

Eiben-Zach, Britta

Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen Schreibens im Zeitraum 1882-1972

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. 148-176



Quellenangabe/ Reference:

Eiben-Zach, Britta: Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen Schreibens im Zeitraum 1882-1972 - 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. 148-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283357 - DOI: 10.25656/01:28335; 10.35468/6052-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283357>

<https://doi.org/10.25656/01:28335>

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


Leibniz-Gemeinschaft

Britta Eiben-Zach

Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen Schreibens im Zeitraum 1882–1972

Ein Anfang der 1970er Jahre erschienenen Bändchen der Reihe ‚Wege zum Abituraufsatz‘ empfahl dem angehenden Prüfling „Auffrischung des Lektürepensums (Inhaltsangaben, Notizen im Ringheft – erneute Orientierung auch anhand der Literaturgeschichte, von Schauspiel- und Romanführern – Studium von Interpretationen [...]“ (Kranz 1973, S. 187) und sich zu überlegen, „welche Werke [...] [man, EZ] für diese oder jene Problemfrage¹ aus [...] [seinem, EZ] Lektüre-Kanon heranziehen könnte[]“ (ebd.). Das Aufgabenformat, auf das sich die Schüler*innen so vorbereiten sollten, ist in etwa so alt wie der Unterricht in deutscher Literatur selbst: Bereits im frühen 19. Jahrhundert ließ man Schüler Höherer Schulen Texte zu literarischen Werken verfassen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019, S. 7; Ludwig 1889, S. 236, 243). Bezeichnet wurde dieses Genre schulischen Schreibens zunächst als ‚literarischer Aufsatz‘.

In der schulischen Reifeprüfung ist Literatur bis heute fest verankert;² Prüfungsaufgaben entsprechen aber nur noch zum Teil dem alten ‚literarischen Aufsatz‘. Wenngleich die Entwicklung historischer Schreibformen potenziell immer auch den aktuellen Status quo schulischen Schreibens erhellt, wurde der Wandel literaturbezogener Schreibformate, Aufsatzthemen und Schülerargumentationen bislang nur vereinzelt beleuchtet.³ Nur in Ansätzen untersucht⁴ wurde dabei eine Entwicklung, die sich in den 1950er und 1960er Jahren abzeichnete und das Spektrum literaturbezogenen Schreibens nachhaltig veränderte. In diesen Jahren etablierte sich ein neues, von zeitgenössischen Didaktiker*innen und Lehrkräften hoffnungsfroh aufgenommenes Textformat: Der ‚Interpretationsaufsatz‘.

1 Als solche Problemstellung wird angeführt: „Macht als Versuchung des Menschen.“ (Kranz 1973, S. 187).

2 Wie ‚Texte über Texte [heute, EZ] als Formate schriftlicher Leistungsprüfung‘ eingesetzt werden und wie dies didaktisch reflektiert wird, fasst etwa Zabka (2019) zusammen.

3 Vgl. insbesondere Apel 1991, 1995, darüber hinaus auch Jasper/Müller-Michaels 2010, Leppmann 2000, S. 87f., Rubinich 1992 und Selbmann 1987/88, 1996, 2005, 2017, zusammenfassend Eiben-Zach i. d. B.

4 Vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382, Rubinich 1992, S. 274f. und Selbmann 2017, S. 140ff.

Der ‚literarische Aufsatz‘ wurde von diesem neuen Format nicht im eigentlichen Sinne abgelöst. Die Entwicklung ist vielmehr eine der Ausdifferenzierung: In den 1950er und 1960er Jahren ließ man Schüler*innen sowohl Interpretations- als auch literarische Aufsätze verfassen – und gab ihnen bisweilen auch die Wahl zwischen beiden Formaten.

Diese Entwicklung wurde im Rahmen des Projekts ‚Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972‘ an Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen untersucht (vgl. Eiben-Zach 2022). Der vorliegende Beitrag möchte die Ergebnisse dieser Untersuchungen zusammenfassen und hierauf aufbauend eine Veränderung beleuchten, die Anfang der 1970er Jahre einsetzte: In der Westberliner Reifeprüfung waren Interpretationsaufsätze bis 1964 als „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71) vorgesehen; in der Prüfungsordnung von 1970 hingegen war nur noch von „Analyse“ (RP 1970, S. 429) die Rede. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Schüler*innen solche Analyseaufträge bearbeiteten, welchen Ansprüchen sie dabei zu genügen hatten und inwiefern Änderungen gegenüber dem ‚Interpretations‘-aufsatz der 1950er und 1960er Jahre zu erkennen sind – sich mit der Aufgabenformulierung also tatsächlich auch das Aufgaben- und Aufsatzformat änderte. Dies wird exemplarisch anhand von zwei Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen beleuchtet, die Anfang der 1970er Jahre einen Kurzprosatext Bölls zu ‚analysieren‘ hatten.⁵

In einem ersten Schritt zeichnet der Beitrag die Entwicklung vom literarischen zum Interpretationsaufsatz ausführlicher nach (Abschnitt 2). Hieran anschließend wird die Verschiebung vom Interpretations- zum Analyseauftrag zunächst auf konzeptioneller Ebene – anhand von didaktischen Beiträgen und Prüfungsordnungen – beleuchtet (Abschnitt 3), bevor im letzten Schritt die Reifeprüfungsaufsätze selbst analysiert werden (Abschnitt 4).

1 Vom literarischen Aufsatz zum Interpretationsaufsatz

Wie einleitend thematisiert, etablierte sich das Format des ‚literarischen Aufsatzes‘ – als schulisches Schreiben zu deutschsprachiger Literatur – an deutschen Höheren Schulen im frühen 19. Jahrhundert, verstärkt ab den 1870er Jahren (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019, S. 7; Ludwig 1988, S. 236, 243, s. o.). Auch als Gegenstand schulischen *Schreibens* wurde deutschsprachige Literatur dabei gegen ein Primat klassischer (d. h. griechischer und lateinischer) Dichtung etabliert (vgl. Ludwig 1988, S. 239). Einen frühen Fürsprecher fand der auf deutschsprachige Dichtung bezogene ‚literarische Aufsatz‘ bei Hiecke (1842; vgl. Ludwig 1988, S. 238ff.).

5 Diese Aufsätze wurden im Rahmen der bereits erwähnten Untersuchung (Eiben-Zach 2022) ausgewertet; die Ergebnisse dieser Auswertung konnten dort jedoch nur in sehr groben Zügen dargelegt werden.

Die Reifeprüfungsaufgaben, mit denen literarische Texte in den kommenden Jahrzehnten fokussiert wurden, folgten zum Teil klar erkennbaren zeitlichen Trends – wenn etwa Ende der 1930er Jahre gefordert war, „[n]ach Gestalten der in der Prima behandelten Literatur [...] ein Bild deutschen Wesens zu geben“.⁶ Andere Themen – so etwa „[d]ie Idee der reinen Menschlichkeit in Goethes Iphigenie [sic!]“⁷ – überdauerten die Zeit, sodass sich der literarische Aufsatz gegenüber anderen Formen schulischen Schreibens auch durch eine gewisse Konstanz seiner Themen charakterisieren lässt. Dabei lassen sich Themenschwerpunkte nicht monokausal aus übergeordneten politischen Entwicklungen ableiten:

„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.“ (Apel 1995, S. 80)

Was literaturbezogene Prüfungsaufgaben jedoch bis in die 1950er Jahre verband, ist, dass sie auf umfangreichere, den Abiturient*innen bereits bekannte Texte Bezug nahmen, die unter einem explizit ausgewiesenen Themenschwerpunkt zu fokussieren waren. Mit der Frage nach „Humanität“ etwa war relativ klar vorgegeben, welche Aspekte der ‚Iphigenie‘ in welcher Perspektive zu thematisieren waren. Die Prüflinge hatten das Drama bereits im Unterricht behandelt; in der Prüfung mussten sie es als Ganzes präsent haben und geläufige Interpretationsansätze bzw. ‚passende Problemstellungen‘⁸ kennen.

Vergleichbare Abiturprüfungsaufgaben sind heute zumindest in zentralen Prüfungen seltener geworden. Sie unterscheiden sich bspw. deutlich von literaturbezogenen Aufgaben, die unter Koordination des ‚Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ (IQB) für den länderübergreifenden Einsatz entwickelt, zwischen 2017 und 2021 gestellt und anschließend auf der Homepage des IQB publiziert worden sind. Diese Aufgaben beziehen sich sämtlich auf kurze Texte oder Textauszüge, die den Schüler*innen in der Prüfung vorgelegt wurden und z. T. gerade unbekannt sein *sollten*.⁹

6 Diese Aufgabe wurde Ende der 1930er Jahre am fokussierten Westberliner Gymnasium gestellt.

7 So lautete eine Aufgabe, die Anfang der 1940er Jahre an derselben Westberliner Schule gestellt wurde. Ähnliche Aufgaben wurden an dieser Schule bzw. ihrer Nachfolgerinstitution auch in den späten 1940er, den 1950er und 1960er Jahren vorgegeben.

8 Vgl. die einleitend zitierte Handreichung (Kranz 1973, S. 187).

9 Vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/> [zuletzt überprüft am 16.04.2023]. Aufgaben des Formats „Erörterung literarischer Texte“ (KMK 2012, S. 24) legen dabei z. T. pragmatische Texte vor und lassen von diesen ausgehend auch umfangreichere, aus dem Unterricht bekannte Texte betrachten. In dieser Ausrichtung und in seiner Abgrenzung von der Aufgabenart „Interpretation literarischer Texte“ (ebd.) lässt sich dieses Format vorsichtig als Nachfolger des alten ‚literarischen Aufsatzes‘ verstehen; für ein solches Verständnis spricht auch, dass der ‚literarische Aufsatz‘ seiner Zeit als Spielart des ‚Besinnungsaufsatzes‘ verstanden wurde (vgl. zusammenfassend Eiben-Zach 2022, S. 166), der wiederum als Vorläufer des heutigen ‚Erörterungsaufsatzes‘ gilt.

Auf diese Weise umgeht man Herausforderungen, die sich speziell bei zentral gestellten Prüfungsaufgaben ergeben: Wenn solche Aufgaben umfangreichere, aus dem Unterricht bekannte Texte thematisieren, muss auch die Oberstufenlektüre zentral reguliert werden.¹⁰

Wie die alten Aufsatzaufgaben (z. B. zu Goethes ‚Iphigenie‘) setzen die neuen länderübergreifenden Abituraufgaben in der Regel Schwerpunkte für die geforderte Textbetrachtung:

„Interpretieren Sie die vorliegende Erzählung von Matthias Brandt. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Figurenkonstellation sowie die erzählerische Gestaltung und deren Wirkung auf die Leserin bzw. den Leser.“ (IQB 2020)¹¹

Für solche und weitere fokussierenden und spezifizierenden Vorgaben und Entlastungen hat sich die literaturdidaktische Aufgabenforschung (bekanntermaßen) in den vergangenen Jahren immer wieder stark gemacht.¹² Anders als für Aufsatzaufgaben des alten Formats waren sie für Aufgaben zu vorliegenden Texten gerade nicht selbstverständlich. Vielmehr war es lange Zeit üblich, in der Prüfung vorgelegte Texte mit einem unspezifizierten Interpretationsauftrag wie etwa „Interpretieren Sie die Parabel von Franz Kafka“¹³ zu fokussieren (vgl. Köster 2017, S. 31f.).

Aus dem Blick gerät heute häufig, dass auch diese unspezifizierten Interpretationsaufgaben in ihrer Zeit eine Innovation darstellten und als solche auch von schulbezogenen Akteur*innen wahrgenommen worden sind. Als Reifeprüfungsaufgaben etablierten sie sich ab den 1960er Jahren.¹⁴ Das (damals) Neue bestand darin, dass den Prüflingen die zu untersuchenden Texte in der Prüfung vorgelegt wurden und dass ihnen diese Texte noch nicht aus dem Unterricht bekannt waren.¹⁵ Auf diese Weise sollten die Schüler*innen veranlasst werden, die Texte selbstständig zu interpretieren.

10 Indem den Prüflingen stattdessen kurze Texte oder Textauszüge vorgelegt werden, wird der Weg gewählt, für den man sich schon in den 1950er Jahren für die bayerischen (zentral gestellten) literaturbezogenen Aufgaben entschieden hatte (vgl. Selbmann 2017, S. 140).

11 Vgl. weiter auch die auf der Homepage des IQB publizierten Interpretationsaufgaben: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/> [zuletzt überprüft am 16.04.2023].

