

Eiben-Zach, Britta

Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung

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. 132-147



Quellenangabe/ Reference:

Eiben-Zach, Britta: Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung - 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. 132-147 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-283344 - DOI: 10.25656/01:28334; 10.35468/6052-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-283344>

<https://doi.org/10.25656/01:28334>

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-License: <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



Britta Eiben-Zach

Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung

Schüleraufsätze richten sich seit jeher an einen sehr begrenzten Leserkreis: Sie werden primär für Lehrkräfte und Prüfer*innen verfasst.¹ Ungeplante Öffentlichkeit erlangen sie dort, wo die Prominenz des ehemaligen Zöglings das Interesse auch an dessen schulischen Erzeugnissen schürt. Dies gilt etwa für Marx' ‚Betrachtung eines Jünglings bei der Wahl eines Berufes‘ (vgl. Lahann 1982, S. 33ff.). Ähnlich bekannt ist die Anekdote, dass Brecht fast der Schule verwiesen worden wäre, weil er es in einem Klassenaufsatz *nicht* für „[s]üß und ehrenvoll“ befand, „fürs Vaterland zu sterben“ (vgl. ebd., S. 103) – und jene, dass Adenauer seine Aufsatzaufgabe bereits im Vorfeld der Prüfung kannte (vgl. ebd., S. 74ff.).²

Doch auch jenseits biographisch angelegter Untersuchungen wurden historische (Reifeprüfungs-)Aufsätze und Aufsatzaufgaben inzwischen vielfach als historische Quellen herangezogen: mit Blick auf das Kaiserreich,³ die Weimarer Republik,⁴ die NS-Zeit⁵ und die Jahre 1945–1990⁶ oder – im historischen Längsschnitt – weiter gefasste Entwicklungen.⁷ Analysiert wurden u. a. Aufsätze und Aufsatzthemen

1 Dies gilt zumindest seit der Loslösung des Aufsatzschreibens aus der Tradition eines rhetorisch, auf mündliche Kommunikationssituationen ausgerichteten Schreibunterrichts (vgl. exemplarisch Ludwig 1988, S. 189ff.). Kritik an Schreibaufgaben, denen Anlass und Adressat*innen fehlen, wurde im Rahmen der kommunikativen Schreibdidaktik laut. Zu dieser Problematik und aktuelleren Gegenentwürfen vgl. exemplarisch Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, S. 191ff.

2 Alle drei Fälle wurden über Lahanns (1982) Arbeit zu ‚Aufsätzen prominenter Deutscher‘ ermittelt. Vgl. auch Bölling 2010, S. 38f., Köhler 1994, S. 33, Kratzmeier 2016, S. 274 und Lindner 2016, S. 219f.

3 Vgl. Conrad 1986.

4 Vgl. Schmitz 1999.

5 Vgl. Lindemann 2003 und Sauer 2012.

6 Vgl. Grimm 2003, Jasper/Müller-Michaels 2010, Meier 1993, Müller-Michaels 2007, Oyen 2006, Roberg 2010, Rubinich 1992 und Vogt 1990.

7 Vgl. Apel 1991 und 1995, Dornieden 2008, Hampel 1999, Lahann 1982, Lindemann 2000, Lütgemeier 2008, Mohler 1978, Schäfer 1994, Schwalb 2000, Selbmann 1987/88, 1996, 2005, 2017 und Tille 1993.

aus Bayern,⁸ Baden-Württemberg,⁹ Berlin,¹⁰ Hessen,¹¹ Nordrhein-Westfalen,¹² Niedersachsen,¹³ Sachsen-Anhalt¹⁴ und Thüringen¹⁵.

Das Interesse an diesen Quellen hängt damit zusammen, dass Aufgaben für den Deutschen (Reifeprüfungs-)Aufsatz traditionell ein breites Themenspektrum abdeckten (vgl. Reh 2017, S. 113; Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 281)¹⁶ – und (u. a. gesellschaftspolitische) Problemstellungen verhandeln ließen, die im historischen Rückblick charakteristisch für die jeweilige Zeit erscheinen und im Zentrum gesellschaftsgeschichtlicher Untersuchungen stehen.

Aufschlussreich sind sie jedoch auch für eine Fachgeschichtsforschung, die historischen Deutschunterricht jenseits seiner (reinen) Konzeption in den Blick zu nehmen sucht (vgl. Dawidowski 2017, S. 24f.; Dawidowski 2018, S. 154f.). Von diesem Interesse geleitet hat man in den letzten Jahren das Spektrum der herangezogenen Quellen erweitert¹⁷ und Reflexionen über den Umgang mit diesen Quellen vorangetrieben. Beleuchtet wurden etwa die Möglichkeiten, Rückschlüsse aus Lehrplänen,¹⁸ Lesebüchern,¹⁹ Schuljahresberichten,²⁰ Lektürehilfen²¹ und Aufsatzaufgaben²² zu ziehen. Ein Beitrag, der vergleichende Überlegungen zu historischen Reifeprüfungsaufsätzen bündelt, steht jedoch bislang aus (vgl. auch Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 265). Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Darstellung.²³

-
- 8 Vgl. Grimm 2003, Hohmann/Langer 1995a und Selbmann 1987/88, 1996, 2005, 2017.
 9 Vgl. Hohmann/Langer 1995a und Jasper/Müller-Michaels 2010.
 10 Vgl. Grimm 2003, Hohmann/Langer 1995a, Meier 1993, Sauer 2012, Schmitz 1999, Schwalb 2000 und Tille 1993.
 11 Vgl. Grimm 2003, Hampel 1999, Hohmann/Langer 1995a, Jasper/Müller-Michaels 2010, Mohler 1978, Müller-Michaels 2007, Rubinich 1992 und Schäfer 1994.
 12 Vgl. Apel 1991 und 1995, Grimm 2003, Hohmann/Langer 1995a, Jasper/Müller-Michaels 2010, Lindemann 1980, 2000 und 2003, Lütgemeier 2008, Müller-Michaels 2007 und Roberg 2010.
 13 Vgl. Conrad 1986, Dornieden 2008, Hohmann/Langer 1995a, Oyen 2006 und Vogt 1990.
 14 Vgl. Hohmann/Langer 1995a und Tille 1993.
 15 Vgl. Tille 1993 und 1995, Hohmann/Langer 1995a sowie Oyen 2006.
 16 Dies illustrieren auch die bei Tille (1993, S. 206ff.) und Mohler (1978, S. 136ff.) zusammengestellten Aufsatzaufgaben (1945–1969) und die Kategorisierungen Berliner Aufgabenstellungen (1871–1933) bei Schmitz (1999, S. 291ff.) und Schwalb (2000, S. 222).
 17 Vgl. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010, bezogen auf das hier skizzierte Projekt auch Heuer 2015, S. 93.
 18 Vgl. Dawidowski 2017, S. 23 und 2018, S. 153, Susteck 2010, S. 138f. und Zimmer 2007, S. 99f.
 19 Vgl. Junge 2017.
 20 Vgl. Jakob 2009, S. 184ff. und Zimmer 2009, S. 206ff.
 21 Vgl. Mackasare 2020, Mackasare/Susteck 2019a und 2019b sowie Susteck 2020.
 22 Vgl. Selbmann 2017.
 23 Dem vorliegenden Beitrag liegt meine Dissertationsschrift zu ‚Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze[n] der 1950er und 1960er Jahre‘ (Eiben-Zach 2022) zugrunde. Abschnitt 2 enthält Überlegungen und Untersuchungsergebnisse, die dort in Kapitel 4.3 ausgeführt werden; auch im Argumentationsgang lehnt sich der Beitrag z.T. eng an dieses Kapitel an. Abschnitt 1 lieferte ursprünglich im Rahmen der Dissertationsschrift einen Überblick über bisherige Untersuchungen historischer Reifeprüfungsaufsätze. Diese Ausführungen wurden überwiegend in den hier vorliegenden Beitrag ausgelagert und hierzu überarbeitet und etwas gekürzt. Untersuchungen, die speziell

