

76

BRITTA EIBEN-ZACH

BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

LITERATUR ALS GEGENSTAND WESTBERLINER ABITURAUFSÄTZE DER 1950ER UND 1960ER JAHRE



Interpretationen und Literaturkonzepte,
Aufgabentypen und Aufsatzarten



PETER LANG

Deutschsprachige Literatur ist in der Reifeprüfung seit 200 Jahren fest verankert. Die Untersuchung analysiert Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre im Kontext didaktischer Handreichungen, Lehrpläne und Prüfungsordnungen. Sie fragt, wie Schüler_innen mit literarischen Texten umgingen, welche Vorstellungen über Literatur sie formulierten und wie sich ihre Ausführungen zu den Normvorstellungen der Lehrkräfte verhielten. Die Autorin beleuchtet Herausforderungen schulischen literaturbezogenen Schreibens und Versuche, Aufgaben- und Aufsatzformate weiterzuentwickeln. Sie liefert neue Erkenntnisse zum schulischen Umgang mit ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur und zur Frage, welche Potenziale man literarischen Werken – zwischen ‚Lebenshilfe‘ und ‚Gesellschaftskritik‘ – zuschrieb.

Britta Eiben-Zach studierte Germanistik und Mathematik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Anschließend war sie ebendort als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Literaturdidaktik beschäftigt und wurde hier promoviert. Darauf war sie in gleicher Funktion an der Eberhard Karls Universität Tübingen tätig.

Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze
der 1950er und 1960er Jahre

BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

Begründet von Joachim S. Hohmann
Fortgeführt von Bodo Lecke
Herausgegeben von Christian Dawidowski

BAND 76

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe
erscheinenden Arbeiten wird vor
der Publikation durch den Herausgeber
der Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance and peer
review of this publication*

Prior to publication, the quality of
the work published in this series
is reviewed by the editor
of the series.

Britta Eiben-Zach

Literatur als Gegenstand
Westberliner Abituraufsätze
der 1950er und 1960er Jahre

Interpretationen und Literaturkonzepte,
Aufgabentypen und Aufsatzarten



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Sprach- und literaturwiss. Fak., Diss., 2021

Umschlagabbildung:

© Israt Liza 2022

DE-11

ISSN 0934-7666

ISBN 978-3-631-86677-1 (Print)

E-ISBN 978-3-631-87897-2 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-87898-9 (EPUB)

DOI 10.3726/b19781

© Britta Eiben-Zach, 2022

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

PETER LANG
open



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung: Zur Ausrichtung der Arbeit	11
1.1 Anbindung, Quellen und zeitlicher Zuschnitt	11
1.2 Fragestellung	17
1.3 Schwerpunktsetzungen	23
1.4 Beschränkungen	33
1.5 Aufbau der Arbeit	36
2 Bestandsaufnahme: Studien zum Literaturunterricht der 1950er und 1960er Jahre	39
2.1 Rückgriff auf ‚Bewährtes‘: Die 1950er Jahre	47
2.2 Modernisierung, Rationalisierung, Entpolitisierung: Die 1960er Jahre	66
2.3 Kritische Deutschdidaktik: Die 1970er Jahre	77
2.4 Ausblick auf die Untersuchung	86
3 Vorüberlegungen zu formalen Rahmenbedingungen: Regulierung der Westberliner Reifeprüfung	89
3.1 Prüfungsanspruch	92
3.2 Fächerübergreifende Vorgaben zur Aufgabengestaltung	93
3.3 Vorgaben für den ‚deutschen Aufsatz‘	95
3.4 Vorgaben zur Korrektur und Bewertung von Prüfungsarbeiten	101
3.5 Stellenwert des ‚deutschen Aufsatzes‘	103

4 Vorüberlegungen zu Korpusdesign und Aufsatzauswertung: Reifeprüfungsaufsätze als historische Quellen	105
4.1 Prüfungsbestand	107
4.2 Äußere Merkmale der Reifeprüfungsaufsätze	110
4.3 Rückschlusspotenziale der Reifeprüfungsaufsätze	111
4.3.1 Wer schreibt für wen?	111
4.3.2 Rückschlüsse aus Schülertexten	113
4.3.3 Rückschlüsse aus Lehrerkommentaren und schriftlichen Beurteilungen	116
4.3.4 Rückschlüsse aus Benotungen, Aufgabenwahl der Schüler_innen	119
4.4 Vorarbeit: Aufgabenauswertung	123
4.4.1 Themen der Reifeprüfungsaufgaben (allgemein)	124
4.4.2 Literaturbezogene und nicht literaturbezogene Reifeprüfungsaufgaben	128
4.4.3 Themen literaturbezogener Reifeprüfungsaufgaben	129
4.4.4 Thematisierte Autor_innen	130
4.5 Zusammenstellung des Untersuchungskorpus	132
4.5.1 Aufgaben, die allgemeine Reflexionen über Literatur fordern ..	133
4.5.2 Aufgaben zu ‚Klassikern‘	135
4.5.3 Aufgaben zu zeitgenössischer Kurzprosa	140
4.5.4 Lehrkräfte	147
4.5.5 Aufsatzauswahl	149
4.6 Transkription	151
4.7 Aufsatzanalyse	154
5 Auswertung Teilkorpus A: Reflexionen über Literatur	161
5.1 Kontextualisierung I: Aufgabenformat	161
5.2 Kontextualisierung II: Verweiskraft literarischer Werke in didaktischer Perspektive	169
5.2.1 Literatur und ‚Wirklichkeit‘	170

5.2.2	Relativierung historischer Kontexte	180
5.2.3	Orientierendes Potenzial literarischer Werke	185
5.2.4	Grenzen der Indienstnahme von Literatur	193
5.2.5	„Lebenshilfe“ im „strukture[n] Literaturunterricht“ (Helmers)	194
5.2.6	Einwände einer kritischen Literaturdidaktik (I)	196
5.2.7	Kurswechsel durch Westberliner Rahmenlehrpläne (1968)	201
5.2.8	Verweispotenzial zeitgenössischer Literatur	204
5.3	Aufsatzauswertung I: <i>Wert literarischer Werke</i>	210
5.4	Stellenwert zeitgenössischer Literatur	220
5.4.1	Aufsatzauswertung II: ‚Klassische‘ vs. ‚moderne‘ Literatur	220
5.4.2	Aufsatzauswertung III: Aufgaben heutiger Schriftsteller	232
5.5	Zwischenfazit	242
6	Auswertung Teilkorpus B: <i>Iphigenien</i>-Lektüren	253
6.1	Kontextualisierung I: Aufgabenformat	261
6.1.1	Der ‚literarische Aufsatz‘ als fest etabliertes Sorgenkind	261
6.1.2	Werke Goethes als Gegenstand von Reifeprüfungsaufgaben ...	264
6.2	Kontextualisierung II: Goethes <i>Iphigenie auf Tauris</i> als Werk zeitloser Gültigkeit	267
6.2.1	Schwerpunkte schulischer <i>Iphigenien</i> -Rezeption	268
6.2.2	Enthistorisierende Zugriffe schulischer <i>Iphigenien</i> -Rezeption .	278
6.2.3	Einwände einer kritischen Literaturdidaktik (II)	290
6.3	Goethes <i>Iphigenie auf Tauris</i> im Kontext von ‚Humanität‘ und ‚Menschlichkeit‘	295
6.3.1	Aufsatzauswertung I: <i>Der Inhalt des Wortes Humanität</i>	296
6.3.2	Aufsatzauswertung II: <i>Das Humanitätsideal in Goethes [...]</i> <i>„Iphigenie“</i>	312
6.4	Aufsatzauswertung III: <i>Größe und Fremdheit der Klassik</i>	330
6.5	Exkurs: Spuren der Prüfungsvorbereitung in Schüleraufsätzen	348
6.6	Zwischenfazit	352

7 Auswertung Teilkorpus C: Interpretationen	
zeitgenössischer Kurzprosa	359
7.1 Kontextualisierung I: Aufgabenformat	362
7.1.1 Der ‚Interpretationsaufsatz‘ als Innovation der 1950er und 1960er Jahre	362
7.1.2 Die Vermittlung des Nichtvermittelbaren	364
7.1.3 ‚Moderne Kurzgeschichten‘ als Gegenstand von Reifeprüfungsaufgaben	369
7.2 Kontextualisierung II: ‚Moderne Kurzgeschichten‘ als Spiegel des Allgemeinen	376
7.2.1 Verweiskraft ‚moderner Kurzgeschichten‘	376
7.2.2 Schwerpunkte schulischer Böll-Rezeption	384
7.3 Aufsatzauswertung I: ‚Wesen‘ der ‚modernen Kurzgeschichte‘	389
7.4 Aufsatzauswertung II: <i>Der Tod der Elsa Baskoleit</i>	402
7.5 Aufsatzauswertung III: <i>Daniel, der Gerechte</i>	429
7.6 Zwischenfazit	456
8 Zusammenfassung und Ausblick	465
8.1 Tendenzen der Aufgabenwahl und Aufsatzbewertung	466
8.2 Kanon-Öffnung und literaturhistorische Begleitreflexionen	467
8.3 Deutung aufs Allgemeingültige und Aktuelle	471
8.4 Scheiternder Anspruch selbstständiger Deutung	472
8.5 Tendenz zum Allgemeinen	473
8.6 Fazit	476
8.7 Beschränkungen der Studie, offene Punkte und Anschlussmöglichkeiten	478
Literaturverzeichnis	483
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	529

Vorwort

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen des interdisziplinären Projekts *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972* entstanden, das aus Mitteln der *Leibniz Gemeinschaft* finanziert und in Kooperation der *Humboldt-Universität zu Berlin*, der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* des *DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation* und dem *Informationszentrum Bildung* des *DIPF* durchgeführt wurde.

Entsprechend gilt mein erster Dank Prof. Dr. Sabine Reh, Prof. Dr. Kämper-van den Boogaart, Prof. Dr. Joachim Scholz, Dr. Christoph Schindler und Dr. Kerrin von Engelhardt für die Konzeption, Beantragung, Leitung und Koordination des Projekts, dem ich die inhaltliche Anregung zu meiner Dissertation und nicht zuletzt meinen Quellenbestand verdanke – und ohne das meine Arbeit sicher nicht in dieser Form entstanden wäre.

Ein ebenso großer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Kämper-van den Boogaart für die umsichtige Betreuung meiner Arbeit, für die umfassende Beratung und für wertvolle Anregungen und Rückmeldungen, die die Entwicklung der Untersuchung maßgeblich geprägt und gefördert haben.

Prof. Dr. Sabine Reh danke ich für die Beratung in bildungshistorischer Perspektive und für die Unterstützung und Wertschätzung, die ich an der *BBF* erfahren durfte, Prof. Dr. Carolin Führer für die Zweitbetreuung der Arbeit und die Möglichkeit, sie an der Universität Tübingen abschließen zu können. Herrn Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth danke ich für die Bereitschaft, das Drittgutachten für meine Arbeit zu verfassen.

Weiter danke ich meinen Kolleg_innen Dr. Antonia Wenzel, Maike Löhden, Dr. Kathrin Berdelmann, Josefine Wähler und vor allem meinen Projektkolleg_innen Dr. Kerrin von Engelhardt, Julian Hocker, Denise Löwe, Marco Lorenz und Pia Rojahn für den fachlichen und persönlichen Austausch; Dr. Stefan Born, Dr. Marco Magirius und Dr. Thomas Landgraf danke ich darüber hinaus für ihre Rückmeldungen und Korrekturen.

Ein herzlicher Dank gilt den Mitarbeiter_innen der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* und ihres Archivs, namentlich Dr. Bettina Reimers und Dr. Stefan Cramme: für die sachkundige Beratung in archivarischen Fragen und die versierte Unterstützung bei der Recherche und Aufbereitung historischer Quellen. Ich habe die *BBF* als einmaligen Ort des historischen

Forschens und Arbeitens erlebt und bin sehr dankbar, hier für die Zeit meiner Promotion einen Platz gefunden zu haben.

Für die Umsetzung der Druckfassung und hilfreiche Hinweise zur Gestaltung derselben sowie für die Möglichkeit, meine Arbeit in dieser Schriftenreihe veröffentlichen zu können, danke ich Prof. Dr. Christian Dawidowski als Reihenherausgeber und Michael Rücker vom Peter Lang Verlag.

Ich danke meinen Eltern, Geschwistern und Freund_innen für alle Unterstützung, die ich in den letzten Jahren erfahren habe. Zuletzt und allen voran danke ich Malte Eiben: für die große Selbstverständlichkeit, mit der diese Arbeit ihren eigenen Raum einnehmen konnte.

1 Einleitung: Zur Ausrichtung der Arbeit

1.1 Anbindung, Quellen und zeitlicher Zuschnitt

Im Zentrum dieser Studie stehen ‚deutsche Aufsätze‘, die in Reifeprüfungen der 1950er und 1960er Jahre entstanden sind. Dabei handelt es sich um Produkte derjenigen Teilprüfung, die der heutigen Abiturklausur im Fach Deutsch entsprach. Die Prüfungsaufsätze werden unter einem spezifisch literaturdidaktischen Fokus in den Blick genommen: Untersucht werden Vorstellungen über Literatur und Formen des Umgangs mit literarischen Texten in ihrer potenziellen Abhängigkeit von Aufgabentyp, Aufgabenformulierung und konkretem Werk.¹

Die Untersuchung ist angelegt als Teilstudie des Projekts *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*, das von 2016 bis 2020 in Kooperation der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* des *DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation* mit der *Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin)* und dem *Informationszentrum Bildung (IZB)* des *DIPF* durchgeführt wurde (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017).²

Diesem Projekt verdankt die vorliegende Studie den wesentlichen Teil ihres Quellenkorpus. Ausgewertet werden Aufsätze eines Westberliner Gymnasiums, dessen älteste Vorläuferinstitution Ende des 19. Jahrhunderts in einem Berliner Vorort gegründet worden war.³ Die analysierten Prüfungsarbeiten

1 Motiviert und weiter geschärft wird dieser Fokus in Abschnitt 1.2.

2 Das Projekt leiteten Prof. Dr. Sabine Reh (*HU Berlin, BBF*), Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart (*HU Berlin*), Prof. Dr. Joachim Scholz (*Ruhr-Universität Bochum*, ehemals *BBF*) und Prof. Dr. Christoph Schindler (*IZB*). Finanziert wurde es aus Mitteln des Leibniz-Wettbewerbs 2016. Koordiniert hat das Projekt Dr. Kerrin von Engelhardt (*HU Berlin*, ehemals *BBF*). Darüber hinaus waren Denise Löwe (*BBF*), Julian Hocker (*IZB*) und zeitweise Pia Rojahn (ehemals *BBF*) als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt tätig. Zusätzlich beschäftigte das Projekt insgesamt drei studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Ich selbst war von 2016 bis 2019 an der *HU Berlin* als Projektmitarbeiterin angestellt. Untersuchungen aus dem Kontext des Projekts sind in mehreren Einzelbeiträgen dokumentiert (Born/Eiben-Zach 2020, von Engelhardt 2021, Klinger 2018a, Klinger 2018b, Klinger 2019, Reh 2017, Reh/Eiben-Zach 2021, Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, Scholz 2021 und Zach/Reh 2018). Punkte, in denen die hier vorliegende Studie auf vorangegangene Publikationen oder Projektarbeiten zurückgreift, werden entsprechend ausgewiesen.

3 Zu Zwecken der Anonymisierung wird im Folgenden auf die Angabe konkreter (Prüfungs-)Jahrgänge verzichtet. Weiter wurden die Signaturen der Prüfungsakten durch Codes ersetzt, die keine Rückschlüsse auf den jeweiligen Jahrgang erlauben.

lagern im Archiv der *BBF*. Dieser Archivbestand bildete den Ausgangspunkt des Forschungsprojekts und das Herzstück einer in diesem Projekt zusammengetragenen Datenbank von insgesamt ca. 2400 Abituraufsätzen aus den Jahren 1893 bis 1971 (vgl. Löwe 2020; Kap. 4.1).⁴

In seinem Umfang und seiner weitgehenden Vollständigkeit⁵ eignet sich der Bestand in besonderer Weise für Studien wie die hier vorgelegte. So ist der betrachtete Zeitraum (s. u.) lückenlos abgedeckt; für die meisten Jahre sind Aufsätze mehrerer paralleler Prüfungsgruppen überliefert und liegen meist als weitestgehend vollständige Klassensätze vor. Dies ist keineswegs die Regel. In anderen Aktenbeständen sind häufig statt ganzer Klassensätze nur einzelne Prüfungsarbeiten erhalten (vgl. Schmitz 1999, S. 17; Schwalb 2000, S. 224).⁶ In solchen Fällen lässt sich nur schwer nachvollziehen, wie sich die vorhandenen Aufsätze zur Gesamtheit der Prüfungsarbeiten verhalten (vgl. ebd.). Demgegenüber kann die vorliegende Untersuchung die Prüfungsaufgaben der betrachteten Westberliner Schule in ihrer Gesamtheit erfassen, eine gezielte Auswahl treffen,⁷ allgemeinere Tendenzen der Aufgabenstellung an dieser Schule offenlegen und die ausgewählten Aufgaben innerhalb dieser Tendenzen verorten (vgl. Kap. 4.4, 4.5). Darüber hinaus kann erfasst und transparent gemacht werden, wie häufig die jeweiligen Aufgaben überhaupt gewählt wurden⁸ und wie gut die untersuchten Prüfungsaufsätze im Verhältnis zu anderen Arbeiten benotet worden sind (vgl. Kap. 4.3.4). Auch die analysierten Einzelaufsätze können

4 An den Vorarbeiten zu diesem Projekt und insbesondere der Erschließung des Bestands Westberliner Reifeprüfungsarbeiten war ich nicht beteiligt.

5 In einzelnen Akten fehlen auch hier (wiederum vereinzelt) Prüfungsarbeiten. Diese kleineren Lücken sind aber im Vergleich zur Fragmentarität vieler anderer Bestände geringfügig und gut zu handhaben. Die Arbeiten der Klassensätze, die in der vorliegenden Studie untersucht werden, sind in den meisten Fällen (AKTE 33; AKTE 43; AKTE 44; AKTE 55; AKTE 59; AKTE 60; AKTE 62) vollständig überliefert. Dort, wo einzelne Arbeiten fehlen (AKTE 28; AKTE 48; AKTE 56), betrifft dies nicht die Aufgaben, deren Bearbeitung analysiert wurde.

6 Die Recherchen im Projekt *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972* bestätigen diese Erfahrungen: Bestände wie der hier untersuchte sind zwar keine Einzelfälle, ließen sich jedoch gegenüber solch lückenhaften deutlich seltener und nur mit hohem Aufwand ermitteln.

7 Eine Untersuchung fragmentarischer Prüfungsbestände hingegen wird zurückgeworfen auf jene Aufgaben, zu denen – aus nicht immer bekannten Gründen – überhaupt Arbeiten erhalten sind.

8 Auf diese Problematik verweist auch Klinger (2018b, S. 189).

gezielt ausgewählt werden; punktuelle Auswertungen können alle Aufsätze berücksichtigen, die zur jeweiligen Aufgabe verfasst wurden (vgl. Kap. 4.5.5).

Mit der Beschränkung auf Prüfungsarbeiten *einer* Schule ist die Untersuchung als explorative, qualitative Einzelfallstudie konzipiert: Sie kann Repräsentativität weder für den Standort Westberlin noch für die BRD als Ganze beanspruchen. Da ein breites Spektrum literaturbezogener Aufgaben in den Blick genommen wird (vgl. Kap. 1.3), mithin schon innerhalb des untersuchten Prüfungsbestands mehrere Vergleichsebenen einbezogen werden, verzichtet die Arbeit weitgehend auf (intraregionale) interschulische und vollständig auf interregionale Vergleiche.⁹

Das übergeordnete Forschungsprojekt (*Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*) fokussierte den Zeitraum von 1882¹⁰ bis zur Reformierung der Gymnasialen Oberstufe Anfang der 1970er Jahre (vgl. z. B. Gass-Bolm 2005, S. 286–292). Um ein vergleichsweise breites Spektrum unterschiedlicher Aufgabenstellungen betrachten zu können (vgl. Kap. 1.3), beschränkt sich die hier vorliegende Teilstudie auf einen enger gefassten Zeitraum. Sie setzt 1946, also nach Ende des Zweiten Weltkriegs, ein und endet zu Beginn der 1970er Jahre. In den Blick genommen werden damit zweieinhalb Jahrzehnte Fachgeschichte, in denen sich zentrale Modernisierungsprozesse – bzw. gemeinhin als solche gelesene Veränderungen – anbahnten. Dies betrifft, so ließe sich in vorläufiger Kürze zusammenfassen,¹¹ die Öffnung des schulischen Literaturkanons¹²

9 Insbesondere verzichtet die Untersuchung darauf, Ost- und Westberliner Abiturarbeiten zu vergleichen (zu einer solchen Perspektive vgl. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010).

10 In diesem Jahr wurde mit der Vereinheitlichung von Lehrplänen und Prüfungsordnungen der preußischen höheren Schulen (vgl. etwa Bölling 2010, S. 46) eine zentrale Zäsur angesetzt.

11 Die hier nur angerissenen und dadurch vereinfachten Entwicklungen werden in Kapitel 2 ausführlicher und differenzierter beleuchtet.

12 Der Begriff des „schulischen Literaturkanons“ wird hier wie im Folgenden in Abgrenzung zum enger gefassten Terminus „Lektürekanon“ verwendet. Als „*Lektürekanon[es]*“ (Korte 2002a, S. 35, Herv. i. O.) werden Festschreibungen von Werken wie „Leselisten, Lehrpläne mit Namen-, Gattungs-, Epochen- und (vor allem) Werkverzeichnissen, verbindliche Lektüreprogramme und offene Leseempfehlungen“ (ebd.) verstanden. So betrachtet etwa Stuck (2013, S. 192) „Lektürelisten“, „Lehrpläne“ (ebd.), „Lesebücher, Anthologien, Schulbücher, Unterrichtsmedien“ (ebd.) und „[d]idaktische Begleitliteratur für Lernende und Lehrpersonen“ (ebd.) als „Typen schulischer Kanones“ (ebd.). Hier wie im Folgenden soll unter dem Begriff des „schulischen

zugunsten zeitgenössischer Werke,¹³ den Wandel vom einführenden ‚Erleben‘ literarischer Werke¹⁴ im Dienst weltanschaulicher Erziehung¹⁵ zu einem sachlicheren bzw. intellektuelleren Umgang mit literarischen Werken,¹⁶ die nun eigenständig oder auch kritisch betrachtet werden sollten¹⁷ (vgl. zusammenfassend auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 175 f.). Erzählt werden diese Entwicklungen gemeinhin im Narrativ einer verzögerten Fortschrittsgeschichte. Dabei fokussiert man eine Neuausrichtung, die in den späten 1940er und den 1950er Jahren zunächst noch nicht möglich gewesen oder nicht gewollt,¹⁸ versäumt

Literaturkanons“ stattdessen die Gesamtheit jener Werke verstanden werden, denen ein fester Platz im schulischen Literaturunterricht zugesprochen wurde. „*Lektürekanon[es]*“ (Korte 2002a, S. 35, Herv. i. O.) werden als Manifestationen solcher Literaturkanones verstanden und in diesem Sinne durchaus berücksichtigt. Prinzipiell ist es mit einem weiter gefassten Begriff jedoch möglich, den Fokus über „schriftlich fixierte Textzusammenstellung[en]“ (Zimmer 2009, S. 219) hinaus auszudehnen und nach einem sich im tatsächlichen Unterricht (Zimmer spricht in diesem Kontext vom „*Lektürepensum[us]*“; ebd., Herv. i. O.) oder in schulischen Prüfungen manifestierenden Literaturkanon zu fragen. Unabhängig davon ist von Homogenisierungen Abstand zu nehmen: Schulische Literaturkanones sind allein schon aufgrund länderspezifischer Differenzen (vgl. Korte 2002b, S. 72 f.) ebenso als plurale zu betrachten wie „schulische Lektürekanoones“ (Stuck 2013, u. a. S. 188; vgl. auch Zimmer 2009, S. 197–199). Weiter bleibt zu berücksichtigen, dass die Literaturoauswahl von Reifeprüfungsaufgaben und -arbeiten auf jene des Unterrichts nur vorsichtige Rückschlüsse zulässt – wird doch nur ein Teil des Unterrichteten tatsächlich geprüft, umgekehrt in Prüfungen nicht notwendig nur das geltend gemacht, was auch im Unterricht vermittelt wurde.

- 13 Vgl. exemplarisch Hegele (1996, S. 117–120) und Heuer (2015a, S. 273–281, 312 f.).
- 14 Für die 1950er Jahre wird diese Tendenz etwa von Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 374) und Pauldrach (1979, S. 39 f., 90) herausgestellt.
- 15 Vgl. für die 1950er Jahre etwa Lecke (2015, S. 44 f.) und Zimmer (2007, S. 103 f.).
- 16 Vgl. exemplarisch Hegele (1996, S. 125), Führer (2013, S. 53) und Zimmer (1983, S. 60).
- 17 Vgl. Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 382 f.).
- 18 In diesem Zusammenhang kann die Zäsur 1945 (vgl. exemplarisch Hegele 1996, S. 97; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 58) nur im Bewusstsein ihrer Begrenzung gesetzt werden (vgl. Müller-Michaels 2002, S. 43; hieran anschließend Kammler 2019, S. 206; weiter z. B. Roberg/Susteck 2007, S. 98 f.; Susteck 2010a). Zu Recht wurde betont, dass Literaturunterricht und -didaktik nach Ende des Zweiten Weltkriegs an ältere Traditionen anknüpften, von einem ‚Neuanfang‘ entsprechend keine Rede sein kann (vgl. ebd.; Kap. 2.1). Solche Kontinuitäten stellt die vorliegende Studie nicht in Abrede. Die Untersuchungen (vgl. Kap. 1.3) in die Zeit des Nationalsozialismus oder der Weimarer Republik zu verlängern und so einer weiteren Vergleichsebene Rechnung zu tragen, ist ihr jedoch nicht möglich.

oder nicht konsequent genug forciert worden war, sich nur zaghaft angebahnt hatte oder den entgegengerichteten Tendenzen schlicht unterlegen war, um sich dann in den ‚langen 1960er Jahren‘¹⁹ im Kontext veränderter gesellschaftspolitischer Bedingungen und verschobener Kräfteverhältnisse Bahn zu brechen (vgl. Kap. 2.1, 2.2).

Vollzog sich diese Modernisierung nicht im luftleeren Raum, war sie selbstredend auch nicht allein dem Literaturunterricht vorbehalten. Vielmehr wird der gesellschaftspolitische und kulturelle Wandel der 1960er Jahre (vgl. exemplarisch Schildt/Siegfried 2009) allgemein als Modernisierungsprozess verstanden. Dies betrifft auch die Entwicklung der Literaturwissenschaft (vgl. exemplarisch Bogdal/Müller 2005, Hrsg.) oder des Gymnasiums (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 81)²⁰. Ohne von einer solchen Perspektive grundsätzlich Abstand zu nehmen, bemühen sich jüngere Untersuchungen jedoch verstärkt darum, Literaturunterricht und -didaktik der 1950er Jahre in ihrem Facettenreichtum zu beleuchten, der auch (frühe) progressive Tendenzen einschließt (vgl. Kap. 2.1). In diesem Licht verlieren Phasengrenzen an Schärfe, rücken Übergänge in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit in den Blick.²¹ Zur Vertiefung einer solchen Perspektive möchte auch die vorliegende Studie beitragen, indem sie die Entwicklung literaturbezogener Abiturprüfungsarbeiten und -aufgaben in den 1950er und 1960er Jahren als eine der Ausdifferenzierung beschreibt (vgl. Kap. 1.3).

Ende der 1960er Jahre kam es insbesondere im Kontext politisch-kritischer Ansätze zu Innovationsbemühungen, die grundsätzlich mit langlebigen Traditionen wie jener der werkimmanenten Interpretation²² zu brechen versuchten

19 Mit der Rede von den ‚langen 1960er Jahren‘ sucht man zum Ausdruck zu bringen, dass die hier angesetzten Prozesse bereits Ende der 1950er Jahre einsetzten und in die 1970er Jahre hineinragten. So fasst etwa Siegfried (2018, S. 13) als „lange[] 1960er Jahre“ den Zeitraum 1958 bis 1973, „jene[] ‚fetten Jahre‘ zwischen Wirtschaftswunder und Ölkrise, in denen sich eine moderne Lebensweise durchsetzte“ (ebd.).

20 Gass-Bolm (2005) sieht die Entwicklung des Gymnasiums Ende der 1950er Jahre von einer Phase „konservativer Kulturkritik“ (ebd., S. 81) in eine Zeit des „Aufbruch[s]“ (ebd., S. 175) und zunehmender „Akzeptanz der Moderne“ (ebd.) übergehen. Die um 1967 einsetzenden Entwicklungen changieren seiner Beschreibung nach „zwischen Veränderungseuphorie und Reformmüdigkeit“ (ebd., S. 264).

21 Auch in diesem Punkt kann eine Geschichte des Literaturunterrichts an zeithistorische Modellierungsversuche anknüpfen (vgl. etwa Heuer 2015a, S. 94–96 im Rückgriff auf Bollenbeck/Kaiser 2000, Hrsg.); entsprechend offenkundig ist, dass es sich bei dem skizzierten Phänomen um kein spezifisches des Literaturunterrichts handelt.

22 Zur Problematik verkürzter Vorstellungen „werkimmanenter“ Interpretation im Kontext fachhistorischer Untersuchungen vgl. Kap. 2.

(vgl. Kap. 2.2). Der „Facettenreichtum“ der entwickelten Gegenentwürfe (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 76; vgl. auch Heuer 2015a, S. 165) legt nahe, an dieser Stelle einen Schnitt zu setzen, die 1970er und 1980er Jahre einer eigenen Untersuchung vorzubehalten. Darüber hinaus (und dies ist entscheidend für den Zuschnitt des Projekts *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*) ging Anfang der 1970er Jahre auch ein bildungshistorisches Kapitel zu Ende. Die nun angestoßenen Reformen können als zentraler Einschnitt in die Geschichte des Gymnasiums und der Abiturprüfung angesehen werden. Mit der im Juli 1972 unterzeichneten *Bonner Vereinbarung* (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 290; außerdem ebd., S. 289–292; Tenorth 1975, S. 283–292) wurde das Kurs-system festgeschrieben, das mit seiner Differenzierung von Wahl- und Pflicht-, Grund- und Leistungskursen (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 290; zusammenfassend auch Helbig/Nikolai 2015, S. 218) die Struktur der gymnasialen Oberstufe in der BRD über Jahrzehnte hinweg prägte und sie in einigen Bundesländern wie u. a. Berlin (vgl. SenBWF 2007, insb. S. 163 f.) bis heute bestimmt. Weiter kam es zu einschneidenden Neuregulierungen der Reifeprüfung. Die im Dezember 1973 getroffene *Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (vgl. KMK 1975a, S. 3) verstanden die Akteur_innen als „wichtigen Schritt zur Angleichung der Maßstäbe der Abiturprüfung“ (ebd.). Insbesondere wurde festgelegt, dass den Reifeprüfungsaufgaben nun Hinweise zur Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen beizugeben waren (vgl. ebd.). Wie weitere Regulierungen zeugt auch diese Vorschrift vom „Zwang, die Bedingungen des Erwerbs der Studienberechtigung angesichts verschärften Wettbewerbs um Studienplätze einander bundesweit anzugleichen“ (Tenorth 1975, S. 230). Dieser Wettbewerb wiederum lässt sich als Kollateraleffekt der Bildungsexpansion verstehen, die in den 1960er Jahren eingesetzt hatte (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 359–366).²³ Zudem richtete sich eine wachsende Kritik an Rationalitätsdefiziten etablierter Unterrichtspraktiken u. a. gegen Bewertungsverfahren, die Objektivitätsansprüche systematisch zu

23 Diese Bildungsexpansion wird i. d. R. aus zwei Tendenzen erklärt. Zunächst setzte man sich in den 1960er Jahren verstärkt für die Mehrheit ein, der eine gymnasiale Schulbildung bis dahin vorenthalten worden war. Stellvertretend für diese Position wird häufig Dahrendorf angeführt, der Bildung 1965 als *Bürgerrecht* auswies (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 410). Aus primär ökonomischen Motiven und im besorgten Blick auf die höheren Abiturient_innenquoten anderer Länder wurde der Stellenwert von Abiturient_innen als (volks-)wirtschaftlicher Faktor stark gemacht. Mit dieser Perspektive wird gemeinhin Pichts (1964) Warnung vor der *deutsche[n] Bildungskatastrophe* assoziiert (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 410).

unterlaufen schienen (vgl. etwa Ingenkamp 1971, hiervon ausgehend auch von Engelhardt 2021, S. 173). Im Februar 1975 folgte daher eine *Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe* (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 363, FN 91).²⁴ Mit den zeitgleich beschlossenen *Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch (EPA)* (vgl. KMK 1975b) wurden insbesondere fachspezifische Aufgabenarten (vgl. ebd., S. 9–11) und Vorgaben zur Leistungsbewertung (vgl. ebd., S. 12–15) länderübergreifend festgelegt. Die EPA wurden 1979 und 1989 (KMK 1979, KMK 1992) durch neue Versionen abgelöst. In einer Fassung vom 24.05.2002 (KMK 2002) behielt jene des Jahres 1989 ihre Gültigkeit bis zur Ablösung durch die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012). In ihrem zeitlichen Zuschnitt widmet sich die vorliegende Studie also gewissermaßen der Vorgeschichte der Reformen, die Abitur und gymnasiale Oberstufe bis heute prägen. Die Frage, wie Innovationen der 1970er Jahre den Abituraufsatz, seine Bewertung und speziell das Schreiben über Literatur beeinflussten, bleibt ebenso wie jene nach den Einflüssen einer politisch-kritisch ausgerichteten Literaturdidaktik folgenden Untersuchungen vorbehalten.

1.2 Fragestellung

Vor zehn Jahren konstatierten Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 365), dass „es derzeit kaum aktuelle Forschungsliteratur [gibt]“, die den Abituraufsatz „aus historischer Perspektive systematisch erschließt und auswertet“ (ebd.).²⁵ Sofern man nicht nur nach aktuellen Studien fragt, verliert sich der Eindruck einer vernachlässigten Quelle zunächst: Historische Abiturarbeiten wurden

24 Diese Vereinheitlichungen wurden auch durch das Vorhaben motiviert, die Studienplatzvergabe länderübergreifend über den Notendurchschnitt zu regeln, wie es mit dem 1972 geschlossenen *Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen* formuliert worden war (KMK 1975a, S. 3; vgl. auch Tenorth 1975, S. 226 f.).

25 Ihre Einschätzung, dass dieser „Quellentypus [...] für die Bundesländer in Westdeutschland in vielen Schul- und Staatsarchiven reichlich zur Verfügung [steht]“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 365), ist sicher regionsspezifisch zu differenzieren. So konnten die Autor_innen in Baden-Württemberg allem Anschein nach nur *Prüfungsaufgaben* ausmachen (vgl. ebd., S. 367; 383, FN 17; 385). Vor ähnlichen Schwierigkeiten stand auch das Projekt *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*. Weiter ist zu berücksichtigen, dass sich Abiturarbeiten vor allem in Beständen „traditionsbewusste[r] Gymnasien“ (Oyen 2006, S. 512) finden.

mittlerweile unter vielfältigen Fragestellungen ausgewertet.²⁶ Zu unterscheiden ist dabei zwischen Untersuchungen, die ganze Abituraufsätze in den Blick nehmen, und solchen, die sich auf eine Auswertung von Aufgabenstellungen beschränken²⁷. Die hier vorliegende Studie hat sich für Ersteres entschieden: Analysiert werden vollständige Schüleraufsätze einschließlich Lehrerkommentaren und Beurteilungen. Motiviert wurde diese Entscheidung nicht zuletzt durch die Annahme, dass Aufgabenstellungen allein nur eingeschränkte Rückschlüsse auf die tatsächlichen Aufgabenanforderungen zulassen.²⁸

Historische Reifeprüfungsaufsätze hatten lange Zeit ein deutlich breiteres Themenspektrum zu bedienen, als man es heute gewohnt ist (vgl. etwa Reh 2017, S. 113; Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 281; Kap. 4.4.1). Speziell sollten Prüflinge – nicht zuletzt in Form von sogenannten ‚Besinnungsaufsätzen‘ – zu gesellschaftspolitischen Themen Stellung nehmen (vgl. etwa Rahn 1948/49, S. 55), um ihre ‚geistige Reife‘, verbunden mit einer gewissen Urteilsfähigkeit, aber auch der erwünschten Haltung zu demonstrieren (vgl. Kap. 3). Hieraus erklärt sich, dass historische Abiturarbeiten und -aufgaben so attraktiv für sozial-, mentalitäts- und ideologiegeschichtliche Untersuchungen sind, die sich nicht speziell der Entwicklung des Deutschunterrichts widmen. Immer wieder wurden diese Quellen als *Spiegel des Zeitgeistes* (Apel 1991) oder *Spiegel ihrer Zeit* (Lütgemeier 2008) befragt, sah man in ihnen deutsche *Zeitgeschichte* dokumentiert (Lahann 1982; vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz

26 Für eine detaillierte Zusammenfassung zeitlicher und regionaler Schwerpunkte von Untersuchungen, die historische Schülertexte betrachten, vgl. Eiben-Zach (i. V. a). Im Folgenden werden vor allem solche Studien einbezogen, die historische Schüleraufsätze und Aufsatzaufgaben ins Zentrum ihrer Analysen rücken. Arbeiten, die diese Quellen eher am Rande eines insgesamt breiter gefassten Quellenspektrums in den Blick nehmen (vgl. etwa Ächtler 2017, Mackasare 2017, Popp 2005), werden vor allem erfasst, wenn sie sich auf den Zeitraum von 1946 bis 1972 beziehen. Untersuchungen zu Reifeprüfungsaufsätzen aus der DDR (vgl. etwa Hartmann/Jonas 1996; Oehme 2010) werden ausgeklammert.

27 So etwa Leppmann (2000), Lindemann (2000), Schwalb (2000), Selbmann (1987/88, 1996, 2005, 2017), Schmitz (1999), Tille (1993), Apel (1991) für den Zeitraum ab 1945 (vgl. ebd., S. 454).

28 Vgl. Dornieden (2008, S. 7) und Zach/Reh (2018). Darüber hinaus legen auch Untersuchungen Müller-Michaels den Schluss nahe, dass sich die tatsächlichen Anforderungen von Prüfungsaufgaben erst im Abgleich mit ihrer Bearbeitung und deren Beurteilung erschließen (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 371–373; Müller-Michaels 2007, S. 66–68; Kap. 4).

2017, S. 283).²⁹ Demgegenüber geht es etwa der Studie Ludwigs (1988) speziell um die Geschichte schulischen Schreibens.³⁰ Auch weitere Untersuchungen³¹ liefern Einblicke in die Entwicklung von Aufgabenarten³² und Aufsatzformen wie dem ‚Besinnungsaufsatz‘³³. Differenziertere sprachliche Analysen leisten

-
- 29 Solche Perspektiven prägen auch die Untersuchungen Conrads (1986) und Sauer (2012). Jedoch betont etwa Selbmann (2005, S. 106), dass „Aufsatzthemen den Zeitgeist nur in den seltensten Fällen unmittelbar [spiegeln]. Erst im schulischen Kontext (Lektürekanon, Lehrpläne, Unterrichtsgestaltung) und vor der Folie gesellschaftlicher Erwartungen (Erziehungsnormen, Literaturvorstellungen) lassen sie sich präzise verorten.“ (vgl. auch Selbmann 1987/88, S. 146; Lütgemeier 2008, S. 7) Er differenziert in diesem Zusammenhang drei Typen von Aufsatzaufgaben danach, inwiefern diese durch den jeweiligen Zeitgeist beeinflusst sind (vgl. Selbmann 1996; weiter auch Apel 1991, S. 468). Demnach ist eine erste Gruppe von Themen „durch ihre *inhaltliche Stabilität* über die Epochen hinweg charakterisiert“ (Selbmann 1996, S. 125). Solche Aufgaben unterscheidet Selbmann von jenen, „die sich *ganz direkt auf Zeitereignisse beziehen* oder diese Wirkungen auf das kollektive Bewußtsein unmittelbar widerspiegeln“ (ebd., S. 126), „mit dem Herzblut der Tagespolitik verfaßt[.]“ wurden (ebd., S. 128) und deren „ideologische[r] Charakter [...] offen zutage [liegt]“ (ebd.). Die dritte Gruppe schließlich umfasst „Aufgabenstellungen, die ihre Zeitbezüge und Anspielungen ohne präzise Fixierung, sondern in Zitaten, Denkfiguren und Fragekonstruktionen enthielten, die man als den *unterschwelligten Ausdruck von Zeitgeist und -wandel* bezeichnen könnte“ (ebd., S. 129) (alle Herv. i. O.).
- 30 Ludwigs (1988) Untersuchung kann auch 30 Jahre nach ihrem Erscheinen als bislang umfassendste ihres Gegenstands gelten (darüber hinaus wären hier auch Abraham 1996 und Karg 2007, als einführende Überblicksdarstellung weiter Abraham 2014 zu nennen). Ludwig wertet auch historische Reifeprüfungsaufsätze aus (vgl. etwa Ludwig 1988, S. 212), widmet sich jedoch nicht in erster Linie dem Schreiben auf der Oberstufe und im Abitur. Ähnlich wie in einer jüngeren, als *Arbeitsbuch* konzipierten Publikation (Lösener/Ludwig 2007) stehen die ausgewerteten Schülertexte „nicht im Mittelpunkt“ der Untersuchung (ebd., S. 4), sondern „dienen vor allem der Veranschaulichung der *Konzeptionen*, die dem Unterricht zugrunde lagen“ (ebd., Herv. i. O.).
- 31 Vgl. weiter etwa Vogt (1990). Als „Beiträge zur Geschichte des Aufsatzunterrichts“ verstehen Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 366) außerdem die Arbeiten Rubinichs (1992) und Lindemanns (1980). Sie selbst identifizieren sich vor allem mit Untersuchungen wie der von Peter Sieber (1998, s. u.).
- 32 So etwa Apel (1991), Hampel (1999), Schmitz (1999), Schwalb (2000) und Selbmann (1987/88, 2005, 2017).
- 33 Wie mehrfach herausgestellt spielte dieses Genre schulischen Schreibens nach 1945 nicht zuletzt in der Oberstufe eine zentrale Rolle (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 374; Müller-Michaels 2007, S. 67). Beleuchtet wurde auch sein schwindender Stellenwert im Laufe der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre (vgl. Apel 1991, S. 467;

Mohler (1978) und jüngst Spiewak (2021). Einer kritischen Auseinandersetzung mit der geläufigen Narration, dass die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten von Schüler_innen seit Jahrzehnten zurückgehen, widmen sich außerdem Grimm (2003) und Sieber (1998).

Zum Teil beleuchten Untersuchungen historischer Abiturarbeiten und -aufgaben auch den Umgang mit literarischen Werken.³⁴ Schmitz wie Schwalb erfassen den Anteil „literarische[r] Aufgabenstellungen“ (Schmitz 1999, S. 283; ähnlich Schwalb 2000, S. 222) an der Gesamtheit der Prüfungsaufgaben sowie Werk, Autor_in, Gattung und Epoche, auf das, den bzw. die eine Aufgabe Bezug nahm (vgl. Schwalb 2000, S. 222 f.; Schmitz 1999, S. 283 f.).³⁵

Ins Zentrum gestellt und systematisch untersucht wird der Umgang mit Literatur jedoch nur in vereinzelt Beiträgen. So arbeitet Selbmann (2005, S. 105) heraus, dass an Aufsatzthemen „Mechanismen literarischer Sozialisation abgelesen werden [können]“.³⁶ Apel (1995, S. 68) untersucht Aufsätze zu Schillers *Wallenstein* darauf, ob „die Interpretationen dem Text [folgen]“ (ebd., S. 68, FN 4), „Werkanalysen“ (ebd.) liefern, „die den speziellen Inhalt dieses Werkes und das Bildende der Tragödie enthüllen sollen“ (ebd.), oder die literarischen Texte lediglich als „Ausgangspunkt für eine andere Erörterung“ (ebd.), etwa „der gesellschaftspolitischen Situation“ (ebd., S. 68) dienen. Er resümiert:

„Sind die gesellschaftspolitischen, aber auch die wirtschaftlichen Verhältnisse bedrängend, spiegeln sie sich auch in den Themen und Darstellungen. Die Interpretation

Hampel 1999, S. 288; kritisch: Jasper/Müller-Michaels 2010, u. a. S. 381; Grimm 2003, S. 33–35). Umgekehrt betont Lütgemeier (2008, S. 7) eher Kontinuitäten, wenn sie erwähnt, dass die von ihr untersuchten „Aufsatzformen [...] je nach Richtlinienbestimmungen der wechselnden Zeitläufe als ‚Abhandlung‘, ‚Betrachtung‘, ‚freier Aufsatz‘, ‚Besinnungsaufsatz‘, ‚Problemaufsatz‘ bezeichnet wurden“.

34 Vgl. Apel (1991), Jasper/Müller-Michaels (2010), Leppmann (2000, S. 87 f.), Liebsch (2017), Mackasare (2017, 2021), Selbmann (1987/88, 1996, 2017), Oyen (2006, S. 511).

35 Für eine ausführlichere Zusammenfassung thematischer Schwerpunkte von Untersuchungen historischer Reifepfungsarbeiten vgl. auch hier Eiben-Zach (i. V. a), zum Projektkontext der Untersuchung Siebers Nussbaumer/Sieber (1994).

36 In einem weiteren Beitrag legt Selbmann (2017) den Fokus nicht explizit auf literaturbezogene Aufgaben. Thematisiert wird jedoch u. a. die Funktionalisierung der „Auseinandersetzung mit Literatur [...] für [eine, EZ] nationale Gesinnungsausrichtung“ (ebd., S. 133) in der Kaiserzeit, der Missbrauch „literarische[r] Sozialisation zur politischen Propaganda“ (ebd., S. 136), aber auch der Rückgriff „auf unverfängliche literarische Themen“ (ebd., S. 137) im Nationalsozialismus sowie jener auf „altbewährte[] literarische[] Themen, unter möglicher Ausblendung tagesaktueller oder gar politischer Anwendbarkeit“ (ebd., S. 139) nach 1945.

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.“ (ebd., S. 80)³⁷

Liebsch (2017) und Mackasare (2020) betrachten literaturbezogenes Schreiben im Kaiserreich; Lindemann (2000) fokussiert speziell den Umgang mit Werken Goethes *im Abitur in und zwischen den Weltkriegen*.³⁸ Weiter greifen auch Untersuchungen zur Entwicklung des schulischen Lektürekansons auf literaturbezogene Aufsatzaufgaben zurück (vgl. etwa Korte 2017, 2011).

Viele Studien legen den Schwerpunkt jedoch gezielt auf solche Aufgaben, die *keine* literarischen Texte thematisieren.³⁹ Andere Beiträge beziehen literaturbezogene Schülerarbeiten zwar ein, differenzieren in der Auswertung jedoch nicht zwischen diesen Aufsätzen und solchen ohne Literaturbezug (vgl. Grimm 2003, Mohler 1978, Sieber 1998).

Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, Potenziale historischer Abituraufsätze für eine Fachgeschichte des Literaturunterrichts auszuloten, die den engen Rahmen ideengeschichtlicher Untersuchungen bereits mit der „Lesebuch-Debatte“ der 1950er Jahre zu überschreiten begann (Dawidowski 2017, S. 24) und sich insbesondere in den letzten Jahren um die Erschließung weiterer Quellengattungen bemüht (vgl. Kap. 2). Im Zentrum der Studie steht die schulische Auseinandersetzung mit literarischen Werken. Die Entwicklung des Literaturunterrichts in den 1950er und 1960er Jahren wurde lange Zeit vor allem auf der Ebene seiner Konzeption untersucht: auf Basis von administrativen Vorgaben wie Lehrplänen oder im Rückgriff auf didaktische Handreichungen und Lesebücher (vgl. Kap. 2). Demgegenüber versucht die vorliegende

37 Die Vorstellung, dass insbesondere „literarische Themen [...] die Möglichkeit [boten, EZ], sich dem üblichen Besinnungs- oder Gesinnungsaufsatz zu entziehen“ (Meier 1993, S. 21) oder der Auseinandersetzung mit bestimmten aktuellen Themen auszuweichen, wird auch an anderer Stelle formuliert (vgl. Schwalb 2000, S. 321; Selbmann 2017, S. 137, 139; Vogt 1990, S. 140).

38 Herausgestellt wird aber vor allem, dass Werke Goethes kaum Eingang in die analysierten Aufsatzaufgaben fanden.

39 Vgl. u. a. Dornieden (2008), Hohmann/Langer (1995a, Hrsg.), Lütgemeier (2008), Meier (1993) und Tille (1993). Auch bei Schwalb (2000) und Schmitz (1999) macht die Frage nach Schwerpunkten literaturbezogenen Schreibens nur einen kleinen Teil der Studie aus. Differenzierte Kategorisierungen bleiben den „nichtliterarischen“ (Schwalb 2000, S. 245; ähnlich auch Schmitz 1999, S. 284) bzw. „nicht literaturbezogenen Aufgabenstellungen“ (Schmitz 1999, S. 284) vorbehalten.

Studie – wie andere Untersuchungen jüngerer Datums – durch Erweiterung des Quellenspektrums dichter an „[d]ie Realität der Literaturvermittlung“ (Dawidowski 2018, S. 153; Dawidowski 2017, S. 23) heranzukommen. Dieser nähert sich die Arbeit ausgehend von den Ergebnissen schulischen Literaturunterrichts: Geben historische Reifeprüfungsaufsätze doch Aufschluss darüber, welche Vorstellungen und Fähigkeiten Schüler_innen am Ende ihrer Schulzeit besaßen bzw. zu demonstrieren suchten.⁴⁰ Dass Abituraufgaben und -arbeiten den schulischen Umgang mit literarischen Texten über die Ebene der Unterrichtskonzeption hinaus erhellen können, deuten bisherige Untersuchungen an⁴¹ – eine umfangreichere Studie, die solche Fragen *ins Zentrum* der Analyse dieser Quellen rückt, steht bislang jedoch aus.⁴²

Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Arbeit. Gefragt wird zunächst nach dem *Umgang mit konkreten literarischen Werken* (vgl. Kap. 6, 7). Darüber hinaus wird in den Blick genommen, *welche Vorstellungen über Literatur* sich in Abiturprüfungsaufsätzen niederschlagen (vgl. Kap. 5). Mit dieser Frage werden Zusammenhänge fokussiert, die für vieldiskutierte Zielsetzungen historischen Literaturunterrichts (vgl. Kap. 2) zentral zu sein scheinen: In welcher Form Literaturunterricht etwa auf ‚Lebenshilfe‘ ausgerichtet werden konnte, hängt nicht zuletzt davon ab, welche Vorstellungen von Dichtung zugrunde gelegt wurden, welche Potenziale man literarischen Werken zusprach. Umgekehrt

40 Welche Rückschlüsse Aufsätze, ihre Kommentierungen und Beurteilungen bzw. Bewertungen zulassen, wird in Kapitel 4.3 erläutert. Insbesondere kann die vorliegende Studie keine Einblicke in das alltägliche Geschehen vergangenen Literaturunterrichts liefern. So ist der Prüfungssituation ein Unterricht vorausgegangen, dessen Einflüsse nicht von außerunterrichtlichen getrennt werden können (vgl. etwa Selbmann 2005, S. 103). Auch ist das literaturbezogene Schreiben in Abiturprüfungssituationen nicht mit demjenigen in Unterrichts- und anderen Prüfungssituationen gleichzusetzen (vgl. u. a. Müller-Michaels 2007, S. 66; Selbmann 1996, S. 124). Jedoch geben Kommentierungen und Bewertungen der Lehrkräfte Aufschluss darüber, welche Vorstellungen und Normen sie selbst für zentral erachteten und zumindest potenziell auch unterrichtlich zu vermitteln gesucht haben.

41 Vgl. insbesondere Apel (1991, 1995), Jasper/Müller-Michaels (2010), Rubinich (1992) und Selbmann (2005).

42 Ein jüngst erschienener Beitrag (Selbmann 2017), der das Potenzial von Reifeprüfungunterlagen für Untersuchungen zur Geschichte des Deutschunterrichts auszuloten versucht, beschränkt sich auf *Abituraufgaben*. Die dadurch offen gebliebene Lücke – die Frage nach dem Rückschlusspotenzial von Reifeprüfungsaufsätzen – soll im Rahmen der methodischen Reflexionen dieser Arbeit (vgl. Kap. 4.3) weiter geschlossen werden (vgl. weiter Eiben-Zach i. V. a.).

ist davon auszugehen, dass sich Zielsetzungen des Literaturunterrichts in dem Bild von Literatur niederschlagen, das den Schüler_innen vermittelt wurde.

Die Studie setzt nicht voraus, dass der *Umgang mit* literarischen Texten den verbalisierten *Vorstellungen über* Literatur und *Prämissen* des Interpretierens unmittelbar entspricht. Mit Differenzen ist schon deshalb zu rechnen, da prozedurales und deklaratives Wissen nicht deckungsgleich sind.⁴³ In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass der kompetente Umgang mit Literatur zumindest im literaturwissenschaftlichen Kontext weniger durch Vermittlung explizierbarer Regeln und Methoden als vielmehr durch „Sozialisation und Enkulturation“ in etablierte Praktiken erlernt wird (Martus/Spoerhase 2009, S. 91). Bedingt wird dies nicht zuletzt durch eine gewisse „Methodenskepsis der Disziplin“ (Winko 2000, S. 582). Auch wurde in praxeologischer Perspektive darauf hingewiesen, dass in der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis manches wirksam bleibt, das man auf theoretischer Ebene verabschiedet glauben könnte (so etwa die Ausrichtung auf eine Autorperson), auch hier also *Reflexionen über* Literatur und *Umgang mit* literarischen Texten auseinanderfallen (vgl. Martus 2015, S. 187–190, mit Verweis u. a. auf Winko 2002).⁴⁴ Dass man trotz der potenziellen Nichtvermittelbarkeit des Umgangs mit Literatur und aller Kritik am ‚literarischen Aufsatz‘ (s. u.) letztlich nicht darauf verzichtete, literarische Texte als Prüfungsgegenstand einzusetzen, hängt möglicherweise mit dem holistischen Prüfungsanspruch der Abiturprüfung und des Reifeprüfungsaufsatzes zusammen.

1.3 Schwerpunktsetzungen

Von den skizzierten Untersuchungsinteressen ausgehend war die Studie auf weitere Schwerpunktsetzungen angewiesen. Im Wesentlichen wurden fünf Fokussierungsentscheidungen getroffen, die im Folgenden erläutert werden.

43 Vgl. zur Frage nach dem Stellenwert bestimmter Wissensbestände für die Auseinandersetzung mit literarischen Werken in literaturdidaktischer Perspektive etwa Möbius/Steinmetz (2016, Hrsg.), Freudenberg (2012), Pieper/Wieser (2012, Hrsg.) und Stark (2010).

44 Da diese Haltung die schulische Interpretationspraxis möglicherweise weniger stark prägt als die literaturwissenschaftliche (vgl. Wieser 2015, S. 44), sollen umgekehrt Differenzen zwischen dem *Wissen über* Literatur und dem *Umgang mit* literarischen Texten nicht vorschnell vorausgesetzt werden.

1) *Text- und aufgaben(art)spezifischer Umgang mit Literatur*

Angestrebt wird eine detaillierte Auswertung exemplarischer Abituraufsätze. Analysiert werden vollständige Reifeprüfungsarbeiten einschließlich ihrer Kommentierungen (am Rand der Aufsätze) und Bewertungen (am Ende der Aufsätze) durch die prüfenden Lehrkräfte (vgl. Kap. 4). Dabei geht es weniger um „generalisierbare[] Eindrücke[]“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 366) – insbesondere nicht darum, „vertraute[] didaktikgeschichtliche[] Periodisierungen“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283) zu verifizieren.⁴⁵ In diesem Zusammenhang nimmt die Untersuchung Abstand von Fortschritts-erzählungen, wie sie auch die Fachgeschichtsschreibung lange dominierten (vgl. Kap. 2; Reh/Eiben-Zach 2021, S. 175 f.).⁴⁶ Stattdessen möchte die Arbeit geläufige fachgeschichtliche Narrationen durch Detailuntersuchungen ergänzen, indem sie die schulische Auseinandersetzung mit Literatur als Spektrum text- und aufgabenspezifischer Spielarten betrachtet und auf diese Weise der Vielfalt literaturbezogener Aufgaben Rechnung trägt. Auch dieser Zugriff auf Fachgeschichte trägt selbstverständlich „fiktional[e] Gehalt“ (Dawidowski 2017, S. 28), sein Narrativ (ebd.) ist das der Ausdifferenzierung.⁴⁷

2) *Vergleich ‚klassischer‘ und zeitgenössischer Literatur*

Aufgaben zu literarischen Werken fokussierten ein breites Spektrum unterschiedlicher Texte und Autor_innen.⁴⁸ Innerhalb dieses Spektrums setzt die

45 Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 369) etwa kommen zu dem Ergebnis, dass ihre Phasierung der Fachgeschichte die tatsächliche Entwicklung des Abituraufsatzes nur unzureichend erfasst: „Bestimmte Konzepte überdauern die politischen und didaktischen Veränderungen, andere lassen überhaupt kein Zeitbewusstsein erkennen und wenige zeigen, lange bevor die Zeitenwenden eintreten, ein hohes Maß an Sinn für notwendige Veränderungen.“ (vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283)

46 Vgl. auch Dawidowski (2017, S. 12–19; 2018, S. 149–151) zur Frage, „[i]nwiefern [...] sich fachgeschichtliche Forschung [...] aus dem Orientierungsbedarf der Gegenwart herleiten [soll]“ (Dawidowski 2017, S. 18; Dawidowski 2018, S. 150).

47 Dawidowski (2017, S. 27 f.) fordert für eine Fachgeschichtsforschung des Literaturunterrichts: „Die Narrativität an sich und das Bewusstsein ihrer [...] sollten die Historiographie leiten: Der Historiograph sollte seinen Standpunkt als Gegenwärtiger, der wiederum zum Historischen wird, reflektieren und sich über den Charakter ‚seiner‘ Fachgeschichte als durch narrative Darstellungsweisen geprägte und mit fiktionalem Gehalt versehene bewusst sein.“

48 Bevor die Reifeprüfungsaufsätze selbst ausgewertet werden (vgl. Kap. 5, 6, 7), wird in Kapitel 4 dargelegt, welche Autor_innen und Texte an der betrachteten Westberliner

vorliegende Studie zwei Schwerpunkte. Untersucht werden Aufsätze zu ‚klassischen‘ und zeitgenössischen Werken. Möglich ist diese Vergleichsperspektive, da sie ihre Entsprechung in den Schülerarbeiten findet. Wie sich zeigen wird (vgl. Kap. 5), strukturierte der Vergleich ‚klassischer‘ und zeitgenössischer Werke als binäre literaturhistorische Gegenüberstellung und Narration die geltend gemachten Vorstellungen von Literatur. Indem sie eine hiermit korrespondierende Auswahl trifft, entgeht die vorliegende Untersuchung der Gefahr, auf eine anachronistische Kontrastierung zurückzufallen.

Weiter eröffnet diese Gegenüberstellung Anschlussmöglichkeiten an bisherige Arbeiten zur Geschichte des Literaturunterrichts der 1950er und 1960er Jahre – spielt doch der Status ‚klassischer‘ und zeitgenössischer Literatur auch hier eine entscheidende Rolle (vgl. Kap. 2). Untersuchungen zur Aufnahme zeitgenössischer Werke in den Literaturunterricht (auf diskursiver Ebene zuletzt: Heuer 2015a; in der Auswertung von Lesebüchern etwa Ehlers 2009)⁴⁹ können durch Analysen des schülerseitigen Umgangs mit diesen Texten und der von ihnen verhandelten literaturhistorischen Vorstellungen ergänzt werden. Im Spiegel der ausgewerteten Schüleraufsätze und -aufgaben zeigt sich die fokussierte Entwicklung in ihrer spezifischen Qualität einer „Kanon-Erweiterung“ (Erhart 1998, S. 103; ermittelt nach Beilein 2013, S. 66):⁵⁰ Thematisierten

Schule überhaupt in die Reifeprüfung einbezogen wurden. Dieser auch quantitative Zugriff auf die schulische Lektüreauswahl bildet jedoch nicht den Schwerpunkt der Untersuchung.

- 49 Die von Heuer (2015a) untersuchten „programmatische[n]“ (Stuck 2013, S. 188) bzw. „legitimatorische[n]“ (ebd.) Argumentationen literaturdidaktischer Zeitschriftenbeiträge können als „Arbeit am [schulischen, EZ] Kanon“ (Herrmann 2013, S. 103) verstanden werden. Wie Lesebücher (vgl. Junge 2017, S. 45) lassen sie jedoch nur indirekte Schlussfolgerungen darauf zu, ob und in welcher Form zeitgenössische Werke auch im Unterricht behandelt wurden.
- 50 Erhart (1998) untersucht den Wandel des Lektürekansons universitärer Literaturwissenschaft anhand von Vorlesungsverzeichnissen; einbezogen werden dabei u. a. Verzeichnisse der *Freien Universität Berlin* (vgl. ebd., S. 103, FN 26). Potenziell wird „die schulische Kanonbildung [...] von Aspekten des literarischen Feldes [beeinflusst], die bei der Entstehung von öffentlichen Kanones eine Rolle spielen“ (Stuck 2013, S. 188); Entwicklungen der Literaturwissenschaft können sich – über die Ausbildung von Deutschlehrkräften (vgl. Erhart 1988, S. 103) oder deren spätere Partizipation am wissenschaftlichen Diskurs – auch in schulischen Kontexten niederschlagen. Im Rahmen der gemeinhin angesetzten „Kanonpluralität“ (Beilein 2013, S. 67; vgl. auch Herrman 2013, S. 104 f. mit Verweis auf von Heydebrand 1998) ist von verkürzten Rückschlüssen auf den schulischen Lektürekanon zwar dennoch abzusehen und dessen Eigenlogik anzuerkennen (vgl. etwa Kämper-van den Boogaart 2005, S. 332;

literaturbezogene Reifeprüfungsaufgaben in den ersten Nachkriegsjahren mit großer Mehrheit Dramen Goethes, Schillers und Lessings (vgl. Kap. 4.5.2),⁵¹ wurden ‚moderne‘ und zeitgenössische Werke ab Mitte der 1950er Jahre in den Literaturunterricht – bzw. hier speziell in die Reifeprüfung – aufgenommen (vgl. Kap. 4.5.3). Die im (hier: schulischen) *Kernkanon* (vgl. u. a. Beilein 2013, S. 71)⁵² fest verankerten ‚klassischen‘ Werke wurden dadurch jedoch zunächst keineswegs verdrängt.⁵³

Die vorliegende Studie nimmt in den Blick, wie das Nebeneinander ‚neuer‘ und kanonischer Werke im literaturbezogenen Reifeprüfungsaufsatz gehandhabt wurde.⁵⁴ Im Licht von Aufgaben, die Wesen und Funktion ‚moderner‘

Stuck 2013, S. 188). Terminologie und Narration Erharts beschreiben jedoch auch zentrale Aspekte der Entwicklung jener Schwerpunkte, die am betrachteten Westberliner Gymnasium in literaturbezogenen Reifeprüfungsaufgaben gesetzt wurden (vgl. Kap. 4.5).

- 51 Damit folgen die Abituraufgaben einer allgemeineren Tendenz des schulischen Literaturunterrichts der späten 1940er und frühen 1950er Jahre (vgl. exemplarisch Hegele 1996, S. 100, ausführlicher Kap. 2.1).
- 52 Zur Unterscheidung von „Kern- und Randkanon“ vgl. u. a. Beilein (2013, S. 71; im Anschluss an von Heydebrand 1998). Während ersterer „eine lange Verweildauer bzw. einen hohen Kanonisierungsgrad auf[weist]“ (Beilein 2013, S. 71), setzt sich der Randkanon „aus denjenigen Texten [zusammen, EZ], die erst seit Kurzem als kanonisiert gelten oder nur für kurze Zeit als kanonisiert gegolten haben bzw. deren kanonischer Rang als umstritten gilt“ (ebd.).
- 53 Eine ähnliche Entwicklung beschreibt Erhart (1998) im Blick auf den literaturwissenschaftlichen Lektürekanon. Er kommt zu dem Ergebnis, dass nach 1945 „Kontinuität [...] zunächst auch in der Klassikerpflege gesucht zu werden [scheint]“ (ebd., S. 101). Bereits in den Jahren 1955–1965 allerdings lasse sich die „Neu-Kanonisierung moderner Autoren“ (ebd., S. 104) beobachten. Diese „Kanon-Erweiterung“ (ebd., S. 103) erfolgte allerdings „unter [...] ‚Schirmherrenfunktion‘ der traditionellen Klassiker“ (ebd.). Nach 1968 habe die Arbeit am literaturwissenschaftlichen Kanon zwar eine neue Qualität erhalten: „Statt Kanon-Erweiterung stand die Kanon-Zertrümmerung, allenfalls die ‚separatistische‘ Forderung nach Gegen-Kanones, im Zentrum“ (ebd., S. 108). Auf lange Sicht wurde der Kernkanon dadurch jedoch nicht demontiert. Mitte der 1970er Jahre zeigte sich „der ‚alte Kanon‘ an den Rändern erweitert, der ‚Stamm‘ der deutschen Literatur aber wieder den Zuständen *vor* 1968 angenähert“ (ebd., S. 111, Herv. i. O.; hieran anschließend auch Beilein 2013, S. 66 f.).
- 54 Nicht untersucht werden hingegen Prozesse der Dekanonisierung (vgl. etwa Beilein 2013, S. 71). Offen bleibt damit, welche Werke den neu hinzutretenden ggf. weichen mussten. Hiermit verbunden kann die Frage, inwiefern sich das in der Reifeprüfung betrachtete Lektürespektrum insgesamt weitete oder verengte, nur in Teilen beantwortet werden (vgl. Kap. 4.5.2, 4.5.3).

Literatur im Abgleich mit ‚klassischen‘ Werken erörtern ließen, erscheint die Aufnahme jüngerer Werke in den Literaturunterricht dabei als ein Prozess, den man didaktisch zu begleiten versuchte: Der Status dieser Werke musste im Unterricht verhandelt werden; als Kontrastfolie oder Bezugsgröße fungierten Werke des *Kernkanons*. Umgekehrt deuten Aufgaben wie die zur *Größe und Fremdheit der Klassik* (AKTE 28)⁵⁵ darauf hin, dass auch der Stellenwert kanonischer Werke – zumindest aus Sicht der jeweiligen Lehrkräfte – bereits Anfang der 1950er Jahre bekräftigt werden musste.

3) Vergleich unterschiedlicher Formen literaturbezogenen Schreibens

Die vorliegende Untersuchung verfolgt den Anspruch, Aufsätze zu möglichst unterschiedlichen Formen literaturbezogener Prüfungsaufgaben auszuwerten. Analysiert werden zunächst Schülertexte, die (vom konkreten Einzeltext abstrahierend) allgemeine Betrachtungen über das Wesen von Literatur oder den Umgang mit literarischen Texten anzustellen hatten (vgl. Kap. 5.1). Sie wurden ausgehend von Aufgaben wie den folgenden verfasst:⁵⁶

Der Deutschunterricht der Oberstufe kommt nicht ohne die Interpretation aus. Welches sind ihre Aufgaben, wo liegen ihre Grenzen? [...] (AKTE 43, 1950er Jahre)

Was sehen Sie als Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte an? Erarbeiten und erläutern Sie dies an Beispielen! (AKTE 44, 1960er Jahre)

Was macht Ihrer Meinung nach literarische Werke wertvoll? Begründen Sie Ihre Ansichten! (AKTE 56, 1960er Jahre)

Aufsätze zu diesen und vergleichbaren Aufgaben werden analysiert, um Einblicke in schüler- wie lehrerseitige *Vorstellungen über Literatur und Prämissen* des Umgangs mit literarischen Texten zu erhalten.

Der größere Teil literaturbezogener Aufgabenstellungen forderte hingegen Auseinandersetzungen mit konkreten (vorgegebenen oder selbst zu wählenden) literarischen Werken ein, *ohne* in einer solch allgemeinen Form auf Literatur Bezug zu nehmen. Auch diese Aufgaben werden in die Auswertung einbezogen. Dabei sind weitere Schwerpunktsetzungen nötig. Mit der Entscheidung,

55 Zu Zwecken der Anonymisierung wird hier wie im Folgenden auf die Angabe konkreter Prüfungsjahre verzichtet. Weiter wurden die Signaturen der Prüfungsakten durch Codes ersetzt, die keine Rückschlüsse auf den jeweiligen Jahrgang erlauben (vgl. hierzu auch Kap. 4.6).

56 Die Frage, aus welchen Beweggründen man vergleichbare Aufgaben stellte, wird in Kapitel 4.5.1 und 5.1 erörtert.

Aufsätzen zu einem ‚klassischen‘ *Drama* (hier: Goethes *Iphigenie auf Tauris*) solche zu zeitgenössischer *Kurzprosa* (hier: Texte Bölls) gegenüberzustellen,⁵⁷ kann eine zentrale Ausdifferenzierung literaturbezogenen Schreibens in den Blick genommen werden, die sich in den 1950er Jahren⁵⁸ vollzog. In dieser Zeit etablierte sich ein neues Aufgabenformat, das Schüler_innen kurze literarische oder pragmatische Texte zur Interpretation oder Analyse vorlegte.⁵⁹ Diese Texte waren den Prüflingen dem Anspruch nach noch nicht bekannt und wurden i. d. R. durch unspezifizierte Interpretations- bzw. Analyseaufträge fokussiert (vgl. Kap. 7.1.1). Mit der literaturbezogenen Spielart dieses Formats, dem sogenannten ‚Interpretationsaufsatz‘ (vgl. etwa Ulshöfer 1965a, S. 44), wurde dem ‚literarischen Aufsatz‘ eine neue Form literaturbezogenen Schreibens an die Seite gestellt (vgl. Selbmann 2017, S. 141 f.).⁶⁰ Durch Interpretationsaufgaben sollten Schüler_innen zu eigenständigeren und textnahen Auseinandersetzungen mit literarischen Werken angeregt werden (vgl. etwa Kranz 1973, S. 12; Ulshöfer 1965a, S. 44). Damit ist das neue Format als Antwort auf jene Schwächen zu verstehen, die man dem fest etablierten wie kontrovers diskutierten ‚literarischen Aufsatz‘ bereits Ende des 19. Jahrhunderts attestiert hatte (vgl. etwa Kämper-van den Boogaart 2013; Kap. 6.1.1). Problematisiert wurde u. a., dass der ‚literarische Aufsatz‘ Prüflinge überfordere und dazu verleite, auf Lektürehilfen und Interpretationen von Lehrer_innen zurückzugreifen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2013, S. 48, 52; Kap. 6.1.1) – sodass die Arbeiten reproduktiven Charakter erhielten und dem Selbstständigkeitsanspruch der Reifeprüfung (vgl. Kap. 3) nicht mehr gerecht wurden. Heute blickt der ‚Interpretationsaufsatz‘ selbst auf eine über 60-jährige Tradition zurück (vgl. Köster 2017, S. 32, FN 3 mit Verweis auf Rubinich 1992). Nun sind es die Interpretationsaufträge alten Formats (d. h. die in den 1950er Jahren etablierten Aufgabenformulierungen; vgl. Kap. 7.1.1.), die dafür kritisiert werden, Schüler_innen systematisch zu überfordern (vgl. exemplarisch Köster 2017, S. 37–39); wie zuvor die ‚literarischen Aufsätze‘ halten sie sich trotz solcher Kritik „überaus

57 Die Auswahl dieser Werke wird in Kapitel 6 und 7 begründet.

58 Die Frage, wann sich dieses Format zu etablieren begann, wird unterschiedlich beantwortet. Genauer erörtert wird diese Problematik in Kapitel 2.2.

59 Vgl. Apel (1991, S. 468), Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 382 f.) und Rubinich (1992, S. 274 f.); außerdem Kapitel 7.1.1.

60 Anders als mit dem ‚Interpretationsaufsatz‘ bearbeiteten die Schüler_innen mit dem ‚literarischen Aufsatz‘ eine Aufgabe zu einem bereits bekannten, umfangreichen Werk; die Aufgabenstellung ging i. d. R. über einen unspezifizierten Interpretationsauftrag hinaus (vgl. Kap. 6.1.1, 7.1.1).

stabil“ (ebd., S. 32). Diese Beständigkeit zu erklären, kann nicht Anspruch der vorliegenden Untersuchung sein. Die Anfänge des ‚Interpretationsaufsatzes‘ im Blick auf die ihm ursprünglich zugesprochenen Potenziale und die sich früh abzeichnenden Herausforderungen zu beleuchten, kann jedoch auch helfen, den aktuellen Status quo literaturbezogenen Schreibens einzuordnen.

Die vorliegende Studie deckt das (neue) Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ mit Schülerarbeiten zu Kurztexten Bölls, das bereits etablierte des ‚literarischen Aufsatzes‘ mit solchen zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* ab.⁶¹ Indem die Untersuchung beide Formate berücksichtigt, bearbeitet sie ein fachhistorisches Desiderat: Das spezifisch Neue des in den 1950er Jahren etablierten ‚Interpretationsaufsatzes‘ wurde zwar vereinzelt herausgestellt,⁶² bislang jedoch noch nicht systematisch analysiert. Ebenso wenig wurde der Versuch unternommen, die 1960er Jahre als eine Phase zu charakterisieren, in der sich den Schüler_innen wie den Lehrkräften zwei unterschiedliche Formen literaturbezogenen Schreibens als Alternativen auftraten, die in ihren jeweils spezifischen Ansprüchen bewältigt sein wollten.

4) *Deutungen im Fokus auf Allgemeingültiges, Aktuelles und Bedeutsames*

Besondere Aufmerksamkeit soll eine Form der Deutung erhalten, die als Interpretation im Sinne einer Bedeutungszuweisung (vgl. Zabka 2005, S. 14),⁶³ einer „Antwort auf die Frage, *als was* etwas [...] zu verstehen sei“ (Weimar 2002, S. 110, Herv. i. O.; zitiert in Anlehnung an Zabka 2005, S. 19)⁶⁴ charakterisiert werden kann. Speziell wird untersucht, inwiefern und in welchen Varianten

61 Auch mit dieser Auswahlentscheidung greift die Untersuchung schülerseitige Argumentationen auf. Wie sich zeigen wird, standen den Prüflingen ‚moderne Kurzgeschichten‘ häufig stellvertretend für ‚moderne‘ Literatur schlechthin (vgl. Kap. 5, 7.3).

62 Vgl. Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 382 f.), Rubinich (1992, S. 274 f.), Selbmann (2017, S. 141 f.), s. o.

63 Genauer fasst Zabka (2005, S. 14) Interpretation als „*Handlung, die einem Zeichen oder Zeichenzusammenhang oder einem aus Zeichen bestehenden oder als zeichenhaft verstandenen Gegenstand Bedeutungen zuweist*“ (Herv. i. O.).

64 Dabei versteht Weimar (2002, S. 110) Interpretation auch als „ein Verstehen des Verstandenen, ein Verstehen zweiten Grades“. In diesem Sinne wird – so die zitierte Begriffsbestimmung in ungekürzter Form – Interpretation gefasst als „Antwort auf die Frage, *als was* etwas sehr wohl Verstandenes sonst noch zu verstehen sei“ (ebd., Herv. i. O.; zitiert in Anlehnung an Zabka 2005, S. 19). Gegen dieses Begriffsverständnis wendet Zabka (2005, S. 19) zunächst ein, dass bisweilen „durch Interpretation [auch, EZ] etwas verständlich gemacht werden soll, das einem Verstehen ersten Grades *nicht* zugänglich ist“ (Herv. i. O.). In diesem Sinne sei die Bestimmung Weimars

die Schülertexte literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeingültige, aktuelle oder individuell bedeutsame Zusammenhänge zugeschrieben. In solchen Zuschreibungen sind nicht zuletzt Deutungen aufgehoben, die Kreft (1977, S. 379) einer „allgemeintheoretischen Applikation“ zuschlägt.⁶⁵ Sie ermöglichen die Indienstrahmung von literarischen Werken, an der sich die Fachgeschichtsschreibung des Literaturunterrichts (auch) vermittelt über die Perspektive einer kritischen Deutschdidaktik der 1970er Jahre abgearbeitet hat: Das Bild von Dichtung, das ein auf ‚Lebenshilfe‘⁶⁶ ausgerichteter Literaturunterricht geltend machte, sprach dieser das Potenzial zu, überzeitliche ‚Wahrheiten‘ zum Ausdruck zu bringen, ‚Antworten‘ auf anthropologische Fragen oder ‚Lösungen‘ für grundlegende ‚Probleme‘ menschlichen Daseins zu geben (vgl. Kap. 5). Einen entsprechenden Blick auf Literatur sieht Hampel (1999) etwa in Lesebüchern der späten 1940er Jahre. Demnach

„[kam] nunmehr der historischen Dichtung und mit ihr dem Deutschunterricht eine Schlüsselrolle für das Verstehen und die Deutung der Welt wie für die Erziehung der Schüler zu[.]. Verstehen der aktuellen Wirklichkeit war nun nur noch über die Entdeckung einer hintergründigen Wirklichkeit auf dem Weg über die Dichtung zu gewinnen, denn sie allein vermochte in ihrer sprachlich-künstlerischen Form der wahren Wirklichkeit Ausdruck zu geben. Verstehen der Wirklichkeit aber wurde dadurch zu einer geheimnisvollen Kunst, sie zu entdecken war nur über die Entschlüsselung

zu ergänzen: Interpretation gebe „eine Antwort auf die Frage, *als was* etwas zu verstehen sei, das in einem ersten Schritt bereits verstanden oder noch nicht verstanden wurde“ (ebd., Herv. i. O.). Vor allem aber nimmt Zabka Anstoß daran, dass „das wörtliche, pragmatisch-alltägliche Verstehen für das kognitiv und zeitlich erste Verstehen [ge]halten [wird, EZ], die anderen Formen aber für das kognitiv und zeitlich zweite“ (ebd., S. 20). Von einer solchen Vorstellung soll auch hier Abstand genommen werden.

- 65 So ist für die von Kreft (1977, S. 379) veranschlagte „Phase der Applikation“ vorgesehen, „daß der Text [...] betont auf die geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhänge seiner Produktion und seiner Rezeption – der Rezeption durch die Klasse, aber auch der Rezeptionsgeschichte – hin überschritten, mit anderen Texten konfrontiert wird usw.“ (ebd., S. 386). Weiter werden dieser Phase produktionsorientierte Formen der Auseinandersetzung mit dem Text zugeordnet (vgl. ebd., S. 379, 386); solche Überlegungen sollen hier jedoch keine Rolle spielen.
- 66 Die (pauschale) Kritik an einem auf ‚Lebenshilfe‘ ausgerichteten Literaturunterricht wurde mittlerweile problematisiert (vgl. insb. Hegele 1996, S. 112 f.; hieran anschließend Heuer 2015a, S. 114). Die hier vorgelegte Untersuchung geht allerdings davon aus, dass es einem Teil dieser Kritik durchaus nachzugehen lohnt – nämlich dem, der das vermittelte Bild von Literatur und den Umgang mit literarischen Werken in den Blick nimmt (vgl. auch Kap. 2.1).

einer geheimnisvoll tiefgründigen Dichtung möglich und nur dadurch, daß man im historischen Text das Zeitlose suchte und im Zeitlosen das Aktuelle erkannte.“ (ebd., S. 240)

Vertreter_innen einer kritischen Literaturdidaktik wiederum problematisierten nicht zuletzt eine solche Suche nach überzeitlichen ‚Wahrheiten‘ (vgl. Kap. 5.2.6). Entsprechende Einwände bestimmten auch die Kritik am schulischen Umgang mit ‚klassischen‘ Werken wie Goethes *Iphigenie auf Tauris* (vgl. Kap. 6.2.3).⁶⁷ Darüber hinaus kann mit der Frage nach der Verweiskraft auf Allgemeingültiges und Aktuelles ein zentrales Charakteristikum des ‚literarischen Aufsatzes‘ beleuchtet werden: Aufgaben, die einen solchen Aufsatz einforderten, setzten die fokussierten Werke i. d. R. zu einem allgemeineren Thema – z. B. dem der ‚Humanität‘ – in Beziehung. Dies stellte die Schüler_innen vor die Herausforderung, textunabhängige Vorstellungen an den Text rückzubinden und umgekehrt ihre Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Werk auf das übergeordnete Thema auszurichten. Mit dem skizzierten Untersuchungsfokus kann in den Blick genommen werden, wie Prüflinge diese Herausforderung bewältigten und inwiefern dies zum Qualitätskriterium der Aufgabenbearbeitung wurde. Doch auch für die Analyse von ‚Interpretationsaufsätzen‘, die ausgehend von unspezifizierten Aufgabenstellungen verfasst wurden und sich zeitgenössischen Werken widmeten, dürfte dieser Fokus aufschlussreich sein: In zeitgenössischen Werken sah man zwar nur teilweise Grundfragen der menschlichen Existenz (in ihrer Affinität zum Transzendenten), jedoch durchaus aktuelle gesellschaftspolitische Problemzusammenhänge angesprochen (vgl. Kap. 5.2.8, 7.2.1). In dieser speziellen Form hatten Schüler_innen auch

67 Hiermit verbunden nimmt die Untersuchung auch Formen des Deutens in den Blick, die der Interpretation bisweilen gerade *nicht* zugeschlagen werden. So macht Spree (2000, S. 168) mit Verweis auf Umberto Eco (1992) geltend: „Die Interpretation bezieht sich auf den Text als solchen. Der Interpret versucht nicht, mit Hilfe des Textes text-externe Informationen beispielsweise über das Unbewußte seines Autors zu gewinnen oder über die politischen und sozialen Verhältnisse, in denen der Text entstand. Man unterscheidet deshalb das Gebrauchen oder Benutzen eines Textes von dessen Interpretation [...]. In ähnlicher Weise wird die Interpretation auch unterschieden von der persönlichen *Applikation* [...] im Sinne einer Anwendung des Textes auf die individuelle Lebenssituation des Lesers.“ (Herv. i. O.) Indem auch solche Formen des Deutens untersucht werden, sollen diese keineswegs als (gelungene) Interpretation legitimiert werden. Vielmehr geht es darum, Formen des Umgangs mit Literatur, die deren Indienstnahme ermöglichen, zu beschreiben – unabhängig davon, wie diese Indienstnahme zu bewerten ist.

die fokussierten Kurztexte als Ausdruck eines Allgemeinen zu deuten, um den Ansprüchen der an sie gerichteten Interpretationsaufgaben gerecht zu werden (vgl. Kap. 7).

5) *Selbstständigkeitsanspruch*

Am Rande geht die Untersuchung auch der Frage nach, inwiefern die Aufsätze von einer eigenständigen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Werken und Themen zeugen.⁶⁸ Dies ist nötig, um den skizzierten zeitgenössischen Debatten gerecht zu werden, die Schwächen des ‚literarischen Aufsatzes‘ und Potenziale von Interpretationsaufgaben verhandelten. Besonders drängend musste die Frage, wie ein selbstständiger Umgang mit Literatur zu erreichen sei, im Kontext von Reifeprüfungen scheitern (s. o., Kap. 6.1.1., 7.1.1) – und im Blick auf den ‚deutschen Aufsatz‘ mit seinem holistischen Prüfungsanspruch (vgl. Kap. 3): „Nahezu gleichgültig, ob es darum geht, poetische Sensibilität oder nationalistische Auffassungen zu stärken (beide und mehr Programme sind der Karriere des Schulfachs inhärent), will man immer möglichst unmittelbar an die einzelnen Personen, will persönliche Überzeugungen sich entwickeln sehen, nicht aber zweckrationale Befolgung fremd gesteckter Ziele“ (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2016/17, S. 196). Dabei konnte der Eigenständigkeitsanspruch „sogar so hoch im Kurs stehen, dass einem Schüler – in Umkehrung des Anspruchs, der Schüler sollte im Unterricht gelernt haben können, was in der Prüfung erwartet wird – fast vorgeworfen werden muss[te], dass er sich nur auf Durchgenommenes berufe“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291 f.). Es scheint, dass die Forderung, sich mit Aufsatzthemen selbstständig auseinanderzusetzen, Mitte der 1950er und Anfang der 1960er Jahre an Gewicht gewann (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 376, 378), dass man nun auch eigene Stellungnahmen stärker honorierte (vgl. etwa Rubinich 1992, S. 280). Bereits Anfang der 1960er Jahre, verstärkt ab Anfang der 1970er Jahre zielte der Abituraufsatz dabei auch auf kritische Erörterung politischer Zusammenhänge (vgl. ebd., S. 275 f.; Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 381–384; Hampel 1999, S. 288).⁶⁹

68 Solche Bezüge arbeiten für die Zeit des Kaiserreichs etwa Liebsch (2017) und Mackasare (2017, 2020) heraus.

69 Ein ähnliches Narrativ zunehmender Eigenständigkeit prägt auch die Untersuchung Siebers (1998). Vgl. weiter auch Schmitz (1999) und Tille (1993).

1.4 Beschränkungen

Blinde Flecken der Studie werden abschließend in Kapitel 8.7 erläutert. Vorweggenommen seien jedoch drei Einschränkungen, die es sich im Zuge der Auswertung bewusst zu halten gilt.

1) *Beschränktes Quellenkorpus*

Verbunden mit dem Anspruch, die betrachteten Reifeprüfungsaufsätze detailliert zu analysieren, muss sich die Untersuchung auf ein kleines Korpus von knapp 24 Schülertexten zu insgesamt zwölf Aufgabenstellungen beschränken; hinzu kommen 21 Aufsätze, die punktuell analysiert werden (vgl. Kap. 4.5.5). Da ein breites Aufgaben- und Textspektrum in den Blick genommen wird (s. o.), fallen auch die Themenfelder vergleichsweise weit aus, die kontextualisierend zu betrachten sind. Hiermit verbunden können zusätzlich herangezogene Quellen nicht in der gleichen Tiefe analysiert werden, wie die im Fokus stehenden Abiturarbeiten. Ihr Spektrum ist zudem ein eingeschränkteres als etwa in der Untersuchung Lütgemeiers (2008): Berücksichtigt werden neben formalen Vorgaben wie Prüfungsordnungen und Lehrplanrichtlinien vor allem zeitgenössische didaktische Publikationen (in Form von monographischen Handreichungen für Lehrkräfte und Beiträgen in didaktischen Fachzeitschriften) und textbezogene Handreichungen für Schüler_innen und Lehrer_innen. Die Aufsatzauswertung wird von der Frage begleitet, inwiefern sich im literaturbezogenen Schreiben der Prüflinge Vorstellungen niederschlagen, die auch in solchen Schriften zentral gesetzt wurden. Die Grenzen dieser Kontextualisierung ergeben sich daraus, dass die untersuchten Publikationen nur begrenzte Aussagekraft für den sich tatsächlich vollziehenden Unterricht besitzen. Insbesondere wurde das konkrete Unterrichtshandeln der jeweiligen Lehrkräfte vermutlich durch vielfältigere und komplexere Einflüsse bestimmt – man läuft also schnell Gefahr, den tatsächlichen Impact didaktischer Handreichungen zu überschätzen. Aus diesem Grund läge es nahe, über solche Schriften hinaus weiter gefasste diskursive Zusammenhänge in den Blick zu nehmen;⁷⁰ hierauf wird jedoch aus pragmatischen Gründen verzichtet.

70 Für diese Hinweise danke ich Michael Kämper-van den Boogaart; ausführlicher erläutert wird die Aussagekraft didaktischer Handreichungen in Kapitel 2.

2) Rückschlussmöglichkeiten der Quellen

Indem sie Rückschlusspotenziale historischer *Abiturprüfungsaufsätze* weiter auslotet (vgl. Kap. 4.3; Eiben-Zach i. V. a), möchte die Studie einen Beitrag dazu leisten, diese Quellen für künftige Untersuchungen historischen Literaturunterrichts zu erschließen. Bereits thematisiert wurde, dass Prüfungsarbeiten nur Ergebnisse, nicht das tatsächliche Geschehen schulischen Literaturunterrichts erhellen können (s. o.). Zusätzlich sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass – auch dem besonderen Kontext der Prüfungssituation geschuldet – keine Rückschlüsse auf Meinungen, Ansichten oder eigene Vorstellungen der Schüler_innen gezogen werden dürfen (vgl. u. a. Müller-Michaels 2007, S. 66). Meines Erachtens mindert dies den Quellenwert historischer Prüfungsarbeiten nicht – so sich ein solcher überhaupt unabhängig vom konkreten Untersuchungsinteresse bestimmen lässt. Es verschiebt sich lediglich die Einschätzung dessen, *worüber* diese Quellen Auskunft geben können. Die vorliegende Studie geht davon aus, dass die untersuchten Abituraufsätze Rückschlüsse auf Normen des (schreibenden) Umgangs mit literarischen Texten und der Reflexion über Literatur zulassen, denen die Schüler_innen zu entsprechen suchten.

3) Die Reifeprüfung als Privileg einer Minderheit

Abiturprüfungsaufsätze der 1950er und 1960er Jahre mit aktuellen zu vergleichen, gehört nicht zu den primären Interessen dieser Studie. Da sich aber ein solcher Blick bisweilen unwillkürlich einstellen mag, sei abschließend auf Rahmenbedingungen der betrachteten historischen Abiturprüfungen hingewiesen, deren Vernachlässigung jeden Vergleich mit aktuellen Prüfungen in Schieflage zu bringen droht. Zu Beginn der 1950er Jahre (1953) lag die Quote männlicher Abiturienten – hier als Anteil der männlichen Abiturienten an der 19-jährigen männlichen Bevölkerung – bei nur 4 %.⁷¹ Die 5 %-Marke wurde in der BRD Mitte der 1950er Jahre (1956), die 10 %-Marke zu Beginn der 1960er Jahre (1963) überschritten.⁷² Mitte der 1970er Jahre lag die Quote männlicher Abiturienten bei etwa 15 %. Insgesamt hatte sie sich in den fokussierten 20 Jahren

71 Diese und alle weiteren (prozentualen) Angaben zur Entwicklung der westdeutschen und der Berliner Abiturientenquote im Zeitraum 1950–1980 wurden von Köhler et al. (2014, S. 329) übernommen.

72 Gegenüber weiter zurückliegenden Abiturprüfungen waren jedoch auch diese Quoten relativ hoch. So erwarben 1922 nur 1,6 % der altersgleichen Bevölkerung das Reifezeugnis. Bis Mitte der 1930er Jahre stieg die Quote dann auf 4 %; in diesem Bereich hielt sie sich bis zu Beginn des Zweiten Weltkriegs (alle Angaben: Bölling 2010, S. 21, im Rückgriff auf Wenning 1986, S. 158).

also verdreifacht. Der Anteil der Abiturientinnen an der 19-jährigen weiblichen Bevölkerung betrug Anfang der 1950er Jahre (1953) nur ca. 2 %. Bis Anfang der 1960er Jahre (1961) stieg diese Quote auf etwa 5 %, bis Mitte der 1970er Jahre auf knapp 13 %. Insgesamt etwas schneller als diejenige männlicher Abiturienten wuchs sie bis Anfang der 1970er Jahre auf das Fünffache an. Hiermit verbunden war die Quote männlicher Abiturienten 1952 noch doppelt, Ende der 1960er Jahre nur noch anderthalbmal so hoch wie diejenige der Abiturientinnen.

In Berlin fiel die Abiturientenquote Anfang der 1950er Jahre (1953) unter Männern mit knapp 9 %, unter Frauen mit gut 5 % etwa doppelt so hoch aus wie im bundesdeutschen Vergleich. Sie stieg dann in den 1950er und 1960er Jahren etwas langsamer an als in der BRD: In Berlin verdoppelte sich die Quote männlicher Abiturienten bis Mitte der 1970er Jahre auf knapp 20 %, während die Quote der Abiturientinnen um den Faktor 3,5 auf ebenfalls knapp 20 % wuchs. Hinkte die Abiturientenquote der Frauen derjenigen der Männer auch in Berlin zunächst hinterher, hatten sich die Quoten hier bereits Mitte der 1970er Jahre angeglichen; 1976 war der Anteil an Abiturienten unter Frauen in Berlin dann höher als derjenige unter Männern (36,7 vs. 34,9 %):⁷³

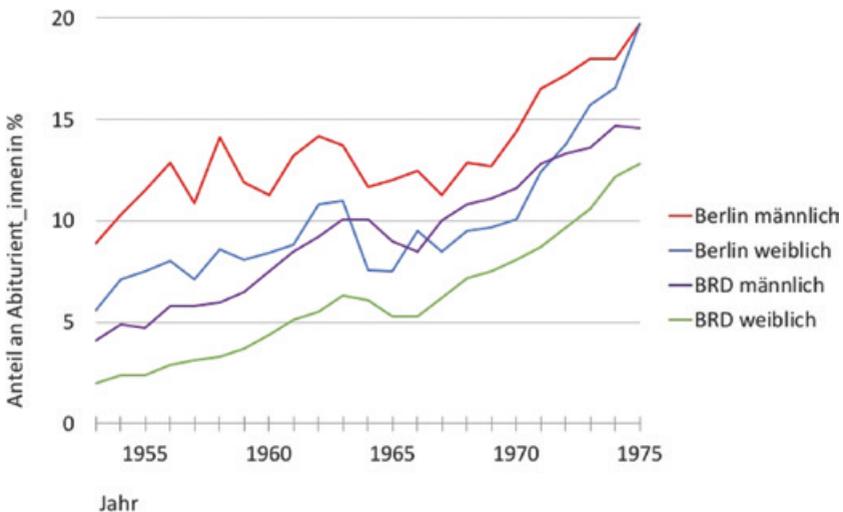


Abb. 1: Abiturient_innenquote 1945–1975. Eigene Darstellung basierend auf Daten aus Köhler et al. (2014, S. 329)

⁷³ In der BRD setzte derselbe Trend fünf Jahre später, um 1980, ein (vgl. Köhler et al. 2014, S. 329).

Indem sie *Reifeprüfungsarbeiten* der 1950er und 1960er Jahre auswertet, widmet sich die vorliegende Untersuchung also nur einer kleinen Minderheit der damaligen Schüler_innen. Dies muss man sich auch deshalb bewusst halten, da Abiturient_innen den Status einer solchen Minderheit mittlerweile verloren haben: 2017 erwarben in Deutschland 34,8 % der männlichen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, S. 673) und 46,4 % (vgl. ebd., S. 674) der weiblichen Alterskohorte die allgemeine Hochschulreife. In Berlin lag diese Quote deutlich höher: für die männlichen Abiturienten bei 48,4 % (vgl. ebd., S. 665) und für die weiblichen bei 60,4 % (vgl. ebd.). Damit „hat das Abitur seine Exklusivität von ehemals eingebüßt“ (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 54) – nicht jedoch seinen Wert verloren:

„Diese Vermehrung der Hochschulzugangsberechtigungen führt, anders als in anderen Fällen nachgefragter Güter, nicht global zu einer Entwertung der Abiturprüfung. Denn einerseits ist nun das Abitur auch eine zunehmend wichtige Zugangsvoraussetzung im dualen Ausbildungssystem und verdrängt hier niedrigerwertige Abschlüsse. Und andererseits wächst die Bedeutung der Abiturdurchschnittsnote für den tatsächlichen Zugang zu einem gewünschten Studium.“ (ebd.; vgl. auch Wolter 1989, S. 50–53)⁷⁴

1.5 Aufbau der Arbeit

Einleitend wurde das Forschungsvorhaben dargelegt (vgl. Kap. 1). Im folgenden Kapitel wird in groben Zügen skizziert, wie sich die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik in den 1950er und 1960er Jahren im Spiegel bisheriger Untersuchungen darstellt (vgl. Kap. 2). Diese Zusammenschau bildet zugleich den Ausgangspunkt, von dem aus die vorliegende Studie ihren eigenen Beitrag zur Fachgeschichtsschreibung umreißt (vgl. Kap. 2.4).

Das nächste Kapitel (3) widmet sich den formalen Rahmenbedingungen des Abituraufsatzes, die durch die Westberliner Reifeprüfungsordnungen abgesteckt wurden. Erläutert werden insbesondere allgemeine Prüfungsziele sowie Vorgaben zur Aufgabenstellung und Beurteilung von Prüfungsleistungen.

74 Auch unabhängig hiervon macht ein Blick auf die skizzierte Entwicklung deutlich, auf welch wackligem Fundament die Klage über eine „Inflationierung der Bildungstitel“ (Kämper-van den Boogaart 2016/17, S. 196) steht. Würde man eine schleichende Entwertung des Abiturs allein am Anstieg der Abiturient_innenquote festmachen wollen, wären deren Anfänge bereits im 19. Jahrhundert anzusetzen – und nicht zwischen der eigenen und einer folgenden Generation. Dementsprechend nimmt es kaum Wunder, dass eine vergleichbare Kritik bereits im frühen 20. Jahrhundert laut wurde (vgl. ebd., S. 196 f.).

Hieran anschließend wird die Quellenbasis beschrieben (vgl. Kap. 4). Dargelegt werden Herkunft und Aufbereitung (Digitalisierung und Transkription) der ausgewerteten Reifeprüfungsarbeiten, die Verankerung der Untersuchung im bereits thematisierten Forschungsprojekt (*Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*) und das Verhältnis von eigenen und Projektarbeiten. Das Quellenkorpus der vorliegenden Studie, d. h. das Sample der untersuchten Abiturprüfungsarbeiten, wurde zusammengestellt aus einem deutlich umfangreicheren Prüfungsbestand, der im Rahmen des besagten Projekts erschlossen wurde (s. o.). Meiner Auswahl ging eine Auswertung aller Abiturprüfungsaufgaben voran, die in den späten 1940er, den 1950er, 1960er und frühen 1970er Jahren an der betrachteten Westberliner Schule gestellt worden sind. Beschrieben werden sowohl die Ergebnisse dieser Aufgabenauswertung als auch die Auswahlentscheidungen, die zum Untersuchungskorpus führten. Darüber hinaus wird in diesem Teil der Arbeit erörtert, in welchem kommunikativen Kontext die untersuchten Quellen entstanden sind und welche Rückschlüsse sie hiermit verbunden zulassen.

Hieran anschließend werden die Ergebnisse der Aufsatzuntersuchung vorgestellt. Dieser Teil der Studie teilt sich in drei Abschnitte. Zunächst wird der größere Teil der Aufsätze ausgewertet, die vom Einzeltext abstrahierende allgemeine Reflexionen über literarische Werke und den Umgang mit Literatur anstellen (vgl. Kap. 5). Hieran anknüpfend widmet sich die Untersuchung den Aufsätzen zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* (vgl. Kap. 6) und zeitgenössischer Kurzprosa (vgl. Kap. 7). Zwei Aufgaben, die allgemeinere Reflexionen über Literatur forderten, werden den letzten beiden Kapiteln (vgl. Kap. 6, 7) zugeschlagen: Im Rahmen von Kapitel 6 werden auch Aufsätze ausgewertet, die ausgehend von Goethes *Iphigenie* allgemeinere Reflexionen über ‚klassische‘ Dichtung liefern; in Kapitel 7 werden Arbeiten analysiert, die sich speziell dem Wesen ‚moderner Kurzgeschichten‘ widmen.

Eine abschließende Zusammenfassung bündelt die Ergebnisse (vgl. Kap. 8). Einleitend werden Tendenzen der Aufgabenwahl und Aufsatzbewertung zusammengefasst (vgl. Kap. 8.1). Hieran anschließend werden die in Kapitel 1.3 dargelegten Untersuchungsschwerpunkte erneut aufgegriffen. Die Frage, wie ‚klassische‘ im Vergleich zu zeitgenössischen Werken betrachtet wurden, zieht sich ebenso wie die Frage nach Deutungen, denen es um ein Allgemeines oder Aktuelles ging, und jene nach der Selbstständigkeit der Aufgabebearbeitung durch alle drei Auswertungskapitel (vgl. Kap. 5, 6, 7) – ohne dass diesen Zusammenhängen dabei eigene Unterkapitel vorbehalten werden. Nach Teilfragen strukturiert werden die Ergebnisse in drei weiteren Abschnitten des Schlussteils gebündelt (vgl. Kap. 8.2, 8.3, 8.4). In Auseinandersetzung mit einer

später näher erläuterten Tendenz historischer Schülerinterpretationen, sich auf allgemein gehaltene Deutungen zu beschränken, geht die Untersuchung weiter darauf ein, in welchem Verhältnis der *Umgang mit* literarischen Werken zu *Vorstellungen über* Literatur stand, die in den Reifeprüfungsaufsätzen zum Ausdruck kamen (vgl. Kap. 8.5). Anschließend an das Fazit der Untersuchung (vgl. Kap. 8.6) werden Grenzen der Arbeit offengelegt und Anschlussmöglichkeiten für weitere Untersuchungen vorgestellt (vgl. Kap. 8.7).

2 Bestandsaufnahme: Studien zum Literaturunterricht der 1950er und 1960er Jahre

Obwohl historische Untersuchungen im Feld literaturdidaktischer Forschung „bestens etabliert“ sind (Dawidowski 2018, S. 147; Dawidowski 2017, S. 9), zeichnet sich mittlerweile „[e]ine gewisse Erstarrung fachgeschichtlicher Forschungsarbeit“ ab (ebd., S. 148). Unabhängig davon, ob man eher den gesicherten Status der Fachgeschichtsforschung als Teildisziplin der Literaturdidaktik oder ihre allmähliche Marginalisierung (vgl. Dawidowski 2017, 11 f.) fokussiert:¹ Das Feld der Untersuchungen zum Deutschunterricht der 1950er und 1960er Jahre ist eher übersichtlich.

Noch Franks 1976 erschienene zweibändige *Geschichte des Deutschunterrichts* schließt mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und deutet die weitere Entwicklung in einem knappen Ausblick lediglich an (vgl. Frank 1976, S. 898 f.). Eine ausführlichere Darstellung dieses Zeitraums liefert erst Müller-Michaels' (1980) explizit an zukünftige Deutschlehrer_innen adressierte (vgl. ebd., S. VIII) Einführung in *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949* (vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 66; Dawidowski 2017, S. 11). Umfassend berücksichtigt werden die 1950er und 1960er Jahre auch in Hegeles 16 Jahre später publizierten Untersuchung zum *Literaturunterricht und literarische[n] Leben in Deutschland* in der Zeit von 1850 bis 1990 (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 66). Studien zur Entwicklung des schulischen Literaturkanons wiederum fokussieren überwiegend weiter zurückliegende Zeiträume (vgl. auch Dawidowski/Maas 2018, S. 202; Jakob 2009).²

-
- 1 Wie Dawidowski (2018, S. 148; 2017, S. 11) hervorhebt, findet die Geschichte des Deutschunterrichts etwa in Einführungswerken zur Deutschdidaktik nur vereinzelt Berücksichtigung. Einen historischen Abriss liefern u. a. Bogdal/Korte (2002, Hrsg.; hier Müller-Michaels 2002), Dawidowski (2016, S. 31–48; vgl. Dawidowski 2018, S. 148, FN 4), Ehlers (2016, S. 18–28), Leubner/Saupe/Richter (2016, S. 17–23) und Lütge (2019, Hrsg.; hier Ballis/Bjegac 2019).
 - 2 Dies gilt etwa für die Studien Dawidowskis (2006) oder Mikotas (2008), die bei Gansel/Ächtler/Siwczyk (2017, Hrsg.) versammelten Untersuchungen und für die Beiträge der von Hermann Korte herausgegebenen *Siegener Schriften zur Kanonforschung* (vgl. Korte/Zimmer/Jakob 2005, 2007, 2012, Hrsg.; Korte 2017). Vgl. außerdem Korte/Rauch (2005, Hrsg.).

Weitere Erkenntnisse verdankt die Fachgeschichtsforschung zwei Anfang der 1990er Jahre herausgegebenen Sammelbänden zur Entwicklung des Deutschunterrichts *zwischen Bildungsnot und Bildungskrise* (1947/48 bis 1968; Hohmann 1992, Hrsg.) und *Reform und Modernismus* (1968 bis 1994; Hohmann 1994, Hrsg.). Mit diesen Bänden erhebt Hohmann den Anspruch, „auf über 900 Seiten die geschichtliche Darstellung des Faches [...] zur Selbstvergewisserung, Prüfung und Nutzenanwendung“ vorzulegen (Hohmann 1994a, S. 11). Die hier zusammengestellten Beiträge heben sich Heuer (2015a, S. 88 f., FN 93) zufolge ebenso wie die Arbeit Hegeles (1996) durch eine bessere Quellenstützung von älteren Untersuchungen ab. Vor allem im ersten (Hohmann 1992, Hrsg.), etwas weniger dominant auch im zweiten Band (Hohmann 1994, Hrsg.) nimmt dabei die Untersuchung von Lesebüchern einen großen Raum ein (vgl. Heuer 2015a, S. 92). Die entsprechenden Beiträge fügen sich in eine bis in die 1950er Jahre zurückreichende Tradition der Lesebuchforschung und bekräftigen im Wesentlichen die Ergebnisse älterer Untersuchungen (vgl. ebd.; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 68).³

Dem von der DFG geförderten Projekt *Geschichte des Deutschunterrichts in beiden deutschen Staaten von 1945–1989* (2000–2005; vgl. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010) „kommt insbesondere das Verdienst zu, eine konsequente Doppelperspektive auf SBZ/DDR und die westlichen Besatzungsgebiete bzw. die BRD zu unternehmen“ (Heuer 2015a, S. 93).⁴ Ein weiteres Verdienst besteht Heuer zufolge in der Erschließung neuer Quellengattungen (vgl. ebd.). In diesem Sinne verdeutlicht etwa Roberg (2010; vgl. auch Heuer 2015a, S. 93) den Ertrag von Zeitzeugeninterviews (vgl. darüber hinaus auch Führer 2013, 2016). Ebenso erhalten Lehrpläne, bspw. bei Susteck (2010b; vgl. auch Heuer 2015a, S. 93), stärkeres Gewicht und erfahren eine systematischere Auswertung als zuvor.⁵

3 Zu Phasen der Lesebuchforschung und Rückschlusspotenzialen der Quellengattung vgl. Junge (2017), zum Stellenwert des Lesebuchs in historischen Debatten um die Gestaltung von Deutschunterricht Hohmann (1994a, 1994c). Den hier fokussierten Zeitraum beleuchten insbesondere die Beiträge Heuers (2013), Ehlers' (2009, 2010), Hoffmanns (2013) und Müller-Michaels (2010). *Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse* der Entwicklung von Lesebüchern im Zeitraum 1945–1949 liefert Teistler (2017).

4 Die Projektergebnisse dokumentieren Friedrich (2006, Hrsg.), Roberg/Susteck/Müller-Michaels (2010, Hrsg.).

5 Anders als Heuers Einschätzung nahelegt, wurden Quellen dieses Typs – teilweise auch dieselben Lehrpläne und Lehrplanrichtlinien – jedoch bereits von Hegele (1996) und den durch Hohmann (1992, 1994) herausgegebenen Beiträgen untersucht.

Das Rückschlusspotenzial, das Lehrplanrichtlinien als historische Quellen besitzen, wurde inzwischen ausführlich erörtert. Die Geschichte des Literaturunterrichts fokussierend betont etwa Dawidowski (2018, S. 153; 2017, S. 23),

„dass Rückschlüsse aus ministeriellen Verordnungen oder pädagogischem Schrifttum auf Unterrichts- und Vermittlungswirklichkeiten nicht möglich sind, dass man sich vielmehr von vorneherein angesichts des Quellenstatus in einem Bereich von intentional geprägten Diskursordnungen befindet“.⁶

Indirekten Einfluss besitzen Lehrpläne jedoch nicht zuletzt über „Schulbücher, deren Zulassung unter anderem von der Übereinstimmung mit dem Fachlehrplan des betreffenden Landes abhängt“ (Kämper-van den Boogaart 2019a, S. 24). Vergleichsweise unstrittig scheint auch, dass Lehrplanrichtlinien „die zeitgenössischen Intentionen staatlicher Normierungs- und Regulierungstätigkeit im Feld schulischer Bildung und Erziehung [dokumentieren]“ (Zimmer 2007, S. 99) und „system- und zeitspezifische Erwartungen und Anforderungen an die Schule (bzw. eine Schulform) in Gestalt von Aufgabenbestimmungen für die Unterrichtsfächer [formulieren]“ (ebd., S. 99 f.).⁷ Sie besitzen „Legitimationsfunktionen“ (Kämper-van den Boogaart, 2019a, S. 19) und lassen sich als „papierner Ausdruck von Bildungspolitik“ (ebd.) verstehen.⁸ Hiermit verbunden „dienen [sie] auch der Verständigung von Schulfächern über sich selbst und allgemeiner der Kommunikation des Verständnisses von Schule, das in der Gesellschaft herrschen soll. Zudem leisten sie die Vermittlung einer Reihe von mit Schule befassten Gruppen“ (Susteck 2010b, S. 139). Weiter lässt sich forschungspragmatisch argumentieren, dass eine „Geschichte des Deutschunterrichts als Geschichte von Richtlinien und Lehrplänen [...] Ergebnisse [produziert], die aus der Nahbetrachtung [...] [des schulischen, EZ] Alltags nicht mit derselben Klarheit zu gewinnen wären“ (ebd.).

Ähnlich differenziert wäre das Rückschlusspotenzial zeitgenössischer didaktischer Publikationen – in Form von monographischen Handreichungen für Lehrkräfte und Beiträgen in didaktischen Fachzeitschriften – zu beleuchten.

6 Vgl. weiter auch Susteck (2010b, S. 138 f.), der solche Einschränkungen stärker relativiert.

7 Auch Zimmer (2007, S. 100) betont dabei, dass Rückschlüsse auf den Unterrichtsalltag nicht möglich sind.

8 Selbmann (2009, S. 239 f.) wiederum fragt, hier bezogen auf Lektürevorgaben, ob Lehrpläne „selbst normsetzend [wirken] oder [...] den Veränderungen des Lektürkanons [folgen], indem sie ihn festschreiben“ (mit Verweis auf Hegele 1996, S. 118). Seine Ergebnisse deuten eher auf Ersteres hin (Selbmann 2009, S. 249).

Dass didaktische Konzeptionen ihre Entsprechung im tatsächlichen Lehrerhandeln fanden, sich mithin Lehrkräfte an diesen Konzeptionen orientierten oder umgekehrt Didaktiker_innen (mit der eigenen auch) gängige Unterrichtspraxis abbildeten, kann nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Ähnlich wie bei Lesebüchern bestand jedoch möglicherweise ein indirekter Einfluss über formale Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung (vgl. für das frühe 20. Jahrhundert Mackasare 2020, S. 32).⁹

Den Quellenwert von Schuljahresberichten für Untersuchungen historischen Literaturunterrichts erörtern u. a. Jakob (2009, S. 184–190) und Zimmer (2009, S. 206–218). Susteck und Mackasare (2019a, 2019b) schließlich kommt das Verdienst zu, die Quellengattung der Lektürehilfen zu erschließen.¹⁰ Sie vermuten, dass sich diese Handreichungen „im 19. Jahrhundert synchron mit dem Deutschunterricht entwickelten“ (Mackasare/Susteck 2019b, S. 284).¹¹

„Wahrscheinlich entstanden sie unter Federführung jener Akteure, welche auch die Fachstruktur des Deutschunterrichts entwarfen. Es handelt sich ganz überwiegend um Lehrer, deren ideelle Schnittmenge ihre Begeisterung für bestimmte, als ‚klassisch‘ deklarierte deutsche literarische Texte darstellte. Diese schlug sich einerseits in Konzeptentwürfen für den Deutschunterricht nieder, andererseits in Schriften über literarische Referenzwerke.“ (ebd.)

Lektürehilfen wurden häufig „zu günstigen Preisen in Heftform vertrieben“ (ebd.) und fanden offenbar hohen Absatz: Susteck und Mackasare (2019a, S. 153) sprechen von einer „Erfolgsgattung, die hunderte von Bänden in zahlreichen publizistischen Reihen hervorgebracht hat“.¹² Diese richteten sich an Schüler_innen und/oder Lehrkräfte.¹³ Den Adressat_innen wurden „Inhalte literarischer Werke, Entstehungs- und Rezeptionsgeschichten, literarische Figuren, Wort- und Sacherklärungen oder Interpretationsansätze [vorgestellt]“

9 Auch für diesen Hinweis danke ich Michael Kämper-van den Boogaart.

10 Im Rahmen eines an der Ruhr-Universität Bochum angesiedelten Forschungsprojekts wollen die Autoren Lektürehilfen empirisch und historisch in den Blick nehmen (Mackasare/Susteck 2019a, S. 153).

11 So erschienen etwa *Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern* (Bange-Verlag) und die *Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Literatur* (Reclam-Verlag) bereits Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Mackasare/Susteck 2019b, S. 284 f.).

12 Vgl. auch Susteck (2020a, S. 8 f.; 2020b, S. 68), für eine chronologische Übersicht zu diesen Reihen Susteck (2020a, S. 14).

13 Vgl. Susteck/Mackasare (2019a, S. 154) und Susteck (2020a, S. 10 f.; 2020b, S. 68).

(ebd., S. 153). Prüflingen fungierten Lektürehilfen vermutlich nicht zuletzt als „Lernerleichterung“ (Mackasare/Susteck 2019b, S. 287).¹⁴

Auch historische Reifepfungsarbeiten erfuhren im besagten DFG-Projekt neue Aufmerksamkeit (vgl. Heuer 2015a, S. 93, unter Verweis auf Jasper/Müller-Michaels 2010). Umfangreichere Untersuchungen, die sich dezidiert dem Umgang mit Literatur widmen, stehen jedoch ebenso aus wie eine umfassende Analyse der Rückschlusspotenziale dieser Quellenart.

Neben den jeweils herangezogenen Quellen hätte „eine Geschichte der Fachgeschichte der Literaturpädagogik und -didaktik“ (Dawidowski 2018, S. 147; Dawidowski 2017, S. 10)¹⁵ auch die Standpunkte in den Blick zu nehmen, von denen aus jene ausgewertet wurden.¹⁶ Offengelegt werden könnten insbesondere Traditionen geschichtsschreibender „Sinnbildung“ (Dawidowski 2017, S. 13 mit Verweis auf Müller/Rüsen 1997, Hrsg.) – nicht zuletzt Versuche, aktuelle didaktische Konzeptionen in Abgrenzung von historischen zu profilieren (vgl. Heuer 2015a, S. 90) oder einer als Fortschrittsgeschichte erzählten Entwicklung der Literaturdidaktik einzuschreiben (vgl. Dawidowski 2018, S. 149–151; Dawidowski 2017, S. 13–19; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 66). Weiter geht Dawidowski (2018, S. 155; 2017, S. 26) davon aus, „dass mit der Verbesserung der

14 „[Folgen] literaturdidaktische[] Kommentare [...] Deutungs-Trends der literarischen Öffentlichkeit“ (Fingerhut 2017, S. 106, hier bezogen auf Kafka), so sind speziell Lektürehilfen als „Element wissenschaftspropädeutischer, wenn nicht wissenschaftlicher Breitenkommunikation“ (Mackasare/Susteck 2019a, S. 153) zu verstehen; sie „nahmen eine Gelenkfunktion ein zwischen sich entwickelnder Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik auf der einen, Unterrichtspraxis auf der anderen Seite“ (Mackasare 2020, S. 40; vgl. auch Susteck 2020b, S. 65; Mackasare/Susteck 2019a, S. 153), wobei sich der Abstand zur Literaturwissenschaft jedoch in den 1970er Jahren zu verstärken schien (vgl. Susteck 2020a, S. 15; Susteck 2020b, S. 93).

15 Die Anfänge der Fachgeschichtsforschung reichen inzwischen selbst gut 100 Jahre zurück. Als erste Arbeit zur Geschichte des Deutsch- und Literaturunterrichts wird i. d. R. Matthias' Anfang des 20. Jahrhunderts erschienene *Geschichte des Deutschen Unterrichts* (1907) ausgewiesen (vgl. Dawidowski 2017, S. 10, FN 6). Wie Dawidowski (2017, S. 10, FN 5) betont, entstanden erste fachhistorische Untersuchungen jedoch bereits gut 30 Jahre zuvor.

16 Insbesondere die „[a]us einer Betroffenenperspektive“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 66) heraus argumentierende Arbeit Hegeles ist für ihren „stark wertende[n] Ton“ (Heuer 2015a, S. 92) kritisiert worden. Allerdings scheint auch seine Narration „[i]nteressant [...] durch Bewertungen, die es ausschließen, die Fachgeschichte als eine progressiv-lineare Entwicklungsgeschichte zu begreifen“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 66).

Quellenlage und der Zugänglichkeit der Quellen heute [...] Untersuchungen neu angegangen werden könnten – und sicher auch ideologiefreier zu alternativen Ergebnissen kämen“ (vgl. auch Heuer 2015a, S. 92 f.). Bedarf sieht er u. a. an mikrohistorischen Untersuchungen zu der „konkrete[n] Schulwirklichkeit und d[en] Bildungsprozesse[n] Einzelner“ (Dawidowski 2018, S. 157; Dawidowski 2017, S. 30).

Entsprechende Untersuchungen können nicht zuletzt etablierte ‚Großerzählungen‘ in Frage stellen, ausdifferenzieren oder zumindest ergänzen. Eine solche Großerzählung – konkret: das Narrativ einer verzögerten Fortschrittsgeschichte (vgl. Dawidowski 2018, S. 149–151; Dawidowski 2017, S. 13–19) – dominiert auch die Geschichtsschreibung zum Deutschunterricht der 1950er und 1960er Jahre. Versuche, dessen Entwicklung durch Phasenmodelle abzubilden,¹⁷ stimmen darin überein, die Nachkriegs- und 1950er Jahre unter primär defizitärem Vorzeichen zu deuten und durch eine in den 1960er Jahren einsetzende Fortschrittsentwicklung abgelöst zu finden (vgl. etwa Hegele 1996, S. 101–129; explizit auf die Systematisierung Hegeles zurückgreifend Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 368) – wenngleich die Anzahl angesetzter Abschnitte, deren Datierung und die dabei gesetzten Schwerpunkte nicht vollständig übereinstimmen.¹⁸ Problematische Anknüpfungsversuche an didaktische Konzeptionen der Weimarer Republik bzw. umgekehrt ausbleibende, von Zeitgenossen oder im historischen Rückblick auf die Agenda gesetzte Neuausrichtungen fokussierend, wird der Zeitraum von 1947 bis 1957 bzw. 1949 bis 1961 als „Jahrzehnt der ‚versäumten Lektionen‘“ (Hegele 1996, S. 101) und „Phase der Restaurationsversuche“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 368) verstanden. Weiter wird er durch seine Ausrichtung auf „Lebenshilfe“-Didaktik“ (ebd.) charakterisiert. Ende der 1950er bzw. Anfang der 1960er Jahre wird der Beginn einer Modernisierungsphase angesetzt: Die Zeit von 1957 bis 1967 bzw. 1961 bis 1971 wird als „Jahrzehnt der eingeholten Moderne“ (Hegele 1996, S. 116) bzw. „Phase eines forcierten Modernisierungsschubs“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 368) beschrieben. Die 1970er Jahre wiederum werden als „Phase einer politisch

17 Wie etwa Lecke (2015, S. 35 f.) herausstellt, ergeben sich Grenzen solcher Phasierungsversuche nicht zuletzt dadurch, dass sich die Entwicklung der Deutschdidaktik in unterschiedlichen Bereichen ungleichzeitig vollzog.

18 Zum Problem der Epochenenteilung im fachgeschichtlichen Kontext vgl. auch Sus-teck (2010a, S. 45 f.).

interessierten ‚kritischen‘ Didaktik“ (ebd.) aufgefasst.¹⁹ Selbstverständlich ist die so skizzierte Geschichte des Deutsch- und Literaturunterrichts rückgebunden an übergeordnete bildungshistorische und letztlich gesellschaftspolitische Entwicklungen (vgl. Dawidowski 2018, S. 155; Dawidowski 2017, S. 25). Hiermit verbunden weisen Versuche, diese Entwicklungen in Abschnitte einzuteilen, deutliche Parallelen auf.²⁰

Der mit den folgenden Unterkapiteln (vgl. Kap. 2.1 bis 2.2) dargelegte Überblick skizziert Entwicklungstendenzen des Literaturunterrichts der 1950er und 1960er Jahre in jener Form, in der sie sich in bisherigen historischen Untersuchungen darstellen. Er ist im Wesentlichen als Literaturbericht zu lesen²¹ und orientiert sich – auch aus darstellungsökonomischen Gründen – an geläufigen Phasierungen historischen Literaturunterrichts. Ein knapper Abriss skizziert ausblickend historisch-kritische Ansätze der 1970er Jahre, beschränkt sich dabei jedoch auf ausgewählte Aspekte (vgl. Kap. 2.3). Die Geschichtsschreibung zur Lehrer_innenbildung wird insgesamt weitgehend ausgeklammert.²²

-
- 19 Müller-Michaels setzt dabei für die Entwicklung der Literaturdidaktik in der SBZ und DDR weitgehend dieselben Zeitschnitte an wie für die in der BRD (vgl. Müller-Michaels 2007, S. 49 f.; Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 368).
- 20 Vgl. etwa die von Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 368) unterschiedenen Phasen des Literaturunterrichts mit den von Gass-Bolm (2005, S. 81, 175, 264) skizzierten Abschnitten der Entwicklung des deutschen Gymnasiums oder der von Schildt/Siegfried (2009, S. 21, 95, 179, 245) gewählten Untergliederung deutscher Kulturgeschichte zwischen 1945 und 1973. Ähnliche Parallelen stellt auch Roberg (2010, S. 87 f.) heraus.
- 21 Die Darstellung profitiert von Heuers (2015a, S. 88–96) Aufbereitung des Forschungsstands zum Deutschunterricht der 1950er Jahre und bemüht sich, an diese anzuknüpfen. Dabei beschränkt sie sich auf die Entwicklung von Literaturunterricht und -didaktik, klammert Aspekte eines im Deutschunterricht verankerten Sprachunterrichts aus. Weiter beziehen die Ausführungen vorrangig Arbeiten der letzten 20 Jahre ein (im Gegensatz etwa zu Heuer, die sich eingehender mit Untersuchungen der 1970er Jahre auseinandersetzt) und verzichten weitgehend darauf, Spuren in der Geschichtsschreibung der Germanistik bzw. Literaturwissenschaft nachzugehen (vgl. zu diesem Anspruch etwa Dawidowski 2018, S. 150; Dawidowski 2017, S. 17 f.).
- 22 Zur Entwicklung der Deutschlehrausbildung nach 1945 und entsprechenden Bestrebungen didaktischer Akteur_innen vgl. Müller-Michaels (1980, S. 48–52), Ivo (1994), Beisbart (1999), im autobiographischen Rückblick Helters (1989) und – speziell auf Westberlin bezogen – Eggert (2009, 2018) und Dittgen (2016). Hesse (1995) zeigt auf, dass bereits an den *Preußischen Pädagogischen Akademien*, die ab 1926 die Lehrerseminare ablösten (vgl. Hesse 1995, S. 18) und ab 1933 an den „Hochschulen für Lehrerbildung“ (vgl. ebd., FN 29) nachweislich auch Disziplinen angesiedelt

Zwar werden die Anfänge einer wissenschaftlichen Fachdidaktik, eine „wissenschaftstheoretisch[e]“ Wende (Lecke 2018, S. 100)²³ oder „die Entfaltung der Fachdidaktik zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Fragerichtung“ und Disziplin (Müller-Michaels 1980, S. 43) gemeinhin in den (zum Teil späten) 1960er, zum Teil auch in den frühen 1970er Jahren verortet.²⁴ Speziell die *Freie Universität Berlin* erhielt mit Hartmut Eggert bereits 1968 einen wissenschaftlichen Mitarbeiter mit literaturdidaktischem Schwerpunkt (vgl. Eggert 2018, S. 52; Eggert 2009, S. 10) und Anfang der 1980er Jahre eine Professur mit der Denomination „Neuere deutsche Literatur/Literarische Sozialisation“ (Eggert 2018, S. 63).²⁵ Diese Entwicklungen setzten zwar gegen Ende des Zeitraums ein, der im Folgenden betrachtet wird; trotzdem können sie hier höchstens indirekt zum Tragen gekommen sein: Die Lehrkräfte, deren Prüfungen im Fokus stehen, hatten ihre wissenschaftliche Ausbildung spätestens Mitte der 1950er Jahre abgeschlossen (vgl. Kap. 4.5.4) – zu einer Zeit also, zu der es zumindest in Berlin noch keine universitär verankerte Fachdidaktik gab.

Die in den Abschnitten 2.1 bis 2.3 zusammengefassten Narrationen bilden den Ausgangspunkt, von dem ausgehend die vorliegende Studie ihre eigene Untersuchungsperspektive entwickelt (vgl. Kap. 2.4). Dabei bleiben Beschränkungen zu berücksichtigen, die sich aus den einleitend skizzierten Rückschlusspotenzialen der jeweils herangezogenen Quellen – und deren Grenzen – ergeben: Selbstredend sagen die im Folgenden dargelegten fachgeschichtlichen Erkenntnisse nur so viel über den tatsächlichen Literaturunterricht der 1950er und 1960er Jahre aus, wie man es den Quellen selbst zutrauen kann.

waren, die sich Themen der Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts widmeten (vgl. ebd., S. 817).

23 Vgl. auch Lecke (2007, S. 151; 2004, S. 58; 1994, S. 48).

24 Vgl. auch Heuer (2015a, S. 166), Führer (2013, S. 59), Leubner/Saupe/Richter (2016, S. 21), Paefgen (2006, S. 21), Schlotthaus/Stückerath (2004, S. 11), zum Beitrag Helmers' Beisbart (1999, S. 189), Führer (2013, S. 59, FN 57), Heuer (2015a, S. 166), Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 72), Lecke (2018, S. 95 f.; 2015, S. 48 f.; 1994, S. 47), Müller-Michaels (1980, S. 50), Pauldrach (1979, S. 335 f.). Diese Entwicklung teilte die Deutschdidaktik vermutlich mit anderen Fachdidaktiken (vgl. Tenorth 2013, S. 25).

25 Die Fachdidaktiker der *Pädagogischen Hochschule Berlin* wiederum wurden nach Auflösung der Institution in einer an der *FU Berlin* eingerichteten „Zentraleinrichtung Fachdidaktik“ zusammengefasst, deren Stand innerhalb der Universität Eggert rückblickend problematisiert (Eggert 2018, S. 54).

2.1 Rückgriff auf ‚Bewährtes‘: Die 1950er Jahre

In ihrer Bestandsaufnahme kommt Heuer (2015a, S. 88) zu dem Schluss, dass die Entwicklung des Literaturunterrichts in den 1950er Jahren bislang „häufig in überraschend knapper Form abgehandelt“ wurde. Mit der Rede von einer versäumten Neuausrichtung bediente man sich dabei eines Narrativs, das in den 1970er und 1980er Jahren geprägt wurde (vgl. ebd., S. 89 f.). Geht man davon aus, dass auch Didaktiker_innen „die Kommentierung des Vorhergegangenen [oft, EZ] als Ausgangspunkt und Beleg für das Reform- und Innovationspotenzial des eigenen Konzepts [diente]“ (ebd., S. 90), so ist anzunehmen, dass dieses Narrativ die Wertmaßstäbe und Ansprüche der 1970er und 1980er Jahre tradiert (vgl. ebd.). Hiermit verbunden, so Heuer, „überdecken [nicht selten] [...] politische Intentionen den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn der damaligen Forschung,²⁶ sodass ihre Erzeugnisse aus fachgeschichtlicher Sicht der Überprüfung bedürfen und meistens ebenfalls als historische Dokumente zu betrachten sind“ (ebd.; vgl. kritischer Schlotthaus 2004, S. 73).

Als „versäumte[] Lektionen“ der ersten zehn Nachkriegsjahre führt Hegele (1996, S. 101) „die unterbliebene Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus“ (ebd., S. 102), eine „[a]nhaltende Modernitätsangst“ (ebd., S. 106; zitiert auch bei Kammler 2002, S. 167) und „die nicht ausreichende Rehabilitierung der Aufklärung“ (Hegele 1996, S. 110) an.²⁷ Hiermit verbunden problematisieren historische Darstellungen wie jene Zimmers (2007, S. 104)

„de[n] Vorrang von Erziehungsfunktionen vor Bildungsaufgaben, die Pädagogisierung der Literatur zu weltanschaulichen Zwecken, Wertkonservatismus und Kulturkritik, Elitarismus und Erbaulichkeit, Geschichtslosigkeit und Realitätsferne, die Kontinuität zur Deutschkunde der zwanziger Jahre ohne Auseinandersetzung mit ihren Affinitäten zum Nationalsozialismus“.²⁸

26 Von dieser Kritik nimmt Heuer (2015a, S. 90) Hegeles (1996) Untersuchung, die bei Hohmann (1992, 1994, Hrsg.) versammelten Beiträge und das von Müller-Michaels geleitete Forschungsprojekt (s. o.) aus.

27 Vgl. zusammenfassend auch Heuer (2015a, S. 91 f.), Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 66 f.) und Roberg (2010, S. 95).

28 Dass nach Ende des Zweiten Weltkriegs vielerorts zunächst „Fragen der äußeren Existenzsicherung im Vordergrund [standen]“ (Hegele 1996, S. 98) und die materiellen Rahmenbedingungen des Unterrichts überaus prekäre waren, wird dabei auch von Untersuchungen zur Geschichte des Deutschunterrichts hervorgehoben (vgl. etwa Frank 1976, S. 898 f.; Lecke 2015, S. 42; Susteck 2010b, S. 135).

Dass sich der Deutschunterricht seiner Verantwortung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus entzogen habe,²⁹ wird aus der Literaturlauswahl von Lehrplanvorgaben³⁰ und Lesebüchern³¹ geschlussfolgert. Nicht überall jedoch wurden die Jahre 1933 bis 1945 gänzlich verdrängt. Die von Susteck (2010b, S. 140) untersuchten Übergangslehrpläne etwa

„[enthalten] [i]n vielen Fällen [...] reflexive Passagen, die offenbar dem Ziel dienen, allen mit der Schule befassten Akteuren eine Antwort auf die Frage zu geben, welches Bild von Schule und Unterricht nach zwölf Jahren Diktatur vertreten werden soll. In der verzweifelten Situation des Jahres 1945 bleiben umfangreiche Reformen und Neuentwürfe zugunsten einer von Tag zu Tag sich vollziehenden Fortsetzung des Unterrichts zwar aus, doch wird dieses Ausbleiben umfanglich kommentiert und von gedanklichen und argumentativen Anstrengungen begleitet, die gemessen an den pragmatischen Zwängen erstaunlich wirken.“³²

Zu kritisieren bleibt aber der „Verzicht auf eine *detaillierte*, mehr als bloß formelhafte Thematisierung“ der jüngsten Vergangenheit (Roberg 2010, S. 91, Herv. EZ). Problematisiert wird die Tendenz, „Fragen nach personaler Verantwortung“ auszublenden (Heuer 2015a, S. 124) und den Nationalsozialismus stattdessen als „gottlose und dämonische Macht“ (ebd.) zu fassen.³³

29 Vgl. u. a. Frank (1976, S. 899), Hegele (1996, S. 102), hieran anschließend Kammeler (2002, S. 167), weiter Roberg (2010, S. 90 f.) und Zimmer (1983, S. 58–60). Herausgestellt wird, dass hiermit verbunden nicht zuletzt alliierte Bestrebungen der „Re-Education“ wie der Reformierung des deutschen Schulsystems geringe Durchsetzungskraft bewiesen (vgl. Hegele 1996, S. 97–99; Müller-Michaels 2007, S. 55 f.; Roberg/Susteck 2007, S. 98–100; Zimmer 1983, S. 59).

30 So Roberg (2010, S. 90 f.) und Ickenstein (1992, S. 51 f.) für die Übergangslehrpläne Groß-Hessens. Wie Susteck (2010b, S. 138, FN 15) unterscheide ich im Folgenden „[nicht systematisch] zwischen Richtlinien und Lehrplänen“.

31 Vgl. Offermann (1994), Roberg (2010, S. 91) und Teistler (2009, S. 159 f.).

32 Seiner Einschätzung nach zeugen insbesondere die hessischen Bildungspläne der 1950er Jahre (1956/57) von „Modernisierungsbemühungen [...], die in dieser Form in den baden-württembergischen Lehrplänen [1957, EZ], aber auch denen Nordrhein-Westfalens [1951, EZ] nicht zu finden sind“ (Susteck 2010b, S. 162). Pauschaler heißt es bei Ickenstein (1992, S. 61), dass „[i]n bezug [sic] auf den Deutschunterricht [...] von 1945–1957 [...] kaum ein Wandel festzustellen [ist]. Die Lehrpläne bleiben der gleichen Ideologie verhaftet“ (vgl. auch Schulze-Bergmann 1998, S. 299 f.).

33 Vgl. auch Hegele (1996, S. 105), Hohmann (1992a, S. 9), Roberg/Susteck (2007, S. 102 f.), Susteck (2010b, S. 136) und Heuer (2015a, S. 100) anhand der didaktischen Monographie Schnass'. Teistler (2009, S. 159 f.) sieht eine entsprechende Perspektive in Lesebüchern entwickelt. In zumindest einem Fall findet sie jedoch bereits Anfang

Reifeprüfungsaufgaben werden in diesem Zusammenhang unterschiedlich eingeschätzt. Selbmann (2017, S. 139) zufolge hat man sich im deutschen (Abitur-)Aufsatz nach 1945 „wieder den altbewährten literarischen Themen, unter möglicher Ausblendung tagesaktueller oder gar politischer Anwendbarkeit“ gewidmet (vgl. auch Apel 1991, S. 465 f.; Hampel 1999, S. 284 f.). Folgt man wiederum Gass-Bolm (2005, S. 99), so konnten sich Abiturient_innen bereits in den 1950er Jahren

„stets zu Themen von (gesellschafts)politischer Relevanz äußern. Oft nahm zwar die Themenstellung die Tendenz der Antwort vorweg [...], zuweilen aber konnten die Schüler tatsächlich eigene Meinungen vertreten [...]. Jedenfalls war der Deutschunterricht nicht nur unpolitisch und eskapistisch.“

Auch die von Meier (1993, S. 21) untersuchten Abituraufgaben der ersten Nachkriegsjahre scheinen Schüler_innen „die Möglichkeit [gegeben zu haben], sich mit ihrer eigenen Situation“ zu befassen.³⁴ Dabei meint der Autor zu erkennen, dass die Prüflinge „bereit waren, sich kritisch mit sich selbst und der NS-Zeit auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 27). Anderes berichten Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 371–373, s. o.). So nehmen die von ihnen analysierten Schülerarbeiten der späten 1940er Jahre auch dort kaum auf die individuelle Situation der Verfasser_innen Bezug, wo die Aufgaben dies einforderten oder ermöglichten (vgl. auch Müller-Michaels 2007, S. 66–68). Rubinich (1992, S. 271) und Apel (1991, S. 466) schließlich beobachten, dass die „gesellschaftsbezogene[n]“ (ebd.) Aufsatzaufgaben der ersten Nachkriegsjahre bereits in den 1950er Jahren verschwinden.

Mit Blick auf die Verstrickungen des eigenen Fachs³⁵ stellt Heuer (2015, S. 131) fest, dass in den 1950er Jahren zumindest „erste Ansätze einer Reflexion

der 1950er Jahre „die Frage nach Verantwortung und Schuld der Deutschen“ (ebd., S. 162) thematisiert.

34 Ähnliche Schlussfolgerungen lassen die Beobachtungen Oyens (2006, S. 510 f.) und Hegeles (1996, S. 103) an Thüringer, niedersächsischen und baden-württembergischen Reifeprüfungsarbeiten bzw. -aufgaben zu.

35 Dass der Unterricht in deutschsprachiger Literatur bereits seit seinen Anfängen etwa das Nationalbewusstsein der Schüler stärken sollte, dass solche Ansprüche für die Etablierung dieses Unterrichtsgegenstands zentral waren – und etwa von Akteuren wie Hiecke oder Laas ins Feld geführt wurden, um für einen muttersprachlichen Literaturunterricht zu werben – wurde vielfach herausgestellt. Zu beachten ist dabei, dass auch Ziele der Nationalerziehung einem Wandel unterlagen, sich bspw. die Ansprüche Hieckes (1842) nicht mit jenen Laas' (1872), Hofstaetters (1917) oder Lindens (1933) vergleichen lassen. Vgl. hierzu die historischen Überblicksdarstellungen von Frank (1976), Hegele (1996), Kämper-van den Boogaart (2019b), speziell für

des nationalsozialistischen Deutschunterrichts ausgemacht werden [können], wenngleich diese zweifellos von großer Inkonsequenz geprägt waren“. Insgesamt scheint der Deutschunterricht der späten 1940er und der 1950er Jahre jedoch versucht zu haben, an den Deutschunterricht der Weimarer Republik anzuschließen.³⁶ Entscheidend für die Kritik an solchen Anknüpfungsversuchen ist der Einwand, dass die aufgegriffenen Konzeptionen entgegen zeitgenössischen Behauptungen alles andere als unbelastet waren. Versäumt worden sei „eine grundlegende Revision jener ideologischen und z. T. antidemokratischen Strömungen und Konzepte, die ihn [den Deutschunterricht, EZ] schon während der Weimarer Republik geprägt hatten“ (Zimmer 2007, S. 102).³⁷ Konkret wiesen die ersten Lehrplanvorgaben der Nachkriegszeit erkennbare Schnittmengen mit den unter Federführung Hans Richerts entwickelten *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (MWKV 1925) auf,³⁸ die „so wenig unverfänglich [waren], wie das Dritte Reich ein bloßer Unfall in der deutschen Geschichte gewesen war“ (Frank 1976, S. 899; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 59). Eine Tradierung deutschkundlichen und teilweise sogar nationalsozialistischen Gedankenguts wurde weiter in den nach 1945 publizierten Neuauflagen didaktischer Handreichungen³⁹ und

die Anfänge des Literaturunterrichts auch Abels (1986), Lüke (2007) und Mackasare (2017).

- 36 Vgl. u. a. Heuer (2015a, S. 93), Lecke (2015, S. 42), Zimmer (1983, S. 59 f.), bezogen auf bayerische Abiturprüfungsaufgaben Selbmann (2017, S. 139). Auch in diesem Zusammenhang werden die prekären Rahmenbedingungen, unter denen der Unterricht nach 1945 wieder aufgenommen wurde, mitreflektiert (vgl. Frank 1976, S. 898 f.).
- 37 Vgl. auch Zimmer (1983, S. 58–60); im kritischen Duktus der 1970er Jahre Ide (1972a, S. 11).
- 38 Vgl. Roberg/Susteck (2007, S. 104 f.). Solche Schnittmengen werden u. a. für die (Übergangs-)Lehrpläne Groß-Hessens (vgl. Hampel 1999, S. 231; Ickenstein 1992, S. 48; Susteck 2010b, S. 144 f.) und der Nordrhein-Provinz (vgl. Müller-Michaels 2007, S. 63; Susteck 2010b, S. 144 f.), die nordrhein-westfälischen (vgl. Pauldrach 1979, S. 87) und niedersächsischen Richtlinien des Jahres 1952 (vgl. Zimmer 2007, S. 100 f.), die fünf Jahre jüngeren baden-württembergischen Lehrpläne (vgl. Pauldrach 1979, S. 106) sowie einen Lehrplan für die Bremer Oberschule (1950; vgl. Pauldrach 1979, S. 37) nachgewiesen.
- 39 Heuer (2015a, S. 98–110) untersucht die didaktischen Monographien Lotte Müllers, Susanne Engelmanns, Frank Schnass', Joseph Antz', Karl Reumuths und Josef Prestels, die bereits in der Zeit der Weimarer Republik entstanden sind und nach 1945 neu aufgelegt wurden. Sie kommt zu dem Ergebnis, „dass die Reformpädagogik der zwanziger Jahre in diesem Bereich auf dem Weg neuaufgelegter Werke

in Lesebüchern⁴⁰ nachgewiesen. Roberg (2010, S. 91) zeigt an einem Anfang der 1950er Jahre verfassten Abituraufsatz „[e]in aus heutiger Sicht irritierendes Beispiel für ein ‚deutsches‘ bzw. ‚vaterländisches‘ Bekenntnis“ auf (vgl. auch Roberg/Susteck 2007, S. 108 f.). Bisweilen wird das so tradierte deutschkundliche Gedankengut explizit als Wegbereiter nationalsozialistischer Ideologien ausgewiesen (vgl. Offermann 1992b, S. 451 f.). Demgegenüber betont Susteck (2010b, S. 137), dass „das Verhältnis von Weimarer und nationalsozialistischer Vergangenheit letztlich ungeklärt“ sei.

Kritisiert wird weiter die Dominanz moderne- und technikskeptischer Positionen sowie eine hiermit verbundene Tendenz, aktuelle gesellschaftspolitische (Problem-)Zusammenhänge und tatsächliche Lebens- wie Arbeitsverhältnisse auszublenden (vgl. etwa Hegele 1996, S. 115). Entsprechende Einschätzungen betreffen u. a. Reifeprüfungsaufsätze (s. o.), vor allem aber Lesebücher der 1950er Jahre.⁴¹ Die Forderung nach lebensweltlicher Entsprechung ist dabei primär als eine rückblickend geltend gemachte einzuschätzen. So geht Heuer (2013, S. 92) davon aus, dass „das Lesebuch die Welt [...] nicht zeigen [sollte],

eine kurze Renaissance erfahren hat. Diese ging jedoch in vielen Fällen einher mit der erneuten Publikation deutschkundlicher oder gar – wie im Falle Reumuths – nationalsozialistischer Überzeugungen.“ (ebd., S. 109 f.; vgl. auch Hegele 1996, S. 111) Hingewiesen wird auch auf das deutschkundliche Erbe der „inhaltorientierten [sic] Sprachwissenschaft“ Leo Weisgerbers, die Eingang in die didaktischen Konzeptionen Ulshöfers und Essens fand (vgl. Susteck 2010b, S. 157; zum Einfluss dieser Konzeptionen auf den tatsächlichen Deutschunterricht auch Kämper-van den Boogaart 2015, S. 124–134).

40 Vgl. Hampel (1999, S. 237), Hohmann (1992a, S. 12 f.), Müller-Michaels (2002, S. 43). Explizit attestiert etwa Offermann (1992b, S. 461) den von ihm untersuchten Lesebüchern „nationalistische“ und „faschistoide[] Tendenzen“ (ebd., S. 452). Teistler (2009, S. 152) wiederum betont, dass bei der Neuauflage von Lesebüchern für höhere Schulen zumindest die „allzu völkisch-nationalen Thematiken“ kassiert wurden (vgl. auch Paefgen 2006, S. 16). Andererseits räumt auch sie ein, dass ein Teil der „heimatbezogenen Texte [...] sich noch nicht eindeutig von Tendenzen einer in der NS-Zeit in ‚Blut und Boden‘ mündenden Ideologie distanzier[te]“ (Teistler 2009, S. 160).

41 Vergleichbares kritisierten bereits Killy (1969[1956/57]) und Minder (1969[1953]), später u. a. Gass-Bolm (2005, S. 98), Hampel (1999, S. 236 f.), Heuer (2013, S. 91), Hohmann (1992a, S. 15 f.; 1992b, u. a. S. 419), Offermann (1992b, u. a. S. 459 f.) und Teistler (2009, S. 156, 161). Schulze-Bergmann (1998, S. 348) richtet eine ähnliche Kritik gegen die Methodik Ulshöfers, der die Erfahrungswelt von Schüler_innen nur dem Anspruch nach berücksichtigt habe.

wie sie war, sondern wie sie sein sollte“.⁴² Es habe Gegenentwürfe zur tatsächlichen Realität geboten und als „Projektionsfläche“ (ebd., S. 93) zeitgenössischer Bedürfnisse „eskapistische[s] Lesen[.]“ (ebd.) ermöglicht.

Im Rückblick auf die Geschichte des Deutschunterrichts der 1950er Jahre hat sich „eine gewisse Tendenz zur Personalisierung durchgesetzt“ (Kammler 2019, S. 206). Als einer der einflussreichsten Didaktiker der 1950er Jahre gilt gemeinhin Robert Ulshöfer,

„der ab 1947 Herausgeber der deutschlandweit rezipierten Zeitschrift *Der Deutschunterricht* ist und ab 1948 als Seminarleiter in Tübingen arbeitet, [...] in ausgedehnter publizistischer Aktivität eine ‚Monopolstellung‘ als Repräsentant westdeutscher Didaktik für das Fach Deutsch [erreicht], die besonders in der ab 1952 vorgelegten dreibändigen *Methodik des Deutschunterrichts* zum Ausdruck kommt.“ (Susteck 2010b, S. 156 mit Verweis auf Pauldrach 1979, S. 170)⁴³

Zu den zentralen Akteur_innen der Zeit gehörte darüber hinaus Erika Essen:

„[A]ls Oberstudienrektorin obliegt ihr die Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer, besonders derer für das Fach Deutsch am Studienseminar Marburg, womit ihr zugleich beste Voraussetzungen für die Umsetzung ihrer didaktischen Auffassung in die Unterrichtspraxis an die Hand gegeben sind, zum anderen hat sie als Mitglied der Kommission für die Entwicklung des Bildungsplans für das Fach Deutsch 1969 maßgeblichen Anteil an der Bestimmung der Ziele und Wege des Deutschunterrichts wenigstens im Lande Hessen.“ (Pauldrach 1979, S. 273 f.; vgl. auch Beisbart et al. 2002, S. 8–11)

Zwar wird auch Erika Essens *Methodik des Deutschunterrichts* ein großer Einfluss zugesprochen;⁴⁴ von beiden kann jedoch Ulshöfer als der Dominierende

42 Vgl. auch Müller-Michaels (2010, S. 354), Gass-Bolm (2005, S. 102), Hohmann (1992b, S. 389 f.), Teistler (2009, S. 156). Auch dieses Phänomen lässt sich möglicherweise weit zurückverfolgen (vgl. etwa Lüke 2007, S. 293 zu Lesebüchern des Kaiserreichs).

43 Vgl. auch Beisbart (1999, S. 176 f.), Gass-Bolm (2005, S. 101), Hampel (1999, S. 261 f.), Hegele (1996, S. 111), Heuer (2015a, S. 112), Ivo (1994, S. 226), Kammler (2019, S. 206), Müller-Michaels (1980, S. 3), Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 67 f.), Paefgen (2006, S. 17 f.), Pauldrach (1979, S. 169 f.), Roberg (2010, S. 93 f.), Schlotthaus (2004, S. 73) und Zimmer (1983, S. 60). Der Erfolg dieser Methodik wird damit erklärt, dass „man ihr, den zuweilen stark behelrenden Stil ignorierend, eine Fülle solide erprobter und einfallsreicher Unterrichtsmethoden entnehmen kann, Methoden, die bis heute im Deutschunterricht zum Einsatz kommen“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 67 f.; vgl. auch Hegele 1996, S. 111; Kammler 2019, S. 206; Paefgen 2006, S. 18).

44 Vgl. Beisbart (1999, S. 176 f.), Heuer (2015a, S. 88), Ivo (1994, S. 226), Kammler (2019, S. 206), Kämper-van den Boogaart (i. V.), Müller-Michaels (1980, S. 3), Paefgen (2006,

angesehen werden.⁴⁵ Vor allem aber ist Ulshöfer „weit mehr als Essen, ja im Gegensatz zu ihr, zum eigentlichen Widerpart der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen zwischen 1965 und 1975 geworden“ (Beisbart 1999, S. 184). Abgearbeitet hat man sich insbesondere an den normativen Grundlagen (vgl. ebd.), genauer gesagt dem Welt- und Menschenbild und den übergeordneten Bildungszielen, von denen der Autor ausging. Als paradigmatisch hierfür kann das „Leitbild des ritterlichen Menschen“ (Ulshöfer 1961, S. 43) gelten (vgl. etwa Pauldrach 1979, S. 199–207; Schulze-Bergmann 1998, S. 354–356). Dieses Ideal prägte Ulshöfers Methodik auch, nachdem der Terminus in Reaktion auf die allmählich einsetzende Kritik 1966 kassiert worden war (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 15–19) und der Verfasser Anfang der 1970er Jahre den Anschluss an eine politisch-kritische, kommunikative Didaktik suchte.⁴⁶ Hiermit verbunden wurde die Haltung Ulshöfers aller Anpassungsbemühungen ungeachtet⁴⁷ als die einer nicht nachlassenden Abwehr berechtigter Einwände wahrgenommen.⁴⁸

S. 18), Pauldrach (1979, S. 274 f.), Schlotthaus (2004, S. 73) und Susteck (2010b, S. 156). Beisbart et al. (2002, S. 15) sehen den „Erfolg Erika Essens [...] auch in der spezifischen Vermittlung ihrer Lehre begründet: [...] sie entwickelte [...] in ihren Schriften eine besondere Mischform aus Unterrichtsbericht und diskursiver Argumentation, die Authentizität und Reflexion überzeugend verband“ (ebd.).

- 45 Vgl. etwa Susteck (2010b, S. 156). Umgekehrt geht Müller-Michaels (1980, S. 34) davon aus, dass „Erika Essens ‚Methodik des Deutschunterrichts‘ [...] nicht minder erfolgreich“ als diejenige Ulshöfers gewesen sei; wie er zu dieser Einschätzung kommt, bleibt allerdings unklar (vgl. Kämper-van den Boogaart i. V.).
- 46 Vgl. Müller-Michaels (1980, S. 19–23), hieran anschließend Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 67, FN 36), weiter Kammler (2019, S. 206) und Lecke (2015, S. 47).
- 47 Herausgestellt werden der Aufwand, den Ulshöfer betrieben hat, um seine „Methodik“ immer wieder an aktuelle Entwicklungen des Fachdiskurses anzupassen, die Konstanten, die sich über alle Änderungen hinweg zu halten scheinen, und die auf diese Weise entstandenen, bisweilen irritierenden Konglomerate seiner Theorie (vgl. Hegele 1996, S. 111, 135; Müller-Michaels 1980, S. 21 f.; hieran anschließend Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 67, FN 36; Pauldrach 1979, S. 205–207; Schulze-Bergmann 1998, S. 342).
- 48 Vgl. etwa Beisbart (1999, S. 184, FN 38). Rückblickend sieht sich Ulshöfer in den Jahren 1958 bis 1975 einer „Hexenjagd“ (Ulshöfer 1991, S. 118; zitiert nach Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 68, FN 37) ausgesetzt. Kämper-van den Boogaart subsumiert diese Einschätzung einer „frappant empfindlich anmutenden Selbstdarstellung Ulshöfers, die sicher etwas über das Ausmaß von Verletzungen in den Generationskämpfen um 1968 aussagt“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 68, FN 37). Müller-Michaels

Allgemeiner zeigt sich die „wertkonservativ[e]“ (vgl. etwa Zimmer 2007, S. 101) Orientierung von Literaturunterricht und -didaktik der 1950er Jahre in einer christlichen Ausrichtung. Eine solche wird u. a. in Lesebüchern,⁴⁹ Abiturprüfungsaufsätzen⁵⁰ und Übergangslehrplänen⁵¹ der Nachkriegszeit ausgemacht, ließ jedoch Susteck (2010b) zufolge bereits in Lehrplanvorgaben der frühen 1950er Jahre nach.⁵² Die „Zuflucht bei den vermeintlichen ‚ewigen Werten‘“⁵³ wird als eskapistisch kritisiert; vermieden habe man auch hier u. a. die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen und der jüngsten Vergangenheit: „In den christlichen Themenfeldern von Sünde, Gnade und Erlösung schienen nicht nur Erklärungsmodelle für die Vergangenheit enthalten zu sein. Es sah auch so aus, als leuchteten aus ihnen tröstliche Zukunftsperspektiven hervor“ (Selbmann 2009, S. 238). Mit einem Konglomerat konservativ ausgerichteter Wertvorstellungen und Abgrenzungsversuche verbanden sich religiöse Normsetzungen in der Leitidee des ‚(christlichen) Abendlandes‘:

„Die Vision des Abendlands [...] ist die Vision eines christlichen Europa, das bereits einmal realisiert schien, nämlich im mittelalterlichen Reich Karls des Großen. Der Terminus ‚Abendland‘ lässt sich ab 1945 entsprechend überwiegend als politisch konservative Kreise ansprechender, konfessionell katholischer, historisch auf die europäische Geschichte und speziell auf Antike und Mittelalter rückverweisender, gesellschaftstheoretisch hierarchisch-elitistischer und philosophisch modernekritischer Terminus bestimmen [...].“ (Susteck 2010a, S. 48)

Eine Verwendung des Begriffs wird insbesondere in frühen Lehrplanrichtlinien nachgewiesen.⁵⁴

(1980, S. 4) resümiert, dass Ulshöfers „wenige[] Reflexionen des eigenen Ansatzes [...] mehr Selbstverteidigungen als selbstkritische Zuordnungen [sind]“.

49 Vgl. Hohmann (1992a, S. 9).

50 Vgl. Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 371) und Müller-Michaels (2007, S. 68–70).

51 So in frühen Lehrplänen der Nord-Rheinprovinz (vgl. Müller-Michaels 2007, S. 63; Roberg/Susteck 2007, S. 103; Susteck 2010b, S. 142 f.) und Groß-Hessens (vgl. Ickenstein 1992, S. 48; Müller-Michaels 2007, S. 58 f.; Roberg/Susteck 2007, S. 103; Susteck 2010b, S. 142).

52 Dies weist Susteck (2010b, S. 155, 160 f.) an Lehrplänen Nordrhein-Westfalens (1952) und Baden-Württembergs (1957) nach. Zu einer entgegengesetzten Einschätzung der baden-württembergischen (1957) Lehrplanvorgaben kommt Zimmer (2007, S. 103), wenn er konstatiert, dass diese „die zu Beginn der fünfziger Jahre eingeschlagene Richtung auf ihren zeitgemäß konservativen Höhepunkt [führen]“.

53 So Müller-Michaels (2007, S. 68) ausgehend von einer Abiturarbeit des Jahres 1947.

54 So in den Übergangslehrplänen für die höheren Schulen Groß-Hessens (vgl. Ickenstein 1992, S. 48; Roberg/Susteck 2007, S. 103; Susteck 2010b, S. 143) sowie der

Das Ideal des ‚Abendlandes‘ wurde in Opposition zum Feindbild des Sozialismus sowie zu (negativ gewerteten) Modernisierungstendenzen inszeniert (vgl. ebd., S. 51) und avancierte so zu einem zentralen Kampfbegriff westlicher Propaganda (vgl. Zimmer 2007, S. 105). Darüber hinaus lässt sich auch die Rückbesinnung auf das ‚Abendland‘ als Versuch kritisieren, die nationalsozialistische Vergangenheit als Zeit eines allgemeinen Kulturverfalls zu verstehen und zu bewältigen (vgl. Susteck 2010a, S. 55 f.). Zu solchen Narrationen taugte der Begriff jedoch nur bedingt. So „zeigt sich im Abendlanddiskurs auch die Fortsetzung bzw. Restitution von Denk- und Wahrnehmungsmustern, denen begründet vorgeworfen werden kann, den Aufstieg des Nationalsozialismus begünstigt und teils sogar aktiv befördert zu haben“ (ebd., S. 50; vgl. auch Susteck 2010b, S. 146). Auch wurde der Begriff im Kontext antirationalistischer Tendenzen bemüht, seine „Wiederaufnahme [...] bedeutet tatsächlich nicht nur eine Suche nach der Orientierungskraft der Tradition, sondern auch die Suche nach einer Zeit vor einem abgelehnten ‚Rationalismus‘, ja: vor der Aufklärung“ (Susteck 2010a, S. 51). Trotzdem eignet sich das Konzept möglicherweise „[a]ls Vehikel langsamer und tastender Modernisierung nach 1945 [...], weil [...] [es, EZ] eine inter-, ja: übernationale Ausrichtung reklamiert“ (Susteck 2010b, S. 146; vgl. auch Roberg/Susteck 2007, S. 113).

Weitere Kritik am Deutschunterricht der 1950er Jahre fokussiert den schulischen Literaturkanon dieser Zeit. Problematisiert wird, dass Lehrpläne⁵⁵ und Lesebücher⁵⁶ auch Autor_innen anführten, „deren Nominierung man vor dem

Nord-Rheinprovinz (vgl. Roberg/Susteck 2007, S. 103 f.; Susteck 2010b, S. 143) und in den 1952 bzw. 1957 publizierten Lehrplänen für die Gymnasien Baden-Württembergs und Niedersachsens (vgl. Zimmer 2007, S. 103 f.; Pauldrach 1979, S. 93). In den Lehrplanrichtlinien Nordrhein-Westfalens (1952) ging sein Stellenwert bereits Anfang der 1950er Jahre zurück (vgl. Susteck 2010b, S. 155, FN 56).

- 55 So festgestellt am ersten Rahmenlehrplan für höhere Schulen der Nord-Rheinprovinz (vgl. Susteck 2010b, S. 151), an Überganglehrplänen für die höheren Schulen der Provinz Westfalen (vgl. ebd., S. 153) und an Lehrplanrichtlinien Baden-Württembergs (1957; vgl. ebd., S. 169 f.; Zimmer 2007, S. 104) sowie Niedersachsens (1952; vgl. Zimmer 2007, S. 102).
- 56 Vgl. u. a. Hohmann (1992a, S. 14; 1992b, S. 389, 397) und Offermann (1992b, S. 443 f.). Von dieser Kritik weitgehend ausgenommen sieht Hohmann (1992b, S. 393) jedoch das *Deutsche Lesebuch für höhere Schulen*. Heuer (2013, S. 87 f.) schließt aus dem Umstand, dass die von ihr untersuchten Lesebücher, das *Deutsche Lesebuch für höhere Schulen* und die *Silberfracht* bspw. keine germanischen Sagen mehr thematisierten, sogar auf eine „Auseinandersetzung mit dem Lektürekanon der Nationalsozialisten und die Sorge über dessen unreflektierte Tradierung“ (ebd., S. 88).

Hintergrund der deutschen Vergangenheit als problematisch bezeichnen kann“ (Susteck 2010b, S. 169). Vor allem aber erregt die Literatúrauswahl Anstoß durch ihre Präferenz für das vermeintlich Altbewährte: Wie u. a. an Lehrplanrichtlinien,⁵⁷ Lesebüchern⁵⁸ und Abituraufsätzen⁵⁹ nachgewiesen wird, dominierten den Unterricht der gymnasialen Oberstufe vor allem die altbekannten ‚Klassiker‘, nicht zuletzt Werke Goethes und Schillers.⁶⁰ Diese Werke erfüllten eine stabilisierende Funktion für das (auch nationale) Selbstbewusstsein:

„Auf allen Gebieten sahen sich die Deutschen geschlagen. Mit der Befreiung der Lager mussten sie auch noch einsehen, zu welch menschenverachtenden Grausamkeiten das Volk fähig gewesen war. Da gab die alte Kultur der deutschen Klassik und Romantik einen Haltepunkt der Wertschätzung, zumal auch Angehörige der Besatzungsmächte diese Wertschätzung deutscher Philosophie und Kunst des 18. und 19. Jahrhunderts teilten.“ (Müller-Michaels 2007, S. 56; vgl. auch Hegele 1996, S. 100; Roberg 2010, S. 100)⁶¹

-
- 57 So für die jeweils 1945 erlassenen Lehrplanrichtlinien Groß-Hessens (vgl. Ickenstein 1992, S. 49; Hampel 1999, S. 230; Müller-Michaels 2007, S. 59 f.; Susteck 2010b, S. 150; Teistler 2009, S. 153), Württembergs und Hohenzollerns (vgl. Susteck 2010b, S. 154) sowie für die 1948 veröffentlichten hessischen Lehrplanrichtlinien (vgl. Rubinich 1992, S. 264 f.), aber auch noch für die 1957 publizierten baden-württembergischen Lehrpläne (vgl. Susteck 2010b, S. 169; Gass-Bolm 2005, S. 101).
- 58 Vgl. u. a. Heuer (2013, S. 84), Müller-Michaels (2010, S. 353), Teistler (2009, S. 155, 159).
- 59 Vgl. Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 373) und Hampel (1999, S. 283–285).
- 60 Dies war freilich nichts Neues. Um Werke Goethes, Schillers und Lessings sollte der Literaturunterricht der Oberstufe bereits bei Hiecke (1842) kreisen (vgl. u. a. Abels 1986, S. 113; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 18; Mackasare 2017, S. 112). Im Kaiserreich behielten etwa Lehmann (1890) und Laas (1872) diesen Schwerpunkt im Wesentlichen bei (vgl. Hegele 1996, S. 12–14; Heuer 2015a, S. 69; Frank 1976, S. 533–544; zusammenfassend Korte 2017, S. 91 f.; Korte 2011, S. 33; Liebsch 2017; Lüke 2007, S. 129–131; Mackasare 2017, S. 112; Popp 2005). Damit hatte sich bereits früh ein Kernkanon herausgearbeitet (vgl. etwa Korte 2011, S. 33; Lüke 2007, S. 290), der sich trotz langsamer Öffnungen für jüngere Werke bis in die Zeit der Weimarer Republik hielt (vgl. Frank 1976, S. 670 f.; Hegele 1996, S. 47–53; Korte 2017, S. 103 f.; Korte 2011, S. 100; zu Havenstein (1925) Frank 1976, S. 702–704; Hegele 1996, S. 39; Heuer 2015a, S. 74; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 44) und – trotz aller Schwierigkeiten, die Werke ideologiekonform zu interpretieren – auch im nationalsozialistischen Deutschunterricht nur partiell revidiert wurde (vgl. Behr 1980, S. 153 f., 224–235; Hegele 1996, S. 80–86; Frank 1976, S. 885–898; Korte 2017, S. 106–110; Paefgen 2006, S. 15 f.).
- 61 Weniger scharf formuliert wird dies auch bei Ickenstein (1992, S. 49), Rubinich (1992, S. 264 f.), Schemme (1990, S. 239) und, ausgehend von einer 1949 verfassten Reifeprüfungsarbeit, Hampel (1999, S. 283–285).

Auch dieser Anknüpfungsversuch wird als Vermeidung einer Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit kritisiert.⁶² Zwar waren nach 1945 „nationalpädagogische Akzente [...] bei der Behandlung der Weimarer Klassiker[] moralisch und politisch ausgeschlossen“ (Hegele 1996, S. 123; vgl. auch Ehlers 2009, S. 191; Schemme 1990, S. 238), jedoch wurde die Ideologisierung ‚klassischer‘ Werke im Nationalsozialismus auch noch nicht aufgearbeitet (vgl. Hegele 1996, S. 102).

Weiter richtet sich die Kritik gegen die „bestenfalls ambivalente Einstellung gegenüber der literarischen Moderne“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 67; vgl. auch Paefgen 2006, S. 16 f.). Ursache für deren Vernachlässigung war Hegele (1996, S. 108) zufolge „die Sorge [...], die heranwachsende Jugend würde durch die literarische Dokumentation der Kriegerschütterungen und Krisenerfahrungen seelischen Schaden nehmen“.⁶³ Demgegenüber „versprachen die klassische Literatur und ihr Humanitätsideal positive

62 Vgl. u. a. Hampel (1999, S. 283, 243), ausgehend von 1947 gestellten Reifeprüfungsaufgaben Oyen (2006, S. 510 f.), in Perspektive auf die Geschichte des Gymnasiums Gass-Bolm (2005, S. 85 f.).