12 Vgl. etwa Köster u. a. 2016, Zabka 2019, S. 86ff. und auf Lernaufgaben bezogen Winkler 2010 und Steinmetz 2020.

13 Hierbei handelt es sich um eine Beispielaufgabe, die 2016 veröffentlicht wurde, um zu illustrieren, wie die besagten länderübergreifenden Prüfungsaufgaben gestaltet werden könnten (Köster 2017, S. 31).

14 Vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382, Rubinich 1992, S. 274f. und Selbmann 2017, S. 140ff., s. o.

15 Diese Innovation betraf nicht allein die literaturbezogenen Prüfungsaufgaben. In der Westberliner Abiturprüfung z. B. konnten den Schüler*innen auch „Abhandlungen“ (PO 1959, S. 8) vorgelegt werden. Mit solchen Aufgaben etablierte sich eine Alternative zum ‚Besinnungsaufsatz‘ ohne Textgrundlage, der zunehmend in die Kritik geraten war (vgl. in diesem Zusammenhang Grimm 2003, S. 34f.; weiter auch Kämper-van den Boogaart 2023a, i. d. B.).

Dass Aufgaben, die etwa nach der „Idee der reinen Menschlichkeit in Goethes Iphigenie“ (s. o.) fragten, nicht zum selbstständigen Interpretieren anregen, war bereits im frühen 20. Jahrhundert kritisiert worden. Konkret glaubte man zu beobachten, dass Prüflinge beim Verfassen von ‚literarischen Aufsätzen‘ (auch angesichts überfordernder Aufgabenstellungen) auf Interpretationen zurückgriffen, die sie zuvor im Unterricht vermittelt bekommen oder in Lektürehilfen nachgelesen hatten,¹⁶ – und im Ergebnis einigermaßen platte, zumindest aber nicht die gewünschten eigenständigen (und auf ‚Eigenes‘ bezogenen) Argumentationen¹⁷ produzierten:

„[S]olange der literarisch-ästhetische Reproduktionsaufsatz im Wechsel mit dem moralisch-philosophischen allein herrschte, schrieb [...] ein großer Teil unserer Schüler mit mehr oder weniger Widerwillen nach einem bestimmten Schema Phrasen über Dinge, die sie nichts angingen und die sie nicht beurteilen konnten [...].“ (Engelmann 1952, S. 183, i. O. gesperrt; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2013, S. 53)

An den untersuchten Westberliner Reifeprüfungsarbeiten zeigt sich exemplarisch, dass Prüflinge in ihren ‚literarischen Aufsätzen‘ tatsächlich auf zeitgenössische Handreichungen zurückgriffen und damit auch recht erfolgreich waren (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 348ff.).

Auf das neue Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ konnten sie sich nicht mehr in der gleichen Weise vorbereiten. Deshalb versprach man sich von diesem Format eigenständigere Leistungen:

„Nicht gleichzusetzen ist diese Stilform [d.h. der ‚literarische Aufsatz‘, EZ] mit den Interpretationsaufgaben, der Gedicht- und Prosainterpretation. Hier geht es um die selbständige Erschließung und Deutung kürzerer (im Unterricht nicht behandelte!) literarischer Texte. Die Anforderungen sind also um einiges erhöht; der Rückgriff auf Unterrichtsergebnisse ist kaum möglich [...].“ (Kranz 1973, S. 12; vgl. auch Großmann 1963, S. 50; Ulshöfer 1965, S. 44; Eiben-Zach 2022, S. 362)

In der Westberliner Reifeprüfung waren solche Aufgaben ab 1959 als „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte“ vorgesehen (vgl. RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71).¹⁸

16 Vgl. Kämper-van den Boogaart 2013, S. 48, 52 mit Verweis auf Havenstein 1925, darüber hinaus auch Engelmann 1952, S. 181, Großmann 1963, S. 46, Haufmann 1950, S. 113ff., Kleiner 1967, S. 99, Rahn 1948/49, S. 88f. und Scheuermann 1948/49, S. 79.

17 Seit dessen Anfängen wollte man mit dem deutschen Reifeprüfungsaufsatz „immer möglichst unmittelbar an die einzelnen Personen“ herankommen (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56). Vgl. zum Prüfungsanspruch des Formats auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017.

18 Verankert wurde das neue Format (wie Mitte der 1960er Jahre in Bayern) mit der ersten Regulierung, die überhaupt unterschiedliche Aufgabenarten für den ‚deutschen Aufsatz‘ differenzierte (vgl. RP 1926; RP 1959; Selbmann 2017, S. 140f.). Z.T. finden sich entsprechende Aufgaben jedoch bereits früher; an der hier fokussierten Westberliner Schule wurden sie etwa ab Mitte der 1950er Jahre gestellt (vgl. außerdem Köster 2017, S. 32, FN 3 mit Verweis auf Rubinich 1992, S. 286).

Begeistert aufgenommen wurde das neue Genre etwa von Robert Ulshöfer (1965). Er wertete die Innovation als „[e]ine gewaltige Leistung“ (ebd., S. 44), da „Schüler [nun, EZ] [...] selbständig Interpretationen von Gedichten, von Kurzgeschichten, von Prosatexten [verfertigten]“ (ebd.). Und auch historische Untersuchungen heben positiv hervor, dass mit dem neuen Format „die Textarbeit immer mehr zum zentralen Schwerpunkt des Unterrichts wurde“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382).

Zumindest an der hier betrachteten Westberliner Schule zeigten sich jedoch Schwierigkeiten mit der neuen Aufgabenart. Häufiger als andere Arbeiten wurden ‚Interpretationsaufsätze‘ als „mangelhaft“ bewertet; oft kritisierte die prüfende Lehrkraft, dass der Aufsatz den Anspruch der Interpretation verfehlt hatte, bei Paraphrasen und Nacherzählungen stehen geblieben war (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 457f., 473).¹⁹ Besonders drastisch fiel etwa folgende Kritik an einem Ende der 1960er Jahre verfassten „mangelhaften“ Westberliner Aufsatz aus:

„Der Verfasser gibt sich kaum Mühe, die Kurzgeschichte zu deuten und der gestellten Aufgabe gerecht zu werden. Statt dessen erzählt er auf S. 1–5 (!) ihren Inhalt nach, wobei es sich stellenweise (z. B. Z. 28 ff., 57 ff.) mehr um ein Abschreiben des Textes mit geringfügigen Änderungen als um eine selbständige Nacherzählung handelt.

Eine solche Arbeitsweise in einem Abituraufsatz zeugt von einer bemerkenswerten Einstellung.

Die Interpretation beginnt erst auf S. 6 (!) [...]. Die gestellte Aufgabe – Interpretation dieser Kurzgeschichte – ist nicht gelöst worden.“ (Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch Eiben-Zach 2022, S. 416)

Auch solche Probleme hatten bereits zeitgenössische Didaktiker*innen beobachtet (vgl. Pries 1963, S. 16f.; Ulshöfer 1965, S. 58). So warnte etwa Kranz (1970, S. 159) an die angehenden Prüflinge gewandt: „Verwechseln Sie [...] Interpretation nicht [...] mit Nachzeichnung, Umschreibung, Paraphrase eines Textes!“

2 Vom Interpretations- zum Analyseaufsatz

1970 wurde in Berlin eine neue Reifeprüfungsordnung erlassen. Für die schriftliche Deutschprüfung bestand die größte Innovation in einem Format, das, wie man heute sagen würde, ‚situiertes Schreiben‘ (vgl. etwa Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) forderte. Es zielte auf „Texte[] für einen konkret bezeichneten Zweck“ (RP 1970, S. 429); eine entsprechende Aufgabe konnte – so die exemplarisch angeführten Textformen – etwa „[einen] Brief, [eine] Rede, [einen] Diskussionsbeitrag, Essay, Bericht, Kommentar, [eine] Reportage, [ein] Vorwort, Gutachten,

19 Diese Einschätzungen finden ihre Entsprechung in den Schülertexten. Es lässt sich nachweisen, dass sich die kritisierten Aufsätze zumindest passagenweise stärker an der Textvorlage bewegten als andere Arbeiten (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 457f.).

[eine] Kritik, [oder einen] Zeitungsartikel“ (ebd., Ergänzungen EZ) verfassen lassen. Solche Aufgaben entsprachen den Ansprüchen eines ‚kommunikationsorientierten‘ Aufsatzunterrichts, für den man ab den späten 1960er Jahren im Kontext einer auch insgesamt verstärkt kommunikationsorientierten Deutschdidaktik²⁰ plädierte (vgl. Karg 2007, S. 22ff.; Ludwig 1988, S. 453; Spinner 1993; zusammenfassend auch Born/Eiben-Zach 2020).

Im Folgenden soll jedoch der Wandel des ‚Interpretationsaufsatzes‘ im Fokus stehen. Aufgaben zu vorliegenden Texten waren bis Anfang der 1970er Jahre als „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte (Gedichte, Abhandlungen usw.)“ vorgesehen (RP 1964, S. 71; RP 1959, S. 8; s. o.). Mit der neuen Reifeprüfungsordnung wurde die Aufgabenart umbenannt in „Analyse von literarischen und anderen Texten“ (RP 1970, S. 429). An der betrachteten Westberliner Schule passte mindestens eine Lehrkraft daraufhin ihre Aufgabenstellungen an und ließ literarische Texte nun eher ‚analysieren‘ als ‚interpretieren‘ (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 372).

Welche Akzentverschiebungen konnte man mit dieser terminologischen Änderung assoziieren? Von ‚Analyse‘ war in didaktischen Argumentationen der 1950er und 1960er Jahre – im Kontext der Auseinandersetzung mit literarischen Werken – zunächst dort die Rede, wo es um eine kleinteilige oder detaillierte Auseinandersetzung ging, an die dann eine ‚Synthese‘ anschließen konnte.²¹ So heißt es bei Ulshöfer (vgl. auch Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.):

„Wir gelangen vom ersten Gesamteindruck, den die Schüler aus der häuslichen Lektüre gewonnen haben, auf dem Weg über eine sorgfältige Analyse einzelner Teile zum Kernpunkt der Dichtung und von dort aus wiederum zu einer vertieften, sinnhaften Gesamtschau des Werkes.“ (Ulshöfer 1955, S. 78f.; vgl. auch Schnass/Rutt 1961, S. 41)

Bei Helmers (1966) wiederum scheint der Begriff ‚Analyse‘ vor allem mit einem Anspruch der Sachlichkeit verbunden zu werden. Die von ihm skizzierte wissenschaftlich orientierte „Werkinterpretation“ (ebd., S. 266) etwa hat sich „allein an das Werk [zu halten], das im steten Schwingen zwischen Form und Inhalt analysiert werden soll“ (ebd.). Wenn Handreichungen für Schüler*innen und Lehrkräfte literaturbezogenes Schreiben in den folgenden Jahren verstärkt als „Analyse literarischer Texte“ (Herold/Rintelen/Waldmann 1980, S. 48) fassten, war dies vermutlich ähnlichen Konnotationen geschuldet (vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2004, S. 62). „Textanalyse“ (Berger/Haugg/Migner 1975, S. 10) bzw. „Inhaltsanalyse“ (ebd.) wurde dann verstanden als „eine Methode, die Inter-

20 Vgl. etwa Hegele 1996, S. 133, Kämper-van den Boogaart 2019, S. 77, Lecke 2018 und Müller-Michaels 1980, S. 149ff. Der Einfluss einer solchen kommunikationsorientierten Didaktik schlug sich auch in den von Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 384f.) untersuchten Abiturprüfungsaufgaben der 1970er Jahre nieder.

21 Zur aktuellen didaktischen Diskussion um die Analyse als tendenziell zergliedernde Tätigkeit vgl. zusammenfassend Zabka 2019, S. 78.

pretation von Texten nicht auf ein ungeklärtes ‚Gefühl‘ für Textinhalte bezieht, sondern systematisch nachvollziehbar macht“ (ebd.).²²

Eine so verstandene ‚Analyse‘ schloss dann auch (z.T. umfassende) Interpretationsleistungen mit ein:

„Pragmatik (Absichten, Wirkungen), Semantik (Wortmaterial und seine Bedeutung), Syntax (grammatische Zuordnung der einzelnen Wörter und Sätze), Wahrheits- und Wirklichkeitsgrad des Textinhalts, normativer Kontext (gesellschaftliches System) sowie situativer Kontext (Situation der Produktion und Rezeption des Textes) interessieren in gleicher Weise.“ (ebd.)

In diesem Sinne forderte auch die Westberliner Reifeprüfungsordnung von einer ‚Analyse‘ literarischer Texte „Berücksichtigung inner- und außerliterarischer Aspekte, Vergleiche der Themensicht und der Stilmittel, Untersuchung des Schreibzwecks und der Wirkung“ (RP 1970, S. 429).