In einem ersten Schritt legt der Beitrag dar, welche Schwerpunkte bisherige Untersuchungen historischer Reifeprüfungsaufsätze setzten.²⁴ Hieran anschließend wird beleuchtet, welche Rückschlüsse Aufsatzaufgaben, Schülertexte, Lehrerkommentare, Beurteilungstexte und Benotungen zulassen.

1 Schwerpunkte historischer Untersuchungen

Aufgrund ihrer einschlägigen Themenstellungen untersucht man historische Aufsätze vielfach als ‚Spiegel des Zeitgeistes‘ (Apel 1991;²⁵ vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283). Herausgestellt werden jedoch auch Rückschlusspotenziale für schul- und unterrichtsgeschichtliche Fragestellungen.²⁶ So erhofft man sich, mit historischen Schülertexten vergleichsweise nah an vergangenen Unterricht heranzukommen²⁷ und Aussagen etwa über die „Wirkung fachdidaktischer bzw. methodischer Theorien“ (Tille 1993, S. 193) und formaler Vorgaben treffen zu können.²⁸

„Beiträge zur Geschichte des Aufsatzunterrichts“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 366) leisten Analysen historischer Schülertexte mit Blick auf die Entwicklung von Aufgabentypen²⁹ und Aufsatzarten, insbesondere jene des Besinnungsaufsatzes³⁰. Die bislang umfassendste Studie zur Geschichte der Aufsatzdidaktik legte Ende der 1980er Jahre Ludwig vor (Ludwig 1988; vgl. auch Lösener/Ludwig 2007).³¹ De-

Aufgaben und Aufsätze zu literarischen Texten betreffen, werden jedoch auch in der Monographie (Eiben-Zach 2022, hier in Kapitel 1.2) zusammengefasst; in diesem Punkt lehnt sich Abschnitt 1 des hier vorliegenden Beitrags an die entsprechenden Ausführungen der Monographie an.

- 24 Hier wie bereits in den einleitenden Ausführungen beschränkt sich der Beitrag überwiegend auf Untersuchungen, die *primär* historische Reifeprüfungsaufsätze auswerten. Berücksichtigt werden vor allem Beiträge der letzten dreißig Jahre. Studien zu Aufsätzen der SBZ/DDR werden nicht mit einbezogen.
- 25 Vgl. in ähnlicher Formulierung auch Bölling 2010, S. 155, Lahann 1982 und Lütgemeier 2008, darüber hinaus den Systematisierungsversuch Selbmanns 1996, S. 125ff. Hervorgehoben hat man jedoch auch, dass „Aufsatzthemen den Zeitgeist nur in den seltensten Fällen unmittelbar [spiegeln]“ (Selbmann 2005, S. 106; vgl. auch Selbmann 1987/88, S. 146; Lütgemeier 2008, S. 7).
- 26 Vgl. Apel 1991, S. 457, 468 und 1995, S. 66, Hampel 1999, u. a. S. 283f., Hohmann/Langer 1995b, S. 44, Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 365, Schwalb 2000, S. 213f. sowie Selbmann 2017, S. 127 und 1987/88, S. 139.
- 27 Vgl. Apel 1991, S. 453 und 1995, S. 6, Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 365, Lütgemeier 2008, S. 7, Müller-Michaels 2007, S. 66, 69, Roberg 2010, S. 83f., Schwalb 2000, S. 213 und Schmitz 1999, S. 13f.
- 28 Vgl. auch Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 367, Rubinich 1992, S. 263, Schwalb 2000, S. 214, Schmitz 1999, S. 13, 238 und Tille 1993, S. 194.
- 29 Vgl. Apel 1991, Hampel 1999, Schmitz 1999, Schwalb 2000 und Selbmann 1987/88, 2005, 2017.
- 30 Vgl. Apel 1991, u. a. S. 461, 467, Grimm 2003, S. 33ff., Hampel 1999, u. a. S. 279ff., Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 374, 381, Müller-Michaels 2007, S. 67 und Rubinich 1992, u. a. S. 265.
- 31 Bezogen auf die Aufsatzdidaktik der 1950er und 1960er Jahre zeigt Ludwig (1988, S. 421ff.) nicht zuletzt Kontinuitäten zur Weimarer Republik und NS-Zeit auf.

tailliertere sprachliche Analysen schließen u. a. die Arbeiten Mohlers (1978) und Vogts (1990) ein.

Darüber hinaus wird an historischen Reifeprüfungsarbeiten auch die Entwicklung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten von Schüler*innen untersucht. Ausgangspunkt solcher Analysen bildet die Beobachtung eines „so genannten Sprachverfall[s]“ (Grimm 2003, S. 13): der Eindruck, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen kontinuierlich verschlechtern – bzw. einfach nicht mehr das sind, was sie früher (d. h. zur Schulzeit des jeweiligen Betrachters) waren. In der Tendenz weisen Untersuchungen historischer Schüleraufsätze solche Verfallserzählungen jedoch eher zurück. Grimm (2003, S. 261) zufolge

„[deutet] keines der gewonnenen Ergebnisse [...] darauf hin, dass es mit der Sprache der Jugendlichen ‚bergab‘ geht. Vieles hat sich gar nicht, nur geringfügig oder zum Besseren (Qualifizierteren) geändert. Manche Veränderungen haben sich dagegen dem allgemeinen Sprachwandel angepasst. [...] Die Befunde lassen es zu, sich der Ansicht derjenigen Wissenschaftler anzuschließen, die mit Recht behaupten, dass man von einem ‚Sprachverfall‘ nicht sprechen könne.“ (ebd., S. 261)

Die Untersuchung Siebers (1998) arbeitet zwar heraus, dass die Anzahl orthografischer Fehler in Schweizer Schülertexten zwischen 1881 und 1991 zunahm (vgl. ebd., S. 139; Schäfer 1994, S. 102). Allerdings ist schon früh

„eine grosse Bandbreite im Bereich der formalen Korrektheit der Texte festzustellen. Keinesfalls zeichnen sich die älteren Arbeiten durch eine strikte Einhaltung formaler Normen aus, wie dies in der öffentlichen Meinung als Grundtenor heute geradezu topisch ist“ (Sieber 1998, S. 139).