63 Auch dieses Phänomen besaß in der Literaturdidaktik bereits Tradition. Die bei Hiecke noch eher junge ‚Klassik‘ (Heuer 2015a, S. 66) dominierte noch im Kaiserreich gegenüber jüngerer Literatur, für die sich zwar der Literaturunterricht ab 1900 langsam öffnete (vgl. Korte 2017, S. 97–110; Korte 2011, S. 99–122), der Lehrplanvorgaben (vgl. Heuer 2015a, S. 70 f.), Didaktiker wie Lehmann (1890; vgl. Heuer 2015a, S. 69; Mackasare 2017, S. 109 f.), aber auch der Unterricht selbst (vgl. Korte 2017, S. 96) jedoch eher zurückhaltend begegneten. Im Blick auf die 1920er Jahre hat es insbesondere Schönbrunns Plädoyer für eine verstärkte Berücksichtigung ‚moderner‘ Literatur – hier im Sinne der vermeintlichen Schülerinteressen – zu einiger Prominenz gebracht (vgl. etwa Frank 1976, S. 729–748; Hegele 1996, S. 39; Heuer 2015a, S. 77–79; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 48–54; Kämper-van den Boogaart 2004a, S. 253–255); komplexe Abwägungen prägten insbesondere die Überlegungen Havensteins (1925; vgl. Frank 1976, S. 702–704; Heuer 2015a, S. 73 f.; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 44). Trotz Öffnungstendenzen (vgl. Hegele 1996, S. 44–47) wurde Heuer (2015a, S. 72) zufolge die Etablierung jüngerer Werke letztlich weniger durch die Deutschkunde der Weimarer Republik, als – nun mit den einschlägigen ideologischen Motiven – im nationalsozialistischen Deutschunterricht vorangetrieben (vgl. Behr 1980, S. 142; Frank 1976, S. 853–855; Hegele 1996, S. 87–91; Heuer 2015a, S. 81–85; Paefgen 2006, S. 15 f.).

Leitbilder, die aus der Krise führen sollten“ (Gass-Bolm 2005, S. 102; vgl. auch Kap. 6.2). Ein ambivalenteres Bild ergibt sich in jüngeren Untersuchungen. So resümiert Susteck (2010b, S. 154), dass die von ihm ausgewerteten Übergangslernpläne „in ihrer Bestimmung empfohlenen Schrifttums eine nicht zu unterschätzende Vielzahl von Autoren [bieten]“. ⁶⁴ Auch in der Einschätzung von Lesebüchern wird in diesem Punkt mittlerweile stärker differenziert. ⁶⁵

Problematisiert wird jedoch, dass primär (tendenziell konservativ ausgerichtete) Schriftsteller_innen der sogenannten ‚inneren Emigration‘ fokussiert wurden ⁶⁶ – möglicherweise, weil sie „den Didaktikern genügend

64 In diesem Sinne thematisierte zwar auch der Rahmenlehrplan für höhere Schulen der Nord-Rheinprovinz (1949) keine jüngere Literatur (vgl. Susteck 2010b, S. 151). Aufgeschlossener zeigten sich jedoch die Übergangslernpläne für die höheren Schulen der Provinz Westfalen (vgl. ebd., S. 153), die 1952 herausgegebenen Lehrpläne für die höheren Schulen Niedersachsens (vgl. Zimmer 2007, S. 102), der ab Anfang der 1950er Jahre gültige Lehrplan für die Gymnasien Nordrhein-Westfalens (vgl. Susteck 2010b, S. 159) und die 1957 bzw. 1956 erschienenen baden-württembergischen (vgl. ebd., S. 169; Gass-Bolm 2005, S. 101) bzw. bayerischen Lehrpläne (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 101). Die Einschätzung der hessischen Lehrplanrichtlinien wiederum geht auseinander. Die Übergangslernpläne werden bei Ickenstein (1992, S. 49) als eher defizitär, bei Susteck (2010b, S. 143) vorsichtig etwas positiver eingeschätzt. Jene des Jahres 1956/57 werden insgesamt positiver beurteilt (vgl. Ickenstein 1992, S. 60; Susteck 2010b, S. 169).

65 Hohmann (1992a, S. 13) merkt noch primär kritisch an, dass Lesebücher in der Thematisierung zeitgenössischer Texte hinter den Ansprüchen der Herausgeber selbst zurückfielen. 20 Jahre später stellt etwa Heuer (2013) heraus, dass Lesebücher zeitgenössische Literatur in unterschiedlichem Umfang berücksichtigten. Während Storz als Herausgeber des *Deutschen Lesebuchs für höhere Schulen* eher kritische Positionen zur Gegenwartsliteratur vertrat und zeitgenössische Texte entsprechend nur vereinzelt einbezog (vgl. ebd., S. 86; Hohmann 1992b, S. 393), erhielten diese in dem von Stein herausgegebenen Lesebuch *Silberfracht* einen höheren Stellenwert (vgl. Heuer 2013, S. 90). Auch im *Lebensgut* zeichnet sich bereits in den 1950er Jahren eine vorsichtige Öffnung zugunsten jüngerer Literatur ab (vgl. Teistler 2009, S. 156, 159 f.). Selbmann (2009, S. 242 f.) wiederum sieht jüngere Literatur (immerhin) in einem Teil der bayerischen Lesebücher berücksichtigt.

66 Selbmann (2009, S. 238) zufolge dominierten insbesondere „die großen Vier“ [...] Werner Bergengruen, Gertrud von le Fort, Elisabeth Langgässer und Reinhold Schneider“. Vgl. weiter auch Paefgen (2006, S. 16 f.).

kulturkonservative Sicherheit [boten]“ (Hegele 1996, S. 107).⁶⁷ Exilautor_innen und im Nationalsozialismus diskreditierte Autor_innen fanden demgegenüber in den 1950er Jahren noch wenig Berücksichtigung.⁶⁸ Dies zeigen etwa Lehrplanvorgaben,⁶⁹ Textausgaben und Literaturgeschichten für den Gebrauch an Schulen⁷⁰ und, mit Einschränkungen, Lesebücher⁷¹ und Beiträge in didaktischen Fachzeitschriften⁷². Dass hiermit verbunden auch Literatur, die politische und gesellschaftskritische Themen fokussiert, zunächst nur eine untergeordnete Rolle spielte, deuten Lesebücher⁷³ ebenso an wie die

67 Betont wird jedoch auch, dass der Literaturunterricht in seiner Lektüreauswahl mit allgemeineren Tendenzen des zeitgenössischen Literaturbetriebs korrespondierte (vgl. Heuer 2013, S. 87; Selbmann 2009, S. 238).

68 Auch solche Tendenzen besaßen in den 1950er Jahren bereits Tradition. So arbeitet Korte (2017, S. 98) heraus, dass Deutschlehrkräfte schon im Kaiserreich mit jüngerer Literatur ‚experimentierten‘. Auf der anderen Seite beobachtet er eine „Strategie der Verlangsamung“ (Korte 2011, S. 63, 122), die dazu beitrug, dass jüngere Literatur nur zögerlich und selten im Rückgriff auf das unmittelbar Aktuelle in den Literaturunterricht Eingang fand (vgl. auch Hegele 1996, S. 31; Kämper-van den Boogaart 2004a). So erwies sich dann auch als „eigentliche‘ Literatur des Nationalsozialismus“ (Hegele 1996, S. 54) die bereits von Deutschkundlern der Weimarer Republik frequent herangezogene „völkisch-nationale[] Literatur“ (ebd.; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2004a, S. 255) – zusammengesetzt aus der „antimoderne[n] ‚Heimatkunst‘ der Vorkriegszeit, [...] ihren ideologischen Nachfolgern in der Gegenwart [...] und der nationalistischen Frontkämpferliteratur der Nachkriegszeit“ (Hegele 1996, S. 56) – sodass insgesamt „der erfolgreichste Teil der im Dritten Reich hochgewerteten Literatur schon vor 1933 geschrieben worden war“ (ebd., S. 88; vgl. auch Heuer 2015a, S. 83, FN 85).

69 Entsprechende Befunde beziehen sich auf die nordrhein-westfälischen Realschullehrpläne (1954; vgl. Hegele 1996, S. 105) und Lehrpläne für die höheren Schulen Bayerns (1952; vgl. Hegele 1996, S. 105 f.) wie Baden-Württembergs (1957; vgl., allerdings jeweils abwägend, Zimmer 2007, S. 104 und Gass-Bolm 2005, S. 101). Dass solche Werke speziell in den ersten Nachkriegsjahren kaum berücksichtigt werden konnten, spiegelt sich etwa im Rahmenlehrplan für höhere Schulen der Nord-Rheinprovinz (1949; vgl. Susteck 2010b, S. 151) sowie in den 1948 erlassenen hessischen Lehrplänen (vgl. Rubinich 1992, S. 264 f.).

70 Vgl. Hegele (1996, S. 106).

71 Vgl. etwa Heuer (2013, S. 86 f., 91), Hohmann (1992a, S. 14), Offermann (1992b, S. 443 f.), Selbmann (2009, S. 242 f.).

72 Vgl. insbesondere Heuer (2015a, S. 271 f.).

73 Vgl. etwa Hohmann (1992b, S. 389), ähnlich Müller-Michaels (2010, S. 353). Ein abweichendes Bild ergibt auch hier das bereits thematisierte Lesebuch *Silberfracht*, das auch solche Texte enthielt, die eine Auseinandersetzung mit aktuellen

Übergangslehrpläne⁷⁴ der Nachkriegszeit. Auch in diesem Punkt kamen Öffnungstendenzen in einzelnen Bundesländern jedoch unterschiedlich schnell zum Tragen.⁷⁵

Schließlich richtet sich die Kritik am Literaturunterricht der 1950er Jahre nicht nur gegen die (restriktive) Literaturauswahl, sondern auch gegen den vermittelten Umgang mit literarischen Texten. Der geläufigen Einschätzung nach „orientierte [man] sich [bis in die 1960er Jahre, EZ] an der in der Germanistik vorherrschenden werkimmanenten Interpretationsmethode“ Kaysers und Staigers (Kammler 2019, S. 207),⁷⁶ vor allem in den 1950er Jahren darüber hinaus auch an „den Dilthey’schen Kategorien des Erlebens und Nachempfindens“ (Ehlers 2009, S. 193)⁷⁷. Lecke (2015, S. 40) sieht speziell die „formal-sprachliche/gattungstypologische“ Methodik bzw. Didaktik Essens und Helmers „im Sinne einer ‚Abbilddidaktik‘“ (ebd.)⁷⁸ mit der „formalästhetische[n]/werkimmanente[n]“ Literaturwissenschaft (ebd.) verbunden. Literaturtheoretische Bezüge Ulshöfers wurden ebenfalls bei Staiger (vgl. Kammler 2019, S. 207 f.; kritisch

gesellschaftspolitischen Themen, dem Zweiten Weltkrieg und dem Nationalsozialismus ermöglichten (vgl. Heuer 2013, S. 90; Hegele 1996, S. 106).

74 Dies gilt etwa für die Übergangslehrpläne der Nord-Rheinprovinz (vgl. Susteck 2010b, S. 151).

75 So beobachtet Zimmer (2007, S. 102), dass die 1952 herausgegebenen Lehrpläne für die höheren Schulen Niedersachsens „auch die europäische Moderne berücksichtig[en], jedoch weder etwas von der Arbeiterbewegung oder gesellschaftskritischen [sic] Literatur noch von Nationalsozialismus und Widerstand zu wissen schein[en]“. Wie Susteck (2010b, S. 160) feststellt, waren demgegenüber an Gymnasien Nordrhein-Westfalens bereits Anfang der 1950er Jahre „auch Werke solcher Autoren [...] [vorgesehen, EZ], die gerade *kein* harmonisierendes Welt- und Lebensbild entwerfen“ (Herv. i. O.). Eine ähnliche Entwicklung zeichnete sich fünf Jahre später in baden-württembergischen (vgl. ebd., S. 169) und hessischen (vgl. ebd., S. 170; Ickenstein 1992, S. 60) Lehrplänen ab.

76 Vgl. auch Lecke (2015, S. 40, 52), Fingerhut (1995, S. 93), Paefgen (2006, S. 17), Susteck (2010b, S. 152, 156 f.). Abgelöst findet Lecke (2015, S. 52) „die formalästhetisch und strukturalistisch dominierte ‚Werkimmanenz‘“ mit dem „(politisch-)kritischen Deutschunterricht“ (ebd.).

77 Solche Referenzen wurden etwa bei Lotte Müller (vgl. Mieth 1994, S. 107), Erika Essen (vgl. Heuer 2015a, S. 117), Reumuth (vgl. ebd., S. 108) und Ulshöfer (vgl. ebd., Schulze-Bergmann 1998, S. 209, S. 346, s. u.) ausgemacht.

78 Zur Vorstellung, „dass es ein abbildhaftes Verhältnis von (disziplinärer) Wissenschaft und Schule nicht geben dürfe“ und zu den blinden Flecken der Debatten, die unter diesem Schlagwort geführt werden, vgl. Kämper-van den Boogaart (2019d, S. 190).

hierzu Heuer 2015a, S. 112 f., FN 129), vor allem jedoch bei Dilthey⁷⁹ ausgemacht. Kammler (2019, S. 207) zufolge lässt sich „zwischen einer konservativ-humanistischen, einer hermeneutisch-existentialistischen und einer strukturalistisch-formalistischen Variante“ werkimmanenter Interpretation differenzieren. Diese Spielarten teilen jedoch ein Ensemble an Tendenzen:

„Grundlegend ist die Orientierung an einer klassizistischen Kunstauffassung, für die sich literarische Kunstwerke als stilistisch ‚geschlossen‘ erweisen müssen [...]. Hinzu kommt die Ablehnung einer vorrangig am Kontext orientierten Literaturanalyse [...]. Für die ‚eigentliche‘ Interpretation kommen Informationen über Entstehungsbedingungen, Biographie des Autors usw. lediglich heuristische Funktion zu [...].⁸⁰ Entscheidend ist außerdem die Vorstellung, dass das ‚Gefühl‘, die (nicht kognitive) ästhetische Erfahrung des Interpreten Voraussetzung einer gelungenen Interpretation sei, deren Aufgabe darin bestehe, ‚zu begreifen, was uns ergreift‘ [...]. Dabei ist der Prozess ästhetischer Erfahrung unabschließbar [...].“ (ebd.; in Anlehnung an Staiger 1955; vgl. auch Ehlers 2009, S. 194)

Wie Roberg (2010, S. 108, FN 89) hervorhebt, wäre „es ein ebenso wichtiges wie schwieriges Unterfangen, Verdienst und Grenzen der werkimmanenten Methode im Deutschunterricht historisch angemessen zu beurteilen“. Das kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Hingewiesen sei jedoch auf ein Missverständnis, das sich, nicht zuletzt in Perspektive einer kritischen Didaktik, im historischen Rückblick auf die 1950er und 1960er Jahre bisweilen einzustellen scheint: „Anders als der Begriff der ‚werkimmanenten‘ Methode nahelegt“ (Susteck 2010b, S. 152) – und, so könnte man hinzufügen, anders als er in entsprechenden fachhistorischen Narrationen verwendet wird –, „meint er ursprünglich keineswegs einen Umgang mit Literatur, der als alleinige Ressource das literarische Werk kennt“ (ebd.).

Im historischen Rückblick erscheint der Literaturunterricht der 1950er Jahre als „ideologisch hochbesetztes Fach der Wertevermittlung und Gesinnungs- und Persönlichkeitsbildung mit offenkundig restaurativer und kulturpessimistischer Tendenz“ (Zimmer 1983, S. 60).⁸¹ Unter dem Schlagwort der

79 Vgl. Heuer (2015a, S. 112 f.), Lecke (2015, S. 40), Pauldrach (1979, S. 181–185) und Schulze-Bergmann (1998, S. 209, 346). Hiermit verbunden wird auf Einflüsse der Reformpädagogik (vgl. u. a. Lecke 2015, S. 40), speziell der Kunsterziehungsbewegung (vgl. Heuer 2015a, S. 112 f.; Schulze-Bergmann 1998, S. 343 f.) hingewiesen.

80 Vgl. hierzu auch Susteck (2010b, S. 152 f.).

81 Zitiert im Anschluss an Susteck (2010b, S. 136, FN 10); vgl. weiter auch Heuer (2015a, S. 89), Roberg (2010, S. 94), Roberg/Susteck (2007, S. 104).

„Lebenshilfe“⁸² wird u. a. problematisiert, dass in dieser Zeit „Erziehungsfunktionen vor Bildungsaufgaben, die Pädagogisierung der Literatur zu weltanschaulichen Zwecken [Vorrang]“ (Zimmer 2007, S. 104) besaßen.⁸³ Im Fokus solcher Kritik stehen nicht zuletzt die Beiträge Ulshöfers (vgl. u. a. Heuer 2015a, S. 113 f.; Roberg 2010, S. 93 f.; Zimmer 1983, S. 60).⁸⁴ Mit unterschiedlichen Akzentuierungen wird eine Ausrichtung auf ‚Lebenshilfe‘ auch an (Übergangs-) Lehrplänen⁸⁵ festgemacht.

Die Kritik daran, dass Literaturunterricht und -didaktik der 1950er Jahre primär ‚Lebenshilfe‘ geben wollten, wird jedoch auch ihrerseits kritisch betrachtet. So wendet etwa Hegele (1996, S. 112) ein: „Eine Pädagogik, die nicht auch Lebenshilfe sein will, ist keine“ (vgl. hieran anschließend Heuer 2015a, S. 114). Dem ist sicher zuzustimmen. In diesem Sinne könnten Untersuchungen zur Geschichte des Literaturunterrichts darauf verzichten, von ‚Lebenshilfe‘-Didaktik in schlagwortartiger Manier zu sprechen. Klarer ließe sich dann herausstellen, dass es der unter diesem Schlagwort geltend gemachten Kritik nicht nur um die Intention der ‚Lebenshilfe‘ an sich, sondern auch um die *Art* der jeweils intendierten ‚Lebenshilfe‘ geht. Wo dies der Fall ist, problematisiert

82 Vgl. etwa Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 368), Lecke (2015, S. 44), Roberg (2010, S. 93 f.), Paefgen (2006, S. 16), in bildungshistorischer Perspektive Gass-Bolm (2005, S. 102), von literaturwissenschaftlicher Seite Gohlke (2020, S. 15).

83 Auch die Vorstellung, dass Literatur Orientierung im Sinne von ‚Lebenshilfe‘ stifte, im Unterricht entsprechend zu lesen sei bzw. ihren Bildungswert überhaupt erst aus diesem ‚Lebenshilfe‘-Potenzial gewinne, ist selbstverständlich nicht neu – sondern zieht sich seit Hiecke, Laas und Lehmann als roter Faden durch die Geschichte der Literaturdidaktik. In welcher Form und worauf die Schüler dabei orientiert werden sollten, variiert mit den jeweiligen, ihrerseits politisch überformten Erziehungsansprüchen. Vgl. auch hierzu die historischen Überblicksdarstellungen von Frank (1976), Hegele (1996), Kämper-van den Boogaart (2019b), weiter Schulze-Bergmann (1998), speziell für die ‚Klassiker‘-Lektüre im Kaiserreich Mackasare (2017).

84 Ehlers (2009, S. 193) ordnet als „Vertreter[] dieser als Lebenshilfe-Didaktik apostrophierten Didaktik“ auch Beinlich und Nentwig ein (ebd.).

85 Diese Befunde beziehen sich auf die Übergangslehrpläne Groß-Hessens (vgl. Hampel 1999, S. 230) und der Nord-Rheinprovinz (vgl. Müller-Michaels 2007, S. 63), einen Bremer Oberschullehrplan des Jahres 1950 (vgl. Pauldrach 1979, S. 37), die 1957 erschienenen baden-württembergischen Lehrpläne (vgl. ebd., S. 107) sowie die im selben Jahr bzw. fünf Jahre zuvor erlassenen Lehrplanrichtlinien Hessens (vgl. ebd., S. 104; Rubinich 1992, S. 270) und Niedersachsens (vgl. Pauldrach 1979, S. 97; Zimmer 2007, S. 101). Ebenfalls auf die niedersächsischen Lehrpläne bezogen kritisiert Zimmer (2007, S. 101) die hier anvisierte „bewusst ahistorische[] Behandlung der großen klassischen Dramen“ (vgl. auch Hohmann 1992b, S. 393).

man nicht die Indienstnahme von Literatur selbst, die deren unterrichtlicher Behandlung grundsätzlich immanent sein mag, sondern die Bildungsziele, denen diese Indienstnahme galt. Zu berücksichtigen wäre allerdings auch, dass sich die Kritik an einer ‚Lebenshilfe‘-Didaktik durchaus auch gegen einen bestimmten *Modus* des Umgangs mit Literatur richten kann, der speziell den Deutschunterricht der 1950er und zum Teil auch der 1960er Jahre prägte, nicht aber *jedem* pädagogischen Umgang mit Literatur eigen zu sein braucht. So kann man etwa problematisieren, dass es dem Literaturunterricht der Nachkriegszeit um „eine Haltung gegenüber dem Werk [ging, EZ], die in quasi-religiöser Adoration besteht“ (Susteck 2010b, S. 152; vgl. auch Pauldrach 1979, S. 294; Zimmer 2007, S. 103). Diesem Aspekt wird die vorliegende Untersuchung in Kapitel 5.2 nachgehen – wenn sie untersucht, wie zeitgenössische Handreichungen und Schülerarbeiten literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeingültige, aktuelle oder individuell bedeutsame Zusammenhänge zusprachen.

Attestiert werden Literaturunterricht und -didaktik der 1950er Jahre weiter irrationale und antirationalistische Grundströmungen (vgl. etwa Hegele 1996, S. 111; Susteck 2010b, S. 136).⁸⁶ Speziell richtet sich die Kritik gegen das Primat eines „ganzheitliche[n], erlebnishafte[n] Nachvollziehen[s]“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 374), die „Einseitigkeit eines Gefühlskults“ (Müller-Michaels 2007, S. 59), in dessen Sinne auf ‚Erleben‘ statt auf rationale Auseinandersetzung im Umgang mit Literatur abgezielt worden sei. Eine solche Ausrichtung wurde u. a. an Lehrplanrichtlinien⁸⁷ und Abiturprüfungsarbeiten⁸⁸

86 Versäumt worden sei, so Hegeles (1996, S. 110) dritter Kritikpunkt, eine „Revision des negativen Bildes der Aufklärung, wie es die Deutschkunde vertreten hatte, sowie eine Wiederentdeckung des aufklärerischen Kerns im Humanitätsdenken der Klassik“.

87 Entsprechende Befunde beziehen sich u. a. auf den 1957 erlassenen baden-württembergischen Lehrplan (vgl. Zimmer 2007, S. 104), einen Lehrplan für die Bremer Oberschule (1950; vgl. Pauldrach 1979, S. 39 f.), bayerische Lehrpläne der Jahre 1952 und 1964 (vgl. ebd., S. 84 f.), die Übergangslehrpläne Groß-Hessens (vgl. Müller-Michaels 2007, S. 58 f.) und der Nord-Rheinprovinz (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 374; Müller-Michaels 2007, S. 63) sowie die nordrhein-westfälischen (vgl. Pauldrach 1979, S. 90) und niedersächsischen Lehrplanrichtlinien des Jahres 1952 (vgl. ebd., S. 98). Müller-Michaels (2007, S. 63) hebt hervor, dass mit der „ahistorisch-irrationale[n] Kategorie des ‚Lebens‘ bzw. ‚Erlebens‘“ eine zentrale Ausrichtung der Richert’schen Lehrplanrichtlinien übernommen wurde.

88 So wurde in der Beurteilung der von Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 383) untersuchten Abiturarbeiten „bis 1961 vor allem ‚persönliche Anteilnahme‘ oder ‚tiefes Einfühlungsvermögen‘ als Kriterium für gute oder sehr gute Noten genannt“.

festgemacht.⁸⁹ Problematisiert wird in diesem Zusammenhang auch die dominierende Position des ‚Besinnungsaufsatzes‘, der nicht zuletzt „Einfühlungsvermögen [...] abverlangte“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 374).⁹⁰

Wie die Zusammenschau bis hierhin deutlich macht, fällt die Kritik am Literaturunterricht der 1950er Jahre insgesamt umfassend aus. Insbesondere jüngere Untersuchungen weisen jedoch einen „pauschale[n] Restaurationsvorwurf“ (Hegele 1996, S. 113) auch mit Blick auf Literaturunterricht und -didaktik zurück und bemühen sich darum, konservative oder restaurative und Modernisierungstendenzen gegeneinander abzuwägen. Susteck (2010b, S. 136) zufolge

„[stehen] [d]ie Schule allgemein und der Deutschunterricht im Besonderen [...] zwischen 1945 und dem Ende der 1950er Jahre ‚zwischen den Zeiten‘, indem sie sich einerseits am Beginn einer zweiten deutschen Demokratie befinden, auch darauf Wert gelegt und der Aufbau einer der Demokratie angemessenen Schule zum Ziel erklärt wird, andererseits aber auf Gedanken und Traditionen zurückgegriffen wird, die wenige Jahrzehnte zuvor den Aufstieg des Nationalsozialismus begünstigt hatten“.

Auch Roberg (2010, S. 96) spricht sich dagegen aus, die 1950er Jahre allgemein als restaurativ zu bezeichnen: „Problematisch ist der Begriff nicht nur dadurch, dass er zu pauschal bzw. ‚diffus‘ ist und damit Differenzierungen verhindert, sondern auch dadurch, dass er statt einer sachlich-neutralen Beschreibung eine polemische Wertung impliziert“ (vgl. auch Roberg/Susteck 2007, S. 113 f.). Demgegenüber soll die Charakterisierung als *[k]onservative Modernisierung* (Roberg 2010) eine differenzierende Perspektive auf das „*Spannungsverhältnis von konservativen Diskursen und gesellschaftlicher Modernisierung bzw. Innovation*“ (ebd., S. 97, Herv. i. O.) ermöglichen. Die Attribuierung ‚konservativ‘ bezeichnet dabei eine „gegenwirkende ‚Bremskraft‘“ (ebd., S. 101), durch welche

89 Nur angedeutet werden kann, dass auch die literaturdidaktische Forderung nach einführender Dichtungsbegegnung 1945 bereits eine lange historische Tradition besaß. Vgl. zusammenfassend Paefgen (2006, S. 1–54), weiter auch Eiben-Zach (i. V. c), zu verkürzenden Kontrastierungen im Blick auf die Anfänge der Literaturdidaktik bei Hiecke (1842) und Wackernagel (1843) u. a. Rauch (2005) und Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 25 f.).

90 Als Vertreter des ‚Besinnungsaufsatzes‘ wird vor allem Fritz Rahn angesehen (vgl. etwa Müller-Michaels 2007, S. 67), dessen Einfluss nach 1945 wiederum ein eigenes Politikum bildet: Darin, dass Rahn „bereits während des Nationalsozialismus als Pädagoge tätig [war], sein Lehrbuch [...] nach dem Krieg unverändert wieder aufgelegt [wurde]“, sieht Müller-Michaels (2007, S. 67) „ein[en] Beleg für die Kontinuität in der Aufsatzdidaktik des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit“ (ebd.).

die „Modernisierung“ als „dynamische Entwicklung [...] abgeschwächt wird, ohne doch *als* zielorientierte *Bewegung* aufgehoben zu werden“ (ebd., Herv. i. O.; vgl. auch Roberg/Susteck 2007, S. 116; Susteck 2010b, S. 170 f.). In dieser Terminologie ergibt sich für Roberg eine neue Perspektive auf die spätere „Modernisierung“:

„Die konservativen Strömungen, die während der Adenauerzeit in Bildungsfragen tonangebend und innerhalb des übergreifenden Modernisierungsprozesses als Bremskraft wirksam waren, treten im Laufe der sechziger Jahre zunehmend in den Hintergrund und verlieren spätestens am Kairos von 1968 [...] ihren Einfluss. Die konservativen Elemente werden somit von den fortschrittlichen Strömungen im Laufe der sechziger Jahre eingeholt und schließlich *überholt*. Hegeles Formel vom ‚Jahrzehnt der eingeholten Moderne‘ ist daher insofern unpräzise, als nicht die Moderne eingeholt, sondern das Konservative *von* der Moderne eingeholt und überwunden wird.“ (Roberg 2010, S. 102, Herv. i. O.; vgl. auch Roberg/Susteck 2007, S. 116 f.)⁹¹

In Abgrenzung hiervon plädiert Heuer (2015a, S. 94) in Anlehnung an Bollenbeck/Kaiser (2000, Hrsg.) für den Begriff der „Janusköpfigkeit“. Dieser sei „besser geeignet, die damaligen Ungleichzeitigkeiten innerhalb der Literaturdidaktik zum Ausdruck zu bringen, weil er keine lineare Entwicklung beschreibt, [...] sondern der Komplexität der Gemengelage wesentlicher [sic] gerechter wird“ (Heuer 2015a, S. 94). Mit der Perspektive Robergs teilt jene Heuers jedoch die Gegenüberstellung einer vorwärts und einer rückwärts, auf Stagnation gerichteten Kraft.

Eine Geschichte der Fachgeschichtsschreibung könnte sich nicht zuletzt dem Phänomen widmen, dass historische Untersuchungen über lange Zeit mit großer Selbstverständlichkeit voraussetzten, dass der Literaturunterricht der 1950er Jahre im Dienst gesellschaftspolitischer Bildung hätte stehen müssen. Wie hoch der Einfluss des Deutschunterrichts auf gesellschaftliche Entwicklungen noch Anfang der 1990er Jahre eingeschätzt werden konnte, zeigt eine Spekulation Hohmanns (1992a, S. 20):

„Letztlich mögen die Schüsse auf Benno Ohnesorg nicht allein auf das Konto von BILD, sondern auch auf verfehlte Erziehung und mangelnde Bildung zurückgehen.

91 Auch die von Roberg gewählte Terminologie scheint jedoch missverständlich, führt die Ähnlichkeit zu Bezeichnungen wie „Konservative Revolution“ doch in die Irre: Gemeint ist keine – wie auch immer zu fassende – Modernisierung auf ein konservatives Ziel hin. Darüber hinaus deutet sich später an, dass Roberg selbst den Begriff weiter fasst, als hier skizziert. Aufgehoben sind im Konzept der „konservativen Modernisierung“ z. B. auch widerwillige Minimalanpassungen bei bleibender Ablehnungshaltung (vgl. Roberg 2010, S. 110).

Welchen Anteil das Fach Deutsch dabei hatte, läßt sich nur mutmaßen. Den Weg zum ‚mündigen Bürger‘ wies die Schule jener Zeit allerdings allenfalls ausnahmsweise.“⁹²

15 Jahre später fragt Müller-Michaels (2007, S. 70) vergleichsweise selbstkritisch: „Müssen wir uns nicht auch von dem pädagogischen Glauben verabschieden, mit unserem Unterricht, unseren Lehrplänen und Bildungsideen unmittelbar auf die junge Generation einwirken zu können?“ Ein solcher „Glaube[]“ (ebd.) findet seine Entsprechung jedoch in zeitgenössischen Erwartungshaltungen. So „[wurde] in der Schule der fünfziger Jahre gerade der Literaturunterricht ein strategisch bedeutendes Feld [...], auf das sich die gegensätzlichen Bemühungen beider [deutscher, EZ] Staaten um eine systemstabilisierende Sozialisation der jungen Generation konzentrierten“ (Zimmer 2007, S. 99; vgl. auch Müller-Michaels 2007, S. 55; Hohmann 1992a, S. 22).

2.2 Modernisierung, Rationalisierung, Entpolitisierung: Die 1960er Jahre

Der Literaturunterricht der 1960er Jahre⁹³ wurde Heuer (2015a, S. 165) zufolge inzwischen umfassender untersucht als jener der 1950er Jahre. Zugleich fehle auch hier „eine erschöpfende Darstellung, die sich sämtlicher in dieser Zeit vertretender Ansätze gleichermaßen systematisch annimmt“ (ebd.). Gleichwohl wird den 1960er Jahren ein relativ klar umrissenes Ensemble an Entwicklungen zugeschrieben.

Anfang bzw. Mitte der 1960er Jahre öffnete sich der schulische Literaturkanon zunehmend für ‚moderne‘ bzw. zeitgenössische Literatur (vgl. etwa Paefgen 2006, S. 21).⁹⁴ Entsprechende Schlussfolgerungen werden u. a. aus literaturdidaktischen Publikationen (vgl. Heuer 2015a, u. a. S. 273–313), Lehrplänen,⁹⁵

92 In der Auseinandersetzung mit Abiturarbeiten und -aufgaben schreibt wiederum Hampel (1999, S. 292 f.) dem Deutsch- bzw. konkret Aufsatzunterricht umfassende Politisierungspotenziale und -ansprüche zu.

93 Dem zeitlichen Zuschnitt ihrer Studie entsprechend – der Fokus liegt auf den 1950er und 1970er Jahren – fasst Heuer (2015a) die 1960er und 1970er Jahre in ihrer Aufbereitung fachgeschichtlicher Untersuchungen zusammen. Betrachtet werden dabei vor allem die Jahre 1965–1975 (vgl. ebd., S. 194).

94 Hegele (1996, S. 125 f.) zufolge wurden nun verstärkt auch pragmatische Texte, Kinder- und Jugendliteratur sowie Hörspiele, Filme und Trivilliteratur einbezogen.

95 So Rubinich (1992, S. 269) für die 1957 erschienenen hessischen Lehrpläne (zu einer kritischeren Einschätzung kommt Ickenstein 1992, S. 59 f.), Hegele (1996, S. 118) für die 1964 publizierten Lehrpläne Bayerns (vgl. hierzu auch Pauldrach 1979, S. 84;

Lektürelisten,⁹⁶ Lesebüchern (s. u.) und Reifeprüfungsthemen⁹⁷ gezogen. Dabei beobachtet Ehlers (2009, S. 218), dass sich Kanonöffnungen in Abiturprüfungsaufgaben bereits in den späten 1950er Jahren und damit früher abzeichneten als in Lesebüchern.⁹⁸ Dieser Tendenz entsprechen auch die an der fokussierten Westberliner Schule gestellten literaturbezogenen Aufgaben (vgl. Kap. 4.5.3).

Hegele (1996, S. 116) beschreibt die Etablierung jüngerer Literatur in den 1960er Jahren als „überaus kräftige[n] Umwertungsschub, der das Verhältnis des literarischen Unterrichts zur Moderne entschieden korrigierte“ (vgl. auch Roberg 2010, S. 102). Zwar wurde „über den Rang einzelner Autoren oder Werke“ (Hegele 1996, S. 121) nach wie vor gestritten;⁹⁹ allerdings „fanden sich im Bereich der literarischen Didaktik kaum noch Stimmen, die im Interesse übergeordneter pädagogischer oder ideologischer Normen eine Epoche gegen die andere ausspielten oder in einzelnen literarischen Richtungen ideologische Feindbilder ausmachten“ (ebd.). Insbesondere „[wurden] Autoren der klassischen und der zeitgenössischen Moderne nicht mehr im Vergleich zu traditionalistisch geschriebenen Texten abgewertet“ (ebd., S. 116; vgl. Kap. 5.2.8). Weitgehend einig sind sich historische Untersuchungen, dass die neue Literatur

Selbmann 2009, S. 241 f.) und Nordrhein-Westfalens, Pauldrach (1979, S. 98 f.) für die 1964 erschienenen niedersächsischen Lehrplanrichtlinien.

- 96 So wertet Hegele (1996, S. 118 f.) eine Liste mit Empfehlungen ‚moderner‘ Werke aus, die 1966 vom baden-württembergischen Kultusministerium ausgegeben wurde. Selbmann (2009, S. 246–249) untersucht Lektüreverzeichnisse bayerischer Gymnasien.
- 97 Vgl. Apel (1991, S. 467), Hegele (1996, S. 117), Rubinich (1992, S. 274). Dabei greift Hegele auf die von Ulshöfer (1965b) zusammengestellten Themensammlungen zurück.
- 98 Dem scheinen auch die von Selbmann (2009, S. 248) untersuchten bayerischen Abituraufgaben zu entsprechen. Allerdings hebt Selbmann (2017, S. 140) auch hervor, dass die zentral gestellten bayerischen Aufgaben nur schwer auf konkrete literarische Werke Bezug nehmen konnten (vgl. auch Kap. 4.5.1). Dass die wenigen Aufgaben, die solche konkreten Werke thematisierten, vor allem Dramen Goethes, Schillers und Lessings behandelten (vgl. Kap. 4.5.1), lässt sich aus den organisatorischen Rahmenbedingungen der Prüfung erklären und illustriert zugleich den kanonischen Stellenwert dieser Texte: Es konnten nur Kenntnisse solcher Werke vorausgesetzt werden, von denen man annahm oder wusste, dass sie an *allen* bayerischen Gymnasien gelesen worden waren.
- 99 In diesem Sinne betont auch Selbmann (2009, S. 249), dass die Frage, ob zeitgenössische Literatur Eingang in den Literaturunterricht fand, nicht zuletzt von individuellen Präferenzen der einzelnen Lehrer_innen abhing, die sich wiederum „mit großer Zähigkeit [halten]“ (ebd.).

die ‚klassischen‘ Werke nicht aus dem Unterricht verdrängte. Hegele (1996, S. 125) zufolge stellte sich in den 1960er Jahre eine „Balance zwischen Tradition und Moderne“ ein; Ehlers (2009, S. 222) betont, dass „in den 1960er Jahren Goethe, Schiller und Lessing die Kontinuität eines tradierten Kanons [sichern]“ (vgl. auch Ehlers 2010, S. 204 f.). So sieht denn auch Hampel (1999) in Abiturarbeiten des Jahrgangs 1965 lediglich den *Umgang* mit literarischen Werken verändert. Demnach „[war] [f]ür den Prüfling [...] nicht mehr die Suche nach dem Wesentlichen als Ausdruck der Wahrheit hinter dem Erscheinungsbild der Welt ein bestimmendes Moment seines Selbstverständnisses“ (ebd., S. 286; vgl. auch Hegele 1996, S. 124).¹⁰⁰ Die „Traditionslinie der klassischen deutschen Dichtung“ (Hampel 1999, S. 287) wurde jedoch nicht gebrochen.¹⁰¹

Die ‚neuen‘ Werke verbanden Hegele (1996, S. 120) zufolge „Problemorientiertheit mit geschichtlicher Aktualität und literarischer Qualität“ (zitiert auch bei Kammler 2002, S. 169). Insbesondere gewannen demnach Werke an Gewicht, „die Vergangenheitsbewältigung oder Zeitkritik boten“ (Hegele 1996, S. 120); umgekehrt wurden „die in den fünfziger Jahren stark beachteten konservativen Autoren“ in didaktischen Publikationen nur noch wenig berücksichtigt (ebd., S. 117). Eine ähnliche Entwicklung beschreibt Selbmann (2009, S. 238):

„[D]er Literaturkanon, für den die großen Vier [Bergengruen, Gertrud von le Fort, Langgässer, Reinhold Schneider, EZ] standen, wurde im Verlauf des nächsten Jahrzehnts nicht etwa durch modernere oder weniger konservative Autoren ergänzt, ausgeweitet oder unterlaufen. Es kam vielmehr zu einer Art Paradigmawechsel des schulischen Literaturkanons der 1960er Jahre, nämlich zur Ablösung der großen Vier durch die großen drei Bs: Gottfried Benn, Bertolt Brecht und Heinrich Böll. Diese Autoren des 20. Jahrhunderts stiegen für mehr als ein Jahrzehnt zum Kernkanon der schulischen Lektüre auf, weil sie das komplette Feld der deutschen Gegenwartsliteratur zu verkörpern schienen.“

100 Vielmehr habe „die Welt sich [für ihn] schon in eine politische verwandelt“ (Hampel 1999, S. 286). So konnte etwa 1964 „der greise Faust“ [als, EZ] Vorbild für den Kampf um soziale Gerechtigkeit angesichts der [...] politischen Lage seiner Zeit“ verstanden werden (ebd.).

101 Demgegenüber findet Apel (1991, S. 467) in Abituraufgaben bereits Mitte der 1960er Jahre „[d]ie klassischen Schriftsteller [...] [u. a., EZ] durch zeitgenössische [sic] Autoren [...] zurückgedrängt“. Seiner Einschätzung nach „führt [das] zu einer anderen Weltansicht, zu einer Neubestimmung der Tradition, zu neuen Vorstellungen von Bildung, aber auch zu Traditionsverlust“ (ebd.).

Rubinich (1992, S. 274) beobachtet, dass auch literaturbezogene Prüfungsaufgaben ab Anfang der 1960er Jahre verstärkt „politische[] und philosophische[] Fragestellungen“ thematisierten, da „viele [der, EZ] für die Abiturprüfung ausgesuchten, literarischen Texte der Gegenwartsliteratur in ihrer Zielsetzung politische und philosophische Probleme behandeln“ (ebd.).

Das Bild eines schleichenden Wandels bzw. eines noch weit in die 1960er Jahre, in manchen Punkten auch in die 1970er Jahre hineinreichenden Übergangs bieten Lesebücher.¹⁰² Untersuchungen dieser Quellen fokussieren im Wesentlichen die gleichen Aspekte (bzw. rückblickend geltend gemachten Ansprüche)¹⁰³ wie im Blick auf die 1950er Jahre, kommen dabei jedoch – auch: je nach untersuchtem Lesewerk – zu stärker divergierenden Ergebnissen. Problematisch scheint nach wie vor die Darstellung moderner Lebens- und Arbeitsverhältnisse gewesen zu sein;¹⁰⁴ ambivalent eingeschätzt wird hingegen die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg.¹⁰⁵ Völkisch geprägte Texte waren noch Mitte der 1960er Jahre nicht gänzlich aus den Lesebüchern verschwunden (vgl. Ehlers 2009, S. 200; Hohmann 1992a, S. 12 f.). Auch Befunde zum Umgang mit zeitgenössischer Literatur fallen gemischt aus.¹⁰⁶ Insgesamt werden Lesebücher der 1960er Jahre als Dokumente eines (krisenhaften) Übergangs, eines „geistige[n] Schweb- und Balanceakt[s]“ (Schopf 1992, S. 122) verstanden; Selbmann (2009, S. 243) weist dabei auf regionsspezifische Unterschiede hin. Deutliche Veränderungen zeigten

102 Teilweise, so etwa bei Offermann (1992a, 1992b) oder Müller-Michaels (2010), werden die 1950er Jahre und die erste Hälfte der 1960er Jahre auch als *eine* Phase des Deutschunterrichts gefasst.

103 Bereits Schopf (1992, S. 104) weist daraufhin, dass „Inhalte und Werte, wie sie sich in den Texten der Deutschlesebücher der 60er Jahre zeigen, nicht zu messen [sind] mit Maßstäben des Aufbruchs nach 1968, sondern mit Maßstäben, die sich aus der in den 60er Jahren gegebenen gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit hätten ergeben können“. Dass Schopfs eigene Zusammenstellung „wichtige[r] Erscheinungen“ (ebd.), die dem Autor zufolge in Lesebüchern der 1960er Jahre zumindest exemplarisch zu thematisieren gewesen wären, tatsächlich frei von rückblickend gelten gemachten Ansprüchen ist, scheint aber fraglich.

104 Vgl. Hohmann (1992a, S. 16) und Schopf (1992, S. 105, 120).

105 Vgl. Schopf (1992, S. 108 f.), Selbmann (2009, S. 243) und Offermann (1994, S. 301, 304, 308 f.). Dabei betrachtet Offermann den Zeitraum von 1965 bis 1990 vor allem im Gesamtüberblick. Nur ein Teil der Ergebnisse lässt sich auf die 1960er und 1970er Jahre beziehen.

106 Vgl. Hegele (1996, S. 118), Hohmann (1992b, S. 417 f.), Kämper-van den Boogaart (2019c, S. 68 f.), Müller-Michaels (2010, S. 356 f.) und Schopf (1992, S. 111, 121).

sich jedoch ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre.¹⁰⁷ Nun erhielt ‚moderne‘ und zeitgenössische Literatur stärkeres Gewicht.¹⁰⁸ Auch wurden jene Autor_innen teilweise rehabilitiert, deren Werke im Nationalsozialismus diskreditiert und verboten worden waren (vgl. Ehlers 2009, S. 221, 235). Dass jedoch Neuauflagen von Lesewerken auch Mitte der 1960er Jahre noch an den Problemdiagnosen pädagogisch-didaktischer Diskussionen vorbeizielten konnten, zeigt Hohmanns (1992b, S. 417) Analyse einer 1964 publizierten Auflage des *Lebensguts*.¹⁰⁹

Mitte der 1960er Jahre wird weiter eine „Wende von der Methodik zur Didaktik“ verortet.¹¹⁰ In einer nicht unproblematischen Gegenüberstellung gehen Müller-Michaels (1980) und hieran anschließend Lecke (u. a. 2018, S. 95)¹¹¹ davon aus, dass in den 1950er Jahren eine methodische Ausrichtung dominiert habe, „weil alternative Entwürfe in dieser Zeit nicht vorgetragen wurden und die Methodiken Robert Ulshöfers und Erika Essens sich in Praxis und Theorie des gymnasialen Deutschunterrichts durchgesetzt hatten“ (Müller-Michaels 1980, S. 3; vgl. auch Müller-Michaels 2002, S. 43 f.). Es wird zwar eingeräumt, „daß die Methoden-Konzepte der Nachkriegszeit, entgegen verbreiteter Auffassung, in keiner Phase die Zielfragen ausgeblendet haben“ (Müller-Michaels

107 Vgl. Ehlers (2009, S. 198; 2010, S. 185), Hohmann (1992a, S. 20) und Hegele (1996, S. 118–120).

108 Vgl. Ehlers (2009, S. 207 f., 210, 213 f., 218 f.; 2010, S. 204 f.).

109 Vgl. hieran anschließend auch Kämper-van den Boogaart (2019c, S. 68 f.); außerdem Hohmann (1994c, S. 318) und Teistler (2009, S. 163). Zu einer ambivalenten Einschätzung kommt Ehlers (2009, S. 201).

110 Müller-Michaels (1980, S. 43; 2002, S. 44); vgl. weiter Heuer (2015a, S. 167).

111 Lecke (2018, S. 93) stellt den gesamten Zeitraum zwischen 1800 und 1965 in die Tradition einer auf die Bildungstheorie Humboldts zurückgreifenden „geistesgeschichtl. und bildungstheoretische[n] Deutschdidaktik (Ulshöfer) als Methodik“. Mit der in Anlehnung an Müller-Michaels (1980) um 1965 angesetzten, „noch innerhalb des bildungstheoretischen Paradigmas“ (ebd., S. 94) verorteten „didaktische[n] Wende“ (ebd.) vollziehe sich der Schritt von einer „auf der Stufe der ‚Bildungstheorie‘ (als ‚Theorie der Bildungsinhalte‘ im Verständnis Erich Wenigers!) verharrenden Methodik i. e. S. [zu] ein[em] umfassende[n] Verständnis von Didaktik“ (ebd., S. 95). Wie genau beides zusammengeht, inwiefern eine „geistesgeschichtl. und bildungstheoretische Deutschdidaktik“ (Lecke 2018, S. 93) der 1950er Jahre als reine Methodik zu verstehen ist, bleibt offen. Letztlich markiert die Rede vom „bildungstheoretischen Paradigma[“]“ (ebd., S. 94) vermutlich vor allem die Abgrenzung von einer anschließenden Phase, die durch eine zwischen 1965 und 1968 angesetzte „curriculare Wende“ (ebd.) eingeleitet worden sei (vgl. auch Lecke 1994; Lecke 2007; Lecke 2008; Lecke 2015).

1980, S. 3). Allerdings hätten sie insgesamt die methodischen Fragen höher gewichtet als die inhaltlichen (vgl. ebd.). Dagegen wäre einzuwenden, dass Uls-höfer gerade mit seinen tiefgreifenden Setzungen (vgl. auch Kap. 5.2) den Rahmen einer Methodik überschritt. Die Konzeptionen Essens wiederum lassen sich nicht zuletzt in ihrem hohen Abstraktionsgrad nur bedingt als methodische Anweisungen im engeren Sinne verstehen (vgl. Kämper-van den Boogaart i. V.).¹¹² Entsprechend kommt auch Eckhardt (2015, S. 188) zu dem Schluss, dass in den 1950er und 1960er Jahren die „Lernzielbestimmung [...] gegenüber der Methodenfrage deutlich Priorität“ hatte.

Müller-Michaels (1980, S. 70) schreibt „das Verdienst, die Wende von der Methodik zur Didaktik [...] für die Deutschdidaktik eingeleitet“ und so Klafkis „These vom Primat der Didaktik i. e. S.“ für diese Disziplin fruchtbar gemacht zu haben (ebd., S. 44; vgl. auch Müller-Michaels 2002, S. 44; Paefgen 2006, S. 21), Hermann Helmers zu, in dessen unmittelbarem akademischen Umfeld er selbst Mitte der 1960er Jahre wissenschaftlich tätig war.¹¹³ Mit der 1966 publizierten *Didaktik der deutschen Sprache* sei Helmers „[d]ie Konstituierung eines Systems von Lerninhalten für den Deutschunterricht“ gelungen (Müller-Michaels 1980, S. 50; vgl. auch Ehlers 2009, S. 196);¹¹⁴ die Monographie liefere das bisher „in sich geschlossenste [...] Modell eines didaktischen Konzepts“ (Müller-Michaels 2002, S. 44).¹¹⁵ Auch in anderen historischen Untersuchungen wird dem Oldenburger Hochschuldidaktiker ein zentraler Stellenwert für die Deutschdidaktik

112 Wird man den ‚Methodiken‘ der späten 1940er und der 1950er Jahre mit vergleichbaren Einschätzungen nicht gerecht, gilt dies sehr wahrscheinlich auch für ältere Konzeptionen. Tenorth (2013, S. 26) stellt im Rückblick auf das späte 19. Jahrhundert fest, dass „Methodik [...] nie das ganze Geschäft der fachbezogenen Reflexion der Lehrerinnen und Lehrer [war]“.

113 Sowohl Müller-Michaels als auch Herman Helmers nahmen 1964 ihre Tätigkeit an der *Pädagogischen Hochschule Oldenburg* auf – Hermann Helmers auf der Professur für „Deutsche Sprache und Methodik des Deutschunterrichts“ (vgl. o. A. 1989, S. 87), Müller-Michaels zunächst als Wissenschaftlicher Assistent, ab 1968 als Akademischer Rat. 1971 wurde Müller-Michaels an die *Pädagogische Hochschule Bayreuth*, 1975 an die *Ruhr-Universität Bochum* berufen (vgl. die biographischen Angaben unter: <http://staff.germanistik.rub.de/mueller-michaels/vita/> [zuletzt überprüft am 25.05.2022]).

114 Vgl. auch Müller-Michaels (2017, S. 69 f.), Heuer (2015a, S. 168), Popp (1992, S. 41), hieran anschließend Lecke (2015, S. 48).

115 Müller-Michaels (1980, S. 56) spricht auch von einer „Matrizierung der Bildungsinhalte“.

der 1960er Jahre zugesprochen.¹¹⁶ Problematisiert wird jedoch, „daß die Ziele für den Unterricht bei Helmers gesetzt und nicht begründet“ wurden (Müller-Michaels 1980, S. 59; vgl. auch Heuer 2015a, S. 169; Paefgen 2006, S. 22), Lerninhalte a priori gegeben scheinen.¹¹⁷ Hiermit verbunden habe der Verfasser „an einem normativen Begriff von Dichtung fest[gehalten]“ (Heuer 2015a, S. 169; vgl. auch Müller-Michaels 1980, S. 59), besaß seine Didaktik doch eine positivistische Tendenz (vgl. Pauldrach 1979, S. 382). Heuer charakterisiert Helmers' Ansatz als den einer „strukturell-literaturwissenschaftlich ausgerichtet[e] Literaturdidaktik“ (Heuer 2015a, S. 168; vgl. auch Lecke 2015, S. 47).¹¹⁸ Seine literaturwissenschaftlichen Bezüge werden jedoch vor allem bei Kayser und Staiger¹¹⁹ ausgemacht. Wie mehrfach herausgestellt, hat der Autor „auch in den

116 Hiermit verbunden rücken seine Beiträge, insbesondere die 1966 publizierte *Didaktik der deutschen Sprache*, ins Zentrum historischer Untersuchungen dieses Zeitraums (vgl. etwa Müller-Michaels 1980, S. 43–81; Heuer 2015a, S. 166–170; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 72–75). Der Erfolg dieses Werks (vgl. u. a. Müller-Michaels 1980, S. 73; Müller-Michaels 2002, S. 44; Pauldrach 1979, S. 331 f.) lässt sich insbesondere an seinen diversen Neuauflagen nachvollziehen (vgl. Beisbart 1999, S. 176 f.; Heuer 2015a, S. 170; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 72; Schlotthaus 2004, S. 74; im autobiographischen Rückblick Helmers 1989, S. 64 f.). Lecke (2015, S. 49) betont, dass auch Helmers seine Konzeptionen immer wieder neuen Tendenzen anzupassen suchte (vgl. auch Helmers 1989, S. 67). Zwischen Konstanten und Änderungen habe sich ein klarer Standort manchmal nur noch schwer ausmachen lassen (vgl. Lecke 2015, S. 49; Pauldrach 1979, S. 332).

117 Dass es sich bei seinen Kategorien um „gewachsene[]“ handle, hob auch Helmers (1966, S. 30) selbst hervor (vgl. auch Heuer 2015a, S. 168; Müller-Michaels 1980, S. 56; Pauldrach 1979, S. 343; Schulze-Bergmann 1998, S. 387).

118 Zu einer anderen Einschätzung kommt Kammler (2019, S. 212). Demnach sei Helmers' Didaktik nicht im engeren Sinne strukturalistisch ausgerichtet, „da hier der Strukturbegriff ausschließlich zur Begründung eines gattungsorientierten Lehrplans verwendet wird“. Dies unterscheide sie von der Didaktik Küglers (1971; vgl. ebd., S. 213–215). Zur Weiterführung der Ansätze Helmers' bei Kügler (1971) und Bauer (hier: 1969) vgl. Heuer (2015a, S. 170–174; Paefgen 2006, S. 28 f.).

119 Vgl. Hegele (1996, S. 125), Heuer (2015a, S. 168) und Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 74). Helmers hatte von 1955 bis 1958 bei Kayser in Göttingen studiert (vgl. Helmers 1989, S. 54). Folgt man Helmers' autobiographischem Rückblick, so kam es zwischen ihm und Kayser bereits in diesen Jahren zu kontroversen Auseinandersetzungen insbesondere zum Werk Wilhelm Raabes (ebd., S. 54 f.). Darüber hinaus grenzte sich Helmers Anfang der 1960er Jahre von Kayser insbesondere in der Frage ab, inwiefern literarische Werke „Lebenshilfe“ geben können und sollten (vgl. hierzu Kap. 5.2.5).

Neuaufgaben auf die Auseinandersetzung mit neuerer, z. B. eben auch strukturalistischer, Literaturtheorie weitgehend verzichtet“ (Kammler 2019, S. 212).¹²⁰

Kritik an Helmers wurde bereits in den 1970er Jahren laut:

„Bauer (1971, S. 199) hat von dem ‚rein bürgerlichen und mittelständischen Deutschunterricht‘ und Schlotthaus (1977, S. 61/2) gar von dem ‚Bewahrdidaktiker‘ Helmers gesprochen. Begründet wird die angeblich unreflektiert traditionsorientierte Tendenz in Helmers’ didaktischem Entwurf mit einer Ausrichtung auf Inhalte des gymnasialen Deutschunterrichts.“ (Müller-Michaels 1980, S. 74)

Die hier vorgebrachten Einwände teilt Müller-Michaels (1980, S. 51 f.) jedoch nicht. Ausgeblendet würde die grundsätzlich emanzipatorische Ausrichtung der Didaktik Helmers’ (vgl. ebd.).¹²¹ Auch der Didaktiker selbst sieht seine Bemühungen im autobiographischen Rückblick missverstanden:

„Daß die subjektiv auf Reform bedachten herrschenden Kräfte des neuen Systems in den folgenden Jahren mit Schärfe und Ausdauer ausgerechnet meine ‚Didaktik der deutschen Sprache‘ attackierten, die gerade erst zu Beginn der Reformära entstanden war und mit ihrer Forderung nach allseitiger muttersprachlicher und literarischer Bildung für alle Schüler sowie nach Begründung einer wissenschaftlichen Didaktik objektive Reformziele verfolgte, [...] war mir damals ein Rätsel.“ (Helmers 1989, S. 65)

Helmers (1989, S. 66) zufolge ging es dabei nicht zuletzt um den Status von „Hochsprache und Literatur“. Auch er simplifiziert dabei die Perspektive der kritischen Literaturdidaktik, wenn er moniert, dass deren Akteure literarische Werke als „zumeist ‚affirmativ‘ und daher für gesellschaftliche Veränderungen unbrauchbar“ (ebd.) einschätzten (vgl. auch Kap. 2.3). Letztlich will er die Ursachen dieser Verwerfungen jedoch nicht in inhaltlichen Kontroversen, sondern in politischen Rahmenbedingungen sehen – und umgeht auf diese Weise selbstkritischere Reflexionen:

„Der Widerstand gegen die in meiner ‚Didaktik der deutschen Sprache‘ bezüglich der Reform des Deutschunterrichts erhobenen Forderungen resultierte objektiv offensichtlich aus der Erkenntnis ihrer Undurchführbarkeit unter damaligen

120 Vgl. auch Müller-Michaels (1980, S. 61) und Pauldrach (1979, S. 346 f.).

121 Vgl. auch Schulze-Bergmann (1998, S. 378–384) und Pauldrach (1979, S. 336 f.). Insbesondere handelt es sich bei der Didaktik Helmers’ um die erste, die erklärtermaßen als „schulformübergreifende“ (Eckhardt 2015, S. 191) angelegt war (vgl. auch Pauldrach 1979, S. 330; Schlotthaus 2004, S. 74; im autobiographischen Rückblick Helmers 1989, S. 63 f.). Allerdings hielt auch Helmers das dreigliedrige Schulsystem für alternativlos (Pauldrach 1979, S. 333 f., 341 f.) und sah einen vertieften Literaturunterricht vor allem für das Gymnasium vor (vgl. Helmers 1966, S. 263).

Bedingungen. [...] Andererseits war die sozialliberale Koalition unter dem Zeichen von Reformen angetreten – und allgemein erwartete und erhoffte man sich damals diese Reformen. So blieb nichts anderes übrig, als die wahren Reformen als Nicht-Reformen, dagegen Scheinreformen als Reformen auszugeben.“ (ebd., S. 65; vgl. auch Müller-Michaels 1980, S. 74)

Als solche „Scheinreformen“ (Helmerts 1989, S. 65) diskreditiert er insbesondere die Innovationsbemühungen der hessischen Rahmenrichtlinien (1972).

Trotz aller Kritik, die etwa an der Didaktik Helmers' geübt wurde, scheint man sich jedoch rückblickend einig, dass sich in den 1960er Jahren eine „[s]achstruktur-orientierte Didaktik“ (Leubner/Saupe/Richter 2016, S. 20) etablierte. Die 1960er Jahre werden dadurch charakterisiert, dass man „von einem literaturwissenschaftlichen Konzept, das die Bedeutsamkeit von Dichtung für das Leben und die Bewältigung von Lebensproblemen durch Literatur in den Mittelpunkt rückte“ (Ehlers 2009, S. 193), Abstand nahm und sich verstärkt an Konzeptionen werkimmanenter Interpretation orientierte (vgl. ebd., S. 196).¹²² Im Zuge dessen habe man der Auseinandersetzung mit Merkmalen der Textgestaltung (vgl. ebd.; Fingerhut 1995, S. 93) und „literarästhetische[n] Lernziele[n]“ (Hegele 1996, S. 125) größeres Gewicht gegeben (vgl. auch Paefgen 2006, S. 21; Reh/Eiben-Zach 2021, S. 175 f.) – und damit verbunden den Weg zu einer stärker „[s]achliche[n] Erziehung zur Literatur“ (Hegele 1996, S. 125) und „Intellektualisierung des Literaturunterrichtes“ (Führer 2013, S. 53) eingeschlagen.¹²³ Das „identifikatorische[] Lesen“ (Ehlers 2009, S. 195) und ein auf ‚Erleben‘ bzw. Nachempfinden ausgerichteter Umgang mit Literatur (vgl. ebd.) gerieten demnach zugunsten „rationale[r] Zugänge“ in die Kritik (ebd.; vgl. auch Fingerhut 2007, S. 25). Eine solche „Aufwertung der Sachansprüche“ sehen Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 387) auch in Abituraufgaben und -aufsätzen der 1960er Jahre zum Ausdruck kommen: „Die Themenstellungen fordern nun sachliche Argumente statt Einfühlung und voreiliger Kompromisse bei Problemstellungen.“ (ebd., S. 380) Weiter werde auch hier sichtbar, „dass die Textarbeit immer mehr zum zentralen Schwerpunkt des Unterrichts wurde“ (ebd., S. 382). Insbesondere „sollten nun vor allem Kurzgeschichten und Gedichte interpretiert werden“ (ebd.). Hiermit verbunden etablierte sich in den 1960er Jahren (vgl. ebd.; Rubinich 1992, S. 274 f.) bzw. Ende der 1960er Jahre oder Anfang der 1970er Jahre (vgl. Apel 1991, S. 468; Hampel 1999, S. 299)

122 Vgl. auch Fingerhut (2007, S. 24) und Lecke (2007, S. 150; 2015, S. 38; 2018, S. 94).

123 Vgl. auch Roberg (2010, S. 108, FN 89), Zimmer (1983, S. 60) und Ehlers (2009, S. 198).

ein neues Aufgabenformat, das kurze literarische und/oder pragmatische Texte interpretieren bzw. analysieren ließ.¹²⁴ Der auf literarische Texte bezogene ‚Interpretationsaufsatz‘ wurde dabei vom ‚literarischen Aufsatz‘ abgegrenzt (vgl. Selbmann 2017, S. 141 f.) und diesem gegenüber als innovatives und grundlegend anderes Aufgabenformat verstanden (vgl. Kap. 7.1.1).

Wiederum kritisch betrachtet wird im historischen Rückblick auf die 1960er Jahre eine Tendenz, einseitig ästhetische Aspekte zu fokussieren (vgl. Lecke 2015, S. 47 f.) und Interpretationskontexte insbesondere gesellschaftspolitischer und entstehungsgeschichtlicher Natur auszublenden. Hermann Helmers wurde dabei zum Teil eine vermittelnde Position zugeschrieben (vgl. Heuer 2015a, S. 167 f.; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 72 f.; Kap. 5.2.5). An anderer Stelle sah man speziell seine Didaktik einer Tendenz zum Formalismus verhaftet.¹²⁵ Die Vehemenz, mit der Hegele (1996, S. 126–129) solche Kritik zurückweist, ist sicher auch der Tatsache geschuldet, dass für ihn „die ‚wunderbaren Jahre‘ der Literaturdidaktik zwischen 1957 und 1967 liegen“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 68). Hegele (1996, S. 130) zufolge wurde in den 1970er Jahren „in weiten Teilen der Bundesrepublik ein Literaturunterricht erteilt [...], der auf dem im Jahrzehnt der eingeholten Moderne erreichten Entwicklungsstand aufbaute und ihn mit neuen, aktuell werdenden Methoden und Zielvorstellungen verband“; die Entwicklungen der 1960er Jahre besitzen demnach eine nachhaltige Prägekraft auch für die kommenden Jahre.¹²⁶ Seinem Verständnis nach

124 In den bayerischen Prüfungsordnungen verankerte man dieses Format ab Mitte der 1960er, in den Berliner Vorgaben ab Ende der 1950er Jahre (vgl. Selbmann 2017, S. 140 f.); in Bayern wurden dabei jeweils drei Interpretationsaufgaben zur Wahl gestellt (vgl. ebd., S. 141 f.). Zu beachten bleibt, dass es sich in beiden Fällen um die erste Prüfungsordnung handelt, die überhaupt Aufgabenarten für den „deutschen Aufsatz“ differenzierte (vgl. ebd., S. 140 f.; Kap. 3.3). Ob das neue Aufgabenformat dabei erst etabliert oder als bereits etabliertes festgeschrieben wurde (vgl. Essen 1965), bleibt unklar. Zumindest an der hier untersuchten Westberliner Schule finden sich Interpretationsaufgaben bereits ab Mitte (vgl. Kap. 4.5.3), bei Rubinich (1992, S. 286) bereits ab Anfang der 1950er Jahre (vgl. auch Köster 2017, S. 32, FN 3).

125 Vgl. Lecke (2015, S. 47 f.), Pauldrach (1979, S. 382). Bei beiden trifft eine ähnliche Kritik auch die Methodik Erika Essens (vgl. Lecke 2015, S. 49 f.; Pauldrach 1979, S. 290–292).

126 Damit erhebt Hegele genau den Anspruch für die Didaktik der 1960er Jahre, den Lecke (2007, S. 151) für jene der 1970er Jahre geltend macht. Für eine entgegengesetzte Einschätzung vgl. etwa Kaulen (2009, S. 261), welcher „der konservativen Didaktik der 1960er Jahre“ nur sehr vorsichtig zugestehet, „Modernisierungsimpulse“ (ebd.) gegeben zu haben, „die freilich aus ihrem traditionellen begrifflich-systematischen

„[hatte] [i]n der Mitte der sechziger Jahre [...] der Literaturunterricht ein pluralistisches Wertungskonzept erreicht, das einer demokratischen Gesellschaft entsprach und zwischen Tradition und Moderne, zwischen literarästhetischen und außerästhetischen Elementen einen brauchbaren Ausgleich zustandebrachte. [sic] Sein einziger Fehler war: es kam zu spät“ (ebd., S. 129).

Ende der 1960er Jahre hatten die Bemühungen um eine Modernisierung des Deutschunterrichts deutlich an Fahrt aufgenommen. Rückblickend war wohl seine „Reform [...] nicht mehr aufzuhalten, und im Grunde war auch jedem Betroffenen – auf jeweils eigene Weise und Art – an ihr gelegen“ (Hohmann 1994a, S. 11). Ein entscheidender Einfluss wird dabei den übergeordneten (bildungs-)politischen Entwicklungen jener Jahre (vgl. u. a. Zimmer 1983, S. 60 f.; Hohmann 1994a, S. 11; Müller-Michaels 1980, S. 48 f.), aber auch der „vom Fach Germanistik selbst ausgehende[n] Kritik und Diskussion“ (Hohmann 1994a, S. 12) zugeschrieben, wie sie insbesondere 1966 und 1968 auf den Germanistentagen in München und Berlin zum Ausdruck kam (vgl. ebd.; Müller-Michaels 1980, S. 49). Hegele (1996, S. 121) sieht die Entwicklungen weiter durch einen „Generationswandel“ begünstigt:

„Ungefähr mit Beginn des Jahrzehnts der eingeholten Moderne [d. h. bei Hegele ca. ab 1957, EZ] begannen Pädagogen und Lehrer der Literatur ihre berufliche Karriere, die erst nach Kriegsende ihre Schulbildung abgeschlossen hatten oder aufgrund von Kriegsdienst und Kriegsgefangenschaft erst Mitte der fünfziger Jahre in den Schuldiensten eintreten konnten. In ihrer Mehrzahl akzeptierten sie deutschkundliche Relikte nicht. Aus ihren Reihen kamen nicht wenig Beiträge zur Kritik der ‚Versäumten Lektionen‘. Die Vermittlung der Moderne war für sie selbstverständlich. Zwar waren sie – größtenteils – noch in die Schule des Dritten Reiches gegangen. Worauf schon hingewiesen wurde, bestätigte sich indessen erneut: Die NS-Pädagogik hatte offensichtlich bei den Vertretern dieser Jahrgänge weniger Spuren hinterlassen als die deutschkundliche oder konservativ-idealistische Didaktik aus den zwei Jahrzehnten vor 1933 bei ihren Schülern.“ (ebd.)

Dabei handelte es sich, wie Hegele (1996, S. 131) später reflektiert, um diejenige „Generation, die Schelsky die ‚skeptische‘ genannt hatte“.¹²⁷ Bei näherer Betrachtung offenbaren sich jedoch die Vereinfachungen solcher Narrationen.

Argumentationskontext oft erst herausgeschält werden müssen, um retrospektiv als Innovationsmomente identifizierbar zu werden“ (ebd.).

127 Damit bezieht sich Hegele auf Helmut Schelskys 1957 erschienenen Versuch zu einer *Soziologie der deutschen Jugend*, die er als *skeptische Generation* fasste. Einen Teil der damit fokussierten Jahrgänge bezeichnete Bude (1987) später als *Flakhelfer-Generation*.

So könnten die von Hegele fokussierten Lehrkräfte – u. U. im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung – bereits in der ersten Hälfte der 1950er Jahre auf den Plan getreten sein. Noch stärker verkompliziert sich das Bild im Blick auf die kursierenden literaturdidaktischen Publikationen. Die Methodiken Ulshöfers (*1910)¹²⁸ und Essens (*1914)¹²⁹ wurden etwa bis Anfang der 1980er Jahre neu aufgelegt (vgl. etwa Heuer 2015a, S. 112, 118). Entsprechend koexistierten sie über einen Zeitraum von immerhin 15 Jahren mit Publikationen jener Akteur_innen, die sich wie Herman Helmers (*1923)¹³⁰ der von Hegele beschriebenen Altersgruppe zuordnen lassen.¹³¹

2.3 Kritische Deutschdidaktik: Die 1970er Jahre

Das Phänomen, dass fachgeschichtlichen Narrationen oft die Ansprüche des eigenen Ansatzes eingeschrieben werden, erhält im Blick auf die 1970er Jahre eine neue Dimension. Nicht nur wird die Sichtweise auf diesen Zeitraum geprägt durch die Perspektive einer nachfolgenden Gruppe von Didaktiker_innen, die in den 1980er und 1990er Jahren publizistisch wirksam zu werden begann, auch melden sich die Akteur_innen der kritischen Didaktik selbst zu Wort, um den eigenen Beitrag zur Disziplin rückblickend zu reflektieren und bisweilen auch hochzuhalten. Bereits Anfang der 1990er Jahre tritt etwa Lecke (1994, u. a. S. 47 f.) als Zeitzeuge auf.¹³² Er beschreibt die Zeit zwischen 1968 und 1978 in Anlehnung an Peter Stein als „die wunderbaren ‚zehn Jahre‘ der Deutschdidaktik“ (Lecke 2018, S. 102) und spricht diesem Zeitraum einen nachhaltigen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Deutschdidaktik zu.¹³³

128 Vgl. Gass-Bolm (2005, S. 101).

129 Vgl. Beisbart et al. (2002, S. 8).

130 Vgl. o. A. (1989, S. 87).

131 Vgl. zur Koexistenz „alter“ und „neuer“ Tendenzen des Literaturunterrichts auch Essen (1965, S. 8).

132 Ein vor gut zehn Jahren von Lecke herausgegebener Band zum *politisch-kritische[n] Deutschunterricht des „Bremer Kollektivs“* (vgl. Lecke 2008, Hrsg.) wiederum erfüllt vor allem die Funktion einer kommentierten Quellensammlung, indem er einschlägige Beiträge der 1970er und 1980er Jahre versammelt. Die Rahmung dieser Beiträge übernehmen Grünwaldt (2008) und Lecke (2008) selbst (vgl. Kämper-van den Boogaart 2021, S. 104 f.).

133 Ironisch kommentiert wird eine solche (Selbst-)Sicherheit durch Kämper-van den Boogaart (2007, S. 299). An anderer Stelle illustriert der Autor den „Majestätön politisch-moralischer Souveränität kritischen Rechthabens“ am Beispiel Christa Bürgers (Kämper-van den Boogaart 2004b, S. 128).

Umgekehrt sind auch kritische Perspektiven auf die 1970er Jahre bisweilen von starker persönlicher Involviertheit geprägt. In besonderer Weise gilt dies für die Narration Hegeles (1996), deren Bias im Blick auf die 1960er Jahre im vorigen Abschnitt erwähnt wurde.

Die didaktischen Konzeptionen der 1970er Jahre werden durch zwei Tendenzen bzw. „Zielvorstellungen“ (Hegele 1996, S. 133) charakterisiert: „eine entschieden gesellschaftsbezogene und eine entschieden leserbezogene“ (ebd.) bzw. eine der „Politisierung [...] sowie [...] [der] Ausformung eines ‚Kritischen Deutschunterrichts‘“ (Heuer 2015a, S. 174) und eine der „Orientierung an den sozialisatorischen Bedingungen der Schüler/innen und an dem Ziel der Lesemotivation“ (ebd.). Kammler (2019, S. 209) wiederum sieht diesen Abschnitt der Fachgeschichte durch „[d]rei Gegenpositionen“ geprägt, die gegenüber der zuvor dominierenden, nun kritisch betrachteten textimmanenten Methode¹³⁴ an Gewicht gewonnen haben: „hermeneutische,¹³⁵ strukturalistische und marxistisch-ideologiekritische Versuche einer Neubegründung des Literaturunterrichts“ (ebd., S. 210).

An die Grenzen geraten solche Systematisierungsversuche durch die Ausdifferenzierung didaktischer Ansätze in den 1970er Jahren (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 76 f.). Zu berücksichtigen wären neben den Konzeptionen des *Bremer Kollektivs* – um Hermann Cordes, Klaus Ehlert, Hans Joachim Grünwaldt, Helmut Hoffacker, Heinz Ide, Bodo Lecke, Rudolf Wenzel¹³⁶ – jene

134 Vgl. auch Fingerhut (1995, S. 93 f.), Lecke (2015, S. 52), Roberg (2010, S. 109) und Sander (2021, S. 309).

135 Als Beispiel für diese Richtung führt Kammler (2019, S. 210–212) Rolf Geißlers *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik* (1970) an, mit denen der Autor „den Versuch einer Neubegründung der Literaturtheorie auf der Grundlage der philosophischen Hermeneutik Hans-Georg Gadamers unternommen hatte“ (Kammler 2019, S. 210; vgl. auch Kammler 2002, S. 170 f.; Lecke 2015, S. 51; Paefgen 2006, S. 24 f.).

136 Vgl. Grünwaldt (2008, S. 47), dessen Rückschau das Schaffen des Bremer Kollektivs aus der Perspektive eines Beteiligten resümiert, weiter auch Kämper-van den Boogaart (2021, S. 104 f.). Das Wirken des Bremer Kollektivs in den frühen 1970er Jahren dokumentieren vor allem die Bände der Reihe *Projekt Deutschunterricht*, die 1970 unter Mitwirkung von Heinz Ide begründete Zeitschrift *Diskussion Deutsch* (vgl. Kammler 2019, S. 209), der *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I und II* (1974) und der von Ide (1972, Hrsg.) herausgegebene Band *Bestandsaufnahme Deutschunterricht* (vgl. auch Ivo 2004, S. 31; Gailberger 2021, S. 181 f.; Grünwaldt 2008). Für eine Zusammenstellung zentraler Publikationen aus dem Umfeld des Bremer Kollektivs vgl. auch Gailberger (2021, S. 176 f.; Kämper-van den Boogaart 2021, S. 104 f., FN 39; Paefgen 2006, S. 36).

Hubert Ivos oder Christa Bürgers (u. a. 1970, im autobiographischen Rückblick 2003) und

„die Lüneburger Gruppe um Werner Schlotthaus und Ernst Nündel mit ihren kommunikationsdidaktischen Beiträgen und dem Einsatz für Projektverfahren (1972ff.), Heiner Willenberg mit seiner empirisch orientierten Studie ‚Zur Psychologie literarischen Lesens‘ (1978), Karlheinz Fingerhut mit ‚Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht‘ (1974), Günter Waldmann mit seinen zahlreichen Publikationen zu Unterhaltungs-, Trivial- und Comicliteratur, Malte Dahrendorf mit seinen Arbeiten zu einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Konrad Wünsche mit seinem Band ‚Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit‘ (erstmalig 1972), Hartmut Eggert, Hans Christoph Berg und Michael Rutschky mit ihrer ethnologischen Studie über ‚Schüler im Literaturunterricht‘ (1975) und Jürgen Krefts ‚Grundprobleme der Literaturdidaktik‘ mit der ausgiebigen Versicherung bei Adorno, Habermas, Piaget und Kohlberg (1977).“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 77; vgl. im autobiographischen Rückblick auch Eggert 2018 und Schlotthaus 2004)

Da die vorliegende Studie den Fokus vor allem auf die 1950er und 1960er Jahre legt, sollen die 1970er Jahre hier nicht in dieser Vielfalt betrachtet werden. Ausgeklammert werden u. a. die Entwicklungen, die dazu führten, dass sich Deutschunterricht und -didaktik zunehmend sprach- und kommunikationstheoretisch ausrichteten,¹³⁷ die hiermit verbundene Beliebtheit der Unterrichtsform ‚Projekt‘¹³⁸ und die Gestaltung von Lesebüchern in den 1970er Jahren.¹³⁹

137 Vgl. u. a. Hegele (1996, S. 133), Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 77; i.V.), Lecke (2018, S. 94; 2015, S. 39), Schlotthaus (2004, S. 73–75), Schlotthaus/Stückrath (2004, S. 7 f.), Zimmer (1983, S. 61), ausführlich Müller-Michaels (1980, S. 149–201). Zu Abiturprüfungsaufgaben vgl. Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 384 f.), zu den hessischen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I (1972) Hohmann (1994b, S. 176 f.) und Pauldrach (1979, S. 149–156), zu den hessischen Bildungsplänen für den Unterricht an Gymnasien (1969) Hohmann (1994b, S. 173), Ickenstein (1992, S. 62 f.), Thiel (1994, S. 137) und Pauldrach (1979, S. 162–164).

138 Vgl. u. a. Eckhardt (2015, S. 194), Lecke (2018, S. 105; 2015, S. 54–56; 2004, S. 67; 1994, S. 64 f.), Müller-Michaels (1980, S. 173–193; 2002, S. 46) und Schlotthaus (2004, S. 75–86), bezogen auf die hessischen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I (1970) Pauldrach (1979, S. 165 f.). Zur Kritik am projektorientierten Unterricht vgl. Müller-Michaels (1980, S. 194–201; 1994, S. 32 f.) oder Eckhardt (2015, S. 194 f.).

139 Vgl. etwa die Gegenüberstellung eines „literaturkundlichen“ und „emanzipatorische[n] Lesebuch[s]“ bei Hohmann (1994c, S. 319), Ehlers (2009) und Müller-Michaels (2010). Den emanzipatorischen Lesebüchern wird dabei neben Malte Dahrendorfs *drucksachen* (vgl. Hohmann 1994c, S. 319; Ehlers 2009, S. 197; Hegele 1996, S. 134, 144; Heuer 2015a, S. 174–177; Schlotthaus/Stückrath 2004, S. 6 f.) u. a.

Den Ansätzen, die den individuellen Leser_innen und ihrer Lektürerezeption verstärktes Gewicht einräumen, schlägt Heuer (2015a, S. 166) die Beiträge Malte Dahrendorfs zu. Im Kontext einer an Jauß und Iser anschließenden „rezeptionsästhetische[n] Wende“¹⁴⁰ verortet sie die Arbeiten Krefts (1977; vgl. ebd., S. 192–194)¹⁴¹ und Müller-Michaels' Handreichung zur *Literatur im Alltag und Unterricht* (1978, vgl. ebd., S. 190 f.). Lecke (2018, S. 94) spricht Bezug nehmend auf Dahrendorf von einer „kopernikanische[n]‘ [...] Wende [...] von der germanistischen Bezugswissenschaft zum derzeitigen und künftigen Lebensinteresse des heranwachsenden Schülers“.¹⁴² Für die Deutschdidaktik als mittlerweile universitär verankerte Disziplin (vgl. z. B. Müller-Michaels 1994, S. 27 f.) geht diese Entwicklung mit einem Empirisierungsschub einher (vgl. etwa Heuer 2015a, S. 186; Fingerhut 1995, S. 96 f.). Den „Pionierarbeiten einer sich heute primär als empirische Wissenschaft begreifenden Literaturdidaktik“ (Heuer 2015a, S. 195) lassen sich u. a. die ethnografischen Untersuchungen von Eggert/Berg/Rutschky (1975; vgl. Heuer 2015a, S. 188 f.; Paefgen 2006, S. 46 f.) und Nündel/Schlotthaus (1978; vgl. Heuer 2015a, S. 191 f.) zuschlagen.¹⁴³

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung lohnt vor allem ein vertiefter Blick auf frühe Konzeptionen eines kritischen Literaturunterrichts¹⁴⁴ – wobei

das vom Bremer Kollektiv herausgegebene Lesebuch *Kritisches Lesen* zugeschlagen (vgl. u. a. Ehlers 2009, S. 197; Hegele 1996, S. 134; Lecke 2004, S. 66).

140 Ensberg (2005, S. 48), zitiert nach Heuer (2015a, S. 185).

141 Vgl. weiter Kammler (2019, S. 218–220).

142 Vgl. auch Lecke (2015, S. 39; 2004, S. 63; 1994, S. 44 f.). Dass in anderen Konzeptionen wie denen des Bremer Kollektivs der Blick eher nicht auf der individuellen Lektüre des einzelnen Schülers lag, arbeiten Kämper-van den Boogaart (2021, S. 101) und Sander (2021, S. 311) heraus. Zur wechselseitigen Kritik der Protagonist_innen „kritischer“ und rezeptionsästhetisch ausgerichteter, insbesondere handlungs- und produktionsorientierter Literaturdidaktik (u. a. Haas 1984, Waldmann 1998) am jeweils anderen Ansatz vgl. Kaulen (2009), Kämper-van den Boogaart (2007, S. 300 f.), Schulze-Bergmann (1998, S. 414–417) und für die Schärfe des Tonfalls exemplarisch Lecke (2018, S. 106; 2008, S. 21–23).

143 Eine ähnliche Entwicklung beschreibt auch Eggert (2018, S. 60–62) selbst. Speziell mit Blick auf den Standort Westberlin wären außerdem Versuche von Lehrenden der *Freien Universität* zu berücksichtigen, Literaturunterricht an Berliner Schulen selbst zu gestalten (vgl. etwa Lethen 1973; Dahle et al. 2004).

144 ‚Kritisch‘ war man zunächst gegenüber dem etablierten (gymnasialen) Deutschunterricht und seiner Didaktik (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 126; Müller-Michaels 2002, S. 45; Müller-Michaels 1994, S. 28; Heuer 2015a, S. 178). Vor allem aber wollte man die Schüler_innen zu einer kritischen Haltung erziehen

die konkreten gesellschaftspolitischen Erklärungsmuster und Zielsetzungen, die etwa Akteur_innen des Bremer Kollektivs mit ihrem Deutschunterricht verfolgten und geltend machten, im Folgenden nur am Rande thematisiert werden (s. u.).¹⁴⁵ Um didaktische Ansätze und schulbezogene Literaturinterpretationen der 1950er und 1960er Jahre vertiefend zu beleuchten, werden in Kapitel 5, 6 und 7 vergleichend jene *Lesehaltungen* betrachtet, die man in den frühen 1970er Jahren – auch für die Auseinandersetzung mit ‚klassischen‘ Werken – unter dem Schlagwort des ‚kritischen Lesens‘ anzielte. Abgrenzen wollte man sich mit diesem Konzept von einführenden und affirmativen Lesehaltungen und Lesarten der 1950er und 1960er Jahre, die historische und gesellschaftspolitische Kontexte ausblendeten (vgl. etwa Paefgen 2006, S. 32 f.; vgl. auch Kap. 5.2.6).¹⁴⁶

Das Lektürespektrum wurde dabei gegenüber den 1950er Jahren zusätzlich ausgeweitet:

„Über die traditionellen Gegenstände des Faches hinaus wurden seit 1970 neue Inhalte in wissenschaftlichen Untersuchungen begründet, in Lehrpläne¹⁴⁷ aufgenommen und in Lehrwerken in konkrete Unterrichtsmodelle übersetzt. Das gilt etwa für

(vgl. Müller-Michaels 1980, S. 126; Müller-Michaels 1994, S. 28–31; Heuer 2015a, S. 178 f.) – was sich dann auch in Abituraufsätzen und deren Bewertung niederschlug (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 383–386; Roberg 2010, S. 102 f.). Vielfach hingewiesen wurde darauf, dass die didaktischen Ansätze der 1970er Jahre dabei in engem Bezug zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule standen (vgl. Hegele 1996, S. 140 f.; Heuer 2015a, S. 178; Lecke 2015, S. 52; Müller-Michaels 1980, S. 111 f.; Müller-Michaels 2002, S. 45; hieran anschließend Schulze-Bergmann 1998, S. 398).

145 Aus einer Untersuchung, die die Literaturdidaktik der 1970er Jahre vertiefend beleuchtet, wären solche Aspekte natürlich nicht wegzudenken – angesichts eines „neuen fachdidaktischen Aufbruch[s], [...] der ausdrücklich politisch gemeint war“ (Ivo 2004, S. 30). Beispiele politisch ausgerichteter Reifeprüfungsarbeiten und -aufgaben der späten 1960er Jahre analysieren Rubinich (1992, S. 277), Hampel (1999, S. 289–293) und Roberg (2010, S. 102 f.).

146 Ausführlicher erläutert wird der Anspruch ‚kritischen Lesens‘ bei Lecke (2018, S. 103 f.; 2008, S. 26–28; 2004, S. 61–64; 1994, S. 51–53).

147 Dies schlug sich u. a. in den Berliner Rahmenplänen des Jahres 1968 (vgl. Pauldrach 1979, S. 137) und den hessischen Bildungsplänen für Gymnasien (1969; vgl. ebd., S. 158; Ickenstein 1992, S. 63) und die Sekundarstufe I nieder (1972; vgl. Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 76; Pauldrach 1979, S. 160).

die Gegenwartsliteratur,¹⁴⁸ die Gebrauchstexte,¹⁴⁹ die Trivilliteratur und die Genres der Medien [...].“ (Müller-Michaels 2017, S. 70)¹⁵⁰

Ausgehend von Grünwaldts (1970) provokativ betiteltm Aufsatz *Sind Klassiker etwa nicht antiquiert?* wurde dem Bremer Kollektiv pauschal und zu Unrecht vorgeworfen, umgekehrt ‚klassische‘ Werke an den Rand gedrängt zu haben.¹⁵¹ Demgegenüber hebt etwa Lecke (1994, S. 59; 2008, S. 30) hervor, „welche qualitativ und quantitativ herausragende Rolle gerade die literarische Klassik Goethes, Schillers oder Lessings für die Theorie und Praxis kritischen Lesens gespielt“ hat. Dabei ging es um:

- „1) Einordnung der historischen/‚klassischen‘ Literatur in die politischen und gesellschaftlichen Fragen der Entstehungszeit/Produktionsästhetik‘ (historisch-soziologische Erkenntnis)
- 2) Kritische Einsicht in die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte und deren Bedingtheit durch spezifisch bürgerliche Denkweisen und Bildungstraditionen/Wirkungs- bzw. ‚Rezeptionsästhetik‘ (ideologiekritische Erkenntnis)[]
- 3) Anwendung der historischen und wirkungsgeschichtlichen Problemstellungen und Denkmodelle auf konkrete gesellschaftliche Fragen der Gegenwart/Werkästhetik‘ und ‚Applikation‘ (politische Erkenntnis)“ (Lecke 1994, S. 54)

Die kritische Didaktik bemühte sich also „auf sozialhistorischem Fundament um eine engagiert kritische Klassikerrezeption“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 75).¹⁵²

148 Den Stellenwert ‚moderner‘ Literatur fokussierend werden bisweilen progressive Tendenzen der 1960er und 1970er Jahre gegeneinander abgewogen. Selbmann (2009, S. 245 f.) etwa beobachtet zwar in den 1970er Jahren eine (vorübergehende) Umstrukturierung des Lektürekansons. Insgesamt jedoch lasse sich „[g]egen Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre [...] eine Verfestigungstendenz, eine Neigung zu Wiederholungen und zur Kanonverengung feststellen“ (ebd., S. 250). Als Ergebnis dieser Entwicklung „haben sich die ehemals umstrittenen Autoren [gemeint sind Brecht, Böll und Benn, EZ] im Kernkanon eingenistet und gelten unbezweifelt als moderne Klassiker der Schullektüre“ (ebd.). Demgegenüber sei die „große Innovationsphase in den frühen 1960er Jahren“ anzusetzen (ebd.).

149 Auch Reifeprüfungsaufgaben nahmen nun Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 384) zufolge verstärkt auf nicht fiktionale Texte Bezug.

150 Vgl. auch Dawidowski/Wrobel (2013, S. 7), Ehlers (2009, S. 204 f.), Fingerhut (1995, S. 94), Hegele (1996, S. 149), Heuer (2015a, S. 181 f., 195), Herz (2021, S. 162 f.), Grünwaldt (2008, S. 48 f.), Kammler (2019, S. 209), Schulze-Bergmann (1998, S. 302), Paefgen (2006, S. 33), vertiefend Müller-Michaels (1980, S. 138–143).

151 Vgl. Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 75 f.), Kammler (2019, S. 211; 2002, S. 168–170), Fingerhut (1995, S. 94), Heuer (2015a, S. 182) und Schulze-Bergmann (1998, S. 410–414).

152 Vgl. auch Heuer (2015a, S. 179 f.) und Sander (2021, S. 309 f.).

Allgemeiner wird der kritischen Deutschdidaktik der 1970er Jahre eine Tendenz zur „Abwertung von Dichtung“ vorgeworfen (Müller-Michaels 1980, S. 146; vgl. auch Hegele 1996, S. 149–151). Der Literaturunterricht sei auf eine „dienende Funktion“ (Müller-Michaels 1980, S. 137) zurückverwiesen worden, in den Dienst „ausschließlich außerhalb [...] [seiner, EZ] selbst liegende[r] Zwecke eines politisch-gesellschaftlichen Fachkomplexes“ (ebd., S. 145) gestellt worden;¹⁵³ auch die Auswahlkriterien hätten sich entsprechend verschoben.¹⁵⁴ Hohmann (1994d, S. 382) zufolge „verwundert aus der heutigen Perspektive ein wenig“, dass in den 1970er Jahren „trotz sozialer, politischer und mithin literarischer und schulpädagogischer Wandlungsprozesse der Literaturunterricht nicht gänzlich verloren ging“ (ebd.). Solche Kritik wird den literaturdidaktischen Ansätzen des politisch-kritischen Spektrums jedoch auch mit Blick auf ihre Vielfalt nicht gerecht (vgl. Heuer 2015a, S. 183 f. mit Verweis auf Ivo 1969; Bremer Kollektiv 1974). Lecke (1994, S. 57; 2008, S. 28) betont, dass es dem ‚kritischen Lesen‘ gerade „nicht nur um generelle und grundsätzliche ‚Ideologiekritik‘ an Texten bzw. Autoren [ging], sondern um konkrete, genaue, sensible Interpretationsarbeit im Sinne des ‚close reading‘“ (vgl. auch Sander 2021, S. 309 f.; Gailberger 2021, S. 188). Speziell auf Abiturprüfungsarbeiten und -aufgaben der 1970er Jahre bezogen stellen Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 386) heraus, „dass die textanalytischen Fähigkeiten [...] für die Leistungsbeurteilung [...] zentral waren“.¹⁵⁵

Schließlich nehmen historische Untersuchungen im Blick auf die 1970er Jahre auch ganz grundsätzlich an normativen Tendenzen Anstoß. So problematisiert Müller-Michaels (1980, S. 130), „[d]aß in [...] [der, EZ] Identifikation

153 Vgl. auch Herz (2021, S. 172), Kammler (2019, S. 218), Paefgen (2006, S. 39) und Sander (2021, S. 310 f.).

154 Vgl. Ehlers (2010, S. 206–214), Hegele (1996, S. 138), Hohmann (1994c, S. 339 f.), Müller-Michaels (2010, S. 359), bezogen auf die hessischen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I (1972) Pauldrach (1979, S. 160), zur Kritik Ulshöfers an den Öffnungstendenzen dieser Vorgaben Kämper-van den Boogaart (2021, S. 93), für die Perspektive eines ehemaligen Lehrers das von Roberg (2010, S. 109, FN 90) geführte Zeitzeugeninterview.

155 Umgekehrt sei in den 1970er Jahren die – auch heute etwa in den länderübergreifenden Abituraufgaben nur noch selten anzutreffende – „Problemerörterung ohne Textvorlage“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 384) weitgehend zurückgedrängt worden. Dass das schwindende Aufgabenformat Gefahr lief, Schüler_innen in Abhängigkeit von ihren privat erworbenen Vorkenntnissen zu bevorzugen oder benachteiligen (vgl. in historischer Perspektive etwa Hampel 1999, S. 298 f.), blenden die Autoren dabei freilich aus (vgl. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 384).

mit der Kritischen Didaktik ein Widerspruch verborgen lag, der Kritisches affirmativ verordnete“.¹⁵⁶ Kammler (2019, S. 216) spricht von „einer autoritären Auffassung von Literaturunterricht“, Hegele (1996, S. 142) scheint die ‚emanzipatorische‘ Literaturdidaktik „tendenziell antipluralistisch“. Dabei hat er keine Skrupel, die kritischen Ansätze als „neue Variation des altbekannten Typs der Gesinnungsdidaktik“ (ebd.) mit der deutschkundlichen Literaturdidaktik zu vergleichen (ebd., S. 134). Seine Argumentation (vgl. etwa ebd., S. 142) erinnert an Narrative, die heute unter den Schlagworten ‚Extremismustheorie‘ und ‚Hufeisen-Modell‘ (vgl. z. B. Keil 2019) verhandelt und problematisiert werden.¹⁵⁷ Im Blick auf die 1970er Jahre hätte eine „Geschichte der Fachgeschichte“ (Dawidowski 2018, S. 147; Dawidowski 2017, S. 10, s. o.) auch eine kritische Auseinandersetzung mit derlei Simplifizierungen zu leisten. Zu erörtern wäre dann auch, warum der kritischen Didaktik immer wieder Verabsolutierungen vorgeworfen werden, von denen ihre Vertreter_innen selbst sich zu distanzieren gesucht hatten. So betonten etwa Akteure des Bremer Kollektivs bereits Anfang der 1970er Jahre, dass der antizipierte Modus einer kritischen Lektüre nicht absolut gesetzt werden kann.¹⁵⁸ Und auch Kammler (2019, S. 217) räumt ein, dass man „Widerspiegelung nicht [...] [als, EZ] einen mechanischen, sondern [...] einen dialektischen, d. h. komplex-widersprüchlich verlaufenden Prozess“ verstanden hatte (vgl. Kap. 5.2.6).¹⁵⁹ Zu vermuten bleibt jedoch, dass es sich im

156 Vgl. auch Kämper-van den Boogaart (2021, S. 109), Müller-Michaels (2017, S. 71; 2002, S. 45; 1994, S. 29) und Herz (2021, u. a. S. 165 f.). Dass Kritik gerade in schulischen Prüfungen schon früh Gefahr lief, zur „affirmative[n] Übung“ verkürzt zu werden, arbeiten Kämper-van den Boogaart und Hamelmann (2013, S. 56) heraus.

157 Hegele (1996, S. 134) vergleicht dabei auch das strategische Agieren der Akteur_innen mit jenem der Deutschkundler in den 1920er Jahren. Mindestens ebenso gut ließen sich jedoch „gewisse Parallelen mit den Nachkriegsprojekten Robert Ulshöfers“ (Kämper-van den Boogaart 2021, S. 105) herausstellen.

158 So sollte den Schülern vermittelt werden, „[d]aß auch nacherlebendes, nicht-kritisches Lesen legitim ist und unter welchen Voraussetzungen es dies ist“ (Cordes et al. 1971, S. 164). Unterm Strich ist dennoch „eine eigenwillige Tilgung affektiver Impulse der Rezeption“ (Kämper-van den Boogaart 2021, S. 103) zu verzeichnen, die mit einer Gefahr der „Abschottung gegen die Wirkung poetischer Texte“ (ebd.) einherging (vgl. auch Gailberger 2021, S. 190, FN 93; Sander 2021, S. 311).

159 Allerdings, so argumentiert Kammler (2019, S. 217) mit Verweis auf Kreft (1977, S. 122), „[bleibt] mit dem Festhalten an der Vorstellung ‚objektiver‘ Erkenntnis ein ‚naiv-realistischer Rest‘ zurück[]“. Weiter wird man berücksichtigen müssen, dass bereits in den 1970er Jahren „die kontroverse Widerspiegelungstheorie [...] als Markenzeichen einer eher dogmatischen marxistischen Literaturauffassung galt“ (Kämper-van den Boogaart 2021, S. 101), Literaturdidaktiker_innen auch in diesen

konkreten Unterricht eher herausfordernd gestaltete, eine solch anspruchsvolle Form historischer Kontextualisierung zu vermitteln. Dies gilt umso mehr, als Lehrkräfte und Schüler_innen schon dadurch gefordert waren, dass „der Werkaneignung eine der (kontextuellen) sozialen Wirklichkeit voraus[zu]gehen“ hatte (Kämper-van den Boogaart 2021, S. 103; vgl. auch Paefgen 2006, S. 38 f.).¹⁶⁰ So stellt denn auch Fingerhut (1974) heraus, dass die differenzierten theoretischen Ansprüche der kritischen Literaturdidaktik durch Unterrichtsvorschläge und im Unterrichtsalltag unterwandert wurden, sodass es hier dann doch auf Affirmation des Kritischen hinauslief.¹⁶¹

Die Frage, wie ein kritischer Literaturunterricht *heute* aussehen könnte, erlebt aktuell neue Konjunktur (vgl. Sander 2021, S. 307 f.). In diesem Zusammenhang bemüht man sich auch darum, die Potenziale historischer Konzeptionen für den aktuellen Literaturunterricht auszuloten. Wie herausfordernd sich dies angesichts der skizzierten Problempunkte gestaltet, zeigen etwa die Beiträge eines jüngst publizierten Sammelbandes (Gailberger/Köhnen 2021, Hrsg.).¹⁶² Sicherlich kaum zu umgehen ist die hier aufgeworfene Frage nach der Anschlussfähigkeit – oder umgekehrt Historizität und Fremdheit – gesellschaftspolitischer Erklärungsmuster und Zukunftsvisionen, die in den 1970er Jahren geltend gemacht wurden. Dies betrifft etwa

„die inhaltlich konkrete Vorstellung gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer Entwicklung – den dekadenten Zerfall der bürgerlichen Welt, das Hervordrängen der Widersprüche in der kapitalistischen Wirklichkeit, die sozialistische Alternative – [...] [und, EZ] die Konstruktion eines Subjekts als Klassensubjekt [...].“ (Sander 2021, S. 311 f.; vgl. auch Herz 2021, S. 164 f.)

Jahren theoretische Versatzstücke recht eklektisch aufgriffen (vgl. ebd., S. 101, FN 31, S. 109) und sich durch das entstehende Spannungsfeld bisweilen mit eher vagen Formulierungen lavierten (vgl. ebd., S. 102 f.).

- 160 In der Reihe *Projekt Deutschunterricht* schlägt sich dies in der „Tendenz zu einer ausufernden Ansammlung von werkexternen Informationen“ (Paefgen 2006, S. 38) nieder. Auch Lektürehilfen gaben in den 1970er Jahren dem Primärtext eine Vielzahl kontextualisierender Materialien bei, ruderten mit folgenden Auflagen jedoch wieder zurück (vgl. Susteck 2020b, S. 37–79).
- 161 Vgl. zu Fingerhuts (1974) Untersuchung *[a]ffirmative[r] und kritische[r] Lehrsysteme im Literaturunterricht* Hegele (1996, S. 146), Heuer (2015a, S. 183), Kammler (2019, S. 218), Kämper-van den Boogaart (2015, S. 134–139; 2004b, S. 131) und Müller-Michaels (1980, S. 146 f.).
- 162 Vgl. weiter Kämper-van den Boogaart (2004b), Birkmeyer (2010) und Dawidowski/Wrobel (2013).

Darüber hinaus hat man sich jedoch der Frage zu stellen, inwiefern ein kritischer Literaturunterricht heute von *eigenen*, potenziell neuen Normsetzungen ausgehen sollte – und welche dies sein können. Eher zurückhaltend liest sich Sanders (2021, S. 312) Plädoyer für „eine[n] Entwurf[] von kritischem Lesen, der sparsamer normativ ist, weniger grundiert mit vorgängigen Kritik- und Gesellschaftsvorstellungen“.¹⁶³ Im Blick auf eine „pluralistische[] Gesellschaft [...] [, in der, EZ] Positionen, von denen aus richtig und falsch bzw. gut und schlecht beurteilt werden, relativ sind bzw. konstant ausgehandelt werden müssen“ (Herz 2021, S. 169), kann man auch fordern, dass Schüler_innen in einem kritischen Literaturunterricht lernen, „von einer allgemeinen Relativität des Standpunktes und damit auch von der Möglichkeit anderer sinnvoller Standpunkte auszugehen“ (ebd., S. 172). Schließlich lässt sich ein kritischer Umgang mit Literatur im Unterricht prinzipiell auch als einer denken, dem es nicht in erster Linie um gesellschaftspolitische Kontextualisierungen geht (vgl. zusammenfassend Dawidowski/Wrobel 2013, S. 11 f.).¹⁶⁴ Zu fragen – an dieser Stelle jedoch nicht zu entscheiden – wäre dann aber immer auch, inwiefern man sich mit solchen Ansätzen noch auf Vertreter_innen des *Bremer Kollektivs* berufen kann und möchte – aus deren Konzeptionen die politische Dimension kaum wegzudenken ist, die weiter davon ausgingen, dass Deutschunterricht nie in einem politisch interesselosen Raum stattfindet (vgl. Kap. 5.2.6), und denen ihrer Zeit durchaus bewusst war, dass ihr Deutschunterricht „ebenso normativ gewesen ist“ wie der von ihnen kritisierte (Herz 2021, S. 166).

2.4 Ausblick auf die Untersuchung

Die Entwicklung des Literaturunterrichts der späten 1940er, der 1950er, 1960er und 1970er Jahre ist nicht unabhängig vom Wandel übergeordneter Bildungs- und Erziehungsansprüche zu denken, die wiederum eingebettet sind

163 Auch ihr geht es jedoch um ein „normativ-ethisch gedachtes, weil an eine ethische Subjektivität gebundenes, kritisches Lesen literarischer Texte im schulischen Kontext“ (Sander 2021, S. 326). Weniger „sparsam[] normativ“ (ebd., S. 312, s. o.) lesen sich demgegenüber die Thesen Birkmeyers (2010).

164 Dawidowski/Wrobel (2013) unternehmen den Versuch, ausgehend vom kritisch-politischen Deutschunterricht der 1970er Jahre Dimensionen eines kritischen Umgangs mit Literatur im aktuellen kompetenzorientierten Deutschunterricht auszuloten. Sie beobachten, dass speziell „gesellschaftsbezogene Kritikfähigkeit“ (ebd., S. 11) in aktuellen Lehrplanrichtlinien eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. ebd.).

in gesellschaftspolitische Entwicklungsprozesse. Diesen Abhängigkeiten trug die Fachgeschichtsforschung in ihrer sozialgeschichtlichen Prägung Rechnung (vgl. Dawidowski 2018, S. 154 f.; Dawidowski 2017, S. 24 f.). Auch der in Abgrenzung von historischen Tendenzen geschärfte bzw. profilierte eigene Standpunkt (vgl. u. a. Heuer 2015a, S. 90; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 66 bezogen auf Müller-Michaels 1980) historisch forschender Didaktiker_innen schrieb sich der Fachgeschichte nicht zuletzt mit Fokus auf übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele ein. Mit dem historischen Gegenstand korrespondiert diese Perspektive insofern, als der Literaturunterricht seit seinen Anfängen für staatsbürgerliche Erziehungsziele instrumentalisiert wurde.¹⁶⁵ Gerade weil diese Zusammenhänge in den vergangenen Jahrzehnten ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erfahren haben, kann die vorliegende Studie historischen Literaturunterricht jedoch unter einem enger gefassten Fokus in den Blick nehmen. Eröffnet wird so der Raum für eine detaillierte Analyse des Umgangs mit literarischen Werken und einen detaillierten Blick auf Vorstellungen von Literatur, die sich in historischen Reifeprüfungsaufsätzen abzeichnen (vgl. Kap. 1).

Der Anschluss an vorangehende Untersuchungen zur Geschichte des Literaturunterrichts der 1950er und 1960er Jahre ist gleichwohl gewährleistet. So lässt sich die Frage nach übergeordneten Bildungs- und Erziehungsansprüchen des Literaturunterrichts als eine nach der Indienstnahme von Literatur stellen – unabhängig davon, wie eine solche Indienstnahme zu werten ist. Indem die vorliegende Studie beleuchtet, inwiefern und in welchen Varianten literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeingültige, aktuelle oder individuell bedeutsame Zusammenhänge zugeschrieben wurde, geht sie der Frage nach, wie sich Formen solcher Indienstnahmen in Vorstellungen von Literatur und im Umgang mit literarischen Texten niederschlugen.

Von den bis hierhin betrachteten Entwicklungen des Literaturunterrichts soll im Folgenden außerdem die Aufnahme ‚moderner‘ bzw. zeitgenössischer Werke in den Literaturunterricht vertiefend beleuchtet werden, die auch in den Abiturprüfungsaufgaben der betrachteten Schule erkennbar wird (vgl. Kap. 4.5.3). Wie einleitend (vgl. Kap. 1.3) thematisiert, verstehe ich diese Entwicklung im Folgenden als eine der „Kanon-Erweiterung“ (Erhart 1998, S. 103). Untersucht wird, wie die Schüler_innen diese „Kanon-Erweiterung“ in ihren

165 S. o.; vgl. auch hier die historischen Überblicksdarstellungen von Frank (1976), Hegele (1996), Kämper-van den Boogaart (2019b), für die Anfänge des Literaturunterrichts auch Abels (1986), Lüke (2007) und Mackasare (2017).

Vorstellungen über Literatur abbildeten und mit den unterschiedlichen Werken umgingen.

Bewegten sich fachhistorische Untersuchungen mit der Analyse von Lehrplänen und Lesebüchern (vgl. etwa Jakob 2009, S. 172–180; Zimmer 2009, S. 218–221) überwiegend auf konzeptioneller Ebene, mit der Auswertung von Schuljahresberichten (vgl. etwa Jakob 2009, S. 184–190; Zimmer 2009, S. 206–218) auf jener des *Berichts über* Literaturunterricht, kommt die vorliegende Arbeit der „Realität der Literaturvermittlung“ (Dawidowski 2018, S. 153; Dawidowski 2017, S. 23) zumindest etwas näher. Ausgehend von Reifeprüfungsaufsätzen der 1950er und 1960er Jahre sind zwar immer noch keine Rückschlüsse auf tatsächlich sich vollziehenden Literaturunterricht, aber – mit einiger Vorsicht – zumindest auf dessen tatsächliche Ergebnisse möglich (vgl. Kap. 4).

Untersucht wird das Schreiben über literarische Werke in seiner doppelten Abhängigkeit von den (miteinander korrespondierenden) Faktoren Text und Aufgabenart. Vorübergehend zurückgestellt wird damit das Bild zweier entgegengerichteter Kräfte – einer vorwärts- und einer rückwärtsgewandten bzw. stagnierenden Kraft – und einer Entwicklung, die sich durch Verschiebungen dieser Kräfte vollzieht. Der Arbeit geht es in diesem Sinne nicht darum, ob und wie eine Form des Literaturunterrichts durch eine andere abgelöst wird, sondern um einen Literaturunterricht des Wandels, in dem Altes ebenso wie Neues verhandelt werden muss.

Wie einleitend thematisiert, problematisiert etwa Heuer, dass sich die Fachgeschichtsforschung zum Literaturunterricht der 1950er und 1960er Jahre im Rahmen jener Perspektiven bewegt, die in den 1970er und 1980er Jahren geprägt wurden (vgl. Heuer 2015a, S. 89). Wenn die vorliegende Arbeit Charakteristika des Literaturunterrichts der 1950er und 1960er Jahre immer wieder im Kontrast zu Konzeptionen einer kritischen Literaturdidaktik herausarbeiten wird, so selbstverständlich nicht, um Ansätze der 1970er Jahre zum State of the Art der Literaturdidaktik zu erklären. Allerdings gehe ich davon aus, dass sich im Kontrast zu den historisierenden Lesarten, für die Vertreter_innen einer kritischen Literaturdidaktik plädierten, das Spezifische einer auf überzeitliche Gültigkeit ausgerichteten Rezeptionshaltung der 1950er und 1960er Jahre vertiefend herausarbeiten lässt. Gerade in diesem Zusammenhang lieferten Problemdiagnosen kritischer Literaturdidaktiker_innen erhellende Einsichten, denen nachzugehen immer noch lohnt – und keineswegs impliziert, in eine Tradition politisierter Fachgeschichtsschreibung zurückzufallen.

3 Vorüberlegungen zu formalen Rahmenbedingungen: Regulierung der Westberliner Reifeprüfung

Das folgende Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die formalen Rahmenbedingungen der Westberliner Abiturprüfung, wie sie durch Reifeprüfungsordnungen und ergänzende Verfügungen geregelt wurden. Die Darstellung verzichtet auf Ausführungen zum Westberliner Schulsystem, dessen Entwicklung bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben wurde (vgl. etwa Dittgen 2016, Füssl/Kubina 1983, Klewitz 1971, Schmoldt 1990). Notwendig scheinen jedoch einige Vorbemerkungen zu Versuchen, das Schulwesen in Westberlin nach 1945 neu zu strukturieren.

Zunächst wurde hier 1948 eine „in sich gegliederte zwölfjährige Einheitsschule“ etabliert (SchulG, S. 358).¹ Während der ersten acht Schuljahre wurden die Schüler_innen im Wesentlichen gemeinsam unterrichtet (vgl. ebd., S. 359). Mit der 9. Klasse traten sie in unterschiedliche Zweige der Einheitsschule über. Das Schulgesetz betonte, dass die Zweige „grundsätzlich in ein und demselben Gebäude unterzubringen und [...] vom gleichen Lehrpersonal gemeinsam zu unterrichten [waren, EZ], sofern die Fächer sich zum gemeinsamen Unterricht eigne[te]n“ (ebd.). Differenziert wurde zwischen einem praktischen und einem „wissenschaftlichen Zweig“ (ebd.). Letzterer trat an die Stelle der ehemaligen gymnasialen Oberstufe:

„1. Der Unterricht derjenigen Schüler, die in einen wissenschaftlichen Beruf übergehen, wird vom neunten Schuljahr an im wissenschaftlichen Zweig der Einheitsschule zusammengefaßt. [...]

2. Erfolgreiche Teilnahme am Unterricht bis zur zwölften Klasse führt zur Hochschulreife.“ (ebd.)

Bereits drei Jahre später wurde das Einheitsschulkonzept weitgehend fallen gelassen. Die, wie es nun allgemeiner hieß, „in sich gegliederte Berliner Schule“

1 Die im Folgenden zitierten Regulierungen werden überwiegend durch Abkürzungen ausgewiesen, die im Literaturverzeichnis aufgeschlüsselt sind. Dabei bezeichnet die Abkürzung „RP“ (u. a. „RP 1882“, „RP 1892“) Regulierungen der Reifeprüfung, „SchulG“ (u. a. „SchulG“, „SchulG 2“) das Berliner Schulgesetz und seine Änderungen.

(SchulG 2, S. 381) teilte sich nach der 6. Klasse in – mittlerweile drei – unterschiedliche Zweige:

„Die Berliner Schule gliedert sich in die Grundschule und die daran anschließende Oberschule, beide mit aufsteigenden Jahresklassen. Die Grundschule umfaßt die ersten sechs Jahresklassen. Die Oberschule umfaßt in dem praktischen, technischen und wissenschaftlichen Zweig die folgenden Jahresklassen von der siebenten bis zur zwölften oder dreizehnten Klasse.“ (ebd.)

Damit wurde „in nur wenig verschleiernder Terminologie das Gymnasium und mit ihm die Oberstufe und Reifeprüfung in alter Form restituiert“² – noch bevor das dreigliedrige Schulsystem in einer länderübergreifenden Vereinbarung festgeschrieben wurde (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 95 f.). Der Anspruch, alle drei Zweige in gemeinsamen Schulgebäuden unterzubringen und Schüler_innen unterschiedlicher Zweige gemeinsam zu unterrichten, wurde aufgegeben (vgl. SchulG 2, S. 381). Die Schulzeit der *Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges* wurde um ein Jahr verlängert; Schüler_innen dieses Zweiges verließen die Schule damit nach 13 Schuljahren (ebd.).

1964 bestätigte die *Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens* (das sogenannte *Hamburger Abkommen*) (vgl. Fuchs 2003, S. 67–73), dass „Schulen, die am Ende der 13. Klasse zur allgemeinen Hochschulreife oder zu einer fachgebundenen Hochschulreife führen, [...] die Bezeichnung ‚Gymnasium‘ [tragen]“ (ebd., S. 69).³ Dieser Terminologie wurde nun auch das Berliner Schulsystem angepasst: „Die Berliner Schule gliedert sich in die Grundschule und die Oberschule. Die Oberschule umfaßt die Zweige Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule und Berufsfachschule“ (SchulG 6, S. 1293). Mit der zehnten Änderung des Berliner Schulgesetzes wurde 1972 für die gymnasiale Oberstufe ein Kurssystem etabliert (vgl. SchulG 10, S. 2293).

Der *Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges* bzw. später dem Gymnasium kam insbesondere die Aufgabe zu, über die Hochschulreife von Schüler_innen zu entscheiden (s. o., vgl. SchulG, S. 359; SchulG 4, S. 704; SchulG 6, S. 1294;

2 Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz (2017, S. 286), mit Verweis auf Klewitz (1971), Füssl/Kubina (1983), Geißler (2002); vgl. auch Pauldrach (1979, S. 131).

3 In ähnlichem Wortlaut legte bereits 1955 die erste Fassung des *Abkommen[s] zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* (das sogenannte *Düsseldorfer Abkommen*) (vgl. Fuchs 2003, S. 36–42) fest, dass „[a]lle Schulen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, [...] die Gruppenbezeichnung ‚Gymnasium‘ [tragen]“ (ebd., S. 37).

SchulG 10, S. 2293 f.). Bereits im Schulgesetz von 1948 waren jedoch auch alternative Wege zur Hochschulreife vorgesehen. Gefordert wurde insbesondere, „[d]urch die Einrichtung von Sonderkursen, Abendschulen und dergleichen [...] begabten Berufstätigen eine weitere Gelegenheit zum Erwerb der Hochschulreife zu geben“ (SchulG, S. 359; ähnlich auch SchulG 8, S. 337).⁴

Die schulische Reifeprüfung, wie sie an *Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges* bzw. später an Gymnasien durchgeführt wurde, war zunächst durch die Reifeprüfungsordnung des Jahres 1926 geregelt (RP 1926; vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 286). Nachgesteuert wurde zunächst durch ergänzende Verfügungen. Erst 14 Jahre nach Kriegsende, mit der am 8. Januar 1959 erlassenen *Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin* (RP 1959), wurde die alte Prüfungsordnung abgelöst (vgl. ebd., S. 17).⁵ Ihr Einfluss wirkte jedoch weiter: „Wesentliche, die Praxis der Durchführung der Prüfung selbst bestimmende Teile der Prüfungsordnung waren auch nach 1959 noch ähnlich denjenigen aus der Ordnung von 1926, so dass in dem in den Akten dokumentierten Ablauf in den 1950er Jahren selbst sich nicht allzu viel änderte“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 286).⁶

Im Folgenden sollen diejenigen Regulierungen der Westberliner Reifeprüfung vorgestellt werden, die den Gesamtanspruch der Reifeprüfung (vgl. Kap. 3.1), fächerübergreifende Vorgaben zur Aufgabengestaltung (vgl. Kap. 3.2), Vorgaben speziell für den ‚deutschen Aufsatz‘ bzw. die Prüfung im Fach Deutsch (vgl. Kap. 3.3) und die Bewertung von Prüfungsleistungen (vgl. Kap. 3.4) betreffen. Abschließend wird auf den Sonderstatus des ‚deutschen Aufsatzes‘ für die Reifeprüfung eingegangen (vgl. Kap. 3.5).

4 Regelungen, die weitere Zugänge zur Hochschule bzw. Hochschulreife jenseits der *Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges* betreffen, werden an dieser Stelle ausgeklammert.

5 Die neue Prüfungsordnung wurde erstmals zum Ende des Schuljahres 1960/1961 (für Schulfremde bereits 1959/60) wirksam (vgl. RP 1959, S. 17). Tiefer greifende Modifikationen wurden 1964 (RP 1964) und 1970 (RP 1970) vorgenommen. Eine 1961 erlassene Ergänzung der Reifeprüfungsordnung betraf die Prüfung des „Sonderlehrgang[s] zum Erwerb der Hochschulreife“ (RP 1961, S. 219), der berufsbegleitend bzw. auf dem sogenannten „II. Bildungsweg“ (ebd.) zum Abitur führte.

6 Auf Kontinuitäten zwischen den Prüfungsordnungen von 1882, 1892, 1901 und 1926 weist wiederum von Engelhardt (2021, S. 174) hin.

3.1 Prüfungsanspruch

Die preußischen Reifeprüfungsordnungen setzten ab 1834 mit einer Erläuterung des Prüfungszwecks ein (vgl. RP 1834, S. 2). Mitte der 1920er Jahre bemühte man sich darum, die Zielvorstellungen ganzheitlich zu fassen:

„Die Prüfung soll als organischer Abschluß der erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit der Schule den Nachweis erbringen, daß der Schüler die in den ‚Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens‘ geforderte Reife erworben hat.“ (RP 1926, S. 283)⁷

Der Anspruch, mit der Reifeprüfung einen „organische[n] Abschluß“ (ebd.) zu gestalten, wurde später durch die Berliner Prüfungsordnung (1959) übernommen. „Reife“ wurde als „geistige“ gefasst⁸ und auf Studierfähigkeit ausgerichtet:

„Die Prüfung ist der organische Abschluß des Bildungsganges an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien). Sie soll den Nachweis erbringen, daß der Prüfling die im Bildungsplan⁹ für die Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges gesetzten Ziele erreicht und damit die geistige Reife erworben hat, die für ein Studium an einer deutschen Universität oder gleichwertigen Hochschule vorausgesetzt wird.“ (RP 1959, S. 5)

-
- 7 Damit schloss man an vorherige Prüfungsordnungen an. Mitte der 1830er Jahre wollte die Prüfung noch „aus[mitteln, ob der Abiturient den Grad der Schulbildung erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besondern [sic] wissenschaftlichen Fachs widmen zu können“ (RP 1834, S. 2). Ab Anfang der 1880er Jahre wurde die Prüfung statt auf die Anforderungen der aufnehmenden auf die Bildungsziele der abgebenden Institution ausgerichtet. Nun wollte man „ermitteln, ob der Schüler dasjenige Maß der Schulbildung erlangt hat, welches Ziel des Gymnasiums ist“ (RP 1882, S. 366; vgl. auch RP 1892, S. 281; RP 1901, S. 934). Diese Ausrichtung wurde 1926 beibehalten; mit dem Anspruch, die „Reife“ der Prüflinge zu erfassen (s. o.; RP 1926, S. 283) wurde das Bildungsziel jedoch holistischer gefasst. Scholz (2021, S. 168) arbeitet heraus, dass sich dies auch in den Beurteilungen von Schüleraufsätzen niederschlug.
- 8 Ein solches Verständnis kam an anderer Stelle bereits 1926 zum Ausdruck (vgl. RP 1926, S. 286).
- 9 Ein *Entwurf des Bildungsplans für die Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges* lag erstmals 1954 vor (SenV 1954; vgl. Schmoldt 1984, S. 44). Dieser Bildungsplan wurden 1968 abgelöst durch die Berliner *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (SenS 1968a, b; vgl. Schmoldt 1984, S. 44), die 1970 in Kraft traten (vgl. Pauldrach 1979, S. 130).

Damit wurden die Bildungsziele der abgebenden und die Anforderungen der aufnehmenden Institution gleichgesetzt: Wenn „der Prüfling die im Bildungsplan [...] gesetzten Ziele erreicht“ hatte (ebd.), besaß er auch die geforderte „geistige Reife“ (ebd.) zum Studium.¹⁰ Diese Formulierung wurde Mitte der 1960er Jahre im Wesentlichen beibehalten (vgl. auch RP 1964, S. 68). 1970 wurde der Anspruch, einen „organische[n] Abschluß“ zu gestalten (RP 1959, S. 5; RP 1964, S. 68) gestrichen. Statt von „geistige[r] Reife“ (ebd.) war nun von „Befähigung zum Hochschulstudium“ die Rede (RP 1970, S. 427):

„Die Reifeprüfung schließt den Bildungsgang an den Gymnasien ab. Sie soll bestätigen, daß der Prüfling das Ziel des Gymnasiums erreicht und damit die Befähigung zum Hochschulstudium erworben hat.“ (ebd.)

3.2 Fächerübergreifende Vorgaben zur Aufgabengestaltung

Die Gestaltung der Abiturprüfungsaufgaben wurde zunächst durch fächerübergreifende Bestimmungen geregelt, die das Anforderungsniveau zu regulieren suchten und damit verbunden Rückschlüsse auf allgemeine Prüfungsansprüche zulassen. So hieß es in der Prüfungsordnung von 1926:

„Die Aufgaben sollen die geistige Reife des Prüflings ermitteln, nicht Einzelkenntnisse feststellen. Sie müssen den im Anstaltslehrplan festgelegten Zielforderungen entsprechen, aber so gestaltet sein, daß die Prüflinge bei ihrer Lösung ihre Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit nachweisen können. Keine Aufgabe darf daher bereits gelösten Aufgaben so nahe stehen oder im Unterricht so weit vorbereitet sein, daß ihre Bearbeitung aufhört, eine selbständige Leistung zu sein.“ (RP 1926, S. 286; vgl. auch Klinger 2018b, S. 187)

Damit wurde der Prüfungsanspruch in zwei Richtungen abgesichert. Der Verweis auf die „im Anstaltslehrplan festgelegten Zielforderungen“ (RP 1926, S. 286) ließe sich in heutiger Terminologie als Bemühen um ‚curriculare Validität‘ fassen: Gefordert wurde, dass Prüfungsanforderungen durch den Lehrplan legitimiert waren. Im Idealfall wäre damit auch sichergestellt gewesen, dass Schüler_innen durch den vorangegangenen Unterricht auf die Prüfung vorbereitet und vor nicht abgedeckten Anforderungen geschützt waren. Der letzte Satz der zitierten Vorgabe wiederum sicherte das Umgekehrte: Die Aufgaben mussten in dem Sinne selbstständige Leistungen fordern, dass man ihnen nicht

10 Auf diese Weise wurden die unterschiedlichen Ausrichtungen der Reifeprüfung im 19. Jahrhundert (s. o.), zusammengeführt.

durch Reproduktion von Kenntnissen und Aufgabenlösungen gerecht werden konnte, die man aus dem Unterricht mitbrachte.¹¹

Die 1959 erlassene Prüfungsordnung übernahm den Anspruch, Aufgaben „so zu stellen, daß der Prüfling bei ihrer Bearbeitung die Möglichkeit hat, seine geistige Reife nachzuweisen“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 70). Nun wurde auch genauer erläutert, wie die „geistige Reife“ (ebd.) eines Abiturienten zu erkennen sei – nämlich an „seiner Urteilsfähigkeit und Gestaltungskraft [...] und [...] der Verfahrensweise, wie er sein Sachwissen zur Durchführung der Aufgabe anwendet“ (RP 1959, S. 8; vgl. auch RP 1964, S. 70). 1970 wurde wieder auf die curricular verankerten Bildungsziele verwiesen. Nun sollte der Prüfling „Kenntnisse und Fertigkeiten nach[]weisen, die nach den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule erwartet werden können und den Schwerpunkten des erteilten Unterrichts entsprechen“ (RP 1970, S. 429). Fokussiert wurden immer noch relativ weit gefasste kognitive Fähigkeiten (vgl. ebd.);¹² es wurde jedoch nicht mehr der Anspruch erhoben, die „geistige Reife“ (s. o.) der Prüflinge zu erfassen.

Auch nach 1945 und über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg betonte man den Anspruch, über wiedergebende Leistungen hinauszugehen. Es sei „darauf zu achten, daß die gestellten Themen für den Schüler neuartige Gesichtspunkte einschließen, [...] Aufgaben, die einzig und allein eine Wiedergabe gedächtnismäßig angeeigneten Stoffes erfordern, sind nicht zulässig“ (RP 1959, S. 8; vgl. auch RP 1964, S. 70; RP 1970, S. 429). Hiermit einhergehend hielt man es nach wie vor für nötig, „[j]ede unmittelbare Vorbereitung der schriftlichen Prüfungsaufgaben im Klassenunterricht“ zu unterbinden (RP 1959, S. 8; vgl. auch RP 1964, S. 70; RP 1970, S. 429). Es wurde jedoch auch weiterhin davor gewarnt, den Prüfling zu überfordern. So hatte man „darauf zu achten, daß die gestellten Themen [...] in ihrem Schwierigkeitsgrad seinem Verständnis angemessen und in den stofflichen Voraussetzungen begrenzt sind“ (RP 1959, S. 8) und „in der zur Verfügung stehenden Zeit gut bewältigt werden können“ (ebd.; vgl. auch RP 1964, S. 70; RP 1970, S. 429).

11 Die Sorge vor solchermaßen vorbereiteten Aufgaben war im hier untersuchten Zeitraum bereits alt, begleitete die Reifeprüfung schon zur Zeit des Kaiserreichs (vgl. Mackasare 2017, S. 228), möglicherweise auch länger.

12 So waren „Themen zu wählen, deren Behandlung außer Sachwissen selbständiges Denken und methodengerechtes Vorgehen voraussetzt“ (RP 1970, S. 429).

3.3 Vorgaben für den ‚deutschen Aufsatz‘

Mit der Prüfungsordnung von 1926 wurde in Preußen erstmals verbindlich vorgeschrieben, den Prüflingen vier Aufgaben zur Wahl zu geben (vgl. RP 1926, S. 287; Zach/Reh 2018). Man forderte zunächst relativ allgemein, dass diese Aufgaben „verschiedenen Gebieten entnommen“ (RP 1926, S. 287) wurden. Dieser Anspruch wurde durch die 1959 erlassene Berliner Prüfungsordnung aufgegriffen und spezifiziert (vgl. RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71). Aufgaben waren nun „so zu stellen, daß sowohl die vorwiegend rational Veranlagten als auch die mehr musisch Begabten ein für sie geeignetes Thema finden“ (ebd.). Anfang der 1970er Jahre entfiel dieser Verweis auf individuelle Veranlagungen. Die Aufgaben sollten nun allgemein „unterschiedlichen Bereichen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens entstammen, den Interessen der Jugendlichen entsprechen und zur sprachlichen Äußerung sowie zur Stellungnahme anregen“ (RP 1970, S. 429).

Bis Mitte der 1960er Jahre lassen die Vorgaben zur Gestaltung von Aufsatzaufgaben auch Rückschlüsse auf fachspezifische Prüfungsansprüche zu. Speziell dem ‚deutschen Aufsatz‘ schrieb man das Potenzial zu, „Bildungshöhe und Eigenart“ (RP 1959, S. 8) bzw. „geistiges Vermögen und Eigenart des Prüflings sichtbar werden“ (RP 1964, S. 70) zu lassen. Diese Eigenschaften seien „zu erkennen an der persönlichen Anschauungsweise, an begründeten selbständigen Urteilen, an sachlicher und begrifflicher Genauigkeit und an der dem Thema angepaßten Ausdrucksweise“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 70). Es ging der Prüfung also um bestimmte sprachliche und argumentative Fähigkeiten, aber auch um die individuelle Haltung des Prüflings und ein gewisses Maß an Originalität. Der ‚deutsche Aufsatz‘ fungierte damit als „eine Art Hybrid, in dem holistisch Fähigkeiten [...] geprüft wurden bzw. gezeigt werden mussten“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 293; vgl. auch von Engelhardt 2021; Scholz 2021).¹³

13 Ein solch umfassender Prüfungsanspruch begleitete den ‚deutschen Aufsatz‘ bereits seit den Anfängen der Abiturprüfung (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017). Hieraus erklärt Reh (2017, S. 113), dass in den Prüfungsordnungen, „abgesehen vom Nachweis schriftsprachlicher Fertigkeiten, die stofflichen und kompositorischen Anforderungen sehr allgemein gehalten sind und [...] kein deutlicher Zusammenhang zum fachlich Gelernten hergestellt wird“. Verwandte Überlegungen formulierte in den 1960er Jahren Essen (1965).

Auch in den fachspezifischen Regelungen wurde der Anspruch von Prüfungsaufgaben in zwei Richtungen abgesichert.¹⁴ Bekräftigt wurde die Warnung vor Aufgaben, die durch „bloße Wiedergabe geläufiger Zusammenhänge“ (RP 1926, S. 287; RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 70) bearbeitet werden konnten. Ebenso besorgt war man allerdings, den Schüler_innen zu viel abzuverlangen.¹⁵ Zu fordern war ein „nicht zu schwierige[r] Gedankengang“ (RP 1926, S. 287).¹⁶ Weiter hatte man die altersbedingten Voraussetzungen der Schüler_innen zu berücksichtigen. Die Aufgaben sollten „in den Gesichtskreis der Prüflinge fallen“ (ebd.) bzw. „dem Erlebnis- und Erfahrungsbereich des Schülers angemessen sein“ (RP 1959, S. 8; vgl. auch RP 1964, S. 70). Der Prüfungsordnung von 1926 zufolge durfte „[a]uf keinen Fall [...] eine größere Erfahrung und ein reiferes Urteil erforderlich sein, als man bei dem Alter der Prüflinge voraussetzen“ konnte (RP 1926, S. 287). Ab 1959 hatte man speziell dem „Denk- und Abstraktionsvermögen des Prüflings“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 70 f.) Rechnung zu tragen.

Konkrete Aufgabenarten wurden in Westberlin erstmals 1959 festgelegt.¹⁷ Vorgesehen waren vier Aufgabentypen, die jedoch „nicht alle gleichzeitig in dem Themenvorschlag enthalten sein“ mussten (RP 1959, S. 8). Die erste Aufgabenart forderte die „Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes“ (ebd.). Hiervon unterschieden wurden Aufgaben, die unbekannte Texte interpretieren bzw. analysieren ließen (vgl. ebd.). Ein sogenanntes „freies

14 Dass die Berliner Prüfungsordnungen dabei ähnliche Ansprüche formulierten wie die Prüfungsordnungen anderer Bundesländer, zeigt die Zusammenschau Essens (1965, S. 127–141).

15 Auch die Warnung vor Überforderung besitzt eine weiter zurückreichende historische Tradition: Ein entsprechender Passus wurde bereits in den 1830er Jahren als Reaktion auf Kritik an überfordernden Aufgabenstellungen verankert (vgl. Kämper-van den Boogaart 2013, S. 43 f.).

16 Mit der Warnung vor der „Gefahr eines ziellosen Umherschweifens“ (RP 1926, S. 287) scheint die 1926 erlassene Prüfungsordnung weiter für eine ausreichende Fokussierung von Aufgaben zu plädieren.

17 Die Prüfung wurde damit weiter formalisiert. Inwiefern mit den nun vorgegebenen Aufgabenarten bestehende Praktiken festgeschrieben oder neue Trends gesetzt wurden, wäre in einer diachronen Untersuchung zu analysieren; eine solche Untersuchung hätte dann auch Prüfungsaufgaben einzubeziehen, die vor 1945 gestellt wurden. Dass an der betrachteten Berliner Schule Interpretationsaufgaben bereits ab Mitte der 1950er Jahre (d. h. vor Erlass der neuen Prüfungsordnung) gestellt wurden und sich schon zu diesem Zeitpunkt von Aufgaben unterscheiden ließen, die auf einen literarischen Aufsatz zielten, spricht für Ersteres.

Thema“ (ebd.) zielte insbesondere auf individuelle Positionierung: Entsprechende Aufgaben sollten „dem Schüler Gelegenheit [...] [geben, EZ], eigene Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen darzustellen oder [...] zu persönlichen Entscheidungen auf[fordern] [...], die er zu begründen“ hatte (ebd.). Eine vierte Aufgabenart ließ die Schüler_innen den „Gedankengang[] einer Abhandlung“ wiedergeben (ebd.), die ihnen in der Prüfung vorgelesen wurde (vgl. ebd.). Solche Aufgaben wurden vermutlich selten gestellt. Sie finden sich im untersuchten Westberliner Prüfungsbestand überhaupt nicht und auch in den Aufgabensammlungen Ulshöfers (1957b, 1965b) nur vereinzelt.

Die ersten drei Aufgabenarten wurden sieben Jahre später mit leichten Modifikationen übernommen, die auf Versachlichung zu zielen scheinen. Insbesondere fokussierte das „freie[] Thema“ (RP 1964, S. 71) nun „Auffassungen“ (ebd.) statt „Empfindungen“ (RP 1959, S. 8); „persönliche[] Entscheidungen“ (ebd.) waren nicht mehr explizit gefragt (vgl. RP 1964, S. 71). Die vierte Aufgabenart wurde gestrichen. An ihre Stelle trat „[e]in an einem Sachgebiet orientiertes Thema“ (ebd.). Dieses Sachgebiet konnte philosophischer, sozialkundlicher, politischer, naturwissenschaftlicher oder musischer Art sein (vgl. ebd.).

Anfang der 1970er Jahre waren nur noch drei Aufgabenarten vorgesehen. Aufgaben, die einen „bekannten Stoff[]“ (RP 1964, S. 71) darstellen ließen, entfielen ebenso wie das „freie[] Thema“ (ebd.). Das vierte Format wurde nun als „Erörterung von Sachverhalten und Problemen“ gefasst (RP 1970, S. 429). Eine neue Aufgabenart ließ im Sinne der sich etablierenden kommunikativen Schreibdidaktik¹⁸ Texte „für einen konkret bezeichneten Zweck“ (ebd.) verfassen. Als Beispiele wurden u. a. Brief, Rede und Zeitungsartikel angeführt (vgl. ebd.); „Stilformen und sprachliche[] Ausdrucksmittel[] [sollten, EZ] je nach Gegenstand und Schreibzweck“ (ebd.) verwendet werden. Insgesamt versuchte man so, schulisches Schreiben weiter zu versachlichen (vgl. auch Eiben-Zach i. V. b).

Auch in der Beschreibung von Aufgabenarten suchte man dafür Sorge zu tragen, dass Prüfungsaufgaben das nötige Anspruchsniveau nicht unterschritten: In der Auseinandersetzung mit einem „bekannten Stoff[]“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71) sollte „[d]ie Eigenleistung des Prüflings [...] darin bestehen, daß er das Thema unter einem ihm neu gegebenen Gesichtspunkte behandelt“ (ebd.). Sogenannte „freie[] Them[en]“ (ebd.) durften sich nicht auf „[b]loße Inhaltsangaben gelesener Werke“ (ebd.) beschränken.

18 Vgl. im Kontext historischer Reifeprüfungsarbeiten Born/Eiben-Zach (2020).

Ab 1964 wurde außerdem genauer erläutert, wie mit den zu interpretierenden bzw. analysierenden (unbekannten) Texten umzugehen sei. Der Prüfling sollte „zeigen, daß er für die Aussage und die Ausdrucksmittel der vorgelegten Texte Verständnis hat“ (RP 1964, S. 71). 1970 war nur noch von „Analyse“, nicht mehr von „Interpretation“ die Rede (RP 1970, S. 429). Dabei ging es um „Berücksichtigung inner- und außerliterarischer Aspekte, Vergleiche der Themensicht und der Stilmittel, Untersuchung des Schreibzwecks und der Wirkung“ (ebd.); die Prüflinge sollten „den Nachweis erbringen, daß sie geeignete Arbeitsmethoden anwenden können“ (ebd.). Auch, wenn sie ein „an einem Sachgebiet orientiertes Thema“ (RP 1964, S. 71) bearbeiteten, konnten die Schüler_innen einen Text vorgelegt bekommen. Dieser war „sachlich zu bearbeiten“ (ebd.). Dabei war „[i]n der Regel [...] eine Interpretation und kritische Würdigung zu verlangen“ (ebd.).

Tab. 1: Aufgabenarten für den ‚deutschen Aufsatz‘, Berlin 1959–1970^a

1959	1964	1970
[1] „Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes. Die Eigenleistung des Prüflings soll darin bestehen, daß er das Thema unter einem ihm neu gegebenen Gesichtspunkte behandelt.“ (RP 1959, S. 8)	[1] identisch zu 1959 (RP 1964, S. 71)	-
[2] „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte (Gedichte, Abhandlungen usw.), die aus dem Unterricht nicht bekannt sein dürfen. An Stelle der Texte können auch Werke der bildenden Kunst vorgelegt werden. Die Texte werden dem Schüler in die Hand gegeben.“ (RP 1959, S. 8)	[2] „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte (Gedichte, Abhandlungen usw.), die aus dem Unterricht nicht bekannt sein dürfen. <i>Bei der Behandlung soll der Prüfling zeigen, daß er für die Aussage und die Ausdrucksmittel der vorgelegten Texte Verständnis hat.</i> An Stelle der Texte können auch Werke der bildenden Kunst vorgelegt werden. Die Texte werden dem Schüler in die Hand gegeben.“ (RP 1964, S. 71, Herv. EZ)	[1] „Analyse von literarischen und anderen Texten (<i>Berücksichtigung inner- und außerliterarischer Aspekte, Vergleiche der Themensicht und der Stilmittel, Untersuchung des Schreibzwecks und der Wirkung</i>). Auch Analysen von Werken der Musik oder der Bildenden Kunst, <i>möglichst unter vergleichenden Gesichtspunkten</i> , sind zulässig. Arbeitsziel: Die Schüler sollen den Nachweis erbringen, daß sie geeignete Arbeitsmethoden anwenden können.“ (RP 1970, S. 429, Herv. EZ)

Tab. 1: Fortsetzung

1959	1964	1970
[3] „Ein freies Thema, das dem Schüler Gelegenheit gibt, eigene Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen darzustellen oder durch das er zu persönlichen Entscheidungen aufgefordert wird, die er zu begründen hat. Bloße Inhaltsangaben gelesener Werke genügen nicht.“ (RP 1959, S. 8)	[4] „Ein freies Thema, das dem Prüfling Gelegenheit gibt, <i>Begriffe zu klären</i> und eigene Vorstellungen, Gedanken und Auffassungen darzustellen <i>und zu begründen</i> . Bloße Inhaltsangaben gelesener Werke genügen nicht.“ (RP 1964, S. 71, Herv. EZ)	-
[4] „Eine Wiedergabe des Gedankenganges einer Abhandlung, die erst bei der Prüfung selbst mitgeteilt wird und zu deren Hauptgedanken Stellung genommen werden soll. Der Text ist zweimal zu verlesen; bei der zweiten Lesung darf sich der Schüler Stichworte aufschreiben.“ (RP 1959, S. 8)	-	-
-	[3] „Ein an einem Sachgebiet orientiertes Thema, z. B. aus dem philosophischen, politischen, sozialkundlichen, naturwissenschaftlichen oder musischen Bereich. Dieses Thema kann in der Form gestellt werden, daß dem Prüfling ein Text vorgelegt wird, dessen Umfang drei Schreibmaschinenseiten nicht übersteigen soll. Dieser Text ist sachlich zu bearbeiten. In der Regel wird eine Interpretation und kritische Würdigung zu verlangen sein.“ (RP 1964, S. 71)	[3] „ <i>Erörterung von Sachverhalten und Problemen. Arbeitsziel: Herausarbeiten von Leitbegriffen, Darstellen eigener und gegnerischer Standpunkte, Formulieren von Ergebnissen, Aufzeigen offener Fragen.</i> “ (RP 1970, S. 429, Herv. EZ)

(Fortsetzung auf nächster Seite)

Tab. 1: Fortsetzung

1959	1964	1970
-	-	[2] „Anfertigung eines Textes für einen konkret bezeichneten Zweck (Brief, Rede, Diskussionsbeitrag, Essay, Bericht, Kommentar, Reportage, Vorwort, Gutachten, Kritik, Zeitungsartikel). Arbeitsziel: Anwenden von Stilformen und sprachlichen Ausdrucksmitteln je nach Gegenstand und Schreibzweck.“ (RP 1970, S. 429)

a Um Kontinuitäten und Änderungen herauszustellen, wurde die Reihenfolge der Aufgabenarten teilweise modifiziert. Die in eckigen Klammern angegebenen Nummern kennzeichnen die Reihenfolge der Aufgabenarten in der jeweiligen Prüfungsordnung. Änderungen gegenüber der vorigen Prüfungsordnung wurden durch Kursivierung markiert.

Formuliert wurden die konkreten Abiturprüfungsaufgaben in Westberlin dezentral an den einzelnen Schulen. Das Genehmigungsverfahren blieb über den untersuchten Zeitraum hinweg weitgehend unverändert. Die Aufgaben wurden von der Deutschlehrkraft der geprüften Klasse erstellt, durch die Schulleitung genehmigt und anschließend an den Senator für Volksbildung (vgl. RP 1959, S. 9) bzw. Schulwesen (vgl. RP 1964, S. 72; RP 1970, S. 431) übersandt.¹⁹ Bei Einwänden gegen die eingereichten Aufgabenvorschläge konnte dieser neue Aufgaben anfordern (vgl. RP 1926, S. 288; RP 1959, S. 9 f.; RP 1964, S. 72; RP 1970, S. 431).

Für den ‚deutschen Aufsatz‘ bzw. das Prüfungsfach Deutsch erhielten die Prüflinge eine Arbeitszeit von 5,5 Stunden (vgl. RP 1926, S. 288; RP 1959, S. 9; RP 1964, S. 72). 1970 wurde die Bearbeitungsdauer auf fünf Stunden reduziert (vgl. RP 1970, S. 431).²⁰ Da sich die Prüfungsanforderungen am vorausgegangenen Unterricht zu orientieren hatten (s. o.), war „den Prüflingen die Benutzung derselben Hilfsmittel zu gestatten, die ihnen bei den entsprechenden Arbeiten in der Prima erlaubt waren“ (RP 1926, S. 288; vgl. auch RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 72). Welche Hilfsmittel genutzt werden durften, war in der Aufgabenstellung

19 Ab 1970 hatte der Schulleiter die Aufgabenvorschläge „unmittelbar“ zuzustellen; der Hinweis, dass er diese Vorschläge zu genehmigen habe, entfiel (RP 1970, S. 431).

20 Damit wurde dem ‚deutschen Aufsatz‘ ein höherer Anteil am zeitlichen Gesamtumfang der schriftlichen Prüfung zugestanden als den übrigen Fächern (vgl. RP 1926, S. 288; RP 1959, S. 9; RP 1964, S. 72; RP 1970, S. 431).

anzugeben und damit für alle Prüfungsbeteiligten transparent zu machen (vgl. RP 1926, S. 288; RP 1959, S. 9; RP 1964, S. 72; RP 1970, S. 431).

3.4 Vorgaben zur Korrektur und Bewertung von Prüfungsarbeiten

Die Deutschlehrkraft der geprüften Klasse war auch für die Korrektur und Bewertung von Prüfungsarbeiten verantwortlich. Vorgegeben war, „Fehler [...] am Rande, nicht durch Änderungen im Text“ zu kennzeichnen (RP 1926, S. 289; vgl. auch RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431; Klinger 2018b, S. 193 f.). Ob dieser Hinweis eher der Sorge um die Lesbarkeit des Aufsatzes für weitere Prüfungsbeteiligte oder dem Respekt gegenüber dem Schülertext geschuldet war, ist unklar. Auszuweisen waren die „Art und Schwere“ von Fehlern (RP 1926, S. 289; vgl. auch RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431).²¹ Mit der 1970 erlassenen Prüfungsordnung wurde dieser Anspruch weiter spezifiziert. Nun musste

„[a]us der Korrektur [...] erkennbar sein, welcher Wert den vorgebrachten Lösungen, Untersuchungsergebnissen oder Argumenten beigemessen und wieweit [sic] die Erfüllung der gestellten Aufgaben durch sachliche und logische Fehler beeinträchtigt oder durch gelungene Beiträge gefördert wird“ (RP 1970, S. 431).

Ab 1959 waren „besonders in den fremdsprachlichen Arbeiten auch einfache Korrekturzeichen zulässig“ (RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73); 1970 wurde es allgemein für ausreichend befunden, „die Fehler in Übereinstimmung mit einem der Korrektur beizugebenden Korrekturschlüssel am Rande zu kennzeichnen“ (RP 1970, S. 431).

Schließlich war „[ü]ber die Arbeit als Ganzes [...] ein Gutachten zu erstatten, das die Vorzüge und Schwächen der Leistung wertet“ (RP 1926, S. 289; vgl. auch RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431). Für die Benotung waren zunächst die vier Stufen „[s]ehr gut“, „[g]ut“, „[g]enügend“ und „[n]icht genügend“ vorgesehen (RP 1926, S. 289). Diese Notenskala löste in Berlin die 1938

21 Weniger schwer zu gewichten waren insbesondere solche Fehler, die gewissermaßen als reine Abschriftfehler beim Übertragen des Entwurfs in die Reinschrift entstanden waren (vgl. RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 71; RP 1970 S. 431). Die Gewichtung von Fehlern wurde auch in zeitgenössischen didaktischen Publikationen verhandelt. So formuliert Ulshöfer (1948/49b, S. 20) die Grundsätze: „Prüfe, ob die Fehler behebbar sind, oder ob sie aus dem Wesenskern des Schülers kommen“, „[p]rüfe, ob das Thema aus einem Mißverstehen eines Begriffes (des Themas) falsch oder aus geistiger Unfähigkeit nicht erfaßt worden ist“ (ebd., S. 21).

eingeführte sechsstufige wieder ab.²² 1950 wurde dann kurzzeitig eine fünfstufige Skala eingeführt, die die Prädikate „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „ausreichend“ und „nicht genügend“ unterschied.²³ Vier Jahre später beschloss die Kultusministerkonferenz eine länderübergreifende Angleichung der bis dahin unterschiedlich geregelten Benotung von Schülerleistungen (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 96).²⁴ Dieser Beschluss wurde im selben Jahr auch in Berlin umgesetzt.²⁵ Rekonstituiert war damit die 1938 eingeführte sechsstufige Notenskala;²⁶ vergeben wurden die Prädikate „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „ausreichend“, „mangelhaft“ und „ungenügend“.²⁷

Nachdem die Fachlehrkraft den Aufsatz kommentiert und bewertet hatte, erhielten alle weiteren Lehrkräfte des Prüfungsausschusses die Möglichkeit, die Arbeiten zu sichten und ggf. abweichende Einschätzungen zu notieren (vgl. RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431). Ab 1954 mussten Aufsätze, die als unzureichend bewertet worden waren, einer Zweitbegutachtung unterzogen werden (vgl. RP 1955, S. 8; RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431 f.). Erst 1959 wurde diese Regelung auf alle Prüfungsfächer übertragen (vgl. RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431 f.). Hiermit einhergehend wurde der Umgang mit Uneinigkeiten stärker reguliert:

„Stimmen die Urteile der beiden Gutachter nicht überein, so ist der Schulleiter verpflichtet, ein eignes [sic] Urteil abzugeben. Die endgültige Entscheidung trifft der Vorsitzende des Prüfungsausschusses. In Ausnahmefällen können Fachlehrer anderer Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges als Gutachter herangezogen werden. [...] Der Vorsitzende des Prüfungsausschusses ist ebenfalls berechtigt, zur Beurteilung der schriftlichen Arbeiten Fachlehrer heranzuziehen.“ (RP 1959, S. 10; vgl. auch RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431 f.)

Ab 1959 konnte der Vorsitzende des Prüfungsausschusses nach eigenem Ermessen auch weitere Arbeiten einer Zweitbegutachtung unterziehen lassen (vgl. RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; RP 1970, S. 431 f.) und „Urteile über schriftliche Prüfungsarbeiten [...] unter Angabe von Gründen nach Aussprache mit

22 Vgl. *Einheitliche Leistungsstufen zur Beurteilung der Schulleistungen*. 29.07.1938.

23 Vgl. *Notenstufen auf Zeugnissen*. 10./11.02.1950.

24 Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK) selbst war 1948 mit dem Ziel ins Leben gerufen worden, divergierende länderspezifische Regulierungen des Bildungssystems in zentralen Punkten einander anzugleichen (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 95).

25 Vgl. *Notenstufen auf Zeugnissen*. 29.07.1954.

26 Vgl. *Einheitliche Leistungsstufen zur Beurteilung der Schulleistungen*. 29.07.1938.

27 Vgl. ebd.

dem Prüfungsausschuß abändern“ (RP 1959, S. 10; RP 1964, S. 73; vgl. auch RP 1970, S. 432). Ab 1970 war festgelegt, dass diese Gründe „in einem besonderen schriftlichen Gutachten dargestellt werden müssen“ (RP 1970, S. 432).

Im Großen und Ganzen blieben die Vorgaben zur Korrektur und Bewertung von Prüfungsarbeiten also über den betrachteten Zeitraum hinweg ebenso unverändert wie die Vorgaben zur Aufgabenstellung; die einzelnen Lehrkräfte besaßen dadurch, dass sie selbst die Aufgaben formulierten, aber auch mit ihren Spielräumen in der Prüfungsbewertung²⁸ einen großen Einfluss auf die Gestaltung der Reifeprüfung.

3.5 Stellenwert des ‚deutschen Aufsatzes‘

Eine lange Tradition besaß die Frage, ob dem ‚deutschen Aufsatz‘ bzw. der Prüfung im Fach Deutsch ein besonderer Stellenwert für das Bestehen der Abiturprüfung einzuräumen war.²⁹ 1834 wurden Ausgleichsmöglichkeiten für ungenügende Leistungen festgelegt, von denen das Fach Deutsch jedoch ebenso ausgenommen war wie das Fach Latein (vgl. RP 1834, S. 12). Dieser Sonderstatus wurde Anfang der 1880er Jahre zunächst gestrichen. Nun galt für alle Prüfungsgegenstände, dass „nicht genügende“ Leistungen durch mindestens gute Leistungen in einem anderen Gegenstand ausgeglichen werden konnten (vgl. RP 1882, S. 376). Zwei Jahre nach der berühmt gewordenen Schulkonferenz, in der Wilhelm II. höchstpersönlich als Fürsprecher des ‚deutschen Aufsatzes‘ auftrat, wurde das Deutsche 1892 von dieser Ausgleichsmöglichkeit erneut ausgenommen (vgl. RP 1892, S. 291; Kämper-van den Boogaart 2013, S. 45; Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283). Wie Kämper-van den Boogaart (2013, S. 45) herausarbeitet, „führte diese massive Aufwertung des Faches aber nicht zu einer allseitigen Genugtuung im Kreise seiner Apologeten“ (vgl. auch Scholz 2021, S. 157):

„Als Beschädigung geltend gemacht wird immer wieder, dass mit der Aufwertung der Selektionsfunktion gewissermaßen falsche die richtigen Interessen verdrängen. Statt persönlicher Freude an literarischer Lektüre, statt der Anstrengung, schreibend seine Individualität zu entwickeln, Verstand und Phantasie anzuregen, trete nun ganz das Kalkül hervor, getrieben von der Angst, nicht oder schlecht die schriftliche Prüfung zu bestehen.“ (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 55)

Es entsteht der Eindruck, „dass die Institution ihren eigenen Mechanismen nicht traut“ (ebd., S. 55 f.). Dies hängt auch damit zusammen, dass man mit

28 Vgl. für das (frühe) 20. Jahrhundert von Engelhardt (2021) und Scholz (2021).

29 Vgl. für die im Folgenden skizzierten Entwicklungen auch von Engelhardt (2021, S. 172, 177) und Scholz (2021, S. 156 f.).

dem ‚deutschen Aufsatz‘ „immer möglichst unmittelbar an die einzelnen Personen [will]“ (ebd., S. 56, vgl. Eiben-Zach i. V. a): „Und in dieser Hinsicht fürchtet man die Folgen eigener Gewalt: der in Angst gelähmte Schüler, der täuschende Virtuose des Systems; beides sind Prototypen desselben Systems, das zur Selektion verpflichtet ist, und beide sind nicht intendiert.“ (Kämper-van den Boogaart 2013, S. 56)

Der Sonderstatus des ‚deutschen Aufsatzes‘ wurde Anfang des 20. Jahrhunderts erneut aufgehoben (vgl. RP 1901, S. 944). Auch die Prüfungsordnung von 1926 ließ zu, dass die Reifeprüfung mit nicht ausreichenden Leistungen im Fach Deutsch bestanden wurde (vgl. RP 1926, S. 291 f.). In Preußen schien die Frage nach dem Stellenwert dieses Prüfungsfaches damit abschließend geklärt.

Nach 1945 kam sie jedoch erneut auf den Tisch. Die Kultusministerkonferenz legte 1956 fest, dass nicht ausreichende Leistungen in Deutsch nicht ausgeglichen werden konnten (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 287). Mitte der 1960er Jahre wurde diese Einschränkung abgeschwächt: Die Kultusminister verfügten „– [...] mit viel öffentlicher Resonanz – 1964 auf ihrer 99. Plenarsitzung [...], dass nicht ausreichende Leistungen in Deutsch dann nicht auszugleichen seien, wenn sie auf mangelnder Beherrschung deutscher Sprache beruhten, dagegen nicht ausreichende Kenntnis über die deutsche Literatur sehr wohl ausgeglichen werden könnte“ (ebd.). Auch Zeitgenoss_innen interpretierten diesen Beschluss dahingehend, dass „[a]bfragbares Wissen über deutsche Literatur [...] nicht über die Hochschulreife eines Abiturienten [entscheiden]“ durfte (Ulshöfer 1965b, S. 9; vgl. auch Essen 1965, S. 136 f.; Kämper-van den Boogaart i. V.).

In Westberlin hatte man bereits 1952 festgelegt, dass nicht ausreichende Leistungen im Deutschen nicht ausgeglichen werden konnten. Im Dezember 1954 wurde die Reifeprüfungsordnung entsprechend angepasst (vgl. RP 1955, S. 9; RP 1959, S. 13). Mitte der 1960er Jahre hieß es dann dem KMK-Entschluss entsprechend: „Nicht ausreichende Leistungen im Fache Deutsch wiegen besonders schwer. Sie können nicht ausgeglichen werden, wenn sie in mangelnder Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ihre Ursache haben“ (RP 1964, S. 76). Fünf Jahre später, Anfang der 1970er Jahre, entfiel diese Regelung ganz; nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch ließen sich nun ebenso ausgleichen wie solche in anderen Prüfungsfächern (vgl. RP 1970, S. 433).

4 Vorüberlegungen zu Korpusdesign und Aufsatzauswertung: Reifeprüfungsaufsätze als historische Quellen

Dieses Kapitel gibt Aufschluss über das Korpus der ausgewerteten Reifeprüfungsaufsätze und die Rückschlüsse, die die Quellen zulassen. Diese Überlegungen bilden die Grundlage für die in den folgenden Kapiteln (5, 6, 7) dargelegten Aufsatzanalysen. Zugleich sollen die Ausführungen dazu beitragen, die Erschließung der Quellenart historischer Abituraufsatz für folgende fachhistorische Untersuchungen weiter voranzubringen.

Der Zuschnitt des Kapitels orientiert sich an geläufigen Analyseschritten historischer Quellenkritik und -interpretation, die hier im Rückgriff auf Borowsky/Vogel/Wunder (1989, S. 160–174) beschrieben werden.¹ Im Detail widmet sich das Kapitel der „Quellenbeschreibung“ (ebd., S. 162), „Textsicherung“ (ebd., S. 163), „[ä]ußere[n] Kritik“ (ebd., S. 165), „[i]nnere[n] Kritik“ (ebd., S. 166) und „Quelleninterpretation“ (ebd., S. 167); aus darstellungsökonomischen Gründen werden zum Teil Aspekte unterschiedlicher Schritte in einem Abschnitt zusammengefasst.

Der folgende Abschnitt (vgl. Kap. 4.1) widmet sich zunächst der *Beschreibung* der Quellen. Er gibt Aufschluss über den Prüfungsbestand, die „Art der Quelle“ (ebd., S. 162) und die „Geschichte [...] [ihrer, EZ] Überlieferung“ (ebd., S. 162 f.). Hiermit verbunden wird erläutert, in welchen Punkten auf Vorarbeiten aus dem Forschungsprojekt *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972* zurückgegriffen wird. Weiter wird die Frage nach der Authentizität (vgl. ebd., S. 163–165, *Textsicherung*) der Schüleraufsätze erörtert. Schließlich gibt der Abschnitt einen kurzen Abriss zur Geschichte der fokussierten Westberliner Schule.

1 Diese Handreichung ist bereits älteren Datums, besitzt jedoch insbesondere mit ihren Ausführungen zur Quellenkritik und -interpretation nach wie vor einen festen Platz im Kanon geschichtswissenschaftlicher Einführungsliteratur. Sie bemüht sich um eine detaillierte Aufschlüsselung einzelner Schritte der Quellenkritik und -interpretation und scheint daher gut geeignet, die im Folgenden dargelegten Analysen zu strukturieren.

Hieran anschließend werden die äußere Gestalt der Reifeprüfungsarbeiten (vgl. Kap. 4.2)² und ihr „[ä]ußerer Erhaltungszustand“ (ebd., S. 163, *Quellenbeschreibung*) beschrieben. Die folgenden Ausführungen (vgl. Kap. 4.3) widmen sich ausgewählten Aspekten der *äußeren Kritik* und *Quelleninterpretation*. Erörtert wird die Frage nach „Verfasser und Adressat“ (ebd., S. 165, *äußere Kritik*) der Aufsätze, Kommentare (am Rand der Arbeiten) und Beurteilungen (am Ende der Arbeiten). Diese Frage lässt sich auch als eine nach dem „äußeren Rahmen[]“ (ebd., S. 165, *äußere Kritik*) fassen, in dem die Textteile entstanden sind. Hiermit verbunden widmet sich die Untersuchung dem „Aussagebereich[]“ (ebd., S. 168, *Quelleninterpretation*) der Texte, genauer gesagt der Frage, „[w]elche Absichten [...] die Verfasser [...] [verfolgten]“ (ebd.), für wen und mit welchen Zielsetzungen Schüler_innen wie Lehrkräfte schrieben (vgl. Kap. 4.3.1). Hierauf aufbauend wird dargelegt, welche Rückschlüsse Schülertexte (vgl. Kap. 4.3.2), Kommentare und Beurteilungen (vgl. Kap. 4.3.3) sowie Aufsatznoten (vgl. Kap. 4.3.4) aus meiner Sicht zulassen, „welchen Status die Quellen [damit, EZ] haben“ (Dawidowski 2018, S. 148; Dawidowski 2017, S. 12).³

Die folgenden Abschnitte widmen sich der Frage, wie das Korpus der ausgewerteten Prüfungsaufsätze zusammengestellt wurde. Der Aufsatzauswahl ging eine Analyse der *Abiturprüfungsaufgaben*, die im Untersuchungszeitraum an der betrachteten Schule gestellt wurden, voran. Skizziert wird zunächst das Themenspektrum der Aufsatzaufgaben, das im Rahmen dieser Analyse ermittelt wurde (vgl. Kap. 4.4). In einem zweiten Schritt wird erläutert, welche Schwerpunkte innerhalb des so strukturierten Spektrums für die weitere Untersuchung gesetzt wurden und welches Gewicht (hier: gefasst als Anteil an der Gesamtheit der literaturbezogenen Aufgaben) die untersuchten Aufgabentypen zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Untersuchungszeitraums besaßen

2 Solche Ausführungen erhalten zwar – jenseits der Frage nach dem „[ä]ußere[n] Erhaltungszustand“ (ebd., S. 163) bei Borowsky/Vogel/Wunder (1989) – nicht den Stellenwert eines eigenen Analyseschritts, scheinen jedoch der Nachvollziehbarkeit späterer Analysen zuträglich.

3 Weitere Analyseschritte bleiben der Auswertung der konkreten Einzelaufsätze (vgl. Kap. 5, 6, 7) in ihrer individuellen thematischen Ausrichtung vorbehalten. Dies betrifft die *innere Kritik* der Quellen (vgl. Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 166 f.) und den größeren Teil der *Quelleninterpretation*, insbesondere Angaben zum Inhalt der Schülerarbeiten (vgl. ebd., S. 167 f.), zu ergänzend herangezogenen weiteren Quellen (vgl. ebd., S. 168 f.) und zum „Erkenntniswert[] für die eigene Fragestellung“ (ebd., S. 173). Entsprechende Untersuchungen fließen in die Analysen der Schülertexte ein, werden jedoch nicht mehr einzeln ausgewiesen.

(vgl. Kap. 4.5). Erst in diesem Schritt werden die Aufsatzaufgaben auch im diachronen Vergleich analysiert. Im Sinne der einleitend skizzierten Gegenüberstellung wurden Aufgaben zu einem ‚klassischen‘ Drama (vgl. Kap. 4.5.2) und solche zu zeitgenössischen ‚Kurzgeschichten‘ (vgl. Kap. 4.5.3) ausgewertet. Ein weiteres Teilkapitel geht auf Prüfungsthemen ein, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über Wesen, Wert und Aufgaben literarischer Werke (auch: bestimmter Epochen) und den angemessenen Umgang mit diesen Werken einforderten (vgl. Kap. 4.5.1). Schließlich wird dargelegt, in welcher Form die untersuchten Reifeprüfungsaufsätze transkribiert wurden (vgl. Kap. 4.6) und ausgewertet (vgl. Kap. 4.7) werden.

4.1 Prüfungsbestand

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht der ‚deutsche Aufsatz‘ als Dokument schriftlicher Reifeprüfungen der 1950er und 1960er Jahre. Dabei handelt es sich um das Produkt derjenigen Teilprüfung, die der heutigen Abiturklausur im Fach Deutsch entsprach („Art der Quelle“, Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 162, *Quellenbeschreibung*). Wie einleitend skizziert, entstand die vorliegende Arbeit im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts zum Thema *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*. Insbesondere greift sie auf einen Quellenbestand zurück, der bereits in Vorbereitung dieses Projekts aufbereitet wurde. Untersucht werden Reifeprüfungsarbeiten eines Westberliner Gymnasiums („Entstehungsort“, ebd., S. 165, *äußere Kritik*). Diese Reifeprüfungsaufsätze wurden im Bestand des Schularchivs überliefert, der schrittweise an das Archiv der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* übergeben worden ist („Überlieferung“, ebd., S. 162, *Quellenbeschreibung*). In diesem Bestand enthalten sind Unterlagen des 19. und 20. Jahrhunderts; Reifeprüfungsaufsätze („deutsche Aufsätze“) wurden ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ermittelt. Die hier vorliegende Studie fokussiert die Entwicklung ab Ende des Zweiten Weltkriegs, schwerpunktmäßig diejenige der 1950er und 1960er Jahre („Entstehungszeit“, ebd., S. 165, *äußere Kritik*).

Die Abiturprüfungsaufsätze selbst sind im Rahmen von Prüfungsakten archiviert, deren Inhalte und Struktur sich aus den schulischen Praktiken der Dokumentation und Ablage ergeben (hier wie im Folgenden: „Überlieferung“, ebd., S. 162, *Quellenbeschreibung*). Die ‚deutschen Aufsätzen‘ wurden i. d. R. in einer

oder mehreren eigenen Akte(n) abgelegt.⁴ Über die Prüfungsarbeiten hinaus enthalten diese Akten häufig eine Liste der gestellten Prüfungsaufgaben. Diese Aufgaben wurden durch das Archiv der *BBF* erfasst; die so entstandene Zusammenstellung bildet die Grundlage der in Kapitel 4.4 und 4.5 beschriebenen Aufgabenauswertung.⁵ Alphabetisch, teilweise auch nach Leistung und gewählter Aufgabenstellung, verzeichnen die Akten weiter die Teilnehmer_innen der jeweiligen Prüfung. Häufig finden sich diese Schülerlisten auf der Innenseite des Aktendeckels, dessen Vordruck entsprechende Aufstellungen vorstrukturierte. Sie lassen insbesondere Rückschlüsse darauf zu, ob Prüfungsarbeiten einer Klasse vollständig erhalten sind. Weiter finden sich in den Akten häufig Entwürfe bzw. Konzepte der Aufsätze – Dokumente, die man heute als ‚Kladde‘ oder ‚Schmierpapier‘ bezeichnen würde.⁶ Wenn die Prüflinge ihre Reinschrift aus Zeitgründen nicht abschließen konnten, bezogen die Lehrkräfte diese Entwürfe in ihre Kommentierung und Beurteilung mit ein (vgl. auch Klinger 2018b, S. 190). Auch wurde teilweise auf die Entwürfe Bezug genommen, um das Gewicht von Fehlern abzuschätzen.⁷ In solchen Fällen beziehe auch ich die Entwürfe in die Auswertung ein; hiervon abgesehen werden diese jedoch nicht systematisch untersucht. Weitere Unterlagen zur Reifeprüfung – u. a. Verzeichnisse der Leistungen in anderen Fächern, Anmeldungen zur Prüfung, schriftliche Lebensläufe, Zeugniskopien und Korrespondenzen – wurden in gesonderten Akten archiviert (zum Aufbau der Prüfungsakten vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 285, FN 7; Klinger 2018a, Klinger 2018b). Auch diese Unterlagen werte ich nicht aus.