Andererseits wurde mit dem Begriff der ‚Analyse‘ auch gezielt eine „Analyse der Sprachgestalt“ (Pries 1963, S. 14) oder „Formanalyse“ (Kranz 1970, S. 159) fokussiert.²³ Form- und sprachliche Aspekte stärker in den Blick zu nehmen,²⁴ stand Anfang der 1970er Jahre im Zuge einer allgemeineren ‚Linguistisierung‘ des Deutschunterrichts (vgl. etwa Hegele 1996, S. 132ff.) auf der Agenda; speziell für die Reifeprüfung deuten sich solche Bestrebungen aber bereits früher an. Mit der Westberliner Reifeprüfungsordnung von 1964 etwa versuchte man klarzustellen, dass ‚Interpretationsaufsätze‘ sowohl dem ‚Gehalt‘ als auch der ‚Gestalt‘ der betrachteten Texte gerecht werden sollten: „Bei der Behandlung soll der Prüfling zeigen, daß er für die Aussage und die Ausdrucksmittel der vorgelegten Texte Verständnis hat“ (RP 1964, S. 71; vgl. auch Eiben-Zach 2022, S. 364). Auch zeitgenössische Didaktiker*innen befanden, dass der Schüler „seinen Blick für den Wechselbezug von Aussageabsicht und Sprachform, von Inhalt und Form, [zu, EZ] schärfen“ habe (Ulshöfer 1965, S. 46). Und Handreichungen für die Schülerhand rieten den angehenden Prüflingen, „ein Werk stets als Gestaltganzes, als eine leib-geistige Einheit [zu, EZ] erfassen, die gedankliche Auswertung mit der Untersuchung der Form [zu, EZ] verbinden“ (Kranz 1970, S. 10).²⁵

22 Zur Funktion der Analyse, „das Urteil über einen Text nachvollziehbar [zu] machen und [zu] stützen“ vgl. ebenfalls Zabka 2019, S. 76.

23 In diesem Sinne verwendet auch Nentwig (1960, u. a. S. 19) den Begriff der ‚Analyse‘ vor allem in der Rede von „Gestaltanalyse“. Eine ähnliche Verwendung findet der Analysebegriff in der Literaturdidaktik bis heute (vgl. Zabka 2019, S. 76; zur Frage, auf welche Textmerkmale sich eine solche Analyse richten kann, ebd., S. 75f.).

24 Der Katalog der potenziell zu betrachtenden Aspekte fiel zum Teil umfangreich aus (vgl. Ulshöfer 1965, S. 55; Pries 1963, S. 14; Neis 1963, S. 125 und auf administrativer Ebene SenS 1968, S. 39).

25 Dabei wurden die Schüler*innen auch gewarnt, dem Text formale Merkmale pauschal zuzuweisen: „[G]ehen Sie bei der Formanalyse nicht mit unverbindlichen (oder gar unkontrollierten!) Anmerkungen über die eigentlichen Schwierigkeiten hinweg, Beschränken Sie sich auf das, was Sie – mit gutem Gewissen – an einem Text nachweisen und beweisen können!“ (Kranz 1970, S. 159, i. O. gesperrt).

Genau dies gelang bisher nur zum Teil. In den untersuchten Westberliner Interpretationsaufsätzen etwa spielten Formaspekte nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 463). Und auch Didaktiker*innen wiesen immer wieder darauf hin, dass es Schüler*innen schwerfalle, solche Aspekte zu deuten. So beklagte etwa Ulshöfer (1965, S. 58), dass in ‚Interpretationsaufsätzen‘ der Mittelstufe Formaspekte häufig nur zusammengetragen und nicht ausreichend auf den Inhalt bezogen würden.²⁶ Erika Essen (1965, S. 50) lastete dies auch dem Deutschunterricht selbst an:

„Unklarheit und abwegige Konventionen im Umgang mit grundlegenden Begriffen wie ‚Form‘, ‚Stil‘, ‚Inhalt‘, ‚Gehalt‘, vor allem der Mangel an Erfahrungen in der Integration der Betrachtungsweisen haben auch noch im heutigen Deutschunterricht Verfahren bestehen lassen, die die Schüler von der Zuwendung zum Sprachwerk abschrecken müssen. So die immer noch wieder geübte Praxis, zuerst ‚das Inhaltliche‘ herauszulösen, dann ‚die Form‘ zu besprechen und zuletzt auch noch etwas über ‚den Stil‘ oder ‚das Sprachliche‘ zu sagen, wobei die Feststellung von ‚Lautmalerei‘ einen ganz unzukömmlichen Platz behauptet neben einigen zufälligen Bemerkungen zur ‚Wortwahl‘, vielleicht zu Satzformen oder auch zu ‚Bildern‘ in einem meist zu starren Gebrauch dieses Begriffs. Die isolierte Betrachtung von Form und Formelementen führt leicht zu rationaler Feststellung und Aufzählung von Strophen- und Takteinteilungen, gelegentlich bis zu Spitzfindigkeiten, und bleibt darin stecken. Es gelingt nur schwer, das Erkannte in Beziehungen zu sehen, vom Formelement her zur Erfassung der Gestalt vorzustoßen.

Hier fehlen sowohl Grundbegriffe als auch Methoden der Gestaltbetrachtung. Es fehlen aber auch Unterrichtsmethoden, die Gestalterfahrung und das Bemühen um Gestalterkenntnis rechtzeitig ansetzen und stetig entwickeln.“²⁷

Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre wurde der Analysebegriff im literaturdidaktischen Kontext also im dreifachen Sinne gebraucht: Zur Bezeichnung einer stärker zergliedernden, stärker formbezogenen und stärker sachlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Naheliegender Weise konnten diese Assoziationen auch in Verbindung miteinander zum Tragen kommen. So verstehen Beisbart und Marenbach (1994, S. 111)²⁸ eine *Textanalyse* als ersten Schritt der interpretierenden Auseinandersetzung mit literarischen Texten.²⁹

„Eine literarische Interpretation ist gewissermaßen auf *zwei Stufen* zu leisten, einer *ersten*, die mit einer Reihe von zerlegenden Grundbegriffen³⁰ arbeitet, und einer *zweiten*, für die die Literaturwissenschaft im Laufe der Geschichte unterschiedliche Befragungs- und Erschließungsmethoden entwickelt hat.“ (Herv. i. O.; vgl. auch ebd., S. 106f.)

26 Dieses Problem wird mit Blick auf Interpretationsaufsätze auch heute noch diskutiert (vgl. etwa Zabka 2019, S. 86; Bremerich-Vos 2012).

27 Vgl. zur Interpretationskritik Essens auch Kämper-van den Boogaart 2023b, i. d. B.

28 Die erste Auflage dieser Handreichung erschien 1975; für die vorliegende Untersuchung stand die 6., überarbeitete Auflage zur Verfügung.

29 Zu Funktionen der Analyse für die Interpretation vgl. Zabka 2019, S. 76.

30 Die aufgelisteten „Analysekriterien“ (Beisbart/Marenbach 1994, S. 105) werden den Rubriken „Wahl der Darstellungsform“ (ebd., S. 106) und „Wahl der Darstellungselemente“ (ebd.) subsumiert.

Zugleich aber werden die (im historischen Rückblick) erläuterten Methoden des Umgangs mit literarischen Texten hier *insgesamt* als „Methoden der literarischen Textanalyse“ (ebd., S. 105) verstanden. Dabei wird mit dem Begriff der ‚Methode‘ explizit ein Anspruch der Wissenschaftlichkeit assoziiert,³¹ der implizit vermutlich auch im Begriff der ‚Analyse‘ mitschwang und dazu verleitete, diesen Begriff gegenüber jenem der ‚Interpretation‘ zu präferieren.

Speziell konnte eine stärker sprachbezogene Auseinandersetzung mit literarischen Texten sachlicher erscheinen. In kritischer Perspektive auf Akzentverschiebungen der 1960er Jahre resümiert etwa Dahle (1972, S. 135f.):

„Durch den Kunstgriff, von der vorwiegend inhaltlichen Interpretation auf die Sprachbetrachtung auszuweichen, entzogen sich die Deutschdidaktiker der unbequemen Notwendigkeit, alte Weltbilder und Vorstellungsinhalte zu revidieren und auf die inhaltlichen Aussagen der Texte moderner oder zuvor ‚versäumter‘ Autoren einzugehen.“³²

Schließlich kann der Analysebegriff Anfang der 1970er Jahre auch dadurch an Beliebtheit gewonnen haben, dass er – besser als die Rede von ‚Interpretation‘ und ‚Deutung‘ – auch auf die Auseinandersetzung mit pragmatischen Texten bezogen werden konnte, die wiederum (ebenso wie bspw. sogenannte ‚Trivilliteratur‘) im Deutschunterricht an Gewicht gewannen (vgl. etwa Hegele 1996, S. 149; Heuer 2015, S. 181f.; Müller-Michaels 1980, S. 138ff.).³³ Suggestiert wurde dann mit dem Begriff der ‚Analyse‘ auch, dass man sich beidem, literarischen *und* pragmatischen Texten, mit den gleichen oder verwandten Methoden nähern konnte.

3 Exemplarische Aufsatzauswertung: Böll-Analysen in Westberliner Prüfungsarbeiten der 1970er Jahre

Inwiefern sich mit den skizzierten terminologischen Verschiebungen auch das Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ zu ändern begann, Schüler*innen Analyseaufträge also tatsächlich anders als Interpretationsaufträge bearbeiteten, wird im

31 Betont wird, dass „[d]ie Entwicklung spezieller Methoden [...] ein Kennzeichen der Wissenschaftlichkeit einer Disziplin [ist]“ (Beisbart/Marenbach 1994, S. 105).

32 Folgt man der Autorin, so war die „propagierte sprachbetrachtende Methode“ (Dahle 1972, S. 141) allerdings nur dem Schein nach sachlicher; sie sei „weder ‚neutral‘ zu nennen [...] noch [führt] [sie, EZ] aus der ‚subjektiven Deutelei‘ hinaus[]“ (ebd.).

33 In diesem Sinne wird heute auch mit den Aufgabenarten der ‚Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife‘ (KMK 2012) der Analysebegriff auf pragmatische, der Interpretationsbegriff auf literarische Texte bezogen (vgl. ebd., S. 24; zur Uneinheitlichkeit der Abgrenzung und Begriffsverwendung auch hier Bremerich-Vos 2012). Bis Anfang der 1970er Jahre wurde die Aufgabenart „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte“ in Westberlin zwar auf literarische *und* pragmatische Texte bezogen (vgl. RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71). Allerdings kritisierte Essen noch Mitte der 1960er Jahre, dass z. B. Sach- und Gebrauchstexte vielerorts seltener zum Einsatz kamen als literarische Texte (Essen 1965, S. 73).

Folgenden anhand von zwei Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen untersucht, die Anfang der 1970er Jahre Bölls kurze Erzählung ‚Der Lacher‘ zu ‚analysieren‘ hatten.³⁴ Einleitend geht die Darstellung auf Aufgabenstellung und Textgrundlage ein (Abschnitt 3.1). Darüber hinaus wird ausgeführt, welche weiteren Aufgaben die Schüler*innen zur Wahl hatten, wie viele Prüflinge die hier betrachtete Aufgabe bearbeiteten und wie diese Aufsätze im Vergleich zu anderen bewertet wurden (Abschnitt 3.2). Im Anschluss werden die beiden Analyseaufsätze untersucht (Abschnitt 3.3 und 3.4). Ein kurzer Exkurs geht abschließend auf einen Streitfall ein, der sich zwischen den beiden prüfenden Lehrkräften entspannt (Abschnitt 4.5).