Die darüber hinaus beobachteten Veränderungen erfasst Sieber mit dem Begriff „Parlando“. Dieser bezeichnet „eine bestimmte Art textueller Oberfläche, die sich [...] stark an einer fiktiven Redesituation zu orientieren scheint“ (Nussbaumer/Sieber 1994, S. 342; zitiert nach Sieber 1998, S. 141).³² Sieber erklärt diese Entwicklung aus einer „moderne[n] Suche nach sprachlichen Äusserungsformen“ (ebd., S. 223) in einer Zeit, die nicht zuletzt durch zunehmende „Individualisierungstendenzen“ (ebd., S. 210) geprägt war. Auch Sieber kommt nicht zu dem Schluss, dass sich in den beobachteten Veränderungen ein „*heute weitverbreitete[s] Unvermögen im Gebrauch der geschriebenen Sprache [zeigt]*“ (ebd., S. 255, Herv. i. O.). Solchen „einseitig defizit-orientiert[en]“ „[k]ulturkritische[n] Deutungen“ (ebd.) hält der Autor entgegen, dass jüngere Schülertexte auch neue Stärken entwickelten – etwa in der Untergliederung (vgl. ebd., S. 139) oder Verwendung „explizite[r] metakommunikative[r] Mittel[.]“ (ebd., S. 140; vgl. auch Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 369).

32 Herausgearbeitet wurde dieses Phänomen in einer Studie zu ‚[m]uttersprachliche[n] Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz‘ (vgl. u. a. Nussbaumer/Sieber 1994; Sieber 1998, S. 1).

Zum Teil widmen sich Analysen historischer Reifeprüfungsaufgaben und -arbeiten auch dezidiert dem (schreibenden) Umgang mit Literatur.³³ Dabei steht insbesondere die Frage im Fokus, wie literarische Werke für übergeordnete, auch ideologisch motivierte Erziehungsziele funktionalisiert wurden. So arbeitet Apel (1995, S. 80) heraus:

„Sind die gesellschaftspolitischen, aber auch die wirtschaftlichen Verhältnisse bedrängend, spiegeln sie sich auch in den Themen und Darstellungen. Die Interpretation weicht von der Sachanalyse ab und bezieht aktuelle Fragen ein. Das stimmt meistens, aber nicht immer. Manchmal ist die Klassik geradezu der Rettungsanker in bedrängten Zeiten, so etwa, wenn nach 1940 die Werkinterpretation wieder in den Vordergrund tritt.“ (vgl. auch Selbmann 2017, S. 133ff.)

Nur vereinzelt legen Untersuchungen historischer Reifeprüfungsarbeiten jedoch den Schwerpunkt auf solche Zusammenhänge.³⁴ Diverse Studien fokussieren gezielt Aufsätze ohne Literaturbezug³⁵ oder unterscheiden nicht zwischen Aufgaben, die auf Literatur Bezug nehmen, und solchen, die dies nicht tun (vgl. Grimm 2003, Mohler 1978, Sieber 1998). Auch diesem Desiderat widmete sich das Projekt ‚Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972‘ (vgl. Eiben-Zach 2022; Reh/Eiben-Zach 2021; Zach/Reh 2018).

Häufig misst man Reifeprüfungsaufsätze an Ansprüchen, die im historischen Rückblick für den jeweiligen Zeitraum geltend gemacht werden. So wird untersucht, inwiefern Schüler*innen im Nationalsozialismus einschlägige ideologische Narrationen reproduzierten oder dem – auch durch Wahl vergleichsweise unbelasteter Aufgaben – auswichen (vgl. Lindemann 2003, S. 181ff.; Lütgemeier 2008, S. 9; Vogt 1990, S. 131, S. 140). Aufsatzaufgaben und Schülertexte der Nachkriegszeit wiederum werden darauf befragt, inwiefern sie eine Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit ermöglichten und leisteten.³⁶

2 Rückschlusspotenziale der Quellen

Im Folgenden wird die Frage erörtert, welche Rückschlüsse historische Reifeprüfungsarbeiten zulassen. Im ersten Schritt widmet sich die Darstellung den Schülertexten, im zweiten Schritt Aufgabenstellungen, Lehrerkommentaren, Beurteilungen und Benotungen als jenen Teilen der Quellen, die von den Prüfer*innen

33 Vgl. Apel 1991 und 1995, Jasper/Müller-Michaels 2010, Lindemann 2000, Schwalb 2000, S. 222f., Schmitz 1999, S. 283f., Selbmann 2005 und 2017, S. 133ff. sowie Oyen 2006, S. 511.

34 Vgl. Apel 1995, Lindemann 2000, Selbmann 2005 und im Vergleich zu historischen Lektürehilfen Mackasare/Susteck 2019b und Mackasare 2020.

35 Vgl. Dornieden 2008, Hohmann/Langer 1995a, Lütgemeier 2008, Meier 1993, Rubinich 1992 und Tille 1993.

36 Vgl. Apel 1991, S. 466, Meier 1993, S. 21, Müller-Michaels 2007, S. 68, Oyen 2006, S. 510f. und Rubinich 1992, S. 265f.

verfasst wurden. Um die Potenziale dieser Quellen zu eruieren, ist insbesondere danach zu fragen, an wen sich Schüler*innen und Lehrkräfte richteten, welche Intentionen sie verfolgten.

2.1 Schülertexte

Wie einleitend thematisiert, wurden Prüfungsarbeiten in erster Linie für die prüfenden Lehrkräfte verfasst: „Der Schreiber [d. h. der Prüfling, Anm. d. Verf.] hat die Aufgabe, einen Text entsprechend den Erwartungen seines Gutachters zu formulieren“ (Vogt 1990, S. 127).³⁷ Dass sich Schüler*innen an solchen Erwartungen orientierten, wird ihnen im historischen Rückblick bisweilen als „angepasstes Verhalten“ angelastet (Oyen 2006, S. 513). Umgekehrt honoriert man ‚unangepasstes Verhalten‘: „Je nach Talent, innerer Selbstständigkeit und Zivilcourage der Verfasser zeigen sich Abweichungen in der sprachlichen und gedanklichen Qualität“ (Lütgemeier 2008, S. 9). Solche Deutungen werfen allerdings diverse Fragen auf: Ist die Reifeprüfung tatsächlich der Ort, „Zivilcourage“ (ebd.) zu zeigen?³⁸ Mit welcher Legitimation kann man rückblickend fordern, der Prüfling hätte besser seine gute Note oder gleich die ganze Prüfung riskiert, um ehrlich seine (bzw. die aus heutiger Perspektive erwünschte) Meinung zu äußern? Und was (bzw. wen) hätte er damit tatsächlich erreichen können?