Ich unterstelle die Echtheit der Schüleraufsätze (*Textsicherung*, Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 163). Statt nach der Authentizität (ebd.) der Schülertexte ist in diesem Kontext zu fragen, inwiefern und in welcher Form Schüler_innen auf Überlegungen – insbesondere Deutungen – Dritter Bezug

-
- 4 Im Untersuchungszeitraum dokumentiert eine solche Prüfungsakte die Deutschprüfung je einer Klasse des Jahrgangs. Vereinzelt wurden auch Prüfungen mehrerer Klassen zusammengefasst.
 - 5 Diese Auswertung habe ich selbst durchgeführt; an der Erfassung der Aufgabenstellungen war ich jedoch nur am Rande beteiligt.
 - 6 Grimm (2003, S. 31) zufolge „[zeigt sich] [i]m allgemeinen [...], dass bei Prüfungen kaum genügend Zeit ist, um den ganzen Aufsatz zweimal zu schreiben“ – so geltend gemacht für Aufsätze der 1940er bis 1990er Jahre. In den hier untersuchten Westberliner Prüfungen scheint jedoch genau das i. d. R. geschehen zu sein.
 - 7 Fehler, die erst beim Übertragen in die Reinschrift entstanden sind, wurden dabei weniger schwer gewichtet (vgl. Kap. 3.4).

nahmen. Letzteres ist vor allem dort zu erwarten, wo Aufgaben bereits bekannte Werke unter geläufiger Themenstellung fokussierten, und betrifft nicht zuletzt die einleitend skizzierte Problematik der Selbstständigkeit (vgl. auch Kap. 6.1.1, 7.1.1).⁸

Abschließend sei auf die Institution eingegangen, an der die untersuchten Reifeprüfungsaufsätze entstanden sind („Entstehungsort“, ebd., S. 165, *äußere Kritik*). Die betrachtete Westberliner Schule blickt auf eine bewegte Geschichte zurück. Sie ist aus der Zusammenlegung jeweils einer höheren Schule für Mädchen und Jungen entstanden, denen wiederum im Laufe der Jahre weitere Schulen eingegliedert worden waren. Die erste dieser Schulen wurde Ende des 19. Jahrhunderts in einem Vorort Berlins als Privatschule gegründet (vgl. Goldberg 1994, S. 27) und Anfang des 20. Jahrhunderts von der Gemeinde übernommen (vgl. ebd., S. 32). Angestrebt wurde, die Schule allmählich zu einer neunjährigen Vollanstalt zu erweitern (vgl. ebd., S. 35). Nach knapp zehn Jahren gelang zunächst der Ausbau zum Realprogymnasium (vgl. ebd., S. 40–48). Nach der Eingemeindung des Vororts in die Stadt Berlin wurde die Anstalt Anfang der 1920er Jahre zu einem Realgymnasium ausgebaut (vgl. ebd., S. 98); wenig später erhielt die Schule eine Oberprima und konnte die erste Reifeprüfung durchführen (vgl. ebd., S. 100). Kurz zuvor war der Anstalt die Höhere Knabenschule einer Nachbargemeinde eingegliedert worden (vgl. ebd., S. 98 f.). Im Zuge der nationalsozialistischen Schulreform wechselte die Institution in den 1930er Jahren abermals die Schulform und wurde nun als „Oberschule[] für Jungen“ (ebd., S. 280) bezeichnet. Ein Jahr später ging der altsprachliche Zweig eines inzwischen aufgelösten, traditionsreichen Gymnasiums in ihr auf (vgl. ebd.). Nach 1945 wurde die Institution, der Umstrukturierung des Berliner Schulsystems (vgl. Kap. 3) entsprechend, als „Oberschule wissenschaftlichen Zweigs“ geführt. In den 1960er Jahren wurde das Jungengymnasium mit einer höheren Mädchenschule zusammengelegt.

Überliefert sind die Prüfungsakten der Jungen-, der Mädchen- und der koedukativen Institution. Um über die betrachteten Vergleichsebenen hinaus (vgl. Kap. 1.3) keine zusätzliche einzuziehen, habe ich in die Auswertung nur Aufsätze der Jungenschule und der späteren koedukativen Schule einbezogen;

8 Die Untersuchung möchte kein Urteil darüber treffen, ob und ggf. bis zu welchem Punkt solche Vorbereitungen wünschenswert und legitim waren, in welcher Form Rückgriffe auf Überlegungen Dritter kenntlich gemacht werden mussten und ab wann ein Schülertext aufhörte, eine eigenständige Leistung des Prüflings zu sein. Verzichtet wurde auch darauf, systematisch nach unplausiblen Ähnlichkeiten zwischen den Aufsätzen zu suchen, die darauf hindeuten, dass voneinander abgeschrieben wurde.

die Arbeiten des Mädchengymnasiums wurden ausgeklammert. Damit entsteht ein Bruch, den es sich bewusst zu halten gilt: Nicht suggeriert werden soll eine Kontinuität zwischen Jungen- und koedukativer Schule. Eine solche Kontinuität vorauszusetzen, würde bedeuten, die Jungenschule gleichsam als das Normale, die Mädchenschule als ein Anderes zu verstehen, das sich mit der Zusammenlegung von beidem gewissermaßen aufgelöst hat.⁹

4.2 Äußere Merkmale der Reifeprüfungsaufsätze

Im Folgenden wird die äußere Gestalt der Reifeprüfungsarbeiten skizziert.¹⁰ Die Darstellung orientiert sich an der Analyse Klingers (2018b, S. 189–192) und kommt weitgehend zu ähnlichen Ergebnissen. Die Einzelaufsätze sind gut und meist vollständig erhalten, nur in seltenen Ausnahmefällen fehlen Seiten (hier wie im Folgenden: „[ä]ußerer Erhaltungszustand“, Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 163, *Quellenbeschreibung*). Teilweise wurden den Prüfungsakten jedoch ganze Arbeiten entnommen. Dies lässt sich meist im Abgleich mit den Schülerlisten nachvollziehen. Haben die ehemaligen Schüler_innen ihre Aufsätze nach Ablauf der entsprechenden Frist abgeholt, ist diese Entnahme außerdem i. d. R. protokolliert.¹¹ Die untersuchten Arbeiten wurden auf doppelseitig genutzten, linierten DIN-A3-Bögen verfasst, die mittig zu DIN-A4-Seiten gefaltet wurden (vgl. auch Klinger 2018b, S. 190).¹² Dabei war dem Schülertext die äußere, den Anmerkungen der Lehrkraft die innere Hälfte der Seite vorbehalten (vgl. ebd.). In der Regel verfassen die Schüler_innen ihre Aufsätze mit blauer Tinte, vereinzelt auch mit blauem Kugelschreiber, während die Lehrkraft mit rotem Kugelschreiber, teilweise auch mit roter Tinte kommentierte

-
- 9 Weiter sei darauf hingewiesen, dass diese pragmatische Entscheidung keine individuelle ist. Sie bleibt insofern heikel, als sich die Untersuchung damit in eine Tradition wissenschaftlicher Forschung einreihet, die Daten vor allem über männliche Personen generiert (vgl. Criado-Perez 2019).
- 10 Für diese Beschreibung wurden die Klassensätze, aus denen das Aufsatzkorpus zusammengesetzt wurde, als Ganze gesichtet.
- 11 Ob Prüfungsarbeiten einer Klasse vollständig vorliegen, wird im Folgenden in den Abschnitten vermerkt, in denen auch Aufgabenwahl und Benotung der Arbeiten erläutert werden (vgl. Kap. 5.3, 5.4.1, 5.4.2, 6.3.1, 6.3.2, 6.4, 7.3–7.5, je Abschnitt a).
- 12 Einzige Ausnahme bildet ein Klassensatz der 1940er Jahre (AKTE 60). Hier schrieben die Schüler_innen auf einzelnen, nur teilweise linierten DIN-A4-Bögen.

(vgl. ebd., S. 190–193).¹³ Die Ausführungen der Schüler_innen sind überwiegend sehr gut lesbar; für die Lehreranmerkungen gilt dies nicht immer (vgl. ebd.): Neben einer unleserlichen Handschrift stellen insbesondere Abkürzungen die Auswertung vor Schwierigkeiten. Dies ist allerdings nicht als Problem des „Erhaltungszustand[s]“ (Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 163) einzustufen. Vielmehr galt die Prämisse, den eigenen Text für Rezipient_innen lesbar zu gestalten, für Lehrkräfte vermutlich nicht in gleichem Maße wie für Schüler_innen (vgl. Kap. 4.3.3). Die Bögen, auf denen die Aufsätze verfasst wurden, sind überwiegend mit einem Schulstempel versehen.¹⁴ Teilweise nummerierten die Schüler_innen die Zeilen ihrer Ausführungen.

Die Entwürfe wiederum wurden auf nicht liniertem, dünnerem Papier im A4-Format verfasst, das schneller nachgedunkelt ist (vgl. auch Klinger 2018b, S. 190). Diese Bögen wurden beidseitig und auf ganzer Breite beschrieben. Die Schrift fällt sehr viel unleserlicher aus als bei den Prüfungsaufsätzen; als Entwürfe werden die Dokumente zudem durch diverse Änderungen und Streichungen erkennbar. Häufiger als in den Aufsätzen selbst kommen hier Kugelschreiber, bisweilen auch Bleistifte zum Einsatz (vgl. ebd.).

4.3 Rückschlusspotenziale der Reifeprüfungsaufsätze

4.3.1 Wer schreibt für wen?

Um das Rückschlusspotenzial historischer Abiturprüfungsarbeiten einschätzen zu können („Eingrenzung des Aussagebereiches“, Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 168, *Quelleninterpretation*), muss die besondere Situation (vgl. auch Müller-Michaels 2007, S. 66; Grimm 2003, S. 27) ihrer Entstehung ernst genommen werden. Dies betrifft die Frage nach dem „äußeren Rahmen[]“ (Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 165, *äußere Kritik*), in dem Aufsätze, Lehrerkommentare und -beurteilungen verfasst wurden, und die nach der „Absicht[]“ der Verfasser_innen (ebd., S. 168, *Quelleninterpretation*): „Lehrer*innen und Schüler*innen befanden sich in einer durch die Prüfungssituation gerahmten Kommunikationssituation, die durch weitere aktiv eingreifende oder schlicht

13 Erwartungsgemäß sind Aufsätze und Kommentare in lateinischer Schreibschrift verfasst. Aus dem Rahmen fallen lediglich Aufsätze der späten 1940er Jahre. In einem Klassensatz der späten 1960er Jahre wurden die abschließenden Beurteilungen mit einer Schreibmaschine unter die Schülertexte gesetzt (AKTE 55). In einem weiteren Fall wurden speziell die Zweitgutachten mit Schreibmaschine verfasst (AKTE 43).

14 Eine Ausnahme bilden die Arbeiten der 1940er Jahre (AKTE 3).

zur Kenntnis nehmende Akteure erweitert wurde“ (vgl. Klinger 2018b, S. 198). Es wird davon ausgegangen, dass „[d]ie Akteure [...] Erwartungshaltungen auf verschiedenen Ebenen [antizipierten]“ (ebd.) und ihr kommunikatives Handeln an den antizipierten Normen ausrichteten.

Die Schüleraufsätze verstehe ich daher als Texte, die zumindest implizit an die beurteilende Lehrkraft adressiert sind: „Der Schreiber [d. h. der Prüfling, EZ] hat die Aufgabe, einen Text entsprechend den Erwartungen seines Gutachters zu formulieren“ (Vogt 1990, S. 127).¹⁵ Aufgabenstellungen lassen sich „als Texte betrachte[n], die von Prüfer*innen für Schüler*innen, von Lehrkräften für die an der Genehmigung der Aufgaben beteiligten bildungspolitischen Akteure und Akteurinnen sowie als gemeinsamer Referenzpunkt von Erst- und Zweitgutachter*innen verfasst werden“ (Zach/Reh 2018, S. 58). Demgegenüber scheint „die Funktion der Randkommentare nicht eindeutig“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291): „Sie sind eigentlich, obwohl teilweise den Verfasser oder die Verfasserin des Aufsatzes adressierend, nicht mehr für diese geschrieben. Die Schüler*innen bekommen schließlich die Aufsätze üblicherweise nicht ausgehändigt.“ (ebd.; vgl. auch Reh 2017, S. 115 f.; Vogt 1990, S. 127, 137) Es entfällt damit das, was Ivo (1982, S. 34) in einer frühen empirischen Untersuchung¹⁶ zur Korrektur von Aufsätzen als die „appellative[] Funktion“ von Lehrerkommentaren bezeichnet. Übrig bleibt die „judikative Funktion“ (ebd.) im Dienst der Aufsatzbeurteilung. Die Kommentare am Rand der Arbeiten bildeten wahrscheinlich die Grundlage der abschließenden schriftlichen Beurteilungen.¹⁷ Weiter konnten „[sie] aber auch die gegebene Note einem dritten Leser gegenüber [...] legitimieren“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291), der „Rechtfertigung gegenüber den vorgesetzten Instanzen, den Schulleitern und Schulbehörden [dienen]“ (Vogt 1990, S. 137). Im betrachteten Westberliner Prüfungsbestand lassen sich Zweitbegutachtungen und Notenänderungen (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017,

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

16 Die Studie wurde im Zeitraum 1977 bis 1982 an der *Johann Wolfgang Goethe-Universität* Frankfurt durchgeführt (vgl. Ivo 1982, S. 5). Für die Untersuchung wurden Lehrkräfte und Schüler_innen in „offene[n], qualitative[n], narrative[n] Interview[s]“ (ebd., S. 14) auf ihre Haltung zu und ihren Umgang mit Korrekturen schriftlicher Arbeiten befragt.

17 Vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz (2017, S. 291), Ivo (1982, S. 13), Scholz (2021, S. 164) und Vogt (1990, S. 137). Scholz (2021, S. 164) weist jedoch auch darauf hin, dass letztlich „die Aufsatzleistung in hohem Maße intuitiv honoriert wurde“.

S. 289 f.), mithin „Korrekturen von Korrekturen und Korrekturen von Lehrerbewertungen“ (ebd., S. 290) nachvollziehen.¹⁸ Es erfolgte also „eine Art der bescheidenen kollegialen oder professionellen Kontrolle des Notenvergabeverfahrens für den deutschen Abituraufsatz“ (ebd.).¹⁹ Dass das „Korrigieren‘ [...] unter den Augen jenes ‚Fremden‘“ (Ivo 1982, S. 42) Prüfer_innen auch unter Druck setzen konnte, brachte bereits eine von Ivo interviewte Lehrkraft zum Ausdruck:

„Man hatte am Anfang das Gefühl, daß man ja nichts stehen lassen kann, was [...] nicht nach dem Duden wäre [...]. Davor hatte man am Anfang Angst: Es könnte ja ein Fremder das durchlesen und denken, um Gottes Willen, das ist doch ein ganz schlimmer grammatischer Fehler oder so. Und dann fängt man an, furchtbar zu korrigieren.“ (ebd.)

Die Anmerkungen dienten also auch dem „Nachweis der eigenen Kompetenz“ (ebd.; vgl. auch Klinger 2018b, S. 200).

4.3.2 Rückschlüsse aus Schülertexten

Die vorliegende Studie geht davon aus, dass Abituraufsätze nur eingeschränkte Rückschlüsse auf individuelle Meinungen, Ansichten oder Haltungen von Schüler_innen zulassen.²⁰ Vielmehr ist anzunehmen, dass Prüflinge vor allem den Ansprüchen ihrer Lehrkräfte gerecht werden wollten. Selbst Ausführungen, die als eigene Positionierung markiert sind, lassen deshalb keine Rückschlüsse auf tatsächliche Ansichten der Schüler_innen zu (vgl. Lütgemeier 2008, S. 9; Dornieden 2008, S. 4 f.). Vielmehr geben Abiturarbeiten Aufschluss über „Erwartungen der Institution Schule und ihrer Lehrer an junge Menschen,

18 Für die in Berlin gültigen Vorgaben zur Zweitkorrektur vgl. Kapitel 3.4.

19 Reh (2017, S. 114 f.) beschreibt einen Fall, in dem eine solche Kontrolle in besonderer Weise zum Tragen kam. In dieser Prüfung wurden knapp 30 % aller Arbeiten mit der Note 5 bewertet. Der Interpretation Rehs nach „hatte der Lehrer [damit] eine Grenze überschritten“ (ebd.). Schlussendlich wurde die Hälfte aller Arbeiten, die er mit einer 5 bewertet hatte, um eine Note aufgewertet (vgl. ebd., S. 115).

20 Solche hat man etwa gezogen, wenn man zu erkennen glaubte, dass Schüler_innen der Nachkriegszeit „bereit waren, sich kritisch mit sich selbst und der NS-Zeit auseinanderzusetzen“ (Meier 1993, S. 27) oder „im Hinblick auf freundschaftliche Beziehungen eine tendenziell vorsichtige Einstellung vertr[a]ten, vielleicht aufgrund enttäuschender Erfahrungen“ (Rubinich 1992, S. 266). Eine ähnliche Perspektive legt auch die Arbeit Lahanns (1982) nahe, indem sie einen Bericht über *Duckmäuser[] und Rebellen* ankündigt. Tatsächlich hält sich Lahann mit Rückschlüssen auf die Positionen der Verfasser_innen jedoch eher zurück.

die ihre intellektuelle und moralische ‚Reife‘ im Horizont des geltenden Zeitgeistes zu demonstrieren haben“ (Müller-Michaels 2007, S. 66)²¹ – genauer über das Ergebnis des Versuchs, *antizipierten* Erwartungen gerecht zu werden.²² Um ihre ‚Reife‘ unter Beweis zu stellen, hatten die Prüflinge sozial erwünschte Positionen zu beziehen, aber auch Selbstständigkeit zu demonstrieren und ein gewisses Maß an Originalität an den Tag zu legen (vgl. Kap. 3). Zwischen diesen entgegengerichteten Anforderungen zu navigieren, gehörte möglicherweise zu den zentralen Herausforderungen des Reifeprüfungsaufsatzes.

Trotzdem werden Prüfungsaufsätze im historischen Rückblick häufig daran gemessen, ob sie vermeintliche Handlungsspielräume nutzten (vgl. Eiben-Zach i. V. a): „Je nach Talent, innerer Selbstständigkeit und Zivilcourage der Verfasser zeigen sich Abweichungen in der sprachlichen und gedanklichen Qualität, und es finden sich selbst unter diesen so stark normierten Texten originelle Ausnahmen“ (Lütgemeier 2008, S. 9). Das Antizipieren von lehrerseitigen Erwartungen wird zum Teil als „angepasstes Verhalten“ verstanden (Oyen 2006, S. 513), das Schüler_innen an den Tag legen, „[s]obald es um wichtige Entscheidungen geht“ (ebd.). Demgegenüber betrachte ich die schriftliche Abiturprüfung nicht als Anlass der Schüler_innen, „sich mit ihrer eigenen Situation auseinanderzusetzen“ (Meier 1993, S. 21), eigene Ansichten zu artikulieren oder gar mit der beurteilenden Lehrkraft in einen Dialog über diese Ansichten zu treten.

Die Untersuchung fragt deshalb nicht nach persönlichen Überzeugungen von Schüler_innen, sondern lediglich danach, welche Vorstellungen in ihren Aufsätzen Ausdruck finden. Es wird angenommen, dass Schüler_innen Positionen formulierten, die sie für sozial erwünscht hielten, – nicht jedoch, dass sie sich immer bewusst machten, an welchen Normen sie sich gerade orientierten. Auch ist nicht davon auszugehen, dass die artikulierbaren und artikulierten Vorstellungen über Literatur dem tatsächlichen Umgang mit literarischen Texten entsprachen (vgl. Kap. 1). Weiter dürfen Operationen der *schriftlichen* Interpretationen nicht mit *mentalen* Operationen der Prüflinge gleichgesetzt werden. Der Argumentationsgang eines Aufsatzes bildet nicht notwendig den Erkenntnisprozess des Prüflings ab. Insbesondere konnten Schüler_innen *schriftlich* Gedanken induktiv aus einem literarischen Werk *ableiten*, die sie

21 Später heißt es jedoch auch bei Müller-Michaels (2007, S. 69), dass „Aufsätze [...] wie keine andere Quelle Einstellungen und Werthaltungen der Schüler und Lehrer in ihrer Zeit [zeigen]“.

22 Sie lassen sich daher auch als „Abbildung der kollektiven Versprachlichung von Zeitendenzen“ verstehen (Lütgemeier 2008, S. 9; vgl. auch Apel 1995, S. 67 f.; Dornieden 2008, S. 126).

ihrerseits aus dem Unterricht oder aus Handreichungen übernommen hatten – sich also keineswegs selbst induktiv aus dem Werk *erschlossen* hatten.²³

Mit Reifeprüfungsaufsätzen und -aufgaben kommt man vermutlich dichter an die vergangene Unterrichtspraxis heran als etwa mit formalen Vorgaben (wie Lehrplänen und Prüfungsordnungen) oder didaktischen Schriften.²⁴ Im besten Fall zeigt ein Prüfungsaufsatz, „was an Gymnasien gelernt werden konnte, verrät inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichts und lässt in der Art der Äußerungen der Schüler sowie der Kunst der Kommentare der Lehrer einen wesentlichen Teil der Unterrichtskultur erkennen“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 365).²⁵ Im Abgleich mit weiteren Quellen lässt sich dann nach der „Wirkung fachdidaktischer bzw. methodischer Theorien“ (Tille 1993, S. 193)²⁶ und formaler Vorgaben wie Lehrplänen²⁷ fragen. Zu beachten bleibt jedoch, dass Aufsätze ebenso wie Aufgabenstellungen „lediglich eine Annäherung an den Unterricht darstellen, dessen realen Ablauf [...] nicht zu rekonstruieren vermögen. Ob und inwieweit die Schüler seitens der Lehrer im Hinblick auf die zu schreibenden Aufsätze beeinflusst worden sind, ist nicht ermittelbar“ (Schmitz 1999, S. 344, FN 1160).²⁸ Gemeinsamkeiten der Aufgabenbearbeitung können Rückschlüsse auf ein geteiltes Aufgabenverständnis und gemeinsame Vorstellungen und Normen zulassen (vgl. Zach/Reh 2018, S. 51).²⁹ Dass Schüler_innen diese Vorstellungen im Unterricht erworben hatten, lässt sich jedoch nicht ohne Weiteres nachweisen (vgl. Liebsch 2017, S. 205 f.; Oehme 2010, S. 271 f.; Selbmann 2005, S. 103). Vor allem kann man nur sehr vorsichtig darauf schließen, dass der Unterricht bestimmte Aspekte *explizit* vermittelt hatte (vgl. Mackasare 2020, S. 61) – spricht doch einiges dafür, dass Schüler_innen in den Umgang

23 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Mackasare (2020, S. 58 f.).

24 Vgl. etwa Apel (1991, S. 453; 1995, S. 66), Oehme (2010, S. 269), Schwalb (2000, S. 213) und Schmitz (1999, S. 13 f.).

25 Vgl. auch Apel (1991, S. 457; 1995, S. 66), Hampel (1999, u. a. S. 283 f.), Lütgemeier (2008, S. 7), Müller-Michaels (2007, S. 66), Schwalb (2000, S. 214) und (vorsichtiger) Roberg (2010, S. 83 f.).

26 Vgl. auch Schwalb (2000, S. 214), Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 367), Schmitz (1999, S. 13, 238).

27 So konstatiert bei Jasper/Müller-Michaels (2010, S. 367), Rubinich (1992, S. 263), Schwalb (2000, S. 214), Schmitz (1999, S. 13, 238) und Tille (1993, S. 194).

28 Vgl. auch Hampel (1999, S. 281), Schwalb (2000, S. 213), Selbmann (2005, S. 103) und Schmitz (1999, S. 344, FN 1160); weiter auch hier Eiben-Zach (i. V. a.).

29 Auch hier geht es nicht um die Frage, ob Schüler_innen diese Vorstellungen als eigene Überzeugungen teilten.

mit literarischen Werken *einsozialisiert*, Normen nicht notwendig explizit gemacht wurden (vgl. Kap. 1.2, 7.1.2).

4.3.3 *Rückschlüsse aus Lehrercommentaren und schriftlichen Beurteilungen*

Kritisierende und lobende Anmerkungen am Rand der Arbeit, Änderungen des Schülertextes und Einschätzungen, die Lehrkräfte in der schriftlichen Beurteilung unterhalb des Aufsatzes formulierten, lassen Rückschlüsse auf Qualitätskriterien der Aufgabebearbeitung zu. Sie bringen zum Ausdruck, ob die Schüler_innen so mit den literarischen Texten umgingen, wie die prüfenden Lehrkräfte dies wünschten, und ob ihre literaturtheoretischen Ausführungen im Rahmen des Akzeptablen lagen. Rückschlüsse aus fehlenden Anmerkungen sind nur vorsichtig möglich.³⁰ Häufig beschränkten sich Lehrkräfte in ihren insgesamt knapp gehaltenen Kommentaren auf formale Aspekte; ihre Umformulierungen verwiesen nur zu einem kleinen Teil auf inhaltliche Beanstandungen (vgl. auch Meier 1993, S. 23). Dies findet seine Entsprechung in einer traditionsreichen Prämisse des Korrigierens: „Kein ‚rotes Schlachtfeld‘ anzurichten, gilt als Ausdruck moderner, aufgeschlossener, schülerfreundlicher Einstellung“ (Ivo 1982, S. 31).³¹ Vergleichbare Prämissen wurden bereits ab dem frühen 20. Jahrhundert formuliert (vgl. ebd., S. 31–33; Liebsch 2017, S. 207).³² Scholz (2021, S. 166 f.) beobachtet zwar, dass Anmerkungen und Beurteilungen

30 So schlussfolgert etwa Roberg (2010, S. 92) aus dem „Fehlen von Randbemerkungen an der entsprechenden Stelle der Arbeit“ ebenso wie aus der Bewertung des Aufsatzes, dass „[d]er Lehrer [...] mit den Ausführungen des Schülers in inhaltlicher wie sprachlich-diskursiver Hinsicht [...] einverstanden [war]“ (ebd.; vgl. auch Roberg/Susteck 2007, S. 109). Ich selbst bin in einem früheren Beitrag davon ausgegangen, aus nicht kommentierten Unterschieden in der Bearbeitung derselben Aufgabenstellung auf Aufgabenspielräume schließen zu können (vgl. Zach/Reh 2018, S. 51). Auch solche Rückschlüsse sind jedoch nur sehr vorsichtig möglich.

31 Vgl. auch Engelmann (1952, S. 194 f.), Prestel (1956, S. 101) und Reumuth (1951a, S. 79 f.).

32 Dass sie 80 Jahre lang immer wieder stark gemacht werden konnten und mussten (vgl. kritisch Ivo 1982, S. 32 f.), deutet auf eine gewisse Resilienz des Problematisierten hin. Ulshöfer (1961, S. 158) skizziert eine kontroverse Debatte, in der „die Vertreter einer autoritären und einer freiheitlichen (naturalistischen) Pädagogik einander unveröhnt gegenüber[stehen]“. Er selbst druckte Ende der 1940er Jahre eine „Musterkorrektur“ (Ulshöfer 1948/49d, S. 93) ab, die keineswegs zurückhaltend ausfiel (vgl. ebd., S. 94–97).

im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts allmählich ausführlicher wurden. Zugleich wurde jedoch nun „in den Gedankengang der Schülerinnen und Schüler selbst nicht mehr so unbefangen eingegriffen [...] wie 80 Jahre zuvor“ (ebd., S. 167). Auch in einem weiteren Punkt scheint die Kommentierung – bzw. hier die abschließende Beurteilung – zeitgenössischen Tendenzen zu entsprechen. Ulshöfer (1948/49d) zufolge sind abschließende Urteile i. d. R. abwägend formuliert. In Beurteilungen akzeptabler Arbeiten etwa „[werden] die Mängel der Leistung [...] gerügt, aber als entschuldbare Fehler einer Schülerleistung als nicht allzu schwerwiegend erachtet“ (ebd., S. 89 f.). Beurteilungen schlechter Arbeiten „stellen durchaus nicht nur Mängel fest“ (ebd., S. 91), sondern zeigen auf, dass die Stärken die Schwächen nicht aufzuwiegen vermögen (vgl. ebd., S. 91 f.).

Lehrerkommentare und Beurteilungstexte sind für die vorliegende Studie auch deshalb so aufschlussreich, weil im Untersuchungszeitraum noch nicht vorgeschrieben war, Aufgabenanforderungen zu verschriftlichen; es sind deshalb keine Dokumente überliefert, die den heutigen Erwartungshorizonten entsprechen (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 289). Die detailliert analysierten Aufsätze werden daher inklusive Anmerkungen und Beurteilungen der prüfenden Lehrkraft ausgewertet. Zusätzlich werden auch alle weiteren Schülertexte zur jeweiligen Aufgabe ausgehend von Lehrerkommentaren und Beurteilungstexten punktuell analysiert. Berücksichtigt werden dabei nur solche Anmerkungen und beurteilenden Ausführungen, die sich dezidiert auf die Aspekte beziehen, die im Zentrum der Aufsatzuntersuchungen stehen. Eine darüberhinausgehende systematische Analyse von Lehrerkommentaren und -beurteilungen bleibt zukünftigen Arbeiten vorbehalten. Sie könnte an vorangegangene Untersuchungen anschließen. So bestimmen etwa Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 380) fünf Kriterien, die in abschließenden Beurteilungen von Abituraufsätzen der Jahre 1949 bis 1961 besonderes Gewicht besitzen: „Klarheit“, „Schlüssigkeit“ (ebd.), „Zielstrebigkeit, Ergebnis“ (ebd.), „Einfallsreichtum“ (ebd.) und „Selbstständigkeit“ (ebd.). Insgesamt sei „die Stärkung des individuellen Tons der einzelnen Schüler das besondere Anliegen der Lehrer, nicht aber eine gleichartige Lösung“ (ebd.). In Aufsätzen der hier betrachteten Westberliner Schule zeichnete sich in den 1950er Jahren „die normative Praxis [ab, EZ], zum Aufbau und zum Gang der Argumentation, zur sprachlichen Angemessenheit und zur sprachlichen Richtigkeit etwas zu sagen“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 292). Die Beurteilungen variierten dabei je nach Aufgabenart: „Die Feststellung von ‚sachlichen Fehlern‘ findet sich eher in Aufgabenstellungen, in denen auf kulturgeschichtliche

oder literaturwissenschaftliche Wissensbestände und also auf etwas fachlich zu Lernendes rekurriert wird.“ (ebd.)³³

Die Frage, welche Maßstäbe bei der Aufsatzbewertung anzusetzen seien, beschäftigte auch Zeitgenossen – nicht zuletzt angesichts der Beobachtung, dass sich gerade die Bewertung von Schülertexten nur schwer objektivieren ließ (vgl. Kap. 4.3.4).³⁴ Zu bewältigen versuchte man diese Schwierigkeiten insbesondere mit Kriterienkatalogen.³⁵ Der Einfluss solcher Steuerungs Bemühungen auf die tatsächliche Korrektur- und Beurteilungspraxis wäre jedoch erst noch zu untersuchen.

Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang auch darauf, dass individuelle Lehrkräfte unterschiedlich kommentierten und bewerteten (vgl. etwa Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 380).³⁶ Dies zeichnet sich auch in Prüfungen der betrachteten Westberliner Schule ab: „Unterschiedliche Formulierungen werden genutzt, aber auch aufgeführte Kriterien der Beurteilungen variieren je nach Lehrperson, z. B. wird von einer Lehrerin ausdrücklich immer wieder auf ein ‚Eigenes‘ Bezug genommen“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 291 bezogen auf Aufsätze der 1950er Jahre).³⁷ Auch weist die Untersuchung

33 Herausgestellt wird auch ein subtilerer Aspekt: „Eine der entscheidenden Leistungen eines Schülers ist es, den Lehrer oder die Lehrerin [sic] mit dem eigenen Text oder der Schreibweise eine angenehme Rezeptionserfahrung zu bereiten.“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 292) An den untersuchten Aufsätzen zeichnet sich jedoch ab, „[d]ass die Befriedigung solcher – vielleicht die Unbill der Korrekturarbeit kompensierenden – Gratifikationserwartung selten blieb“ (ebd.).

34 Vgl. etwa Dönnges (1965), Essen (1964; 1959, S. 69–72), Ingenkamp (1971), Krämer (1970), Ulshöfer (1948/49b, S. 18–24; 1948/49c; 1948/49d; 1961, S. 158–160; 1963b), Roth (1952), Scheuermann (1951) und Söllner (1965). Häufig widmen sich die Beiträge allerdings der Beurteilung „[i]m Fortgang des Bildungsgeschehens“ (Essen 1964, S. 37; vgl. auch Essen 1956, S. 69–72, 208; Dönnges 1965, S. 100; Müller 1961, S. 244; Scheuermann 1951; Söllner 1965; Ulshöfer 1961, S. 158–160). An Fahrt nahm die Debatte um die Bewertung von Schüleraufsätzen Anfang der 1970er Jahre auf. Nun wurden verstärkt auch empirische Untersuchungen rezipiert, die Schwächen schulischer Leistungsbewertung, insbesondere deren mangelnde Objektivität, herausstellten (vgl. etwa Ingenkamp 1971).

35 Vgl. u. a. Hahn (1966), Krämer (1970, S. 135–137), Ulshöfer (1948/49b, S. 19; 1961, S. 159 f.).

36 Auch solche Schwierigkeiten wurden bereits von Zeitgenoss_innen erkannt bzw. problematisiert (vgl. Essen 1964, S. 36).

37 Individuelle Unterschiede zeigen sich auch in den Aufgabenstellungen und Kommentaren am Rand der Aufsätze (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 290).

Ivos (1982, S. 35) eine gewisse Inkonsequenz im Umgang mit Bewertungskriterien nach. Demnach „ist es keineswegs so, daß die Grundsätze der ‚Korrektur‘, die einzelne Lehrer in den Kommentaren formulieren, während der ‚Korrektur‘ durchweg eingehalten werden“. Zu berücksichtigen ist weiter, dass das Korrigieren zwar als „eine zentrale (wenn nicht *die* zentrale) sprachdidaktische Kategorie des muttersprachlichen Unterrichts“ (ebd., S. 12, Herv. i. O.) betrachtet werden kann, jedoch in aufsatzdidaktischen Handreichungen nur eine untergeordnete Rolle spielte (vgl. ebd., S. 11 f.). Auch geht Ivo davon aus, dass das „Korrigieren“ für zukünftige Lehrer kein Thema ihrer Ausbildung“ war (ebd., S. 20), „die Kenntnisse, wie zu ‚korrigieren‘ sei, erfahrungsnah überliefert“ (ebd.) wurden, mithin dem Bereich „unterrichtlichen Brauchtums“ (ebd., S. 21) zuzuordnen sind. In diesem Sinne heißt es auch bei Ulshöfer (1948/49d, S. 101): „Das Aufsatzkorrigieren lernt man durch Übung, das Bewerten jedoch nur durch den Vergleich vieler Arbeiten und durch die Aussprache mit Kollegen.“

4.3.4 *Rückschlüsse aus Benotungen, Aufgabenwahl der Schüler_innen*

Augenscheinlich lässt auch die Benotung eines Aufsatzes Rückschlüsse darauf zu, inwiefern dieser den Aufgabenanforderungen aus Sicht der Lehrkraft gerecht wurde. Hier ist jedoch besondere Vorsicht geboten. Wie in Kapitel 3.4 ausführlicher erläutert wurde, nahm die Notenskala erst ab 1954 (wieder) die heute vertraute sechsstufige Form an. Eine explorative Untersuchung des Westberliner Prüfungsbestands zeigt darüber hinaus, dass von aktuellen Bewertungsmaßstäben nicht problemlos auf historische geschlossen werden kann.³⁸ In der Bewertung des ‚deutschen Aufsatzes‘ wurde die Note 6 zwischen 1955 und Anfang der 1970er Jahre nie, die Note 1 nur selten (konkret: in einem Drittel der Prüfungen) vergeben (vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 289). Die Note 5 wiederum fand in etwa 60 % der Prüfungen Verwendung. Am häufigsten wurden die Noten „befriedigend“ und „ausreichend“

38 In die Auswertung einbezogen wurden alle im Aktenbestand dokumentierten Deutschprüfungen des Jungengymnasiums und koedukativen Gymnasiums aus dem Zeitraum 1955 bis Anfang der 1970er Jahre. Ausgeklammert wurden lediglich zwei Prüfungen, deren geringe Teilnehmerzahl darauf hindeutet, dass es sich um eine Nachprüfung oder eine andere außerreguläre Prüfung handelte. Betrachtet wurden nur die Noten für den ‚deutschen Aufsatz‘. Wo Notenlisten im Aktendeckel verzeichnet sind, erfolgte die Auswertung auf Basis dieser Auflistungen.

vergeben.³⁹ Der Notendurchschnitt – hier: das arithmetische Mittel der Aufsatznoten eines Jahrgangs⁴⁰ – bewegte sich in diesem Zeitraum zwischen 2,7 und 3,9. In jeweils 75 % der Prüfungen fiel er besser als 3,5 (3. Quartil) und schlechter als 3,3 (1. Quartil) aus. 2018 hingegen lag das arithmetische Mittel der Abitur-Gesamtnote in Berlin bei 2,4.⁴¹ Geht man nicht davon aus, dass ausgerechnet die Deutschprüfung deutlich schlechter ausfiel, deutet dies auf eine Veränderung der Bewertungsmaßstäbe hin. Diese Entwicklung muss jedoch an der hier betrachteten Schule nach Ende des Untersuchungszeitraums eingesetzt haben; bis dahin lässt sich keine zeitliche Tendenz ausmachen.

Auch zeitgenössische Versuche, eine angemessene Verteilung von Aufsatznoten zu beschreiben, zeigen, dass die Bewertungsmaßstäbe nicht den heutigen entsprachen. In „einem Durchschnittsjahrgang der Oberstufe“ erwartete etwa Ulshöfer (1948/49b, S. 20) folgende Notenverteilung:

„0–5 % ausgezeichnet und sehr gut, 5–20 % gut, 25–50 % befriedigend, 30–50 % ausreichend, 0–10 % (12 %) nicht ganz ausreichend, mangelhaft und ungenügend. [...] Die meisten Schüler werden immer die Noten ‚ausreichend‘ und ‚befriedigend‘ erhalten; der Klassendurchschnitt wird zwischen beiden Zeugnisstufen liegen.“ (ebd.)

Demgegenüber sei es „undenkbar, daß etwa die Hälfte der Schüler ‚gute‘ Aufsätze schreibt[,] [...] daß die Hälfte oder auch nur ein Drittel unter ‚ausreichend‘ erhält“ (ebd.).

Weiter zeichnet sich ab, dass die Lehrkräfte bei der Benotung Spielräume besaßen (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 292; Reh 2017, u. a. S. 111 f.).⁴² Wie bereits Zeitgenossen problematisierten, führte dies dazu,

39 Hierbei handelt es sich vermutlich um ein historisch weiter zurückreichendes Phänomen (vgl. etwa Mackasare 2020, S. 49 zu einer Aufsatzbenotung des frühen 20. Jahrhunderts).

40 Den Notendurchschnitt über das arithmetische Mittel zu bilden, ist statistisch allerdings nicht unproblematisch, da Notenskalen nicht notwendig metrisch skaliert sind. Dieses Problem betrifft vermutlich auch die Aufsatzbewertung im Untersuchungszeitraum: Die sparsame Verwendung der Note 1 deutet etwa darauf hin, dass diese nur seltenen herausragenden Leistungen vorbehalten war. Deshalb kann nicht angenommen werden, dass der Abstand der Noten 1 und 2 demjenigen der Noten 3 und 4 entspricht.

41 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018).

42 Insbesondere, so auch das kritische Resümee Meiers (1993, S. 21), „[ist] aus den Randbemerkungen und dem knappen Schlußkommentar des Lehrers [...] nicht immer zu ersehen, nach welchen Kriterien eine Arbeit als gut oder als genügend eingestuft wurde“. Dies beobachtet Meier (1993) an Abituraufsätzen der Jahre 1946 bis 1948.

dass Noten lehrerabhängig stark schwankten. So sah sich Ulshöfer Ende der 1940er Jahre zu mahnen genötigt, dass nicht „nach rein willkürlichen oder persönlichen Gesichtspunkten“ bewertet werden dürfe (Ulshöfer 1948/49b, S. 18). Der beobachtete Missstand veranlasste ihn zu einer frühen empirischen Erhebung. In einem Beitrag der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* wurden Oberstufenlehrer_innen zur Bewertung eines beigefügten Reifeprüfungsaufsatzes aufgefordert (Ulshöfer 1948/49c).⁴³ Das Ergebnis fiel ernüchternd aus: Von den ausgewerteten 42 Korrekturen stuften sechs den Aufsatz als „gut“ oder „sehr gut“, 13 als „befriedigend“, sieben als „ausreichend“ und 16 schlechter als „ausreichend“ ein (vgl. Ulshöfer 1948/49d, S. 85). Dieses Problem erwies sich als hartnäckig: Kritik an gängigen Praktiken der Leistungs- und speziell der Aufsatzbewertung wurde Anfang der 1970er Jahre auch deshalb laut, weil jüngere und systematischere Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen kamen wie Ulshöfer Ende der 1940er Jahre (vgl. Ingenkamp 1971, S. 57–59; Ivo 1982, S. 9).

Vor diesem Hintergrund bemühte man sich auch von deutschdidaktischer Seite, einzelne Noten auf bestimmte Leistungen festzulegen (vgl. etwa Ulshöfer 1948/49b, S. 19 f.; Essen 1964, S. 48; Essen 1965, S. 119). Vor allem aber wollte man dem Problem uneinheitlicher Benotung mit Beurteilungskriterien bekommen, wie sie im vorigen Abschnitt erwähnt wurden (vgl. Ulshöfer 1948/49b, S. 19; Ulshöfer 1948/49d, S. 101; Essen 1965, S. 118).⁴⁴ Folgt man dem Rückblick Ulshöfers (1963b, S. 104 f.), so haben sich die Deutschlehrkräfte in den 1950er und 1960er Jahren intensiv um eine Vereinheitlichung ihrer Bewertung bemüht. Um die von „[n]amhafte[n] Vertreter[n] der Testpsychologie“ (ebd., S. 105)⁴⁵ erhobenen Einwände gegen Aufsatzensuren zu entkräften, untersucht Ulshöfer die Übereinstimmung zwischen Erst- und Zweitbewertungen von baden-württembergischen Abituraufsätzen der Jahrgänge 1962 und 1963. Diese Bewertungen stimmten in ca. einem Viertel (25,8 %) der Fälle überein (vgl. ebd., S. 106); in etwa einem Drittel (37 %) bzw. einem weiteren Viertel

43 Im kleineren Rahmen hatte Ulshöfer diesen Versuch zuvor mit baden-württembergischen Deutschlehrkräften unternommen, die 1948 zu einem Arbeitstreffen zusammenkamen (vgl. Ulshöfer 1948/49c, S. 95). Auch hier schwankten die Aufsatzbewertungen der einzelnen Lehrkräfte stark.

44 Allerdings geht auch Ulshöfer (1948/49b, S. 18) nicht davon aus, die großen Herausforderungen „restlos beseitigen“ zu können. Auch sollen Richtlinien seinem Verständnis nach „so weit gefaßt sein, daß sie der Persönlichkeit des Lehrers und der individuellen Anlage des Schülers genügend Spielraum lassen“ (ebd.).

45 Als ein solcher kann etwa Ingenkamp gelten, der die skizzierten Bemühungen deutlich skeptischer einschätzte (vgl. Ingenkamp 1971, S. 60 f.).

(24,5 %) wichen sie um eine halbe bzw. eine ganze Note, in den übrigen Fällen stärker voneinander ab (vgl. ebd., S. 107). Dieses Ergebnis bewertet Ulshöfer als „außergewöhnlich gut“ (ebd.), da er „[d]ie Abweichung zweier Gutachter um eine halbe Note [...] [als, EZ] geringfügig“ (ebd.) erachtet, Abweichungen um eine Note „noch innerhalb des aus der Natur der Sache heraus verständlichen und erforderlichen Ermessensspielraums“ (ebd.) verortet (vgl. auch Ulshöfer 1948/49d, S. 85).⁴⁶ Essen wiederum monierte etwa zur selben Zeit, dass sich Leistungen im Fach Deutsch auch aufgrund der hohen Prüfungsansprüche nur schwer objektiv bewerten ließen (vgl. Essen 1965, S. 105–126; Kämper-van den Boogaart i. V.).

Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten lassen Benotungen nur vorsichtige Rückschlüsse zu, die zeitliche und individuelle Bewertungskonventionen zu berücksichtigen haben. Für die Frage, welche Leistungshöhe einem Aufsatz mit dem Prädikat „ausreichend“ attestiert wurde, ist etwa relevant, ob die Lehrkraft zwei Drittel (AKTE 28; AKTE 62), die Hälfte (AKTE 33; AKTE 43; AKTE 44; AKTE 48; AKTE 59) oder nur ein Viertel (AKTE 55; AKTE 56) aller Arbeiten mit dieser Note versah. Darüber hinaus können vor allem vergleichende Untersuchungen weiterhelfen. Die Anforderungen einer Prüfungsaufgabe lassen sich etwa im Abgleich von unterschiedlich gut bewerteten Bearbeitungen dieser Aufgabe erschließen. Ebenso aufschlussreich kann es sein, die Benotung der untersuchten Aufsätze mit jenen Noten zu vergleichen, die Arbeiten zu anderen Aufgaben erhielten. Dass Schüler_innen nur mit der untersuchten Aufgabe durch die Prüfung fielen (AKTE 48; AKTE 59; AKTE 62), mit Bearbeitungen dieser Aufgabe die Prüfung grundsätzlich bestanden (AKTE 60) oder an der betrachteten Aufgabe ähnlich häufig scheiterten wie an anderen (AKTE 33; AKTE 43), lässt dann zumindest vorsichtige Rückschlüsse auf die Aufgabenschwierigkeit zu.

Zu berücksichtigen sind weiter Tendenzen der Aufgabenwahl. Erste Untersuchungen des betrachteten Westberliner Prüfungsbestands stellen heraus, dass „es meist ein besonders häufig gewähltes Thema gibt, jedenfalls meist keine gleichmäßig auf alle Themen sich verteilende Wahl“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 290; vgl. auch Reh 2017, S. 114). Solche Phänomene

46 Ingenkamp (1971, S. 60 f.) kritisierte vor allem, dass Erst- und Zweitgutachter die Aufsätze nicht im eigentlichen Sinne unabhängig voneinander beurteilten, da der Zweitgutachter zumindest die Kommentierungen des Erstgutachters einsehen konnte.

sind offenzulegen, um transparent zu machen, welchen Stellenwert die jeweils fokussierte Aufgabe für die Prüfung besaß (vgl. Klinger 2018b, S. 189).

Bevor die einzelnen Abituraufsätze analysiert werden, geben die folgenden Kapitel daher Auskunft über allgemeine Tendenzen der Aufgabenwahl und Aufsatzbewertung des Prüfungsdurchgangs, in dem diese Aufsätze entstanden sind (vgl. Kap. 5.3 und 5.4, 6.3 und 6.4, 7.3–7.5, jeweils Abschnitt b). Dargelegt wird, welche weiteren Aufgaben die Schüler_innen wählen konnten, welche Präferenzen sie in ihrer Auswahl zeigten, wie die Aufsätze zu den unterschiedlichen Aufgaben bewertet wurden und wie sich die Aufsatzbewertung zu den vorangegangenen Leistungen der Schüler_innen verhielten. Im Rahmen dieser Darstellung wird auch erläutert, welche Aufsätze, d. h. welche Bearbeitungen der jeweils betrachteten Aufgabe, zur Analyse ausgewählt wurden. Wie später genauer erläutert wird, war die Bewertung der Aufsätze auch für diese Auswahl ausschlaggebend (vgl. Kap. 4.5.5).

4.4 Vorarbeit: Aufgabenauswertung

Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, dass isolierte Aufgabenformulierungen nur vorsichtige Rückschlüsse auf die Anforderungen einer Aufgabe zulassen. So „[kann] die Auswertung von Aufgabenstellungen in die Irre führen [...], wenn man außer Acht lässt, welche Themen die Schüler*innen auswählten, wie sie ihre Spielräume in der Beantwortung nutzten und wie dies von den Lehrer*innen honoriert oder sanktioniert wurde“ (Klinger 2018b, S. 189). Eine explorative Untersuchung von Reifeprüfungsaufsätzen der Weimarer Republik deutet darauf hin, dass Aufsatzaufgaben an Formulierungskonventionen gebunden waren, sich den einzelnen Akteuren erst durch Kenntnis dieser Konventionen erschlossen (vgl. Zach/Reh 2018, S. 58).⁴⁷

47 Schwierigkeiten, die bei mangelnder Vertrautheit mit den Aufgabenstellungen einer Lehrkraft entstehen konnten, untersucht Reh (2017) am Beispiel einer Westberliner Reifeprüfung der 1950er Jahre. Hier prüfte ein Lehrer eine Schülergruppe, deren Deutschunterricht er erst wenige Monate vor der Reifeprüfung übernommen hatte. Ähnliche Schwierigkeiten konnten sich bei der Prüfung sogenannter „Ostabiturienten“ ergeben (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 290 f.). Wie Formulierungen zentral vorgegebener Aufgabenstellungen verstanden wurden, wäre gesondert zu untersuchen.

Von diesen Schwierigkeiten ausgehend verstehe ich die Aufgabenanalyse, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden,⁴⁸ nur als erste Annäherung an den betrachteten Westberliner Prüfungsbestand.⁴⁹ Eine Sichtung aller Reifeprüfungsaufsätze, die für die vorliegende Untersuchung einschlägig sein könnten, war dennoch nicht zu bewältigen. Deshalb wurde das Aufsatzkorpus trotz aller Beschränkungen ausgehend von den Ergebnissen der Aufgabenanalyse zusammengestellt. Ähnlich beschreibt auch Apel (1991, S. 453 f.) sein Vorgehen.

4.4.1 Themen der Reifeprüfungsaufgaben (allgemein)

Die im Untersuchungszeitraum gestellten Aufgaben für den ‚deutschen Aufsatz‘ bedienten auch an der hier fokussierten Westberliner Schule ein breites Themenspektrum. Aufgegriffen wurden insbesondere zeitgenössisch virulente Themen. Gut ins Bild fügt es sich etwa, dass bis Mitte bzw. Ende der 1950er Jahre Aufgaben zum Thema Heimat, zu Potenzialen und Gefahren ‚moderner‘ Technik ebenso wie solche zu ‚Humanität‘ Hochkonjunktur hatten: Das Ideal des „christlichen Humanismus“ (Roberg/Susteck 2007, S. 106) fungierte nach 1945 nicht zuletzt als zentrale Dimension eines neu zu fassenden (gymnasialen) Bildungsanspruchs; „[d]ie Angst vor der Entfremdung des Menschen durch die Technik, vor dem technischen Bedrohungspotential wie der Atombombe, die Klage über die ‚Vermassung‘ des Menschen und über Nihilismus

48 In die Aufgabenauswertung einbezogen wurden alle im Aktenbestand dokumentierten Deutschprüfungen des Jungengymnasiums und koedukativen Gymnasiums aus dem Untersuchungszeitraum (AKTE 1–73).

49 Umgekehrt wird die Beschränkung auf reine Aufgabenstellungen bisweilen pauschal mit der „unzureichende[n] Quellenlage“ (Schmitz 1999, S. 17) begründet. Demnach seien „[d]ie überlieferten Aufsatzsammlungen [...] in der Regel unvollständig“ (ebd.), „eher zufällig entstanden“ (Schwalb 2000, S. 224); ihre „Repräsentativität [sei, EZ] zweifelhaft“ (ebd.). Naheliegender, als beide Ansätze gegeneinander auszuspielen scheint es, ihre jeweiligen Vorzüge und Herausforderungen zu kommunizieren, zumal diese entlang der klassischen Front zwischen quantitativen und qualitativen Untersuchungen verlaufen. Isolierte Aufgabenstellungen lassen sich einfacher in größerem Umfang (vgl. etwa Apel 1995, S. 68, FN 4) und damit auch in quantitativ ausgerichteten Untersuchungen analysieren, die sich an geläufigen Testgütekriterien messen lassen. Legitimerweise bezahlen Untersuchungen diese Qualitäten jedoch i. d. R. (eine Ausnahme bildet etwa die Arbeit Mohlers 1978) dadurch, dass sie das eingeschränkte Rückschlusspotenzial der Aufgabenformulierungen ausblenden. Umgekehrt ermöglichen qualitative Aufsatzanalysen genauere Aussagen über Aufgabenanforderungen in der tatsächlichen Prüfungspraxis, bezahlen für diese Aussagen jedoch nicht zuletzt mit ihrer Verallgemeinerbarkeit.

und Materialismus waren Dauerthemen im Umfeld des Gymnasiums“ (Gass-Bolm 2005, S. 87; vgl. auch Susteck 2010a, S. 48).⁵⁰ Die Themen Demokratie und Beruf (vgl. Klinger 2019) wiederum wurden ab Anfang der 1960er Jahre jedes zweite bzw. dritte Jahr, das Thema Journalismus (*Konzentration im Pressewesen und in der Wirtschaft – eine Gefahr für unsere Demokratie?*, AKTE 59) verstärkt Ende der 1960er Jahre fokussiert. Andere Themen wurden durchgängig aufgegriffen. So forderte man etwa Reflexionen über das Verhältnis von Individuum und Staat (*Nehmen Sie Stellung zu der Frage, ob der Staat berechtigt sei, im allgemeinen Interesse das Leben des einzelnen zu fordern*, AKTE 24) bereits ab Anfang der 1950er Jahre etwa alle zwei bis drei Jahre. Insgesamt wurden Aufgaben zu gesellschaftspolitischen Zusammenhängen damit in nahezu jedem Jahr gestellt. Als Klassiker erwiesen sich auch Aufgaben zum Thema Jugend und Generationsverhältnis. Solche wurden ab Anfang der 1950er Jahre mindestens jedes dritte Jahr gestellt. Aufgaben zu den Themen Schule und Bildung (*Was verstehe ich unter einem gebildeten Menschen?*, AKTE 19; vgl. auch Klinger 2019) traten in den 1950er und 1960er Jahren mindestens jedes zweite Jahr auf. Ab Mitte der 1950er Jahre wurde weiter mindestens jedes zweite Jahr ein Thema vorgegeben, das die deutsche Außenpolitik und internationale oder speziell europäische Beziehungen betraf.⁵¹ Bereits ab Mitte der 1940er Jahre stellte man zumindest vereinzelt auch Aufgaben, die – wenngleich in unterschiedlicher Konnotation – eine Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen deutschen Vergangenheit nahelegten.⁵²

50 Apels (1991, S. 466) Beobachtung, dass in den 1950er Jahren kaum noch „gesellschaftsbezogene[] Themen“ gestellt wurden, trifft auf den hier untersuchten Bestand also nicht zu.

51 Mehrfach, aber insgesamt weniger häufig wurden weiter Aufgaben gestellt zu den Themen Reisen, Todesstrafe, Kommunikation und Verständigung (*Leisten Sie einen Beitrag zur Problematik des Gesprächs*, AKTE 41, 1960er Jahre), Krieg und Militarismus, zur gesellschaftlichen Stellung von Frauen (*Welche Probleme erwachsen den modernen Familien aus der Berufstätigkeit der Frauen?*, AKTE 46, 1960er Jahre), zur Position von People of Color und – in durchgängig negativer Perspektive – zu Geld und Materialismus (*Welche Probleme ergeben sich durch das krasse Gelddenken in unserem Nachkriegsdeutschland für die heutige Jugend, und wie sollten diese Probleme gelöst werden?*, AKTE 5, 1960er Jahre).

52 Gestellt wurden die Aufgaben: *Meine Gedanken über den Wiederaufbau Deutschlands* (AKTE 73, 1940er Jahre), *Die Frage der Oder-Neiße Grenze in historischer Bedeutung* (AKTE 26, 1950er Jahre), *Eine Welt voller Flüchtlinge: politische, wirtschaftliche, menschliche Probleme* (AKTE 24, 1950er Jahre), *Der Film „Die Machtergreifung“ – ein*

Rückblickend kann der Eindruck entstehen, Abiturprüfungsaufgaben für den ‚deutschen Aufsatz‘ hätten lange Zeit Zusammenhänge thematisiert, die außerhalb des Deutsch- und vor allem des Literaturunterrichts liegen. Diese Schlussfolgerung kann ein Vergleich mit aktuellen Berliner Abituraufgaben⁵³ oder länderübergreifenden Abituraufgaben nahelegen. Letztere bezogen sich z. B. 2020 und 2021 – so nicht ohnehin konkrete literarische Werke ins Zentrum gerückt wurden⁵⁴ – u. a. auf Themen wie Sprache und Sprachregulierung (vgl. IQB 2020a, IQB 2020b, IQB 2021a, IQB 2021b, IQB 2021c, IQB 2021d) oder Sprachgebrauch in neueren medialen Formaten (vgl. IQB 2020c, IQB 2021e). Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass – wie in den *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* festgelegt (KMK 2012, S. 23) und speziell für die länderübergreifenden Aufgaben gefordert (vgl. IQB o. J., S. 2) – Kompetenzen aus einem sogenannten „[d]omänenspezifische[n] Kompetenzbereich“ (KMK 2012, S. 14) abgeprüft wurden.⁵⁵ Grundsätzlich ist die Grenze des „Domänenspezifische[n]“ (ebd.) des Deutschunterrichts allerdings alles andere als leicht zu ziehen, kann in diesem Fach doch „gerade wegen der Sprachlichkeit seiner Gegenstände buchstäblich die ganze Welt thematisch werden [...], ohne dass dies für sich genommen schon einem Fachlichkeitsprinzip widerstritte“ (Kämper-van den Boogaart 2019c, S. 26).⁵⁶ Dass der ‚deutsche

Dokument der politischen Besinnung. Kann er das auch für die heutige Jugend sein, wenn jene Ereignisse doch bereits fünfundzwanzig Jahre zurückliegen? (AKTE 42, 1960er Jahre).

- 53 Vgl. etwa Abituraufgaben der Jahre 2018 und 2019, die in einem Abitur-Trainer des Stark-Verlags zusammengestellt werden (vgl. Stark-Verlag [o. H.] 2020).
- 54 Die Aufgaben orientieren sich an den sechs durch die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012) festgelegten Aufgabentypen (vgl. ebd., S. 24–26). Verbindlich in den Fokus gerückt werden literarische Texte durch die Aufgabenarten „Interpretation literarischer Texte“ (ebd., S. 24) und „Erörterung literarischer Texte“ (ebd., S. 25).
- 55 Am deutlichsten wird dieser Anspruch für die Aufgabenart „Analyse pragmatischer Texte“ (KMK 2012, S. 25) formuliert: „Pragmatische Texte sollen sich insbesondere auf domänenspezifische Sachverhalte beziehen“ (ebd.). Allgemeiner wird für die schriftliche Prüfung im Fach Deutsch gefordert, dass „sowohl prozessbezogene Kompetenzen aus den Bereichen ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ [...] wie auch Kompetenzen aus den zentralen Domänen des Faches ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ [...] [...] so miteinander zu verbinden [sind], dass Schülerinnen und Schüler eine komplexe und eigenständige Leistung erbringen“ (ebd., S. 23 f.).
- 56 Vgl. zur *Fachlichkeit des Schulfaches* Deutsch auch Reh/Pieper (2018). Hier wird „Fachlichkeit in wissenshistorisch-praxeologischer Perspektive als ein[] Modus der

Aufsatz über Jahrzehnte hinweg ein breites thematisches Spektrum bediente, erklärt sich auch aus der „Affinität des Deutschunterrichts zu fachübergreifenden Bildungserwartungen“ (Kämper-van den Boogaart 2016/17, S. 194), dem „Hybridcharakter des Schulfaches Deutsch [...], der heute in den Reden vom Querschnittcharakter des Deutschunterrichts anklingt“ (ebd., S. 193; vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283 f.).

Der „Bezug zwischen schulischem und Prüfungswissen“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283) lässt sich nur im Abgleich mit weiteren Quellen wie zeitgenössischen Curricula (so ebd., S. 293) oder Lehrwerken in den Blick nehmen. Beispielsweise benennen die *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (MWKV 1925, S. 15) „[s]taatsbürgerliche Erziehung“ als Zieldimension des *Literaturunterrichts* (vgl. auch Zach/Reh 2018, S. 50, FN 12). Themen aus dem Bereich „*Staatsbürgerkunde*“ (Schwalb 2000, S. 222, Herv. i. O.) überschreiten also nicht notwendig dessen Zuständigkeit; „fachspezifische[] Themen“ (Hampel 1999, S. 141) können nicht zeitunabhängig als „literaturwissenschaftlich oder sprachwissenschaftlich ausgerichtet[] Themen“ (ebd.) gefasst und von „rein politisch orientierte[n] Themenstellungen“ (ebd.) abgegrenzt werden.

Inwiefern der Deutschunterricht Gefahr lief, thematisch „übergreifig“ zu werden (vgl. in aktueller Perspektive Kämper-van den Boogaart 2019c, S. 25; Kämper-van den Boogaart 2019d, S. 198 f.), und welche Themenbereiche speziell der ‚deutsche Aufsatz‘ bedienen durfte, wurde in Preußen bereits Ende des 19. Jahrhunderts diskutiert (vgl. zusammenfassend Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283 f.; Scholz 2021, S. 157–162). Verstärkt kam das Thema auf, als (1926) verbindlich vorgeschrieben wurde, den Abiturient_innen vier Aufsatzaufgaben zur Wahl zu stellen (vgl. Zach/Reh 2018, S. 47 f.). In den 1960er Jahren problematisierte Essen die weiten thematischen Bezüge des deutschen Prüfungsaufsatzes (vgl. Essen 1965, S. 127–141; Kämper-van den Boogaart i. V.).⁵⁷ Faktisch blieben Aufgaben etwa aus den Bereichen Geschichte

Organisation des Wissens und des Umganges mit Wissen im Zusammenhang von schulischem Lernen und Lehren bestimmt“ (ebd., S. 37). Zu den „didaktische[n] Gattungen“ (ebd., S. 33), die „Er- und Bearbeitungsformen fachlicher Gegenstände“ (ebd., S. 37) strukturieren, werden auch bestimmte Aufsatzformen gezählt (vgl. ebd., S. 33).

57 Sie vermutet, dass „– abgesehen von der aus vielen unterschiedlichen Wurzeln gewachsenen Entwicklung des Faches Deutsch – der Begriff ‚Kernfach‘ und die Leitidee der Persönlichkeitsbildung dazu geführt [haben], daß die fachlichen Konturen sich immer wieder verwischen“ (Essen 1965, S. 16).

und Politik jedoch mindestens bis in die 1970er Jahre Gegenstand der Abiturprüfung im Fach Deutsch.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang auch der Wandel von Prüfungsansprüchen. Dass etwa im Berliner Abituraufsatz der 1920er Jahre „buchstäblich die ganze Welt thematisch werden“ konnte (nach Kämper-van den Boogaart 2019c, S. 26, s. o.), lag nicht nur an der Sprachlichkeit seiner Gegenstände und an curricularen Vorgaben, sondern auch am weit gefassten Prüfungsanspruch, der in Kapitel 3 genauer beleuchtet wurde. Lässt sich der Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts und der Prüfung im Fach Deutsch nur historisch, d. h. zeitspezifisch bestimmen, gilt dies (gewissermaßen als Kategorisierungsproblem zweiten Grades) auch für das, was in den Gegenstandsbereich der Geschichte des Deutschunterrichts fällt.

4.4.2 Literaturbezogene und nicht literaturbezogene Reifeprüfungsaufgaben

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen Abiturprüfungsaufgaben, die ich als *explizit literaturbezogene* bezeichne.⁵⁸ Dieser Kategorie habe ich zwei Formen von Aufgabenstellungen zugeschlagen. Zunächst einmal verstehe ich solche Aufgaben als explizit literaturbezogene, die auf Reflexionen über Wesen, Aufgaben und Potenziale von Literatur (*Was macht Ihrer Meinung nach literarische Werke wertvoll? [...]*, AKTE 56, 1960er Jahre), ggf. einer bestimmten Epoche, zielten (A). Ebenfalls als literaturbezogen eingestuft wurden Aufgaben, die Ausführungen zu literarischen Werken forderten, ohne in solch allgemeiner Form auf Literatur Bezug zu nehmen (B). Nicht ausschlaggebend war dabei, ob ein konkreter Text vorgegeben war (*Fausts Entwicklung vom Individualisten zum Mann der sozialen Verantwortlichkeit [...]*, AKTE 26, 1950er Jahre), Aufgaben Texte frei bzw. aus einer Liste potenzieller Beispiele auswählen ließen (*Geben Sie eine Würdigung des Dichtwerkes aus der deutschen Literatur, das den stärksten Eindruck auf Sie gemacht hat!*, AKTE 73, 1940er Jahre)⁵⁹ oder lediglich

58 Von „[l]iteraturbezogene[n] Themen“ sprechen auch Selbmann (2017, S. 140) und Tille (1993, u. a. S. 198). An anderer Stelle ist von „literarischen Themen“ (Schwalb 2000, u. a. S. 215; ähnlich auch Lindemann 2000, u. a. S. 215; Selbmann 2017, u. a. S. 139; Schmitz 1999, u. a. S. 283) die Rede.

59 Selbmann (2017, S. 140) zufolge mussten in den bayerischen zentralen Abiturprüfungen nach 1945 „[l]iteraturbezogene Themen [...], da die Lehrpläne keinen verbindlichen Lektürekanon vorsahen, immer in allgemeiner Form gestellt werden“. Ein Abgleich mit den von Ulshöfer (1957b, S. 6–8; 1965b, S. 33–37) zusammengestellten bayerischen Reifeprüfungsaufgaben der Jahre 1946 bis 1964 bestätigt diese

Autor_innen vorgaben, deren Werke zu thematisieren waren. Aufgaben, die aus einem literarischen Werk zitierten, habe ich jedoch nur dann als explizit literaturbezogen eingestuft, wenn sie sich auch den Kategorien (A) oder (B) zuordnen ließen.⁶⁰

Zwischen literaturbezogenen und nicht literaturbezogenen Aufgabenstellungen lässt sich nur näherungsweise differenzieren. Insbesondere erschließt sich aus isolierten Aufgabenformulierungen nur bedingt, welche Rolle literarische Texte in der Bearbeitung vermeintlich literaturbezogener Aufgaben tatsächlich spielten. Umgekehrt können literarische Werke auch dort in Aufsätze eingebunden worden sein, wo dies nicht explizit gefordert war – so etwa bei der Bearbeitung von Aufgaben zum Thema Bildung (z. B. *Was verstehe ich unter einem gebildeten Menschen?*, AKTE 19, 1950er Jahre, s. o.).

4.4.3 Themen literaturbezogener Reifeprüfungsaufgaben

Aufgaben, die im skizzierten (engen) Sinne als literaturbezogene zu verstehen sind, wurden im Untersuchungszeitraum in jedem Jahr und nahezu jedem Prüfungsdurchgang (70 v. 76; 92 %) gestellt (vgl. weiter Rubinich 1992, S. 265, 270 f., 274).

Im Folgenden wird zunächst das Spektrum dieser Aufgaben skizziert.⁶¹ Wie später ausführlicher erläutert wird, formulierte ein Teil der Aufgaben unspezifizierte Interpretationsaufträge (*Interpretieren Sie [...]*). Spezifizierte

Beobachtung. Nur vereinzelt wurden Aufgaben zu konkreten Werken gestellt. Diese Aufgaben thematisierten bezeichnenderweise gut etablierte ‚Klassiker‘: Goethes *Iphigenie auf Tauris* und *Faust* sowie Lessings *Nathan der Weise*. In der dezentral organisierten Westberliner Reifeprüfung gab es solche Probleme jedoch nicht – weil diejenige Lehrkraft die Aufgaben stellte, die auch den Deutschunterricht verantwortet hatte und mithin über die rezipierten Werke im Bilde war (vgl. Kap. 3.3). Aufgaben, die in allgemeiner Weise auf Literatur Bezug nahmen, müssen hier also mit anderen Motiven gestellt worden sein.

60 Das ist etwa bei folgender Aufgabe der Fall: „*Erst kommt der Mensch und dann die Menschenordnung*“ (Voigt) – „*Wer'n Mensch sein will, der muß sich unterordnen*“ (Hoprecht). *Versuche, von diesem Knotenpunkt aus die dichterische Absicht in Carl Zuckmayers deutschem Märchen „Der Hauptmann von Köpenick“ zu entwickeln!* (AKTE 3, 1950er Jahre, Herv. i. O.).

61 Die folgende Darstellung deckt die Vielfalt literaturbezogener Aufgabenstellungen nicht vollständig ab. Im Sinne der immer wieder aufgeworfenen Frage nach Selbstständigkeit (vgl. Eiben-Zach i. V. a) könnten Aufgaben etwa auch danach differenziert werden, ob Positionen eher vorgegeben wurden oder eher zu untersuchen, erörtern oder selbst zu erarbeiten waren und inwiefern eigene Stellungnahmen gefragt waren. Vgl. hierzu auch Schmitz' (1999, S. 295–298) Unterscheidung von Aufgabenstellungen

Aufgabenstellungen wiederum lassen wiederkehrende Schwerpunksetzungen erkennen. Insbesondere zwei Lehrkräfte zeigten eine Vorliebe für charakterisierende Aufgaben. Die erste legte den Fokus dabei häufig auf die Entwicklung von Figuren, etwa [*des Ödipus Weg zur Wahrheit durch Schuld und Leid [...]*] (AKTE 36, 1950er Jahre). Eine weitere Gruppe von Aufgaben fragte nach dem Welt- bzw. Menschenbild von literarischen Werken oder Autor_innen (*Die verschiedenen Weltanschauungen in Schillers Wallenstein [...]*, AKTE 27, 1940er Jahre). Andere Aufgaben fokussierten (gesellschaftspolitische) Kritik oder Forderungen, ließen etwa *die Gesellschaftskritik Max Frischs* aufzeigen (AKTE 56, 1960er Jahre). In weiteren Fällen sollten abstrakte Konzepte aus literarischen Werken „entwickelt“ oder „im Anschluß an“ diese Werke erläutert werden (*Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln [...]*, AKTE 60, 1940er Jahre). Schließlich wurden auch immer wieder Aufgaben gestellt, die die Aktualität von literarischen Werken zur Diskussion stellten oder die Schüler_innen fragten, ob bestimmte Aspekte eines Werks *auch für [i]hr Leben Bedeutung* hatten (AKTE 55, 1970er Jahre). Weitere Aufgaben forderten zur Wertung literarischer Texte auf (*Interpretieren Sie die Erzählung [...] und beurteilen Sie sie nach Grundsätzen, die Ihnen zu einer literarischen Bewertung brauchbar und unentbehrlich erscheinen*, AKTE 31, 1960er Jahre). Ebenso gefordert waren wertende oder explizit kritische Auseinandersetzungen mit dem Gesellschafts- bzw. „Menschenbild“ (AKTE 56) eines literarischen Werks oder mit literarischen Figuren.

4.4.4 Thematisierte Autor_innen

In einem ersten Schritt habe ich erfasst, welche Werke und Autor_innen explizit literaturbezogene Aufgaben fokussierten. Insgesamt wurden im Untersuchungszeitraum knapp 120 Aufgaben gestellt, die auf literarische Werke Bezug nahmen (n = 119). Da die thematisierten Werke stark streuen,⁶² habe ich diese nach Autor_innen zusammengefasst.⁶³ Die Häufigkeit, mit der Werke einzelner

„neutrale[n]“ (ebd., S. 295), „antizipierende[n]“ (ebd., S. 296) und „präskriptive[n] Typus“ (ebd., S. 297).

62 Insgesamt thematisierten die 89 Aufgaben, die konkrete Werke benannten, 82 unterschiedliche Texte (hinzu kommen Aufgaben, die nur Autor_innen vorgaben oder ganz auf Autor- und Textvorgaben verzichteten). Dabei benannten 17 Aufgaben mehr als einen Text.

63 Selbstverständlich stellt auch diese Zusammenfassung eine Vereinfachung des tatsächlichen Spektrums thematisierter Texte dar.

Autor_innen auftraten, wurde in Relation zur Gesamtheit der Aufgabenstellungen gesetzt, die überhaupt konkrete Autor_innen oder Werke benannten. Da es sich dabei um etwa 100 Aufgabenstellungen handelt ($n = 104$), entspricht die absolute Häufigkeit, mit der Werke bestimmter Autor_innen thematisiert wurden, in etwa der relativen Häufigkeit. Am häufigsten zum Gegenstand nahm man Werke Goethes ($n = 17$). Diese wurden anderthalbmal so häufig thematisiert wie Werke Schillers ($n = 10$). Letztere wiederum waren etwa anderthalbmal so häufig vertreten wie Werke Thomas Manns ($n = 7$). Im Abstand von jeweils einer Nennung folgen Werke Kleists ($n = 6$), Bölls, Hauptmanns, Hebbels und Kafkas (je $n = 5$), Borcherts, Büchners, Frischs, Lessings und Zuckmayers (je $n = 4$) und Eichendorffs, Fontanes und Shakespeares (je $n = 3$). Ein Drittel (33 %) der Aufgabenstellungen nahm Autor_innen zum Gegenstand, die weniger als dreimal thematisiert wurden, ein Viertel (26 %) solche, die insgesamt nur in einer einzigen Aufgabe vorkamen:

Tab. 2: Schwerpunkte Westberliner Reifeprüfungsaufgaben nach Autor_innen

Autor_in	Anzahl Aufgaben im Untersuchungs- zeitraum^a
Goethe	17
Schiller	10
Thomas Mann	7
Kleist	6
Böll, Hauptmann, Hebbel, Kafka	5
Borchert, Büchner, Frisch, Lessing, Zuckmayer	4
Eichendorff, Fontane, Shakespeare	3
Bender, Benn, Langgässer, Rilke, Sophokles, Stifter, Zweig	2
Bartning, Reinhold Braun, Bergengruen, Brecht, von Doderer, Dürrenmatt, Enzensberger, Euripides, Falke, Grillparzer, Heißenbüttel, Hesse, Hölderlin, Holthusen, Georg Kaiser, Hermann Kasack, Keller, Lenau, Liliencron, Conrad F. Meyer, Arthur Miller, Mörike, Rolland, Schnurre, Albert A. Scholl, Heinrich Seidel, Werfel	1
keine Vorgabe, Text/Autor_in unklar	15

a Angegeben wird die Gesamtzahl aller Aufgaben, die im Untersuchungszeitraum explizit Werke der jeweiligen Autor_innen fokussierten. Wenn in einem Jahr oder im Rahmen einer Prüfung mehrere Aufgaben gestellt wurden, die Werke dieser Autor_innen thematisierten, wird jede dieser Aufgaben einzeln gezählt.

Auch das Spektrum der thematisierten Autor_innen ist damit ein breit gestreutes: Insgesamt thematisierten die 119 bzw. 104 Aufgaben Werke von 50 unterschiedlichen Autor_innen, wobei 14 Aufgaben Werke mehrerer Autor_innen in den Blick nahmen. Es ist nicht auszuschließen, dass sich an einem umfangreicheren Aufgabenkorpus Lektüreschwerpunkte deutlicher hätten herausarbeiten lassen. Dass sich dort, wo der Bereich des schulischen Kanons verlassen wird, kaum noch klare Präferenzen ausmachen lassen, ist jedoch an sich nicht untypisch.⁶⁴ So arbeitet Korte heraus, dass Lehrkräfte neue Werke bereits seit dem Kaiserreich im Modus des Experimentierens einbezogen (2017, S. 98) – was immer auch dazu führte, dass sich das Spektrum der thematisierten Werke stark ausfächerte (vgl. ebd., S. 101).⁶⁵

4.5 Zusammenstellung des Untersuchungskorpus

Das Korpus der vorliegenden Studie wurde basierend auf der skizzierten Aufgabenauswertung zusammengestellt. Im Folgenden wird zunächst die Auswahl der Aufgaben (vgl. Kap. 4.5.1–4.5.4) erläutert und beschrieben, wie häufig die einzelnen Aufgabentypen in unterschiedlichen Abschnitten des Untersuchungszeitraums gestellt wurden. Für die Aufgaben zu ‚klassischer‘ und zeitgenössischer Literatur (vgl. Kap. 4.5.2, 4.5.3) wird dabei zunächst erläutert, welche Werke und Aufgaben ich diesen Gruppen zugeschlagen habe (je

64 Ein gewisses Maß an Variation – gegenüber dem vorangegangenen Unterricht und ggf. Prüfungen voriger Jahre – war außerdem auch dort geboten, wo dem Anspruch nach unbekannte Werke thematisiert werden sollten (vgl. Kap. 7.1.1).

65 Dieses Phänomen ist von anhaltender Aktualität. So fällt es auch Dawidowski/Maas (2018) bei ihrer Auswertung aktueller Lektürevorgaben für zentrale Abiturprüfungen schwer, innerhalb des breiten Spektrums thematisierter Autor_innen klare Tendenzen auszumachen (vgl. ebd., S. 205). In ihrem Bestreben, dennoch „stärker berücksichtigte AutorInnen von weniger berücksichtigten zu scheiden“ (ebd.), behelfen sich die Autor_innen mit einer Gruppierung nach dem „Pareto-Prinzip[]“ (ebd.). Dieses geht davon aus, so fassen es Maas und Dawidowski (2018, S. 205, FN 6) zusammen, „dass mit 20 % des Arbeits- oder Zeitaufwandes 80 % der Ergebnisse abgedeckt werden können“. In Übertragung dieses Modells auf ihren Untersuchungsgegenstand kommen sie zu dem Ergebnis, „dass etwa 18 Prozent aller aufgeführten AutorInnen im Durchschnitt 70 Prozent der literarischen Themen und Werke im Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe abdecken“ (ebd., S. 207). Ähnliche Analysen lassen sich auch hier formulieren. So bezogen sich 77 % aller Aufgaben, die konkrete Werke oder Autor_innen benannten, auf Werke von 26 % der insgesamt thematisierten Autor_innen.

Abschnitt a); hieran anschließend wird dargelegt, wie häufig solche Aufgaben gestellt wurden (je Abschnitt b). Im nächsten Schritt geht die Darstellung darauf ein, wie – aus der Gesamtheit der Schülertexte, die eine jeweilige Aufgabe bearbeiteten – die Einzelaufsätze ausgewählt wurden, die in Kapitel 5–7 analysiert werden (vgl. Kap. 4.5.5).

4.5.1 Aufgaben, die allgemeine Reflexionen über Literatur fordern

In einem ersten Schritt sollen Aufsätze zu solchen Aufgaben ausgewertet werden, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über das Wesen von und den Umgang mit Literatur forderten (vgl. Kap. 5). Solche Aufgaben wurden an der betrachteten Westberliner Schule gehäuft in der ersten Hälfte der 1950er Jahre, Mitte der 1960er und Anfang der 1970er Jahre gestellt. Insgesamt machten sie gut 10 % aller explizit literaturbezogenen Aufgabenstellungen aus; in den einzelnen Jahren bewegte sich ihr Anteil zwischen 15 und 25 %:

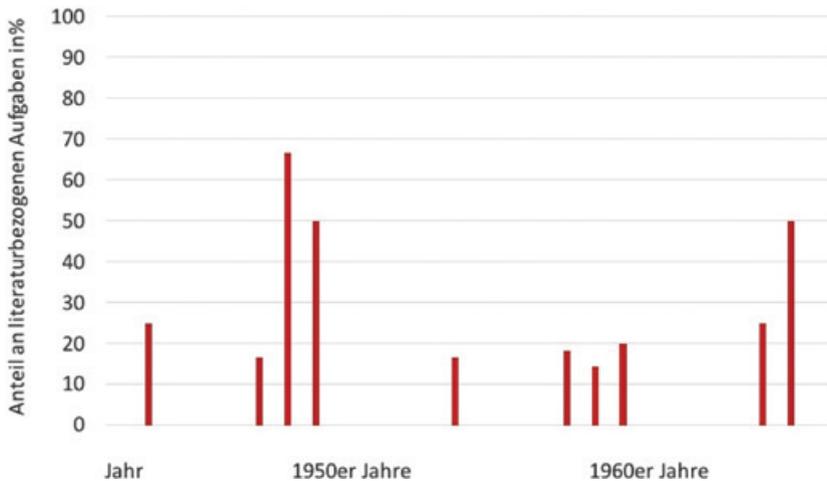


Abb. 2: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Wesen und Funktionen von Literatur

Diese Häufungen lassen sich nicht aus formalen Vorgaben⁶⁶ und nur zum Teil aus lehrerseitigen Präferenzen⁶⁷ erklären. Mit aller Vorsicht können jedoch Parallelen zu der Entwicklung gezogen werden, mit der zeitgenössische Literatur ihren Weg in die Abiturprüfung fand. Dieser Prozess setzte an der fokussierten Westberliner Schule Mitte der 1950er Jahre mit zwei Aufgaben ein, die vom konkreten Einzeltext abstrahierende Reflexionen über Literatur – hier: den Stellenwert der *Dichtung* (AKTE 26) bzw. *Literatur der Gegenwart* (AKTE 66) – forderten. Als sich Anfang der 1960er Jahre jüngere Werke in der Abiturprüfung der Schule fest zu etablieren begannen,⁶⁸ gewannen entsprechende Aufgaben erneut an Gewicht. Gleiches gilt für die frühen 1970er Jahre – und damit die Zeit, in der Prüflinge zum Teil ausschließlich zeitgenössische Literatur zu untersuchen hatten. Grundsätzlichere Reflexionen über Literatur anzustellen, schien also vielleicht gerade dann nötig, wenn es zu Verschiebungen im schulischen Lektürespektrum kam (vgl. Kap. 1).

Hierfür spricht auch die in Kapitel 5 beschriebene Beobachtung, dass Schüler_innen, wenn sie allgemeine Wesensmerkmale von Dichtung zu erörtern hatten, häufig literaturhistorische Zusammenhänge betrachteten – selbst dort, wo dies nicht explizit gefordert war.⁶⁹ Die Narrative, derer sich die Aufsätze dabei bedienten, werden später genauer betrachtet. Diese Untersuchungen werden

66 Eine Lehrkraft stellte Aufgaben, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über Literatur forderten, erstmals Mitte der 1960er Jahre. Auf den ersten Blick scheint diese Schwerpunktverschiebung durch eine Änderung der Prüfungsordnung begünstigt worden zu sein: 1964 wurde eine Aufgabenart eingeführt, die „[e]in an einem Sachgebiet orientiertes Thema“ (RP 1964, S. 71) in den Fokus rückte. Tatsächlich kam die Lehrkraft dieser Änderung jedoch fünf Monate zuvor.

67 Einzelne Lehrkräfte stellten regelmäßig Aufgaben, die Reflexionen über Kunst (wechselnder Sparten, u. a. Literatur, Film) anvisierten (S6LI3, SLOIA). Bei anderen Lehrkräften (MK2EO, ONUED) wurden literaturbezogene Reflexionen ohne erkennbare Systematik in einzelnen Prüfungsdurchgängen gefordert. Eine weitere Lehrkraft (ZTXM1) stellte eine solche Aufgabe in einer frühen Prüfung (AKTE 20, 1940er Jahre) und verzichtete dafür auf Aufgaben zu konkreten Texten. Aus Gründen, die nicht ermittelt werden konnten, wich sie damit von ihrem ansonsten recht konsequent eingehaltenen Vorgehen ab: In weiteren Prüfungen desselben Jahres (AKTE 17, AKTE 35) stellte sie ebenso wie in allen folgenden Prüfungen genau eine Aufgabe, die ein konkretes literarisches Werk fokussierte.

68 Ab diesem Zeitpunkt gewannen Werke an Gewicht, die nach 1945 entstanden sind. Wurden entsprechende Texte in vorigen Jahren nur vereinzelt thematisiert, traten sie nun in nahezu jedem Prüfungsjahr auf (vgl. Kap. 4.5.3).

69 So etwa in Aufsätzen zur Frage nach den „Aufgaben“ und „Grenzen“ der Interpretation (AKTE 43) und danach, was „literarische Werke wertvoll [macht]“ (AKTE 56).

darüber Aufschluss geben, welche Vorstellungen von der sich neu etablierenden ‚modernen‘ bzw. zeitgenössischen⁷⁰ Literatur im schulischen Kontext kursierten. Hiermit verbunden sind vorsichtige Rückschlüsse auf Auseinandersetzungen und Vermittlungsleistungen möglich, mit denen dieser Etablierungsprozess im Literaturunterricht begleitet wurde. Vermutlich musste im Unterricht der Status ‚moderner‘ bzw. zeitgenössischer Literatur verhandelt werden. Dabei half ein Abgleich mit kanonischen, insbesondere ‚klassischen‘ Werken. Wenngleich auch der Stellenwert kanonischer Werke bestätigt und gegen Kritik verteidigt werden musste, stand er letztlich nicht zur Disposition. Die Verschiebungen des schulischen Lektürekansons tragen daher Züge einer „Kanon-Erweiterung“ (Erhart 1998, S. 103).

4.5.2 Aufgaben zu ‚Klassikern‘

Wie einleitend beschrieben, möchte die vorliegende Studie den schreibenden Umgang mit literarischen Werken als einen text- und aufgabenspezifischen untersuchen. Idealerweise wären Aufsätze zu einem möglichst breiten Spektrum literarischer Werke zu analysieren, das u. a. nach Epochen strukturiert werden könnte (vgl. etwa Dawidowski/Maas 2018). Da zugleich eine detaillierte qualitative Untersuchung der Aufsätze angestrebt wird, musste eine enger begrenzte Auswahl getroffen werden. In die Auswertung einbezogen werden zunächst Aufsätze zu ‚klassischen‘, im schulischen Literaturkanon fest verankerten Werken (vgl. Kap. 4.5.2, Kap. 6). Diesen gegenübergestellt werden Arbeiten zu neu hinzutretender Literatur, die erst allmählich Eingang in den Literaturunterricht fand (vgl. Kap. 4.5.3, Kap. 7). Diese Kontrastierung findet ihre Entsprechung in den zuvor skizzierten literaturhistorischen Narrativen von Schüleraufsätzen und zum Teil auch in Aufgabenstellungen (vgl. Kap. 4.5.1, Kap. 5).

a) Eingrenzung ‚klassischer‘ Dichtung

Mit der Rede von ‚klassischer‘ Dichtung bedient sich die Untersuchung einer heterogen gebrauchten, präzisierungsbedürftigen Kategorie. So unterscheidet das *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* zwei Begriffsverwendungen. Enger gefasst dient ‚Klassik‘ als „Bezeichnung für einen Abschnitt der deutschen Literaturgeschichte, vorwiegend identifiziert mit der ‚Weimarer Klassik‘ um 1800“ (Schulz 2000, S. 270). Hiervon abgegrenzt wird die Verwendung als „[h]istorisch-deskriptive und normative Aspekte vermischende, zwischen Stil- und Epochenbegriff changierende Bezeichnung für Höhepunkte in

70 Wie diese Kategorien zu fassen sind, wird in den Abschnitten 4.5.2 und 4.5.3 beleuchtet.

der Geschichte der Literatur oder der Künste allgemein“ (Thomé 2000, S. 266).⁷¹ Was so verstanden „als ‚klassisch‘ wahrgenommen wird, [ist] nicht zuletzt ein Resultat von Kanonisierungsprozessen“ (Gohlke 2020, S. 15).

Zwischen einem enger und einem weiter gefassten Verständnis von ‚Klassik‘ ließ sich bereits in den 1950er Jahren unterscheiden. Dies verdeutlicht ein Blick in die Vorgängerpublikation des exemplarisch herangezogenen Nachschlagewerks, das in den 1950er Jahren in zwei Auflagen herausgegebene *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Folgt man den von Cysarz verantworteten Einträgen zu *Klassik* (Cysarz 1958a) und *Klassiker[n]* (Cysarz 1958b),⁷² so bezeichnet der Begriff ‚Klassik‘ „sowohl den geschichtlichen Block der vorwiegend klassischen Dichtungen als auch die beherrschende Art und Kunst der Klassiker“ (Cysarz 1958a, S. 852; vgl. auch Gohlke 2020, S. 132 f.). Als „sozusagen klassische[]“ (Cysarz 1958b, S. 860) ‚Klassiker‘ führt Cysarz Klopstock, Lessing, Herder, Wieland, Goethe, Schiller, Grillparzer und Kleist an (vgl. auch Gohlke 2020, S. 142). Ein engerer Klassikbegriff wird historisch gefasst. Dieser fokussiert die Weimarer Klassik (vgl. auch Gohlke 2020, S. 136), ohne in ihr aufzugehen: Indem Cysarz (1958b, S. 859) seinen engen Klassikbegriff auf „die Großen der Klopstock- und Goethe-Zeit“ bezieht, kann er dieser Gruppe auch Klopstock und Lessing zuschlagen. In einem erweiterten Kreis der ‚Klassiker‘ werden, teilweise beschränkt auf ausgewählte Aspekte ihres Schaffens, Stifter, Jean Paul, Wagner, Nietzsche, George und Rilke verortet (vgl. ebd., S. 861 f.; Gohlke 2020, S. 142 f.). Insgesamt versteht Cysarz die Kategorie des ‚Klassischen‘ umfassender als noch in einer früheren, 1927 publizierten Fassung des Lexikoneintrags (vgl. Gohlke 2020, S. 13 f., 133). Hier sprach der Autor nur einem Teil derjenigen Dichter klassischen Status zu, die er später den „klassischen“ ‚Klassikern‘ zuschlug: Klopstock, Herder, Wieland, Goethe und Schiller (vgl. ebd., S. 107). In den jüngeren Lexikoneinträgen hingegen „wird die Erscheinung des Klassikers [...] von der Existenz einer Epoche der Klassik entkoppelt“ (ebd., S. 244). Gohlke zufolge stehen diese Änderungen prototypisch für einen allgemeineren Wandel des literaturwissenschaftlichen Klassikverständnisses, das in den 1950er Jahren tendenziell ausgeweitet wurde.⁷³

71 Die Ausführungen zu dieser Begriffsverwendung setzen mit der ernüchternden Einschätzung ein, „daß eine konsensfähige terminologische Klärung nahezu aussichtslos erscheint“ (Thomé 2000, S. 266).

72 Für die folgenden Betrachtungen ausgewählt wurden diese Lexikoneinträge in Anlehnung an Gohlke (2020, S. 132–145).

73 Wie Gohlke (2020, S. 142) herausstellt, ging es dabei jedoch gerade nicht um eine beliebige Ausweitung des Klassikbegriffs. Vielmehr suchte etwa Cysarz nach „Kriterien [...], deren Einhaltung ein Werk als Klassiker legitimiert“ (ebd., S. 136). Er bestimmt „fünf

Zu erklären sei diese Entwicklung aus einem „gesteigerten Bedarf an Klassikern, die als Quelle der Weisheit und als Garant einer überzeitlichen Wahrheit erachtet werden“ (ebd., S. 16).

Wie wird die Kategorie der ‚Klassik‘ in den untersuchten Reifeprüfungsaufsätzen gefasst? Ein klar umrissenes Begriffsverständnis lässt sich aus der geringen Anzahl untersuchter Arbeiten nicht ableiten; Tendenzen zeichnen sich gleichwohl ab.⁷⁴ Als Beispiele „[k]lassischer [...] Dichtung“ (AKTE 44; ähnlich AKTE 28) werden vor allem Werke Goethes, Schillers und Lessings angeführt. In einem Fall problematisierte die Lehrkraft zwar, dass „Lessing [...] kein[] Klassiker im engeren Sinne“ sei (AKTE 44, A 1); diverse andere Aufsätze konnten seine Werke jedoch unkommentiert der ‚Klassik‘ zuschlagen.⁷⁵ Anders verhält es sich im Fall Kleists. Auch seine Werke verorteten die Schüler_innen bisweilen im Kontext der ‚Klassik‘, solche Zuordnungen wurden jedoch grundsätzlich kritisch verhandelt: Entweder machte der Prüfling selbst relativierend geltend, dass Kleist nicht im engeren Sinne den ‚Klassikern‘ zuzuschlagen sei (AKTE 44, A 1), oder die Lehrkraft monierte Entsprechendes (AKTE 44, A 2). Konkret führen

Wurzeln“ der ‚Klassik‘ (Cysarz 1958a, S. 855; vgl. auch Gohlke 2020, S. 136 f.). Mit der „ästhetische[n] (im näheren Sinn formale[n], stilistische[n]) Wurzel“ (Cysarz 1958a, S. 855) wird auf die „Kongruenz von Form und Inhalt“ (Gohlke 2020, S. 138) abgehoben. Insgesamt, das zeigt sich im Blick auf „die ontologische (in jederlei Natur und Wirklichkeit nach dem Seinsgrund lotende)“ (Cysarz 1958a, S. 855), „ethische (humane, auch soziale)“ (ebd.) und „christliche, religiöse“ (ebd.) Wurzel, wird aber bei Cysarz „Klassik weniger stiltypologisch definiert als vielmehr ihrem Gehalt nach“ (Gohlke 2020, S. 133). Mit der fünften „nationale[n] (gesamtvölkliche[n]) Wurzel“ schließlich macht Cysarz (1958a, S. 855) geltend, dass die ‚Klassik‘ „der gesamten Wesensmächtigkeit des Nationalcharakters [entsteigt], [...] dieser Art integrale Gewißheit und Prägung [gibt]“ (ebd., S. 858) und „das dt. Gesamtvolk erstmals in angemessener Form vor den Nachbarvölkern [vertritt]“ (ebd.), dies allerdings „ohne geschichtliche Ziele“ (ebd., vgl. auch Gohlke 2020, S. 141).

74 An dieser Stelle wird die Auswertung einschlägiger Aufsätze punktuell vorweggenommen. Zurückgegriffen wird dabei auf Bearbeitungen der Aufgaben *Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln [...]* (AKTE 60, 1940er Jahre), *Das Ideal der Humanität und seine Bedeutung für das menschliche Gemeinschaftsleben [...]* (AKTE 26, 1950er Jahre), *Größe und Fremdheit der Klassik[.] Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“* (AKTE 28, 1950er Jahre) und *Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet!* (AKTE 44, 1960er Jahre); Aufsätze zur Aufgabe *Literatur der Gegenwart oder ältere Literatur? Meine Entscheidung und ihre Begründung [...]* (AKTE 66, 1950er Jahre) sind nicht überliefert.

75 AKTE 26, A 1; AKTE 60, A 2, A 3; AKTE 28, A 3, implizit möglicherweise auch A 1.

die Aufsätze Goethes *Egmont* (AKTE 44, A 2), *Iphigenie auf Tauris* (AKTE 44, A 1), *Faust* (AKTE 44, A 1) und *Die Leiden des jungen Werther* (AKTE 28, A 3), Schillers *Don Carlos* (AKTE 44, A 1), *Kabale und Liebe* (AKTE 28, A 3) und *Wilhelm Tell* (AKTE 28, A 3), Lessings *Nathan der Weise*⁷⁶ und *Minna von Barnhelm* (AKTE 28, A 3) sowie Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* (AKTE 44, A 1) an.

Die Zuordnung geht damit eher von Autoren als von einzelnen Werken aus. Als ‚klassisch‘ galten den Schüler_innen jene Dichter, die bereits seit dem 19. (bzw. im Fall Kleists seit dem 20.) Jahrhundert zum Kernkanon des schulischen Literaturunterrichts gehörten (vgl. Korte 2011, 2017). Wenn neben Kleist auch Lessing als Streitfall galt, blieben als ‚Klassiker‘ letztlich die Weimarer Klassiker Goethe und Schiller übrig (allerdings nicht ausschließlich *Werke* der Weimarer Klassik).⁷⁷ Dass überhaupt diskutiert wurde, ob Lessing und Kleist als ‚Klassiker‘ zu verstehen sind, spricht wiederum dafür, dass Schüler_innen und zum Teil auch Lehrkräfte mit ihrem Klassikverständnis die Grenzen der Weimarer Klassik zumindest partiell überschritten. Mit den Fällen Kleist und Lessing wurde dann möglicherweise auch verhandelt, inwiefern das Attribut ‚klassisch‘ eher historisch oder normativ zu verwenden war, es um eine Epoche der (Weimarer) Klassik oder eine Gruppe des Kanonischen ging.

Für die in Kapitel 6 beschriebene detailliertere Auswertung von Aufsätzen zu ‚klassischer‘ Literatur wurde mit Goethes *Iphigenie auf Tauris* ein Drama gewählt, dessen Status als ‚klassisches‘ Werk im schulischen Kontext vergleichsweise konsensfähig war. Es wurde in zeitgenössischen didaktischen Handreichungen gemeinhin der „klassische[n] Literatur“ zugeschlagen (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 79; vgl. auch Ibel 1958, S. 5) oder als ‚klassisch‘ charakterisiert (vgl. etwa Franzke 1959, S. 59). Im Westberliner Lehrplan wurde das Drama als Beispiel der ‚Klassik‘ als Epoche angeführt (SenV 1954, S. 33; vgl. auch SenS 1968a, S. 43).⁷⁸ Als „Prototyp klassischer Literatur“ (Schemme 1990, S. 204) erscheint es jedoch auch, wenn man einen normativen und potenziell weiter gefassten Klassikbegriff ansetzt – als Werk, das „über anderthalb Jahrhunderte, über die widersprüchlichsten Epochen [...] über Monarchie, Demokratie und Diktatur hinweg [als, EZ] Schul- oder gar Pflichtlektüre“ fungierte (ebd., S. 202).⁷⁹ In

76 AKTE 28, A 1 und A 3; AKTE 60, A 2.

77 Die Kategorie des ‚Klassischen‘ wird dann deutlich enger gefasst als etwa die Gruppe der „klassische[n]“ Klassiker bei Cysarz (1958b, S. 860).

78 Zu thematisieren war das Drama in der zwölften Klasse (vgl. SenV 1954, S. 32 f.; SenS 1968a, S. 43).

79 Schemme (1990, S. 205, Herv i. O.) zufolge finden sich „[z]wischen 1892 und 1969 [...] keine gymnasialen Richtlinien mehr, in denen *Iphigenie* nicht als Pflichtlektüre

diesem Sinne war das Drama auch an der betrachteten Westberliner Schule fest verankert und kann als einschlägig für die untersuchten Abiturprüfungen gelten: Kein anderes literarisches Werk wurde im Untersuchungszeitraum so häufig zum Gegenstand einer Abiturprüfungsaufgabe wie Goethes *Iphigenie auf Tauris*.⁸⁰

Thematisiert wurde Goethes *Iphigenie* durch Aufgaben, die auf einen ‚literarischen Aufsatz‘ abzielten. In solchen Aufsätzen behandelten Schüler_innen Texte, die ihnen aus dem vorangegangenen Unterricht oder aus privater Lektüre vertraut waren. In der Regel gaben die Prüfungsaufgaben dabei Schwerpunkte vor. Folgt man etwa Lindemann (2000, S. 215), so wurde in literarischen Aufsätzen „poetische Literatur nicht im heutigen Sinne analysiert, sondern allenfalls referiert und in übergeordnete Zusammenhänge eingeordnet“. Immer wieder wiesen Didaktiker_innen auf die Gefahr hin, Prüflinge zur Reproduktion von Deutungen zu verleiten, die sie aus dem Unterricht oder aus Lektürehilfen kannten (vgl. Kap. 6.1.1).

b) Entwicklung von Aufgaben zu ‚klassischer‘ Dichtung

Um den Stellenwert der später detailliert analysierten Aufsätze (vgl. Kap. 6) abschätzen zu können, soll an dieser Stelle skizziert werden, welches Gewicht ‚klassische‘ Dichtung als Prüfungsgegenstand an der betrachteten Westberliner Schule zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Untersuchungszeitraums besaß. Diese Auswertung geht behelfsmäßig von dem Verständnis ‚klassischer‘ Werke aus, das sich in den Abituraufsätzen selbst niederschlägt. Entsprechend erfasst sie nicht die thematisierten Werke, sondern deren Autoren. Als Aufgaben zu ‚Klassikern‘ werden solche eingeordnet, die Werke Goethes, Schillers und Lessings thematisierten – deren Stellenwert als ‚Klassiker‘ Schüler_innen und Lehrkräften unstrittig schien. Diese Aufgaben machten insgesamt 22 % aller explizit literaturbezogenen Aufgabenstellungen aus, die an der fokussierten Schule im Untersuchungszeitraum gestellt wurden. Erwartungsgemäß (vgl. Kap. 2.1) kam ihnen vor allem in den ersten Nachkriegsjahren eine dominante

aufgeführt ist“ (vgl. auch Denk 2000, S. 249). Leppmann (2016[1984], 2000) wiederum zeigt die feste Verankerung von Goethes *Iphigenie* im schulischen Kanon am Beispiel des Berliner *Gymnasiums zum Grauen Kloster* auf (vgl. Schemme 1990, S. 204 f.).

80 Für eine exemplarische Untersuchung der ‚Klassiker‘-Rezeption an Gymnasien – hier: vom späten 19. Jahrhundert bis Anfang der 1980er Jahre – wird das Drama auch bei Gass-Bolm (2005, S. 29 f., 74, 99 f., 208 f., 303 f., 382) genutzt.

Position zu: Bis Anfang der 1950er Jahre thematisierten zwischen 50 und 80 % aller explizit literaturbezogenen Aufgaben eines Jahrgangs Werke Goethes, Schillers oder Lessings. Ab 1953 nahm der Anteil dieser Aufgabenstellungen ab, bis Mitte der 1960er Jahre finden sie sich jedoch noch in mindestens jedem dritten Jahr. Falls ‚klassische‘ Werke tatsächlich verdrängt wurden (so konstatiert bei Apel 1991, S. 467), setzte eine solche Entwicklung also frühestens in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre ein:

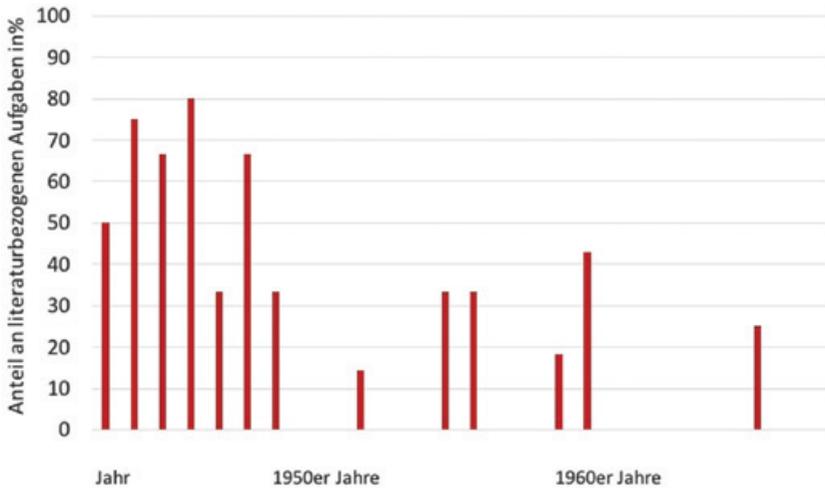


Abb. 3: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Werken Goethes, Schillers und Lessings

4.5.3 Aufgaben zu zeitgenössischer Kurzprosa

a) Eingrenzung zeitgenössischer Dichtung

Auch die Kategorie der zeitgenössischen Literatur verlangt nach einer – keineswegs einfach zu habenden⁸¹ – Eingrenzung. Hier kann sich die Untersuchung allerdings an der Studie Heuers (2015a) orientieren. Die Autorin trägt Versuche, Gegenwartsliteratur zeitlich einzugrenzen, aus aktuellen Nachschlagewerken und Literaturgeschichten zusammen (vgl. ebd., S. 16–20). Die Anfänge des

⁸¹ Vgl. Kämper-van den Boogaart (2004a, S. 251), hier zitiert in Anlehnung an Heuer (2015a, S. 16).

Gegenwärtigen werden demnach 1945,⁸² 1968 oder 1989 angesetzt (vgl. ebd., S. 16; Bluhm 2007, S. 267). Diesen Zeitschnitten ist „der Umstand [gemeinsam], dass sie keine literar-ästhetischen Entwicklungen, sondern politische bzw. gesellschaftliche Umbruchsituationen markieren“ (Heuer 2015a, S. 16).

Vieles spricht dafür, die Attribuierung ‚gegenwärtig‘ rückzubinden an die Perspektive eines Betrachters, mithin Gegenwartsliteratur als eine vom Zeitpunkt X aus gesehen gegenwärtige Literatur des Zeitraums Y zu verstehen (vgl. ebd., S. 17). Dass die Auffassung davon, was als Gegenwartsliteratur einzuordnen ist, zeitlichen Veränderungen unterliegt, illustriert Schumacher (2010, S. 32) am Beispiel des *Handbuchs der deutschen Gegenwartsliteratur*. Dessen erste Auflage (1965) setzte die Anfänge der Gegenwartsliteratur noch um 1910 an (vgl. ebd.). Mit der Nachfolgepublikation, dem Anfang der 1980er Jahre erschienenen *Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, behielt man diesen Zuschnitt zunächst bei (ebd., S. 32 f.). Knapp zehn Jahre später erschien eine Neuauflage des Nachschlagewerks, die den Anfang der Gegenwartsliteratur schon im Titel auf das Ende des Zweiten Weltkriegs festlegte: das *Neue[] Handbuch der deutschen Gegenwartsliteratur seit 1945* (1990; vgl. ebd., S. 33).

Gegenwärtig ist ein bestimmter Abschnitt der Literaturgeschichte damit immer nur für eine bestimmte Zeit.⁸³ Hieraus zieht Heuer die Konsequenz, dass Gegenwartsliteratur für die von ihr untersuchten beiden Zeiträume unterschiedlich zu verstehen ist. So setzt sie den Beginn einer Gegenwartsliteratur der 1950er Jahre am Übergang zum 20. Jahrhundert, den einer Gegenwartsliteratur der 1970er Jahre (bzw. des Zeitraums 1965–1975) zu Beginn der 1950er Jahre an (vgl. Heuer 2015a, S. 20).

b) *Entwicklung von Aufgaben zu zeitgenössischer Dichtung*

Dass ein ähnliches Vorgehen auch für die im Folgenden beschriebene Aufgabenauswertung erforderlich ist, legt eine erste Sichtung der Aufsätze nahe. So fokussiert ein Anfang der 1950er Jahre verfasster Schüleraufsatz als *Dicht[er] der Gegenwart* vor allem Autor_innen, die erste Werke ab Beginn des

82 Die hier einsetzende Literatur wird auch als *Nachkriegsliteratur* gefasst (vgl. Lubkoll 2000). Dieser Begriff gewinnt jedoch erst Anfang der 1970er Jahre an Bedeutung (vgl. ebd., S. 669).

83 Zur Eigenlogik schulischer Kanonisierungsprozesse gehört dabei, dass jüngere Literatur ihren Weg in die Schule meist erst mit einer gewissen Verzögerung findet (vgl. Kämper-van den Boogaart 2005, S. 327 f.; Korte 2011, 2017).

20. Jahrhunderts veröffentlichten.⁸⁴ Aufsätze der 1960er und frühen 1970er Jahre führen zum größeren Teil Werke an, die erst nach 1945 publiziert wurden.⁸⁵ Anders als in der Untersuchung Heuers sollen hier jedoch nicht zwei Zeiträume kontrastiert werden; vielmehr gilt es, die Entwicklung über *einen* weiter gefassten Zeitraum zu beleuchten. Der Wandel dessen, was als Gegenwartsliteratur verstanden wird, lässt sich dabei nicht auf einen klaren Zeitpunkt festlegen: Würde die Auswertung Gegenwartsliteratur für den Zeitraum 1946 bis 1965 anders eingrenzen als für den Zeitraum ab 1965, erzeugte sie Mitte der 1960er Jahre einen künstlichen ‚Knick‘. Umgehen lässt sich dieses Problem, indem zwei Entwicklungen jeweils für den gesamten Zeitraum beleuchtet werden: Die Thematisierung von Werken, die ab 1900⁸⁶ und solchen, die ab 1945 entstanden sind (vgl. Abb. 4).

Letztere wurden im Untersuchungszeitraum an der betrachteten Westberliner Schule in etwa einem Viertel (24 %) aller explizit literaturbezogenen Aufgaben zum Prüfungsgegenstand. Sie fanden bereits Mitte der 1950er Jahre vereinzelt Eingang in die Abiturprüfung. Ab Anfang der 1960er Jahre waren sie fast durchgängig und i. d. R. mit einem Anteil von mindestens einem Drittel aller explizit literaturbezogenen Aufgaben vertreten (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 183). Ab Anfang der 1970er Jahre wurden explizit literaturbezogene Aufgaben ausschließlich zu Werken gestellt, die nach 1945 publiziert wurden.

Bezieht man Aufgaben zu Werken, die ab 1900 erstveröffentlicht wurden, mit ein – diese machten insgesamt etwa die Hälfte (49 %) aller explizit literaturbezogenen Aufgabenstellungen aus –, schließt sich die Lücke in der zweiten

84 Hierbei handelt es sich um einen Aufsatz zum Thema *Welche Werte gewann ich aus der Dichtung der Gegenwart?* (AKTE 26). Diese Aufgabe wurde im Rahmen einer Nachprüfung gestellt und von nur einem Prüfling bearbeitet.

85 Dies betrifft Aufsätze zum Thema *Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet!* (AKTE 44, 1960er Jahre). Hier werden neben Brechts *Mutter Courage* (A 1) auch Hemingways *Der alte Mann und das Meer* (A 1), Borcherts *Die Küchenuhr* (A 2), Langgässers *Saisonbeginn* (A 2) sowie Werke Bölls (A 1) und Grass' (A 1) angeführt. Aufsätze zur Frage, *[w]elche Aufgaben [...] der Dichter bzw. Schriftsteller in unserer Zeit [hat]* (AKTE 55), verweisen auf Hochhuths *Der Stellvertreter* (A 2), Weiss' *Viet Nam Diskurs* (A 2), Handkes *Der Hausierer* (A 2) und Grass' *Die Blechtrommel* (A 2).

86 Mit der ersten Kategorie wurden auch Aufgaben erfasst, die nur Autor_innen, aber keine konkreten Texte thematisierten und auf Werke bezogen werden konnten, die vor oder nach 1945 publiziert wurden. Auch wurden hier Aufgaben eingeordnet, die ‚moderne‘ oder zeitgenössische Literatur zum Gegenstand nahmen, ohne konkrete Autor_innen zu benennen.

Hälfte der 1950er Jahre: Entsprechende Aufgaben wurden ab Mitte der 1950er Jahre durchgängig gestellt und machten ab Mitte der 1950er Jahre einen Anteil von mindestens einem Drittel, ab Anfang der 1960er Jahre i. d. R. mindestens zwei Drittel und ab Mitte der 1960er Jahre bisweilen auch die Gesamtheit der literaturbezogenen Aufgaben aus. Diese Entwicklung fügt sich in das Narrativ eines von Hegele (1996, S. 120) beschriebenen „Dreischritt[s] von der Dominanz konservativer Autoren über eine Mischphase bis zur Verdrängung konservativer und der Dominanz ‚moderner‘ Autoren“. Allerdings endet die hier beschriebene Aufgabenauswertung in den frühen 1970er Jahren:⁸⁷

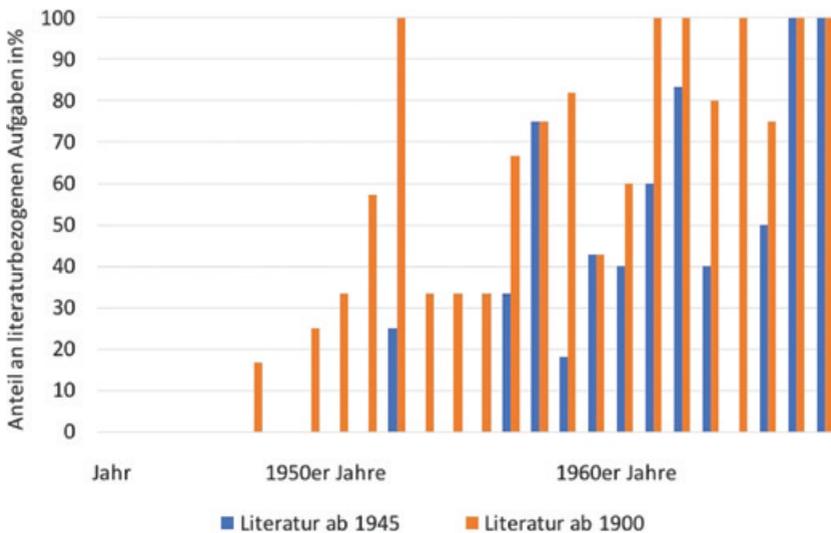


Abb. 4: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu zeitgenössischer Literatur

Für die Zusammenstellung der analysierten Schüleraufsätze wurde eine weitere Auswahlentscheidung getroffen: Den Aufsätzen zu ‚klassischer‘ Literatur werden solche zu zeitgenössischer Kurzprosa gegenübergestellt. Auch dieser weite Vergleich findet seine Entsprechung in den Abituraufsätzen selbst: Als

⁸⁷ Dabei mag die gewählte Darstellung suggerieren, dass sich die aufgezeigte Entwicklung in den 1970er Jahren fortsetzt – tatsächlich gibt sie aber natürlich keine Auskunft über diese weitere Entwicklung.

Beispiele ‚moderner‘ Literatur stellten die Prüflinge älteren Werken nicht zuletzt ‚Kurzgeschichten‘ gegenüber (vgl. Kap. 5).

Im Kontext der zeitgenössischen Aufsatzdidaktik sind Aufgaben zu Kurzprosa als ‚Interpretationsaufgaben‘ einzuordnen. Ihrem Anspruch nach traten ‚Interpretationsaufgaben‘ in den 1950er Jahren als gänzlich anderes und neues Aufgabenformat neben den ‚literarischen Aufsatz‘. Der Text, der den Prüflingen vorgelegt wurde, sollte ihnen unbekannt sein. Idealerweise wurde er also ad hoc und damit selbstständig in der Prüfungssituation interpretiert. Entsprechende Aufgabenstellungen formulierten einen Interpretationsauftrag, der i. d. R. auf Spezifikationen verzichtete (vgl. Kap. 3, Kap. 7.1.1).

Als Reifeprüfungsaufgaben waren Interpretationsaufgaben in Westberlin ab 1959 vorgesehen (vgl. Kap. 3). Wenig später machten solche Aufgaben i. d. R. mindestens ein Drittel, in durchschnittlich jedem zweiten Jahr mindestens die Hälfte aller explizit literaturbezogenen Aufgabenstellungen aus. Insgesamt waren sie ab den späten 1940er Jahren in fast jedem Jahr und ab 1957 durchgängig vertreten:⁸⁸

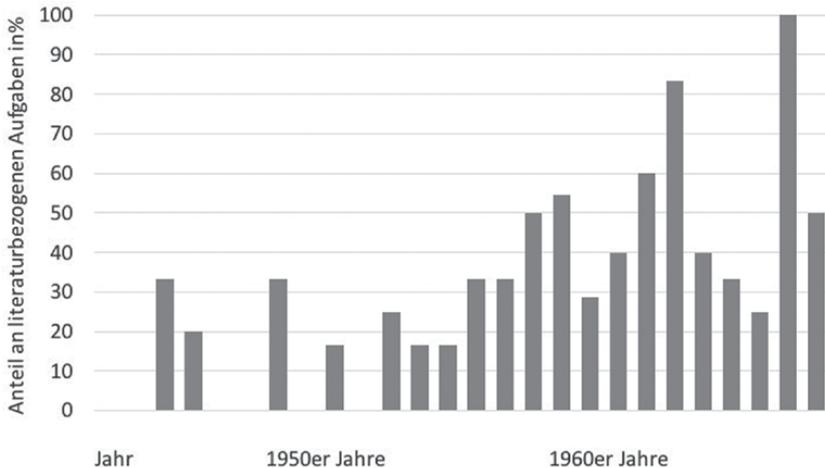


Abb. 5: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu kurzen Texten und Textauszügen (I)

⁸⁸ Vor 1946 fanden sie sich an der betrachteten Westberliner Schule nur in äußerst seltenen Einzelfällen.

Auch Aufgaben zu Kurzprosa wurden ab Mitte der 1950er Jahre in fast jedem Jahr gestellt. Ihr Anteil schwankte, nahm aber ab Anfang der 1960er Jahre insgesamt zu:

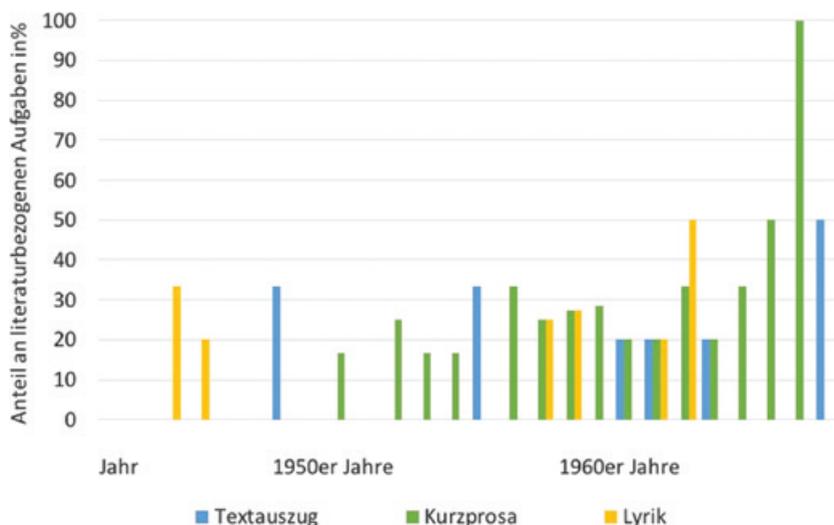


Abb. 6: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu kurzen Texten und Textauszügen (II)

Schreiben zu vorliegenden Texten und zu zeitgenössischer Literatur waren dabei eng miteinander verbunden. Insgesamt fokussierten Abituraufgaben zu vorliegenden kurzen Texten und Textauszügen mehrheitlich (zu 58 %) Texte, die nach 1945 publiziert worden waren.⁸⁹ Naheliegenderweise gilt dies für unterschiedliche Genres in unterschiedlichem Umfang: So bezogen sich drei Viertel (76 %) aller Aufgaben zu Kurzprosa aber nur die Hälfte aller Aufgaben zu lyrischen Texten und ein Sechstel (17 %) aller Aufgaben zu Textauszügen umfangreicherer Werke auf Literatur dieses Zeitraums.

Dass immer mehr Prüfungsaufgaben gestellt wurden, die in der Prüfung vorgelegte Texte fokussierten, wird auch in vorangegangenen Untersuchungen zur Geschichte des Deutschunterrichts registriert. Erklärt wird diese

⁸⁹ Umgekehrt fokussierten 58 % aller Aufgaben zu Gegenwartsliteratur vorliegende kurze Texte oder Textauszüge.

Entwicklung aus zunehmenden Vorbehalten gegen den ‚Besinnungsaufsatz‘ ohne Textgrundlage:

„Man erkannte, dass Werturteile nicht ohne Sachkenntnis getroffen werden konnten und dass deshalb die Erörterung von Fragen, zu denen der Schüler keine oder nur sehr mangelhafte Kenntnisse besitzt, Unsinn sei. Aus diesem Grund bevorzugte man in der Oberstufe vielfach eine andere Stilform, die Textanalyse.“ (Grimm 2003, S. 34 f.; vgl. auch Hampel 1999, S. 288)

Mit Blick auf literaturbezogene Prüfungsaufgaben beobachten Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 382), dass ab Anfang der 1960er Jahre die Interpretation von Kurztexten und Gedichten an Gewicht gewann. Rubinich (1992, S. 270 f.) wiederum stellt fest, dass Aufgabenstellungen bereits ab Ende der 1950er Jahre „enger auf Textinterpretation gerichtet sind, z. B. auf den Vergleich von Gedichten, oder inhaltliche Fragen zu einer bestimmten Lektüre stellen“. Ab Mitte der 1960er Jahre würden auch Aufgaben gestellt, die „Texte oder Quellen, die den Schülern vorgelegt werden, zur Grundlage ihrer Bearbeitung machen“ (ebd., S. 274). In der Reifeprüfung der betrachteten Westberliner Schule etablierten sich Interpretationsaufgaben also möglicherweise früher als anderorts. Auch wurden Aufgaben, die ohne Rückgriff auf eine Textvorlage philosophische oder gesellschaftspolitische Fragen und Probleme erörtern ließen, dadurch ebenso wenig abgeschafft wie Aufgaben zu bereits bekannten literarischen Werken. Einig sind sich vorangegangene Aufsatzuntersuchungen, dass mit der Etablierung der neuen Aufgabenformate „die Textarbeit immer mehr zum zentralen Schwerpunkt des Unterrichts wurde“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382), zum „wichtigste[n] Beurteilungskriterium die selbstständige Textarbeit“ avancierte (ebd.; vgl. auch Rubinich 1992, S. 275).

Im Folgenden werden literarische Aufsätze und ‚Interpretationsaufsätze‘ vorläufig als grundsätzlich verschiedene Formen literaturbezogenen Schreibens verstanden, die an getrennten Teilkorpora in jeweils einem eigenen Kapitel der Arbeit untersucht werden (vgl. Kap. 6, 7). Wie beide Aufsatzformen bzw. die entsprechenden Aufgabenstellungen in zeitgenössischen didaktischen Beiträgen verstanden, abgegrenzt und diskutiert wurden, wird im Zuge dieser Auswertung beleuchtet (vgl. Kap. 6.1.1, 7.1.1). Zur Analyse von ‚Interpretationsaufsätzen‘ wurden Arbeiten zu Kurztexten Bölls ausgewählt.⁹⁰

90 Genauer erläutert wird diese Auswahlentscheidung in Kapitel 7.

4.5.4 Lehrkräfte

Vorstellungen über Literatur, aufgaben- und textspezifische Normen des Umgangs mit literarischen Werken und Aufgabenpräferenzen⁹¹ waren zumindest potenziell auch lehrerabhängig. Idealerweise wären daher Aufsätze zu einer bestimmten Aufgabe jeweils abzugleichen mit Bearbeitungen einer weiteren vergleichbaren Aufgabe, die von einer zweiten Lehrkraft gestellt wurde. Allerdings lässt der Prüfungsbestand der fokussierten Westberliner Schule einen solchen Vergleich nur in Einzelfällen zu: Nur selten stellten unterschiedliche Lehrkräfte Aufgaben, die sich ausreichend stark ähnelten.⁹² Vergleichende Betrachtungen können also nur Einzelaspekte in den Blick nehmen, die in Bearbeitungen *unterschiedlicher* Aufgaben zum Tragen kamen. Dabei lassen sich jedoch Differenzen i. d. R. nicht eindeutig in lehrer- oder aufgabenabhängige unterscheiden. Die Frage nach lehrerspezifischen Unterschieden steht entsprechend nicht im Fokus der folgenden Analysen.

Eine zweite Herausforderung ergibt sich aus dem Anspruch, *Reflexionen über Literatur und Umgang mit* konkreten Werken zueinander in Relation zu setzen. Hierzu sollen die Aufsätze verglichen werden, die ausgehend von den drei unterschiedenen Formaten literaturbezogener Prüfungsaufgaben entstanden sind (Teilkorpus A, B und C). An der untersuchten Schule findet sich eine Lehrkraft (S6LI3),⁹³ die Aufgaben in allen drei Formaten stellte. Ihre Prüfungsaufgaben bzw. die Aufsätze zu diesen Aufgaben bilden die Basis aller drei Teilkorpora. Ergänzt werden sie durch Aufgabenstellungen von insgesamt fünf weiteren Lehrkräften (MK2EO, ONUED, ZTXM1, NR7K8, P5FNZ). Die

91 Auf lehrerspezifische Unterschiede in diesem Punkt weisen etwa Lütgemeier (2008, S. 7), Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz (2017, S. 291), Selbmann (2017, S. 142 f.) und Tille (1995, S. 177) hin.

92 Aufgaben zu einem identischen Werk (etwa Goethes *Iphigenie auf Tauris*) sind trotz thematischer Überschneidungen nicht identisch formuliert (vgl. Kap. 6). Aufgabenstellungen zu Kurzprosa greifen zwar auf Varianten eines unspezifizierten und damit weitgehend identischen Interpretationsauftrags zurück, nehmen jedoch nur selten identische Texte zum Gegenstand (vgl. Kap. 7). Auch die Frage, wann Aufgabenstellungen im weiteren Sinne als vergleichbar gelten können, ist keineswegs trivial. Sie setzt vielmehr Wissen darüber voraus, welche Unterschiede der Formulierung bedeutungstragend sind. Hierüber geben aber erst die Schüleraufsätze Auskunft.

93 Zu Zwecken der Anonymisierung wurden Namen von Schüler_innen wie Lehrkräften durch eine fünfstellige ID ersetzt (vgl. Kap. 4.6).

Aufgabenauswahl wird zu Beginn der jeweiligen Kapitel erläutert (vgl. Kap. 5, Kap. 6, Kap. 7).

Drei der Lehrkräfte gehörten in etwa zu der Altersgruppe, die das Ende des Zweiten Weltkriegs als Jugendliche oder junge Erwachsene erlebt hatte (S6LI3, MK2EO, ONUED).⁹⁴ In die Untersuchung von Aufsätzen zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* werden zusätzlich Prüfungen zweier Lehrer einbezogen, die sich zu Beginn des Untersuchungszeitraums am Ende ihrer Berufslaufbahn befanden und in den 1950er Jahren pensioniert wurden. Von den vorigen drei Lehrkräften trennt sie ein Altersabstand von ca. 30 Jahren, mithin eine ganze Generation. Der erste dieser Lehrer (ZTXM1) war in den 1940er Jahren an einer Vorgängereinstitution der untersuchten Schule – hier: der höheren Jungenschule – beschäftigt, nachdem er zuvor ab Anfang der 1920er Jahre an einer Berliner Oberrealschule unterrichtet hatte. An der fokussierten Schule prüfte er ab Mitte der 1940er Jahre etwa im Zwei-Jahres-Takt. Der zweite Lehrer (NR7K8) muss nach 1945 an die untersuchte Schule gewechselt sein. Er führte ab 1948 nur noch vereinzelt Abiturprüfungen durch. Zur Untersuchung von Kurztextinterpretationen wird schließlich auf Aufgaben einer Lehrerin zurückgegriffen, die bis zur Zusammenlegung der beiden Schulen an der Mädchenschule unterrichtet hatte (P5FNZ). An der zusammengelegten Schule prüfte sie bis mindestens Anfang der 1970er Jahre im Ein- bis Zwei-Jahres-Takt.

Wie bereits in Kapitel 2 thematisiert, hatten alle Lehrkräfte, deren Prüfungen in die Auswertung einbezogen werden, ihre wissenschaftliche Ausbildung spätestens Mitte der 1950er Jahre abgeschlossen – mithin *bevor* sich in Berlin eine universitär verankerte Fachdidaktik etablierte. Auch scheint fraglich, dass sich die Öffnung universitärer Literaturkanones bereits in ihrem Studium niederschlug: Folgt man der Untersuchung Erharts (1998, S. 104), so gewannen universitäre Lehrveranstaltungen zu ‚moderner‘ Literatur erst ab Mitte der 1950er Jahre an Gewicht.

94 Ebenfalls zu Zwecken der Anonymisierung werden die berufsbiographischen Angaben im Folgenden bewusst knapp gehalten. Auch, welchen Quellen diese Informationen entnommen wurden, wird nicht im Detail ausgewiesen. Diese Angaben sind im *Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* gemeinsam mit dem Verzeichnis der ausgewerteten Prüfungsakten hinterlegt und können hier angefragt werden. Recherchiert wurden diese Quellen von einem Mitarbeiter des Projekts *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*.

4.5.5 Aufsatzauswahl

Pro Aufgabe werden zwei Aufsätze in die Auswertung einbezogen.⁹⁵ Eine solche Einschränkung war aus pragmatischen Gründen nötig. Sie lag aber auch deshalb nahe, da die Anzahl der Aufsätze, die zu einer Aufgabe verfasst wurden, stark schwankt. Ohne Selektion wären in einem Fall zwei, in einem anderen Fall zehn Bearbeitungen einer Aufgabe auszuwerten gewesen.

Zu Recht wurde darauf hingewiesen, dass einzelne Aufsätze Repräsentativität noch nicht einmal für den Prüfungsbestand der jeweiligen Schule beanspruchen können (vgl. etwa Schwalb 2000, S. 224; Schmitz 1999, S. 17). Anders als etwa bei Schwalb (2000, S. 224) und Schmitz (1999, S. 17) moniert, ist die Auswahl hier jedoch nicht dem Zufall der Überlieferung überlassen. Vielmehr werden aus weitgehend vollständigen Prüfungsakten gezielt zwei Bearbeitungen der jeweiligen Aufgabe ausgewählt. Dabei geht die Untersuchung ähnlich vor wie die von Jasper und Müller-Michaels (2010). Ausgewertet wird zunächst der am besten benotete Aufsatz, der den Aufgabenanforderungen bzw. Qualitätskriterien der Lehrkraft am stärksten gerecht geworden ist⁹⁶ und in diesem Sinne bestmöglichen Aufschluss über eine erfolgreiche Aufgabenbearbeitung geben sollte (vgl. ebd., S. 367 f.). Darüber hinaus wird eine Arbeit einbezogen, die als „ausreichend“ bewertet worden ist.⁹⁷ Ihre Kommentierung und Beurteilung sollte Aufgabenanforderungen und Qualitätskriterien auch in umgekehrter Richtung – im Blick auf Mängel – ausweisen (vgl. ebd., S. 368; Lindemann 2003, S. 189 f.).⁹⁸ Zugleich entsprechen diese Arbeiten den Anforderungen und Maßstäben so weit, dass sie noch als Beispiel einer angemessenen Aufgabenbearbeitung ausgewertet werden können. Zusätzlich zu den detailliert analysierten Aufsätzen werden Kommentierungen und abschließende Beurteilungen aller weiteren Aufsätze, die zu einer Aufgabe verfasst wurden, gesichtet.

95 Hiermit verbunden werden alle Aufgaben von der Auswertung ausgeschlossen, zu denen weniger als zwei Aufsätze vorliegen.

96 Ähnliches schlussfolgern bspw. auch Apel (1991, S. 456) und Hohmann/Langer (1995b, S. 11).

97 In einigen Fällen ist eine solche Auswahl nicht möglich, weil keine oder nur die beste Arbeit als „ausreichend“ beurteilt wurde. In diesen Fällen wurden die Aufgaben meist ohnehin nur von zwei Aufsätzen bearbeitet, die dann beide in die Auswertung einbezogen werden.

98 Anders hätte es sich verhalten, wenn jeweils die beste und schwächste Arbeit ausgewertet worden wären (vgl. etwa Mackasare 2020, S. 49). Mit etwas höherem Aufwand hätte sich auch jeweils die beste, schwächste und eine mittlere bzw. „befriedigende“ Arbeit auswerten lassen (vgl. Oehme 2010, S. 275).

Dargelegt werden die Ergebnisse dieser Untersuchungen nur punktuell, wo sie jene der detailliert analysierten Arbeiten – insbesondere durch Einsichten in Vorstellungen der Lehrkraft – ergänzen können.⁹⁹

Insgesamt werden 45 Aufsätze in die Auswertung einbezogen. Detailliert analysiert werden 24 Aufsätze, die sich wie folgt auf die drei untersuchten Aufgabenarten verteilen:

Tab. 3: Korpusdesign – ausgewertete Reifeprüfungsaufsätze

Teilkorpus A: Aufgaben, die allgemeine Reflexionen über Literatur fordern (n = 8)			
Zeitraum, Akte	Lehrkraft	Anzahl Bearbeitungen	Anzahl detailliert ausgewerteter Aufsätze
1950er Jahre, AKTE 43	MK2EO	7	2
1960er Jahre, AKTE 44	S6LI3	2	2
1960er Jahre, AKTE 56	ONUED	2	2
1970er Jahre, AKTE 55	S6LI3	2	2
Teilkorpus B: Aufgaben zu Goethes <i>Iphigenie auf Tauris</i> (n = 6)			
Jahrgang	Lehrkraft	Anzahl Bearbeitungen	Anzahl detailliert ausgewerteter Aufsätze
1940er Jahre, AKTE 60	NR7K8	4	2
1950er Jahre, AKTE 28	ZTXM1	3	2
1960er Jahre, AKTE 62	S6LI3	10	2
Teilkorpus C: Interpretationsaufgaben (n = 10)			
Jahrgang	Lehrkraft	Anzahl Bearbeitungen	Anzahl detailliert ausgewerteter Aufsätze
1960er Jahre, AKTE 33	P5FNZ	5	2
1960er Jahre, AKTE 44	S6LI3	3	2
1960er Jahre, AKTE 59	S6LI3	2	2
1970er Jahre, AKTE 48	P5FNZ	2	2
1970er Jahre, AKTE 55	S6LI3	3	2

Hinzu kommen 21 Aufsätze, die punktuell ausgehend von Kommentierungen und Beurteilungen der Lehrkräfte analysiert werden.

⁹⁹ Dabei werden formale Korrekturen nicht, Umformulierungen nur dort berücksichtigt, wo sie die untersuchten Aspekte betreffen.

4.6 Transkription

Die Abiturprüfungsaufsätze wurden teilweise anhand des jeweiligen Originals, teilweise anhand von Digitalisaten transkribiert.¹⁰⁰ Erfasst wurden der vollständige Schülertext, alle Anmerkungen der Lehrkraft am Rand der Arbeit und im Schülertext sowie die abschließende schriftliche Bewertung der Arbeit. Wo die Reinschrift einer Arbeit unvollendet blieb, wurde der fehlende Textteil ausgehend vom Entwurf transkribiert.

Die Form der Transkription wurde für alle im Projekt *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972* angefertigten Transkriptionen einheitlich festgelegt.¹⁰¹ Aktuellen Standards editionswissenschaftlicher Projekte entsprechend wurden die Transkriptionen im XML-basierten TEI-Format angefertigt, das seit Ende der 1980er Jahre von der gleichnamigen *Text Encoding Initiative* (TEI) (weiter-)entwickelt wird. Auf diese Weise wurde die Nachnutzbarkeit der Transkriptionen gesichert.¹⁰² Verfasst wurden die Transkriptionen mithilfe des XML-Editors *Oxygen* in einer speziell für die Anforderungen des Projekts konfigurierten Version.¹⁰³ Diese Konfiguration ermöglichte es, Anmerkungen (insbesondere Kommentare, Unter- und Durchstreichungen, Einsetzungen, orthogonale Anstreichungen am Rand der Arbeit etc.) zu erfassen und zu kennzeichnen, an welcher Stelle des Dokuments (am Rand; oberhalb, unterhalb oder in der Zeile) diese verortet sind.¹⁰⁴ Von den Abiturarbeiten, die in der

100 Im Rahmen des skizzierten Forschungsprojekts (*Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*) wurde eine Datenbank digitalisierter und transkribierter Abiturprüfungsarbeiten erarbeitet. Hierfür wurden insbesondere die ‚deutschen Aufsätze‘ des untersuchten Westberliner Gymnasiums und seiner Vorläuferinstitutionen digitalisiert. Die Digitalisierung dieser Arbeiten wurde von studentischen Mitarbeiterinnen geleistet. Beraten und unterstützt wurde das Projekt dabei von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* des *DIPF*.

101 Die Festlegung des Transkriptionsformats und die Auswahl des Editors wurden von Projektpartnern und -mitarbeitern des *Informationszentrums Bildung (IZB)* des *DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation* sowie von Mitarbeitern der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* geleistet.

102 Für genauere Informationen siehe <https://tei-c.org> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

103 Für weitere Informationen zum Editor siehe https://www.oxygenxml.com/xml_editor.html [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

104 Anmerkungen der Lehrkraft stehen jeweils nach dem Wort oder der Textpassage, auf das bzw. die sie sich beziehen. Eine solche Zuordnung ist teilweise nur näherungsweise möglich; die entsprechende Platzierung geht also mit einer Interpretation einher.

vorliegenden Studie untersucht werden, wurden alle, die als Ganze ausgewertet werden, vollständig transkribiert. Diejenigen Aufsätze, die punktuell ausgehend von ihrer Beurteilung einbezogen werden, wurden z. T. nur auszugsweise transkribiert.

Die Transkriptionen wurden anonymisiert. Namen der Schüler_innen und Lehrkräfte wurden an allen Stellen der Aufsätze durch eine fünfstellige ID ersetzt (bspw. NLNO3), die automatisch generiert wurde und ohne die entsprechende Aufschlüsselung keine Rückschlüsse auf Person, Prüfungsjahrgang, Klasse oder Akte zulässt. Über Schüler- und Lehrertext hinaus wurden Metadaten zum einzelnen Prüfungsaufsatz und zum Klassensatz aufgenommen.¹⁰⁵ Wie bereits thematisiert, wird zu Zwecken der Anonymisierung darauf verzichtet, konkrete Prüfungsjahre anzugeben. Weiter wurden die Signaturen der Prüfungsakten durch Codes ersetzt, die keine Rückschlüsse auf den jeweiligen Jahrgang erlauben: Den insgesamt 73 Akten, die in die Auswertung einbezogen werden, wurden die Codes „AKTE 1“, „AKTE 2“, ... bis „AKTE 73“ zugewiesen; die Zuordnung erfolgte per Zufallsverfahren.¹⁰⁶ Ein Verzeichnis, mit dem sich die Verschlüsselung nachvollziehen lässt und aus dem hervorgeht, welcher Prüfungs- bzw. Aktenbestand und welche konkreten Akten und Aufsätze

105 Aufgenommen wurden das Thema des Aufsatzes, Note, Seitenspiegel, Schrifttyp, Korrekturfarben und ID des Prüflings. Bei der Transkription des Schülertextes selbst wurde der Kopf der Arbeit, der neben dem Namen des Prüflings das Prüfungsfach, das Prüfungsdatum, den Namen der Schule und ggf. der Klasse enthalten kann, nicht abgebildet. Weiter wurden die Vornoten der Prüflinge erfasst. Dabei handelt es sich um Zensuren, die die prüfenden Lehrkräfte in Schülerlisten und am Ende der Arbeiten zusammen mit der Aufsatznote vermerkten und je nach Konvention als „Vorzeugnis“, „Vorzensur“ oder „Klassenleistung“ bezeichneten. Seitenspiegel, Schrifttyp und Beschreibstoff ebenso wie die Schriftfarben der Lehreranmerkungen wurden in einem eigenen Durchgang erfasst und in Abschnitt 4.2 beschrieben. In einem gesonderten Protokoll jeweils pro Klassensatz zusammengestellt wurden das Datum der Abiturprüfung, die Information, ob den Aufsätzen eine Gliederung vorangestellt wurde, die ID der beurteilenden Lehrkräfte, die Anzahl der Schüler_innen und der tatsächlich vorhandenen bzw. fehlenden Aufsätze einer Klasse, die gestellten Aufgaben und eine Übersicht, aus der hervorgeht, wie häufig die einzelnen Aufgaben gewählt wurden.

106 Entsprechend steht der einzelne Code in *keinem* Zusammenhang zur Position der jeweiligen Akte in dem nach Jahrgängen oder Aktenzeichen sortierten Untersuchungsbestand. Bei AKTE 23 handelt es sich also *nicht* um die Akte, die zum 23. Jahrgang gehört. Es handelt sich auch *nicht* um die Akte, zu der man gelangt, wenn man die Signaturen auf- oder absteigend sortiert und dann die 23. Signatur auswählt.

ausgewertet wurden, ist beim Archiv der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* hinterlegt und kann hier angefragt werden.

Transkribiert wurde grundsätzlich die originale Schreibweise; orthographische Korrekturen oder Anpassungen der Zeichensetzung wurden nicht vorgenommen.¹⁰⁷ Zeilen- und Seitennummerierungen der Schüler_innen und Lehrkräfte wurden ebenfalls transkribiert. Dies war nötig, da die Lehrkräfte in ihrer abschließenden Beurteilung teilweise auf diese Nummerierungen Bezug nahmen. Zeilenumbrüche des Originals wurden nicht abgebildet, Worttrennungen am Zeilenende zusammengezogen.¹⁰⁸ Absätze und Seitenumbrüche des Originals wurden gekennzeichnet; ggf. vorhandene Einrückungen der ersten Zeile eines Absatzes nicht dargestellt. Die Gliederungen, die manchen Aufsätzen vorangestellt wurden, sind inklusive Zeilenumbrüchen und Nummerierungen transkribiert worden.¹⁰⁹ Wiederkehrende Korrekturzeichen der Lehrkräfte wurden durch Kürzel abgebildet („[x1]“, „[x2]“ etc.). Um die ursprünglich geplante satzweise inhaltsanalytische Auswertung zu erleichtern, wurden – abweichend von den Transkriptionsrichtlinien, die für das Gesamtprojekt festgelegt worden sind, – Sätze grundsätzlich durch einen Zeilenumbruch getrennt.

Im weiteren Verlauf dieser Untersuchung werden Zitate aus Schülertexten zur besseren Lesbarkeit um alle Anmerkungen der Lehrkräfte bereinigt; abgebildet werden lediglich Unterstreichungen. Dies scheint auch deshalb sinnvoll, weil sich der größte Teil der Kommentare auf stilistische und formale Aspekte beschränkt, nur ein kleiner Teil der Anmerkungen tatsächlich relevant für die Fragestellungen ist, denen die vorliegende Studie nachgeht. Anmerkungen, die sich auf die analysierten Aspekte beziehen, werden jedoch zitiert oder paraphrasiert.

107 Die Transkription von Leerzeichen wurde teilweise normalisiert: Die Getrennt- und Zusammenschreibung wurde originalgetreu wiedergegeben; ggf. vorhandene größere Leerzeichen wurden jedoch nicht abgebildet. Umgekehrt wurde unabhängig von der originalen Schreibweise nach Satzzeichen ein Leerzeichen gesetzt. Auch Groß- und Kleinschreibung wurden originalgetreu transkribiert. Lediglich in Fällen, in denen sich Groß- und Kleinschreibung bzw. Getrennt- und Zusammenschreibung aus dem Original nicht eindeutig erschließen, wurde eine Anpassung an die jeweils korrekte Schreibung vorgenommen. Abkürzungen wurden beibehalten.

108 Einzige Ausnahme bilden Fälle, in denen sich eine Anmerkung der Lehrkraft auf die (i. d. R. fehlerhafte) Trennung eines Wortes am Zeilenende bezieht. In solchen Fällen wurde die originale Worttrennung abgebildet.

109 Ggf. gesetzte Einrückungen wurden dabei nicht nachgebildet.

4.7 Aufsatzanalyse

Vergleicht man Studien zu historischen und aktuellen Reifeprüfungsaufsätzen, ist ein Unterschied kaum zu übersehen: Während sich für aktuelle Abituraufsätze eine kategorienbasierte Auswertung bewährt zu haben scheint (vgl. Freudenberg 2012, Steinmetz 2013), wählen Untersuchungen historischer Abiturarbeiten nur selten vergleichbare Methoden (so etwa Mohler 1978). Auf den ersten Blick kann es scheinen, als hätten die methodischen Standards einer empirisch forschenden Deutschdidaktik (vgl. etwa Boelmann, Hrsg., 2018a, 2018b, 2018c) Untersuchungen historischer Abiturarbeiten schlicht noch nicht erreicht.¹¹⁰ Möglicherweise schlagen Grenzen kategorienbasierter Auswertung im Umgang mit historischen Quellen jedoch auch stärker durch.

In einem frühen Stadium bemühte sich auch die vorliegende Studie um eine kategorienbasierte Auswertung der fokussierten Reifeprüfungsaufsätze. Kategorien wurden – nach einer ersten Sichtung des Materials – deduktiv festgelegt und sollten bei Bedarf induktiv ausdifferenziert werden. Das Kategoriensystem wurde an einem kleinen Sample erprobt.¹¹¹ Obwohl problematische Kategorien in mehreren Durchläufen angepasst (und hieran anschließend neu erprobt) wurden stießen Versuche, Teilleistungen des Interpretierens zu operationalisieren, immer wieder an Grenzen. So ließ sich etwa die Form, in der Aufsätze literarische Werke als Ausdruck eines Allgemeinen deuten, in manchen Fällen klar eingrenzen – z. B., wenn Texte als Ausdruck autorseitiger Demonstrationen verstanden werden. Ende der 1940er Jahre schrieb etwa ein Schüler über Goethes *Iphigenie auf Tauris*:¹¹² „Goethe zeigt uns, wie immer wieder das Vertrauen zu den Mitmenschen und zu den Göttern und die reine Wahrheit die Verstrickungen menschlicher Schuld löst.“ (AKTE 60, A 4, Herv. d. Lehrkraft)

In anderen Fällen fiel eine Kategorisierung jedoch deutlich schwerer. Um dies zu illustrieren, sei eine umfangreichere Passage einer weiteren Arbeit zitiert:¹¹³

110 Zum (vergleichsweise geringen) Stellenwert methodischer Reflexionen in Untersuchungen zur Geschichte des Deutschunterrichts vgl. auch Dawidowski (2018, S. 148; 2017, S. 12).

111 Bei diesem Schritt wurde darauf geachtet, Aufsätze zu allen einbezogenen Aufgabentypen zu berücksichtigen.

112 Bearbeitet wurde dabei die Aufgabe *Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln. (Zum Beispiel: Carlos, Nathan, Iphigenie, Tasso, Homberg, Goethes und Schillers Gedichten, Macbeth u. a.)* (AKTE 60).

113 Hier wurde folgende Aufgabe bearbeitet: *Das Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“* (AKTE 62).

„Iphigenie steht uns zunächst in menschlicher Hoheit und innerer Harmonie gegenüber. Alles Niedere und Gemeine ist ihr fremd. Gottergebenheit und Selbstlosigkeit bestimmen ihr Wesen so sehr, daß sich Allzu-Menschliches nicht in ihre Nähe zu wagen scheint.

Doch besteht auch für den edelsten Menschen keine Gewähr, daß Leben und Schicksal ihn nicht mehr versuchen. Selbst das Ideal der Frömmigkeit ist kein unbedingt gesicherter Besitz. Es gibt Lebenslagen, in denen es immer wieder heiß umkämpft werden muß. Als Iphigenie die Werbung König Thoas' abweist, und dieser im Groll darüber die früheren Menschenopfer wieder eingeführt wissen will, soll Iphigenie in furchtbarer Verkettung der Umstände den eigenen Bruder opfern. Gibt es noch einen anderen Weg, um dem grausamen Verhängnis zu entgehen, als den König, den sie wie einen Vater in Dankbarkeit verehrt, durch List und Trug zu täuschen?

Vor den Notwendigkeiten des Lebens gerät die sittliche Hoheit ihres Herzens in Gefahr. [...] Pylades, der gewandte Freund ihres Bruders Orest, trägt sogleich die große Versuchung an ihr Herz heran, wenn er die bittere Wahrheit ausspricht: „Das Leben lehrt uns, weniger mit uns und andern strenge sein: du lernst es auch.“ (AKTE 62, A 4, Herv. d. Lehrkraft)

Wie genau kommt die Interpretation hier vom Werk zum Allgemeinen? Indem der Aufsatz ausführt, dass „auch für den edelsten Menschen keine Gewähr [besteht], daß Leben und Schicksal ihn nicht mehr versuchen“ (AKTE 62, A 4), zeigt er allgemeine Dimensionen der Dramenhandlung auf. Zunächst scheint es, als würden dabei textunabhängige Vorstellungen geltend gemacht, um den Fortgang der Handlung zu erklären: Weil selbst „für den edelsten Menschen keine Gewähr [besteht], daß Leben und Schicksal ihn nicht mehr versuchen“ (AKTE 62, A 4), kann auch Iphigenie (als eine solche ‚edle‘ Person) versucht werden. Ebenso ließen sich die Ausführungen jedoch als Ergebnis eines abduktiven Schlusses (vgl. Reichertz 2013, mit Fokus auf literaturwissenschaftliche Interpretationen Winko/Jannidis 2015) deuten: Dass selbst Iphigenie versucht werden kann, scheint zunächst irritierend („überraschender Fakt[]“, Reichertz 2013, S. 72). Es ließe sich aber erklären, wenn „auch für den edelsten Menschen keine Gewähr [besteht], daß Leben und Schicksal ihn nicht mehr versuchen“ (AKTE 62, A 4) („sinnstiftende[] Regel“, Reichertz 2013, S. 72). Der Bezug zwischen Werk und Allgemeinem lässt sich somit nicht eindeutig auf einen Begriff bringen. Auch muss die weiterführende Interpretation („Als Iphigenie [...]“, AKTE 62, A 4) die ins Allgemeine greifenden Ausführungen nicht explizit an das Werk rückbinden, kann auf eine Überleitung der Form „in eine solche Lebenslage sieht sich Iphigenie gestellt, als“ verzichten. Was dem Kategorisierungsversuch als Vagheit der Schülerinterpretation erschien, bewegt sich durchaus im Rahmen der Anforderungen, die an den Schüleraufsatz gestellt

wurden. So lobt die Lehrkraft den Aufsatz als „zweifellos [...] beste[n] [...] der Klasse“ (AKTE 62, A 4). Zudem greift der Schüler in der zitierten Passage auf eine Interpretation des Dramas zurück, die in einer zeitgenössischen Handreichung für Schüler_innen (vgl. Gebhardt 1956, S. 301 f.) zu finden war.¹¹⁴ Die Deutung entspricht also vermutlich auch den Ansprüchen zeitgenössischer Didaktiker_innen.

Darüber hinaus deutet der zitierte Aufsatzauszug auch an, wie weit im Zweifelsfall der Kontext einer zu kodierenden Passage zu fassen wäre: Die Rede von der ‚Versuchung‘ auch edler Menschen wird erst sieben Sätze später wieder aufgegriffen („Pylades, der gewandte Freund ihres Bruders Orest, trägt sogleich die große Versuchung an ihr Herz heran“, AKTE 62, A 4).¹¹⁵

Vor allem aber trat immer wieder das Problem auf, dass auffällige und für die Frage nach dem Umgang mit literarischen Werken durchaus relevante Texteigenschaften durch die Kategorien nicht oder nur an der Oberfläche erfasst wurden. Auch diese Kollateraleffekte des kategorienbasierten Auswertungsversuchs sollen im Folgenden am Auszug aus einer Reifeprüfungsarbeit illustriert werden. So heißt es in einem weiteren Aufsatz:¹¹⁶

„Ihre beiden großen Grundzüge sind Gehorsam gegenüber Göttern und Menschen und Wahrheitsliebe. [...] Der andere große Grundzug ihres Wesens ist Gehorsam. Sie sagt einmal: ‚Folgsam fühle ich mich am schönsten frei.‘¹¹⁷ Sie befolgt tatsächlich Schillers Wort: ‚Nimm die Gottheit auf in deinen Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron.‘ Auch dies gehört zur Humanität. Alle können nicht herrschen. Darum muß sich einjeder unterordnen, aber nicht widerwillig, sondern willig. Wenn wir das wollen, was der andere will, so gibt es keinen Zwang mehr.“ (AKTE 60, A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Mit der Passage „Auch dies gehört zur Humanität“ (AKTE 60, A 2) wird aus der Auseinandersetzung mit Goethes *Iphigenie* ein allgemeiner Aspekt von ‚Humanität‘ gewonnen. Dies sollte mit der Kategorie „[Verweis auf] allgemeine

114 Ausführlicher verhandelt wird dieser Fall in Kapitel 6.5.

115 Auch hier müssen die vorangegangenen allgemeineren Ausführungen nicht explizit (etwa mit einer Formulierung wie „So wie alle Menschen Gefahr laufen, versucht zu werden, wird auch Iphigenie versucht“) aufgegriffen werden.

116 Auch hier wurde die Aufgabe *Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln. [...] (AKTE 60) bearbeitet.*

117 Ein Kommentar der Lehrkraft kritisiert das ungenaue Zitat: „Genau wiedergeben: ‚... folgsam fühlt‘ ich immer meine Seele am schönsten frei.“ (A 2; vgl. auch IPH, VV 1827–1828: „Und folgsam fühlt‘ ich immer meine Seele/Am schönsten frei; [...]“).

Zusammenhänge“ erfasst werden. Zentrale Auffälligkeiten der Interpretation fielen damit jedoch durchs Raster. So wird Iphigenies „Gehorsam“ (AKTE 60, A 2) beiläufig säkularisiert, indem er auf einen Gehorsam gegenüber Mitmenschen enggeführt wird; konsequenterweise wird auch das angeführte Zitat Schillers um seine religiöse Komponente reduziert. Die Arbeit entledigt sich damit der Herausforderung, das Gottesbild des Dramas zu erläutern und mit einem zu vermitteln, das Ende der 1940er Jahre als konsensfähig gelten kann. Eine vom Einzeltext abstrahierende, induktiv entwickelte Subkategorie hätte dieses Phänomen als „Verweis auf allgemeine Zusammenhänge durch Glättung von Textherausforderungen“ abbilden können. Die Schwierigkeiten, die Schüler_innen mit Deutungen wie den hier skizzierten zu bewältigen hatten, erschließen sich jedoch erst einem vertieften Blick auf die konkrete Interpretation der individuellen Dichtung. So wirft etwa die Formulierung, zu „wollen, was der andere will“ (AKTE 60, A 2), auf den ersten Blick mehr Fragen auf, als sie klärt; die Prämisse wirkt fast schon naiv. Erklären lässt sich diese Deutung jedoch als säkularisierte und verkürzte Interpretation von Schillers Konzept der „schönen Seele“¹¹⁸. Entsprechende Analysen machen die Schülerinterpretation freilich nicht zu einer elaborierten und überzeugenden. Sie können jedoch aufzeigen, dass sich der Schüler in seiner Deutung einer durchaus anspruchsvollen Aufgabe widmete: Verfügbare Deutungsansätze für eine Interpretation zu nutzen, die ein Humanitätsideal herausstellt, das Ende der 1940er Jahre als konsensfähig gelten kann.

Von den skizzierten Schwierigkeiten ausgehend wurde der Versuch einer kategorienbasierten Auswertung zugunsten eines pragmatisch-hermeneutischen Vorgehens fallen gelassen. Im Rahmen einer hermeneutischen Auswertung ist die Untersuchung anders als mit dem zuvor erprobten kategorienbasierten Vorgehen nicht mehr darauf angewiesen, Interpretationshandlungen in Abstraktion vom literarischen Text und Kontext der erfassten Aufsatzpassagen zu operationalisieren. Darüber hinaus ist es nun möglich, den aufgabenspezifischen Umgang mit den konkreten Texten detailliert nachzuzeichnen, Auffälligkeiten flexibel nachzugehen und die Aufsätze so in ihrer Eigenlogik zu erfassen.¹¹⁹

Insbesondere lassen sich so Aufgabenstellung, Aufsatz und Bewertung in fruchtbarer Weise zueinander in Beziehung setzen. Im Rahmen der Aufgabenanalyse werden erste Vermutungen darüber angestellt, wie die Schüler_innen

118 Schiller: *Über Anmuth und Würde*, S. 287.

119 Umsetzbar wird eine solches Vorgehen durch die geringe Korpusgröße.

mit den einzelnen literarischen Werken umzugehen hatten und welche Herausforderungen sich dabei auftun konnten. Diese Vermutungen können nur vorläufige sein und sind am Schülertext zu verifizieren; gleichwohl schärfen sie den Blick für die Besonderheiten des aufgabenspezifischen Umgangs mit den Werken. Umgekehrt rücken in der Analyse von Schüleraufsätzen bisweilen Feinheiten der Aufgabenformulierung in den Blick, die sonst nicht aufgefallen wären. Anmerkungen und Beurteilungen der Lehrkräfte lassen – im Rahmen der unter 4.3.3. und 4.3.4 abgesteckten Möglichkeiten – Rückschlüsse auf Qualitätskriterien der Aufgabenbearbeitung zu. Auch diese Einsichten schärfen den Blick für aufgaben- und textspezifische Besonderheiten der Schüleraufsätze. Umgekehrt fällt erst ausgehend von detaillierten Untersuchungen der Abiturarbeiten auf, welche Aspekte in den Kommentierungen und Beurteilungen wenig oder keine Beachtung finden. Insgesamt erweist sich so ein – für hermeneutische Zugriffe charakteristisches – zirkuläres Vorgehen als fruchtbar, das zwischen der Aufgabenstellung, ihrer Bearbeitung und deren Kommentierung und Beurteilung pendelt, das Verständnis vom aufgabenspezifischen Umgang mit Literatur durch Untersuchungen auf einer dieser Ebenen erweitert und von diesem modifizierten (Vor-)Verständnis ausgehend neue Einsichten in die jeweils anderen beiden Ebenen gewinnen kann.

Nicht zuletzt können so die Sinnzuschreibungen der Akteur_innen selbst und die von ihnen akzentuierten Herausforderungen fokussiert werden. Solchen Hinweisen nachgehen zu können, wurde im Laufe der Analysen zunehmend höhere Priorität eingeräumt: Eine Auswertung, die die entsprechende Flexibilität nicht besitzt, läuft aus meiner Sicht Gefahr, ihren historischen Gegenstand zu verfehlen: Sie würde dasjenige ausblenden, was die Akteur_innen selbst zentral setzten – und umgekehrt Aspekte in den Vordergrund rücken, die ihnen potenziell randständig schienen.

Um von den Akteur_innen hervorgehobene Herausforderungen aufzuzeigen, werden Schülerinterpretationen stellenweise auch kritisch analysiert. Dabei soll jedoch weniger das Defizitäre der Schülerleistungen als das Anspruchsvolle, bisweilen auch Heikle der an sie gerichteten Aufgaben herausgestellt werden. In Beurteilungen von ‚Interpretationsaufsätzen‘ (vgl. Kap. 7) etwa häuft sich die Kritik, dass diese hinter einen interpretierenden Umgang mit den jeweiligen zeitgenössischen Kurztexten zurückfallen. Ausgehend von entsprechenden Anmerkungen kann der Frage nachgegangen werden, wodurch sich der geforderte deutende Zugriff auf Literatur auszeichnet und was die Akteur_innen als ‚Interpretation‘ verstehen. Bei den anderen beiden Aufsatztypen (Allgemeine Reflexionen über Literatur, ‚literarische Aufsätze‘ zu ‚klassischen‘ Dramen, vgl. Kap. 5 und 6) wird insbesondere die Frage brisant,

wie die Auseinandersetzung mit den betrachteten Werken auf übergeordnete Themen – z. B. das der ‚Humanität‘ – bezogen wird. Dies schließt insbesondere die Frage ein, in welchem Umfang Textbeispiele heranzuziehen und in welcher Tiefe diese zu erörtern sind.

Die Frage, inwiefern und in welchen Varianten Schüleraufsätze literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeingültige, aktuelle oder individuell bedeutungsvolle Zusammenhänge zuschreiben, wurde bereits im ersten kategorienbasierten Zugriff durch eine entsprechende Kategorie abgedeckt (s. o.). In den Fokus der Untersuchung rückte sie jedoch erst im Rahmen der hermeneutischen, von den Anforderungen der betrachteten Aufgaben gelenkten Auswertung. Ausschlaggebend war die Beobachtung, dass der Anspruch, auf Allgemeines zu verweisen, zentrale Anforderungen des ‚literarischen‘ und des ‚Interpretationsaufsatzes‘ verbindet: die Schwierigkeit, literarische Werke und übergeordnete Fragestellungen im ‚literarischen Aufsatz‘ aufeinander zu beziehen, und die Deutungsleistungen, die von ‚Interpretationsaufsätzen‘ gefordert (und verfehlt) wurden. Ein entsprechender Untersuchungsfokus schien daher geeignet, die Herausforderungen beider Aufgabenarten in den Blick zu nehmen und das in der Differenz verborgene Gemeinsame herauszustellen.

5 Auswertung Teilkorpus A: Reflexionen über Literatur

Im ersten Teil der Studie werden Aufsätze zu solchen Aufgaben in den Blick genommen, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über Literatur einforderten. Untersucht wird dabei vor allem, welche *Vorstellungen über* das Wesen literarischer Werke Schüler_innen in ihrer Abschlussprüfung geltend machten – unabhängig davon, ob sie diese Vorstellungen tatsächlich teilten oder lediglich zu demonstrieren versuchten. Insbesondere wird gefragt, inwiefern und in welchen Varianten literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeinere Zusammenhänge, nicht zuletzt ein übergeordnetes ‚Wirkliches‘ oder allgemeingültige ‚Wahrheiten‘, zugesprochen wurde (vgl. Kap. 1.3). Wie bereits skizziert, wird sich zeigen, dass Schülervorstellungen über Literatur durch eine binäre Gegenüberstellung älterer und jüngerer Werke strukturiert wurden. Dieses Narrativ wird die im Folgenden dargelegte Auswertung herausarbeiten.¹

Das Aufgabenformat, das damit in den Blick rückt, wird im ersten Abschnitt (vgl. Kap. 5.1) genauer charakterisiert. In diesem Zusammenhang wird auch erläutert, welche Aufsätze zur Analyse ausgewählt wurden. Hieran anschließend gibt die Arbeit einen Einblick in den diskursiven Kontext der betrachteten Themenzusammenhänge: Herausgearbeitet wird, wie die Verweiskraft literarischer Werke auf ein übergeordnetes Allgemeines bzw. ‚Wirkliches‘ in zeitgenössischen literaturdidaktischen Handreichungen gefasst wurde (vgl. Kap. 5.2). Im Anschluss an diese Analysen rücken schließlich die Reifepfungsaufsätze selbst in den Fokus (vgl. Kap. 5.3, 5.4).

5.1 Kontextualisierung I: Aufgabenformat

Aufgabenstellungen, die vom konkreten Einzeltext abstrahierende Reflexionen über Literatur anzielten, wurden an der hier im Mittelpunkt stehenden Westberliner Schule gehäuft in der ersten Hälfte der 1950er Jahre, Mitte der 1960er und Anfang der 1970er Jahre gestellt (vgl. Kap. 4.5.1). Sie setzten

1 Dabei schafft sie die Grundlage für die Auswahl der Arbeiten, die in Kapitel 6 und 7 untersucht werden.

unterschiedliche Schwerpunkte.² Gefordert waren zunächst Reflexionen über den ‚Wert‘ literarischer Werke:

Some books are to be tasted, others swallowed, and some few to be chewed and digested. Was hat du aus eigener Erfahrung zu diesem Bacon Wort zu sagen? (AKTE 20, 1940er Jahre, ZTXM1)

Was macht Ihrer Meinung nach literarische Werke wertvoll? Begründen Sie Ihre Ansichten! (AKTE 56, 1960er Jahre, ONUED)

Eine weitere Aufgabe widmete sich der Frage, wie mit Literatur (interpretierend) umzugehen sei:

Der Deutschunterricht der Oberstufe kommt nicht ohne die Interpretation aus. Welches sind ihre Aufgaben, wo liegen ihre Grenzen? [...] (AKTE 43, 1950er Jahre, MK2EO)

Andere Aufgaben zielten auf literaturhistorische Betrachtungen. Eine große Rolle spielte die Frage nach Potenzialen, Aufgaben und Stellenwert jüngerer Literatur:

Welche Werte gewann ich aus der Dichtung der Gegenwart? (AKTE 26, 1950er Jahre, WIE25)

Welche Aufgaben hat nach Ihrer Ansicht der Dichter bzw. Schriftsteller in unserer Zeit? (AKTE 55, 1970er Jahre, S6LI3)³

Zwei Aufgaben forderten dabei eine vergleichende Auseinandersetzung mit ‚moderner‘ bzw. gegenwärtiger und ‚klassischer‘ bzw. allgemein „ältere[r]“ Literatur:

Literatur der Gegenwart oder ältere Literatur? Meine Entscheidung und ihre Begründung [...] (AKTE 66, 1950er Jahre, SLOIA)

Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet! (AKTE 44, 1960er Jahre, S6LI3)⁴

Die Aufgabenstellungen zeugen davon, dass ‚moderne‘ und zeitgenössische Literatur allmählich Eingang in den Unterricht fanden, ihr Stellenwert aber

- 2 Aufgabenstellungen, die in allgemeiner Weise auf Kunst oder Kultur, auf altsprachliche Literatur, Film oder Hörspiel Bezug nahmen, werden hier wie im Folgenden ausgeklammert.
- 3 Eine weitere Aufgabe fokussierte speziell ‚moderne Kurzgeschichten‘ (AKTE 44, S6LI3; vgl. Kap. 7.3).
- 4 Eine dritte Aufgabe fokussierte ‚klassische‘ Literatur, ohne eine vergleichende Perspektive einzunehmen (*Größe und Fremdheit der Klassik[...] Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“*; AKTE 28, 1950er Jahre, ZTXM1). Weitere Zeiträume wurden vergleichsweise selten thematisiert (vgl. etwa AKTE 21, 1950er Jahre, M1LFT).

nach wie vor verhandelt werden musste.⁵ Letzteres geschah dann häufig im Abgleich mit kanonischen – genauer: älteren bzw. ‚klassischen‘ – Werken. Wie genau die Kategorien ‚älter‘ oder ‚klassisch‘ und ‚modern‘ zu füllen waren, was Schüler_innen und Lehrkräften als „Literatur der Gegenwart“ (AKTE 66) oder „moderne Dichtung“ (AKTE 44) galt, erschließt sich erst ausgehend von den Schüleraufsätzen und Lehrercommentaren und wird im Zuge der Aufsatzanalyse beleuchtet.