3.1 Aufgabenstellung und Textgrundlage

Die untersuchten Prüfungsaufsätze hatten folgende Aufgabe zu bearbeiten:

H. Böll: Der Lacher[...] Analysieren Sie den Text.

Der betrachtete Kurzprosatext ist vermutlich in den 1950er Jahren entstanden (vgl. Reid 2006, S. 425).³⁵ Ein autodiegetischer Erzähler berichtet von seinem Leben als – wie es bereits der Titel vorwegschickt – ‚Lacher‘. Er lacht von Berufs wegen; sein Lachen kommt „auf Schallplatten, [...] auf Band“ und im Hörspiel zum Einsatz (DL, S. 79); außerdem „sitz[t] [er, EZ] fast jeden Abend in den Varietés herum als eine subtilere Art Claqueur, um an schwachen Stellen des Programms ansteckend zu lachen“ (ebd., S. 80; vgl. auch Durzak 1980/2002, S. 133). Seine Ausführungen leitet der Erzähler anekdotisch ein: „Wenn ich nach meinem Beruf gefragt werde, befällt mich Verlegenheit [...]“ (DL, S. 79). Auf diese Weise stellt er uns seine berufliche Tätigkeit zunächst ex negativo vor – in Abgrenzung von ‚normalen‘ Berufen, die einen nicht in Erklärungsnot bringen: „Friseuren, Buchhaltern und Schriftstellern neide ich die Einfachheit ihrer Bekenntnisse, denn alle diese Berufe erklären sich aus sich selbst.“ (ebd.) Der Erzähler „beginnt sein ‚Bekenntnis‘, wie er es selbst nennt, mit einer Entschuldigung seiner ungewöhnlichen Tätigkeit, zögernd und umständlich“ (Sowski/Schneidewind 1986, S. 32). Die Nachfragen, die nach solchen Erklärungen gestellt würden, veranlassen ihn, sich uns mit „geschwätzige[r] Großsprecherei“ (ebd., S. 34), „wortreich und mit einem gewissen Pathos als eine Art Universalgenie des Lachens zu präsentieren“

34 Zur didaktischen Modellierung literarischer Kurzprosa in den 1950er und 1960er Jahren, zum Stellenwert dieses Genres als Gegenstand Westberliner Reifeprüfungen und zum Stellenwert Bölls als schulischem Autor vgl. zusammenfassend Eiben-Zach 2022, S. 369ff.

35 Die Textfassung, die den Schüler*innen in der Reifeprüfung vorgelegt wurde, konnte keiner Vorlage zugeordnet werden. In der Prüfungsakte ist nicht vermerkt, welche Textversion zugrunde gelegt wurde. Auch über die in der ‚Kölner Ausgabe‘ zusammengestellten Textvarianten (vgl. Reid 2006, S. 426f.) ist keine Zuordnung möglich. Weiter scheint die Fassung, die den Prüflingen vorgelegt wurde, Abweichungen gegenüber *allen* dort zusammengestellten Textversionen zu enthalten (vgl. ebd.). In der folgenden Darstellung wird die Textfassung genutzt, die in der ‚Kölner Ausgabe‘ abgedruckt ist (DL).

(ebd., S. 32): „Ich lebe tatsächlich von meinem Lachen, und ich lebe gut, denn mein Lachen ist – kommerziell ausgedrückt – gefragt. Ich bin ein guter, bin ein gelernter Lacher, kein anderer lacht so wie ich, keiner beherrscht so die Nuancen meiner Kunst.“ (DL, S. 79) Die hier anklingenden Aspekte der „Professionalisierung“ (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 35) – der ‚Lacher‘ charakterisiert seine Tätigkeit als Handwerk, das durch Übung erlernt werden müsse (vgl. DL, S. 79), in dem er einen hohen Grad an Kunstfertigkeit und Differenziertheit erreicht habe (vgl. ebd., S. 79f.) und das er erfolgreich zu vermarkten wisse (vgl. ebd.) – werden im weiteren Fortgang der Selbstbeschreibung wieder aufgegriffen. Mit großzügiger Genauigkeit – insbesondere spart der Text trotz seiner Kürze nicht an Beispielen für die Nuancen des Lachens, die der ‚Lacher‘ bedienen kann (vgl. ebd.), – stellt der Erzähler so heraus, dass es sich bei seiner Tätigkeit um eine anspruchsvolle, ernstzunehmende, etablierte berufliche Tätigkeit handelt, die überdies von anderen Professionen wie der des Clowns oder Schauspielers penibel abgegrenzt wird (vgl. ebd., S. 79). Es bleiben keine Zweifel offen, dass sein berufliches Lachen mit einem privaten, alltäglichen, laienhaften nichts zu tun hat: „[D]ie spontane Äußerung muß zur geordneten Leistung [...] degenerieren, die Emotion kapitalisierbar sein [...]“ (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 85)

Auch das Lachen, das der Erzähler mimt, scheint eine Entfremdung erfahren zu haben. In diesem Sinne deuten etwa Sowinski und Schneidewind (1986) die Passagen, in denen der ‚Lacher‘ die diversen Spielarten des Lachens auflistet, die er auf Nachfrage darstellen kann (vgl. DL, S. 79f.):

„An die Stelle einer individuellen, spontanen, unverwechselbaren Äußerung ist eine bloß stereotype Reaktion getreten: ein geschichtsspezifisches, ein gesellschaftsspezifisches, ein klassen- und rassenspezifisches Lachen, jederzeit und allerorten beliebig reproduzierbar. Selbst für Berufe und Tageszeiten gibt es eine Lachschablone.“ (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 35)

Der ‚Lacher‘ sei auch deshalb auf alle erdenklichen Anforderungen vorbereitet (vgl. DL, S. 80), weil das Lachen auswechselbar und universal geworden ist (Sowinski/Schneidewind 1986, S. 33).

Im Folgenden kommt der Erzähler darauf zu sprechen, dass ihn seine Tätigkeit belastet (vgl. DL, S. 80), – um schließlich zu offenbaren, dass er privat nicht gerne lacht: „Jeder wird begreifen, daß ich nach Feierabend oder im Urlaub wenig Neigung zum Lachen verspüre [...]. [...] Ich bin glücklich, wenn ich meine angestrengten Gesichtsmuskeln, wenn ich mein strapaziertes Gemüt durch tiefen Ernst entspannen darf.“ (ebd.) Wir erfahren, dass auch sein Wesen ihn eigentlich gerade nicht zum Lachen verleitet: „Ich bin ein todernster Mensch, und die Leute halten mich – vielleicht mit Recht – für einen Pessimisten.“ (ebd.) Der Erzähler scheint anzudeuten, dass er erst durch seine berufliche Tätigkeit so ernst geworden ist. Er spekuliert, nur deshalb so ‚verschlossen‘ zu sein, weil er „zu oft

[s]einen Mund zum Lachen öffnen muß“ (ebd.). Allerdings mündet der Text dann (für die Prüflinge erwartungsgemäß mit dem letzten Satz)³⁶ in der Pointe, dass der ‚Lacher‘ ein eigenes ‚Lachen‘ gar nicht kennt, ein solches auch nicht erinnert und wahrscheinlich noch nie besessen hat – was umso paradoxer und tragischer anmutet, als dass ihm (auch dies machen die ausführlichen Exemplifizierungen deutlich) das Lachen der Anderen in all seinen Facetten und Spielarten so gut vertraut ist:

„Mit unbewegter Miene gehe ich durch mein eigenes Leben, erlaube mir nur hin und wieder ein sanftes Lächeln, und ich denke oft darüber nach, ob ich wohl je gelacht habe. Ich glaube: nein. Meine Geschwister wissen zu berichten, daß ich immer ein ernster Junge gewesen sei.

So lache ich auf vielfältige Weise, aber mein eigenes Lachen kenne ich nicht.“ (ebd., S. 81)

Mit Blick auf die Gestaltung der Erzählung stellen Sowinski und Schneidewind (1986) die „knappe und bündige Form, die Reduzierung auf ein Phänomen, den Verzicht auf alles Beiläufige“ (ebd., S. 39), einzelne „Redefiguren des Textes: Anapher, Alliteration, Wiederholung und Variation“ (ebd., S. 33) und eine Tendenz zur „satirische[n] Übertreibung“ (ebd.) heraus, die „zunehmend zur grotesken Übersteigerung“ (ebd.) werde. In „Pathos und Feierlichkeit“ (ebd., S. 33) des Sprachdukus’ sehen die Autoren „Stilzüge, die in besonderer Weise in sein [Bölls, EZ] ironisches Kalkül passen und das litaneiartige Bekenntnis zur Parodie werden lassen“ (ebd.). Die Erzählfigur charakterisieren sie als „eigentümlich entwicklungslos und abstrakt“ (ebd., S. 35), als „Mann ohne Eigenschaften“ (ebd.). Bölls „Erzählhaltung“ (ebd., S. 33) sei durch „ironische Distanz zu der fiktiven Gestalt des Ich-Erzählers“ (ebd.) gekennzeichnet: „Es ist ein gleichsam auf den Kopf gestelltes alter ego – was scheinbare, aber gelegentlich auch echte Identifikation und damit ein Verwirrspiel zwischen Autor und Leser zuläßt –, an dem er die Verkehrtheit des Menschen und seines Lebens exemplifizieren kann.“ (ebd.) Besonderes Gewicht wird einer Tendenz zu „kontradiktorischen Formulierungen“ (ebd., S. 36), „ein[em] [...] radikale[n] Verfahren der Kontrastierung, Übertreibung und Verzerrung“ (ebd., S. 39) beigemessen, das u. a. „eine radikale Hinterfragung herausfordern soll“ (ebd.).³⁷ Dem entspräche auch die Struktur des Texts:

„Deutlich markiert zerfällt der Hauptteil der Erzählung vom Lacher in zwei Teile: Die Schilderung seiner Tätigkeit nimmt den gleichen Raum wie die Schilderung seiner Freizeit ein. Die Aufspaltung seiner Person zwischen Arbeit und Feierabend, zwischen Dienst und Privatleben wird sinnfällig im Aufbau der Erzählung [...]“ (ebd., S. 37)

36 Dass sie die ‚Pointe‘ einer ‚modernen Kurzgeschichte‘ am Schluss derselben zu suchen hätten, deuteten Prüflinge der betrachteten Schule auch in anderen Abituraufsätzen der 1950er und 1960er Jahre an (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 230, FN 144).

37 Dabei „[akkumulieren] [h]yperbolische Formulierungen [...] sowie variierende Wiederholung [...] nicht nur logisch Unvereinbares, sondern treiben den satirisch gemeinten Widerspruch [s. u., EZ] bis an die Grenze des ästhetisch Erträglichen“ (Sowinski/Schneidemann 1986, S. 39).

Darüber hinaus diene „[d]er Markierung inhaltlicher Inkohärenz [...] die Zeichensetzung. So erfahren etwa die vor dem Doppelpunkt stehenden Satz- und Satzgliedreihen nach dem Doppelpunkt eine Folgerung, die in ihrer Ungewöhnlichkeit verzerrend wirkt [...]“ (ebd., S. 39)

Sowinski (1993, S. 43f.) ordnet Bölls kurze Erzählung den „Berufssatiren“ [zu, EZ], in denen es um Übertreibungen und Bloßstellungen bestimmter Tätigkeiten und ihrer gesellschaftlichen Hintergründe geht, meistens in der Form ungewöhnlicher Erweiterungen dieser Tätigkeiten“. In Abgrenzung hierzu führt Balzer (1997) aus, dass Bölls „eigentliche[s] Thema“ (ebd., S. 114) in diesen Texten – ‚Der Lacher‘ eingeschlossen – „das eigene Tun“ sei (ebd.):

„Dem Leser wird das Exempel der Norm vorenthalten, von der aus er die Wirklichkeit kritisiert, und so ist der Satiriker im Text auch nicht der ‚Held‘, sondern Teil, wenn nicht gar Protagonist, der korruptierten Welt [...]. Daß sich Bölls erster – auch im eigentlichen Sinn ‚zählbarer‘ – Erfolg mit *Die schwarzen Schafe* einstellte, die ihm den Preis der ‚Gruppe 47‘ einbrachten, hat für ihn das Dilemma vor Augen gestellt, das er in seinen Berufssatiren gestaltet: Als Satiriker die Rolle des unterhaltenden Hofnarren, des von der Gesellschaft bezahlten Gesellschaftskritikers, neu zu beleben.“ (ebd., S. 114f.)

Balzer verweist dabei auf Friedrichsmeyer (1981), der hervorhebt, dass Böll in seinen ‚Berufssatiren‘ „pro domo [schreibe]“ (ebd., S. 84; zitiert nach Balzer 1997, S. 114; vgl. auch Sowinski/Schneidewind 1986, S. 40).³⁸ Dies sei dabei „nicht etwa Zeichen arroganter Selbstbespiegelung, sondern eingehender Selbstkritik des Satirikers Böll“ (Friedrichsmeyer 1981, S. 84).

Für Bölls ‚Der Lacher‘ bietet Friedrichsmeyer eine parabolische Lesart an: „Diese Erzählung ließe sich betiteln als ‚Parabel vom ewigen Ja-Lacher.‘ [...] Uneigentlich ein Lacher, ist er eigentlich der ewige Zeitgenosse, der alles, selbst das ihn als Menschen Mindernde bejaht, solange es ihm zum Einkommen verhilft.“ (ebd., S. 62) Der Interpret versteht die „Resignation“ des ‚Lachers‘ als „ein existentialistisch anmutendes Ja und Amen als wie vor ewigen Befindlichkeiten“ (ebd.). Im letzten Satz der Erzählung dann „erweiter[e] sich die parabolische Pointe vom total affirmierenden zu dem sich selber entfremdeten Menschen“ (ebd.; vgl. auch Durzak 1980/2002, S. 133).