Vor allem aber folgt für das Rückschlusspotenzial historischer Aufsätze, dass sich an ihnen keine Meinungen, Ansichten oder Haltungen der Verfasser*innen ablesen lassen – selbst dort nicht, wo Formulierungen wie *meiner Ansicht nach* Positionierung markieren (vgl. Dornieden 2008, S. 5; Lütgemeier 2008, S. 9).³⁹ Eher lässt sich auf „Erwartungen der Institution Schule und ihrer Lehrer an junge Menschen“ (Müller-Michaels 2007, S. 66) und die hier vermittelten „Normen“ (ebd.) schließen.⁴⁰ Dabei ist jedoch zu beachten, dass Aufsätze lediglich vom Ergebnis des *Bemühens* zeugen, (bewusst oder unbewusst) antizipierten Normen gerecht zu werden – sie können immer auch von Schüler*innen verfasst worden sein, die solche Normen falsch einschätzten oder ihnen nicht gerecht wurden.

Auch ist zu bedenken, dass die Abiturprüfung „kaum der normalen Unterrichtssituation entsprechen kann“ (Müller-Michaels 2007, S. 66), „Rückschlüsse auf den [...] Deutsch- und Geschichtsunterricht [...] mit Vorsicht zu ziehen [sind], weil ihre Verifizierung an der Nachweisbarkeit scheitert“ (Selbmann 2005, S. 103; vgl.

37 Vgl. auch Apel 1995, S. 72, Hampel 1999, S. 153, Hohmann/Langer 1995b, S. 44, Oyen 2006, S. 512f. und Sieber 1998, S. 125.

38 Eben so wenig scheint die schriftliche Reifeprüfung dazu prädestiniert, „sich mit [...] [der, Erg. d. Verf.] eigenen Situation auseinanderzusetzen“ (Meier 1993, S. 21).

39 Dass solche Schlüsse immer wieder gezogen werden, zeigt sich etwa bei Hohmann/Langer (1995b, S. 44f.), Müller-Michaels (2007, S. 69), Meier (1993, S. 27), Rubinich (1992, S. 266) und Sauer (2012, S. 118).

40 Lütgemeier (2008, S. 9) wiederum versteht Aufsätze als „Abbildung der kollektiven Versprachlichung von Zeittendenzen“ (vgl. auch Apel 1995, S. 67f.; Dornieden 2008, S. 126).

auch Schwalb 2000, S. 213): „Ob und inwieweit die Schüler seitens der Lehrer im Hinblick auf die zu schreibenden Aufsätze beeinflusst worden sind, ist nicht ermittelbar“ (Schmitz 1999, S. 344, FN 1160).⁴¹

Schließlich ist zu berücksichtigen, wer überhaupt Abituraufsätze verfasste, welcher Personengruppe man sich im Blick auf diese Quellen widmet. Im hier betrachteten Zeitraum 1892 bis 1972 hat man es mit einer Prüfung zu tun, die – anders als heute⁴² – einer kleinen Minderheit der Heranwachsenden vorbehalten war. In Preußen verließen noch Anfang der 1920er Jahre nur 1,6 Prozent der jeweiligen Alterskohorte die Schule mit einem Reifezeugnis (vgl. Bölling 2010, S. 21, im Rückgriff auf Wenning 1986, S. 158). In der BRD lag der Anteil der Abiturienten an der 19-jährigen (männlichen) Bevölkerung Anfang der 1950er Jahre bei 4 Prozent (vgl. Köhler/Lundgreen/Rochow/Schallmann 2014, S. 329). Bis 1956 stieg die Abiturientenquote auf gut 5 Prozent, bis Anfang der 1960er Jahre auf 10 Prozent (ebd.) und bis Anfang der 1970er Jahre auf ca. 13 Prozent (ebd.). Frauen erwarben 1953 nur zu 2 Prozent das Abitur (ebd.). Bis 1961 verdoppelte sich der Anteil auf ca. 5 Prozent, bis Anfang der 1970er Jahre auf knapp 10 Prozent (ebd.). Anfang der 1980er Jahre fiel die Quote der Abiturientinnen erstmals höher aus als jene der Abiturienten (18,9 vs. 18,2 Prozent); diese Tendenz hält sich seitdem ungebrochen (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung 2020, im Rückgriff auf Helbig 2010).

2.2 Aufgabenstellungen, Lehrerkommentare, Beurteilungen und Aufsatznoten

Welche Rückschlüsse ermöglichen jene Textteile, die von Lehrer*innen verantwortet wurden? Aufgabenformulierungen wurden „von Prüfer*innen für Schüler*innen, von Lehrkräften für die an der Genehmigung der Aufgaben beteiligten bildungspolitischen Akteure und Akteurinnen sowie als gemeinsamer Referenzpunkt von Erst- und Zweitgutachter*innen verfasst“ (Zach/Reh 2018, S. 58). Im historischen Rückblick erschließt sich aus den Aufgabenstellungen jedoch nicht immer, wie eine Aufgabe tatsächlich intendiert und konzipiert war, welche Anforderungen sie an die Schüler*innen stellte und nach welchen Kriterien Aufsätze bewertet wurden, die diese Aufgabe bearbeiteten.⁴³ Vielmehr tritt

41 Vgl. auch Hampel 1999, S. 281, Müller-Michaels 2007, S. 66, Schwalb 2000, S. 213 und Selbmann 2005, S. 103.

42 2018 etwa verließen 34,5 Prozent der männlichen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, S. 681) und 46,2 Prozent der weiblichen Alterskohorte (vgl. ebd., S. 682) die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife.

43 Die Forderung, zu Prüfungsaufgaben Bewertungsvorgaben zu verschriftlichen, wie sie heute als ‚Erwartungshorizonte‘ bekannt sind, wurde länderübergreifend erst mit den ‚Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch (EPA)‘ (vgl. KMK 1975, hier S. 18ff.) festgeschrieben. Bis dahin lassen sich vergleichbare Dokumente im untersuchten Westberliner Prüfungsbestand nicht nachweisen (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 289). Natürlich schließt dies nicht aus, dass Lehrkräfte individuell für sich solche Dokumente verfassten; diese wurden jedoch zumindest nicht mit den Prüfungsakten abgelegt (zu Gestaltung und Inhalt historischer Reifeprüfungsakten vgl. auch Klinger 2018a, 2018b).

bisweilen der Fall ein, dass Prüflinge die Aufgabe anders bearbeiteten, als ihre Formulierung im historischen Rückblick nahelegt – aber dabei untereinander so ähnlich vorgehen, dass davon auszugehen ist, dass sie ein gemeinsames Aufgabenverständnis teilten (vgl. Zach/Reh 2018). Dies deutet darauf hin, dass im vorangegangenen Unterricht eine Verständigung über bestimmte Formen der Formulierung von Aufgaben stattgefunden hat oder die Schüler*innen in solche Konventionen eingeübt wurden (vgl. ebd., S. 57f.).⁴⁴ Weiter ist zu beachten, dass Abiturient*innen – seit sie spätestens ab 1926 aus mehreren Prüfungsaufgaben auswählen konnten (vgl. u. a. ebd.) – manche Aufgaben seltener bearbeiteten als andere (vgl. auch Klinger 2018b, S. 189; Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 290; Reh 2017, S. 114). Die einzelnen Aufgabenstellungen sind dann unterschiedlich repräsentativ für die tatsächliche Prüfungspraxis.

