

Reh, Sabine

Die Einführung zentraler Prüfungen in der französischen Besatzungszone (1945-1949). Prüfungspraktiken und das Schreiben über Literatur

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. 109-130



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine: Die Einführung zentraler Prüfungen in der französischen Besatzungszone (1945-1949). Prüfungspraktiken und das Schreiben über Literatur - 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. 109-130 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283333 - DOI: 10.25656/01:28333; 10.35468/6052-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283333>

<https://doi.org/10.25656/01:28333>

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

Sabine Reh

Die Einführung zentraler Prüfungen in der französischen Besatzungszone (1945–1949). Prüfungspraktiken und das Schreiben über Literatur¹

„Am 1. Oktober 1945 wurden die Schulen in der französischen Besatzungszone wieder eröffnet. Die Schüler kamen ohne Bücher, ohne Hefte, ohne Schreibmaterial, mit hungri- gen Mägen. Die Fensterscheiben in den Klassenzimmern waren zerbrochen. Geheizt konnte nicht werden. Kleider gab es keine zu kaufen. Lehrpläne und Lehranweisungen fehlten“ (Ulshöfer 1991, S. 65).

Die Situation der deutschen Schulen nach dem 2. Weltkrieg, vor allem in der unmittelbaren Nachkriegszeit zwischen 1945 und 1949, war schwierig. Nicht nur waren viele Schulgebäude zerstört, litt die Bevölkerung unter Wohnungsnot und oft auch an Unterernährung, sondern es fehlten (politisch unbelastete) Lehrkräfte, es gab zunächst keine neuen Lehrpläne und lange keine neuen Lehrmittel (vgl. Furck 1998, S. 247f.). Aber auch die mentalen Befindlichkeiten in der Bevölke- rung waren alles andere als einfach. ‚Befreit‘ und dennoch belastet, sah sie sich nach einem Krieg mit den Verbrechen des Nationalsozialismus konfrontiert und musste sich mit einer möglichen eigenen Schuld daran auseinandersetzen. Die Bemühungen der Alliierten bzw. der Besatzungsmächte, die – in unterschiedlicher Weise – durch ‚Reeducation‘ und ‚Reorientation‘ auf eine Demokratisierung der Schule und des Unterrichts in Deutschland zielten (vgl. Heinemann 1981), stan- den daher vor großen Herausforderungen einer notwendigen „Umbesinnung“.² Gerade dem Unterricht im Fach Deutsch wurde aufgrund seiner „gemütsbildenden Kraft“ eine besondere Rolle zugeschrieben, der „Verrohung und Verflachung durch die Erziehung und das Leben des letzten Jahrzehnts entgegen zu wirken und Innerlichkeit und Ehrfurcht“ zu stärken (Ickenstein 1992, S. 70f.). In Überein-

1 Es handelt sich bei diesem Aufsatz um die veränderte Fassung eines englischen Textes, der unter dem Titel „Writing about German literature. Examination and text forms in the French Occupation Zone, 1945–1949“ zuerst erschienen ist, Reh 2022.

2 Von einer „erforderliche[n] Umbesinnung“ sprechen die „Lehrpläne für die höheren Schulen des Landes Groß-Hessen. Eine Handreichung für die Jahre des Übergangs“, die im November 1945 von der amerikanischen Militärregierung genehmigt wurden, vgl. Ickenstein 1992, S. 48; abge- druckt ist das gesamte Dokument im „Dokumentarischen Anhang“, Ickenstein 1992, S. 68–79, hier die Formulierung auf S. 68; die Entwicklungen des Literaturunterrichts in der amerikanischen und britischen Zone beschreibt auch Müller-Michaels 2010, S. 30.

stimmung mit der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die nach 1945 an den Universitäten zu neuer Geltung kam (Horn 2003; Kersting 2008), wurde festgestellt, dass Bildung sich in Sprache vollziehe, dass Sprachunterricht die Mitte der Bildung ausmache und nicht etwa Fremdsprachen, sondern die Bildung des sprachlichen Sinnes in der Muttersprache im Mittelpunkt der „echten Bildungsbestrebungen“ stehe (Ulshöfer 1948/1949a, S. 7). Ein solches Bekenntnis zum Deutschunterricht könnte erstaunen, da dieser durchaus nicht ‚unschuldig‘ war. Vielmehr hatte er sich schon in der Weimarer Republik deutschkundlich ausgerichtet und im Nationalsozialismus als politisch ausgesprochen angepasst erwiesen (vgl. Frank 1976). Angeknüpft wurde dabei an überkommene Vorstellungen, etwa an diejenigen, dass im Medium der Muttersprache und der nationalen Literatur sich Bildung ganzheitlich als Aneignung des Geistes vollziehe. Gegen den Nationalsozialismus beschworen wurden nach 1945 insgesamt und in besonderer Weise im Deutschunterricht Traditionen, die unbelastet schienen, zurückgegriffen wurde auf den Humanismus, die Idee des Abendlandes und die deutsche Klassik.³ Hinsichtlich des Unterrichts in der Muttersprache und der entsprechenden Literatur vollzogen sich die Veränderungen nach 1945 im Rückgriff auf Schulstrukturen, Lehrpläne und didaktische Konzepte aus den 1920er und frühen 1930er Jahren. Das ist jedenfalls so den Lehrplänen und den programmatischen Äußerungen in den westlichen Besatzungszonen zu entnehmen (Furck 1998, S. 248f.). Auch Müller-Michaels konstatiert dieses für den Deutschunterricht, wo eine Erneuerung „weitgehend in Form einer Wiederanknüpfung an didaktische Konzepte der Weimarer Republik sowie im Rahmen einer inhaltlichen Orientierung an den Werken der deutschen ‚Klassiker‘“ erfolgt sei (Müller-Michaels 2010, S. 28). Während Müller-Michaels die Bestimmungen für den Deutschunterricht und die Lehrpläne in der amerikanischen und der englischen Besatzungszone untersucht, erwähnt er allerdings den Unterricht in der französischen Besatzungszone nicht. Das kann sicherlich mit einer ausgesprochen komplizierten geographischen und administrativen Lage der französischen Besatzungszone erklärt werden, die dazu führte, dass hier auch die Schul- und Kulturpolitik uneinheitlich in verschiedenen Verwaltungseinheiten sich vollzog.⁴ Gleichzeitig scheint der Verzicht auf die Betrachtung der Situation in dem späteren Land Baden-Württemberg doch auch

3 Vgl. insgesamt die kritische Darstellung, Zimmer 2007; zur besonderen Bedeutung etwa des Konzepts ‚Abendland‘ für den Deutschunterricht anhand des katholischen Schulpolitikers Josef Schnippenkötter in der Nord-Rheinprovinz vgl. Susteck 2010.

4 Schließlich war sie ab Juli 1945 aus verschiedenen Provinzen, nämlich Baden, Württemberg-Hohenzollern, aus Pfalz-Rheinessen, Rheinland und Hessen-Nassau und Saar zusammengesetzt; 1946 wurden daraus die Länder Baden, Württemberg-Hohenzollern und Rheinland-Pfalz gebildet, während das Saarland ausgegliedert und zum Saarprotektorat wurde. 1949 wurden die Länder Baden, Rheinland-Pfalz und Württemberg-Hohenzollern Bestandteil der BRD, 1952 fusionierten Baden, Württemberg-Hohenzollern und das in der amerikanischen Besatzungszone liegende Württemberg-Baden zum neuen Land Baden-Württemberg, vgl. Thies/van Daak 1979.

erstaunlich. Gerade hier entstanden nämlich mit der Besatzungsmacht Rahmenbedingungen, vor allem die Einführung eines Zentralabiturs, die in der Folgezeit gerade auch für die Entwicklung des Deutschunterrichts von Bedeutung bleiben sollten. Nicht zuletzt der zentrale deutsche Abituraufsatz und die Debatten um seine Gestaltung ließen ein Netzwerk deutschdidaktischer Akteure um Robert Ulshöfer (1910–2009)⁵ und die von ihm mitbegründete Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht‘ herum entstehen, in dem angeregt über die notorisch problematische Benotung des deutschen Aufsatzes und dessen Charakter diskutiert wurde.⁶

Die Einführung des Zentralabiturs in einer Region bzw. einem Land, in dem diese Form der Prüfungspraxis nicht üblich war, kann als eine interessante Konstellation betrachtet werden: Die in Frankreich etablierte Praxis, die Praxis der wettbewerblich organisierten zentralen Schulprüfungen, war dort mit einer bestimmten Art des Schreibens über Literatur verbunden (vgl. Chervel 1999; vgl. Decomps 1992). Indem eine zentrale schulische Abschlussprüfung in die Besatzungszone transferiert wurde, fanden hier zunächst in der Rezeption durch die administrative Ebene und dann in der Rezeption durch die Schulpraktiker Modifikationen und Anpassungen statt. In der historischen Bildungsforschung ist das besondere Erkenntnispotenzial der Untersuchung des Transfers bestimmter Ideen und Bildungspraktiken, solch transnationaler ‚Wanderungsprozesse‘ also, bekannt. Man hat es dabei nicht mit abgeschlossenen Phänomenen – etwa einer gleichbleibenden zentralen Prüfung – zu tun, vielmehr verändern sie sich, sie bleiben von den transnationalen und wechselseitigen Verflechtungen nicht unberührt – wie es in der Diktion einer Global History of Education heißt.⁷ Die hier zu untersuchende Konstellation ist insbesondere im Kontext einer Geschichte des Deutschunterrichts als Unterricht über muttersprachliche Literatur und als Geschichte des Schreibens über Literatur in Prüfungsaufsätzen interessant.