In ihrer für den schulischen Kontext konzipierten Handreichung interpretieren auch Sowinski und Schneidewind (1986) den Text als eine „Parabel vom verfälschten Leben“ (ebd., S. 40), von einer „existentiellen Entfremdung“ (ebd., S. 39). Kritisiert würden nicht in erster Linie die individuellen Entscheidungen des ‚Lachers‘, sondern der „Welt- und Gesellschaftszustand“ (ebd., S. 34), der ihn zu solchen Entscheidungen veranlasse. Vorgeführt würde „[d]ie organisierte Entstellung menschlicher Individualität durch die moderne Kultur- und Bewußt-

38 In diesem Sinne „[führe] Böll [...] nicht etwa ein Spektrum sozialer Schichten in den verschiedenen Berufen auf“ (Friedrichsmeyer 1981, S. 84) und bediene so auch nicht die „Tradition der Standessatire“ (ebd.; vgl. auch Sowinski/Schneidemann 1986, S. 37).

seinsindustrie“ (ebd.). In erster Linie geht es den Interpreten aber um allgemeinere Missstände. Der Text entwerfe ein „Bild vom Menschen, das weitgehend von Klischees, Vorurteilen, kollektiven Stereotypen bestimmt ist“ (ebd.), vom „uneigentliche[n] Leben des modernen Menschen“ (ebd.), seiner „verfälschten Wirklichkeit“ (ebd., S. 40) und der „weitreichende[n] Deformation im Menschlichen“ (ebd., S. 36). Vorgeführt werde ein „System totaler Vereinnahmung“ (ebd., S. 35), die „Entpersönlichung, die Verfügbarkeit und Manipulierbarkeit des Menschen bis in die vitalsten Bereiche seines Gefühlslebens“ (ebd., S. 36).

Letztlich sehen die Autoren in Bölls Erzählung aber auch eine versöhnliche Perspektive angedeutet:

„Die Kapitulation vor dem System menschlicher Verderbtheit findet nicht statt. Eine Komplementärperspektive ist möglich. [...] Ein Lächeln wird Signal für menschliche Anteilnahme, menschliche Wärme, die das Leben erträglich machen. [...] Nicht das befreiende Lachen – dieses Lachen ist angesichts einer zur brüllenden Masse degenerierten Lachgemeinschaft unmöglich geworden – ein ‚sanftes Lächeln‘ korrigiert die groteske Lebenswirklichkeit [...]“ (ebd., S. 37f.)

Insgesamt zeige der Text „eine allgemein-sittliche Wahrheit“ (ebd., S. 40) auf; „in der pointierten Schlußformulierung“ sehen die Autoren einen „indirekte[n] Aufruf, ein anderer Mensch zu werden“ (ebd.). Etwas vage bleibt, worin diese Wahrheit besteht oder was der einzelne Mensch tun müsste, um zu einem besseren zu werden. Am konkretesten werden die Autoren dort, wo sie – noch in den 1980er Jahren unter religiösem Vorzeichen – ein ‚Gegenbild‘ zum entfremdeten Lachen(den) skizzieren, auf das sich „[d]er moralische Anspruch des Autors an Welt und Gesellschaft“ (ebd., S. 35) richte: „Der metaphysische Gegenentwurf ist das Geschöpf Gottes mit seinen vielfältigen Möglichkeiten, mit einer Freiheit ‚zu sein‘, die sich nicht zuletzt ausdrückt im befreienden und befreienden Lachen der Seligen.“ (ebd.)

3.2 Aufgabenwahl

Bearbeitet wurde die untersuchte Analyseaufgabe von zwei Schülerinnen. Damit setzte nur eine Minderheit (11 %) der Prüflinge auf das neue Aufgabenformat. Mehr Erfolg versprachen sie sich anscheinend von den Alternativen. Knapp die Hälfte (44%) der insgesamt 18 Schülerinnen und Schüler entschied sich für eine Aufgabe zu einem Essay Erich Kästners. Jeweils halb so viele Prüflinge (je 22% der Prüfungsgruppe) bearbeiteten eine Aufgabe ohne Textvorlage, die mit der gültigen Prüfungsordnung als „Erörterung von Sachverhalten und Problemen“ (RP 1970, S. 429) einzuordnen war. Zu erörtern war einmal die eigene Präferenz für „die Zeitung, den Rundfunk oder das Fernsehen“, einmal die Frage, an welchen Ansprüchen „Politiker“ zu messen sind.

Mit der Erörterung der letztgenannten Frage schnitten die Prüflinge am besten, mit der Analyseaufgabe am schlechtesten ab. Insgesamt fiel die Bewertung der

Prüfungsarbeiten deutlich homogener – und schwächer – aus, als man es heute gewohnt ist.³⁹ Knapp die Hälfte der Aufsätze wurden als „ausreichend“, ein Sechstel als „befriedigend“ und ein Drittel als „gut“ bewertet. Eine einzelne Arbeit wurde als „mangelhaft“ eingestuft. Dabei handelt es sich um einen der beiden Analyseaufsätze (A 1); der zweite wurde als „befriedigend“ (A 2) bewertet.

3.3 Aufsatz 1 („mangelhaft“)

Die erste, als „mangelhaft“ eingestufte Arbeit beginnt mit „einer kurzen Wiedergabe des ‚Inhalts‘“ (A 1, Erstbeurteilung), die etwa ein Fünftel der Arbeit einnimmt. Sie liefert zunächst eine grobe Zusammenfassung der betrachteten Erzählung. Als „Deutung“ versteht der Zweitgutachter⁴⁰ die hieran anschließenden Ausführungen. Diese interpretieren den Text als Ausdruck autorseitiger Forderungen, in deren Zentrum die Gestaltung von Berufsleben und Freizeit stehe:

„Der Autor will mit seiner Kurzgeschichte ausdrücken, daß man seinen Beruf nicht nur um des Geldes willen ausüben sollte, sondern auch aus Interesse oder Freude. Auf der anderen Seite sollte man aber auch darauf achten, daß man einen gleichwertigen Ausgleich zu seinem Beruf findet, sodaß das Gleichgewicht zwischen Beruf und Freizeit erhalten bleibt. Denn kein Mensch kann nur ‚von seinem Beruf leben‘. Man sollte sich auf seinen Beruf genauso freuen wie auf seine Freizeit.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)⁴¹

Diese Kontextualisierung weist die Lehrerin jedoch als unzureichend aus: „Beruf und Freizeit in ihrer Relation genügen nicht als thematischer Bezug“ (A 1). Grundsätzlicher fällt die Kritik des Drittgutachters aus: „Die starke Vernachlässigung der inhaltlichen Aspekte bei der vorliegenden Textanalyse rechtfertigt voll und ganz die Beurteilung ‚mangelhaft‘“ (A 1; Drittbeurteilung).

Der größere Teil der Arbeit widmet sich strukturellen, sprachlichen und stilistischen Merkmalen. Diese Ausführungen setzen ein mit einer relativ allgemeinen Beobachtung zur Strukturierung des analysierten Texts: „Auffallend ist, daß der erste Abschnitt der längste und der letzte der kürzeste aber zugleich der wichtigste Abschnitt ist.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Die Lehrerin kritisiert, dass damit nur eine „banale Äußerlichkeit“ aufgezeigt werde (A 1). Im Folgenden fasst die Schülerin Bölls Erzählung abschnittsweise zusammen: „In den ersten drei Abschnitten

39 Vgl. hierzu und zur Problematik der Interpretation von Ziffernnoten in historischer Perspektive Eiben-Zach 2022, S. 119ff.

40 Da die Arbeit als „mangelhaft“ bewertet wurde, hatte die Schulleitung ein Zweitgutachten einzuholen (vgl. PO 1970, S. 431f.). In diesem Fall bewertete der Zweitgutachter die Arbeit abweichend vom Erstgutachter noch als „ausreichend“. Dementsprechend oblag es dem Schulleiter, ein eigenes, drittes Gutachten abzugeben (vgl. ebd.). Dieses schloss sich dem Erstgutachten an und bewertete die Arbeit ebenfalls als „mangelhaft“. So lautete dann auch die endgültige Bewertung „mangelhaft“.

41 Auszüge aus den Schülertexten werden hier wie im Folgenden ohne Anmerkungen und Korrekturen der Lehrkräfte dargestellt; abgebildet werden lediglich Unterstreichungen. Die Auswertung geht allerdings dort ergänzend auf weitere Lehrerkommentare ein, wo sie sich auf die analysierten Aspekte beziehen.

bezieht sich H. Böll auf die Aufgaben des Lachers. In den nächsten Abschnitten legt er dann seine Freizeitgestaltung dar, und in den letzten zehn Zeilen geht er direkt aber nur unvollständig auf den Charakter des Lachers ein, auf die Ansichten, die der Lacher über sein Leben hat.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

An diese Zusammenfassung schließt sich eine detailliertere Textuntersuchung an. Thematisiert wird unter anderem die „einfach gehalten[e] [Wortwahl]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) der Böll'schen Erzählung: „In seiner Abhandlung kann man weder eigene Wortschöpfungen noch ungebräuchliche Wortzusammenstellungen finden.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Einzelnen Begriffen wird „eine besondere Bedeutung“ (A 1) bzw. der Stellenwert von „Kernworte[n]“ (A 1) zugeschrieben. Worin die Bedeutung dieser Begriffe besteht, wird bezeichnenderweise aber nicht erläutert (vgl. auch Eiben-Zach 2022, S. 458).

Zwar bemüht sich die Schülerin erkennbar darum, den aufgezeigten sprachlichen Merkmalen eine Funktion bzw. Wirkung zuzuweisen. So wird der Doppelpunkt als „abgeschwächte Verbindung zwischen Hauptsätzen [1]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) verstanden und als „eine Zwischenlösung von Bindung und Trennung“ (A 1) charakterisiert.⁴² Weiter heißt es: „Die Aneinanderreihung von Hauptsätzen bewirkt einen konkreten Ausdruck [2]. Durch die Einschränkung der Wahl der Nebensätze wirkt der Stil etwas nüchtern, und so kommt auch der ernste Charakter der Geschichte entsprechend zur Geltung [3].“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Diese Deutungsversuche scheinen jedoch überwiegend zu misslingen: Die Lehrkraft weist die unterstrichenen Ausführungen als „sachlich falsch“ [1] oder „unlogisch und inhaltlich falsch“ [3] zurück bzw. kritisiert, dass diese zumindest „[a]ls allgemeingültige Aussage nicht haltbar“ [2] seien (A 1).

Weniger Anstoß erregen demgegenüber Ausführungen zur Wirkung der Erzählperspektive:

„Obwohl Erzählungen in der Ich-Form meist einen persönlichen, lebendigen Charakter tragen,⁴³ bleibt der Stil in dieser Kurzgeschichte nüchtern, realistisch.⁴⁴ Das Gefühl des Lesers wird kaum angesprochen. Er wird aber durch die Geschichte angeregt, über den Sinn der Kurzgeschichte nachzudenken.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

42 Diese Funktionszuweisung wird jedoch sofort wieder relativiert: „Der Doppelpunkt hat aber keine für den Inhalt des Textes wichtige Funktion, sondern ist einfach ein besonderes Stilmittel des Verfassers“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Dies weist die Lehrkraft als „sachlich und sprachlich falsch“ zurück (A 1). Wie etwa Sowinski und Schneidewind (1986, S. 39, s.o.) registriert also auch die Schülerin, dass Doppelpunkte gehäuft auftreten, findet jedoch zu keiner Deutung dieser Beobachtung.

43 Ähnlich – wenngleich erwartungsgemäß weniger elaboriert – werden damit Ambivalenzen angedeutet, die z. B. auch bei Sowinski und Schneidewind (1986, S. 33, s.o.) anklängen.

44 Weiter werde der „Stil“ durch „Aufzählungen“ und „Vergleiche“, „aufgelockert“ (A 1). Hier wie in anderen Passagen illustriert die Arbeit ihre Analysen durch nachgestellte Beispiele: „Der Stil wirkt aufgelockert durch Aufzählungen von Substantiven und Adjektiven Beispiele: ‚das Lachen am Morgen, das Lachen am Abend, nächtliches Lachen... [...]‘“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

Korrespondierend mit geläufigen Vorstellungen über moderne Literatur und zeitgenössische Kurzgeschichten (vgl. Heuer 2015, S. 201; Marx 2005, u. a. S. 176; zusammenfassend auch Eiben-Zach 2022, S. 376ff.) wird dem Text damit ein aktivierendes Potenzial zugesprochen. Dabei bleibt der Aufsatz jedoch denkbar allgemein: Offen gelassen wird insbesondere, worüber der Leser ‚nachdenken‘ soll (vgl. auch Heuer 2015, S. 201; Eiben-Zach 2022, S. 210).