Lehrkräfte verfassten in dezentral organisierten Reifeprüfungen nicht nur die Aufsatzaufgaben; in der Regel⁴⁵ korrigierten und kommentierten sie auch die Schüleraufsätze. An wen sich diese Anmerkungen richteten, ist nicht ganz eindeutig:

„Sie sind eigentlich, obwohl teilweise den Verfasser oder die Verfasserin des Aufsatzes adressierend, nicht mehr für diese geschrieben. Die Schüler*innen bekommen schließlich die Aufsätze üblicherweise nicht ausgehändigt. Sie dienen vermutlich der eigenen zusammenfassenden Bewertung, wenn über den Aufsatz abschließend noch einmal geschaut wird; sie können aber auch die gegebene Note einem dritten Leser gegenüber [...] legitimieren.“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291)⁴⁶

In diesem Sinne dienten Randkommentare auch dem „Nachweis der eigenen Kompetenz“ (Ivo 1982, S. 42) gegenüber anderen Akteur*innen, die am Prüfungsverfahren beteiligt waren.⁴⁷ Im historischen Rückblick lassen sie, ebenso wie Eingriffe der Prüfer*innen in den Schüleraufsatz und schriftliche Beurteilungen, Rückschlüsse darauf zu, wie Aufgaben tatsächlich konzipiert waren, welchen Ansprüchen Schülertexte zu genügen hatten und an welchen Kriterien sie gemessen wurden. Auch liegt es scheinbar nahe, aus der Abwesenheit von Anmerkungen darauf zu schließen, dass Schülerausführungen diesen Ansprüchen entsprachen (vgl. etwa Roberg 2010, S. 92). Da Lehrkräfte mit ihren Anmerkungen jedoch häufig sparsam umgingen (vgl. auch Meier 1993, S. 23),⁴⁸ manchmal nur formale

44 Schwierigkeiten konnten sich ergeben, wenn die Prüflinge mit den Aufgabenstellungen der prüfenden Lehrkraft nicht vertraut waren, weil sie zuvor von anderen Lehrkräften unterrichtet worden waren (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 290f.). Eine Untersuchung, die vergleicht, wie zentral gestellte Aufsatzaufgaben von Abiturient*innen unterschiedlicher Schulen bearbeitet wurden, steht m. E. noch aus.

45 Vgl. zur unterschiedlichen Organisation der Aufgabenstellung und Aufsatzbewertung Bölling 2010, S. 119ff.

46 Vgl. auch Ivo 1982, S. 13, Reh 2017, S. 115f. und Vogt 1990, S. 127, 137.

47 Vgl. auch Klinger 2018b, S. 200.

48 Dies entsprach vermutlich auch den Forderungen zeitgenössischer Didaktiker*innen: „Kein ‚rotes Schlachtfeld‘ anzurichten, gilt als Ausdruck moderner, aufgeschlossener, schülerfreundlicher Ein-

Korrekturen und stilistische Verbesserungen vornahmen, sind solche Schlussfolgerungen nicht unproblematisch. Zu berücksichtigen bleibt weiter, dass Beurteilungskriterien auch innerhalb der Bewertung eines Aufsatzes nicht notwendig konsistent verwendet wurden (vgl. Ivo 1982, S. 35).

Abschließend bleibt das Rückschlusspotenzial von Aufsatzbenotungen zu erläutern. Zu beachten ist zunächst, dass Notenskalen historischen Veränderungen unterlagen (vgl. Reh u. a. i. d. B.). Weiter deuten Versuche zeitgenössischer Didaktiker*innen, Richtlinien für die Benotung vorzugeben (vgl. etwa Ulshöfer 1948/49a, S. 20), ebenso wie Untersuchungen aus dem Kontext unseres Projekts darauf hin, dass sich auch der Umgang mit den (vermeintlich vertrauten) Noten veränderte. Dies zeigt sich an der Häufigkeit, mit der einzelne Noten verwendet wurden (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 289), ebenso wie am Notenschnitt der einzelnen Prüfungen (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 119f.). Das Urteil ‚ausreichend‘ z. B. bedeutete also in den 1950er Jahren nicht notwendig das Gleiche wie Anfang der 2020er Jahre.⁴⁹ Schließlich hatten auch die Lehrkräfte einigen Freiraum bei der Vergabe von Noten⁵⁰ – was zu lehrerabhängigen Benotungsunterschieden führte, die bereits zeitgenössische Didaktiker*innen nachwiesen und bemängelten.⁵¹ Vergleichsweise unproblematisch scheinen vor diesem Hintergrund vergleichende Untersuchungen: Welches Qualitätsurteil eine Lehrkraft mit einer bestimmten Note traf, lässt sich im Abgleich mit allgemeineren Tendenzen ihrer Bewertung zumindest näherungsweise abschätzen. Rückschlüsse auf Aufgabenanforderungen können weiter aus dem Vergleich von Aufsätzen gezogen werden, die dieselbe Aufgabe bearbeiteten, aber unterschiedlich gut benotet wurden. Wie herausfordernd eine Aufgabe war – bzw. wie sicher die Schüler*innen mit ihrer Bearbeitung fuhren –, lässt sich weiter daraus schließen, wie Bearbeitungen dieser Aufgabe im Vergleich zu anderen Aufsätzen benotet wurden.

stellung“ (Ivo 1982, S. 31). Wie Ivo (ebd., S. 31ff.) herausarbeitet, wurde dieser Anspruch bereits Anfang des 20. Jahrhunderts stark gemacht. In den 1950er Jahren formulierten etwa Engelmann (1952, S. 194), Müller (1961, S. 244), Prestel (1956, S. 101) und Reumuth (1951, S. 79) entsprechende Forderungen. Dass jedoch auch zu dieser Zeit nicht alle Lehrkräfte die skizzierte Prämisse teilten, deutet etwa eine von Ulshöfer (1948/49b, S. 93) veröffentlichte „Musterkorrektur“ an.

49 Zudem hatten Noten, sofern die Prüfung bestanden wurde, vor Einführung des NC (vgl. etwa Tenorth 1975, S. 223ff.) noch nicht den heute vertrauten Einfluss auf die Möglichkeit, ein bestimmtes Studium aufzunehmen.