In drei Schritten soll im Folgenden argumentiert werden. Ich werde zunächst anhand der historischen Forschungsliteratur die Schulpolitik in der französischen Besatzungszone skizzieren. Damit soll deutlich gemacht werden, in welchem Kontext von Ideen einer Umerziehung und der Schaffung einer demokratischen

5 Vgl. die Darstellung, die Ulshöfer selbst in seiner Autobiographie gibt, Ulshöfer 1991, S. 65–72; vgl. zu Ulshöfer ausführlich auch Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.

6 Sie wurde von Robert Ulshöfer gegründet und erschien mit einem ersten Jahrgang 1948/1949 erstmals im Ernst Klett Verlag in Stuttgart. Sie kann in gewisser Weise als Nachfolge der Zeitschrift ‚Deutschkunde‘ gesehen werden, die im Leipziger Teubner-Verlag erschienen war; der Redakteur dieser Zeitschrift war Dr. Gieselbusch gewesen, nach dem 2. Weltkrieg im Klett-Verlag beschäftigt: „Dr. Gieselbusch war bis zum Zusammenbruch Mitarbeiter im Teubner-Verlag und dort Redakteur der Zeitschrift ‚Deutschkunde‘. „Ich kam wie gerufen [mit dem Vorschlag der Gründung einer neuen Schriftenreihe]. Seine Absicht war es, die Zeitschrift ‚Deutschkunde‘ in neuer Form fortzusetzen“, Ulshöfer 1991, S. 77; vgl. insgesamt Ulshöfer 1991, S. 72–87; vgl. auch unten Kapitel II in diesem Beitrag.

7 Vgl. zum Konzept einer „entangled History“ of Education etwa Sobe 2013; vgl. jüngst Fuchs/Roldán Vera 2019; vgl. im Kontext des Themas dieser Studie beispielhaft die Beschreibung der Rezeption ‚fremder‘ Prüfungspraktiken Matasci 2010.

Schule die beabsichtigte Reform der Gymnasialbildung steht. Sie wurde schließlich 1947 mit einer veränderten Abiturprüfung auch in die Wege geleitet. Wie diese Veränderungen unter Bezugnahme auf die französische, zentrale Prüfungspraxis und deren historische Wurzeln verstanden werden können und welche Modifikationen zu erkennen sind, die bis heute Bestand in Baden-Württemberg haben (ein Land, das 1952 entstand), ist ebenfalls noch Gegenstand des ersten Kapitels (1). In einem zweiten Abschnitt werden Reaktionen auf die Einführung dieser Art der Abiturprüfung dargestellt, insbesondere Reaktionen seitens der Deutschlehrer*innen in verschiedenen Zeitschriften, vor allem in ‚Der Deutschunterricht‘ (vgl. Thies/van Daak 1979) und ‚Schola‘⁸. Hier ist nicht nur zu erkennen, welche Auswirkungen auf den Unterricht der Prüfung zugeschrieben und von ihr erwartet, sondern auch wie die französischen Praktiken des Schreibens über Literatur im Verhältnis zu den deutschen Schreibpraktiken eingeschätzt wurden (2). In einem dritten Kapitel wird gezeigt, wie sich in den folgenden Jahren der französische Gedanke des ‚Concours‘, des Wettkampfes, ausbreitet. In den Aktenbeständen Württemberg-Hohenzollerns im Staatsarchiv in Sigmaringen befinden sich einige Aufsätze von 18- und 19-jährigen Schüler*innen, die 1949 im Rahmen eines ausgerufenen Wettbewerbs im Goethejahr geschrieben wurden. An ihnen und den Beurteilungen durch die Lehrkräfte kann gezeigt werden, wie trotz einer oberflächlichen Angleichung in der Praxis des Prüfens gerade keine einfache Übernahme der Art und Formorientiertheit des französischen Schreibens über Literatur stattgefunden hat (3).

1 Schulpolitik in der französischen Besatzungszone: Die Einführung der zentralen Abiturprüfung

Die Erforschung der französischen Besatzungszeit und -zone ist zunächst von vielen Zeitzeugenklischees geradezu tabuisiert gewesen, zumindest aber stark behindert worden (vgl. Wolfrum 2003). Dazu zählt das Klischee der „düsteren Franzosenzeit“ (ebd., S. 62) oder der Besatzungszone als „Ausbeutungskolonie“ (zit. nach Wolfrum 2003, S. 62). Vor allem nach Öffnung der französischen Archive, etwa in Colmar 1986 (vgl. Wolfrum 1989; Hudemann 1989), mussten solche Einschätzungen allerdings modifiziert werden. Insgesamt wurde stärker eine Ambivalenz in der Besatzungspolitik der Franzosen konstatiert. Die Vermittlung eines Gefühls der „responsabilité individuelle“ (Hudemann 1987, S. 23) und die

8 Die Zeitschrift ‚Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung‘ erschien in der französischen Besatzungszone (Offenburg und Mainz), zuerst im September 1946. Ihr Anliegen war es, Organ der gegenseitigen Aussprache, der fruchtbaren Diskussion der Lehrkräfte zu sein, überkonfessionell, überparteilich und im ‚echten Ringen‘ um die Probleme, die von allen Seiten beleuchtet werden sollten; es sollte in ihr auch darum gehen, eine wahre demokratische Gesinnung zu schaffen.

Leitlinie einer „Deprussianisation“ (ebd., S. 30) konnten nun als problematische, widersprüchliche Konzepte gesehen werden, die aber dennoch auch als solche einer Demokratisierung geplant waren: „Die Zerstörung Preußens und dessen, was man für Preußentum hielt, erschien als ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Umerziehung des deutschen Volkes und zugleich für die Orientierung der westlichen Territorien auf Frankreich hin“ (ebd., S. 21). Es handelte sich um eine Demokratisierung, die nach französischem Vorbild erfolgen sollte (ebd., S. 24). Ein großer Teil der Besatzungspolitik*innen ging von einer Überlegenheit der ‚civilisation française‘ aus und erkannte zunächst nicht die besonderen Bedingungen in Deutschland, z. B. die andere und große Bedeutung der Kirchen. In seiner Dissertation „Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952“ stellt Rolf Winkeler vor allem die Auseinandersetzungen zwischen der Besatzungsmacht, den beiden Kirchen, den neu gegründeten bzw. wieder zugelassenen Parteien und den Lehrerverbänden um die christliche Volksschule als Bekenntnisschule oder christliche Gemeinschaftsschule und eine konfessionell orientierte Volksschullehrerbildung in den Mittelpunkt (Winkeler 1971). Gegenüber dieser Einschätzung aus dem Jahre 1971 fasst Hörner 1996 die Schwerpunkte der Bildungspolitik in der französischen Besatzungszone deutlich weiter. Seiner Auffassung zufolge spielten auch der Streit um die Struktur der höheren Schule und um die Leistungsbeurteilung, d. h. die Einführung einer neuen Prüfungsordnung für das Abitur, eine zentrale Rolle (Hörner 1996). Gerade in der Schulpolitik kam es daher zu Auseinandersetzungen mit den Deutschen (vgl. Ruge-Schatz 1983, S. 110).

Die Besatzungsmacht hatte den Versuch unternommen, die Typen des höheren Schulwesens zu vereinheitlichen, eine vollständige Angleichung von Jungen- und Mädchenbildung vorzunehmen, die Gymnasialzeit zu verkürzen, Französisch als erste Fremdsprache einzuführen (Cuer 1987) und das Gewicht der alten Sprachen zu verringern (O. V. 1947b). Ein Teil der Reformen war mit der Möglichkeit freier Fächerwahlen je nach Veranlagung der Schüler*innen begründet worden, die zu einem späteren Zeitpunkt als in Deutschland üblich erfolgen könne. Die Entscheidung für den Beginn mit einer lebenden Sprache – Französisch – schien den französischen Schulpolitik*innen auf Grund der kindlichen Entwicklung günstiger. Es seien weniger Abstraktion als vielmehr bildhafte Vorstellungen gefragt; die schöpferische Gestaltung im Umgang mit der lebenden Sprache wurde gegenüber einer eher passiven und reflektierenden Rolle der Schüler*innen im Verhältnis zur toten Sprache ins Feld geführt. Es ginge darum, „Fülle und Tiefe des klassischen Altertums“, soweit diese sich in seiner Literatur spiegelt, in sich aufzunehmen“, nicht um formalistische Kunstübungen in den alten Sprachen (ebd., S. 22). Einer der zentralen französischen Bildungspolitik*innen in der Besatzungszone, der Germanist Raymond Schmittlein (1904–1974), General und Directeur de l'Éducation publique der französischen Militärregierung, warf den deutschen höheren Schulen vor, eher totes Wissen zu vermitteln:

„Wenn sich die höhere Schule ohne jegliche praktische Zielsetzung allein der humanistischen Bildung widmet, dann muß sie auf den enzyklopädischen Geist verzichten. Das verworrene Vermitteln halbverdauter Wissenslast, so wie es heutzutage in Deutschland an den höheren Schulen praktiziert wird, verhindert die Ausbildung des Erkenntnisvermögens [...]“ (zit. nach Ruge-Schatz 1984, S. 137).