Vereinzelt thematisiert der Aufsatz die Person des Autors. Insbesondere wird die Ausgestaltung des Textes als eine *aktive*, durch den Autor verantwortete beschrieben. Textgestaltung wird somit vor allem als etwas fokussiert, das jemand, in diesem Fall der Autor, *tut* bzw. *getan hat*. So wird in bereits zitierten Passagen ausgeführt, dass Böll seine „Kurzgeschichte eindeutig und klar formuliert“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft), „[d]er äußeren Form nach [...] in zehn Abschnitte eingeteilt“ (A 1) habe, „Vergleiche [...] anbringt“ (A 1) oder „verschiedene Formen [...] verwandt hat, um dem ‚Lachen‘ immer wieder einen anderen Ausdruck zu verleihen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

Die Untersuchung mündet in würdigende Ausführungen „zum Stil“ des Autors. Dem Text wird die Tendenz attestiert, sich auf Wesentliches zu beschränken: „Es werden keine überflüssigen Aussagen gemacht und auch keine Übertreibungen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Weiter sei die Erzählung sprachlich ‚einfach‘ gehalten: „Fremdwörter werden äußerst selten angewandt. Dies deutet ebenfalls auf einen einfachen Stil hin.“ (A 1) Allgemeiner wird der Stil als „flüssig und ansprechend“ (A 1) charakterisiert. Auch hiermit werden geläufige Charakterisierungen der ‚Kurzgeschichte‘ aufgegriffen (vgl. Marx 2005). Ähnlich heißt es in einer Art Gesamtwürdigung: „H. Böll hat die Kluft zwischen Beruf und Freizeit in Form einer Kurzgeschichte und am Beispiel eines Lachers deutlich und ansprechend dargestellt.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Der Aufsatz schließt mit einer ebenso vagen Aussage zur Modernität des Stils. Dabei konstatiert er recht allgemein eine Entsprechung von ‚Stil‘ und ‚Inhalt‘ und führt als drittes Qualitätsmerkmal ins Feld, dass der Text dem Genre der ‚Kurzgeschichte‘ entspreche: „Der Stil ist nicht der modernste, aber er ist doch zeitgemäß und entspricht dem Inhalt des Textes und der Form einer Kurzgeschichte.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Diese Aussage scheint auch der Lehrerin zu unspezifisch; die Passage wird mit den Worten „unklare Vorstellung“ kommentiert (A 1).⁴⁵

Insgesamt wird die Untersuchung sprachlicher bzw. stilistischer Merkmale den Anforderungen der Lehrerin nicht gerecht. Sie kritisiert in der abschließenden Beurteilung, dass „das bloße Feststellen sprachlicher Eigentümlichkeiten – noch dazu unzureichend oder falsch – [...] nicht der Aufgabe einer Analyse [entspricht]“ (A 1, Erstbeurteilung). Vermisst wird möglicherweise eine vertiefende

45 Weiter scheint sich der Lehrerin nicht zu erschließen, in welcher Relation diese abschließenden Ausführungen zu den vorangehenden stehen. Sie formuliert die Frage, ob die Schülerin hier einen „Rückblick“ (A 1) versuche.

Interpretation der Funktion bzw. Wirkung sprachlicher Aspekte sowie die Integration der Beobachtungen in eine Gesamtargumentation. Insgesamt sei die Arbeit „[s]owohl gedanklich als auch formal bezogen [...] an der Oberfläche geblieben“ (A1, Erstbeurteilung).

Kritik erregt auch die Gewichtung inhaltlicher und sprachlicher Aspekte. So vermutet eine weitere Lehrkraft, dass „sich die Verfasserin durch die Aufgabenstellung ‚Analysieren Sie den Text!‘ zu sehr in die Richtung der Sprachanalyse [hat] drängen lassen“ (A1, Zweitbeurteilung). Infolgedessen falle „[d]ie Deutung [...] zu knapp aus“ (A1, Zweitbeurteilung). Der Lehrer unterscheidet damit zwischen sprachlicher Analyse und ‚Deutung‘ und setzt zugleich voraus, dass die gestellte Aufgabe beides erfordert, der Analyse- also einen Deutungs-auftrag einschließt. Zugleich legt die Differenzierung nahe, dass die (so die Kritik der beiden weiteren Gutachter: mangelhafte) Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten der ‚Deutung‘ zugeschlagen wird.

3.4 Aufsatz 2 („befriedigend“)

Anders als beim ersten Aufsatz wird die Gewichtung inhaltlicher bzw. „gedanklich[er]“ und „formal[er]“ (A1, Erstbeurteilung) Aspekte in der Beurteilung der zweiten, „befriedigenden“ Arbeit nicht grundsätzlich kritisiert. Dieser Aufsatz zieht einleitend einen Vergleich zu weiteren Werken Heinrich Bölls, ohne dabei jedoch auf konkrete Texte zu verweisen: „In der Kurzgeschichte: ‚der Lacher‘ zeigt Heinrich Böll, wie so oft in seinen Werken, das Schicksal eines Außenseiters unserer Gesellschaft auf.⁴⁶ In dieser Kurzgeschichte handelt es sich um ein durch eine berufliche Tätigkeit bedingtes Abseitsstehen innerhalb der Gesellschaft.“ (A2, Herv. d. Lehrkraft)

Im Folgenden setzt sich die Arbeit mit dem ‚Berufsbild‘ des Lachers auseinander. Die fokussierten Textzusammenhänge werden mit Normvorstellungen abgeglichen, deren Geltungsanspruch dabei gesetzt scheint. Demnach erfülle der Beruf des Lachers

„nicht die der Gesellschaft geläufigen Vorstellungen und Erwartungen, die der Mensch unserer Gesellschaft in der Ergreifung und Ausübung eines Berufs sehen sollte, denn in diesem speziellen Fall [...] kann man wohl kaum von Berufung, ja noch nicht einmal von echtem Talent oder wahrer Begabung reden.“ (A2, Herv. d. Lehrkraft)

Weiter wird dem Text die (autorseitige) Intention zugeschrieben, allgemeinere Problemzusammenhänge zu demonstrieren. Demnach wolle Böll „diese Kurzgeschichte auch in einem allgemeineren Sinn verstanden wissen, nämlich so, daß der Unterschied, der zwischen dem Beruf und dem eigentlichen Wesen eines Menschen liegt, oftmals zu eklatant ist, um Zufriedenheit im Berufsleben und [...]“

⁴⁶ Mit dieser Deutung folgt die Arbeit den Schwerpunkten schulischer Böll-Rezeption der 1960er und frühen 1970er Jahre (vgl. zusammenfassend Eiben-Zach 2022, S. 385f.).

auch im privaten Bereich zu ermöglichen“ (A2). Der Figur des Protagonisten wird dabei wie in der ersten Arbeit eine exemplarische Funktion zugeschrieben:

„H. Böll verdeutlicht an Hand des besonders typischen Beispiels des Lachens den Gegensatz, der oftmals zwischen dem Privatleben und dem Berufsleben besteht.⁴⁷ [...] Diese beiden Bereiche stehen ohne Zweifel besonders in dem Beispiel des Lachers im starken kausalen Verhältnis. [...] Diese Wechselwirkung zwischen Beruf und Privatem wird gerade durch dies außergewöhnliche Beispiel Bölls deutlich.“ (A2, Herv. d. Lehrkraft)

Inwiefern sich ausgerechnet eine Figur wie die des ‚Lachers‘ als „besonders typische[s] Beispiel[]“ (A2, Herv. d. Lehrkraft) verstehen lässt, bleibt offen. Den Anforderungen der Lehrerin wird der Schüler mit diesen Deutungen jedoch aus einem anderen Grund nicht gerecht. Sie kritisiert in der abschließenden Beurteilung, dass „[d]ie herausgestellte Problematik [...] dem Einzelschicksal verhaftet [bleibt], zeitkritische Aspekte [...] nicht herangezogen [werden]“ (A2). Vermissen werden also Deutungen, die Bezüge zu aktuellen gesellschaftspolitischen Zusammenhängen herstellen. Die einleitende Deutung, dass „Heinrich Böll, wie so oft in seinen Werken, das Schicksal eines Außenseiters unserer Gesellschaft auf[zeigt]“ (A2), bedient diese Anforderung offenbar noch nicht.

Der überwiegende Teil des Aufsatzes geht auf Funktionen bzw. Intentionen bestimmter Aspekte der Textgestaltung ein oder beleuchtet umgekehrt, auf welche Weise einzelne Zusammenhänge „dargestellt“ werden (A2). Dies betrifft etwas Ausführungen zur Wortwahl und zum Umgang mit Vergleichen:

„Eine spontane menschliche Haltung wird zum Beruf, zum Zwang, zum Unpersönlichen. H. Böll versucht das sich daraus ergebende Problem so darzustellen, indem er die menschliche Gefühlsäußerung des Lachens mit dem für unsere Begriffe normalem Berufsleben in Zusammenhang bringt. *Dieses wird zum einen in dem Vergleich mit sogenannten ‚normalen‘ Berufen oder, besser gesagt, Handwerken (z. B.: Maurer, Tischler, Bäcker usw.) deutlich, zum anderen in der Benutzung von Begriffen, die der Arbeitswelt (z. B. Maßarbeit) entstammen, um ein bestimmtes Aufgabengebiet des Lachers [...] darzutun.*“ (A2, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)⁴⁸

Mehrfach wird herausgestellt, dass der analysierte Text ironische Züge trage. Auch dem Einsatz von Ironie wird dabei die Funktion zugeschrieben, die Darstellung bestimmter Zusammenhänge zu unterstützen:

⁴⁷ Hier kommt die Arbeit zu einer ähnlichen Deutung wie die zuvor untersuchte.

⁴⁸ Explizit als solche ausgewiesene Textbeispiele kommen insgesamt etwas seltener zum Einsatz als in der zuvor untersuchten Arbeit. Hier wie in einer weiteren Passage werden sie den Ausführungen in Klammern nachgesetzt. An anderer Stelle werden sie in die Ausführungen integriert: „Durch recht eigenartige, für Böll aber typische Wort- und Gedankenassoziationen, wie etwa ‚ich lache wie ein römischer Imperator; das Lachen des 17. Jahrhunderts; ich lache alle Jahrhunderte, alle Gesellschaftsklassen, alle Altersklassen durch,‘ wird die Ironie noch verstärkt, ja sie erhält fast einen sarkastischen Beigeschmack“ (A2, Herv. d. Lehrkraft).

„Eine natürliche menschliche Haltung, nämlich die des Lachens, wird zu einem Beruf; die daraus entstehenden Schwierigkeiten werden mit Hilfe der Ironie dargestellt: [...]“ (A2, Herv. d. Lehrkraft)

„[I]n diesem speziellen Fall [...] kann man wohl kaum von Berufung, ja noch nicht einmal von echtem Talent oder wahrer Begabung reden. Dieses bringt Böll mit Hilfe der Ironie äußerst treffend zum Ausdruck.“ (A2, Herv. d. Lehrkraft, s. o.)

Wie gehabt bleiben die Aufsätze dabei aber eher allgemein und analysieren die thematisierten Gestaltungsmerkmale nur oberflächlich. Insbesondere umgehen sie die Frage, von welcher Instanz die Ironie ausgeht.

Etwa ein Viertel der Arbeit nehmen Ausführungen ein, die der Ankündigung der Schülerin folgend den „Aufbau“ (A2) der kurzen Erzählung beleuchten. Wie im vorherigen Aufsatz wird thematisiert, dass „Böll [...] die Kurzgeschichte in unterschiedlich lange Abschnitte gegliedert [hat]“ (A2, Herv. d. Lehrkraft). Besondere Aufmerksamkeit erfährt weiter die Gestaltung des Textbeginns. Explizit, wenngleich betont beiläufig, wird dabei das eigene Textsortenwissen angebracht: „Es ist keine Einleitung vorhanden, (ein typisches Kennzeichen der Kurzgeschichte) [...]“ (A2, Herv. d. Lehrkraft) Der Verzicht auf eine „Einleitung“ wird im Sinne etablierter Deutungen (vgl. Marx 2005, S. 64ff.) mit einer „unmittelbar[en]“ Wirkung in Verbindung gebracht: „Böll konfrontiert den Leser unmittelbar mit der Problematik der Kurzgeschichte“ (A2, Herv. d. Lehrkraft). Im selben Zusammenhang wird die Erzählform thematisiert. So erzeuge Böll die unmittelbare, konfrontierende Wirkung, „indem er bereits im ersten Abschnitt eine persönliche Stellungnahme des Lachers bietet, und zwar in der ‚Ich-Form‘“ (A2, Herv. d. Lehrkraft). Diese wird – anders als in der ersten Arbeit und einseitiger als z. B. bei Sowinski und Schneidewind (1986, S. 33, s. o.) – mit einer reduzierten Distanz von Text bzw. Erzähler und Leser assoziiert: Durch die „Ich-Form“ (A1) „wirk[e] die Kurzgeschichte sehr unmittelbar und damit äußerst ansprechend. Man könnte sagen, daß diese Erzählform die Kurzgeschichte fast wie ein Bekenntnis des Lachers wirken läßt“ (A1, Herv. d. Lehrkraft).