Die überwiegende Mehrheit der Aufgaben forderte die Schüler_innen explizit zu eigenen Stellungnahmen auf, fragte nach ihren individuellen Erfahrungen oder danach, was ihnen persönlich bestimmte Werke bedeuteten:

Welche Werte gewann ich aus der Dichtung der Gegenwart? (AKTE 26, 1950er Jahre, WIE25, s. o., Herv. EZ)

Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet! (AKTE 44, 1960er Jahre, S6LI3, s. o., Herv. EZ)

Some books are to be tasted, others swallowed, and some few to be chewed and digested. Was hat du aus eigener Erfahrung zu diesem Bacon Wort zu sagen? (AKTE 20, 1940er Jahre, ZTXM1, s. o., Herv. EZ)

Inwiefern lagen Abiturprüfungsaufgaben, die allgemeine Reflexionen über das Wesen literarischer Werke forderten, in den 1950er und 1960er Jahren im Spektrum des Üblichen? Die Westberliner Reifeprüfungsordnungen boten die nötigen Spielräume für solche Aufgaben, legten sie jedoch zumindest bis Mitte der 1960er Jahre nicht explizit nahe. Wie in Kapitel 3.3 dargelegt, wurden konkrete Aufgabenarten in Westberlin erst Ende der 1950er Jahre vorgegeben. Aufgaben wie die hier untersuchten konnten dann vermutlich im Rahmen der folgenden beiden Formate gestellt werden:

„Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes. Die Eigenleistung des Prüflings soll darin bestehen, daß er das Thema unter einem ihm neu gegebenen Gesichtspunkte behandelt.“⁶ [...]

-
- 5 Aufgaben, die solche Reflexionen über ‚moderne‘ Literatur einforderten, wurden erstmals Anfang der 1950er Jahre, Aufgaben zu konkreten ‚modernen‘ Werken erst ab Mitte der 1950er Jahre gestellt. Die Thematik gewann nun auch außerhalb des schulischen Kontexts an Aufmerksamkeit. 1956 erschien etwa Friedrichs Monographie zur *Struktur der modernen Lyrik*, die schon bald große Popularität erlangen sollte.
 - 6 Als „Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes“ ließen sich vermutlich alle Aufgaben verstehen, die aus dem Unterricht bekannte Texte thematisierten. Dies war bei folgender Aufgabe der Fall, die Goethes *Iphigenie auf Tauris*

Ein freies Thema, das dem Schüler Gelegenheit gibt, eigene Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen darzustellen oder durch das er zu persönlichen Entscheidungen aufgefordert wird, die er zu begründen hat. [...]“ (RP 1959, S. 8)

Der zweiten Aufgabenart entsprechen die untersuchten Aufgabenstellungen insbesondere mit ihrer Forderung nach eigenen Stellungnahmen.

Beide Aufgabenarten wurden mit der 1964 erlassenen Prüfungsordnung übernommen (vgl. RP 1964, S. 71). Abgedeckt waren die untersuchten Aufgabenstellungen nun jedoch vor allem mit dem neu hinzugekommenen Format des „an einem Sachgebiet orientierte[n] Thema[s]“ (ebd.). Ein solches Thema konnte „z. B. aus dem philosophischen, politischen, sozialkundlichen, naturwissenschaftlichen oder musischen Bereich“ (ebd.) stammen. 1970 ging diese Aufgabenart in der weiter gefassten Kategorie „Erörterung von Sachverhalten und Problemen“ (RP 1970, S. 429) auf. Das „freie[] Thema“ (RP 1964, S. 71) entfiel nun ebenso wie die „Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes“ (ebd.; vgl. RP 1970, S. 429).

Aufgaben zu literaturtheoretischen Fragestellungen wurden also durch die Westberliner Prüfungsordnungen nur bedingt angeregt. Üblich waren sie gleichwohl. So zeugen etwa die Bestandsaufnahmen Robert Ulshöfers (1957b, 1965b) davon, dass vergleichbare Prüfungsaufgaben auch an anderen Westberliner Gymnasien gestellt wurden:⁷

fokussierte: *Größe und Fremdheit der Klassik[.] Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“* (AKTE 28, ZTXM1, s. o.).

7 Ähnliche Aufgaben finden sich auch im Prüfungsbestand eines weiteren Westberliner Gymnasiums, der ergänzend hinzugezogen wurde. Erhoben wurden diese Aufgabenstellungen durch Kerrin v. Engelhardt im Rahmen des Projekts *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972*; das Schularchiv selbst ist weitgehend unerschlossen. Roberg (2010, S. 83–87) wiederum untersucht eine vergleichbare Aufgabe, die 1960 an einem Kölner Gymnasium gestellt wurde (vgl. auch Roberg/Susteck 2007, S. 110–112).

Tab. 4: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Wesen und Funktionen von Literatur

Jahr	Aufgabenstellung
1957	<i>Halten Sie Gestalten aus der modernen Dichtung für vorbildlich? (Ulshöfer 1957b, S. 8)</i>
	<i>Freiheit und Abhängigkeit der menschlichen Natur im Spiegel des sozialen Dramas. Für die Betrachtung stehen zur Auswahl: Büchner: Woyzeck, – Hebbel: Maria Magdalena, – Hauptmann: Rose Bernd, – Zuckmayer: Der Hauptmann von Köpenick. (ebd.)</i>
	<i>Eine große Buchausstellung in Berlin soll in einer der Tageszeitungen angekündigt werden unter dem Motto: Im Buch hast du die Welt zu Gast. Verfassen Sie einen entsprechenden Artikel! (ebd., S. 9)</i>
„Politische Themen“ (Ulshöfer 1965b, S. 41)	
1958–1964	<i>Zeigen Sie, wie zeitgenössische Dichter die politische und soziale Lage Deutschlands kritisieren, und geben Sie an, ob Sie ihnen zustimmen! (ebd., S. 44)</i>
„Besinnungsthemen“ (ebd., S. 45)	
1958–1964	<i>Aus einer Rede von Siegfried Lenz anlässlich der Verleihung des Literaturpreises der Stadt Bremen am 26. Januar 1962: „Der Dichter handelt, indem er eine Bedrohung, die alle betrifft, aufdeckt.“ Weisen Sie diese Behauptung an ein oder zwei Werken der Dichtung nach! (ebd.)</i>
	<i>Sollen in die Schülerbücherei Werke aufgenommen werden, die als ästhetisch wertvoll gelten, aber antidemokratische oder antichristliche Tendenzen enthalten oder deren Schilderungen viele Leser abstoßen? (ebd., S. 47)</i>
„Interpretationsthemen (Literatur)“ (ebd., S. 48)	
1958–1964	<i>Welche Möglichkeiten hat ein Dramatiker, seine Gestalten zu charakterisieren? (ebd., S. 50)</i>

In der Zusammenstellung Ulshöfers werden diese Aufgaben teilweise als „[p]olitische Themen“ (ebd., S. 41, s. o.), teilweise als „Besinnungs[-]“ (ebd., S. 45, s. o.) und zum Teil auch als „Interpretationsthemen“ (ebd., S. 48, s. o.) eingeordnet.⁸ Als „Besinnungsthemen“ galten Aufgaben, die eine

8 Offen bleibt, ob die Kategorisierung auf Ulshöfer selbst oder die Ansprechpartner_innen der Länder zurückgeht (vgl. Ulshöfer 1965b, S. 41, 52, 56). Die Annahme, dass sich die gewählten Kategorien an den Aufgabentypen der Prüfungsordnungen orientieren, ist zumindest für Berlin nur teilweise haltbar.

konkrete Position oder strittige Frage verhandeln ließen (vgl. ebd., S. 45–48), als „Interpretationsthemen“ solche, die entsprechende Konkretisierungen den Schüler_innen überliefern (vgl. ebd., S. 48–50). In der Aufstellung Bremer und Hamburger Prüfungsthemen hingegen sind Aufgaben, die auf allgemeine Reflexionen über Literatur zielten, unabhängig von solchen Unterschieden als „[l]iterarische Themen“ (ebd., S. 55, 56) ausgewiesen (vgl. ebd., S. 52–69). Wie bereits von Zeitgenossen problematisiert, wurden Aufsatz- und Aufgabenarten also uneinheitlich kategorisiert (vgl. Ulshöfer 1957a, S. 92; Ulshöfer 1961, S. 94; Helmers 1966, S. 179). Relativiert wird dieses Problem dadurch, dass ‚literarische Aufsätze‘ weniger als eigene Form des Schreibens denn als Variante des ‚Besinnungsaufsatzes‘⁹ oder der ‚Abhandlung‘ (Marthaler 1962, S. 59) galten.¹⁰ Die untersuchten Westberliner Aufgabenstellungen entsprechen zeitgenössischen Konzeptionen des ‚Besinnungsaufsatzes‘ insofern, als sie häufig eigene Stellungnahmen fordern (vgl. auch Kap. 6.1.1).

Dem ersten Anschein nach fügen sich die fokussierten Aufgaben in das Bild eines Literaturunterrichts ein, der sich bemühte, den literarästhetischen Geschmack seiner Schüler_innen zu bilden, und sie dazu befähigen wollte, Rang und Qualität literarischer Werke einzuschätzen.¹¹ Allerdings sollten die Schüler_innen hierzu nicht unbedingt abstrahierende Reflexionen über Wesen, Qualitätsmerkmale und Stellenwert literarischer Werke anstellen. Reumuth (1951b, S. 78) etwa wollte Geschmacksbildung im Umgang mit Lyrik „nicht [...] durch Vermittlung kunsttheoretischen Wissens [erreichen] [...], sondern durch das Erleben sprachlicher Werte“. Insbesondere war umstritten, inwiefern solche Themen im Rahmen von (Reife-)Prüfungsaufsätzen behandelt werden sollten. So warnte Engelmann (1952, S. 193) vor Aufgaben, die „zum Geschwätz über das Geheimnis des künstlerischen Schaffens [verleiten]“. Rahn (1948/49, S. 71) wollte „[a]us dem Stoffkreis der Dichtung, der bildenden Kunst und der Musik“

9 Vgl. Rahn (1948/49, u. a. S. 67), hieran anschließend Neuhoff (1957, S. 38 f.), Müller (1961, S. 236–244), Ulshöfer (1957a, S. 143 f.; 1961, S. 148 f.), für bestimmte Formen ‚literarischer Aufsätze‘ auch Kühn (1948/49, S. 10), kritisch Großmann (1963, S. 47 f.).

10 Helmers (1966, S. 206) wiederum versteht den ‚literarischen Interpretationsaufsatz[]‘ als ‚Sachbericht‘ (ebd., S. 205). Der Gesamtausrichtung ihrer *Methodik* entsprechend (vgl. Kap. 5.2.5) ist die Unterscheidung zwischen literaturbezogenen und nicht literaturbezogenen Fragen auch für Essens (1956, S. 208 f.; 1968, S. 304 f.; 1965, S. 140) Aufstellung von Aufgabentypen nicht leitend.

11 Vgl. exemplarisch Engelmann (1952, S. 147 f.), Müller (1961, S. 53 f.), Reumuth (1951b, S. 78), Schnass/Rutt (1961, S. 11), Ulshöfer (1955a, u. a. S. 45; 1964, u. a. S. 43), zusammenfassend auch Reh/Eiben-Zach (2021).

speziell die „literatur- und kunstgeschichtlichen Probleme ausgeschlossen“ (ebd.) sehen.¹² Vor allem aufgrund ihres zu hohen Anspruchs wurden etwa folgende Aufgabenstellungen kritisiert:

Inwiefern kann das Gedankengut der deutschen Klassiker zum Aufbau einer neuen Welt beitragen? (ebd., S. 49)

Freiheit und Bindung in der Dichtung des Sturm und Drang (Brambring 1952, S. 80)

Dass Lehrkräfte solche Themen unterschiedlich einschätzten, legt eine Ende der 1960er Jahre durchgeführte Umfrage nahe (vgl. Kleiner 1967).¹³ Die teilnehmenden Lehrer_innen waren aufgefordert, aus den von Ulshöfer (1965b) zusammengestellten Reifeprüfungsaufgaben „Beispiele für gute Themen“ (Kleiner 1967, S. 104) und solche „für schlechte Themen“ (ebd., S. 106) zu benennen. Als „gute Themen“ führten zwei Lehrkräfte (hier: A, B) wiederkehrend solche Aufgaben an, die allgemeine Reflexionen über Literatur einforderten:

Warum werden die großen griechischen Dramen noch heute auf unseren Bühnen gespielt, und worin liegt der Reiz für den modernen Dramatiker, antike Stoffe neu zu gestalten? (ebd., S. 104) (A)

Einer Ihrer Kameraden behauptet, im Zeitalter des Films, des Rundfunks und des Fernsehens habe das Buch seine Bedeutung weithin eingebüßt. – Was sagen Sie dazu? (ebd.) (B)¹⁴

Andere Lehrkräfte (hier: C, D) nannten vergleichbare Aufgaben als Negativbeispiele:

-
- 12 Kritisch begegnete man auch Aufgaben, die Dichtungen literaturgeschichtlich einordnen ließen. Man befürchtete, dass solche Aufgaben den individuellen Werken nicht gerecht wurden (vgl. Kühn 1948/49, S. 17 f.) oder Schüler_innen überforderten (vgl. Scheuermann 1948/49, S. 93 f.).
- 13 Kleiner (1967) fasst die Ergebnisse einer Umfrage zusammen, die Mitte der 1960er Jahre unter Lehrkräften durchgeführt wurde. Einer Ausgabe der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* – genauer: jenem Beiheft, das Abiturprüfungsaufgaben der Jahre 1958 bis 1964 zusammenstellte (Ulshöfer 1965b), – hatte der Herausgeber einen Fragebogen beigelegt, der Fachlehrer_innen unterschiedliche Themen der „Aufsatzziehung“ (Ulshöfer 1967a, S. 95) und Aufgabenstellung einschätzen ließ. An dieser Umfrage beteiligten sich insgesamt 31 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 96).
- 14 Großmann (1963, S. 60) wiederum hält solche Aufgaben für „[w]ertvoll [...], die sich Form- und Strukturfragen der Dichtung zuwenden“, etwa „auf der Grundlage von Textbeispielen aus der Prosadichtung folgende Themen bearbeiten lassen: Stilmerkmale der Kurzgeschichte, die Einführung von Personen, die Funktion von Leitmotiv und Symbol, lyrische Einlagen im Erzählzusammenhang“ (ebd., S. 61).

„Heute ist das Gedicht nicht nur mit einer hohen, sondern schlechthin mit der höchsten Aufgabe betraut worden: es hat [...] das Erbe der Philosophie angetreten.“ (Kurt Leonhard) (ebd., S. 106) (C)

Zeigen Sie an mindestens zwei Beispielen die Unterschiede zwischen dem Drama der deutschen Klassik und dem modernen epischen Drama nach Struktur, Form, Gehalt und beabsichtigter Wirkung auf die Zuschauer. (ebd., S. 107) (D)

Welche Werke der jüngsten Zeit (Dichtung, bildende Kunst, Musik) würden Sie wählen, um einem Freund wesentliche Züge moderner Kunst aufzuweisen? [...] (ebd.) (D)

Insgesamt scheint der Stellenwert solcher Aufgaben eher strittig gewesen zu sein. Dessen ungeachtet wurden sie jedoch in der Mehrheit der westdeutschen Bundesländer gestellt (vgl. Ulshöfer 1965b) und gehörten damit zum fest etablierten Repertoire des Deutschabiturs.

Ein eigenes Unterkapitel räumt ihnen Kranz' (1973) Handreichung *Wege zum Abituraufsatz* ein. Wie die Zusammenstellung Bremer und Hamburger Abituraufgaben (vgl. Ulshöfer 1965b, s. o.) versteht Kranz (1973, S. 157) „[d]ie allgemeine literarische Fragestellung“ als Unterkategorie des *literarische[n] Aufsatz[es]*. Seine knappe Beschreibung der Aufgabenart umreißt das Spektrum der hier untersuchten Westberliner Abituraufgaben treffend: „Gefragt wird nach dem Wesen, der Aufgabe, dem Ziel der Dichtung an sich, ihrer Funktion im gesellschaftlichen Leben, und hier insbesondere nach der Funktion der zeitgenössischen Literatur.“ (ebd.)

In den folgenden Abschnitten werden Aufsätze zu insgesamt vier Prüfungsaufgaben ausgewertet. Ausgewählt wurden zwei Aufgaben, die Wesen und Stellenwert ‚moderner‘ und zeitgenössischer Literatur fokussierten:

Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet! (AKTE 44, 1960er Jahre, S6LI3)

Welche Aufgaben hat nach Ihrer Ansicht der Dichter bzw. Schriftsteller in unserer Zeit? (AKTE 55, 1970er Jahre, S6LI3)¹⁵

Mit einer weiteren Aufgabenstellung rückte die Frage nach dem Wert literarischer Werke aus einer allgemeineren Perspektive in den Blick:

Was macht Ihrer Meinung nach literarische Werke wertvoll? [...] (AKTE 56, 1960er Jahre, ONUED)

15 Zwei weitere Aufgaben (*Was sehen Sie als Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte an? [...]*, AKTE 44, 1960er Jahre, S6LI3; *Größe und Fremdheit der Klassik.[.] Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“*, AKTE 28, 1950er Jahre, ZTXM1) werden in Kapitel 6 und 7 ausgewertet. Zu vielen anderen Aufgaben lagen keine oder höchstens eine Arbeit vor (AKTE 20, AKTE 26, AKTE 66, AKTE 67).

Eine vierte, nur ergänzend einbezogene Aufgabe fokussierte den (angemessenen) Umgang mit Literatur:

Der Deutschunterricht der Oberstufe kommt nicht ohne die Interpretation aus. Welches sind ihre Aufgaben, wo liegen ihre Grenzen? (nach Wahl mit oder ohne Heranziehung von Beispielen zu erörtern.) (AKTE 43, 1950er Jahre, MK2EO)

Aus Platzgründen wird die Auswertung der zu dieser Aufgabe verfassten Aufsätze nicht detailliert beschrieben; zentrale Ergebnisse werden jedoch ins Zwischenfazit (vgl. Kap. 5.5) eingebunden.

5.2 Kontextualisierung II: Verweiskraft literarischer Werke in didaktischer Perspektive

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, wie die Verweiskraft literarischer Werke auf ein übergeordnetes Allgemeines bzw. ‚Wirkliches‘ von literaturdidaktischer Seite modelliert wurde. Wie vergleichbare Analysen hat auch die hier versuchte zu beachten, dass ein großer Teil der untersuchten Handreichungen im Laufe des fokussierten Untersuchungszeitraums mehrfach neu aufgelegt wurde (vgl. auch Kämper-van den Boogaart i. V.). Erst im Abgleich dieser Auflagen können Änderungen der betrachteten Argumentationen herausgestellt werden oder lässt sich umgekehrt belegen, dass Argumentationen über die Dauer des Untersuchungszeitraums aufrechterhalten wurden. Um diesem Anspruch zumindest graduell gerecht zu werden, nimmt die folgende Untersuchung – wo vorhanden – jeweils eine in den 1950er und in den 1960er Jahren publizierte Auflage in den Blick.¹⁶ Für die Recherche der Handreichungen wurde auf die Arbeit Heuers (2015a, S. 96–123) zurückgegriffen.

16 Das Problem ist damit nur näherungsweise gelöst. So werden keine Änderungen erfasst, die erst in späteren Auflagen der 1960er Jahre auszumachen gewesen wären. Umgekehrt kann der Fall eintreten, dass eine Überarbeitung irrtümlich zu spät angesetzt wird, die bereits in einer nicht berücksichtigten früheren Auflage (z. B. der späten 1950er Jahre) vorgenommen wurde. Die Frage, welche Änderungen am Ende des Untersuchungszeitraums, d. h. in Auflagen der frühen 1970er Jahre erfolgten, wird in der Annahme ausgeklammert, dass diese ihren potenziellen Einfluss auf den Literaturunterricht erst in folgenden, außerhalb des Untersuchungszeitraums liegenden Jahren entfalten konnten. Damit nimmt die Untersuchung allerdings das Risiko in Kauf, Differenzen zwischen Akteur_innen der 1950er/1960er und 1970er Jahre künstlich zu verstärken. So werden Bemühungen vernachlässigt, auf Einwände der kritischen Literaturdidaktik zu reagieren. Dies betrifft insbesondere die in Kapitel 2 thematisierten Neuaufgaben Ulshöfers und Helmers’.

5.2.1 *Literatur und ‚Wirklichkeit‘*

Die Vorstellung, dass Dichtung auf ein – unterschiedlich gefasstes – Allgemeines oder ‚Wirkliches‘ verweise, zieht sich wie ein roter Faden durch die literaturdidaktischen Schriften der 1950er und frühen 1960er Jahre. Dies gilt für Werke, die erstmals in den 1920er Jahren erschienen waren und „in mehr oder weniger überarbeiteter Form nach 1945 erneut aufgelegt und rezipiert wurden“ (Heuer 2015a, S. 96)¹⁷ ebenso wie für die Handreichungen Ulshöfers, Essens, Reitemeiers und Nentwigs, die erst nach 1945 entstanden (vgl. ebd., S. 110).

So versteht etwa Reitemeier (1956, S. 14)¹⁸ „[d]as Kunstwerk als ‚gestaltete Wahrheit‘“ und „gestaltete[] Wirklichkeit“ (ebd., S. 131, Herv. i. O.). Ähnliche Vorstellungen finden sich auch bei Nentwig, Schnass und Reumuth, die ausführlich darlegen, wie ihrem Verständnis nach Dichtung entsteht.¹⁹ Reumuth (1951b, S. 55)²⁰ begreift Dichtung als Ausdruck „beseelten Sprechen[s]“, dem

-
- 17 Hierunter fallen die Handreichungen Müllers, Schnass', Engelmanns, Antz' und Reumuths, denen – ihre Differenzen zunächst zurückgestellt – die Verwurzelung im Kontext von Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung gemeinsam ist (vgl. Heuer 2015a, S. 97 f.). Untersucht werden diese Werke im Folgenden ausgehend von Auflagen, die nach 1945 publiziert wurden. Das aufwändige – und für die Frage nach den in Kapitel 2 thematisierten Kontinuitäten zentrale – Unterfangen, diese Fassungen mit jenen zu vergleichen, die vor 1945 entstanden sind, unternimmt Heuer (2015a, S. 96–110). Die folgenden Untersuchungen verzichten auf einen solchen Abgleich, verweisen jedoch punktuell auf die Ergebnisse von Heuers Analysen.
- 18 Reitemeiers *Erziehung durch Schrifttum* widmet sich dem Deutschunterricht an Mittelschulen. Folgt man Heuer (2015a, S. 120), so unterscheidet sich Reitemeiers Didaktik dadurch von anderen Handreichungen ihrer Zeit, dass sie „sich deutlich stärker an den literaturwissenschaftlichen Entwicklungen der 1950er Jahre orientiert“ (ebd.). Hiermit verbunden könne sie „als einer der ersten Versuche gewertet werden, Mitte der 1950er Jahre langsam eine theoretische Reflexion und Fundierung der Literaturdidaktik anzubahnen“ (ebd., S. 122). Anknüpfungspunkte zur Deutschkunde hätte jedoch auch dieses Werk gehabt. So möchte Reitemeier (1956, S. 45) „durch die Pflege des Heimatschrifttums de[n] Sinn des Schülers für die Eigenart und Mannigfaltigkeit der Äußerungen des deutschen Volkstums geschärft“ sehen.
- 19 Dabei sind Anklänge als Diltheys Beschreibung des „dichterischen Erlebens“ erkennbar (vgl. Schulze-Bergmann 1998, S. 164–176 zur Frage, welche Konzeptionen Diltheys – allerdings hier im frühen 20. Jahrhundert – Eingang in die Literaturdidaktik fanden).
- 20 Karl Reumuths Monographie zum *[m]uttersprachliche[n] Unterricht* erschien erstmals 1941 – und damit anders als die Schriften Müllers, Schnass', Engelmanns und Antz' erst zu nationalsozialistischer Zeit (vgl. Heuer 2015a, S. 107). Neu aufgelegt wurde das Werk 1950/51 in sechs Einzelbänden (vgl. ebd.), darunter einem zum Thema *Lesen*

„eine innige Berührung der menschlichen Seele mit den Dingen und Vorgängen, die sprachlich erfaßt werden sollen, voraus“ gehe (ebd.; vgl. auch Reumuth/Schorb 1963, S. 292). Entsprechend gehe es „in jeder Dichtung um unser In-der-Welt-Sein“ (Reumuth 1951b, S. 60; vgl. auch Reumuth/Schorb 1963, S. 295). Dichtung sei ausgerichtet auf übergeordnete ‚Wahrheiten‘, habe es „in besonderer Weise mit dem Geheimnis des Seins überhaupt zu tun“ (Reumuth/Schorb 1963, S. 293): „Der Sinn von Leben und Welt kommt ins Spiel“ (ebd.). Der Prozess des Dichtens wird dabei als einer der „seelische[n] Befreiung durch Gestalt“ verstanden (ebd., S. 294; Reumuth 1951b, S. 58).

Nentwig (1960, S. 14)²¹ beschreibt die Entstehung dichterischer Werke am Beispiel von Wilhelm Schäfers Anekdote *Beethoven und das Liebespaar* als fünfschrittigen Prozess:

1. Den *Stoff* fand der Dichter in einer Notiz des ‚Rheinischen Antiquarius‘²²
2. *Gestaltungsanlaß*²³ wurde ihm das Gefühl der Beschämung über einen ungewöhnlichen und ungehörigen Ausdruck Beethovens in dieser Notiz.
3. In dem Bestreben, Beethoven trotzdem Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, fand der Dichter den *tieferen Sinn* des Vorgangs in dem Gegensatz Kunst – Leben.²⁴

und Gedichtsbehandlung (Reumuth 1951b). 1963 erschien die insgesamt achte Auflage als „1. Auflage der Neubearbeitung“, an der sich nun Alfons Otto Schorb beteiligte (vgl. Reumuth/Schorb 1963). Diese Neubearbeitung wurde viermal, zuletzt 1969 aufgelegt. In der ersten Nachkriegsausgabe klangen im Kapitel „Volk und Dichtung“ (Reumuth 1951b, S. 53) noch die alten völkisch-nationalistischen Töne an (vgl. Heuer 2015a, S. 107 f.; Hegele 1996, S. 111; Mieth 1994, S. 150). Gestrichen wurden diese Ausführungen erst mit der Neuauflage von 1963 (vgl. Heuer 2015a, S. 107); in diesem Zuge wurde das Kapitel umbenannt in „Mensch und Gedicht“ (Reumuth/Schorb 1963, S. 291). Heuer (2015a, S. 107) stellt allerdings heraus, dass zumindest vereinzelt „selbst die Neubearbeitung [...] unübersehbare Übereinstimmungen mit seinem Vorgänger aus dem Nationalsozialismus aufweist“.

- 21 Da Nentwigs Handreichung erstmals Anfang der 1960er Jahre erschien, wird im Folgenden keine zusätzliche Auflage herangezogen.
- 22 Nicht jeder Stoff sei dabei für jeden Dichter geeignet: Vielmehr könne ein bestimmter „[Vorfall] [e]in *fruchtbarer* Stoff [...] nur für den Dichter werden, der sich von ihm angesprochen fühlte, weil ein geheimnisvoller geistiger und seelischer Faden von dem Stoff zum Mittelpunkt seiner Dichterpersönlichkeit führte, so daß er in den die Ordnungen der Natur scheinbar umkehrenden Zufälligkeiten einen tieferen Sinn zu finden vermochte“ (Nentwig 1960, S. 28, Herv. i. O.).
- 23 Vgl. auch Reitemeier (1956, S. 134).
- 24 Dabei betont Nentwig (1960, S. 27), „daß die Idee, die der Dichter dem Geschehen zugrunde legt, nicht dem Stoff an sich schon innewohnt, sondern daß sie von dem Dichter aus ihm erweckt wird.“

4. Für diesen Sinn suchte der Dichter nach *Sinnbildern*, nach überzeugenden Personen und einer tragfähigen, sinnträchtigen Handlung, d. h., er versuchte, den einmaligen Vorgang soviel wie möglich symbolisch zu machen.

5. Sinn und Sinnbilder lagen durchaus in der vorhandenen Quelle beschlossen; der Dichter brauchte nichts Willkürliches hineinzutragen.“ (Herv. i. O.)

Mit dem „tieferen Sinn“ (ebd., Schritt 3) erhalte die Dichtung ihre allgemeine Dimension. Ähnlich heißt es bei Schnass/Rutt (1961, S. 34):²⁵ „Der Dichter verspürt im flüchtigen Alltagsgeschehen den Grundrhythmus; er gewahrt den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht und sieht im Einmaligen das Typische. So wird ihm das Einzelne und Vergängliche zum bildkräftigen Gleichnis eines Allgemeinen und Ewigen.“ Bei beiden Autoren wird Dichten als „ein Verdichten, ein Verwesentlichen durch Tilgen des Verweslichen“ (ebd.; vgl. auch Nentwig 1960, S. 20) verstanden.

Folgt man Nentwig (1960), so wird durch den Prozess des Versinnbildlichens (Schritt 4) – an anderer Stelle ist von Symbolik als „Objektivierung einer Idee“ (ebd., S. 30) die Rede – „[d]er Sinn [...] aus dem Bereich des Philosophischen [...] in das Gebiet des Ästhetischen übertragen“ (ebd., S. 13); „die von dem Dichter gesuchte Handlung sollte den Sinn im bildhaften Geschehen offenbar machen“ (ebd., S. 13 f.). Als Sinnbild bzw. Symbol könnten dabei sowohl das „Werk als Ganzes“ (ebd., S. 40) als auch dessen einzelne „Teile: Gestalten, Motive, sprachliche[r] Ausdruck“ fungieren (ebd.).²⁶ Insgesamt verweise Dichtung (in umfassender Weise) auf „das Leben“ (ebd., S. 33):

„Nirgend zwar weist der Dichter mit dem Finger darauf hin: ‚Seht, so ist unser Leben!‘ aber jede Einzelheit der Dichtung spricht es aus, und wir selbst bekennen es am Schluß: ‚Ja, so ist das Leben!‘ Damit wird die Dichtung zum mikrokosmischen Spiegel der großen Weltordnung, wie der Dichter sie sieht. Sein persönliches Weltbild ist es,

25 Frank Schnass' Handreichung zur *Einzelschrift im Deutschunterricht* erschien zunächst 1932 und wurde bis 1967 sechsmal neu aufgelegt; ab 1955 wurde das Werk in zwei Bänden (vgl. Heuer 2015a, S. 100), ab Anfang der 1960er Jahre unter Koautorchaft von Theodor Rutt herausgegeben. Hieraus schließt Heuer auf „eine gewisse Popularität unter den Zeitgenossen“ (ebd.). Dass die Handreichung nach 1945 dem Geist der 1920er und 1930er Jahre verhaftet blieb, macht Heuer an der Literatúrauswahl fest: „Übernommen wurden mit Hans Franck, Agnes Miegel, Lulu von Strauß [...] u. a. auch Autorinnen und Autoren, die dem Nationalsozialismus zumindest nahegestanden oder ihn offen hofiert hatten“ (ebd., S. 102).

26 Sie zu erfassen erfordere ein Vermögen, das Nentwig (1960, S. 9) als den „symbolische[n] Sinn und das Organ für den geformten Ausdruck“ bezeichnet.

das wir darin schauen, kristallisiert in der Idee. Von der Tiefe und Eigenart dieses Weltbildes wiederum wird der Wert der Dichtung mitbestimmt.“ (ebd.)²⁷

Strukturbildend für die *Methodik* Essens ist die Differenzierung zwischen „Äußerung, Gespräch und Darstellung“ (Essen 1956, S. 10; Essen 1968, S. 12, i. O. gesperrt)²⁸ als „drei Grund-Formen des Sprachhandelns“ (ebd.). Mit dieser Differenzierung orientiert sich die Autorin vermutlich, aber ohne dies auszuweisen, am Organon-Modell Bühlers (vgl. Heuer 2015a, S. 116 f.; Kämper-van den Boogaart i. V.; Müller-Michaels 1980, S. 35).²⁹ Dass Dichtung „aus der subjektiven Mitte“ entspringe (Essen 1956, S. 187; Essen 1968, S. 259) und „Auswirkung einer im Subjektiven lebendigen Wirklichkeit, Entladung von Erlebnisfülle“ sei (Essen 1956, S. 187),³⁰ hebt Essen

27 Nentwig zufolge (1960, S. 162) vermag Dichtung dabei die Realität zu transzendieren. Er beschreibt eine „daseinerhellende und appellierende Kraft der Dichtung, die daraus erwächst, daß Dichtung die Dinge und Verhältnisse der realen Welt in den Ursprung und die Ordnung zurückbringt und die Realität der Welt zugunsten einer höheren Wirklichkeit überwindet“.

28 Erika Essens *Methodik des Deutschunterrichts* erschien erstmals 1956, 1968 in siebter und 1980 in zehnter und letzter Auflage (vgl. Beisbart et al. 2002, S. 7; Heuer 2015a, S. 118; Kämper-van den Boogaart i. V.; Paefgen 2006, S. 18). Aus den zeitgenössischen Handreichungen sticht sie dadurch heraus, dass sie Deutschunterricht auf Sprachbildung ausrichtet (vgl. Beisbart et al. 2002, S. 15; Hegele 1996, S. 125; Heuer 2015a, S. 116–118; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 70; Kämper-van den Boogaart i. V.; Müller-Michaels 1980, S. 34–41; Paefgen 2006, S. 18 f.). Folgt man Beisbart et al. (2002, S. 12), so sah „Erika Essen sich als unabhängige Kämpferin für einen konzeptionell neu begründeten Deutschunterricht“, suchte weniger als andere Akteur_innen den Anschluss an reformpädagogisch verankerte Ansätze der 1920er Jahre (vgl. ebd., S. 11). Ausgewertet wird im Folgenden die erste Auflage der *Methodik*, die 1956 erschien. Ein Abgleich mit der zweiten, 1959 publizierten Auflage ist jedoch unverzichtbar, da „sie im Kontext der bis 1972 erschienenen neun Auflagen die meisten und wesentlichsten Veränderungen und Erweiterungen aufweist, also die Fassung darstell[t], in der Essens didaktisches Konzept gleichsam ‚zu sich‘ gekommen ist“ (Pauldrach 1979, S. 274). Zusätzlich wird die siebte, 1968 publizierte Auflage einbezogen. Um den Auswertungsaufwand etwas zu reduzieren, wird jedoch eine Vereinfachung vorgenommen: Wo die erste Fassung von 1956 mit jener des Jahres 1968 übereinstimmt, wird auf einen Vergleich mit der zweiten Fassung von 1959 verzichtet.

29 Beisbart et al. (2002, S. 11) berichten von der „inzwischen anekdotisch verfestigte[n] Mitteilung [Erika Essens, EZ], daß sie Karl Bühlers Organon-Modell [...] nicht gekannt habe“.

30 In späteren Auflagen wird Dichtung etwas allgemeiner verstanden als „Ausdruck von subjektiver Vorstellungs- und Erlebniswirklichkeit“ (Essen 1959, S. 259) bzw. „Ausdruck subjektiver Vorstellungsinhalte“ (Essen 1968, S. 259), als „Aussage, in der der Aussagende selbst gegenwärtig ist“ (Essen 1959, S. 259; Essen 1968, S. 259).

hervor, indem sie literarische Werke als „Äußerung“ bzw. „Aussage“ auffasst. In Dichtung, so ausgehend von Rilkes *Es winkt zur Fühlung wie aus allen Dingen* ausgeführt, zeige sich ‚Wirklichkeit‘ als eine vom Dichter erlebte und versprachlichte: „Die Wirklichkeitsfülle, die in den Aussagen erscheint, erkennen wir als gesammelt in einem Brennpunkt: in der Tiefe des erlebenden, das Erlebnis aussagenden Subjekts. Damit erkennen wir dichterische Aussage als Sprachwerdung des Wirklichen im Dichter.“ (ebd., S. 177, i. O. gesperrt)³¹

Um „das Sprachwerk als Äußerung [zu] begreifen“ (ebd., S. 170), soll der Schüler „in der Aussage den Aussagenden [suchen]“ (ebd.).³² Essen zufolge sind „die Formen, in denen Wirkliches in der Sprache des Dichters erscheint, Aussage [...] für dessen Erlebnisweise und Wirklichkeits-Anschauung“ (ebd., S. 178; Essen 1959, S. 251; vgl. auch Essen 1968, S. 251). Die Auseinandersetzung des Dichters mit der Welt, genauer der „Vorgang [seines, EZ] [...] Begreifens“ (Essen 1956, S. 179; Essen 1959, S. 251) und „Ergriffenwerdens“ (ebd.), schlage sich in der „Sprachbewegung“ (ebd.; Essen 1968, S. 252, i. O. gesperrt) der Dichtung nieder; dabei besitze „jeder Dichter seine eigene, ihm wesenhafte Bewegungsform in der Sprache“ (Essen 1956, S. 179; vgl. auch Essen 1968, S. 251).³³

-
- 31 Ähnlich heißt es in der zweiten Auflage, dass „innere Welt ausgesagt wird, vom Dichter aufgefangene Wirklichkeitsfülle, als deren Sprachwerdung die dichterische Aussage hervorgeht“ (Essen 1959, S. 250, i. O. gesperrt). In der vergleichend herangezogenen siebten Auflage geht es auch in diesem Zusammenhang statt um „Wirklichkeitsfülle“ (nur) noch um „Vorstellungswirklichkeit“ (Essen 1968, S. 250, i. O. gesperrt). Ganz verschwunden ist die Rede von einer allgemeineren „Wirklichkeit“ jedoch nicht (vgl. ebd., S. 267 f.).
- 32 Die Ausführungen entfallen in späteren Auflagen (vgl. Essen 1959, S. 242 f.; Essen 1968, S. 243 f.). Auch hier geht es im Kontext des „[d]ichtende[n] Aussagen[s]“ (Essen 1959, S. 248; Essen 1968, S. 249) jedoch um die „Subjektivität des Auffassens und Vorstellens“ (Essen 1968, S. 250) bzw. den „Erlebnisbereich“ (Essen 1959, S. 249, i. O. gesperrt) des Dichters – darum, „in welcher Weise der Aussagende sich kundgibt“ (ebd.; Essen 1968, S. 250).
- 33 Dies betreffe etwa die Wahl der Gattung (vgl. Essen 1956, S. 180; ähnlich Essen 1968, S. 253). Dass durchaus auch sprachliche Details, so etwa die Verwendung von Kasus untersucht werden sollen, zeigen Ausführungen zu Rilkes *Es winkt zur Fühlung*. Essen (1956, S. 178) zufolge wird hier deutlich, „wie wesenhaft Rilke die Dativ-Beziehung, fast mehr noch das Verhältnis zur Dativ-Größe als Aussageform eigen ist, und wie seine innere Auseinandersetzung immer wieder als Spannung zwischen akkusativischer und dativischer Aussage in Sprache faßbar wird, wobei die Objekt-Spannung das vergebliche und irrige Bemühen, die Dativ-Beziehung oder das dativische Verhältnis das sinnvolle und wahre Dasein aussagt“ (nahezu wortgleich Essen 1968, S. 251; vgl. kritisch Kämper-van den Boogaart i. V.; Pauldrach 1979, S. 291).

Auch bei Essen geht Dichtung im Ausdruck subjektiv erlebter „Wirklichkeit“ jedoch nicht auf, sondern besitzt darstellende Qualität:

„[D]ie dichterische Aussage bleibt nicht beim Aussagenden; sie stellt vielmehr ihre Inhalte hinaus und macht sie gegenständlich, so daß sie – auch abgesehen von ihrem subjektiven Ursprung – für sich anschaulich und wirksam werden. Eine Dichtung ist wesentlich mehr als ihr sprachlicher Ablauf, wir empfinden sie als eine selbständige Existenz, eine vorhandene Wirklichkeit. Der Dichter muß also das, was er aussagt, den Inhalt seines Aussagens, indem er ihn darstellte, ins Objektive hinausgestellt haben.“ (Essen 1956, S. 187, i. O. gesperrt; ähnlich, aber in deutlich verändertem Wortlaut Essen 1959, S. 259; Essen 1968, S. 259)³⁴

Hier kommt die Frage nach dem „vom Dichter Gemeinte[n]“ (Essen 1956, S. 188) ins Spiel. Dieses „Gemeinte“ (ebd.) werde angedeutet im „Sinn-Bild“ (ebd., i. O. gesperrt) bzw. Symbol. Ausführlich analysiert wird Essens Symbolverständnis bei Kämper-van den Boogaart (i. V.). Demnach bedient sich Essen mit dem Begriff des ‚Symbols‘ eines Terminus, der auch im hier betrachteten Zeitraum als klärungsbedürftig wahrgenommen wurde (vgl. ebd.). Mit Ausdifferenzierungen in späteren Auflagen verschärft sich dieses Problem eher (vgl. ebd.). Verwendet Essen in der ersten Auflage (vgl. Essen 1956) noch primär die Begriffe ‚Symbol‘ und ‚Sinnbild‘, greift sie in späteren Auflagen verstärkt auf den Begriff des ‚Zeichens‘ zurück:

„Was aufleuchtet, sind Zeichen, im Wort beschworene Erscheinungen, Bilder oder Bildelemente, deren jedes für sich vielfältig Beziehungen andeutet und Anklänge vielerlei Art in Bewegung bringt. Jedes für sich betrachtend, fänden wir damit verbunden Vorstellungen, Gedanken, innere Bewegungen und sähen in jedem einzelnen Tiefe sich öffnen und Beziehungsgewebe sich ausbreiten. Wir ahnen, daß es unendlich viele Zeichen in unserer Vorstellung und in unseren Gedanken gibt, und merken nun, daß aus ihnen der Dichter bestimmte Zeichen ausgewählt und zu Figuren zusammengestellt hat. Mit dieser Auswahl und Zusammenstellung treten die Zeichen als Bezugspunkte untereinander in Beziehungen, und zwar in überraschender Weise, anders als wir sie zu alltäglichen Figuren als scheinbare Zusammengehörigkeiten zu setzen und aufzufassen gewohnt sind.“ (Essen 1959, S. 261; ähnlich Essen 1968, S. 261; beide i. O. gesperrt)

34 Dabei geht Essen davon aus, dass „der Dichter, indem er [...] in der Besonderheit seines Wesens eben dies sein Eigenes aussagt, in solcher Konzentration und Intensität in der Erlebnistiefe des Subjektiven den Wesensgrund des menschlichen Subjekts überhaupt erreicht. So kommt es, daß wir [...] gerade seine persönlichste Aussage als eine stellvertretende Aussage annehmen für Wirklichkeit“ (Essen 1956, S. 179 f.; Essen 1959, S. 252). Die Passage wird spätestens mit der Auflage des Jahres 1968 gestrichen (vgl. Essen 1968, u. a. S. 252, 266 f.).

Als ‚Sinnbild‘, so stellt Kämper-van den Boogaart heraus, wird nun die „Zusammenstellung, das Beziehungsgebilde“ der Zeichen (Essen 1959, S. 261; Essen 1968, S. 261), als Symbol ein „umgreifendes Zeichen“ gefasst (Essen 1959, S. 264; Essen 1968, S. 264; beide i. O. gesperrt; vgl. Kämper-van den Boogaart i. V.). Gänzlich geklärt wird diese Abgrenzung jedoch nicht (vgl. ebd.). Auch scheint die ohnehin schon anspruchsvolle Aufgabe, mit nicht ausdeutbaren ‚Sinnbildern‘ umzugehen, eine zusätzliche Komplexitätssteigerung zu erfahren – wird nun hervorgehoben, dass das fokussierte ‚Sinnbild‘ nicht nur in einem „sinnhaltige[n] Zeichen“ (Essen 1956, S. 188), sondern im Zusammenspiel solcher Zeichen zu suchen sei (vgl. auch Kämper-van den Boogaart i. V.). Das Ver-sinnbildlichte wiederum wird überaus umfassend gedacht: „Der Gegenstand [...] offenbart sich uns seinerseits als über sich hinausweisend auf Wirklichkeit überhaupt, wir sehen hinter der so dargestellten Dichtung Wirklichkeitsfülle in einer bestimmten Deutung aufleuchten.“ (Essen 1956, S. 189)³⁵

Dem Verständnis Essens nach ist „menschliches Dasein überhaupt von Symbolen umstellt [...], die uns Wirkliches beleuchten“ (ebd., S. 191). Die „dichterische[] Kraft innerer Anschauung“ (ebd.; Essen 1968, S. 265) bestehe nun darin, dass „[d]em Dichter [...] das Symbol in Bewußtseins-hülle gegenwärtig [werde], es gewinn[e] in ihm geistige Gestalt, ohne sich zum Greifbaren zu verengen“ (ebd.). Eine weitere Pointe besteht in der Annahme, „[d]aß es über alle Zeiten und Völker reichende menschliche Ursymbole gibt, die auch wir alle in uns vorfinden“ (Essen 1956, S. 191; Essen 1968, S. 264; beide i. O. gesperrt).³⁶ Hiermit verbunden werde das „Erkennen ein Wiedererkennen von Wirklichkeit, die wir besaßen, ohne es zu wissen“ (Essen 1956, S. 191; nahezu wortgleich Essen 1968, S. 265; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 71).³⁷ Schlussendlich erhält Dichtung damit eine nicht nur die ‚Fülle‘ der ‚Wirklichkeit‘ umfassende, sondern auch überzeitliche Verweiskraft:

35 Ähnlich weit gefasst wird die Verweiskraft des Symbols auch in späteren Auflagen (vgl. Essen 1959, S. 261; Essen 1968, S. 261).

36 Folgt man Essen (1956, S. 191; 1968, S. 263), so besitzt jede Zeit ihre eigenen ‚Symbole‘ mit je eigenen Bedeutungsdimensionen. Während aber „Dichter niederen Ranges in dieser Vordeutung verharren, die Symbole gewissermaßen ausmünzen“ (ebd.), bringe der „große[] Dichter mit schöpferischer Kraft das Symbol überraschend neu zum Aufleuchten“ (Essen 1956, S. 191; ähnlich Essen 1968, S. 263; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 70).

37 Auch hier ließen sich Parallelen zu Diltheys Konzeption des ‚dichterischen Erlebnisses‘ ziehen.

„So erkennen die Schüler, daß wahre Dichtung unhistorisch ist. Selbst wenn ihre Symbole scheinbar Geschichtliches deuten, so deuten sie damit auf übergeschichtliche Wirklichkeit, als deren vielfarbige Brechung wir das Erleben der Menschen in Zeiten und Räumen begreifen.“ (Essen 1956, S. 191 f.; Essen 1968, S. 265; beide i. O. gesperrt; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 70 f.; Kämper-van den Boogaart i. V.)

Die Verweiskraft des Sinnbilds transzendiere dabei den Bereich des Sagbaren:³⁸ „Was [...] in Sprache Bild wird, hat seinen Sinn nicht in sich selbst, es deutet über sich hinaus Sinn an, der mehr ist als das mit Sprache Umgreifbare.“ (Essen 1956, S. 188, i. O. gesperrt; vgl. auch Essen 1965, S. 50 f.; Kämper-van den Boogaart i. V.)³⁹

Auch Ulshöfer attestiert Dichtung einen allgemeinen „Wirklichkeitsgehalt“ (Ulshöfer 1955a, S. 37; Ulshöfer 1964, S. 34)⁴⁰ bzw. „Lebensbezug“ (ebd.). Demnach

„[vollzieht sich] [d]er Vorgang der Bildung durch Sprache und Dichtung [...] nur in der leidend-tätigen, beglückenden und bedrängenden Auseinandersetzung mit der Welt.⁴¹ Deshalb gibt es keinen Sprachunterricht, der nicht zugleich und zuerst Sachunterricht und Lebenskunde wäre.“ (Ulshöfer 1955a, S. 31; vgl. auch Ulshöfer 1964, S. 27; Schulze-Bergmann 1998, S. 344 f.)⁴²

Ulshöfer geht davon aus, „daß jede Sinn Ganzheit bezogen ist auf einen Ursinn“ (Ulshöfer 1955a, S. 12; Ulshöfer 1964, S. 8). Ähnlich wie Essen erfasst er das Potenzial der Dichtung als „Sinträger“ (s. u.) mit dem Begriff des ‚Symbols‘:

38 Dass bereits Grünwaldt (1970) die didaktischen Konsequenzen dieser Vorstellung kritisiert, arbeitet Kämper-van den Boogaart (2021, S. 98; i. V.) heraus.

39 Diese Passage entfällt mit der zweiten Auflage (Essen 1959, S. 262).

40 Ulshöfers *Methodik des Deutschunterrichts* setzt sich aus drei Bänden zusammen: Zwei für die Mittel- und einem für die Unterstufe. Die Bände für die Mittelstufe erschienen erstmals 1952 und 1957, derjenige für die Unterstufe 1963. Die zahlreichen Neuauflagen (vgl. Beisbart 1999, S. 176 f.; Heuer 2015a, S. 170; Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 67; Paefgen 2006, S. 18) zeugen vom Erfolg der *Methodik*. So erschienen etwa die beiden Mittelstufenbände Anfang der 1980er Jahre in zehnter bzw. elfter Auflage.

41 Dabei unterscheidet Ulshöfer vier Stufen der „Wirklichkeitsauffassung des zu selbständigem Denken erwachten Menschen [...][:] die Stufe des empirischen, vordergründig-sinnenhaften Seins, die Stufe der innermenschlichen Konflikte, Spannungen, Auseinandersetzungen, die Stufe der mythischen Schau kosmischer Kräfte, die Stufe des religiös-sittlichen Geschehens“ (Ulshöfer 1955a, S. 43; Ulshöfer 1964, S. 40; vgl. auch Schulze-Bergmann 1998, S. 348 f.).

42 Ähnliche Überlegungen formuliert Reitemeier (1956, S. 125).

„Die Verleiblichung des Seelischen und Geistigen ist die Aufgabe der Kunst. Sie ist symbolischer Natur, wie jedes Geistgebilde aus dem geschichtlichen und politischen Raum, wie jeder Mensch. Verstehen heißt, ein Gestaltganzes als sinnvoll erkennen, das Sichtbare als Sinnträger erfassen. In einem Gestaltganzem ist alles Leibliche, Zeitliche, Räumliche, Sinnhafte Sinnbild für ein Geistiges, Unzeitliches, Unräumliches, Unsinnliches. Verstehen heißt mithin, den Symbolcharakter des Leiblichen und Irdischen entdecken. Wenn ich jemandem Anleitung zum Verstehen geben soll, so muß ich ihn auf den Symbolcharakter des Daseins aufmerksam machen.“ (Ulshöfer 1955a, S. 15; vgl. auch Ulshöfer 1964, S. 11, i. O. gesperrt)

Sieht Essen „menschliches Dasein überhaupt von Symbolen umstellt“ (Essen 1956, S. 191, s. o.), geht Ulshöfer (1955a, S. 16; 1964, S. 11) von einer allgemeinen „Sinnhaftigkeit des Daseins“ aus. Um den „Symbolcharakter“ (Ulshöfer 1955a, S. 15; Ulshöfer 1964, S. 11; beide i. O. gesperrt) von Dichtung zu erkennen, sei man angewiesen auf ein Vermögen, das Ulshöfer wie später Nentwig (1960, s. o.) im Rückgriff auf einen durch Goethe geprägten Begriff (vgl. Heuer 2015a, S. 115, FN 135) als „symbolischen Sinn“ (Ulshöfer 1955a, S. 13; Ulshöfer 1964, S. 8; beide i. O. gesperrt) oder – hier in Anlehnung an Schiller⁴³ – als „Sinn für Totalität“ (ebd.) bezeichnet. Darunter versteht Ulshöfer „das Organ, das den Sinn eines Bildes, einer lebenden Gestalt, einer Sinn Ganzheit zu erfassen vermag“ (ebd.). Wie sich Symbolhaftigkeit nicht auf Kunstwerke beschränke, determiniere auch der „symbolische[] Sinn“ (Ulshöfer 1955a, S. 13; Ulshöfer 1964, S. 8; beide i. O. gesperrt) nicht nur Kunstverstehen, sondern Verstehen schlechthin (vgl. Ulshöfer 1955a, S. 14 f.; Ulshöfer 1964, S. 10) und letztlich die Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers überhaupt. Er begründe „das Vermögen der Seele, sich selbst zu einem Gestaltganzem (zur Totalität) zu bilden“ (Ulshöfer 1955a, S. 16; Ulshöfer 1964, S. 11), sei „die Keimzelle für die sittliche, religiöse und soziale Entwicklung des Menschen“ (ebd.; vgl. auch Heuer 2015a, S. 115; Schulze-Bergmann 1998, S. 345). Auch die – von Ulshöfer in moderneskeptischer Manier herbeigesehnte – „Heilung der Seele des modernen Menschen und Heilung der Gebrechen des kulturellen und staatlichen Lebens“ (Ulshöfer 1955a, S. 16; Ulshöfer 1964, S. 12) sei nicht möglich ohne die Arbeit am symbolischen Sinn.⁴⁴ Die „bildende Wirkung der Kunst“ (Ulshöfer 1955a, S. 17; Ulshöfer 1964, S. 12) bestehe darin, dass „[j]edes Sinngebilde [...] den symbolischen

43 Für eine kritische Analyse von Ulshöfers Schiller-Rezeption vgl. Pauldrach (1979, S. 178–180).

44 Der kritischen Interpretation Hegeles (1996, S. 112) zufolge offenbart diese Passage „eine Anlehnung an die verhängnisvolle deutsche Tradition irrationalistischer Kulturkritik, die nach dem 2. Weltkrieg zu nichts weniger geeignet war, als zur theoretischen Grundlegung einer neuen Literaturdidaktik“.

Sinn [weckt] und [...] ihn zur Entfaltung [bringt]" (ebd.). Insgesamt tritt speziell in Ulshöfers Ausführungen zum „symbolischen Sinn“ „der unmittelbare Konnex von ästhetischer und allgemeiner Persönlichkeitsbildung“ zutage, der seine Didaktik prägt (Heuer 2015a, S. 115; vgl. auch Schulze-Bergmann 1998, S. 342–356). Pauldrach (1979, S. 180) zufolge bringen die skizzierten Vorstellungen mit sich, dass bei Ulshöfer „nur noch das [...] als Kunst bestehen [kann], was mit den politischen Prinzipien des Methodikers übereinstimmt, [...] die von den Werten Vertrauen, Zuversicht, Hoffnung, Treue, Bindung und Gemeinschaft, die alle der symbolische Sinn verstehen lehrt, getragen sind“.

Treffen sich Ulshöfer und Essen in der Vorstellung, dass Literatur weitreichende symbolische Verweiskraft besitzt, darf ein grundlegender Unterschied nicht übersehen werden: In Ulshöfers (1955a, S. 16; 1964, S. 11, s. o.) Rede von der „Sinnhaftigkeit des Daseins“, in seinem Verständnis von „Dichtung [...] als Abbild des erhöhten und sinnerfüllten Lebens“ (Ulshöfer 1955a, S. 31; Ulshöfer 1964, S. 27) schwingt ein klares Werturteil über dieses Dasein mit.⁴⁵ So sieht Ulshöfer die Symbolhaftigkeit der Dichtung darin begründet, dass die Welt eine geordnete sei: „Sofern die Dichtung symbolischer Natur ist, hat sie eine sinnvolle Weltordnung zur Voraussetzung.“ (Ulshöfer 1955a, S. 29; Ulshöfer 1964, S. 25) Zumindest aber sei die Vollkommenheit der Welt zu *antizipieren*:

„Wer als Lehrer [...] im Unvollkommenen der Gegenwart den Glauben an ein Vollkommenes der Zukunft verliert oder im ästhetischen Genießen haften bleibt und die gemeinschaftsbildende Funktion der Dichtung übersieht, der hat sich vergebens mit Kunst beschäftigt: – er hat das Wesen des Schönen nicht begriffen und wird auch dem jungen Menschen nicht Vorbild oder Führer sein können.“ (Ulshöfer 1955a, S. 17; Ulshöfer 1964, S. 13)

Der „symbolische Sinn“ verbürge nicht nur, dass der Leser „den Wertmittelpunkt der objektiven Gestalt und die in ihr angelegte Wertordnung“ erkenne (Ulshöfer 1955a, S. 16; Ulshöfer 1964, S. 12), vielmehr verleihe er dem Leser selbst „einen Wertmittelpunkt und eine Wertordnung“ (ebd.).

Insgesamt war die Vorstellung, dass Dichtung auf ein – unterschiedlich gefasstes – Allgemeines oder ‚Wirkliches‘ verweist, im literaturdidaktischen Diskurs der 1950er und frühen 1960er Jahre fest verankert. Mit der Rede von ‚Wahrheit‘ und ‚Wirklichkeit‘, ‚Sein‘ und ‚Sinn‘ oder ‚Geist‘ und ‚Seele‘ kursierten dabei auch in literaturdidaktische Argumentationen noch bis in die 1960er Jahre hinein Vokabeln, in denen zumindest potenziell der von Adorno (1964)

45 Dies unterscheidet Ulshöfers (1955a, S. 16; 1964, S. 11) Rede von der „Sinnhaftigkeit“ zumindest graduell von Essens Ausführungen zur „Vielsinnigkeit“ (Essen 1956, S. 189), „Tief-Sinnigkeit“ (ebd., S. 191) oder „[S]innbildhaft[igkeit]“ (ebd., S. 189).

problematisierte *Jargon der Eigentlichkeit* anklang (vgl. für die 1920er Jahre Schulze-Bergmann 1998, S. 209).

Um das einleitend skizzierte und in den folgenden Kapiteln (vgl. Kap. 1.3, 5.3, 5.4) herausgearbeitete literaturhistorische Narrativ einordnen zu können, das in den Schüleraufsätzen immer wieder bemüht wurde, bleibt ein Blick auf das zeitgenössische Verständnis vom ‚Klassischen‘ (vgl. auch Kap. 4.5.2) zu werfen. Folgt man Cysarz (1958a, S. 853), so gehört es geradezu zum Wesen des (hier: in einem weiteren Sinne als Solches gefassten) ‚Klassischen‘, auf Allgemeingültiges zu verweisen: „Klassisch ist ins Werk gesetzte Richtigkeit und Wahrheit, die in jeder Perspektive gilt und nicht nur von bestimmten Standpunkten her, geschweige unter partiell ausschließenden Gesichtswinkeln“ (vgl. auch Gohlke 2020, S. 141). Dieses Verständnis des ‚Klassischen‘ entwickelt Cysarz am Beispiel der Weimarer Klassik (vgl. ebd., S. 136) – d. h. aus seinem Verständnis jener Werke, die im engeren, historischen Sinne als ‚klassische‘ gefasst werden können. Auch ihnen spricht er Allgemeingültigkeit zu: „Die Weimarer K. [...] ergreift in Besonderem das Allgemeine (Goethes ‚symbolischer Fall‘), in der Erfahrung die Idee (Idealtyp der Urpflanze), im Werden das Sein (transzendierende und transzendente Symbole am Schluß des *Faust*).“ (Cysarz 1958a, S. 854) In diesem Sinne sei „Goethes Geschichte [...] teils Alltag im Großen, teils allzeitige Gegenwart, also in unserem Sinn weithin vor- und ungeschichtliches Leben“ (ebd., S. 855).⁴⁶

5.2.2 Relativierung historischer Kontexte

Ein Werk als ‚klassisch‘ einzuordnen, besaß also (selbst dort, wo die Kategorie des ‚Klassischen‘ literaturhistorisch gefasst wurde) enthistorisierende Dimensionen. Ein solches Klassikerbild entsprach insbesondere in den 1950er Jahren zentralen Orientierungsbedürfnissen: „Gerade nach 1945 wurde die Sphäre der Klassiker als ein gewissermaßen zeit- und vor allem politikfernes Refugium allgemeingültiger Wahrheiten und ewiger Werte betrachtet, in das die Schrecken der vergangenen Jahre nicht einzudringen vermochten.“ (Gohlke 2020, S. 247) Dabei lässt sich das Beharren auf Allgemeingültigem als Reaktion auf ein ubiquitäres Krisenbewusstsein verstehen (vgl. etwa Gass-Bolm 2005, S. 88).

Auch Herrlitz (1964, S. 150) fasst ‚Klassik‘ in seinen Überlegungen zum *Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium*⁴⁷ als „das ‚Feste und

46 Allerdings geht Cysarz davon aus, dass ‚Klassisches‘ einer Übertragung ins Aktuelle bedarf (vgl. Gohlke 2020, S. 140).

47 Herrlitz (1964) nähert sich diesem Themenfeld im Rahmen eines historischen Rückblicks, der die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts ab dem 17. Jahrhundert

Bleibende“⁴⁴. Der Autor argumentiert, „daß die *große* Literatur [...] einen Anspruch an die Schule stellt, den sie gleichermaßen zu beachten hat wie den des Kindes und seiner Bedürfnisse“ (ebd., S. 144, Herv. i. O.). Gemeint ist der „Anspruch der Überlieferung“ (ebd.), den „[d]ie Schule [...] mit der Forderung nach literarischen Kenntnissen zu beantworten“ habe (ebd.). Der Literaturunterricht müsse seine „*bewahrende* Aufgabe [...] mit [...] der der *Sichtung* [verbinden]“ (ebd., S. 148, Herv. i. O.). Dabei solle er abwägen zwischen älterer Literatur und dem „literarisch Aktuelle[n]“ (ebd., S. 149), zwischen „literarische[m] Rang“ (ebd.) und „herrschenden Bildungsmächte[n]“ (ebd.), „Zeitenenden“ (ebd.) und politischen Beweggründen (vgl. ebd.):

„Führt ein nur bewahrendes Auswahlprinzip zu einem Lektüre-Kanon, der immer überholt und veraltet ist, so bewirkt eine nur der Aktualität dienende Sichtung eine hoffnungslose Fluktuation unserer Lesestoffe. *Beide Prinzipien müssen immer miteinander wirksam sein.* Bewahrung erhält uns das Klassische als das ‚Feste und Bleibende‘. Sichtung prüft es und öffnet es für neue Gehalte. Das Klassische, das der Kanon repräsentieren soll, wird so zu einer umgreifenden Bestimmung aller der Literatur, die heute noch in der Schule Bildung stiften kann.“ (ebd., S. 150, Herv. i. O.)

Herrlitz zufolge „[kann] [d]as [...] Dilemma [...], das zwischen den Forderungen nach Klassizität und nach Aktualität der Auswahl sichtbar wird, [...] durch eine solche didaktische Vorentscheidung vermieden werden“ (ebd.), da das ‚Klassische‘ immer auch aktuell bedeutsam sei. Allerdings können literarische Werke bei Herrlitz den Status des ‚Klassischen‘ auch verlieren: Der Literaturunterricht habe ältere Literatur nur „ein[zu]beziehen, sofern diese uns *noch* als klassisch“ gelte (ebd., S. 147, Herv. EZ).⁴⁸ An diesen Überlegungen wird deutlich, dass man den Stellenwert jüngerer Dichtung auch in literaturdidaktischen Kontexten verhandelte, indem man sie zu den Werken in Relation setzte, deren Qualität und kanonischer Stellenwert als unstrittig galten. Außerdem zeigt sich, dass schon in den 1960er Jahren auch umgekehrt argumentiert wurde: Der Stellenwert älterer Werke wurde im Abgleich mit zeitgenössischen Texten verhandelt, die ersteren ihre Aktualität vorauszuhaben schienen.

Einen enthistorisierenden Blick entwickelten literaturdidaktische Konzeptionen nicht nur auf ‚klassische‘ Literatur. Sprach man literarischen Werken

in den Blick nimmt. Die Anfänge einer speziell schulischen Kanondebatte setzt er „im 19. Jahrhundert, als das literarische Werk seine traditionelle Muster-Funktion auch in der Schule verloren hatte“, an (ebd., S. 141).

48 Umgekehrt sei auch „[d]ie Gegenwartsbezogenheit einer Dichtung in Aussage und Stil [...] noch keine Legitimation für eine Aufnahme in den Kanon“ (Herrlitz 1964, S. 150).

Allgemeingültigkeit zu, ging dies auch mit einer Relativierung ihrer historischen Verankerung einher (vgl. Führer 2013, S. 54). Besonders deutlich wurde dies bei Erika Essen (s. o.; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 70 f.; Kämper-van den Boogaart i. V.). Ähnlich wie Essen argumentiert auch Nentwig (1960, S. 163): „Gewiß sind Raum und Zeit wesentliche Kategorien in der erzählenden und der dramatischen Dichtung; das aber, was durch sie mit verwirklicht wird, das Eigentliche der Dichtung, ihr symbolischer Charakter, hat zeitlose Bedeutung.“ Auch der Berliner *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges* (SenV 1954) sieht vor, in der dreizehnten Klasse „die zeitlose Gültigkeit von Werken der Weltliteratur“ (ebd., S. 34) zu thematisieren.

Problematisiert wurde die Vermittlung zumindest solchen historischen Wissens, das für die Interpretation ohne Funktion bleibt.⁴⁹ So kritisiert etwa Engelmann (1952, S. 139),⁵⁰ dass „der Kultus der Zahl und des Namens, des Datums, der Kenntnis an sich bedeutungsloser Einzelheiten, bloßen abfragbaren Wissens [bislang, EZ] eine übergroße Rolle gespielt“ habe. Sie geht davon aus, dass sich Schüler_innen nur bedingt für historische Zusammenhänge interessieren (vgl. ebd., S. 138; vgl. auch Reitemeier 1956, S. 67), und resümiert hiermit verbunden, dass „die philologisch-historische Methode der Behandlung deutscher Dichtungen [...] mehr Gleichgültigkeit und Abneigung gegen die in der Schule gelesenen Dichtungen erweckt [hat] als Liebe und Begeisterung für sie“

49 Die Warnung vor verselbstständigten literaturgeschichtlichen Unterweisungen begleitete die Didaktik des Unterrichts in deutschsprachiger Literatur bereits seit ihren Anfängen. So hatte etwa Hiecke (1842) gefordert, im Unterricht nicht literaturhistorische Narrationen deduktiv zu vermitteln, sondern stattdessen das konkrete, individuelle literarische Werk in den Fokus zu rücken und literaturgeschichtliche Zusammenhänge induktiv zu entwickeln (vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 15 f.). Fortgesetzt wurden solche Überlegungen etwa bei Havenstein (1925; vgl. ebd., S. 46 f.).

50 Susanne Engelmanns *Methodik des deutschen Unterrichts* erschien erstmals 1926 und wurde bis Ende der 1920er Jahre zweimal neu aufgelegt. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs folgten zwei weitere Auflagen 1952 und 1957 (vgl. Heuer 2015a, S. 103). Der Einschätzung Heuers nach hat Engelmann dabei „[a]uf Überarbeitungen [...] nahezu vollständig verzichtet, was insofern irritiert, als dieses Werk eine stark national-deutschkundliche Ausrichtung verfolgt“ (ebd.). Die Verfasserin selbst leitete bis 1933 ein Berliner Gymnasium, wurde allerdings dann als Jüdin – Heuer weist darauf hin, dass Engelmann aktives Mitglied einer protestantischen Gemeinde war (vgl. ebd.) – ihrer Tätigkeit enthoben; sie emigrierte 1940 und kehrte erst 1952 wieder nach Deutschland zurück (vgl. ebd.).

(Engelmann 1952, S. 99, i. O. gesperrt). Ganz ähnlich bemängeln Schnass/Rutt (1961, S. 49), dass „[d]as literar-historische und biographische Drum und Dran [...] in der Schule meist unfruchtbarer Notizenkram [bleibt], der dem Genuß der Dichtung eher im Wege ist als ihn hebt“ (i. O. gesperrt).⁵¹ Einig war man sich, dass historisches Lernen nicht zum Selbstzweck werden dürfe, „die Literaturgeschichte im deutschen Unterricht Mittel [...] und niemals Zweck, stets Dienerin, niemals Herrin [sein]“ solle (Engelmann 1952, S. 148, i. O. gesperrt; zitiert auch bei Reitemeier 1956, S. 69), entsprechend „[n]ie [...], auch in der Oberprima nicht, das bloße literaturgeschichtliche Wissen, um seiner selbst willen gepflegt, vor dem Kunstwerk stehen und einen zu breiten Raum einnehmen“ dürfe (Engelmann 1952, S. 144; vgl. auch Schnass/Rutt 1961, S. 50).⁵² Ähnlich heißt es bei Reumuth/Schorb (1963, S. 322) speziell zum Stellenwert autobiographischen Wissens:

„Gelegentlich verhilft die Lebensgeschichte des Dichters dazu, seine Dichtungen noch besser zu verstehen. Das darf aber nicht dazu führen, daß das Herausstellen autobiographischer Bezüge als das eigentliche Verstehen der Dichtung ausgegeben wird. Die echte Dichtung muß auf sich allein stehen können und hat eine Wertverleihung von der Person des Dichters aus nicht nötig.“⁵³

Weiter wird betont, dass Literatur nicht „zur Illustrierung von Sachstoffen“ (Nentwig 1960, S. 162; vgl. auch Schnass/Rutt 1961, S. 65) wie gesellschaftshistorischen Zusammenhängen (vgl. Nentwig 1960, S. 163) zu funktionalisieren sei.

Gleichwohl werden historische Kontextualisierungen nicht grundsätzlich verworfen. So könne historisches Wissen „klärend und helfend wirken und das

51 Die Grenzen von Epochenenteilungen stellen etwa Schnass/Rutt (1961, S. 48) und Reitemeier (1956, S. 65 f.) heraus.

52 Schnass/Rutt (1961, S. 35) warnen Lehrkräfte davor, historischem und autobiographischem Wissen zu hohen Stellenwert einzuräumen. Wichtiger sei es, „wiederholt die[] Dichtung selbst [zu] lesen, sich gründlich hinein[zu]leben und selbst viel mehr [zu] erkennen als man die Schüler finden läßt“.

53 Auch Helmers problematisiert „biographische“ Ansätze (Helmers 1966, S. 266), mit denen „[d]as Verstehen der Dichtung [...] erreicht werden [soll], indem vom Leben des Dichters auf die Dichtung selbst geschlossen wird“ (ebd.). Auch solche Vorbehalte waren nicht neu. So hieß es bereits bei Lehmann (1890, S. 274 f.): „Goethes Wirkung auf die Jugend wird immer mehr von seinen Dichtungen als von seiner Persönlichkeit ausgehen. Und dementsprechend werden wir unsere Schüler nicht mit den Werken des Dichters um seiner Person willen, sondern mit seiner Person um seiner Werke willen zu beschäftigen haben“.

Verständnis des Kunstwerks fördern“ (Engelmann 1952, S. 142; vgl. zu autobiographischem Wissen auch Reumuth/Schorb 1963, S. 322, s. o.):

„Viele Dramen können nur geistesgeschichtlich richtig gesehen und gedeutet werden. Heranreifende müssen zum objektiven Verstehen angeleitet werden und untersuchen lernen, wie literarische Strömungen, politisch-soziale Bewegungen, einflussreiche Vorbilder auf ein Werk abgefärbt haben. [...] Noch wichtiger ist, daß der Dramenleser die Schaffensabsichten des Dichters kennt, wie soll er sonst den Herzschlag seines Werks spüren?“ (Schnass 1955, S. 222; Schnass/Rutt 1960, S. 244)

Noch deutlicher fordert Großmann (1963, S. 53), historische Kontexte einzubeziehen:

„Inzwischen hat sich die Überzeugung durchgesetzt, daß eine rein phänomenologische Betrachtungsweise einseitig ist, weil sie das Werk isoliert und aus dem geschichtlichen Prozeß herauslöst. Die Bewußtseinslage des Autors und die Wirkungsvielfalt der Kräfte und Tendenzen, die eine Epoche bestimmen, sind Faktoren von weitreichendem Einfluß auf das literarische Werk. So wird man das Sein der Dichtung und ihre geschichtliche Bedingtheit in ihrem Verhältnis zueinander neu durchdenken müssen. Der Deutschunterricht der Oberstufe sollte diesem Umstand Rechnung tragen und mehr als bisher einer Verflüchtigung des Traditionsbewußtseins entgegenwirken, indem er durch Einbeziehung literatur- und geistesgeschichtlicher, philosophischer, soziologischer und religiöser Gesichtspunkte der Interpretation einen weiteren Rahmen gibt und das Verständnis der Werke vertieft.“

Im Berliner Gymnasiallehrplan sind literaturhistorische Betrachtungen ebenfalls fest verankert. Im *Bildungsplan* des Jahres 1954 sind sie für die zwölfte Klasse vorgesehen:

„Die großen deutschen Dichtungen des 18. und 19. Jahrhunderts stehen im Mittelpunkt der Behandlung. Das Hauptgewicht ist nicht wie bisher allein auf die unmittelbare Wirkung des Kunstwerkes zu legen, sondern es ist die Dichtung als Ausdruck der Persönlichkeit des Künstlers und einer bestimmten Zeitströmung zu werten. Vor allem sind die großen Entwicklungslinien des deutschen Geistes zu erhellen und die Kräfte, die sich in ihm offenbaren.“ (SenV 1954, S. 32)⁵⁴

Diese Schwerpunktsetzung hielt sich bis in die 1970er Jahre. Auch der Rahmenplan des Jahres 1968 fordert, in Klasse 12 „Einsicht in geistige Bewegungen und Gegenbewegungen vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert an Hand exemplarischer Texte“ zu vermitteln (SenS 1968a, S. 28). Beide Lehrpläne sehen

54 Auch in der dreizehnten Klasse sind u. a. „die Verwandtschaft aller Werke einer bestimmten Kulturepoche“ (SenV 1954, S. 34) und „die Eigenart der Ausdrucksweise eines Dichters oder seiner Zeit“ (ebd.) zu thematisieren.

dabei Aktualisierungen vor. 1954 „[sollen] Bildungswerte, die in jener Epoche wirkten, [...] auch für die Gegenwart fruchtbar gemacht werden“ (SenV 1954, S. 32). Etwas allgemeiner gehalten geht es den jüngeren Lehrplänen darum, „das Verständnis der Gegenwart durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit zu vertiefen“ (SenS 1968a, S. 28). Insbesondere sollen die Schüler_innen „Stellung nehmen zum Werk vom heutigen Standpunkt aus“ (ebd., S. 33).

5.2.3 Orientierendes Potenzial literarischer Werke

Verbunden mit ihrer Verweiskraft auf Allgemeingültiges wurden literarischen Werken bis in die 1960er Jahre hinein umfassende ‚Lebenshilfe‘-Potenziale zugeschrieben. Dem 1954 publizierten Berliner *Bildungsplan* zufolge sollen die Schüler

„sich mit den Werken der großen deutschen Dichter auseinandersetzen, so daß sie die darin ausgedrückten Lebensanschauungen und Lebenswerte schätzen lernen, selbst einen Maßstab für die Beurteilung echter Dichtkunst erhalten, Kraft zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur Gestaltung ihres Lebens gewinnen und bei aller Aufgeschlossenheit den Problemen der Gegenwart gegenüber vor geistiger Entwurzelung bewahrt bleiben“. (SenV 1954, S. 21)

Daher „[soll] [a]us dem deutschen Schrifttum [...] das Gediegenste und Wertvollste von dem an die Jugend herangetragen werden, was ihre persönlichen Kräfte und Werte entwickelt und stärkt“ (ebd., S. 24). Im elften Jahrgang etwa gelte es, „die Werte aufzuzeigen und dem Verständnis zu erschließen, die auch heute noch den Geist des Abendlandes tragen und besonders für die Formung deutschen Geistesgepräges wesensbestimmend geworden sind“ (ebd., S. 31).⁵⁵ In der dreizehnten Klasse soll der Deutschunterricht „den jungen Menschen an die Probleme der Gegenwart heran[führen] und [...] das Verhältnis des einzelnen [sic] zu der ihn umgebenden Welt mit den in ihr wirkenden Kräften und Mächten [zeigen]“ (ebd., S. 34).

Solche Ansprüche finden ihre Entsprechung in zeitgenössischen didaktischen Handreichungen. So sieht man hier in Dichtung „ein[en] Weg zur Erfassung der Welt, eine Ergänzung der Begegnung mit der Lebenswirklichkeit“ (Müller 1952, S. 79; Müller 1961, S. 88;⁵⁶ vgl. auch Schnass/Rutt 1961, S. 66 f.),

55 Gemeint sind – hier schließen die Lehrplanrichtlinien an die bekannten Syntheserversuche auch vergangener Jahrzehnte an – „die Antike, das Christentum und das Germanentum“ (SenV 1954, S. 31).

56 Wie schon aus dem Titel ihrer erstmals Anfang der 1920er Jahre publizierten Handreichung hervorgeht, übertrug Lotte Müller das Arbeitsschulkonzept Hugo Gaudigs auf den Deutschunterricht. In dieser Ausrichtung sozialisiert wurde Müller, wie sie

„Lebensoffenbarung und Lebensdeutung“ (Reumuth 1951b, S. 53),⁵⁷ „eine Deuterin der Geheimnisse des Menschenherzens“ (Antz 1950, S. 148)⁵⁸ oder „*des Daseins und der Geheimnisse der Menschenseele*“ (Schnass/Rutt 1961, S. 66, Herv. i. O.). Sie soll „Zusammenhänge des Seins und Werdens durchschauen“ lassen (ebd., S. 67) und „zur vollen Wirklichkeit des Lebens hinführen“ (ebd., S. 30). Dichtung wird verstanden als „ein Lebensgut [...], das den Menschen seelisch bereichert, ein Begleiter in das Leben, eine Freudenspenderin“ (Antz 1950, S. 148), „eine Quelle reichen Genusses, Trost und Hilfe in schweren Tagen“ (Müller 1952, S. 79; Müller 1961, S. 88) oder einfach als „Lebenshilfe“ (Reumuth

selbst hervorhebt, an der Gaudigschule in Leipzig als Schülerin ebenso wie als Mitarbeiterin Gaudigs (vgl. Müller 1952, S. 7 f.). Müller legt in ihrer Didaktik Wert auf „kleinschrittiges, genaues Lesen“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 49). Sie möchte die Schüler_innen „zu selbstständiger und selbstverantwortlicher Arbeit“ befähigen (Heuer 2015a, S. 99; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 48; Mieth 1994, S. 101 f.) – was freilich nicht bedeutet, dass sie die Lehrkraft ihrer lenkenden Tätigkeit entbindet (vgl. Mieth 1994, S. 103) oder darauf verzichtet, im Unterrichtsgespräch bestimmte Lesarten anzuzielen (ebd., S. 104). Bis 1931 wurde Müllers Handreichung viermal neu aufgelegt, eine sechste Auflage erschien 1952 unter dem nun veränderten Titel *Der Deutschunterricht. Selbsttun – Erleben – Lernen* (vgl. Heuer 2015a, S. 98). Anders als Heuer ausweist, handelt es sich dabei nicht um die letzte Auflage einer „in den Folgejahren von konkurrierenden Publikationen verdrängt[en]“ (ebd., S. 100) Schrift. Vielmehr erfuhr der Band 1961 eine siebte Auflage, die nach Aussage der Autorin in „etwa ein[em] Fünftel des [...] Textes von dem der letzten Auflage abweicht“ (Müller 1961, S. 7). In der Einleitung betonte Müller nun u. a. den Beitrag des Faches zur Demokratieerziehung (vgl. ebd., S. 10).

- 57 Diese Formulierung entfällt in der jüngeren Ausgabe (vgl. Reumuth/Schorb 1963, S. 291–293).
- 58 Antz war in den 1920er Jahren als Seminarlehrer in Merzig, Essen an der Ruhr und Wittlich tätig. Ab 1927 wirkte er als Dozent, ab 1928 als Professor für Deutsch und Praktische Pädagogik in Bonn. 1933 wurde er beurlaubt, 1934 in den Ruhestand versetzt (alle biographischen Angaben: Hesse 1995, S. 142). Seine Handreichung *Führung der Jugend zum Schrifttum* erschien erstmals 1927 und erfuhr 1950 ihre erste Neuauflage nach dem Zweiten Weltkrieg; die zweite und letzte Neuauflage erschien 1955 (vgl. Heuer 2015a, S. 104). Diese Neuauflage bietet Heuer zufolge „ein ambivalentes Bild“ (ebd., S. 105): „Einerseits gesteht der Verfasser im Vorwort zur zweiten Auflage, er habe sich selbst in den zwanziger Jahren ‚den Einwirkungen der neuromantischen Bewegung [...] bereitwillig geöffnet‘ [...] [Antz 1950, S. 6, EZ] – gemeint ist offenbar die Deutschkunde – [...]. Dennoch führt diese Einsicht nicht zu den erwartbaren Konsequenzen in Form einer konsequenten Überarbeitung der fraglichen Kapitel“ (ebd., S. 106; vgl. auch Hegele 1996, S. 111). In besonderer Weise betrifft dies das Kapitel „Volk und Dichtung“ (Antz 1950, S. 9).

1951b, S. 53),⁵⁹ die „Lebensmut und Lebensfreude geben“ könne (Schnass/Rutt 1961, S. 30).

Folgt man den didaktischen Handreichungen, so bieten literarische Werke dem Rezipienten nicht nur Lebenshilfe, sondern auch die nötige Orientierung, um sich zu einer besseren Version seiner selbst zu entwickeln. So heißt es, dass Dichtung „*idealtbildend* wirken“ (Reitemeier 1956, S. 38, Herv. i. O.) könne. Man sieht in ihr bzw. ihren Verfassern eine „wesenformende Macht“ (Müller 1952, S. 13; Müller 1961, S. 17), „ein[en] wichtige[n] Miterzieher für das Leben“ (Müller 1952, S. 79; Müller 1961, S. 88) oder gleich „Führer und Erzieher der Menschheit“ (Schnass/Rutt 1961, S. 66); man schreibt ihnen die Funktion zu, „Führung und Geleit“ (Reumuth 1951b, S. 53;⁶⁰ vgl. auch Hegele 1996, S. 110; Heuer 2015a, S. 108) zu geben.⁶¹ Literatur wirke „formend auch auf unser religiöses und sittliches Innenleben; sie läuter[e] unsere Gefühle, sie verfeiner[e] unser sittliches Urteil“ (Antz 1950, S. 29; vgl. auch Jauch 1946, S. 22⁶²).

Entsprechend umfassend werden auch die Zielsetzungen des Literaturunterrichts gedacht. Dieser solle „[d]ie menschlich-sittlichen Gehalte der Dichtung“ (Schnass/Rutt 1961, S. 30) herausstellen, „die Jugend daran gewöhnen, den im deutschen Schrifttum gestalteten sittlichen Lebensfragen nachzuspüren und im Schrifttum Belehrung und Weiterbildung zu suchen“ (Reumuth 1951b, S. 24).⁶³ Die Schüler_innen würden dann „am Lesegut [ge]läutert und veredelt“ (Schnass/Rutt 1961, S. 25) oder erhielten – wie es etwas schlichter bei Müller (1952, S. 79; 1961, S. 88) heißt – „Normen für das eigene Handeln“. Dichtung soll „um der geistig-seelischen Reifung des jungen Menschen willen“ thematisiert

59 Diese Formulierung entfällt in einer vergleichend untersuchten jüngeren Ausgabe (vgl. Reumuth/Schorb 1963, S. 291–293). Der „Lebensbedeutsamkeit“ (ebd., S. 291) literarischer Werke bleiben sich die Autoren jedoch sicher.

60 Diese Passage entfällt in der jüngeren Ausgabe, die ergänzend untersucht wurde (vgl. Reumuth/Schorb 1963, S. 291–293).

61 Kammler (2019, S. 209) sieht in diesem Schlagwort, das sich auch im baden-württembergischen Lehrplan (1957) findet, „das pädagogische Programm der Literaturdidaktik der Nachkriegsära auf den Punkt gebracht“.

62 Jauchs Monographie *Vom Leben zur Dichtung* erschien erstmals 1946 und erfuhr in den folgenden zwei Jahren jeweils eine Neuauflage. Bis Ende der 1940er Jahre blieb sie die einzige monographische Handreichung zur Didaktik bzw. Methodik des Deutschunterrichts (vgl. Heuer 2015a, S. 96 f.). Auch sie ist von einer „reformpädagogische[n] Haltung“ (ebd., S. 97) geprägt und „den Grundsätzen der Arbeitsschule Hugo Gaudigs und Lotte Müllers“ (ebd.) verpflichtet.

63 Auch diese Formulierung wird mit der jüngeren Auflage gestrichen (vgl. Reumuth/Schorb 1963, S. 265).

werden (Schnass/Rutt 1961, S. 30), soll ihm „jene Bereicherung [...] gewähren, die seine besten Kräfte zur Entfaltung bringt, sein ganzes Selbst aus Enge und Erdgebundenheit in das Reich des Geistes emporhebt“ (Antz 1950, S. 28). Es seien „den Kindern und Jugendlichen Augen, Ohren und Herz zu öffnen für die Schönheit und Wahrheit der Dichtung, damit sie ihren Anruf vernehmen und zu dem ‚Besseren‘ in sich geführt werden“ (Nentwig 1960, S. 162). Bisweilen werden Erziehungsansprüche auch explizit primär gesetzt. So heißt es bei Reitemeier (1956, S. 12): „Der Lehrer der deutschen Sprache erzieht [...] in erster Linie durch das Schrifttum; die Erziehung zum Schrifttum umfaßt nur eine Teilaufgabe“ (i. O. gesperrt; vgl. auch Heuer 2015a, S. 120). Diese Zielsetzung habe auch die Literatúrauswahl zu bestimmen: „Maßgebend [...] kann nur der Bildungs- und Erziehungswert des jeweils gewählten Stoffes sein.“ (Reitemeier 1956, S. 45) Reumuth und Schorb (1963, S. 291) heben allerdings hervor, dass die skizzierten Potenziale literarischer Werke den Schüler_innen nicht explizit zu vermitteln seien:

„Die Aufgaben der Dichtung für das Leben werden den jungen Menschen natürlich nicht in anspruchsvollen Begriffen und predigendem Ton ‚beigebracht‘, sie brauchen ihm nicht ausdrücklich bewußt zu werden. Die Begegnung mit dem Gedicht erfolgt nicht unter der Last des vollen Wissens von der Seinsmacht der Dichtung und der Daseinsgewalt poetischer Gebilde. [...] Nicht auf dem Vehikel höchster Wertansprüche kommt die Lebensbedeutsamkeit der Dichtung im jugendlichen Dasein zur Wirkung, sondern so, wie es in der Dichtung angelegt ist: sie will nicht über mühsame philosophische und theoretische Begriffssysteme erschlossen werden, sondern selber zu Wort kommen.“ (vgl. auch Kap. 5.1)

Dass es dem Literaturunterricht der 1950er und zum Teil auch der 1960er Jahre vor allem darum gegangen sei, den Schüler_innen ‚Lebenshilfe‘ zu vermitteln, wurde im historischen Rückblick vielfach kritisiert (vgl. Kap. 2.1). Dabei hat man sich vor allem an Robert Ulshöfer abgearbeitet. Dies ist sicher seiner exponierten Position im deutschdidaktischen Diskurs geschuldet – aber auch dem Umstand, dass in Ulshöfers Beiträgen übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele besonders deutlich herausgestellt werden. Auch er geht davon aus, dass Dichtung „gültige Erlebnisformen, Anschauungsformen, Denkformen zum Verstehen der Wirklichkeit“ gebe (Ulshöfer 1955a, S. 9, zitiert auch bei Heuer 2015a, S. 114; Schulze-Bergmann 1998, S. 346). Weiter nimmt Ulshöfer an, dass Jugendliche der Nachkriegszeit – charakterisiert als „nüchtern, sachlich, aller Sentimentalität abhold“ (Ulshöfer 1957a, S. 47; Ulshöfer 1961, S. 45) – „nach einem tragenden Lebensgrund“ (Ulshöfer 1948/49a, S. 25) suchen würden, dies nur nicht immer offensichtlich sei (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 11). In der vermeintlichen „Ablehnung aller Ideale“ (Ulshöfer 1957a,

S. 47; Ulshöfer 1961, S. 45) verschlage es sie zu den falschen ‚Helden‘: dem „des Erfolgsmenschen, des falsch gesehenen Industriekapitäns, des Managers, des Titelhelden der Illustrierten und der Modejournale“ (ebd., vgl. auch Schulze-Bergmann 1998, S. 354). Die Distanz zu „überkommene[n] Ideale[n]“ (Ulshöfer 1957a, S. 47; Ulshöfer 1961, S. 45) erkennt der Autor nicht an; sie sei häufig „Unkenntnis, [...] mangelndem Verständnis für Leistung, Größe und Wert, [...] der nicht modern anmutenden Erscheinungsform des Helden, d. h. der klassischen oder klassizistischen, unjugendlichen Sprache der literarischen Werke“ geschuldet (ebd.; vgl. Müller-Michaels 1980, S. 11 f.). Ulshöfer (1957a, S. 47; 1961, S. 46) plädiert daher für „Idealbildung“, dafür, „die verschiedenen, für eine Altersgruppe erlebbaren Formen und Stufen des Heldentums vorzuführen und das unbestimmte Wertgefühl zum klaren Wertbewußtsein zu heben“ (ebd.; vgl. auch Heuer 2015a, S. 114). Der Autor entwickelt ein „Leitbild des ritterlichen (adeligen) Menschen“ (Ulshöfer 1957a, S. 59; vgl. auch Ulshöfer 1961, S. 58), das Kritikern über Jahrzehnte paradigmatisch für die problematisierte Grundausrichtung seiner Didaktik stehen sollte.⁶⁴ Anfang der 1960er Jahre wird der Nachsatz „adelig[]“ durch „helfend[]“ ersetzt (Ulshöfer 1961, S. 58). Ulshöfer greift damit zeitgenössische Kritik durchaus auf, möchte das Idealbild des „ritterlichen Menschen“ jedoch zunächst aus Mangel an Alternativen beibehalten (vgl. Ulshöfer 1961, S. VII). Er betont, dass es sich auch ohnehin im Laufe der Jahrhunderte gewandelt und insbesondere „seiner feudalistischen Herkunft entkleidet und demokratisiert“ habe (ebd., S. 61). Gestrichen wird die Rede vom „ritterlichen Menschen“ erst mit der vierten Auflage der Handreichung; das entsprechende Kapitel wird nun deutlich überarbeitet (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 16). Neu hinzu kommen Ausführungen, die Zielsetzungen des Deutschunterrichts aus „verfassungsmäßigen Grundlagen“ (Ulshöfer 1966, S. 54) abzuleiten versuchen. Ausgehend vom nordrhein-westfälischen Schulgesetz (1952; vgl. ebd., S. 55), der Bremer Landesverfassung (1947; vgl. ebd.) sowie den ersten fünf Artikeln des Grundgesetzes (vgl. ebd., S. 54)⁶⁵ entwickelt Ulshöfer fünf Unterrichtsprinzipien. Im vierten heißt es: „Da Begriffe wie ‚Würde‘, ‚Gewissen‘, ‚Ehre‘ und ‚Freiheit‘ Wertbegriffe und Gemeinschaft,

64 Vgl. Gass-Bolm (2005, S. 103), Heuer (2015a, S. 114 f.), Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 67), Müller-Michaels (1980, S. 11–23), Schulze-Bergmann (1998, S. 354 f.).

65 Den dritten Artikel spart Ulshöfer nicht zufällig aus. Vielmehr stellt er den Anspruch der Gleichheit aller Menschen (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949*, S. 1) tendenziell zurück, indem er die Frage der „soziale[n] Ordnung“ (Ulshöfer 1966, S. 54, Herv. i. O.) als eine der „äußere[n] Organisation“ (ebd., Herv. i. O.) des Schulsystems fasst.

Volk, Völkerfamilie wertbezogen sind, gilt das Prinzip der Wertbildung und der Gewissensbildung neben dem Prinzip der intellektuellen Schulung.“ (ebd., S. 56) Zentral gesetzt werden damit, wie Müller-Michaels (1980, S. 21) kritisch herausstellt, nach wie vor „Begriffe einer persönlichkeitsbindenden Tugendlehre, die das traditionalistische Persönlichkeitsideal festigen helfen“. Ulshöfer leitet also aus den zitierten Rechtsgrundlagen vor allem solche Prinzipien ab, die sich problemlos in das alte Erziehungsideal des „ritterlichen Menschen“ fügen.⁶⁶ Auch er selbst versteht die vorgenommenen Änderungen vor allem als terminologische (vgl. Ulshöfer 1966, S. VII f.; Müller-Michaels 1980, S. 16). Hiermit korrespondierend kann im zweiten Teil des Kapitels etliches wörtlich aus der alten Auflage übernommen werden (vgl. Ulshöfer 1957a, S. 45–63; Ulshöfer 1961, S. 43–63).⁶⁷ Zugleich wird man jedoch auch sehen müssen, dass Ulshöfer sich nun von einem Deutschunterricht zu distanzieren versucht, der eine *bestimmte* „Weltanschauung“ (Ulshöfer 1966, S. 56) vermitteln will: „Der Deutschunterricht in der Bundesrepublik darf – nach dem Sinne der Verfassung – nicht wertneutral sein, aber der oberste geistige Wert ist die Glaubens- und Gewissensfreiheit jedes einzelnen Menschen.“ (ebd.) In diesem Sinne solle der Unterricht „weltanschauliche Fragen erörtern [...], ohne Weltanschauung zu lehren“. (Ulshöfer 1965c, S. 34)

Auch habe zwar „[d]ie Beschäftigung mit der Sprache in der Schule [...] immer den Weg vom Wort zur bezeichneten Wirklichkeit oder umgekehrt von der Sache zum Wort und zur Reflexion über den Vorgang der Sprachwerdung [zu] weisen“ (ebd., S. 23 f.). Diese Bezüge dürften jedoch nicht dominieren: „Die inhaltliche Seite des Deutschunterrichts darf nie Selbstzweck sein und nie zur weltanschaulichen, moralischen, politischen, soziologischen, religiösen Beeinflussung mißbraucht werden.“ (ebd., S. 30)

66 Dass so das alte Leitbild des „ritterlichen Menschen“ weitgehend erhalten bleibt, wurde bereits Anfang der 1970er Jahre moniert. Müller-Michaels (1980, S. 17 f.) verweist hier auf die in der *Bestandsaufnahme Deutschunterricht* (Ide 1972, Hrsg.) publizierten Beiträge.

67 Erhalten bleiben die Warnung vor „Leitbilder[n]“ (Ulshöfer 1966, S. 62) wie dem des „Erfolgsmenschen“ (ebd.) und das Anliegen, den Schüler_innen „[d]ie in den Dichtwerken der Vergangenheit gestalteten Menschentypen“ (ebd., S. 63) nahezubringen. Lediglich das Heikelste wurde kassiert: So die Ausführungen zum „Meister-Jünger-Verhältnis“ (Ulshöfer 1961, S. 49) und jene zum „Märtyrer- und Heldenstum[.]“ (ebd., S. 48). In einer Passage ersetzt Ulshöfer schlankweg den Begriff „Ritterlichkeit“ (ebd., S. 46) durch „Selbstkritik“ (Ulshöfer 1966, S. 63).

Auch Erika Essen (1956, S. 171) versteht Dichtung als Medium der Selbsterkenntnis:

„Wenn die Überlegungen dieser Methodik aufbauen auf die Tatsache, daß der Mensch seine Wirklichkeit durch seine Sprache bewältigt, so erscheint in diesem Zusammenhang nun das Sprachwerk als solche Bewältigung in zentralem Sinn: als Bemühen des Menschen, sich selbst und sein Dasein in der Welt überhaupt in Sprache zu begreifen.“⁶⁸

Wie Pauldrach (1979, S. 292) betont, wird ‚Lebenshilfe‘ damit in der Sprache selbst gesucht. Wie genau diese dann aussehen soll, bleibt jedoch recht vage. Essen macht vor allem deutlich, was *nicht* gemeint ist: So habe man „die dem Jugendlichen natürlicherweise naheliegende Meinung [zu] überwinden, der Wert der Dichtung liege darin, daß sie in einzelnen Gestalten Vorbilder aufstelle, nach denen er sich richten oder die er nachahmen könnte und sollte“ (Essen 1956, S. 181; Essen 1959, S. 253; vgl. auch Pauldrach 1979, S. 290 f.).⁶⁹ Weiter betont die Autorin, dass man auch in „großen Dichtungen [...] kein geschlossenes ‚Weltbild‘, keine ‚Seinsordnung‘ finden“ könne (Essen 1956, S. 192; vgl. auch Essen 1968, S. 272): „Die Deutung des Dichters öffnet immer den Ausblick auf das Undeutbare, das ihm Weite und Tiefe, den eigentlichen Wert – wenn auch zugleich die Beunruhigung – unseres menschlichen Daseins ausmacht.“ (Essen 1956, S. 192; vgl. auch Essen 1968, S. 272) Essen zufolge kommt gerade in der „Unstimmigkeit der Dichtung im rationalen Sinne [...] ihre wahre Stimmigkeit zum Wirklichen, die grenzenlos Tiefe andeutende Kraft des Gesamtsymbols“ zum Ausdruck (Essen 1956, S. 192 f.; vgl. auch Essen 1968, S. 272).⁷⁰ Hiermit

68 Die zitierte Passage entfällt mit der zweiten Auflage (vgl. Essen 1959, S. 253; Essen 1968, S. 253).

69 Folgt man der ersten Auflage der *Methodik*, so soll Literaturunterricht dem Schüler immerhin noch „zu der Erkenntnis [...] verhelfen, daß der wahre Gewinn, der ihm durch Betrachtung von Dichtung zuteil werden kann, eine tiefere und vollere Einsicht in Lebenswirklichkeit ist, in der sich ihm das eigene Wesen und Leben erhellt, so daß er Klarheit gewinnt zu eigenem Weg und eigener Form“ (Essen 1956, S. 181). In der umformulierten Passage der zweiten Auflage wird ein orientierendes Potenzial für das individuelle Leben jedoch nicht mehr in dieser Direktheit angesprochen (Essen 1959, S. 253). Spätestens mit der siebten Auflage entfallen die zitierten Ausführungen ganz (vgl. Essen 1968, S. 253). Dass die Auseinandersetzung mit Dichtung nicht auf Vorbilder abhebe, scheint nun möglicherweise selbstverständlich.

70 Von einem organisierenden Zentrum geht jedoch auch Essen aus. Dieses fasst sie zunächst als „Sinnmitte“ (Essen 1956, S. 202), später als „offene Sinnmitte“ (Essen 1959, S. 261; Essen 1968, S. 261; beide i. O. gesperrt; vgl. Kämper-van den Boogaart i. V.).

verbunden warnt die Autorin vor unangemessener Vereindeutigung literarischer Werke:

„Wir müssen uns deshalb hüten, eine Dichtung auf einen in sich abgeschlossenen, einleuchtend befriedigenden ‚Begriff‘ zu bringen, in dem alles ‚stimmt‘. Der Jugendliche ist geneigt, um der rationalen Ordnung willen die Dichtung auf einen Wertbegriff zurechtzubiegen. Widersprechende Andeutungen überliest er oder ärgert sich gar an ihnen.“ (Essen 1956, S. 192; vgl. auch Essen 1959, S. 273)⁷¹

So gehe es „nicht darum, daß die Schüler eine Konstruktion aus Maßstäben und Begriffen gewinnen, sondern daß in der Betrachtung des Kunstwerks ihr Blick sich weitet zu immer freierer Sicht“ (Essen 1956, S. 201; Essen 1968, S. 272; vgl. Kämper-van den Boogaart i. V.).

Im Großen und Ganzen „[fällt] [i]m Vergleich zu Ulshöfer [...] die Zurückhaltung gegenüber Leitbildern“ auf (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 69 f.):

„Gewiss wird man Essens Methodik mit ihrer Emphase auf der Sprachlichkeit nicht in die Nähe einer Lebenshilfe-Didaktik rücken können. Und obgleich sie einen anspruchsvollen Unterricht skizziert, steht ihr Ansatz, auf Gesprächskultur zielend, in Distanz zu elitären Vorstellungen fairer Führerschaft, wie sie Ulshöfers Leitbild vom ritterlichen Menschen transportiert. Essens Methodik knüpft zweifellos an Traditionen ästhetischer Bildung an, und indem sie dies tut, bietet sie keinen Anlass, poetische Texte für eine Werteerziehung zu instrumentalisieren. Das verbietet schon ihr ontologisierendes Verständnis einer ‚Sinnmitte‘.“ (ebd., S. 70; vgl. auch Beisbart et al. 2002, S. 12; Kammler 2019, S. 206; Paefgen 2006, S. 19; kritischer Heuer 2015a, S. 117)

Wiederum kritisch sah sich die Methodik Essens – wie die Didaktik Helmers' (vgl. Kap. 2.2) – dem Vorwurf ausgesetzt, in Formalismus zu verfallen. „Auf der Flucht vor der Gesinnungsbildung“ (Pauldrach 1979, S. 273) bzw. speziell in „entschiedene[r] Absetzung von Ulshöfers Konzept der Gesinnungsbildung“ (ebd., S. 274) erschien Essens Konzeption des Literaturunterrichts „aufs Formale und darum scheinbar Wertfreie“ (ebd., S. 297) ausgerichtet und letztlich in ihrer weltanschaulichen Ausrichtung indifferent (vgl. ebd., S. 296).⁷² Auch Lecke (2015, S. 49) attestiert ihr eine Tendenz zur „Hypostasierung des rein Sprachlichen“, zum „inhaltsleeren Neutralismus, Strukturalismus und Formalismus“ (ebd., S. 50).

71 Diese Passage wurde spätestens mit der siebten Auflage gestrichen (vgl. Essen 1968, S. 272).

72 Dass diese Kritik die Didaktik Essens nicht zuletzt in ihrer Ausrichtung auf Sprachbildung trifft, arbeitet Kämper-van den Boogaart (2021, S. 96 f.; i. V.) heraus.

5.2.4 Grenzen der Indienstnahme von Literatur

Immer wieder betonten zeitgenössische Didaktiker_innen auch die Grenzen erzieherischer Indienstnahme von Dichtung. Diese sehen die Handreichungen einhellig dort überschritten, wo es zu „einer moralisierenden Betrachtung und Behandlung der Dichtung“ (Antz 1950, S. 85; vgl. auch Engelmann 1952, S. 116; Jauch 1946, S. 21 f.) oder „Gesinnungspaukere“ (Engelmann 1952, S. 112, i. O. gesperrt; Ulshöfer 1948/49a, S. 25) kommt. Eine wertbildende Auseinandersetzung mit Literatur wird jedoch nicht per se verworfen – dies stünde auch im Widerspruch zu den bereits skizzierten Vorstellungen und Ansprüchen (vgl. Kap. 5.2.1 bis 5.2.3). Vielmehr erregen zunächst vor allem Moralisierungsversuche Einspruch, die dem Text oder den Schüler_innen übergeholfen werden:

„Man wird natürlich nicht in plumper Weise aus dem Gedicht eine Moral ableiten, sondern man wird die Menschen in ihrem So-sein zu erfassen suchen.“ (Reumuth 1951b, S. 77; ähnlich Reumuth/Schorb 1963, S. 308)

„Es hat eine Zeit gegeben, da man den Wert der Dichtung an ihrem belehrenden Inhalt maß und glaubte, aus jedem Gedicht und jeder Erzählung eine Moral ableiten zu müssen: ‚Also sollen auch wir ...‘“ (Nentwig 1960, S. 159)

„Es war vor vierzig Jahren Mode, jeder Geschichte eine Moral anzuhängen. Ich bin auch heute noch der Ansicht, daß man damals darin des Guten zu viel getan hat, und daß das oberflächliche Moralisieren für die sittliche Bildung des Schülers wertlos ist.“ (Jauch 1946, S. 21 f.)⁷³

Grundsätzlicher wurde solche Kritik in den 1960er Jahren im Kontext der nun einsetzenden Bemühungen um eine Versachlichung des Literaturunterrichts (vgl. Kap. 2.2). So moniert Essen (1965) in ihren Überlegungen *[z]ur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe* (vgl. Kämper-van den Boogaart i. V.), dass die Suche nach transzendenten Bedeutungsdimensionen gepaart mit weitreichenden Erziehungsansprüchen des Literaturunterrichts letztlich auch der rationalen Auseinandersetzung mit Dichtung im Wege stünde (vgl. ebd.):

„[D]ie Gefahr besteht, daß dem auf letzte Werte gerichteten Blick das Naheliegende einfacher, aber grundlegender Arbeitsnotwendigkeiten und -voraussetzungen verschwimmt. Das Gefühl weitreichender sittlich-pädagogischer Verpflichtung überlagert das Bedürfnis nach Kenntnis und Erwerb sachlich vertretbarer Arbeitsweisen. Dichtung erscheint hier in erzieherischen Funktionen, die ihre eigentliche geistige Kraft und Gestalt unstimmig verschieben: das subjektive Erleben, die Suche nach der

73 Vgl. auch Ulshöfer (1955a, u. a. S. 30, 81), Reitemeier (1956, S. 22), sowie Müller (1961, S. 26) und Essen (1956, S. 132; 1968, S. 198) jeweils im Kontext von Fabeln.

„Lebenshilfe“ verhindert die Anstrengung objektiver Bemühung um Annäherung an Verstehen im Sinne einer geistigen und methodischen Leistung.“ (Essen 1965, S. 45)

5.2.5 ‚Lebenshilfe‘ im „strukturelle[n] Literaturunterricht“ (Helmerts)

Eine vermittelnde Position in der ‚Lebenshilfe‘-Debatte (vgl. Kap. 2.1) wurde insbesondere Helmers zugeschrieben (vgl. u. a. Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 72 f.; Heuer 2015a, S. 167). Helmers (1966, S. 260) räumt in der ersten Auflage seiner *Didaktik* ein, dass „Lebens-Hilfe im Sinne eines Fähigmachens zum Bestehen des Lebens“ im Allgemeinen „Ziel aller Schulbildung“ (ebd.) sei, steht einer moralisierenden Auseinandersetzung mit Literatur jedoch kritisch gegenüber. Seine Kritik kann an die bereits skizzierten Warnungen (vgl. Kap. 5.2.4) durchaus anschließen:

„Lebenshilfe“ als Zielsetzung der literarischen Bildung bedeutet [...]: Auswahl und Anordnung der Bildungsinhalte vollziehen sich [...] im Sinne einer *moralischen* ‚Lebenshilfe‘. [...] Dichtung wird verstanden als eine vom Dichter bewußt verschlüsselte Aussage moralischer Art. Aufgabe des Unterrichts ist es demnach, die dichterische Aussage in eine nachvollziehbare Lebensregel umzumünzen.“ (ebd., Herv. i. O.)

Ein solcher Umgang mit Dichtung verfehle diese jedoch: „Das Wesen der Dichtung ist in keinem Fall eine Morallehre. Selbst ‚Lehrdichtung‘ bleibt ihrem Wesen nach Dichtung, also sprachliches Kunstwerk.“ (ebd., S. 261) Genau dies vernachlässige ein „*moralische[r] Literaturunterricht*“ (Helmerts 1970, S. 24, Herv. i. O.), der „versucht, die in der Dichtung liegenden Wahrheitsfaktoren ohne ihre ästhetischen Grundlagen zu erfassen“ (ebd.). Einem entsprechenden Unterricht gehe es vor allem um „die berüchtigte Frage ‚Was will der Dichter damit sagen‘.“ (ebd., S. 25) Solche Fragestellungen lassen Helmers zufolge „das Ausgehen von den literarischen Inhalten als einzigen didaktischen Lösungsweg erscheinen; und zwar so, als sei Dichtung eine Art verschlüsselte Aussage, die man im Unterricht zu dechiffrieren habe“ (ebd.; vgl. hier wie im Folgenden auch Schulze-Bergmann 1998, S. 380). Weiter kritisiert Helmers, dass „der moralisierende Literaturunterricht ein affektiver Literaturunterricht war, der nicht dazu geführt hat, daß sich im Schüler die Qualitäten des kritischen und selbständigen Verstehens von Dichtung bildeten“ (Helmerts 1970, S. 26): „Die Konsequenz: ein Volk von Literaturunkundigen, die das nachbeteten, was man ihnen in der Schule vorgesprochen hatte – und das waren die angeblich aus der Dichtung zu entwickelnden bürgerlichen Moralqualitäten.“ (ebd., S. 27)

Damit Dichtung eine bildende Wirkung entfalten könne, müsse man zunächst lernen, diese zu „verstehen“ (Helmerts 1966, S. 261), was wiederum impliziere, ihrem Wesen als sprachlichem Kunstwerk gerecht zu werden:

„So kann – scheinbar paradox – formuliert werden: Wer Lebens-Hilfe durch Dichtung will, darf sich in Auswahl und Anordnung der Inhalte, sowie in den Lösungswegen nicht direkt auf ein solches Ziel richten. Aufgabe der literarischen Bildung ist das Erschließen literarischer Strukturen im lebendigen Umgang mit der Dichtung. [...] Aus eigenem Antrieb kann nur derjenige die Dichtung verstehen, dem deren Strukturen [...] vertraut gemacht worden sind. [...] Dichtung büßt nicht an Bildungswert ein, wenn man sie als Dichtung nimmt.“ (ebd.)⁷⁴

Entsprechend kann Helmers (1966, S. 261) sich für eine Auseinandersetzung stark machen, die „literarische[] Strukturen“ in den Blick nimmt und Dichtung *zugleich* ein weitreichendes Wirkungspotenzial zuspricht.⁷⁵ Mit diesen Überlegungen versucht sich Helmers nicht zuletzt von Wolfgang Kayser, konkret dessen 1959 publizierten Ausführungen zur *Wahrheit der Dichter*, abzugrenzen:

„Zwischen Dichtung und Wirklichkeit, so meinte Wolfgang Kayser, gebe es keine Bezugslinien. Die ‚Wahrheit der Dichter‘ sei stets eine Wahrheit eigener Art. So habe auch die literarische Bildung keine Möglichkeit, ‚Lebenshilfe‘ von einem Bereich zu erwarten, der dem realen Leben fern stehe.“ (Helmers 1966, S. 260)⁷⁶

Gegen diese Position wendet Helmers ein:

„Zwar gibt es ‚reine Dichtung‘ (poésie pure), die einen Wirklichkeitsbereich eigener Art stiftet. [...] Daneben aber finden sich zwei weitere Möglichkeiten dichterischer Aussage: Dichtung kann sich sehr wohl in den Dienst einer weltlichen Lehre stellen und doch echte Dichtung bleiben; christliche Dichtung des Mittelalters sei als Beispiel genannt. Und schließlich kann Dichtung ihre Wahrheit benutzen, um an weltlichen Wahrheiten Kritik zu üben; Bertolt Brechts Stücke stehen für diese dritte Möglichkeit.“ (ebd.; vgl. auch Helmers 1970, S. 21 f.)⁷⁷

Wie muss man sich den von Helmers anvisierten Umgang mit Literatur nun im Detail vorstellen? Der Autor plädiert für einen „*strukturelle[n] Literaturunterricht*“ (Helmers 1970, S. 27, Herv. i. O.). Ein solcher Unterricht nehme „auf eine

74 Kämper-van den Boogaart (2019d, S. 200) weist darauf hin, dass diese Abwägungen in späteren Auflagen von Helmers' *Didaktik* entfallen.

75 Vgl. auch Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 73; 2019d, S. 199 f.) und Heuer (2015a, S. 167). Zu diesem Wirkungspotenzial heißt es etwa: „Die Fähigkeit des Verstehens poetischer Werke macht aufnahmebereit für die Kraftströme der Dichtung“ (Helmers 1966, S. 261), „[d]ie Bilder der Dichtung deuten demjenigen, der sich die Dichtung erschließen kann, die Welt“ (ebd.; vgl. auch Heuer 2015a, S. 167).

76 Hier greift Helmers' Kritik an Kayser vermutlich etwas zu kurz. So kommt auch Kayser „nicht umhin, der Dichtung die Funktion der Lebenshilfe zuz[u]weisen, allerdings in einer Weise, die eine Differenz von üblicher Lebenshilfe und wahrer Lebenshilfe postuliert“ (Pauldrach 1979, S. 252).

77 Vgl. auch Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 73), Müller-Michaels (1980, S. 71).

für den Außenstehenden nicht so leicht erkennbare Weise auf die Frage nach der Wahrheit der Dichtung und ihren Antworten“ Bezug (ebd.). Helmers sieht „[d]ie drei grundlegenden Möglichkeiten der Dichtung [...] verankert in den spezifischen Formen des sprachlichen Kunstwerks“ (ebd.). Konkret sollen sie sich einzelnen Gattungen wie speziellen Stilmitteln zuordnen lassen:

„[Die Ode z. B. ist eine stark auf Verkündung gerichtete Form; die Parabel und die Fabel dienen insbesondere der Gesellschaftskritik[]]. Erst recht aber sind bestimmte einzelne Formen Bedingungen für das Erzeugen der jeweiligen Aussageweise. So bewirkt etwa die Form der Verfremdung eine Dichtung mit gesellschaftskritischem Akzent.“ (ebd., S. 30)

Den Vorwurf des Formalismus (vgl. etwa Pauldrach 1979, S. 372; Kap. 2.2) hätte Helmers vermutlich als Missverständnis zurückgewiesen. Insbesondere betont er, dass auch der „strukturelle Literaturunterricht“ die Vermittlung von Gattungswissen nicht zum Selbstzweck erhebe (vgl. Helmers 1970, S. 33, FN 24).

5.2.6 *Einwände einer kritischen Literaturdidaktik (I)*

Argumentierte Helmers insbesondere mit dem Wesen des Kunstwerks, geriet die Ausrichtung auf ein übergeordnetes Allgemeines Ende der 1960er Jahre unter einem neuen Gesichtspunkt in die Kritik. Vertreter_innen einer kritischen Literaturdidaktik nahmen Anstoß an einem „affirmativ[en]“ (Cordes et al. 1971, S. 163) Umgang mit Literatur:⁷⁸

„Der Deutschunterricht muß begreifen, daß er sowohl zur blinden Anpassung erziehen kann wie auch zur kritisch-demokratischen Haltung. Das erstere tut ein Literaturunterricht, der darauf abzielt, daß das in einem Werk Gestaltete ohne weiteres vom Schüler als ‚geistiger Besitz‘ angenommen und übernommen wird.“ (Ide 1972a, S. 18)

Ein affirmativer Umgang mit literarischen Werken habe „über die Verinnerlichung von unerträglichen Verhältnissen zu ihrer Verklärung [geführt], [...] also eine ideologisierende Funktion im Interesse der Herrschenden“ gehabt (Cordes et al. 1971, S. 163; vgl. auch Gailberger 2021, S. 187).

Die Autor_innen legen großen Wert auf die Feststellung, dass Deutschunterricht nie in einem interessenlosen Raum stattfindet, dass er auch dann – in

78 Die folgenden Ausführungen legen den Schwerpunkt auf solche Argumentationen, erheben nicht den Anspruch, die Prämissen einer kritischen Didaktik erschöpfend nachzuzeichnen – falls dieses Schlagwort dem „Facettenreichtum“ (Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 76) der Ansätze überhaupt gerecht werden kann.

diesem Fall für den gesellschaftspolitischen Status quo – Partei ergreift, wenn er sich unpolitisch wähnt:

„Die Arbeit des Lehrers besteht [...] darin, allgemeine Qualifikationen für den Arbeitsprozeß und herrschaftssichernde Ideologien und Verhaltensweisen zu vermitteln. [...] Die Einsicht in diesen Sachverhalt [...] ist für den Lehrer Voraussetzung, den Deutschunterricht als politischen begreifen und praktizieren zu können. Daß er nicht ‚Ewige Werte‘, das ‚Gute‘, ‚Schöne‘ oder ‚Wahre‘ im Sinne interesselosen Wohlgefallens vermittelt, sondern bestimmte Werte mit bestimmbarer sozialer Funktion, sollte ihm ebenso bewußt sein wie die relative Gleichgültigkeit und Wirkungslosigkeit seiner – subjektiv immer gut gemeinten – Intentionen.“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 22)⁷⁹

Der gewünschte kritische Modus der Auseinandersetzung mit Literatur erfordere „nicht eine andere Literatur [...], sondern eine andere Haltung der Literatur gegenüber“ (Cordes et al. 1971, S. 163): „die einer distanzierten Sachlichkeit, die herrschende Verhältnisse analysieren und beurteilen will“ (ebd., S. 165).⁸⁰ Umgekehrt werde „[k]ritisches Lesen [...] verhindert, wenn ein Text nur an und für sich genommen“ (ebd., S. 163, Herv. i. O.), „Einfühlung in Absicht auf Identifikation und Nacherleben gefordert“ (ebd., S. 164) werde.

Die Forderung nach einem kritischen Umgang mit literarischen Werken schließt auch ein, mit der skizzierten Tradition der Enthistorisierung zu brechen (vgl. auch Führer 2013, S. 55 f.; Paefgen 2006, S. 32 f.). Entsprechende Argumentationen waren nicht gänzlich neu. Bereits in den 1950er Jahren problematisiert Reitemeier (1956, S. 25) die Tendenz, dem „Wertreich“ literarischer Werke „die größtmögliche Allgemeingültigkeit beimessen“ (ebd.) zu wollen. Er macht geltend, „daß mit der Entbindung des Menschengesistes aus der geschaffenden Kraft von Glauben und Tradition, die sich in der Philosophie der Neuzeit vollzog, der Weg frei [...] für die verschiedensten Arten der Wertrechtfertigung“ geworden sei (ebd.):

„Der Deutschlehrer, der bis zum Beginn unseres Jahrhunderts in der Lage war, seinen Schülern ein ‚gesichertes‘ literarisches Leitbild des Lebens und der Verhältnisse der

79 Ähnliche Überlegungen formuliert Ivo (1969, S. 75; 1971, S. 30–32), der den Akteur_innen des Bremer Kollektivs (1974, S. 320) jedoch politisch zu indifferent bleibt.

80 Vgl. zum Anspruch ‚kritischen‘ Lesens hier wie im Folgenden auch Kämper-van den Boogaart (2021, S. 100, 103), Lecke (1994, S. 51–53; 2004, S. 61–64; 2008, S. 26–28; 2018, S. 103 f., s. o.), weiter Dawidowski/Wrobel (2013, S. 8), Gailberger (2021, S. 187 f.), Heuer (2015a, S. 181), Herz (2021, S. 162), Schulze-Bergmann (1998, S. 409 f.) und Sander (2021, S. 309 f.), die – aufbauend auf den zu diesem Zweck kritisch analysierten Ansprüchen des Bremer Kollektivs – eine (Neu-)„Konzeptualisierung kritischen Lesens als Haltung und Sich-Verhalten“ (ebd., S. 326) versucht.

Menschen zu geben – ein Leitbild, das auf der deutschen Klassik basierte –, mußte im Laufe des letzten Halbjahrhunderts erkennen, daß dieses Ideal immer fragwürdiger wurde.“ (ebd., S. 11; vgl. auch Heuer 2015a, S. 120 f.)

Dabei sieht Reitemeier (1956, S. 55) „die Ursache der andersartigen geistigen Einstellung dem Wissen um die höchsten idealen Güter unseres Faches gegenüber im Versagen des idealistischen Humanismus“. Der Autor zieht insbesondere die Konsequenz, sich auf jene Literatur zu beschränken,

„bei der die idealen Postulate mit den realen gegenwärtigen Erscheinungen und Forderungen in Übereinstimmung zu bringen sind. Der Vorwurf des Erziehens aus einem falschen Idealismus und Humanismus [...] sollte [...] aufmerksam gehört und für die eigene Praxis ausgewertet werden.“ (ebd.; zitiert auch bei Heuer 2015a, S. 121)

Dies schließe die Thematisierung ‚klassischer‘ Werke nicht aus, impliziere jedoch, auch hier eine entsprechend geleitete Auswahl zu treffen (vgl. Reitemeier 1956, S. 58).⁸¹

In Publikationen der 1970er Jahre gewinnt die Problematisierung enthistorisierender Lesarten eine neue Qualität. Ein unhistorischer Zugriff auf literarische Werke – d. h. ein Zugriff, der ein überzeitliches Allgemeingültiges anvisiert, – wird hier als ‚unkritisch‘ verstanden:

„Eine unkritische Literaturbetrachtung nimmt ihren Gegenstand an und für sich und vermittelt ihn weiter, ohne die historische Differenz zu bedenken und vor allem, ohne die gesellschaftliche Funktion zu berücksichtigen, die dem unkritisch transferierten unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zukommen wird. Ein unkritischer Unterricht tradiert vermeintliche Ewigkeitswerte des Allgemeinmenschlichen [...]“ (Ide 1972a, S. 17)

Auf diese Weise gewöhne er „Schülerinnen und Schüler mittels des Kanons der ‚gültigen‘ [...] dichterischen Texte an die in der Gesellschaft herrschenden Verhältnisse“ (Grünwaldt 2008, S. 48). Ein kritischer Umgang mit Literatur habe diese in ihrem historischen Kontext zu betrachten, gehe

„davon aus, daß ein literarisches Werk nicht an und für sich ist, sondern in bestimmter Zeit zu bestimmten Zeitgenossen spricht und bestimmte gesellschaftliche Zustände und Kämpfe widerspiegelt, daß es, in andere Verhältnisse transponiert, notwendig immer anders verstanden wird, vor allem aber ganz veränderte Funktionen erfüllen

81 Weiter sei „bei der Durchsprache älterer Stoffe [zu bedenken] [...], daß die wissenschaftlichen Erkenntnisse zeitgebunden und begrenzt sind und daß aus diesem Grunde das dichterische Werk in den Schulen heute nicht unter die gleichen Gesichtspunkte wie vor 50 oder 100 Jahren gestellt werden kann“ (Reitemeier 1956, S. 56 f.).

kann, gegebenenfalls solche, die seinen ursprünglichen Intentionen direkt zuwiderlaufen“ (Ide 1972a, S. 17).

Hiermit verbunden soll eine kritische Lektüre fragen, „welche objektive Wirklichkeit der Zeit, der der Text entstammt, das Werk widerspiegelt“ (Cordes et al. 1971, S. 165), und so die „Funktion des Werks in der Zeit seiner Entstehung“ (ebd.) ins Auge fassen.⁸² Weiter sei zu fragen, „welche Funktion die unkritische Übernahme eines Werks der Vergangenheit in die Gegenwart haben würde und welche Folgerungen sich daraus für den Umgang mit dem Werk ergeben“ (ebd., S. 166).⁸³

Die Publikationen bedienen sich des Konzepts der „Widerspiegelung“ (Cordes et al. 1971, S. 163), warnen dabei jedoch immer wieder vor dessen Verkürzung (vgl. auch Kammler 2019, S. 217).⁸⁴ Der Begriff sei „nicht richtig erfaßt, wo eine mechanische Spiegelung von Vorgängen auf der gesellschaftlichen Basis darunter verstanden“ werde (Cordes et al. 1971, S. 163); es sei „[d]as Verhältnis zwischen Spiegelung und Gespiegeltem [...] vielmehr dialektisch“ zu sehen (ebd.; vgl. auch Bremer Kollektiv 1974, S. 324). Im Sinne der materialistischen Erkenntnistheorie sei „[d]er Erkenntnisinhalt [...] objektiv durch den Inhalt seines Gegenstandes determiniert, aber nicht direkt und unmittelbar, sondern mittelbar, d. h. gebrochen durch die subjektiven und historischen Bedingungen des Aneignungsprozesses“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 323).⁸⁵ Damit „stellt die Produktion des Abbildes einen Eingriff in die abgebildeten Prozesse dar. Sie ist nicht nur Abbildung der Praxis sondern zugleich auch Stellungnahme zu ihr“ (ebd., S. 329; vgl. auch Cordes et al. 1971, S. 165). Letztlich wird Literatur

82 Vgl. auch Grünwaldt (2008, S. 48), Dawidowski/Wrobel (2013, S. 8), Gailberger (2021, S. 189), hier wie im Folgenden weiter Sander (2021, S. 310); zu den Fragen, die in diesem Zusammenhang offenbleiben, Kämper-van den Boogaart (2021, S. 103), bezogen auf Lektürehilfen Susteck (2020b, S. 76 f.).

83 Stark gemacht wird so eine literatursoziologische Perspektive (Cordes et al. 1971, S. 165). Außerdem habe man die „Wirkungsgeschichte“ des Werks einzubeziehen (Ide 1972a, S. 17).

84 Zur Problematik, die der Rückgriff auf das Widerspiegelungskonzept in diesem Kontext dennoch birgt, vgl. Kap. 2.3 im Anschluss an Kämper-van den Boogaart (2021).

85 In diesem Sinne bedient sich das Konzept ‚kritischen Lesens‘ einer „kritisch-dialektische[n] [...] [Literatursoziologie, EZ], die Literatur als soziales Phänomen komplexer Art versteht, das in einem vielfältigen Vermittlungszusammenhang steht“ (Hoffacker 1971, S. 172).

als Kraft verstanden, die Gesellschaft aktiv gestaltet und den Rezipienten zur aktiven Gestaltung seiner Umgebung emanzipiert:

„Es gilt, im Literaturunterricht gerade die eingreifenden, aktivierenden Potenzen der Literatur deutlich zu machen. Als Schwerpunkt ergibt sich für den Unterricht die Aufgabe, das Verhältnis von Kunstwerk und Wirklichkeit zu bestimmen. Die wichtigsten Fragen sind: Wie wird die Realität im Kunstwerk reproduziert und wie wirkt das Kunstwerk auf die Realität ein? Wie kann das rezipierende Subjekt aufgrund der gewonnenen Erkenntnis auf *seine* Wirklichkeit einwirken?“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 324, Herv. i. O.)

In diesem Sinne wird auch der „Aufbau historischen Wissens unmittelbar in Gegenwartsbezüge gestellt“ (Führer 2013, S. 56):

„Die Frage nach der Widerspiegelung von Geschichte gewordener Wirklichkeit ist nicht zu verwechseln mit historischem Interesse überlieferter Art, das erfahren will, was war, und sich bemüht, Entwicklungstendenzen zu entdecken. Das Interesse ist vielmehr gesellschaftlich gerichtet, es will gesellschaftliche Prozesse kennenlernen und Gesetze gesellschaftlichen Lebens entdecken, um zur Analyse und Gestaltung der eigenen gesellschaftlichen Situation zu befähigen.“ (Cordes et al. 1971, S. 165)

Eine Absage erteilt man auch rein ästhetischen Lektüren: „*Kritisches Lesen wird verhindert* durch eine Literaturpädagogik, die die Kenntnis der literarischen Strukturen und die Fähigkeit zur ästhetischen Wertung zum hauptsächlichen Ziel [...] erklärt“ (ebd., S. 164, Herv. i. O.), „sich durch absolute Folgenlosigkeit und Praxisferne auszeichnet“ (Ide 1971, S. 171 f.) und auf „inhaltliche Besprechung [...] „[a]m liebsten [...] um der Schönheit der Theorie willen [verzichtet]“ (ebd., S. 172; vgl. auch Sander 2021, S. 309). Diese Kritik mag sich nicht zuletzt gegen die Didaktik Helters' richten.

Allgemeiner distanziert man sich von „eine[m] technokratischen⁸⁶ und unter das Postulat der Ideologiefreiheit und Wertneutralität gestellten Deutschunterricht“ (Bremer Kollektiv 1974, S. 20): „Mit konservativen Didaktikern wird man formal darin übereinstimmen können, daß jede Didaktik, die sich ernst

86 Vgl. auch Lecke (2015, S. 53). Erläutert wird diese Attribuierung bei Ivo (1971, S. 35): „Technokratisch nenne ich eine Bemühung, die dem Trend einfachhin folgt, abstrakte Bildungsziele durch im weitesten Sinn praxisorientierte Ausbildungsziele zu ersetzen, ohne die in der bestehenden sozio-ökonomischen Verfassung enthaltenen Wert- und Normvorstellungen zu überprüfen, so daß etwas als Sachgesetzlichkeit erscheint, was in Wirklichkeit einer geschichtlichen Entscheidung für eine bestimmte sozio-ökonomische Verfassung entspringt“. Diese Perspektive teilen die Akteure mit weiteren Vertreter_innen kritischer Didaktik (vgl. Kämper-van den Boogaart 2004b, S. 123, bezogen auf Christa Bürger).

nimmt, normativ ist.“ (ebd.) Vor einer „Propagierung direkter politischer Vorstellungen im Unterricht“ (ebd., S. 27) wird jedoch gewarnt:

„Die Politisierung des Deutschunterrichts [...] ergibt sich aus der Thematisierung des allen Gegenständen immanenten politisch-sozialen Gehalts. Wie autoritär, dogmatisch und doktrinär der traditionelle Deutschunterricht auch immer war und heute weithin noch ist – der neue Deutschunterricht begäbe sich sämtlicher emanzipatorischer Möglichkeiten und verfehlte seine erklärten Ziele, wenn er mit neuen Inhalten, aber im alten Stile weitermachte.“ (ebd.)

5.2.7 Kurswechsel durch Westberliner Rahmenlehrpläne (1968)

Die im vorigen Abschnitt skizzierte Kritik fasst nicht zuletzt die Lehrpläne der 1960er Jahre ins Auge. Auch hier erscheine „die Dichtung als Hort absoluter Werte, deren Studium [...] dem Schüler ‚Führung und Geleit‘ gewährt“ (Harth 1972, S. 72), werde „bis auf seltene Ausnahmen, von einer historischen Behandlung der literarischen Überlieferung ab[geraten]“ (ebd.).⁸⁷ Ein ambivalentes Bild liefern die *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule*, die 1970 Gültigkeit erhielten (SenS 1968a, b).⁸⁸ Die schulformübergreifenden Ausführungen zum Literaturunterricht nehmen zunächst eine doppelte Abgrenzung vor. Literaturunterricht dürfe weder dem Ästhetizismus noch der Gesinnungsbildung anheimfallen:

„Deutschunterricht soll als Literaturunterricht wie als Sprachunterricht die Wirklichkeitserkenntnis erweitern und Verbindungen zu anderen Sachbereichen herstellen, darum ist eine einseitige ästhetische Betrachtungsweise zu vermeiden, ebenso ein Literaturunterricht mit dem Ziel der normativen Gesinnungsbildung.“ (SenS 1968b, S. 2)

Damit demonstriert man Bewusstsein für zwei zentrale Vorwürfe gegen den Literaturunterricht der 1950er und 1960er Jahre (vgl. Kap. 2.1, 2.2). Vage wird der Literaturunterricht auch einer kritischen Auseinandersetzung mit literarischen Werken verpflichtet. Leisten soll er „Erziehung zum kritischen und wertenden Lesen“ (ebd.; vgl. auch Pauldrach 1979, S. 137). Weiter wird vorausgesetzt, dass „[d]ie Auseinandersetzung [...] mit der Literatur [...] zu Sachlichkeit

87 Harth (1972, S. 71, FN 2) betrachtet Lehrplanrichtlinien aus „Baden-Württemberg (1957), Bayern (1964), Bremen, Hamburg (1968), Niedersachsen (1965/66), Nordrhein-Westfalen (1963), Rheinland-Pfalz (1960)“.

88 Untersucht werden die schulformübergreifenden Ausführungen zum Fach Deutsch (SenS 1968b) und jene, die sich speziell auf den Deutschunterricht an Gymnasien beziehen (SenS 1968a).

und Kritikfähigkeit [erzieht]“ (SenS 1968b, S. 2). Hiermit verbunden werde „bei Anwendung facheigener Methoden und Arbeitsweisen eine Haltung gefördert, die auch der politischen Erziehung dient“ (ebd.).

Der Frage, inwiefern literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeingültige, aktuelle oder individuell bedeutsame Zusammenhänge zugeschrieben wird, lässt sich insbesondere anhand der Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe nachgehen. Ab Klasse 11 werden Zielsetzungen der Auseinandersetzung mit literarischen Werken nach „[i]nnerliterarische[n]“ (SenS 1968a, S. 27) und „[a]ußerliterarische[n] (soziokulturelle[n]) Aspekt[en]“ (ebd.) aufgeschlüsselt.⁸⁹ Ersteren werden „Thema, Motiv, Aufbau, Handlung, Fabel“ (ebd.), „Personen, Zeit, Ort, Milieu“ (ebd.) sowie „Sprachgestalt, besondere Zeichen- und Symbolsprache in der Dichtung“ (ebd.) zugeschlagen. Mit den angeführten „[a]ußerliterarische[n]“ (ebd.) Aspekten scheinen Zugriffe stark gemacht zu werden, die – auch im Sinne der skizzierten Forderungen einer kritischen Literaturdidaktik – Distanznahme zu den jeweiligen Werken ermöglichen und diese an konkrete Kontexte rückbinden, statt ihre Allgemeingültigkeit zu betonen. Unter „[h]istorische[m] und politische[m] Aspekt“ (ebd.) gilt es, „[d]en Zusammenhang zwischen historischem bzw. politischem Hintergrund und der Dichtung [zu] klären, den Begriff der dichterischen Freiheit der Geschichte gegenüber [zu] verdeutlichen“ (ebd.). Unter „[g]esellschaftliche[m] Aspekt“ (ebd.) soll die „Standes- und Klassegebundenheit von Dichtung“ (ebd.) thematisiert werden; mit dem Verweis auf „Auftraggeber der Dichtung, Mäzenatentum“ (ebd.) wird auf wirtschaftliche Abhängigkeiten von Dichter_innen abgehoben.⁹⁰ Weiter wird die Frage aufgeworfen, „[a]n welches Publikum [...] sich die Dichtung [wendet]“ (ebd.). Unter „[g]eistesgeschichtliche[m] Aspekt“ (ebd.) schließlich soll die „[r]eligöse, weltanschauliche und kunsttheoretische Bedingtheit von Dichtungen“ (ebd.) verhandelt werden. Zu thematisieren sind insbesondere „philosophische und politische Programmdichtung“ (ebd.). Auch die Hinweise zu Betrachtungen unter „[m]oralische[m] Aspekt“ (ebd.) geben vor allem unterschiedliche Formen von Dichtung vor, deren Charakteristika und Differenzen es zu erörtern gilt. Angeführt werden „Tendenz, engagierte Dichtung,

89 Dargelegt werden diese Zielsetzungen in den Lehrplanvorgaben für die elfte Klasse (vgl. SenS 1968a, S. 27). Die Vorgaben für die Klasse 12 verweisen dann auf diese Ausführungen (vgl. ebd., S. 32 f.); jene für die dreizehnte Klasse führen zwar neue „[i]nnerliterarische“ (ebd., S. 39), aber kaum zusätzliche „[a]ußerliterarische Aspekte“ an (ebd., S. 40).

90 Auf den Begriff gebracht wird die so eröffnete Perspektive mit dem Schlagwort „Sozialkritik“ (SenS 1968a, S. 27).

provozierende Dichtung, idealistische Dichtung, l'art pour l'art“ (ebd.). In der dreizehnten Klasse tritt „das politische Theater“ (ebd., S. 40) hinzu.

In den Hinweisen zu „[m]ündliche[n] und schriftliche[n] Aufgaben“ (ebd., S. 28) besitzen die skizzierten Kontexte jedoch kaum Gewicht. „Interpretationsaufgaben“ (ebd.) sind „besonders zu innerliterarischen Aspekten“ (ebd.) zu stellen. Eine wertende Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist vorrangig als „werkimmanente“ vorgesehen (ebd., S. 27). Zu berücksichtigen sind „Motive, Metrik, Stilfiguren, Symbolik, Diktion, Handlungsführung, Personenzeichnung“ (ebd.). Lediglich unter dem Aspekt „Dichtung als Weltausschnitt“ (ebd.) mag ein Teil der zuvor eröffneten Kontexte in den Blick rücken.

In der zwölften Klasse verschiebt sich der Fokus zugunsten historischer Kontextualisierungen. Hier „sollen die Schüler Kenntnisse von der sprachlichen und literarischen Entwicklung und ihren soziokulturellen Bedingungen“ (ebd., S. 28) erwerben.⁹¹ Dabei dient die Auseinandersetzung mit den fokussierten literaturhistorischen Entwicklungen dazu, „das Verständnis der Gegenwart durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit zu vertiefen“ (ebd., S. 28); „[d]ie Problematik der Wertung [soll, EZ] unter dem Gesichtspunkt der Überzeitlichkeit und der Bedeutung für die Gegenwart“ (ebd., S. 32; vgl. auch Pauldrach 1979, S. 139) diskutiert werden. Hiermit verbunden sollen die Schüler_innen im Rahmen „[m]ündliche[r] und schriftliche[r] Aufgaben“ (SenS 1968a, S. 33) nicht nur „charakteristische[] Züge für die Epoche [herausarbeiten]“ (ebd.), sondern auch „die Einstellung eines Dichters zu wichtigen Grundfragen (Natur, Religion, Staat und Individuum) dar[istellen]“ (ebd.) und „Stellung nehmen zum Werk vom heutigen Standpunkt aus“ (ebd.). Affirmative Übernahme von vermeintlich Allgemeingültigem wird jedoch nicht mehr explizit angestrebt. Anders als 15 Jahre zuvor wird nicht mehr gefordert, die in literarischen Werken „ausgedrückten Lebensanschauungen und Lebenswerte schätzen [zu] lernen“ (SenV 1954, S. 21, s. o.). Auch, dass Schüler_innen in der Auseinandersetzung mit Dichtung „Kraft zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur Gestaltung ihres Lebens gewinnen und [...] vor geistiger Entwurzelung bewahrt bleiben“ (ebd., s. o.), wird nicht mehr explizit beansprucht.

Insgesamt scheint auf Struktur- und Inhaltsuntersuchungen mehr Gewicht gelegt zu werden als auf den Anspruch, Zusammenhänge zu „Außerliterarische[m]“ (SenS 1968a, S. 27) herzustellen. Diese Einschätzung teilt auch Pauldrach (1979). Der Autor kommt zu dem Schluss, dass „zusammen mit der

91 Dass „den soziokulturellen Aspekten besondere Bedeutung zu[kommen]“ soll (SenS 1968a, S. 32), wird später erneut betont.

Literaturontologie ahistorische und werkimmanente Betrachtung dominieren“ (ebd., S. 139).⁹² Insbesondere steht er der Differenzierung von inner- und außerliterarischen Aspekten kritisch gegenüber: „Werden ‚innerliterarischer‘ und ‚außerliterarischer (soziokultureller) Aspekt‘ getrennt, ist die Entscheidung schon getroffen, was Literatur ihrem Wesen nach ist und was ihr zusätzlich noch von außen zukommt.“ (ebd.) Den Lehrplanrichtlinien gelinge es nicht, „Kunstgegenstand und Gesellschaft[] zu vermitteln“ (ebd.).⁹³ Ähnliches deuten auch Eggert/Berg/Rutschky (1970/71, S. 236) an. Außerdem attestieren sie dem Lehrplan eine „starke[] Tendenz zur ‚Versachlichung‘“ (ebd., S. 238) und „weitgehende[n] Reduktion des Literaturunterrichts auf eine Vermittlung von Interpretationstechniken und instrumentellen literarischen Kategorien“ (ebd.) zulasten „subjektive[r] Momente“ (ebd.). Im Fokus stehe die „Einführung in eine literarische Formenlehre, in der sowohl die Inhalte als auch die Sinnfragen weitgehend ausgeblendet“ würden (ebd.). Die Autoren machen geltend, dass „Literatur nicht nur als ein Arsenal von Gegenständen für die Ableitung poetischer Regeln und für die Demonstration verschiedener literaturwissenschaftlicher Methoden, sondern als Form kodifizierter Erfahrung früherer und gegenwärtiger Generationen begriffen werden“ könne (ebd., S. 240). Ihrer Ansicht nach „ist es die Aufgabe der Literaturdidaktik, diese kodifizierten Erfahrungen einem sich bildenden praktischen Bewußtsein zugänglich zu machen“ (ebd.). Der solchen Dimensionen entkleidete Literaturunterricht scheint den Autoren nicht weniger als – so die bereits im Titel zum Ausdruck gebrachte Kritik – eine *[l]iterarische Vorschule zur Technokratie*.⁹⁴

5.2.8 Verweispotenzial zeitgenössischer Literatur

Reifeprüfungsaufgaben, die auf allgemeine Reflexionen über Literatur abzielen, thematisierten insbesondere Wesen, Stellenwert und Aufgaben ‚moderner‘ und zeitgenössischer Literatur (vgl. Kap. 5.1). Dies zeugt nicht zuletzt von der

92 Unter diesem Vorbehalt räumt er jedoch ein, dass „eine Betrachtung von Literatur propagiert [wird], welche verschiedene literaturwissenschaftliche Methoden angewendet wissen möchte“ (Pauldrach 1979, S. 139).

93 Weiter kritisiert er die angeführten außerliterarischen Aspekte als „beliebig[]“ (Pauldrach 1979, S. 139) und widersprüchlich (vgl. ebd.).

94 Im Rahmen „technokratische[r] Ideologie“ (Eggert/Berg/Rutschky 1970/71, S. 222) verorten die Autoren den Berliner Rahmenlehrplan sowohl hinsichtlich seiner „implizite[n] Gesellschaftstheorie“ (ebd., vgl. auch ebd., S. 222–228) als auch in seiner psychologischen Ausrichtung (vgl. ebd., S. 229–235).

zunehmenden Etablierung solcher Werke in den schulischen Deutschunterricht (vgl. Kap. 2.2).

Dieser Prozess schlägt sich auch in den Berliner Lehrplanvorgaben nieder. Der *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges* (SenV 1954) gibt bereits Mitte der 1950er Jahre vor, auch Gegenwartsliteratur in den Unterricht einzubeziehen (vgl. ebd., S. 24). Allerdings beschränkt er sich dabei überwiegend auf allgemein gehaltene Vorgaben und Vorschläge (vgl. ebd.). In der dreizehnten Klasse sind mindestens „[z]wei Werke aus der modernen Literatur“ (SenV 1954, S. 34) zu thematisieren. Mit Rilkes *Stundenbuch* und *Duineser Elegien*, Thomas Manns *Mario und der Zauberer* und *Tonio Kröger* sowie Hamsuns *Segen der Erde* (vgl. ebd., S. 34) werden immerhin Werke des frühen 20. Jahrhunderts vorgeschlagen. Nach 1945 publizierte Literatur sucht man jedoch noch vergeblich; auch Kurzprosa spielt in den Lektürevorgaben noch kaum eine Rolle (vgl. ebd., S. 34–36; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 183, FN 14).

In der 1960er Jahre verschob sich der Schwerpunkt vor allem in der gymnasialen Oberstufe deutlich. In den *Rahmenpläne[n] für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (SenS 1968a, b) ist „[d]as Arbeitsgebiet ‚literarische Texte‘ in der 13. Klasse [...] ausschließlich der modernen deutschen- [sic] und fremdsprachigen Literatur gewidmet“ (SenS 1968a, S. 33; zitiert auch bei Pauldrach 1979, S. 136). Vorgeschlagen werden dabei mit hohem Anteil auch Werke, die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erschienen sind (vgl. SenS 1968a, S. 44 f.).⁹⁵

In den ausgewerteten Westberliner Reifeprüfungsaufsätzen zeichnen sich diese Entwicklungen etwas früher ab. Wie in Kapitel 4.5.3 thematisiert, wurde

95 Die Titelvorschläge werden nach „Themenkreis[en]“ (SenS 1968a, S. 44) gegliedert. Vorgesehen sind die Themen „[h]eutige Arbeitswelt (technisches Zeitalter)“ (ebd.), „[z]wischenmenschliche Beziehungen“ (ebd.), „[d]as Selbstverständnis des Menschen“ (ebd., S. 45), „Auseinandersetzung mit der Theorie der modernen Dichtung“ (ebd.) und „Auseinandersetzung mit politischen Problemen“ (ebd., S. 44). Dieses Vorgehen war nicht neu. Bereits in den Lehrplanrichtlinien von 1954 werden für den Literaturunterricht der dreizehnten Klasse „Sinngruppen“ (SenV 1954, S. 35) vorgegeben, die das (durch ergänzende, fakultative Lektüren angereicherte) Spektrum thematisierter Werke strukturieren und „dem Schüler die Zusammengehörigkeit aller Kulturleistungen bewußt [...] machen“ (ebd.) sollen. Vorgesehen sind die „Sinngruppen“ (ebd.) „[d]er moderne Mensch im Spiegel der abendländischen Dichtung“ (ebd.), „[d]er Krieg“ (ebd.), „[d]as Wesen des Tragischen“ (ebd.) und „Humor und Satire“ (ebd.). Auch bei den thematischen Schwerpunktsetzungen, die im Literaturunterricht gesetzt wurden, sind also Verschiebungen erkennbar.

Literatur des 20. Jahrhunderts bereits ab Anfang der 1950er Jahre regelmäßig zum Gegenstand von Prüfungsaufgaben. Nach 1945 veröffentlichte Werke waren ab Anfang der 1960er Jahre regelmäßig, vereinzelt jedoch bereits Mitte der 1950er Jahre vertreten.

Das vorliegende Kapitel widmet Aufsätzen, die Wesen, Stellenwert und Aufgaben ‚moderner‘ bzw. zeitgenössischer Literatur erörtern, einen eigenen Abschnitt (vgl. Kap. 5.4). Daher soll im Folgenden knapp skizziert werden, in welcher Form literaturdidaktische Publikationen speziell diesen Werken Verweiskraft auf allgemeine Zusammenhänge, ‚Lebenshilfe‘-Potenziale und Potenziale für übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele zuschrieben. Hierzu kann auf die diskursanalytische Untersuchung Heuers (2015a) zurückgegriffen werden.

Aufbauend auf der historisch weitgehend gesicherten Erkenntnis, dass die Etablierung ‚moderner‘ Literatur in den Deutschunterricht vor allem ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre voranschritt (vgl. vgl. Kap. 2.2), wirft Heuer (2015a) einen differenzierenden Blick auf die „literaturdidaktischen Begründungsmuster“ (ebd., S. 57), mit denen ihr Stellenwert – genauer: der Status von *Gegenwartsprosa* – in den 1950er und 1960er Jahren verhandelt wurde (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021).⁹⁶

Heuer (2015a, S. 217) arbeitet heraus, dass „nach 1945 erstmals ein literaturdidaktischer Konsens über die Notwendigkeit [herrschte], zeitgenössische Literatur im Deutschunterricht zu berücksichtigen“.⁹⁷ Über ihren Stellenwert gegenüber kanonischen Werken bestand jedoch zunächst Uneinigkeit (vgl. ebd., S. 217 f.). Dies spiegelt sich u. a. in den ausgewerteten didaktischen Monographien wider. Nicht dezidiert verhandelt wird der Stellenwert zeitgenössischer

96 Neben den einschlägigen didaktischen Monographien der Zeit wertet Heuer (2015a) insgesamt 150 literaturdidaktische Aufsätze aus, die zwischen 1948 und 1959 sowie 1965 und 1975 in den Zeitschriften *Der Deutschunterricht*, *Wirrendes Wort*, *Diskussion Deutsch* und *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* publiziert wurden (vgl. ebd., S. 58–62). Insgesamt sieht Heuer die fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Stellenwert ‚moderner‘ Literatur durch 19 Topoi geprägt. Diese werden (überwiegend) danach unterschieden, ob sie „sich am pädagogischen Fachdiskurs orientieren“ (ebd., S. 198), „dem literaturdidaktischen Diskurs entstammen“ (ebd., S. 203) oder „ihren Ursprung in gesamtgesellschaftlichen Normen und Diskursen haben“ (ebd., S. 209). Überschneidungen zwischen den Gruppen ergeben sich erklärtermaßen schon dadurch, „dass gesamtgesellschaftliche Entwicklungen großen Einfluss sowohl auf den pädagogischen, literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs als auch auf die Bildungspolitik ausüben“ (ebd., S. 197).

97 Dies belegt Heuer u. a. an Lehrplanrichtlinien der 1950er Jahre.

Literatur bei Prestel (1956) und Antz (1950) (vgl. Heuer 2015a, S. 220 f.). Demgegenüber räumt Essen (1956) der zeitgenössischen ‚Kurzgeschichte‘ ein eigenes Teilkapitel ein (vgl. Heuer 2015a, S. 221 f.; Kämper-van den Boogaart i. V.). Explizit für eine verstärkte Berücksichtigung ‚moderner‘ Literatur plädiert Schnass (1955; vgl. Heuer 2015a, S. 222 f.). Robert Ulshöfer steht zeitgenössischer Literatur zunächst eher skeptisch gegenüber (vgl. Heuer 2015a, S. 221). Gleichwohl gibt er der Auseinandersetzung mit ihrem Stellenwert in zahlreichen Themenheften der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* Raum (vgl. ebd., S. 223 f.).⁹⁸

Insgesamt war die Forderung, zeitgenössische Literatur im Unterricht stärker zu berücksichtigen, noch bis Ende der 1950er Jahre von Rechtfertigungen begleitet: „Auffällig [...] ist die sowohl in literaturdidaktischen Monographien als auch Aufsatzpublikationen explizite Betonung des pädagogischen wie literar-ästhetischen Werts der ausgewählten Werke.“ (Heuer 2015a, S. 316) Solche Rechtfertigungen gingen ab Mitte der 1960er Jahre zurück (vgl. ebd., S. 317). Helmerts (1966) etwa „[hebt] [i]n seiner Didaktik [...] die Bedeutung von Gegenwartsliteratur nicht extra hervor; vielmehr fließen zeitgenössische Texte als eine Selbstverständlichkeit zum Zweck der Veranschaulichung einzelner didaktischer Modelle in sein Buch mit ein“ (Heuer 2015a, S. 275). Dies lässt sich als Indiz für eine voranschreitende Etablierung zeitgenössischer Literatur verstehen: „Offenbar hat sich in der Zwischenzeit die zeitgenössische Literatur als Gegenstand des Deutschunterrichts etablieren können, sodass sie keinerlei gesonderte Legitimation mehr erfordert.“ (ebd., S. 273; vgl. auch Hegele 1996, S. 121 f.)⁹⁹ Ein ähnliches Bild bietet der fokussierte Westberliner Prüfungsbestand: Aufgaben, die zwischen jüngerer und älterer Literatur abwägen lassen, sind nur bis Mitte der 1960er Jahre zu beobachten.

Heuer weist darauf hin, dass auch die Auswahl der thematisierten Gegenwartsliteratur einem Wandel unterlag. So wurden Anfang der 1950er Jahre Autor_innen der sogenannten ‚inneren Emigration‘ bevorzugt (vgl. Heuer 2015a, S. 230, 317) und „Werke von zumeist konservativ-christlicher Weltanschauung ausgewählt“ (ebd., S. 317). Ab Mitte der 1950er Jahre wurden zwar auch Werke „von Autoren wie Wolfgang Borchert und Heinrich Böll“ (ebd., S. 272) thematisiert. Diese seien allerdings zunächst „kaum anders rezipiert

98 Vgl. auch Hegele (1996, S. 107 f.), Kammler (2002, S. 167–169), Kämper-van den Boogaart (2019b, S. 67), Paefgen (2006, S. 17).

99 Auch für diesen Zeitraum weist Heuer (2015a, S. 278) nach, dass Lehrplanvorgaben „Werke der zeitgenössischen Literatur [...] recht umfassend berücksichtig[en]“.

[worden] als etwa Stefan Andres und Werner Bergengruen“ (ebd.). Ab Anfang der 1960er Jahre hingegen „greifen Didaktiker/innen [...] zu Erzählungen und Romanen von großer inhaltlicher wie formaler Komplexität, die allein aufgrund ihrer Erzählweise keine simplifizierenden Zugänge mehr erlauben“ (ebd., S. 317).

Für die Frage, in welcher Form zeitgenössischer Literatur Verweiskraft auf allgemeinere Zusammenhänge, ‚Lebenshilfe‘-Potenziale und Potenziale für übergeordnete Erziehungsziele zugesprochen wurden, sind eine Reihe der von Heuer differenzierten Argumentationsmuster bzw. Topoi aufschlussreich. In den 1950er Jahren wurde der Stellenwert zeitgenössischer Werke noch mit ihrer „Allgemeingültigkeit“ begründet (ebd., S. 206). Der Interpretation Heuers nach bemühte man sich mit dieser Argumentation,

„eine Verbindung zwischen den Werken des Kanons und der zeitgenössischer [sic] Literatur zu konstruieren, um auf diese Weise den Wert und Nutzen der letzteren für die Schule zu belegen. [...] Indem die Didaktiker/innen auf den bleibenden Wert, der in den Texten verhandelten Themen verweisen, konstruieren sie eine Parallele zu den Werken der Tradition und ihrer unbestrittenen Geltung“ (ebd., S. 322 f.).

Weiter wurde auch in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Werken geltend gemacht, dass Literatur „bei der Bewältigung der Gegenwart eine konkrete Hilfe zu sein“ habe (ebd., S. 201). So nahm man an, dass „Gegenwartsliteratur [...] Antworten auf gegenwärtige Fragen [beinhalte]“ (ebd., S. 224). Bisweilen bemühte man sich dabei, die Verweiskraft älterer und ‚moderner‘ Werke gegeneinander abzugrenzen. So heißt es bei Reitemeier (1956), der sich bereits in den 1950er Jahren „(wie Erika Essen) [...] gegenüber der Integration bestimmter zeitgenössischer Werke [offen zeigt]“ (Heuer 2015a, S. 121):

„Bestand früher für den Dichter die Sinngebung innerhalb des Kunstwerks im Erscheinelassen der – trotz ihrer Negativität – göttlichen *Weltordnung*, so ist der moderne Dichter nach dem Zusammenbruch der großen philosophischen Systeme ‚bescheidener‘ geworden und bemüht sich – die Erkennbarkeit der kosmischen Ordnung ist angesichts der durchschauten menschlichen Begrenzung problematisch geworden –, den Sinn der ‚Dinge‘, des Kleinen, Nichtigen [...] erscheinen zu lassen [...]. Das bedeutet eine verstärkte Hinwendung auf das Diesseitige, das ‚Hiesige‘, und entspricht im tiefsten der Sehnsucht nach neuer Wertbindung.“ (Reitemeier 1956, S. 61, Herv. i. O.)

Als „Trost- und Heilungstopos“ (Heuer 2015a, S. 202) erfasst Heuer weiter die Vorstellung, „Gegenwartsliteratur könne angesichts der prekären Umstände der Zeit eine heilende Wirkung auf die Psyche der Schüler/innen haben“ (ebd.).¹⁰⁰

100 Vom „Lebenshilfe-Topos“ wird dieser dadurch abgegrenzt, dass ersterem „ein den Leser aktivierendes Moment inne[wohnt]“ (Heuer 2015a, S. 202), während im Sinne

Ein solches Potenzial wurde jedoch nicht in erster Linie ‚moderner‘ Literatur zugesprochen (vgl. ebd., S. 202 f.). Eine religiöse Ausrichtung wiederum wird durch einen „Glaubenstopos“ erfasst, der „die Überzeugung zum Ausdruck [bringt], bestimmte Werke der Gegenwartsliteratur könnten die Schüler/innen zum christlichen Glauben führen oder diesen bei ihnen festigen“ (ebd., S. 209). Alle vier Argumentationsmuster lassen sich nur in den 1950er Jahren, ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre kaum noch nachweisen (vgl. Heuer 2015b, S. 27–52, 72–84; Heuer 2015a, S. 322).

Andere Topoi blieben über das Ende der 1950er Jahre hinaus bis in die 1970er Jahre wirksam. Dies gilt insbesondere für den „Topos der Persönlichkeitsbildung“ (Heuer 2015a, S. 198): „die Annahme [...], dass das ausgewählte Werk generell der Charakterentwicklung der Schüler/innen dienlich sei“ (ebd.).¹⁰¹ Dieses Argumentationsmuster dominierte die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur in den 1950er Jahren (vgl. ebd., S. 318). In den 1960er und 1970er Jahren wurde es seltener, ohne jedoch ganz zu verschwinden (vgl. ebd.). Erwartungsgemäß unterlag auch die Ausrichtung der angestrebten Persönlichkeitsbildung einem Wandel. Dominierten in den 1950er Jahren „christliche[] Werte[] und Moralvorstellungen“ (ebd., S. 199), so sollte ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre „[d]en Schülerinnen und Schülern [...] durch die Lektüren zu Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit verholfen werden“ (ebd.).

Als nachhaltig erwies sich darüber hinaus die Vorstellung, dass zeitgenössische Literatur in besonderer Weise „aktuelle Fragen, also den ‚Zeitgeist‘ abbilde“ (ebd., S. 205). Fokussiert wurde dabei eine „mehr oder weniger als krisenhaft empfundene[] Gegenwart [...], bei deren ‚Bewältigung‘ oder ‚Verständnis‘ Literatur eine Hilfe bieten könne, die sich eben diesen Problematiken stelle“ (ebd., S. 323).¹⁰² Dieser Topos besitzt eine gewisse Nähe zu jenem der „Lebenshilfe“

des „Trost- und Heilungstopos“ eher „ein eskapistischer Lesemodus intendiert wird, der zugleich von einer zutiefst (kultur-)pessimistischen Sicht auf die zeitgenössischen Entwicklungen zeugt“ (ebd.).

101 Der Interpretation Heuers (2015a, S. 225) nach „[dürfte] [i]n dieser Zuschreibung einer vor allem pädagogisch zu begreifenden Bildungswirksamkeit [...] die Hauptursache der Konsolidierung von Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht der Bundesrepublik in den 1950er Jahren zu suchen sein“.

102 Als langlebig erwies sich auch die Vorstellung, dass Schüler_innen zeitgenössischer Literatur ein größeres Interesse entgegenbringen als älteren Werken oder diese stärker an ihre Lebenswelt anschließt (vgl. Heuer 2015a, S. 318; Reh/Eiben-Zach 2021, S. 182; Kämper-van den Boogaart 2004a, S. 257; Kämper-van den Boogaart 2019d, S. 197 f.). Hiermit einhergehend wurde zeitgenössischer Literatur noch in den 1950er Jahren eine Art Brückenfunktion zugeschrieben: Die prinzipiell für geringer

(ebd., S. 205). Allerdings „geht es weniger um Hilfestellungen und Lösungen, [...] sondern vielmehr um die angestrebte Sensibilisierung der Schüler/innen für aktuelle Fragen und Probleme der Gegenwart“ (ebd.).

Zu den am häufigsten geltend gemachten Argumentationen der 1960er Jahre zählen solche, „die die Emanzipation und Aufklärung der Schüler/innen betreffen“ (ebd., S. 210). Heuer spricht in diesem Zusammenhang von einem „Topos der Gesellschaftskritik“ (ebd.). Dessen Hochkonjunktur ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre „belegt [...] einmal mehr den ideologiekritischen Impetus“ (ebd., S. 319) dieser Zeit. In Beiträgen der 1950er Jahre kann dieser Topos noch nicht nachgewiesen werden (vgl. ebd., S. 211). Stattdessen wurde hier mit dem Anspruch argumentiert, „die Schüler/innen im Literaturunterricht in nicht näher bestimmter Weise zu eigenständigem Denken anzuregen“ (ebd., S. 201). Entsprechende Argumentationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie

„eher an der Oberfläche verbleib[en], und nicht recht deutlich wird, worauf sich das ‚Nachdenken‘ der Schüler/innen zu beziehen hat. Weder wird ausdrücklich die kritische Reflexion des literarischen Gegenstands gefordert noch die der aktuellen oder historischen gesellschaftlichen Umstände.“ (ebd.)

5.3 Aufsatzauswertung I: Wert literarischer Werke

Nachdem der Blick in den vorangegangenen Abschnitten auf literaturdidaktische Publikationen der 1950er und 1960er Jahre gerichtet wurde, widmet sich die Untersuchung nun den Reifepfungsansätzen selbst.

a) Aufgabenstellung

Im ersten Teil der Auswertung wird eine Mitte der 1960er Jahre gestellte Aufgabe fokussiert, die Reflexionen über den Wert literarischer Texte einfordert:

Was macht Ihrer Meinung nach literarische Werke wertvoll? Begründen Sie Ihre Ansichten! (AKTE 56, ONUED)

wertig erachteten neuen Texte sollten genutzt werden, um die Arbeit mit älteren Werken vorzubereiten (vgl. Heuer 2015a, S. 207 f.; Kammler 2002, S. 168). Schließlich wurden auch literarästhetische Zieldimensionen durchgängig geltend gemacht (vgl. Heuer 2015a, S. 318); fokussiert wurde dabei insbesondere „das Zusammenspiel von Form und Inhalt“ (ebd., S. 203). Hieraus schlussfolgert Heuer, „dass die zunehmende Politisierung der Literaturdidaktik seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre keineswegs die Zielperspektive ästhetischen Lernens verdrängt hat“ (ebd., S. 321).

Ob und inwiefern zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage konkrete literarische Werke anzuführen sind, bleibt offen.

Die Aufgabenstellung ermöglicht zwei Interpretationen: Gefragt wird entweder, unter welchen Umständen ein literarisches Werk als ‚wertvoll‘ gelten kann (1), oder, aus welchen Gründen literarische Werke im Allgemeinen als ‚wertvoll‘ anzusehen sind (2).¹⁰³ In welchem Sinne die Aufgabe verstanden wird, hängt auch davon ab, ob so etwas wie ein ‚nicht wertvolles‘ literarisches Werk vorgesehen ist (1) oder ob Texten bereits dadurch Wert bescheinigt wird, dass sie als ‚literarische‘ Werke eingeordnet werden (2). In beiden Fällen ist davon auszugehen, dass es der Aufgabe um bestimmte Eigenschaften (‚wertvoller‘) literarischer Werke geht. Diese können als Abgrenzungskriterien ‚wertvoller‘ und ‚nicht wertvoller‘ Literatur (bzw. literarischer Werke und Texte, denen diese Attribuierung vorzuenthalten ist) oder als Anforderungen gefasst werden, die an literarische Werke zu stellen sind.

Dass zumindest bestimmte Werke – nämlich solche, die diesen Kriterien oder Anforderungen entsprechen – als ‚wertvoll‘ anzusehen sind, setzt die Aufgabenformulierung voraus. Daher ist nicht zu erwarten, dass Schüler_innen den Wert literarischer Werke grundsätzlich in Frage stellen. Möglicherweise erscheint es ihnen sogar notwendig, unabhängig von ihrer tatsächlichen Auffassung Wertschätzung zu demonstrieren.