50 Vgl. Meier 1993, S. 21, Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 292 und Reh 2017, u. a. S. 111f.

51 Vgl. Ingenkamp 1971, S. 57ff., Ivo 1982, S. 9 und Ulshöfer 1948/49b, S. 85; deutlichen Fortschritt glaubt Ulshöfer (1963) wiederum Anfang der 1960er Jahre zu erkennen. Zu Ulshöfers Vorstellungen über die Selektionsaufgaben des Deutschunterrichts vgl. den Beitrag von Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.

3 Schluss

Nach der Lektüre eines Ende der 1940er Jahre verfassten Aufsatzes zum „Inhalt des Wortes Humanität“ resümiert eine Westberliner Lehrkraft, dass „[d]ie ganze Arbeit [...] einen reifen Menschen [zeigt]“. Sie zieht damit einen weitreichenden Schluss auf die Persönlichkeit des Prüflings. Das war durchaus gewollt – sollte doch „[d]ie Prüfung [...] als organischer Abschluß der erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit der Schule den Nachweis erbringen, daß der Schüler die [...] geforderte Reife erworben hat“ (MKWV 1926, S. 283). Dem Deutschen Aufsatz wurde damit seit den Anfängen der Abiturprüfung ein weitreichendes Prüfungspotenzial zugeschrieben (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 293). Wenn auch historische Untersuchungen immer wieder auf Ansichten zeitgenössischer Schüler*innen rückzuschließen versuchen, verlängern sie damit gewissermaßen einen historischen Blick.

Der Wunsch, im Aufsatz ein ‚Eigenes‘ des Prüflings zu finden, besitzt jedoch allgemeinere Dimensionen. So befragen historische Untersuchungen Schülertexte etwa mit Blick auf den Stellenwert „lebensweltliche[r] Bezüge“ (Tille 1993, S. 193), eigener Erfahrungen, individueller Ansichten und selbstständiger Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen.⁵² Auch die damit geltend gemachten Ansprüche finden ihre Entsprechung in zeitgenössischen Maßstäben:

„Nahezu gleichgültig, ob es darum geht, poetische Sensibilität oder nationalistische Auffassungen zu stärken (beide und mehr Programme sind der Karriere des Schulfachs inhärent), will man immer möglichst unmittelbar an die einzelnen Personen, will persönliche Überzeugungen sich entwickeln sehen, nicht aber zweckrationale Befolgung fremd gesteckter Ziele.“ (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56)⁵³

Dass der Aufsatz die Persönlichkeit zu erreichen hatte, war vermutlich auch den Beteiligten bewusst. Danach gefragt, ob „der von der Schule geforderte Deutsch-Aufsatz heute noch sinnvoll ist und eine wesentliche Bildungsaufgabe darstellt“ antwortete eine Westberliner Abiturientin Ende der 1950er Jahre pflichtschuldig: „Jeder geschriebene Aufsatz [sic] bedeutet für seinen jungen Schreiber [...] eine

52 Vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, u. a. S. 376, 380ff., Rubinich 1992, S. 263, Schmitz 1999, S. 342ff. und Tille 1993, S. 193f., 200. In der Tendenz sind sich die Untersuchungen einig, dass solche Komponenten erst ab Mitte der 1950er bzw. Anfang der 1960er Jahre an Gewicht gewannen (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 376, 378; Rubinich 1992, S. 278f.). ‚Kritische‘ Betrachtungen auch gesellschaftspolitischer Zusammenhänge sehen die Arbeiten erwartungsgemäß Anfang der 1970er Jahre an Gewicht gewinnen (vgl. Hampel 1999, S. 288; Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 381ff. und Rubinich 1992, S. 275f.). Umgekehrt wird herausgestellt, dass bis Mitte des 20. Jahrhunderts individuelle und selbstständige Auseinandersetzungen eher geringes Gewicht besaßen (vgl. Lindemann 2000, S. 215; Selbmann 2005, S. 106; Tille 1995, S. 178.). Abweichend hiervon setzt wiederum Schmitz (1999, S. 342ff.) einen zentralen Umbruch Anfang der 1920er Jahre an.

53 Vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2016/17, S. 196 und Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291f.

wesentliche Bereicherung nicht nur an reinem Wissen, sondern vor allem auch an Erkenntnis; Erweiterung des geistigen Horizonts [sic]; Vertiefung der sittlichen Reife“ (Herv. d. Lehrkraft).

Dass es im Aufsatz darauf ankam, Authentizität zu *simulieren*, ist längst zu einem Topos geronnen, den nicht zuletzt diverse Schulromane bedienen. So erlebt etwa Wolfgang Herrndorfs Maik Klingenberg, dass Aufsatzaufgaben zwar persönliche Erzählungen fordern, der tatsächlich erwünschten Offenheit jedoch Grenzen gesetzt sind – die etwa dann überschritten werden, wenn die Entzugsversuche alkoholkranker Elternteile geschildert werden (Herrndorf 2010/2013, S. 42ff.). Heinrich Manns Primus Angst weiß, dass es im Aufsatzunterricht darauf ankommt, „[ü]ber Gegenstände, von deren Vorhandensein man nichts weniger als überzeugt war [...] eine gewisse Anzahl Seiten mit Phrasen zu bedecken“ (Mann 1905/1964, S. 11) und Alexander Spoerls ‚mittelmäßige[r] Schüler[]‘, führt vor, wie man mit solchen – hier aus systemkonformen Schlagzeilen der 1930er Jahre entlehnten – Phrasen gerade dann reüssiert, wenn man glaubt, den Bogen längst überspannt zu haben (Spoerl 1950/1979, S. 51ff.).⁵⁴

Möglicherweise erliegen historische Untersuchungen mit ihrer Suche bzw. ihrem Wunsch nach Authentizität also der gleichen Versuchung wie historische Akteur*innen.⁵⁵ Sich von dieser Suche zu verabschieden, schmälert freilich nicht das Rückschlusspotenzial historischer Reifeprüfungsaufsätze, sondern verschiebt lediglich die Vorstellung davon, worüber Rückschlüsse getroffen werden können. In diesem Sinne sind die Quellen durchaus authentisch: für eine Prüfung, in der es darum ging, Ansprüche zu antizipieren, ihnen schreibend zu begegnen und sie beurteilend geltend zu machen. Dies gilt auch oder gerade dann, wenn Aufsätze Lehrermeinungen wiedergeben oder sich etwa bei Interpretationshilfen und Aufsatzzschulen bedienen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Reifeprüfungsaufsätze und -aufgaben: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv.

Gedruckte Quellen

Engelmann, Susanne (⁴1952): Methodik des deutschen Unterrichts. Hannover, Darmstadt.
 Ingenkamp, Karlheinz (1971): Probleme der schulischen Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts. In: Der Deutschunterricht 23, H. 3, S. 54–76.

54 Die letzten beiden Beispiele zeugen auch davon, dass das Motiv vom „täuschende[n] Virtuose[n] des Systems“ (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56) seinerseits eine gewisse Faszinationskraft besitzt – die dazu verleiten kann, in historischen Schülerarbeiten nach dem Nicht-Authentischen zu suchen, aufzuspüren, dass der Schüler das Geschriebene gerade nicht glaubt.