Auch in der Zusammenfassung von Einzelabschnitten bemüht sich die Arbeit darum, Funktionen bzw. Intentionen der Textgestaltung herauszustellen bzw. umgekehrt herauszuarbeiten, in welcher Form etwas „dargestellt“ (A2) wird. Auf diese Weise thematisiert wird der Umgang mit Beispielen: „Fernerhin werden im 1. Abschnitt Beispiele aufgezeigt, um so das Bild der Tätigkeit: ‚Lacher‘ zu verdeutlichen. [...] In den folgenden Abschnitten wird an Hand von weiteren Beispielen der ‚Alltag‘ des ‚Lachers‘ verdeutlicht.“ (A1, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierungen EZ) Weiter wird einzelnen inhaltlichen Textaspekten die Funktion zugeschrieben, bestimmte allgemeinere Zusammenhänge „darzustellen“, zu „verdeutlich[en]“ oder zu „skizzier[en]“ (A2):

„Er stellt die Tragik des Berufslebens durch Aufzeigen des Privatlebens dar. [...] Die Diskrepanz, die zwischen dem Beruf des Lachers und dem Wesen des Menschen liegt,

wird dadurch verdeutlicht, daß Böll eine Art Selbstdarstellung des Lachers in die Kurzgeschichte einflicht.“ (A2, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)

*„Während in der ersten Hälfte der Kurzgeschichte mehr oder weniger der berufliche Alltag des des [sic] Lachers dargestellt wird, wird in den folgenden Abschnitten das Privatleben des Lachers *skizziert, und zwar, indem* die Wirkung des Berufslebens auf die Persönlichkeit des Lachers gezeigt wird. Dieser Gedanke wird *dann fortgeführt, indem* der Versuch des Lachers, völlig abzuschalten, geschildert wird.“ (A2, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierungen EZ)*

Allerdings ließe sich beanstanden, dass die Schülerin eher mit einer Art Rhetorik der Funktionszuschreibung operiert. Modalität und Finalität werden stellenweise relativ beliebig geltend gemacht. Wird etwa das „Privatleben“ des Lachers tatsächlich „skizziert, [...] *indem* die Wirkung des Berufslebens auf die Persönlichkeit des Lachers gezeigt wird“ (A2, Herv. EZ)? Oder grenzt der nachgestellte Relativsatz die Zusammenfassung nicht in einer Weise ein, die eher durch eine Formulierung wie „in den folgenden Abschnitten [wird] das Privatleben des Lachers skizziert, [...] [genauer gesagt wird, EZ] die Wirkung des Berufslebens auf die Persönlichkeit des Lachers gezeigt“ (A2; Herv. EZ) ausgedrückt wäre?

Schließlich thematisiert auch diese Arbeit die Person des Autors. Dies betrifft zunächst bereits angesprochene Darstellungsintentionen bzw. -leistungen, etwa diejenige, bestimmte „Problem[e] des Lachers“ (A2), oder – so im Blick auf allgemeinere Zusammenhänge formuliert –, „den Außenseiter der Gesellschaft“ (A2) bzw. den „Gegensatz, der oftmals zwischen dem Privatleben und dem Berufsleben besteht“ „darzustellen“ bzw. zu „verdeutlich[en]“ (A2). Darüber hinaus wird wie in der vorherigen Arbeit die Gestaltung des Texts als eine aktive des Autors beschrieben. Dies ist u. a. der Fall, wenn es heißt, dass Böll sich des „Mittel[s] der Ironie bedient“ (A2) bzw. etwas „mit Hilfe der Ironie [...] zum Ausdruck [bringt]“ (A2), die „Ich-Form“ [...] im Laufe der Kurzgeschichte beibehält“ (A2, Herv. d. Lehrkraft) oder „eine Art Selbstdarstellung des Lachers in die Kurzgeschichte einflicht“ (A2, Herv. d. Lehrkraft).

Insgesamt scheint sich die „befriedigende“ vor der „mangelhaften“ Arbeit dadurch auszuzeichnen, dass sie im ausreichenden Maße deutend auf den Inhalt des Texts eingeht und ihn dabei auf allgemeingültige – wenngleich nicht die von der Lehrkraft anvisierten gesellschaftskritischen – Zusammenhänge bezieht. Auch Versuche, die Wirkung und Funktion von Formmerkmalen herauszuarbeiten, kommen dem Erwünschten offensichtlich näher, als es in der „mangelhaften“ Arbeit der Fall war.

3.5 Exkurs: Gutachter im Streit ums Genre

Abschließend soll eine eher zufällige Beobachtung beleuchtet werden, die gleichwohl mit aktuellen literaturdidaktischen Problem Diagnosen korrespondiert (vgl. Spinner 2012): In den untersuchten Aufsätzen deutet sich an, dass den Schülern

auch die Anwendung von Gattungswissen zum Verhängnis werden konnte. Beide Arbeiten bezeichnen den Text als „Kurzgeschichte“ (A1, A2). Diese Zuordnung kritisiert die Lehrkraft in beiden Fällen als „[s]achlich falsch“ (A1, A2). Ihrem Verständnis nach „handelt [es] sich um eine Satire in Form einer Erzählung“ (A1, A2). Dem angebrachten Textsortenwissen wird dabei eine (hier: fehl-)leitende Funktion für das Textverstehen zugesprochen. So habe ihr „Irrtum (Kurzgeschichte statt Satire)“ (A2) der Verfasserin des zweiten Aufsatzes „das Verständnis erschwert“ (A2). Aus aktueller Perspektive kann die Gegenüberstellung von ‚Satire‘ und ‚Kurzgeschichte‘ als zwei distinkten Gattungen irritieren. So weist denn auch der Zweitgutachter diesen Abgrenzungsversuch – und die hiermit verbundene Kritik – zurück. Er argumentiert damit, dass die strikte Unterscheidung von ‚Kurzgeschichte‘ und ‚Satire‘ keine Entsprechung im literaturwissenschaftlichen Umgang mit Genrebezeichnungen fände:

„Der Gattungsbegriff ‚Kurzgeschichte‘ ist in der Literaturwissenschaft noch nicht so präzise formuliert, als daß er nicht auch auf diese satirische Kurzgeschichte angewendet werden könnte (wie dies z. B. Anne Becker und Hans Thiel in ihrem Buch ‚Der Lacher – Heitere und satirische Kurzgeschichten deutscher Autoren der Gegenwart‘ Verlag Diesterweg 1965 vornehmen). Böll bezeichnet seine Kurzgeschichten manchmal als ‚Erzählungen‘, manchmal als ‚Satiren‘ (so steht ‚Der Lacher‘ in dem Band H. Böll: ‚Erzählungen/Hörspiele/Aufsätze unter den Erzählungen‘[.] Die Unsicherheit in der Anwendung der Gattungsbegriffe scheint mir – selbst unter Dichtern und Germanisten – so verbreitet zu sein, daß man sie der Verfasserin nicht anlasten sollte.“ (A1, Zweitbeurteilung)⁴⁹

Um den Anforderungen der ersten Lehrkraft zu genügen, hätte es den Prüflingen gleichwohl geholfen, den Text als ‚Satire‘ einzustufen und mit Kenntnissen über dieses Genre in Verbindung zu bringen. Mit ihrem Wissen über geläufige Charakterisierungen der Kurzgeschichte können sie jedenfalls nicht punkten. Dabei fallen ihre Interpretationen dort, wo sie den Text mit Merkmalen der ‚Kurzgeschichte‘ in Verbindung bringen, nicht unbedingt originell aus – abwegig scheinen sie deshalb jedoch noch nicht. Vermutlich ging es der Lehrkraft in erster Linie um die Wirkungsabsicht der

49 Diese Ausführungen legen nahe, dass Prüflinge und Lehrkraft deshalb zu unterschiedlichen Textsortenbestimmungen kamen, weil es Literaturwissenschaft und literarischem Betrieb (noch) an trennscharfen Gattungsbegriffen mangelte. Wahrscheinlich gründete ihr Dissens aber eher in einem Dilemma des Deutschunterrichts. Wie in aktuellen Vermittlungs- und Prüfungssituationen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2004) dominierte vermutlich auch hier und speziell im Rückgriff auf Textsortenbezeichnungen ein entproblematizierender Umgang mit Analyse kategorien. Um das (dem zeitgenössischen Verständnis nach zumindest nicht restlos vermittelbare) Interpretieren anzuleiten (vgl. ebd., S. 60ff.), hierzu möglichst breit anwendbares Kontextwissen zur Verfügung zu stellen und objektivierbare Prüfungsleistungen anzuzielen (vgl. ebd., S. 62), konnten auch Textsortenzuschreibungen nicht im gleichen Maße problematisiert werden, wie es für die literaturwissenschaftliche Praxis mit ihrem Postulat der Individualität der einzelnen Dichtung und der Vorstellung, dass es sich beim Interpretieren um eine kunstvolle Tätigkeit handelt (vgl. ebd., S. 59ff.), geradezu konstitutiv war.

untersuchten Erzählung. Welche konkreten Deutungen erwünscht gewesen wären, muss jedoch offenbleiben: *Inwiefern* die Zuordnung zum Genre „Kurzgeschichte“ dem Prüfling „das Verständnis erschwert“ (A2), erläutert die Lehrkraft nicht.

4 Fazit

Deutschsprachige Literatur etablierte sich im 19. Jahrhundert als Gegenstand schulischen Schreibens. Vorbehalten war ihr zunächst das Format des ‚literarischen Aufsatzes‘. An diesem Format wurde in den folgenden Jahrzehnten immer wieder Anstoß genommen. Wie anhand von Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen exemplarisch aufgezeigt werden konnte, lassen sich die von zeitgenössischen Didaktiker*innen bemängelten Probleme auch an historischen Schülertexten nachvollziehen (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 357f.). Trotz dieser Schwierigkeiten wurde das Format des ‚literarischen Aufsatzes‘ im hier betrachteten Zeitraum (1882–1972) letztlich nicht angetastet – auch nicht, als sich in den 1950er und 1960er Jahren mit dem ‚Interpretationsaufsatz‘ eine Alternative etablierte.

Zeitgenössische Didaktiker*innen versprachen sich viel von diesem neuen Format. Wie am selben Westberliner Bestand aufgezeigt wurde, barg es jedoch auch neue Herausforderungen. Anstatt – wie im ‚literarischem Aufsatz‘ – geläufige, z. T. aus Handreichungen wie Lektürehilfen übernommene, Deutungen wiederzugeben, beschränkten sich die Prüflinge nun häufig auf Nacherzählungen der vorgelegten Texte; statt Phrasen lieferten sie Paraphrasen. Die Hoffnungen, mit dem ‚Interpretationsaufsatz‘ verstärkt eigenständige Deutungen erzielen zu können, wurden also nur bedingt erfüllt. Merkmale der sprachlichen Gestaltung spielten in Interpretationsaufsätzen des betrachteten Westberliner Prüfungsbestands nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Eiben-Zach 2022, S. 463).