In einem Kommentar hieß es: „Das schematische und oberflächliche Nebeneinander von Kenntnissen verhindert jede wahre Verstandesbildung“ (O.V. 1947b, S. 22)⁹. Mit dem „aufklärerischen Pathos der französischen Revolution“ (Hörner 1996, S. 170) verfolgte man eine Demokratisierung des Bildungswesens; man glaubte, dies mit einer von der Kirche nicht beeinflussten Schule, in der französischen Traditionen einer *école laïque*, zu erreichen. Mit den Veränderungen im Bereich des höheren Schulwesens und der Prüfungsordnungen dachte man den Zugang zu Positionen ausschließlich aufgrund von Leistungen zu eröffnen, nicht aufgrund von religiöser und sozialer Herkunft. Das war ein klares Bekenntnis zu einem meritokratischen Elitenmodell:

„Nach welchen Gesichtspunkten soll die Auslese vor sich gehen? Charakter, Gesinnung, irgendwelche Parteizugehörigkeit? Zwölf Jahre Nationalsozialismus haben zur Genüge gezeigt, wohin solche Maßstäbe führen. Beurteilung der Leistung ist der einzig objektive und faire Maßstab. Es dreht sich darum, die objektivste und anständigste Methode zu finden, das Leistungsprinzip durchzuführen“ (O.V. 1947c, S. 428).

Die Abiturprüfungsordnung war einschneidend verändert worden in Richtung der französischen Prüfungspraxis, die charakterisiert ist durch ein starkes, auf jesuitische Traditionen zurück gehendes Element (vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018, S. 140–145), nämlich ihren Wettbewerbscharakter.¹⁰ Schon das 1808 eingeführte bzw. 1809 erstmals durchgeführte *Baccalauréat* war institutionell anders verankert als das Abitur, nämlich zunächst an den Fakultäten der Universitäten. Alle Kandidaten erhielten die gleichen Aufgaben und Beurteilungen erfolgten nicht nur in einem anderen Notensystem, sondern vor allem anonym durch von den ‚academies‘, den Bildungsverwaltungseinheiten, bestellten Korrektoren. Die Prüfer kannten also die Prüflinge nicht. Ergebnisse der als eine Art Wettbewerb, als ‚Concours‘, durchgeführten Prüfungen wurden in Rangfolgen der Prüflinge nach Qualität ihres Ergebnisses bekannt gegeben. Damit waren diese Prüfungen sehr viel stärker wettbewerblich-vergleichend angelegt als in den deutschen Ländern.¹¹ 1947 wurde erstmals in der französischen Besatzungszone ein zentrales und anonymisiertes Abiturprüfungsverfahren durchgeführt (vgl. OV 1947c).

9 Ausdrücklich wurde hier von einer „Bildungsschule“ gesprochen, O.V. 1947b, S. 24.

10 Vgl. die Beschreibung, die in der Zeitschrift ‚Schola‘ für die deutschen Lehrkräfte in der französischen Besatzungszone gegeben wurde, bei Hepp 1947, S. 127f.

11 Vgl. eine frühe, auch international vergleichende Theorie der Prüfungen Münch 1932, zur Geschichte des *Baccalauréat* die Beiträge in Marchand 2010.

Gleichzeitig damit führte die Direction de l'Education publique einen allgemeinen Schülerwettbewerb durch, den „Concours général“. Im Einleitungstext der Ausschreibung ist vom „freien Wettbewerb“ und der „hohen Bewertung individueller Leistung“ die Rede (vgl. OV 1947a). In einem Bericht über den ‚Concours‘ wird darauf verwiesen, dass die deutschen Schüler*innen gerade diesen Wettbewerbscharakter als merkwürdig empfanden. Sie seien bisher ausschließlich sportliche Wettbewerbe gewöhnt (OV 1948). Auch in der Folgezeit wurden viele Schülerwettbewerbe, von der Kultusverwaltung unterstützt, durchgeführt – ganz unabhängig vom Abitur. Schon 1949 hatte der ‚Börsenverein der Buchhändler‘ in der französisch besetzten Zone ein Preisausschreiben zur Ermittlung des besten Aufsatzes über das Thema „Mein liebstes Buch“ veranstaltet.¹² Im gesamten Gebiet der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland fanden in der Folge weitere Wettbewerbe statt; die Teilnahme daran wurde in Baden-Württemberg von der Kultusverwaltung gefördert, wie die Akten belegen. Etwa machte 1954 im Zusammenhang mit der Photokina in Köln das ‚Bundesgremium für Photographie an den Schulen‘ eine Wettbewerbsausschreibung.¹³ Ein internationaler Zeichenwettbewerb wurde 1951 von der ‚Société des Amis de l'art‘ durchgeführt, ein Kinder-Kunstwettbewerb zur Bedeutung des Marshallplans, ein ‚Wettbewerb der Jugend‘, in den Berufsschüler*innen einbezogen wurden und andere mehr.¹⁴ Im hier interessierenden Zusammenhang ist der „Scheffel-Schulpreis“ hervorzuheben; er wurde ausgelobt vom Volksbund für Dichtung (Scheffel-Bund). Durch die Direktor*innen der Gymnasien wurde er nach Anhörung der zuständigen Deutschlehrkräfte an diejenigen Abiturient*innen vergeben, die jeweils an einer Schule die besten Jahrgangleistungen in Deutsch erbracht hatten. Es sei von jeder Schule ein „Preisträger“ zu nennen, „auch dann, wenn diese Leistungen nicht außergewöhnlich sind“¹⁵.

Das zentrale Abitur war schließlich als eine der wenigen Reformen aus der Besatzungszeit in dem seit 1952 zusammen gelegten neuen Bundesland Baden-Württemberg bestehen geblieben – vielleicht auch weil es deutschen Gepflogenheiten angepasst worden war (vgl. Vaillant 1984, S. 208). Es wurde einerseits von Beginn an durchaus auch von deutschen Lehrkräften als positiv bewertet (Löwenhaupt 1947, S. 759f.), weil es Voraussetzungen „sozialer Gerechtigkeit“ erfülle und „demokratischer Tradition“ entspreche (Härtig 1948, S. 53f.). Es hieß, es gebe allen Kandidat*innen eine möglichst gleiche Chance, indem gemeinsame Prüfungsaufgaben und anonyme Bedingungen bei der Korrektur durchgesetzt wurden. Erkennen kann man hier aber auch, wie andererseits eine aus Frankreich eingeführte Praktik an deutsche Bedingungen und Traditionen angepasst wurde. So schätzte schon Georges

12 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 80 T 1–2 Akte 360.

13 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 82 T 1 Akte 149.

14 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 80 T 1–2 Akte 360.

15 So heißt es in der Verfügung des Regierungspräsidenten bzw. des Oberschulamtes, Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte Nr. 407.

Bidault (1899–1983) 1947 ein: „Toute réforme de structure qui ne tiendrait pas suffisamment compte de certaines traditions allemandes serait, en effet, vouée à l'échec“ (Bidault zit. nach Vaillant 1984, S. 211). Das wird im nächsten Abschnitt deutlich.

2 Deutsche Reaktionen: Reflexionen zum Schreiben über Literatur

In welcher Weise Traditionen des deutschen Aufsatzes und des Schreibens über Literatur bzw. der Aufsatzprüfung in die Umsetzung der von Seiten der französischen Besatzungsmacht eingeführten zentralen Abiturprüfung wirksam wurden, soll im Folgenden untersucht werden. Nachvollzogen werden soll das in der Diskussion um den deutschen Abituraufsatz und seine Bewertung, wie sie in verschiedenen Zeitschriften geführt wurden, vor allem in ‚Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung‘, erschienen in der französischen Besatzungszone, und in der von Robert Ulshöfer herausgegebenen Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht‘.

Ulshöfer war tätig in Württemberg-Hohenzollern als Seminarleiter in der Lehrerbildung an einem Tübinger Gymnasium und kann als bedeutender Protagonist der ‚Schulgermanistik‘ der 1950er und 1960er Jahre gelten (vgl. Hegele 1996, S. 108; Gass-Bolm 2005, S. 101–103). Er stellte immer wieder heraus, dass aus seiner Sicht das Beurteilungssystem durch ausschließlich anonyme Bewerter*innen, das in Frankreich selbst praktiziert wurde und das die Franzosen vorgeschlagen hatten, zu modifizieren sei. Durchgesetzt habe er in Württemberg-Hohenzollern schließlich, dass die den Unterricht erteilende Lehrkraft jeweils einbezogen wurde, um grobe Fehltritte gegenüber Schüler*innen zu vermeiden. Kritik an einer, subjektive und einheitliche Kriterien vermissenden, Aufsatzbewertung gab es spätestens seit der Weimarer Republik, empirische Untersuchung zu dieser Problematik ebenfalls (vgl. z. B. Bobertag 1934). Aber während Ulshöfer auf der einen Seite die französische Praxis als eine Möglichkeit sah, das Urteil gerechter zu machen, verbindliche Maßstäbe und Richtlinien aufzustellen und deren Unterrichtung durchzusetzen, zeigte sich auch bei ihm auf der anderen Seite ein wiederkehrendes Argumentationsmuster unter Deutschlehrkräften: Beharrt wurde darauf, dass eine holistische Betrachtungsweise der zu Prüfenden wichtig sei, zu der nur diejenigen Pädagog*innen in der Lage sein würden, die die Schülerin oder den Schüler kennen. Es müsse ein Gesamtbild der Leistungen gewonnen werden:

„Nicht nur die Erst- und Zweit-, sondern vor allem die Schlusskorrektoren (der Schlusskorrektor) müssen psychologisches Verständnis für Schülerindividualitäten, einen sicheren Blick für Echtheit, Lauterkeit und Tiefe – sie müssen einen ausgewogenen Wertmaßstab besitzen, damit möglichst keine Fehltritte gefällt werden. Die Gefahr dazu ist außerordentlich groß. Es gibt nun einmal Aufsätze, deren Wert ein fremder Lehrer, der einige Dutzend oder gar hundert Aufsätze zu bewerten hat, verkennen kann“ (Ulshöfer 1948/1949a, S. 23).