55 Dass diese Authentizität hier nicht zu finden ist, ist übrigens kein rein historisches Phänomen (vgl. etwa Scherf 2021).

- Ivo, Hubert (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt a. M., Berlin, München.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [MWKV] (1936): Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens. 22.7.1926. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68, Nr. 15, S. 283–294.
- Müller, Lotte (†1961): Der Deutschunterricht. Selbsttun – Erleben – Lernen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Prestel, Josef (†1956): Methodik des Deutschunterrichts. München.
- Reumuth, Karl (†1951): Der muttersprachliche Unterricht. Beiträge zur deutschen Spracherziehung. Bd. 5: Ausdrucksschulung und Aufsatz. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (1975): Einheitliche Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch. Beschluß der KMK vom 6.2.1975. In: Dies. (Hg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Deutsch. Darmstadt, S. 8–28.
- Ulshöfer, Robert (1948/49a): Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubesinnung über die Aufgaben der höheren Schulen? In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 5–44.
- Ulshöfer, Robert (1948/49b): Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Auswertung eines gemeinsamen Versuchs der Deutschlehrer. Mit Musterkorrektur von Friedrich Vogt. In: Der Deutschunterricht 1, H. 8, S. 84–102.
- Ulshöfer, Robert (1963): Welcher Grad von Objektivität lässt sich bei der Beurteilung deutscher Aufsätze erreichen? Mitteilung statistischer Unterlagen. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 104–108.

Literatur

- Apel, Hans J. (1991): Abituraufsätze als Spiegel des Zeitgeistes. Von Schillers Wallenstein zu Brecht und Dürrenmatt. In: Archiv für Kulturgeschichte 73, H. 2, S. 453–468.
- Apel, Hans J. (1995): Schillers „Wallenstein“ zwischen Kaiserreich und Drittem Reich. Abituraufsätze in einer sich wandelnden Welt. In: Paedagogica Historica 31, H. 1, S. 65–81.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg, S. 191–209.
- Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2020): Wie haben sich die Abiturientenquoten von Jungen und Mädchen über die Zeit verändert?
Abb. Online unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/201019_bpb_Abiturientenquoten_nach_Alter.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
- Conrad, Claus (1986): Krieg und Aufsatzunterricht. Eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkriegs. Frankfurt a. M. u. a.
- Dawidowski, Christian (2017): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte? Beginn einer methodologischen Selbstreflexion in der Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., S. 9–33.
- Dawidowski, Christian (2018): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Ziele, Methoden, Desiderata. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler, S. 147–162.
- Dornieden, Sebastian (2008): Spiegel des Zeitgeistes: Göttinger Abituraufsätze im Fach Deutsch 1905–1931. Saarbrücken.
- Eiben-Zach, Britta (2022): Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 76). Frankfurt a. M. u. a.
- Grimm, Hannelore (2003): Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt a. M. u. a.
- Hampel, Günther (1999): Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Hessen am Beispiel der „Lahn-talschule Biedenkopf“ (1846–1969). Frankfurt a. M. u. a.

- Helbig, Marcel (2010): Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt a. M., New York.
- Heuer, Julia (2015): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M. u. a.
- Herrndorf, Wolfgang (*2010/2013): tschick. Berlin.
- Hohmann, Joachim S./Langer, Hermann (1995a, Hg.): „Stolz, ein Deutscher zu sein...“. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt a. M. u. a.
- Hohmann, Joachim S./Langer, Hermann (1995b): Stolz, ein Deutscher zu sein? Zur Geschichte des „Nationalstolzes“ in Deutscherunterricht, Aufsatzerziehung und Lesebuch. In: Dies. (Hg.): „Stolz, ein Deutscher zu sein...“. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt a. M. u. a., S. 10–54.
- Jakob, Hans-Joachim (2009): Vom natürlichen Widerstand des historischen Textes gegen seine empirische Auswertung. Quellenkritische Skizze zur historisch-empirischen Schulkanonforschung an einer Reihe von Beispielen. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt a. M. u. a., S. 169–190.
- Jasper, Ruth/Müller-Michaels, Harro (2010): Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 365–390.
- Junge, Manuel (2017): Kulturwissenschaftliche Lesebuchforschung. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., S. 35–55.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte ... In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 41–61.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2016/17): Nach PISA, Bildungsstandards und alledem: Klagen über die Kompetenzen deutscher Abiturienten. In: Deutschblätter. Hg. vom Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2016/17: Verstand und Gefühl. Lesen im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Bildungsstandards, S. 191–199.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Fach und Disziplin, Deutschunterricht und Germanistik. In: Didaktik Deutsch 24, H. 46, S. 25–31.
- 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.
- Klinger, Kerrin (2018a): Aktenprozesse – Zur Dinglichkeit des Abiturs. In: Zeitschrift für Museum und Bildung. Bd. 84/85, S. 138–152.
- Klinger, Kerrin (2018b): Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 23, S. 172–204.
- Köhler, Henning (1994): Adenauer. Eine politische Biographie. Frankfurt a. M., Berlin.
- Köhler, Helmut/Lundgreen, Peter/Rochow, Thomas/Schallmann, Jürgen (2014): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 7: Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Göttingen.
- Kratzmeier, Denise (2016): Chronik von Leben und Werk. In: Kugli, Ana/Opitz, Michael (Hg.): Brecht Lexikon. Stuttgart, Weimar, S. 274–277.
- Lahann, Birgit (1982): Abitur. Von Duckmäusern und Rebellen – 150 Jahre Zeitgeschichte in Aufsätzen prominenter Deutscher. Hamburg.
- Lindemann, Klaus (1980): Ob ich mir oder mich assimiliere. In: Die Zeit, Nr. 53 (26.12.1980).
Online unter: <https://www.zeit.de/1980/53/ob-ich-mir-oder-mich-assimiliere> [zuletzt überprüft am 16.04.2023].