Anders gestaltet sich dies in den hier untersuchten Analyseaufsätzen der 1970er Jahre. Prüflinge verbanden mit dem Analyseauftrag anscheinend – stärker als mit dem Interpretationsauftrag – den Anspruch einer sprachlichen bzw. „Gestaltanalyse“ (vgl. Nentwig 1960, S. 19, s. o.). Der ‚mangelhaften‘ Arbeit wurde jedoch angelastet, der inhaltlichen Deutung zu wenig Gewicht zu geben (A1). Indem sie davon ausging, dass nun verstärkt eine sprachliche oder ‚Gestaltanalyse‘ gefragt sei, hatte die Schülerin die Schwerpunktverschiebung vom Interpretations- zum Analyseauftrag offenbar missverstanden oder überzogen. Anscheinend herrschte bezüglich der Anforderungen des Analyseauftrags – und damit auch des veränderten Aufgabenformats – Anfang der 1970er Jahre zumindest bei einem Teil der Akteur*innen noch Unsicherheit. Falls eine Verständigung hierüber stattgefunden hatte, hatte sie noch nicht zur erwünschten Klarheit geführt.⁵⁰

50 Inwiefern dies – am hier fokussierten Standort oder im Unterricht der spezifischen Lehrkraft – in den kommenden Jahren besser gelang, muss ebenso offen bleiben wie die Frage nach der Verall-

Die zweite Arbeit wurde dem Anspruch nach inhaltlicher Deutung zwar an sich besser gerecht (A2). Dem Trend zu einem stärker politisch ausgerichteten Deutschunterricht⁵¹ entsprechend waren aber offenbar speziell gesellschaftskritische Deutungen gefordert, die auch diese Arbeit nicht lieferte (A2). Wenn die Lehrkraft herausstellt, dass „Beruf und Freizeit in ihrer Relation [...] als thematischer Bezug [nicht genügen]“ (A1, s. o.) beharrt sie auf größeren Deutungskontexten, wie sie auch die in Abschnitt 3.1 zusammengestellten Interpretationen stark machen.

Der Untersuchung ging es nicht in erster Linie darum, solche Probleme zu bewerten. Im historischen Rückblick zu konstatieren, dass die Aufgaben eben anders, aktuellen didaktischen Forderungen⁵² entsprechend hätten gestellt werden müssen, wäre wohlfeil und würde dem historischen Kontext der untersuchten Prüfungen nicht gerecht. Vielmehr sollte skizziert werden, wie bereits lange vor der Etablierung einer wissenschaftlichen Literaturdidaktik mit dem und um das Format des literaturbezogenen Schreibens gerungen wurde, wie Schüler*innen die ihnen aufgegebenen Herausforderungen zu bewältigen und Lehrkräfte durch innovative Aufgabenformate Abhilfe zu schaffen versuchten. Wie radikal neu das Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ in den 1950er und 1960er Jahren scheinen musste, in welchem Maß die Lehrkräfte umzudenken bereit waren – und dies auch Schüler*innen mit der Koexistenz beider Formate mittelfristig zumuteten, aber auch zutrauten –, kann angesichts der heute fokussierten Probleme mit diesem Format – die natürlich immer auch im *Literaturunterricht* begründet liegen können – schnell aus dem Blick geraten. Mit den spezifizierten und fokussierten Interpretationsaufgaben entsteht zwar ein wiederum neues Format; aus dem alten Spannungsfeld löst man sich dadurch aber natürlich nicht. Mit vorgegebenen bzw. zur Diskussion gestellten Deutungsthesen etwa wird die Deutungsfreiheit der Schüler*innen – entgegen der Polyvalenzkonvention – zumindest potenziell eingeschränkt.⁵³ Deutungen nicht mehr vorwegzunehmen gehörte aber seinerzeit gerade zur Innovation des Interpretationsaufsatzes und zu einem zentralen Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem alten ‚literarischen Aufsatz‘, der mit dem

gemeinerbarkeit der Befunde. Um diesen Fragen nachzugehen, wären die Analysen in die 1970er Jahre hinein auszudehnen und auf ein breiteres, ggf. auch regional weiter gefasstes Datenmaterial zu stützen. Dass die aufgezeigten Unklarheiten allgemeinere Dimensionen besitzen, lassen jedoch jüngere Problemdiagnosen vermuten. Im inter-regionalen Vergleich betrachtet wurden Analyse- und Interpretationsaufträge noch mindestens bis zur Einführung der neuen Bildungsstandards eher uneinheitlich verwendet (vgl. Bremerich-Vos 2012).

51 Vgl. exemplarisch Heuer 2015, Kämper-van den Boogaart 2019, Lecke 2018 und Müller-Michaels 1980.

52 Vgl. wie oben Köster 2016, Winkler u. a. 2010 und Steinmetz u. a. 2020.

53 Solche Einwände sind natürlich auch dort bekannt, wo für Aufgabenstellungen argumentiert wird, die Schüler*innen z. B. mit Hilfe solcher zur Diskussion gestellten Deutungsthesen stärker unterstützen als offene Aufgaben. So argumentiert Steinmetz (2020, S. 241), dass „[e]s [...] möglich [ist], supportgestützte Aufgaben so zu konzipieren, dass eine aktive Konstruktionsleistung im Rahmen der Offenheit literarischer Texte angestoßen wird. Dazu bedarf es nicht notwendig offener Aufgaben“.

Aufsatzthema immer auch Deutungsrichtungen festlegte. Wie der schulische Aufsatz im Allgemeinen pendelt also auch schulisches literaturbezogenes Schreiben in seiner langen Geschichte – und auf seine eigene Weise – zwischen „Bindung und Freiheit“ (Karg 2007, S. 13), Strukturierungshilfen und Offenheit.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

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

Gedruckte Quellen

- Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (⁶1994): Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Donauwörth.
- Berger, Norbert/Haugg, Fridolin/Migner, Karl (¹1975): Deutschvorbereitung für das Abitur. T. 2: Textanalyse. München.
- Dahle, Wendula (¹1972): Neutrale Sprachbetrachtung? Zur Didaktik des Deutschunterrichts. In: Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart, S. 133–145.
- Engelmann, Susanne (⁴1952): Methodik des deutschen Unterrichts. Hannover, Darmstadt.
- Essen, Erika (1965): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg.
- Großmann, Bernhard (1963): Bemerkungen zum literarischen Aufsatz. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 46–61.
- Haußmann, Walter (1950): Erfahrungen mit Reifeprüfungsaufätzen. In: Der Deutschunterricht 2, H. 1/2, S. 108–117.
- Havenstein, Martin (1925): Die Dichtung in der Schule. Frankfurt a. M.
- Helmers, Hermann (¹1966): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart.
- Herold, Theo/Rintelen, Viktor/Waldmann, Wolfgang (1980): Das Schreiben über Literatur. Sekundarstufe II. Limburg.
- Hiecke, Robert Heinrich (1842): Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig.
- Kleiner, Annemarie (1967): Der deutsche Aufsatz in der Bundesrepublik. Ergebnis der Rundfrage zum Beiheft des Jahrgangs 17 (1965): Themen der Reifeprüfungsaufsätze 1958–1964. In: Der Deutschunterricht 19, H. 3, S. 95–110.
- Kranz, Friedrich (⁶1970): Wege zum Abituraufsatz. Bd. 2: Die Prosainterpretation. München.
- Kranz, Friedrich (²1973): Wege zum Abituraufsatz. Bd. 6: Der literarische Aufsatz. München.
- Neis, Edgar (¹1963): Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten? Hofffeld/Obfr.
- Nentwig, Paul (1960): Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode. Braunschweig.
- Pries, Robert (1963): Anregungen für die Einübung des Interpretationsaufsatzes auf der Mittelstufe. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 5–17.
- Rahn, Fritz (1948/49): Der Besinnungsaufsatz. In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 45–97.
- RP 1926: 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.
- RP 1959: Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin. 8.1.1959. Hg. vom Senator für Volksbildung, Berlin.
- RP 1964: Verwaltungsvorschriften über die Reifeprüfung und den Erwerb des Latinums. 5.6.1964. In: Dienstblatt des Senats von Berlin. T. III: Volksbildung, S. 65–82.

- RP 1970: Ausführungsvorschriften über die Reifeprüfung und den Erwerb des Latinums. 3.4.1970. In: Amtsblatt für Berlin 20, Nr. 18, S. 425–437.
- Scheuermann, Ludwig (1948/49): Der Literaturaufsatz. In: Der Deutschunterricht 1, H. 6, S. 78–95.
- Schnass, Frank/Rutt, Theodor (⁴1961): Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Bd. 1: Volkstümliche, klassische und moderne Dichtungen. Ihre Durchnahme im 5.-10. Schuljahr. Bad Heilbrunn/Obb. Senator für Schulwesen, Berlin [SenS] (1968): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Bd. 2: Realschule; Gymnasium.
- Ulshöfer, Robert (²1955): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I. Stuttgart.
- Ulshöfer, Robert (1965): Einführung in den Interpretationsaufsatz im 9. und 10. Schuljahr. In: Der Deutschunterricht 17, H. 1, S. 44–59.

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. 191–210.
- Balzer, Bernd (1997): Das literarische Werk Heinrich Bölls. Einführung und Kommentare. München.
- Böll, Heinrich: Der Lacher. In: Heinrich Böll: Werke. Kölner Ausgabe. Bd. 9: 1954–1956. Hg. v. J. H. Reid. 2006. Köln [DL].
- Born, Stefan/Eiben-Zach, Britta (2020): Erträge reduzierter Situierung. Überlegungen zur Adressaten- und Situationsorientierung in Abituraufsätzen der 1960er/1970er Jahre. In: Heideklang, Julia/Stobbe, Urte (Hg.): Kleine Formen für den Unterricht: Historische Kontexte, Analysen, Perspektiven. Göttingen, S. 101–120.
- Bremerich-Vos, Albert (2012): Schülerinnen und Schüler *analysieren* und *interpretieren* literarische Texte – Anmerkungen zu zwei „Operatoren“, insbesondere zur Zumutung, Formmerkmale zu semantisieren. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 21–40.
- Durzak, Manfred (³1980/2002): Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts. Werkstattgespräche. Interpretationen. Würzburg.
- 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.
- Eiben-Zach, Britta (2023): Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Der Wandel literaturbezogenen 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.
- Friedrichsmeyer, Erhard (1981): Die satirische Kurzprosa Heinrich Bölls. Chapel Hill.
- Grimm, Hannelore (2003): Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt a. M. u. a.
- Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung – Systematische Erklärung. Würzburg.
- Heuer, Julia (2015): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M. u. a.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB] (2020): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2020. Aufgabe für das Fach Deutsch. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2020/deutsch/2020_D_D_Interpret_5.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
- 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.): Geschich-

- te des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 365–390.
- Kammler, Clemens (2019): Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler, S. 202–235.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): PISA und die Interpretationsrituale des Deutschunterrichts. In: Ders. (Hg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M. u. a., S. 59–81.
- 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 (2019): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler, S. 3–85.
- Kämper-van den Boogaart (2023a): Aufsatzmethodik in der Diskussion. Das Genre des dialektischen Besinnungsaufsatzes in der didaktischen Publizistik der 1950er und 1960er Jahre. 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. 231–262.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2023b): Sachlichkeit und Fachlichkeit in der Oberstufe. Erika Essens Vorschläge zu einer Modernisierung des Deutschunterrichts und die Antwort der ‚kommunikativen Wende‘. 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. 195–230.
- 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.
- Karg, Ina (2007): Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen *Aufsatz* und *Schreiben*. Frankfurt a. M. u. a.
- Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze.
- Köster, Juliane (2017): Glanz und Elend der „Königsdisziplin“ – Der Interpretationsaufsatz wird 65. In: Wrobel, Dieter/von Brand, Tilman/Engelns, Markus (Hg.): Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler, S. 31–40.
- Lecke, Bodo (2018): Die „curriculare Wende“ der Didaktik, die literatursoziologische/pragmalinguistische Orientierung der Germanistik und der (politisch-)kritische Deutschunterricht. In: Czech, Gabriele (Hg.): Germanistik und Deutschlehrerbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a., S. 91–106.
- Leppmann, Wolfgang (2000): Didaktik in Stehkragen und Blue Jeans – Goethe im Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a., S. 81–116.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York.
- Marx, Leonie (2005): Die Deutsche Kurzgeschichte. Stuttgart, Weimar.
- Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.
- 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.

- Reid, James H. (2006): Der Lacher [Anmerkungen zur Entstehung, Überlieferung, Textgrundlage und Textvarianten, Stellenkommentar]. In: Ders. (Hg.): Heinrich Böll: Werke. Kölner Ausgabe. Bd. 9: 1954–1956. Köln, S. 425–427.
- Rubinich, Johann (1992): Abiturarbeiten 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.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Köln: Carl Link.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [zuletzt überprüft am 16.04.2023].
- 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 Symposions 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.
- Sowinski, Bernhard (1993): Heinrich Böll. Stuttgart, Weimar.
- Sowinski, Bernhard/Schneidewind, Wolf E. (1986): Heinrich Böll. Satirische Erzählungen. München.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Vom kommunikativen über den personalen Ansatz der Aufsatzdidaktik zum geselligen Schreiben. In: Paefgen, Elisabeth K./Wolff, Gerhart (Hg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von Detlef C. Kochan. Tübingen, S. 77–82.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a., S. 53–69.
- Steinmetz, Michael (2020): Verstehensupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden.
- Winkler, Iris (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart, S. 103–113.
- Zabka, Thomas (2019): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler, S. 63–92.

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