Die Aufgabe stellt, in dem sie nach der „Meinung“ (AKTE 56) der Prüflinge fragt, den strittigen Charakter des betrachteten Themas heraus und fordert zu eigener Positionierung auf. Zu untersuchen bleibt, wie genau die Schülerarbeiten dieser Forderung begegnen. Müssen individuelle Maßstäbe geltend gemacht werden und in welcher Form werden diese als solche markiert? Genügt es, aus geläufigen Kriterien eine eigene Auswahl zu treffen und als solche auszuweisen oder sind bspw. eigene Leseerfahrungen oder -haltungen gefragt?

b) Aufgabenwahl und Bewertung

Wie in der Prüfungsordnung vorgesehen (vgl. Kap. 3.3), konnten die Schüler_innen aus vier Aufgaben wählen. Ihre eigene „Meinung“ war auch bei der Bearbeitung eines zweiten Themas gefragt, das „den Wert eines internationalen Schüleraustauschs“ in den Blick rückt und explizit fordert, die „eigene[] Erfahrung“ einzubeziehen (Aufg. 3). Zwei weitere Aufgaben betrachten

103 So versteht etwa Reitemeier (1956, S. 52) „Dichtung“ als einen Teilbereich der „[s]chöne[n] Literatur“ (ebd.), der gegenüber anderer (schöner) Literatur als „das ‚Ranghohe““ (ebd., S. 53) abgegrenzt wird.

gesellschaftskritische Positionen literarischer Werke bzw. ihrer Autoren. Die erste dieser Aufgaben nimmt die „Gesellschaftskritik Max Frischs“ in den Fokus (Aufg. 2), die zweite weist Georg Büchner als „sozialkritischen Dichter[]“ aus (Aufg. 4).¹⁰⁴ Auf den ersten Blick fügen sich beide Aufgaben in das Bild eines zunehmend gesellschaftspolitisch, in Ansätzen kritisch ausgerichteten Literaturunterrichts und mögen sogar als eher frühe Beispiele für eine Entwicklung erscheinen, deren Anfänge gemeinhin in den späten 1960er Jahren angesetzt werden (vgl. Kap. 2.3). Nicht zufällig aber verzichten gerade diese beiden Aufgaben darauf, nach eigenen Ansichten der Schüler_innen zu fragen: Gefordert ist keine Positionierung zur „Gesellschaftskritik Max Frischs“ (Aufg. 2), sondern deren Nachweis (Aufg. 2). Eine Distanznahme zum Text, wie sie später als Aspekt ‚kritischen Lesens‘ gefordert war (vgl. Kap. 5.2.6), wurde noch nicht explizit angezielt. Weiter hätte eine Analyse der Abiturarbeiten ähnlich wie die Aufgabenstellung zu fragen, „worauf sich die [nachgewiesene, EZ] Gesellschaftskritik“ (ebd.) richtet.

Die hier im Fokus stehende erste Aufgabe (Aufg. 1) wurde nur von zwei Schülern und damit von 10 % der Prüflinge gewählt.¹⁰⁵ Eine der Arbeiten wurde als „gut“, die zweite als „befriedigend“ bewertet:¹⁰⁶

104 Diese beiden Aufgaben fordern, dass unterschiedliche, jedoch nicht explizit benannte Werke der Autoren in die Ausführungen einbezogen werden. Mit der zweiten Aufgabe erhielten die Schüler_innen zusätzlich die Kopie eines einseitigen Auszugs aus *Dantons Tod*, der interpretiert werden sollte.

105 Ebenso viele Schüler_innen wählten die Aufgabe zu Georg Büchners „Geschichts- und Menschenbild“ (Aufg. 4). Auch die Aufgabe, die nicht explizit auf Literatur Bezug nimmt (Aufg. 3), wurde nur von einem Viertel der Schüler_innen bearbeitet. Den größten Erfolg versprach sich eine gute Mehrheit (60 %) offenbar von der Aufgabe zur „Gesellschaftskritik Max Frischs“ (Aufg. 2). In der archivierten Abiturprüfungsakte sind 16 der insgesamt 20 Abiturprüfungsarbeiten enthalten. Da im Aktendeckel auch die Themenwahl der einzelnen Schüler_innen vermerkt wurde, können deren Präferenzen sowie themenspezifische Bewertungsunterschiede ausgehend von den tatsächlich geschriebenen Aufsätzen untersucht werden.

106 Insgesamt wurden genau 40 % der Arbeiten als „befriedigend“ eingestuft; jeweils ein Viertel der Aufsätze wurde als „gut“ und „ausreichend“ bewertet. Keine der Arbeiten befand die Lehrkraft für „mangelhaft“ oder „nicht genügend“. Mit der Note „sehr gut“ wurden 10 % der Arbeiten ausgezeichnet. Bearbeitungen der ersten und der zweiten Aufgabe wurden etwas besser beurteilt als diejenigen der dritten und vierten Aufgabe.

Tab. 5: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 56

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	gesamt
1 <i>Was macht Ihrer Meinung nach literarische Werke wertvoll? Begründen Sie Ihre Ansichten!</i>	-	1	1	-	-	-	2 [0 fehlend] ($\emptyset = 2,5$) ($\tilde{x} = 2,5$)
2 <i>Weisen Sie an markanten Dichtungsbeispielen für mitmenschliche Beziehungen nach, worauf sich die Gesellschaftskritik Max Frischs konzentriert.</i>	2	4	4	2	-	-	12 [3 fehlend] ($\emptyset = 2,5$) ($\tilde{x} = 2,5$)
3 <i>Worin erblicken Sie nach Ihrer eigenen Erfahrung und Meinung den Wert eines internationalen Schüleraustauschs?</i>	-	-	2	2	-	-	4 [1 fehlend] ($\emptyset = 3,5$) ($\tilde{x} = 3,5$)
4 <i>Interpretieren Sie an Hand der Textvorlage und unter Berücksichtigung der Ihnen bekannten Werke des sozialkritischen Dichters das Geschichts- und Menschenbild Georg Büchners.</i>	-	-	1	1	-	-	2 [0 fehlend] ($\emptyset = 3,5$) ($\tilde{x} = 3,5$)
gesamt	2	5	8	5	-	-	20 ($\emptyset = 2,8$) ($\tilde{x} = 3$)

Der Verfasser der „guten“ Arbeit verschlechterte sich gegenüber seinen bisherigen, „sehr guten“ Leistungen um eine Note. Die zweite Arbeit wurde ebenso wie die bisherigen Leistungen des Schülers als „befriedigend“ bewertet.¹⁰⁷

c) Aufsatzauswertung

Wie bearbeiteten die Prüflinge die hier betrachtete Aufgabe, die nach dem ‚Wert‘ literarischer Werke fragt (Aufg. 1)? Beide Aufsätze demonstrieren einleitend Problembewusstsein für die Komplexität der aufgeworfenen Wertfrage (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 191). So hebt die erste Arbeit hervor, dass Literatur „immer schon sehr differenziert [war], so daß die Frage: Welches

107 Insgesamt entspricht die Aufsatzbewertung in einem Großteil (80 %) der Fälle der „Vorzensur“. Drei (15 %) der Schüler_innen verbesserten sich um eine Note. Einer (5 %) der Prüflinge verschlechterte sich um eine Note.

literarische Werk ist wertvoll? Ebenfalls gewiß schon recht lange existiert“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Ähnlich heißt es in der zweiten, als „gut“ bewerteten Arbeit: „Die Bemühung um eine Definition der Kunst, des Wesens der Kunst, um ein Kunstgesetz, reicht von Aristoteles bis zu Martin Heidegger, jedoch ist eine endgültig-allgemeine Lösung nicht gefunden worden und kann auch gar nicht gefunden werden.“ (A 2)

Aus diesen Überlegungen ziehen die Aufsätze unterschiedliche Konsequenzen. Der zweite resümiert, dass die „Beantwortung der Frage nach Dichtung [...] ein Versuch bleiben“ müsse (A 2) – man könne sich lediglich bemühen, „durch eine subjektive Darstellung [...] einem objektivem [sic] Literaturgesetz, wenn auch nur andeutungsweise, auf die Spur zu kommen“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Auch die erste Arbeit betont, wie schwer es sei, „die Trennlinie [zu] ziehen zwischen zwischen [sic] noch wertvoll und wertlos“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).¹⁰⁸ Von einer zu liberalen Haltung grenzt sich der Verfasser jedoch ab: Zurückgewiesen wird die Vorstellung, dass literarische Werke gleichwertig aufgrund der prinzipiellen Gleichwertigkeit ihrer unterschiedlichen Potenziale sind, „alles das einen Wert hat, was irgendwie von Nutzen ist“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Im Tenor geläufiger Warnungen vor Kitsch und Schund¹⁰⁹ heißt es, dass etwa „anspruchlose[], nur auf Erzielung von Spannung ausgerichtete[] Groschenhefte und Illustriertenromane“ (A 1) dem Zeitvertreib dienlich wären, aber zugleich die „Persönlichkeitsbildung ungünstig lenken“ (A 1)¹¹⁰ könnten, indem sie „durch [...] Klischees [...] ein falsches, verlogenes Weltbild“ (A 1) vermitteln würden. Eine unterhaltende Funktion literarischer Texte wird in den weiteren Ausführungen nicht mehr thematisiert und scheint damit anspruchsloser Literatur vorbehalten zu bleiben. Anspruchslosigkeit wiederum wird mit einem negativen Einfluss in Verbindung gebracht. Damit ist weder unterhaltende und anspruchsvolle noch anspruchlose, aber ‚harmlose‘ Literatur vorgesehen.

Im Folgenden erläutern die Arbeiten eine Reihe von Kriterien, die ihrem Verständnis nach den ‚Wert‘ literarischer Texte bestimmen. Dabei entwickeln sie unterschiedliche Perspektiven auf die aufgeworfene Wertfrage. Der erste Aufsatz ordnet den einzelnen Aspekten jeweils eine Qualitätsstufe zu: Ein

108 Ausgemacht wird „eine ganz langsam abfallende Kurve von den bedeutenden Epen der Weltliteratur bis zu den Dutzendromanen der Belletristik“ (A 1).

109 Vgl. von didaktischer Seite etwa Engelmann (1952, S. 137), Müller (1952, S. 79; 1961, S. 88), Reumuth (1951b, S. 78) und Ulshöfer (1955a, S. 9 f.; 1964, S. 4).

110 Literatur wird damit ein persönlichkeitsbildendes Potenzial zugesprochen. Die skizzierte Gefahr bestünde „besonders für primitive oder jugendliche Leser“ (A 1).

Werk, das dem Kriterium A entspricht, ist dann weniger ‚wertvoll‘ als eines, das (zusätzlich) dem Kriterium B entspricht etc. „[A]uf der untersten Stufe der literarisch wertvollen Bücher“ (A 1) stünden „realistisch geschrieben[e]“ (A 1) Werke; als Beispiel wird Remarques *Im Westen nichts Neues* benannt (A 1). Vermutlich wird solchen Werken das Potenzial zugewiesen, bestimmte – hier: speziell historische – Zusammenhänge zu erhellen. Ausgeführt wird dies jedoch nicht.

Auf der nächsten Stufe werden Werke verortet, die „Kritik an der Gesellschaft“ (A 1) üben. Dies zu tun, dränge sich in der aktuellen Situation „förmlich auf[], da die Weiterentwicklung in der Technik, dem Wirtschaftsleben und dem Sozialwesen beängstigende Mißstände mit sich gebracht“ habe (A 1). Die folgenden Ausführungen implizieren, dass sich die erwünschte Kritik nicht darin erschöpft, „Mißstände“ offenzulegen, sondern Verhaltensänderungen der Rezipient_innen zu bewirken versucht. So seien „[d]ie Werke von Max Frisch [...] darum literarisch von hohem Wert, weil er uns bisher nicht bewußte Probleme und Gefahren aufzeigt, damit wir persönlich uns darum bemühen, Abhilfe zu schaffen und vermeidbaren Fehlschlägen zu entgehen“ (A 1). Solche Kritik gehe mit einer „Warnung“ (A 1) einher. In Frischs *Homo Faber* etwa werde davor gewarnt, „vollständig mit [...] [dem, EZ] Beruf zu verschmelzen und alles [...] nüchtern durch die Brille des Technikers zu sehen, was dann zur Folge hat, daß man an den Schönheiten des Lebens überhaupt [...] oder auch an den Reizen persönlicher, gefühlsmäßig bedingter Eindrücke vorbeigeht“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 188, FN 21). Möglicherweise war es eine solche Auseinandersetzung mit der „Gesellschaftskritik Max Frischs“ (Aufg. 2), die der Lehrkraft beim Verfassen der zweiten Aufgabe (vgl. Abschnitt b) vorschwebte. Zumindest entsprechen die Ausführungen des Schülers der Aufgabenformulierung darin, dass sie kritische Positionen des Autors schildern, ohne selbst zu diesen Stellung zu beziehen. Auch Frischs *Homo Faber* wird so Gültigkeit zugesprochen, die allerdings nicht mehr zeitloser Art zu sein braucht. Vor allem aber fügen sich die Problemdiagnosen des Schülers ohne Schwierigkeiten in kulturpessimistische, insbesondere technikskeptische Diskurse der 1950er Jahre, an denen auch literaturpädagogische Beiträge – nicht zuletzt in ihrer Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur – partizipierten (vgl. Heuer 2015a, S. 151–154; Kap. 2.1): Hier wie dort wird das Schöne gegen das nur Nützliche, intellektuelle Nüchternheit gegen ‚Erleben‘ ausgespielt.¹¹¹ Die Aufgaben, die der Schüler dem Rezipienten

111 Vgl. exemplarisch Ulshöfer (1955a, S. 7–9).

durch literarische Werke gestellt sieht, bleiben auf den Bereich privater Lebensbewältigung beschränkt. Dem Eindruck, dass sich in dieser Arbeit¹¹² bereits frühzeitig gesellschaftskritische Lesarten anbahnen, ist daher mit Vorsicht zu begegnen (vgl. für eine genauere Analyse Kap. 5.4).

Im weiteren Verlauf formuliert der Aufsatz die Vorstellung, dass Literatur auf ein übergeordnetes ‚Wirkliches‘ verweise. Diese Verweiskraft wird als ein Bemühen um ‚Wahrheit‘ gefasst: Auf der höchsten Stufe wertvoller Literatur werden Dichtungen verortet, „die sich um die Erkenntnis der Wahrheit [sic] – im umfassenden Sinne – widmen“ (A 1; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 188, FN 21). Die Abstufung kritisierender und ‚Wahrheit‘ offenbarender Literatur findet ihre Entsprechung in literaturdidaktischen Argumentationen der 1950er Jahre. So führt etwa Ulshöfer (1955b, S. 27) aus: „Um soviel die Position wertvoller ist als die Negation, ist die Goethesche Dichtung größer als die Thomas Manns.“ (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 181)

Dem Abituraufsatz folgend trägt Literatur zu solcher „Erkenntnis der Wahrheit“ (A 1) bei, indem sie Antworten auf existenzielle Fragen gibt, deren Klärung das „größte Anliegen des Menschen“ (A 1) sei. Konkret widme sie sich etwa der Frage, „welche Stellung er [der Mensch, EZ] in der Schöpfung einnimmt, welches der Sinn seines Daseins ist und welches die Gesetze sind, nach denen sich der Lauf der Welt im großen wie im kleinen vollzieht“ (A 1). Ein ähnlicher Anspruch wird auch in der zweiten Arbeit beschrieben, jedoch nicht unter dem Begriff der ‚Wahrheit‘ gefasst. Demnach zeichne sich wertvolle Literatur dadurch aus, dass sie „einen Beitrag zum Selbstverständnis des Menschen zu geben versucht und damit der Seins- und Wesensbestimmung des Menschen dient“ (A 2) (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 187).

Das Spektrum der Unterstützung, die man durch Dichtung erfahren könne, wird literaturhistorisch strukturiert: Bis Anfang des 19. Jahrhunderts seien den Menschen nach dem „Vorbild“ (A 1) der „klassischen griechischen Tragödien“ (A 1) „fertige Gedankengebäude vorgesetzt [worden], in denen die allgemeinemenschlichen Probleme aufgezeigt als auch [sic] nach Gutdünken des Autors gelöst waren, so daß die Menschen, gelähmt von der Perfektion des Gebotenen, doch kaum bereit waren, sich selbst Gedanken über das Gesehene zu machen“ (A 1). Solchen Werken werden die Dramen Büchners und Brechts gegenübergestellt, in denen der Aufsatz die Anfänge des „Moderne[n] Theater[s]“ (A 1) sieht:

112 In der zweiten Bearbeitung der Aufgabe wird ein vergleichbarer Anspruch nicht beschrieben.

„Sie [...] reissen [sic] den Menschen doch noch mehr in Bann, da sie ihm Probleme ohne Lösung darbieten, für die es vielleicht garkeine [sic] Lösung gibt, die die Menschen jedenfalls beunruhigen, aufrütteln, zwingen nachzudenken. Über diesem Nachdenken kommt er dann zu neuen Erkenntnissen, er sieht sich selbst anders als vorher, er kommt der Wahrheit ein Stück näher.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 188)

Diesem Verständnis nach unterscheidet sich ältere von ‚moderner‘ Literatur dadurch, dass erstere ‚Lösungen‘ vermittelt, während letztere dies nicht mehr tut. Solche ‚Lösungen‘ werden dreifach problematisiert: Sie seien potenziell subjektiv eingefärbt, verwiesen die Rezipient_innen auf eine lediglich passive Rolle und würden den ‚Problemen‘ ohnehin nicht oder nicht mehr gerecht. Auch die ‚Perfektion‘, die der Aufsatz älterer Literatur zuschreibt (A 1), wird zum Problem, da sie dem Leser eine Auseinandersetzung mit dem Text verstelle. Insgesamt gibt die Arbeit ‚moderner‘ Literatur den Vorzug gegenüber älteren Werken. Auch ‚moderne‘ Werke sollen demnach Einsichten in allgemeine Zusammenhänge vermitteln; solche Erkenntnisse müssten jedoch durch eigene Reflexion der Rezipient_innen gewonnen werden.

Abschließend formuliert der Aufsatz die Hoffnung, dass sich die „Darstellungsform“ (A 1) ‚moderner‘ Dichtung „in allen Bereichen der Literatur durchsetzt“ (A 1).¹¹³ Die Lehrkraft hebt diese Stellungnahme in der Beurteilung des Aufsatzes positiv hervor (A 1). Problematisiert wird jedoch die kritische Charakterisierung älterer Literatur – die Lehrkraft spricht von „Klassik“ (A 1) –, die „in ihrem Anliegen sträflich mißdeutet – mindest simplifiziert“ werde (A 1).

Auch die zweite Arbeit sieht in ‚wertvoller‘ Literatur den „Wesenskern der Wirklichkeit herausgearbeitet“ (A 2) bzw., wie es synonym hierzu heißt, „verdichtet“ (A 2).¹¹⁴ Als Beispiele für solche Verdichtung von ‚Wirklichkeit‘ werden

113 Das dabei mitschwingende Qualitätskriterium der Originalität wird auch im zweiten Aufsatz erwähnt. Hier heißt es, dass sich Dichtung durch „echte Originalität“ (A 2) bzw. „originelle[] Denkart“ (A 2) auszeichne.

114 Einleitend widmet sich die Arbeit zunächst der Frage, anhand welcher Dimensionen die Qualität eines literarischen Textes einzuschätzen sei. Sie differenziert zwischen „Form, Stil, Objekt und dem daraus von dem Dichter geschaffenen Aussagegehalt“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Der „Form“ werden dabei Gattung und Genre zugeordnet, während der Stil bspw. dadurch bestimmt sei, „ob die Sprache des Dichters lyrisch, hart-realistisch, rhythmisch oder anders“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) ist. Im Sinne geläufiger Prämissen der Interpretation wird betont, dass diese Aspekte „aufeinanderbezogen“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) seien und „erst zusammen das Werk, die dichterisch-künstlerische Aussage [bilden]“ würden (A 2; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 189). Im Folgenden werden zunächst „Objekt“ und „Aussagegehalt“ zentral

Goethes *Faust* und Büchners *Woyzeck* angeführt (A 2). Bezeichnenderweise werden die verdichtenden Leistungen dieser Werke jedoch nur negativ charakterisiert: So sei „Goethes ‚Faust, I. Teil‘ eben nicht nur eine Schilderung des Verhaltens einer Kindsmörderin, [...] Büchners ‚Woyzeck‘ eben nicht nur eine Darstellung des Mordprozesses gegen Johann Christian Woyzeck“ (A 2). *Inwiefern* jedoch ‚Wirklichkeit‘ verdichtet wird bzw. worin diese verdichtete ‚Wirklichkeit‘ jeweils besteht, bleibt offen.

Weiter macht auch diese zweite Arbeit geltend, dass sich Dichter_innen um „Wahrheit“ (A 2) zu „[b]emühen“ (A 2) hätten. Anders als im vorigen Aufsatz wird ‚Wahrheit‘ hier im Sinne von „Aufrichtigkeit“ (A 2) verstanden, durch die sich Dichtung von „Machwerk[en]“ (A 2) unterscheide:

„Erst dieser Mut zu Aufrichtigkeit, dieser Wille zur Wahrheit macht aus einem Werk Dichtung; fehlt er, wird es ein Machwerk. ‚Technische Fertigkeiten‘ sind keine Unterscheidungsmerkmale; Unwahrheit der dichter_ischen Aussage [...] kennzeichnet ein Werk als Mach-werk, das eben ge-macht wird.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹¹⁵

Diese Begriffsverwendung kritisiert jedoch ein Lehrerkommentar als „zu eng gefaßt“ (A 2). Auch in der abschließenden Beurteilung wird bemängelt: „Die Schwäche der Arbeit ist zu erblicken in der zu vordergründigen Darlegung der dichterischen Wahrheit“ (A 2). Der Wahrheitsbegriff der ersten Arbeit (A 1) scheint dem der Lehrkraft damit eher entsprochen zu haben. Davon abgesehen stimmte sie den zitierten Schülerausführungen jedoch durchaus zu, lobte die Passage am Rand der Arbeit mit einem emphatischen „Ja!“ (A 2). Dies verwundert wenig, sprach der Schüler mit der Forderung nach „Wahrhaftigkeit“ in den 1960er Jahren doch einen eher konsensfähigen Anspruch an, den bspw.

gesetzt; „Form“ und „Stil“ werden als „Handwerkszeug“ des Dichters“ bezeichnet (A 2; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 189, FN 22). Später wird jedoch angedeutet, dass auch „Form“ und „Stil“ als Qualitätsdimensionen nicht zu vernachlässigen seien. So müssten die skizzierten Gegenstände „in dichterisch-künstlerischem Stil und in angemessener Form dargestellt“ sein (A 2).

115 Folgt man dem Aufsatz weiter, so sind Aufrichtigkeit und stilistische Qualität untrennbar miteinander verbunden. Stilistisch wohlgeformt könne nur sein, was auch aufrichtig sei – während „ideologisch-politische oder religiöse Tendenzliteratur [...] voll von falschem Pathos und durch stilistische und formale Mängel gekennzeichnet“ sei (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Ähnliche Kritik an vermeintlich ‚tendenziöser‘ Dichtung formulierten in den 1950er Jahren auch Didaktiker_innen (vgl. u. a. Antz 1950, S. 34; Engelmann 1952, S. 118).

Pfeiffer (1962) in seiner Handreichung zum *Umgang mit Dichtung* hochhielt (vgl. Reh/Eiben-Zach 2021, S. 179 f.).¹¹⁶

Der Aufsatz benennt darüber hinaus eine Reihe inhaltlicher Qualitätskriterien. So müsse „der Mensch das Zentrale eines literarischen Werkes“ sein (A 2) und in seinem gesellschaftlichen Kontext dargestellt werden. Weiter sei er „in seiner Leib-Seele-Ganzheit“ (A 2) als „vielschichtiges, krisenhaft-gefährdetes Wesen“ (A 2) zu beschreiben; „die menschliche Seele [solle] in ihren unermesslichen Variationen zutage treten“ (A 2). Ein aktivierendes Moment ist auch hier vorgesehen: So müsse „der Mensch in einem literarischen Werk vor und in eine Entscheidung gestellt [...], [...] zum Entweder-Oder aufgerufen“ (A 2) bzw. in einen „zum Bekenntnis herausfordernde[n] Konflikt“ (A 2) gestellt werden. In Auseinandersetzung mit dem Werk solle „[auch] der Leser [...] bekennen [müssen]: ‚Ja‘ oder ‚Nein‘“ (A 2).

Wie bereits erörtert (vgl. Abschnitt a), fragte die Aufgabenstellung nach eigenen Ansichten der Prüflinge. Hiermit korrespondierend werden eigene Positionierungen in den abschließenden Beurteilungen gewürdigt. So heißt es zum ersten Aufsatz: „Erfreulich ist das persönliche Bekenntnis, das in der Arbeit zum Ausdruck kommt“ (A 1).¹¹⁷ Der gelobte Schüler formuliert insbesondere in der resümierenden Gegenüberstellung ‚moderner‘ und älterer Literatur eine klare Stellungnahme. Darüber hinaus hebt er in zumindest drei Textstellen sprachlich hervor, eigene Ansichten zum Ausdruck zu bringen:

„[...] *aber ich glaube*, daß [...]“ (A 1, Herv. EZ)

„Für *meine Begriffe* sind [...]“ (A 1, Herv. EZ)

„Den höchsten Wert *messe ich* den Dichtungen bei, die [...]“ (A 1, Herv. EZ)¹¹⁸

Letztlich bewegen sich jedoch beide Arbeiten weitgehend im Rahmen der geläufigen Narrative, machen überwiegend Kriterien geltend, die sich so z. B. auch in literaturdidaktischen Argumentationen der 1950er Jahre finden (vgl. Kap. 5.2). Dass sich die Wertvorstellungen in den 1960er Jahren allmählich verschoben, deutet die Präferenz für ‚moderne‘ Literatur an (A 1; vgl. auch. Kap. 5.4).

116 In der ersten Arbeit deutet sich die Forderung nach Aufrichtigkeit in der bereits zitierten Warnung vor anspruchloser Literatur an, die „ein falsches, verlogenes Weltbild“ vermittele (A 1).

117 Ähnlich wird auch die zweite Arbeit mit den Worten gelobt: „Der Verfasser beweist ein sicheres Urteil“ (A 2).

118 Damit werden die Aussagen zugleich abgeschwächt. Dies wiederum korrespondiert mit dem einleitenden Hinweis darauf, wie schwer die durch die Aufgabenstellung aufgeworfene Frage zu beantworten sei.

Abschließend bleibt zu untersuchen, welche Rolle der Umgang mit den herangezogenen Textbeispielen für die Bewertung der Prüfungsarbeiten spielt. In der Beurteilung der als „gut“ bewerteten zweiten Arbeit wird kritisch angemerkt, dass „[m]ehr konkrete Beispiele [...] die sehr theoretisch gehaltene Diktion des Verfassers veranschaulichen, mildern u. stilistisch ansprechender [hätten] gestalten können“ (A 2). Tatsächlich verweist der Aufsatz nur in zwei Punkten auf konkrete literarische Texte: Goethes *Faust* und Büchners *Woyzeck* werden als Beispiele für Werke benannt, die sich zentralen Aspekten der ‚Wirklichkeit‘ widmen; mit je einem Zitat aus Hermann Hesses *Der Steppenwolf* und Goethes *Faust* wird erläutert, dass Dichtung Menschen in ihrer Komplexität darzustellen habe. Auch die erste Arbeit (A 1) beschränkt sich überwiegend auf allgemein gehaltene Werturteile und Aussagen zur Wirkung der jeweiligen Texte; ins Detail gehen lediglich die zitierten Ausführungen zu Frischs *Homo Faber*.¹¹⁹ Die gewählten Beispiele fallen hier jedoch etwas zahlreicher aus. Die Lehrkraft attestiert dieser Arbeit „[i]m ersten Teil einige Platitüden [sic] u. zu allgemeine Festlegungen (z. B. über Goethes Faust)“ (A 1). Eine Aussage der Art „Goethe’s ‚Faust‘ ist nicht eben realistisch zu nennen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) wurde den Anforderungen also zumindest dann nicht gerecht, wenn es um Werke mit dem Gewicht dieses Dramas ging. Davon abgesehen wurde eine vertiefte Auseinandersetzung mit den thematisierten Werken jedoch nicht vermisst.

5.4 Stellenwert zeitgenössischer Literatur

5.4.1 Aufsatzauswertung II: ‚Klassische‘ vs. ‚moderne‘ Literatur

a) Aufgabenstellung

Eine Mitte der 1960er Jahre gestellte Aufgabe forderte die Schüler_innen zu einer wertenden Gegenüberstellung ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur auf:

Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet! (AKTE 44, S6L13)

Die fokussierte Frage wird als eine ausgewiesen, zu der unterschiedliche Positionierungen möglich sind; sie wird also als strittig markiert. Gefordert

119 Thematisiert werden Remarques *Im Westen nichts Neues* und Goethes *Faust* als Beispiel und Abgrenzungsfolie für eine ‚realistische‘ Darstellung, Max Frischs *Homo Faber* als Beispiel für (gesellschafts-)kritische Literatur. Die „Darstellungsform“ des „[m]oderne[n] Theater[s]“ wird an Dramen Brechts und Büchners erläutert (A 1).

ist eine Stellungnahme auf Grundlage persönlicher Präferenzen. Dass die Schüler_innen solche Präferenzen besitzen, wird ebenso vorausgesetzt, wie eine zumindest partiell wertschätzende Perspektive: Ausgeschlossen wird, dass den Schüler_innen ‚moderne‘ Dichtung ebenso wenig „bedeute[n]“ (Aufg. 1) könnte wie ‚klassische‘. Ob und wie rigoros zumindest eins von beidem abgewertet werden darf, bleibt anhand der Aufsätze zu untersuchen. Dies betrifft auch die Frage, wie aufgeschlossen sich Schüler_innen gegenüber ‚moderner‘ Literatur zu zeigen haben. Weiter ist zu klären, wie genau die Rubriken ‚klassisch‘ und ‚modern‘ überhaupt verstanden werden (vgl. auch Kap. 4.5.2, 4.5.3). Dabei legt die Aufgabenstellung nicht nahe, dass diese Kategorien selbst zu erörtern oder gar zu problematisieren sind. Vermutlich reicht es aus, bestimmte Merkmale ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Dichtung angemessen zu beschreiben. Die eigenen Lektürepräferenzen müssen anhand von Beispielen, d. h. exemplarischen Werken oder zumindest Autor_innen, dargelegt werden. Diese Aufgabe gestaltet sich potenziell anspruchsvoll: Die Schüler_innen müssen das geforderte Verhältnis allgemeiner und illustrierender Ausführungen treffen und Textbeispiele so handhaben, dass sie ihre Positionierung begründen. Einfacher – aber hier vermutlich nicht gewünscht – wäre es, allgemeine Kenntnisse zu Wesen, Vorzügen und Schwächen ‚moderner‘ und ‚klassischer‘ Werke auszubreiten. Schließlich bleibt offen, wie persönlich die Prüflinge werden müssen, ob sie allgemeine Narrative durch Individuelles anzureichern haben, worin ein solches Individuelles bestehen kann und in welcher Form es herauszustellen ist.

Den Weg einer Kontrastierung von ‚Klassik‘ und Moderne wählte die Lehrkraft auch in einer weiteren, Ende der 1960er Jahre gestellten Aufgabe: „[...] für Schüler mit dem Wahlpflichtfach Musik: Klassische oder moderne Musik? Begründen Sie Ihre Entscheidung und veranschaulichen Sie diese an Beispielen!“ (AKTE 59, S6LI3). Um über das Besondere des ‚Neuen‘ zu sprechen, bedurfte es offenbar einer Kontrastfolie. Zugleich fanden neue Werke ihren Eingang in den Literaturunterricht immer in Ergänzung und – der Begrenztheit zeitlicher Ressourcen geschuldet – potenziell auf Kosten des Kanonischen. Ihr Stellenwert war entsprechend in Relation zum Status tradierter Werke zu verhandeln (vgl. Herrlitz 1964, S. 147–150). Dabei versuchte man den Wert zeitgenössischer Dichtung nicht zuletzt dadurch herauszustellen, dass man „eine Parallele zu den Werken der Tradition und ihrer unbestrittenen Geltung“ auswies (Heuer 2015a, S. 323; Kap. 5.2.8). Darüber hinaus strukturierte der Vergleich mit ‚klassischer‘ Literatur auch kritische Auseinandersetzungen mit zeitgenössischen Werken – etwa, wenn Ulshöfer Gegenwartsliteratur „als Gegenstück zur klassischen Dichtung“ (Ulshöfer 1955b, S. 27; vgl. Reh/Eiben-Zach 2021, S. 181) auswies und untersuchte.

Im vorigen Abschnitt deutete sich an, dass sich die Schüler_innen einer binären Gegenüberstellung älterer und jüngerer Dichtung auch dort bedienten, wo die Aufgabenstellung dies nicht explizit verlangte. Dabei wurde ein Zeitschnitt an der Schwelle zum 19. Jahrhundert gesetzt (vgl. Kap. 5.3). Demgegenüber operieren die im Folgenden untersuchten Aufsätze (der Aufgabe entsprechend) mit einer Gegenüberstellung von ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur, wobei sie vor allem Werke des 20. Jahrhunderts als ‚modern‘ verstehen (s. u.).

Man könnte schlussfolgern, dass mit solchen Gegenüberstellungen 100 bis 150 Jahre Literaturgeschichte schlicht unter den Tisch fielen. Nimmt man die an der Schule gestellten Prüfungsaufgaben in ihrer Gesamtheit in den Blick, verflüchtigt sich dieser Eindruck zunächst: Werke Eichendorffs¹²⁰ kamen hier ebenso zu ihrem Recht wie jene Hauptmanns,¹²¹ Fontanes,¹²² Thomas Manns¹²³ oder Kafkas¹²⁴. Allerdings fokussierte die Lehrkraft, deren Aufgaben hier im Fokus stehen, vor allem ‚klassische‘ und zeitgenössische Werke. Dies betrifft zunächst die beiden vergleichenden Prüfungsaufgaben (AKTE 44; AKTE 59, s. o.). In zwei weiteren Prüfungsdurchgängen hatten die Schüler_innen die Wahl zwischen Goethes *Iphigenie auf Tauris* bzw. Lessings *Nathan der Weise* und einem nach 1945 erstpublizierten Werk;¹²⁵ in anderen Prüfungen beschränkte sich die Lehrkraft auf Werke, die nach 1945 erschienen waren.¹²⁶ Auf die Hintergründe solcher Schwerpunktsetzungen komme ich im Zwischenfazit (vgl. Kap. 5.5) zu sprechen. Vorweggenommen sei, dass der hier angestellte ‚weite

120 AKTE 43, 1950er Jahre, MK2EO; AKTE 68, 1950er Jahre, ZTXM1; AKTE 44, 1960er Jahre, S6LI3.

121 AKTE 23, 1950er Jahre, ONUED; AKTE 24, 1950er Jahre, MK2EO; AKTE 13, 1960er Jahre, P5FNZ; AKTE 15, 1960er Jahre, N1L7U; AKTE 34, 1960er Jahre, N1L7.

122 AKTE 23, 1950er Jahre, ONUED; AKTE 25, 1950er Jahre, SLOIA; AKTE 5, 1960er Jahre, ONUED.

123 AKTE 61, 1950er Jahre, MK2EO; AKTE 18, 1970er Jahre, P5FNZ. Außerdem schlägt sich hier besonders stark die Präferenz einer Lehrkraft (N1L7U) nieder, die Werke Manns in vier Prüfungsdurchgängen thematisierte: AKTE 51, 1950er Jahre; AKTE 34, 1960er Jahre; AKTE 47, 1960er Jahre; AKTE 54, 1960er Jahre.

124 AKTE 16, 1950er Jahre, N1L7U; AKTE 36, 1950er Jahre, MK2EO; AKTE 51, 1950er Jahre, N1L7U; AKTE 52, 1950er Jahre, MK2EO; AKTE 12, 1970er Jahre, WO3L8.

125 AKTE 55, 1970er Jahre, S6LI3; AKTE 62, 1960er Jahre, S6LI3.

126 AKTE 70, 1960er Jahre, S6LI3; AKTE 37, 1970er Jahre, S6LI3; AKTE 59, 1960er Jahre, S6LI3. Werke der ausgeklammerten Jahre blieben der Aufgabenform des Gedichtvergleichs vorbehalten, die in zwei Prüfungsdurchgängen zum Einsatz kam: Im hier untersuchten (AKTE 44) und einem vier Jahre späteren (AKTE 70).

Vergleich ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Dichtung gleichermaßen das Risiko einer Überforderung birgt, wie einer solchen entgegenzuwirken scheint.

b) Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung

Wie gehabt wurden den Abiturient_innen vier Prüfungsaufgaben zur Wahl gestellt. Neben der im Folgenden untersuchten (Aufg. 4) fordert auch eine weitere Aufgabe (Aufg. 3) vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über Literatur; gefragt wird dabei nach den „Wesensmerkmale[n] der modernen Kurzgeschichte“ (Aufg. 3). Eine dritte Aufgabe zielt auf eine vergleichende Interpretation von Gedichten Goethes und Eichendorffs (Aufg. 2). Ohne explizit auf literarische Werke Bezug zu nehmen, fragt eine vierte Aufgabe nach den „Voraussetzungen für den Bestand einer lebensfähigen Demokratie“ (Aufg. 1).

Die hier fokussierte Aufgabe (Aufg. 4) wurde von zwei Personen gewählt.¹²⁷ Beide Arbeiten wurden als „ausreichend“ bewertet.¹²⁸

127 Zwei bzw. drei weitere Prüflinge entschieden sich für die zweite bzw. dritte Aufgabe. Insgesamt wurden die Aufgaben, die allgemeine Reflexionen über Literatur einfordern (Aufg. 3 und 4), damit doppelt so oft bearbeitet wie jene, die auf einen Vergleich konkreter Texte zielt (Aufg. 2). Am häufigsten gewählt wurde jedoch eine Aufgabe ohne expliziten Literaturbezug (Aufg. 1). Ein Abgleich der tatsächlich vorhandenen Aufsätze mit einer Auflistung der Prüflinge im Aktendeckel zeigt, dass die Prüfungsarbeiten vollständig überliefert sind.

128 Insgesamt wurde genau die Hälfte der Arbeiten als „befriedigend“, ein etwas geringerer Anteil (43 %) als „ausreichend“ beurteilt. Lediglich eine Arbeit (7 %) ging als „gut“ durch. Die Aufsätze, die allgemeine Reflexionen über Literatur lieferten (Aufg. 3 und 4), wurden etwas schlechter bewertet als die übrigen Arbeiten.

Tab. 6: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 44 (I)

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	gesamt
1 <i>Was sind nach Ihrer Meinung die Voraussetzungen für den Bestand einer lebensfähigen Demokratie?</i>	-	1	4	2	-	-	7 ($\bar{O} = 3,1$) ($\tilde{x} = 3$)
2 <i>Goethe: Wanderers Nachtlied („Über allen Gipfeln“) Goethe: An den Mond Eichendorff: Mondnacht Interpretieren und vergleichen Sie diese Gedichte nach Gehalt und Gestaltung!</i>	-	-	2	-	-	-	2 ($\bar{O} = 3$) ($\tilde{x} = 3$)
3 <i>Was sehen Sie als Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte an? Erarbeiten und erläutern Sie dies an Beispielen!</i>	-	-	1	2	-	-	3 ($\bar{O} = 3,7$) ($\tilde{x} = 4$)
4 <i>Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet!</i>	-	-	-	2	-	-	2 ($\bar{O} = 4$) ($\tilde{x} = 4$)
gesamt	-	1	7	6	-	-	14 ($\bar{O} = 3,4$) ($\tilde{x} = 3$)

Für einen der beiden Schüler (A 1) bedeutete dies eine Verschlechterung gegenüber seinen bisherigen, „befriedigenden“ Leistungen.¹²⁹

c) Aufsatzauswertung

Als Beispiele für ‚klassische‘ Literatur thematisieren beide Arbeiten Dramen Goethes, Schillers, Lessings und Kleists. Die Aufsätze unterscheiden sich in der Anzahl der herangezogenen Werke: Der erste Schüler (A 1) führt Goethes *Egmont*, *Iphigenie auf Tauris* und *Faust*, Schillers *Don Carlos* und Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* an; darüber hinaus finden sich in seiner Arbeit allgemeine Hinweise auf die Werke Shakespeares und Lessings. Sein Mitschüler beschränkt sich auf Goethes *Egmont* und einen allgemeinen Verweis auf Schiller und Kleist (A 2). Diese Auswahl führt in beiden Fällen zu Problemen. Die erste Arbeit weist darauf hin, dass die Werke Kleists „nach Meinung

¹²⁹ In der überwiegenden Mehrheit (79 %) der Fälle entsprach die Bewertung der Arbeiten auch hier derjenigen der vorigen Leistungen. Abweichungen sind nur nach unten zu verzeichnen: Drei (21 %) der Prüflinge verschlechterten sich um eine Note.

einiger Literaturforscher nicht ausnahmslos zur Klassik oder sogar gar nicht mehr zu ihr gerechnet werden können“ (A 1). Möglicherweise hat die zweite Arbeit genau diese Problematik nicht ausreichend bedacht: Sie führt aus, dass es sich bei Kleist um einen „Hauptvertreter der Epoche der Klassik“ handle (A 2). Die Lehrkraft weist diese Vorstellung in einem Kommentar am Rand der Arbeit als „sachlich fragwürdig“ (A 2) zurück (vgl. auch AKTE 60, A 3). Die literaturhistorischen Ausführungen der ersten Arbeit kann sie ebenso wenig uneingeschränkt stehen lassen. Hier moniert ein Kommentar, dass auch „Shakespeare und Lessing [...] keine Klassiker im engeren Sinne“ seien (A 1; vgl. auch AKTE 60, A 3) – was die Arbeit selbst möglicherweise impliziert, jedoch nicht explizit behauptet. Von den angeführten Werken ordnete die Lehrkraft damit nur jene Goethes und Schillers als ‚klassisch‘ ein. Das Klassikverständnis der Akteure scheint damit eher von Autoren als von konkreten Werken ausgegangen zu sein: Goethes *Egmont* und Schillers *Don Carlos* zwischen ‚Klassik‘ und Sturm und Drang zu verorten, war nicht erforderlich (vgl. auch Kap. 4.5.2).

Auch in der Auswahl ‚moderner‘ Autor_innen und Texte gehen die beiden Arbeiten auseinander. Der erste Aufsatz führt Brechts *Mutter Courage*, Hemingways *Der alte Mann und das Meer* sowie (allgemeiner) die Werke Bölls, Brechts, Sartres, Millers und Grass‘ an. Der zweite Aufsatz verweist auf zwei Kurztexte: Borcherts *Die Küchenuhr* und Langgässers *Saisonbeginn*. Als ‚moderne‘ Literatur werden damit Werke des 20. Jahrhunderts verstanden (s. o.). Wo konkrete Titel angeführt werden, handelt es sich – *Mutter Courage* ausgenommen – um solche, die nach 1945 erstpubliziert bzw. uraufgeführt wurden.

Weiter unterscheiden sich die Arbeiten im Umgang mit den angeführten Textbeispielen. Der erste Aufsatz benennt eine Vielzahl an Autoren und konkreten Werken, beschränkt sich in der Auseinandersetzung mit ihnen jedoch auf relativ knappe literaturhistorische Einordnungen und Bewertungen.¹³⁰ Deutlich ausführlicher geht die zweite Arbeit auf die drei einander gegenübergestellten Werke – Goethes *Egmont*¹³¹ und die ‚Kurzgeschichten‘ Borcherts und Langgässers – ein. In beiden Fällen wird der Umgang mit Textbeispielen Anlass lehrerseitiger Kritik. Die zweite Arbeit wird dafür kritisiert, einem ‚klassischen‘ Drama ‚moderne‘ ‚Kurzgeschichten‘ gegenüberzustellen. Für „sinnvoller“

130 Ebenso allgemein gehalten werden in zwei Fällen autobiographische Bezüge erwähnt.

131 Hervorgehoben wird hier insbesondere die Entwicklung *Egmonts*, die im Sinne einer Bewährung und Läuterung interpretiert wird (A 2).

befindet es ein Randkommentar „ein klassisches Drama mit einem modernen zu vergleichen“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Kritisiert wird darüber hinaus, dass die Ausführungen zu den einzelnen Werken nicht ausreichend auf das Thema bezogen seien. Bereits in einem Kommentar zur Gliederung wird angemerkt, dass „die Beispiele [...] nicht um ihrer selbst willen angeführt werden [dürften], sondern nur zur Beantwortung der Themafrage“ (A 2). Diese Kritik wird in der abschließenden Beurteilung wiederholt: „Die Interpretationen, bes. die Analyse des ‚Egmont‘, enthalten sachlich vieles Richtige. Freilich ist die Beziehung zum Thema nicht immer deutlich genug“ (A 2). Bei der ersten Arbeit erregt die eher oberflächliche Thematisierung von Textbeispielen (A 1) Anstoß – so etwa, wenn der Schüler geltend macht, dass „der Begriff ‚Klassik‘“ (A 1) durch Werke der Deutschen Klassik „eine wesentliche Erweiterung erfahren“ (A 1) habe und ausführt, dass dies „zum Beispiel am ‚Prinzen von Homburg‘ deutlich zu erkennen“ sei (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Dies sei, so ein Lehrerkommentar, zu „erläutern und beweisen“ (A 1).

Wie zeitgenössische literaturdidaktische Handreichungen führen auch die Prüfungsaufsätze aus, dass Literatur ‚Lebenshilfe‘ zu geben vermöge. Die erste Arbeit beschreibt Dichtung in der vorangestellten Gliederung als „Mittel zum Helfen“ (A 1); diese Formulierung kritisiert eine Lehreranmerkung jedoch als „unklar[]“ (A 1). Im Aufsatz heißt es weiter, dass „sich klassische und moderne Dichtung [im Problemkreis] kaum voneinander [unterscheiden]“ (A 1). Beide würden sich mit der „Frage der Lebensbewältigung, [...] [der, EZ] Frage nach den sozusagen ‚letzten Problemen‘ als [...] [der, EZ] nach dem Sinn des Lebens, nach dem Sinn des Universums überhaupt“ (A 1) beschäftigen. Betont wird das zeitlich Überdauernde dieser Fragen, die „heute noch die gleichen wie früher“ seien (A 1, Herv. d. Lehrkraft).¹³² Wie bei Heuer (2015a, s. o.) an didaktischen Beiträgen beobachtet, werden damit Kontinuitäten zwischen jüngerer und kanonischer Literatur herausgestellt.

Im weiteren Verlauf wird jedoch eine literaturhistorische Differenzierung vorgenommen. ‚Klassische‘ und ‚moderne‘ Dichtung werden nun an dem Anspruch gemessen, die gewünschte ‚Lebenshilfe‘ zu leisten. Gefragt wird, so die der Lehrkraft „zu unbeholfen[e] u. ungenau[e]“ (A 1) Formulierung, „inwieweit sie der Forderung, dem Menschen stützend zu helfen gerecht“ werden (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Dies sei, so die bereits vertraute Vorstellung (vgl. Kap. 5.3), bei „fast alle[n] bedeutenden Dramen der Klassik“ (A 1), nicht jedoch

132 Ebenso bemühe sich Dichtung um „Antwort auf die ‚kleinen und kleinsten‘ Fragen des Alltags, die allerdings in den Hauptproblemen verwurzelt sind“ (A 1).

bei ‚modernen‘ Dichtungen der Fall. ‚Moderne‘ Literatur wird an denselben Ansprüchen gemessen wie ‚klassische‘ und für defizitär befunden:

„Viele Dichtungen der heutigen Zeit aber kranken daran, daß sie nicht fähig sind oder besser, daß ihre Verfasser gar nicht mehr wollen, daß eine Lösung gebracht wird. Von Hauptmann bis Heinrich Böll erschöpft sich die Dichtung fast nur darin, anzuklagen und zu beschreiben und zwar oft recht schonungslos. Eines der besten Beispiele dafür ist die ‚Mutter Courage‘ von Berthold Brecht. In ihr versteht es Brecht, die Verrohung im Kriege [...] zu beschreiben und sein Stück damit zu einer erschütternden Anklage gegen den Krieg werden zu lassen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 187)¹³³

Beschreibung und Anklage werden so als Funktionen von Literatur ausgewiesen, die dem Aufzeigen von ‚Lösungen‘ nachgeordnet sind.

Auch die zweite Arbeit sieht ‚klassische‘ und ‚moderne‘ Dichtung in ihrer Ausrichtung auf dieselben überdauernden ‚Probleme‘ verbunden:

„Die Dichter der Klassik stellen uns vor Probleme, aber zeigen uns auch gleich durch ein Beispiel der Geschichte, wie man es lösen kann. Die moderne Dichtung knüpft an die Vergangenheit an. Sie beschäftigt sich mit den ungelösten Problemen und versucht sie zu bewältigen [...].“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Anders als sein Mitschüler weist der Prüfling jedoch ‚moderne‘ Dichtung nicht als defizitär aus, sondern schreibt ihr eine aktivierende Wirkung zu: Hier bleibe „der größte Teil der Lösung dem Leser überlassen“ (A 2; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 188).¹³⁴

‚Klassische‘ Dichtung, so sind sich die Aufsätze ebenso wie didaktische Handreichungen (vgl. Kap. 5.2) einig, kann dem Leser Orientierung geben (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 187, FN 20): So stelle Goethe in der Figur des Egmont „ein Vorbild – ein Ideal – dar“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Das Drama sei „eine Richtlinie für die Nachwelt“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft); Goethe zeige „uns gleichsam den Weg“ (A 2). Lehrerkommentare bemängeln terminologische Unschärfen. Die Begriffe „Vorbild“ und „Ideal“ dürften nicht synonym verwendet werden,¹³⁵ der Versuch, Goethes *Egmont* als „Richtlinie“ zu beschreiben,

133 In der vorangestellten Gliederung wird ‚moderne‘ Dichtung in diesem Zusammenhang als „beschreibend und anklagend“ ausgewiesen (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

134 In Texten wie den ‚Kurzgeschichten‘ Borcherts und Langgässers könne keine oder, wie es später heißt, nur eine „individuell gebunden[e]“ Lösung gegeben werden (A 2, Herv. d. Lehrkraft).

135 Die Begriffe selbst verwendet jedoch auch die Lehrkraft, wenn sie die Ausführungen des Schülers in der abschließenden Beurteilung zusammenfasst: „Er [der Schüler, EZ] zeigt, wie der klassische Dichter Ideale und Vorbilder gestaltet, während

wird als „begrifflich verworren“ (A 2) kritisiert. Die erste Arbeit wiederum führt aus, dass Goethe in seinen Werken allgemeingültige „Ideale“ vertrete (A 1). Weiter besäßen diese Werke eine erbauende und unterstützende Wirkung. Demnach „erfreut uns Goethe in vielen seiner Gedichten mit schönen Natur-beschreibungen einer Natur, die dem Menschen eben durch ihre Schönheit aufhelfen kann in seiner Angst und in seinen immer wieder gestellten Fragen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Der Leser sei wiederum aufgefordert, sich an den vorgegebenen Idealen zu orientieren:

„In dieser Weise gibt die klassische Dichtung dem Menschen eine Aufgabe und zwar meiner Meinung nach eine der schönsten, die der Dichter überhaupt stellen kann, nämlich das Streben nach Idealen, der immer währende Versuch ein harmonisches Leben zu führen, und indem der Mensch eine derartige Aufgabe bekommt, immer nach Schönstem und Bestem zu streben, ist sein Hauptlebensproblem zwar nicht gelöst, aber einer im christlichen Sinne liegenden Lösung nahegekommen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Auch die ‚Lösung‘, die ‚klassische‘ Dichtung zu geben vermöge, wird damit als näherungsweise verstanden. Vage angedeutet wird ein Konglomerat christlicher und klassischer Bildungsideale (vgl. ausführlicher Kap. 6).¹³⁶

Ging es hier um die „Aufgabe[n]“ (A 1), die ‚klassische‘ Dichtung dem Leser gibt, ist es in der zweiten Arbeit konsequenterweise (s. o.) vor allem jüngere Literatur, die solche Aufgaben stellt. Demnach wollen ‚moderne‘ „Dichter [...] an das Gewesene erinnern und die Menschheit auffordern, nicht zu vergessen, was einmal war“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft).¹³⁷ Hier klingt auch die – von didaktischer Seite eher problematisierte (vgl. Kap. 5.2.2) – Vorstellung an, dass Dichtung historische Zusammenhänge aufzeigen kann.

Wieder stärker im Rahmen des zu Erwartenden sprechen beide Arbeiten ‚Klassikern‘ anhaltende Bedeutsamkeit bzw. Aktualität zu. So könne Goethes *Iphigenie* „den Menschen immer noch aufrütteln und bewegen, wenn er nur bereit ist, das vom Dichter Vorgetragene anzuhören und er es nicht von

der moderne Kurzgeschichtenverfasser zwar Probleme anschneidet, deren Lösung jedoch dem Nachdenken des Lesers überläßt.“ (A 2)

136 Möglicherweise klingt dabei auch die Vorstellung an, dass jener „erlös[t]“ werden kann, der „immer strebend sich bemüht“ (Goethe: *Faust. Der Tragödie zweiter Teil in fünf Akten*, S. 359).

137 Über Langgässers *Saisonbeginn* heißt es in diesem Zusammenhang: „Die Art, wie die Autorin uns an das Problem unser Vergangenheit führt und uns auf diese Weise ermahnt und ins Gewissen redet, ist die Besonderheit, die diese Geschichte auszeichnet.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

vorneherein als veraltet und überholt abtut“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Diese Ausführungen kritisiert der Lehrer jedoch als „zu allgemein“ (A 1). Als potenziellen Einwand gegen die Aktualität von Goethes *Egmont* führt die zweite Arbeit – im Blick auf den speziellen historischen Kontext der Dramenhandlung – an, „daß es doch eine Gegenreformation kaum nochmal geben“ werde (A 2). Allerdings, so wird dieser Einwand relativiert, sei das „Handeln von Egmont [...] nicht an eine bestimmte Zeit gebunden“ (A 2), sondern behalte seinen Stellenwert als „Richtlinie“ auch in heutigen Tagen (A 2, s. o.). Weniger erörterungsbedürftig scheint die Lebensnähe ‚moderner‘ Literatur. Borcherts Kurzgeschichte *Die Küchenuhr* etwa gewinne dadurch an Bedeutung, „daß unser Leben in einer Beziehung“ zu ihrem Protagonisten stehe (A 2).¹³⁸ Auch diese Vorstellung bewegt sich im Rahmen der von Heuer (2015a) herausgearbeiteten Argumentationsmuster (vgl. Kap. 5.2.8).

Beide Aufsätze thematisieren weiter die sprachliche Gestaltung ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur. Dabei kommen sie zu graduell unterschiedlichen Einschätzungen. In ihren einleitenden Ausführungen zur „Entwicklung der Dichtung“ (A 1) rühmt die erste Arbeit die Gestaltung antiker Dichtung am Beispiel von Homers *Ilias*, die „gemäß dem griechischen Harmonieideal [...] rein von der Form und sprachlichen Gestaltung her eine wunderbare, harmonische Sprachmelodie besitz[e], die durch bestimmte Versmaße und nicht zuletzt auch durch die an sich schon klangreiche griechische Sprache hervorgerufen“ werde (A 1; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 189). Die (deutsche) ‚Klassik‘ gewinne nicht nur „ihre Ideen [...] und Stoffe“ (A 1)¹³⁹ aus der so idealisierten griechischen Dichtung, sondern auch ihre „Formen“ (A 1)¹⁴⁰. Sie sei „fertigt‘ in ihrer Form, das heißt vollendet und nahezu ideal“ (A 1).¹⁴¹ Gestützt wird diese Aussage durch einen Verweis auf Goethes *Faust*; dabei soll der Rang des Dramas den seiner Epoche verbürgen: „Nicht von ungefähr entstand ‚Faust‘, eines der bedeutendsten Kunstwerke abendländischer Dichtung, in der Klassik.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Auch die sprachliche Gestaltung ‚moderner‘ Dichtung scheint zunächst gewürdigt zu werden. Angeführt wird ihr innovatives Potenzial (A 1) mit Verweis auf „die moderne Kurzgeschichte [...], die eine völlig

138 Diese Beziehung lasse sich allerdings nur „fühlen“, „nicht rational erklären“ (A 2).

139 So sei der „Stoff“ (A 1) von Goethes *Iphigenie* „rein klassisch im griechischen Sinne“ (A 1).

140 Auch dies wird an Goethes *Iphigenie auf Tauris* illustriert. Der Dichter habe neben dem „Stoff“ „auch die Form, das heißt das Versmaß, [...] übernommen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Diese Aussage weist ein Lehrerkommentar jedoch als „sachlich unzutreffend“ (A 1) zurück.

141 Die Lehrkraft hakt am Rand der Arbeit kritisch nach: „von vornherein?“ (A 1).

neue Art der Darstellung“ sei (A 1).¹⁴² Später wird diese innovative Leistung jedoch relativiert: „In der Form ist moderne Dichtung neu, aber oft ist diese Form nur das Produkt eines Experiments, wie die ‚expeditionen deutsche lyrik‘ von Günther [sic] Grass sehr deutlich zeigen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹⁴³ Noch klarer positioniert sich der Verfasser mit seiner scharfen Kritik an Brechts *Mutter Courage*. Dieses Drama sei „[wie sehr viele der modernen Dramen] von soviel Häßlichkeit durchdrungen“ (A 1), dass der Schüler „keinerlei Gewinn aus dieser Dichtung ziehen“ könne (A 1; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 189).

Auch die zweite Arbeit thematisiert die Wohlgeformtheit ‚klassischer‘ Dichtung (A 2). ‚Moderne‘ Literatur charakterisiert der Schüler durch eine stärker funktionale Sprachverwendung (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 189). Dieser Form der Gestaltung steht er zwar eher kritisch gegenüber, verzichtet jedoch auf ein Geschmacksurteil (vgl. auch ebd.):

„Es besteht auch ein Unterschied in der Sprache zwischen den beiden Zeiten. Bei den modernen Dichtern ist die Sprache Mittel zum Zweck. Er benutzt sie, um das Prägnante seiner Kurzgeschichte hervorzuheben. Er schreckt nicht einmal davor zurück, sie in die von ihm gewünschte Form zu zwingen. Während der Klassiker die Sprache formt und immer auf den Wohlklang und die Form bedacht ist.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹⁴⁴

Um der Aufgabe gerecht zu werden, mussten die Schüler_innen ihre eigene Präferenz für ‚klassische‘ oder ‚moderne‘ Literatur darlegen bzw. erläutern,

142 Wodurch sich diese „neue Art der Darstellung“ (A 1) auszeichnet, bleibt jedoch offen; entsprechend kommentiert auch die Lehrkraft diese Passage mit „inwiefern?“ (A 1).

143 Die Frage der Originalität spielt in der Arbeit eine zentrale Rolle. Zuvor wurde erörtert, ob ‚klassische‘ und ‚moderne‘ Dichtung durch Bezüge zu jeweils älteren Werken und Problemzusammenhängen an Originalität verlor. Schlussendlich weist der Aufsatz eine solche Vorstellung zurück. Auch ‚moderne‘ Dichtung sei „keine Wiederholung“ (A 1). Diese Formulierung war der Lehrkraft jedoch „nicht klar genug“ (A 1).

144 Anhand der beiden exemplarisch untersuchten ‚Kurzgeschichten‘ Borcherts und Langgässers werden einige geläufige Merkmale des Genres thematisiert. Borcherts *Die Küchenuhr* wird als fragmentarisch charakterisiert; hervorgehoben werden darüber hinaus die obligatorischen Merkmale ‚offener Anfang‘ und ‚offenes Ende‘. Anhand von Langgässers *Saisonbeginn* wiederum wird ausgeführt, dass einzelne Textstellen einen zentralen Stellenwert für den Text als Ganzen besitzen könnten: „Der Sinn der Erzählung trägt der letzte Satz. Fehlt dieser Schlußsatz – diese Pointe – wäre die Geschichte unverständlich. Die zuerst unwichtig und langweilig erscheinenden Szenen haben tiefere Bedeutung, die man aber erst erkennt, wenn man das Ende der Geschichte [...] erfahren hat.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

welche Werke ihnen „mehr bedeute[ten]“ (Aufg. 4). Hiermit verbunden markiert vor allem die erste Arbeit Positionen in bereits zitierten Passagen explizit als eigene Ansichten:

„In dieser Weise gibt die klassische Dichtung dem Menschen eine Aufgabe und zwar *meiner Meinung nach* eine der schönsten [...]. *Ich fasse* Dichtung als ein Mittel des Künstlers *auf*, der [...].“ (A 1, Unterstreichung d. Lehrkraft, Herv. EZ)

„Gleichzeitig ist es [...] von soviel Häßlichkeit durchdrungen [...] *daß ich* keinerlei Gewinn [...] ziehen kann.“ (A 1, Herv. EZ)

Auch bemüht sich der Schüler erkennbar um eine abwägende Darstellung und Beurteilung ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Dichtung. Bisweilen werden dabei Werturteile nachträglich abgeschwächt:

„Mit der gleichen Schwierigkeit, [...], nämlich, daß sie als Nachfolgerin der griechischen als nicht mehr originell empfunden werden könnte, hat im Grunde genommen auch die moderne Dichtkunst zu kämpfen, [...] da die immer gleichen Probleme jetzt sozusagen ‚zum drittenmal‘ behandelt werden. So wie es hier gesagt ist, stimmt es natürlich nicht, in jeder Zeitepoche, ja sogar Generation, sind die Fragen, die gestellt werden, im Prinzip zwar die gleichen, doch für die jeweilige Generation völlig neu. So kann man der modernen Dichtung keineswegs den Vorwurf machen, sie behandle schon Dagewesenes [...].“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Solche nachträglichen Relativierungsversuche werden dem Schüler als widersprüchliche Argumentation angelastet. Die Formulierung „[s]o wie es hier gesagt ist, stimmt es natürlich nicht“ kommentiert die Lehrkraft mit „dann ist es recht ungeschickt formuliert!“ (A 1).¹⁴⁵ In der abschließenden Beurteilung führte sie die Tendenz zur nachträglichen Relativierung auf sprachliche Schwächen zurück: „In der sprachlichen Formulierung ist der Verfasser noch nicht sicher genug, was ihm auch selbst zum Bewußtsein kommt und ihn veranlaßt, seine Aussagen gleich wieder einzuschränken [...].“ (A 1) Vor allem aber wird kritisiert, dass der Schüler die geforderte Positionierung schuldig bleibe: „Die persönliche Entscheidung tritt [...] etwas in den Hintergrund [...].“ (A 1) Vermisst wird „[e]ine klare abschließende Stellungnahme im Schlußkapitel“ (A 1; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 191). Der relativierende Nachsatz, dass

145 Auch an einer zweiten Relativierung vorangegangener Kritik nahm die Lehrkraft Anstoß. Im Aufsatz heißt es: „Die moderne Dichtung gemeinhin so darzustellen wie hier wäre falsch. Gewiß gibt es heute viele Dichter, die Bedeutendes schreiben, wenn man zum Beispiel an Ernest Hemingway’s ‚alten Mann und das Meer‘ denkt.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Der Lehrkraft zufolge „widerspricht der Verf. [damit] [...] seiner eigenen Darstellung“ (A 1; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 191).

eine „persönliche Entscheidung [...] aber doch oft in Zwischenbemerkungen und Bewertungen sichtbar“ werde (A 1), nimmt explizit Bezug auf die Kritik an Brechts *Mutter Courage*. Die Aussage, aus moderner Dichtung „keinerlei Gewinn [...] ziehen“ zu können (A 1, s. o.), überspannte den Bogen der vertretbaren Kritik damit nicht, wurde im Gegenteil sogar honoriert.

Die zweite Arbeit wiederum positioniert sich ausschließlich in vermittelnder Form. Bereits einleitend stellt sie die Notwendigkeit in Frage, sich zwischen ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur zu entscheiden: „Kann man diese Alternative nicht auch anders lösen? Indem man vielleicht statt ‚entweder – oder‘, sowohl – als auch‘ setzt.“ (A 2) Später heißt es:

„Je mehr man versucht, die Frage ‚Klassische oder moderne Dichtung?‘ zu beantworten, desto deutlicher bemerkt man, daß die in dieser Form gestellte Frage nicht zu lösen ist. Es kann für meine Begriffe kein ‚entweder – oder‘ geben. Denn die Dichter beider Epochen wollen doch mit ihrer Dichtung Grundverschiedenes ausdrücken: Sie verfolgen doch beide ganz andere Ziele.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 191)

Ähnlich vermittelnd fällt das Fazit aus: „Für mich ist sowohl die klassische aber auch die moderne Dichtung gleichwertig und gleichbedeutend.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Die Lehrkraft weist beide Stellungnahmen zurück. Es sei „absurd, daß der Verf. sich gerade das Thema aussucht, das nach seiner Meinung nicht beantwortbar“ ist (A 2, Herv. EZ; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 191). Auch der „Schlußsatz“ (A 2) scheint „nicht recht befriedigend[]“ (A 2). Dass der eigenen klaren Positionierung ein hoher Stellenwert beigemessen wurde, deutet sich bereits in einem Kommentar zur vorangestellten Gliederung an. Hier wurde eine „persönliche Stellungnahme“ im „Schluß“ der Arbeit angekündigt (A 2). Die Lehrkraft kritisierte: „der ganze Aufsatz verlangt dies [eine Stellungnahme, EZ], nicht erst der Schluß!“ (A 2).

Insgesamt bewegten sich die Schüler_innen mit ihren Aussagen zu ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur weitgehend im Rahmen geläufiger Narrationen (vgl. Kap. 5.2). Auch Ansätze eigener Stellungnahmen verließen diese Ebene letztlich nicht.

5.4.2 Aufsatzauswertung III: Aufgaben heutiger Schriftsteller

a) Aufgabenstellung

Dieselbe Lehrkraft stellte Anfang der 1970er Jahre eine Aufgabe, die speziell zeitgenössische Literatur in den Fokus rückt. Sie fragt nach den „Aufgaben“ der „Dichter bzw. Schriftsteller in unserer Zeit“:

Welche Aufgaben hat nach Ihrer Ansicht der Dichter bzw. Schriftsteller in unserer Zeit?
(AKTE 55, S6LI3)

Dass zeitgenössische Schriftsteller eine ‚Aufgabe‘ zu erfüllen haben, wird dabei vorausgesetzt. Wertschätzung muss zumindest denjenigen Werken entgegengebracht werden, die diesen Aufgaben gerecht werden. Eine pauschale Ablehnung zeitgenössischer Dichtung scheint nicht denkbar. Die in der zuvor untersuchten Aufgabe gebotene – oder geforderte – Kontrastfolie fällt weg; ein Vergleich mit älterer oder speziell ‚klassischer‘ Literatur ist nicht gefordert. Dies kann von der voranschreitenden Etablierung ‚moderner‘ Literatur zeugen. Im Zuge dieser Entwicklung verlieren dann Argumentationen an Gewicht, die den Stellenwert ‚moderner‘ Literatur im Abgleich mit dem von kanonischen Werken erst herausarbeiten müssen (vgl. Heuer 2015a, S. 316 f.; Kap. 5.2.8).

Statt allgemein nach ‚moderner‘ Dichtung wird explizit nach zeitgenössischer Literatur bzw. nach „Schriftsteller[n] in unserer Zeit“ gefragt. Wie jene der ‚modernen‘ und ‚klassischen‘ Literatur (vgl. Kap. 4.5.2, 4.5.3) ist auch diese Kategorie interpretationsbedürftig. Zu vermuten ist, dass die Schüler_innen sie enger fassen als die Gruppe ‚moderner‘ Dichtung. Literaturhistorische Kategorisierungsversuche kritisch zu beleuchten, ist jedoch wie in der zuvor untersuchten Aufgabe nicht explizit gefordert.

Ob Prüflinge konkrete Werke bzw. Schriftsteller_innen in ihre Ausführungen einzubeziehen haben, lässt die Aufgabe offen. Ist dies der Fall bzw. wird die Aufgabe in diesem Sinne verstanden, stellt sich auch hier die Frage, wie allgemeine literaturtheoretische Ausführungen mit solchen zu konkreten Werken und Schriftsteller_innen verbunden werden. Wieder wäre die Herausforderung zu bewältigen, sich in der Auseinandersetzung mit konkreten Werken nicht zu weit von der literaturtheoretischen Fragestellung zu entfernen. Umgekehrt müssten die Schüler_innen diesen Werken so weit gerecht werden, dass deren Thematisierung die Ausführungen tatsächlich – und nicht nur dem Schein nach – stützt. Schließlich stellt sich auch hier die Frage, wie genau die Aufgabe eigener Positionierung gefasst wird: Inwiefern müssen oder können die Schüler_innen im Rahmen allgemeinbekannter Narrative einen eigenen Standort finden oder diesen Rahmen überschreiten? Wie gehen sie vor, um ihre Positionierung als eigene zu markieren?

b) Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung

Neben der im Folgenden untersuchten wurden den Schüler_innen zwei Aufgaben gestellt, die konkrete literarische Werke fokussieren. Eine Aufgabe lässt Bölls Erzählung *Wie in schlechten Romanen* interpretieren (Aufg. 1), eine weitere fragt nach der individuell wahrgenommenen Bedeutsamkeit (und damit

Aktualität) von Lessings *Nathan der Weise* (Aufg. 4). Ohne explizit auf Literatur Bezug zu nehmen, lässt eine vierte Aufgabe den „politische[n] Radikalismus von rechts und links“ erörtern (Aufg. 1).

Die Frage nach den „Aufgaben“ zeitgenössischer Schriftsteller (Aufg. 3) bearbeiteten eine Schülerin und ein Schüler.¹⁴⁶ Beide Aufsätze wurden als „befriedigend“ beurteilt.¹⁴⁷

Tab. 7: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 55

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	gesamt
1 <i>Heinrich Böll: Wie in schlechten Romanen Interpretation einer Kurzgeschichte</i>	-	-	1	1	1	-	3 ($\emptyset = 4$) ($\tilde{x} = 4$)
2 <i>Der politische Radikalismus von rechts und von links – eine Gefahr für die parlamentarische Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland?</i>	-	-	3	-	-	-	3 ($\emptyset = 3$) ($\tilde{x} = 3$)
3 <i>Welche Aufgaben hat nach Ihrer Ansicht der Dichter bzw. Schriftsteller in unserer Zeit?</i>	-	-	2	-	-	-	2 ($\emptyset = 3$) ($\tilde{x} = 3$)
4 <i>Sind Sie der Meinung, daß die Ideale der Menschlichkeit und der Toleranz, die Lessing in seinem Drama „Nathan der Weise“ in den Mittelpunkt stellt, auch für Ihr Leben Bedeutung haben können?</i>	-	1	3	3	1	-	8 ($\emptyset = 3,5$) ($\tilde{x} = 3,5$)
gesamt	-	1	9	4	2	-	16 ($\emptyset = 3,4$) ($\tilde{x} = 3$)

146 Die Aufgabenpräferenzen der Schüler_innen scheinen andere gewesen zu sein als in der zuvor untersuchten Prüfung. Von den insgesamt 16 Prüflingen entschied sich genau die Hälfte für die Aufgabe zu Lessings *Nathan der Weise* (Aufg. 4). Die zweite Hälfte verteilte sich relativ gleichmäßig auf die übrigen drei Aufgaben. Ein Abgleich der tatsächlich vorhandenen Aufsätze mit einer Auflistung der Prüflinge im Aktendeckel zeigt, dass die Arbeiten dieser Prüfung vollständig überliefert sind.

147 Dieses Prädikat wurde auch insgesamt am häufigsten vergeben: Etwas mehr als die Hälfte (56 %) der Arbeiten wurde als „befriedigend“ bewertet. Die Note „ausreichend“ erhielt nur noch knapp ein Viertel der Aufsätze, allerdings wurde nun auch ein Achtel der Arbeiten (13 %) als „mangelhaft“ beurteilt. Das Prädikat „gut“ erhielt wie im vorigen Prüfungsdurchgang nur eine Arbeit. Die Arbeiten, die einen konkreten literarischen Text fokussierten (Aufg. 1 und 4), wurden heterogener und gemessen am Median oder arithmetischen Mittel schlechter beurteilt als die übrigen Aufsätze (Aufg. 2 und 3).

Für einen der beiden Prüflinge schien sich die Aufgabenwahl in besonderer Weise auszuzahlen; er schrieb die einzige Arbeit, deren Bewertung eine Note besser ausfiel als die bisherigen Leistungen des Schülers.¹⁴⁸

c) Aufsatzauswertung

Der Aufgabe entsprechend thematisieren beide Aufsätze verstärkt Dichter bzw. Schriftsteller als Personen. Dabei beziehen sie in unterschiedlichem Maße konkrete Autoren und Werke in ihre Ausführungen ein. Die erste Arbeit (A 1) verweist auf poetologische Positionen einzelner Autoren,¹⁴⁹ thematisiert jedoch keine konkreten literarischen Werke. Demgegenüber führt die zweite Arbeit in einer Passage relativ konzentriert eine Reihe zeitgenössischer Schriftsteller und Werke ins Feld:

„Der Schriftsteller soll auch umstrittene Themen aufgreifen, wie Hochhuth es in seinen Stücken ‚Der Stellvertreter‘ und ‚Soldaten‘ tat. Aber auch Weiss (Vietnam), Handke (Der Hausierer) und Grass (Die Blechtrommel) stehen einerseits im Kreuzfeuer der Kritik, andererseits werden sie gefeiert als Schöpfer neuer Formen des Theaters und als Schriftsteller, die es wagen, umstrittene Themen zu behandeln.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹⁵⁰

Als Werke seiner Zeit benennt der Aufsatz damit primär solche, die in den späten 1960er Jahren erstpubliziert bzw. uraufgeführt wurden (*Der Stellvertreter*, *Viet Nam Diskurs*, *Der Hausierer*) und in einer Prüfung der frühen 1970er Jahre im engsten Sinne als aktuell gelten konnten. Auch mit Hochhuths *Die Soldaten* (1967) und Günter Grass' *Die Blechtrommel* (1959) bewegt sich die Arbeit noch dicht am Puls ihrer Zeit – vor allem, wenn man ihre Literatúrauswahl mit jener der zuvor untersuchten Aufsätze vergleicht (vgl. Kap. 5.4.1). Als – allerdings nur punktuell bemühte – Kontrastfolien fungieren Lessings *Nathan der Weise* und Werke Molières.¹⁵¹

148 Insgesamt stimmten die Beurteilungen der Aufsätze in diesem Prüfungsdurchgang nur in gut der Hälfte der Fälle mit der „Vorzensur“ überein. In knapp einem Drittel (31 %) der Fälle zeigen sich Abweichungen nach unten. Ein Viertel der Prüflinge verschlechterte sich um eine Note; eine weitere Person (6 % der Prüflinge) verfasste eine Arbeit, die zwei Noten schlechter beurteilt wurde als ihre bisherigen Leistungen.

149 Angeführt werden Positionen Brechts, Dürrenmatts und – mit Verweis auf ihre anhaltende Aktualität – Schillers (A 1).

150 Darüberhinausgehend wird Böll mit einer Aussage zu den „Aufgaben des Schriftstellers“ zitiert (A 2).

151 Im Rahmen allgemeinerer Ausführungen zu ‚Aufgaben‘ von Schriftstellern wird weiter auf Positionen Balzacs und seine *Comédie humaine* verwiesen (A 2).

Die angeführten Texte werden i. d. R. lediglich benannt und nicht vertiefend thematisiert. Insbesondere bleibt die zitierte Auflistung von Werken Hochhuths, Weiss', Handkes und Grass' ohne weitere Ausführungen auch nur zu einem dieser Romane bzw. Dramen. Anders als im zuvor untersuchten Prüfungsdurchgang wird dies jedoch nicht zum Problem: Die abschließende Beurteilung lobt die „Vielzahl von Beispielen“ (A 2). Die erste Arbeit wiederum wird dafür kritisiert, „sich auf wenige [...] Beispiele [beschränkt]“ zu haben (A 1). Das ausschlaggebende Kriterium scheint damit in der Anzahl der Beispiele zu gelegen zu haben – nicht darin, wie gut diese Beispiele in die Argumentation eingebunden wurden.

Die erste Arbeit skizziert zu Beginn zwei Möglichkeiten, sich zur Frage der Aufgabenstellung zu positionieren. Dabei bedient sie sich einer anekdotischen Erzählung:

„Vor einiger Zeit wurde ich Zeuge einer Unterhaltung in einem Café. An meinem Nachbartisch unterhielten sich zwei junge Damen über die heutigen Dichter und Schriftsteller und deren Aufgaben. Die Eine liebte das rein Künstlerische, den Stil, und hielt ihn für das höchste Gebot in der Literatur, die Andere dachte nur an den geistigen und politischen Gehalt eines Werkes. [...] Keiner der Beiden konnte ich voll und ganz zustimmen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Die Arbeit grenzt sich hier ab von einer Position, die – von Seiten kritischer Literaturdidaktik (vgl. Bremer Kollektiv 1974, S. 330) ebenso wie etwa von Schnass/Rutt (1961, S. 64) – unter dem Stichwort „l'art pour l'art“ verhandelt wurde. In dieser Schlagrichtung spricht sich der Aufsatz dagegen aus, den Blick einseitig auf die Form der Gestaltung zu richten: Wer das Künstlerische primär setzte, räume dem Stil eines Werks höheren Stellenwert ein als dessen Gehalt. Ebenso distanziert sich die Arbeit von dem, was als entgegengesetzte Präferenz in Position gebracht wird: einer einseitigen Fokussierung des Gehalts und damit verbunden – so die implizierte Verbindung – politischer Dimensionen eines Werks. Diese Spitze erinnert an die (auch: rückblickende) Kritik an einer politisch-kritisch ausgerichteten Didaktik, die vermeintlich ästhetische Dimensionen vernachlässigt habe (vgl. Kap. 2.3). Die Schülerin selbst bezieht zunächst eine vermittelnde Position: „Einerseits soll für mich ein Werk der Literatur Kunst sein, andererseits soll es auch nicht, in gesellschaftlicher und politischer Beziehung, aus seiner Zeit herausgelöst sein.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Im Folgenden rückt die Forderung nach Gesellschaftsbezug und politischem Engagement in den Mittelpunkt. Der zeitgenössische Schriftsteller sei „engagiert“ (A 1). Ein solches Engagement wird auch gefordert: „Der Dichter,

der im Elfenbeinturm nur für die Form und Kunst des Schönen lebt, hat keinen Platz mehr in der heutigen Zeit.“ (A 1)¹⁵²

Auch die zweite Arbeit setzt den „politisch engagierte[n] Schriftsteller“ (A 2) zum Maßstab. Hier heißt es explizit, dass „heute nicht mehr das Prinzip ‚l’art pour l’art‘ gelten“ (A 2) könne. Der Schriftsteller habe sich verstärkt „politisch [zu] engagieren“ (A 2) und dürfe nicht „weltfremd irgendwelche Werke¹⁵³ verfassen, in denen Probleme behandelt werden, die heutzutage niemand mehr interessieren“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). In der abschließenden Beurteilung der ersten Arbeit wird resümiert, dass sich die Schülerin „dem politisch engagierten Dichter zu[gewandt]“ (A 1) habe. Diese Einschätzung braucht nicht als kritische verstanden zu werden. Sie impliziert jedoch, dass eine Schwerpunktsetzung vorgenommen, ein Anderes – der politisch nicht engagierte Dichter – ausgeklammert wurde. Sieht man von einem kurzen Exkurs zu einer Art historischen Berichtsfunktion von Literatur ab, trifft dies auf den zweiten Aufsatz jedoch ebenso zu (A 2). In dessen Beurteilung allerdings wird hervorgehoben, dass „das Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten [betrachtet]“ worden sei (A 2).¹⁵⁴ Vermutlich werden damit abwägende Ausführungen der Arbeit honoriert. So nimmt der Aufsatz als potenziellen Einwand gegen „die Stücke der engagierten Schriftsteller“ (A 2) die Vorstellung vorweg, dass diese „rasch die Aktualität verlieren“ (A 2) könnten. Diesem Einwand wird mit Verweis auf Lessings *Nathan der Weise* widersprochen:

„Ich möchte als Gegenbeispiel Lessings ‚Nathan der Weise‘ anführen, ein Stück, das immerhin fast zweihundert Jahre alt ist und das seine Entstehung dem Streit Lessings mit Hauptpastor Goeze verdankt; ein Grund also, der nur zu damaliger Zeit aktuell war. Ich sehe Lessing als engagierten Schriftsteller an, denn er selbst betrachtete ‚Nathan der Weise‘ als Kampfschrift gegen oben genannten Pastor.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Auch hier wird der Stellenwert jüngerer Literatur also im Abgleich mit dem bereits Kanonischen verhandelt. Geltend gemacht wird dabei der Anspruch

152 Diese Forderung leitet die Arbeit auch aus einem allgemeinen Zeitgeist ab. So seien „[die Menschen] [i]n unserer Zeit des 20. Jahrhunderts [...] politisch engagierter und mündiger geworden, als sie es jemals waren“ (A 1). Der Schriftsteller habe dies zu „berücksichtigen“ (A 1); ohnehin könne er sich aber „als ein Mitglied dieser Gesellschaft, [...] dieser neuen Lebensart [nicht] entziehen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

153 Die Formulierung „irgendwelche Werke“ kritisiert ein Lehrerkommentar als „vergrößernd“ (A 2).

154 Demgegenüber habe sich die zuvor kritisierte Arbeit „auf wenige Gesichtspunkte [...] [beschränkt]“ (A 1).

zeitloser Gültigkeit (vgl. Heuer 2015a; Kap. 5.2.8). Im Fazit der Arbeit werden Kontinuitäten herausgestellt, die von der älteren zur ‚modernen‘ Dichtung weisen. Hier heißt es, dass „[d]er Aufgabenbereich eines Schriftstellers oder Dichters [...] heute [...] nicht andere Gebiete als früher [umfaßt]“ (A 2). Die Arbeit „[sieht] [d]en einzigen Unterschied im Aufgabenbereich [...] darin, daß sich die Schriftsteller heute in verstärktem Maße politisch engagierten sollten“ (A 2).¹⁵⁵ Auch die zweite Arbeit deutet Kontinuitäten an, wenn es allgemein gehalten heißt, dass Schillers Auffassung von der *Schaubühne als eine[r] moralische[n] Anstalt*¹⁵⁶ „auch noch heute [gilt]“ (A 1).

Vor allem aber wird zeitgenössische Literatur wie in literaturdidaktischen Beiträgen auf aktuelle Fragen ausgerichtet. So sei es ‚Aufgabe‘ zeitgenössischer Dichter, dem Leser „ihre eigenen Lebensformen und ihre eigenen Lebensbedingungen“ (A 1) aufzuzeigen (analog auch A 2).¹⁵⁷ Aufgabe des Lesers wiederum sei es, „zu erkennen, was der Schriftsteller uns zeigen“ wolle (A 2). Zeitgenössischer Literatur wird eine „belehrende“ (A 1), an anderer Stelle sogar eine ‚erziehende‘ Aufgabe zugewiesen: „[E]in Dichter bzw. Schriftsteller erfüllt seine Aufgabe, indem er auf das Publikum aufklärend und erzieherisch einwirkt.“ (A 1) Synonym hierzu spricht die Arbeit von „Bildung durch die Kunst“ (A 1). Der zweiten Arbeit geht es um eine konfrontierende Wirkung. Der Schriftsteller halte den Menschen „einen Spiegel vor[.]“ (A 2) – insbesondere auch dann, „wenn das Spiegelbild nicht sehr angenehm aussieht und wir darüber betroffen, manchmal sogar schockiert sind und dem Werk eines Autors ablehnend gegenüberstehen“ (A 2).

Hervorgehoben wird weiter das obligatorische aktivierende Element – auch hier in der üblichen allgemeinen Form. So solle der Schriftsteller „sein Publikum zum Nachdenken und zur eigenen Meinungsbildung an[regen]“ (A 1). Wieder gibt eine Arbeit solcher Anregung den Vorzug gegenüber fertigen ‚Lösungen‘. Es sei „nicht [...] die Aufgabe des Dichters, in seinem Stück eine Lösung sozusagen mundgerecht zu servieren, sondern der Leser soll[e] zum Denken angeleitet werden und selbst zu einem Ergebnis kommen“ (A 2).¹⁵⁸

155 An anderer Stelle hebt die Arbeit mit Verweis auf Molière hervor, dass „[d]er politisch engagierte Schriftsteller [...] keine Erfindung unserer Zeit“ sei (A 2).

156 Vgl. Schiller: *Die Schaubühne als moralische Anstalt* betrachtet.

157 Dies sei nötig, so führt der erste Aufsatz mit Verweis auf Brecht aus, da „die Menschen ihre eigene Situation [...] nicht selbst erkennen können, weil sie selbst darin leben“ (A 1).

158 Als „fast schon klassisches Beispiel für engagiertes Theater“ (A 2) benennt der Aufsatz „[d]ie Lehrstücke Bert Brechts“ (A 2), dem „[es] gelang [...], dem Zuschauer ein

Folgt man der ersten Arbeit, so erweist sich der zeitgenössische Schriftsteller nicht zuletzt in dem Sinne als engagiert, dass er „sich eine politische und gesellschaftskritische Meinung gebildet [hat], die er nun durch seine Werke in der Öffentlichkeit vertritt“ (A 1). Die zweite Arbeit wiederum führt aus, dass Schriftsteller „Gesellschaftskritik“ (A 2) formulieren, „jedoch vermeiden [sollten], nur destruktive Kritik zu üben“ (A 2). Wie in den zuvor untersuchten Arbeiten wird Kritik vor allem als autorseitige gefasst. Die Ausführungen bleiben auch hier vage: Wie genau man sich eine solche Kritik vorzustellen hat, gegen welche gesellschaftlichen Zusammenhänge sie sich richtet, von welcher Warte aus sie formuliert wird oder wie sie angemessen zu rezipieren wäre,¹⁵⁹ bleibt offen. Die einzige Spezifikation ist eingrenzender Form: Kritik dürfe nicht rein destruktiv sein.

Insgesamt ist in den Arbeiten eine Engführung zu erkennen, die vermutlich mit dem zunehmenden Einfluss einer politisch-kritisch ausgerichteten Didaktik korrespondiert, jedoch nicht vorschnell als ihre Realisation betrachtet werden darf. So geht es etwa bei ‚kritischem Lesen‘ um „eine andere Haltung der Literatur gegenüber“ (Cordes et al. 1971, S. 163; vgl. Kap. 5.2.6): Gefordert wird ein distanzierter Blick, der dem Text Botschaften (auch kritischer Art) gerade nicht ungebrochen entnehmen will. Genau diese Prämisse spielt in den untersuchten Aufsätzen jedoch noch keine Rolle.¹⁶⁰

Verbunden damit, dass primär zeitgenössische Literatur im Fokus steht, werden diverse Funktionen literarischer Werke in den hier untersuchten Aufsätzen nicht mehr geltend gemacht: so etwa das Potenzial, auf übergeordnete ‚Wahrheiten‘ zu verweisen, Erbauung zu leisten oder ‚Lösungen‘ zu geben. Aufgezeigt und kritisch beleuchtet werden sollen nur noch aktuelle gesellschaftspolitische Zusammenhänge; Unterstützung durch Literatur ist nur als Anregung zur Reflexion vorgesehen.

Problem nahezubringen und ihn zum Nachdenken anzuregen“ (A 2). Als Gegenbeispiel führt er das „Boulevardtheater“ (A 2) an, in dessen Vorstellungen „der Zuschauer [...] nicht nachzudenken braucht. Erstens, weil kein interessantes Problem behandelt wird und zweitens wird es, falls vorhanden, noch auf der Bühne gelöst.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Die markierte Formulierung weist die Lehrkraft als widersprüchlich bzw. „unlogisch“ (A 2) aus.

159 Dass die Rezipientenseite nicht in den Blick genommen wird, kann sich jedoch auch aus dem Aufgabenfokus erklären.

160 Allerdings entspricht die einseitige Fokussierung engagierter Literatur durchaus den Einwänden, die im historischen Rückblick gegen eine kritische Didaktik geltend gemacht wurden.

Mit den Schlagworten „Form“ (A 1), „Stil“ (A 1) und „Kunst des Schönen“ (A 1) steckte die erste Arbeit ein Feld ästhetischer Aspekte ab, die ihrem Verständnis nach vor allem mit Fokus auf das „rein Künstlerische“ (A 1) in den Blick geraten (s. o.). In den Ausführungen zur „Synthese“ (A 1) der einleitend kontrastierten Positionen werden solche Aspekte eingeführt auf eine unterhaltende Wirkung von Literatur. Hervorgehoben wird, dass Schriftsteller ihre Leser für die jeweiligen Themen erst gewinnen müssten. Die Herausforderung bestehe darin, „das Publikum auch nach anstrengender Arbeit noch ansprechen“ zu können (A 1), „es geradezu zum Lesen [zu] verleiten“ (A 1). Dieses Ziel würden Schriftsteller „meist durch humoristischen Stil und einen spannenden Handlungsablauf [erreichen]“ (A 1).¹⁶¹ Jedoch dürfe diese „zur Oberflächlichkeit verleitende[] Form“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) der behrenden Wirkung keinen Abbruch tun. Ziel sei es vielmehr, „mit Heiterkeit ein ernstes Thema [zu] betrachten“ (A 1), „„behrende Unterhaltung““ zu bieten (A 1) und „somit ‚die schwere geistige Kost‘ für das Publikum ‚leichter verdaulich‘ [zu machen]“ (A 1). Zum Gradmesser der stilistischen Gestaltung eines Werkes wird damit dessen Unterhaltungswert und Potenzial, die Unlust der Leser_innen zu überwinden.¹⁶² Ähnliche Vorstellungen bringt auch die zweite Arbeit zum Ausdruck. Hier heißt es: „Einen Leser oder Zuschauer für ein Problem zu interessieren, ist die schwierigste Aufgabe des Dichters.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Gefordert wird, dass dieser „verständlich schreibt und unser Interesse an einem Problem wachhält, so daß der Leser das Buch nicht gelangweilt zuklappt“ (A 2).¹⁶³ Insgesamt kommen die Rezipient_innen in diesen Darstellungen nicht gut weg. Ein besonders negatives Bild skizziert die zweite Arbeit. Hier heißt es, dass „[d]ie meisten Zuschauer [...] von Natur aus träge [seien] und [...] zum Nachdenken gezwungen werden [müssten]“ (A 2). Der Forderung nach unterhaltender Darstellung können aus Sicht der Arbeiten vor allem literarische Texte gerecht werden. Gering eingeschätzt wird demgegenüber das Interesse an Darstellungen „[i]n rein sachlicher, wissenschaftlicher Weise“ (A 1) und „philosophische[n] Abhandlung[en]“ (A 2). Der kulturpessimistische Tenor, der mit diesen Argumentationen bedient wird, ist kaum zu überhören. Zugleich deutet sich eine

161 Der Arbeit folgend zeigt sich hier „das Können eines Dichters und das eines Schriftstellers“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft); die Lehrkraft markiert diese Aussage jedoch mit einem Fragezeichen.

162 Dieser Anspruch gelte für Dichtung aller Gattungen und Genres.

163 Verbunden u. a. mit der Frage nach seiner Aktualität wird das „Interesse“ an einem Werk auch an anderen Stellen der Arbeit als zentrales Qualitätskriterium angeführt.

Versöhnung mit einer unterhaltenden Funktion literarischer Werke an, die ggf. durch Prozesse der Kanon-Öffnung begünstigt wird (vgl. Kap. 2.3).

Wie einleitend erwähnt, fragt die Aufgabe nach den „Ansicht[en]“ (Aufg. 3) der Schüler_innen. Beide Aufsätze heben zu Beginn hervor, sich bereits mit der aufgeworfenen Frage beschäftigt zu haben. So beschreibt die erste Arbeit die im Rahmen der anekdotischen Erzählung geschilderte Unterhaltung als Denkanstoß: „Ich begann mir über dieses Problem Gedanken zu machen.“ (A 1) Auch der zweite Aufsatz leitet seine Ausführungen mit der Schilderung alltäglicher Erfahrungen ein:

„Die schreiben ja nur, um Geld zu verdienen!‘ Diese Meinung wurde oft geäußert und meistens von Menschen, die kein sehr großes Interesse an moderner Literatur haben. Ich habe mich schon oft gefragt, ob der Dichter überhaupt eine Aufgabe zu erfüllen hat. Ich bejahe diese Frage, und die Aufgabe besteht nicht nur darin, Geld zu verdienen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Beide Prüflinge würdigten auf diese Weise nicht nur den strittigen Charakter der erörterten Fragestellung, sondern stellten auch heraus, dass diese Frage für sie persönlich Relevanz besaß. Hiermit verbunden positionierten sie sich als Personen, denen ‚moderne‘ Literatur (A 2) bzw. deren künstlerischer Charakter (A 1) am Herzen lag. Der Verfasser der ersten Arbeit formulierte allerdings eine eigene Stellungnahme nur zu Beginn (A 1, s. o.). Demgegenüber markierte der zweite Schüler Vorstellungen immer wieder als eigene Vermutungen und Ansichten:

„Ich bejahe diese Frage [...]“ (A 2, Herv. EZ)

„Ich meine, dieses Gebiet kann nicht nur den Journalisten überlassen werden.“ (A 2, Herv. EZ)

Vor allem diese zweite Arbeit scheint dem Anspruch einer eigenen Auseinandersetzung gerecht geworden zu sein. So heißt es in der abschließenden Beurteilung: „Der Aufsatz zeigt, daß sich der Verfasser sehr ernsthaft mit der Frage auseinandergesetzt hat.“ (A 2)¹⁶⁴ Insgesamt aber bewegten sich die Schüler_innen auch mit diesen Arbeiten weitgehend im Rahmen bekannter Narrative.

164 Jedoch werden gelegentliche Einseitigkeiten der Argumentation kritisiert: „Die Gedankenführung ist meist klar, wenn er [der Schüler, EZ] auch manchmal etwas vordergründig und vergrößernd argumentiert [...]“ (A 2)

5.5 Zwischenfazit

In diesem ersten Teil der Studie wurden Aufsätze zu solchen Aufgabenstellungen analysiert, die vom konkreten Einzeltext abstrahierende Reflexionen über das Wesen von Literatur und den (angemessenen) Umgang mit literarischen Texten fordern. Wie lässt sich das Bild von Literatur zusammenfassen, das sich in den untersuchten Schüleraufsätzen zeigte?

Dem Tenor zeitgenössischer Literaturdidaktik entsprechend sehen die Abituraufsätze literarische Werke auf eine übergeordnete ‚Wahrheit‘ (AKTE 56) und existenzielle Lebensfragen bzw. -probleme (AKTE 43, A 3, A 6; AKTE 44, A 1; AKTE 56) ausgerichtet. Hiermit verbunden wird geltend gemacht, dass Literatur Vorbilder, Ideale und Richtlinien vermittele (AKTE 43, A 1, A 7; AKTE 44). Vereinzelt wird literarischen Werken auch eine erbauende Wirkung (AKTE 43, A 3, A 6; AKTE 44, A 1) oder ganz umfassend Allgemeingültigkeit zugesprochen (AKTE 43, A 1). Auch werden sie als Ausdruck von Warnungen oder Forderungen (AKTE 43, A 1, A 6, A 7; AKTE 44, A 1, A 2; AKTE 56, A 1) verstanden. In den Hintergrund treten solche Vorstellungen lediglich in den Arbeiten der 1970er Jahre, die sich gezielt den Aufgaben zeitgenössischer Schriftsteller zuwenden (AKTE 55). In ihren Werken sehen die Aufsätze vor allem aktuelle Zusammenhänge zum Ausdruck gebracht.

Naheliegenderweise fallen Ausführungen zum Zusammenhang von Literatur und ‚Wirklichkeit‘ weit hinter die Komplexität zurück, die solche Darstellungen in literaturdidaktischen Argumentationen besaßen (vgl. Kap. 5.2). In der Regel beschränken sich die Aufsätze darauf, ‚Lebenshilfe‘-Potenziale zu erörtern – freilich, ohne sich dieses Begriffes zu bedienen. Offen muss bleiben, an welcher Stelle diese Reduktion zu verorten ist: Dass bereits im Unterricht nur vergleichsweise eingängige Vorstellungen von Lebenshilfe vermittelt wurden, kann lediglich dort ausgeschlossen werden, wo Lehrkräfte Kritik an den Aufsätzen übten.

Deutlich tritt in den Arbeiten das einleitend skizzierte literaturhistorische Narrativ hervor. Eingefordert wurden literaturhistorische Betrachtungen zunächst von einer Aufgabe, die auf einen Vergleich ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur abzielt (AKTE 44). Vergleichbare Überlegungen werden jedoch auch unaufgefordert in Bearbeitungen der übrigen drei Aufgaben angebracht (AKTE 43, A 1, A 4, A 5; AKTE 55, A 1; AKTE 56, A 1). Die Frage, durch welche Ansprüche, Potenziale und Anforderungen sich jüngere vor älterer Literatur auszeichnet, inwiefern sie umgekehrt in Kontinuität zu älteren Werken steht, spielt in den meisten Aufsätzen eine große Rolle. Dies fügt sich in das Bild einer allmählichen Etablierung ‚moderner‘ und zeitgenössischer Werke in den

Literaturunterricht ein, die möglicherweise an der hier untersuchten Schule etwas früher einsetzte, als gemeinhin konstatiert (vgl. Kap. 4.5.3). Dabei fassen die Aufsätze das Gegenübergestellte unterschiedlich: Teilweise werden im engeren Sinne zeitgenössische Werke der letzten zehn Jahre fokussiert (AKTE 55, A 1), teilweise ist von einer ‚modernen‘ Literatur die Rede, deren Anfänge zu Beginn oder Mitte des 20. Jahrhunderts (AKTE 44), in einem Einzelfall auch bereits Anfang des 19. Jahrhunderts angesetzt werden (AKTE 56, A 1). Dieser ‚modernen‘ bzw. zeitgenössischen Dichtung gegenübergestellt werden teils speziell ‚klassische‘ (AKTE 43, A 2, A 5, A 7; AKTE 44), teils allgemein ‚ältere‘ Werke (AKTE 43, A 1; AKTE 56, A 1). Gemeinsam ist den Darstellungen jedoch, dass sie mit einer binären Gegenüberstellung operieren. Stellvertretend für ‚moderne‘ bzw. zeitgenössische Literatur stehen einem Teil der Schülertexte dabei ‚Kurzgeschichten‘ (AKTE 43, A 1, A 3, A 4, A 5, A 7; AKTE 44, A 2): Immer wieder werden die ‚Kurzgeschichten‘ als Beispiele für moderne bzw. zeitgenössische Literatur angeführt; zum Teil werden sie auch explizit als Prototyp ‚moderner‘ Dichtung ausgewiesen (AKTE 43, A 3, A 7). Erklärungen für dieses Phänomen werden in Kapitel 7 diskutiert.

Die angeführten Vorstellungen über ‚moderne‘ Literatur sind vertraut, wurden zu einem großen Teil bereits in Heuers (2015a) diskursanalytischer Untersuchung didaktischer bzw. pädagogischer Zeitschriftenbeiträge ausgemacht. Mit der Auswertung von Schüleraufsätzen lässt sich allerdings nachvollziehen, wie sie bei Lehrkräften und Schüler_innen (und im Zusammenhang literaturhistorischer Betrachtungen) zirkulierten.¹⁶⁵ Korrespondierend nicht zuletzt mit zeitgenössischen Vorstellungen vom ‚Klassischen‘ (vgl. Kap. 4.5.2; 5.2) wird in mehreren Aufsätzen ausgeführt, dass ältere Werke ‚Lösungen‘ aufzeigen würden, während jüngere Literatur den Leser aktiviere, konkret zur eigenen Reflexion anrege bzw. anzuregen habe (AKTE 44, A 2; AKTE 55; AKTE 56, A 1). Das Potenzial, unterstützend zu wirken und Orientierung etwa durch Vermittlung von Vorbildern oder Idealen zu leisten, wird vor allem älterer bzw. ‚klassischer‘ Dichtung zugesprochen (AKTE 44). In den Aufsätzen, die Aufgaben zeitgenössischer Schriftsteller erörtern, finden solche Aspekte ebenso wenig Erwähnung wie der Anspruch, sich mit übergeordneten Lebensfragen auseinanderzusetzen (AKTE 55). ‚Moderne‘ bzw. zeitgenössische Dichtung wird dadurch charakterisiert, eine kritische Perspektive zu entwickeln, aktuelle ‚Probleme‘ aufzuzeigen

165 Zeitliche Entwicklungen lassen sich dabei aufgrund der geringen Korpusgröße nicht mit der Trennschärfe herausarbeiten, die die diskursanalytische Studie Heuers erreicht.

bzw. Rezipient_innen mit solchen ‚Problemen‘ zu konfrontieren (AKTE 44, A 1; AKTE 55; AKTE 56, A 1).¹⁶⁶ Vor allem zeitgenössischen ‚Kurzgeschichten‘ wird mehrfach nachgesagt, in engem Bezug zur aktuellen Lebensrealität der Rezipient_innen zu stehen (AKTE 43, A 1; AKTE 44, A 2).

In dieser Gegenüberstellung zeichnen sich zwei Wertungen ab: Gegenüber älteren Werken geringer geschätzt wird ‚moderne‘ bzw. zeitgenössische Literatur in einer Arbeit, die ‚Lebenshilfe‘ den Vorzug gegenüber Denkanstößen und Kritik gibt (AKTE 44, A 1). Vor allem wird jedoch die umgekehrte Position geltend gemacht: Vorgegebene ‚Antworten‘ und ‚Lösungen‘ älterer bzw. ‚klassischer‘ Werke werden problematisiert; bevorzugt wird eine aktivierende Wirkung ‚moderner‘ bzw. zeitgenössischer Literatur (AKTE 55, A 2; AKTE 56, A 1). Während Vertreter_innen ‚kritischer‘ Deutschdidaktik eine *Rezeption* für unzeitgemäß befanden, die nach überzeitlichen ‚Wahrheiten‘ suchte, geht es den Schülerarbeiten jedoch um einen Wandel auf Seiten der Werke: Sie erzählen einen Abschied von überzeitlicher Bedeutung, der beim Werk bzw. seinem Verfasser, nicht beim Leser angesetzt wird. In diesem Sinne markierten Schüler_innen Distanz gegenüber älterer Literatur, nicht jedoch gegenüber einem überholten Modus der Auseinandersetzung mit literarischen Werken. Das ‚Wesen‘ dieser Literatur (vgl. kritisch: Kammeler 2019, S. 203) wurde als ein zeitunabhängiges verstanden.

Weitere Gegenüberstellungen erfassen die Gestaltung literarischer Werke: Der vollendeten Form ‚klassischer‘ Dichtung wird eine entweder defizitäre (AKTE 44, A 1) oder stärker funktionale (AKTE 44, A 2) Gestaltung zeitgenössischer Literatur gegenübergestellt. Schließlich gehen die Aufsätze auch auf die Verständlichkeit von Dichtung ein: Formuliert wird die Vorstellung, dass ältere Literatur tendenziell leichter zugänglich sei als jüngere (AKTE 43, A 1, A 4, A 5).

Wie die von Heuer ausgewerteten didaktischen und pädagogischen Beiträge bemüht sich ein Teil der Abituraufsätze darum, Kontinuitäten herauszustellen, „eine Parallele zu den Werken der Tradition und ihrer unbestrittenen Geltung“ (Heuer 2015a, S. 323) herzustellen (AKTE 44; AKTE 55). Dies betrifft vor allem die Arbeiten, die in Prüfungen der jüngsten Lehrkraft geschrieben wurden (S6LI3).¹⁶⁷ Hier heißt es etwa, dass sich ‚klassische‘ und ‚moderne‘ Werke

166 Die Anfang der 1970er Jahre verfassten Arbeiten fokussieren zeitgenössische Literatur vor allem als politisch engagierte Dichtung (AKTE 55).

167 Da die vorliegende Studie an dieser Stelle Aufgaben mit deutlich divergierenden Themenschwerpunkten betrachtet, sind Rückschlüsse auf lehrerspezifische Auffälligkeiten nur vereinzelt möglich. Nicht zufällig betrifft dies in beiden Fällen dieselbe Lehrkraft (S6LI3). So wurden von dieser insgesamt zwei, von allen anderen nur jeweils eine Aufgabe in die Auswertung einbezogen.

denselben ‚Fragen‘ bzw. ‚Problemen‘ widmen würden (AKTE 44). Weiter betont eine Arbeit, dass auch der Stellenwert ‚moderner‘ Literatur nicht an die Zeit gebunden sei, deren (aktuelle) Zusammenhänge sie beleuchte (AKTE 55, A 2).

Wie lässt sich die in den Aufsätzen zum Ausdruck kommende binäre Gegenüberstellung erklären? Denkbar schiene, dass der Vergleich ‚moderner‘ und ‚klassischer‘ Dichtung in einer Geringschätzung der ausgeklammerten 100 bis 150 Jahre Literaturgeschichte wurzelt.¹⁶⁸ Eine der Lehrkräfte setzte tatsächlich entsprechende Schwerpunkte (S6LI3, vgl. vgl. Kap. 5.4.1 a). Ein Abgleich mit weiteren literaturbezogenen Aufgabenstellungen des Prüfungsbestands zeigt jedoch, dass das 19. und frühe 20. Jahrhundert insgesamt keineswegs ausgeblendet wurden. In den untersuchten Abituraufsätzen schlägt sich die fortschreitende Etablierung zeitgenössischer Werke als „Erweiterung“ (Erhart 1998, S. 103) des schulischen Literaturkanons nieder. Wie bereits Hampel (1999, S. 287, s. o.) ausgehend von Reifeprüfungsarbeiten und -aufgaben resümiert, wurde die „Traditionslinie der klassischen deutschen Dichtung“ durch die zunehmend stärker berücksichtigten ‚modernen‘ Werke also nicht durchbrochen.

Die untersuchten Abituraufsätze lassen den vorsichtigen Schluss zu, dass man den Prozess, mit dem jüngere Werke Eingang in den Literaturunterricht fanden, durch Reflexionen über Funktionen, Wert und Qualitätskriterien literarischer Werke zu begleiten versuchte. Das skizzierte literaturhistorische Narrativ konnte dabei gleich mehrere Funktionen erfüllen. So konnte ‚klassische‘ Literatur als Kontrastfolie genutzt werden, um das spezifisch ‚Neue‘ ‚moderner‘ und aktueller Literatur herauszuarbeiten. Auch, den Status aktueller und ‚klassischer‘ Literatur in Relation zueinander zu verhandeln, lag nahe und findet seine Entsprechung in zeitgenössischen literaturdidaktischen Publikationen (vgl. etwa Herrlitz 1964, S. 147–150, s. o.). Konkret führen die Abiturprüfungsaufsätze aus, welche Vorzüge zeitgenössische bzw. ‚moderne‘ Werke bereits kanonischen Dichtungen voraushaben und in welchen Punkten sie hinter jene zurückfallen. Auf diesen Ausführungen begründen sie ihre Werturteile.

Letztlich kontrastieren die Arbeiten jedoch nicht nur kanonische und nicht kanonische Literatur, sondern bemühen im engeren Sinne literaturhistorische Vorstellungen. Dies wäre prinzipiell auch in differenzierterer Form möglich gewesen. Sich auf einen binären und zugleich ‚weiten‘ Vergleich ‚moderner‘ bzw.

168 Dies könnte man mit Blick auf die geläufige Abwertung des Realismus unter dem Vorzeichen der Epigonalität (vgl. etwa Martini 1981[1974], u. a. S. 845, 850) oder der sog. *Dekadenzdichtung* (vgl. Martini 1958) vermuten.

aktueller und älterer bzw. ‚klassischer‘ Literatur zu beschränken, dürfte den Reflexions- und Darstellungsaufwand jedoch entscheidend reduziert haben. Das skizzierte literaturhistorische Narrativ war notgedrungen holzschnittartig, reduzierte jedoch auch die Komplexität der erörterten Zusammenhänge und minimierte damit die Gefahr grundsätzlicher Missverständnisse.

Die Vorstellung, dass schriftliche Reifeprüfungsaufgaben die Urteilsfähigkeit der Abiturient_innen zu prüfen haben (vgl. Kap. 3), prägt auch die hier fokussierten literaturbezogenen Aufgaben und ihre Bearbeitung. Mit drei der vier Aufgaben waren die Schüler_innen aufgefordert, eigene Ansichten zu formulieren. Konsequenterweise schlägt sich dieser Anspruch auch in den Aufsatzbewertungen nieder: Diejenigen Arbeiten, die verstärkt eigene Stellungnahmen formulieren, werden entsprechend gelobt (AKTE 55; AKTE 56, A 1); fehlende Positionierung wird kritisiert (AKTE 44). Darüber hinaus werden eigene Stellungnahmen aber auch dort wertgeschätzt, wo sie nicht explizit gefordert waren (AKTE 43, A 4, A 6).

Mit zumindest einer Aufgabenstellung war explizit verlangt, sich für ‚klassische‘ oder ‚moderne‘ Literatur zu entscheiden (AKTE 44). Allgemein scheinen kritische Äußerungen über ‚moderne‘ bzw. zeitgenössische Literatur akzeptiert (AKTE 43, A 6) oder als Teil der geforderten Positionierung sogar honoriert (AKTE 44, A 1) worden zu sein. Dass solche Kritik in den Arbeiten der 1970er Jahre (AKTE 55) vollständig verschwand, korrespondiert mit Beobachtungen Julia Heuers: Musste man in den 1950er Jahren noch begründen, warum zeitgenössische Literatur im Unterricht thematisiert werden sollte, waren solche Rechtfertigungen in den 1960er Jahren und 1970er kaum noch nötig (vgl. Heuer 2015a, S. 316 f.). Auch deutet sich eine Öffnung des schulischen Literaturkanons darin an, dass in diesen Arbeiten positive Perspektiven auf eine unterhaltende Funktion literarischer Werke entfaltet werden (AKTE 55). Der Stellenwert ‚klassischer‘ Literatur wird ebenfalls kritisch beleuchtet, steht in den untersuchten Abituraufsätzen aber letztlich nicht wirklich zur Disposition – vielmehr wird immer wieder die überzeitliche Bedeutsamkeit oder Allgemeingültigkeit ‚klassischer‘ Werke betont. Zu kritische Aussagen über ‚klassische‘ Dichtung erregen in zumindest einem Fall Anstoß der Lehrkraft (AKTE 56, A 1). Auch eine weitere Grenze war den kritischen Positionierungen gesetzt: Dass literarische Werke grundsätzlich einen ‚Wert‘ (AKTE 56) und eine ‚Aufgabe‘ (AKTE 55) besitzen, wird (den Aufgabenstellungen entsprechend) in den untersuchten Aufsätzen ebenso wenig hinterfragt wie die Vorstellung, dass literarische Werke dem Rezipienten etwas „bedeute[n]“ sollten (AKTE 44) und man sich aller Herausforderungen ungeachtet mit ihnen auseinanderzusetzen habe (AKTE 43).

Während individuelle Positionierungen zum Stellenwert ‚moderner‘ und ‚klassischer‘ Werke in diesem Rahmen explizit eingefordert wurden (AKTE 44) und auch in Bearbeitungen anderer Aufgaben nachweisbar sind (AKTE 55, A 2; AKTE 56, A 1), finden kollektive Wertungsprozesse in den analysierten Schülertexten keine Erwähnung. Dass die Bedeutung, die bestimmten literarischen Werken zugesprochen wird, zeitlich gebunden ist und zeitlichen Veränderungen unterliegen kann, spielt hier keine Rolle;¹⁶⁹ historische Reflexionen fokussieren ausschließlich den Wandel der betrachteten Werke selbst, nicht jenen ihrer Einschätzung. Die Öffnung des (schulischen) Literaturkanons wird so gehandhabt, ohne selbst verhandelt zu werden: Das Phänomen ‚Kanon‘ wird in den untersuchten Reifeprüfungsarbeiten ebenso wenig zum Thema wie Prozesse und Instanzen der Kanonisierung.¹⁷⁰ Die Schülerreflexionen finden so nur indirekte Entsprechung in literaturwissenschaftlichen (vgl. Beilein 2013, S. 66 f.) und -didaktischen¹⁷¹ Kanon-Debatten der 1960er und 1970er Jahre; die von den Schüler_innen geforderten Reflexionen waren grundsätzlich andere als jene, zu denen sich die Didaktik selbst veranlasst sah. Auch mit den historischen Reflexionen, die später von Vertreter_innen der ‚kritischen‘ Deutschdidaktik gefordert wurden, haben die der untersuchten Schüleraufsätze noch wenig gemeinsam.

Insgesamt bewegen sich die Reifeprüfungsarbeiten zu einem großen Teil im Rahmen geläufiger Narrative. Annahmen über literarische Werke und den Umgang mit Literatur werden schlagwortartig angeführt. Die entsprechenden Ausführungen bleiben oft allgemein, die geltend gemachten Vorstellungen eher vage. In welcher Form sich Dichtung ‚Problemen‘ oder ‚Fragen‘ widmet, ‚Lösungen‘ gibt, Hilfe, Trost oder Hoffnung bietet und welcher Art diese sind, bleibt häufig offen (AKTE 43, A 6; AKTE 44; AKTE 56, A 1). Gleiches gilt für

169 Ähnlich verhält es sich im Übrigen mit Reflexionen über den Umgang mit literarischen Werken. Inwiefern objektive Interpretationen möglich sind, wird zwar verhandelt. Dass aber auch die Vorstellungen davon, wie mit literarischen Werken umzugehen ist, einem Wandel unterliegen, findet keine Erwähnung. Auch die Frage, wie etwa ‚klassische‘ Werke von aktueller Warte aus angemessen zu rezipieren sind, wie Interpretationen historische Distanz zu bearbeiten haben, wird nicht thematisiert.

170 Solche Auseinandersetzungen schlagen für den aktuellen kompetenzorientierten Literaturunterricht etwa Dawidowski/Wrobel (2013, S. 15) vor.

171 Vgl. hierzu Diskussionen um den Stellenwert ‚moderner‘ Literatur in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (vgl. Kap. 5.2.8) oder etwa Herrlitz' (1964, S. 134) Bemühungen um das „Kanon-Problem[]“ des Deutschunterrichts.

die Frage, inwiefern literarische Werke mit dem eigenen Leben korrespondieren oder wie man es sich vorzustellen hat, durch Dichtung ‚zum Nachdenken angeregt‘ zu werden (AKTE 43, A 3; AKTE 44, A 2; AKTE 55; AKTE 56, A 1). Wo die Arbeiten konkreter werden, geht es ihnen erwartungsgemäß (vgl. Kap. 5.2.1–5.2.3) ums Ganze: das Wesen des Menschen, seine Position in der Welt, den Sinn seines Daseins und Wirkens oder gleich „die Gesetze [...], nach denen sich der Lauf der Welt im großen wie im kleinen vollzieht“ (AKTE 56, A 1, vgl. auch A 2), den „Sinn des Universums überhaupt“ (AKTE 44, A 1). Gerade solche umfassenden Themen entbinden jedoch potenziell von der Notwendigkeit, konkret zu werden: Wer würde nicht verstehen, dass man im Rahmen einer fünfstündigen Prüfung vom „Sinn des Universums“ nur in allgemeiner Form sprechen kann?

Allgemein bleiben die Ausführungen selbst dort, wo sie konkrete Textbeispiele anführen. Diese werden häufig nur oberflächlich thematisiert (AKTE 43, A 2, A 6; AKTE 44, A 1; AKTE 55, A 2; AKTE 56, A 2). Hiermit verbunden erfahren Leser_innen eben nicht, *inwiefern* Remarques *Im Westen nichts Neues* als realistisch gelten kann (AKTE 56, A 1), worin die im *Faust* oder *Woyzeck* verdichtete ‚Wirklichkeit‘ besteht (AKTE 56, A 2), in welchen Punkten Borcherts *Die Küchenuhr* mit dem eigenen Leben korrespondiert (AKTE 44, A 2) oder Goethes *Iphigenie* allgemeingültige Ideale zum Ausdruck bringt (AKTE 44, A 1), welche „umstrittene[n] Themen“ (AKTE 55, A 2) in Weiss' *Viet Nam Diskurs*, Handkes *Hausierer* oder Grass' *Blechtrommel* verhandelt werden, inwiefern Werke Benns oder Brechts ‚aufzurütteln‘ vermögen (AKTE 56, A 1). Konkreter werden die Aufsätze nur vereinzelt und fast ausschließlich im Umgang mit jüngeren Werken: wenn es heißt, dass Frisch uns im *Homo Faber* warne, „vollständig mit unserem Beruf zu verschmelzen“ (AKTE 56, A 1), Brecht mit seiner *Mutter Courage* eine „Anklage gegen den Krieg“ (AKTE 44, A 1) liefere, Langgässer uns mit ihrer ‚Kurzgeschichte‘ *Saisonbeginn* „das Problem unser Vergangenheit“ aufzeige (AKTE 44, A 2) oder Menschen in Borcherts *An diesem Dienstag* „als leichtfertige, zu schnell vergessende und gefühllose Masse [angeklagt]“ würden (AKTE 43, A 7, Herv. d. Lehrkraft).

Wie lässt sich diese Tendenz zum oberflächlichen Umgang mit Textbeispielen erklären? Denkbar scheint, dass hier eine spezielle Anforderung der Aufgabenstellungen durchschlägt: Vorstellungen über literarische Werke und den Umgang mit Literatur waren in der skizzierten schlagwortartigen Form (u. a. ‚Lösungen geben‘ vs. ‚zum Nachdenken anregen‘) gut zu lernen und präsentieren. Gefordert war jedoch, sie aus den betrachteten literarischen Texten zu entwickeln oder zumindest an ihnen zu illustrieren. Hierfür mussten die Schüler_innen aus den ihnen bekannten allgemeinen Vorstellungen über

Literatur solche auswählen, die zum jeweiligen Text ‚passten‘. Diese Vorstellungen mussten sie so auf den Text ‚übertragen‘, dass angemessene Interpretationen entstanden. Auf der anderen Seite sollten die Ausführungen ausreichend von konkreten literarischen Werken abstrahieren, um zu den geforderten allgemeinen Aussagen über Literatur zu kommen (vgl. auch Kap. 6). Und idealerweise hatten die Prüflinge dabei noch eine ‚eigene‘ Auseinandersetzung mit den aufgeworfenen Fragen zu demonstrieren. Dies alles erforderte ein gewisses Maß an ‚Takt‘ – konnten sich die Schüler_innen doch nie ganz sicher sein, wie stark sie von den Texten abstrahieren durften und mussten. Das skizzierte literaturhistorische Narrativ erwies sich solange als weitgehend handhabbar, wie sich die Ausführungen in den Bahnen allgemeiner – und in dieser Form: wiederkehrender, mithin vermittel-, erlern- und abprüfbarer – Argumentationsmuster bewegten. Konkrete Beispiele in einer Weise in die Argumentation einzubinden, die den Werken wie der übergeordneten Frage gerecht wurde, war ungleich anspruchsvoller. Vergleichsweise unproblematisch ließen sich konkretisierende Textbeispiele in das Narrativ integrieren, solange ihre Erläuterung nicht in die Tiefe zu gehen brauchte.

Die kritischen Anmerkungen der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass das Unterfangen in beide Richtungen misslingen konnte: zulasten der übergeordneten Fragestellungen (AKTE 44, A 2) und zulasten der angeführten Texte. Einen zu oberflächlichen Umgang mit den individuellen literarischen Werken beanstandeten alle drei Lehrkräfte vereinzelt (AKTE 43, A 6; AKTE 44, A 1; AKTE 56, A 1). Jedoch scheinen sie dieser Schwäche selten den Ausschlag gegeben zu haben: Auch mit „Platitüden [sic] u. zu allgemeine[n] Festlegungen“ über literarische Werke konnte man noch eine „gute“ (AKTE 56, A 1), mit „unverbindlich[en] und ungenau[en]“ Beispielen eine „befriedigende“ (AKTE 43, A 6) Arbeit schreiben. An anderer Stelle beschränkte sich die Kritik und (selten auch) das Lob der Lehrkräfte auf die Anzahl der herangezogenen Beispiele (AKTE 55, A 1; AKTE 56, A 2). Vermutlich war es also gar nicht die Aufgabe der Schüler_innen, bei der Einbindung von Textbeispielen ins Detail zu gehen.¹⁷²

Wie abstrakt konnten die Prüflinge in ihren Ausführungen zum Wesen der Literatur bleiben? In zumindest einer Prüfung erregten vage – und hier: aus

172 Um ein Missverständnis zu vermeiden: Dass die jeweiligen Werke im schulischen Kontext nicht tiefergehend gelesen wurden, ist damit nicht gesagt; die hier untersuchten Aufsätze sind nur schlicht nicht der Ort, an dem eine solche Textauseinandersetzung nachzuweisen gewesen wäre.

Sicht der Lehrkraft indifferent verwendete – Schlagworte wiederkehrend Kritik (AKTE 44). Umgekehrt scheint ein gewisser Grad an Abstraktion jedoch auch geraten gewesen zu sein: Auszuführen, *inwiefern* Dichtung ‚Lösungen‘ eines ‚Problems‘ anbietet, profanierte nicht nur das (im Zweifelsfall: umfassend zu denkende) ‚Problem‘ und die Dichtung, sondern auch den Modus, in dem beides zusammenzudenken war. So lässt sich insbesondere an den Aufsätzen zu einer Aufgabe (*Der Deutschunterricht der Oberstufe kommt nicht ohne die Interpretation aus* [...]; AKTE 43, MK2EO) beobachten, wie an sich geläufige Vorstellungen Anstoß erregten, wenn sie in zu starker Verkürzung vorgebracht oder in allgemeine Interpretationsregeln ausgemünzt wurden. Die (auch in Bearbeitungen anderer Aufgaben formulierte) Annahme, dass literarische Werke Rückschlüsse auf historische Zusammenhänge zulassen, wird etwa dort zum Problem, wo die Aufsätze solche Rückschlüsse zum Erkenntnisinteresse erklären (A 1). Der Versuch, Aufschlüsse über Autor_innen zu erhalten, wird problematisiert, wo es explizit um den „Dichter nicht als Künstler, sondern als Menschen“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) geht.¹⁷³ Die in zeitgenössischen literaturdidaktischen Handreichungen demonstrierte Ablehnung unzulässiger Moralisierung literarischer Werke wiederum schlug unterschiedlich stark durch: So wird die Vorstellung, dass Dichtung zur Charakterbildung beitrage, durch einen Lehrerkommentar scharf zurückgewiesen (AKTE 43, A 7); in einer zehn Jahre jüngeren und von einer anderen Lehrkraft korrigierten Arbeit bleibt die Annahme, dass zeitgenössische Schriftsteller erzieherisch auf Rezipient_innen Einfluss nehmen sollen, jedoch unkommentiert (AKTE 55, A 1). Möglicherweise deutet dies darauf hin, dass bei den Beteiligten tendenziell Unsicherheit darüber herrschte, wie weit literarische Texte und ihre Autor_innen als Instanzen verstanden werden durften, die Orientierung stiften konnten, und in welchem Modus diese Orientierung zu geschehen hatte. Vielleicht erklären sich diese Unterschiede aber auch daraus, dass Anfang der 1970er Jahre – angesichts einer zunehmenden Politisierung der literarischen Öffentlichkeit (vgl. Schildt/

173 Probleme entstehen auch in dem Moment, in dem Aufsätze Ernst machen mit der Gegenüberstellung ‚klassischer‘ Dramen und zeitgenössischer ‚Kurzgeschichten‘, Goethes *Egmont* mit Borcherts *Küchenuhr* kontrastieren wollen (vgl. Kap. 5.4.1). Hier kann die Lehrkraft nicht umhin, Beschränkung auf *eine* Gattung zu fordern (AKTE 44, A 2). Auch darf die ‚Kurzgeschichte‘ nicht explizit als Stellvertreter ‚moderner‘ Literatur charakterisiert werden (AKTE 43, A 3, A 7). Ebenso erregt eine Arbeit Anstoß, die den „größte[n] Wesensunterschied [...] zwischen dem Schauspiel und der modernen Kurzgeschichte“ (AKTE 43, A 3, Herv. d. Lehrkraft) zu sehen glaubt.

Siegfried 2009, S. 302–329) – ‚engagierte‘ Literatur auch im schulischen Kontext an Popularität gewann und hiermit verbunden die Sorge zurückging, Literatur unzulässig zu instrumentalisieren.

Vage bleiben die Aufsätze auch dort, wo sie kritische Perspektiven thematisieren: wenn es etwa heißt, dass Dichtung ‚Probleme‘ aufzeigen (AKTE 44, A 1; AKTE 55; AKTE 56, A 1) oder aufrütteln könne bzw. solle (AKTE 43, A 3, A 6; AKTE 44, A 1; AKTE 56, A 1). Wo explizit von Kritik die Rede ist, wird diese überwiegend als Form der autorseitigen Positionierung gefasst, deren Gegenstand, Perspektive und Modus der Auseinandersetzung für die Ausführungen kaum eine Rolle spielen (AKTE 43, A 1, A 5; AKTE 44, A 1; AKTE 55, A 1, A 2). Wo die Arbeiten doch einmal konkret werden, bemühen sie die kulturpessimistischen Narrative der 1950er Jahre, sehen die Kritik – auch um den Preis einer Enthistorisierung der jeweiligen Werke – gegen die Gefahren von ‚Vermassung‘ und Technik gerichtet (vgl. AKTE 43, A 7; AKTE 56, A 1).¹⁷⁴ Auch mit diesen Ausführungen versuchten die Heranwachsenden vermutlich in erster Linie, die Werthaltungen ihrer Lehrkräfte zu bedienen. Die Aufgabe der Rezipient_innen sehen die Aufsätze darin, die Kritik der Werke und Autoren nachzuvollziehen. Die wiederkehrende Thematisierung von kritischen Perspektiven, die literarische Werke eröffnen, darf deshalb nicht über die Distanz zu den von Heuer (2015a, S. 201) fokussierten gesellschaftskritischen Argumentationen und vor allem zu den Forderungen hinwegtäuschen, die ab Ende der 1960er Jahre von einer politisch-kritisch ausgerichteten Deutschdidaktik erhoben wurden (vgl. Kap. 5.2.6): Wenn in den literaturtheoretischen Ausführungen der Schüler_innen von Kritik die Rede ist, geht es noch nicht um die eigene Auseinandersetzung im Modus kritischer Distanznahme, die für einen kritischen Literaturunterricht zentral war – noch nicht einmal um eine verkürzte Form der „Kritik als affirmative Übung“ (vgl. Kämper-van den Boogaart/Hamelmann 2013, S. 56).¹⁷⁵ Der Eindruck, dass die Arbeiten einer gesellschaftskritischen Ausrichtung ihrer Zeit gewissermaßen voraus waren, trägt. Ausgehend von den Untersuchungen Jaspers und Müller-Michaels (2010) vermutet Herz (2021, S. 163 f.), dass im Unterrichtsalltag der 1960er und 1970er Jahre ein nüchternerer, heute noch anschlussfähiger Modus der Kritik obwaltete. In den hier untersuchten Aufsätzen zeigt sich demgegenüber eher, wie ein allgemeines

174 In den Arbeiten, die in Prüfungen des jüngsten Lehrers (S6LI3) verfasst wurden, finden sich keine entsprechenden Ausführungen.

175 Wie Kämper-van den Boogaart/Hamelmann (2013, S. 55–57) herausarbeiten, drohte der überforderte Prüfling in eine solche bereits vor 150 Jahren zu rutschen.

Sprechen über Kritik in rhetorische Leerformeln umzuschlagen drohte, wenn es den Standort, von dem aus Kritik geäußert wurde, im Dunklen ließ. Demonstriert wurde dann eine erwünschte kritische Haltung, die aber nur sehr bedingt zu vertieften Auseinandersetzungen mit dem literarischen Werk oder den betrachteten gesellschaftspolitischen Zusammenhängen beitrug – bzw. sich in solchen Auseinandersetzungen ‚bewies‘.

Wie einleitend skizziert, orientiert sich die Zusammenstellung der Reifeprüfungsaufsätze, die in der vorliegenden Studie analysiert werden, an den Schwerpunktsetzungen, die Schülerarbeiten selbst in ihrer Reflexion über das Wesen der Literatur und den Umgang mit literarischen Texten vornahmen. Das nächste Kapitel (6) widmet sich Aufsätzen zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* als einem im engeren Sinne ‚klassischen‘ Drama; daran anschließend (vgl. Kap. 7) werden Arbeiten zu Kurztexten Heinrich Bölls ausgewertet. Bereits erörtert wurde, dass mit der Gegenüberstellung von Aufsätzen zu umfangreicheren älteren Werken und zeitgenössischen bzw. ‚modernen‘ Kurztexten zugleich eine zentrale Differenzierung literaturbezogener Aufsatzarten in den Blick genommen wird: jene zwischen dem ‚literarischen Aufsatz‘ auf der einen und dem ‚Interpretationsaufsatz‘ auf der anderen Seite.

6 Auswertung Teilkorpus B: *Iphigenien-Lektüren*

Folgt man der Einschätzung Hubert Ivos (1973, S. 15), so „dürfte es noch in den sechziger Jahren ein abenteuerliches Unterfangen gewesen sein, in einem Lehrplan für Gymnasien auf die verpflichtende Lektüre der ‚Iphigenie‘ verzichten zu wollen“.¹ Das Drama „bleibt als Bestandteil des Kanons bis etwa 1968/70 unangefochten *das* Lesestück der Oberstufe“ (Denk 2000, S. 249, Herv. i. O.; vgl. auch Lecke 2000, S. 72).² Entsprechend fest verankert war es auch in der Abiturprüfung des betrachteten Westberliner Gymnasiums: Hier wurde zwischen 1945 und 1972 kein anderes Werk so häufig thematisiert wie Goethes *Iphigenie* (vgl. Kap. 4.5.2).³

Gerecht geworden, so scheint man sich rückblickend einig zu sein, ist der Literaturunterricht dem Drama allerdings nicht. Denk (2000, S. 247) sieht Goethes *Iphigenie* „[v]om Kanon geschunden“; Schemme (1990) spricht [*v*]on der *kanonischen Gefangenschaft der Iphigenie*, Lecke (1981, S. 249) allgemeiner von „mißhandelten Klassiker[n]“.⁴ Eine eher seltene Ausnahme inmitten der überwiegend kritischen Stimmen bildet eine Untersuchung Wolfgang Leppmanns

-
- 1 Anfang der 1970er Jahre hingegen schienen Ivo (1973, S. 15) die Tage des Dramas im schulischen wie im außerschulischen Kontext gezählt. Der Autor selbst redete allerdings, anders als es den Protagonisten des Bremer Kollektivs rückblickend zu Unrecht vorgeworfen wurde (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019b, S. 75 f.; Kap. 2.3), keineswegs einer ‚Verbannung‘ des Dramas das Wort (vgl. Ivo 1973, S. 18).
 - 2 Dies leitet Denk (2000, S. 249) u. a. aus einer Untersuchung von Lehrplanrichtlinien ab.
 - 3 An der Gesamtheit aller Abituraufgaben dieser Schule machten freilich auch die zu Goethes *Iphigenie* nur einen kleinen Anteil aus; sie können keineswegs als repräsentativ für den Bestand als Ganzes gelten.
 - 4 Vgl. weiter Cordes et al. (1971, S. 162). Auch in diesem Zusammenhang werden Literaturunterricht und -didaktik der 1950er Jahre durch „Verdrängung und Kontinuität“ charakterisiert (Denk 2000, S. 241; vgl. auch Schemme 1990, S. 238; Lecke 2000, S. 25). Die schulische Klassikerlektüre habe vor allem stabilisierende Funktion gehabt und dazu beigetragen, einer Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit aus dem Weg zu gehen (vgl. Denk 2000, S. 241; Kap. 2.1). Schließlich wird auch dem Literaturunterricht zu Werken Goethes angelastet, dass es ihm stärker um emotionale und emphatische Lesarten als um kognitive Auseinandersetzung gegangen sei (vgl. etwa Lecke 1981, S. 249; ausgehend von Reifeprüfungsaufsätzen Schäfer 1994, S. 101; vgl. auch Kap. 2.1).

(2000). Seiner Einschätzung nach brillierten die Beiträge in Ulshöfers Zeitschrift *Der Deutschunterricht* durch „Goethe-Kenntnis einerseits, [...] Einfühlungsvermögen in die psychologische Grundsituation der Jugend andererseits“ (ebd., S. 103).⁵ Die schulische Goethe-Rezeption der Nachkriegszeit unterschied sich demnach deutlich von der „trockenen oder auch mit Moralsentzenzen gewürzten halb-biographischen Exegetik früherer Jahre“ (ebd.). In den ersten Nachkriegsjahren habe sich ein „illusionslose[s] [Goethe-Bild]“ (ebd.) herausgebildet, das „bekanntlich nicht mehr auf dem Postulat einer (freilich schon seit Jahrzehnten verwässerten) Goethe-Ähnlichkeit des modernen Menschen, sondern auf dem Bewußtsein seiner Andersartigkeit [beruhte]“ (ebd.). Weiter setzte sich ein Narrativ der Bewährung durch: „Auch auf der Schule trat an die Stelle des ‚heiteren Olympiers‘ und ‚greisen Dichturfürsten‘ ein Goethe, der nicht nur Dichter war, sondern vor allem ein Mensch, der alle Schrecken des Daseins kannte und dennoch, wie man damals gern zitierte, ‚über Gräber vorwärts‘ geschritten war“ (ebd.). Den damit verbundenen Perspektivwechsel versteht Leppmann als einen grundsätzlichen. Goethe sei „beiderseits der Grenze [...] nicht mehr unerreichbares Vorbild und Muster, sondern lebendes Beispiel“ (ebd., S. 109) gewesen.⁶

Reifeprüfungsaufsätze zu Werken Goethes nimmt Hampel (1999) in den Blick. Im Goethe-Jahr 1949 wurde den Prüflingen eines hessischen Gymnasiums die Frage gestellt: *Was [...] [ihnen, EZ] Goethe bedeutet* (ebd., S. 283). Die Abiturient_innen zollten dem Dichter pflichtschuldig Anerkennung: „Aus allen Äußerungen der Arbeit spricht sich eine übergroße Wertschätzung des Dichters aus, die wiederum ihre Wurzeln im vorausgegangenen Deutschunterricht hat“ (ebd., S. 284); insbesondere wurde Goethe als „Vorbild“ (ebd.) ausgewiesen. Mitte der 1960er Jahre hatte sich das Bild bereits verschoben. Eine nun gestellte Aufgabe fragte danach, worin die anhaltende Bedeutsamkeit der ‚Klassik‘ – die als solche gesetzt zu sein schien – begründet sei: *Was haben die*

5 Auch Lecke (1981, S. 243) lobt die „durchaus verdienstvolle Orientierung an der Entwicklungspsychologie, die von der fachdidaktisch durchaus berechtigten Frage ausgeht, ‚welcher‘ Goethe für ‚welche‘ Alters-, Entwicklungs- und Schulstufe geeignet sei“. Allerdings stellt er die theoretischen Grundlagen in Frage, auf deren Basis man die Altersangemessenheit literarischer Werke zu bestimmen versuchte (vgl. ebd., S. 252).

6 Für eine angemessene Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit gäbe ein solches Narrativ freilich selbst dann wenig her, wenn man die Frage nach einer spezifisch deutschen Verantwortung ausblendete – würde man sich anmaßen, den „Gräbern“ der Jahre 1933 bis 1945 einen Sinn einzuschreiben.

Dichter der Klassik der heutigen Jugend mitzugeben an Werten, die ihr Dasein formen und bereichern? (ebd., S. 285). Auch in Aufsätzen zu dieser Aufgabe wurden die „Werte“ der ‚Klassik‘ beschworen (ebd.). Erkennbar ist jedoch Hampel zufolge auch, dass „[f]ür den Prüfling von 1965 [...] nicht mehr die Suche nach dem Wesentlichen als Ausdruck der Wahrheit hinter dem Erscheinungsbild der Welt ein bestimmendes Moment seines Selbstverständnisses [war], wie sie das für den Prüfling 1949 gewesen war“ (ebd., S. 286). Vielmehr habe „die Welt sich [für ihn] schon in eine politische verwandelt“ (ebd.).

Grundsätzlich rückte Goethes *Iphigenie* in der Abiturprüfung im Rahmen des sogenannten ‚literarischen Aufsatzes‘ in den Fokus, „dessen Thema im Anschluß an ein in der Klasse oder zu Hause gelesenes größeres Werk der Dichtung gestellt“ wurde (Scheuermann 1948/49, S. 79). Im Zentrum dieser Form literaturbezogenen Schreibens standen demnach Werke, die den Schüler_innen bereits bekannt waren und auch bekannt sein mussten – aufgrund ihres Umfangs hätten sie sich diese Texte anders als die im ‚Interpretationsaufsatz‘ fokussierten Gedichte und ‚Kurzgeschichten‘ nicht ad hoc in der Prüfungssituation aneignen können.

Prüfungsaufgaben, die auf einen ‚literarischen Aufsatz‘ abzielten, gaben i. d. R. Schwerpunkte vor; nur selten wurde eine Aufgabe in der offenen Form gestellt, die für Interpretationsaufgaben typisch war (vgl. Kap. 4.5.3, 7.1.1).⁷ Für die Analysen der vorliegenden Studie wurden zwei Aufgaben ausgewählt, die den Schwerpunkt auf das Thema ‚Humanität‘ legten:

Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln [...] (AKTE 60, 1940er Jahre, NR7K8)

Das Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“ (AKTE 62, 1960er Jahre, S6LI3)

Weiter wurde eine Aufgabe in den Blick genommen, die allgemeine Reflexionen über das Wesen der ‚Klassik‘ forderte:

Größe und Fremdheit der Klassik

Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“ (AKTE 28, 1950er Jahre, ZTXM1)

Untersucht wird mit dem ‚literarischen Aufsatz‘ ein in den 1950er und 1960er Jahren gleichermaßen fest etabliertes wie umstrittenes Format. Zeitgenössische Didaktiker_innen problematisierten insbesondere, dass Schüler_innen beim

7 Das mag auch damit zusammenhängen, dass man den Schüler_innen mit einer solch offenen Aufgabe eine umfassende Interpretation eines Werks wie der *Iphigenie auf Tauris* abverlangt hätte, die im Rahmen einer fünfstündigen Prüfung kaum zu leisten gewesen wäre.

Verfassen solcher Texte dazu neigen würden, bereits bekannte Interpretationen, etwa die ihrer Lehrkraft, wiederzugeben (vgl. u. a. Engelmann 1952, S. 181); vermisst wurde eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Werken. Problematisch musste diese Tendenz besonders dann erscheinen, wenn ‚literarische Aufsätze‘ im Rahmen der Reifeprüfung verfasst wurden, der es gerade um eine selbstständige Auseinandersetzung mit ihren Gegenständen ging (vgl. Kap. 3). Unter bestimmten Umständen mochten spezifizierete Aufgabenstellungen der Reproduktion bereits bekannter Deutungen entgegenwirken, konnten sie doch ein Thema setzen, das im Unterricht nicht im Fokus gestanden hatte. Für Aufgaben, die eine Auseinandersetzung mit Goethes *Iphigenie* unter dem Gesichtspunkt der ‚Humanität‘ forderten (AKTE 60; AKTE 62), dürfte das allerdings schwerlich gelten – zählte das Thema doch zum Standardrepertoire der schulischen Rezeption des Dramas.⁸

Die problematisierte Tendenz zur Reproduktion wurde nicht zuletzt auf eine Überforderung der Schüler_innen zurückgeführt (vgl. etwa Scheuermann 1948/49, S. 79; Rahn 1948/49, S. 88 f.). Was genau machte das Format des ‚literarischen Aufsatzes‘ so anspruchsvoll? Die folgende Untersuchung greift einen Aspekt heraus, der damit zusammenhängt, in welcher Form literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeinere Sachverhalte zugesprochen wurde. Insbesondere zwei der drei ausgewählten Aufgaben rückten Goethes *Iphigenie* in den Kontext von Fragen, die über das Drama hinauswiesen: jenen nach dem „Inhalt des Wortes Humanität“ (AKTE 60) und der „Größe und Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28). Die Frage nach einem „Humanitätsideal in Goethes Drama ‚Iphigenie‘“ (AKTE 62, Herv. EZ) hingegen ließ eher offen, inwiefern die Auseinandersetzung vom untersuchten Einzeltext zu abstrahieren und Zusammenhänge zu beleuchten hatte, die sich auch textunabhängig in den Blick nehmen ließen.

Zumindest bei der Bearbeitung der ersten beiden Aufgaben standen die Schüler_innen vor der Herausforderung, eine Zusammenschau von Textrezeption und Ideen- bzw. Problembeschreibung zu leisten.⁹ Ein Humanitätsideal bzw. die „Größe und Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28) konnte nicht – gewissermaßen rein ‚induktiv‘ – aus dem Werk abgeleitet werden. Vielmehr benötigten

8 Vgl. etwa Blumenthal (1963, S. 234–237), Ibel (1958, u. a. S. 60) und Thiele (1966, S. 28).

9 Dass ‚literarische Aufsätze‘, die solche Abstraktionsleistungen verfehlten, bereits Anfang des 20. Jahrhunderts hinter den Erwartungen der Prüfer zurückblieben, arbeitet Mackasare (2020, S. 55–57) heraus.

die Schüler_innen eine Vorstellung von den thematisierten, über das Spezifische des Texts hinausgehenden Zusammenhängen und den Diskursen, die diese verhandelten. Sie konnten sich jedoch auch nicht darauf beschränken, dieses Wissen textunabhängig darzulegen. Gefordert waren vielmehr Interpretationen der thematisierten Werke, mit denen die Schüler_innen im Zweifelsfall auch ihre Textkenntnisse nachweisen mussten. So hatten sie beide Zugriffe zusammenzuführen: vom Text auf ihre Vorstellungen von ‚Humanität‘ und ‚Klassik‘ und von diesen Vorstellungen auf den Text zu blicken.¹⁰ Dabei liefen sie Gefahr, einer der beiden Seiten nicht gerecht zu werden, das thematisierte Werk oder die Frage nach ‚Humanität‘ bzw. dem Wesen der ‚Klassik‘ zu verfehlen. Die Möglichkeit, zu kapitulieren, eröffnete sich indessen nicht: *Dass* sich ein Humanitätsideal bzw. die „Größe und Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28) am Gegenstand von Goethes *Iphigenie auf Tauris* darlegen lässt, wurde vorausgesetzt.

Gedeckt war diese Annahme nicht zuletzt dadurch, dass man literarischen Werken umfassende Verweiskraft auf Allgemeines, ggf. Allgemeingültiges zusprach (vgl. Kap. 5.2.1). Eine weitere Herausforderung wurzelte allerdings darin, dass die in Literatur zum Ausdruck gebrachte ‚Idee‘ – etwa der ‚Humanität‘ (AKTE 60, AKTE 62) – als etwas galt, das nicht versprachlicht werden kann (vgl. Kap. 5.2.1). Unzulässig wäre es demnach gewesen, Literatur als schlichtes Abbild einer – in diesem Sinne vorgängigen – ‚Idee‘ aufzufassen. Ebenso wenig dürfte es möglich gewesen sein, ein in Literatur Ausgedrücktes ungebrochen wiederzugeben. Schon eher wäre das Werk als Interpretation der ‚Idee‘ zu verstehen gewesen. Die Schüler_innen wiederum hätten dann eine Interpretation

10 Mit Gadamer (1972[1960], u. a. S. 366) lässt sich die ihnen gestellte Aufgabe als die einer „Horizontverschmelzung“ bezeichnen. In diesem Begriff ist die Vorstellung aufgehoben, „daß die eigenen Gedanken des Interpreten in die Wiedererweckung des Textsinnes immer schon mit eingegangen sind. Insofern ist der eigene Horizont des Interpreten bestimmend, aber auch er nicht wie ein eigener Standpunkt, den man festhält oder durchsetzt, sondern mehr wie eine Meinung und Möglichkeit, die man ins Spiel bringt und aufs Spiel setzt und die mit dazu hilft, sich wahrhaft anzueignen, was in dem Text gesagt ist.“ (ebd.) Auf ‚Besinnungsaufsätze‘ bezogen beschreibt Rahn (1948/49) diese Herausforderung. Dieses Format fordert demnach, dass der Schüler „eine allgemeine Behauptung durch Beispiele zu veranschaulichen (Besonderung) [vermag][] und [...] aus einer Summe von einzelnen Erfahrungen die ihnen zugrunde liegende Gesetzlichkeit ablesen (Verallgemeinerung oder Abstraktion) [kann]“ (ebd., S. 55). Dabei sei „jeder Frage die Wendung zum Grundsätzlich-Bedeutsamen im Sinne geistiger und sittlicher Verantwortung zu geben“ (ebd.).

dieser Interpretation zu leisten gehabt, um sich einer Sache sprachlich zu nähern, die nicht im engeren Sinne versprachlicht werden kann.

Um den Anspruch der Aufgaben abzuschätzen, hat man auch jene Zugänge zu berücksichtigen, die den Schüler_innen *nicht* offenstanden. Ein historisierender Zugriff war im Kontext eines auf werkimmanente Literaturbetrachtung ausgerichteten Unterrichts (vgl. Kap. 2.1, 2.2) vermutlich nicht vorgesehen; vor allem stand ihm eine Literaturdidaktik entgegen, die das Überzeitliche literarischer Werke hervorhob (vgl. Kap. 5.2.2). Insbesondere die erste Aufgabe (*Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln* [...], AKTE 60, NR7K8) setzte voraus, dass ‚Humanität‘ eine transhistorische Größe sei. Der geforderte enthistorisierende Zugriff auf das Drama evozierte weitere Hürden: Bestimmte Textzusammenhänge mussten gerade dann problematisch erscheinen, wenn ihnen zeitlose Gültigkeit zugesprochen werden sollte; ihre Interpretation lief dann Gefahr, den literarischen Gegenstand oder konsensfähige Normen und Wertvorstellungen zu verfehlen.

Solche Herausforderungen schlugen sich auch in zeitgenössischen Handreichungen wie Lektürehilfen nieder. Herausgegriffen werden im Folgenden zwei Aspekte. Der erste betrifft Deutungen unter religionsphilosophischen Gesichtspunkten. Auf Allgemeingültiges oder Überzeitliches ausgerichtet, hatten entsprechende Interpretationen die Herausforderung zu bewältigen, das Drama mit zeitgenössisch konsensfähigen Wertvorstellungen in Einklang zu bringen. Ersichtlich wird dies daraus, dass alle ausgewerteten didaktischen Handreichungen die Frage erörtern, ob sich Goethes *Iphigenie* in einem christlichen Sinne deuten lässt – und diese Frage letztlich positiv beantworten. Sie gewinnen dem Drama Dimensionen einer christlichen Weltansicht ab, wenngleich in unterschiedlichen Konnotationen und mit unterschiedlicher Gewichtung (vgl. ausführlicher Kap. 6.2.2).¹¹ Dass dabei insbesondere die Relation menschlichen und göttlichen Wirkens zum Problem wird, liegt auf der Hand: So geraten Deutungen, die Goethes *Iphigenie* als *Drama der Autonomie* (Rasch 1979) menschlichen Handelns lesen, potenziell in Konflikt mit einer religiös konnotierten Weltansicht. Ich vermute, dass auch die Schülerinterpretationen nicht problemlos zu einem christlichen Weltbild auf Distanz gehen konnten, indem sie etwa in

11 Ging etwa in den von Susteck (2010b, S. 155, vgl. auch Kap. 2.1) untersuchten Lehrplänen der späten 1950er Jahre eine christliche Ausrichtung erkennbar zurück, hielten sich solche Deutungsansätze im Kontext schulischer *Iphigenien*-Rezeption bis in die frühen 1970er Jahre. Begünstigt wurde dies nicht zuletzt durch Neuauflagen scheinbar bewährter Handreichungen (vgl. Kap. 6.2).

Goethe den „Nichtkrist[en]“¹² sahen (und lobten). Sofern sie das Werk unter dem Vorzeichen der Allgemeingültigkeit betrachteten, waren sie vielmehr auf Interpretationsansätze angewiesen, die einen Brückenschlag zum Christentum realisieren. Wo ihnen solche Interpretationsansätze nicht zur Verfügung standen, ist damit zu rechnen, dass sie Deutungsherausforderungen zulasten des Werks glätteten.

Eine zweite zentrale Herausforderung dürfte darin bestanden haben, im gefühlsgeliteten Handeln der „schönen Seele“ (Schiller, s. o.) Iphigenie überzeitliche Ansprüche ausgedrückt zu sehen. Schiller zufolge ist von einer „schönen Seele“ dann zu sprechen, „wenn sich das sittliche Gefühl aller Empfindungen des Menschen endlich bis zu dem Grad versichert hat, daß es dem Affekt die Leitung des Willens ohne Scheu überlassen darf, und nie Gefahr läuft, mit den Entscheidungen desselben im Widerspruch zu stehen“.¹³ Aus diesem Ideal einen überzeitlich gültigen Anspruch abzuleiten, ist keineswegs trivial. Folgt man etwa Rahn (1948/49, S. 84), so ist es zwar „freilich sehr zu wünschen [...], wenn die Menschen ihres Grundgefühls für das Sittliche sowohl als ihrer Bereitschaft, das als gut Erkannte nun auch in die Tat umzusetzen, immer sicher sein dürften“. Allerdings wisse „jeder Vernünftige“ (ebd.), „[d]aß dies nur in seltenen Fällen einer besonders geläuterten Menschlichkeit zu erwarten“ sei (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen verwirft er insbesondere die Aufsatzaufgabe *Wie stellen Sie sich zu Iphigeniens Wort: „Um Gutes zu tun, braucht’s keiner Überlegung?“* [sic]“ (ebd.): „[D]as Ergebnis: ‚Es wäre gut, wenn der Mensch gut wäre‘ müßte als ungenügend, ja kümmerlich gewertet werden.“ (ebd.) Dass die im Folgenden untersuchten Schülerinterpretationen auf solche und ähnliche Deutungen auswichen, scheint indessen durchaus wahrscheinlich. In dem immer wieder herausgestellten gefühlsgeliteten Handeln Iphigenies (vgl. genauer Kap. 6.2.1) ein zu bejahendes überzeitliches Ideal zu sehen, wäre übrigens auch dann noch schwierig gewesen – hätte man doch die Diskrepanz zu einer kognitiv gefassten ‚Reife‘ (auch als Anspruch schulischer Bildung) zu überbrücken gehabt.¹⁴

12 Goethe: *Brief an Lavater*. Weimar, 29. Juli 1782, S. 402.

13 Schiller: *Über Anmuth und Würde*, S. 287.

14 Mackasare (2017), der die literaturdidaktische Rezeption der ‚Klassiker‘ in den Jahren 1871 bis 1914 untersucht, arbeitet heraus, dass bereits in diesem Zeitraum das „Charakterideal einer ‚schönen Seele‘ [...] durchaus dem Ziel der Charakterbildung im Zeichen der Literaturpädagogik [entsprach][,] [...] Schillers sehr weitgehende Annahme, dass ein Stadium der Synchronität von Pflicht und Neigung erreichbar sei, in dem der Mensch ‚dem Affekt die Leitung des Willens ohne Scheu überlassen“

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich die skizzierten Herausforderungen nicht bei jedem Deutungsversuch gleichermaßen ergaben – wohl aber bei einem, dem es um ein zeitlos Gültiges ging. Waren historisierende Zugriffe eher verstellt, konnten es die Schüler_innen eben nicht dabei bewenden lassen, das fokussierte Humanitätsideal als ein historisches oder autorseitiges zu fassen. Auch Lesarten, die das Drama mit historischen gesellschaftspolitischen Zuständen kontrastieren und ihm in diesem Zusammenhang utopische Dimensionen zuschreiben, lagen eher nicht nahe. Für entsprechende Lesarten plädierten in den 1970er Jahren insbesondere Vertreter_innen einer kritischen Literaturdidaktik (vgl. Kap. 6.2.3). Vor allem aber rieten sie auch in diesem Kontext zu einem historischen Zugriff im Dienst der Auseinandersetzung mit aktuellen Problemzusammenhängen (vgl. auch Kap. 5.2.6) – einem Zugriff, der in seinem Aktualisierungsversuch Distanz zum Werk wahrt, ihm Idealvorstellungen gerade nicht unmittelbar zu ‚entnehmen‘ versucht. Im Kontrast zu solchen Ansätzen zeigt sich das ganze Dilemma von Interpretationsversuchen, die einem Postulat der Überzeitlichkeit und Allgemeingültigkeit verpflichtet waren.

Sieht man Goethes *Iphigenie* „[überschattet] [vom, EZ] Bewußtsein, daß die Zeit des Schönen vorüber ist“ (Borchmeyer 1994, S. 56), ließe sich das betrachtete Humanitätsideal theoretisch auch einem nostalgisch-verklärenden Blick in die ferne Vergangenheit einschreiben.¹⁵ Auch solche Interpretationen dürften der geforderten Aktualisierung jedoch entgegengestanden haben. Ebenso unwahrscheinlich ist, dass sich Deutungsherausforderungen in einer kritischen Perspektive auf das Drama auflösen ließen – war dem Werk doch vermutlich eher wertschätzend zu begegnen.

Im Folgenden soll untersucht werden, wie Lektürehilfen (vgl. Kap. 6.2) und Schüleraufsätze (vgl. Kap. 6.3, 6.4) mit den skizzierten Herausforderungen umgingen. In der Aufsatzanalyse wird dabei auch in den Blick genommen, ob sich bestimmte Probleme in Abhängigkeit von Aufgabenfokus und -formulierung unterschiedlich stellten. Nicht zuletzt wird gefragt, inwiefern in Aufsätzen zur „Größe und Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28, Kap. 6.4) distanziertere

könne“ (ebd., S. 157) hiervon jedoch „ausgenommen“ (ebd.) war: „[D]er Verstand als Reflexions- und Kontrollinstanz war unter den Seelenkräften seiner herrschenden Rolle nie zu entheben.“ (ebd.)

15 Diese Lesart lässt sich der Interpretation Borchmeyers (1994) freilich nicht einschreiben. Im Schluss des Dramas sieht auch er „ein utopisches Signal“ (ebd., S. 82); überdies bringt es auch für ihn „regulative Ideen [...] unserer privaten und gesellschaftlichen Existenz“ (ebd.) zum Ausdruck.

Perspektiven auf das Drama entwickelt und möglicherweise die in anderen Arbeiten geglätteten Herausforderungen explizit verhandelt wurden.

Vorangestellt wird diesen Untersuchungen ein kurzer Überblick zum bereits skizzierten Format des ‚literarischen Aufsatzes‘ (vgl. Kap. 6.1.1) und zum Stellenwert der Werke Goethes in Westberliner Abiturprüfungsaufgaben (vgl. Kap. 6.1.2).

6.1 Kontextualisierung I: Aufgabenformat

6.1.1 *Der ‚literarische Aufsatz‘ als fest etabliertes Sorgenkind*

Wie bereits im vorigen Kapitel thematisiert, wurde der ‚literarische Aufsatz‘ i. d. R. nicht als eigenständige Aufsatzart, sondern als Spielart des ‚Besinnungsaufsatzes‘¹⁶ oder der „Abhandlung“ (Marthaler 1962, S. 59) verstanden.¹⁷ So resümierte Großmann (1963, S. 46) Anfang der 1960er Jahre, „daß der literarische Aufsatz [...] als Form mit besonderem Anspruch kaum wahrgenommen“ worden sei.

Ende der 1960er Jahre schien manchen Akteuren das Interesse an literaturbezogenen Aufsatzformen wieder zugenommen zu haben (vgl. etwa Laubenthal 1967, S. 54).¹⁸ Etabliert hatte sich in der Zwischenzeit das Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ (vgl. Kap. 7.1.1). Folgt man Großmann (1963, S. 46), so wurde bereits Ende der 1950er Jahre „der literarische Aufsatz [...] durch die Interpretationsaufgabe verdrängt“ – wenngleich vor allem aus dem didaktischem Diskurs, weniger aus der Unterrichtspraxis (vgl. ebd., S. 47). Eine feste Größe blieb das Format auch in der Westberliner Reifeprüfung (vgl. Ulshöfer 1957b, S. 8 f.; Ulshöfer 1965b, S. 48–50) und speziell in den Prüfungsaufgaben des betrachteten Gymnasiums: Hier nahmen Aufgaben zu vorliegenden kurzen

16 Vgl. Rahn (1948/49, u. a. S. 67), hieran anschließend Neuhoff (1957, S. 38 f.), Müller (1961, S. 237 f., 240–244), Ulshöfer (1957a, S. 143 f.; 1961, S. 148 f.), Kühn (1948/49, S. 10) und kritisch Großmann (1963, S. 47 f.).

17 Literarische Texte wurden darüber hinaus auch im Rahmen der „Charakteristik“ (Ulshöfer 1948/49b, S. 25; vgl. auch Scheuermann 1948/49, S. 92 f.) oder „Inhaltsangabe“ (Ulshöfer 1948/49b, S. 25; vgl. auch Marthaler 1962, S. 55; Mißfeldt 1962, S. 51; kritisch: Nentwig 1960, S. 287 f.) fokussiert. In einigen Handreichungen, speziell kunsterzieherischer Prägung, wurde literaturbezogenes Schreiben zugunsten von Aufgaben zurückgestellt, die alltagsweltliche Themen fokussierten (vgl. Müller 1952, 1961; Reumuth 1951a; Reumuth/Schorb 1963).

18 Laubenthal (1967, S. 55) selbst spricht sich für eine stärkere Berücksichtigung des ‚literarischen Aufsatzes‘ aus.

Texten zwar ab Anfang der 1960er Jahre zu; in den meisten Jahren wurden darüber hinaus jedoch auch Aufgaben zu bereits bekannten, umfangreicheren Werken gestellt (vgl. Kap. 4.5). Die Entwicklung ist also auch hier zunächst als eine Ausdifferenzierung zu fassen.

Mit dem ‚literarischen Aufsatz‘ blieb der Abiturprüfung ein durchaus umstrittenes Format erhalten. Moniert wurde u. a., dass

„die Dichtung [...] dem Schüler verleidet werden [können],¹⁹ er sei dem Gegenstand [...] gedanklich und sprachlich nicht gewachsen; es bestehe die Gefahr plattmoralisierender Beziehung der dichterischen Gehalte auf die Lebenswirklichkeit des Durchschnittsmenschen; [...] der Blick auf die Gestaltganzheit des Werkes werde verstellt, weil das Thema eine Einzelfrage zur Bearbeitung vorlegt.“ (Großmann 1963, S. 46)

Weiter könne das Aufsatzformat „die Schüler dazu [verführen], das, was der Dichter in vollkommener Form gesagt hat, mit ihren so unvollkommenen Worten noch einmal zu sagen, oder aber das eigene dürftige Erzeugnis mit Wendungen des Dichters aufzuputzen“ (Scheuermann 1948/49, S. 81).

Im Zentrum der Kritik stand jedoch die Frage nach der Selbstständigkeit der Aufgabenbearbeitung. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts hatte man problematisiert, dass sich Schüler_innen – nicht zuletzt angesichts überfordernder Aufgabenstellungen – bei Interpretationshilfen, Aufsatzsammlungen und den mehr schlecht als recht wiedergegebenen Ausführungen ihrer Lehrkräfte bedienten.²⁰ Die gleichen Probleme sah man auch noch in den 1950er Jahren: ‚Literarische Aufsätze‘ schienen „keine Abhandlungen oder Untersuchungen im eigentlichen und ehrlichen Sinne [...], sondern Reproduktionen von Gedankengängen des Lehrers“ (Engelmann 1952, S. 181, i. O. gesperrt) und damit „im wesentlichen Gedächtnisleistungen“ (ebd., i. O. gesperrt; vgl. auch Großmann 1963, S. 46) zu sein. Man fand sie „stets in der Gefahr, daß das stofflich Wissensmäßige, das rezeptiv Wiederholende, das schematisch Nachahmende, kurz das ausgesprochen Unpersönliche und Unproduktive bei ihnen nicht nur mitgeht, sondern bestimmend werden kann“ (Schumann 1957, S. 16 f.).²¹

19 Relativiert wird speziell dieser Einwand bei Scheuermann (1948/49, S. 80).

20 Vgl. etwa Kämper-van den Boogaart (2013, S. 48, 52) auch mit Verweis auf Havenstein (1925).

21 Vgl. für die Anfänge des ‚literarischen Aufsatzes‘ auch Ludwig (1988, S. 245–247).

Folgt man den zeitgenössischen Akteur_innen, so wurzelten solche Probleme auch im hohen Anspruch der Aufgaben: „Sie können daher entweder nur nach gründlichster Vorbereitung behandelt werden und verlieren damit den Wert einer selbständigen Leistung, oder aber die Schüler werden sich selbst überlassen und können dann – bis auf ganz wenige Ausnahmen – nichts Vernünftiges darüber schreiben [...].“ (Scheuermann 1948/49, S. 79; analog Rahn 1948/49, S. 88 f.)²² Auch berge das Format ein Risiko der „Erziehung zum Geschwätz, zur Heuchelei, zur Redensart“ (Engelmann 1952, S. 178; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2013, S. 53). Dabei führen Schüler_innen gerade dann gut, wenn sie sich im Phrasenhaften bewegen:

„[S]olange der literarisch-ästhetische Reproduktionsaufsatz im Wechsel mit dem moralisch-philosophischen allein herrschte, schrieb zwar 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, aber sie wußten wenigstens, daß diese Phrasen von ihnen verlangt wurden.“ (Engelmann 1952, S. 183, i. O. gesperrt)²³

Auf Interpretationen der eigenen Lehrkraft zurückzugreifen, mag vor allem dann erfolgversprechend gewesen sein, wenn diese Lehrkraft – wie etwa in Westberlin – auch mit der Beurteilung der Prüfungsarbeiten betraut war. Schwieriger gestaltete sich das Unterfangen, wenn externe (Zweit-) Gutachter_innen ins Spiel kamen. Entsprechende Kollateraleffekte skizziert ein in Baden-Württemberg tätiger Drittgutachter (Haußmann 1950): „Die Schüler geben weithin Unterrichtserinnerungen wieder, und der eigene Lehrer ist

22 Hiermit verbunden stellt Ulshöfer (1948/49d, S. 92) heraus, „daß die literarischen Themen nicht beliebt und nur einer kleinen Gruppe von Schülern angemessen“ und „keineswegs leichter“ (ebd.) seien als andere Aufgaben. Ein in Baden-Württemberg tätiger Drittgutachter wiederum beobachtet, dass literaturbezogene Arbeiten tendenziell schlechter beurteilt werden als andere Aufsätze, obwohl „[m]eistens [...] gerade die begabten Schüler das literarische Thema wählen“ (Haußmann 1950, S. 115). Darüber hinaus seien hier die größten Differenzen zwischen Erst- und Zweitbeurteilung zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 113).

23 Demgegenüber erachtet Scheuermann (1948/49, S. 88) es nicht grundsätzlich für problematisch, dass ein Schüler „Worte und Wendungen gebrauch[t], die er bei der Besprechung aus dem Munde des Lehrers gehört ha[t]“ (ebd.). Zum Problem wird dies seiner Ansicht nach erst dann, wenn „sich der Schüler im Aufsatz mit den aus der Lektürebesprechung erinnerlichen Ausdrücken behilft, noch ehe sie sich in seinem Sprachbewußtsein von jenen Einzelinhalten abgelöst haben“ (ebd., S. 89), also im engeren Sinne angeeignet worden sind.

erfreut [...]. Nicht so der Zweitkorrektor. Er kreidet dem Prüfling schwer an, was er eigentlich seinem Lehrer zur Last legen sollte.“ (ebd., S. 113) Im Ergebnis würde man „vielfach nicht die Besinnung, sondern die Gesinnung, nicht die Leistung, sondern das Gedächtnis“ bewerten (ebd., S. 115).

Die bereits im vorigen Kapitel thematisierte Umfrage unter Deutschlehrern (Kleiner 1967) zeigt, dass die Kritik am ‚literarischen Aufsatz‘ bis Ende der 1960er Jahre anhielt. Danach gefragt, worin er „[d]en Wert des literarischen Besinnungsaufsatzes einschließlich der literarischen Charakteristik“ sehe (ebd., S. 99), antwortete etwa ein Lehrer: „[F]ür Klassenarbeiten einschließlich Reifeprüfung in nichts. Grund: Entweder zu sehr Reproduktion oder im Zeitraum der Darstellung zu schwierig (umfangreich).“ (ebd.)

Die Sorge, dass sich Abiturprüfungsaufgaben durch „eine Wiedergabe gedächtnismäßig angeeigneten Stoffes“ (RP 1959, S. 8; vgl. auch RP 1964, S. 70; RP 1970, S. 429) bearbeiten ließen, brachten schließlich auch die Westberliner Reifeprüfungsordnungen zum Ausdruck. Unterbunden wurde die „unmittelbare Vorbereitung der schriftlichen Prüfungsaufgaben im Klassenunterricht“ (ebd.). Auch sei „darauf zu achten, daß die gestellten Themen für den Schüler neuartige Gesichtspunkte einschließen“ (ebd.). Bei der Aufgabenart „Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71) sollte „[d]ie Eigenleistung des Prüflings [...] darin bestehen, daß er das Thema unter einem ihm neu gegebenen Gesichtspunkte behandelt“ (ebd.). Das „freie[] Thema“ (ebd.) durfte sich nicht auf „[b]loße Inhaltsangaben gelesener Werke“ (ebd.) beschränken (vgl. auch Kap. 3.3).