Ähnlich wurde etwa von Lehrkräften, die erst eine kurze Zeit in einer Abiturklasse unterrichteten, gegenüber der Schulverwaltung argumentiert, dass aus dieser Situation ein Problem in der Aufsatzbeurteilung entstehen könne, weil sie sich eben von den Schüler*innen noch kein Bild hätten machen können.¹⁶

Insgesamt bewertete Robert Ulshöfer die Veränderung der Abiturprüfung in der französischen Besatzungszone allerdings noch unter einem anderen Aspekt als ausgesprochen positiv. Und dieser Aspekt betraf die Praxis des Umgangs mit Literatur im Deutschunterricht. Die Veränderung der Abiturprüfungsordnung könne insgesamt – so vermutete Ulshöfer – jedenfalls positive praktische Auswirkungen auf den Literaturunterricht haben (Ulshöfer 1947). Der nämlich gewinne durch die neue Reifeprüfungsordnung an Bedeutung. Jeder Prüfling müsse nun in der mündlichen Prüfung über seine Kenntnis und sein Verständnis für die deutsche Dichtung und Sprache Rechenschaft ablegen. Dabei sei zwar die Gefahr nicht zu übersehen, dass der Literaturunterricht zum Lernfach verkomme, statt Schüler*innen dazu anzuregen, mehr zu lesen und über das Gelesene nachzudenken. Insgesamt aber sah Ulshöfer eher Anzeichen positiver Auswirkungen. Da der Schüler früher, auch dann wenn er über ein Dichterwort schreiben sollte, nur einen „Besinnungsaufsatz allgemeiner Art“ (Ulshöfer 1947, S. 48) verfassen musste, war seine Kenntnis über die deutsche Literatur und Sprache sehr gering – das habe sich in den mündlichen Abiturprüfungen im Sommer 1947 gezeigt. Unter den neuen Bedingungen der neuen Prüfungspraxis nun könne man sich als Deutschlehrer, der an den Bildungswert der Literatur glaube, nur freuen. Der Blick des Schülers würde sich auf das Wesentliche richten, auf die Frage des Wertes der Literatur. Der nun wiederum sei immer auch und zugleich eine Frage des Stils; sie könne damit in den Mittelpunkt rücken. Die Schüler würden zu einem nicht-oberflächlichen Lesen erzogen und der Lehrer müsste sich wieder mehr mit Fragen der sprachlichen Form befassen. Und an dieser Stelle nun machte Ulshöfer einen Vergleich mit ‚den‘ Franzosen:

„Der Lehrer müsste sich wieder mehr mit Fragen des Stils und der dichterischen Form, der sprachlichen Gestaltung beschäftigen. Daran mangelt es bei uns Deutschen – wie es scheint – besonders, und nicht erst seit einigen Jahren. In den französischen Schulen wird, soviel man sieht, auf diese Stilfrage ein weit größerer Nachdruck gelegt als bei uns. Man rühmt dem Franzosen nach, daß er ein Meister der Form, der sprachlichen wie der Umgangsform, sei. Wohl bringt er dazu eine größere Anlage mit als der Deutsche. Doch diese Anlage wird planmäßig in der Schule entwickelt. Und sollten wir nicht versuchen, des Deutschen Suchen nach Tiefe zu veredeln durch ein Streben zur Form?“ (Ulshöfer 1947, S. 50)

In dieser Situation wurden alte und bekannte Kämpfe um den Aufsatz, frei oder in irgendeiner Weise formgebunden, neu geführt – dokumentiert ist auch das in den beiden angeführten Zeitschriften. In der Zeitschrift ‚Der Deutschunter-

¹⁶ Vgl. die Schilderung eines entsprechenden Falles bei Reh 2017.

richt' erschienen gleich zu Beginn eine Menge Artikel zur Frage des deutschen Aufsatzes und seiner Bewertung, so etwa waren schon die Hefte 5 und Heft 6 des ersten Jahrgangs (1948/1949) der „Aufsatzserziehung“ gewidmet. In Heft 5 wurden ausschließlich – und anders als in den anderen Heften – nur zwei sehr umfangreiche Artikel veröffentlicht, einer von Robert Ulshöfer zu der Frage, was der Aufsatzunterricht zur Neubessnung über die Aufgaben der höheren Schule beitragen könne (Ulshöfer 1948/1949a), und einer des auch schon in der Zeit des NS aktiven Autors, nach dem 2. Weltkrieg Studienrat in Schorndorf, Fritz Rahn zum Besinnungsaufsatz (Rahn 1948/1949). Ulshöfer schrieb ausdrücklich über die Schwierigkeiten einer einheitlichen Bewertung von Aufsätzen, die bekannt und auch nicht restlos zu beheben seien, in einer Fußnote:

„Sie [die Schwierigkeiten] haben sich dem Verfasser erneut aufgedrängt bei der Überprüfung von etwa 1500 Reifeprüfungsaufsätzen des Landes Württemberg-Hohenzollern in der Zeit von Frühjahr 1946 bis Frühjahr 1948“ (Ulshöfer 1948/1949a, S. 18).

Er verteidigte das von ihm vorgeschlagene Verfahren mit dem Klassenlehrer als Erstkorrektor und einem Zweitkorrektor, dem der Schüler bzw. die Schülerin fremd waren, und deren Urteile dann ein Drittkorrektor zusammenführte (Ulshöfer 1948/1949a, S. 22f.). In diesem Heft sind zudem auch „Landeseinheitlich gestellte Reifeprüfungsthemen deutscher Länder“ abgedruckt, darunter die aus den einzelnen Ländern der französischen Besatzungszone zwischen 1946 und 1948; diese bezogen sich dann, wenn sie direkt auf Literatur Bezug nahmen, praktisch ausschließlich auf bestimmte Werke Goethes (Hermann und Dorothea, Iphigenie, Faust, Wilhelm Meister – unklar, ob auf die ‚Lehrjahre‘ oder die ‚Wanderjahre‘) und auf Schillers Wallenstein. Anlass zu einem Text wurden bestimmte Zitate verschiedener Schriftsteller, zumeist von Goethe, aber einmal auch von Novalis, eines von d’Annunzio, eines von Anatole France; in einigen wenigen Fällen war den Schüler*innen freigestellt, welche Literatur sie als Beispiel zur Behandlung eines bestimmten Themas heranzögen.¹⁷ Ulshöfer berichtete im folgenden Heft über ein Experiment in der württembergischen Akademie für Erziehung und Unterricht in Calw, wo Deutschlehrer*innen der Oberstufe zwei Reifeprüfungsarbeiten zur Beurteilung vorgelegt wurden, die sie ausgesprochen unterschiedlich bewerteten. Ulshöfer rief anschließend die Leser und Leserinnen der Zeitschrift dazu auf, für einen abgedruckten Reifeprüfungsaufsatz aus Württemberg-Hohenzollern eine Musterkorrektur einzusenden (Ulshöfer 1948/1949b). Schon im ersten Doppeljahrgang der Zeitschrift widmete Ulshöfer sich dann den eingesandten Musterkorrekturen (Ulshöfer 1948/1949c).

In der Zeitschrift kamen aber auch französische Lehrkräfte, die in Deutschland unterrichteten, mit ihren Erfahrungen zu Wort. Es wurden ausdrücklich die Un-

17 O.V. 1948/49, S. 101f., vgl. insbesondere S. 101–103 die Aufsatzthemen aus Nordbaden, Südbaden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern.

terschiede zwischen dem deutschen und dem französischen Prüfungsaufsatz, d. h. dem französischen über französische Literatur im ersten Teil des Baccalauréat, und zwischen dem französischen und dem deutschen Literaturunterricht thematisiert:

„Wenn auch die Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache wohl allgemein anerkannt wird, so unterscheiden sich doch die Wege, die bei gleicher Zielsetzung hie und da beschritten werden, oft wesentlich voneinander. Das zeigt sich deutlich in der Art der Durchführung der Reifeprüfung in Deutschland und in Frankreich, und besonders im Aufsatz“.¹⁸

Ausgangspunkt der Erläuterungen der Unterschiede durch den Autor war eine Aufzählung der – aus seiner Sicht – typischen französischen Aufgabenstellungen zur Literatur, die er verglich mit den oben angeführten aus der französischen Besatzungszone:

„Auf deutscher Seite treten die bekannten Besinnungsaufsätze auf, die den Schüler zwingen, den ganzen Stoff zu seiner Arbeit aus der Tiefe seiner Gefühls- und Gedankenwelt zu schöpfen, und das in den meisten Fällen sehr allgemein formulierte Thema macht ihm die Arbeit nicht leicht. Was bei solchen Aufsätzen verlangt wird, ist dies: er soll erweisen, daß der Abiturient nach neun Jahren Besuch der höheren Schule in der Lage ist, in einem fehlerfreien Deutsch und in einem einigermaßen gewandten Stil einige wesentliche Gedanken über ein beliebiges, dem täglichen Leben nahestehendes Thema gegliedert darzustellen. Auf der französischen Seite dagegen sind alle Themen ausgesprochen literarisch. Sie setzen bei den Abiturienten nicht nur allgemeine Kenntnisse über die großen literarischen Strömungen voraus, sondern auch Vertrautheit mit den bedeutenden Dichtern, mit ihrem Leben und ihren Werken, und zwar vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart“ (Latou 1948/1949, S. 100).