- Lindemann, Klaus (2000): „Zitate und Geflügelte Worte aus diesem gigantischen Werk“. Goethe im Abitur in und zwischen den Weltkriegen. In: Lecke, Bodo (Hg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a., S. 211–237.
- Lindemann, Klaus (2003): Deutsch denken, reden, schreiben. Schule, Deutschunterricht und Abitur 1932–1940 dargestellt am Beispiel der Essener Gymnasien Borbeck und Bredeney. Frankfurt a. M. u. a.
- Lindner, Urs (2016): Natur/Naturalismus/Humanismus. In: Schweikard, David P./Quante, Michael (Hg.): Marx Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, S. 219–232.
- Lösener, Hans/Ludwig, Otto (2007): Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch. Baltmannsweiler.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York.
- Lütgemeier, Gertrud (2008): Deutsche Besinnungen 1911–1971. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit. Frankfurt a. M. u. a.
- Mackasare, Manuel/Susteck, Sebastian (2019a): Erforschung schulischer Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, -didaktik und -unterricht. Ein Projektauftritt. In: Geschichte der Germanistik. Historische Zeitschrift für die Philologien. Bd. 55/56, S. 153–155.
- Mackasare, Manuel/Susteck, Sebastian (2019b): Stilbildung. Lessings *Nathan der Weise*, eine bestandene Reifeprüfung und die Genese literaturwissenschaftlicher Fachkultur durch Lektürehilfen im frühen 20. Jahrhundert. In: Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre 69, H. 2, S. 281–302.
- Mackasare, Manuel (2020): Charakterbildung. Produktion und Reproduktion ideeller Gehalte in Fachdiskurs, Lehrbuch und Lektürehilfe sowie im Schüleraufsatz des deutschen Unterrichts. Goethes Torquato Tasso um 1900. In: Susteck, Sebastian (Hg.): Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie. Heilbrunn/Obb., S. 27–64.
- Mann, Heinrich (1905/1964): Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Berlin, Weimar.
- Meier, Ekkehard (1993): In einer neuen Zeit – Abiturarbeiten 1946 bis 1948. In: Radde, Gerd (Hg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1945–1972. Opladen, S. 21–28.
- Mohler, Peter P. (1978): Abitur 1917–1971. Reflektionen des Verhältnisses zwischen Individuum und kollektiver Macht in Abituraufsätzen. Frankfurt a. M. u. a.
- Müller-Michaels, Harro (2007): Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten. In: Czech, Gabriele (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a., S. 49–70.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Zur Deutung unserer Ergebnisse. In: Sieber, Peter (Hg.) (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau, Frankfurt a. M., Salzburg, S. 303–343.
- Oyen, Stefan A. (2006): Deutsch-Abituraufsätze der Nachkriegszeit als Quellen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57, H. 9, S. 510–518.
- 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/Eiben-Zach, Britta (2021): Das Bewerten von Literatur. Literarische Normen im fachdidaktischen Diskurs und in Abituraufsätzen der 1960er Jahre. In: Brenz, Lydia/Pflugmacher, Torsten (Hg.): Normativität literarischen Verstehens. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis eines zentralen Problems. Frankfurt a. M., S. 175–196.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.

- Reh, Sabine/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Eiben-Zach, Britta/Lorenz, Marco (2023): Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). 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. 18–52.
- Roberg, Thomas (2010): Konservative Modernisierung. Aspekte und Probleme der Geschichtsschreibung des Deutschunterrichts im Westdeutschland der Adenauerzeit. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 79–131.
- Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (2010): Einleitung. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 7–24.
- Rubinich, Johann (1992): Abituarbeiten in den 50er und 60er Jahren. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a., S. 262–303.
- Schäfer, Margit (1994): Von der Schwäche für Goethe zur Rechtschreibschwäche. Der Abituraufsatz im Spiegel der Zeit. In: 100 Jahre Ursulinen in Geisenheim. 1894–1994. Festschrift aus Anlaß des hundertjährigen Bestehens von Kloster und Schule. Eltville/Rheingau, S. 101f.
- Scherf, Daniel (2021): Subjektsein im Literaturunterricht. Eine Auseinandersetzung mit einer fachdidaktischen Konvention. In: Didaktik Deutsch 26, H. 50, S.76–95.
- Schmitz, Wolfgang F.W. (1999): Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik. Berlin.
- Schwalb, Angela (2000): Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. u. a.
- Sauer, Bernhard (2012): „Nie wird das Deutsche Volk seinen Führer im Stiche lassen“. Abituraufsätze im Dritten Reich. Berlin.
- Selbmann, Rolf (1987/88): „Deutsch sein heißt arbeiten“. Zeitgeist in Aufsatzthemen zwischen Kaiserreich und Drittem Reich, zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Wilhelmsgymnasiums. In: Wilhelmsgymnasium München. Jahresbericht 1987/88, S. 137–150.
- Selbmann, Rolf (1996): Vom Jesuitenkolleg zum humanistischen Gymnasium. Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Bayern zwischen Gegenreformation und Gegenwart am Wilhelmsgymnasium München. Frankfurt a. M. u. a.
- Selbmann, Rolf (2005): „Goethe als solcher“. Literaturvermittlung in Aufsatzthemen vom Kaiserreich zum Dritten Reich. In: Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hg.): Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposiums zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a., S. 97–108.
- Selbmann, Rolf (2017): Zwischen Chrie und Texterschließung. Inwiefern reflektieren Aufsatzthemen die Fachgeschichte Deutsch – oder nicht? In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a., S. 127–149.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit.* Tübingen.
- Spoerl, Alexander (21/1950/1979): *Memoiren eines mittelmäßigen Schülers.* München.
- Statistisches Bundesamt (2019): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019.* Online unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00055458/2110100197004_Korr05032020.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
- Susteck, Sebastian (2010): Zwischen den Zeiten. Die ersten zwei Generationen gymnasialer Deutschlehrpläne in Westdeutschland ab 1945. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 135–171.

- Susteck, Sebastian (2020): Erschriebene Kultur. Die Gattung Lektürehilfe als Gegenstand der historischen Reflexion und empirischen Nutzungsforschung. In: Ders. (Hg.): Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie. Heilbrunn/Obb., S. 7–26.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1975): Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Zur Genese und pädagogischen Kritik der „Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“. Bad Heilbrunn/Obb.
- Tille, Lothar (1993): Zur Widerspiegelung lebensweltlicher Bezüge bei der Wahl von Aufsatzthemen an preußischen Gymnasien in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Beisbart, Ortwin/Bleckwenn, Helga (Hg.): Deutschunterricht und Lebenswelt in der Fachgeschichte. Frankfurt a. M. u. a., S. 193–210.
- Tille, Lothar (1995): Zur Entwicklung des Deutschunterrichts am Königlich-Preußischen Gymnasium in Erfurt im 19. Jahrhundert. In: Ehrhardt, Horst/Sonntag, Edith (Hg.): Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. Frankfurt a. M. u. a., S. 157–182.
- Vogt, Rüdiger (1990): „Die Auffassung zeigt nicht unerhebliche Schwächen“. Abituraufsätze 1936 zwischen Distanzierung und Anpassung. In: Baumann, Jürgen/Ludwig, Otto (Hg.): Schreiben – Schreiben in der Schule. Hildesheim, Zürich, New York, S. 125–153.
- Wenning, Norbert (1986): Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: Die Deutsche Schule 78, H. 2, S. 141–160.
- Zach, Britta/Reh, Sabine (2018): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach „Selbstständigkeit“. In: Didaktik Deutsch 23, H. 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 von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a., S. 95–116.
- Zimmer, Ilonka (2009): Überlegungen zu empirischen Verfahren in der historischen Kanonforschung. Notizen aus einem Werkstattbericht (Umland im Kanon). In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt a. M. u. a., S. 191–221.

Autorin

Dr. **Britta Eiben-Zach** war bis 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte des Deutsch- und Literaturunterrichts, literaturbezogene Schreibformen und (Abiturprüfungs-)Aufgaben.
E-Mail: b.zach@eiben-online.de