6.1.2 *Werke Goethes als Gegenstand von Reifeprüfungsaufgaben*

In der Abiturprüfung des hier betrachteten Westberliner Gymnasiums waren Werke Goethes bis Mitte der 1960er Jahre fest verankert. Zugleich handelt es sich, wie in Kapitel 4.5.2 herausgesellt, bei Goethe um jenen Autor, dessen Werke mit Abstand am häufigsten thematisiert wurden. Den größten Anteil hatten dabei Aufgaben zu Goethes *Iphigenie auf Tauris*: Das Drama wurde in gut der Hälfte (56 %) aller Aufgaben thematisiert, die auf Werke Goethes Bezug nahmen. Ein Drittel (34 %) der Aufgaben fokussierte Goethes *Faust*. Weitere Werke wurden nur vereinzelt aufgegriffen:

Tab. 8: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Werken Goethes

Zeitraum	Lehrkraft	Werk(e)	Aufgabenstellung
1950er Jahre	WIE25	Faust, Iphigenie auf Tauris	Ist „Humanität“ nur ein Schlagwort? (Die Frage ist anhand von Nachweisen aus der deutschen Literatur zu prüfen und zu entscheiden.) (Goethes Faust, Lessings Nathan, Goethes Iphigenie u. Schillers Don Carlos, sowie ein Handbuch über deutsche Rechtschreibung dürfen benutzt werden.) (AKTE 26)
1940er Jahre	ZTXM1	Iphigenie auf Tauris	Euripides und Goethe in der Unterwelt. (Ein Totengespräch) (AKTE 20)
	ZTXM1		Was ist Größe? Wie würdest Du diese Frage Iphigeniens beantworten? (AKTE 20)
	ZTXM1		Was hat Goethes „Iphigenie“ unserer Zeit zu sagen? (AKTE 35)
	ZTXM1		Goethes Iphigenie – das Evangelium hohen Menschentums. (AKTE 38)
	NR7K8		Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln (z. B. Carlos, Nathan, Iphigenie, Tasso, Homburg, Goethes und Schillers Gedichten, Macbeth u. a.) (AKTE 60)
1950er Jahre	WIE25		Das Ideal der Humanität und seine Bedeutung für das menschliche Gemeinschaftsleben. (Im Anschluß an Lessings Nathan, Schillers Don Carlos u. Goethes Iphigenie.) (AKTE 26)
	ZTXM1		Größe und Fremdheit der Klassik Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“ (AKTE 28)
	ZTXM1		Goethes „Iphigenie“ – ein „Elysiumsstück“. (AKTE 69)
1960er Jahre	S6LI3		Das Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“ (AKTE 62)
1950er Jahre	WIE25	Faust	Ist der „faustische Mensch“ wirklich abgetan? (Die Frage ist im Anschluß an die Faustdichtung Goethes und die gegenwärtige Faustkritik darzustellen und kritisch zu prüfen.) (AKTE 26)
	WIE25		Fausts Entwicklung vom Individualisten zum Mann der sozialen Verantwortlichkeit. (Nach Goethes Faust). (AKTE 26)
	MK2EO		Goethes Faust: kann er Vorbild, soll er Warnung sein? Beantworten Sie diese Frage in engem Zusammenhang mit der Dichtung! (AKTE 43)
	ONUED		Wie erklärt sich die Bereitwilligkeit Fausto zu einem Bund mit dem Bösen? (AKTE 50)

(Fortsetzung auf nächster Seite)

Tab. 8: Fortsetzung

Zeitraum	Lehrkraft	Werk(e)	Aufgabenstellung
1960er Jahre	VXUYA		<i>Nehmen Sie kritisch Stellung zu Mephistos satirischem Versuch (Faust I, Schülerszene), ein Ratgeber für die rechte Fakultätenwahl zu sein.</i> (AKTE 42)
1960er Jahre	ONUED	Wilhelm Meister	<i>Sozialkritisches Thema: Analysieren u. werten Sie den „Wilhelm Meister“ als markantes Beispiel Johann Wolfgang v. Goethes für eine gesellschaftlich-überindividuelle Verpflichtung.</i> (AKTE 67)
1940er Jahre	ONUED	Goetz	<i>Alte und neue Zeit in Goethes „Götz“.</i> (AKTE 4)
1960er Jahre	S6LI3	Wandrer Nachtlied	<i>Goethe: Wanderers Nachtlied („Über allen Gipfeln“)</i> <i>Goethe: An den Mond</i> <i>Eichendorff: Mondnacht</i> <i>Interpretieren und vergleichen Sie diese Gedichte nach Gehalt und Gestaltung!</i> (AKTE 44)

Unter den Prüfungsaufgaben des zweiten, ergänzend untersuchten Gymnasiums (vgl. Kap. 5.1) dominierten Aufgaben zu Werken Goethes noch deutlicher. Dabei wurden jedoch andere Schwerpunkte gesetzt: Knapp zwei Drittel (62 %) aller Prüfungsaufgaben, die an dieser Schule Werke Goethes thematisierten, rückten dessen *Faust* in den Fokus. *Torquato Tasso* wurde in drei (14 %) der Aufgaben Gegenstand der Abiturprüfung. Goethes *Iphigenie auf Tauris* hingegen wurde ebenso wie dessen *Egmont* in lediglich einer (5 %) der Aufgaben zu Werken Goethes thematisiert.²⁴ In verstärktem Maße wurden an dieser Schule außerdem Aufgaben gestellt, die auf Zitate Goethes zurückgreifen. Die lange Tradition solcher Aufgabenstellungen skizziert kritisch etwa Thiele (1966, S. 31). Er selbst rät von vergleichbaren Aufgaben entschieden ab: „Sehr leicht wird der Aufsatz dabei zu einem lahmen Erweis der Richtigkeit des ohnehin richtigen Zitates!“ (ebd., S. 26)²⁵ Dass sich die kritisierten

24 Weitere Aufgaben verzichteten auf Angaben konkreter Titel.

25 Vgl. darüber hinaus auch Nentwig (1960, S. 363), Rahn (1948/49, S. 64–67), Marthaler (1962, S. 62). Aufgeschlossener steht Neuhoff (1957, S. 47) solchen Themen gegenüber.

Aufgabenstellungen nicht nur in der Prüfungspraxis als langlebig erwiesen, sondern auch in Handreichungen nach wie vor tradiert wurden, illustrieren u. a. die *Königs Erläuterungen* zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* (vgl. Woyte o. J., 17. Aufl., S. 87–91).

Die folgende Auswertung beschränkt sich auf Aufsätze zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* als dem literarischen Werk, das am betrachteten Westberliner Gymnasium in den 1950er und 1960er Jahren am häufigsten zum Gegenstand der Reifeprüfung wurde. Wie einleitend erläutert, fokussierten die untersuchten Aufgaben das Drama als Werk, das den Schüler_innen bereits bekannt war und sehr wahrscheinlich im Unterricht besprochen worden war. Solche Aufgabenstellungen waren durch die Berliner Reifeprüfungsordnung nicht explizit gefordert, jedoch abgedeckt. Im Rahmen der ab 1959 differenzierten Aufgabenarten entsprachen sie vor allem dem Format „Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71). Weiter lässt sich die Frage nach einem Humanitätsideal auch als „Thema [...] aus dem philosophischen [...] Bereich“ (RP 1964, S. 71) auffassen, das in der 1964 neu hinzukommenden Aufgabenart des „an einem Sachgebiet orientierte[n] Thema[s]“ (ebd.) aufgehoben war. Ab Anfang der 1970er Jahre lassen sich die untersuchten Aufgaben am ehesten der Aufgabenart „Erörterung von Sachverhalten und Problemen“ (RP 1970, S. 429) zuordnen.

6.2 Kontextualisierung II: Goethes *Iphigenie auf Tauris* als Werk zeitloser Gültigkeit

Die ausgewerteten Abiturprüfungsaufsätze sollen im weiteren Verlauf der Untersuchung im Kontext zeitgenössischer Interpretationen verortet werden, die für den schulischen Umgang mit Goethes *Iphigenie auf Tauris* gedacht waren. Der folgende Abschnitt gibt zunächst Auskunft über die herangezogenen Quellen und skizziert, mit welchen Schwerpunkten das Drama Schüler_innen wie Lehrkräften in solchen Publikationen vor Augen geführt wurde (vgl. Kap. 6.2.1). Anschließend geht die Darstellung vertiefend auf die einleitend thematisierten Problemzusammenhänge ein (vgl. Kap. 6.2.2). Kontrastierend gegenübergestellt werden den hier herausgearbeiteten, auf überzeitliche Gültigkeit gerichteten Zugriffen schließlich die Perspektiven einer in den 1970er Jahren an Gewicht gewinnenden kritischen Literaturdidaktik (vgl. Kap. 6.2.3).

6.2.1 *Schwerpunkte schulischer Iphigenien-Rezeption*

Dem kanonischen Status des Dramas entsprechend existierte in den 1950er und 1960er Jahren eine Vielzahl an Publikationen, die Goethes *Iphigenie auf Tauris* für Lehrkräfte und Schüler_innen aufbereiteten.²⁶ Für die folgenden Analysen wurden zunächst vier Textausgaben des Dramas ausgewählt, die speziell für den Gebrauch in Schulen konzipiert waren: Je eine Ausgabe des Reclam-Verlags (IPH 5a, 1958; IPH 5b, 1963; beide o. H.)²⁷ und der Reihen *Hamburger Lesehefte* (IPH 6, 1959) und *Klassiker der Weltliteratur* (IPH 4, o. J.)²⁸. Aufschlussreich sind solche Ausgaben insbesondere mit Blick auf Erläuterungen, die dem Damentext beigegeben waren (vgl. hierzu Susteck 2020a, S. 10 f.). Weiter werden drei Handreichungen ausgewertet, denen ein größerer Raum zur Interpretation des Dramas zur Verfügung stand. Sie entsprechen im Wesentlichen dem, was heute als ‚Interpretationshilfen‘, ‚Lektürehilfen‘ oder ‚Lektüreschlüssel‘ fungiert. Ermittelt und zusammengestellt wurden diese Schriften im Rückgriff auf die Studie Gass-Bolms (2005).²⁹ Dessen Untersuchungen führen vor, dass Lektürehilfen Schwerpunktsetzungen historischen Literaturunterrichts besonders anschaulich illustrieren; dass sie sich auch zur Kontextualisierung historischer Reifeprüfungsarbeiten eignen, arbeiten Susteck und Mackasare (2019b) heraus.³⁰ Weiter greift die

26 In zeitgenössischen literaturdidaktischen Monographien wiederum fand Goethes *Iphigenie auf Tauris* nur sporadisch Erwähnung, so etwa bei Antz (1950, S. 14), Engelmann (1952, S. 132, 142), Essen (1956, S. 204), Schnass (1955, u. a. S. 8, 19) und Schnass/Rutt (1960, u. a. S. 7, 11).

27 Zur Verfügung standen eine Auflage des Jahres 1958 (IPH 5a) und eine des Jahres 1963 (IPH 5b). Ein Vergleich ergab, dass beide Ausgaben vollständig übereinstimmen; im Folgenden beschränkt sich die Auswertung auf die Ausgabe des Jahres 1958 (IPH 5a).

28 Die *Klassiker der Weltliteratur* wurden von der Direction de l'Education Publique der G. M. Z. F. O. (Gouvernement militaire de la zone française d'occupation) [DEP] herausgegeben und im Lehrmittel-Verlag Offenburg publiziert.

29 Gass-Bolm (2005) nutzt alle drei Lektürehilfen, um Veränderungen der Klassiker-Rezeption am Beispiel von Goethes *Iphigenie auf Tauris* herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 29 f., 74, 99 f., 208 f., 303 f., 382). Die Ergebnisse seiner Untersuchungen werden im Zuge der folgenden Analysen aufgegriffen.

30 Vgl. weiter auch Mackasare (2020, S. 48, 58). Einen systematischen Vergleich von Reifeprüfungsarbeiten und Lektürehilfen, wie ihn Susteck und Mackasare (2019b) vorführen (vgl. auch hier weiter Mackasare 2020), strebt die vorliegende Studie nicht an.

vorliegende Studie auch in diesem Punkt auf Vorarbeiten des Projekts *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882–1972* zurück.³¹

Zwei der Lektürehilfen, eine Handreichung aus der Reihe *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen* (Ibel 1958) des Verlags Moritz Diesterweg³² sowie eine weitere aus der Reihe *Wort – Werk – Gestalt* (Thiele 1966; hierzu kritisch auch Denk 2000, S. 259) des Verlags Ferdinand Schöningh, adressierten explizit Lehrkräfte (vgl. Ibel 1958, S. 5; Thiele 1966, S. 7–9).³³ Die *Erläuterungen zu Goethes Iphigenie auf Tauris* aus der Reihe *Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern* des C. Bange-Verlags (10. und 17. Aufl., beide: Woyte o. J.)³⁴ richteten sich vermutlich an Schüler_innen. Im Aufbau dieser drei Handreichungen zeigen sich Parallelen: In zwei von ihnen findet sich ein Kapitel zum „Gang der Handlung“ (Ibel 1958, S. 16; vgl. auch Woyte o. J., 10. Aufl., S. 53–64).³⁵ Die dritte Publikation

-
- 31 Im Rahmen des Projekts wurde eine Sammlung von Quellen erarbeitet, die zur Kontextualisierung der im Fokus stehenden Reifeprüfungsarbeiten dienlich schienen. Im Zuge dessen stellten studentische Mitarbeiter einschlägige Heftreihen zusammen, in denen historische Lektürehilfen publiziert wurden, und recherchierten Publikationen dieser Reihen für ausgewählte literarische Texte.
- 32 Für eine Übersicht über die verschiedenen Reihen, in denen Lektürehilfen zu jeweils unterschiedlichen Zeiten erschienen, vgl. Susteck (2020b, S. 14).
- 33 Im zweiten Fall beanspruchte der Herausgeber, als Schulpraktiker zu sprechen. Er versuchte „[d]em Lehrer aus Erfahrung und Praxis heraus für die Praxis eine Handreichung zu bieten, ihm Anregungen und gewisse Ergebnisse zu geben, welche die eigenen Empfindungen und Überlegungen ergänzen“ (Thiele 1966, S. 8). In Lektürehilfen aus älteren Reihen sind didaktische Hinweise i. d. R. nur selten zu finden (vgl. Susteck 2020a, S. 10; Susteck 2020b, S. 70–72; Mackasare 2020, S. 45).
- 34 Das Publikationsjahr ist nicht ersichtlich, lässt sich jedoch weiter einschränken. So konnte ermittelt werden, dass die 8. Auflage 1955, die 20. Auflage 1976 publiziert wurde. Ein Vergleich ergab, dass die zehnte und siebzehnte Auflage vollständig übereinstimmen; substanzielle Änderungen erfuhr die Handreichung erst Ende der 1970er Jahre (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 382). Im Folgenden beschränkt sich die Auswertung auf die zehnte Auflage. Dass Lektürehilfen allgemein häufig auf Angaben des Publikationsjahrs verzichteten, arbeitet auch Susteck (2020b, S. 723) heraus. Er erklärt dies daraus, dass „[i]n Anbetracht der scheinbaren Unstrittigkeit, ja Selbstverständlichkeit vermittelten Wissens [...] genauere Lokalisierungen der Texte unnötig [wirkten]“ (ebd.).
- 35 Dieses wird in einem Fall durch „[s]prachliche und sachliche Erläuterungen“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 11; vgl. ebd., S. 11–52) ergänzt, wie sie sich auch in den Textausgaben finden (vgl. auch Susteck 2020b, S. 74; für das frühe 20. Jahrhundert Mackasare 2020, S. 40).

verzichtet auf zusammenfassende Ausführungen, sieht sich allerdings genötigt, dies einleitend zu erläutern (vgl. Thiele 1966, S. 8). *Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen* liefern neben Charakterisierungen einzelner Figuren (vgl. Woyte o. J., 10. Aufl., S. 65–72) insbesondere auch Dispositionen und fertige Aufsätze (vgl. ebd., S. 79–95)³⁶ sowie eine Zusammenstellung „[g]eflügelte[r] Worte“ (ibd., S. 77). Die Handreichung der Reihe *Wort – Werk – Gestalt* verbindet thematische und didaktische Zugriffe: Neben Ausführungen zur „Entstehung“ (Thiele 1966, S. 11) und zur „Nachwirkung“ (ibd., S. 30) des Dramas sowie zur „Heimkehr“ Iphigenies (ibd., S. 19) finden sich hier insbesondere Überlegungen zur „Hinführung“ (ibd., S. 14) zum Werk und zu dessen „Behandlung“ im Unterricht (ibd., S. 20). In der Handreichung der Reihe *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen* nehmen Ausführungen zu „Gedanken und Probleme[n]“ (Ibel 1958, S. 35) des Dramas den größten Raum ein.

Zum Teil lassen die Schriften Rückschlüsse darauf zu, welche Literatur ihre Verfasser und Herausgeber selbst rezipiert hatten und welchen Deutungen sie damit Eingang in den Deutschunterricht verschafften (vgl. auch Mackasare/Susteck 2019b, S. 285). Die „Anmerkungen“ zur Ausgabe der *Hamburger Lesehefte* greifen auf die Jubiläumsausgabe des Cotta-Verlags (IPH 2, o. J.; vgl. IPH 6, 1959, S. 59) zurück. Die *Königs Erläuterungen* wiederum verweisen in ihrer Charakterisierung einzelner Figuren (vgl. Woyte o. J., 10. Aufl., S. 65) auf Ausführungen von Teetz/Heinze/Schröder (hier: o. J., vgl. etwa 1925). Auch die Hinweise zur „[b]enutze[n] Literatur“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 96) listen primär Werke des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts auf.³⁷ Ibel (1958, S. 5) wiederum erhebt explizit den Anspruch, ein breites Spektrum unterschiedlicher Interpretationen zusammenzustellen.³⁸ Mit Auszügen aus Arbeiten von

36 Vgl. auch Susteck (2020a, S. 10 f.), der jedoch auch darauf hinweist, dass bis heute das in Lektürehilfen „angebotene Wissen [insgesamt, EZ] nur in begrenztem Maße für schriftliche Prüfungen, aber auch für durchgeführten Unterricht relevant ist, und stattdessen beides deutlich überschießt“ (ibd., S. 16 f.).

37 Susteck (2020a, S. 8; 2020b, S. 72, FN 22) weist darauf hin, dass hier außerdem eine Tendenz zur „Selbstreferenzialisierung“ bestand, da Lektürehilfen dazu neigten, andere Lektürehilfen zu zitieren.

38 Ibel stellt Ausschnitte dieser Arbeiten unter selbst gewählten thematischen Überschriften zusammen. Autor und Kürzungen werden kenntlich gemacht, auf Angaben konkreter Seitenzahlen wird jedoch verzichtet.

Friedrich Gundolf (1916)³⁹ und Hermann August Korff⁴⁰ schließt die Handreichung an die geistesgeschichtliche Goetherezeption an, mit Walter Rehm (1938) und Adolf Beck (1942, 1943) greift sie eher unpolitische Studien aus nationalsozialistischer Zeit auf und mit Emil Staiger (1952) schließt sie den Bogen zur werkimmanenten Schule der Nachkriegszeit.⁴¹ Verglichen mit jener der *Königs Erläuterungen* und als eine 1958 getroffene mutet diese Auswahl zwar aktuell an; letztlich wurden jedoch *beide* Lektürehilfen bis Mitte der 1970er Jahre ohne Änderungen neuaufgelegt (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 304) und stehen damit in erster Linie für Kontinuitäten schulischer *Iphigenien*-Interpretation; im Fall der *Königs Erläuterungen* reichen diese Kontinuitäten bis ins späte 19. Jahrhundert zurück (vgl. ebd., S. 329).⁴² Aktualisierungen,

39 Im Literaturverzeichnis führt Ibel (1958, S. 63) die erste, 1916 erschienene Auflage von Gundolfs *Goethe* an. Die zitierten Textauszüge werden jedoch auch hier ohne Angabe einer Auflage oder Seitenzahl abgedruckt (vgl. etwa ebd., S. 46). Beim Versuch, die von Ibel genutzte Auflage zu ermitteln, zeigte sich, dass der Herausgeber offenbar – auch jenseits der ausgewiesenen Kürzungen – in die abgedruckten Interpretationen eingegriffen hat. Diese Modifikationen betreffen überwiegend die Interpunktion Gundolfs, verändern die Deutung jedoch vereinzelt auch inhaltlich (siehe exemplarisch Ibel 1958, S. 45 im Vergleich zu Gundolf 1920, S. 312; Gundolf 1963[1930], S. 312). Im Folgenden wird, um die zitierten Deutungen Gundolfs mit dem Original abzugleichen, auf die siebte, unveränderte Auflage des Werks zurückgegriffen (Gundolf 1920).

40 Folgt man dem Literaturverzeichnis Ibels (1958, S. 63), so zitiert der Herausgeber den zweiten Band von Korffs *Geist der Goethezeit* in einer Auflage von 1927. Anders als der erste Band (Korff 1923) wurde der zweite jedoch 1930 erstaufgelegt. Vermutlich hat der Herausgeber also mit dieser Auflage des Jahres 1930 gearbeitet. Wie die Interpretationen Gundolfs (1920) wurden auch jene Korffs (1943[1930]) in leicht veränderter Form zitiert (vgl. exemplarisch Ibel 1958, S. 49 und Korff 1943[1930], S. 164).

41 Zur Geschichte der Goethe-Rezeption vgl. einführend Mandelkow (1989); dass auch im schulischen Kontext im Kaiserreich ebenso wie im Nationalsozialismus eher ideologisch ausgerichtete und eher unverfängliche Goethe-Deutungen koexistierten, arbeiten u. a. Schemme (1990), Kretschmann (2000) und Popp (2005) heraus.

42 Grundlegende Änderungen erfuhr die Handreichung erst Ende der 1970er Jahre (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 382). Dass solche – erst in den 1970er Jahren gebrochenen – Kontinuitäten die *Königs Erläuterungen* auch allgemein prägten, arbeiten Susteck und Mackasare (2019a, S. 155) heraus (vgl. auch Susteck 2020a, S. 11; Susteck 2020b, S. 70, 73–79). Sie gehen daher davon aus, dass „Lektürehilfen literaturwissenschaftliche Praktiken auf basaler Ebene [tradieren und stabilisieren]. Nicht nur kanonische Deutungen literarischer Texte, sondern – implizit – auch Modi der literarischen Analyse werden, quasi als propädeutische Initiation, Generationen von Schülern seit

veranlasst etwa durch die Rezeption jüngerer Interpretationen, lassen die Neuauflagen vermissen.

Ein zumindest graduell abweichendes Bild zeichnet sich in der Handreichung ab, die Mitte der 1960er Jahre in der Reihe *Wort – Werk – Gestalt* erschien. Hier sind Quellen zur Rezeption des Dramas als „Stimmen von damals und heute“ (Thiele 1966, S. 39) abgedruckt. Dabei dominieren jedoch „Stimmen von damals“ (ebd.), konkret solche von Zeitgenossen des Dichters.⁴³ Als „von [...] heute“ (ebd., S. 39) kann Mitte der 1960er Jahre lediglich Seidlins (1963, S. 9; hier in Thiele 1966, S. 42–44) Deutung der „verteufelt human[en]“⁴⁴ Iphigenie gelten.⁴⁵ Die Literaturangaben hingegen führen vereinzelt auch Publikationen der späten 1950er und frühen 1960er Jahre an.

Die ausgewerteten Handreichungen und Vor- bzw. Nachworte der Textausgaben zeigen breite inhaltliche Schnittmengen. Dies erklärt sich vermutlich daraus, dass Lektürehilfen „im Wesentlichen unstrittiges Faktenwissen [...], welches vor jeder literaturdidaktischen Kontroverse steht“ darlegen (Susteck 2020b, S. 72; vgl. auch Susteck 2020a, S. 15; Mackasare 2020, S. 38, 44). Im Blick auf Goethes *Iphigenie* thematisierte man insbesondere die Entstehungsgeschichte des Dramas (vor allem dessen mehrfache Umarbeitung),⁴⁶ Bezüge zu Euripides' *Iphigenie bei den Taurern* (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 100)⁴⁷ – hier insbesondere die „Verinnerlichung“ der Dramenhandlung⁴⁸ –, die Art und Weise,

Etablierung und Normierung des Deutschunterrichts und der Literaturwissenschaft durch Lektürehilfen vermittelt.“ (Susteck/Mackasare 2019a, S. 155)

- 43 Zitiert werden etwa Grillparzer (vgl. Thiele 1966, S. 40 f.), ein Brief Schillers an Goethe (vgl. ebd., S. 39 f.) und eine Rezension des Jahres 1803 (vgl. ebd., S. 42).
- 44 Als „verteufelt human“ bezeichnete Goethe sein Drama 1802 in einem Brief an Schiller (Goethe: *Brief an Schiller*. Jena, 19. Januar 1802).
- 45 Darüber hinaus beteiligt sich Wilhelm Grenzmann, vermutlich auch in seiner Rolle als Herausgeber der Reihe *Wort – Werk – Gestalt*, mit einem Beitrag zum Thema *Iphigenie und ihre Götter* (Grenzmann 1966).
- 46 Vgl. Blumenthal (1963, S. 229–231), IPH 4 (o. J., S. VI f.), Franzke (1959, S. 57 f.), Ibel (1958, S. 6–8), IPH 5a (1958, S. 63 f.), Thiele (1966, S. 11–14), Woyte (o. J., 10. Aufl., S. 3–7). Zusätzlich finden sich teilweise editionsgeschichtliche Erläuterungen (Franzke 1959, S. 59; IPH 5a, 1958, S. 64).
- 47 Vgl. IPH 4 (o. J., S. III–VI), Franzke (1959, S. 58 f.), Thiele (1966, S. 14 f.), Woyte (o. J., 10. Aufl., u. a. S. 79–81).
- 48 Vgl. IPH 4 (o. J., S. IV), Franzke (1959, S. 58), Ibel (1958, S. 14), Thiele (1966, S. 22 f.), Woyte (o. J., 10. Aufl., u. a. S. 80). Teilweise werden auch Zusammenfassungen des Dramas Euripides' gegeben (vgl. Franzke 1959, S. 58; IPH 4, o. J., S. III; Ibel 1958, S. 13).

in der Iphigenie auf die Taurer, Orest und König Thoas einwirkt,⁴⁹ die Bewährung bzw. Selbstbewahrung Iphigenies,⁵⁰ ihr gefühlsgelitetes Handeln,⁵¹ ihren Glauben und das Gottesbild des Dramas,⁵² den Umstand, dass die entscheidende Wirkung hier von einer Frau ausgeht,⁵³ autobiographische Bezüge⁵⁴ und Aktualisierungsmöglichkeiten des Werks (vgl. Kap. 6.2.2).

Die Häufung von Aufgabenstellungen, denen es in der Auseinandersetzung mit Goethes *Iphigenie auf Tauris* um ‚Humanität‘ und ‚Menschlichkeit‘ ging (vgl. Kap. 6.1.2), verwundert wenig. Vielmehr stand das – von Goethe selbst gesetzte (s. u.) – Thema im Zentrum der schulischen *Iphigenien*-Rezeption.⁵⁵ Zum Pflichtprogramm von Textausgaben und Handreichungen scheint es insbesondere gehört zu haben, die Widmungsverse „Alle menschlichen Gebrechen/Sühnet reine Menschlichkeit“ zu zitieren (vgl. etwa IPH 4, o. J., S. IV; Ibel 1958, S. 28, 41, 58; Blumenthal 1963, S. 237).⁵⁶

Die ausgewerteten Schriften vermitteln einen überwiegend ehrfürchtigen Umgang mit dem Drama (vgl. etwa Franzke 1959, S. 59; Ibel 1958, S. 5). Auf die Spitze getrieben wird die Überschwänglichkeit in den *Königs Erläuterungen*:⁵⁷

49 Vgl. Blumenthal (1963, S. 236 f.), IPH 4 (o. J., S. V, 70 f.), Franzke (1959, S. 58 f.), Thiele (1966, S. 26 f.).

50 Vgl. Blumenthal (1963, S. 237), IPH 4 (o. J., u. a. S. V), Franzke (1959, S. 59), Ibel (1958, u. a. S. 20).

51 Vgl. Ibel (1958, S. 30), Woyte (o. J., 10. Aufl., S. 65 f.).

52 Vgl. u. a. IPH 4 (o. J., S. V, 73 f.), Ibel (1958, u. a. S. 40–42), Thiele (1966, S. 28 f.).

53 Vgl. Franzke (1959, S. 59), Ibel (1958, S. 59), Thiele (1966, S. 29 f.).

54 Vgl. Blumenthal (1963, S. 234 f.), IPH 4 (o. J., S. I f.), Ibel (1958, S. 8–10), Thiele (1966, S. 18 f.).

55 Begünstigt wurde dies – bzw. die Popularität des Dramas selbst – sicher auch dadurch, dass das Ideal eines „christlichen Humanismus“ (Roberg/Susteck 2007, S. 106; vgl. auch Gass-Bolm 2005, S. 84) den (gymnasialen) Bildungsanspruch nach 1945 entscheidend prägte.

56 Zitiert wird damit aus den Versen, mit denen Goethe im März 1827 ein Exemplar seiner *Iphigenie auf Tauris* dem Schauspieler Wilhelm Krüger widmete (*Goethe: Widmungsverse für Wilhelm Krüger*. Weimar, 31. März 1827). Hier heißt es: „Was der Dichter diesem Bande/Glaubend, hoffend anvertraut/Wird’ im Kreise deutscher Lande/Durch des Künstlers Wirken laut./Liebevoll verkünd’ es weit:/Alle menschliche Gebrechen/Sühnet reine Menschlichkeit“ (ebd.). Zitiert wurden solche Widmungsverse offenbar auch in Lektürehilfen zu anderen Werken gerne (vgl. Susteck 2020b, S. 79–81).

57 Aus der Reihe fällt dabei die kritische Perspektive Antz’ (1950, S. 14; 1955, S. 17), dem das Werk u. a. nicht „volkhafte“ genug erscheint.

„Unter diesem Einfluß edler Weiblichkeit entstand auch jenes Meisterwerk, in dem er [Goethe, EZ] den Gipfel der Kunst ersteigen sollte, jenes dramatische Gedicht, das, wie von erhabener Musik durchtönt, den Leser zur Andacht stimmt, als sei er in einem großen Tempel, von dessen zauberischem Glanze, von dessen jungfräulicher Reinheit die Seele berauscht wird, über dem jener große, gewaltige Zauber liegt, der griechischen Statuen vor allen anderen Schöpfungen der Menschenkunst eigentümlich ist, jene vollendete Einheit: ‚Iphigenie auf Tauris.‘“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 3)

Den meisten Handreichungen erstrahlte insbesondere die Figur der Iphigenie in hellem Glanz.⁵⁸ Sie wird als „edelste der Frauen“ (Ibel 1958, S. 47), als „reinste und zarteste weibliche Gestalt“ Goethes ausgewiesen (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 65), durch ihre „Reinheit und Makellosigkeit“ charakterisiert (IPH 4, o. J., S. 72). Hervorgehoben wird neben ihrer „hohe[n] Sittlichkeit“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 19)⁵⁹ insbesondere ihre „Wahrhaftigkeit“ (Franzke 1959, S. 59; IPH 4, o. J., S. 74 f.; vgl. auch Woyte o. J., 10. Aufl., S. 85). Sie bleibe „wahr und aufrichtig, auch dann, wenn sie damit alles bisher Erreichte in Frage stellt“ (IPH 4, o. J., S. V), ihr seien „*Verstellung und Heuchelei, listige Umwege [...] von Natur völlig fremd*“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 66, Herv. i. O.). Hervorgehoben wird außerdem ihre „Seelengröße“ (Franzke 1959, S. 59). Die Überhöhung maximierend heißt es in den *Königs Erläuterungen*: „Ihre allgemeine Menschenliebe, ihre Dankbarkeit auch gegen Barbaren, ihr Wahrheitssinn, ihre edle Auffassung der Gottheit erinnern an das Bild einer christlichen Heiligen.“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 84)

Ihr Glaube wird durch die Überzeugung charakterisiert, dass die Götter ihrem Wesen nach gut bzw. gerecht sind. Die Rede ist von einem Glauben „an die unbedingte Gerechtigkeit der Götter“ (IPH 4, o. J., S. 68; ähnlich Gundolf 1920, S. 312, bei Ibel 1958, S. 45; vgl. auch Woyte o. J., 10. Aufl., S. 67), „die Güte und Huld der ‚Unsterblichen‘“ (Ibel 1958, S. 22; ähnlich Woyte o. J., 10. Aufl., S. 67) bzw. „[d]ie Anwesenheit der unsichtbaren, gnädigen Götter“ (Grenzmann 1966, S. 50). Teilweise wird explizit Iphigenies „Gehorsam gegen die Gottheit“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 67) hervorgehoben. Stärker von göttlichen Instanzen abstrahierend wird der Glaube Iphigenies charakterisiert als einer „an ein objektives Gutes, an ein sittliches Maß in der Welt“ (Gundolf 1920, S. 312, leicht verändert bei Ibel 1958, S. 45). An anderer Stelle ist von ihrer „Überzeugung

58 Dass auch in Lektürehilfen allgemein die handelnden Charaktere und ihre Entwicklung im Vordergrund stehen, arbeiten Susteck (2020b, S. 88) und – bezogen auf das frühe 20. Jahrhundert – Mackasare (2020, S. 47) heraus.

59 Vgl. weiter auch Beck (1943, S. 45), leicht verändert bei Ibel (1958, S. 41); IPH 4 (o. J., S. V) und wortgleich auch Franzke (1959, S. 59).

vom Walten einer sittlichen Macht, die Welt und Menschen gleichermaßen umfängt“ (IPH 4, o. J., S. V), einem „bis zur Vorstellung von Göttern verdichtete[n] Gefühl einer sittlichen Kraft“ (Gundolf 1920, S. 314, bei Ibel 1958, S. 46) die Rede.

Weiter wird ausgeführt, wie Iphigenie „auf Volk und König einen veredelnden Einfluß“ (IPH 4, o. J., S. V) bzw. eine „sittigende Wirkung“ (Franzke 1959, S. 59) ausübe und ihren Bruder Orest erlöst (vgl. etwa IPH 4, o. J., S. V, 71; Ibel 1958, S. 27; Thiele 1966, S. 27). Iphigenies Einfluss wird dabei als ein unintentionaler, gewissermaßen unmittelbarer charakterisiert. Sie wirke „[d]urch ihr einfaches Dasein“ (IPH 4, o. J., S. V), „ihre Gegenwart“ (Thiele 1966, S. 27; vgl. auch Ibel 1958, S. 27; Blumenthal 1963, S. 236), „[bemerkt] [d]iese Wirkung [...] kaum“ (Blumenthal 1963, S. 236). Deutlich werden mit solchen Ausführungen Wesenszüge herausgestellt, die Schiller (s. o.) der „schönen Seele“ zuschlägt:

„Die schöne Seele hat kein andres Verdienst, als daß sie ist. Mit einer Leichtigkeit, als wenn bloß der Instinkt aus ihr handelte, übt sie der Menschheit peinlichste Pflichten aus, und das heldenmüthigste Opfer, das sie dem Naturtriebe abgewinnt, fällt, wie eine freiwillige Wirkung eben dieses Triebes, in die Augen. Daher weiß sie selbst auch niemals um die Schönheit ihres Handelns, und es fällt ihr nicht mehr ein, daß man anders handeln und empfinden könnte [...]. [...]

In einer schönen Seele ist es also, wo Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung harmoniren, und Grazie ist ihr Ausdruck in der Erscheinung.“⁶⁰

Zeitgenössische Handreichungen akzentuieren dabei vor allem ein gefühlsgeleitetes Handeln. Iphigenie, so heißt es, „reflektiert nicht über ihr Sein“ (Blumenthal 1963, S. 236), „grübelt nicht; [...] folgt bei ihrem Handeln nur ihrem Gefühl“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 65; vgl. auch Ibel 1958, S. 30); es liege gerade „[i]n solchem gefühlsmäßigen Handeln, das nicht von äußeren Vorurteilen und ängstlicher Rücksichtnahme beeinflusst wird, [...] ihre *Stärke und Sicherheit*“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 66, Herv. i. O.).

Thoas wiederum falle zunächst „in das Barbarentum zurück“ (Ibel 1958, S. 21; vgl. auch Woyte o. J., 10. Aufl., S. 71), da „[s]eine Menschlichkeit [...] noch nicht existenziell“ sei (Ibel 1958, S. 21), er sie „vor allem um Iphigeniens Willen angenommen“ habe (ebd.) bzw. er „noch von persönlichen Neigungen und Trieben bestimmt“ sei (ebd., S. 18). Im weiteren Verlauf werde „[s]ein Glaube an die Güte des Menschen [...] durch Iphigeniens Haltung gefährdet. Wir erleben

60 Schiller: *Über Anmuth und Würde*, S. 287 f. Als eine solche „schöne Seele“ wird Iphigenie Ende der 1940er Jahre etwa durch Benno von Wiese (1948, S. 131) charakterisiert.

mit, wie sich die Verhärtung und Barbarisierung einer Menschenseele entwickelt“ (ebd., S. 32). Letztlich schenke Thoas aber „der Stimme der Menschlichkeit Gehör“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 49; vgl. auch Grenzmann 1966, S. 52). Er trage „über sich selbst und seine Leidenschaft den schwersten Sieg davon[]“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 72; ähnlich Korff 1943[1930], S. 177, bei Ibel 1958, S. 48): Es „bewährt sich seine ‚große Seele‘“ (Blumenthal 1963, S. 237), „[er] überwindet [...] sein Barbarentum und erweist sich, geläutert und gereift, als ein wahrhaft edler Mensch und König“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 72).

Auch diese Entwicklung wird in erster Linie Iphigenie zugeschrieben (vgl. Korff 1943[1930], S. 177, bei Ibel 1958, S. 48). Entscheidend sei ihr „Glaube an den reinen und guten Kern des Menschen“ (Ibel 1958, S. 33) bzw. seinen „humanen Kern“ (ebd.), „an die *Allgültigkeit der Humanität*: daß ‚die Stimme der Wahrheit und der Menschlichkeit‘ von jedem vernommen werde“ (ebd., Herv. i. O.), oder einfacher ihr „Vertrauen darauf, daß im Gegner, als Menschen, derselbe reine Sinn wohne“ (Beck 1943, S. 43, bei Ibel 1958, S. 39). Dieser Glaube veranlasse sie, an Thoas „edle Gesinnung“ (IPH 4, o. J., S. 74), „seinen rein-menschlichen Sinn“ (Beck 1943, S. 42, bei Ibel 1958, S. 39) zu appellieren.⁶¹ Dabei rufe das Vertrauen in die ‚Humanität‘ des Mitmenschen diese erst hervor: „[I]ndem sie an diesen adligen Sinn in Thoas glaubt, erweckt sie ihn [...] die Bewährungsprobe unbedingter Reinheit, die sie sich selbst abringt, führt auch Thoas zur Selbstbewährung“ (Beck 1943, S. 43, bei Ibel 1958, S. 39).

Herausgestellt wird, dass auch Iphigenie im Laufe des Dramas eine Entwicklung durchläuft. Sie sei zu Beginn „voll Opposition: gegen ihre Verbannung, gegen die Fremde, gegen die Werbung des Königs, gegen das Los der Frauen, gegen die Willkür der Götter“ (Blumenthal 1963, S. 236); „[d]ie *Verdüsterung Iphigeniens* über ihr Schicksal [...] zeig[e] ihre Befangenheit im irdisch Persönlichen und bedeute[] eine Trübung ihrer Humanität“ (Ibel 1958, S. 17, Herv. i. O.). Thoas gegenüber agiere sie „anfangs immer noch klug hinhaltend, ja auch unehrlich“ (ebd., S. 32). Herausgestellt wird weiter der „Kampf zwischen Herz und Welt, zwischen sittlicher Freiheit und äußerer Notwendigkeit“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 41),⁶² in den sie der weitere Verlauf des Geschehens stürze: „War sie bisher von der Göttin in die Einsamkeit ihres Priestertums entrückt, wo sich ihre edle Art rein entfalten konnte, so ergreift sie jetzt die Strömung einer

61 Allgemeiner heißt es bei Ibel (1958, S. 48): „[D]ie Beteiligten besitzen diese [die Humanität, EZ] nicht nur selbst, sondern haben auch die Humanität, sie bei den anderen vorauszusetzen.“

62 Diese Formulierung ist Teil eines Zitats, dessen Ursprung nicht ausgewiesen wird.

‚Welt‘ mit ihren Forderungen und Widersprüchen, innerhalb deren sich ihre Menschlichkeit erst zu bewähren hat“ (ebd., S. 29).⁶³ Sie ringe „mit sich selbst, [...] mit ihrem Glauben an die Gerechtigkeit der Götter, denen sie ihr Leben als Priesterin bisher geweiht hat“ (IPH 4, o. J., S. V; vgl. auch Gundolf 1920, S. 314 f., bei Ibel 1958, S. 45 f.; Woyte o. J., 10. Aufl., u. a. S. 44, 87); die Interpretationen sehen „[d]ie sittliche Grundlage ihres Lebens und Glaubens wanken [sic]“ (Ibel 1958, S. 45), die „Reinheit ihres Wesens“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 87) bzw. „*Lauterkeit des Herzens*“ (Ibel 1958, S. 20, Herv. i. O.) in Gefahr geraten. Letztlich vollziehe sich aber „eine Wandlung in ihrem Inneren“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 63), sie finde „nach kurzem Schwanken zu ihrer klaren Art“ zurück (Ibel 1958, S. 20), werde „wieder Herr ihrer selbst“ (IPH 4, o. J., S. V), bleibe „sich selbst treu“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 66). Iphigenie erhalte „so sich die Lauterkeit ihres sittlichen Selbstbewußtseins“ (IPH 4, o. J., S. V) bzw. ringe „sich zur Höhe ihrer sittlichen Freiheit durch“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 49), halte „sich von jedem Betrüge rein“ (ebd., S. 45). Ausgeführt wird, dass Iphigenie „das Herz des Königs [bezwinge]“ (ebd., S. 66), der „ihrer Offenheit und ihrem kindlichen Vertrauen nicht länger zu widerstehen“ vermöge (ebd., S. 94): „[Sie] besiegt in Wahrheit Thoas innerlich und gewinnt dadurch die innere Kraft, die väterlichen Hallen zu heiligen“ (IPH 4, o. J., S. V), „überwindet den Fluch“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 45). Betont wird, dass auch Iphigenie sich bzw. ihre Reinheit und „Humanität“ etc. zu bewähren habe: „Es ist wichtig, diese *Trübung und Verdüsterung ihres Wesens* ernst zu nehmen, da sie eben nicht schlechthin die Heilige der Humanität ist, sondern erst aus ihrem schwankenden Verhalten heraus sich ihre Größe unter Mühen und inneren Kämpfen entwickelt“ (Ibel 1958, S. 20, Herv. i. O.). Im Vergleich mit Lessings *Nathan der Weise* heißt es:

„Die Humanität, die bei den Gestalten im Nathan als glücklicher Besitz erscheint, wird in der Iphigenie schwer errungen, umstritten und durch das Schicksal grausam genug versucht. Und in ganz anderem Maße wie im Nathan besteht sie hier in der Überwindung und Bändigung wilder und böser Leidenschaften. [...] Da aber die Spannung zwischen Humanität und Inhumanität in Goethes Dichtung soviel weiter ist, so tritt auch die überwindende Kraft der Humanität in hellerem Lichte hervor und gibt dem Schauspiel eben jene tief-erschütternde Wirkung [...]“ (Korff 1943[1930], S. 164, i. O. gesperrt, leicht verändert bei Ibel 1958, S. 49)

63 In einer Aufsatzdisposition ist von einem Konflikt zwischen drei „Pflichten“ die Rede: der „Pflicht der Wahrhaftigkeit“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 85), „der Dankbarkeit, an die sie Arkas [...] erinnert“ (ebd.) und der „Pflicht gegen ihre Angehörigen, die ihr Pylades zum Bewußtsein bringt“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 86).

In diesem Sinne beweise „das Schicksal Iphigeniens, das Drama Iphigenie auf Tauris“ (Korff 1943[1930], S. 169, bei Ibel 1958, S. 47) „die Erfahrung, daß [...] der Adel einer solchen Humanität im Leben nur schwer zu bewahren und zu bewähren ist“ (ebd.). Offen bleibt, ob und wie die Vorstellung, dass Iphigenie ihre Humanität in Rückbesinnung auf sich selbst und durch gefühlsgelitetes Handeln beweist, in überzeitliche Prämissen zu übersetzen ist – und wie diese Prämissen dann mit dem Anspruch zu vermitteln wären, im Gang durch einen schulischen Bildungsprozess (kognitive), Reife‘ zu erlangen.

6.2.2 *Enthistorisierende Zugriffe schulischer Iphigenien-Rezeption*

a) *Allgemeingültigkeit und orientierendes Potenzial*

Fasst man das ‚Klassische‘ als „ins Werk gesetzte Richtigkeit und Wahrheit, die in jeder Perspektive gilt“ (Cysarz 1958a, S. 853), besitzen ‚klassische‘ Werke immer auch überzeitliche und allgemeingültige Dimensionen (vgl. auch Gohlke 2020, u. a. S. 140 f.).⁶⁴ Erst die ihnen zugesprochene Allgemeingültigkeit macht sie dann zu ‚klassischen‘ Werken; wird ihnen der Status des ‚Klassischen‘ zugesprochen, befindet man sie auch für allgemeingültig. Speziell wurde Werken der Weimarer Klassik, aus deren Charakterisierung etwa Cysarz (1958a, S. 854 f.) sein weiter gefasstes Klassikverständnis gewinnt (vgl. Gohlke 2020, S. 136, 141), solche Allgemeingültigkeit zuerkannt. Sie schienen auf das große Ganze, potenziell Transzendente ausgerichtet; ein so gefasster ‚klassischer‘ Stil

„bezieht den Glauben ein und die Sittlichkeit. Er dringt nach der menschheitlichen Bestimmung jedes Einzelmenschen, nach der Gottesebenbildlichkeit jenseits alles Interessanten und Exzeptionellen. Er flieht das Willkürliche, Krampfhaft nicht weniger als das Mürbe und Verschwimmende; das Abgezogene, Verstiegene nicht weniger als das Virtuose und Manierierte. Er strebt zum Unbedingten im Menschen, zum Unvergänglichen der Form.“ (Cysarz 1958a, S. 854)

Entsprechend verwundert es wenig, dass in den 1950er und 1960er Jahren auch Goethes *Iphigenie auf Tauris* enthistorisierend gelesen wurde – stand doch deren Status als ‚klassisches‘ Werk kaum zur Disposition (vgl. Kap. 4.5.2). Nach wie vor „[galt] [d]as Hauptinteresse [...] allgemein-menschlichen, ethischen Fragen“ (Gass-Bolm 2005, S. 100). Vorausgesetzt wurde die „Bereitschaft, vom Dichter das Lebensgesetz zu empfangen, das die Realität versagt“ (Schemme 1990, S. 239).

64 Vgl. in didaktischer Perspektive auch Herrlitz (1964, S. 150). Ausführlicher dargelegt wurden diese Überlegungen bereits in Kapitel 5.2.1.

In der Figur der Iphigenie bzw. den „vorbildlichen Gestalten“ (Ibel 1958, S. 48) in ihrer Gesamtheit sehen die Interpretationen „edle Menschlichkeit und Herzensreinheit“ (ebd.) bzw. „das höhere Menschentum schlechthin verkörpert“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 67). Blumenthal (1963, S. 236) zufolge geht es dem Drama „im Grunde [...] überall nur um das eine: das Unmenschliche durch ‚reine Menschlichkeit‘ zu überwinden“; Ibel (1958, S. 60) bezeichnet das Werk als „Drama der Humanität“ und „repräsentativen Tempel deutscher und europäischer Humanität“ (ebd., S. 10). In einer weiteren Schrift wird auf ein Zitat Gundolfs (1920, S. 318,⁶⁵ in IPH 4, o. J., S. V f.) zurückgegriffen, das Goethes *Iphigenie* als „das Evangelium der deutschen Humanität schlechthin“ bezeichnet.

Implizit oder explizit wird dem Drama dabei Verweiskraft auf allgemeingültige Zusammenhänge zugeschrieben:⁶⁶

„[N]icht im äußeren Schicksal und nicht im bloßen Glauben an die Gottheit, sondern allein in der Reinheit der gottverwandten und das Göttliche vermittelnden Seele, in der unbedingten Lauterkeit und Wesensgesetzlichkeit des Empfindens, Planens und Entscheidens liegt, auf ihr allein beruht alles Heil, – die Rettung und Bewahrung des eigenen Wesens ebenso wie die Heilung der irdischen Gebrechen, die sittliche Ordnung der Welt“. (Beck 1943, S. 45, bei Ibel 1958, S. 41)

„Ebenso drängt sich ein allgemeiner Gedanke auf, wenn man den Gang der Ereignisse in den beiden letzten Akten von Goethes ‚Iphigenie‘ verfolgt, der Gedanke nämlich, daß der Wahrheit eine siegende Macht innewohnt“. (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 92)⁶⁷

„Was hier aufsteigt vor den Blicken der erwachten Menschheit, das ist einfach ein neues Menschheitsideal, das uns nicht durch seine Zweckmäßigkeit, sondern durch seine Schönheit überzeugt“. (Korff 1943[1930], S. 169, i. O. gesperrt, bei Ibel 1958, S. 47)

Auch geht man davon aus, dem Drama zeitlos gültige Prämissen abzugewinnen zu können. Thematisiert werden die „sittlichen Forderungen der Iphigenie und ihrer Humanität“ (Ibel 1958, S. 62) und der damit verbundene „höchste[] Anspruch [...], der je an den Menschen gestellt worden ist“ (ebd.). Ausführlich

65 Die untersuchte Handreichung gibt nicht an, aus welcher Auflage zitiert wurde. Ein Abgleich mit der ersten (Gundolf 1916, S. 318) und letzten Auflage (Gundolf 1963[1930], S. 318) deutet auch hier darauf hin, dass der Herausgeber die abgedruckten Passagen modifizierte. Die hier zitierte Deutung betrifft dies nicht.

66 Dies galt, auch in Lektürehilfen, selbstredend auch für andere ‚klassische‘ Werke (vgl. Susteck 2020b, S. 76).

67 Die Rückschlussmöglichkeiten literarischer Werke auf einer allgemeineren Ebene reflektierend heißt es: „Wer dramatische Dichtungen mit Bedacht liest, wird öfter die Wahrnehmung machen, daß sie nicht nur im ganzen [sic], sondern auch in einzelnen Teilen allgemeine Wahrheiten veranschaulichen.“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 92)

verhandelt Thiele (1966, S. 28), der Herausgeber der Handreichung aus der Reihe *Wort – Werk – Gestalt*, das orientierende Potenzial des Dramas:

„Wie aber steht es um die Humanität der Iphigenie selbst? Sie als ‚Wunschbild‘ zu bezeichnen, dieser Ausdruck ist zu schwach; als ‚regulative Idee‘ zu philosophisch. Selbst das Wort ‚Ideal‘ hat heute an Glanz verloren. ‚Leitbild‘ trifft das Gemeinte ungefähr, insofern als das als richtig, als Leitstern Erkannte in die Praxis, in die Tat umgesetzt werden soll, in die Sphäre des Handelns; insofern als es hier ‚leiten‘ und führen soll, veranlassen, ‚das Gute zu tun‘ – am Bruder, am Mitmenschen, am Nächsten, am ‚anderen‘.“⁶⁸

Weiter wird das Drama als ermutigend verstanden (Korff 1943[1930], S. 177; vgl. auch Ibel 1958, S. 48). Eine solche Interpretation macht kurz nach Kriegsende Ulshöfer (1948/49a, S. 26) geltend:

„Eine Gestalt wie Iphigenie kann man in ihrer vollen Größe nur erfassen, wenn man Orest ist. Wir sind heute Orest; wir spüren die dämonischen Mächte der Tiefe, den Fluch über unserem Haupt, und wir sehnen uns nach den Mächten der Erlösung, die in Iphigenie wirksam werden. Für uns ist die Klassik nicht allein die Epoche apollinischer Formenschönheit oder gar passiver Beschaulichkeit, sondern die Epoche der Bändigung der dunkeln [sic] Mächte, die unser Leben fortwährend zu zerstören drohen.“

b) *Wie hat man's mit der Religion?*

Wie einleitend thematisiert, standen Interpretationen unter dem Vorzeichen überzeitlicher Gültigkeit potenziell vor der Herausforderung, Passung zu zeitgenössisch konsensfähigen Wertvorstellungen herzustellen. Die untersuchten zeitgenössischen Handreichungen zu Goethes *Iphigenie* bemühen sich insbesondere um einen Brückenschlag zu einer religiös, konkret christlich konnotierten Weltsicht. Einen solchen leisten die Interpretationen etwa, indem sie Entwicklungen der Dramenhandlung aus dem Wirken göttlicher Instanzen erklären. So stellt ein bei Thiele (1966) abgedruckter Beitrag Grenzmanns (1966, S. 52) in Frage, dass Iphigenie „einen von den Göttern verhängten Fluch“ aus eigener „Kraft“ (ebd.) besiegt: „Das geht offensichtlich über menschliche Möglichkeiten hinaus. [...] Daraus ist der Schluß zu ziehen, daß im 5. Akt des Dramas die Götter die Hand im Spiele haben.“ (ebd.) Ähnliches wird in den *Königs Erläuterungen*, hier in einer Interpretation der Heilung Orests, ausgeführt: „Iphigenie ist als Priesterin die Vermittlerin, das reine Gefäß, die Stimme

68 Auch ist von einer „ethische[n] Forderung“ des Dramas die Rede (Thiele 1966, S. 28).

der Gottheit, ihre Berührung ist das Symbol für die Reinigung, die ebensowenig ihr persönliches Werk ist wie die Sündenvergebung etwa das Werk des Priesters.“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 37) An späterer Stelle kommt jedoch auch hier die Vorstellung zum Ausdruck, dass im Ausgang des Dramas eine zumindest graduelle Autonomie menschlichen Handelns gegenüber göttlicher Vorbestimmung durchschlage: „Trotz des göttlichen Waltens erscheinen die Menschen nicht als willenlose Werkzeuge höherer Mächte, sondern bewahren ihre sittliche Freiheit.“ (ebd., S. 84 f.) Dies unterscheide das Drama von jenem Euripides: „Während bei Euripides die Lösung des Knotens durch den sichtbaren Eingriff der Göttin Athene herbeigeführt wird, erfolgt sie bei Goethe durch den Charakter der Handelnden [...]“ (ebd., S. 85) Wie weit die skizzierte „Freiheit“ (ebd.) reicht, wo sie durch „göttliche[s] Walten[]“ (ebd., S. 84) eingeschränkt wird, bleibt jedoch offen.

Beide Interpretationen bemühen sich um eine christliche Deutung des Dramas. Grenzmann (1966, S. 53) zufolge „läßt sich die christliche Tönung des Schauspiels nicht übersehen“. Auch in den *Königs Erläuterungen* heißt es, dass „man [...] mit vollem Recht den christlichen Gehalt des Dramas betont“ habe (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 95). Dass sie sich mit solchen Deutungen auf einem schmalen Grat bewegen, scheint den Autoren durchaus bewusst zu sein. In den *Königs Erläuterungen* wird eingeräumt, dass „[d]ie Lehre, die der Dichter [...] predigt, [...] noch kein Christentum“ im engeren Sinne sei (ebd.). Allerdings sei sie den „Forderungen, die Christus an seine Gläubigen stellt, [...] ähnlich“ (ebd.). Die Deutung unter dem Vorzeichen des Allgemeingültigen scheitert nicht daran, dass unterschiedliche religiöse Weltansichten – konkret: die Iphigenies und eine christliche – miteinander vermittelt werden müssten. Vielmehr sieht die Interpretation interreligiöse Differenzen in diesem Allgemeingültigen gerade transzendiert. So solle „man nicht glauben, daß diese [die in Goethes Werk zum Ausdruck kommenden, EZ] Forderungen stark von denen abweichen, die die attischen Dichter-Priester ihrer Gemeinde predigten. Darin lieg[e] eben die sieghafte Kraft der Tugend und Sitte, daß die Sehnsucht nach ihr der gesamten Menschheit angeboren“ sei (ebd.).⁶⁹

69 Vergleichbare Deutungen korrespondieren mit einer Weltansicht, in der die unterschiedlichen Konfessionen gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Eine solche Perspektive arbeitet etwa Hübner (2000, S. 62; hier zitiert in Anlehnung an Kämper-van den Boogaart 2006) aus Goethes *Die Geheimnisse* heraus: „In allen Religionen ist Wahrheit, niemand hat die reine und ganze Wahrheit, und Gott ist in allen großen Religionen wirksam.“ Kennzeichnend für die zitierte Interpretation Woytes bliebe dann, dass sie diese Perspektive nicht darlegt, sondern übernimmt. Woyte führt

Grenzmann (1966, S. 53) versucht, den Vorwurf zu entkräften, dass Deutungen unter christlichem Vorzeichen Intentionen des Dichters zuwiderlaufen. Dabei argumentiert er interpretationstheoretisch, indem er den Stellenwert biographischer Kontextualisierungen relativiert: „Nimmt man das Stück als eine in sich geschlossene dichterische Größe, ohne den biographischen Hintergrund zu betonen, von dem es sich ablöst, so sind manche Züge deutlicher erfassbar.“ (ebd.) Dass sich Interpretationen, die einen „biographischen Hintergrund“ (ebd.) einbeziehen, mit konfessionellen Vereinnahmungen zurückhalten müssen, stellt auch Grenzmann nicht in Frage. Mit aller Vorsicht wird man andeuten können, dass die pantheistische Weltsicht eines Dichters, der sich selbst „zwar kein[en] Widerkrist[en], kein[en] Unkrist[en], aber doch ein[en] dezidierte[n] Nichtkrist[en]“⁷⁰ nannte, kaum zur Legitimation einer christlich konnotierten Deutung des Dramas herhalten kann.⁷¹

Solchen Kontexten räumt etwa Thiele (1966) – als Herausgeber der Handreichung, in der sich der zuvor zitierte Beitrag Grenzmanns (1966) abgedruckt findet (s. o.) – einen höheren Stellenwert ein. Thiele (1966, S. 28) spricht Goethes *Iphigenie* zwar christliche Dimensionen zu, formuliert seine Deutung jedoch erkennbar vorsichtiger: „Die ‚Menschenliebe‘, wie oft bemerkt, mache die Goethesche Iphigenie zu einer christlichen – wenn natürlich auf der anderen Seite eine zu weit gehende ‚Christianisierung‘ des Stückes weder im Sinne Goethes noch des deutschen Klassizismus ist.“ Darüber hinaus stellt er die Zumutungen heraus, die das Drama für religiöse Weltsichten berge. In Goethes *Iphigenie* würden menschliche Wirkungsmöglichkeiten in einer Weise aufgewertet, die mit einem religiösen bzw. speziell christlichen Weltbild nur schwer in Einklang zu bringen sei:

eben nicht aus, dass *Goethe* oder sein Werk „die sieghafte Kraft der Tugend und Sitte“ (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 95) für etwas *befinden*, das die Grenzen der Religionen transzendiere, sondern, dass sie dies schlicht *täten*.

70 Goethe: *Brief an Lavater*. Weimar, 29. Juli 1782, S. 402.

71 Vgl. für einen ersten Eindruck Hübner (2000; hier zitiert in Anlehnung an Kämpervan den Boogaart 2006). Goethes *Das Göttliche* interpretierend hebt auch Kämpervan den Boogaart (2006, S. 162) hervor, „dass von einer Konvergenz mit dem Konzept eines außerhalb der Welt präsenten Gottes bei Goethe keine Rede sein kann“. Skizziert wird das Risiko entsprechender Interpretationen in schulischen Kontexten: „In Milieus, in denen sowohl die christliche Kirche als auch Goethe positiv symbolisiert sind, liegt etwa die Idee nahe, Goethe sei ein großer Christ gewesen – ein Konzept, das bei *top down*-lastigen Lektüren des Gedichts bizarre Resultate hervorrufen kann.“ (ebd., S. 168)

„Immer wieder ist der Vorwurf erhoben worden: Die Humanitas, die alles Leid, alle Gebrechen (auch Verbrechen) sühnt, aufhebt, enthält in sich eine Hybris des Menschlichen, eine Überhöhung und Überforderung, einen Überanspruch, eine Übersteigerung ins Göttliche hinein. Nur Gott kann sühnen, tilgen, erlösen. [...] An dieser Klippe kommt keine Iphigenieninterpretation vorüber.“ (ebd.)

Ähnliche Schwierigkeiten sah der Herausgeber einer weiteren Handreichung (Ibel 1958) bereits Ende der 1950er Jahre. Demnach ergebe sich

„de[m] christlich Denkenden der theologische Vorwurf, daß eine Humanität vom Range Iphigeniens den Menschen viel zu sehr erhöht und ihm heilende und ordnende Wirkungen zuerkennt, die zumindest erst durch eine Rückbeziehung auf Christus, seine Offenbarung und seinen Erlösungstod, fruchtbar werden könnten“ (ebd., S. 61).⁷²

In den 1950er Jahren konnte man solche Deutungsherausforderungen aber anscheinend noch synthetisierend glätten. Hierzu half die Formel von einer „Säkularisation des christlichen Erbes“ (ebd., S. 57; vgl. auch Gass-Bolm 2005, S. 100). Demnach habe Goethe „das Seelen-Erbe christlich-abendländischer Entwicklung [...] von kirchlicher und dogmatischer Bindung befreit, in die säkularisierte, welthaft gewordene Lebensform der Humanität einzuschmelzen versucht“ (Ibel 1958, S. 57):

„So löste Goethe, indem er das Ewig-Menschliche aus dem Bereiche christlicher Sittlichkeit in den Bereich der Humanität überführte, aus der christlichen Erlösungsreligion das tragende Mittelstück heraus, nämlich das Mysterium der alleinigen Erlösung durch den Kreuzestod Christi. Der Mensch erfährt eine sehr anspruchsvolle religiöse Würde und Erhöhung.“ (ebd., S. 58)

In der Figur Iphigenies erscheint weiter das Ideal der Einheit von göttlichem und menschlichem Willen verwirklicht: „*Es macht den Glauben Iphigeniens aus, daß einer Entscheidung aus der ‚Festigkeit‘ des Herzens nie eine Entscheidung der Gottheit entgegenstehen könne*, daß die Stimme des Herzens das einzige Medium für die Sprache der Götter sei“ (ebd., S. 20, Herv. i. O.). „Der Glaube an sich selbst, an das reine Ich“ (Beck 1943, S. 44, bei Ibel 1958, S. 40) wird verstanden als einer „an das Göttliche in der eigenen Brust sowie in der Brust des Mitmenschen“ (ebd.). Er setze den Glauben an die Gottheit voraus, wie umgekehrt dieser auf den Glauben an das „reine Ich“ angewiesen sei (vgl. Beck 1943, S. 44, bei Ibel 1958, S. 40 f.). Insgesamt sieht der Herausgeber in Goethes *Iphigenie* christliche und antike Weltsicht zusammengebracht. Das Drama wird verstanden als „geistesgeschichtliches, ehrwürdiges Denkmal, in dem sich

72 Vgl. für eine solche Kritik etwa Antz (1950, S. 15; 1955, S. 17).

antike und christliche Menschlichkeit in einer erstaunlichen Synthese darstellen“ würden (Ibel 1958, S. 60).

Hier wiederum bestand Anschluss zu den *Königs Erläuterungen*. Auch dort war von einer „Verbindung der christlich-reformatorischen und der antik-humanistischen Ideen“ die Rede (Woyte o. J., 10. Aufl., S. 81). Populär mögen solche Interpretationen in den 1950er Jahren auch deshalb gewesen sein, weil sich „[d]ie Verbindung von klassischem Humanitätsideal und Gottgläubigkeit Iphigenies [...] gut in das Leitbild des ‚christlichen Humanismus‘ [fügte]“ (Gass-Bolm 2005, S. 100). Würden entsprechende Narrative nicht zuletzt im Kontext des Kalten Krieges massiv bemüht (vgl. Susteck 2010a, s. o.), waren ihre Versatzstücke und Schlagworte in den 1950er und 1960er Jahren so geläufig, dass sie auch im schulischen Kontext nicht erläuterungspflichtig schienen.

Mitte der 1960er Jahre wiederum griff Thiele (1966) die Vorstellung einer „Säkularisation des christlichen Erbes“ (Ibel 1958, S. 57, s. o.) zwar auf, betonte jedoch, dass sich die skizzierten Herausforderungen nicht gänzlich auflösen lassen: „Die ‚Iphigenie‘ [] der deutschen Klassik steht in ihrer ‚Säkularisation‘ eigenartig zwischen altem, dunklen Mythos und der alles Düstere erleuchtenden Religion des Christentums.“ (Thiele 1966, S. 28) Die synthetisierenden Deutungsmuster vorangegangener Jahrzehnte scheinen in den 1960er Jahren langsam zu erodieren, ohne freilich ihre Wirksamkeit bereits verloren zu haben.

c) „[F]ast immer ein ‚Dennoch‘“:⁷³ *Bekräftigung von Allgemeingültigkeit und Aktualität*

Wie Gass-Bolm (2005, S. 100) herausarbeitet, zeugen zeitgenössische Handreichungen zu Goethes *Iphigenie* bereits in den 1950er Jahren vom „schwindende[n] Glaube[n] an die Realisierbarkeit eines reinen Bildungsidealismus“. Problematisiert wird die kaum zu überbrückende Diskrepanz zwischen dem Humanitätsideal des Dramas und der Realität, die nicht zuletzt in den Ereignissen der jüngsten Geschichte aufscheine. Ibel etwa stellt den „Widerspruch zwischen Iphigenies Humanität und der Realität im Zeichen zweier Weltkriege“ heraus (Gass-Bolm 2005, S. 100):

„Der Zeitgenosse freilich, der um die Vernichtungsorgien und grausamen Scheußlichkeiten weiß, die sich gerade die europäischen Völker in mehr als vierzig Jahren Krieg, Zwischenkrieg und Nachkrieg gegenseitig angetan haben,⁷⁴ könnte bei der

73 Thiele (1966, S. 46). Der Kontext des Zitats wird am Ende dieses Abschnitts erläutert.

74 Bezeichnend ist, dass dabei von einer spezifisch deutschen Verantwortung für die beiden Weltkriege oder speziell den deutschen „Vernichtungsorgien“ (Ibel 1958, S. 60)

Betrachtung dieses Iphigenie-Denkmal nur noch verständnislos den Kopf schütteln über die schon selbstmörderische Gutgläubigkeit und das Vertrauen, wie sie Iphigenie, allen zeitgenössischen Erfahrungen entgegen, mit einem ‚happy end‘ praktiziert. Man muß diese Situation des Menschen unserer Zeit [...] sehr ernst nehmen, wenn anders man Goethes Iphigenie ernst nehmen will. [...] Dazu kommt, daß Goethe selbst gespürt hat, welchen übermenschlichen Anspruch diese Dichtung erhebt, wenn er in einem Brief an Schiller (1802) von dem ‚gräcisierenden Schauspiel‘ schreibt, das ‚ganz verteufelt‘⁷⁵ human sei.“ (Ibel 1958, S. 60 f.)

Möglich bleibe zunächst eine historisierende Lesart (ebd., S. 60). Bei solchen Interpretationen möchte Ibel jedoch nicht stehen bleiben. Vielmehr macht er geltend, dass Goethes *Iphigenie* nach wie vor Potenzial für aktualisierende Lesarten besitze. Anknüpfungspunkte für solche Deutungen sieht der Autor gerade in den menschlichen Abgründen, die das Drama aufzeige. So lasse „[d]ie Geschichte des Atridengeschlechts und seines Fluches [...] an Grausamkeiten und Scheußlichkeiten nichts mehr zu wünschen übrig“ (ebd., S. 61). Der Autor plädiert dafür, „[d]iesen dunklen Untergrund der Iphigenie nachdrücklich aus seinem mythischen Dämmerbereich herauszuholen und aktuell werden zu lassen“ (ebd.). Eine zweite Anschlussmöglichkeit glaubt er darin zu erkennen, „wie sehr die Humanität in diesem Schauspiel keine Gegebenheit ist, sondern eine Aufgabe, deren Lösung bis zum letzten Augenblick gefährdet bleibt“ (ebd.). Gerade hierdurch erhalte „dieses Schauspiel der Humanität auch noch für uns eine bestürzende Gegenwärtigkeit“ (ebd.). Weiter macht Ibel geltend, dass das Drama zwar eher einem „Wunschbild“ (ebd., S. 62) als einer aktuellen Realität entspreche, gerade in dieser Funktion jedoch anzuerkennen sei:

„Iphigeniens sittlicher Triumph und seine allseitige Segens-Wirkung mögen für den skeptischen Betrachter vielleicht nur noch als Wunschbild bestehen bleiben oder als ein weithin leuchtendes Versprechen unserer Dichtung, das einzulösen es nicht nur guten Willens und edler Frauen bedarf. Aber warum soll Dichtung nicht auch ein Wunschbild gestalten [...]?“ (ebd.)

keine Rede ist. Der Herausgeber der Lektürehilfe selbst war in den 1930er Jahren noch mit völkisch ausgerichteten Goethedeutungen und didaktischen Beiträgen hervorgetreten (vgl. Mandelkow 1989, S. 93 f.; Frank 1976, S. 851 f.).

75 Goethe: *Brief an Schiller*. Jena, 19. Januar 1802, s. o. Auch Thiele (1966, S. 30) greift diese Äußerung Goethes auf, führt dann jedoch aus, dass dieses „wohl doch etwas nur hingeworfene[] Wort [...] nicht zu ernst genommen werden darf, nicht als ein eigenes Verdammungsurteil über sein Werk“ (ebd.) zu verstehen sei.

Entscheidend ist, dass Ibel dieses „Wunschbild“ (ebd.) letztlich für realisierbar hält (vgl. ebd.). Zumindest im Kleinen könne das Drama eine ermutigende und orientierende Wirkung entwickeln. Der Autor geht davon aus,

„daß, mag auch die geschichtliche und gesellschaftliche Wirklichkeit des Alltags das Iphigenie-Ideal Lügen strafen, in der Begegnung einzelner Menschen miteinander die Wirkung des Iphigenie-Geschehens sich immer wieder beglückend ereignet. In dieser Hinsicht wird von einer gemäßen Interpretation, trotz allen Bedenken und Einwänden, eine Wirkung auf das Leben des einzelnen ausgehen. Das gereinigte Wort der Dichtung vermag [...] uns in dem Bestreben zu bestärken, wenigstens in dem bescheidenen Bezirk des persönlichen Lebens an der Heilung des Menschen durch den Menschen teilzuhaben.“ (ebd., S. 62)⁷⁶

Auch die acht Jahre später im Schöningh-Verlag publizierte Handreichung Thieles (1966) thematisiert Herausforderungen aktualisierender Lesarten und die Frage nach der „Überzeitlichkeit der Goetheschen ‚Iphigenie‘“ (ebd., S. 26): „Der Lehrer wird [...] Fragen wie diesen nicht ausweichen können: Klassiker heute? Ein Humanitätsdrama heute?“ (ebd., S. 8) Kritisch wird gefragt: „Reicht der untragische Ausgang aus? Hätte sich Iphigenie nicht selbst, leiblich opfern müssen? Ist die Kraft des Humanen, der ‚edlen Menschlichkeit‘, wie das Drama sie darstellt, überzeugend?“ (ebd., S. 27; vgl. auch Blumenthal 1963, S. 234) Folgt man dem Herausgeber, so wurde der Stellenwert des Dramas zunehmend relativiert, jedoch in letzter Zeit wieder kontroverser verhandelt und – auf dieser Seite scheint sich auch Thiele selbst zu verorten – erneut bekräftigt:

„Wir sind gewohnt, die ‚Iphigenie‘ mit Lessings ‚Nathan‘ und Schillers ‚Don Carlos‘ zu den großen und wichtigen deutschen Ideenstücken zu rechnen. [...] Ein neues Menschenbild steigt herauf, geprägt von Toleranz, Menschlichkeit und Freiheit der Gedanken, das der Goethezeit, zum wenigsten den ‚Gebildeten‘ damals ein Evangelium, eine Religion (vielleicht auch nur eine Ersatzreligion) wurde – wieder verloren und mißachtet wurde, heute jedoch neu gesehen und geprüft wird von Männern wie Karl Jaspers, Ludwig Curtius [sic]⁷⁷ oder Hanns Lilje. Lesebücher und Arbeitshefte bringen für den Unterricht Proben davon.“ (Thiele 1966, S. 20 f.)

76 Diese Ausführungen greift Ivo (1973, S. 17) problematisierend auf: „Die versittlichende Wirkung Iphigenies auf den Leser beschränkt sich auf den Bereich des Privaten, auf den kleinsten Kreis. Die Masse, die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit wird nicht erreicht.“

77 Gemeint ist vermutlich Ernst Robert Curtius, s. u.

Mit dem Hinweis auf Jaspers und Curtius thematisiert Thiele einen Ende der 1940er Jahre virulenten Disput:⁷⁸ Karl Jaspers hatte im August 1947 anlässlich der Verleihung des Goethepreises der Stadt Frankfurt eine Rede unter dem Titel *Unsere Zukunft und Goethe* gehalten (vgl. Gohlke 2020, S. 201–205). In dieser Rede versuchte er keineswegs, dem Werk Goethes die Bedeutsamkeit abzuspüren. Er forderte jedoch, von affirmativen, identifikatorischen Lesarten Abstand zu nehmen (vgl. ebd., S. 202). Zum Eklat wurden die Ausführungen Jaspers', nachdem sie im März 1949 in der *Welt am Sonntag* erneut abgedruckt worden waren (vgl. ebd., S. 206, FN 61). Eine Gegenrede Ernst Robert Curtius', im selben Jahr erschienen unter dem Titel *Goethe oder Jaspers* (vgl. ebd., S. 206–211), ging mit Letzterem hart ins Gericht (vgl. zu dieser Kontroverse auch Mandelkow 1989, S. 140–143).⁷⁹ Offenbar reichte bereits die Absage an eine „Tradition der religiösen Goethe-Verehrung des 19. Jahrhunderts“ (Gohlke 2020, S. 201), um öffentlichkeitswirksam verrissen zu werden: „Die Heftigkeit der Attacke gegen Jaspers' kritische Analyse zeigt, als wie essentiell Curtius und mit ihm weite Teile der Öffentlichkeit es erachteten, sich *ungebrochen* auf Goethe berufen zu können.“ (ebd., S. 211, Herv. EZ; vgl. auch Schemme 1990, S. 239) Nicht nur schlug sich die „Kontinuität überlieferter Rezeptionsmuster“ (Gohlke 2020, S. 210) darin nieder, dass ein solch ungebrochener Zugriff die Goethe-Rezeption noch nach 1945 prägte – auch wurde der Anspruch entsprechender Lesarten aktiv und vehement verteidigt (vgl. ebd.).

Den Stellenwert von Goethes *Iphigenie* speziell im schulischen Kanon sieht Thiele (1966) gerade aufgrund einer langen Tradition des „überschwänglichen Iphigenienkult[s]“ (ebd., S. 31) gefährdet, die berechtigterweise zum Abbruch gekommen sei:

„Iphigenie' war in die höhere Schule eingezogen. Sie war erhaben, unnahbar, unerreichbar geworden. Der Primaner stand ihr mit Achtung, aber unangerührt gegenüber, [...]. [...] Es war die Zeit, in der ‚Iphigenie' jedem deutschen Abiturienten und jeder Abiturientin bekannt war, selten geliebt [...]. Die Gegenwart brachte einen Wandel. Die Jugend fühlte sich berechtigt und berufen, die ‚Klassiker' abzulehnen. Sie seien überholt, veraltet, unmodern, die Sprache unwahr, die Ideale verblaßt, zerredet, abgenutzt und ausgehöhlt.“ (ebd., S. 31 f.)⁸⁰

78 Darüber hinaus bezieht sich Thiele vermutlich auf die Schrift *Goethes Glaube* des Theologen Hanns Lilje (1949).

79 Diese Replik wiederum erschien zunächst in der Schweiz, hier in der Zeitschrift *Die Tat* (vgl. Gohlke 2020, S. 206). Aufsehen erregte sie vor allem, nachdem sie in der *Zeit* erneut abgedruckt worden war (vgl. ebd.).

80 Davon ausgehend, dass „[v]iele Kunst- und Lebensfragen der Klassiker-Werke [...] dem jungen Geschlecht [...] fern[liegen]“, problematisieren auch Schnass/Rutt (1961,

Thiele plädiert jedoch entschieden dafür, Goethes *Iphigenie* in den aktuellen Deutschunterricht hinüberzuretten: „Nur mit Vorsicht kann man versuchen, die Klassik zu einem echten Leben wieder zu erwecken – Wallenstein eher, den Zerrissenen, Schwankenden, Problematischen, als die ‚ideale‘ Iphigenie. Man sollte aber alle Kraft daran setzen.“ (ebd., S. 32)

Zwar dränge sich „im Angesicht der erlebten Tatsachen der letzten Generation“ (ebd., S. 27) der Einwand auf, „daß der Mensch eben *nicht* edel, hilfreich und gut“ sei (ebd., Herv. i. O.). Diese Herausforderung wird allerdings relativiert. Ähnlich wie Ibel (1958, s. o.) geht auch Thiele (1966) davon aus, dass das Drama nicht tatsächliche Zustände beschreibe, sondern eine Idealvorstellung der bzw. eine „Forderung“ (ebd., S. 28) nach ‚Humanität‘ zum Ausdruck bringe: „Humanität ist weniger eine Wesensbezeichnung als ein Postulat. Wenn wir das wissen, kann die ‚Iphigenie‘ immer Bedeutung und Aufgabe behalten.“ (ebd.) Die „ethische Forderung“ (ebd.) sei groß, jedoch nicht utopisch. Vielmehr liest Thiele Goethes *Iphigenie* als Ausdruck eines (christlichen) Heilsversprechens:

„Die in Iphigenie versammelten Kräfte lassen uns zum wenigsten glauben, vielleicht sogar gewiß sein, daß es eine Hoffnung für uns gibt, daß [das, EZ] Menschentum nicht in dunkle Verzweiflung versunken ist [...]. In diesem Wissen um die Gewalten des Inferno ebenso wie um die ‚gläubige Überzeugung, daß die Tore zum Paradies nicht für immer geschlossen sein können‘⁸¹ (die Schöpfung würde sich sonst selbst aufheben) liegt die Aktualität der Goetheschen ‚Iphigenie‘, ihre Berechtigung, weiterhin eine der wertvollsten ‚Schullektüren‘ zu bleiben [...]. ‚Iphigenie‘ ist eins der hellen und guten Gestirne der Menschheit.“ (ebd., S. 30; vgl. auch Gass-Bolm 2005, S. 209)

Dieser Lesart wird Verbindlichkeit zugeschrieben (vgl. Thiele 1966, S. 30); der Autor plädiert für einen Literaturunterricht, der den Schüler_innen die Aktualität und überdauernde Gültigkeit des Dramas erfahrbar macht. Nach einer Auseinandersetzung, wie er sie anvisiert, „hat man ‚erschüttert‘, hat sich in der Klasse irgendetwas geregelt, das diese Dichtung aus historischen, biographischen, ästhetischen Elementen und Bezügen herausgehoben hat ins Menschliche, Heutige, Überzeitliche und Zeitlose“ (ebd., S. 27). Gegen ein Übergewicht historisierender Lesarten muss sich der Herausgeber stark machen, da die von ihm anvisierte Lektüre den Schüler_innen ‚Lebenshilfe‘ bieten soll. In

S. 16), „daß die sogenannten Klassiker zu einseitig in den Vordergrund gerückt wurden“ (ebd., vgl. auch Heuer 2015a, S. 101). Den Allgemeingültigkeitsanspruch von Goethes *Iphigenie auf Tauris* stellen jedoch auch diese Autoren nicht in Frage (vgl. Schnass/Rutt 1961, S. 67).

81 In leicht modifizierter Form zitiert Thiele hier Seidlin (1963, S. 22).

seiner Argumentation folgt man dem Weg des geringsten Widerstands gerade dadurch, sich dem ‚Lebenshilfe‘-Potenzial des Dramas zu verwehren – und nimmt den lohnenswerten Weg gegen den Strom des Zeitgeists auf sich, indem man sich dessen Sinnangebot öffnet: „So kann auch Iphigeniens Wirkung, Gesundmachen und Segnen dem jungen Menschen von heute helfen. Sie bietet ihre Hand. Es ist leicht, sie verächtlich oder verzweifelt auszuschlagen. Es ist schwerer und ‚schöner‘, im Sinne einer ästhetischen Erziehung, sie zu nehmen!“ (ebd., S. 29)

Diese Position sieht Thiele nicht zuletzt durch Lesarten von Schüler_innen verbürgt. In „Äußerungen von Primanerinnen“ (ebd., S. 45)

„spürt man, ausgesprochen oder unausgesprochen, auch ein Abrücken, etwa in den Worten ausgedrückt ‚zu idealisiert‘, ‚unerreichbar‘, sogar ‚entmutigend‘ oder ‚etwas unglaublich‘. Wichtig ist aber, daß solchen Einschränkungen fast immer ein ‚Dennoch‘ folgt: Iphigenie bleibt trotz allem Vorbild, Leitbild – ja ‚aktuell‘. Und hier scheinen junge Menschen unserer Tage einen wirklichen Zugang zu finden: in der Sühne, Wiedergutmachung, Heilung von Verbrechen der Vergangenheit.“ (ebd., S. 46)⁸²

Die Frage, inwiefern vermeintlich zeitlose Werke tatsächlich noch Aktualität beanspruchen könnten und deshalb in der Schule gelesen werden sollten, war offenbar in den 1960er Jahren drängender geworden. Letztlich hielt man aber weiter an altbewährten Interpretationen fest und verteidigte diese sogar aktiv. Zwar musste man stärker als zuvor der Deutungsoffenheit des Dramas Rechnung tragen und der Prämisse gerecht werden, Textbedeutungen diskursiv auszuhandeln und hierfür unterschiedliche „Stimmen“ (ebd., S. 39, s. o.) zu Wort kommen zu lassen. Der Unterricht wurde jedoch weiter auf eine festgelegte Lesart ausgerichtet. Und diese verpflichtete Goethes *Iphigenie auf Tauris* nicht nur einmal mehr auf ein Ideal- und Vorbild der ‚Humanität‘, sondern ließ das Drama sogar für christliche Heilsversprechen erhalten. Insgesamt zeichnen die ausgewerteten Handreichungen das Bild einer *Iphigenien*-Rezeption, die – trotz aller Kritik – weitgehend den altvertrauten Deutungsmustern verhaftet blieb:

„Bereits in den fünfziger Jahren war bemängelt worden, dass das Humanitätspostulat des Dramas (wie der Klassik allgemein) die heutige Jugend, pragmatisch wie sie sei

82 In seinen Auszügen aus Interpretationen „von damals und heute“ (Thiele 1966, S. 39; vgl. ebd., S. 39–46) druckt der Herausgeber auch einen Bericht zu „Äußerungen von Primanerinnen (1964)“ (ebd., S. 45) ab. Dieser Bericht wurde vom Herausgeber selbst verfasst, zitiert jedoch „aus freiwilligen kurzen schriftlichen Äußerungen“ der Schülerinnen (ebd., S. 46).

und durch Kriegserfahrungen ernüchtert, nicht mehr überzeugen könne. Diese Klage verstärkte sich in den sechziger Jahren eher noch. Zu einem neuen Umgang mit dem Drama scheint das aber nicht geführt zu haben. *Königs Erläuterungen zur Iphigenie* erschienen immer noch in der Bearbeitung der fünfziger Jahre [...]. [...] Goethes *Iphigenie* war weiterhin weniger Grundlage für eine intellektuelle Analyse als vielmehr Mittel einer charakterlichen Verbesserung der Schüler. Die normative Interpretation hing den alten Deutungsmustern an [...].“ (Gass-Bolm 2005, S. 209)

6.2.3 *Einwände einer kritischen Literaturdidaktik (II)*

In den 1950er und 1960er Jahren wurde Goethes *Iphigenie* als Ausdruck eines *überzeitlichen* Humanitätsideals gelesen.⁸³

„In den fünfziger Jahren hat sich die Deutung von Goethes ‚Iphigenie‘ als naiver Inbegriff von Humanität und sittlicher Freiheit immer mehr durchgesetzt und verschärft [...]. Wilhelm Scherers Wendung von der ‚Iphigenie‘ als Seelendrama, Friedrich Gundolfs und Emil Staigers Begriff vom Evangelium des deutschen Humanismus zementierten das Idealbild eines Humanitätsbegriffs, der für alle Zeiten verbindlich sein sollte [...].“ (Denk 2000, S. 246 f.)⁸⁴

Diese „Tendenz zur enthistorisierenden, entpolitiserenden, zeitlos gültigen Vorbildhaftigkeit der ‚klassischen‘ Muster“ (Lecke 1981, S. 256) geriet in den 1970er Jahren in die Kritik. Vor allem Akteur_innen einer kritischen Literaturdidaktik standen solchen Zugriffen auf die ‚Klassiker‘ skeptisch gegenüber:

„Die Frage, was an Aktualisierbarem in klassischen [sic] Werken stecke (‚Was hat uns Goethe heute zu sagen?‘), hat für das Theater wie für die Schule ausgedient. Die erste Voraussetzung, von der die schulische Behandlung eines klassischen Werkes ausgehen muß, ist mithin, daß der Gegenstand weder dem Lehrer noch dem Schüler unmittelbar ‚etwas zu sagen hat‘. – Das hinter diesem ‚zu sagen haben‘ stehende Dichtungsverständnis und die ihm entsprechende Literaturdidaktik wären als charakteristisch

83 Dabei war den Akteur_innen bewusst, dass solche Deutungen auch im schulischen Kontext kein neues Phänomen waren. Lecke (1981, S. 256) skizziert eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition der Ideologisierung des Dramas im Fokus auf „Modelle, Ideale, Vorbilder, denen man es posthum zutraute, schlechterdings erzieherische Kraft auszustrahlen in jedweder politischen Situation (1806, 1815, 1848, 1871, 1914, 1933, 1945 [...])“.

84 Der Autor weist jedoch auch darauf hin, dass „Goethes ‚Iphigenie‘ [...] in den fünfziger Jahren im Spannungsfeld politischer, quasi religiöser, geistesgeschichtlicher und vor allem ideologischer Sichtweisen [steht]. Vieles bleibt widersprüchlich“ (Denk 2000, S. 247)

bürgerlich⁸⁵ nachzuweisen.“ (Ide/Lecke 1974, S. 1; vgl. auch Lecke 1981, S. 253; Ivo 1973, S. 22 f.)

„Aus dem Vokabular der von uns behandelten Didaktiken sprach aber ein geistiges Bemühen, das immer noch glaubt, man könne klassisches Gedankengut ohne weiteres über eineinhalb Jahrhunderte hinweg in der Kutsche des allgemein Menschlichen transferieren. Und wenn man noch so viele Originalzitate in der Tasche hat, sowie man sie herauszieht, verwandeln sie sich in spätbürgerliche Ideologie und in Moralisererei. Und selbst unter ‚Moral‘ verstand Schiller noch etwas anderes, als der, der das Wort heute spricht.“ (Ide 1972b, S. 48)

Diese Kritik ist nicht zuletzt eine an der „sog. ‚werkimmanenten‘ oder ‚formal-ästhetischen“ Interpretation (Lecke 1981, S. 248; vgl. auch Denk 2000, S. 251),⁸⁶ die den Literaturunterricht der 1950er und 1960er Jahre dominiert habe. In ihrem Fahrwasser sei „nur scheinbar eine Abkehr von der Ideologisierung und Politisierung der Literatur in der NS-Zeit“ (Lecke 1981, S. 248) erreicht worden: „Deutschunterricht (besonders im Bereich der Klassiker) verkommt im Sog der Allgemeinverbindlichkeit der sogenannten ‚Werkimmanenz‘ weithin zur Sprachlosigkeit, Inhaltslosigkeit, Beliebigkeit und Belanglosigkeit“ (Denk 2000, S. 244 f.).

Was stellten die Akteur_innen einer kritischen Literaturdidaktik solchen Rezeptionsweisen entgegen? Gefordert wurde auch hier „Historisierung statt Ideologisierung“ (Lecke 1981, S. 253; vgl. auch Kap. 5.2.6). Es sei „das Phänomen der *historischen Distanz* [...] ernst“ zu nehmen (ebd., S. 254, Herv. i. O.), das Schauspiel zu lesen „als ein fremder, als ein schwer zugänglicher Text“ (Ivo 1973, S. 16). Weiter machte man sich auch in diesem Zusammenhang für eine „strikte und gewissenhafte Einbeziehung der Wirkungsästhetik, Rezeptionsgeschichte, Rezeptionsästhetik und empirischen Wirkungsforschung“ (Lecke 1981, S. 254; vgl. auch Kap. 5.2.6) stark. Eine Mitte der 1970er Jahre in der Reihe *Projekt Deutschunterricht*⁸⁷ publizierte Unterrichtshandreichung (Ide/Lecke 1974) fordert entsprechend:

85 Lecke (1981, S. 256 f.) geht davon aus, dass „bürgerliche Konsumenten vorgeblich zeitlos-gültiger Ideologien in schlechthin autonomen Kunstwerken grundstätzlich [sic] die Prinzipien historischen Wandels in der Kunst und Literatur nicht wahrhaben möchten, weil die Ideologie des Überzeitlich-Gültigen und Ewiggleichbleibenden ja auch reale politisch-gesellschaftliche Macht affirmativ absichert, verklärt und legitimiert“.

86 Zur Problematik dieser schlagwortartigen Kritik vgl. Kap. 2.

87 Zur Ausrichtung und Gestaltung dieser Reihe vgl. Kämper-van den Boogaart (2021, S. 104–106).

„1. Einordnung der Kulturform ‚deutsche Klassik‘ in die politischen und gesellschaftlichen Fragen der Zeit um 1800 (historisch-soziologische Erkenntnis)

2. Kritische Einsicht in die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte der deutschen Klassik (Entstehung einer Klassik-Ideologie) und deren Bedingtheit durch spezifisch bürgerliche Denkweisen und Bildungstraditionen (ideologiekritische Erkenntnis)“ (ebd., S. 6)

Konkret sei zu klären, „auf welch wichtigen ökonomisch-sozialen Basisvorgängen insgesamt die als ‚aufklärerisch‘ und ‚klassisch‘ bezeichneten ‚Formationen‘ [...] des Geistes, der Erkenntnisse, des Überbaus beruhen“ (ebd., S. 14). Hiermit verbunden seien „[d]ie ökonomisch-sozialen Verhältnisse des ausgehenden Feudal-Absolutismus“ (ebd., S. 10) und ihre „Klassengegensätze“ (ebd.) zu erörtern. Es sollen „[d]ie Hauptprobleme der deutschen klassischen Literatur [...] als Probleme der sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft erkannt werden“ (ebd., S. 5). Hierzu sei zu erörtern,

„[w]ie [...] sich die verschiedenen sozialen Schichten [...] der gesamten unterdrückten Klasse (des ‚Bürgertums‘ im weiteren Sinne) von der Herrschaft der unterdrückenden Klasse (Territorialfürst/Klerus/Feudaladel) befreien und ihrerseits zur herrschenden Klasse (der ‚Bourgeoisie‘) werden [konnten]“ (ebd., S. 11).

Hervor trete so der historische Kontext des vermeintlich Allgemeingültigen und Überzeitlichen:

„Die Klassik, in ihrer historischen Bedingtheit betrachtet, ist die Kultur einer bestimmten Klasse, des Bürgertums. Die Literatur der Klassik hat Klassencharakter, ihr Selbstbewußtsein ist ‚Klassenbewußtsein‘. Ebendies aber wird durch die Rezeption gerade des Klassischen als eines Ewig-Gültigen von der bürgerlichen Literaturgeschichtsschreibung verschleiert [...]“ (ebd., S. 19)

Gefragt wird nach der „*Funktionalität der Texte in ihrer Zeit*“ (ebd., S. 39, Herv. i. O.), die von ihrer Funktionalität in der heutigen Zeit unterschieden werden müsse. Demnach „[d]ienten] dieselben Ideologeme, die heute bürgerliche Herrschaft legitimieren, [...] einst als Kampfpapieren einer neuen Ideologie gegen die obsolet werdende Ideologie des Feudalismus“ (ebd., S. 34).⁸⁸ Nachgegangen werden soll dem „*Prozeß der Zersetzung des klassischen Gedankenguts* in der Folgezeit zur Ideologie und [...] den Gründen für diesen Vorgang im gesellschaftlichen Leben“ (ebd., S. 39, Herv. i. O.).

88 In diesem Zusammenhang werden durchaus wertschätzende Perspektiven entfaltet. So sei „[d]ie philosophisch völlig durchdachte Ausbildung eines bürgerlichen Wertekanon [...] möglicherweise die höchste intellektuelle Leistung der Klassik“ gewesen (Ide/Lecke 1974, S. 38).

Aktualisierende Lesarten sind als „Anwendung der historischen und wirkungsgeschichtlichen Problemstellungen und Denkmodelle auf konkrete gesellschaftliche Fragen der Gegenwart (politische Erkenntnis)“ vorgesehen (ebd., S. 6). In diesem Sinne steht die historische Auseinandersetzung auch hier im Dienst aktueller Interessen (vgl. auch Kap. 5.2.6):

„Zum Studium der Werke Goethes und Schillers kann uns das Interesse führen, das wissen möchte, was die bürgerliche Gesellschaft in der Phase ihrer kämpferischen Auseinandersetzung mit dem Feudalismus war und dachte, welchen Zukunftsentwurf sie in sich trug. Das Interesse ist also ein Interesse an einer *distanzierten* Sache, die sich als Objekt, das erforscht sein will, präsentiert. Das Interesse ist, obwohl es einem Gegenstand der Vergangenheit gilt, jedoch nicht nur ‚historisch‘, denn es will nicht einfach erfahren, was war, im Sinne eines obsolet gewordenen Historismus, sondern es ist politisch, denn es sucht Kenntnisse und Einsichten, die für die eigene gesellschaftliche Praxis des Forschenden relevant wird.“ (ebd., S. 2, Herv. i. O.)

Der Vorstellung, dass Texte allgemeingültige ‚Wahrheiten‘ zum Ausdruck bringen, die es (im Rahmen affirmativer Lesarten) zu erfassen gelte, wird jedoch zurückgewiesen:

„Wenn es stimmt, daß Goethe uns heute direkt nichts mehr zu sagen hat, die Klassik für uns keine ‚überzeitliche Gültigkeit‘ mehr besitzt, ihre Werke ‚ideologische Leichen‘ sind, heißt das für einen modernen, auf unsere *gegenwärtige* historische und soziale Situation bezogenen Deutschunterricht: Lösungsmöglichkeiten für die eigenen politisch-sozialen Probleme stehen in einem dialektischen Verhältnis zu Denkmodellen, die nur noch aus historischer Distanz – und nicht als unvermittelte ‚Identifikationsmuster‘ oder ‚Vorbilder‘ – analysiert werden können.“ (Lecke 1981, S. 255, Herv. i. O.)

In dem Sinne wirke „[k]lassische Dichtung“ [...] kaum mehr als Lebenshilfe in Poesiealben oder feierabendlichen Privatkränzchen. Sie verlang[e] heutzutage ein *distanziertes Problemlösungsverhalten* [...].“ (Ide/Lecke 1974, S. 2, Herv. i. O.)

Wie wird Goethes *Iphigenie auf Tauris* nun konkret gedeutet? In der Auseinandersetzung mit der Protagonistin sei zu fragen: „Welches Denken und welche gesellschaftliche Kraft repräsentiert sie? Welche paradigmatische Lösung bietet sie als dramatis persona? Was kann man als Zuschauer politisch damit beginnen?“ (ebd., S. 45) Verstanden wird „[d]as ‚hohe‘ Individuum Iphigenie [...] [als, EZ] RepräselantIn [sic] einer besseren Menschheit“ (ebd.).⁸⁹ Sie verkörpere

89 In den gesellschaftlichen Verhältnissen auf Tauris sehen die Autoren wiederum „ein abstrahierend-verfremdetes Modell der Herrschaftsstruktur im aufgeklärten Absolutismus“ (Ide/Lecke 1974, S. 44).

„der Tradition entgegen in Tantalus' Geschlecht wie bei den Skythen eine neue Wirklichkeit: die Humanität als Utopie“ (ebd.; vgl. auch Schemme 1990, S. 246). Das Ideal „des ‚Humanen‘ als eines ins Allgemeine erhöhten ‚Menschentums‘“ (Ide/Lecke 1974, S. 42) stehe im Dienst einer „idealistiche[n] Wirkungsabsicht als Fluchtreaktion in bezug auf die politische Wirklichkeit“ (ebd.). Hiermit verbunden wird betont, „wie bewußt Goethe, selbst in der quasi abstrakten Struktur, der Figuren-Konstellation seiner dramatis personae, die Widersprüche von Realität und Humanität gestaltet hat“ (ebd., S. 46). Ähnlich macht Ivo (1973, S. 21) geltend, dass das Drama als „Utopie, als Gegenbild zur bestehenden Praxis“ zu lesen sei: „Auf die Idee, in Goethes ‚Iphigenie‘ würden die realen gesellschaftlichen Verhältnisse von 1780 gespiegelt, ist ja wohl noch niemand gekommen. Offensichtlich handelt es sich um ein Gegenbild, das keine unmittelbaren Handlungsanweisungen enthält.“ (ebd., S. 22; vgl. auch Schemme 1990, S. 245)

Dieses Bild findet auch bei Ivo (1973) durchaus Zustimmung. Problematisch sei in erster Linie die Art, wie es rezipiert wurde (vgl. ebd., S. 21), die

„Vorstellung z. B., daß die Lektüre des Schauspiels, der Besuch einer Aufführung die feindselige Konkurrenz, die Entfremdung ausschalten, die deformierten Beziehungen zwischen den Menschen beseitigen, das Reich der Humanität bewirken können. [...] Was ist so falsch an dem im Schauspiel entworfenen Gegenbild, außer daß es im bürgerlichen Kulturbetrieb im Tempelbezirk der Kunst unpraktisch gemacht, zur ideologischen Botschaft für den kleinsten Kreis entwürdigt worden ist.“ (ebd., S. 22; vgl. auch Gass-Bolm 2005, S. 303)

Zu fragen sei, „[w]elche realen Bedingungen verhindern, daß dieses Bild von einem gesellschaftlichen Zustand, in dem Entfremdung aufgehoben ist, praktisch werden kann“ (Ivo 1973, S. 23).⁹⁰ Außerdem müsse „[b]ei allem Verständnis für den verbreiteten Überdruß am bürgerlichen Kulturbetrieb [...] doch gefragt werden: Wem nützt eine solche Verdrängung?“ (ebd.) Problematisiert wird also nicht, dass geläufige *Iphigenien*-Interpretationen auf allgemeine Bedeutungsdimensionen zielen – noch nicht einmal, dass sie dem Drama Orientierung abzugewinnen versuchen. Problematisiert wird der *Modus*, in dem man solche Orientierung gewinnen und den aufgezeigten Problemzusammenhängen begegnen will.

90 Ähnlich geht es auch Lecke (1981, S. 254) um eine „Herausarbeitung des historisch noch nicht Angeeigneten, Unerledigten und nicht Eingelösten, also letztlich eines wesentlichen Bestandteils dessen, was man ‚Überzeitlichkeit des Klassischen‘ nennt“.

Ob und wie nachhaltig die kritischen Interpretationen der 1970er Jahre die schulische *Iphigenien*-Rezeption tatsächlich veränderten, muss offenbleiben. Zu einer überaus positiven Einschätzung kommen Schemme (1990, S. 246)⁹¹ und Denk (2000, S. 255). Letzterer resümiert: „Auch wenn manche der damals gestellten Fragen, Forderungen und Vorschläge heute als zu einseitig-provokativ oder eher oberflächlich zu bewerten sind, bleibt zu konstatieren: Unmittelbare (= naive) Zugänge [...] etwa zu Goethes ‚Iphigenie‘ waren zumindest für die Schule nicht mehr möglich [...].“ (ebd., S. 256) Mit Verweis auf die bereits thematisierten unveränderten Neuauflagen zeitgenössischer Lektürehilfen kommt Gass-Bolm (2005, S. 304) zu einer deutlich skeptischeren Einschätzung. Seines Erachtens bleibt eher „[unklar][,] [w]ie weit die[] gesellschaftskritische Neuinterpretation in den Schulalltag eindrang“.

6.3 Goethes *Iphigenie auf Tauris* im Kontext von ‚Humanität‘ und ‚Menschlichkeit‘

Wie einleitend dargelegt, werden im Folgenden zunächst Aufsätze zu zwei Aufgaben untersucht, die Goethes *Iphigenie* in Auseinandersetzungen mit dem Thema ‚Humanität‘ bzw. ‚Menschlichkeit‘ einbanden:

Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln (z. B. *Carlos, Nathan, Iphigenie, Tasso, Homburg, Goethes und Schillers Gedichten, Macbeth u. a.*) (AKTE 60, 1940er Jahre, NR7K8)

Das Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“ (AKTE 62, 1960er Jahre, S6LI3)⁹²

-
- 91 Schemme (1990, S. 247) wertet die Bemühungen der kritischen Literaturdidaktik um Goethes *Iphigenie* als „Befreiungsversuche“ – konkret als erste Ansätze, das Werk aus seiner *kanonischen Gefangenschaft* (Schemme 1990, s. o.) zu befreien.
- 92 Auf den Vergleich mit einer dritten, ähnlichen Aufgabe (*Das Ideal der Humanität und seine Bedeutung für das menschliche Gemeinschaftsleben. (Im Anschluß an Lessings Nathan, Schillers Don Carlos und Goethes Iphigenie.)*, AKTE 26, 1950er Jahre, WIE25) wurde aus pragmatischen Gründen verzichtet. Diverse weitere Aufgaben wurden teilweise gar nicht, teilweise nur von einem Schüler bearbeitet. Die betrifft die Aufgaben: *Was hat Goethes „Iphigenie“ unserer Zeit zu sagen?* (AKTE 35, 1940er Jahre, ZTXM1), *Goethes „Iphigenie“ – ein „Elysiumsstück“* (AKTE 69, 1950er Jahre, ZTXM1), *Goethes Iphigenie – das Evangelium hohen Menschentums* (AKTE 38, 1940er Jahre, ZTXM1), *Euripides und Goethe in der Unterwelt. (Ein Totengespräch)* (AKTE 20, 1940er Jahre, ZTXM1), *Was ist Größe? Wie würdest Du diese Frage Iphigeniens beantworten?* (AKTE 20, 1940er Jahre, ZTXM1).

Vergleichbare Aufgaben wurden an der betrachteten Schule vergleichsweise häufig gestellt; etwa die Hälfte aller Aufgaben zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* nahm das Thema ‚Humanität‘ in den Blick.⁹³ Als unumstritten konnten solche Aufgaben in den 1950er und 1960er Jahren jedoch nicht gelten. Vielmehr gerieten gerade sie im Kontext der einleitend skizzierten Diskussion um den ‚literarischen Aufsatz‘ in die Kritik. Rahn (1948/49, S. 57) benennt etwa folgende Aufgabe als Beispiel einer (als solche eher unzulänglichen) Sachfrage: *Entwickeln Sie nach der Goetheschen Dichtung Iphigenie den Begriff der Humanität!* Eine ähnliche Aufgabenstellung – *Das Humanitätsideal in den Dichtungen unserer Klassiker* – führt Engelmann (1952, S. 181) als Beispiel einer auf „Reproduktionen“ (ebd., i. O. gesperrt) von Lehrervorstellungen ausgerichteten Themenstellung an. In der von Ulshöfer (1967a) initiierten Umfrage kritisierten Lehrkräfte zwar nicht speziell Aufgaben zum Thema ‚Humanität‘, aber mehrfach solche Aufgaben, die an literarischen Werken allgemeinere Sachverhalte darlegen ließen. Als Beispiele „schlechte[r] Themen“ (Kleiner 1967, S. 106) betrachteten sie etwa:

Zeigen Sie an einigen Gestalten der modernen deutschen oder ausländischen Dichtung, wie der gläubige bzw. der ungläubige Mensch unserer Zeit sich selbst und die Welt versteht. (ebd.)

Der Mensch in seinem Ringen um innere und äußere Freiheit. Gehen Sie diesem Thema in Werken unseres Schrifttums nach. (ebd., S. 108)⁹⁴

6.3.1 Aufsatzauswertung I: Der Inhalt des Wortes Humanität

a) Aufgabenstellung

Die erste der betrachteten Aufgabenstellungen ließ Ende der 1940er Jahre den Begriff der ‚Humanität‘ im Kontext mehrerer selbst zu wählender literarischer Werke erläutern:

Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln (z. B. *Carlos, Nathan, Iphigenie, Tasso, Homburg, Goethes und Schillers Gedichten, Macbeth u. a.*) (AKTE 60, NR7K8)

93 Vgl. AKTE 26, WIE25; AKTE 38, ZTXM1; AKTE 55, S6LI3; AKTE 60, NR7K8; AKTE 62, S6LI3. Unabhängig von literarischen Werken wurde „Humanität“ bzw. „Menschlichkeit“ nur in einer Aufgabe thematisiert (AKTE 68, ZTXM1).

94 Umgekehrt wurde eine vergleichbare Aufgabe in zumindest einem Fall als Beispiel eines „gute[n] Them[as]“ (Kleiner 1967, S. 104) angeführt: *Der Mensch in Schuld und Bewährung. (Aufzuzeigen an einer Dichtung oder mehreren Dichtungen)* (ebd.).

Wie einleitend beschrieben, müssen Werk(e) und textunabhängige Vorstellungen von ‚Humanität‘ so zueinander in Beziehung gesetzt werden, dass die Ausführungen beidem gerecht werden. In diesem konkreten Fall scheint ein Vorgehen gefragt, bei dem die Auseinandersetzung mit den einzelnen Werken die Grundlage für die Beschreibung des Konzepts ‚Humanität‘ bildet. Vermutlich sollen einzelne Aspekte von ‚Humanität‘ induktiv aus jeweils einem oder mehreren Werken abgeleitet werden.⁹⁵ Dies bestätigt eine der abschließenden Lehrerbeurteilungen (A 3). Hier vergleicht die Lehrkraft das Verfahren des beurteilten Aufsatzes mit der intendierten Vorgehensweise. Sie beobachtet ein eher deduktives Vorgehen, bei dem textunabhängige Auseinandersetzungen mit dem Konzept der ‚Humanität‘ am Anfang stehen, die literarischen Werke für vertiefende Untersuchungen herangezogen werden: „[E]r [der Schüler, EZ] hat das allgemein übliche Wort erst einmal geistesgeschichtlich festgelegt und es dann aus einigen Dichtungen näher gedeutet [...]“. (A 3) Vorgesehen war das Umgekehrte: „Der Verf. ist nicht den Weg gegangen, den die Aufgabe eigentlich vorschreibt: Den Begriff Humanität aus einigen Dichtungen zu gewinnen.“ (A 3)

Den Werken dabei ebenso gerecht zu werden wie der Frage nach dem Begriff der ‚Humanität‘ wird in diesem Fall dadurch erschwert, dass mehrere Werke in die Ausführungen einzubinden sind. Zu untersuchen bleibt, wie viele Beispiele die Aufsätze thematisieren, in welcher Form und Tiefe sie auf diese Werke eingehen und inwiefern sie über die potenziellen Beispieltexte hinausgehen, die die Aufgabe auflistet. Ausgehend von Kommentaren und abschließenden Beurteilungen der Lehrkraft wird gefragt, wie die Prüflinge mit den betrachteten Werken hätten *umgehen sollen*.

b) *Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung*

Neben der hier untersuchten wurden den Schülern⁹⁶ zwei Aufgaben zur Wahl gestellt, die als Thema ein Zitat vorgeben und auf explizite Fragestellungen oder Aufforderungen verzichten (Aufg. 1 und Aufg. 3). Eröffnet wurden damit die Themen ‚Hunger‘ (Aufg. 1) und ‚Technik‘ (Aufg. 3). Die vierte Aufgabe stellt eine Frage, die durch ein Goethe-Zitat beantwortet wird (Aufg. 4).⁹⁷ Auch

95 Umgekehrt wäre eine deduktive Vorgehensweise durch eine Aufgabenstellung wie folgende nahegelegt worden: *Der Inhalt des Wortes Humanität ist (zu beschreiben und) an einigen Dichtungen zu illustrieren.*

96 An der Prüfung nahmen ausschließlich männliche Schüler teil.

97 Zitiert wurde der letzte Vers eines Gedichts, das sich im „Buch der Betrachtungen“ aus Goethes *West-östliche[m] Divan* findet: „Die Jahre nahmen dir, du sagst, so

hiermit war nur ein Thema vorgegeben. Möglicherweise konnten die Schüler ihre Arbeit jedoch als Antwort auf die gestellte Frage formulieren und in dieser Beantwortung auf das Goethe-Zitat zurückgreifen.

Die hier untersuchte Aufgabe zum Thema ‚Humanität‘ (Aufg. 2) wurde von vier (14 %) der insgesamt 28 Schüler und damit am seltensten gewählt.⁹⁸ Zwei der Arbeiten wurden als „befriedigend“ bewertet; zwei weitere erhielten die Noten „gut“ und „sehr gut“.⁹⁹

Tab. 9: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 60

Aufgabe		1	2	3	4	gesamt
1	„Nichts ist niederträglicher und heiliger als der Hunger.“ (Scheffel)	-	3	1	3	7 ($\emptyset = 3$) ($\bar{x} = 3$)
2	Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln (z. B. Carlos, Nathan, Iphigenie, Tasso, Homburg, Goethes und Schillers Gedichten, Macbeth u. a.)	1	1	2	-	4 ($\emptyset = 2,3$) ($\bar{x} = 2,5$)

vieles:/Die eigentliche Lust des Sinnenspieles,/Erinnerung des allerliebsten Tandes/
 Von gestern, weit- und breiten Landes/Durchschweifen frommt nicht mehr; selbst
 nicht von oben/Der Ehren anerkannte Zier, das Loben,/Erfreulich sonst. Aus eigenem
 Tun Behagen/Quillt nicht mehr auf, dir fehlt ein dreistes Wagen!/Nun wüßt' ich
 nicht, was dir Besondres bliebe!//*Mir bleibt genug! Es bleibt Idee und Liebe!*“ (Goethe: *West-östlicher Divan*, S. 39, Herv. EZ). Für die Aufgabenstellung wurde der Vers
 „Mir bleibt genug! Es bleibt Idee und Liebe!“ geändert in „Uns bleibt genug; uns bleibt
 Idee und Liebe“.

- 98 Knapp 40 % der Schüler entschieden sich für die Aufgabe zum Thema ‚Technik‘ und damit zum Zitat Oscar v. Millers (Aufg. 3); ein Viertel bzw. Fünftel wählte die Aufgabe zum Scheffel- oder Goethezitat (Aufg. 1 bzw. Aufg. 4). Aus einer Auflistung der Schüler geht hervor, dass die Prüfungsaufsätze vollständig erhalten sind.
- 99 Die Ende der 1940er Jahre verfassten Arbeiten wurden noch nach einer vierstufigen Notenskala bewertet (vgl. Kap. 3). Gut ein Drittel (36 %) der Arbeiten wurde als „genügend“, ein weiteres knappes Drittel (32 %) als „nicht genügend“ bewertet. Das letzte Drittel unterteilt sich relativ gleichmäßig in Arbeiten, die als „gut“ und „sehr gut“ beurteilt wurden. Gemessen am Median wie am arithmetischen Mittel wurden die im Folgenden untersuchten Arbeiten zur zweiten Aufgabe etwas besser bewertet als die übrigen Aufsätze. Zugleich handelt es sich hierbei um die einzige Aufgabe, bei deren Bearbeitung kein Schüler durch die Prüfung gefallen ist.

Tab. 9: Fortsetzung

Aufgabe	1	2	3	4	gesamt
3 »Das Wohl der Menschheit zu fördern, ist der Sinn der Technik.« (Oscar v. Miller)	1	-	6	4	11 ($\emptyset = 3,2$) ($\tilde{x} = 3$)
4 Was bleibt uns noch? »Uns bleibt genug; uns bleibt Idee und Liebe« (Goethe).	2	1	1	2	6 ($\emptyset = 2,5$) ($\tilde{x} = 2,5$)
gesamt	4	5	10	9	28 ($\emptyset = 2,9$) ($\tilde{x} = 3$)

Die Hälfte der Aufsätze zu Goethes *Iphigenie* wurde übereinstimmend mit den bisherigen Leistungen der Schüler bewertet. Ein Prüfling verbesserte sich, ein weiterer verschlechterte sich um eine Note:¹⁰⁰

Tab. 10: Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 60

Aufsatz	Aufsatzbewertung	„Vorzeugnis“
A 1	3	2
A 2	3	3
A 3	2	2
A 4	1	2

In die Auswertung einbezogen wurden einer der beiden als „genügend“ beurteilten Aufsätze (A 2) sowie die „sehr gute“ Arbeit (A 4).

100 Dies entspricht weitgehend der Gesamttendenz. In gut der Hälfte (54 %) der insgesamt 28 Fälle stimmte die Benotung der Aufsätze mit derjenigen des „Vorzeugnisses“ überein. Genau ein Viertel der Arbeiten wurde eine Note schlechter, ein Siebtel der Aufsätze eine Note besser bewertet als die vorangegangenen Leistungen. Jeweils eine (4 %) der Beurteilungen lag zwei Noten unterhalb derjenigen des „Vorzeugnisses“.

c) *Aufsatzauswertung*

Beide Arbeiten thematisieren Goethes *Iphigenie auf Tauris*, Lessings *Nathan der Weise* und Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* (A 2, A 4); die erste Arbeit (A 2) geht außerdem auf Schillers *Don Carlos* ein. Zusätzlich nehmen beide Aufsätze auf Sophokles' *Antigone* Bezug und zitieren abschließend aus Goethes Gedicht *Das Göttliche* (A 2, A 4);¹⁰¹ der zweite Aufsatz (A 4) führt weiter ein Gedicht Schillers an. Insgesamt berücksichtigen die Schüler damit drei bzw. vier der in der Aufgabenstellung aufgelisteten sechs Dramen. Ergänzend werden Werke einbezogen, die in der Aufgabenstellung nicht angeführt sind. Einen weiteren Aufsatz (A 1) kommentierend macht die Lehrkraft deutlich, dass speziell Goethes *Iphigenie* für die Aufgabe zentral sei. Demnach „[verdiente] Iphigenie [...] in einer Arbeit über die Humanität doch wahrlich eine breitere u. tiefere Behandlung“ (A 1), als sie in dieser Arbeit geleistet worden sei.

Die erste, als „genügend“ bewertete, Arbeit beginnt mit textunabhängigen Ausführungen zum Thema ‚Humanität‘. Dabei wird ‚Humanität‘ gleichgesetzt mit ‚Liebe‘, die ihren Ausdruck in zwischenmenschlicher Harmonie finde. Diese Liebe wird als „das göttliche [sic] im Menschen“ (A 2) verstanden und zugleich als ein „christliche[s] Ideal“ (A 2) ausgewiesen:

„Was ist Humanität? Eine schwierige Frage; und doch könnte ich sie mit einem Wort beantworten: Liebe. Wenn alle Menschen einander lieben würden, so brauchten wir nicht von Humanität zu reden. Die ganze Humanität begründet sich schließlich nur auf Liebe. Und dieses christliche Ideal ist das göttliche im Menschen. Neben seiner Willensfreiheit und Vernunft ist es die Liebe, die den Menschen über die Tiere erhebt. Sie ist der Ausdruck seiner Seele. Wenn Menschen nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich harmonieren, so ist das Liebe und zugleich Humanität.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Es klingen Bezüge zu (geläufigen Interpretationen von) Goethes *Iphigenie auf Tauris* und Lessings *Nathan der Weise* an; die Dramen werden jedoch nicht explizit erwähnt. ‚Liebe‘ und ‚Harmonie‘ fungieren als Schlagworte, deren Konkretisierung der Argumentation kaum dienlich wäre: Indem der Schüler im Abstrakten operiert, kann er zu einer vage bleibenden Synthese von Liebe, Harmonie, Christentum und Humanität finden, die letztere beiläufig unter ein christliches Vorzeichen stellt. Zugleich umgeht der Verfasser die Probleme,

101 Darüber hinaus werden wörtliche Zitate in unterschiedlichem Umfang in die Arbeiten eingebunden: Die erste Arbeit gibt jeweils zwei einzelne Formulierungen und Passagen im Umfang eines vollständigen Satzes wieder (A 2); die zweite Arbeit beschränkt sich auf ein satzlanges Zitat (A 4).

die mit einer ins Konkrete gewandten aktualisierenden oder historisierenden Interpretation der Werke verbunden wären: In welcher Form und unter welchen Umständen es denkbar ist oder war, dass „alle Menschen einander lieben“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) und „innerlich harmonieren“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft), spielt keine Rolle. Die Lehrkraft überzeugte diese Zusammenschau nicht. In einem Randkommentar bemängelt sie: „In das Wort Liebe läßt sich sicherlich sehr viel aus dem Begriff Humanität zusammenfassen; aber alles doch nicht.“ (A 2)

Vage fallen auch die Ausführungen aus, mit denen die skizzierten Ansprüche an ein konkretes Werk rückgebunden werden: „Das ist die große Weltenharmonie, die uns Schiller in seinem ‚Lied an die Freude‘ predigte.“ (A 2) Im Folgenden kündigt die Arbeit an, den Begriff ‚Humanität‘ ‚an einigen klassischen Werken erläutern‘ zu wollen (A 2). Zunächst wird Schillers *Don Carlos* als ein Werk angeführt, in dem die Forderung nach ‚Humanität‘ durch eine der Figuren geltend gemacht werde: „Im ‚Don Carlos‘ finden wir Marquis Posa als den großen Verfechter der Humanität.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Diese Interpretation entspricht offenbar den Aufgabenanforderungen. So merkt die Lehrkraft in der Kommentierung einer weiteren Arbeit an, dass im Kontext des Aufgabenthemas „Posa u. seine Gedanken [...] dargestellt werden müssen“ (A 1).

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden insgesamt fünf Teilaspekte von ‚Humanität‘ erläutert: „Gedankenfreiheit“, „Gehorsam“, „Ehrlichkeit“, „Wahrheitsliebe“ und „Toleranz“ (A 2)¹⁰². Diese Aspekte werden aus den thematisierten Werken gewonnen. An die zitierte Beschreibung Posas anschließend heißt es etwa: „Was verteidigt nun Marquis Posa ganz besonders? Die Gedankenfreiheit, wie er es in der großen Unterredung mit dem König zum Ausdruck bringt.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹⁰³ Im Folgenden wird begründet, warum „Gedankenfreiheit“ als Aspekt von ‚Humanität‘ zu betrachten sei. Damit werden Reflexionen über ‚Humanität‘ eingeleitet, die nur noch implizit auf das Drama Bezug nehmen:

102 Ein Lehrerkommentar ersetzt den Begriff „Toleranz“ in zwei Arbeiten durch den der „Duldsamkeit“ (A 3, A 4). Dabei ging es der Lehrkraft vor allem um eine Vermeidung von Fremdwörtern (vgl. auch Mackasare/Susteck 2019b, S. 296, FN 105). In einer Arbeit wollte sie explizit den Begriff „Intuition“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) durch ein „deutsches Wort“ (A 3) wie „innere Schau, Offenbarung, Eingebung“ (A 3) ersetzt wissen.

103 Diese Vorstellung scheint auch die Lehrkraft geteilt zu haben. In einem Kommentar zu einer weiteren Arbeit heißt es, dass es Posa nicht wie dort beschrieben um „Rede-freiheit“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft), sondern um „Gedankenfreiheit“ (A 3) gehe.

„Warum ist nun die Gedankenfreiheit ein Teil der Humanität? Die Willensfreiheit und die Macht zu denken sind zwei der höchsten Gaben des Menschen. Sie müssen ihm erhalten bleiben [...], sonst kann er nie ganz Mensch sein, und er bleibt auf der Stufe eines besseren Tieres stehen. Dieses ‚Ganz-Mensch-sein‘ ist ja das Ziel der Humanität.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹⁰⁴

Dass es sich bei „Gedankenfreiheit“ (A 2) um einen Aspekt von ‚Humanität‘ handelt, wird somit anthropologisch begründet: Gedankenfreiheit unterscheidet den Menschen vom Tier; im engeren Sinne Mensch zu sein, wird als zentrales „Ziel der Humanität“ (A 2) gesetzt.¹⁰⁵ Anscheinend wird Gedankenfreiheit gefasst als Zustand, in dem freier Wille und „Kraft zum Denken“ zusammenkommen (A 2); näher ausgeführt wird diese Vorstellung jedoch nicht. Im Folgenden wird Gedankenfreiheit als Freiheit der religiösen Überzeugung und hiermit verbundenen Weltsicht gefasst. Dem Aufsatz zufolge „bezieht [sie, EZ] sich [...] hauptsächlich auf die Religion [...]“. Mit der Religion ist natürlich auch die Weltanschauung eines jeden bestimmt [...].“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Dass die korrigierende Lehrkraft die zitierten Ausführungen zumindest teilweise auf Lessings Drama bezog, zeigt die Anmerkung, dass „Posa [...] auch an politische Freiheit [denkt]“ (A 2). Die Arbeit selbst kommt mit der Bemerkung auf das Drama zurück, dass das skizzierte Bestreben – nach der eigenen Weltanschauung zu leben – „in der Diktatur König Philipps unmöglich“ (A 2) sei. Hieran anschließend wird eine aktualisierende Interpretation formuliert, die historische Distanz zu überbrücken versucht und damit zumindest indirekt herausstellt:¹⁰⁶ „Modern ausgedrückt strebt Marquis Posa die Demokratie an.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹⁰⁷ Die Fragen, wie eine Gesellschaft zu denken sei, die im skizzierten Sinne frei ist, und wie sich dieser Anspruch als aktueller denken lässt, werden so mithilfe eines weiteren Schlagworts beantwortet.

104 Wie der Mensch „ganz Mensch“ sein könne, reflektiert Schiller in seinem fünfzehnten Brief [u]eber die *ästhetische Erziehung* (Schiller: *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, S. 355–360). Dass sich der Schüler mit seinem Zitat auf Schiller bezieht, liegt nahe, da er später das Schillersche ‚Spielen‘ thematisiert, das ebenfalls in diesem Brief verhandelt wird.

105 Nun erschließt sich auch die Argumentation der zuvor zitierten Passage genauer. Wenn es „[n]eben seiner Willensfreiheit und Vernunft [...] die Liebe [ist], die den Menschen über die Tiere erhebt“ (A 2, s. o.), ist auch diese „Liebe“ (A 2) als Dimension jener Menschwerdung zu fassen, die der Aufsatz als Ziel der ‚Humanität‘ ausweist.

106 Vergleichbare Interpretationen finden sich in der zweiten Bearbeitung dieser Aufgabe (A 4) nicht.

107 Die Lehrkraft kritisiert lediglich die unterstrichene Formulierung und schlägt als Alternative „[m]it heutigen Begriffen“ (A 2) vor.

Im Folgenden wird die Figur der Königin Elisabeth charakterisiert und als „verkörperte Humanität“ (A 2) und „[s]chöne Seele“ (A 2) ausgewiesen. Durch einen Vergleich beider Figuren leitet die Arbeit zu Goethes Iphigenie über; auch sie wird als „schöne Seele“ (A 2) beschrieben. Mit dem Wesen einer „schöne[n] Seele“ verbindet der Aufsatz augenscheinlich vor allem ein unintentionales Wirken. Demnach bestehe das „einzigste] Verdienst“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) der Königin darin, „daß sie ist“ (A 2).¹⁰⁸ Ähnlich – und damit zeitgenössischen Lektürehilfen entsprechend (vgl. Kap. 6.2.1) – wird auch Iphigenie charakterisiert. Sie erwirke „[n]ur durch ihr Wesen“ (A 2) bzw. „ihr Dasein“ (A 2) eine Abschaffung der Menschenopfer.¹⁰⁹ Diese Deutungen bindet der Aufsatz nicht explizit an die Frage nach einem Humanitätsideal zurück. Er umgeht damit die Herausforderung, das Ideal der „schönen Seele“ (Schiller, s. o.) in überzeitliche Idealvorstellungen zu integrieren.

Erst aus der hieran anschließenden Beschreibung Iphigenies wird ein weiterer Aspekt von ‚Humanität‘ gewonnen:

„Ihre beiden großen Grundzüge sind Gehorsam gegenüber Göttern und Menschen und Wahrheitsliebe.¹¹⁰ Sie will sich ihre Freiheit nicht durch einen Betrug erkaufen. Lieber setzt sie das Leben ihrer Freunde und ihr eigenes aufs Spiel, nur um ehrlich zu bleiben. Dies ist ein weiterer Teil der Humanität: Ehrlichkeit¹¹¹. Bedenken wir nur, wieviel Unheil verhindert werden könnte, wenn alle Menschen ehrlich wären.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Dass es sich bei Wahrheitsliebe und Ehrlichkeit um Teilaspekte von ‚Humanität‘ handelt, wird wieder nicht im engeren Sinne aus dem Text abgeleitet, sondern textunabhängig geltend gemacht und eher indirekt dadurch begründet,

108 Die Lehrkraft weist diesen Satz als „spitzfindig“ aus (A 2). Inwiefern sie damit lediglich den problematischen Superlativ („einzigstes“) oder die Interpretation selbst kritisiert, bleibt offen.

109 Letztere werden beiläufig als „unmenschliche Sitte[]“ (A 2) ausgewiesen. Weiter heißt es: „Denn daß das gegen alle Humanität ist, wenn die Schiffsbrüchigen, anstatt gastfreundlich bewirtet zu werden, geschlachtet und den Göttern geopfert werden, brauche ich wohl nicht erst zu erläutern.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Möglicherweise hätte der Schüler tatsächlich nicht begründen müssen, warum er Menschenopfer für ‚unmenschlich‘ hält. Paradoxerweise lässt er eine Begründung erst dadurch vermissen, dass er betont, keine zu benötigen. So kritisiert die Lehrkraft: „Solche Äußerung klingt nach Verlegenheit.“ (A 2)

110 Diesen Aspekt stellt auch die Lehrkraft heraus. In der Kommentierung einer weiteren Arbeit bezeichnet sie „den Sieg der Wahrhaftigkeit über Verstellung u. Lüge“ (A 3) als „Hauptstück der Humanität Iphigeniens“ (A 3).

111 Hier merkt die Lehrkraft kritisch an, dass „Ehrlichkeit u. Wahrhaftigkeit [...] im Grunde eins“ (A 2) seien.

dass diese Eigenschaften bzw. Haltungen „Unheil [zu] verhinder[n]“ helfen (A 2). Die Tendenz, die angeführten Ansprüche abstrakt zu halten, setzt sich auch hier fort: Wie und mit welchem Begriff von Ehrlichkeit man sich eine Gesellschaft, in der „alle Menschen ehrlich wären“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft), vorstellen kann, spielt für die Argumentation keine Rolle.

Nach ähnlichem Muster werden auch zwei weitere Aspekte von ‚Humanität‘ erläutert:

„Im ‚Nathan‘ finden wir das große Thema Toleranz aufgerollt und an der Ringparabel anschaulich erläutert. [...] Mit der Toleranz haben wir ein weiteres Gebiet der Humanität gewonnen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹¹²

„Der andere große Grundzug ihres Wesens ist Gehorsam. Sie sagt einmal: ‚Folgsam fühle ich mich am schönsten frei‘.¹¹³ Sie befolgt tatsächlich Schillers Wort: ‚Nimm die Gottheit auf in deinen Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron.‘ Auch dies gehört zur Humanität. Alle können nicht herrschen. Darum muß sich einjeder unterordnen, aber nicht widerwillig, sondern willig. Wenn wir das wollen, was der andere will, so gibt es keinen Zwang mehr.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹¹⁴

Auch der zuletzt skizzierte Anspruch entspricht Schillers Vorstellung von einer „schönen Seele“ (Schiller, s. o.), in deren Wesen „Pflicht und Neigung

112 Fragen, die in diesem Kontext erörtert werden könnten, deuten sich in einer weiteren Arbeit an. Hier heißt es über die Figur des Nathan: „Er hilft, wo er nur kann, er beugt vor, und er duldet alle anderen [...]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Der Lehrer hakt kritisch nach: „Darf man auch duldsam sein gegen einen Charakter wie den Patriarchen? Sind Klosterbruder und Derwisch Idealgestalten?“ (A 1)

113 Ein Kommentar der Lehrkraft kritisiert das ungenaue Zitat: „Genau wiedergeben: ‚... folgsam fühlt‘ ich immer meine Seele am schönsten frei““ (A 2) (IPH, VV 1827–1828: „Und folgsam fühlt‘ ich immer meine Seele/Am schönsten frei; [...]“). Ebenfalls beanstandet werden ungenaue Zitate zweier weiterer Arbeiten (A 1, A 3). Nicht korrigiert wird hingegen ein zweites Zitat aus Schillers Gedicht *Das Ideal und das Leben*: „Sie [Iphigenie, EZ] befolgt tatsächlich Schillers Wort ‚Nimm die Gottheit auf in deinen Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron.““ (A 2) Im Original heißt es: „Nehmt die Gottheit auf in euern Willen,/Und sie steigt von ihrem Weltenthron“ (Schiller: *Das Ideal und das Leben*, S. 399).

114 Die weiteren Ausführungen sollen diese Vorstellung durch einen Verweis auf Schiller stützen: „Dies ist auch einer der Grundzüge von der Schillerschen Lehre der Ästhetik. Wir sollen unseren Spieltrieb ausbilden und unsere Aufgaben gewissermaßen spielend ausführen und nicht gezwungen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Sie tragen allerdings weder dazu bei, die skizzierten Zusammenhänge zu beleuchten, noch erwecken sie den Anschein – so kritisiert die Lehrkraft –, dass „der Verf. das Schillersche ‚Spielen‘ verstanden hat“ (A 2).

harmonieren¹¹⁵. Wo der Aufsatz vom Einzelwerk abstrahierend zu allgemeinen Ansprüchen kommt („Auch dies gehört zur Humanität“, A 2), wird Iphigenies „Gehorsam“ (A 2) beiläufig auf den gegenüber ihren Mitmenschen reduziert und damit säkularisiert. Hiermit verbunden wird auch das angeführte Zitat Schillers seiner religiösen Komponente entledigt: Aus einem internalisierten göttlichen wird ein internalisierter kollektiver Wille. Ein „Gehorsam“ (A 2) gegenüber einem Göttlichen oder einer Gottheit spielt keine Rolle mehr. Die Forderungen nach Unterordnung und Freiheit werden in der voraussetzungsreichen Prämisse synthetisiert, dass individuelles und kollektives Streben zur Deckung kommen.

Im Anschluss geht die Arbeit auf Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* ein. In die Interpretation dieses Werks fließen allgemeinere Vorstellungen von ‚Humanität‘ zunächst eher beiläufig ein. So heißt es, dass „[d]ie Neigung des Kurfürsten [...] auf die Humanität hin gerichtet [ist], während seine Pflicht ihn in diesem Fall zur Unmenschlichkeit aufruft“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Aus dem Konflikt, den der Kurfürst im Laufe des Dramas zu bewältigen hat, auf allgemeine Zusammenhänge schließend resümiert die Arbeit dann: „Man sieht [...], daß es nicht so leicht ist, immer und überall Humanität zu üben. Es kostet oft dem Menschen einen schweren Kampf, um schließlich menschlich zu handeln.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Aufgegriffen wird damit die geläufige Interpretation (vgl. Kap. 6.2.2), dass man sich zur ‚Humanität‘ erst entwickeln müsse. Diese Schlussfolgerung des Schülers befindet die Lehrkraft jedoch zumindest in der zitierten Formulierung für zu trivial; in einem Randkommentar merkt sie an: „Das klingt doch sehr fade!“ (A 2) Welche Aspekte sie selbst im Kontext der Aufgabe für zentral hält, zeigt ein Kommentar zu einem weiteren Aufsatz. Demnach „zeigt sich in der Entwicklung, der Erziehung des Kurfürsten“ (A 1; vgl. auch A 3) „[d]as Beispiel der Humanität, als das wir den ‚Pr. v. H.‘ hier gebrauchen können“ (A 1).

Die Arbeit endet mit einem Auszug aus Goethes *Das Göttliche*: „Am besten hat wohl Goethe den Begriff Humanität gezeichnet mit den Worten: ‚Edel sei der Mensch, hilfreich und gut!‘“ (A 2)¹¹⁶ Diese Eingangsverse bringen demnach das Wesen der ‚Humanität‘ auf den Punkt; inwiefern sie das tun, wie sie in ihrer Appellstruktur¹¹⁷ zu verstehen sind, bleibt offen.

115 Schiller: *Über Anmuth und Würde*, S. 288.

116 Goethe: *Das Göttliche*, S. 147.

117 In einer Interpretation, die sich speziell den Herausforderungen einer schulischen Auseinandersetzung mit diesem Gedicht widmet, hebt etwa Kämper-van den Boogaart (2006, S. 166) hervor: „Der quasi einen Rahmen setzende Appell mit den

Wie der erste Schüler (A 2) beginnt auch der zweite (A 4) seine Arbeit mit allgemeinen Ausführungen zum Wesen der ‚Humanität‘:

„In uns Menschen ist etwas vom göttlichen Wesen vorhanden, das uns von allen anderen Lebewesen unterscheidet. Diesen göttlichen Funken zu bewahren [...], uns von dem ‚Allzumenschlichen‘ [...] zu lösen, soll Inhalt und Aufgabe der Menschlichkeit sein.¹¹⁸ Nur durch diese Humanität vermag die Menschheit nebeneinander zu leben.“ (A 4)

Auch hier wird ‚Humanität‘ mit einem Göttlichen im Menschen gleichgesetzt. Darauf, diese Vorstellung unter ein christliches Vorzeichen zu bringen, wird jedoch verzichtet. Vielmehr bleibt die Vorstellung vom Göttlichen und speziell von einem „göttlichen Funken“ (A 4) im Menschen zunächst allgemein.

Hieran anknüpfend wird ‚Humanität‘ als virulentes Thema literarischer Werke ausgewiesen: „Viele Dichter haben für ihre Werke Bruchstücke¹¹⁹ aus dem Inhalt des Wortes Humanität als Stoff gewählt.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) Die Lehrkraft beanstandet diese Formulierung und hebt mit ihrer Umformulierung das Potenzial der Werke hervor, ein – so implizit gesetzt –allgemeingültiges Wesen von ‚Humanität‘ zu *demonstrieren*: „So doch wohl nicht: ‚In vielen Dichtungen zeigt sich uns im Charakter ihrer Menschen, in ihren Taten, was Humanität ist, wie sie sich in Gesinnungen u. Handlungen offenbart.“ (A 4)

Im Folgenden bringt der Aufsatz die betrachteten Dramen mit jeweils einer Dimension von ‚Humanität‘ in Verbindung. Explizit aus einem der Werke gewonnen werden solche Dimensionen jedoch nur in einer Passage: „War es in Lessings ‚Nathan‘ die Achtung gegenüber dem Mitmenschen, so ist es in Goethes ‚Iphigenie‘ die unbedingte Wahrhaftigkeit und das Vertrauen den Göttern und den Menschen gegenüber, die der Begriff Humanität umfasst.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) Dass beide Haltungen als Aspekte von ‚Humanität‘ zu betrachten sind, wird damit nur beiläufig geltend gemacht.

Die zitierte Passage leitet von Lessings *Nathan* zum Drama Goethes über. In letzterem sieht der Aufsatz überzeitliche Ansprüche interpretiert: „Goethe zeigt

Prädikaten edel, hilfreich und gut skizziert in relativ abstrakter Form die Vision eines Menschen, der sich als solcher erst noch bilden muss.“ (vgl. auch ebd., S. 163)

118 Ähnlich heißt es in einer weiteren Arbeit: „So empfand die Klassik das Sinnliche, das Allzumenschliche als etwas Lästiges, als etwas zu überwindendes.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) Zumindest in dieser Formulierung weist die Lehrkraft diese Vorstellung jedoch als „zu eng gesehen“ (A 3) zurück.

119 Diese Beschränkung erklärt der Aufsatz damit, dass der „Inhalt des Wortes Humanität“ (A 4) „so umfassend [ist], daß Bruchteile des Begriffs Humanität schon Probleme darstellen“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft).

uns, wie immer wieder das Vertrauen zu den Mitmenschen und zu den Göttern und die reine Wahrheit die Verstrickungen menschlicher Schuld löst.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)¹²⁰ Die hieran anschließenden Interpretationen bewegen sich im Rahmen des zeitgenössisch Geläufigen (vgl. Kap. 6.2.1) und werden nicht explizit auf die (allgemeinere) Frage nach dem Wesen der Humanität rückbezogen: Skizziert wird, wie Iphigenie den Bruder Orest von den Rachegöttinnen „heilt“ (A 4), „den Barbar Thoas zu einem edleren Menschen [erzieht]“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) und „den Fluch [löst], der auf ihrem Geschlecht lastet“ (A 4). Sie entscheide sich dagegen, König Thoas durch eine Lüge zu hintergehen, und löse „die Verwicklung durch ihr reines, wahrhaftiges Wesen“ (A 4), den Fluch „durch ihr Vertrauen zu den Göttern und durch reine Menschlichkeit“ (A 4).¹²¹ Anders als zuvor wird hier von göttlichen Instanzen nicht abstrahiert. Wie man sich ein von Vertrauen und Wahrhaftigkeit geleitetes Handeln losgelöst vom konkreten Werk vorstellen kann, bleibt offen.

Im Folgenden wird ein weiterer Aspekt von ‚Humanität‘ zunächst textunabhängig skizziert: „Der Begriff der Humanität schließt auch den Kampf zwischen geschriebenem und empfundenem Recht ein. Oft wird ein Urteil nach dem geschriebenen Gesetz gefällt, doch da regt sich unser Gewissen und widerspricht dem Gesetz.“ (A 4) Dieser Zusammenhang, so heißt es weiter, werde in Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* demonstriert: „Kleist hat uns diesen Kampf zwischen Recht und Gefühl in seinem ‚Prinzen von Homburg‘ vorgeführt.“ (A 4) Die hieran anschließenden Ausführungen gehen detaillierter auf das Drama ein:

„Unmenschlich scheint uns das Todesurteil, das der Kurfürst über den Prinzen verhängt hat. Doch das Gesetz verlangt es, und der Kurfürst hält sich zuerst sehr starr daran. Da überzeugen ihn andere, daß es nicht genügt, nur nach dem geschriebenen Recht zu urteilen, sondern auch das Gefühl mitsprechen zu lassen. Erst seine Mitmenschen mußten ihn überzeugen, daß er sein Herz auch sprechen lassen muß, das ja in Wirklichkeit auch schon längst gesprochen hatte, doch war der Kurfürst der Meinung, vor der Schranke des Gesetzes müsse das Herz verstummen.“ (A 4)¹²²

120 Mit dieser Deutung traf die Arbeit vermutlich auch die Vorstellungen der Lehrkraft. So heißt es in einem Kommentar zu einem weiteren Aufsatz, dass Goethe mit dem Ausspruch „Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit“ (Goethe: *Widmungsverse für Wilhelm Krüger*. Weimar, 31. März 1827, s. o.) „den Sinn der ‚Iphigenie‘“ (A 1) in Worte fasse.

121 Weiter heißt es, dass Orest durch die „milde heilende Kraft“ (A 4) erlöst werde, die von Iphigenies „nahezu göttlichem Wesen [...] ausströmt“ (A 4).

122 Diese Interpretation teilte auch die Lehrkraft. So heißt es am Rand der zuvor untersuchten Arbeit: „der Kurfürst glaubt, als Vertreter des Gesetzes, als Hüter eines

Die Vorstellung eines (zeitlosen) „Kampf[s] zwischen geschriebenem und empfundenem Recht“ (A 4) auch vom Einzeltext abstrahierend auszugestalten, bleibt jedoch den Leser_innen überlassen.

Ähnlich verhält es sich mit den weiteren Deutungen. Folgt man der Arbeit, so hat der Kurfürst „gelernt und auch gezeigt, wie Recht und Gefühl zusammenklingen müssen, um der Menschheit gerecht zu werden“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft).¹²³ Die weiteren Interpretationen konkretisieren diese Vorstellungen am Drama:

„Der Prinz war verurteilt, er hatte sein eigenes Grab gesehen, er war einen seelischen Tod gestorben, und am Schluß des 5. Aktes war er ein ganz anderer als im 1. Akt. Wäre es da noch sinnvoll gewesen, den Prinzen auch einen körperlichen Tod sterben zu lassen? Nein, und so hat sich auch der Kurfürst entschieden, den Prinzen zu begnadigen. Die hohe Forderung der Humanität hat auch der Kurfürst erkannt.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)

In einem abschließenden Statement werden die thematisierten Aspekte von ‚Humanität‘ zusammengefasst. Anders als zuvor ist hier nur noch in einem allgemeinen Sinne von „Vertrauen“ die Rede; die Schwierigkeit, von Iphigenies Göttern zu einem konsensfähigen Gottesbild zu kommen, fällt damit unter den Tisch: „Der Begriff der Humanität umfaßt für mich die Begriffe, Wahrheit, Vertrauen, Achtung vor den Mitmenschen, Recht und Gefühl, menschliche Pflicht und Anerkennung des göttlichen Rechts.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)¹²⁴ Dass auch die letzten beiden Aspekte der ‚Humanität‘ zuzuschlagen sind, wird beiläufig erwähnt. Sie wurden in einer vorangehenden Interpretation von Sophokles’ Antigone verhandelt, jedoch nicht explizit als Dimensionen von ‚Humanität‘ ausgewiesen (A 4).¹²⁵

Staates nicht das Recht zu haben, Gnade walten zu lassen. Es handelt sich in s. Entwicklung darum, daß er lernt, Gefühl, Liebe, Gnade mit der Strenge des Gesetzes zu verbinden.“ (A 2)

- 123 Ein Lehrerkommentar sieht diese Ausführungen auf das Ideal der ‚Humanität‘ bezogen und ersetzt die Formulierung „der Menschheit“ durch „dem Menschlichen“ (A 4).
- 124 Der Lehrkraft zufolge geht es hier jedoch um die „Verbindung von“ (A 4) „Recht und Gefühl“ (A 4). Sie formuliert die Passage so im Sinne der vorangegangenen Ausführungen des Schülers um.
- 125 In diesem Drama habe „ein Menschenkind im Glauben an göttliches Recht und im unbedingten Verlangen nach Erfüllung seiner Pflicht ein willkürlich gegebenes Verbot des Königs übertreten. Dieser König hat sich gegen die göttlichen Gesetze gewandt, nur um seine Herrschsucht, seine seltsame Auffassung von Recht und Pflicht durchzusetzen. [...] Kreon hat eingesehen, daß er unmenschlich gehandelt hat, doch es war zu spät, Gottes Gesetz hatte ihn schon ergriffen.“ (A 4, Herv.

Auch diese Arbeit endet mit einem Auszug aus Goethes *Das Göttliche*. Analog zur vorigen Arbeit heißt es, Goethe habe in diesem Gedicht „in wunderbaren Worten die Humanität charakterisiert“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft). Zitiert wird die letzte Strophe des Gedichts –¹²⁶ vermutlich, da gerade sie dem Schüler eine solche Charakterisierung des Begriffs ‚Humanität‘ zu leisten scheint. Auf eine nähere Interpretation des Zitats – also auch ihres Appells an den „edle[n] Mensch[en]“ (s. o.) – verzichtet jedoch der Prüfling ebenso wie sein Mitschüler. Davon ausgehend, dass ‚Humanität‘ mit einem ‚Göttlichen‘ im Menschen zusammenhängt, wird lediglich der Titel des Gedichts aufgegriffen. Dieser Gedanke wird gegenüber der Einleitung jedoch nicht konkretisiert: „Goethe hat das Gedicht ‚Das Göttliche‘ genannt. Ich möchte sagen, daß gerade das Göttliche im Menschen der Grundstein wahrer Humanität ist.“ (A 4)¹²⁷ Die Lehrkraft hebt in ihrer Beurteilung diesen Schluss als „recht wirkungsvoll gelungen“ hervor; der Aufsatz sei „besonders in der Durchführung des Grundgedankens vom Göttlichen im Menschen [gut gebaut]“ (A 4).

Sieht man von einer Passage der ersten Arbeit ab (A 2, s. o.), so wird ‚Humanität‘ der Aufgabenstellung entsprechend als Größe gefasst, deren Allgemeingültigkeit keiner Erörterung bedarf. Weder werden die aus den Werken gewonnenen oder an ihnen illustrierten Ansprüche als zeitgebundene verstanden noch wird explizit ausgeführt, inwiefern sie Aktualität behalten haben oder als zeitlos gültige zu verstehen sind.

Beide Arbeiten thematisieren Ansprüche, die von der Person des Autors vorgebracht würden. Die Rede ist etwa von Aussagen, Beschreibungen und Demonstrationen der Dichter:

„Freilich, *sagt Lessing*, sind Menschen [...] verschieden [...].“ (A 4, Herv. EZ)

„*Goethe zeigt uns*, wie [...].“ (A 4, Herv. EZ, s. o.)

Vor allem aber werden die untersuchten Dramen als Ausdruck autor- bzw. textseitiger *Forderungen* verstanden. So heißt es ausgehend von Lessings *Nathan der Weise*:

d. Lehrkraft) Dass auch Kreons Forderung nach Pflichterfüllung anzuerkennen ist, wird hieraus nicht ersichtlich; vielmehr scheint es, als würde die „menschliche Pflicht“ (A 4) dem skizzierten Humanitätsverständnis in einem Bemühen um Ausgleich beiläufig einverleibt.

126 Goethe: *Das Göttliche*, S. 149.

127 Vor allem gegen Ende werden damit Ausführungen als Ausdruck eigener Ansichten markiert. Vergleichbare Formulierungen finden sich weder im Rest dieser Arbeit (A 4) noch in der zuvor untersuchten (A 2).

„In Lessings ‚Nathan der Weise‘ zeigt uns der Dichter, wie sich das Verhältnis der Mitmenschen untereinander gestalten *soll*. Er *verlangt*, vernünftig und einsichtig zu sein, und vor allem die Achtung vor dem Mitmenschen zu wahren.“ (A 4, Herv. EZ)

„Jeder soll den Glauben des anderen achten [...]. Und Lessing ruft die Menschen auf, durch die Tat der Humanität zu beweisen, welche Religion die rechte sei.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Mit den hier geltend gemachten Prämissen werden die Arbeiten vergleichsweise konkret. Was es (heute) bedeuten könnte, die Überlegenheit der eigenen Religion „durch gute Taten, durch ein besseres Vorbild“ (A 4) oder „die Tat der Humanität“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) zu „beweisen“ (A 2, A 4), bleibt jedoch verständlicherweise offen.

Hiermit verbunden lässt sich Nathan dann auch problemlos zum „Vorbild“ (A 4) erklären. Dass solche Interpretationen auch das Verständnis der Lehrkraft trafen, deutet sich in einem Kommentar zu einem weiteren Aufsatz an. Demnach werden in den thematisierten Werken „Beispiele gegeben [...] dafür, wie ein Mensch sein u. handeln soll, d. h. Beispiele der Humanität“ (A 1, Lehrkraft); literarische Figuren würden „als Muster u. Beispiel vorgeführt“ (A 1, Lehrkraft).¹²⁸

Die Frage, inwiefern das skizzierte Humanitätsideal im Rahmen des Realisierbaren liegt, wird nur in einer Arbeit zum Thema. Folgt man dem Schüler, so wird ‚Humanität‘ „nie ganz frei sein von kleineren, selbstsüchtigen Dingen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Die Lehrkraft stellt richtig, dass „die H. als Forderung wohl“ (A 1) von dergleichen frei sei, „aber die einzelnen Menschen nicht“ (A 1). Entscheidend ist dem Schüler zufolge, dem Ideal nachzustreben: „Wichtig ist es vor allem, daß der Wille zu all dem vorherrscht. Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. Wenn das beherzigt wird, dann kann man getrost sagen, daß der Zweck der Werke unserer Dichter erreicht ist.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Mit der markierten Formulierung überschritt der Schüler allerdings die Grenzen der Indienstnahme literarischer Werke (vgl. Kap. 5.2.4). So moniert ein Lehrerkommentar, dass sich „[s]olche Auffassung [...] nicht mit dem Sinn der Kunst [verträgt]“ (A 1).

Zuletzt bleibt die Frage zu erörtern, wie ausführlich die Arbeiten auf die exemplarisch angeführten Werke eingehen konnten und mussten. In der ersten

128 Dies zu betonen sah sich die Lehrkraft genötigt, da der Aufsatz das Prototypische literarischer Figuren eher relativiert: „In allen Fällen sehen wir keine Typen vor uns, sondern wir erblicken Menschen, die jeder auf andere Art die Welt verbessern und erziehen wollen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Arbeit werden die Ausführungen zunehmend knapper. Wurden Schillers *Don Carlos* und Goethes *Iphigenie* noch relativ ausführlich auf jeweils drei Seiten thematisiert, werden Lessings *Nathan der Weise* und Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* nur noch jeweils eine Seite eingeräumt. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass dem Schüler zunehmend die Zeit ausgegangen ist. Dem Aufgabenanspruch wurde er damit immer weniger gerecht. So kritisiert ein Lehrerkommentar Vereinfachungen der Kleist-Interpretation. Die Ausführungen des Schülers gäben „die Lage nur ungenau wieder“ (A 2). Sophokles *Antigone* schließlich handelt der Aufsatz in nur einem einzigen Satz ab: „In der ‚Antigone‘ [...] verliert Kreon diesen Kampf [jenen um Humanität, EZ] und gibt sich seinen Machtgelüsten hin, anstatt Menschlichkeit zu üben“ (A 2). Hier kommentiert die Lehrkraft: „In solcher Kürze ist das nicht abzumachen.“ (A 2) Die zweite, als „sehr gut“ bewertete Arbeit scheint den Ansprüchen der Lehrkraft besser gerecht geworden zu sein. Den vier untersuchten Dramen wird hier in etwa derselbe Raum von ca. einer bis anderthalb Seiten gegeben. Die Lehrkraft lobt in der abschließenden Beurteilung: „Beachtlich sind auch die knappen Deutungen der angegangenen Werke für den Zweck dieser Arbeit.“ (A 4)¹²⁹ Umgekehrt wird in der Beurteilung einer als „genügend“ bewerteten Arbeit kritisiert:

„Er [der Schüler, EZ] hat mit großem Fleiß gearbeitet – fast möchte man sagen, mit zu großem Fleiß,¹³⁰ mit dem Fleiß emsig suchender Sinne, statt mit der überlegenden Ruhe des Menschen, der die Lage überschaut. Dabei ist es ihm nun geschehen, daß er falsch gewertet hat; so kommt es, daß Unwichtiges breit geraten und Wesentliches zu kurz gekommen ist.“ (A 1)

Auch am Rand der Arbeit finden sich immer wieder Kommentare, die darauf hinweisen, dass Interpretationen nicht ausreichend auf das Thema ausgerichtet seien: „All diese Ausführungen gehören in eine Besprechung des ‚Homburg‘, aber sie haben hier nichts zu suchen“ (A 1), „[d]ie Ausführungen über Nathan hätten kürzer sein können und das Wesentliche für unseren Zweck stärker herausarbeiten müssen“ (A 1). Umgekehrt wird in der Kommentierung zweier

129 Die Bewertung wird weiter damit begründet, dass „die Arbeit in ihrem einfachgehaltvoll-ruhigen Bau und Inhalt so wohlthuend sich aus dem Kreis der anderen heraushebt“ (A 4). Darüber hinaus wird ein relativ weitreichendes Urteil über die Person des Schülers formuliert: „Die ganze Arbeit zeigt einen reifen Menschen, der ein solches Gebiet zu übersehen und Gedanken klar zusammenzustellen versteht.“ (A 4)

130 Diese Arbeit fällt deutlich umfangreicher aus als die übrigen Aufsätze.

Arbeiten darauf hingewiesen, dass bestimmte Zusammenhänge im Rahmen des Themas ausführlicher hätten dargelegt werden müssen oder gänzlich fehlen (A 1, A 3). Dies zeigt, dass die Lehrkraft sehr konkrete Vorstellungen davon hatte, welche Aspekte der einzelnen Werke im Kontext der Frage nach ‚Humanität‘ zu besprechen waren.

Mit aller Vorsicht lässt sich vermuten, dass die Tendenz zu allgemein gehaltenen Ausführungen, die in den Aufsätzen immer wieder aufschien, akzeptiert war. Sie wäre dann weniger als Schwäche der Schülerarbeiten denn als aufgabentypische Strategie zu fassen, mit der die einleitend skizzierten, wiederum aufgabenspezifischen Herausforderungen bewältigt werden konnten: Je vager ein aus den Werken abgeleitetes oder an ihnen illustriertes Humanitätsideal gefasst werden konnte, je lockerer die Zusammenhänge zwischen konkretem Werk und allgemeinen Ansprüchen gehalten werden durften, desto leichter ließen sich diese Ansprüche als überzeitliche verstehen, ohne das Werk gewaltvoll zu interpretieren oder die Autonomie des Kunstwerks zu verletzen.

6.3.2 Aufsatzauswertung II: Das Humanitätsideal in Goethes [...] „Iphigenie“

a) Aufgabenstellung

Aller Kritik zum Trotz überdauerten Aufgabenstellungen wie die zuvor untersuchte die 1950er Jahre zumindest in Einzelfällen. So rückt auch eine Mitte der 1960er Jahre formulierte Abiturprüfungsaufgabe Goethes Drama in gewohnter Manier in den Kontext der ‚Humanität‘:

Das Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“ (AKTE 62, S6LI3)

Die Aufgabe ist als Thema gestellt und verzichtet damit auf eine explizit formulierte Frage oder Aufforderung. Damit wird offengelassen, ob – ähnlich wie in der vorigen Aufgabe – ein Begriff der ‚Humanität‘ aus der Beschäftigung mit einem literarischen Werk heraus entwickelt werden soll oder ob es textunabhängig entwickelte Vorstellungen von ‚Humanität‘ anhand dieses Dramas zu illustrieren gilt. Ebenso kann es der Aufgabe um die Frage gehen, in welcher Ausprägung ein an sich textunabhängiges Humanitätsideal in Goethes *Iphigenie* zum Ausdruck kommt. Eher als im zuvor untersuchten Fall scheint auch denkbar, dass eine textspezifische und damit potenziell historisch verankerte Vorstellung von ‚Humanität‘ zu beschreiben ist.

Im Folgenden wird in den Blick genommen, wie die Aufsätze selbst die ihnen gestellte Aufgabe interpretieren bzw. bearbeiten. Weiter wird gefragt, in

welcher Form das Werk zu übergeordneten Vorstellungen von ‚Humanität‘ in Relation gesetzt wird und werden musste.

Anders als die vorige Aufgabenstellung beschränkt sich die hier fokussierte mit Goethes *Iphigenie* auf ein Werk, das dementsprechend ausführlicher thematisiert werden sollte. Inwiefern die Prüflinge auch ohne explizite Aufforderung weitere Werke heranzogen und solche Ergänzungen honoriert wurden, bleibt zu untersuchen.

b) *Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung*

Neben der im Folgenden betrachteten (Aufg. 2) konnten die Prüflinge eine Aufgabe bearbeiten, in der die „Interpretation“ einer ‚Kurzgeschichte‘ Benders gefordert ist (Aufg. 4). Wie in anderen vergleichbaren Aufgabenstellungen wird auf eine Spezifizierung des Interpretationsauftrags verzichtet (vgl. Kap. 4.5.3, 7.1.1). Weiter wurden zwei Aufgaben zu den Themen „Freiheit der Person“ (Aufg. 1) und „Beruf“ bzw. „Berufung“ (Aufg. 3) gestellt. Diese Aufgaben formulieren explizite Fragestellungen und fordern im Gegensatz zu den anderen beiden explizit persönliche Auseinandersetzungen ein: Gefragt sind in einem Fall eigene Ansichten der Schüler_innen (Aufg. 1), im zweiten Fall persönliche Erwartungen und Zielsetzungen im Hinblick auf die eigene Berufswahl (Aufg. 3).¹³¹

Von den insgesamt 17 Schüler_innen wählte eine gute Mehrheit (59 %) die Aufgabe zu Goethes *Iphigenie* (Aufg. 2).¹³² Jeweils 40 % der insgesamt zehn Aufsätze wurden als „befriedigend“ und „ausreichend“ bewertet, je eine Arbeit erhielt das Prädikat „mangelhaft“ und „gut“.¹³³

131 In einer Auflistung im Aktendeckel hat die Lehrkraft selbst die vier Aufgaben wie folgt abgekürzt: „Freiheit d. Person“, „Iphigenie“, „Beruf – Berufung“, „Kurzgeschichte“ (AKTE 62).

132 Ca. ein Viertel (24 %) entschied sich für die Aufgabe zu Benders ‚Kurzgeschichte‘ (Aufg. 4). Insgesamt wählten damit etwa vier Fünftel (82 %) der Prüflinge eine der beiden Aufgaben, die explizit einen literarischen Text fokussierten (Aufg. 2 und Aufg. 4). Von den übrigen Personen entschieden sich zwei (12 % der Prüfungsgruppe) für die Aufgabe zur „Freiheit der Person“ (Aufg. 1), eine (6 % der Prüfungsgruppe) für diejenige zum Thema „Beruf oder Berufung“ (Aufg. 3). Ein Abgleich mit der Auflistung der Prüflinge im Aktendeckel ergab, dass die Prüfungsarbeiten vollständig erhalten sind.

133 Hiermit verbunden wurden die Aufsätze zu Goethes *Iphigenie* etwas besser bewertet als die übrigen Arbeiten. Vor allem aber fiel ihre Bewertung heterogener aus: Alle anderen Aufsätze wurden als „ausreichend“ eingestuft.

Tab. 11: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 62

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	gesamt
1 „Die Freiheit der Person ist unverletzlich.“ (GG, Art. 2) Welche Aufgaben und Probleme erwachsen nach Ihrer Ansicht aus diesem Grundrecht für Staat und Gesellschaft?	-	-	-	2	-	-	2 ($\emptyset = 4$) ($\tilde{x} = 4$)
2 Das Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“	-	1	4	4	1	-	10 ($\emptyset = 3,5$) ($\tilde{x} = 3,5$)
3 Beruf oder Berufung? Mit welchen Erwartungen und Zielsetzungen sehen Sie Ihrem künftigen Beruf entgegen?	-	-	-	1	-	-	1 ($\emptyset = 4$) ($\tilde{x} = 4$)
4 Hans Bender: Die Wölfe kommen zurück Interpretation einer Kurzgeschichte (Text in „Moderne Erzähler“, Heft 3, S. 55–61; siehe Anlage)	-	-	-	4	-	-	4 ($\emptyset = 4$) ($\tilde{x} = 4$)
gesamt	-	1	4	11	1	-	17 ($\emptyset = 3,7$) ($\tilde{x} = 4$)

60 % der Aufsätze zu Goethes *Iphigenie* wurden übereinstimmend mit den bisherigen Leistungen ihrer Verfasser_innen bewertet. Zwei Schüler_innen verschlechterten sich um eine Note; einem Prüfling gelang eine Verbesserung um eine Note:¹³⁴

Tab. 12: Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 62

Aufsatz	Aufsatzbewertung	„Vorzensur“	Aufsatz	Aufsatzbewertung	„Vorzensur“
A 1	4	3	A 6	3	3
A 2	4	3	A 7	3	3
A 3	5	4	A 8	3	3
A 4	2	3	A 9	4	4
A 5	3	3	A 10	4	4

¹³⁴ In diesem Punkt entsprach die Bewertung von Aufsätzen zu Goethes *Iphigenie* weitgehend jener der übrigen Arbeiten. Insgesamt stimmten Aufsatzbeurteilung und „Vorzensur“ in gut zwei Dritteln (71 %) aller Fälle überein. Abweichungen zeigen sich vor allem nach unten: Vier (24 %) der Bewertungen fielen eine Note schlechter aus als die Vorzensur. Der umgekehrte Fall trat lediglich einmal (d. h. in 6 % der Arbeiten) auf.

Ausgewertet werden schwerpunktmäßig eine als „ausreichend“ (A 1) und eine als „gut“ (A 4) bewertete Arbeit.

c) Aufsatzauswertung

Der Aufgabenstellung entsprechend beschränken sich beide Schüler¹³⁵ überwiegend auf Ausführungen zu Goethes *Iphigenie auf Tauris*. Ergänzend herangezogen, jedoch nur beiläufig behandelt wird außerdem Goethes *Faust* (A 1, A 4). Darüber hinaus verweist die erste Arbeit (A 1) in einem knapp gehaltenen Vergleich auf Lessings *Nathan der Weise*, die zweite ebenso knapp auf Stifters *Brigitta* (A 4).¹³⁶

Die Lehrkraft nahm keinen Anstoß an einer zu kurz gehaltenen oder oberflächlichen Auseinandersetzung mit den ergänzend herangezogenen Werken. Allerdings spielte für die Bewertung der Prüfungsarbeiten die Abstraktion vom literarischen Werk eine zentrale Rolle. Einer der untersuchten Aufsätze (A 1) wird dafür kritisiert, dass er „meist sehr dicht am Text [bleibt] und [...] noch zu wenig [abstrahiert]“ (A 1). „Immerhin“, so wird relativiert, „stößt er schließlich doch zu allgemeinen Erkenntnissen und Einsichten vor“ (A 1). Ähnliche Mängel, auch gefasst als zu starke Orientierung am Handlungsverlauf, werden in der Beurteilung aller „ausreichenden“ Arbeiten beanstandet:

„Er kommt dabei zu durchaus richtigen und wesentlichen Erkenntnissen, wenn es ihm auch noch nicht so recht gelingt, Abstand zur Dichtung zu gewinnen und sich vom Ablauf der Handlung loszulösen.“ (A 2)

„Der Aufsatz orientiert sich zu stark am Handlungsablauf des Dramas, wenn auch festzuhalten ist, daß er im geistigen Gehalt weit mehr bietet als nur eine Nacherzählung.“ (A 9)

„Auch dieser Aufsatz folgt im Aufbau dem des Dramas, doch setzt der Verf. dessen Geschehen immer in Beziehung zum Humanitätsideal Goethes [...] und gewinnt so richtige und wichtige Erkenntnisse.“ (A 10)

Naheliegenderweise war Abstraktion von der Handlung insbesondere im Dienst des Aufgabenthemas gefordert:

„Es gelingt dem Verf. nur unvollkommen, sich vom Handlungsablauf des Dramas loszulösen und dieses unter dem vorgegebenen Gesichtspunkt zu betrachten. Größere

135 Beide Aufsätze (A 1, A 4), die im Zentrum der folgenden Auswertung stehen, wurden von männlichen Prüflingen verfasst.

136 Beide Arbeiten führen jeweils vier wörtliche Zitate, überwiegend aus Goethes *Iphigenie auf Tauris*, an (A 1, A 4); die zweite Arbeit beschränkt sich dabei in zwei Fällen auf einzelne Formulierungen (A 4).