Auffällig ist, dass die angeführten französischen Aufgabenstellungen in allen Fällen entweder eine direkte, oft präzise Frage formulierten oder aber Anweisungen gaben, was zu tun sei, also das verwendeten, was heute ‚Operatoren‘ genannt wird, etwa: Erläutern Sie ..., erörtern Sie ..., versuchen Sie die Gesichtspunkte zu präzisieren und Ähnliches. Das geschah in den gleichzeitig verfassten deutschen Aufgabenstellungen sehr viel weniger häufig, teilweise wurde keine Frage ausdrücklich formuliert, vielmehr schienen die Schüler und Schülerinnen auch so zu verstehen, was zu tun sei.¹⁹ Die französischen Aufgabenstellungen – variantenreicher in Be-

18 Latou 1948/49, S. 98. Dieser französische Autor schrieb in der Zeitschrift ‚Schola‘ ebenfalls einen Aufsatz, in dem er einerseits betonte, dass es auch innerhalb Deutschlands viele Unterschiede in den Schulen und im Unterricht gebe, dennoch aber ein paar Dinge generell zu beobachten seien: „In Deutschland hat der Schüler im Gegensatz hierzu nur ziemlich unbestimmte Vorstellungen von der deutschen Literatur, die er am häufigsten persönlicher Lektüre verdankt oder der Anregung, die ein gewissenhafter Lehrer im Laufe der Erklärung eines Schillerschen Textes oder eines Eichendorffschen Gedichtes gegeben hat. [...] Die Literaturgeschichte ist nicht wie in Frankreich eins mit der nationalen Geschichte. Und schließlich hat die Literatur in Deutschland nicht den Platz inne, der ihr in Frankreich einmütig zuerkannt wird“, Latou 1947, S. 116f.

19 Im Kontext einer Untersuchung von Abituraufsätzen aus der Weimarer Republik zeigte sich, dass Schüler*innen auf eine relativ offene Aufgabenstellung ähnlich bzw. teilweise mit gleichen Bezügen

zug auf unterschiedliche Autoren – thematisierten teilweise explizit die französische literarische Kultur und machten sie als solche zum Gegenstand der Aufsätze. Hintergrund dieser Verschiedenheiten waren – folgt man nun wiederum Latou – ein Unterricht in Frankreich, der stark der französischen Literaturgeschichte gewidmet war. Ausdrücklich ging Latou auf einen möglichen Vorwurf von deutscher Seite ein; er gestand zu, dass das Auswendiglernen im französischen Unterricht eine größere Rolle spiele als in Deutschland; dabei handle es sich allerdings, so Latou, nicht um eine „Gedächtnisübung“, sondern um eine „Geistesübung“:

„Der französische Unterricht soll ein Zwiegespräch mit den großen französischen Dichtern sein, die unsere Meister bleiben. Die Literatur soll uns lehren, den Menschen zu entdecken. [...] es ist Aufgabe des Lehrers, den Schülern zu helfen, ihre Urteilskraft zu entwickeln, um aus den wesentlichen Zügen der verschiedenen historischen Typen das Menschenbild zusammensetzen, nach dem der Mensch des XX. Jahrhunderts strebt“ (Latou 1948/1949, S. 101).

Im zweiten Jahrgang der Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht‘ war das erste Doppelheft ebenfalls wieder der Aufsatzzerziehung gewidmet. Walter Haußmann aus Tübingen berichtete darin über die Erfahrungen in Württemberg-Hohenzollern in den Jahren 1948/1949 (Haußmann 1950). Er sah eine besondere Problematik in der Beurteilung von Aufsätzen, die über fiktionale Literatur verfasst wurden, weil hier – und das anders als in Frankreich – die Gesinnung des Lehrers und das Gedächtnis des Schülers beurteilt würden:

„Der literarische Aufsatz scheint mir als Aufgabe in der Reifeprüfung aus dem einfachen Grund fehl am Platz, weil es uns Deutschlehrern selbst und noch viel mehr unseren Schülern an einer Übereinkunft über jene Kategorien literarischer Urteilsbildung fehlt, die in Frankreich fester Besitz der Gebildeten geworden sind“ (ebd., S. 114).

Die Zeitschrift ‚Schola‘ dokumentiert unterschiedliche Sichtweisen auf das Problem des deutschen Aufsatzes. Festgehalten wurde in einem frühen Aufsatz aus dem Jahr 1947 zunächst, dass es schlecht um die Fähigkeit des Aufsatzschreibens stehe; die gegenwärtigen Schüler und Schülerinnen seien weder ausdrucksicher noch schreibgewandt (Bentmann 1948, S. 179). Der Aufsatz über Literatur – so referierte etwa Bentmann die gängige Position zur Aufsatzzerziehung – werde „eindeutig abgelehnt“ (ebd., S. 188), obwohl er immer noch in den Schulen praktiziert würde (vgl. Ludwig 1988). Die Argumente gegen diesen waren die schon länger bekannten; es werde mit diesem die „Freude am Dichtwerk verleidet“ (Bentmann 1948, S. 188). Der Schüler würde nur wiederholen, was der Lehrer gesagt habe und schreibe nicht aus innerem Antrieb. Er habe keine „innere Beziehung“ zu dem literarischen Thema, das „außerhalb seiner eigenen Erlebnis- und Gedanken-

reagierten. Man kann vermuten, dass im Laufe des Unterrichts den Schüler*innen vermittelt wurde, welche Erwartung auch mit offenen Aufgabenstellungen verbunden sind, vgl. Zach/Reh 2018.

welt“ liege (ebd.). Ein anderer Autor, O. Hartleb, plädierte ebenfalls für einen ausschließlich sachorientierten Aufsatz und entsprechende Stilübungen. Ausgehend wiederum vom Problem des ungeklärten Beurteilungsmaßstabes, schrieb Hartleb, dass geklärt sein müsse, ob eine gute Note im Aufsatz einem klaren Denken oder einer gewissen schriftstellerischen Gewandtheit gelte. Er favorisierte den „Zweckstil“ gegenüber einem „Schmuckstil“ und forderte dementsprechend:

„Berichte, Abhandlungen über Dinge, zu denen der Schüler wirklich etwas zu sagen hat. Literatur mit äußerster Vorsicht. Wiedergabe eines in der Klasse vorgelesenen Aufsatzes. Höchstleistung etwa: Die Aufsätze zweier Forscher über dasselbe Thema zu vergleichen, Gemeinsames und Unterschiede klar herauszubringen“ (Hartleb 1948, S. 113).

Versuche, Subjektivität in der Oberstufe zu berücksichtigen, ihr mit innerem Verständnis zu begegnen, um die Lust am Schreiben seitens der Schüler zu erhalten, seien kontraindiziert:

„Er [der Lehrer] soll alles tun, wie es später hieß, um die Lust am Schreiben, die so viele in diesen Jahren für immer verlieren, zu erhalten. Diese Bemerkungen zeigten aber nicht den Weg zu einer Leistung. Und wenn die Bestimmung begrüßenswert war, daß eigene Auffassung und selbständiges Urteil als Vorzüge zu werten seien, so scheint es zum mindesten sehr gewagt, daß persönliche Ausdrucksweise denselben Vorzug genießen soll“ (ebd., S. 115).

„Denn die Nachahmung eines künstlerischen Stils erzeugt nur Epigonentum“, hieß es hier schließlich (ebd., S. 114). Der Programmatik der Zeitschrift entsprechend – kontroverse Auffassungen darzubieten – kam in einem weiteren Aufsatz eine andere Position zu Wort. Ein Autor aus Baden befürchtete, dass eine neue Gesinnungsheuchelei Einzug halte, Formeln und Gedankenverbindungen stünden dafür – z. B. die gedankenlos nachgeplapperte Formel der Humanität. Der unselbständig erzogene Schüler orientiere sich nun nicht mehr an der Staatspropaganda, sondern an der Autorität des Lehrers. Dieser Autor, O. Vitali, kam zu dem Urteil – und das nun steht den oben angeführten Positionen sowohl Bentmanns wie auch Hartlebs diametral entgegen: „Der Aufsatz ist der beste, welcher bei der Behandlung eines Kunstwerkes am deutlichsten Spuren eigenen Erlebens trägt, welcher ein gedankliches Thema persönlich durchführt und den Mut zu selbständigem Denken zeigt“ (Vitali 1947, S. 228).

In der französischen Besatzungszone waren Reflexionen über den deutschen Aufsatz- und Literaturunterricht in den Kontext der durch die Besatzungsmacht veranlassten Einführung zentraler Prüfungen gestellt. Vor diesem Hintergrund konnten der französische Literaturunterricht und der französische Prüfungsaufsatz, in denen stärker auf die Aneignung einer nationalen Interpretationstradition und weniger auf eine persönliche Beziehung zum literarischen Kanon gesetzt wurde, zur Folie interessanter Vergleiche werden. Sie zeigen, wie unterschiedlich die Auseinandersetzung mit kultureller Überlieferung geprägt war und wie sowohl

die einen wie die anderen Umgangsweisen mit Literatur und entsprechende Prüfungspraktiken als selbständigkeits- und demokratieorientiert begründet wurden. Im Folgenden wird gefragt, ob sich mit unterschiedlichen Praktiken des Aufsatzschreibens deutsche Beurteilungsgepflogenheiten änderten.