Abschnitte [...] enthalten fast nur Nacherzählung; die Deutung bleibt in Ansätzen stecken.“ (A 3)¹³⁷

Eine weitere Schülerin wird dafür kritisiert, dass sie „noch zu wenig [abstrahiert]“ (A 9) und „mit dem Begriff ‚menschlich‘ [...] [arbeitet], ohne dessen Begriffsinhalt zu untersuchen oder ihn sonst näher zu bestimmen“ (A 9). In ihrer Arbeit finden sich keine über das Drama hinausweisenden Ausführungen dazu, was ‚Humanität‘ bzw. ‚Menschlichkeit‘ ausmacht. Die besser beurteilten Arbeiten (A 4, A 6, A 7, A 8) wurden der Forderung nach Abstraktion stärker gerecht.¹³⁸ Über eine als „befriedigend“ bewertete Arbeit heißt es sogar vorsichtig lobend: „Zwar schließt sich der Aufsatz in seinem Aufbau weitgehend dem Gang der Handlung des Dramas an, doch besteht stets eine unmittelbare Beziehung zum Thema.“ (A 5)

In vier Fällen (A 1, A 5, A 6, A 8) geht die Beurteilung darauf ein, in welcher Form sich die Schüleraufsätze der Frage nach einem „Humanitätsideal“ (Aufg. 2) nähern. Ein Verfasser versuche „das Humanitätsideal Goethes zu entwickeln, indem er das Verhalten der wichtigsten Gestalten des Dramas analysiert“ (A 1). Diese Einschätzung legt nahe, dass der Aufsatz ein vom Text abstrahiertes, aber autorspezifisches Ideal fokussiert. Dasselbe gilt für eine zweite Arbeit, die der Lehrkraft zufolge „das Humanitätsideal Goethes anhand der Auseinandersetzung in diesem Drama klar heraus[stellt]“ (A 5). Zwei weitere Beurteilungen suggerieren, dass die Aufsätze ein allgemeingültiges Humanitätsideal in den Blick nehmen. Einer dieser Aufsätze stelle eine textunabhängig entwickelte, allgemeine Vorstellung von ‚Humanität‘ an den Anfang und gelange hiervon ausgehend zu Interpretationen, die sich enger am Text bewegten: „Die Verfasserin sucht eingangs den Begriff der Humanität zu klären und weist sodann – dem Drama folgend – auf die inneren Konflikte und Entscheidungen Iphigenies und des Königs Thoas hin.“ (A 6) Die zweite Arbeit „demonstrier[e] das Wesen echter Humanität an den vorbildhaften Entscheidungen Iphigenies und des Königs Thoas“ (A 8). Insgesamt wird aus der Zusammenschau der Beurteilungen nicht ersichtlich, ob es der Aufgabenstellung um ein textspezifisches, autorspezifisches oder allgemeiner gefasstes Humanitätsideal geht. Offen bleibt auch, ob der Lehrer mit den zitierten, graduell unterschiedlichen Formulierungen das

137 Folgt man der Zweitbeurteilung dieser als „mangelhaft“ bewerteten Arbeit, so „[ist es] [d]em Verfasser [...] offensichtlich schwer gefallen, eigene Gedanken mit übernommenem Geistesgut zu verbinden“ (A 3).

138 Hier werden keine entsprechenden Mängel kritisiert (A 4, A 6, A 7, A 8).

Spektrum der Aufgabenbearbeitung aufschlüsseln wollte oder die Formulierung variierte, weil er letztlich alle drei in eins fasste.¹³⁹

Eine Analyse der ausgewählten Arbeiten (A 1, A 4) wirft zunächst weitere Fragen auf. Anders als ihre Beurteilung suggeriert, stellt die „ausreichende“ Arbeit (A 1) ein textunabhängig entwickeltes Verständnis von ‚Humanität‘ an den Anfang. Das Konzept der ‚Humanität‘ wird dabei zunächst historisch gefasst:

„Der Begriff der Humanität entstand in der Renaissance und wurde von der deutschen Klassik wieder aufgenommen. Auf die Antike zurückgehend, bedeutet die Humanität nicht allein nur Menschlichkeit, sondern eine Menschlichkeit, die edel ist und eine hohe Gesittung in sich einschließt.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹⁴⁰

Im Folgenden ist von einem „Idealbild der Humanität“ (A 1) nur in allgemeiner Form die Rede. Die Figur der Iphigenie wird als „Verkörperung“ (A 1) eines solchen Ideals ausgewiesen.¹⁴¹

Hieran anschließend kommt das in der Beurteilung skizzierte Vorgehen zum Tragen: Aus einzelnen Handlungsweisen bzw. Überzeugungen der Figuren Thoas’ und Iphigenies werden Charakteristika eines allgemeinen Humanitätsideals abgeleitet. So erkenne man an Thoas’ Entwicklung „zur Menschlichkeit“ (A 1),

„daß die Humanität im Menschen nicht von vorn herein vorhanden ist, sondern erst gebildet werden muß. Erst wenn der Mensch in einen Konflikt gerät, kann es sich zeigen, ob diese Humanität echt ist, oder ob sie nur aus irgendwelchen Beweggründen angenommen wurde und somit unecht ist.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹⁴²

Anknüpfend an diese abstrahierenden Ausführungen kehrt die Arbeit zunächst zur Figur Thoas’ zurück. Die Wiedereinführung der Menschenopfer wird als „Rückfall [...] in die Barbarei“ (A 1) verstanden. Es zeige sich, dass Thoas’ Humanität zunächst „unecht [ist], da sie nicht aus ihm selbst erwächst, sondern durch Iphigenies Handeln und Denken angenommen wurde“ (A 1).¹⁴³ Sie sei

139 Da sich die Auswertung überwiegend auf zwei Aufsätze beschränkt (s. o.), kann dieser Frage nur in Ansätzen nachgegangen werden.

140 Die Lehrkraft kritisiert diese Beschreibung als „noch recht vage“ (A 1).

141 Analog verstehen weitere Arbeiten Iphigenie als „Idealgestalt“ (A 2) und „Verkörperung des Humanitätsideals“ (A 8; ähnlich A 3, A 5, A 10). Auch die Lehrkraft bedient sich solcher Formulierungen (A 8), die zuhauf in zeitgenössischen Lektürehilfen kursierten (vgl. u. a. Ibel 1958, S. 48; Woyte o. J., 10. Aufl., S. 67; Kap. 6.2).

142 Die Lehrkraft ersetzt die Formulierung „gebildet werden“ durch „sich entwickeln“ (A 1).

143 Diese Ausführungen kritisiert die Lehrkraft als „nicht klar genug formuliert“ (A 1).

„noch nicht gefestigt, [...] noch nicht ein Teil seiner selbst“ (A 1). Dies ändere sich erst im weiteren Verlauf der Handlung. Wie weiter unten ausgeführt wird, zeige Thoas' Entscheidung, Iphigenie, Pylades und Orest gehen zu lassen, dass er „sich vom Barbarentum abgewendet hat und die Humanität ein Teil seiner selbst geworden ist“ (A 1), dass er „nach der Idee der Humanität handelt“ (A 1). Am Ende des Dramas sei Thoas „nicht mehr der Barbar, sondern der edele [sic] Mensch mit hoher Gesittung“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

Die Vorstellung, dass man sich um ‚Humanität‘ aktiv bemühen müsse (vgl. auch Kap. 6.2.2), greift der Aufsatz später wieder auf.¹⁴⁴ So werde die ‚Humanität‘ Iphigenies im Laufe des Dramas einer Prüfung unterzogen:

„[...] Iphigenie [...] hat diese Humanität nicht als festen Besitz erhalten, sondern auch in ihr wird die Humanität im Augenblick der Entscheidung geprüft. Sie wird in einen großen Konflikt gestellt: [...] Iphigenies Humanität wird also in einer Situation geprüft, die man als tragisch bezeichnen kann [...]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹⁴⁵

Dieser Blick auf die *Entwicklung zur* ‚Humanität‘ mache Goethes Drama aus und unterscheide es etwa von Lessings *Nathan der Weise*: „Im Gegensatz zu Lessings ‚Nathan‘, einem Werk der Aufklärung, ist in Goethes ‚Iphigenie‘, einem Werk der Klassik, die Humanität nicht eine Charaktereigenschaft einer Person, sondern ein Wesenszug, der von den einzelnen erworben werden kann.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) In dieser, die Aufgabenstellung aufgreifenden Formulierung wird ein speziell im untersuchten Werk zum Ausdruck gebrachtes und ggf. auch zeitgebundenes¹⁴⁶ Humanitätsideal fokussiert. Die Lehrkraft schlägt mehrere Umformulierungen vor, die den Aspekt der Entwicklung stärker betonen (A 1).¹⁴⁷

144 Für vergleichbare Deutungen in zeitgenössischen Interpretationshilfen vgl. etwa Ibel (1958, S. 61).

145 Die Lehrkraft scheint diese Interpretation geteilt zu haben, legte jedoch Wert auf bestimmte Formulierungen. So sei statt von einer ‚Prüfung‘ von einer ‚Bewährung‘ zu sprechen (A 1).

146 Die Formulierung suggeriert, dass sich die unterschiedlichen Perspektiven auf ‚Humanität‘ in literaturhistorische Zusammenhänge einordnen lassen. Genauer ausgeführt wird dies jedoch nicht.

147 Vor „Charaktereigenschaft“ (A 1) ergänzt sie „angeborene“ (A 1); die Formulierung „der von den einzelnen erworben werden kann“ (A 1) ändert sie zu „den der einzelne erst erwerben muß“ (A 1). In Beurteilungen zu weiteren Aufsätzen führt sie aus, dass „[e]chte Menschlichkeit [...] nur zu erringen [ist] durch Kampf gegen sich selbst, durch Selbstüberwindung und Entsagung“ (A 6), „das innere Ringen um Humanität in Iphigenie und König Thoas [] als Vorbild und Sinnbild für das menschliche Streben schlechthin“ (A 2) zu verstehen sei.

Der Vergleich mit Lessings *Nathan der Weise* wird allerdings als „etwas fragwürdig“ ausgewiesen (A 1).¹⁴⁸

Weitere Aspekte von ‚Humanität‘ gewinnt der Prüfling aus der Charakterisierung Iphigenies. So sei ihr „Vertrauen den Göttern gegenüber, also die Gottesegebenheit und somit die Selbstlosigkeit, [...] ein Teil des Humanitätsideals“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Indem die Interpretation das Vertrauen den (pluralen) Göttern gegenüber als „Gottesegebenheit“ fasst, wird sie anschlussfähig für ein monotheistisches Weltbild. Worin genau der Zusammenhang von „Gottesegebenheit“ und „Selbstlosigkeit“ besteht,¹⁴⁹ bleibt ebenso offen wie die Frage, inwiefern diese Ansprüche als allgemeingültige oder aktuelle gedeutet werden könnten. Dass Iphigenie „von sich aus in Thoas die Menschlichkeit“ erkennt (A 1),¹⁵⁰ bedeute weiter, „daß der humane Mensch das Gute im anderen sieht“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Dies wiederum impliziere, dass „[d]er Mensch [...] in seinem Innersten gut [ist]“ (A 1). Unerwähnt bleiben die Herausforderungen, die solche Annahmen bergen, wenn man sie als allgemeingültige fasst.

Aus einer geläufigen Charakterisierung Iphigenies (vgl. auch Kap. 6.2.1) wird weiter ein Anspruch gefühlsgeliteten Handelns abgeleitet:

„Iphigenies Appell an sein Gefühl, .. bedenke nicht! gewähre wie du's fühlst,¹⁵¹ zeigt, daß zum Idealbild der Humanität nicht das reine Verstandesdenken gehört, sondern das Gefühl. Dieses Gefühl ist das Ursprüngliche und Unverfälschte.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹⁵²

Als Aspekt von ‚Humanität‘ wird dieses gefühlsgelitete Handeln auch in einem zweiten Aufsatz gefasst: „Humanität, als Kraft, die im Innersten jedes Menschen ruht, kann nie durch den Intellekt sich äußern; nur das reine, wahre, von Leidenschaften ungetrübte Gefühl, kann als Kraftquelle der Humanität sich

148 Ein ähnlicher Vergleich wird auch in zwei weiteren Aufsätzen formuliert und von der Lehrkraft problematisiert (A 5, A 8).

149 Der Aufsatz suggeriert, dass „Selbstlosigkeit“ mit „Gottesegebenheit“ notwendigerweise einhergeht. Die Lehrkraft plädiert jedoch dafür, den Begriff „somit“ zu streichen, und scheint diesen Zusammenhang damit in Frage zu stellen (A 1). Später führt der Aufsatz aus, dass Iphigenies Priestertätigkeit den Dienst für die Menschlichkeit einschließt: „Ihre Rettung vor dem unmenschlichen Opfertod durch die Göttin Diana hat sie dazu bestimmt, der Göttin zu dienen und damit im Sinne der Menschlichkeit zu handeln.“ (A 1)

150 Die Lehrkraft weist diese Formulierung als „begrifflich unklar“ aus (A 1). Sie reformuliert: „vertraut also auf Thoas' Menschlichkeit“ (A 1).

151 IPH, V. 1992: „Bedenke nicht; gewähre, wie du's fühlst.“

152 Damit argumentiert die Arbeit ähnlich wie etwa Ibel (1958, S. 20, 30; Kap. 6.2.2).

auswirken.“ (A 7, Herv. d. Lehrkraft) Das Herausfordernde solcher Vorstellungen bleibt in diesen Arbeiten ebenfalls unerwähnt. In anderen Aufsätzen hingegen wird diskutiert, wie und unter welchen Bedingungen sich der Anspruch eines gefühlsgeliteten Handelns tatsächlich realisieren und aufrechterhalten lässt (A 2, A 8, A 10); diese Klärungsversuche werden weiter unten erörtert. Wie die Lehrkraft die skizzierten Zusammenhänge deutete, zeigt sich in einem ihrer Kommentare. Modifiziert man die Ausführungen des Schülers in der von ihr vorgeschlagenen Weise, so „[gehört] zum Idealbild der Humanität nicht *nur* das reine Verstandesdenken [...], sondern *auch* das Gefühl“ (A 1, Herv. EZ). Um ein *primär* gefühlsgelitetes Handeln geht es demnach nicht.

Einen weiteren Aspekt von ‚Humanität‘ gewinnt der betrachtete Aufsatz (A 1) aus der Charakterisierung Thoas’. Für den König bedeute es „eine große Selbstüberwindung [...] auf Iphigenie zu verzichten“ (A 1). Ein solcher „Verzicht beziehungsweise das verzichten können auf das Liebste und Teuerste gehör[e] zum Humanitätsideal in Goethes ‚Iphigenie‘“ (A 1, Herv. EZ). Auch diese Deutung lässt sich so verstehen, dass es ihr um ein textspezifisches Humanitätsideal geht. Der geltend gemachte Anspruch bleibt wieder allgemein gefasst.

Die zweite, als „gut“ bewertete, Arbeit (A 4) wird in der abschließenden Beurteilung als „zweifellos [...] beste der Klasse“ (A 4) ausgewiesen. Sie werde sowohl dem Text als auch der Frage nach einem Humanitätsideal gerecht, zeuge „von echter Auseinandersetzung mit dem Thema und einem Eindringen in den Geiste [sic] der Dichtung“ (A 4). Der Aufsatz beginnt mit einer allgemein gehaltenen literaturhistorischen Deutung des Dramas: „In Goethes ‚Iphigenie‘ vollzieht sich erstmalig im deutschen Schauspiel die Vereinigung antiken und neuzeitlichen Kunstwillens.“ (A 4)¹⁵³ In der vorangestellten Gliederung werden diese Ausführungen unter die Überschrift „‚Iphigenie‘ als Werk des klassischen Goethe“ (A 4) gestellt.

Hieran anschließend wird das Werk ebenso wie in zeitgenössischen Handreichungen (vgl. etwa Thiele 1966, S. 22 f.; Woyte o. J., 10. Aufl., S. 81) als „Seelendrama“ in einem explizit weiter gefassten Sinn charakterisiert:

„Das Werk stellt ein Seelendrama dar, welches jedoch nicht nur ein Seelendrama im üblichen Sinne¹⁵⁴ ist, daß sich die wichtigsten Vorgänge in der Seele der handelnden

153 Vgl. auch Kap. 6.2.2. Insbesondere dieser Aufsatz greift hier ebenso wie an anderer Stelle auf Formulierungen zeitgenössischer Handreichungen zurück. Dies wird im Rahmen eines Exkurses untersucht (vgl. Kap. 6.5).

154 Von einem „Seelendrama im üblichen Sinne“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) zu sprechen, scheint der Charakterisierung „Seelendrama“ den Status eines eigenen Genres zu

Personen abspielen. Die besondere Bedeutung liegt hier darin, daß sich der Mensch einer zunächst aussichtslos erscheinenden Situation gegenüber sieht. Eine Seele hat in dem Versuch, gewisse äußere Schwierigkeiten zu überwinden, um die eigene Lauterkeit zu ringen.“ (A 4; vgl. auch A 3)

Auch hier geht es also darum, dass die moralische Integrität der Figur durch äußere Umstände bedroht wird und behauptet werden muss. Gefordert sei insbesondere die „Überwindung der Leidenschaft“ (A 4).¹⁵⁵ Der Aufsatz betont, dass der skizzierte Kampf (A 4) „de[n] Mensch[en]“ (A 4) letztlich stärke und dieser dadurch „zu humanitärer Größe“ komme (A 4, Herv. d. Lehrkraft). Explizit auf die Figur Iphigenie bezogen werden diese Vorstellungen erst im weiteren Verlauf der Arbeit.

Im Folgenden bewegt sich die Interpretation dichter am Text. Iphigenie wird für ihre „innere[] Harmonie“ (A 4), ihre „Selbstlosigkeit“ (A 4), ihre „große Sittlichkeit“ (A 4), ihr „reine[s] Wesen“ (A 4) und ihre „religiöse[] Überzeugung“ (A 4) gepriesen. Sie wird charakterisiert als „Seele“ (A 4) und „wundervolle, edle Frauengestalt“ (A 4), der „[a]lles Niedere und Gemeine [...] fremd“ sei (A 4). Indem sie Thoas den Fluchtplan gesteht, entscheide sich Iphigenie gegen „List und Trug“ (A 4) bzw. „Lüge und Betrug“ (A 4)¹⁵⁶ und handle gefühlsgeleitet. ‚Herz‘ und ‚Gewissen‘ gehen in dieser Deutung Hand in Hand. So sei die „sittliche Hoheit ihres Herzens“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) gefährdet: „Iphigenie [gerät] [...] in die Versuchung, gegen ihr Gewissen, ihr Herz zu handeln“ (A 4). Im entscheidenden Moment jedoch „dringt die Stimme des Herzens hervor“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) – Iphigenie „handelt [...] nach dem Gefühl“ (A 4) und wendet sich „mit reinem Herzen“ an Thoas (A 4). Dieses gefühlsbetonte Handeln wird von einem abgegrenzt, das sich in erster Linie nach den Anforderungen der äußeren Situation richtet (A 4) oder dem „nüchternen Verstand [folgt]“ (A 4).¹⁵⁷ Indem Iphigenie ihrem Gefühl folge, habe sie sich „zur Verwirklichung

verleihen. Einen solchen Gebrauch des Begriffs weist die Lehrkraft zurück, indem sie die Formulierung zu „in dem Sinne“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) ändert.

155 In der Umformulierung einer Schülerarbeit deutet auch die Lehrkraft an, „daß die H. durch die menschl. Leidenschaften gefährdet wird“ (A 2). Ähnliche Interpretationen häufen sich in zeitgenössischen Handreichungen, so etwa bei Ibel (1958, S. 8) und Woyte (o. J., 10. Aufl., S. 71 f.).

156 Auch dieser Aspekt spielt in zeitgenössischen Handreichungen eine zentrale Rolle, z. B. in den *Hamburger Leseheften* (vgl. Franzke 1959, S. 59) oder bei Ibel (1958, S. 32 f.) und Woyte (o. J., 10. Aufl., S. 84) (vgl. Kap. 6.2.1).

157 Dem „Verstand“ entsprechend hätte Iphigenie demnach gehandelt, wenn sie sich an Pylades' Fluchtplan gehalten hätte (A 4).

ihres reinsten Selbst durchgerungen und handelt, wie es ihrem wahren Wesen entspricht“ (A 4). Dass ein solches gefühlsgelitetes Handeln überhaupt für wünschenswert befunden wird, mag auch hier wieder darin begründet liegen, dass man Iphigenie als „schöne Seele“ charakterisierte.

Wie in der ersten Arbeit (A 1) wird weiter Iphigenies Vertrauen zu König Thoas herausgestellt. Sie vertraue darauf „daß dem König derselbe edle Sinn innewohnt wie ihr“ (A 4), und „[appelliere] an Thoas' Edelmut“ (A 4). Ebenso wird betont, dass Iphigenie kraft ihrer hohen Person auch auf andere Personen erhöhend wirke (vgl. Kap. 6.2.1): Sie „vermag das Gute im anderen Menschen zu wecken. Das Niedere wird von dem Höheren hinangezogen [...]“ (A 4)¹⁵⁸ Von Thoas selbst wird gesagt, dass er sich ebenso wie Iphigenie in einer Situation der „Bewährung“ (A 4) befinde (vgl. auch A 7, A 10). Er entwickle sich „zu einem edlen Menschen“ (A 4) bzw. „zu wahrer Menschlichkeit“ (A 4).¹⁵⁹ Stärker von der konkreten Figur abstrahierend heißt es, Thoas habe „in vorbildlicher Haltung ein schönes Zeugnis für die Echtheit gewandelten Königtums gezeigt“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft).

Aus der vorangestellten Gliederung geht hervor, dass die Arbeit (A 4) sowohl Thoas als auch Iphigenie „als Sinnbild humanitärer Idee“ versteht (A 4, Herv. d. Lehrkraft).¹⁶⁰ Daher schwingen in den skizzierten Charakterisierungen auch Vorstellungen über ein Humanitätsideal mit. Stellenweise formulieren Interpretationen auch explizit Aussagen über allgemeinere Zusammenhänge. Dies gilt u. a. für eine Deutung, die ‚Humanität‘ als potenziell gefährdete, aktiv zu bewahrende Größe fasst:

„Iphigenie steht uns zunächst in menschlicher Hoheit [...] gegenüber. [...] Doch besteht auch für den edelsten Menschen keine Gewähr, daß Leben und Schicksal ihn

158 Durch einen Nachsatz in Klammern wird eine Parallele zu Goethes *Faust* gezogen: „(Faust II: ‚Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan‘)“ (A 4; vgl. auch Goethe: *Faust. Der Tragödie zweiter Teil in fünf Akten*, S. 364).

159 In der Auseinandersetzung mit Thoas bemüht sich die Arbeit explizit um Perspektivübernahme: „Wir können uns gut in die seelischen Konflikte dieses Mannes hineinversetzen.“ (A 4) Sein Handeln wird vor allem dafür gerühmt, dass er sich „– genau wie Iphigenie – in der Stunde der Bewährung nicht von leidenschaftlichen Motiven [habe, EZ] leiten lassen“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft). Hiermit verbunden treffe er „[s]eine Entscheidung über ihr Geschick [...] nicht nach selbstischen Zwecken, sondern in schwer errungener Gerechtigkeit“ (A 4). Die Lehrkraft kritisiert diese Passage als „phrasenhaft“ (A 4).

160 Die Lehrkraft stimmte dieser Zuschreibung nicht ganz zu; ein Randkommentar ersetzt „Sinnbild“ durch „Verfechter“ (A 4).

nicht mehr versuchen. Selbst das Ideal der Frömmigkeit ist kein unbedingt gesicherter Besitz. Es gibt Lebenslagen, in denen es immer wieder heiß umkämpft werden muß.“ (A 4, Herv. EZ)¹⁶¹

Ähnlich verfährt die Arbeit in weiteren Ausführungen:

„[I]hre ganze Weltanschauung kommt ins Wanken. Sobald Leidenschaft und Lebenstrieb sich in menschliche Angelegenheiten mischen, ist es um die Bewahrung der Wahrhaftigkeit geschehen! Der Glaube an das Ideal wird unterhöhlt, sein Sturz ist nahe.“ (A 4, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)¹⁶²

Allgemeine Aussagen über ein Humanitätsideal formuliert erst das letzte Drittel der Arbeit. Thoas' „mild-versöhnt gesprochene[s] ‚Lebt wohl‘“¹⁶³ (A 4) sei „nicht nur ein Bekenntnis humaner Weltanschauung, sondern auch ein Gruß des Ideals selbst aus der klassischen Zeit“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft).¹⁶⁴ Das „höchste klassische Ideal“ (A 4) liege in der „Reinheit des Herzens, Harmonie der Persönlichkeit“ (A 4), die zuvor Iphigenie zugeschrieben wurden. Hieran anschließend führt der Aufsatz aus, dass „durch Überwindung des Kreatürlichen das Göttliche im Menschen zum Durchbruch“ gelange (A 4, s. o.), in der „Humanität“ (A 4) göttlicher und menschlicher Wille in Einklang stünden. Mit Schiller, dessen Name allerdings nicht fällt, wird dieses Ideal als das der „schöne[n] Seele“ (A 4) gefasst: „Die höchste Erfüllung des klassischen Humanitätsideals liegt in der Einheit zwischen Leidenschaft und Ordnung, zwischen Freiheit und Gesetz. Die Einheit schafft erst den Idealfall des klassischen Humanitätsstrebens: die schöne Seele.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)¹⁶⁵ Das skizzierte Humanitätsideal wird dabei historisch – eben als ‚klassisches‘ – gefasst. Die Herausforderungen, die zum Tragen kämen, wenn die skizzierten Ansprüche als überzeitliche bzw. allgemeingültige verstanden würden, spielen damit keine Rolle.¹⁶⁶

161 Diese Interpretation greift die einleitend formulierten Gedanken (s. o.) wieder auf, geht anders als zuvor jedoch explizit von der Figur Iphigenie aus.

162 Die Lehrkraft kritisiert die erste der unterstrichenen Formulierungen als „zu unbestimmt“ (A 4) und ersetzt die zweite durch „beginnt zu wanken“ (A 4).

163 IPH, V. 2174.

164 Diese Passage weist die Lehrkraft jedoch als „Phrase“ aus (A 4).

165 Auch hier wird vermutlich auf die bereits zitierte Vorstellung Schillers rekurriert, dass „[i]n einer schönen Seele [...] Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung harmoniren“ (Schiller: *Über Anmuth und Würde*, S. 288).

166 Mit jenen historisierenden Reflexionen, für die sich später eine kritische Literaturdidaktik stark machen sollte (vgl. Kap. 6.2.3), haben diese allgemeinen Einordnungen selbstverständlich noch wenig zu tun.

Dem untersuchten Drama werden Rückschlussmöglichkeiten auf Autorpositionen zugesprochen. Es zeige „Goethes Weltanschauung über die Stellung des Menschen zur Gottheit und zu seinen Mitmenschen“ (A 4). Auch die zuvor beschriebenen Vorstellungen von ‚Humanität‘ werden nachträglich als solche des Autors gefasst, die sich im Werk offenbaren:

„Goethe hat in seinen Dramen – besonders in der *Iphigenie* – diese Vorstellung des sittlich vollendeten Menschen gezeigt. [...] *Iphigeniens* Weg zum Ziel hat also – ganz im Sinn von Goethes Weltanschauung – durch den Irrtum, die Versuchung und die zeitweise Selbstentfremdung¹⁶⁷ hindurchgeführt. Solche Umwege sind es, die den ‚guten Menschen‘ nur festigen.“ (A 4)¹⁶⁸

Es steht die Frage im Raum, wie es sich mit Menschen verhält, die nicht oder nicht im ausreichenden Maße „gut“ sind: Werden auch sie durch „Versuchung“ gefestigt oder gehen sie an ihr zugrunde?

Die Arbeit schließt mit einer Passage, die Goethes *Iphigenie* anhaltende Aktualität zuspricht. Bedeutsam sei das Drama nicht trotz seines Abstands zu einer prekären Gegenwart, sondern gerade für eine solche:

„Der Preis für das vollendete Menschentum ist groß, er heißt: Entsaugung. Sie umfaßt auch die Ehrfurcht vor dem, was unter uns, neben uns und was über uns ist.¹⁶⁹ Diese Ehrfurcht steht im Mittelpunkt des Goetheschen Denkens, und nichts ist heute so völlig verschwunden wie sie. Den modernen Menschen, den Massen, mangelt jede Ehrfurcht, so daß es für sie keine echten Ideale mehr gibt, und sie nur noch der Gewalt gehorchen. Deshalb ist Goethes Werk mit seiner humanitären Idee gerade in unserer Zeit von besonderer Bedeutung.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)¹⁷⁰

Umrissen wird diese Aktualität allerdings nur schemenhaft: Eine vage gefasste „humanitäre[] Idee“ (A 4) soll in einem ebenso vage skizzierten Vakuum an

167 Die Rede von einer „zeitweise[n] Selbstentfremdung“ (A 4) vermittelt zwischen der Charakterisierung *Iphigenies* als einer „schöne[n] Seele“ (A 4) und der Vorstellung, dass auch sie sich – wie alle Menschen – um ‚Humanität‘ erst zu bemühen habe.

168 Anschließend an diese Deutung werden sehr allgemeine intertextuelle Vergleiche angestellt: „Die gleiche Entwicklung finden wir auch im ‚Faust‘. Selbst Stifters ‚Brigitta‘ weist – wenn auch nicht so ausgeprägt wie hier – die gleichen Grundzüge auf.“ (A 4)

169 Auch diese Ausführungen kritisiert der Lehrer als „Phrase“ (A 4). Ihnen scheint jedoch eine Passage aus *Wilhelm Meisters Wanderjahre[n]*, konkret das Gespräch mit den drei Vorstehern des Heiligtums im ersten Kapitel des zweiten Buchs, zugrunde zu liegen (vgl. Goethe: *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, S. 154–157).

170 In der vorangestellten Gliederung werden diese Ausführungen unter die Überschrift „Die Bedeutung der Dichtung in unserer Zeit“ gestellt (A 4).

„Ehrfurcht“ (A 4) und „Ideale[n]“ (A 4) wirken. Wie sich die „humanitäre[] Idee“ (A 4) in der heutigen Zeit zeigt und welche Aspekte dabei in welcher Form zum Tragen kommen könnten, bleibt offen.¹⁷¹ Unklar bleibt weiter, wie eine „humanitäre[] Idee“ (A 4) ihre Wirkung entfalten kann, wenn ‚Humanität‘ genau der „Ehrfurcht“ (A 4) bedarf, auf deren Mangel sie eine Antwort sein soll.

Der aktuelle bzw. überzeitliche Stellenwert des Dramas wird auch in weiteren Aufsätzen verhandelt. Eine Arbeit bezeichnet Goethes *Iphigenie* als „zeitlos“ (A 6).¹⁷² Ihr erscheint ‚Humanität‘ „auch in unser heutigen Welt [...] etwas sehr Wesentliches“ (A 6, Herv. d. Lehrkraft), da „[sich] ohne Menschlichkeit [...] die Welt selbst zerstören [würde]“ (A 6).¹⁷³ Ein weiterer Aufsatz greift zunächst den Einwand auf, dass „[d]ie Idealgestalt der Iphigenie [...] wohl kaum im alltäglichen Leben zu finden sein [wird]“ (A 2), in diesem Sinne keine reale Entsprechung hat und – so könnte man ergänzen – kein Ideal darstellt, das sich erreichen lässt. Diesem Einwand wird jedoch entgegengehalten, dass es dieses Ideal trotzdem anzustreben gelte: „Der Sinn des Dramas ist es uns zur Nacheiferung anzuspornen, auch wenn jeder weiß, daß er nur einen bescheidenen Teil zur Heilung des Menschen durch den Menschen beitragen kann.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Eine andere Arbeit thematisiert Herausforderungen, die speziell mit dem Anspruch gefühlsgelenkten Handelns verbunden sind:

„Mit Iphigenie gibt uns Goethe ein Humanitätsvorbild, das kaum noch edler und reiner sein kann. Es fragt sich aber, ob sich solch ein Humanitätsideal in unserer Zeit verwirklichen läßt. In einer Zeit, in der Mißtrauen, List und Betrug selbstverständlich sind, muß man oft Handlungen begehen, die dem Gefühl widerstreben. Doch darf man die reine Stimme im Herzen nicht überhören, denn es treten an uns oft Situationen heran, bei denen man gefühlsmäßig handeln muß.“ (A 10, Herv. d. Lehrkraft)

Der Versuch, Anspruch und entgegenstehende Bedingungen abzuwägen, überzeugt jedoch nur bei flüchtigem Lesen. Im Grunde wird nicht mehr gesagt, als dass man manchmal gegen sein Gefühl und manchmal diesem Gefühl entsprechend handeln müsse. Auch die Lehrkraft kritisiert die markierten Formulierungen als „zu unbestimmt“ (A 10) und „oberflächlich“ (A 10); „[d]er Schluß

171 Die Lehrkraft wiederum weist die Kritik am aktuellen Zeitgeist als „etwas zu pauschal“ (A 4) aus. Die pessimistische Weltsicht des Fazits wird dadurch relativiert, jedoch nicht grundsätzlich zurückgewiesen.

172 Ähnlich charakterisiert bspw. Thiele (1966, S. 20) das Drama als „überzeitliche[] oder zeitgelöste[] Dichtung“.

173 In ähnlicher Weise spricht Thiele (1966, S. 30) davon, dass sich ohne den Glauben an ein christliches Heilsversprechen, wie es das Drama vermittele, „die Schöpfung [...] selbst aufheb[e]“ (vgl. Kap. 6.2.2).

[...] enttäuscht, da er sich in zu allgemeinen [...] Formulierungen ergeht (z. B. ‚Gefühl‘, statt: Stimme des Gewissens [...])“ (A 10).

Insgesamt sind sich die Arbeiten ebenso wie Interpretationen zeitgenössischer Handreichungen (vgl. Kap. 6.2.2) einig, dass Goethes *Iphigenie auf Tauris* trotz aller Fremdheit einen bleibenden Stellenwert besitzt. Auch die Lehrkraft spricht in einem Randkommentar von „Goethes Vermächtnis“ (A 2) und seiner „Botschaft an unsere Zeit“ (A 2). Weiter fasst sie *Iphigenie* in zwei Beurteilungen als „Vorbild“:

„Der Verf. demonstriert das Wesen echter Humanität an den vorbildhaften Entscheidungen Iphigenies und des Königs Thoas.“ (A 8)

„Im Mittelpunkt der Betrachtung steht – als Vorbild für echte Menschlichkeit – Iphigenie [...].“ (A 9)

Aussagen, die eigene Positionen der Schüler zum Ausdruck bringen bzw. einen entsprechenden Anspruch erheben, finden sich in den Arbeiten ebenso wenig wie Ausführungen, die persönliche Eindrücke beschreiben oder von individuellen Erfahrungen berichten.¹⁷⁴ Auch in den abschließenden Beurteilungen der Lehrkraft werden solche Aspekte nicht erwähnt. Honoriert werden allerdings die „echte[] Auseinandersetzung mit dem Thema“ (A 4; ähnlich A 6) und die „intensive Beschäftigung mit der Dichtung“ (A 5).

d) *Exkurs: Religiös konnotierte Deutungen*

In den Aufsätzen spielen ebenso wie in zeitgenössischen Handreichungen¹⁷⁵ *Iphigenies* „religiöse[] Überzeugung“ (A 4), ihr „Glaube[]“ (A 4) eine zentrale Rolle (vgl. auch A 2, A 3, A 6, A 7, A 8, A 10). Da die Interpretationen dieser Zusammenhänge verstärkt auseinandergehen und sich teilweise auch deutlich von denen des Jahres 1948 unterscheiden (vgl. Kap. 6.3.1), sollen sie im Rahmen eines kurzen Exkurses genauer in den Blick genommen werden. Einbezogen werden dabei alle zehn Bearbeitungen der betrachteten Aufgabe.

Die Aufsätze betonen i. d. R., dass *Iphigenies* Glaube einer an gute, den Menschen wohlgesonnene Gottheiten ist: *Iphigenie* glaube „an die Gerechtigkeit und Huld der Götter“ (A 2) und ihre „Güte“ (A 2; vgl. auch A 3, A 4, A 5,

174 Dies betrifft zunächst die hier untersuchten Arbeiten (A 1, A 4), gilt jedoch auch für die übrigen acht Aufsätze und insbesondere für die Ausführungen, die eine Arbeit unter den Titel „Die persönliche Meinung“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) stellt.

175 Vgl. Ibel (1958, u. a. S. 22), Woyte (o. J., 10. Aufl., u. a. S. 67), Thiele (1966, u. a. S. 50); vgl. auch Kap. 6.2.1.

A 8);¹⁷⁶ ihrem Verständnis nach sei „[d]ie Welt [...] von einem guten, göttlichen Wirken erfüllt“ (A 4). Konkret wird betont, „daß die Götter nicht blutig sind“ (A 2), keine Opfer verlangten oder wünschten (A 1, A 3). Es hätten „[d]as Schlechte, das Böse [...] die Menschen den Göttern nur in den Mund gelegt, weil es ihrem düsteren und unausgeglichenen Charakter entspricht“ (A 7, Herv. d. Lehrkraft): „Rachegefühle und grausame Begierden sind Eigenschaften eines inhumanen Menschen, der die Götter vorschleibt um seinen niedrigen Willen durchzusetzen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Eine Arbeit betrachtet das „Verhältnis des Menschen zu Gott“ (A 7) als „religiöse[s] Grundproblem des Stückes“ (A 7). Kontrastiert werden „zwei Auffassungen, die in den Gedanken und dem Handeln von Thoas und Iphigenie ihren stärksten Ausdruck finden“ (A 7):

„Für König Thoas sind die Götter, nach griechischer [sic] Auffassung, furchtbare, ungerechte, in ihrer Rache nie verzeihende Mächte, deren Zorn die Menschen ausgeliefert sind und den sie fürchten müssen. Wenn Thoas das Blutopfer wieder einführen will, da er glaubt nur so den Göttern gerecht werden zu können, so handelt er im Sinne dieser Auffassung. [...] Für Iphigenie sind die Götter gute, Liebe verkündende Mächte, die die Menschen glücklich wissen wollen.“ (A 7, Herv. d. Lehrkraft)

Die weiteren Ereignisse ließen Iphigenie jedoch „an der Güte[] der Götter zweifeln“ (A 4; vgl. auch A 2, A 5, A 6, A 7, A 10).¹⁷⁷ Iphigenies Geständnis – und damit auch der Ausgang des Dramas – wird auf ihren „wieder gefestigten“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) oder allen Zweifeln zum Trotz aufrechterhaltenen (A 5) Glauben zurückgeführt (vgl. auch A 3, A 6, A 7, A 10). Die mit „gut“ bewertete Arbeit (A 4) stellt heraus, dass das Göttliche im Menschen selbst wirke:

„Iphigenie erscheint geradezu als Heilige, nicht im christlichen, aber in einem sehr weltlichen Sinn. In ihr wirkt ja nicht die Gnade, sondern die menschliche Einsicht, daß erst durch Überwindung des Kreatürlichen das Göttliche im Menschen zum Durchbruch kommt. Der Widerstreit zwischen Göttlichem und Menschlichem wird in der sittlichen Humanität aufgehoben, da ja der Mensch nichts anderes mehr tut, als das Göttliche in ihm will.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)¹⁷⁸

176 In einer Arbeit wird dieser Glaube als einer an die „Gnade“ der Götter aufgefasst (A 10).

177 Dieser Aspekt scheint in einer anderen Arbeit vernachlässigt zu werden. Hier heißt es: „Ihr [Iphigenies, EZ] Vertrauen zu den Göttern ist unbegrenzt.“ (A 10, Herv. d. Lehrkraft) Dies stellt die Lehrkraft mit dem Kommentar „(?) (Parzenlied! [...])“ (A 10) in Frage.

178 Allgemeiner, so etwa in der zuvor untersuchten Arbeit (A 1), ist häufig von einem ‚Guten‘ im Menschen die Rede (vgl. auch A 2, A 3, A 6, A 8).

Solche Vorstellungen kommen auch in weiteren Arbeiten zum Tragen. Demnach sehe Iphigenie „in den Menschen das Göttliche selbst“ (A 3) oder wisse „sich [selbst, EZ] eins mit ihren Göttern“ (A 7); im Menschen „fließ[e] der Urquell, also das Göttliche“ (A 8, Herv. d. Lehrkraft).¹⁷⁹ In diesem Zusammenhang werden auch die Vorstellungen von einem gefühlsgeliteten Handeln spezifiziert. Ein Teil der Arbeiten versteht „das Herz [als, EZ] Mittler zwischen Gott und den Menschen“ (A 7; vgl. auch A 2, A 8). An anderer Stelle wird hervorgehoben, dass der Glaube die Möglichkeit, auf das eigene Herz oder eine „innere Stimme“ (A 10) zu hören, erst bedinge:

„Da Iphigenie glaubt die Götter sprächen nur durch das Herz zu den Menschen, ist Iphigenie der festen Überzeugung niemals gegen den Willen der Götter zu handeln, wenn der Entschluß aus den Tiefen des Herzens kommt.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)
 „Ihr [Iphigenies, EZ] Vertrauen zu den Göttern ist unbegrenzt. Durch diese enge Verbundenheit kann sie ihrer inneren Stimme folgen. Durch sie werden zu ihr die Götter sprechen, und ihr Handeln wird immer richtig sein.“ (A 10, Herv. d. Lehrkraft)
 „Nur wer an die Götter glaubt, ihnen vertraut und nach ihren Gesetzen lebt, darf auf seine innere Stimme hören. Goethe sah bei den Menschen in der Antike solch eine Verbundenheit zwischen Mensch und Gott.“ (A 10)¹⁸⁰

Solche Interpretationen finden ihre Entsprechung in zeitgenössischen Handreichungen. So heißt es etwa in einer bei Ibel (1958) zitierten Deutung Adolf Becks:

„Der Glaube an sich selbst, an das reine Ich ist Glaube an das Göttliche in der eigenen Brust sowie in der Brust des Mitmenschen. Der Glaube an die Gottheit und der Glaube an sich selbst bedingen sich gegenseitig. Ohne jenen ist dieser nicht möglich, er würde ins Abgründige stürzen; umgekehrt würde aber auch der Verlust des Glaubens an sich selbst, die Verzweiflung an der sühnenden Kraft des reinen Ich den Sturz der Götter, die Zerstörung des Glaubens an die Gottheit nach sich ziehen [...]. Gerade aus dem Glauben an die Gottheit erwächst dem Menschen die Verpflichtung, gläubig der inneren Stimme als dem Wesensgesetz zu folgen und mit letzter Empfindlichkeit über die Reinhaltung der Seele zu wachen.“ (Beck 1943, S. 44, leicht verändert bei Ibel 1958, S. 40)

Andere Aufsätze finden im Drama vor allem menschliches Wirken zentral gesetzt. So sieht eine Arbeit „das Wunderbare an dieser Dichtung“ (A 7) gerade

179 Vergleichbare Deutungen formulierten auch Aufsätze der 1940er Jahre (AKTE 60, A 2, A 4; vgl. Kap. 6.3.1).

180 Die zuletzt zitierte Arbeit kommt beiläufig von mehreren „Götter[n]“ zu einem „Gott“ (A 10). Aus dem Rahmen fällt sie insbesondere dadurch, dass sie das Ideal der „Verbundenheit zwischen Mensch und Gott“ (A 10) als eines auffasst, das in einer weit zurückliegenden Vergangenheit realisiert schien.

darin, „daß die[] ewigen, absoluten Werte der Menschheit nicht durch eine göttliche Allmacht geschützt werden müssen, sondern, daß dieses Human-Sein im Menschen selbst begründet liegt, also nicht des äußeren Anstoßes bedarf“ (A 7, Herv. d. Lehrkraft). Folgt man einem zweiten Aufsatz, so demonstriert Goethes *Iphigenie* den Anspruch menschlicher Autonomie gegenüber göttlicher Vorsehung: „[E]r [der Mensch, EZ] soll sich dem göttlichen Schicksal nicht willenlos hingeben, sondern jeder Mensch muß seine eigene Entscheidungsfreiheit behalten, er muß selbst arbeiten und kämpfen.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)¹⁸¹

Vergleichbare Interpretationen fanden sich in den älteren Abituraufsätzen noch nicht (vgl. AKTE 60; Kap. 6.3.1). Dass religiös konnotierte Deutungen in den 1960er Jahren zumindest graduell an Stellenwert verloren haben (vgl. Kap. 2.2), deutet sich auch in einem anderen Punkt an: Zwar geht ein Großteil der Arbeiten davon aus, dass Iphigenies ‚Humanität‘ durch ihren Glauben bedingt sei (A 2, A 4, A 6, A 7, A 8, indirekt auch A 10). Konkret werde Iphigenies humanes Wirken durch die göttliche „Rettung vor dem unmenschlichen Opfertod“ (A 1) ausgelöst (vgl. auch A 6, A 10). Nur vereinzelt (so etwa in A 2,¹⁸² A 8) aber wird der Glaube – wie noch Ende der 1940er Jahre (AKTE 60, NR7K8; vgl. Kap. 6.3.1) – zum Teil eines Humanitätsideals erklärt.¹⁸³

Gänzlich verschwunden sind Bemühungen um eine religiös – konkret: christlich – konnotierte Deutung jedoch nicht. So machen vier Aufsätze die Vorstellung geltend, dass sich in Goethes *Iphigenie* christliche und antike Vorstellungen verbinden (vgl. auch Woyte o. J., 10. Aufl., S. 81; Ibel 1958, S. 60; Kap. 6.2.2). Zwei der Arbeiten bleiben dabei recht abstrakt:

„Der Mensch und die Handlungen werden aus dem antiken Sagenkreis genommen, die Gedanken aus dem Christentum.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

181 In diesem Zusammenhang grenzt die Arbeit das Drama Goethes von jenem Euripides' ab: „In Goethes Drama ‚Iphigenie‘ spielt zwar die Abhängigkeit des Menschen von den Göttern auch noch eine Rolle, jedoch kann er durch eigene Tat sein Schicksal lenken oder ändern.“ (A 3) An anderer Stelle heißt es, dass Iphigenie eine „Umstimmung der Götter“ bewirke (A 3, Herv. d. Lehrkraft).

182 Hier wird „[d]er Glaube als Voraussetzung der Humanität“ (A 2) verstanden; der Zusammenhang scheint jedoch ein indirekter zu sein: „Um an das Ideal der Humanität zu glauben, ist es unbedingt notwendig eine positive Stellung zum Leben einzunehmen. ‚Das Leben ist wie es ist, gut!‘ Hierin spiegelt sich die Haltung Iphigeniens wieder. Ihr unbedingtes Gottvertrauen läßt sie zu dieser Auffassung gelangen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

183 Dies betrifft vor allem die Arbeiten, die im Glauben die Bedingung dafür sehen, auf das eigene Herz oder eine „innere Stimme“ (A 10) zu hören (s. o.).

„Christentum und Antike fließen ineinander über.“ (A 3)

„Goethe hat es vortrefflich verstanden das antike und christliche Menschenbild in einer erstaunlichen Synthese darzustellen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Zwei weitere Aufsätze identifizieren christliche Vorstellungen im Glauben an ‚gute‘, vergebende göttliche Instanzen:¹⁸⁴

„Goethe verdeutlicht uns in seiner ‚Iphigenie‘ den Sieg der Humanität über die menschliche Schwäche. Er geht dabei von der christlichen Auffassung aus, nämlich des verzeihenden Gottes. Seine Iphigenie spielt zwar im klassischen Gewand, doch wird uns ihre echte Christlichkeit und Gläubigkeit sehr klar aufgezeigt.“ (A 8, Herv. d. Lehrkraft)

„Goethes Lösung ist absolut ungriechisch; denn für den Griechen gab es nur die bösen Götter. Diese Lösung ist christlich, weil sie zeigt, daß auch die tragische Situation durch einen echten Glauben an die Rettung durch die Götter zu einem glücklichen Ende führen kann.“ (A 5, Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch A 7)

Die erste Passage lässt die Lehrkraft unkommentiert stehen. Im zweiten Fall kritisiert sie die Vorstellung, dass es „für den Griechen [...] nur die bösen Götter“ (A 5, Herv. d. Lehrkraft) gegeben habe, als „zu einseitig“ (A 5). Ihrem Verständnis nach wird die „Lösung“ (A 5) des Dramas dadurch zur „christliche[n]“ (A 5), dass – so die Schülerformulierung mit den vorgeschlagenen Modifikationen – „sie zeigt, daß auch der schwierigste Konflikt durch einen echten Glauben an das Gute im Menschen glücklich gelöst werden kann“ (A 5). Damit streicht auch die Lehrkraft heraus, dass Humanität im Menschen selbst angelegt sei. Hiermit verbunden weist sie die Deutung zurück, dass der Ausgang des Dramas durch göttliches Wirken bedingt werde. Die Vorstellung, dass die „Lösung“ des Dramas eine „christlich[e]“ (A 5) sei, wird hingegen nicht in Frage gestellt.

6.4 Aufsatzauswertung III: *Größe und Fremdheit der Klassik*

a) Aufgabenstellung

Bereits Anfang der 1950er Jahre wurde eine Aufgabe gestellt, die – in Auseinandersetzung mit Goethes *Iphigenie auf Tauris* – auch kritische Perspektiven auf den Stellenwert ‚klassischer‘ Werke eröffnete:

184 Auch dieses Argumentationsmuster schlägt sich in zeitgenössischen Interpretationen nieder, so etwa bei Ibel (1958, S. 50; vgl. auch Kap. 6.2.2).

Größe und Fremdheit der Klassik
Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“ (AKTE 28, ZTXM1)

Zu erläutern sind sowohl „Größe“ als auch „Fremdheit“ der ‚Klassik‘. Nicht explizit verlangt ist eine Antwort auf die Frage, ob ‚klassische‘ Werke insgesamt eher ‚groß‘ oder ‚fremd‘ erscheinen. In diesem Sinne fordert die Aufgabe auch keine individuelle Positionierung der Schüler.¹⁸⁵

Als „Größe“ kann die (historische, aktuelle oder überzeitliche) Bedeutsamkeit ‚klassischer‘ Werke verstanden werden. Möglicherweise geht es der Aufgabe dabei um spezielle Ideengehalte – auch hier könnte wieder ein Humanitätsideal in seiner historischen, aktuellen oder zeitlosen Bedeutsamkeit in den Blick genommen werden – oder bestimmte ästhetische Qualitäten. Denselben Aspekten kann sich die Frage nach der „Fremdheit“ ‚klassischer‘ Werke widmen.

„Fremdheit“ ist dabei vermutlich von einer aktuellen Perspektive aus zu denken. Dann ginge es der Aufgabe um die aktuelle oder überzeitliche Bedeutsamkeit ‚klassischer‘ Werke und ihre Zugänglichkeit für zeitgenössische Rezipient_innen. Schließlich kann die Frage eine Rolle spielen, inwiefern Ansprüche, die das Drama aufwirft, als überzeitliche bzw. aktuelle aufzufassen und realisierbar sind. Die Herausforderungen einer Interpretation, der es um überzeitlich Bedeutsames geht (vgl. Kap. 6.3), könnten sich in den Arbeiten nicht nur niederschlagen, sondern auch explizit verhandelt werden. Denkbar, aber nicht unbedingt zu erwarten (vgl. Kap. 5.2), wäre auch, dass die Arbeiten das Konzept einer solchen überzeitlichen Gültigkeit und entsprechende Interpretationsansprüche in Frage stellen.

Ebenso wie die zuvor untersuchte (vgl. Kap. 6.3.2) gibt die Aufgabe ein Thema vor und verzichtet damit auf eine explizite Frage oder Aufforderung. Die Formulierung „[i]m Anschluß an [...]“ lässt insbesondere offen, in welcher Form Überlegungen zur „Größe und Fremdheit der Klassik“ an Auseinandersetzungen mit dem Drama rückgebunden werden sollen: Sie könnten anhand von Goethes *Iphigenie auf Tauris* illustriert, konkretisiert oder aus dem Drama abgeleitet werden.

Die Herausforderung, textunabhängige Vorstellungen und Interpretationen des konkreten Dramas zum Ausgleich zu bringen, stellt sich auch bei der Bearbeitung dieser Aufgabe. Erschwerend kommt hinzu, dass ein denkbar weiter Problemhorizont eröffnet wird. „Größe und Fremdheit der Klassik“ (Herv. EZ) zu verhandeln, dürfte den Schülern nur durch Beschränkung auf ausgewählte

185 An der Prüfung nahmen ausschließlich männliche Prüflinge teil.

Aspekte möglich gewesen sein. Auch dann bleibt mit allgemein gehaltenen Aussagen zu rechnen.

b) Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung

Die Schüler konnten zwischen der untersuchten Aufgabe (Aufg. 1) und drei weiteren wählen, in deren Mittelpunkt die Themen „Todesstrafe“ (Aufg. 2), ‚Technik‘ bzw. ‚Maschine‘ (Aufg. 3) und die Frage stehen, welchen Stellenwert die „Nation“ als gesellschaftliche Einheit besitzt (Aufg. 4). Zwei dieser drei Aufgaben greifen auf Zitate aus literarischen Werken zurück. Zitiert werden Rilkes *Sonette an Orpheus* (Aufg. 3) und Giraudoux' *Siegfried* (Aufg. 4). Insgesamt werden drei Aufgaben als Themen formuliert (Aufg. 1, 2 und 3); eine vierte gibt mit dem herangezogenen Zitat eine Frage vor (Aufg. 4). In ihrer Gesamtheit ähnelt die Zusammenstellung der Aufgaben der zuvor untersuchten der 1940er Jahre (vgl. Kap. 6.3.1).

Die hier betrachtete Aufgabe zu Goethes *Iphigenie* wurde von drei (14 %) der Schüler gewählt.¹⁸⁶ Zwei der Arbeiten wurden mit „ausreichend“, eine dritte mit „befriedigend“ bewertet.¹⁸⁷

186 Genau die Hälfte der Prüflinge entschied sich für die Aufgabe zum Thema „Todesstrafe“ (Aufg. 2). Knapp ein Viertel (23 %) wählte diejenige zum Thema ‚Maschine‘/ ‚Technik‘ (Aufg. 3); das letzte (gute) Viertel der Schüler verteilt sich gleichmäßig auf die übrigen beiden Aufgaben (Aufg. 1 und 4). In diesem Fall liegt die Prüfungsakte ohne Aktendeckel vor. Enthalten ist eine handschriftliche Liste der Prüflinge, die über Aufgabenwahl, Aufsatznote und „Klassenleistungen“ Auskunft gibt. Diese Liste liegt den folgenden Auszählungen zugrunde. Von den insgesamt 22 Reifeprüfungsaufsätzen sind nur zwölf in der Akte enthalten. Die Entnahme der übrigen zehn Arbeiten wurde protokolliert.

187 Die Bewertung der Arbeiten entspricht weitestgehend jener der übrigen Aufsätze. Insgesamt wurden gut zwei Drittel (68 %) der Arbeiten mit „ausreichend“ bewertet. Knapp ein Fünftel (18 %) der Aufsätze erhielt das Prädikat „befriedigend“. Besser bewertet wurden ausschließlich Arbeiten zum Thema ‚Maschine‘/ ‚Technik‘ (Aufg. 3).

Tab. 13: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 28

Aufgabe	1	2	3	4	5	gesamt
1 <i>Größe und Fremdheit der Klassik Im Anschluß an Goethes „Iphigenie“</i>	-	-	1	2	-	3 [0 fehlend] ($\emptyset = 3,7$) ($\bar{x} = 4$)
2 <i>Für und wider die Todesstrafe</i>	-	-	2	9	-	11 [5 fehlend] ($\emptyset = 3,8$) ($\bar{x} = 4$)
3 <i>„Die Maschine, hat sie aus uns auch Kraft, treibe und diene!“ R. M. Rilke, Orpheus</i>	1	2	1	1	-	5 [4 fehlend] ($\emptyset = 2,4$) ($\bar{x} = 2$)
4 <i>„Was ist schon eine Nation im Reiche des Geistes?“ Jean Giraudoux, Siegfried</i>	-	-	-	3	-	3 [1 fehlend] ($\emptyset = 4$) ($\bar{x} = 4$)
gesamt	1	2	4	15	-	22 [10 fehlend] ($\emptyset = 3,5$) ($\bar{x} = 4$)

Eine Arbeit wurde in Übereinstimmung mit den „Klassenleistungen“ bewertet, jeweils eine weitere Aufsatzbewertung lag eine Notenstufe unterhalb und oberhalb der „Klassenleistungen“.¹⁸⁸

Tab. 14: Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 28

Aufsatz	Aufsatzbewertung	„Klassenleistung“
A 1	3	4
A 2	4	3
A 3	4	4

188 Die Aufsatznoten wichen damit stärker von den vorherigen Leistungen der Schüler ab, als es in der Prüfung insgesamt der Fall war. Betrachtet man die Prüfungsleistungen in ihrer Gesamtheit, so entsprach die Benotung der Aufsätze in zwei Dritteln (68 %) der Fälle derjenigen der „Klassenleistungen“. Zwei Schüler (9 % der Klasse) verschlechterten sich gegenüber ihrer Klassenleistung um eine, ein weiterer Schüler (5 % der Klasse) um zwei Notenstufen. Bei knapp einem Fünftel (18 %) der Schüler fiel die Aufsatzzensur eine Note besser aus als die Bewertung der „Klassenleistungen“.

In die Auswertung einbezogen wurde jeweils eine als „befriedigend“ (A 1) und eine als „ausreichend“ beurteilte Arbeit (A 3).

c) Aufsatzauswertung

Ausführungen zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* nehmen in beiden Arbeiten den größten Raum ein (A 1, A 3). Beide Aufsätze stellen dabei Bezüge zu Euripides' *Iphigenie bei den Taurern* her (A 1, A 3). Auch Lessings *Nathan der Weise* findet in beiden Arbeiten Erwähnung, wird jedoch in jeweils ein bis zwei Sätzen relativ allgemein abgehandelt (A 1, A 3). Mit ebenso knappem Verweis führt die erste Arbeit Hemingways *Fiesta*, Gides *Theseus*, Anouilhs *Antigone* und Sartres *Die Fliegen* als Beispiele ‚moderner‘ Werke ins Feld (A 1); ‚moderne‘ Dichtung wird dabei kontrastierend zur ‚Klassik‘ betrachtet (A 1, A 3).¹⁸⁹ Auch die zweite Arbeit verweist knapp auf Hemingways *Fiesta* und gegen Ende auf Werke Thomas Manns (A 3). Insgesamt legt sie den Schwerpunkt jedoch auf die Autoren Goethe, Schiller und Lessing, ohne sich auf Werke der Weimarer Klassik zu beschränken: Angeführt werden neben Goethes *Iphigenie auf Tauris* dessen *Werther*, Schillers *Don Carlos*, *Kabale und Liebe* und *Wilhelm Tell* sowie Lessings *Minna von Barnhelm* (A 3).¹⁹⁰ Wenngleich die Aufgabenstellung dies nicht explizit einfordert, legte die Lehrkraft auf eine vergleichende Auseinandersetzung mit jüngeren Bearbeitungen antiker Stoffe Wert, die vermutlich auch im Unterricht thematisiert wurden. So kritisiert eine Beurteilung, dass „[n]ahe-liegende Contrastmöglichkeiten (Anouilh, Gide etc.) [...] ungenutzt [bleiben]“ (A 2).¹⁹¹ Entsprechende Vergleiche empfahl in den 1950er Jahren auch Erika Essen (1956, S. 204). So vermerkte sie „[z]u Sophokles, Ödipus und Antigone: es liegt nahe, eine vergleichende Betrachtung von Anouilh ‚Antigone‘ und Sartre ‚Die Fliegen‘ anzuschließen“ (i. O. gesperrt).

189 Insgesamt geben die Arbeiten jeweils zwei bis drei Passagen der angeführten Texte wörtlich wieder.

190 Die dritte Arbeit (A 2) zieht über Goethes *Iphigenie auf Tauris* hinaus keine weiteren Texte heran. Auch in der Gewichtung ihrer Ausführungen fällt sie deutlich aus der Reihe. Den größten Raum nimmt eine allgemeine Darstellung ‚klassischer‘ Literatur ein, die nur sporadisch an Textbeispiele rückgebunden wird. Goethes *Iphigenie auf Tauris* wird nach zwei Seiten erstmals erwähnt. Nur auf etwa anderthalb von insgesamt sieben Seiten überwiegen Auseinandersetzungen mit diesem Drama.

191 Konsequenter war die Lehrkraft mit dieser Kritik jedoch nicht: In der Beurteilung der dritten Arbeit (A 3) findet dieser Aspekt keine Erwähnung, obwohl die angeführten Werke auch hier nicht thematisiert werden.

Wie die Lehrkraft selbst „Größe und Fremdheit der Klassik“ (Aufg. 1) im Kontext der Aufgabenstellung begriff, deutet sich in zwei Kommentierungen an. Im ersten Fall thematisiert der Aufsatz die „Größe der Sprache der Klassik“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Hier wird der Begriff „Größe“ durch „Erhabenheit“ ersetzt (A 1). Im zweiten Fall ist von der „Fremdheit der Klassik“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) die Rede. Auch in diesem Zusammenhang schien der Lehrkraft die Formulierung der Aufgabenstellung „zu vage“ (A 2). Als Alternative schlägt ein Randkommentar vor, von der ‚Fremdheit‘ zu sprechen, „die heute von der Klassik – vielleicht – auf uns ausstrahlt, mit der sie uns anweht“ (A 2).

Die Strukturierung der untersuchten Aufsätze (A 1, A 3) orientiert sich an der durch die Aufgabenstellung eröffneten doppelten Perspektive: Beide Arbeiten untergliedern sich in einen Abschnitt zur „Größe“ und einen weiteren zur „Fremdheit“ der ‚Klassik‘ (A 1, A 3). Die Ausführungen zur „Größe“ der ‚Klassik‘ sind wiederum in solche zur „Form“ und zum „Inhalt“ unterteilt (A 1, A 3).¹⁹² Eingeleitet werden beide Aufsätze durch eine kurze historische Verortung der ‚Klassik‘. Die erste Arbeit stellt Bezüge zur Antike heraus. Die Formulierung „[d]as Land der Griechen mit der Seele suchend...“ (A 1)¹⁹³ charakterisiere „die Klassik in fast vollkommener Weise“ (A 1): „Ihre Vertreter suchten und fanden die Antike und mit ihr das Land ihrer geistigen Vorfahren.“¹⁹⁴ Sie verwandten deren Stoffe, Gedanken und Ideen [...]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Als Kennzeichen der deutschen ‚Klassik‘ und Distinktionsmerkmal gegenüber den antiken Vorbildern wird „die Idee der Menschlichkeit“ (A 1) ausgewiesen. Diese wird als der „große[], allbeherrschende[] Gedanke[]“ (A 1) ‚klassischer‘ Zeit verstanden und damit historisch gefasst.

Die zweite Arbeit beginnt mit Ausführungen, in denen die ‚Klassik‘ als Ende einer langen Rezession literarischen Schaffens beschrieben wird:

„Die deutsche Literatur hatte ihren ersten Höhepunkt im Mittelalter. [...] Mit diesen Sängern starb aber auch die dichterische Schaffenskraft. In den folgenden

192 In beiden, vor allem aber in der ersten Arbeit, werden literarische Werke dabei gehäuft in ihrer Gestaltung durch die Person des Dichters bzw. Schriftstellers thematisiert. Ausgeführt wird etwa, dass Goethe dem „formale[n] Vorbild [Euripides] [...] folgte“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft; ähnlich A 1) und viele Aspekte „historisch treu übernommen“ habe (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

193 IPH, VV. 11–12: „Und an dem Ufer steh’ ich lange Tage,/Das Land der Griechen mit der Seele suchend“.

194 Die Lehrkraft ergänzt hier die „Einschränkung: So wie sie es mit den Augen Winkelmanns sahen“ (A 1).

Jahrhunderten befand sich die deutschsprachige Literatur in einer Letargie, die erst durch die Klassik beendet wurde.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Die Lehrkraft wendet jedoch ein, dies sei „nur richtig, wenn man die Barocklyrik als unerheblich abtut“ (A 3). Der dritte Schüler scheint das eigene historisch gefasste Klassikverständnis von einem normativen abzugrenzen. Er führt aus, dass „Klassik‘ [...] keinen Wert, sondern den Gipfel einer Kunstentwicklung [bezeichnet], wo sich Form und Inhalt zur glücklichen Einheit zusammenschließen“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Ein Randkommentar der Lehrkraft moniert: „das ist doch wohl eine ‚Wertung‘“ (A 2). Möglicherweise wird damit auch die versuchte Abgrenzung in Frage gestellt.

Einen großen Stellenwert sprechen beide Arbeiten dem Ideal der Einheit von Zeit, Ort und Handlung zu (A 1, A 3); auch in diesem Zusammenhang wird das Drama mit Euripides' *Iphigenie bei den Taurern* verglichen (A 1, A 3). Der erste Aufsatz lobt darüber hinaus „die Verwendung einer möglichst geringen Zahl von Personen“ (A 1). Durch einen Vergleich der Vers- und der Prosafassung von Goethes *Iphigenie auf Tauris* wird weiter die hohe sprachliche Qualität des Dramas herausgestellt, die wiederum exemplarisch für „die Größe der Sprache der Klassik“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) stehe. Zustimmung der Lehrkraft erfahren insbesondere folgende, in der dritten Arbeit formulierten Gedanken zum Harmonieideal der ‚Klassik‘: „Der klassische Stil ist der Ausdruck eines harmonischen Kunst- und Lebenswillens, der das Gleichgewicht von Form und Inhalt sucht.“ (A 2) Ein Randkommentar fasst die Ausführungen mit den Schlagworten: „Harmonie, Ausgewogenheit, ‚schöne Seele‘“ (A 2) zusammen und weist sie als „richtig“ (A 2) aus.¹⁹⁵

Der „Inhalt“ des Dramas wird in beiden Arbeiten durch die „Verinnerlichung“ (A 1, ähnlich A 3) der Handlung charakterisiert und unter diesem Gesichtspunkt von dem der *Iphigenie* Euripides' abgegrenzt (A 1, A 3). Die erste Arbeit rekapituliert zunächst kritische Perspektiven auf diese Verinnerlichung. So habe „man Goethe oft den Vorwurf gemacht, er berücksichtige die Handlung zu wenig“ (A 1). Diese Kritik wird jedoch mit dem Hinweis zurückgewiesen, dass sie an Goethes Intentionen vorbeigehe:

„Wer das Goethe zum Schlechten auszulegen [Herv. d. Lehrkraft, EZ] versuchte, der vermißte die äußere [Herv. d. Schülers, EZ] Spannung, [...]. Diese hervorzurufen, bemühte sich Goethe ja gar nicht. Er wollte nicht den Kampf und das Schicksal der Personen zeigen, sondern ihrer Seelen [Herv. d. Schülers, EZ].“ (A 1)

195 In den Arbeiten (A 1, A 2, A 3) selbst spielt die Rede von der „schönen Seele“ (Schiller, s. o.) keine Rolle.

Hiermit verbunden habe sich der Autor bemüht, „innere Spannung zu erzeugen“ (A 1). Die Lehrkraft wiederum vermisste an dieser Stelle den Begriff „Seelendrama“ (A 1, s. o.).

Beide Arbeiten stellen Goethes Drama in den Kontext einer allgemein gefassten „Idee der Menschlichkeit“ (A 1). In der ersten Arbeit klingen die bereits vertrauten Schlagworte an. Demnach habe sich Goethe „bemüht[] [...], die Idee der Menschlichkeit[] zu exemplifizieren“ (A 1).¹⁹⁶ Der „Zweck, den Goethe erreichen wollte“ (A 1), sei es gewesen, ein „Hohelied der edlen Menschlichkeit“ (A 1) zu verfassen. Die „Idee der Menschlichkeit“ (A 1, s. o.) werde „von Goethe in treffendster Weise in dem Motto, das er seiner Iphigenie voranstellt, ausgedrückt: ‚Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit‘“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).¹⁹⁷

Die zweite Arbeit (A 3) kontrastiert Goethes *Iphigenie* auch in diesem Zusammenhang mit dem Drama Euripides'. Ausgeführt wird, dass sich „[b]ei Eurypides [...] die Handlung durch eine dea ex machina [löst]“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft). Demgegenüber habe Goethe seinem Drama „ethischen Gehalt [gegeben], indem er die Erlaubnis zur Heimkehr auf den Humanitätsgedanken fußen läßt. Weil Thoas sich nicht für das Gesetz der Skyten, sondern für das der Menschlichkeit entschied, konnten die Geschwister heimkehren.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)¹⁹⁸ Das Wirken der ‚Humanität‘ wird damit – ähnlich wie in einigen der zuvor untersuchten Arbeiten der 1960er Jahre – von einem göttlichen Wirken abgegrenzt. Die Interpretation bleibt jedoch bei Andeutungen stehen; auch die Lehrkraft moniert, dass ihr „Sinn nur zu erraten“ (A 3) sei. Der thematisierte „Humanitätsgedanke[]“ (A 3) wird nicht näher beschrieben.

196 Hier wird eine Parallele zu Lessings *Nathan der Weise* gezogen. Diese erschien dem Schüler nicht zuletzt historisch bedingt. So wird hervorgehoben, „daß im gleichen Jahre, im gleichen Monat, ja ungefähr in den gleichen Tagen Lessing seinen ‚Nathan‘ vollendete, als auch Goethe seine ‚Iphigenie‘ fertigstellte“ (A 1; ähnlich auch Korff 1943[1930], S. 163 f., bei Ibel 1958, S. 48 f.).

197 Die Angaben zum Ursprung des Zitats kritisiert die Lehrkraft als „ungenau“ (A 1). Sie weist darauf hin, dass es sich um die „Verse im Dedikationsexemplar für einen Schauspieler“ (A 1) handelt (vgl. Goethe: *Widmungsverse für Wilhelm Krüger*. Weimar, 31. März 1827, s. o.).

198 Mit den auch hier zitierten, allerdings falsch zugeordneten Widmungsversen Goethes (s. o.) wird schließlich eine Parallele zu Schiller gezogen: „Wie sehr Schiller mit diesem Humanitätsgedanken übereinstimmt, sagen seine Worte ‚Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit.‘“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) Die Lehrkraft weist die falsche Zuordnung erkennbar pikiert zurück: „?! Grober Irrtum! Goethe schrieb diese Worte in ein Geschenkexemplar der Iphigenie“ (A 3).

Die allgemeine Rede von „de[m] Humanitätsgedanken“ (A 3, Unterstreichung d. Lehrkraft, Herv. EZ) legt jedoch nahe, dass er eher allgemein als zeitlich gebunden, text- oder autorspezifisch gefasst wird. Offen bliebe dann, wie genau sich ein solcher Gedanke im Drama Goethes niederschlägt und inwiefern speziell Thoas' Entscheidung an einem „Gesetz [...] der Menschlichkeit“ (A 3) ausgerichtet ist.

Sieht man von der hier zitierten Passage (A 3) ab, so spielt die Frage nach dem Verhältnis von Menschen und göttlichen Instanzen anders als in den zuvor untersuchten Arbeiten (vgl. Kap. 6.3) kaum eine Rolle (A 1, A 3). Erwähnung finden solche Zusammenhänge lediglich in der dritten Arbeit. Hier heißt es, dass die „Werke unserer Weimarer Klassik“ (A 2) in ihrer Handlung „sittlich und religiös bedingt“ (A 2) seien. Goethes *Iphigenie* wird als Ausdruck überzeitlicher Forderungen betrachtet: Der Mensch solle „sein Verhältnis zur Welt und zur Gottheit klar [...] erkennen“ (A 2). Die ‚Klassik‘ wolle „uns zu reinem Menschentum, zu Humanität und zu einer geläuterten Gottesauffassung [...] führen“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Mit der Rückfrage „Gottes-? Götter-?“ moniert die Lehrkraft offenbar, dass der Aufsatz die griechischen Gottheiten des Dramas ohne weitere Erläuterung in *eine* Gottheit übersetzt. Mit derart beiläufigen Glättungen von Deutungsherausforderungen konnte der Prüfling anscheinend nicht überzeugen.

Ein weiterer Aspekt von ‚Humanität‘ wird aus Lessings *Nathan der Weise* abgeleitet: „die Toleranz, für die Nathan spricht, ist ein Hauptanliegen des Humanismus.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) ‚Humanität‘ wird wie gehabt als tendenziell allgemeine Größe thematisiert. Auch hier belässt es der Aufsatz jedoch bei einem Schlagwort, das nicht weiter erläutert wird. Etwas konkreter wird die Arbeit in ihren Ausführungen zur „Wahrheit“ (A 3) als dem „Hauptproblem [...], das in ‚Iphigenie‘ behandelt“ werde (A 3):

„Die utilitaristische Wahrheit, nämlich daß Iphigenie, um Thoas abzuschrecken, ihre Abstammung verrät, befriedigt nicht. Auch die relative Wahrheit, die unter Freunden und Verwandten, ist keine Lösung. Moralisch zu vertreten ist nur die absolute Wahrheit gegen Thoas, die seine Menschlichkeit rechtfertigt.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Als dritter Themenschwerpunkt ‚klassischer‘ Werke wird die Forderung nach Freiheit angeführt: „Wenn auch nicht in ‚Iphigenie‘, so finden wir doch in anderen Dramen der Klassik den Schrei nach Freiheit.“ (A 3) In diesem Zusammenhang wird ‚klassischen‘ Werken explizit Aktualität zugesprochen: „Die Unterdrückung von Staaten und Völkern ist auch ein Problem unserer Zeit, und Millionen Menschen können in den Ruf des Marquis Posa ‚Geben Sie

Gedankenfreiheit‘ mit „einstimmen.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)¹⁹⁹ Wie zuvor verzichtet die Arbeit auf weiterführende Erläuterungen. Wie Gedankenfreiheit speziell als aktueller Anspruch zu deuten ist, bleibt offen. Aus Sicht der Lehrkraft wäre auf die zitierten Ausführungen besser verzichtet worden, da sie „nichts zum Thema beitragen[.]“ (A 3). Ob dieser Kommentar beanstandet, dass Lessings Drama zu viel Raum erhält, oder die Forderung der „Freiheit“ für das Aufgabenthema nicht zentral sei, bleibt offen.

Die bis hierhin erläuterten Ausführungen werden nur lose an die Frage nach der „Größe [...] der Klassik“ (Aufg. 1) rückgebunden. Die erste Arbeit macht in zwei überleitenden Passagen geltend, dass Goethes *Iphigenie auf Tauris* „die Größe der Sprache der Klassik“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft, s. o.) demonstriert, bzw. kündigt an, die „Größe“ der ‚Klassik‘ im Folgenden „am Inhalt zu zeigen“ (A 1). Die weiteren Ausführungen thematisieren dann Gestaltung bzw. Inhalt des Dramas und arbeiten deren „Größe“ heraus, ohne explizit auf ‚klassische‘ Literatur im Allgemeinen zu schließen. Der zweite Schüler stellt seine Ausführungen zwar in der Gliederung unter die Überschrift „Größe der Klassik“ (A 3); der Aufsatz selbst greift dieses Thema jedoch nicht explizit auf. Auch charakterisiert er Goethes *Iphigenie auf Tauris* stellenweise eher in Abgrenzung von den herausgestellten Errungenschaften ‚klassischer‘ Literatur:

„Wir finden in Goethes ‚Iphigenie‘ sehr viel Pathos und Stilisierung, wie zum Beispiel im ersten Auftrittsmonolog der Iphigenie, der zum Teil unnatürlich wirkt. Über dieses Pathos darf man aber nicht vergessen, daß die Klassiker als Sprachschöpfer Kühnes geleistet haben.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Wie die Lehrkraft selbst die Relation zwischen einem übergeordneten Humanitätsideal und ‚klassischer‘ Literatur dachte, deutet sich in einem Randkommentar an. Dieser spricht von „der Humanität, wie sie die Klassik repräsentiert“ (A 3).

Im Aufbau ihrer Ausführungen zur „Fremdheit der Klassik“ unterscheiden sich die beiden Arbeiten (A 1, A 3). Bei den tatsächlich angeführten Punkten zeigen sich allerdings große Schnittmengen. Ebenso wie in den zuvor untersuchten Aufsätzen (vgl. Kap. 6.3) und zeitgenössischen Handreichungen werden die Figuren des Dramas, insbesondere Iphigenie, durch ihre „Größe“ charakterisiert. Thematisiert wird etwa die „Seelentiefe“ (A 1) Iphigenies. Im dritten Akt zeige sich, „wie sehr sie schon über den Menschen mit ihren Leidenschaften und Seelenkämpfen steht“ (A 1). An anderer Stelle heißt es, Iphigenie

199 Vgl. Schiller: *Don Karlos*, S. 191. Vermutlich werden „Wahrheit“ und „Freiheit“ bzw. „Gedankenfreiheit“ ebenso wie in den zuvor untersuchten Arbeiten als Aspekte von ‚Humanität‘ verstanden; explizit ausgeführt wird dies jedoch nicht.

werde „als Göttergleiche, ja fast als Heilige gezeigt“ (A 1; vgl. auch Woyte o. J., 10. Aufl., S. 84). In beiden Arbeiten wird die „Größe“ der Figuren problematisiert. So sei „[d]er Überadel der Gestalten“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) unglaublich geworden (A 1); diese „erscheinen [...] überedel und übergroß“ (A 3). Damit wird eine Kritik fortgeführt, die sich bereits in zwei zuvor untersuchten Arbeiten (A 2 und A 10 in Kap. 6.3.2) abzeichnete.

Wie dort und auch in zeitgenössischen Handreichungen (vgl. etwa Ibel 1958, Thiele 1966) werden die herausgestellten Defizite jedoch sogleich wieder relativiert. Dass die Figuren in ihrer „Größe“ ‚fremd‘ wirken, wird aus zeitgenössischen Verfallserscheinungen erklärt, die nur bedauert werden könnten: „Menschen von dieser Reinheit der Seele und von diesem Adel der Gesinnung scheinen uns – leider – ein Fossil aus vergangener, schöner Zeit zu sein. Heute gibt es zuviel schlechte Menschen, so daß uns die Gestalten der Klassik zu genial und zu edel, kurz, zu stilisiert zu sein“ scheinen (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

Verbunden mit der Größe der Figuren wird weiter problematisiert, „daß das ganze Werk psychologisch so einfach und unkompliziert ist“ (A 1). Man interessiere sich heute für den „Durchschnittsmensch[en], mit allen seinen Schwächen“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft), den „komplizierte[n] Charakter, nicht de[n] schlichte[n], auch wenn er edel und groß ist“ (A 3). Ersteren finden die Aufsätze vor allem in ‚moderner‘ Literatur, die stärker psychologisch ausgerichtet sei:

„So wie die modernen Dichter die Probleme anpacken, so liegt es uns schon viel näher. Die Probleme werden psychologisch gedeutet, was unserer ganzen Zeit und unserem Wesen mehr zusagt.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

„[D]ie Psychoanalyse, auf [sic] die wir durch moderne Romane gewöhnt sind, gibt gerade dem angeblich Bekannten einen tiefen und neuen Reiz.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Die Lehrkraft wendet ein, dass auch Goethe Probleme „psychologisch gedeutet“ (A 1) habe. Anders als in seinen Werken würden diese bei Anouilh jedoch „von der Psychologie des bürgerlichen Alltags her durchleuchtet“ (A 1). Die Ausführungen der zweiten Arbeit weist ein Lehrerkommentar als unverständlich aus. Er mutmaßt, dass die intendierte Aussage durch folgende Umformulierung ausgedrückt werden könnte: „vielleicht: erst dank der Ps. wissen wir, welch höchst kompliziertes und darum psychologisch überaus fesselndes Wesen auch der sogenannte Durchschnittsmensch sein kann“ (A 3). ‚Moderne‘ Literatur wird damit vor allem durch eine Affinität zum Alltäglichen und Durchschnittlichen charakterisiert.

Beide Arbeiten (A 1, A 3) entwickeln weiter eine kritische Perspektive auf Versuche, dem Leser Orientierung zu vermitteln. Dass Goethes Figuren „nur als Vorbild gedacht sind“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) und als „Akteure in einer moralischen Anstalt“ fungieren (A 3), zeige deren „einseitige Gestaltung“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft).²⁰⁰ Werken, die dem Rezipienten solche Vorbilder vor Augen führen, stehen die Aufsätze skeptisch gegenüber: „Wir verlangen nicht, daß uns das Theater Bilder zeigt, denen wir nacheifern sollen, sondern wir wünschen uns die Darstellung des Menschen.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) Auch hier wird nicht auf die „Fremdheit“, ‚klassischer‘ Werke im Allgemeinen rückgeschlossen. Die Auffassung der Lehrkraft deutet sich in einem Randkommentar an; wünschenswert sei demnach speziell eine Darstellung solcher Menschen, „denen wir im Alltag begegnen“ (A 3).

Die erste Arbeit beschreibt zudem ein zeitgenössisches Misstrauen gegenüber vorgegebenen ‚Wahrheiten‘, wie sie Goethes *Iphigenie* zum Ausdruck bringe: „Wir sind heute [...] zu mißtrauisch, um alles, was uns vorgesetzt wird, einfach zu glauben.“ (A 1) Auch diese Kritik steht jedoch unter dem Vorzeichen des Bedauerns, hier über ein allgemeines Vertrauensdefizit: „Wir sind gewohnt, hinter allen und jeden Gedanken und Äußerungen Doppelbödigkeiten zu vermuten. Das ist bestimmt nicht schön, aber ein Zeichen unserer Zeit. Wir sind zu oft betrogen worden.“ (A 1)²⁰¹ Daher liege – so wird beiläufig von Goethes *Iphigenie* auf ‚klassische‘ Literatur im Allgemeinen abstrahiert – „uns die Freskotechnik der Iphigenie und überhaupt der Werke der Klassiker etwas fern“ (A 1).

Die Ausführungen erinnern an die Kritik an vorgegebenen ‚Lösungen‘ älterer bzw. ‚klassischer‘ Literatur, wie sie bereits in Aufsätzen zum Ausdruck kam, die Wesen, Stellenwert und Funktionen literarischer Werke erörterten (vgl. Kap. 5). Wie dort deutet sich die Vorstellung an, dass jüngere Literatur schwerer zugänglich sei als ältere. Insgesamt bleiben beide Arbeiten in ihren skeptischen Ausführungen relativ allgemein, bewegen sich im Rahmen der bereits bekannten literaturhistorischen Narrative (vgl. Kap. 5) und konkretisieren

200 Die Lehrkraft ersetzt die Formulierung „einseitige Gestaltung“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) durch „überdimensionale Zeichnung o. ä.“ (A 3).

201 Der ähnlich wie bei Ibel (1958, S. 60 f.) skizzierten misstrauischen Haltung entspreche eher ein Werk wie Hemingways *Fiesta*, „das in Gleichnissen und nur versteckt seinen Sinn und seine Bedeutung erkennen läßt“ (A 1). Eine Ergänzung der Lehrkraft zeigt, dass sie den zentralen Unterschied auch hier in einem anderen Punkt sah. Statt allgemein vom „Sinn“ des Romans wollte sie von dessen „pessimistische[m], agnostische[m] [Sinn]“ gesprochen (A 1) wissen.

diese nur oberflächlich am fokussierten Werk. *Inwiefern* etwa die Protagonisten der *Iphigenie* als Vorbilder aufgefasst werden können (A 3) oder was genau dem Rezipienten „vorgesetzt wird“ (A 1), bleibt offen. Die Kritik der Aufsätze richtet sich gegen den Versuch, Vorbilder oder allgemeingültige ‚Wahrheiten‘ zu vermitteln, an sich – nicht gegen *konkrete* Vorbilder oder ‚Wahrheiten‘.

Beide Arbeiten problematisieren weiter einen Fortschrittsoptimismus (A 1, ähnlich auch A 3) ‚klassischer‘ Werke, einen Optimismus, „für die ethische Weiterentwicklung des Menschen schaffen“²⁰² (A 3, Herv. d. Lehrkraft) zu können. Auch in diesem Zusammenhang bleiben die Arbeiten eher allgemein. Inwiefern sich der beanstandete „Fortschritts Glaube“ (A 1) in Goethes *Iphigenie auf Tauris* niederschlägt oder speziell dieses Werk auf eine solche „Weiterentwicklung des Menschen“ (A 3) abzielt, wird über die bereits zitierten Ausführungen hinaus nicht erläutert. Beide Aufsätze stellen jedoch einen Zusammenhang zwischen ‚Klassik‘ und Aufklärung her. In einem Fall ist von der „Abhängigkeit der Klassik von der Aufklärung und ihren ratio-Predigern“ (A 1) die Rede;²⁰³ in der zweiten Arbeit wird etwas neutraler ausgeführt, dass „die Klassik von der Aufklärung beeinflusst wurde“ (A 3) und daher „an die Vernunft und an den Fortschritt [glaubt]“ (A 3). In einer Kommentierung der dritten Arbeit schreibt auch die Lehrkraft, dass „der Glaube an den ethischen Fortschritt der Menschen [...] Erbe der Aufklärung“ (A 2) sei. Solche Ausführungen lassen sich vorsichtig dahingehend deuten, dass der problematisierte Anspruch ‚klassischer‘ Werke selbst als ein historischer gefasst wird. Dass Interpretationen, die überzeitliche Vorbilder fokussieren, auch an einen bestimmten, potenziell zeitlich gebundenen Rezeptionsmodus geknüpft sind, thematisieren die Arbeiten hingegen nicht.

Einig sind sich die Aufsätze darin, dass der skizzierte Optimismus heute nicht mehr geteilt werden könne. Neben den zurückliegenden Kriegserfahrungen werden dabei Problemdiagnosen ins Feld geführt, die die in den 1950er Jahren virulente Technikskepsis bedienen:

„Wir stehen mitten im technischen Zeitalter, unsere Väter und wir haben zwei Weltbrände durchgemacht und überlebt, ist es dann nicht berechtigt, daß man an der Gültigkeit der Fortschrittsidee zweifelt? Ist nicht vielmehr dieses zweimalige gewaltige Massenmorden ein Zeichen dafür, daß die Menschheit sich auf dem Weg zum Untergang befindet?“ (A 1)

202 Die Formulierung „für [...] schaffen“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) erscheint auch der Lehrkraft etwas ungelentk; sie ersetzt sie durch „dienen“ (A 3).

203 Auch diese aufklärungskritischen Töne sind nicht auf eine individuelle Einstellung des Schülers zurückzuführen, sondern liegen ganz im Trend der Zeit (vgl. Kap. 2.1).

„Wir aber haben zwei Weltkriege hinter uns, und die Gefahr eines neuen vor uns. Die Angst ist ein Dauerzustand geworden, und wir sind sehr skeptisch, wenn wir ‚Vernunft‘ und ‚Fortschritt‘ hören. [...] Eine ethische Weiterentwicklung des Menschen ist nicht festzustellen. Wenn sie sich in Einzelpersonen vollzog, entstand ihr in der Vermassung durch die Technik ein Gegengewicht.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)²⁰⁴

In einer Kommentierung der dritten Arbeit formuliert die Lehrkraft selbst eine skeptische Perspektive auf ‚klassische‘ Werke. Fokussiert wird dabei ein Humanitätsideal, das „unserer harten, gehärteten, skeptischen Zeit nicht ohne weiteres eingehen will“ (A 2). Weiter formuliert sie eine Passage des Aufsatzes dahingehend um, dass „auch Goethes Gestalten [...] im Blickwinkel ihrer Zeit Idealgestalten“ gewesen seien (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Diese Interpretation erinnert an Deutungen, denen zufolge Goethes *Iphigenie* auch im historischen Kontext ihrer Entstehung, d. h. mit Blick auf die gesellschaftspolitischen Verhältnisse zu Lebzeiten des Dichters, nur als Utopie gelesen werden konnte (vgl. Kap. 6.2.3). In den Aufsätzen selbst (A 1, A 2, A 3) finden sich solche Interpretationen nicht. Zwar erklärt eine Arbeit die „Fremdheit“ der ‚Klassik‘ aus den veränderten politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen, allerdings fokussiert sie dabei vor allem Punkte, in denen das Drama den Verhältnissen zu Zeiten Goethes entspreche. An dieser Stelle wird der Aufsatz vergleichsweise konkret und illustriert allgemeine Aussagen über ‚klassische‘ Literatur an mehreren Werken:

„Wenn wir der Klassik fremd gegenüberstehen, beruht dies auch auf Veränderung der Voraussetzungen.²⁰⁵ Wenn zu Goethes Zeiten Iphigenie sprach ‚zu Haus und in dem Kriege herrscht der Mann!... Wie eng gebunden ist des Weibes Glück!‘,²⁰⁶ so sagte sie etwas allen Bekanntes. Heute aber, nach der Emanzipation der Frau, können wir dieses Problem gar nicht mehr als solches verstehen. Und das Schauspiel ‚Minna von Barnhelm‘ geht seines Konfliktstoffes verloren, denn daß ein Mann ohne Geld eine reiche Erbin heiratet, ist heute keine Ursache zu einem Konflikt, sondern Glück. Und da der Standesunterschied verloren ging, erscheint uns ‚Kabale und Liebe‘ völlig sinnlos. Auch unsere Gefühlswelt hat sich verändert, so daß wir ‚Werther‘²⁰⁷ fremd gegenüberstehen.“ (A 3)

204 Hier ist es die zweite Arbeit, die einen Vergleich zu Hemingways *Fiesta* anstellt. Die Begeisterung für diesen Roman sei „[t]ypisch für unsere Zeit“ (A 3).

205 Der Lehrkraft scheint die Rede von „*de[n]* Voraussetzungen“ (A 3, Herv. EZ) zu allgemein zu sein. Sie vermutet, dass „gewisse[] sociale[]“ Voraussetzungen gemeint sein könnten (A 3).

206 IPH, V. 29: „Wie eng-gebunden ist des Weibes Glück!“

207 Goethes Briefroman wird auch in einer weiteren Arbeit in ähnlichem Kontext thematisiert: „In der Überbetonung der Sentimentalität können wir eine

Die hier entwickelte positive Sicht auf die Geschlechterverhältnisse der frühen 1950er Jahre mutet aus heutiger Perspektive ihrerseits ‚fremd‘ an, kommt allerdings auch in zeitgenössischen Handreichungen zum Ausdruck. So heißt es bei Ibel (1958, S. 16): „Die Sentenz über den beklagenswerten Zustand der Frauen ergibt sich im Hinblick auf die Stellung der Frau in Griechenland, hatte aber wohl noch für Goethe eine überzeitliche Bedeutung, die sich erst im Laufe des 20. Jahrhunderts verloren hat.“ Das abschlägige Urteil zur Aktualität von Schillers *Kabale und Liebe* schien der Lehrkraft zumindest in dieser starken Formulierung „kaum richtig“ (A 3).²⁰⁸

Wie bereits angedeutet wurde, sehen die Aufsätze die „Fremdheit“ ‚klassischer‘ Werke schließlich in deren „Stilisierung“ (A 1, A 3) bzw. „Überstilisierung“ (A 1) oder ihrem „Pathos“ (A 3) begründet. Auch diese Kritik wird jedoch in beiden Arbeiten relativiert. So heißt es: „Ich als Humanist habe gegen die Sprache der Klassik nichts einzuwenden. Viele dagegen können sich nicht mit der, wie sie es nennen, Überstilisierung befreunden.“ (A 1) Auch im Fazit wird noch einmal betont, dass die ‚Klassik‘ „dem Humanisten immer noch etwas mehr [wird] geben können, da er durch die Sprache dem Stoff, den sich ja die Klassik aus der Antike holte, immer noch enger verbunden ist als einer, der der Sprache, die Homer den Göttern in den Mund gelegt hat, nicht mächtig ist“ (A 1). Wurde die ‚moderne‘ Literatur an anderer Stelle für ihre psychologische Ausrichtung gerühmt (s. o.), erscheint sie hier in einem weit defizitäreren Licht. Zeitgenössische Autor_innen hätten häufig „eine Abneigung“ (A 1) gegen die sprachliche Gestaltung ‚klassischer‘ Werke: „So läßt zum Beispiel Anouilh seine *Antigone* eine derbe, proletarische Alltagssprache reden, die ja nun für einen, der ‚Antigone‘ in dem Urtext gelesen hat, eine ‚kalte Dusche für den Geschmack‘, also eine Ernüchterung ist.“ (A 1, Herv. Lehrkraft) Zumindest die Kritik an Anouilhs *Antigone* schwächt die Lehrkraft etwas ab (A 1). Nichts deutet jedoch darauf hin, dass derart kritische Äußerungen über ‚moderne‘ Literatur den Rahmen des Akzeptierten grundsätzlich überschritten.

Ebenso wie die Interpretationen zeitgenössischer Handreichungen (vgl. Ibel 1958, Thiele 1966; Kap. 6.2.2) sprechen beide Arbeiten der ‚Klassik‘ trotz aller „Fremdheit“ anhaltende Bedeutsamkeit zu. Sie vermöge „uns heute noch sehr

Überempfindsamkeit erblicken, die sich zwar mit dem Gefühl, nicht aber mit dem Verstande vorbehaltlos verträgt. Eine Werthernatur ist dem modernen Menschen verstandesmäßig fremd.“ (A 2, Herv. i. O.)

208 Dass Schillers *Kabale und Liebe* und Goethes *Die Leiden des jungen Werther* hier kommentarlos in Ausführungen zur ‚Klassik‘ integriert werden, scheint den Lehrer hingegen nicht irritiert zu haben.

viel zu geben“ (A 1) und werde „[immer] einen bleibenden Wert [...] haben“ (A 3). Ähnlich wie von Heuer (2015a, S. 323; vgl. auch Kap. 5.2.8) herausgestellt, bemüht sich einer der Aufsätze, Kontinuitäten zwischen ‚moderner‘ und ‚klassischer‘, d. h. kanonischer, Literatur herauszustellen. Die ‚Klassik‘ wird als „Fundament unserer Literatur“ (A 3) aufgefasst. So seien Thomas Mann und viele andere „Schriftsteller und Dichter im Geiste Verwandte der Klassik und empfangen von ihr belebende Impulse“ (A 3). Vor allem aber sehen die Arbeiten in der deutschen ‚Klassik‘ eine Brücke zwischen Antike und Gegenwart. Demnach fungiere die ‚Klassik‘ „als Übermittlerin des antiken Lebensgefühls, Kunstideals, kurz alle[m], was man unter Antike schlechthin versteht“ (A 1) bzw. als „Vermittlerin zwischen der Antike und der Gegenwart“ (A 3): „Durch sie kommen die Probleme der griechischen Dramen in die moderne Literatur.“ (A 3)²⁰⁹ Auch diese Vorstellungen werden nicht an Goethes *Iphigenie auf Tauris* konkretisiert (A 1, A 3). Eine der Arbeiten schließt jedoch mit einer Deutung, die das Agieren der Westmächte im Kalten Krieg in die Tradition eines Freiheitskampfes stellt, dessen Vision Schillers *Wilhelm Tell* verbürge: „Und heute sind wir unter dem Banner der Freiheit, den Schiller im Tell aufpflanzte, mit der ganzen westlichen Welt vereint im Kampf gegen Unfreiheit und Terror.“ (A 3)

Die Arbeiten thematisieren immer wieder historische Zusammenhänge. So verorten sie etwa Goethes Drama im Kontext der deutschen Literaturgeschichte (A 3), setzen es in Relation zur idealisierten Antike und konkreten antiken Vorlagen (A 1, A 3) oder thematisieren autorseitige Intentionen, die sich auch als historische verstehen lassen (A 1). Auch die Vorstellung, dass „[d]urch die edle, und schöpferisch kühne Sprache der Klassik [...] das Sprachniveau des deutschen Bürgertums gehoben [wurde]“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft),²¹⁰ lässt sich als Aussage über eine historische Wirkung verstehen. Insgesamt aber werden die „Größe [...] der Klassik“ (Aufg. 1) und teilweise auch die zum Ausdruck gebrachten Vorstellungen von „Humanität“ (A 2, A 3) als allgemeine, in diesem Sinne nicht zeitlich gebundene gefasst. Aus diesem Rahmen fällt lediglich jene Deutung, die eine „Idee der Menschlichkeit“ (A 1) als „großen [...] Gedanken“ (A 1) ‚klassischer‘ Zeit versteht (A 1).

209 Weiter heißt es hier, die ‚Klassik‘ habe das Ansehen Deutschlands „als europäischer Kulturfaktor“ (A 3) im Ausland begründet (vgl. hierzu auch Kap. 2.1).

210 Diese Vorstellung weist die Lehrkraft jedoch als „höchst zweifelhaft“ (A 3) zurück.

Die „Fremdheit der Klassik“ erscheint vorrangig durch zeitliche Distanz bedingt.²¹¹ ‚Fremd‘ ist das nicht mehr Aktuelle oder Aktualisierbare, ‚groß‘ dasjenige, dessen überdauernder Stellenwert oder Aktualität nicht in Frage steht. Die Kritik an der Intention, Vorbilder zu geben oder allgemeingültige ‚Wahrheiten‘ zu formulieren, beschreitet einen Mittelweg: Aus der Zeit gefallen sind nicht die Vorbilder und ‚Wahrheiten‘ selbst, sondern die Versuche, solche zu vermitteln.

Eine der Arbeiten diskutiert die Frage, inwiefern zeitliche Distanz automatisch „Fremdheit“ erzeuge. Sie kündigt an, „[z]um Abschluß [...] die Größe und Fremdheit der Klassik gegeneinander ab[z]u[w]ägen“ (A 1), findet aber nur zu einem eher unbeholfenen Ausgleich beider Dimensionen:

„Man könnte das Problem ohne weiteres auf die Form einer mathematischen Gleichung bringen und sagen: Über zweitausend Jahre liegt das klassische Altertum zurück; uns trennen von der deutschen Klassik über hundert Jahre. In demselben Maße, wie die Entfernung der Klassik von unserer Zeit wächst, wird auch die Fremdheit zu- und die Größe – in unseren Augen – abnehmen. Das hieße aber wohl, die Frage sehr vereinfachen, wenn es auch wohl im Grunde richtig ist.“ (A 1)

Ausführungen, die den Anspruch erheben, eigene bzw. individuelle Positionen zum Ausdruck zu bringen, finden sich nur im ersten Aufsatz. Das betrifft insbesondere die Passage, in der sich der Schüler als „Humanist“ positioniert. In größerem Umfang sprechen die Arbeiten für ein kollektives ‚Wir‘. Konstituiert wird dieses Kollektiv vor allem durch einen gemeinsamen zeitlichen Erfahrungshorizont. So sprechen die Arbeiten von „unsere[r] Zeit“ (A 3, ähnlich auch A 1), konstatieren, dass „wir“ (A 1) an etwas „heute nicht mehr recht glauben können“ (A 1), oder fassen mit diesem ‚wir‘ „uns [...] als Moderne“ (A 1). Die eigene Altersgruppe der „Nachkriegsjugend“ (A 3) wird nur in einer Arbeit explizit erwähnt. In der Auseinandersetzung mit einem weiteren Aufsatz stößt sich die Lehrkraft an einer zu allgemein formulierten Aussage. Der Prüfling führt aus: „Die Größe der Klassik wird vorbehaltlos anerkannt, doch darf ihre teilweise Fremdheit nicht übersehen werden“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Mit der Kommentierung „Aktiv!“ (A 2) fordert die Lehrkraft, die Aussage als standortabhängige Position auszuweisen. Konkret wird vorgeschlagen, entweder für die eigene Person oder die eigene Generation zu sprechen: „ich? die junge Generation?“ (A 2). Die bereits skizzierten verhaltenen Stellungnahmen zum

211 In bereits zitierten Passagen wurde erörtert, „[w]as [...] uns die Klassik heute noch geben [kann]“ (A 1), dass die ‚Klassik‘ trotz aller Fremdheit „[immer] einen bleibenden Wert [...] haben“ werde (A 3) etc.

Fortschrittsoptimismus der 1950er Jahre erinnern an Charakterisierungen, die man mit Schelskys (1957) Rede von einer *skeptischen Generation* verbindet (vgl. Kap. 2.1). Mit dem Verweis auf die zurückliegenden beiden Weltkriege (A 1, A 3) wiederum sprechen die Aufsätze weniger für ihre Generation als vielmehr für die deutsche Bevölkerung im Allgemeinen. Eine spezifisch deutsche Verantwortung für die beiden Weltkriege wird hier ebenso wenig thematisiert wie in zeitgenössischen Handreichungen.

Abschließend sei auf den Umgang mit den ergänzend herangezogenen Werken eingegangen. Dass Ausführungen von ein bis zwei Sätzen den thematisierten Texten nicht gerecht werden, ist offenkundig – dies kann im Rahmen der untersuchten Arbeiten allerdings auch gar nicht ihr Anspruch gewesen sein. Dementsprechend vermisste die Lehrkraft zwar in einem bereits thematisierten Fall intertextuelle Verweise (A 2); eine zu knappe Auseinandersetzung mit den einzelnen Werken wird jedoch ebenso wenig kritisiert wie bei den zuvor untersuchten Arbeiten (vgl. Kap. 6.3.2).²¹² Die Vermutung, dass die Schüler mit solchen Verweisen nicht zuletzt ihre Belesenheit zu demonstrieren versuchten, liegt nahe und betrifft diese Arbeiten ebenso wie die in Kapitel 5 analysierten Aufsätze. In einer der hier untersuchten Arbeiten tritt nun erstmals der Fall auf, dass die Lehrkraft ein Textbeispiel als überflüssig ausweist. Ein Zitat aus Klopstocks *Ode an Werther* hält die Lehrkraft für „Wissenssprunk, der angebracht sein will“ (A 3). Sie scheint sich das Zitat also nicht anders erklären zu können als mit der Intention, Textkenntnis zu demonstrieren. Dies impliziert, dass das Zitat nicht im eigentlichen Sinne der Argumentation als einer Bearbeitung der gestellten Aufgabe dient. Zugleich setzt die Kritik der Lehrkraft voraus, dass eine solche Wissensdemonstration unzulässig ist. In der abschließenden Beurteilung wird allgemeiner kritisiert, dass der Aufsatz nicht ausreichend auf das Thema der Aufgabe ausgerichtet sei: „Daß er [der Schüler, EZ] sich vom Unterthema mehrfach löst, beweist nur seine innere Unsicherheit, die er durch Wissensbrocken zu cachieren sucht.“ (A 3) Kenntnisse durfte man im Rahmen eines Reifeprüfungsaufsatzes also entweder nicht in der unlauteren Absicht anbringen, Wissen auszustellen, nicht in einer solch offensichtlichen Weise oder nur im Rahmen einer Argumentation demonstrieren, die auf die Aufgabenstellung ausgerichtet blieb.

212 In einem Fall (A 3) werden konkrete Deutungen ergänzend herangezogener Werke beanstandet; auch hier richtet sich die Kritik jedoch nicht gegen die Kürze selbst, in der diese Werke verhandelt werden.

6.5 Exkurs: Spuren der Prüfungsvorbereitung in Schüleraufsätzen

Abschließend werden zwei Fälle beschrieben, in deren Licht sich die einleitend erläuterte Kritik am Format des ‚literarischen Aufsatzes‘ vertiefend erschließt. Wie in Kapitel 6.1.1 ausgeführt wurde, bemängelte man bereits Ende des 19. Jahrhunderts, dass ‚literarische Aufsätze‘ reproduktive Leistungen provozieren würden. Um die – zu hoch angesetzten – Anforderungen der Aufsatzaufgaben überhaupt bewältigen zu können, würden die Schüler_innen auf Ausführungen ihrer Lehrkräfte oder Interpretationen aus Lektürehilfen und Aufsatzsammlungen zurückgreifen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2013, S. 48). Dass Letzteres tatsächlich geschah, arbeiten Susteck und Mackasare (2019b) am Beispiel eines 1913 verfassten Aufsatzes heraus.²¹³

Auch zwei der hier untersuchten, in den 1960er Jahren entstandenen Aufsätze zum *Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“* (AKTE 62, S6LI3) zeigen Schnittmengen mit Interpretationen zeitgenössischer Lektürehilfen. Nur sehr vorsichtig lässt sich hieraus ableiten, dass die Prüflinge diese Handreichungen tatsächlich konsultiert hatten (vgl. Susteck/Mackasare 2019b, S. 300).²¹⁴ Als Versatzstücke geläufiger Interpretationen des Dramas können manche Formulierungen auch anderswo kursiert haben. Je umfangreicher die ähnlichen Passagen jedoch werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Schüler_innen die Schriften – in diesem Fall ein Heft aus der Reihe *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen* (Ibel 1958) – kannten:

213 Anhand eines Aufsatzes zu Lessings *Nathan der Weise* untersuchen die Autoren, inwiefern „zentrale[] Gehalte“ (Susteck/Mackasare 2019b, S. 283) zeitgenössischer Lektürehilfen Eingang in den Literaturunterricht fanden. Sie beobachten „offensichtliche und entscheidende Kongruenzen“ (ebd., S. 296) zwischen Aufsatz und exemplarisch ausgewerteter Lektürehilfe, Gemeinsamkeiten „stilistischer Art“ (ebd., S. 298), „Ähnlichkeiten von Formulierungen und der Terminologie“ (ebd.) sowie von Schreibungen (vgl. ebd.).

214 Susteck und Mackasare (2019b, S. 300) können nachweisen, dass die von ihnen untersuchte Lektürehilfe in der Bibliothek der betrachteten Schule zur Verfügung stand. Sie vermuten jedoch, dass eher der Lehrer die Handreichung rezipiert und deren „zentrale[] Elemente im Unterricht weitergegeben hat“ (ebd.).

Tab. 15: Spuren zeitgenössischer Handreichungen in Reifeprüfungsaufsätzen (I)

Schüleraufsatz	Korff (1943[1930]) bei Ibel (1958)
<p>„Die <u>edele</u> Gesinnung der Frauengestalt hat die gleiche Gesinnung in dem König hervorgerufen: ‚Ein edles Beispiel <u>erweckt</u> Nacheiferung‘. Dies ist etwas unendlich Tröstliches, denn es stützt den Glauben an die Macht der Humanität und <u>des göttlichen Weltbildes</u>. Es zeigt sich also, daß <u>das Niedere vom Höheren</u> angezogen werden kann.“ (A 2, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)</p>	<p>„Die edle Gesinnung Iphigenies entzündet die gleiche Gesinnung auch in dem König: ‚Ein edles Beispiel erweckt Nacheiferung‘. Diese Erfahrung aber ist etwas unendlich Tröstliches. Ja mehr als jede andere stützt sie den Glauben an die Macht der Humanität und den göttlichen Grundcharakter der Welt. Daß es nur eines edlen Beispiels bedarf, um auch in anderen Menschen Edelmut zu erwecken, daß das Niedere von dem Höheren hinangezogen werden kann: diese Erfahrung überstrahlt an innerer Weihe weit das tragische Schauspiel eines bloßen sittlichen Untergangs.“ (Korff 1943[1930], S. 178, i. O. gesperrt, leicht verändert bei Ibel 1958, S. 48, Kursivierung EZ)</p>
<p>„Das Werk stellt ein Seelendrama dar, welches jedoch nicht nur ein Seelendrama <u>im üblichen</u> Sinne ist, daß sich die wichtigsten Vorgänge in der Seele der handelnden Personen abspielen. Die besondere Bedeutung liegt hier darin, daß sich der Mensch einer zunächst aussichtslos erscheinenden Situation gegenüber sieht. Eine Seele hat in dem Versuch, gewisse äußere Schwierigkeiten zu überwinden, um die eigene Lauterkeit zu ringen.“ (A 4, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)</p>	<p>„Man nennt die ‚Iphigenie‘ ein Seelendrama: sie ist es in einem weiteren Sinne als dem, daß die entscheidenden Vorgänge sich in der Seele der handelnden Personen abspielen. Die ‚Iphigenie‘ ist Seelendrama, weil eine Seele in dem Versuch, gewisse äußere Schwierigkeiten zu beheben, in der Notwendigkeit, dem Leben und seinen Forderungen gerecht zu werden, ihr innerstes Besitztum, ihr tiefstes Wesen: sich selbst gefährdet sehen muß und nun um dessen Rettung und Bewahrung, um die Treue zu sich selbst, um ihre unbedingte Selbstbehauptung im Getriebe des Lebens und um die sieghafte Durchdringung der Umwelt mit dem Geiste der eigenen Lauterkeit ringt.“ (Beck 1943, S. 37, leicht verändert bei Ibel 1958, S. 37 f., Kursivierung EZ)</p>

Einer der Schüler (A 4) scheint weiter auch Gebhardts *Deutsche Aufsätze* (1956) rezipiert zu haben. Hierbei handelt es sich um ein Lehrbuch, das *zum Selbststudium und zur Unterweisung* (ebd.) dienen möchte, sich also an Lehrkräfte ebenso richtet wie an Schüler_innen. Es versammelt *Anleitungen, Ausarbeitungen, Gliederungen* (ebd.) – also auch, aber nicht ausschließlich vollständige Aufsätze – zu ca. 170 Themenstellungen. Im Abituraufsatz finden sich Formulierungen, die aus Mustertexten zu den Themen *Die Idee der Humanität in Goethes Dichtungen* (ebd., S. 294), *Die große Versuchung in Iphigeniens Leben* (ebd., S. 300), *Halten Sie König Thoas für einen edlen Mann?* (ebd., S. 304) und *Gedanken zu Goethes Gedicht „Das Göttliche“* (ebd., S. 289) stammen könnten. In weitere Ausführungen des Aufsatzes gehen Interpretationen Gebhardts ein, die zwar *[d]ie Idee der Humanität in Goethes Dichtungen* (ebd., S. 294) verhandeln, sich dabei allerdings nicht auf Goethes *Iphigenie auf Tauris*, sondern auf die Romane *Die Wahlverwandtschaften* und *Wilhelm Meister* beziehen:

Tab. 16: Spuren zeitgenössischer Handreichungen in Reifeprüfungsaufsätzen (II)

Schüleraufsatz	Gebhardt (1956)
<p>„Die höchste Erfüllung des klassischen Humanitätsideals liegt in der Einheit <u>zwischen Leidenschaft und Ordnung, zwischen Freiheit und Gesetz</u>. Die Einheit schafft erst den Idealfall des klassischen Humanitätsstrebens: die schöne Seele. Das Menschheitsideal zeichnet sich also nicht durch Zweckmäßigkeit, sondern durch Schönheit aus. Goethe hat in seinen Dramen – besonders in der Iphigenie – diese Vorstellung des sittlich vollendeten Menschen gezeigt. [...] Der Preis für das vollendete Menschentum ist groß, er heißt: Entsagung. Sie umfaßt auch die Ehrfurcht <u>vor dem, was unter uns, neben uns und was über uns ist.</u>“ (A 4, Unterstreichung d. Lehrkraft, Kursivierung EZ)</p>	<p>„Es ist der Roman ‚Die Wahlverwandtschaften‘. [...] Wie schwer aber der Sieg der Ordnung gegen die Stimme des Blutes ist, für die der Schöpfer der Klärchen- und Gretchengestalt einst eingetreten war, wird schon durch den Untertitel klar. <i>Der Preis, der gezahlt werden muß, ist groß; er heißt Entsagung. – Die höchste Erfüllung des klassischen Menschheitsideals wäre die Einheit zwischen Leidenschaft und Ordnung, zwischen Freiheit und Gesetz. Die Einheit schafft erst den Idealfall des klassischen Humanitätsstrebens: ‚die schöne Seele‘, deren Natur nichts anderes fordert, als was die Welt wünscht und bringt.</i> Goethe hat sie wieder in einer Frauengestalt gezeichnet, in der Natalie seines ‚Wilhelm Meister‘.“ (Gebhardt 1956, S. 299, Kursivierung EZ)</p>

Schließlich scheint der Schüler auch Quellen herangezogen zu haben, die nicht spezifisch für den schulischen Kontext konzipiert waren. So sind

Überschneidungen mit Passagen aus *Reclams Schauspielführer* (zur Nedden/Ruppel 1963, S. 349) und der Einleitung einer 1926 publizierten Festaussgabe der Werke Goethes in der Reihe *Meyers Klassiker-Ausgaben* (IPH 3, 1926, hier Petsch 1926, S. 17) erkennbar.

Die Leistung des Schülers (A 4) war deshalb keineswegs rein reproduktiv. Er übernahm keinen bereits vorformulierten Aufsatz, sondern band Argumentationen unterschiedlicher Quellen in seinen Text ein. Dabei bewältigte er die durchaus anspruchsvolle Aufgabe, die einzelnen Überlegungen in eine stimmige Gesamtdarstellung zu integrieren. Wie lässt es sich erklären, dass er so den „zweifellos [...] beste[n] [Aufsatz] der Klasse“ (A 4) verfasste? Die Lehrkraft kritisierte zwar eine „gelegentliche Neigung zu etwas phrasenhaft klingenden Wendungen“ (A 4),²¹⁵ äußerte jedoch keinen Zweifel daran, dass diese Formulierungen tatsächlich aus der Feder des Schülers stammen. Dies deutet darauf hin, dass man Argumentationen in wiederkehrenden Versatzstücken gewohnt war: Das Schreiben über Goethes *Iphigenie auf Tauris* erweist sich als relativ standardisiert; es existierte eine Art Standardrepertoire geläufiger Formulierungen, deren Verwendung honoriert, erwartet oder zumindest akzeptiert wurde, ohne dass dies etwa als mangelnde Originalität oder Eigenständigkeit angesehen und entsprechend sanktioniert worden wäre. Mit anderen Worten: Die Formulierungen *mussten* gar nicht aus der Feder des Schülers stammen. Ihr Abstraktionsniveau ließ es sogar zu, Interpretationen auf ein anderes Werk des Dichters zu übertragen, sofern es sich unter vergleichbaren Aspekten deuten ließ. Der Schüler war also einfach nur besonders gut auf die Aufgabe eingestellt – er „wußte[] [...], daß diese Phrasen von ih[m] verlangt wurden“ (Engelmann 1952, S. 183, i. O. gesperrt; vgl. auch Kap. 6.1.1) oder ihre Verwendung zumindest gut ankam.

Nur angerissen werden kann an dieser Stelle die Frage nach Praktiken des Zitierens im zeitgenössischen Literaturunterricht. In den untersuchten Reifeprüfungsaufsätzen zitierten die Prüflinge zwar aus Schriften ‚klassischer‘ und zeitgenössischer Dichter; nichts deutet jedoch darauf hin, dass sie darüberhinausgehend gelernt hätten oder angewiesen worden wären, vorgängige Interpretationen in ihre Ausführungen einzubinden und als solche auszuweisen. Hier deutet sich ein weiteres Dilemma des analysierten Aufgabenformats an: Die gestellten Fragen waren unverkennbar alt, wurden jedoch so gestellt und bearbeitet, als wären sie nicht nur für die Schüler_innen neu, sondern auch

215 Relativierend fügte sie hinzu, dass diese „den positiven Gesamteindruck nicht wesentlich zu beeinträchtigen [vermögen]“ (A 4).

für die Goethe-Rezeption an sich. Damit verbunden ist zu berücksichtigen, dass Lektürehilfen „im Wesentlichen unstrittiges Faktenwissen [...], welches vor jeder literaturdidaktischen Kontroverse steht“ darboten (Susteck 2020b, S. 72; vgl. Kap. 6.2.1). Ihre Interpretationen wurden also nicht notwendig als individuelle Deutungsleistungen eines Dritten gelesen, die es auszuweisen und zu würdigen galt.

6.6 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden Aufsätze zu Goethes *Iphigenie auf Tauris* untersucht. Das Drama war bis zum Ende der 1960er Jahre fest im schulischen Kanon verankert; kein anderes literarisches Werk fand an der betrachteten Schule so häufig Eingang in Reifeprüfungsaufgaben.

Aufgabenstellungen, die auf einen ‚literarischen Aufsatz‘ abzielten, nahmen i. d. R. umfangreichere Werke zum Gegenstand, die den Schüler_innen bereits bekannt sein mussten. Diese wurden unter ausgewählten Gesichtspunkten fokussiert. Für die vorliegende Studie wurden Aufsätze zu insgesamt drei Aufgaben ausgewertet. Zwei dieser Aufgaben setzen das Drama zum Thema ‚Humanität‘ in Beziehung (vgl. Kap. 6.3), während die dritte Aufgabe das Wesen der ‚Klassik‘ fokussiert (vgl. Kap. 6.4).

Vor allem die erste Aufgabe zum „Inhalt des Wortes Humanität“ (AKTE 60) und die dritte zur „Größe und Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28) rücken Themen in den Fokus, die sich prinzipiell auch textunabhängig erörtern lassen. Hier sind sie jedoch im Rückgriff auf literarische Werke zu beleuchten. Eine Zusammenschau von Textrezeption und Ideen- bzw. Problembeschreibung zu leisten, kann als zentrale Herausforderung dieser Aufgaben gelten. Wie haben die Schüler_innen diese Herausforderung bewältigt?

Die erste Aufgabe forderte explizit, den „Inhalt des Wortes Humanität [...] aus einigen Dichtungen zu entwickeln“ (AKTE 60). Ein solches eher induktives Vorgehen dominiert dann zumindest einen Schüleraufsatz (AKTE 60, A 2). Ähnlich verfährt jedoch auch ein Aufsatz zur zweiten Aufgabe (AKTE 62, A 1). Weitere Arbeiten argumentieren passagenweise induktiv (AKTE 60, A 4; AKTE 62, A 4; in Ansätzen auch AKTE 28, A 1); in den meisten Fällen werden jedoch Vorstellungen von ‚Humanität‘ auch textunabhängig entwickelt und erst im Nachgang an eines der betrachteten literarischen Werke rückgebunden (AKTE 60, A 2, A 3, A 4; AKTE 62, A 1, A 6, in Ansätzen auch A 4; AKTE 28, A 3). Oft werden Figuren und Handlungsweisen nur beiläufig als ‚menschlich‘ bzw. ‚unmenschlich‘ ausgewiesen. Ein „guter“ Aufsatz widmet sich der Frage nach einem allgemein gefassten Humanitätsideal erst im letzten Drittel (AKTE

62, A 4). Wie die Prüflinge Aufgabenthema und literarische Texte zusammenbrachten, variierte also mit der Aufgabenformulierung; allerdings lässt sich keine der Arbeiten auf ein homogenes Vorgehen festlegen.

Vergleichsweise lose gestaltet sich der Zusammenhang zwischen textspezifischen Interpretationen und der Auseinandersetzung mit dem übergeordneten Thema – hier: der „Größe und Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28) – in Bearbeitungen der dritten Aufgabe. Insbesondere werden Ausführungen zur ‚Humanität‘, zur Überhöhung von Figuren und zur Intention, Vorbilder zu geben bzw. ‚Wahrheiten‘ zu vermitteln, nicht explizit auf die Frage nach dem Wesen der ‚Klassik‘ bezogen (A 1, A 3). Umgekehrt werden Erörterungen zur ‚Klassik‘ nicht immer explizit an eines der thematisierten Werke rückgebunden (A 1, A 3). Vereinzelt bleibt auch offen, ob von Goethes *Iphigenie* oder ‚klassischen‘ Werken im Allgemeinen die Rede ist (A 1). Erklären lässt sich dieses Phänomen aus dem Schwerpunkt, den die Aufgabe setzt: Die Schüler_innen mussten aus dem, was sie über das Drama wussten, das auswählen, was zum Thema passte; zugleich dürfte es in ihrem Interesse gewesen sein, möglichst viele ihrer Kenntnisse über das Drama im Aufsatz ‚unterzubringen‘. Vergleichsweise unproblematisch gestaltete sich dies, solange Aufgaben solche Aspekte aufgriffen, die im Zentrum der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Drama standen. Dies war vermutlich bei Aufgaben zum Thema ‚Humanität‘ der Fall. Wurde nun eine Aufgabe gestellt, der es nicht in erster Linie um diese Aspekte ging, provozierte das Phänomene wie das hier beobachtete: Die Schüler_innen erörterten das ‚Humanitätsideal‘ dennoch, auch um den Preis, diese Ausführungen nur notdürftig auf das eigentliche Thema der Aufgabenstellung beziehen zu können. Anders war dies bei der Aufgabe, die nach dem *Humanitätsideal in Goethes Drama „Iphigenie“* (AKTE 62, S6LI3) fragte. Hier konnten Schüler_innen die ihnen bekannten, geläufigen Deutungsmuster vermutlich recht einfach ‚unterbringen‘ – was erklären würde, warum diese Aufgabe häufiger gewählt wurde als die beiden anderen.

Wie genau das Humanitätsideal in den untersuchten Schülertexten aufgefasst wird, variiert ebenfalls mit der Aufgabenstellung. Insbesondere die erste Aufgabe (*Der Inhalt des Wortes Humanität ist aus einigen Dichtungen zu entwickeln [...]*, AKTE 60, NR7K8) setzt ‚Humanität‘ implizit als allgemeine, d. h. nicht zeitlich oder an die Perspektive des Werks bzw. Autors gebundene Größe. Dies findet seine Entsprechung in beiden Abituraufsätzen. Die zweite Aufgabe wiederum lässt offen, ob sie das „Humanitätsideal in Goethes Drama ‚Iphigenie““ (AKTE 62) als ein allgemeines oder text- bzw. autorspezifisches und damit potenziell zeitlich gebundenes versteht. Auch dies spiegelt sich in den Aufsätzen und deren Beurteilung wider: Ein „Humanitätsideal“ wird, auch innerhalb

desselben Schülertextes, mal allgemein (A 1, A 4), mal als historisches (A 1, A 4), autorseitiges oder textspezifisches (A 1; Bewertungen) Konzept gefasst.

Grundsätzlich bedienen die Prüflinge in erster Linie die bekannten Deutungsmuster, Formeln und Schlagworte, die sie sich etwa durch Lektürehilfen hätten aneignen können (vgl. Kap. 6.2). Zum Teil fällt es den Aufsätzen allerdings schwer, die thematisierten Konzepte – etwa Herz und Gewissen oder ‚Humanität‘ und Ehrfurcht (AKTE 62, A 4) – stimmig miteinander zu verknüpfen. Die einleitend skizzierten Herausforderungen von Interpretationen, denen es um überzeitlich Gültiges ging, wurden in unterschiedlicher Form bewältigt. Teilweise fassen die Aufsätze gerade besonders diffizile Ansprüche nicht oder nur in ausgewählten Aspekten als überzeitliche. So fällt etwa ein zuvor thematisiertes Ideal der „schönen Seele“ (Schiller, s. o.) dort stillschweigend unter den Tisch (AKTE 60, A 2), wo die Arbeit ein allgemeingültiges Humanitätsideal behandelt; vom „Gehorsam gegenüber Göttern und Menschen“ (ebd.) bleibt nur jener gegenüber den Menschen übrig. Vor allem aber behelfen sich die Arbeiten häufig mit allgemein gehaltenen Ausführungen, die das Heikle der angeführten Vorstellungen und Prämissen kaschieren. So kann dann der Anspruch erhoben werden, dass „alle Menschen einander lieben“ (AKTE 60, A 2) und „innerlich harmonieren“ (ebd.) sollen oder „nach dem Gefühl“ zu handeln (AKTE 62, A 4) haben; oder es kann heißen, dass „Umwege“ (ebd.) über „Irrtum, [...] Versuchung und die zeitweise Selbstentfremdung“ (ebd.) den Menschen „nur festigen“ (ebd.).

In zeitgenössischen Handreichungen spielen nicht zuletzt die Schwierigkeiten eine zentrale Rolle, die das Thema ‚Religion‘ aufwirft. In den Aufsätzen werden solche Herausforderungen geglättet, indem die griechischen Götter beiläufig zu einem Gott umgedeutet werden (AKTE 62, A 2) oder allgemein von einer „Gottheit“ die Rede ist (AKTE 62, A 4). Auch Ausführungen zum Göttlichen im Menschen kommen ohne Bezug auf eine konkrete Religion aus (AKTE 60, A 2, A 4; AKTE 62, A 4). Vor allem in Bearbeitungen der ersten Aufgabe bemühen sich die Schüler verstärkt darum, die aus dem Werk abgeleiteten allgemeingültigen Ansprüche und Ideale zu säkularisieren (AKTE 60, A 1, A 4). Andere Aufsätze formulieren christliche konnotierte Interpretationen (AKTE 60, A 2; AKTE 62, A 2, A 3, A 5, A 8). Erst in jüngeren Arbeiten wird vereinzelt auch geltend gemacht, dass die ‚Humanität‘ bei Goethe „im Menschen selbst begründet liegt, also nicht des äußeren Anstoßes bedarf“ (AKTE 62, A 7) oder das Drama ein Beispiel menschlicher Autonomie gegenüber göttlicher Vorhersehung gebe (AKTE 62, A 3).

Zum Teil wird wie etwa bei Ibel (1958) und Thiele (1966; vgl. Kap. 6.2.2) kritisch diskutiert, ob Goethes Drama noch Aktualität besitze. Aufsätze zur

ersten Aufgabe erörtern, ob der dem Drama eingeschriebene positive Blick auf die Menschheit nach 1945 noch geteilt werden könne (AKTE 28, A 1, A 3).²¹⁶ Immer wieder aufgeworfen wird auch die Frage, ob das untersuchte Humanitätsideal überhaupt erreichbar sei (AKTE 60, A 1; AKTE 62, A 2, A 10). Zweifel hieran werden jedoch in den meisten Fällen relativiert (AKTE 28, A 1, A 3; AKTE 60, A 1; AKTE 62, A 2, A 6, A 10). Ähnlich wie Thiele (1966; vgl. Kap. 6.2.2) vermutet ein Schüler, dass sich die Welt ohne das Ideal der ‚Humanität‘ „selbst zerstören“ würde (AKTE 62, A 6). In weiteren Aufsätzen heißt es, dass das an sich kaum erreichbare Ideal zumindest angestrebt werden sollte (AKTE 60, A 1; AKTE 62, A 2). Eine Arbeit befindet das Drama gerade deshalb für relevant, *weil* bestimmte Werte in der Vergangenheit an Bedeutung verloren hätten (AKTE 62, A 4). Wenn die Aufsätze, um die Aktualität des Dramas zu diskutieren, einen aktuellen Zeitgeist skizzieren, verharren sie überwiegend in (kulturpessimistischen) Allgemeinplätzen. Auch hier wird so Komplexität reduziert – wäre es doch ungleich anspruchsvoller, zu erörtern, für wen oder mit Blick auf welche konkreten Konstellationen ein Werk Aktualität besitzt.

Die dritte Aufgabe rückt neben der „Größe [...] der Klassik“ (AKTE 28) explizit auch ihre „Fremdheit“ (ebd.) in den Fokus. Gegenüber den übrigen Aufsätzen gewinnen in Bearbeitungen dieser Aufgabe historisierende Betrachtungen an Gewicht. So bemühen sich beide Aufsätze um eine literaturhistorische Einordnung der ‚Klassik‘ (A 1, A 3), indem sie etwa Bezüge zur Antike (A 1) und Aufklärung (A 1, A 3) herausstellen. Auch vergleichen beide Arbeiten (A 1, A 3) das Drama Goethes mit dem Euripides’. Darüber hinaus werden autorseitige Intentionen thematisiert (A 1) und Wirkungen des Dramas in seiner Zeit beleuchtet (A 1). Zumindest ein Schülertext betrachtet „Menschlichkeit“ als ein historisches – konkret: ‚klassisches‘ – Ideal (A 1); in den anderen beiden

216 Eine spezifisch deutsche Verantwortung wird dabei ebenso wenig thematisiert wie in zeitgenössischen Handreichungen. Interpretationen, die eine Brücke zur jüngeren Vergangenheit schlagen, wären prinzipiell in wesentlich größerem Umfang möglich gewesen, hätten aber potenziell heikle Fragen aufgeworfen. So dürften etwa Fragen nach der Prädestination menschlichen Handelns durch einen göttlichen Willen, der Vererbung menschlicher Schuld und danach, inwiefern göttliche Instanzen sich der Menschheit wohlgesonnen zeigen, Interpretationen unter dem Vorzeichen allgemeiner Gültigkeit nach 1945 zu einem überaus anspruchsvollen Unterfangen gemacht haben. Die Frage, ob – und wenn ja, in welcher Form – eine Auseinandersetzung mit solchen Fragen überhaupt wünschenswert gewesen wäre, sei daher zurückgestellt.

Arbeiten ist von ‚Humanität‘ jedoch wie gehabt in allgemeiner Form die Rede (A 2, A 3).

Mit der Frage nach der „Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28) wird deren Stellenwert zwar durchaus zur Disposition gestellt. „Fremdheit“ wird dabei als eine sich von aktueller Warte aus einstellende gefasst (A 1, A 3); sie ist also nicht zuletzt an Fragen der Aktualität und überzeitlichen Bedeutsamkeit gebunden. Allerdings gehen die Arbeiten über die bereits bekannten literaturhistorischen Narrative (vgl. Kap. 5) kaum hinaus und konkretisieren diese nur in Ansätzen am fokussierten Drama. Mit den zeitgenössischen Bedürfnissen kontrastiert wird eine Tendenz, Vorbilder zu geben (A 3) und fertige ‚Wahrheiten‘ zu vermitteln (A 1); die zu reinen, großen Figuren seien unglaubwürdig (A 1) geworden bzw. nicht mehr von Interesse (A 1, A 3). In einem Fall wird das Passungsproblem eher aus Defiziten der heutigen Zeit erklärt, in der die Rezipient_innen leider „zu mißtrauisch“ geworden (A 1) seien. Der Umstand, dass die Aufgabe bereits Anfang der 1950er Jahre auch distanziertere Perspektiven auf Goethes *Iphigenie* eröffnete bzw. solche einforderte, fügt sich nur bedingt in die etablierten fachgeschichtlichen Narrationen.²¹⁷ Allerdings richteten die Schüler_innen das Hauptaugenmerk nach wie vor auf vermeintlich Allgemeingültiges (bezogen auf ein Humanitätsideal: A 2, A 3, s. o.), nahmen nur sehr vorsichtig von überzeitlichen Geltungsansprüchen Abstand und fassten diese auch nicht als Ergebnis einer bestimmten Rezeptionshaltung, sondern als Intentionen des Textes bzw. des Autors auf. Auch sprachen sie dem Drama letztlich einen anhaltenden Stellenwert zu (A 1, A 3).

Zwar deutet ein Lehrerkommentar an, dass Goethes *Iphigenie* auch zu Lebzeiten des Dichters kaum intendiert habe, eine gesellschaftspolitische Realität abzubilden (A 2); in den Aufsätzen selbst finden sich jedoch keine vergleichbaren Deutungen. In recht allgemeiner Form fokussiert eine Arbeit gesellschaftspolitische Problemzusammenhänge der Entstehungszeit, nimmt allerdings genau die Aspekte in den Blick, in denen das Drama historischen Verhältnissen zu entsprechen scheint (A 3) – um dann auszuführen, dass die aufgezeigten Probleme heute nicht mehr bestünden und das Werk unter diesen Aspekten „fremd“ erscheine. Mit einer kritischen Auseinandersetzung, wie man sie in

217 Die Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte lassen sich auch nicht mit Generationsunterschieden erklären: Hier ist es gerade der ältere – Ende des 19. Jahrhunderts geborene – Lehrer, der (auch vor dem Hintergrund der zweifachen Kriegserfahrung) eine kritische Auseinandersetzung einfordert (ZTXM1), nicht sein jüngerer Kollege (S6LI3).

den 1970er Jahren anvisierte (vgl. Kap. 5.2.6), haben auch diese Arbeiten erwartungsgemäß wenig gemein.

Auch dort, wo dies nicht explizit gefordert war, stellten die Prüflinge i. d. R. (über Goethes *Iphigenie* hinausweisende) Zusammenhänge zu weiteren Werken her.²¹⁸ Problematisiert wurde die Auswahl der thematisierten Textaspekte vor allem dort, wo die Ausführungen nicht ausreichend auf das Thema ausgerichtet schienen (AKTE 28, A 3; AKTE 60, A 1; AKTE 62, A 3, A 9). So heißt es etwa, dass es Arbeiten „nur unvollkommen [gelingt]“ (AKTE 60, A 3), das Drama „unter dem vorgegebenen Gesichtspunkt zu betrachten“ (ebd.), dass ihr Verfasser sich „vom Unterthema mehrfach löst“ (AKTE 28, A 3) oder „Wissensprunk“ anzubringen versucht (AKTE 28, A 3). Dagegen werden Aufsätze gelobt, denen es gelinge, Deutungen auf den jeweiligen „Zweck“ (AKTE 60, A 1) auszurichten oder „stets eine unmittelbare Beziehung zum Thema“ herzustellen (AKTE 62, A 5). Dass ein literarisches Werk zu knapp abgehandelt würde, wird hingegen nur in einem Einzelfall kritisiert (AKTE 60, A 4). Der entsprechende Aufsatz bearbeitet eine Aufgabe, die explizit fordert, mehrere Werke zu thematisieren. Den Werken gleichermaßen gerecht zu werden, kann als besondere Anforderung dieser Aufgabe verstanden werden. Wenn Schüler_innen hingegen mit zusätzlichen Textbeispielen den Rahmen des explizit Geforderten eher überschritten, scheint eine knappe Abhandlung der zusätzlich herangezogenen Werke nicht als Problem wahrgenommen worden zu sein (AKTE 28; AKTE 62).

Die ausgewerteten Schüleraufsätze stehen in einer Tradition schulischen Schreibens, die bereits zu Beginn des betrachteten Untersuchungszeitraums seit Jahrzehnten kritisiert wurde. Dem ‚literarischen Aufsatz‘ wurde nicht zuletzt vorgeworfen, die Schüler_innen systematisch zu überfordern und hiermit verbunden reproduktive Leistungen zu provozieren. In ihrer Not, so befürchtete man, würden Schüler_innen auf Interpretationen zurückgreifen, die sie aus dem vorangegangenen Unterricht oder aus Lektürehilfen kannten. Zumindest am betrachteten Westberliner Gymnasium geschah dies tatsächlich. So konnte aufgezeigt werden, dass zwei Prüflinge Interpretationen aus zeitgenössischen Handreichungen in ihre Aufsätze eingebunden haben. Wenigstens einer dieser Schüler hatte seinen Text vermutlich im Vorfeld der Prüfung vorbereitet; die Frage nach dem „Humanitätsideal in Goethes Drama ‚Iphigenie‘“ (AKTE 62, S6LI3) hatte er möglicherweise erwartet. Dies wiederum erstaunt wenig, da entsprechende Aufgaben sehr häufig gestellt wurden und das Thema

218 Nur in einem Fall vermisste eine Lehrkraft ergänzende Beispiele (hier: zeitgenössischer Werke), ohne dass die Aufgabe solche explizit gefordert hätte (AKTE 28, A 2).

insgesamt zum Standardrepertoire schulischer Goethe-Rezeption gehörte. Nur deshalb ließ es sich auch so gut mithilfe von Deutungsmustern und Formulierungsbausteinen bearbeiten, die z. B. in Aufsatzsammlungen kursierten. Dass Schüler_innen auf bestimmte Standardformulierungen zurückgriffen, scheint akzeptiert, erwartet oder sogar honoriert worden zu sein – meisterte doch mindestens einer der Prüflinge seine Aufgabe auf diese Weise mit Bravour. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass man von ‚literarischen Aufsätzen‘ nicht in erster Linie textnahe Betrachtungen im Sinne eines ‚close readings‘ forderte.

Zu begegnen versuchte man solchen Kollateraleffekten nicht zuletzt mit einem neuen Format literaturbezogenen Schreibens: dem sogenannten ‚Interpretationsaufsatz‘, in dessen Rahmen die Schüler_innen einen dem Anspruch nach unbekanntem Text zu bearbeiten hatten. Welche Potenziale man an diese Aufgabenart geknüpft sah und welche Herausforderungen sich bei der Bearbeitung entsprechender Aufgaben einstellten, wird im folgenden Kapitel (7) beleuchtet.

7 Auswertung Teilkorpus C: Interpretationen zeitgenössischer Kurzprosa

Als Herausgeber eines Themenhefts zur *Kurzgeschichte im Unterricht* warf Ulshöfer (1957c, S. I) Mitte der 1950er Jahre die Frage auf, ob man es hier mit einem „Modethema“ zu tun hatte. Die Frage ist als kritische zu verstehen: Ein „Modethema“ läuft – anders als ein ‚klassisches‘ – Gefahr, in naher Zukunft an Bedeutung zu verlieren, und gehört in diesem Sinne nicht zum (festen) Kernbestand der Reflexion über Literaturunterricht. Ulshöfer selbst verneint seine Frage mit dem Hinweis darauf, dass „die Schule [...] zu allen Zeiten und auf allen Altersstufen gerne die literarischen Kurzformen [erörtert]“ habe (ebd.).

Auch wenn sich Kurzprosa nicht als literaturdidaktisches „Modethema“ abtun lässt, so scheint sie ab Ende der 1950er Jahre doch zumindest ‚in Mode‘ gewesen zu sein. Hiervon zeugen eine wachsende Anzahl von Anthologien (vgl. Marx 2005, S. 204) und (Heft-)Reihen, in denen Kurztexte für die Thematisierung im Deutschunterricht zusammengestellt wurden,¹ ebenso wie Handreichungen für Lehrkräfte (u. a. Nentwig 1978[1967], Thiernemann 1967) und Schüler_innen (u. a. Kranz 1970, Neis 1963). Nicht zuletzt dürfte die Präsenz und Popularität der ‚Kurzgeschichte‘ auch durch Publikationen begünstigt worden sein, in denen Autor_innen zeitgenössischer Kurzprosa selbst das Potenzial des Genres behandelten und anpriesen.²

Zum Gegenstand des literaturbezogenen Schreibens wurde Kurzprosa im Rahmen der „Interpretationsaufgabe“ (Großmann 1963, S. 50; vgl. auch Kranz 1973, S. 12) bzw. des „Interpretationsaufsatz[es]“ (Ulshöfer 1965a, S. 44). Worin unterschied sich dieses Format vom traditionsreichen wie umstrittenen ‚literarischen Aufsatz‘ (vgl. Kap. 6.1.1)? Zunächst einmal wurden den Schüler_innen Texte vorgelegt, die ihnen unbekannt sein sollten und mit denen sie sich in der Prüfungssituation erstmalig auseinanderzusetzen hatten. Weiter fokussierten die Aufgaben literarische Texte überwiegend durch unspezifizierte

1 Vgl. etwa die ab 1957, bis Anfang der 1970er Jahre teilweise in der 20. Auflage und 1974 als Neuausgabe erschienene vier-, später sechsbändige Reihe *Erzählungen der Gegenwart* des Hirschgraben-Verlags oder die ab 1957 im Schöningh-Verlag publizierte Reihe *Moderne Erzähler*, deren Hefte bis Mitte der 1980er Jahre nachgedruckt und neu aufgelegt wurden.

2 Vgl. exemplarisch Bender (1962), für weitere Beispiele auch Marx (2005, S. 203 f.).

Interpretations- und Analyseaufträge oder beschränkten sich darauf, die Aufgabenart bzw. Zieltextsorte als „Interpretation“ auszuweisen:

H. Böll: Daniel, der Gerechte[.] Interpretieren Sie diese moderne Kurzgeschichte. (AKTE 33, 1960er Jahre, P5FNZ)

Wolfgang Borchert: „Die Küchenuhr“[.] Interpretation einer Kurzgeschichte. (AKTE 54, 1960er Jahre, N1L7U)

In der Reifeprüfung des hier betrachteten Westberliner Gymnasiums thematisierten drei Viertel aller Interpretationsaufgaben Texte, die erstmals nach 1945 publiziert worden waren und in diesem Sinne als zeitgenössisch bezeichnet werden können (vgl. auch Kap. 4.5.3).³ Als Prüfungsgegenstand waren diese Texte im doppelten Sinne neu: in ihrer Eigenschaft als zeitgenössische und als kurze prosaische Texte.

Mit dem Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ suchte man nicht zuletzt jenen Problemen zu begegnen, mit denen man den ‚literarischen Aufsatz‘ belastet sah (vgl. Kap. 6.1.1). Insbesondere sollten durch die Konfrontation mit unbekanntem Texten *selbstständige* Interpretationen eingefordert werden (vgl. etwa Großmann 1963, S. 50; Ulshöfer 1965a, S. 44). Das Format barg jedoch auch neue Herausforderungen, die in diesem Kapitel besondere Aufmerksamkeit erhalten. Bereits zeitgenössische Didaktiker_innen bemängelten, dass ‚Interpretationsaufsätze‘ häufig hinter den Anspruch einer eigenständigen Deutung zurückfielen und sich darauf beschränkten, die Texte zu paraphrasieren (vgl. Pries 1963, S. 16 f.; Ulshöfer 1965a, S. 58). Auch die Verfasser_innen der hier untersuchten Westberliner Reifeprüfungsaufsätze scheinen Schwierigkeiten mit dem Format gehabt zu haben – ein Drittel, teilweise sogar bis zu 50 % der ‚Interpretationsaufsätze‘ einer Prüfung wurden mit „mangelhaft“ bewertet. Dabei wurden die Schülertexte genau dem Anspruch nicht gerecht, in dem man das spezielle Potenzial des neuen Formats sah: Gut die Hälfte aller untersuchten Aufsätze wurde dafür kritisiert, zumindest passagenweise hinter einen interpretierenden Umgang mit der jeweiligen ‚Kurzgeschichte‘ zurückzufallen.⁴

Insbesondere wird sich zeigen, dass die Aufsätze nur in geringem Umfang Interpretationen formulierten, die in den Kurztexten Allgemeingültiges oder Aktuelles ausgedrückt fanden. Entsprechende Deutungen forderten die

3 Grundsätzlich war die ‚Kurzgeschichte‘ als ‚modernes‘ Phänomen ‚in Mode‘; wurde als [*m]oderne deutsche Kurzgeschichte[.]* (vgl. bspw. Essen 1958, Hrsg.) fokussiert.

4 Diese Werte beziehen sich auf die Bearbeitungen der fünf Aufgaben zu Kurztexten Bölls, die in die Untersuchung einbezogen wurden. Zur Verallgemeinerbarkeit dieses Befunds vgl. Kap. 7.6.

(unspezifizierten) Interpretationsaufgaben – anders als solche, die auf einen ‚literarischen Aufsatz‘ zielten (vgl. Kap. 6.1.1), – zwar auch nicht explizit ein. Zeitgenössische Modellierungen des Genres ‚Kurzgeschichte‘ legen jedoch nahe, dass sie dennoch gewünscht waren: Die Vorstellung, dass literarische Kurztexte Allgemeines aufzeigen, auf aktuelle (Problem-)Zusammenhänge und ggf. auch überzeitlich Gültiges verweisen, war für literaturdidaktische Akteur_innen zentral (vgl. Kap. 7.2). Hiermit korrespondierend werden Lehrerkommentare und Bewertungen zu den untersuchten Aufsätzen zeigen, dass die Prüfer_innen z. T. gerade jene Deutungen dem Kerngeschäft des Interpretierens zuschlügen, die eine solche Wendung ins Allgemeine unternahmen. Welche Formen der Interpretation die Texte überhaupt nahelegten, die den Schüler_innen vorgelegt wurden, wird im Zwischenfazit erörtert (vgl. Kap. 7.6).

Auch für rückblickende Einschätzungen historischen Literaturunterrichts spielen Deutungen, die literarische Werke in übergeordnete (historische wie aktuelle) Kontexte stellen, eine zentrale Rolle. So betont etwa Hegele (1996, S. 128), dass in den 1960er Jahren „[d]ie ganz überwiegende Mehrzahl der Schulinterpretationen [...] Strukturanalysen mit problemorientierten Erörterungen [verband], die selbstverständlich textexterne Zusammenhänge einschlossen, nicht zuletzt historische und zeitgeschichtliche“. Verteidigt wird der Literaturunterricht damit gegen den Vorwurf, einseitig ästhetische Aspekte fokussiert zu haben (vgl. Kap. 2.2).

Hatten die Schüler_innen in zeitgenössischen Kurztexten allgemeingültige Zusammenhänge aufzuspüren, so forderte ihnen das Ähnliches ab, wie in der Auseinandersetzung mit umfangreicheren Werken: Text und außertextueller Zusammenhang waren in einer Weise zueinander in Beziehung zu setzen, die beidem gerecht wurde; dabei waren die bereits thematisierten Grenzen der Versprachlichung von Textbedeutung zu berücksichtigen (vgl. Kap. 6). In bestimmten Punkten hatten sich die Anforderungen jedoch grundsätzlich verschoben. Hatten die Schüler_innen bei der Vorbereitung auf literarische Aufsätze geläufige Interpretationen – wie etwa solche, die Goethes *Iphigenie* in den Kontext der Frage nach ‚Humanität‘ stellen, – studieren können (vgl. Kap. 6.5), war eine vergleichbare Vorbereitung bei ‚Interpretationsaufsätzen‘ nicht möglich.

Wie die Schüler_innen mit solchen Herausforderungen umgingen und den skizzierten Ansprüchen gerecht wurden oder hinter sie zurückfielen, wird im Folgenden anhand von Aufsätzen zu Kurztexten Bölls untersucht. Der eigentlichen Aufgaben- und Aufsatzauswertung vorangestellt wird ein Abschnitt, der das Format des Schreibens zu zeitgenössischer Kurzprosa in den Blick nimmt (vgl. Kap. 7.1). Herausgestellt werden zunächst die Innovationen, die man mit dem ‚Interpretationsaufsatz‘ verband (vgl. Kap. 7.1.1). Hieran anschließend

werden Herausforderungen erläutert, die dieses Format aus der Sicht zeitgenössischer Akteur_innen mit sich brachte (vgl. Kap. 7.1.2). Die Untersuchung widmet sich dann zunächst den Interpretationsaufgaben, die an der fokussierten Westberliner Schule als Abiturprüfungsaufgaben gestellt wurden (vgl. Kap. 7.1.3).

Ein zweiter Kontextualisierungsteil rückt die Frage in den Blick, wie das Interpretationspotenzial der Prüfungstexte in zeitgenössischen literaturdidaktischen Publikationen verhandelt wurde (vgl. Kap. 7.2). Statt jedoch analog zu Abschnitt 6.2 darzulegen, wie die einzelnen Kurztexte Bölls im schulischen Kontext interpretiert wurden, beschränken sich die Ausführungen darauf, zeitgenössische Modellierungen des Genres ‚Kurzgeschichte‘ vorzustellen (vgl. Kap. 7.2.1). Ein zweiter Abschnitt zur schulischen Böll-Rezeption in den 1950er und 1960er Jahren ist als knappe Einführung zu lesen (vgl. Kap. 7.2.2). In einem dritten Schritt werden die Reifepfungsarbeiten selbst ausgewertet. Untersucht werden zunächst Aufsätze zu Aufgaben, die *Reflexionen über* das Wesen ‚moderner Kurzgeschichten‘ verlangen (vgl. Kap. 7.3). Hieran anschließend werden Aufsätze zu zwei Kurztexten Bölls analysiert (vgl. Kap. 7.4 und 7.5). Erst in diesem Zusammenhang werden auch die konkreten, in der Prüfung vorgelegten Texte thematisiert (vgl. Kap. 7.4 c und 7.5 c). Diese Ausführungen stellen die Texte selbst vor und erläutern, wie sie in schulbezogenen Handreichungen der 1950er und 1960er Jahre interpretiert wurden.

7.1 Kontextualisierung I: Aufgabenformat

7.1.1 Der ‚Interpretationsaufsatz‘ als Innovation der 1950er und 1960er Jahre

Wie bereits thematisiert, wurden ‚literarischer Aufsatz‘ und ‚Interpretationsaufsatz‘ in den 1950er und 1960er Jahren klar voneinander unterschieden (vgl. Kranz 1973, S. 12; Großmann 1963, S. 50). Letzterem ging es „um die selbständige Erschließung und Deutung kürzerer (im Unterricht nicht behandelte!) literarischer Texte“ (Kranz 1973, S. 12; vgl. auch Großmann 1963, S. 50; Ulshöfer 1965a, S. 44). Gegenüber dem ‚literarischen Aufsatz‘ scheinen „[d]ie Anforderungen [...] um einiges erhöht; der Rückgriff auf Unterrichtsergebnisse ist kaum möglich, die entsprechende Vorschulung für die Lösung solcher Aufgaben natürlich wesentliche Voraussetzung“ (Kranz 1973, S. 12).

Der ‚Interpretationsaufsatz‘ wurde als neues, innovatives Format wahrgenommen (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 183), das sich Ulshöfer (1965a, S. 44) zufolge erst in den 1950er Jahren etabliert hatte. Er wertet diese Neuerung

als „gewaltige Leistung“ (ebd.); mit Verweis auf Pries (1963) führt er aus, dass „[d]ie Literaturbetrachtung, die im Dienste des Interpretationsaufsatzes steht, [...] straffer, einfacher, faßlicher, zielstrebig, anregender, verpflichtender [wird]“ (Ulshöfer 1965a, S. 45). Literaturunterricht werde „durch solche Anleitung zu einer gründlichen geistigen Schulung, das unverbindlich-subjektive ‚Meinen‘ über Dichtung [...] zugunsten des textbezogenen Arbeitens zurückgedrängt“ (Ulshöfer 1963a, S. I). Insbesondere eigne sich die Aufsatzart, um eine Auseinandersetzung mit sprachlichen Merkmalen literarischer Texte anzubahnen: „Der Schüler erkennt den Sinn der Sprachuntersuchung [...]; er merkt, daß Sprachbilder als Symbole verwendet werden, die in das Verständnis eines Werkes einführen“ (Ulshöfer 1965a, S. 46).

Das neue Format brachte jedoch auch neue Herausforderungen mit sich. Pries (1963, S. 16 f.) moniert, dass zumindest in der Mittelstufe viele Interpretationen auf der Ebene paraphrasierender Ausführungen stehen blieben: „Fast die Hälfte der Klasse vermochte nicht mehr als eine mühsame und zum Teil recht fehlerhafte Paraphrasierung des Textes zu liefern.“ Ulshöfer (1965a, S. 58) zufolge ist insbesondere „die Inhaltsangabe[] [...] in der Regel zu lang und nicht selten eine Nacherzählung“. In diesem Sinne ermahnt Kranz (1970, S. 159) die Abiturient_innen: „Verwechseln Sie [...] Interpretation nicht [...] mit Nachzeichnung, Umschreibung, Paraphrase eines Textes!“ Jedoch warnt er auch vor Interpretationen, die zu weit über den Text hinausgehen: „Eigene Gedanken, Schlußfolgerungen [...] sind bei der Interpretation nicht das Ziel. Bleiben Sie deshalb so nahe wie möglich am Text! Deuten Sie nichts in den Text hinein, sondern lesen Sie heraus!“ (ebd.)

Spätestens Mitte der 1960er Jahre scheint sich der ‚Interpretationsaufsatz‘ fest etabliert zu haben (vgl. Großmann 1963, S. 46; Pries 1963, S. 5; Ulshöfer 1965a, S. 44).⁵ An der fokussierten Westberliner Schule wurden entsprechende Prüfungsaufgaben bereits Ende der 1940er Jahre gestellt; explizit vorgesehen waren sie ab 1959 als „Analyse und Deutung eines oder mehrerer Texte (Gedichte, Abhandlungen usw.), die aus dem Unterricht nicht bekannt sein dürfen“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71; vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 183).⁶

5 Pries (1963, S. 5) und Großmann (1963, S. 47) verweisen dabei auf Ulshöfers Aufgabensammlung (Ulshöfer 1957b).

6 Damit trifft auch hier die Beobachtung Essens (1965, S. 73) zu, dass sich das neue Aufgabenformat in der Unterrichtspraxis bereits etablierte, bevor es in Prüfungsordnungen festgeschrieben wurde.

7.1.2 Die Vermittlung des Nichtvermittelbaren

Didaktische Handreichungen stellten immer wieder die „Einheit von Gehalt und Form“ (Thiemermann 1967, S. 18) literarischer Kurztexte heraus, die es interpretierend herauszustellen bzw. zu wahren galt (vgl. z. B. auch Kranz 1970, S. 10). Auch ein 1964 ergänzter Nachsatz der Berliner Reifeprüfungsordnung betonte, dass ‚Interpretationsaufsätze‘ ‚Gehalt‘ und ‚Gestalt‘ gerecht werden müssten: „Bei der Behandlung soll der Prüfling zeigen, daß er für die Aussage und die Ausdrucksmittel der vorgelegten Texte Verständnis hat.“ (RP 1964, S. 71)

Vor allem aber betonten literaturdidaktische Beiträge den Anspruch, der Offenheit moderner Kurzprosa gerecht zu werden (vgl. etwa Essen 1956, S. 144 f.; Nentwig 1960, S. 335). Eine Grenze schien ihrer Interpretation durch ein gewisses Maß an Unabschließbarkeit gesetzt. So hebt Nentwig (1960, S. 335) hervor, dass es im Unterricht „nicht immer möglich [sei], zu einem bündigen Ergebnis zu kommen“. Auch Essen (1956, S. 144) warnt davor, „auf ein auszusprechendes Ergebnis hinzuarbeiten“.

Auch das *Principle of Charity* (Wilson 1959, S. 532) verpflichtete die Schüler_innen dazu, den Werken mit Offenheit zu begegnen. So appelliert Kranz (1970, S. 10) an die Prüflinge:

„In einer Prosainterpretation sollen Sie [...] zunächst darlegen, was ein Prosatext aussagt. Ob Sie zustimmen oder ablehnen, ist eine sekundäre Frage. Selbst wenn Sie widersprechen, wird Sie eine Dichtung zu tieferem Welt- und Lebensverständnis führen. – Selbstverständlich setzen wir voraus, daß Sie sich von einer Dichtung ansprechen lassen. Abneigung gegen einen Dichter, Voreingenommenheit auf Grund der politischen, sozialen oder religiös-weltanschaulichen Position eines Autors kann Ihnen die echte Begegnung verwehren, den Zugang zu einem Werk sogar völlig versperren!“

Kurztexte dürften „nicht von einer vorgefaßten Meinung aus beurteilt [werden], sondern [wollten] mit freiem, mit offenem Blick betrachtet und auf ihr Wesen, ihre Aussage, ihre Bedeutung hin befragt sein“ (Essen 1956, S. 145).⁷ In diesem Sinne mahnt Ulshöfer (1965a, S. 59) die Lehrkraft: „Erziehe die Schüler nicht [...] zu Richtern über ein Werk.“ Geschmacksbildung wurde dennoch angestrebt: Die Schüler_innen „sollten den literarischen Wert eines Textes

7 Schüler_innen sollten „den Mut bekommen, dem Neuen gegenüber auch von den gültigen Maßstäben zunächst einmal abzusehen, denn das Neue könnte ja auch eine neue Möglichkeit des Wertes mit sich bringen, wodurch die gültigen Werte nicht beeinträchtigt, sondern neu beleuchtet würden“ (Essen 1956, S. 145).

erkennen, zumindest offensichtlichen Kitsch von guter Dichtung unterscheiden können“ (Kranz 1970, S. 11; vgl. auch Helmers 1966, S. 290).

Wie stellte man sich den interpretierenden Umgang mit Kurzprosa aber genau vor? Kranz (1970, S. 9) charakterisiert die Interpretation als „innere[s] Gespräch“. Seine Anweisungen beschränken sich weitgehend auf den Hinweis, genau zu lesen und sich auf den Text einzulassen:

„Ganz allgemein gesagt, haben Sie [...] nicht mehr und nicht weniger zu tun, als das innere Gespräch festzuhalten, das Sie – wenn auch unbewußt – bei der Lektüre alles Geschriebenen, vor allem aber eines literarisch hochwertigen Textes, führen. Das setzt voraus, daß Sie zunächst einmal lesen – richtig lesen, aufmerksamer und bewußter als üblich, nicht diagonal! –, daß Sie in einen Text hineinhören, sich ganz offen halten und das innere Gespräch lebendig werden lassen. So wird Ihre Interpretation nichts anderes als Ihre Antwort auf den Autor.“ (ebd.)

Weiter wird den Schülern geraten, „bei den Schwerpunkten (Gelenkstellen) eines Textes ein[zusetzen] und [...] Wesentliches von Unwesentlichem [zu trennen]“ (ebd., S. 159). In der Vorbereitung habe sich der Prüfling zunächst Werkkenntnisse anzueignen (vgl. ebd.). Darüber hinaus helfe vor allem Übung: „Für die Reifeprüfung [...] sind Sie [...] am besten ‚vorbereitet‘, wenn Sie Ihre Lektüre genau kennen – und wenn Ihnen ganz allgemein der Umgang mit Dichtung nichts Außergewöhnliches ist.“ (ebd., S. 160)⁸

Demgegenüber will Ulshöfer (1965a, S. 57) zumindest „weniger begabte[n]“ Mittelstufenschüler_innen ein fünfteiliges „Gliederungsschema“ (ebd., S. 55) zum Verfassen von ‚Interpretationsaufsätzen‘ vorgeben. Neis (1963, S. 125) schließlich formuliert 15 „Leitlinien“ bzw. -fragen. Er rät zunächst zu wiederholter Lektüre (ebd.). In den Blick zu nehmen sei die Gliederung der ‚Kurzgeschichte‘: „Versuche Sinnabschnitte herauszufinden und das Textganze zu gliedern“ (ebd.), „die Gedankenbewegung des Textes zu erfassen“ (ebd.). Weiter legt er nahe, nach zentralen Textzusammenhängen zu suchen: „Welche Sätze, Abschnitte, Szenen, Vorgänge, Gestalten heben sich aus dem Ganzen der Kurzgeschichte besonders heraus?“ (ebd.), „[w]elche Stelle der Kurzgeschichte scheint Dir ein Wendepunkt, welche der Höhepunkt zu sein?“ (ebd.) Insbesondere sei der Blick auf „Einleitung und Schluß“ (ebd.) zu richten, zu untersuchen, ob letzterer „offen oder geschlossen“ ist (ebd.). Eine weitere

8 Insgesamt fordere die Prosainterpretation weniger Vorbereitung als etwa der ‚Besinnungsaufsatz‘ (vgl. Kranz 1970, S. 160). Dieser Unterschied scheint aber nur ein gradueller zu sein: „Ohne Vorschulung (und Vorkenntnisse!) finden Sie sich auch bei dieser Stilform nicht zurecht.“ (ebd., S. 159)

Leitfrage rückt die „sprachliche[] Gestalt“ in den Fokus (ebd., s. o.). Darüber hinaus habe man nach Textelementen mit übertragener Bedeutung zu suchen. Demnach „[schimmern] [d]urch die Erzählung, die Kurzgeschichte [...] Kernworte, Leitworte, Zeichen, Chiffren, Symbole, die eine ganz eigene Erfahrung der Dinge aussagen“ (ebd.). Die Schüler_innen hätten sich zu fragen, „[w]elche [...] bezeichnend [sind]“ (ebd.) und „[i]nwiefern [...] sie eine Bedeutung für die Sinnaussage der Kurzgeschichte [haben]“ (ebd.). Speziell sollten sie in den Blick nehmen, ob „eine Übereinstimmung zwischen dem Außen und Innen, zwischen dem Gegenständlichen, Konkreten und dem Seelischen, Abstrakten festzustellen [ist]“ (ebd.). Eine weitere Leitfrage rückt zunächst die Autorintention in den Blick: Zu untersuchen sei, „[w]elchen Zweck [...] der Dichter mit seiner Darstellung [verfolgt]“ (ebd.). Abschließend werden Prämissen und Fragen formuliert, die speziell Allgemeingültiges und Überzeitliches fokussieren. Man solle „die Beziehung [der ‚Kurzgeschichte‘, EZ] zur Gegenwart [...] her[stellen]“ (ebd.) und untersuchen, inwiefern sie „ins Transzendente [verweist]“ (ebd.). Alternativ könnten die Schüler_innen Zusammenhänge zu „eigenen Erfahrungen her[stellen]“ (ebd.). Schließlich sollten sie der Frage nachgehen, „[w]elche Wirkung [...] die Kurzgeschichte auf [...] [sie, EZ] aus[übt]“ (ebd.).

In der Regel wurden jedoch die Grenzen solcher Hilfestellungen betont. So versteht Neis seine Handreichung „als ein Hilfsmittel“ (ebd., S. 4), das „zeigen [soll], daß die Kunst der Erschließung eines Gedichtes oder einer Kurzgeschichte, die Kunst der Interpretation bis zu einem gewissen Grade erlernbar ist“ (ebd.). Ein Teil dieser Kunst entziehe sich jedoch der Erklärung:

„Daß es allerdings niemals ganz gelingen wird und gelingen kann, ein Kunstwerk auf rein rationalem Wege völlig zu erschließen, weil immer noch ein Rest Unerklärbares, Unsagbares, Unfaßbares bleibt, jenes Imponderabile, welches schließlich das tiefste Geheimnis und den eigentlichen Zauber eines Kunstwerkes ausmacht, muß uns von vornherein bewußt sein.“ (ebd.)

Auch Ulshöfer (1965a, S. 46) weist auf die Grenzen der vorgestellten „Methode“ hin:

„Daß jedes literarische Werk individuell, unwiederholbar einmalig ist und daß man mit der Methode des Vorgehens noch nicht den Schlüssel zum Verständnis besitzt, macht den Reiz jeglicher Deutung aus. [...] Alle Technik des Verfahrens führt nur in die Vorhöfe des Verstehens. Wenn der zündende Funke nicht überspringt, dann hat alle Methode keinen Wert. Wiederum versteht man auch den Sinn der Methode erst, wenn sich einmal dieser ‚fruchtbare Moment‘ ereignet hat.“ (ebd.)

Kranz (1970, S. 11) schließlich betont, dass den Möglichkeiten der Prüfungsvorbereitung Grenzen durch die individuelle Begabung des einzelnen Prüflings

gesetzt seien: „Auch die Prosainterpretation setzt musische Veranlagung, eine bestimmte Resonanzfähigkeit voraus; die schriftliche Arbeit außerdem eine entsprechende sprachliche Gestaltungskraft. Fehlt Ihnen diese besondere Begabung, dann verzichten Sie besser auf die Interpretation.“ Bei mangelnder Begabung – so wird, Goethe bemühend, gemahnt – helfe auch Regelwissen nicht weiter: „Arbeitsregeln [können] nützlich sein [...], jedoch kein Allheilmittel darstellen. ‚Wenn ihr’s nicht fühlt, ihr werdet’s nicht erjagen!‘“⁹ (ebd., S. 159) Auch die Hoffnung, Begabung vortäuschen zu können, wird vorsorglich entkräftet: „[D]er Leser (Lehrer) erkennt sehr rasch, ob Sie ein literaturfähiges Wesen sind oder nicht.“ (ebd.)

Mit solchen Warnungen lag Kranz ganz im Trend zeitgenössischer literaturwissenschaftlicher Argumentationen. So hebt Kayser (1951, S. 11) in seiner Einführung *Das sprachliche Kunstwerk*¹⁰ hervor, dass Literaturwissenschaft „eine besondere Begabung für ihren Gegenstand“ verlange. Ähnlich denkt auch Staiger (1955) über *[d]ie Kunst der Interpretation*:

„Beruht unsere Wissenschaft auf dem Gefühl, dem unmittelbaren Sinn für Dichtung, so heißt das fürs erste: nicht jeder Beliebige kann Literarhistoriker sein. Begabung wird erfordert, außer der wissenschaftlichen Fähigkeit ein reiches und empfängliches Herz, ein Gemüt mit vielen Saiten, das auf die verschiedensten Töne anspricht.“ (ebd., S. 13)

Der Interpret sei darauf angewiesen, vom Kunstwerk „angesprochen“ (ebd., S. 19) zu werden. Wahrgenommen werde „ein Geist, der das Ganze beseelt und – wie wir deutlich fühlen, ohne daß wir schon Rechenschaft ablegen könnten – sich rein in den einzelnen Zügen bewährt“ (ebd., S. 13). „Aufgabe der Interpretation“ (ebd., S. 15) sei es, „[d]iese Wahrnehmung abzuklären zu einer mitteilbaren Erkenntnis und sie im einzelnen nachzuweisen“ (ebd.), also aufzuzeigen, „wie alles im Ganzen und wie das Ganze zum Einzelnen stimmt“ (ebd.).

Erlern wurde (und wird) der kompetente Umgang mit Literatur weniger durch Vermittlung explizierbarer Regeln und Methoden als durch „Sozialisation und Enkulturation“ in etablierte Praktiken (vgl. Martus/Spoerhase 2009, S. 91, s. o.). Nicht zufällig nehmen also sowohl bei Kranz (1970, S. 16–63) als auch bei Neis (1963, S. 126–155) exemplarische Interpretationen den größten Raum ein. Anscheinend schlug sich die literaturwissenschaftliche „Methodenskepsis“ (Winko 2000, S. 582, s. o.) auch in literaturdidaktischen Kontexten

9 Vgl. Goethe: *Faust. Eine Tragödie*, S. 25.

10 Kayzers *Das sprachliche Kunstwerk* erschien erstmals 1948; zitiert wird hier die zweite, ergänzte Auflage (1951).

nieder, sodass man zu den eigenen Hilfsangeboten ein ambivalentes Verhältnis haben musste.