3 ‚Concours‘ in Württemberg 1949: Schülerarbeiten über Goethe

Ob tatsächlich die Veränderung im Literatur- und Aufsatzunterricht, die Ulshöfer erwartet hatte, Einzug hielt in den Schulen und wie sie sich mit deutschen Traditionen vermischten, ist nicht einfach zu untersuchen. So zeigen Abiturprüfungsakten aus den frühen 1950er Jahren einer Schule aus Sigmaringen²⁰ deutlich, dass es die von Ulshöfer kritisch angeführten Themen zur Literatur – solche, die einen allgemeinen Besinnungsaufsatz erforderten – immer noch gab. Es werden Aufsatzthemen aus der 8. und 9. Klasse, also dem 12. und dem 13. Schuljahr angeführt, die dem herkömmlichen Verfahren entsprechen: „Wie verstehen Sie Goethes vierfache Ehrfurcht?“ Oder: „Betrachten Sie Fausts Gang durch die ‚Kleine Welt‘ als Kampf des Lichtes mit der Finsternis.“ Allerdings ist das Bild nicht eindeutig; es finden sich auch auf andere Aufsatzformen gerichtete Aufgabenstellungen. So wird einmal eine Gedichtinterpretation verlangt: „G. Keller: ‚Du milchjunger Knabe‘ (Interpretation)“. Der Interpretationsaufsatz als Prüfungsform, die stärker auf eine Analyse formale Textmerkmale durch die Schüler*innen zielte, ist zu dieser Zeit noch eher unüblich und setzt sich erst im Laufe der 1960er Jahre durch, wie Eiben-Zach (vgl. i. d. B.) darstellt. Die Angaben über die von den Schüler*innen gewünschten „Spezialthemen“ für die mündliche Prüfung im Fach Deutsch, wie sie in den Akten dokumentiert sind, könnten als Hinweis darauf gelesen werden, dass sich dabei – wie von Ulshöfer vermutet²¹ – das Spektrum der gelesenen Autor*innen erweiterte. Auch hierbei handelte es sich allerdings um ein für die frühen 1950er Jahre traditionelles Repertoire an Dichtern. Dazu gehörten dann Autor*innen wie Binding, Carossa, C. F. Meyer, Hölderlin, Keller, Eichendorff, Hebbel, Novalis, Stifter, Grillparzer, Kleist, Raabe, Gertrud von Le Fort, Bergengruen, Mörike, Wichert, Hesse.

Im Folgenden soll nun ein kurzer Blick auf Schüleraufsätze bzw. die entsprechenden Beurteilungen durch die Lehrkräfte geworfen werden. Das soll aber nicht anhand von Abituraufsätzen geschehen, sondern anhand von Aufsätzen, die im

20 Es handelt sich – wenn in diesem Absatz nicht anderes vermerkt – bei allen folgenden Angaben um Informationen, die aus Akten über die Reifeprüfung an einem Gymnasium in Sigmaringen in den Jahren 1953, 1954, 1955 entnommen wurden, Staatsarchiv Sigmaringen Ho 339 A, Akte 405, 406, 407.

21 Vgl. auch Robert Ulshöfers Bericht über die Erfahrungen, die er in der französischen Besatzungszone in den ersten Jahren nach dem Ende des 2. Weltkrieges mit der Facharbeit hatte machen können, Ulshöfer 1954.

Rahmen eines Schülerwettbewerbs – ausdrücklich als ‚Concours‘ bezeichnet und auch damit auf eine französische Praxis zurück bezogen – geschrieben wurden.²² Gefragt werden kann, ob und in welcher Weise Einflüsse des französischen Schreibens und Prüfens über Literatur sich in den Beurteilungen von Schüleraufsätzen in der französischen Besatzungszone bemerkbar machten. Vermutet werden kann bei den untersuchten Dokumenten, dass aufgrund der freiwilligen Teilnahme, einer begrenzt eigenen Themenwahl und aufgrund der Bedeutungslosigkeit des Ergebnisses für die schulische Laufbahn der Schüler*innen die Lehrkräfte in der Beurteilung Raum hatten, nicht nur ihre Routinen, sondern auch ihre Vorlieben offen zur Geltung zu bringen.

Bei den vorliegenden fünf Aufsätzen handelt es sich um Texte von Schüler*innen, die einem Aufruf zu einem Wettbewerb des ‚Kultministeriums‘ in Tübingen im Goethejahr – dem 200. Geburtstag Goethes – gefolgt waren. Die Schüler und Schülerinnen hatten sich ein Thema zu Goethe, über das sie schreiben wollten, völlig frei wählen können. Insgesamt sind nur genau die fünf Arbeiten eingegangen (vier aus der Mädchen-Oberschule Tübingen, eine weitere Arbeit von einem Schüler aus der Oberschule Schramberg), die in der Akte überliefert sind. Letztlich waren also nicht viele Schüler*innen dem Aufruf gefolgt. Dennoch wurden Preise vergeben – darauf ist ausdrücklich Wert gelegt worden. Die vier Arbeiten der Mädchenoberschule waren, bevor sie ans ‚Kultministerium‘ in Tübingen geschickt wurden, von zwei „Berichterstatern“, den Fachlehrkräften der Klasse acht und neun (also der 12. und 13. Klasse) des Mädchengymnasiums und abschließend von dessen Direktor bewertet worden. Die Bewertungen sind ebenfalls erhalten geblieben und Bestandteil der Akte. Das ‚Kultministerium‘ vergab zwei erste und zwei zweite Preise für die Mädchen, der Schüler erhielt einen Trostpreis. Die Themen lauten wie folgt: „Goethe und das Problem ‚Polarität und Ausgleich‘“, „Die Stellung des jungen Goethe zum Christentum“, „Goethes Frauengestalten in seinen Dramen“, „Die Beziehung des modernen Menschen zu Faust und Mephisto“, „Goethe in Schwaben“. Die Arbeiten haben einen Umfang zwischen fünf und 17 Schreibmaschinenseiten. Teilweise finden sich ähnliche Themen auch in Klassenarbeiten dieser Zeit, z. B. die Frage nach Goethes Frauengestalten. Auch in anderer Weise schließen sie an zeitgenössische Themen an, an die Frage nach dem Verhältnis von Menschsein und Deutschsein, an die Frage nach dem modernen Menschen und nach dem Verhältnis von Goethe zum Christentum. Die Auseinandersetzung mit dem griechischen Humanitätsbegriff und der klassischen Ästhetik, mit Goethes Kosmopolitismus, mit Aufklärung und Rationalismus und schließlich mit Goethes anti-nationaler Haltung in den Befreiungskriegen waren

22 Alle Dokumente zu diesem Wettbewerb – von amtlichen Veröffentlichungen zum Wettbewerb, den amtlichen Schreiben bzw. der Korrespondenz über die Schülerarbeiten bis hin zu den Urteilen der Lehrkräfte – sind Bestandteil einer Akte über Wettbewerbe und Preisausschreiben in Schulen, Staatsarchiv Sigmaringen Wü 80 T 1–2 Akte 360.

Bestandteil einer Art ‚Goethe-Verfälschung‘ im NS gewesen. Nach 1945 wurde Goethe als bleibende und höchste Inkarnation deutscher Kultur zum Vollstrecker einer abendländisch-christlichen Tradition, zu demjenigen Autor, an dem Humanismus, Christentum und ein auf die Griechen verweisendes Deutschtum, das aber im universalistischen Menschen aufgehoben war, festgemacht werden konnten (vgl. Osterkamp 1996; Mandelkow 1996). Neben Autoren wie Beutler, Trunz, Müller, Pyritz Emrich, Viëtor, weniger Rehm, spielten auch Vertreter der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie Eduard Spranger und Wilhelm Flitner, in der Propagierung eines bestimmten Goethebildes eine zentrale Rolle. In besonderer und differenzierter Weise – so Mandelkow – hat dieses Bild Flitner in seiner Arbeit über Goethe geprägt.

Obwohl die Schüleraufsätze deutliche Bezüge zur zeitgenössischen Goetherezeption zeigen, wiesen die Verfasser*innen kaum auf Fachliteratur hin; die abgegebenen Wettbewerbsarbeiten enthalten keine Dispositionen. Die Beurteilungen durch die Lehrkräfte zeigen, dass diese hier zwar das Punktesystem der Franzosen übernahmen (0–20 Punkte), aber letztlich am herkömmlichen deutschen Notensystem festgehalten wurde. Die vergebenen Punktzahlen variieren zwischen 14 und 18 Punkten; vor den Punktzahlen hatte im Bericht an das Kultministerium aber der Schulleiter Bewertungen in Form der deutschen Noten vermerkt. Das ist bemerkenswert – schließlich ging es hier gar nicht um für die Schule zählende Bewertungen. Die Punktzahlen für die einzelnen Aufsätze, die die verschiedenen Lehrkräfte vergaben, wichen nicht stark voneinander ab; allerdings gab es durch das abschließende Urteil des Schulleiters an einer Stelle gegenüber den Urteilen der beiden Berichtstatter*innen eine nicht unerhebliche Veränderung. Eine der Schülerinnen, die von beiden Berichtstatter*innen eher schwächer bewertet worden waren, wurde vom Schulleiter besser eingeschätzt und am Ende aufgrund seines Urteils zusammen mit einer weiteren Schülerin an erste Stelle der Rangfolge gesetzt.

Die Bewertungen der Lehrkräfte lassen einen bestimmten Stil erkennen, obwohl einzelne Bemerkungen und Korrekturen nicht sehr systematisch erscheinen. Die Abschlussbeurteilungen demonstrieren einige Gemeinsamkeiten: Zumeist wurde etwas zur ‚Gedankenführung‘ und immer etwas über den Stil geschrieben. Wichtig und positiv vermerkt wurden in den verschiedenen Lehrerurteilen so die „Klarheit des Gedankens“, aber auch der „Blick fürs Wesentliche“, negativ, wenn das Ziel der Schreibenden dem Beurteilenden nicht klar geworden war. Moderierend wurde in das Urteil mit einbezogen, ob sich jemand ein bewältigbares, ein „faßbares“ Thema gestellt oder eine Aufgabe gewählt hatte, die keine erfahrene Lehrkraft stellen würde, weil sie von den Schüler*innen gar nicht angemessen zu bearbeiten sei. Eine wichtige Rolle bei der Beurteilung spielte also der Gedanke einer Altersangemessenheit von Aufgabenstellungen; von den Schüler*innen dürfe nicht mehr erwartet werden, als sie zu leisten auf Grund ihres Alters und ihrer Erfahrungen in der Lage seien. Wenn aber eine Schülerin oder ein Schüler sich

eine zu große Aufgabe gestellt hatte, konnte das „Ringens“ um die Bewältigung der Aufgabe – als besondere Motivation und Anstrengung – positiv zu Buche schlagen. Belesenheit wurde dabei positiv herausgestellt. Negativ angemerkt wurde, wenn Zitate nicht richtig oder unpassend verwendet wurden. In nur einem Falle – gegen jene Schülerin, die der Schulleiter so positiv bewertet hatte – wurde ins Feld geführt, dass etwas über einen Goetheschen Text behauptet würde, was falsch sei; es wurde also eine bestimmte Interpretation – wenn man so sagen will – kritisiert. Bedeutsam schien für das Urteil die Einschätzung zu sein, ob es sich um eine „originelle“, „eigenwillige“, „eigenartige“ Lösung handle, die der Schüler bzw. die Schülerin mit dem Text geboten habe und ob „Selbständigkeit“ zu erkennen sei. Auch die stilistische Form wurde immer bewertet – positiv etwa als „flüssig“, „gepflegt“, negativ als „unbeholfen“. Am Ende schien eine Rolle zu spielen, ob der Aufsatz eine anregende und interessante Lektüre für die Lehrkraft gewesen war; ob sie mit Wohlgefallen sich habe der Lektüre hingeben können. Diejenige Schülerin, die über Goethe in Schwaben geschrieben hatte, erhielt – rechnet man einmal alle jeweils an die Aufsätze vergebenen Punkte zusammen und vergleicht diese dann miteinander – am meisten Punkte. Hier war eine Arbeit als beste bewertet worden, die sich – folgt man dem Urteil der Lehrkräfte – durch ihren Stil als angenehm lesbar auszeichnet und die sich selbst ein begrenztes und dennoch originelles Thema gestellt hatte. Das hatte ihr eine natürliche, ergebnismäßig nachvollziehbare Bearbeitung ermöglicht und eine begrenzbare Leistung abgefordert: „Die Arbeit ist flott und anregend geschrieben. Das Thema ist originell und deshalb anziehend, der Stoff eng begrenzt, darum nicht uferlos. Stil flüssig. Eine für die Altersstufe schöne Leistung“, lautete das Urteil des Schulleiters.

„Die Verf. hat sich ein kleines u. leicht zu bewältigendes, aber eigenartiges u. lohnendes Thema aus der für eine 19jährige Schülerin fast erdrückende Stoffmasse gewählt: Goethe in Schwaben! [...] Allgemeine Betrachtungen im Anfang u. die schönen Worte des Türmers Lynkeus am Schluß umrahmen geschickt die speziellen Ausführungen über Goethes Reise durch das Schwabenland i. J. 1797.“

schrrieb der erste Berichterstatter. Der zweite formulierte:

„Ein Hauptvorteil der Arbeit ist, dass die Verfasserin sich nicht in Höhen versteigen will, die für ihr Alter u. ihre Erlebnissfähigkeit noch unerreichbar sind, auch nicht mit angelesenen Werturteilen u. Phrasen arbeitet, sondern ihr Thema schlicht u. natürlich behandelt.“

Mit den hier geäußerten Urteilen bestätigten die Lehrkräfte, was zum Unterschied zwischen dem deutschen und dem französischen Schreiben über die jeweilige Nationalliteratur und über den Abituraufsatz von verschiedenen Seiten in der Zeit der französischen Besatzung gesagt wurde: Berücksichtigt wird, wie stark und in welcher Weise sich die jeweiligen Schüler*innen persönlich in ein Verhältnis zu dem setzten, über das sie schrieben. Es geht um den inneren Bezug zum Thema,

nicht immer nur zu einem speziellen literarischen Text, und um die Eigenständigkeit einer Leistung. Diese kann sich zeigen als Wahl eines originellen Themas oder als eigenartige Bearbeitung oder aber auch – so bei der Arbeit, die der Schulleiter im Gegensatz zu den beiden Berichterstatter*innen positiv bewertet hatte – als „Ringens“ um ein eigentlich zu schwieriges Thema. Unterstellt war dabei, dass Literatur für Schüler*innen oft zu schwer sei, dass diese den mit dem Verständnis von Literatur gestellten Anforderungen nicht gerecht werden könnten. Im Umkehrschluss hieß das aber meist auch, dass Unschärfen im Textumgang, in der Rekonstruktion von Bedeutungen entschuldbar waren. Ein Rekurs auf die Tradition einer literaturwissenschaftlichen bzw. philologischen Auseinandersetzung mit dem Kanon literarischer Texte und die hier verbürgten Deutungen fand nicht statt.

4 Fazit

Gezeigt wurde, wie sich die Einführung eines Zentralabiturs in der französischen Besatzungszone nach 1945 gestaltete und welche Reflexionen und Debatten sie begleiteten. Gerade weil diese durch eine Besatzungsmacht eingeführte Reform des deutschen Schulwesens nachhaltig war, d. h. weil das Zentralabitur im zu Beginn der 1950er Jahre gegründeten südwestdeutschen Bundesland Baden-Württemberg teilweise beibehalten wurde (vgl. Tenorth 1975, S. 116), zeigen sich hier über die Einführungssituation hinaus interessante Aspekte schulpolitischer und fachlich-pädagogischer Traditionen. Vor allem in Hinblick auf die Prüfung im Fach Deutsch, d. h. auch hinsichtlich des deutschen Abituraufsatzes, fanden von Beginn an Anpassungen der französischen Prüfungspraktiken an im besetzten Gebiet herrschende pädagogische Traditionen statt. So wurde dem z. B. in Auseinandersetzungen um die Abiturprüfung immer wieder geäußertem Verständnis, dass pädagogische Urteile nur von derjenigen Lehrkraft angemessen zu fällen seien, die den Prüfling schon länger kenne, Rechnung getragen. Zusätzlich zu einer bzw. einem anonymen Gutachter*in wurde die den Prüfling in der Schule unterrichtende Lehrperson diejenige, die oder der das Fach Deutsch in der Klasse unterrichtete, als Erstgutachter*in zugelassen bzw. üblicherweise eingesetzt – anders als im französischen Verfahren. Dafür hatten sich deutsche Akteure im bildungspolitischen Geschehen – etwa in der Lehrerbildung tätig und führend in fachdidaktischen Diskursen – eingesetzt, wie insbesondere Robert Ulshöfer.

Die im Zuge des Wiederaufbaus des Schulsystems in den deutschen Besatzungszonen und insbesondere der Einführung des Zentralabiturs entstehenden Debatten über Formen und Anforderungen an den deutschen Abituraufsatz, vor allem an dem, dessen Gegenstand Werke bzw. Texte des impliziten oder expliziten Kanons deutscher Nationalliteratur waren, standen auch im Zeichen dieser Einführung und der Aus-

einandersetzung mit französischen Traditionen kultureller Aneignung eines nationalen literarischen Kanons. Auch hier aber setzten sich – wie anhand der Beurteilung der wenigen, bei einem ausgerufenen Aufsatz-Wettbewerb eingereichten Arbeiten gezeigt werden konnte – letztlich deutsche Traditionen in neuen Formen durch bzw. blieben modifiziert erhalten. Es schien hier von sehr viel größerer Bedeutung und für die deutschen Lehrpersonen in Württemberg doch die höchste Freude zu sein, dass Schüler*innen ihre Individualität zeigten, ihre ganz persönliche Aneignung von und originelle Auseinandersetzung mit der Literatur authentisch darstellen konnten. Dem opferte man in der Schule unter Umständen die Auseinandersetzung mit einem angereicherten, auch literaturgeschichtlichen oder literaturwissenschaftlichen bzw. literaturtheoretischen Wissen über Literatur und mit überlieferten Deutungen. Diese wurde oft – und anders als bei ihren westlichen Nachbarn – nur als geistloses Nachplappern gewertet, auch und vielleicht gerade, wenn sie in einem künstlerischen, dann als manieriert bewerteten Stil dargeboten wurde.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 82 T 1 Akte 149 (Lehrplan: Wettbewerbe, Photographien an den Schulen/1954–1970).

Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 80 T 1–2 Akte 360 (Wettbewerbe und Preisausschreiben in den Schulen/1949–1952).

Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte 405 (Gymnasium Sigmaringen Reifeprüfung 1952).

Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte 406 (Gymnasium Sigmaringen, Reifeprüfung 1954).

Staatsarchiv Sigmaringen, Ho 339 A Akte 407 (Gymnasium Sigmaringen, Reifeprüfung 1955).

Gedruckte Quellen

Bentmann, F. (1948): Gedanken und Vorschläge zum Aufsatzunterricht der höheren Schule. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 4, S. 179–188.

Bobertag, Otto (1934): Schülersauslese. Kritik und Erfolge. Berlin.

Härtig, Paul (1948): Unsere Leser schreiben uns, betrifft: Die Reform der Reifeprüfung für das Studium an der Universität. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 1, S. 53–54.

Hartleb, O. (1948): Schmuckstil und Zweckstil. Eine Anregung für den Aufsatzunterricht. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 2/3, S. 109–117.

Haußmann, Walter (1950): Erfahrungen mit Reifeprüfungsaufsätzen. In: Der Deutschunterricht 2, H. 1/2, S. 108–117.

Hepp, E. Th. (1947): Das höhere Schulwesen in Frankreich. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 2/3, S. 120–139.

Latou, Henri (1947): Französischer Lehrer in Deutschland. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 2/3, S. 111–119.

Latou, Henri (1948/1949): Der Reifeprüfungsaufsatz in Frankreich In: Der Deutschunterricht 1, H. 6, S. 98–104.

Löwenhaupt (1947): Gedanken zum zentralen Abitur 1947. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 6, S. 756–761.

- O. V. (1947a): Mitteilungen, Allgemeiner Schülerwettbewerb (Concours général) für die höheren Schulen und die Lehrerbildungsschulen der französischen Zone. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 2/3, S. 192–194.
- O. V. (1947b): Die Reform der Höheren Schulen. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 1, S. 17–24.
- O. V. (1947c): Die Reform des Abiturs. Stellungnahme des Pressebeauftragten der Education publique zur Kritik an der Abiturprüfung. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 6, S. 428–433.
- O. V. (1948): Der Allgemeine Schülerwettbewerb. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 3, H. 4, S. 229–231.
- O. V. (1948/1949): Landeseinheitlich gestellte Reifeprüfungsthemen deutscher Länder. In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 98–103.
- Ulshöfer, Robert (1947): Vorschläge für die mündliche Reifeprüfung in Deutsch. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 1, S. 47–50.
- Ulshöfer, Robert (1948/1949a): Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubewertung über die Aufgaben der höheren Schule? In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 5–44.
- Ulshöfer, Robert (1948/1949b): Wie beurteilen Sie diesen Reifeprüfungsaufsatz? In: Der Deutschunterricht 1, H. 6, S. 95–98.
- Ulshöfer, Robert (1948/1949c): Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Auswertung eines gemeinsamen Versuchs der Deutschlehrer. In: Der Deutschunterricht 1, H. 8, S. 84–102.
- Ulshöfer, Robert (1954): Die literarische Facharbeit. Erfahrungen und Leitsätze zur Themenstellung. In: Der Deutschunterricht 6, H. 4, S. 100–108.
- Ulshöfer, Robert (1991): Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt a. M.
- Vitali, O. (1947): Der deutsche Aufsatz im Abitur. In: Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung 2, H. 4, S. 225–228.

Literatur

- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 137–163.
- Chervel, André (1999): La composition française au XIXe siècle dans les principaux concours et examens, de l'agrégation au baccalauréat. Paris.
- Cuer, Georges (1987): L'action culturelle de la France en Allemagne occupée (1945–1952). In: Revue d'histoire diplomatique 101, S. 7–60.
- Decomps, Claire (1992): La composition française aux examens. Études des sujets proposés au baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeune filles de 1881 à 1925. In: Histoire de l'éducation 54 (Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation XIXe-XXe siècles), S. 97–134.
- Eiben-Zach, Britta (2023): Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogener Schreibens im Zeitraum 1882–1972. 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. 148–176.
- Frank, Horst Joachim (1976): Dichtung, Sprache, Menschenbildung, Band 2. München.
- Fuchs, Eckhard/Roldán Vera, Eugenia (Hg.) (2019): The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives. New York.
- Furck, Carl-Ludwig (1998): Allgemeinbildende Schulen. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München, S. 245–260.

- Gass-Bolm, Torsten (2005): *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen.
- Hegele, Wolfgang (1996): *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990)*. Historische Darstellung, systematische Erklärung. Würzburg.
- Heinemann, Manfred (Hg.) (1981): *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone in Deutschland und Österreich*. Stuttgart.
- Hörner, Wolfgang (1996): *Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone nach 1945*. In: Höpel, Thomas (Hg.): *1945 – 1950 Jahre danach: Aspekte und Perspektiven im deutsch-französischen Beziehungsfeld*. Leipzig, S. 163–176.
- Horn, Klaus-Peter (2003): *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn.
- Hudemann, Rainer (1987): *Kulturpolitik im Spannungsfeld der Deutschlandpolitik. Frühe Direktiven für die französische Besatzung in Deutschland*. In: Knipping, Franz/Le Rider, Jacques (Hg.): *Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland 1945–1950*. Tübingen, S. 15–31.
- Hudemann, Rainer (1989): *Deutsche Geschichte in französischen Archiven. Nachkriegsakten in Colmar und Paris – Archivgut zur neueren Geschichte in Nantes*. In: *Der Archivar* 42, S. 475–488.
- Ickenstein, Günter (1992): *Die hessischen Lehrpläne für das Fach Deutsch nach dem zweiten Weltkrieg*. In: Hohmann, Joachim (Hg.): *Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit zwischen 1945–1946 bis 1968*. Frankfurt a. M.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): *Der ‚Schulgermanist‘ Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung. Konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland*. 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. 177–194.
- Kersting, Christa (2008): *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 28)*, Bad Heilbrunn.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin.
- Münch, Rudolf (1932): *Prüfungslehre. Ein Versuch*. Berlin/Leipzig.
- Mandelkow, Karl Robert (1996): *Der Literaturwissenschaftler Ernst Beutler. Dargestellt am Beispiel seiner Arbeiten zu Goethe und der Goethezeit*. In: Barner, Wilfried/König, Christoph (Hg.): *Zeitenwechsel. Germanistische Literaturwissenschaft vor und nach 1945*. Frankfurt a. M., S. 182–201.
- Marchand, Philippe (2010): *Le Baccalauréat, 1808–2008. Certification française ou pratique européenne?* Lyon.
- Matasci, Damiano (2010): *La réforme du baccalauréat entre France et Allemagne (1880–1902)*. In: Marchand, Philippe (Hg.): *Le Baccalauréat, 1808–2008. Certification française ou pratique européenne?* Lyon, S. 183–193.
- Müller-Michaels, Harro (2010): *Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten*. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2)*. Frankfurt a. M., S. 27–44.
- Osterkamp, Ernst (1996): *Klassik-Konzepte. Kontinuität und Diskontinuität bei Walther Rehm und Hans Pyritz*. In: Barner, Wilfried/König, Christoph (Hg.): *Zeitenwechsel. Germanistische Literaturwissenschaft vor und nach 1945*. Frankfurt a. M., S. 150–170.
- Rahn, Fritz (1948/1949): *Der Besinnungsaufsatz*. In: *Der Deutschunterricht* 1, H. 5, S. 45–97.
- Reh, Sabine (2017): *Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren*. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): *Die Sache(n) der Bildung*. Paderborn, S. 107–125.
- Reh, Sabine (2022): *Writing about German literature. Examination and text forms in the French Occupation Zone, 1945–1949*. In: Doff, Sabine/Smith, Richard (Hg.): *Policies and practices in language learning and teaching. 20th Century historical perspectives*. Amsterdam, S. 71–96.

- Ruge-Schatz, Angelika (1983): Grundprobleme der Kulturpolitik in der französischen Besatzungszone. In: Scharf, Claus/Schröder, Hans-Jürgen (Hg.): Die Deutschlandpolitik Frankreichs und die französische Zone 1945–1949. Wiesbaden, S. 91–110.
- Ruge-Schatz, Angelika (1984): Besatzungsmacht – Kirche – Schulpolitik. In: Vaillant, Jérôme (Hg.): Französische Kulturpolitik in Deutschland: 1945–1949. Berichte und Dokumente. Konstanz, S. 121–140.
- Sobe, Noah W. (2013): Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In: Popkewitz, Thomas (Hg.): Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge. New York, S. 93–107.
- Susteck, Sebastian (2010): Abendland. Didaktische, pädagogische und schulpolitische Ansichten 1945–1960. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Frankfurt a. M., S. 45–77.
- Thies, Jochen und Kurt van Daak (1979): Südwestdeutschland Stunde Null. Die Geschichte der französischen Besatzungszone 1945–1948. Düsseldorf.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1975): Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945 – 1975. Bad Heilbrunn.
- Vaillant, Jérôme (1984): Französische Kulturpolitik in Deutschland: 1945–1949. Berichte und Dokumente. Konstanz.
- Winkeler, Rolf (1971): Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952. Eine Analyse der Auseinandersetzungen um die Schule zwischen Parteien, Verbänden und französischer Besatzungsmacht. Stuttgart.
- Wolfrum, Edgar (1989): Das französische Besatzungsarchiv in Colmar. Quelle neuer Einsichten in die deutsche Nachkriegsgeschichte 1945–55. In: Geschichte der Wissenschaft und Unterricht 40, S. 84–90.
- Wolfrum, Edgar (2003): Die französische Politik im besetzten Deutschland. Neue Forschungen, alte Klischees, vernachlässigte Fragen. In: Hochstuhl, Kurt (Hg.): Deutsche und Franzosen im zusammenwachsenden Europa 1945–2000. Stuttgart, S. 61–72.
- Zach, Britta/Reh, Sabine (2003): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach ‚Selbständigkeit‘. In: Didaktik Deutsch 44, S. 44–60.
- Zimmer, Hasko (2007): Literaturunterricht und Systemkonkurrenz. Deutschlehrpläne der Bundesrepublik und der DDR im Kontext der fünfziger Jahre. In: Czech, Gabriele (Hg.): Geteilter deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West. Frankfurt a. M., S. 95–116.

Autorin

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