Aus solchen Skrupeln und Grundannahmen erklärt sich vermutlich auch die Präferenz für offene Interpretationsaufgaben: Wenn Interpretation nur bedingt angeleitet werden kann, wenn es nicht zuletzt auf die persönliche Textbegegnung ankommt, verbieten sich lenkende Vorgaben, wie sie heute etwa Köster (vgl. exemplarisch Köster 2017, S. 39 f.) und Steinmetz (2020) fordern (s. o.). Vor allem aber ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von Hilfsangeboten. Was Schüler_innen tun konnten, wenn der Text schlicht nicht zu ihnen ‚sprach‘ (vgl. Kranz 1970, S. 9) oder sie nichts ‚spürten‘ (Ulshöfer 1965a, S. 59), musste auch in didaktischen Handreichungen und Beiträgen offenbleiben. Es *durfte* offenbleiben, weil anzunehmen war, dass Schüler_innen in diesem Fall gar nichts tun *konnten* – oder anders ausgedrückt: weil man gar nicht anstrebte, dass sie etwas tun konnten. Ihr ausbleibender Zugang zum jeweiligen Text konnte im Zweifelsfall auf mangelnde Begabung zurückgeführt werden; eine nur bedingt lehrbare Interpretations-, ‚Kunst‘ konnte und musste nicht jedem vermittelt werden:

„Empfänglichkeit der Sinne, Kraft des Geistes und Lebendigkeit des Herzens [...] sind nicht allen Menschen in gleichem Maße beschieden. Braucht es uns da zu wundern, daß es in jeder Klasse Kinder gibt, die unbeteiligt bleiben, wenn wir ihnen Dichtungen bieten? Es handelt sich auch da nicht nur um ein Reifeproblem, sondern um mangelnde Begabung und Erweckung. So niederdrückend diese Tatsache für uns Lehrer sein mag: hier ist eine der natürlichen Grenzen unserer Wirkungsmöglichkeit. Dichtung ist eben kein Unterrichtsgegenstand wie etwa Rechnen, das alle normalbegabten Kinder lernen können und lernen müssen.“ (Nentwig 1960, S. 166; zitiert auch bei Pauldrach 1979, S. 198)

Dass ein bestimmter Anteil der Schüler_innen am ‚Interpretationsaufsatz‘ scheiterte oder ihn prophylaktisch mied, konnte dann davon zeugen, dass eine Lehrkraft den Anspruch der Interpretation ernst nahm.

Dass Lehrkräfte die skizzierten Problemzusammenhänge auch als pädagogischen Konflikt erleben konnten, deutet Ulshöfer (1965a, S. 55 f.) an:

„Der Interpretationsaufsatz bringt den Lehrer notwendigerweise in einen seltsamen Zwiespalt: Er muß dem Schüler Fragestellungen, Gesichtspunkte, Gliederungsschemata von allgemeiner Bedeutung an die Hand geben, aber ihn zugleich vor jeglichem Schematismus bewahren. Mit anderen Worten: Der Lehrer soll zwar das Handwerklich-Lehrbare des Texterläuterns vermitteln, aber diese Fähigkeit nur so weit üben, als dadurch das Organ für das Verstehen des Kunstwerks ausgebildet wird.“

Seiner Auffassung nach hatten sich Lehrkräfte (paradoxaerweise) um das Nichtlehrbare zu bemühen und dessen Nichtlehrbarkeit auch den Schüler_innen zu

vermitteln (ebd., S. 56). Angedeutet und bearbeitet wurde so eine Antinomie, der Lehrkräfte prinzipiell auch heute noch ausgesetzt sind:

„Während der Deutschlehrer einerseits das Erlernbare des richtigen Lesens und das heteronom Wertvolle des Gelesenen beteuern muss, um seine pädagogische Lizenz zu behalten, muss er andererseits als Literaturfreund einräumen, dass sich das Entscheidende nicht lernen lässt. Rationalisiert wird dieser eigentlich quälende Widerspruch in den bekannten subjektiven Begabungstheorien.“ (Kämper-van den Boogaart 2005, S. 330)

Mit den skizzierten, sich selbst relativierenden Hilfsangeboten wurde diese Zumutung gewissermaßen an die Schüler_innen weitergereicht. Das Spektrum der an sie herangetragenen Empfehlungen erstreckte sich im schlimmsten Fall von Ermutigung und Entwarnung über Ermahnung bis zum Rat, Interpretationen besser zu meiden. Dass sich didaktische Handreichungen nicht darauf beschränken dürften, die (offensichtlichen) Grenzen methodischer Anleitungen zu betonen, sondern verstärkt auf die Verfahren einzugehen hätten, die sich trotz aller Schwierigkeiten beschreiben ließen, monierte Mitte der 1960er Jahre dann etwa Essen (1965, S. 43–55) – die jedoch auch nicht zu konkreten Handlungsanweisungen kam (vgl. Kämper-van den Boogaart i. V.).

7.1.3 ‚Moderne Kurzgeschichten‘ als Gegenstand von Reifepfprüfungsaufgaben

Folgt man Kranz (1973, S. 12), so wurde die „moderne Kurzgeschichte [...] zumeist für selbständige Interpretationsaufgaben herangezogen“. Auch in der Reifepfprüfung der betrachteten Westberliner Schule thematisierten 20 von insgesamt 34 Interpretationsaufgaben zeitgenössische Kurzprosa (vgl. auch Kap. 4.5.3).¹¹ Inwiefern erschien gerade dieses Genre für den ‚Interpretationsaufsatz‘ geeignet?

Wie in Kapitel 7.2 ausführlich dargelegt wird, charakterisierten literaturdidaktische Beiträge die ‚Kurzgeschichte‘ durch ein hohes Maß an Verdichtung und Impliztheit. Sie zeige im Kleinen das Große, im Ausschnitthaften das Ganze, tendenziell Allgemeingültige, aktuell Bedrängende und bisweilen auch überzeitlich Gültige auf. Rezipient_innen kämen daher um eine Interpretation nicht umhin – sie könnten sich dem Text gar nicht anders nähern als interpretierend. Daher seien Interpretationsaufgaben, die literarische Kurztexte fokussieren, „besonders reizvoll“ (Kranz 1970, S. 15).

11 Lyrik und Auszüge umfangreicherer Werke wurden deutlich seltener fokussiert.

Zum bevorzugten Gegenstand von Interpretationsaufgaben avancierte die ‚Kurzgeschichte‘ jedoch auch aus sehr pragmatischen Gründen (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 184). Einem Aufgabenformat, das kurze, den Schüler_innen unbekannte Texte in den Fokus rückte, kam das Genre schon hinsichtlich des Umfangs entgegen. Thematisierte die Lehrkraft einen ausreichend knappen Kurztext, umging sie das Problem, kürzend in das Werk eingreifen zu müssen (vgl. Kranz 1970, S. 15). In diesem Sinne dürften sich auch (kurze) Gedichte für Interpretationsaufgaben geeignet haben. Sollte jedoch ein ‚modernes‘ Werk interpretiert werden, bestach Kurzprosa durch einen weiteren Vorzug – Prosatexte schienen gegenüber lyrischen vergleichsweise gut zugänglich (vgl. etwa Helmers 1966, S. 290).

In der Reifeprüfung der hier betrachteten Westberliner Schule wurden Aufgaben zu zeitgenössischer Kurzprosa ab Mitte der 1950er Jahre gestellt. Am häufigsten thematisiert wurden Texte Kafkas, Borcherts und Bölls:

Tab. 17: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu ‚moderner‘ Kurzprosa (I)

Jahr	Lehrkraft	Autor_in	Aufgabenstellung
1950er Jahre	MK2EO	Kafka	<i>Deutungsversuch der vorgelegten Erzählung von Kafka „Der Kübelreiter“.</i> (AKTE 36)
	N1L7U		<i>Der Nachbar (Franz Kafka) – Deutung einer vorgelegten Kurzgeschichte</i> (AKTE 51)
	MK2EO		<i>Deutungsversuch der vorgelegten Erzählung von Kafka „Vor dem Gesetz“!</i> (AKTE 52)
1970er Jahre	WO3L8		<i>Franz Kafka: Der Kübelreiter</i> <i>Versuchen Sie eine Deutung.</i> (AKTE 12)
1950er Jahre	VI7V9		<i>Wolfgang Borchert: Die drei dunklen Könige.</i> <i>(Versuch einer gehaltlichen und sprachlichen Interpretation)</i> (AKTE 3)
1960er Jahre	N1L7U	Borchert	<i>Wolfgang Borchert: „Die Kirschen“</i> <i>Deutung einer vorgelegten Kurzgeschichte.</i> (AKTE 47)
	N1L7U		<i>Wolfgang Borchert „Die Küchenuhr“</i> <i>Interpretation einer Kurzgeschichte.</i> (AKTE 54)
1970er Jahre	N1L7U		<i>Heinrich Böll: „Wo das Röntgenauge eines Dichters durch das Aktuelle dringt, sieht es den ganzen Menschen, großartig und erschreckend – wie er in Borcherts Erzählung ‚Brot‘ zu sehen ist.“</i> <i>Untersuchen Sie diese Aussage Bölls!</i> (AKTE 7)

Tab. 17: Fortsetzung

Jahr	Lehrkraft	Autor_in	Aufgabenstellung
1960er Jahre	N1L7U	Böll	<i>Heinrich Böll „An der Brücke“ Interpretation einer Kurzgeschichte. (AKTE 9)</i>
	P5FNZ		<i>H. Böll: Daniel, der Gerechte Interpretieren Sie diese moderne Kurzgeschichte. (AKTE 33)</i>
	S6LI3		<i>Heinrich Böll: Der Tod der Elsa Baskoleit – Interpretation einer Kurzgeschichte – (AKTE 59)</i>
1970er Jahre	P5FNZ	Böll	<i>H. Böll: Der Lacher Analysieren Sie den Text. (AKTE 48)</i>
	S6LI3		<i>Heinrich Böll: Wie in schlechten Romanen Interpretation einer Kurzgeschichte (AKTE 55)</i>
1960er Jahre	PQCO8	Langgässer	<i>Interpretieren Sie die Kurzgeschichte von Elisabeth Langgässer: „Saisonbeginn“! (AKTE 6)</i>
	S6LI3		<i>Elisabeth Langgässer: Saisonbeginn – Interpretation einer Kurzgeschichte – (AKTE 70)</i>
1960er Jahre	S6LI3	Bender	<i>Hans Bender: Die Wölfe kommen zurück Interpretation einer Kurzgeschichte (Text in „Moderne Erzähler“, Heft 3, S. 55–61; siehe Anlage) (AKTE 62)</i>
	S6LI3		<i>Hans Bender: „Fondue oder Der Freitisch“ – Interpretation einer modernen Kurzgeschichte (AKTE 70)</i>
1960er Jahre	P5FNZ	Schnurre	<i>Interpretieren Sie W. Schnurres Kurzgeschichte „Ein Fall für Herrn Schmidt“ als Dokument der Zeit. (AKTE 64)</i>
1960er Jahre	ONUED	Heißenbüttel	<i>Interpretieren Sie die Erzählung „In Erwartung des roten Flecks“ des Dichters Helmut Heissenbüttel, und beurteilen Sie sie nach Grundsätzen, die Ihnen zu einer literarischen Bewertung brauchbar und unentbehrlich erscheinen. (Erzählung aus H. Heissenbüttels „Textbuch II“. Verlag Olten 1960) (AKTE 31)</i>
1960er Jahre	P5FNZ	Kasack	<i>Interpretieren Sie H. Kasacks „Mechanischer Doppelgänger“, und nehmen Sie zu der Aussage kritisch Stellung. (AKTE 14)</i>

Ein Teil der Aufgabenstellungen fordert zur Interpretation auf: *Interpretieren Sie die Kurzgeschichte von Elisabeth Langgässer: „Saisonbeginn“!* (AKTE 6, 1960er Jahre, PQCO8). Etwas häufiger war jedoch eine Formulierung, die dem Titel der ‚Kurzgeschichte‘ den Zusatz „Interpretation“, in zwei Fällen auch „Deutung einer Kurzgeschichte“ beigibt: *Wolfgang Borchert „Die Küchenuhr“ [.] Interpretation einer Kurzgeschichte* (AKTE 54, 1960er Jahre, N1L7U). Dieser Zusatz kann die Aufgabenart, die Form der gewünschten Auseinandersetzung mit dem Text oder die Aufsatzart bezeichnet haben.

Aus dem Rahmen fiel eine Anfang der 1970er Jahre gestellte Aufgabe, die einen Analyseauftrag formuliert: *H. Böll: Der Lacher [.] Analysieren Sie den Text.* (AKTE 48, P5FNZ). Die Lehrkraft hatte offenbar eine Änderung der Westberliner Reifeprüfungsordnung umgesetzt: Ab 1970 war statt „Analyse und Deutung“ (RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 71) nur noch eine „Analyse von literarischen und anderen Texten“ gefordert (RP 1970, S. 429).¹² Dementsprechend formulierte die Lehrerin bis Ende der 1960er Jahre fast ausschließlich Interpretationsaufträge, später verstärkt Analyseaufgaben.¹³ Insgesamt wurde nach Erlass der neuen Prüfungsordnung an dieser Schule nur noch eine Interpretationsaufgabe gestellt (AKTE 55, S6L13). Möglicherweise schlug sich der Steuerungsversuch der neuen Prüfungsordnung – oder der allgemeine Trend, dem dieser Steuerungsversuch entsprach, – also auch hier nieder. Um diesen Eindruck zu überprüfen, wären allerdings über den hier fokussierten Zeitraum hinaus jene Aufgaben zu untersuchen, die ab Mitte der 1970er Jahre gestellt wurden.

Nur selten wurden Analyse- und Interpretationsaufträge spezifiziert.¹⁴ Zwei Aufgaben wurden mehrschrittig formuliert. Zusätzlich zur Interpretation fordert die erste Aufgabe eine Beurteilung des Textes, die zweite eine kritische Stellungnahme zu dessen „Aussage“:

Interpretieren Sie H. Kasacks „Mechanischer Doppelgänger“, und nehmen Sie zu der Aussage kritisch Stellung. (AKTE 14, 1960er Jahre, P5FNZ)

Interpretieren Sie die Erzählung „In Erwartung des roten Flecks“ des Dichters Helmut Heissenbüttel, und beurteilen Sie sie nach Grundsätzen, die Ihnen zu einer literarischen Bewertung brauchbar und unentbehrlich erscheinen. [...] (AKTE 31, 1960er Jahre, ONUED)

12 Vgl. zu dieser Entwicklung auch Eiben-Zach (i. V. b).

13 Vgl. AKTE 13, 1960er Jahre, P5FNZ; AKTE 14, 1960er Jahre, P5FNZ; AKTE 33, 1960er Jahre, P5FNZ; AKTE 39, 1960er Jahre, P5FNZ; AKTE 64, 1960er Jahre, P5FNZ; AKTE 18, 1970er Jahre, P5FNZ; AKTE 48, 1970er Jahre, P5FNZ.

14 Aktuelle literaturdidaktische Debatten um die Gestaltung literaturbezogener Aufgabenstellungen zu erläutern, würde auch an dieser Stelle zu weit führen. Hingewiesen

Der Interpretationsauftrag selbst wird jedoch auch hier nicht spezifiziert. Dies unterscheidet die Aufgaben von zwei weiteren, die einen Interpretationsschwerpunkt und eine Interpretationsthese vorgeben:

Interpretieren Sie W. Schnurres Kurzgeschichte „Ein Fall für Herrn Schmidt“ als Dokument der Zeit. (AKTE 64, 1960er Jahre, P5FNZ)

Heinrich Böll: „Wo das Röntgenauge eines Dichters durch das Aktuelle dringt, sieht es den ganzen Menschen, großartig und erschreckend – wie er in Borcherts Erzählung ‚Brot‘ zu sehen ist.“ Untersuchen Sie diese Aussage Bölls! (AKTE 7, 1970er Jahre, N1L7U)

Weitere Aufgaben dieser Art wurden an der betrachteten Schule nicht gestellt. Insgesamt tendierten Interpretationsaufgaben damit zu unspezifizierten Interpretations- und Analyseaufträgen bzw. beschränkten sich darauf, eine Aufsatz- oder Aufgabenart vorzugeben. Demgegenüber formulierten Prüfungsaufgaben, die auf einen ‚literarischen Aufsatz‘ zielten, i. d. R. thematische Schwerpunkte (vgl. Kap. 6.1.1).

Inwiefern entsprachen die untersuchten Reifeprüfungsaufgaben jenen, die an anderen Westberliner Schulen formuliert wurden? An der vergleichend betrachteten zweiten Berliner Schule wurden Aufgaben zu ‚moderner‘ bzw. zeitgenössischer Kurzprosa sehr viel seltener, insgesamt nur dreimal, gestellt. Aufgaben zu Lyrik hingegen wurden den Schüler_innen etwa fünfmal so häufig vorgelegt. Unter den von Ulshöfer (1957b, 1965b) zusammengestellten Westberliner Prüfungsaufgaben halten sich solche zu Lyrik und Kurzprosa die Waage (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 184, FN 15).¹⁵ Aufgaben zu ‚moderner‘ bzw. zeitgenössischer Kurzprosa werden hier fast ausschließlich als „Interpretationsthemen“ verstanden und damit einer distinkten Aufgabenart zugeordnet. Präferenzen für bestimmte Autor_innen lassen sich kaum ausmachen. Texte Borcherts und Langgässers werden drei- bzw. zweimal aufgegriffen; diverse weitere Autor_innen sind mit einem Kurztext vertreten:

sei jedoch darauf, dass Interpretationsaufgaben des hier beleuchteten unfokussierten Typs mittlerweile durchaus umstritten sind. Für fokussierte Aufgabenstellungen plädieren insbesondere Köster (vgl. exemplarisch Köster 2017, S. 39 f.) und, allerdings eher auf Erwerbskontexte bezogen, Steinmetz (2020).

15 Auch hier sei jedoch darauf hingewiesen, dass die von Ulshöfer gesammelten Aufgaben keine quantifizierenden Auswertungen zulassen (vgl. auch Kap. 5.1). Auch sind erst die ab 1958 gestellten Aufgaben, nicht jene des Jahrgangs 1957, nach Aufgabenarten sortiert.

Tab. 18: Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu ‚moderner‘ Kurzprosa (II)

Jahr	Aufgabe
1957	Wie stellt W. Borchert in seiner Kurzgeschichte „An diesem Dienstag“ das Kriegsende dar? (Der Text wird vorgelegt.) (Ulshöfer 1957b, S. 8)
„Besinnungsthemen“ (Ulshöfer 1965b, S. 45)	
1958–1964	„Ich begegnete einem Menschen.“ (Die Darstellung kann in die Form einer Kurzgeschichte gefaßt werden. Falls die Begegnung für Ihr Leben bedeutsam war, kann auch ein Dichter oder eine Gestalt aus einer Dichtung gewählt werden.) (ebd., S. 48)
„Interpretationsthemen“ (ebd.)	
1958–1964	Ernest Hemingway „Alter Mann an der Brücke“ Interpretieren Sie die Kurzgeschichte! (ebd.)
	Interpretieren Sie Hans Benders Kurzgeschichte: „Die Wölfe kommen zurück“! (ebd.)
	Heinrich Böll „Die ungezählte Geliebte“ Interpretieren Sie die Kurzgeschichte! (ebd., S. 49)
	„Saisonbeginn“ von Elisabeth Langgässer (Interpretation einer Kurzgeschichte) (ebd.)
	E. Langässer [sic]: „Untergetaucht“. Interpretieren Sie diese Geschichte nach Inhalt und Form! (ebd.)
	Betrachtung der Kurzgeschichte „Zwei Männer“ von Günther Weisenborn (ebd.)
	Interpretation der „Musketengeschichte“ von Werner Bergengruen. (ebd., S. 50)
	Wolfgang Borchert „Eisenbahnen, nachmittags und nachts“ (Interpretation). (ebd.)
	Franz Kafka: „Ein Hungerkünstler“ (Interpretation) (ebd.)
	„Die Tat“ von Wolfdietrich Schnurre. Deutung einer Kurzgeschichte. (ebd.)
	Bertolt Brecht: „Das Wiedersehen“ (Aus: „Kalendergeschichten“), Deutung und Stellungnahme. (ebd.)
„Die Schachpartie“ von Ernst Wiechert. (ebd.)	
Die Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert „Das Brot“ und Friedrich August Kloth „Hunger“ sind zu vergleichen und an ihnen das Wesen der Kurzgeschichte zu zeigen. (ebd.)	

In ihrer Tendenz zu unspezifizierten Interpretationsaufträgen stimmten Westberliner Prüfungsaufgaben also weitgehend überein. In der Auswahl konkreter Texte scheinen die Schulen hingegen individuelle Schwerpunkte gesetzt

zu haben. Dies schlägt sich insbesondere darin nieder, dass an manchen Schulen primär Kurzprosa, an anderen primär Lyrik interpretiert wurde.

Abschließend bleibt zu erläutern, welche Prüfungsaufsätze für die im Folgenden dargelegte Analyse ausgewählt wurden. Die Wahl fiel auf Arbeiten zu Kurztexten Bölls, der in den 1960er Jahren vor allem im schulischen Kontext zu einem der populärsten zeitgenössischen Autor_innen avancierte (vgl. Kap. 7.2.2). Damit können zugleich zwei Aufgaben der Lehrkraft fokussiert werden, die Prüfungsaufgaben in allen drei untersuchten Formaten stellte und deren Prüfungen für die vorliegende Studie daher besonders ergiebig erschienen (vgl. Kap. 4.5.4). Ergänzend werden zwei Aufgaben einer weiteren Lehrkraft (P5FNZ) hinzugezogen:

Tab. 19: Aufgabenauswahl Kurzprosa

Jahr	Lehrkraft	Aufgabenstellung
1960er Jahre	P5FNZ	<i>H. Böll: Daniel, der Gerechte</i> Interpretieren Sie diese moderne Kurzgeschichte. (AKTE 33)
	S6LI3	<i>Heinrich Böll: Der Tod der Elsa Baskoleit</i> – Interpretation einer Kurzgeschichte – (AKTE 59)
1970er Jahre	P5FNZ	<i>H. Böll: Der Lacher</i> Analysieren Sie den Text. (AKTE 48)
	S6LI3	<i>Heinrich Böll: Wie in schlechten Romanen</i> Interpretation einer Kurzgeschichte (AKTE 55)

Aus darstellungsökonomischen Gründen wird im Folgenden nur ein Teil der Analysen ausführlich beschrieben. Im Detail vorgestellt werden Aufsätze zu jeweils einer Aufgabe beider Lehrkräfte: im ersten Fall die zu Bölls *Der Tod der Elsa Baskoleit* (AKTE 59, S6LI3), im zweiten Fall die zu seinem Prosastück *Daniel, der Gerechte* (AKTE 33, P5FNZ).¹⁶ Analysen der übrigen Aufsätze werden ergänzend im Zwischenfazit (vgl. Kap. 7.6) aufgegriffen.

Zusätzlich werden Aufsätze zu einer Aufgabe ausgewertet, die ähnlich wie die in Kapitel 5 und 6.4 fokussierten allgemeinere Reflexionen über das

16 Die Aufsätze zu Bölls *Der Lacher* (AKTE 48, P5FNZ) werden deshalb nur ergänzend betrachtet, weil sie bereits der skizzierten, Anfang der 1970er Jahre einsetzenden Schwerpunktverschiebung folgen. Für eine genauere Analyse dieser Arbeiten vgl. Eiben-Zach (i. V. b). Im Fall der zweiten Lehrkraft (S6LI3) fällt die Wahl auf die Aufsätze, deren Analyse unter der hier verfolgten Fragestellung ergiebiger ausfiel.

Wesen literarischer Werke – hier konkret ‚moderner Kurzgeschichten‘ – einfordert: *Was sehen Sie als Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte an? Erarbeiten und erläutern Sie dies an Beispielen!* (AKTE 44, S6I3).¹⁷ Lässt sich an den Aufsätzen zu Kurztexten Bölls der (schriftliche) *Umgang mit ‚modernen Kurzgeschichten‘* beleuchten, dürften diese Arbeiten vertiefte Einsichten in die *Vorstellungen über* das Genre liefern, mit denen Schüler_innen das Gymnasium verließen.

7.2 Kontextualisierung II: ‚Moderne Kurzgeschichten‘ als Spiegel des Allgemeinen

7.2.1 Verweiskraft ‚moderner Kurzgeschichten‘

Im schulischen Kontext gewann die ‚Kurzgeschichte‘ ab Mitte der 1950er Jahre an Aufmerksamkeit.¹⁸ Von einer regen Auseinandersetzung mit dem Genre zeugen insbesondere zwei Themenhefte der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*.¹⁹ In deutschdidaktischen bzw. methodischen Monographien hingegen spielten ‚Kurzgeschichten‘ zunächst nur eine untergeordnete Rolle. Nicht erwähnt werden sie bei Jauch (1946), Engelmann (1952) und Müller (1952), lediglich beiläufig thematisiert bei Antz (1950, 1955), Reumuth (1951b) bzw. Reumuth/Schorb (1963), Prestel (1956), Ulshöfer (1955a, 1957a) und Schnass (1955) bzw. Schnass/Rutt (1960).²⁰ Erika Essen wiederum widmet der ‚Kurzgeschichte‘ bereits Mitte der 1950er Jahre einen eigenen – wenngleich knappen – Abschnitt (vgl. Essen 1956, S. 144 f.; Essen 1968, S. 209–212). Den Prozess einer zunehmenden Etablierung des Genres spiegeln die Auflagen von Lotte Müllers *Der Deutschunterricht*.

17 Solche Aufgaben schlug etwa Großmann (1963, S. 61) vor. So könne man „auf der Grundlage von Textbeispielen aus der Prosadichtung [...] Stilmerkmale der Kurzgeschichte“ darlegen lassen. Eine entsprechende Aufgabe findet sich auch in der Aufgabensammlung Ulshöfers (1965b, s. o.).

18 Zum Stellenwert der deutschen ‚Kurzgeschichte‘ als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Untersuchungen im Zeitraum 1946 bis 1975 vgl. Marx (2005, S. 36–55).

19 Das Thema *Die Kurzgeschichte im Unterricht* verhandeln die Hefte 1/1957 und 6/1958.

20 Dabei erwies sich die Attribuierung ‚zeitgenössisch‘ bisweilen als dehnbar. So führt Antz (1950, S. 57; 1955, S. 64) als „Geschichtenerzähler[] unserer Zeit“ neben Bergengruen auch Heinrich Sohnrey an. Noch Anfang der 1960er Jahre verweisen Schnass und Rutt (1961, S. 55) in ihrem Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung „zeitgenössische[r] Dichtung“ (Herv. i. O.) auf Erzählensammlungen Hans Francks (*Der Regenbogen, Zeitenprisma*) (ebd.).

Selbsttun – Erleben – Lernen wider. Findet die ‚Kurzgeschichte‘ in der sechsten Auflage (Müller 1952) noch keine Erwähnung, zeichnet die Autorin in der siebten Auflage das Bild eines sich modernisierenden Deutschunterrichts, der zugunsten der „Kurzgeschichte unserer Zeit“ (Müller 1961, S. 9) „auf manchen literarischen Stoff [verzichtet], der nicht gegenwartsbezogen ist“ (ebd.). Mehr Raum erhält die ‚Kurzgeschichte‘ bei Helmers (1966, S. 290 f., 298 f.) und insbesondere Nentwig (1960, S. 332–341). Letzterer legte Ende der 1960er Jahre auch eine eigenständige Schrift zur *moderne[n] Kurzgeschichte im Unterricht* vor (Nentwig 1978[1967]).²¹ Im selben Jahr erschien Thiemermanns (1967) *Kurzgeschichten im Deutschunterricht*.²² Etwas früher, Anfang der 1960er Jahre, wurden Handreichungen für Schüler_innen publiziert. In der von Friedrich Kranz im Oldenbourg-Verlag herausgegebenen Reihe *Wege zum Abituraufsatz* fokussiert etwa ein Band zur *Prosainterpretation* (Kranz 1970) neben Auszügen umfangreicherer Texte (vgl. ebd., S. 90–137) auch ‚moderne‘ bzw. zeitgenössische Kurzprosa (vgl. ebd., S. 14–89).²³ Bei Bange erschien ein Heft, das die Interpretation von Gedichten und ‚Kurzgeschichten‘ behandelt (Neis 1963).

Im aktuellen literaturdidaktischen Diskurs besitzt die ‚Kurzgeschichte‘ eine eigenwillige Rolle als Negativbeispiel des Umgangs mit literaturspezifischem Vorwissen. Insbesondere die Rede von ihrem offenen Anfang und Ende steht beinahe prototypisch für die inadäquate Anwendung verkürzten Gattungswissens im Deutschunterricht (vgl. u. a. Köster 2015, S. 65; Wieser 2016, S. 47; Winkler 2016, S. 66 f.). Dieses deutschunterrichtliche „Brauchtum“ (Hauae 2015) findet seine Entsprechung in einer (schulischen) Kurzgeschichtenpoetik, die über Jahrzehnte hinweg ein relativ klar umrissenes Ensemble von Gattungsmerkmalen fokussierte (vgl. etwa Marx 2005, S. 55–79).²⁴

21 Untersucht wird hier die 1978 publizierte sechste Auflage; dabei handelt es sich um eine unveränderte Neuauflage der Ausgabe von 1967.

22 In einem einleitenden theoretischen Teil widmet sich der Band der „Kurzgeschichte als literarische[r] Gattung“ (Thiemermann 1967, S. 9) und der „Kurzgeschichte im Unterricht“ (ebd., S. 17). Der größere Teil der Publikation rückt allerdings konkrete Einzeltexte in den Fokus.

23 Die erste Auflage erschien bereits 1963. Untersucht wird hier die 1970 publizierte sechste Auflage der Handreichung.

24 Den Grenzen dieser Charakterisierungsversuche war man sich dabei auch in den 1950er und 1960er Jahren durchaus bewusst (vgl. etwa Bender 1962, S. 206 f.; Nentwig 1960, S. 332 f.; Motekat 1957, S. 20; Thiemermann 1967, S. 17; Unseld 1955, S. 144).

Die folgende Darstellung bietet einen kurzen Abriss zur Frage, wie die ‚Kurzgeschichte‘ in (überwiegend literaturdidaktisch ausgerichteten) Publikationen der 1950er und 1960er Jahre charakterisiert wurde.²⁵ Im Zentrum steht dabei die Verweiskraft auf allgemeingültige Zusammenhänge, die der ‚modernen Kurzgeschichte‘²⁶ zugeschrieben wurde.

Didaktische Handreichungen charakterisieren das Genre durch eine Tendenz zur ‚Verdichtung‘ (Thiemermann 1967, S. 10) bzw. ‚Konzentration‘ (Unselde 1955, S. 145; vgl. auch Neis 1963, S. 124; Marx 2005, S. 59). Eine solche erreiche sie durch eine ‚Technik der Andeutung und Auslassung‘ (Unselde 1955, S. 145; vgl. auch Marx 2005, S. 57):

„Da die Kurzgeschichte sich auf das eigentliche Geschehen selbst konzentriert, muß die gestalterische Kunst des Erzählens es fertigbringen, alles dem Leser zum Verständnis des Erzählvorgangs notwendige Wissen über die Situation, die Personen, die Konflikte, die Voraussetzungen und Auslösungen in der sprachlichen Verwirklichung des Geschehens selbst unmerklich zu vermitteln.“ (Motekat 1957, S. 28; zitiert auch bei Neis 1963, S. 122; vgl. auch Gerth 1967, S. 19; Marx 2005, u. a. S. 59)

Ihre Sprache sei „nicht selten doppelschichtig. Wort-, Satz- und Bildwiederholungen haben einen erkennbaren Aussagewert“ (Ulshöfer 1965a, S. 48). Verbunden mit der Tendenz bzw. dem Zwang²⁷ zur Verdichtung werde das vermeintliche Detail aufgewertet, erhalte „eine wesentliche Funktion im Ganzen“ (Gerth 1967, S. 19). Neis (1963, S. 124) spricht in diesem Zusammenhang von einem „[a]bsolute[n] Funktionalismus“ der Gestaltung. Insbesondere

25 Der Abriss orientiert sich an der Überblicksdarstellung Marx' (2005, S. 55–79), deren Systematisierung entsprechend auch die folgenden Ausführungen prägt. Auch in der Recherche von zeitgenössischen Beiträgen profitierten die Analysen von der Vorarbeit Marx'. Dies betrifft insbesondere die Zeitschriftenaufsätze Benders (1962), Höllersers (1962) und Unselde's (1955), die Handreichungen Neis' (1963), Nentwigs 1978[1967] und Thiemermanns (1967), die bei Helmers (1967, Hrsg.) versammelten Beiträge und die Anthologie Essens (1958, Hrsg.).

26 Allgemein beschreiben die Beiträge die ‚Kurzgeschichte‘ als ‚modernes‘ bzw. zeitgenössisches Phänomen (vgl. etwa Lorbe 1957, S. 36; Motekat 1957, S. 21; Nentwig 1978[1967], S. 20 und Höllerer 1962, S. 226). Insbesondere wird das Genre als „ein Kind der Nachkriegszeit“ dargestellt (Nentwig 1978[1967], S. 8; vgl. auch Motekat 1957, S. 26; Neis 1963, S. 120). Teilweise wird die Popularität der ‚Kurzgeschichte‘ in jüngerer Zeit mit den geringeren zeitlichen Ressourcen ihrer Leser_innen erklärt (vgl. Unselde 1955, S. 147). Dieser Erklärungsansatz wird jedoch auch kritisch beleuchtet (vgl. Höllerer 1962, S. 226 f.; Lorbe 1957, S. 36).

27 Das Prinzip der Verdichtung wird auch als *Anspruch an* die Gestaltung von ‚Kurzgeschichten‘ aufgefasst (vgl. etwa Gerth 1967, S. 19; Unselde 1955, S. 145).

gewannen „Einzelgegenstände“ (Lorbe 1957, S. 37) und „einzelne[] Worte, Wendungen und Gesten [...] besonderes Gewicht“ (ebd., S. 38; vgl. auch Höllerer 1962, S. 233). Thematisiert wird in diesem Zusammenhang auch die „Symbolhaftigkeit“ (Gerth 1967, S. 20) der Gestaltung (vgl. auch Neis 1963, S. 124).

Hiermit verbunden stellen die Beiträge einen gewissen Mangel an äußerlicher Handlung fest (vgl. etwa Essen 1958, S. 54). Die ‚Kurzgeschichte‘ sei gekennzeichnet durch ihren „Ausschnittcharakter“ (Marx 2005, S. 57; vgl. auch Nentwig 1960, S. 333; Nentwig 1978[1967], S. 19), ihre „Augenblicksfixierung“ (Höllerer 1962, S. 233; vgl. auch Essen 1956, S. 144; Gerth 1967, S. 19) und die „Beschränkung des Stoffes auf eine einzige Situation“ (Thiemermann 1967, S. 10; vgl. auch Unseld 1955, S. 145). Auch diesen Ausschnitten bzw. Augenblicken wird das Potenzial zugeschrieben, auf ein Allgemeineres zu verweisen. Der „anscheinend willkürlich herausgegriffene[] Ausschnitt aus dem alltäglichen Leben [sei, EZ] als Gleichnis des Lebens“ (Reitemeier 1956, S. 106) zu verstehen. Vielfach bemüht wird dabei das Bild einer punktuellen Beleuchtung: Die ‚Kurzgeschichte‘ gebe „eine grelle Kurzbeleuchtung“ (Gerth 1967, S. 19), lasse „bestimmte Wesenszüge des menschlichen Daseins [...] grell und hart konturiert erkennbar werden wie im plötzlichen Lichtschein des Blitzes, der verlicht, noch ehe man sagen kann: es blitzt“ (Motekat 1957, S. 29; zitiert auch bei Neis 1963, S. 122). Sie wirke „als ein Brennpunkt, der nur eine einzige [...] Situation aus dem Strom des Geschehens grell heraushebt, um ihre verborgene Bedeutsamkeit offenbar zu machen“ (Thiemermann 1967, S. 10).

Dabei sei der ‚Kurzgeschichte‘ „das Unscheinbare des Nächstliegenden [...] wesentlich“ (Essen 1956, S. 144); sie stelle eine „oft geradezu banale und alltägliche Situation“ (Thiemermann 1967, S. 10; vgl. auch Lorbe 1957, S. 45; Marx 2005, S. 58) in den Mittelpunkt. Hiermit verbunden sei ihr Gegenstand „allgemeines Schicksal“ (Unseld 1955, S. 145); sie zeige nicht „den heroischen Einzelfall“ (Kranz 1970, S. 14) oder „außergewöhnliche Handlungen und unerhörte Begebenheiten“ (Nentwig 1960, S. 334; ähnlich Gerth 1967, S. 20).²⁸ Auch zeichne die ‚Kurzgeschichte‘ eine „Tendenz zur Typisierung“ aus (Marx 2005, S. 61; vgl. weiter Bender 1962, S. 221; Thiemermann 1967, S. 14 f.).

In diesem Zusammenhang wird ihr auch eine gewisse Nähe zur Alltags- bzw. Umgangssprache attestiert (vgl. Gerth 1967, S. 20; Nentwig 1978[1967], S. 19;

28 Dagegen fordert Motekat (1957, S. 28 f.): „Die Situation [...] muß sehr neu, sehr ungewohnt, sehr spannend und sehr charakteristisch sein für bestimmte Wesenszüge des menschlichen Daseins.“ Neis (1963, S. 123) sieht beide Möglichkeiten vor. Demnach thematisiere die ‚Kurzgeschichte‘ „[a]llgemeine Schicksale von Menschen des Alltags; besonders typische, interessante oder krasse Fälle“.

Neis 1963, S. 124; Marx 2005, S. 59), die jedoch nicht mit sprachlicher Beliebigkeit verwechselt werden dürfe (vgl. Thiernemann 1967, S. 15). Es habe „in der gelungenen Kurzgeschichte ebenso wie im lyrischen Gedicht jeder Satz, jedes Bild und jedes Detail des Geschehens seinen unvertauschbaren Platz“ (ebd., S. 18) und „andeutende[s], verweisende[s]“ Potenzial (Marx 2005, S. 59; vgl. auch Neis 1963, S. 124): Die bereits thematisierten bedeutungshaltigen „Worte, Wendungen und Gesten [...] treten aus dem Alltäglichen, sie treten dem Leser neu und unmittelbar gegenüber und erzeugen so jene wirklichere Wirklichkeit, auf die es die Kurzgeschichte anlegt“ (Lorbe 1957, S. 38; vgl. auch Essen 1958, S. 56). Aufgabe der Interpretation sei es, „[d]iese wirklichere Wirklichkeit, befreit vom Klischee der Gewohnheit, erkennen zu helfen“ (Lorbe 1957, S. 38).

Im Zentrum literaturdidaktischer Charakterisierungsversuche steht so das Potenzial der ‚Kurzgeschichte‘, auf Allgemeingültiges zu verweisen: „Der Ausschnitt oder Augenblick, den sie beleuchtet, weist immer über sich hinaus auf eine allgemeine Beschaffenheit der Welt oder des Lebens“ (Gerth 1967, S. 20; vgl. auch Müller 1961, S. 9). Normativ gewandt sei nur dann „von einem literarischen Kunstwerk [zu] sprechen“ (Nentwig 1978[1967], S. 15), wenn „das Erzählte über sich selbst, über den Einzelfall [...] ins Allgemeingültige [hinausweist]“ (ebd.).

Die geschilderten alltäglichen Situationen würden „[b]ei aller scheinbaren Belanglosigkeit der Einzelfälle des Alltagsgeschehens [...] zu Modellfällen *modernen Lebens*“ (Nentwig 1978[1967], S. 21, Herv. EZ):

„Die gute moderne Kurzgeschichte [...] ist durchaus wirklichkeits- und gegenwartsbezogen und spiegelt im Einzelfall (Modellfall) ein Stück Welt in exemplarischer Weise wider; sie rührt an die neuralgischen Stellen unserer Zeit, sie zeigt auf, befragt und führt damit zur Standortsbestimmung in unserer so problematischen Gegenwart.“ (Kranz 1970, S. 14, i. O. gesperrt)

Letztlich geht es den didaktischen Beiträgen aber auch um ein *überzeitlich* Gültiges: „Wo immer die Erzählung mehr sein will als durchschnittliche Unterhaltung, wird sie hinter dem Einmaligen und Zufälligen eine überdauernde und allgemeingültige Wahrheit aufweisen.“ (Thiernemann 1967, S. 16; vgl. auch Motekat 1957, S. 35) Hiermit verbunden stelle („echte“) Prosadichtung „die Frage nach dem Sinn und der Sinnerfüllung unseres Lebens“ (Kranz 1970, S. 9). Ähnlich führt Galter (1967, S. 37) bezogen auf Borcherts *An diesem Diens-tag* aus, dass „die Frage nach dem Sinnzusammenhang des Stückes gleichzeitig die Frage nach dem Sinn des Seins schlechthin aufwirft“.²⁹

29 Dieses Verständnis erregt allerdings Anstoß bei gleich zwei im selben Band publizierten Beiträgen. Meyer (1967, S. 50) „[scheint] [i]n Betrachtungen wie [...] ‚Frage nach

Dem Genre wird auch eine kritische Haltung zugeschrieben. Die ‚Kurzgeschichte‘ artikuliere eine „Kritik der Zeitumstände, der gesellschaftlichen Zustände und Mißstände, des Daseinsverhältnisses des Menschen (Seinsschuld, Lebensangst, Not, Einsamkeit, Verlorenheit, Ausweglosigkeit, Preisgegebenheit und Verfallensein an dämonische Mächte, Verzweiflung)“ (Neis 1963, S. 123). Umgekehrt verzichte sie darauf, Idealbilder zu beschreiben: Sie idealisiere weder „Welt und Geschehen“ (Gerth 1967, S. 20) noch ihre Figuren (vgl. Unseld 1955, S. 145; Nentwig 1960, S. 334; Marx 2005, S. 61), besitze keinen „Held[en]“ (Gerth 1967, S. 20). Bisweilen wird die zeitgenössische ‚Kurzgeschichte‘ jedoch auch als Ausdruck eines übergeordneten „Guten“ verstanden (vgl. Kap. 5.2). Dann beschreibe sie etwa das „Verhältnis des Menschen zum Transzendenten: Erfüllung des entwerteten Daseins durch Hingabe an die Natur, an die Mitmenschen, an die Liebe, an das Jenseits, an Gott“ (Neis 1963, S. 123). Auch wird der Anspruch formuliert, dass sich die ‚Kurzgeschichte‘ nicht mit kritischen Perspektiven begnügen dürfe. Höllerer (1962, S. 245) zufolge will sie zwar „zum Zweifel und zur Kritik erziehen“; allerdings, so heißt es einschränkend, „[verführt] nur *der* Zweifel [...] nicht zu der unfruchtbaren Physiognomie der herabgezogenen Mundwinkel, der gern *das* anerkennt, was der geschärften Bereitschaft des Bewußtseins gewachsen ist und ihr standhält“ (ebd.).

Besitzt die ‚Kurzgeschichte‘ das Potenzial, auf ein Allgemeines, ggf. auch überzeitlich Gültiges oder Gutes zu verweisen, ist es Aufgabe der Rezipient_innen, sich diesen Bezügen zu widmen. Die Interpretation habe „einen einmaligen und zufälligen Vorgang über das vordergründige Geschehen hinaus in seiner allgemeingültigen Bedeutung [zu] erfassen“ (Thiemermann 1967, S. 17). Betont wird, dass die (gelungene) ‚Kurzgeschichte‘ „nicht nur dazu da [ist], ein Publikum zu unterhalten“ (Lorbe 1957, S. 54; vgl. auch Essen 1958, S. 54; Thiemermann 1967, S. 16), „mehr als nur ein artistisches Kunstwerk“ sei (Kranz 1970, S. 9). Sie wolle „wirken“ (Unseld 1955, S. 145), „die Augen [...] öffnen und [...] in Bewegung [...] bringen“ (Lorbe 1957, S. 54; vgl. auch Ulshöfer 1967b, S. 75; Marx 2005, S. 68): „[J]edes Wort ist hier zugleich ‚wirkendes Wort‘: es fordert heraus! Immer sind wir betroffen in unserer menschlichen Existenz [...].“ (Kranz 1970, S. 9)

dem Sinn des Seins schlechthin‘ (W. Galter) [...] die Gefahr einer verallgemeinernden Überdeutung und damit einer Entschärfung zu liegen“. Klafki (1967, S. 52) kommt zu einer ähnlichen Einschätzung. Demnach würden „[d]iese Verallgemeinerungen [...] allzu rigoros das [überspringen], was an textnahen, [...] ins Zentrum der Kurzgeschichte führenden Beobachtungen [...] zu finden ist“.

Viel Wert legen die Beiträge auf die aktivierende Wirkung der ‚Kurzgeschichte‘. Der Leser werde „zum Denken und Nachdenken“ (Nentwig 1960, S. 335) bzw. „Nachsinnen“ (Doderer 1967, S. 33) aufgefordert. Konkret wolle die ‚Kurzgeschichte‘ dem Leser „meist [...] eine Frage stellen, die sich nicht so eindeutig wie eine Rechenaufgabe lösen läßt“ (Bender 1962, S. 205), bzw. deren ‚Lösung‘ nicht gegeben ist (vgl. u. a. Gerth 1967, S. 20). Dies werde insbesondere durch das offene Ende der ‚Kurzgeschichte‘ erreicht.³⁰ In der ‚Kurzgeschichte‘ bleibe „eine Spannung ungelöst“ (Gerth 1967, S. 20), wirke „jenseits des Schlusses im Leser weiter, so, wie Goethe es einmal von einem Gedicht gesagt hat, es ließe ‚einen Stachel im Herzen des Lesers zurück und die Phantasie ist ange-regt, sich alle Möglichkeiten auszubilden, die nun folgen können“ (Unsel-d 1955, S. 143; vgl. auch Marx 2005, S. 64).³¹ Dem Leser solle „[d]as Erzählte [...] fragwürdig erscheinen und ihn beunruhigen“ (Gerth 1967, S. 20);³² der offene Schluss sei „ein Hinweiszeichen, das ihn aus der Selbstverständlichkeit herausführt“ (Lorbe 1957, S. 37) und eine „Erschütterung“ (Neis 1963, S. 119) bewirkt.³³ Die Geschichte lasse den Leser

„stehen mit dem Bewußtsein, daß hier etwas aufgebrochen ist, dem er selbst sich zu stellen hat, daß er dem so erregend Gegenwärtigen auf den Grund gehen muß. Das Wirkliche, bisher Selbstverständliche erscheint in einem unerwarteten Licht, in einer neuen Zusammenstellung. Von diesem Augenblick an können die gewohnten und fest gewordenen Begriffe nicht mehr ohne weiteres gelten. Das Vieldeutige, Widersprüchliche, letztlich immer Rätselhafte der menschlichen Wirklichkeit wird bloßgelegt und

-
- 30 Auch im fokussierten Untersuchungszeitraum gehörte es zum Standardrepertoire der Kurzgeschichtenpoetik, das Genre durch Offenheit von Anfang und Schluss zu charakterisieren (vgl. u. a. Gerth 1967, S. 20; Hajek 1955, S. 9; Höllerer 1962, S. 233; Lorbe 1957, S. 37; Motekat 1957, S. 35; Nentwig 1960, S. 333; Nentwig 1978[1967], S. 15; Neis 1963, S. 124; Thiernemann 1967, S. 11–14; Ulshöfer 1965a, S. 48; Unsel-d 1955, S. 142 f.; vgl. auch Marx 2005, S. 64–70).
- 31 Auf dasselbe Zitat greifen auch Neis (1963, S. 119) und Nentwig (1960, S. 333) zurück – Letzterer jedoch, ohne es als solches auszuweisen.
- 32 Bender (1962, S. 205) bemüht sich in diesem Zusammenhang um eine Differenzierung: „Die Kurzgeschichte läuft darauf hinaus, dem Leser den gleichen Schluß-schock zu versetzen [wie die Kalendergeschichte, EZ]: einen Pfeil ins Herz zu schießen oder einen Tiefschlag zu versetzen. Sie kann aber auch leisere Wirkungen beabsichtigen: sie kann erheitern; sie kann ihre Leser benommen oder verträumt machen [...]“.
- 33 Doderer (1967, S. 33) zufolge ist der „oft schockierende oder aber unbefriedigende Schluß“ auch ein guter Anknüpfungspunkt für den Deutschunterricht (vgl. ebd., S. 34).

wird dem Leser nicht nur zum Erlebnis, sondern fordert ihn zu tieferer Erkenntnis.“ (Essen 1958, S. 56)³⁴

Zumindest ein Teil der Beiträge fasst die fokussierten Textbedeutungen dabei unter dem Begriff des ‚Sinns‘. Ein solcher ‚Sinn‘ scheint einem objektiven Zugriff zugänglich. Beschrieben wird der „Versuch ‚dahinterzukommen‘, d. h. den Sinn [...] zu erschließen“ (Hajek 1955, S. 6). Ulshöfer (1967b, S. 75)³⁵ untersucht „[d]as Verhältnis von Inhalt und Sprachform [...], um das eigentlich Gemeinte zu erkennen“; in einer von Plock (1967, S. 62, Schüleräußerung) protokollierten Unterrichtsstunde ist vom „eigentliche[n] Sinn der Geschichte“ die Rede (vgl. auch Nentwig 1978[1967], S. 21–23). Etwas vorsichtiger fällt demgegenüber die Rede von der „Sinnmittle“ eines Textes aus:

„[W]ir versuchen, die Kurzgeschichte als eine vom Erzähler gestaltete Einheit von Form und Gehalt aus einer jeweils aufzuweisenden Sinnmittele heraus zu verstehen, von der aus sich die Funktion aller Einzelheiten, die Bedeutung jedes Details für den Bau und die Sinnhaftigkeit des Ganzen verständlich machen läßt.“ (Thiemermann 1967, S. 17 f.)

„Interpretieren heißt ein Prosastück aus seiner Sinnmittele heraus deuten, den Gehalt erschließen und den Wertzusammenhang finden; Ihre Darlegungen sollen zu einem tieferen Verständnis des Textes führen.“ (Kranz 1970, S. 159)

Zum Teil wird der verkürzende Griff nach einer vermeintlichen Text-,Bedeutung‘ jedoch auch problematisiert. So moniert etwa Pries (1963, S. 12), dass „[d]ie meisten unserer Mittelstufenschüler [...] sich des Unterschieds zwischen sprachlicher Mitteilung und Sprachkunst nicht bewußt [sind]“. Dies zeige sich etwa darin, dass diese Schüler „in ihren ersten schriftlichen Textdeutungen so häufig Wendungen, wie ‚Der Dichter berichtet uns hier...‘, ‚... erzählt hier von...‘, ‚... hat einmal ...‘, ‚... befindet sich hier in ...‘ usw. [benutzen]“ (ebd.).

34 Es werde den Leser „beunruhigen, daß der Sinn der Geschichte sich ihm immer auch entzieht, indem er sich ihm anzeigt“ (Essen 1958, S. 56). Dies auszuhalten sei ihm jedoch aufgegeben: „[G]erade wenn er dies erfährt, darf er wissen, daß er dem Verständnis dessen, was die Kurzgeschichte zu sagen hat, am nächsten ist.“ (ebd.)

35 Ulshöfer (1965a, S. 55) setzt diesen „Sinn“ mit der Intention des Autors gleich: „Als Sinn der Geschichte bezeichnen wir ‚die Aussageabsicht des Verfassers‘: Was will der Verfasser sagen? Weshalb erzählt er seine Geschichte? Welches ist der Kernpunkt der Erzählung?“

7.2.2 Schwerpunkte schulischer Böll-Rezeption

Folgt man einem Eintrag im *Kritischen Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, so sind es „[d]ie frühen Kurzgeschichten, die Böll in dem Band ‚Wanderer, kommst du nach Spa...‘ (1950) zusammenstellt [...] die ihn vor allen anderen Arbeiten zum meistgelesenen modernen Schulautor machten“ (Vogt et al. o. J.; vgl. auch Fingerhut 2007, S. 24, 27).³⁶ In der Reifeprüfung der hier betrachteten Westberliner Schule wurden insgesamt fünf Erzählungen Bölls thematisiert, die zwar nicht mehr den ersten Nachkriegspublikationen zuzuschlagen sind, jedoch überwiegend in der ersten Hälfte der 1950er Jahre verortet werden können: *Der Tod der Elsa Baskoleit* (1953), *Wie in schlechten Romanen* (1956), *Daniel, der Gerechte* (1955), *Der Lacher* (1955) und *An der Brücke* (1949).

An der Brücke ausgenommen wurden alle Texte Anfang der 1960er Jahre in dem Sammelband *Erzählungen. Hörspiele. Aufsätze* (1961) abgedruckt. Dieser Band wurde Lehrkräften z. B. in einem Heft der Reihe *Interpretationen zum Deutschunterricht* (o. Hrsg. 1965, im Einband) empfohlen. Zumindest eine der Lehrkräfte kannte den Band nachweislich.³⁷ Plausibel erscheint dies angesichts der Popularität der Publikation, die etwa ein Anfang der 1960er Jahre erschienener *Spiegel*-Artikel herausstellt:

„Ein Buch, auf dessen Schutzumschlag der Name ‚Böll‘ in fünf Zentimeter hohen Lettern gewissermaßen als Haupttitel und monumentaler Blickfang prangt – der eigentliche Titel ‚Erzählungen, Hörspiele, Aufsätze‘ steht in nur ein Zentimeter hohen Buchstaben darunter –, ist seit mehr als einem halben Jahr bundesdeutscher Bestseller. Obwohl der Band keine einzige echte Böll-Novität bietet – er enthält lediglich bereits früher publizierte Arbeiten des Autors –, hat er seit Erscheinen im Mai dieses Jahres eine Auflage von 104 000 Exemplaren erreicht.“ (o. A. 1961, S. 71; vgl. weiter Sowinski 1993, S. 15)

Der Erfolg des Bandes sei Teil eines allgemeinen „Böll-Boom[s]“ (o. A. 1961, S. 71). Der Verfasser des zitierten Artikels sieht in Böll „Deutschlands erfolgreichste[n]“ (ebd.) bzw. den „einzige[n] deutsche[n] Nachkriegsautor mit einem nachhaltigen Erfolg über die speziell literarisch interessierten Zirkel [...] hinaus“ (ebd.). Auch ist vom „repräsentative[n] Schriftsteller der Bundesrepublik

36 In diesem Sinne plädiert etwa Zimmermann (1969, S. 52 f.) dafür, im schulischen Kontext insbesondere das Frühwerk Bölls zu berücksichtigen.

37 Dies geht aus einer Beurteilung der Lehrkraft hervor. Hier wird ausgeführt, dass Bölls *Der Lacher* „in dem Band H. Böll: Erzählungen/Hörspiele/Aufsätze unter den Erzählungen [steht]“ (AKTE 48, A 1).

Adenauers“ (ebd.) die Rede. Die Frage nach „Bölls eigentlich[em] literarische[n] Rang“ (ebd.) jedoch stehe auf einem anderen Blatt. So werde „unter deutschen Kritikern nicht selten die Meinung vertreten, Bölls literarische Qualität bleibe hinter seinem Renommee zurück“ (ebd., S. 72). Er scheint „weniger ein Schriftsteller für Literaten als ein Schriftsteller für Leser“ (ebd.) zu sein, werde „mehr gelesen als diskutiert“ (ebd.).

Nicht zuletzt war Böll ein Schriftsteller für Schüler_innen und Lehrkräfte:

„Die ersten interpretativen Erschließungen der Texte Bölls erfolgten – zumindest teilweise – durch Deutschlehrer, die Böll als Autor von Kurzgeschichten entdeckten und schätzten. [...] Die didaktisch orientierte Interpretation von Kurzgeschichten Bölls wird in den sechziger Jahren fortgeführt [...], bevor dann größere Interpretations-sammlungen von Kurzgeschichten Bölls im Bange-Verlag Hollfeld (1964 ff.) und im Oldenbourg-Verlag München (1965 ff.)³⁸ erschienen [...]“ (Sowinski 1993, S. 152 f.; vgl. auch Zimmermann 1969, S. 53)

In den 1960er Jahren zählte Böll dann auch zu den Autor_innen, deren Werke am häufigsten in deutsche Lesebücher aufgenommen wurden (vgl. Selbmann 2009, S. 238).³⁹ Seinen Zeitgenossen scheint er „längst zum Aufsatzthema und Studienobjekt für Gymnasiasten [...] geworden“ zu sein (o. A. 1961, S. 83).⁴⁰ Der zitierte *Spiegel*-Artikel weiß von bisweilen skurrilen Auswüchsen der schulischen Popularität des Schriftstellers zu berichten: „Immer wieder wird Böll brieflich, telephonisch oder persönlich von Schülern und sogar von Lehrern heimgesucht, die sich von ihm authentische Ratschläge zum Unterrichtsthema Böll erhoffen.“ (ebd., S. 84)

Wie genau rezipierte man Böll im schulischen Kontext? Den Schüler_innen wurde der Schriftsteller als „Anwalt der Kleinen, der Wehrlosen, der ‚Lebensuntüchtigen‘“ (Dormagen/Klose 1963a, S. 283; vgl. auch Thiemermann 1967, S. 95; Zimmermann 1969, S. 52),⁴¹ als „Mahner und Warner“ (Neis o. J. a, S. 6)

38 Gemeint sind vermutlich die Hefte der Reihen *Interpretationen zeitgenössischer deutscher Kurzgeschichten* (C. Bange-Verlag) sowie *Interpretationen zum Deutscherunterricht* (Oldenbourg-Verlag; vgl. etwa o. Hrsg. 1965).

39 In Lesebüchern der 1970er Jahre geht die Anzahl der Texte Bölls jedoch zurück (Selbmann 2009, S. 246).

40 Die 1968 erschienenen *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (SenS 1968a) etwa eröffneten die Möglichkeit, in der dreizehnten Klasse Bölls *Dr. Murkes gesammeltes Schweigen* sowie die Romane *Billard um halb 10* oder *Die Ansichten eines Clowns* (vgl. ebd., S. 44) zu behandeln.

41 Thiemermann (1967, S. 95) thematisiert weiter Bölls „Gespür für Gerechtigkeit und seine[] Auflehnung gegen jede Form der Ungerechtigkeit“.

oder auch als „Rebell“ (ebd., S. 5) vorgestellt. Folgt man etwa Dormagen und Klose (1963a, S. 283), so „konfrontiert er den Leser gerade mit jenen Realitäten, die so gerne verschwiegen oder übersehen werden, weil sich andernfalls Konsequenzen ergäben“. Seine Kritik richte sich gegen

- „den falschen Schein, die Lüge, die Phrasenhaftigkeit“ (Neis o. J. a, S. 5), „Scheinheiligkeit, Heuchelei und Hohlheit“ (ebd.), „entleerte Formen, leere Konventionen“ (ebd., S. 6), speziell „muffige Frömmelei, unechte Gläubigkeit“ (ebd., S. 5),
- „Großmannssucht und Angebertum“ (ebd.), „[l]eere Betriebsamkeit, grobe[n] Materialismus, Gewinnsucht, Äußerlichkeit und Oberflächlichkeit“ (ebd.),
- „Tyrannei und Vergewaltigung in jeder Beziehung“ (ebd.), „jede[n] Versuch der Gleichschaltung, Nivellierung und inneren wie äußeren Einebnung“ (ebd.), „jede Bedrohung der menschlichen Freiheit“ (ebd., S. 6) und hiermit verbunden
- „[p]olitische Extreme“ (ebd., S. 5).

In den *Interpretationen zu Heinrich Böll* wird jedoch auch betont, dass der Dichter „die Moral nicht ausspricht und lehrt, sondern offen läßt“ (Weber 1965, S. 102).

Ein zentrales Thema Bölls sehen die Handreichungen im (Zweiten Welt-) Krieg. Insbesondere richte sich seine Kritik gegen „die Sinnlosigkeit“ (Neis o. J. a, S. 4) bzw. „die grausame Härte und den Wahnsinn des Krieges“ (ebd., S. 5) und „das äußere und innere Elend der Nachkriegszeit“ (ebd., S. 4). In den *Interpretationen zu Heinrich Böll* des Oldenbourg-Verlags heißt es, dass der Autor „sein Thema begrenzt, seine Welt verdichtet auf den Krieg, dessen Erscheinungen und Folgen, auf Leiden und Leid, auf das Menschliche, das erst in der dunklen Atmosphäre des Unmenschlichen aufleuchtet und – eigentlich das Selbstverständliche – erst dann seiner selbst gewahr und inne wird“ (Weber 1965, S. 102). Hier legt man also Wert darauf, dass Böll einen Kontrapunkt zum Problematisierten setze, Vergangenheit und Status quo nicht als rein defizitär zeichne. Vereinzelt gerät auch die Frage nach den *Entwicklungen* in den Blick, die im Krieg kulminierten – wenn etwa ausgeführt wird, dass Böll „die sinnlose Hinopferung, die man fälschlicherweise Heldentum nennt, die Brutalität und Auswüchse des Militarismus“ herausstelle (Neis o. J. a, S. 5). In einer Interpretation ist sogar explizit von einer ‚Schuld‘ die Rede, die es sich präsent zu halten gelte. Demnach versuche Böll, „dem konformistischen Sich-Einrichten im Sicherem, dem Vergessen der Schuld entgegenzuwirken, die Gewissen wach[zu]halten, zu entlarven und zu enthüllen“ (Dormagen/Klose 1963a, S. 283; vgl.

auch Zimmermann 1969, S. 54). Seinen Werken wird jedoch auch ein resignativer Zug attestiert. Einen „unverwechselbaren Grundton“ sehen Dormagen und Klose (1963a, S. 284) in Bölls „Trauer über die Ohnmacht des Guten“ (ebd.; vgl. auch Zimmermann 1969, S. 52).

Weitere Beschreibungen decken sich mit zeitgenössischen Modellierungen des Genres ‚Kurzgeschichte‘ (vgl. Kap. 7.2.1). So werden auch Bölls Werke durch ihre Nähe zum Alltäglichen, tatsächlich Erfahrbaren charakterisiert. Demnach „kommt es ihm darauf an, das Leben so zu zeigen, wie es ist. Er will die Wahrheit des Lebens verdeutlichen, Absurditäten und Mißstände aufdecken, Schein und Sein voneinander trennen und ihre Divergenz sichtbar machen“ (Neis o. J. a, S. 4). Weiter werden Bölls Erzählungen durch Implizitheit, Verdichtung, Offenheit von Anfang und Schluss und dadurch charakterisiert, das Unscheinbare ins Zentrum zu rücken (vgl. Dormagen/Klose 1963a, S. 284).⁴² Insbesondere seien „[d]ie Menschen, die er zeichnet, [...] Alltagsmenschen, Menschen unserer Zeit“ (Neis o. J. a, S. 5). Hiermit verbunden könne „[j]eder [...] etwas von sich selber oder seinen Mitmenschen in Bölls Romangestalten wiederfinden“ (ebd., S. 6). Auch wird hervorgehoben, dass „das Werk Bölls [...] voller Leitmotive und trüchtig an Symbolen“ sei (Weber 1965, S. 102).⁴³

Auch im schulischen Kontext erfuhr Böll jedoch nicht nur Lob; angesichts des skizzierten „Böll-Booms“ (s. o.) wirken die untersuchten Einführungen zum Teil sogar erstaunlich kritisch. Problematisiert wurde, dass sich seine Werke auf Kritik beschränken würden (vgl. auch Kap. 7.2.1):

„Böll ist der ‚Straßenkehrer des Zeitgeists‘; aber – und da liegen seine Grenzen – er ist nicht mehr als dies. [...] Bölls Menschen stellen zwar die Misere des Alltags bloß, können sie aber nicht beseitigen. Ohne Hintergründigkeit und Transzendenz bleiben sie dem Irdischen verhaftet, bewegen sie sich in empirischen Bereichen.“ (Neis o. J. a, S. 5 f.)

In den *Interpretationen zu Böll* hingegen heißt es recht vage, dass die „Offenheit“ (Weber 1965, S. 103) seiner Erzählungen „auch das Verschlussene für eine Erhellung von jenseits [öffnet]“ (ebd.). Deutlicher werden Dormagen und Klose

42 Umgekehrt wird die ‚Kurzgeschichte‘ als ein Genre verstanden, das Böll in besonderer Weise entspreche (Weber 1965, S. 102).

43 Angeführt werden auch konkrete Gestaltungsmerkmale, die gemeinhin der Kurzgeschichte zugeschlagen wurden. So sei etwa „Wiederholung [...] Bölls bedeutendes Stilmittel“ (ebd., S. 103). Beiläufig als bedeutsam ausgewiesen werden weiter „die Farben, de[r] Satzbau, die Gedankenpunkte, die Zeitverfügung, die Erzählhaltung“ (ebd.).

(1963a, S. 283 f.), wenn sie die Figuren Bölls dadurch charakterisieren, dass „ihr Leben immer durch eine entscheidende positive Realität bestimmt [ist]: den Glauben des Christen an Gnade und Erlösung“. Solche Interpretationen sah man vermutlich autobiographisch verbürgt. So spricht etwa Thiemermann (1967, S. 105) beiläufig vom „Christ[en] Heinrich Böll“.

Insgesamt sehen die Handreichungen in Böll den moderat gesellschaftskritischen Autor, als den man ihn später mit Blick auf sein literarisches und politisches Wirken in den 1950er Jahren beschrieben hat (vgl. u. a. Schubert 2017, S. 91–143; Sowinski 1993, S. 6–18). Bölls konkretes politisches Engagement (vgl. für die 1950er Jahre etwa Schildt/Siegfried 2009, S. 223 ff.) klammerte man jedoch anscheinend aus.⁴⁴

Folgt man der kritischen Einschätzung Selbmanns (2009, S. 239), so war Böll im schulischen Kontext nicht zuletzt deshalb so populär, weil er „zu jung war, um eine Nazi-Vergangenheit rechtfertigen zu müssen, und daher als eine Art Prosavertreter der Literatur der sogenannten ‚Stunde Null‘ erhalten konnte“. Anfang der 1960er Jahre beschrieb der bereits zitierte *Spiegel*-Artikel ihn als einen Autor der Mitte, der bei seiner kritischen Positionierung ein Maß wahre, das für alle Parteien erträglich sei:

„Böll hält eine solide mittlere Position zwischen Tradition und Moderne, die ihn konservativen wie fortschrittlichen Lesern gleichermaßen empfiehlt. Er schreibt realistisch, aber nicht zu kraß, und stets recht gefühlvoll. Er berichtet mit wackerem Abscheu vom Krieg, vom Militär, von den Nazis und von deutscher Schuld – was ihm gewiß nicht nur in Deutschland, sondern vor allem auch im Ausland gedankt wird –, aber er tut es ohne ideologische Tendenz und ohne kollektive Verdammungsurteile, was wiederum vielen deutschen Lesern angenehm auffällt. [...] Sogenannte Nonkonformisten und Linksintellektuelle schätzen Böll als Kritiker bundesrepublikanischer Restauration und als solidarischen Mitmanifestanten; andere Leser halten sich lieber daran, daß dem ‚engagierten‘ Autor Böll die politisch-ideologischen Begriffe ‚rechts‘ und ‚links‘ wie auch die Begriffe ‚bürgerlich‘ und ‚unbürgerlich‘ erklärtermaßen gleichgültig sind.“ (o. A. 1961, S. 72 f.)

Zehn Jahre später sollte sich dieser Eindruck freilich verschieben. Hierzu trug nicht zuletzt der Eklat bei, den Bölls 1972 unter dem Titel „*Will Ulrike Gnade oder freies Geleit?*“ publizierte Kritik an der (*BILD*-)Berichterstattung über die RAF auslöste.⁴⁵ Als die im Folgenden fokussierten Schüler_innen

44 Vgl. Dormagen/Klose (1963a), Neis (o. J. a), Thiemermann (1967), Weber (1965), Zimmermann (1969).

45 Böll: *Will Ulrike Gnade oder freies Geleit?* Vgl. auch Schubert (2017, S. 215–236), Sowinski (1993, S. 20 f.).

ihre Reifeprüfungsaufsätze verfassen, standen diese Entwicklungen allerdings noch bevor.

7.3 Aufsatzauswertung I: ‚Wesen‘ der ‚modernen Kurzgeschichte‘

a) Aufgabenstellung

Eine Anfang der 1960er Jahre gestellte Aufgabe forderte Reflexionen darüber ein, was die ‚moderne Kurzgeschichte‘ ausmacht:

Was sehen Sie als Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte an? Erarbeiten und erläutern Sie dies an Beispielen! (AKTE 44, S613)

Die Merkmale des Genres sollen unter Rückgriff auf Textbeispiele beleuchtet werden; konkrete Beispieltex-te werden nicht vorgegeben.

Mit der Formulierung „Was sehen Sie als Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte an?“ fragt die Aufgabe nach individuellen Ansichten der Schüler_innen. Dies erstaunt zunächst, können doch die Vorstellungen davon, was das Wesen der ‚modernen Kurzgeschichte‘ ausmacht, Anfang der 1960er Jahre als eher standardisiert gelten (vgl. Kap. 7.2.1). Warum wurde also nicht gefragt, was „die Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte [sind]“ (Akte 44)? Möglicherweise wollte man eine solche Formulierung umgehen, weil man durchaus wusste, dass sich die Vielfalt moderner Kurztexte nur schwer durch eine Liste fester Merkmale abbilden ließ.⁴⁶ Indem die Aufgabe nach der Sicht der Schüler_innen fragt, versteht sie das Problem jedoch als eines der Differenz individueller Sichtweisen: Die Schüler_innen hatten vermutlich nicht die Grenzen allgemeingültiger Genrebestimmungen zu behandeln, sondern lediglich ihre eigenen Charakterisierungsversuche als Ausdruck einer persönlichen Sichtweise (unter potenziell divergierenden Standpunkten) zu artikulieren. Damit wurde das Problem gewissermaßen an die Prüflinge weitergereicht. Sie mussten sich auf Merkmale festlegen und konnten die Aufgabe nicht entschärfen, indem sie eine kritische Perspektive auf Genrebestimmungen einnahmen. Dabei liefen sie tendenziell Gefahr, die Grenzen des Sagbaren zu überschreiten.⁴⁷

46 Vgl. etwa Bender (1962, S. 206 f.), Nentwig (1960, S. 332 f.), Motekat (1957, S. 20), Thiemermann (1967, S. 17), Unsel'd (1955, S. 144).

47 Letztlich kann jedoch auch nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Forderung nach eigener Positionierung allgemeineren Tendenzen der Aufgabenstellung verdanke – so sollten ‚Besinnungsaufsätze‘ nach Rahn (1948/49, S. 55) „Wertfrage[n]“

Ähnlich wie bei den Aufgaben, die in Kapitel 5.3 und 5.4 untersucht wurden, stellt sich die Frage, wie genau die Forderung nach eigener Positionierung zu verstehen ist, die die Aufgabe aufwirft. Gilt es, eigene Kriterien zu benennen oder lediglich aus den geläufigen auszuwählen? Soll man eigene Schwerpunktsetzungen explizit als solche ausweisen? Sind darüber hinaus eigene Leseerfahrungen oder -haltungen zu erläutern?

Weiter liegt auch hier die Frage nahe, wie die untersuchten Werke und die übergeordnete Frage – in diesem Fall: nach den „Wesensmerkmale[n] der modernen Kurzgeschichte“ (AKTE 44) – zueinander in Beziehung gesetzt werden (sollen). Die Aufforderung, Textsortenmerkmale „an Beispielen [zu erarbeiten]“ (AKTE 44), impliziert möglicherweise, dass die einzelnen Aspekte aus den thematisierten Werken abzuleiten sind – ähnlich wie bei der Bearbeitung der Aufgabe, die in Kapitel 6.4 untersucht wurde.

Den Werken dabei ebenso gerecht zu werden wie der übergeordneten Frage kann auch hier dadurch erschwert werden, dass mehrere Werke in die Ausführungen einzubinden sind. Ebenso wie in Kapitel 6.4 stellt sich die Frage, welche bzw. wie viele Beispiele in den Aufsätzen untersucht werden, wie und wie tiefgehend sie beleuchtet werden (sollen).

b) Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung

Die betrachtete Aufgabe wurde im Rahmen einer Prüfung gestellt, die bereits in Kapitel 5.4.1 ausgewertet wurde. Gewählt wurde diese Aufgabe (Aufg. 3) von drei der insgesamt 14 Schüler_innen und damit von etwa einem Fünftel (21 %) der Prüfungsgruppe.⁴⁸ Zwei der Arbeiten wurden als „ausreichend“, eine dritte als „befriedigend“ benotet.⁴⁹

bearbeiten, die immer auch eine „persönliche Entscheidung [zu] verlangen“ (ebd.) hatten.

48 Damit wurden die untersuchten Aufsätze ebenso wie jene, die zwischen „klassische[r]“ und „moderne[r] Dichtung“ abzuwägen hatten (Aufg. 4), etwas schwächer bewertet als die übrigen Arbeiten.

49 Zwei weitere Aufgaben, die ebenfalls literarische Texte ins Zentrum rückten (Aufg. 2, Aufg. 4), wurden etwas seltener bearbeitet. Umgekehrt wurde eine Aufgabe, die nach den „Voraussetzungen für den Bestand einer lebensfähigen Demokratie“ (Aufg. 1) fragte, doppelt so häufig gewählt wie die hier betrachtete Frage nach den „Wesensmerkmale[n] der modernen Kurzgeschichte“ (Aufg. 3).

Tab. 20: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 44 (II)

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	gesamt
1 <i>Was sind nach Ihrer Meinung die Voraussetzungen für den Bestand einer lebensfähigen Demokratie?</i>	-	1	4	2	-	-	7 ($\emptyset = 3,1$) ($\bar{x} = 3$)
2 <i>Goethe: Wanderers Nachtlied („Über allen Gipfeln“) Goethe: An den Mond Eichendorff: Mondnacht Interpretieren und vergleichen Sie diese Gedichte nach Gehalt und Gestaltung!</i>	-	-	2	-	-	-	2 ($\emptyset = 3$) ($\bar{x} = 3$)
3 <i>Was sehen Sie als Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte an? Erarbeiten und erläutern Sie dies an Beispielen!</i>	-	-	1	2	-	-	3 ($\emptyset = 3,6$) ($\bar{x} = 4$)
4 <i>Klassische oder moderne Dichtung? Zeigen Sie an Beispielen, warum Ihnen diese oder jene mehr bedeutet!</i>	-	-	-	2	-	-	2 ($\emptyset = 4$) ($\bar{x} = 4$)
gesamt	-	1	7	6	-	-	14 ($\emptyset = 3,4$) ($\bar{x} = 3$)

Die Bearbeitungen der fokussierten Aufgabe (Aufg. 3) wurden übereinstimmend mit den vorherigen Leistungen der Schüler_innen bewertet. In die Auswertung einbezogen werden die „befriedigende“ Arbeit (A 3) sowie einer der als „ausreichend“ beurteilten Aufsätze (A 1).

c) Aufsatzauswertung

Die Aufsätze unterscheiden sich in der Anzahl der angeführten Textbeispiele. Die „ausreichende“ Arbeit (A 1) führt insgesamt fünf Kurztexte ins Feld. Thematisiert werden Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* und *An diesem Dienstag*, Schäfers *Im letzten D-Zug-Wagen*, Langgässers *Saisonbeginn* und Kafkas *Der Nachbar* (A 1).⁵⁰ Die zweite Arbeit beschränkt sich auf zwei Texte:⁵¹ Neben Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar* wird auch hier Langgässers

50 In einer Passage beschränkt sich die Arbeit auf die Angabe von Autoren: „Bewusst verwendet der Schriftsteller – wie beispielsweise Borchert, Böll, Dürrenmatt, Schäfer und Kafka – einen knappen Ausdruck.“ (A 1)

51 Gleiches gilt für die dritte Arbeit; hier werden Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* und Langgässers *An diesem Dienstag* thematisiert (A 2).

Saisonbeginn herangezogen (A 3). In der Auseinandersetzung mit den Texten werden i. d. R. die Details herausgestellt, die den thematisierten Merkmalen ‚moderner Kurzgeschichten‘ entsprechen (vgl. Kap. 7.2.1). Teilweise werden solche Ausführungen um Zusammenfassungen und Deutungen der jeweiligen Texte ergänzt. Dass diese durchweg knapp gehalten sind, beanstandet die Lehrkraft nur in der Beurteilung der ersten Arbeit. Ihrer Ansicht nach „[hätte] manchmal [...] eine zitierte Kurzgeschichte noch genauer analysiert und in Hinsicht auf das Thema ausgedeutet werden können“ (A 1).⁵²

Aus den Kurztexten zitiert wird nur in der zweiten, als „befriedigend“ beurteilten Arbeit (A 3).⁵³ Die Lehrkraft kritisiert, dass das Zitat nicht wörtlich mit dem Original übereinstimmt, und führt dies darauf zurück, dass der Schüler „aus dem Gedächtnis zitiert“ habe (A 3), da der „Text [...] nicht vor[lag]“ (A 3). Besser als ungenau zu zitieren sei es, ganz auf wörtliche Wiedergabe zu verzichten: „Abhängige Rede wäre hier sinnvoller gewesen!“ (A 3)

Beide Arbeiten leiten ihre Ausführungen mit einem historischen Abriss zur Entwicklung der deutschen ‚Kurzgeschichte‘ ein, deren Ursprünge wie üblich in der amerikanischen ‚short story‘ gesehen werden:⁵⁴

„Die als ‚short-story‘ in Amerika (Poe) geborene Kurzgeschichte ist als Begriff ein Übersetzungslehnwort. Der französische Schriftsteller Maupassant hat sie europäisiert, ungefähr um 1930 wurde sie eingedeutscht, und heutzutage setzt sie sich als Kurzgeschichte durch und ist eine Lieblingsdichtung der schnelllebigen Zeit geworden.“ (A 1)

„Die moderne Kurzgeschichte der deutschen Literatur hat ihren Ursprung aus dem angelsächsischen Raum. Dort war die ‚Short Story‘ schon vor dem 2. Weltkrieg bekannt und beliebt. Sie konnte sich jedoch wegen ihres angreifenden Charakters in Deutschland während des Dritten Reiches selbstverständlich nicht durchsetzen.“⁵⁵ [...]

52 Im zweiten Aufsatz wird zwar eins der beiden Textbeispiele (Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar*) vergleichsweise ausführlich interpretiert (A 3), die Interpretationen eines zweiten Beispiels (Langgässers *Saisonbeginn*) bleiben jedoch auch hier vage. Möglicherweise fällt die Knappheit der Interpretationen in der ersten Arbeit (A 1) durch die Vielzahl der Textbeispiele stärker auf; vielleicht moniert die Lehrkraft auch, dass hier *keins* der Beispiele vertiefend gedeutet wird. Ebenso denkbar ist, dass es ihr eigentlich nur um die *eine* ergänzungsbedürftige Deutung geht, die sie auch in der Beurteilung als Beispiel anführt (A 1, s. u.).

53 Zitiert wird hier eine Passage aus Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar*.

54 In der dritten Arbeit finden sich keine vergleichbaren Ausführungen (A 2).

55 Auch zeitgenössische literaturdidaktische Beiträge führen die Etablierung der ‚Kurzgeschichte‘ darauf zurück, dass die amerikanische *short story* und allgemein ausländische Dichtung nach 1945 an Popularität gewonnen hätten (vgl. etwa Gerth 1967, S. 19; Nentwig 1978[1967], S. 9; Motekat 1957, S. 26). Ganz so „hermetisch

Aber mit dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Staates [...] begann auch die Kurzgeschichte, in der deutschen Literatur einen festen Platz einzunehmen.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)⁵⁶

Was die Beschreibung charakteristischer Themenbereiche betrifft, sind die Aufsätze knapp gehalten und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Der ersten Arbeit zufolge thematisieren „[f]ast alle modernen Kurzgeschichten [...] den zweiten Weltkrieg und die Nachkriegswirren“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Folgt man der zweiten Arbeit, so werden häufig „eine Grenzsituation und das Verhalten des Menschen in dieser Situation geschildert“ (A 3).⁵⁷

Bei der Auseinandersetzung mit Gestaltungsaspekten zeigen sich hingegen große Schnittmengen. ‚Moderne Kurzgeschichten‘ werden durch ihre „knappe Handlung und die Konzentration des Gehaltes auf engstem Raum“ (A 1), ihre „knappe und prägnante“ (A 3) bzw. „straffe[] Form“ (A 1) charakterisiert. Sie zeichneten sich dadurch aus, dass sie „sich nur auf das Wesentliche beschränk[en] und keine Abweichungen vom Thema vorkommen“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft). Man dürfe „nichts Überflüssiges in die Geschichte hineinbringen, da sie sonst völlig ihre Wirkung verlieren würde“ (A 3).

Die „Sprache“ (A 1) bzw. den „Ausdruck“ (A 1) der ‚modernen Kurzgeschichte‘ beschreibt die erste Arbeit als „knapp[]“ (A 1) und „ungekünstelt[]“ (A 1). Diese Eigenschaften scheinen insbesondere mit Authentizität in Verbindung gebracht zu werden. So schreibe Borchert, „[u]m die Echtheit der Kurzgeschichte zu unterstreichen, [...] im Alltagsdeutsch, wie es das einfache Volk spricht“ (A 1). Illustrierend wird Borcherts Prosastück *Nachts schlafen die Ratten doch* angeführt. Hier richte „ein Erwachsener Fragen an einen Jungen, der auf einem durch die Bomben zerstörten Grundstück steht. Der wegen der Kriegszeit frühreife Junge gibt dem Mann nur kurze, abgehackte Antworten.“ (A 1)⁵⁸

abgeschlossen[]“, wie etwa Nentwig (1978[1967], S. 9) es darstellt, war das literarische Leben in Deutschland zwischen 1933 und 1945 freilich nicht. So wurde etwa Hemingway auch zu nationalsozialistischer Zeit aufgelegt (vgl. etwa Hemingway: *Men without women*).

56 Beide Arbeiten (A 1, A 3) legen darüber hinaus Wert darauf, die deutsche ‚Kurzgeschichte‘ von Genres wie der ‚short story‘ und der Anekdote abzugrenzen.

57 Als Beispiel wird hier Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar* angeführt.

58 Streng genommen erfährt die sprachliche Gestaltung des Textbeispiels hier jedoch eine neue Interpretation, die über das Potenzial, „die Echtheit der Kurzgeschichte zu unterstreichen“ (A 1), hinausgeht. Im weiteren Fortgang wird interpretiert: „Dem Mann gelingt es, den etwas trotzigem Jungen wieder in seine Kinderwelt zurückzubringen“ (A 1). Diese Deutung teilte die Lehrkraft jedoch nicht; ihrer Ansicht

Weiter wird die ‚moderne Kurzgeschichte‘ dadurch gekennzeichnet, dass sie „keinen konkreten Anfang und kein konkretes Ende“ (A 3; ähnlich auch A 1) besitze. Diese Formulierung kritisiert die Lehrkraft jedoch als „gedanklich verworren“ (A 3) bzw. „ungenau“ (A 1). Sie spricht davon, dass „Anfang und Ende [...] scheinbar zufällig [sind]“ (A 3). Die Schüleraufsätze selbst beschreiben Beginn und Schluss an anderer Stelle als „unvermittelt“ (A 1, A 3). Demnach „beginnt die Handlung [oftmals] unvermittelt und endet auch ebenso unvermittelt“ (A 1) bzw. „[fängt] [m]itten in einem Augenblick eines menschlichen Lebensabschnittes [...] an und hört scheinbar ebenso unvermittelt nach kurzer Schilderung wieder auf“ (A 3). Als Beispiel wird Schäfers *Im letzten D-Zug-Wagen* benannt: „Der Schriftsteller führt uns ohne eine Einleitung in das letzte Abteil eines D-Zug-Wagens und macht uns mit den Hauptpersonen [...] bekannt. [...] Die Kurzgeschichte endet unvermittelt mit der Warnung, nie im letzten D-Zug-Wagen zu fahren.“ (A 1)⁵⁹

Hiermit verbunden falle der Schluss einer ‚Kurzgeschichte‘ „überraschend[]“ (A 3) aus oder gehe mit einer „unerwartete[n] Wende“ einher (A 1). Dies illustrieren beide Arbeiten an Langgässers *Saisonbeginn*:

„Zu Beginn der Judenverfolgung stellen Arbeiter neben einer Christusstatue ein Schild auf. Erst zum Schluß, und zwar im letzten Satz der Kurzgeschichte erfahren wir von Elisabeth Langgässer, daß sich fortan Juden nicht mehr in diesem Kurort aufhalten dürfen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

„Bis zum vorletzten Satz weiß man nicht, worum es sich in der Geschichte handelt. [...] Erst durch den Inhalt der Tafelinschrift, der erst im letzten Satz wiedergegeben wird, erhalten die ganze Geschichte und sämtliche Andeutungen einen höheren Sinn.“ (A 3)⁶⁰

nach war eher davon zu sprechen, dass der Junge „in die menschliche Gemeinschaft zurück[ge]führ[t]“ werde (A 1).

59 Verbunden mit diesem Versuch, den „unvermittelt[en]“ Anfang (A 3) und den „unvermittelt[en]“ Schluss (A 3) ‚moderner Kurzgeschichten‘ zu illustrieren, bemüht sich die Arbeit um eine kurze Zusammenfassung des Textes. So wird ausgeführt, dass sich die Figuren „über das Leben und den Tod [unterhalten], wobei der Kaplan uns versichert, daß er auf Grund seines Glaubens keine Angst vor dem Tod habe“ (A 1). Über den weiteren Fortlauf des Geschehens heißt es knapp: „Als nach einer kurzen Fahrt ein Pferd überfahren wurde, taucht doch bei den Insassen der Gedanke an die Todesfurcht auf.“ (A 1) Hieran schließen die zitierten Ausführungen zum Ausgang des Textes an. Dessen Interpretation kritisiert die Lehrkraft jedoch als „sachlich falsch und unzutreffend“ (A 1). Demnach „[schließt] diese Kurzgeschichte [...] mit dem Unglück: dem Aufprall des folgenden D-Zuges auf den letzten D-Zug-Wagen“ (A 1).

60 Worin dieser „höhere[] Sinn“ (A 3) besteht, wird jedoch nicht ausgeführt. In Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar* wiederum bestehe der „überraschende Schluß“

Die Lehrkraft scheint dem grundsätzlich zugestimmt zu haben, warnte jedoch vor Generalisierungen. Die Ausführungen der ersten Arbeit seien „zu stark verallgemeinert“ (A 1); ein Kommentar betont, dass eine „unerwartete Wende“ (A 1) nur „manchmal“ (A 1) eintrete.⁶¹

In beiden Aufsätzen wird weiter die „Symbolik“ (A 1; ähnlich auch A 3) ‚moderner‘ Kurzprosa thematisiert. Folgt man der ersten Arbeit, so besitzen ‚moderne Kurzgeschichten‘ einen „symbolische[n] Kern“ (A 1). Kafkas *Der Nachbar* etwa handle „von einem Chef, der in einer hellhörigen Neubauwohnung sein Bureau hat.“⁶² Er fühlt sich in seinen eigenen vier Wänden unsicher, mißtraut seinem Nachbarn und denkt, jener höre seine Telephonanrufe ab. Also ist das Mißtrauen symbolischer Kern dieser Kurzgeschichte.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Unklar bleibt, inwiefern diesem „Mißtrauen“ (A 1) symbolische Bedeutung zugesprochen wird.⁶³ An anderer Stelle unterscheidet der Aufsatz – hier am Beispiel von Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* – zwischen zwei Varianten eines „symbolische[n] Kern[s]“ (A 1): „Entweder symbolisieren Äußerlichkeiten die Stimmung – wie beispielsweise [...] die Trümmer die Schrecken der Nachkriegsjahre versinnbildlichen –, oder sie tauchen als Symbol für die Hoffnung auf Leben auf. (Ich denke an das grüne Kaninchenfutter [...]).“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)⁶⁴ Falls die Lehrkraft an diesem etwas unbeholfenem

(A 3) im „Tod der jungen Frau“ (A 3): „Obwohl sie ihre selbstmörderische Absicht frei geäußert hatte, war diese Wendung trotzdem unerwartet.“ (A 3) Der Lehrer schien genauere Ausführungen dazu zu vermissen, inwiefern diese „Wendung“ als „unerwartet“ gelten kann. Er kommentierte die Passage mit „begründen!“ (A 3).

- 61 In der abschließenden Beurteilung wird erneut bemängelt, dass „zu stark und zu schnell verallgemeinert“ werde (A 1). Auch dieser Kommentar bezieht sich auf die hier analysierten Ausführungen.
- 62 Dass sich das thematisierte Textbeispiel als ‚Kurzgeschichte‘ auffassen lässt, setzt der Aufsatz (A 1) voraus. Entsprechend eingeordnet wird derselbe Text auch in einer Ende der 1950er Jahre gestellten Reifeprüfungsaufgabe (AKTE 51). Heute würde man diesen Begriff in der Auseinandersetzung mit Werken Kafkas vermutlich eher vermeiden und stattdessen etwa von „Kurzprosa“ sprechen (vgl. exemplarisch Engel/Auerochs 2010, Hrsg.).
- 63 Ein Lehrerkommentar stellt diese Argumentation in Frage: „[D]ie Beweisführung ist zu knapp und überzeugt noch nicht“ (A 1). Die Interpretation wird auch in der abschließenden Beurteilung als Beispiel dafür angeführt, dass „manchmal [...] eine zitierte Kurzgeschichte noch genauer analysiert und in Hinsicht auf das Thema ausgedeutet [hätte] werden können“ (A 1, s. o.).
- 64 In einer Kommentierung der dritten Arbeit (A 2) deutet sich an, dass auch die Lehrkraft dem Kaninchenfutter eine symbolische Bedeutung zuwies. Der Aufsatz (A 2) selbst versucht, mit diesem Beispiel einen speziellen Umgang mit Adjektiven zu

Versuch, symbolische Bedeutungsdimensionen unter thematischen Gesichtspunkten zu systematisieren, Anstoß nahm, dokumentierte sie dies nicht.

Die zweite Arbeit (A 3) spricht vor allem der Überschrift ‚moderner Kurzgeschichten‘ symbolische Verweiskraft zu. Demnach habe „die Überschrift als Wesensmerkmal der modernen Kurzgeschichte sehr an Bedeutung gewonnen. Sie kann als Symbol der Geschichte angesehen werden, was man jedoch meistenteils erst nach dem Lesen der Geschichte voll erkennen kann.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)⁶⁵

Weiter charakterisieren beide Arbeiten die ‚moderne Kurzgeschichte‘ durch ein verstärktes Maß an Implizitheit (A 1, A 3). Demzufolge „deutet [sie, EZ] nur an und erzählt nicht ausmalend“ (A 1) bzw. macht verstärkt von „[s]kizzenhafte[n] Andeutungen“ (A 3) Gebrauch. Hiermit verbunden stelle sie erhöhte „Forderung[en] an den Leser“ (A 3):

„Bei flüchtigem Lesen erfassen wir nicht sofort den Sinn der Kurzgeschichte.“ (A 1)

„Es ist klar, daß eine derartig knappe und prägnante Form selbstverständlich auch die ungeteilte Aufmerksamkeit des Lesers erfordert. Wie könnten die zahlreichen Andeutungen anderes erfasst werden als durch die Konzentration des Lesens? Es ist unmöglich_eine derartige Kurzgeschichte vor dem Einschlafen als ‚Zubettgeh-Lektüre‘ zu benutzen. Dem Leser wäre es nicht mehr möglich, der Kurzgeschichte die ihr gebührende Aufmerksamkeit zu widmen. Er muß sich vielmehr Zeit zum Nachdenken nehmen. Nur so ist es ihm möglich_den Wesensgehalt der Dichtung voll zu erfassen.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Hiermit verbunden wird – geläufigen Charakterisierungen zeitgenössischer Literatur entsprechend (vgl. u. a. Kap. 5.2.8) – herausgestellt, dass die

illustrieren: „Ein bedeutendes Ausdrucksmittel für den Kurzgeschichtenverfasser ist der Gebrauch der Adjektive. [...] Das graue Kaninchenfutter läßt den Leser die Trostlosigkeit der Umgebung [...] erkennen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Die Lehrkraft kritisiert dieses Verständnis als „zu oberflächlich“ (A 2). Ihrer Auffassung nach wäre vielmehr „der Gebrauch der Symbole“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) herauszustellen. Zu diskutieren wäre allerdings, ob sich die Schülerdeutung bereits als symbolische verstehen lässt oder – wie im Fall der Interpretation, dass „die Trümmer die Schrecken der Nachkriegsjahre versinnbildlichen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft), – eher von einer synekdochischen Deutung zu sprechen wäre.

65 Beschrieben wird dies am Beispiel von Langgässers *Saisonbeginn*. Worin die „symbolhafte Bedeutung“ (A 3) der Überschrift besteht, wird jedoch nicht erläutert. Weiter führt die Arbeit aus, dass die „zahlreichen skizzenähnlichen Andeutungen“ (A 3) in Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar* „meist symbolhaften Charakter“ besäßen (A 3). Deutlich werde dies etwa in der Passage „der Gott kann, weil er ein Gott ohne Gesicht ist, keine Ohren haben, die das Zerschneiden eines Glasröhrchens oder eines Herzens

‚Kurzgeschichte‘ „den Leser [mit Absicht] zum Nachdenken [veranlaßt]“ (A 1) und „keine Auflösung des Problems gibt“ (A 1):

„Er [der Leser, EZ] muß [...] eine Begründung für die Handlungen der Personen in einer Kurzgeschichte oder eventuell eine Lösung des gestellten Problems zu erarbeiten suchen, da der Dichter selbst keines von beiden [sic] in seiner Geschichte tun will. Vielmehr will er den Leser auf ein Problem aufmerksam machen, jedoch nie eine Lösung oder eine Begründung geben, wie es zum Beispiel im Roman oder in einem Drama der Fall sein kann.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)⁶⁶

Thematisiert werden damit zwei Erkenntnisinteressen: die Motive, aus denen heraus die Figuren agieren (A 3), und die „Lösung“ (A 3) einer aufgeworfenen Problemstellung. Hiermit verbunden werden ‚Kurzgeschichten‘ als Ausdruck (autorseitiger) Demonstration und Kritik verstanden.⁶⁷ Sieht man von diesen Ausführungen ab, so spielt das Potenzial der ‚modernen Kurzgeschichte‘, auf allgemeinere oder aktuelle Zusammenhänge (bzw. konkret: Probleme) zu verweisen, in beiden Aufsätzen kaum eine Rolle.⁶⁸

hören können“ (A 3). Auch hier bleibt offen, *inwiefern* diese Passage „symbolhaften Charakter“ (A 3) hat; das Symbol wird nicht weiter gedeutet.

66 Ähnlich führt auch die dritte Arbeit aus, dass die ‚Kurzgeschichte‘ „den Leser zum Nachdenken anregen soll“ (A 2).

67 Vor allem aber wird der Dichter bzw. Schriftsteller als eine Instanz thematisiert, die bestimmte Textzusammenhänge „beschreibt“ (A 3), uns etwa „mit den Hauptpersonen [...] bekannt [macht]“ (A 1). Auch wird er gehäuft als Urheber von Gestaltungsentscheidungen dargestellt. So heißt es etwa, dass sich der zeitgenössische Schriftsteller bestimmter „Stilmittel[] bedient“ (A 1; analog auch in A 3), „einen knappen Ausdruck [verwendet]“ (A 1), „im Alltagsdeutsch [schreibt]“ (A 1), „[i]n straffer Form [...] eine knappe Handlung [berichtet]“ (A 1), „seine Kurzgeschichte in ungekünstelter Sprache [erzählt]“ (A 1), „skizzenähnliche[] Andeutungen [...] gebraucht“ (A 3) oder „Nebensächlichkeiten [beschreibt], die scheinbar in keinem Verhältnis zueinander stehen“ (A 3). Die erste Arbeit thematisiert Schriftsteller_innen darüber hinaus als Instanzen der Informationsvergabe: „Der Schriftsteller führt uns ohne eine Einleitung in das letzte Abteil eines D-Zug-Wagens und macht uns mit den Hauptpersonen [...] bekannt“ (A 1); „[e]rst zum Schluß, und zwar im letzten Satz der Kurzgeschichte erfahren wir von Elisabeth Langgässer, daß [...]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

68 Um ein solches Allgemeines geht es dem ersten Aufsatz möglicherweise, wenn er das Kaninchenfutter in Borcherts *Nacht schlafen die Ratten doch* als „Symbol für die Hoffnung auf Leben“ (A 1, s. o.) deutet. Auch für die Vorstellung, dass ‚Kurzgeschichten‘ meist „den zweiten Weltkrieg und die Nachkriegswirren“ thematisieren (A 1, Herv. d. Lehrkraft, s. o.), kann deren Potenzial, Reflexionen über diese jüngste Vergangenheit anzustoßen oder bestimmte Zusammenhänge aufzuzeigen, eine Rolle

Eine Essenz der ‚Kurzgeschichte‘ wird als „Sinn“ (A 1) und „Wesensgehalt“ (A 3), an anderer Stelle auch allgemeiner als „Gehalt“ (A 1) sowie als „Thema“ (A 3), „gestellte[s] Problem[]“ (A 3) und „Kern“ (A 1) thematisiert. Dabei scheint die Vorstellung durch, dass es sich bei dem „Sinn“ (A 1) bzw. „Wesensgehalt der Dichtung“ (A 3) um etwas handle, das sich (objektiv) „erfassen“ lässt (A 1, A 3).⁶⁹

Einig sind sich die Arbeiten, dass die ‚Kurzgeschichte‘ als „Ausdruck unserer heutigen Zeit“ (A 1) verstanden werden kann. Sie sei „eine Lieblingsdichtung der schnelllebigen Zeit geworden“ (A 1) und habe „einen neuen Weg, der dem heutigen Menschen mehr entspricht, gefunden“ (A 3). Aus solchen Überlegungen generieren beide Prüflinge die Schlusspassage ihrer Arbeit. Hier führen sie aus, dass die ‚Kurzgeschichte‘ mit ihrem geringen Umfang einer Leserschaft entgegenkomme, die „keine Zeit mehr findet, große Werke zu lesen“ (A 1):⁷⁰

„Die Kurzgeschichte hat in der modernen Literatur einen festen Platz eingenommen. Das entspringt nicht zuletzt aus dem Wesen des modernen Menschen selbst. Auf Grund der täglichen Hast sucht er nach einer kurzen Form der Dichtung. Die langatmige Darstellung des Romans kann ihn nicht mehr so wie früher fesseln. Er scheint also, oberflächlicher geworden zu sein. Im Grunde beschäftigt er sich jedoch intensiv mit Problemen aller Art. Das Wesen der modernen Kurzgeschichte entspricht also den Ansprüchen des modernen Menschen. Er kann sich, in kurzer Form mit dem Problem vertraut gemacht, intensiv mit ihm beschäftigen.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Die Lehrkraft kritisiert diese Vorstellung jedoch in einer Kommentierung der ersten Arbeit als „zu überspitzt und etwas trivial“ (A 1). Auch zeitgenössische Charakterisierungen der Kurzgeschichte zeigten sich in diesem Punkt skeptisch:

„Die allzu naheliegende Kausalerklärung, daß die Leute eben nicht mehr soviel Zeit hätten zu lesen (als ob sich nicht zu allen Zeiten die Leute die Kürze ihres Lebens und die Wichtigkeit ihrer Geschäfte vorgehalten hätten!), diese Kausalerklärung allein

spielen. Die zweite Arbeit kommt in einer Interpretation von Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar* zu dem Schluss, dass „jeder allein auf sich angewiesen [ist], obwohl seine Mitmenschen so nah bei ihm sind“ (A 3).

69 Speziell wird die „symbolhafte Bedeutung“ des Titels *Saisonbeginn* als etwas thematisiert, das dem Leser am Schluss der Erzählung „klar [wird]“ (A 3).

70 Weiter sei die ‚Kurzgeschichte‘ „Ausdruck unserer heutigen Zeit“ (A 1) in dem Sinne, dass „[d]as Zeitchaos [...] nur noch in Form von Kurzgeschichten bewältigt“ werden könne (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Möglicherweise ist gemeint, dass die ‚Kurzgeschichte‘ ein neues Zeitempfinden zum Ausdruck bringt (vgl. etwa Lorbe 1957, S. 36 f.). Genauer ausgeführt wird dies jedoch nicht. Die Lehrkraft kritisiert auch diese Ausführungen als „etwas überspitzt“ (A 1).

kann doch wohl nicht ausreichen, in Jahren, in denen dicke Bücher wie ‚Die Strudlhofstiege‘ und ‚Die Blechtrommel‘ in großer Zahl gelesen werden.“ (Höllerer 1962, S. 226 f.; vgl. weniger scharf formuliert auch Lorbe 1957, S. 36 f.)

Dass solche Ideen verhandelt wurden, zeugt jedoch von ihrer Virulenz.

Folgt man der Einschätzung der Lehrkraft, so beschreiben beide Aufsätze die ‚moderne Kurzgeschichte‘ weitgehend zutreffend:

„Der Aufsatz bringt [...] richtige und treffende Einsichten in das Wesen der Kurzgeschichte.“ (A 1)

„Die im Thema gestellte Aufgabe ist klar gelöst worden. [...] [D]er Aufsatz ist zwar nicht erschöpfend, bringt aber doch Wesentliches.“ (A 3)

Abschließend soll auch hier untersucht werden, wie die Prüflinge die Textbeispiele in ihre Ausführungen einbanden. Der erste Aufsatz (A 1) arbeitet in zwei Passagen mit eingeschobenen Beispielen:

„Bewußt verwendet der Schriftsteller – wie beispielsweise Borchert, Böll, Dürrenmatt, Schäfer und Kafka – einen knappen Ausdruck.“ (A 1, s. o.)⁷¹

„Kennzeichnend für die Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte ist der symbolische Kern. Entweder symbolisieren Äußerlichkeiten die Stimmung – wie beispielsweise in Borcherts Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ die Trümmer die Schrecken der Nachkriegsjahre versinnbildlichen –[...]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft, s. o.)

Häufiger werden Merkmale ‚moderner Kurzgeschichten‘ zunächst unabhängig von konkreten Texten angeführt und anschließend an Textbeispielen illustriert:

„[O]ftmals beginnt die Handlung unvermittelt und endet auch ebenso unvermittelt – zum Beispiel Schäfers Kurzgeschichte ‚Im letzten D-Zug-Wagen‘. Der Schriftsteller führt uns ohne eine Einleitung in das letzte Abteil eines D-Zug-Wagens [...]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

„Es wird eine Grenzsituation und das Verhalten des Menschen in dieser Situation geschildert. Als Beispiel hierfür bietet sich besonders die Geschichte Wolfgang Borcherts ‚Der Kaffee ist undefinierbar‘ an. Sie schildert, wie eine junge Frau Selbstmord begeht [...]“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

An anderer Stelle werden Textsortenmerkmale eher induktiv aus Interpretationen konkreter ‚Kurzgeschichten‘ gewonnen:

71 Dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf noch einmal angeführt. Die entsprechenden Ausführungen lassen sich so lesen, dass das Merkmal hier aus dem interpretierten Kurztext gewonnen wird: „Kennzeichnend für Borcherts Kurzgeschichte und für die moderne Kurzgeschichte im Allgemeinen ist [...] die knappe Handlung und die Konzentration des Gehalts auf engstem Raum.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

„Erst durch den Inhalt der Tafelinschrift, der erst im letzten Satz wiedergegeben wird, erhalten die ganze Geschichte und sämtliche Andeutungen einen höheren Sinn. Auch wird dem Leser erst jetzt die symbolhafte Bedeutung klar, die der Überschrift der Geschichte zukommt.⁷² Überhaupt hat die Überschrift als Wesensmerkmal der modernen Kurzgeschichte sehr an Bedeutung gewonnen.“ (A 3)⁷³

Bisweilen bleibt der abstrahierende Schritt, mit dem die Argumentation aus Analysen konkreter Werke allgemeine Charakteristika der ‚Kurzgeschichte‘ gewinnt, auch implizit:

„Wolfgang Borchert bedient sich einiger sehr wirksamer Stilmittel. Am meisten überraschen die zahlreichen skizzenähnlichen Andeutungen, die er wiederholt gebraucht. [...] Diese skizzenhaften Andeutungen fordern vom Dichter ein strenges Einhalten der Form.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Schließlich finden sich in beiden Arbeiten auch Ausführungen zu ‚modernen Kurzgeschichten‘, die gänzlich auf konkrete Textbeispiele verzichten.⁷⁴

In den abschließenden Beurteilungen beider Arbeiten wird vor allem erörtert, wie gut die Charakterisierungen der ‚modernen Kurzgeschichte‘ durch Textbeispiele abgesichert sind. Der Verfasser der ‚befriedigenden‘ Arbeit scheint den Ansprüchen weitgehend gerecht geworden zu sein. Der Lehrkraft zufolge „stellt [...] [er] die Wesenszüge der modernen deutschen Kurzgeschichte heraus und weist seine Erkenntnisse an typischen Werken dieser Gattung nach“ (A 3). In der ‚ausreichenden‘ Arbeit hingegen „klafft manchmal eine Lücke zwischen Beweisführung und Ergebnis; besonders anfangs [...] werden nur Ergebnisse vermittelt“ (A 1). Kritisiert werden damit insbesondere folgende, passagenweise bereits zitierten Ausführungen:

72 Diese Passage dient zugleich als zweites Beispiel für das zuvor erläuterte Merkmal ‚überraschende[r] Schluß‘ (A 3, s. o.). Nachdem ausgeführt wurde, dass „[d]er überraschende Schluß [...] ein weiteres Wesensmerkmal der Kurzgeschichte“ sei (A 3, s. o.), und diese Vorstellung an Borcherts *Der Kaffee ist undefinierbar* illustriert wurde (A 3, s. o.), wird als zweites Beispiel Langgässers Kurztext herangezogen: „Noch deutlicher wird dies dem Leser am Beispiel der Kurzgeschichte ‚Saisonbeginn‘ von Elisabeth Langgässer.“ (A 3) Hieran schließt die zitierte Interpretation an.

73 Der Schluss dieses Kurztexts scheint im Unterricht eingehend thematisiert worden zu sein. Zumindest wird er auch in der dritten Arbeit ausführlich interpretiert (A 2).

74 Das Umgekehrte findet sich auch: Nicht alle Interpretationen werden explizit auf die Frage nach Merkmalen ‚moderner Kurzgeschichten‘ zurückbezogen. Dies betrifft etwa die Ausführungen zur „ungekünstelte[n] Sprache“ (A 1) in Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch*.

„Unsere moderne Kurzgeschichte deutet nur an und erzählt nicht ausmalend. Mit Absicht veranlaßt sie den Leser zum Nachdenken. Bei flüchtigem Lesen erfassen wir nicht sofort den Sinn der Kurzgeschichte. Bewußt verwendet der Schriftsteller – wie beispielsweise Borchert, Böll, Dürrenmatt, Schäfer und Kafka – einen knappen Ausdruck. Die Kurzgeschichte besitzt ihr eigenes Stilmittel. In straffer Form berichtet uns der zeitgenössische Schriftsteller eine knappe Handlung.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Die eingeschobenen Hinweise auf exemplarische Autoren („wie beispielsweise Borchert, Böll [...]“, A 1) reichen offenbar nicht aus, um die geforderte „Beweisführung“ (A 1) zu leisten.

Falls die Aufgabenstellung tatsächlich eigene Ansichten der Schüler_innen erfragt, schlägt sich dies in den Aufsätzen kaum nieder. Sieht man von zu erwartenden Verkürzungen sowie bisweilen eigentümlichen Formulierungen ab, bewegen sich die Arbeiten weitestgehend im Rahmen konventioneller Charakterisierungen der ‚Kurzgeschichte‘ (vgl. Kap. 7.2.1). Explizit als eigene Positionierung markiert wird lediglich eine Aussage der dritten Arbeit: „Als Ein hervorragendes Beispiel für eine Kurzgeschichte sehe ich ein Werk von Elisabeth Langgässer an, in dem die Autorin mit den einfachsten Stilmitteln das Aufstellen eines Schildes beschreibt.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Auch individuelle Lesehaltungen oder -erfahrungen spielen keine Rolle.⁷⁵

Vermutlich erklärt sich die Aufgabenformulierung also tatsächlich daraus, dass der Lehrkraft die Grenzen allgemeingültiger Genrebestimmungen bewusst waren (s. o.). Die bereits zitierte Kritik an einer „zu stark verallgemeiner[nden]“ Schüleraussage (A 1) deutet an, dass auch von den Prüflingen erwartet wurde, solche Grenzen zu berücksichtigen. Hiermit korrespondierend wählen die Aufsätze häufig vorsichtige Formulierungen – wenn es etwa heißt, dass die „Handlung“ (A 1) einer ‚Kurzgeschichte‘ „oftmals [...] unvermittelt [beginnt]“ (A 1, s. o.), dass „[f]ast alle modernen Kurzgeschichten [...] den zweiten Weltkrieg und die Nachkriegswirren“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft, s. o.) thematisieren, Andeutungen „meist symbolhaften Charakter“ hätten (A 3), die Symbolik der Überschrift „meistenteils erst nach dem Lesen der Geschichte“ zu erkennen sei (A 3, Herv. d. Lehrkraft), der Leser „eventuell eine Lösung des gestellten Problems [...] erarbeiten“ müsse (A 3) oder man die ‚Kurzgeschichte‘ „in gewissen Zügen vielleicht noch mit dem Gedicht vergleichen“ könne (A 3, Herv. d. Lehrkraft).

75 Auch thematisiert nur der Verfasser der ersten Arbeit die eigene Person oder spricht für ein Leserkollektiv. Letzteres kommt etwa in Formulierungen wie „berichtet uns“ (A 1) oder „erzählt uns“ (A 1) zum Ausdruck.

7.4 Aufsatzauswertung II: *Der Tod der Elsa Baskoleit*

a) Aufgabenstellung

Wie bereits thematisiert, formulierten Prüfungsaufgaben, die auf einen ‚Interpretationsaufsatz‘ zielten, i. d. R. einen unspezifizierten Interpretationsauftrag oder gaben mit dem Zusatz „Interpretation“ Aufgabenart, Form der Auseinandersetzung bzw. Textsorte vor. Die im Folgenden betrachteten Aufgabenstellungen zu Kurztexten Heinrich Bölls können in diesem Sinne als prototypisch gelten. Dies gilt auch für eine Ende der 1960er Jahre gestellte Aufgabe zu Bölls *Der Tod der Elsa Baskoleit*, deren Bearbeitung in diesem Abschnitt untersucht wird:

Heinrich Böll: Der Tod der Elsa Baskoleit
– Interpretation einer Kurzgeschichte – (AKTE 59, S6L13)

b) Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung

Statt dieser Interpretationsaufgabe (Aufg. 1) konnten die Schüler_innen auch eine Aufgabe zu einem bereits bekannten, umfangreicheren Werk bearbeiten (Aufg. 3). Mit Max Frischs *Biedermann und die Brandstifter* thematisiert auch diese Aufgabe zeitgenössische Literatur. Dem eigentlichen Arbeitsauftrag ist ein Zitat aus der Eingangsszene des Dramas vorangestellt. Der Auftrag selbst ist ein doppelter: Die Schüler_innen sollen sich (allgemein) mit dem Drama auseinandersetzen („[i]hre Gedanken zu dem Drama [entwickeln]“; Aufg. 3) und der Frage nachgehen, „weshalb Max Frisch sein Werk ‚ein Lehrstück ohne Lehre‘ nennt“ (Aufg. 3). Dabei zielt die Aufgabe auf eine individuelle bzw. eigenständige Auseinandersetzung: Die Schüler_innen sind aufgefordert, „[i]hre Gedanken [zu entwickeln]“ (Aufg. 3). Eine weitere Aufgabe wird in Form zweier Varianten gestellt, die sich gezielt an „Schüler mit dem Wahlpflichtfach Musik“ (Aufg. 4a) und „Schüler mit dem Wahlpflichtfach Bildende Kunst“ (Aufg. 4b) richten. Gefordert ist im ersten Fall ein Vergleich von „[k]lassische[r]“ und „moderne[r] Musik“ (Aufg. 4a). Dabei sollen die Schüler_innen ihre eigene Präferenz erläutern und an Beispielen illustrieren. Die zweite Aufgabenvariante fokussiert die individuelle Bedeutsamkeit der „Beschäftigung mit Werken der Bildenden Kunst“ (Aufg. 4b). Auch hier müssen die Ausführungen an Beispielen veranschaulicht werden (Aufg. 4b). Eine vierte Aufgabe schließlich setzt einen gesellschaftspolitischen Schwerpunkt (Aufg. 2) – sie fragt, inwiefern eine „Konzentration im Pressewesen und in der Wirtschaft“ (Aufg. 2) als „Gefahr für unsere Demokratie“ (Aufg. 2) zu betrachten sei. Anders als bei den zuvor beleuchteten Aufgaben (Aufg. 3, Aufg. 4a, Aufg. 4b) sind hier nicht explizit individuelle Perspektiven gefragt.

Die Aufgabe zur ‚Kurzgeschichte‘ Bölls (Aufg. 1) wurde von einem Schüler und einer Schülerin, insgesamt von knapp einem Fünftel (18 %) der Prüfungsgruppe gewählt.⁷⁶ Eine der Arbeiten wurde als „ausreichend“ (A 2), die andere als „mangelhaft“ (A 1) bewertet:⁷⁷

Tab. 21: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 59

Aufgabe		1	2	3	4	5	6	gesamt
1	<i>Heinrich Böll: Der Tod der Elsa Baskoleit – Interpretation einer Kurzgeschichte –</i>	-	-	-	1	1	-	2 ($\emptyset = 4,5$) ($\bar{x} = 4,5$)
2	<i>Konzentration im Pressewesen und in der Wirtschaft – eine Gefahr für unsere Demokratie?</i>	-	-	2	2	-	-	4 ($\emptyset = 3,5$) ($\bar{x} = 3,5$)
3	<i>„Viel kann vermeiden Vernunft“ (Max Frisch) Entwickeln Sie Ihre Gedanken zu dem Drama „Biedermann und die Brandstifter“ und zu der Frage, weshalb Max Frisch sein Werk „ein Lehrstück ohne Lehre“ nennt!</i>	-	-	1	2	-	-	3 ($\emptyset = 3,7$) ($\bar{x} = 4$)
4a	<i>a) für Schüler mit dem Wahlpflichtfach Musik: Klassische oder moderne Musik? Begründen Sie Ihre Entscheidung und veranschaulichen Sie diese an Beispielen!</i>	-	1	-	1	-	-	2 ($\emptyset = 3$) ($\bar{x} = 3$)

(Fortsetzung auf nächster Seite)

76 Gut ein Drittel (36 %) der insgesamt elf Schüler_innen bearbeitete die Aufgabe zum Thema „Konzentration im Pressewesen und in der Wirtschaft“ (Aufg. 2), gut ein Viertel (27 %) entschied sich für diejenige zu Max Frischs *Biedermann und die Brandstifter* (Aufg. 3). Die Aufgabe zum Thema „Klassische oder moderne Musik“ (Aufg. 4a) wurde von einem Fünftel (18 %) der Prüfungsgruppe gewählt. Die zweite Aufgabenvariante „für Schüler mit dem Wahlpflichtfach Bildende Kunst“ (Aufg. 4b) wurde nicht bearbeitet. Auch hier sind Aufgabenwahl, Aufsatzbewertungen und Noten des „Vorzeugnisses“ im Aktendeckel vermerkt. Ein Abgleich mit den tatsächlich vorhandenen Aufsätzen zeigt, dass diese vollständig vorliegen.

77 Auch insgesamt wurde die Hälfte (55 %) aller Aufsätze mit „ausreichend“ bewertet. Sieht man von dem „mangelhaften“ ‚Interpretationsaufsatz‘ ab, wurde die zweite Hälfte der Arbeiten jedoch als „befriedigend“ (27 %) und „gut“ (9 %) eingestuft. Somit fallen die ‚Interpretationsaufsätze‘ schlechter aus als die übrigen Arbeiten.

Tab. 21: Fortsetzung

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	gesamt
4b) für Schüler mit dem Wahlpflichtfach Bildende Kunst: Glauben Sie, daß die Beschäftigung mit Werken der Bildenden Kunst für Ihr Leben einen besonderen Sinn haben könnte? Begründen Sie Ihre Ansicht und veranschaulichen Sie diese an Beispielen!	-	-	-	-	-	-	-
gesamt	-	1	3	6	1	-	11 ($\emptyset = 3,6$) ($\bar{x} = 4$)

Beide Prüflinge verschlechterten sich gegenüber ihren bisherigen Leistungen um eine Note.⁷⁸

c) Textgrundlage

Der zur Interpretation gestellte Text wurde erstmals 1953 in der *Süddeutschen Zeitung*⁷⁹ und fünf Monate später in der *Neuen literarischen Welt*⁸⁰ abgedruckt (vgl. Bernáth/Gyurác 2007, S. 795). Anfang der 1960er Jahre (1961) wurde er in den Sammelband *Erzählungen. Hörspiele. Aufsätze* aufgenommen (vgl. Bernáth/Gyurác 2007, S. 795).⁸¹ Der Prüfungsakte liegt ein Exemplar des Textabdrucks bei, der den Schüler_innen in der Prüfung vorgelegt wurde. Bibliographische Angaben zu dieser Textfassung finden sich jedoch weder auf dem Abzug selbst noch an anderer Stelle der Akte. Die Textfassung stimmt weitgehend mit der in *Erzählungen. Hörspiele. Aufsätze* publizierten überein. Die

78 Betrachtet man die Prüfungsarbeiten in ihrer Gesamtheit, so stimmen knapp drei Viertel (73 %) der Aufsatzbenotungen mit derjenigen des „Vorzeugnisses“ überein. Knapp ein Fünftel (18 %) der Arbeiten wurde eine Note schlechter beurteilt als die vorangegangenen Leistungen. Nur ein Schüler (9 % der Prüfungsgruppe) verbesserte sich, in diesem Fall um eine Notenstufe. Aufschlussreich ist vor allem, dass sich *ausschließlich* jene Prüflinge verschlechterten, die die Interpretationsaufgabe bearbeiteten.

79 EB 2, vgl. Bernáth/Gyurác (2007, S. 795); die Erzählung erschien hier unter dem Titel *Spitzentanz im Hinterhof* (ebd.)

80 EB 3, vgl. Bernáth/Gyurác (2007, S. 795).

81 EB.

vereinzelten Abweichungen⁸² korrespondieren nicht mit bekannten Variationen der Erzählung (vgl. Bernáth/Gyurác 2007, S. 795 f.). Ob sie – unabsichtlich oder durch bewusste Modifikation – bei der Erstellung des Textabdrucks für die Prüflinge entstanden sind oder aus einer weiteren (ggf. speziell für den schulischen Kontext vorgesehenen) Textausgabe übernommen wurden, konnte nicht geklärt werden. Für die folgenden Ausführungen habe ich auf die Textfassung aus *Erzählungen. Hörspiele. Aufsätze* zurückgegriffen (EB). Ausgewertet wurden zudem drei Interpretationen, die zur Verwendung im schulischen Kontext konzipiert waren: Jene Lehmanns (1956), Schäfers (1965) und Neis' (o. J. b).

Bölls Kurztext lässt sich in zwei Teile gliedern: Im ersten Drittel „berichtet der Erzähler, weit in selbsterlebte Vergangenheit zurückgreifend, aus seiner frühen Jugendzeit“ (Schäfer 1965, S. 44; vgl. auch Lehmann 1956, S. 22), „[i]m zweiten Teil [...] von einer jüngeren Vergangenheit“ (Schäfer 1965, S. 49). Die weiter zurückliegende Vergangenheit lässt sich auf einen Zeitraum vor, die jüngere auf einen Zeitraum nach dem Zweiten Weltkrieg datieren (ebd.). Zwischen diesen Textteilen steht ein Abschnitt, der „beide Zeitebenen [verbindet], indem der Erzähler in stark zusammengeraffter Form“ den weiteren Fortgang seines Lebens beschreibt (ebd., vgl. auch Lehmann 1956, S. 23).

Der erste, knapp gehaltene Absatz der Erzählung rückt einen Händler mit Namen Baskoleit in den Fokus. Dieser wohnt und betreibt seinen Laden im Keller des Hauses, in dem auch der Erzähler als Kind lebte. Zeitgenössische Interpretationen charakterisieren Baskoleit als „seltsamen Mann[]“ (Lehmann 1956, S. 22) und „Sonderling“ (Schäfer 1965, S. 45). Herausgestellt werden seine „ärmliche[n] und drückende[n] Verhältnisse“ (Lehmann 1956, S. 22; vgl. auch Schäfer 1965, S. 45; Neis o. J. b, S. 39 f.) ebenso wie die „Gutmütigkeit“ (Lehmann 1956, S. 22) bzw. „Güte“ (Schäfer 1965, S. 48; vgl. auch Neis o. J. b, S. 40),

82 Die ersten drei Absätze (EB, S. 36 f.) wurden zusammengezogen. Anstelle eines Umbruchs trennt ein Gedankenstrich die Passagen, die in der Originalfassung den ersten und zweiten Absatz bilden. Zwei weitere Modifizierungen finden sich im zweiten Satz des vierten Absatzes. Im Original heißt es: „[I]ch blickte rund, konnte nichts entdecken als verstaubte Nudelpakete, [...] und ein Emailleschild mit einem blonden, grinsenden Jungen, der eine Schokolade aß, die es schon seit Jahren nicht mehr gibt.“ (EB, S. 38) Für die Textfassung der Prüfung wurde das Tempus vereinheitlicht – statt „seit Jahren nicht mehr gibt“ (ebd.) heißt es nun: „seit Jahren nicht mehr gab“ (AKTE 59, Herv. EZ). Weiter wurde die Formulierung „hörte Leute in den Hof rufen“ (EB, S. 39) geändert zu „hörte *die* Leute in den Hof rufen“ (AKTE 59, Herv. EZ). Im letzten Absatz wurde die Reihenfolge zweier Attribuierungen abgewandelt. Statt vom „blasse[n] ängstliche[n] Gesicht“ (EB, S. 39) ist vom „ängstliche[n] blasse[n] Gesicht“ eines Jungen die Rede (AKTE 59).

aus der heraus er die Kinder der Stadt regelmäßig mit Obst beschenkte. Zwar „klagte“ (EB, S. 36) Baskoleit beständig „über die schlechten Zeiten“ (ebd.), doch sei sein „Geschimpfe nur die Schale [...], die den Kern der Güte umschließt und den zu zeigen ihm seine Scham verbietet“ (Schäfer 1965, S. 48).⁸³

Im Zentrum der Erzählung steht jedoch Baskoleits Tochter Elsa, von der die Kinder „wußten, daß sie Tänzerin werden wollte“ (EB, S. 36).⁸⁴ Sie tanzte abends im beleuchteten Kellerraum; der Erzähler sah ihr „allabendlich in naivem Staunen“ (Lehmann 1956, S. 22), „fasziniert“ (ebd.) und „verklärt“ (ebd., S. 23) von seinem eigenen Fenster aus zu. Lehmann zufolge „[drückt sich] [i]n der auffallenden Buntheit ihres Gesamthabitus [...] der krasse Gegensatz zu ihrer armeligen Umgebung aus“ (ebd., S. 27 f.). Die Tänzerin wirke „dem Alltag, dem Materiellen, Ordinären entzogen“ (ebd., S. 27), „abgeschieden [...] durch ihr Tun, [...] durch ihre Bewegungen voller Zweckmäßigkeit ohne Zweck, voller Zielstrebigkeit ohne Ziel“ (Schäfer 1965, S. 45). Das Bild des im erleuchteten Kellerfenster tanzenden Mädchens erscheint märchenhaft (vgl. Lehmann 1956, S. 22) bzw. „phantastisch“ (Schäfer 1965, S. 45), als „Bild einer fernen und wunderbaren Welt, deren Reflexe durch unsere Träume und Ahnungen huschen“ (ebd., S. 45 f.).

Nicht alle Nachbarn teilten die Begeisterung des kindlichen Erzählers: „Es gab Leute, die über den Hof riefen: ‚Hure!‘ [...], es gab andere, die riefen ‚Schweinerei!‘“ (EB, S. 36) Lehmann (1956, S. 27) charakterisiert diese Personen als „kleinbürgerlich[]“ und als „Spießler“ (ebd., S. 22), die „mit der Vorstellung von einer Tänzerin notwendig schlimme Bedenken [verbinden]“ (ebd.) und „ihrer moralischen Entrüstung mit anonymen Schmährufen Luft mach[en]“ (ebd., S. 27). Er ordnet diesen Konflikt in den Zusammenhang gesellschaftlichen Aufstiegsstrebens ein. Demnach sei es „ein verständlicher Wunsch des Vaters [...] [gewesen, EZ], daß seine Tochter einmal nicht zwischen ‚fauligem Obst‘ [EB, S. 36] und ‚Bratdunst‘ [EB, S. 36] leb[t]“ (ebd., S. 22): Er „[wollte] mit seiner Tochter hoch hinaus“ (ebd., S. 25). Umgekehrt weckten ihre Ambitionen „Neid“

83 Schäfer (1965, S. 45) zufolge „[zog] [seine, EZ] Unschuld des Herzens [...] Baskoleit nicht nur zu den Kindern hin, sie macht[e] ihn den Kindern ähnlich“. Dass er trotz allen Klagens „im Herzen fröhlich“ gewesen sei (ebd.; vgl. auch Lehmann 1956, S. 22), wird mit dieser „Kindlichkeit“ erklärt (Schäfer 1965, S. 45).

84 Die Tänzerin wird als „Quellpunkt“ (Lehmann 1956, S. 25) bzw. „geheime[r] Brennpunkt“ (ebd., S. 27) der Erzählung ausgewiesen. Insbesondere sei sie „das Bindeglied“ (Schäfer 1965, S. 52) bzw. „Verbindend-Gemeinsame“ (Lehmann 1956, S. 22) zwischen Baskoleit und dem Erzähler. Dabei „[greift] Elsa [...] nicht selbst in das Geschehen ein“ (ebd., S. 27).

(ebd., S. 22) und „Mißgunst“ (ebd., S. 27) der Nachbarn. Schäfer (1965, S. 46) erklärt deren Reaktion aus dem Kontext „einer Gesellschaft, in der [...] das Übergewicht der Totale über das Partikulare eindeutig denn je geworden ist“. In einer solchen Gesellschaft bleibt seiner Interpretation nach

„dem Individuum nur noch das Bewußtsein eigener Ohnmacht, ein geschrumpftes Bewußtsein, dem alles, was anders ist oder anders wäre, suspekt erscheint; es perpetuiert das Unrecht, das ihm selber angetan ward: was es sich selbst versagen muß, sollen andere sich auch versagen müssen.“ (ebd.)⁸⁵

Als Reaktion auf die Beschimpfungen verhängte Baskoleit das Kellerfenster mit einem Vorhang, um seine „Tochter den lüstern-scheelen Blicken der Nachbarn zu entziehen“ (Lehmann 1956, S. 22; ähnlich auch Neis o. J. b, S. 40). Damit sei auch „das helle und freundliche Bild [...] vom Grau des Alltags verschluckt“ worden (Schäfer 1965, S. 47). Der Erzähler allerdings beobachtete dennoch, „noch sehnsüchtiger und traumverlorener“ (Lehmann 1956, S. 22; ähnlich Neis o. J. b, S. 40), „jeden Abend [...] dieses mattschimmernde Rechteck“ (EB, S. 37): Das Bild der Tänzerin wurde – „kraft ungebrochener Imagination“ (Schäfer 1965, S. 47) des Kindes – zur „abendliche[n] Vision“ (Lehmann 1956, S. 23).

Die „stille Verehrung des Jungen“ (ebd., S. 27) wirkte lange nach (vgl. ebd., S. 23; Neis o. J. b, S. 40). Über den Krieg allerdings vergaß er die Tänzerin (vgl. Lehmann 1956, S. 23). Nach dem Krieg kehrt er in seine Heimatstadt zurück und findet Arbeit als Fahrer in einer Obstgroßhandlung. Als in dieser Großhandlung eines Tages das Gespräch auf Baskoleit kommt, taucht das Bild der tanzenden Elsa „in alter Schärfe und unverblaßtem Glanz – wie zum Greifen nahe – aus dem Unterbewußtsein wieder auf“ (ebd.; vgl. auch Schäfer 1965, S. 50). Die Mitarbeiter der Großhandlung erörtern die Frage, ob man Baskoleit beliefern könne, der blaue Weintrauben bestellt habe; der Lagerverwalter entscheidet sich dagegen. Gegen die Anweisung seines Vorgesetzten fährt der Erzähler dann trotzdem zu Baskoleits Laden. Als er seine alte Straße erreicht, zeigt sich ihm „[e]in Bild der allgemeinen Zerstörung“ (Lehmann 1956, S. 24).⁸⁶ Der Laden befindet sich in einem Zustand des Verfalls – „statt des wundervollen Obstduftes nur noch ein scharfer Geruch, statt der Äpfel und Apfelsinen

85 Dabei offenbare sich „die Unfähigkeit des einzelnen, im anderen Menschen sich selbst zu erkennen“ (Schäfer 1965, S. 47). Mit der Beschimpfung als „Hure“ [EB, S. 36] etwa werde Elsas „Körper [...] von denjenigen, die selber ihre Körperkraft verkaufen müssen, zum Objekt herabgesetzt, zur Ware“ (ebd.).

86 Lehmann (1956, S. 23 f.) führt diese Zerstörung explizit auf den Krieg zurück.

nur noch feuchtgewordene Suppenwürze, Essig, Scheuersand“ (Schäfer 1965, S. 51).⁸⁷ Baskoleit selbst wirkt „völlig gebrochen[]“ (Neis o. J. b, S. 40). Er bietet „[e]in Bild des Jammers“ (Lehmann 1956, S. 24), erweckt den Eindruck eines „menschliche[n] Wrack[s] [...], dessen jammervolle Hilflosigkeit in den paar Hantierungen eingefangen ist, deren er sich kaum mehr fähig zeigt“ (ebd.): Nur mühsam schafft er es, Essig in eine Flasche abzufüllen (vgl. EB, S. 38; Lehmann 1956, S. 24; Schäfer 1965, S. 51).

Erst an dieser Stelle erfährt der Leser, dass Elsa inzwischen gestorben ist. Statt seine Kunden nach ihren Wünschen zu fragen, wiederholt Baskoleit nur Varianten desselben Satzes: „Meine Tochter ist gestorben – Elsa –“ (EB, S. 38) und „Meine Tochter ist gestorben“ (ebd., S. 38 f.). Folgt man den ausgewerteten Interpretationen, so hat Baskoleit „[d]as Schicksal, mit dem er seelisch nicht fertig werden kann, [...] stumm gemacht bis auf die erschütternd monotone Klage, die immer wieder von seinen Lippen kommt“ (Lehmann 1956, S. 26; vgl. auch Schäfer 1965, S. 54). Außer dem Erzähler besuchen zwei Frauen den Laden. Alle drei Gesprächspartner_innen erweisen sich als unfähig, auf Baskoleits Klage einzugehen: Sie entgegnen mit den Worten „weiß ich schon fünf Jahre“ (EB, S. 38) oder mit einem einfachen „Ja“ (ebd., S. 39). In beiden Fällen „[scheint] ein Zwiegespräch [...] nicht mehr möglich“ (Schäfer 1965, S. 54). Insbesondere fragt niemand danach, *wie* Elsa gestorben ist. Die Akteur_innen erscheinen „ohnmächtig so viel Leid gegenüber“ (Lehmann 1956, S. 24): „Vor solchem Schicksal muß alles Sprechen ersterben.“ (ebd., S. 26) Schäfer (1965, S. 53) sieht hier eine allgemeine „Tendenz der Sprache zum Verstummen“ herausgestellt. Die Sprache „[hebe] ihren Mitteilungscharakter hervor[] und [sperre] sich gleichzeitig gegen alle Momente des ‚Ausdrucks‘ [...], weil diese doch hinter der Erfahrung einer grauenhaft gewordenen Welt zurückbleiben müßten“ (ebd.). Auf diese Weise „schrumpf[e] [...] ihre Fähigkeit, Kommunikation zu stiften. Sie vermag bloß noch mitzuteilen, daß etwas, nicht aber, wie es erlebt wurde“ (ebd., i. O. gesperrt).⁸⁸

87 Früher, so Schäfer (1965, S. 51), „war der Laden – mit den erwartungsvollen Augen eines Kindes gesehen – so etwas wie eine zwar dunkle und dämmerige, aber freundliche und geheimnisvolle Wunderhöhle, in der begehrenswerte Schätze lagerten, deren Duft man einatmete, sobald man den Laden betrat“. Enger am Text interpretiert Lehmann (1956, S. 24): „Selbst der einstige Geruch nach faulem Obst ist einem noch übleren gewichen: es roch scharf nach feucht gewordener Suppenwürze [...].“ Auch liegt für ihn im Geruch des faulen Obstes „[e]in Hauch von Vergänglichkeit [...], der [...] schon immer vorhanden war“ (ebd., S. 29).

88 In diesem Zusammenhang verweist Schäfer (1965, S. 54, FN 19) auf die Interpretation Lehmanns (1956). Dieser stellt etwas vager heraus, „wie schwach Worte das auszudrücken vermögen, was uns in der dichterischen Gestaltung greifbar wirklich wird und

In Baskoleits Laden erinnert sich der Erzähler ein zweites Mal an die Tänzerin, „gleitet gerade an dem schonungslos Gegenständlichen des Hier zurück in jene selige Zeit“ (Lehmann 1956, S. 25), sodass „Gegenwart und Vergangenheit [ineinander] fließen“ (ebd.). Der Erzähler „steht gebannt und kann sich nicht losreißen“ (ebd.). Ihm scheint das Zeitgefühl zu schwinden: „Unendlich lange schien ich dort zu stehen, verloren und vergessen, während um mich herum die Zeit wegrieselte.“ (EB, S. 39) Dieses Empfinden erklärt Schäfer (1965, S. 53) daraus, dass der Erzähler „verschiedene[] Zeitqualitäten“ zugleich wahrnehme: eine „innere, erlebte, subjektive“ (ebd., S. 52) und eine „objektive Zeit“ (ebd., S. 53).

Die Erzählung endet mit einer Begegnung, die sich ereignet, nachdem der Erzähler den Laden verlassen hat. Bereits auf dem Weg in die Stadt war er einem „blasse[n] dunkle[n] Junge[n]“ (EB, S. 37) begegnet, „der müde auf einem Mauerrest hockte und Figuren in den weißlichen Staub zeichnete“ (ebd., S. 37 f.). Nun steht dieser Junge auf dem Trittbrett seines Lkw und spielt mit dessen Winkern (vgl. ebd., S. 39).⁸⁹ Der Junge erschrickt, als er den Erzähler bemerkt. Dieser „packte ihn, blickte in sein blasses ängstliches Gesicht, griff einen Apfel [...] und schenkte ihn dem Jungen“ (ebd.). Die Beweggründe hierfür lassen sich nur erahnen. Auch der Schluss der Erzählung wirft Fragen auf: „Er [der Junge, EZ] blickte mich erstaunt an, als ich ihn losließ, so erstaunt, daß ich erschrak, und ich nahm noch einen Apfel, noch einen, steckte sie ihm in die Tasche, schob sie ihm unter die Jacke, viele Äpfel, bevor ich einstieg und davonfuhr.“ (ebd.) Schäfer (1965, S. 56) sieht den gesamten Text „auf dieses Erschrecken hin angelegt“. Hier scheine auf, wie die verloren gegangene Kommunikationsfähigkeit wiederhergestellt werden könne:

„[E]s ist, als risse mit dem Blitz der Erkenntnis jener grüne Vorhang wieder entzwei, mit dem einst der farbige Abglanz eines schöneren Daseins verdeckt wurde, und gäbe den Blick frei auf einen Weg, der zu gehen wäre und der in eine Welt führte, in der die unsichtbaren Figuren, von den Fußspitzen einer Tänzerin in die Luft gezogen, und die sichtbaren, von Kinderhand in weißlichen Staub geritzt, sprächen und ihre Sprache von allen verstanden würde.“ (ebd.)⁹⁰

in der Einheit von Sageweise und Struktur den Sinngehalt des Ganzen aufleuchten läßt“ (Lehmann 1956, S. 25).

89 Schäfer (1965, S. 55) zufolge scheint er damit „einem unbewußten Drang [zu folgen], die Richtung zu wählen, in die die Lebensfahrt einmal gehen soll“.

90 Bereits zuvor stellt Schäfer (1965, S. 50) eine Analogie zwischen der Tänzerin und dem Jungen, dem Tanz und den Zeichnungen her.

Seine Vorstellung von dieser Welt bleibt jedoch vage. Anders als in der stumm gewordenen ‚echten‘ Welt (s. o.) scheint Kommunikation dort möglich – noch oder wieder, vermittelt durch Kunst und Musik.

Etwas greifbarer fällt die Deutung Lehmanns aus. Seinem Verständnis nach „liegt [...] der über alles unwiederbringlich Verlorene hinausweisende Sinn dieser Morgenbegegnung“ (Lehmann 1956, S. 26) darin,

„daß selbst das Schwerste nur ein Anruf an jeden einzelnen sein kann, Gutes zu tun und zur Liebe zurückzufinden, sein Teil dazu beizutragen, daß ein solcher Junge nicht mehr zu erschrecken braucht, wenn ihm jemand einen Apfel schenkt; dann würde es auch wieder freudige und frohe Menschen geben“ (ebd.).

Diese Deutung wird sogleich wieder in Frage gestellt: „Aber hat nicht gerade Baskoleit den Kindern einst immer Gutes getan? [...] Und trotzdem konnte er das verdiente Glück nicht zwingen?“ (ebd., S. 26 f.) Vergleichbare Fragen aufzuwerfen, sei gerade im Unterrichtskontext wünschenswert: „Wenn solche Fragen aus der Klasse aufklingen, haben wir eigentlich mehr erreicht, als die Kurzgeschichte und Interpretation zu geben vermögen. Beiden geht es nicht um ein Fazit, eine Lehre oder Moral; der Leser muß lernen, selbst Stellung zu beziehen.“ (ebd., S. 27) Letztendlich weist die Interpretation das Ende der Erzählung aber als „versöhnlich[]“ (ebd., S. 30) aus. Es zeige Handlungsmöglichkeiten auf, zeige

„einen Weg für unsere Tage: auch im Anblick unserer herrischen Hochhäuser jener abgrundtiefen Trauer eingedenk zu bleiben, die sich für viele nicht mehr stillen läßt, und jene schenkende Liebe zu beweisen, die das Leid zwar nicht ganz verhüten, aber leichter machen kann – solange es nicht zu spät ist“ (ebd.).⁹¹

Vom Text abstrahierend wird vage eine kollektive Trauererfahrung thematisiert: Die Rede ist von den „ungezählte[n] Schicksale[n] unserer Zeit“ (ebd.). Diese „Schicksale“ (ebd.) wiederum werden nicht explizit im Kontext von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg verortet; einen solchen Zusammenhang herzustellen, scheint jedoch naheliegend. Mit dem Krieg – von dem bei Lehmann immer wieder in dieser allgemeinen Form die Rede ist (vgl. ebd., S. 23) – wurde zuvor nicht nur die allgemeine Zerstörung (vgl. ebd., S. 23 f.), sondern auch Elsas Tod in Verbindung gebracht:

„Sie wirkt wie eine künstlich gezüchtete zarte Blume, die ihr frühes Verblühen schon in sich trägt und [...] das Vergehen gleichsam heraufbeschwört, das notwendig dort

91 Auch der Figur Elsa wird eine versöhnende Wirkung zugesprochen (Lehmann 1956, S. 27).

eintreten muß, wo sie mit der unausweichlichen rohen Wirklichkeit zusammentrifft, die mit dem Krieg keinen verschont.“ (ebd., S. 28)⁹²

Bezieht man die Interpretation Lehmanns konkret auf den Zweiten Weltkrieg, so lässt sie sich als Absage an eine eskapistische Aufbruchsmentalität verstehen: Der aufgezeigte „Weg“ sieht vor, sich die „abgrundtiefe[] Trauer“ (ebd., S. 30) immer wieder bewusst zu machen.⁹³ Der zweite Teil der Interpretation allerdings wirft mehr Fragen auf, als er zu beantworten vermag: Wem wird die „schenkende Liebe“ (ebd.) in der Erzählung zuteil, für wen kommt sie zu spät? Dass der Händler Baskoleit überhaupt Zuwendung erfährt, scheint nur schlüssig, wenn man wie Lehmann das einfache „Ja“ seiner Gesprächspartner als ein „begütigendes, verstehendes“ (ebd., S. 24) auffasst – statt zu fokussieren, dass es „keine Antwort[] mehr“ ist (Schäfer 1965, S. 54) – und in der Reaktion der zweiten Kundin „ihr teilnehmendes Mitleid [spürt], auch ohne daß davon die Rede ist“ (Lehmann 1956, S. 24). Der Junge wiederum bleibt zwar mit den Taschen voller Äpfel zurück, wird jedoch von einem gänzlich Fremden in einer durchaus befremdlichen Situation beschenkt. Problematisch scheint auch die Frage, warum Baskoleit mit seiner „schenkende[n] Liebe“ (ebd., S. 30) „das verdiente Glück nicht zwingen [konnte]“ (ebd., S. 27): Die angedeutete Differenzierung zwischen verdientem und nicht verdientem Überleben wirkt nicht zuletzt im hier durchscheinenden Kriegskontext befremdlich.

Die Frage nach der Verantwortung – für den Tod Elsas oder allgemein die „ungezählte[n] Schicksale unserer Zeit“ (ebd., S. 30) – stellt sich der Interpretation nicht. Auf den ersten Blick scheint die Erzählung dies auch nicht

92 Der Erzähler wiederum erinnere sich der Tänzerin nur so lange, „bis [...] mit den Wirren des Krieges dieses Idyll gleich allem Behüteten, Zukunftsfrohen und Zivilen allmählich verblaßt“ (Lehmann 1956, S. 23). Auch seine Berufswahl wird in den Kontext des Krieges gestellt: „[Z]u etwas anderem hat es für den aus dem Krieg Heimgekehrten und um eine gründliche Berufsausbildung Betroffenen nicht gereicht.“ (ebd.) Schäfer (1965, S. 49, s. o.) datiert das Geschehen auf „Vorkriegszeit“ und „Nachkriegsjahre“ (ebd.), greift diesen Kontext in der weiteren Interpretation aber nicht wieder auf.

93 Im Kontrast hierzu resümierte Lehmann (1956, S. 26) kurz zuvor: „Trotz Trümmer und Tod geht das Leben weiter, auch das Leid ist vergänglich und setzt sich nach unten ab, während sich droben der Junge [...] an den Winkern des Wagens zu schaffen gemacht hat. Er ist zwar immer noch ohne Spielgefährten, aber das Auto [...] ha[t] ihn aus seiner Stumpfheit geweckt.“ Dabei fokussiert Lehmann allerdings den Jungen, nicht Baskoleit. Ähnlich harmonisch heißt es allgemeiner in den *Königs Erläuterungen*: „Die Erschütterung des Erzählers erlöst sich Luft, das Leben geht weiter...“ (Neis o. J. b, S. 41)

nahezulegen, bleibt doch offen, wie Elsa Baskoleit starb (vgl. u. a. Lehmann 1956, S. 28; Schäfer 1965, S. 52; Neis o. J. b, S. 40). Anders betrachtet springt jedoch das Schweigen über die Ursache ihres Todes, der Umstand, dass die Akteur_innen die nächstliegende Frage systematisch vermeiden, förmlich ins Auge. In diesem Sinne fordert *gerade* diese Leerstelle eine Deutung heraus – wenn auch vielleicht weniger nach dem Ausgesparten als nach dem Aussparen selbst zu fragen wäre. Zumindest ein Teil der zeitgenössischen Interpretationen scheint jedoch fast froh, des Ausgesparten ledig zu sein. So hebt Lehmann (1956, S. 30) hervor, dass sich der Text „von den gellenden Anklagen und Kraßheiten anderer Kurzgeschichten mit Nachkriegsthemen [löst] und [...] sich jenem stillen Austragen und Zu-Ende-Bringen zu[wendet]“ (zitiert auch bei Neis o. J. b, S. 41⁹⁴).

Auch Schäfer (1965) unterzieht die Szene, in der der Erzähler den Jungen beschenkt, einer eingehenden Interpretation. Dabei kommt er zu einer gesellschaftskritischen Deutung, in der historische Dimensionen jedoch keine Rolle spielen:

„Wie dieser [Baskoleit, EZ] damals, so durchbricht jetzt er [der Erzähler, EZ] die Verhärtungen der Gesellschaft dadurch, daß er Ware dem Tauschverkehr entzieht. Im Akt des Schenkens, den er zwar hastig und noch nicht mit gutem Gewissen vollbringt, gibt er spontan seinen eigenen Impulsen nach und gewinnt so etwas wie eine Spur jener Autonomie zurück, deren die einzelnen sich durch den Druck der institutionalisierten und funktionalisierten Gesellschaft begeben mußten. [...] [I]m Verschenken der Früchte liegt eine Aufkündigung gedankenlosen Einverständnisses mit dem Lauf der Welt, mit den Zuständen gesellschaftlichen Unrechts.“ (ebd., S. 56)⁹⁵

94 Die Tendenz zur „Selbstreferenzialisierung“, die Lektürehilfen kennzeichnet (Susteck 2020a, S. 8; Susteck 2020b, S. 72, FN 22; vgl. Kap. 6.2.1), schlägt sich auch in dieser Handreichung nieder. Ihre Ausführungen bewegen sich stellenweise sehr dicht an denen Lehmanns – und weisen diese Übernahmen nicht immer als Zitate aus. Vgl. etwa die Passagen „Die Erinnerung an diese Traumgestalt seiner Jugendzeit bleibt in dem Erzähler haften“ (Neis o. J. b, S. 40) und „[e]ntsprechend lange haftet auch in dem fortgezogenen Jungen die Erinnerung“ (Lehmann 1956, S. 23). Lehmann wiederum stellt die zitierten Abschnitte teilweise sehr frei zusammen bzw. verzichtet darauf, Kürzungen ganzer Textabschnitte als solche auszuweisen (vgl. Neis o. J. b, S. 41 f. und Lehmann 1956, S. 29 f.).

95 Einig sind sich die Interpretationen darin, dass zwischen Baskoleits Akt des Verschenkens und jenem des Erzählers ein Zusammenhang besteht (vgl. Lehmann 1956, S. 26; Neis o. J. b, S. 41; Schäfer 1965, S. 56). Bei Schäfer heißt es hierzu über den Erzähler: „[I]ndem er Äpfel verschenkt, identifiziert er sich mit Baskoleit.“ (Schäfer 1965, S. 56)

Abschließend bleibt zu skizzieren, wie zeitgenössische Handreichungen die Gestaltung von Bölls Erzählung einschätzen.⁹⁶ Geläufigen Charakterisierungen der ‚Kurzgeschichte‘ entsprechend (vgl. Kap. 7.2.1) scheinen ihnen ‚Gehalt‘ und ‚Gestalt‘ der Erzählung eng miteinander verbunden. Herausgestellt wird die „Einheit von Sageweise und Struktur“ (Lehmann 1956, S. 25), die Verbindung von „Wort- und Motivwahl, Aufbau und Darstellung, Inhalt und Sinngehalt“ (ebd., S. 30; zitiert auch bei Neis o. J. b, S. 41).

Weiter wird der Text durch „Dichte und [...] Geschlossenheit“ (Neis o. J. b, S. 39; vgl. auch Lehmann 1956, S. 27) sowie eine „verhalten[e] und behutsam[e]“ Gestaltung (Lehmann 1956, S. 28) charakterisiert, die auf „Pointen, Höhepunkte und dgl.“ (ebd., S. 29) verzichte. Demnach werde insbesondere der erste Teil „mit äußerster Ökonomie der sprachlichen Mittel und [...] Zurückhaltung erzählt“ (Schäfer 1965, S. 47) bzw. dem Leser „in szenischen Verkürzungen“ dargelegt (Lehmann 1956, S. 22). Auch hier wird das Bild der Beleuchtung bemüht (vgl. Kap. 7.2.1). Demnach „taucht im Lichtkegel der Erinnerung nur ein kleiner, eng begrenzter Ausschnitt aus dem Dunkel des Vergangenen auf“ (Schäfer 1965, S. 44). Dieser jedoch erscheine „so hell und deutlich vor dem inneren Sinn des Erzählers, daß im Begrenzten, von dem er erzählt, die unendliche Fülle der Kindheit, von der er schweigt, gegenwärtig zu sein scheint“ (ebd.).⁹⁷

Hiermit verbunden thematisiert Lehmann (1956, S. 28) den Einsatz von „Dingsymbolik“. Symbolisch gedeutet werden insbesondere „das künstlerische Spiel mit den blauen Weintrauben“ (ebd.)⁹⁸ und – eher beiläufig – die defekte Straßenlaterne: „[N]ur eine hat den Krieg überdauert, und auch ihr fehlt der

96 Die Frage nach der Form der Gestaltung bildet einen integralen Bestandteil der Interpretationen Lehmanns (1956) und Schäfers (1965). Lehmann (1956, S. 27) widmet dem Ineinandergreifen von „Sinngehalt“ und „Gestaltung“ (ebd.) zusätzlich auch einen eigenen Teil seiner Ausführungen.

97 Auch das weitere Leben des Erzählers werde „in stark zusammengeraffter Form“ (Schäfer 1965, S. 49) thematisiert; der Kontrast zwischen beiden Kundinnen „[baue sich] [m]it sparsamen, aber treffsicheren Mitteln [...] auf“ (Lehmann 1956, S. 24).

98 Hierzu heißt es: „Weil sie Elsas Lieblingsfrüchte waren, klammert sich, verzweifelt und aller Wirklichkeit zum Hohn, die unvergängliche Liebe des Vaters an sie, so unbedeutend sie uns in ihrer Beziehung zu Elsa erscheinen mögen. Aber sie sind nicht nur ein letztes, greifbares Überbleibsel für den Vater, sondern auch für uns tektonisch wichtig, indem sie Mitte und Schluß miteinander verknüpfen und in dem kalt geschäftlichen Taxieren des Lageristen auf die Vereinsamung des Alten vorbereiten. Sie stellen das einzige Obst dar, das Baskoleit noch bestellt, im übrigen ist er zum Sand- und Essigkrämer herabgesunken. Alles andere ist ihm unerreichbar geworden – wie die blauen Trauben.“ (Lehmann 1956, S. 28)

Kopf – ein Symbol für die Sinnlosigkeit des Ganzen, ein erster Wegweiser zu dem noch Sinnloseren, das folgt.“ (ebd., S. 23 f.) Auch das „übrige[] Requisit[]“ (ebd., S. 28) werde bewusst und in bedeutungstragender Funktion eingesetzt. Es „[stehe] nicht nur im Dienste der sehr sparsamen, aber treffenden Zustands-schilderungen [...], sondern [werde] immer auch leitmotivisch bedeutsam und somit gehaltlich aussagekräftig“ (ebd.); als Beispiel führt Lehmann „das Motiv der Äpfel“ (ebd., S. 29) an.

Die Sprache sei

„einfach, schlicht, oft geradezu alltäglich und ohne besonderen Glanz. Es gibt keine überhöhten Ausdrücke, nur hie und da wagt sich ein Bild hervor [...]. Der Erzähler tritt fast völlig zurück, und die sparsamen Mittel der Wortwahl, des Satzbaues, des natürlich gleichbleibenden Flusses der Erzählung geben den Blick frei auf das Wesentliche, den Sinngehalt.“ (ebd.)⁹⁹

Diese Tendenz erfahre „feine Steigerungen durch Verkürzung oder Wiederholung“ (ebd.). Betont wird, dass der Text seine Wirkung nicht trotz seiner sprachlichen Schlichtheit entfalte, sondern dass in der „Zurückhaltung [...] unüberhörbar ein Ton der Eindringlichkeit mitschwingt“ (Schäfer 1965, S. 47).

Eine ausführliche sprachliche Analyse widmet Schäfer (1965) insbesondere dem Beginn und dem Schluss der Erzählung (vgl. ebd., S. 55). So heißt es über die Beschreibung Elsas im zweiten Absatz: „Das Bild der jugendlichen Tänzerin wird in einem einzigen Satz mit einer Zügigkeit entworfen, die sich wirkungsvoll von der mehr punktuellen Verfahrensweise bei der Schilderung des Vaters abhebt“ (ebd., S. 48). Der Satz sei „durch die verschieden langen Kola rhythmisch reich differenziert[] und klanglich ausgewogen[] [...] (man beachte die ü-, i-, n-, ng-, nk-, nd-Klänge, einige Alliterationen etc.)“ (ebd.). Weiter werden die „gehäuften Farbadjektive[] und Partizipien“ (ebd.) thematisiert.

Schließlich thematisieren alle untersuchten Handreichungen ein „Stilmittel des Gegensatzes“ (Lehmann 1956, S. 29; zitiert bei Neis o. J. b, S. 41). Gegensätze bestünden zwischen dem tanzenden Mädchen und seiner Umgebung (s. o.), aber insbesondere auch zwischen Baskoleits beiden Kundinnen:

„Mit sparsamen, aber treffsicheren Mitteln baut sich die Kontrastwirkung auf. In einen rötlichen Mantel gekleidet und mager die erste Kundin, klein und rundlich die zweite. Die erste blickt dem kläglichen, gewohnten Tun des Händlers gleichgültig zu. Barsch, der Hagerkeit ihres Aussehens, ihrem Temperament entsprechend, klingt ihre Entgegnung auf Baskoleits Worte. [...] Die andere Frau hat auf die unheimlich

99 Eine Ausnahme bilden seiner Beobachtung nach jene Abschnitte, in denen es um die tanzende Elsa geht (vgl. Lehmann 1956, S. 27).

stereotypen Sätze Baskoleits lediglich ein begütigendes, verstehendes ‚Ja‘ und fängt an zu weinen, ohnmächtig so viel Leid gegenüber, das selbst die fünf Jahre, die seit Elsas Tod schon vorüber sind, nicht zu stillen vermochten. Wir spüren ihr teilnehmendes Mitleid, auch ohne daß davon die Rede ist, an dem Wörtchen ‚bitte‘, das sie bezeichnenderweise ihrem Auftrag dort einfügt, wo die andere ‚brauch ich‘ sagte.“ (Lehmann 1956, S. 24 f.)

Schäfer (1965, S. 51) sieht „[d]ie beiden kleinen Szenen mit den Kundinnen“ durch ein Verhältnis von „Variation und Kontrast“ verbunden. Demnach sei der „zerhackte[] Satz“ (ebd.) der ersten Kundin von der „Härte der Gleichgültigkeit“ (ebd.) geprägt, während die Bestellung der zweiten Kundin dem „Maggiore‘ zu einem Moll-Thema“ (ebd.) entspreche:

„Ihr Weinen unterstreicht gleichsam die Weichheit des Satzflusses, in dem das eingefügte ‚bitte‘ sich wie eine Insel ausnimmt, auf der sich Menschlichkeit niedergelassen hat. Das steht in scharfem Gegensatz zu dem An-die-Stirne-Tippen der ersten Kundin, das auch noch von einem Lächeln begleitet wird.“ (ebd.)¹⁰⁰

Die *Königs Erläuterungen* loben Bölls Kurztext schließlich für den Verzicht auf Verfremdung. Die Erzählung wirke „deswegen so echt und ergreifend [...], weil in ihr keines der stilistischen Mittel Bölls, weder beißende Ironie noch groteske Absurdität, die sonst seine Erzählungen verfremden, zur Anwendung kommt und den Gesamteindruck stört“ (Neis o. J. b, S. 39). Auf diese Weise erfährt die Erzählung Wertschätzung gerade dafür, dass sie aus dem Gesamtwerk Bölls – das wiederum beiläufig in ein kritisches Licht gerückt wird – heraussteche. Hier wie in der bereits zitierten Rede von „den gellenden Anklagen und Kraßheiten anderer Kurzgeschichten mit Nachkriegsthemen“ (Lehmann 1956, S. 30; vgl. auch Neis o. J. b, S. 41) deutet sich an, dass der skeptische Blick auf zeitgenössische Literatur bzw. speziell ‚Kurzgeschichten‘ grundsätzlicherer Natur ist. Problematisiert werden dabei gerade die Merkmale, die an anderer Stelle als Charakteristika der ‚Kurzgeschichte‘ herausgestellt und tendenziell positiv gewertet werden (vgl. Kap. 7.2.1).

d) Aufsatzauswertung

Wie gehen die untersuchten Schüleraufsätze mit der Erzählung um? Die „mangelhafte“ Arbeit (A 1) wird scharf kritisiert. Der Aufsatz falle hinter den Anspruch einer Interpretation, stellenweise sogar hinter eine Nacherzählung

100 Beide Interpretationen stellen eine Verbindung her zwischen der ersten Kundin und den Nachbarn, die Elsa Baskoleit früher als „Hure“ [EB, S. 36] beschimpft hatten (vgl. Schäfer 1965, S. 51; Lehmann 1956, S. 25).

zurück. Der Lehrer scheint diesen Umgang mit der vorgelegten ‚Kurzgeschichte‘ fast als Provokation empfunden zu haben:

„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.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹⁰¹

Ein Abgleich mit dem Originaltext bestätigt, dass der Schüler sich in den kritisierten Passagen eng an die Textvorlage anlehnt:

Tab. 22: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (I)

Originaltext	Schülerformulierung
„Interessant war aber Baskoleit durch seine Tochter Elsa, von der wir wußten, daß sie Tänzerin werden wollte. Vielleicht war sie es auch schon: jedenfalls übte sie oft, übte unten in dem gelbgetünchten Kellerraum neben Baskoleits Küche: [...]“ (EB, S. 36)	„Die Kinder wußten alle, daß sie Tänzerin war oder werden wollte, denn sie übte <u>oft</u> in dem Raum neben Baskoleits Küche.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)
„Aber wir zogen bald aus, ich wurde älter, erfuhr, was eine Hure war, glaubte zu wissen, was eine Schweinerei ist, sah Tänzerinnen, aber keine gefiel mir so, wie Elsa Baskoleit mir gefallen hatte, von der ich nie mehr hörte.“ (EB, S. 37)	„Der Junge wurde älter. Er <u>lernte wissen</u> was eine Hure ist, glaubte zu wissen was Schweinerei ist. Er sah andere Tänzerinnen, aber keine war mit Elsa Baskoleit zu vergleichen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) ^a

a Die Lehrkraft bezieht sich bei ihrer Bewertung auf die Zeilen 28 ff. und 57 ff. der Schülerarbeit. Um einen ausreichenden Kontext zum Verständnis der Ausführungen bereitzustellen, werden hier die Zeilen 25–31 und 57–63 zitiert.

101 Ähnlich fällt auch die Einschätzung der Zweitgutachterin aus: „Die Deutung ist unzulänglich.“ (A 1) Der Schüler habe eine „rhythmisierte[] Nacherzählung“ formuliert, „die den Text noch intensiviert“ (A 1). Diese Mängel werden darauf zurückgeführt, dass der Prüfling „keine klare Vorstellung von der Interpretation als Form“ habe (A 1). Andernfalls wäre ihm bewusst gewesen, dass diese Form den Anspruch stelle, „aus objektiver Sicht eine Struktur- und Gestaltungsaufgabe [zu] bewältigen“ (A 1).

Auch stärker zusammenfassende Passagen übernehmen Formulierungen des Originaltextes:

Tab. 23: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (II)

Originaltext	Schülerformulierung
„Vom Fenster meines Schlafzimmers aus konnte ich sie sehen, wenn es dunkel war: im gelben Rechteck des Fensterausschnitts ihr giftgrün bekleideter magerer Körper, das blasse angestrengte Gesicht und ihr blonder Kopf, der im Sprung manchmal die nackte Glühbirne berührte [...]“ (EB, S. 36)	„Der Junge konnte sie <u>oft</u> abends beobachten, wenn sie in dem <u>mit</u> einer Glühbirne <u>beleuchteten</u> Raum übte, ihren mageren, mit einem giftgrünen Trikot bekleideten Körper <u>ihr</u> angestrenktes Gesicht, den blonden Kopf.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Umgekehrt besitzen auch Ausführungen, die sich in ihrer Formulierung eng an den Originaltext anlehnen, deutende Anteile:

Tab. 24: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (III)

Originaltext	Schülerformulierung
„Aber im Grunde seines Herzens war Baskoleit fröhlich: wir wußten, so genau, wie nur Kinder es wissen, daß sein Schimpfen ein Spiel war, auch sein Geschimpfe mit uns, und oft kam er die wenigen Stufen hinauf, die aus dem Keller auf die Straße führten, hatte die Taschen voller Äpfel oder Apfelsinen, die er uns wie Bälle zuwarf.“ (EB, S. 36)	„Aber die Kinder waren sicher, daß er ein fröhlicher Mann war, fröhlich sogar dann, wenn er über sie schimpfte. Oft kam er auf die Straße und warf ihnen wie im Spiel Äpfel und Apfelsinen, mit denen er sich die Taschen vollgestopft hatte, zu.“ (A 1)
„[...] aber ich blickte jeden Abend auf dieses mattschimmernde Rechteck und sah sie, obwohl ich sie nicht sehen konnte: [...]“ (EB, S. 37)	„Der Junge konnte sie jetzt nicht mehr sehen, beobachtete dennoch jeden Abend das matterleuchtete Rechteck ihres Fensters und sah sie in seiner Phantasie tanzen, als wäre kein <u>Vorhang</u> vorhanden.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

So wird die Formulierung „hatte die Taschen voller Äpfel oder Apfelsinen“ (EB, S. 36) dahingehend interpretiert, dass sich der Händler „die Taschen [mit Äpfeln und Apfelsinen, EZ] vollgestopft hatte“ (A 1). Sein Verhalten den

Kindern gegenüber (EB, S. 36) wird als spielerisches verstanden (A 1); der Junge scheine Elsa „in seiner Phantasie“ (A 1) zu sehen.

Insgesamt werden im ersten Drittel des Aufsatzes Setting und Geschehen der weiter zurückliegenden Vergangenheit (vgl. Kap. 7.4.c) in wesentlichen Zügen wiedergegeben: Man erfährt von Baskoleits Laden, von der im Kellerfenster tanzenden Elsa und davon, dass der Erzähler sie beobachtet und noch lange in Erinnerung behält. Skizziert werden die wütenden Rufe der Nachbarn und die Reaktion Baskoleits, der das Fenster verhängt. Das Bild der Tänzerin, ihre Wirkung auf den Erzähler und die Rufe der Nachbarn werden jedoch nicht zum Gegenstand einer Deutung, die – inhaltlich oder hinsichtlich ihrer Abstraktion vom Wortlaut der Erzählung – mit den untersuchten Interpretationen zeitgenössischer Handreichungen vergleichbar wäre.¹⁰² Eine im engeren Sinne deutende Perspektive entwickelt die Arbeit nur auf Baskoleit, der als „fröhlicher Mann“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) charakterisiert wird, und auf die Kindheit des Erzählers, die als „unbeschwerte Jugend“ (A 1) gedeutet wird, in der „[d]as Leben [...] normal [lief]“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) und „die Straßen [...] von Kindern überquollen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

Ab dem zweiten Drittel der Arbeit werden Textzusammenhänge zumindest stellenweise¹⁰³ stärker zusammengefasst und hiermit verbunden auch gedeutet:

Tab. 25: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (IV)

Originaltext	Schülerformulierung
„Von den Laternen, an denen wir gespielt hatten, stand nur noch eine, und auch diese war ohne Kopf, die meisten Häuser waren zerstört, und mein Wagen rumpelte durch tiefe Schlaglöcher.“ (EB, S. 37)	„Doch der Krieg hatte auch hier alles verändert.“ (A 1)
„Seine kleinen Schaufenster waren verstaubt, Kartonpyramiden waren zusammengefallen, und die grünliche Pappe war schwarz von Dreck. Ich blickte an der zurechtgeflickten Hauswand hoch [...]“ (EB, S. 38)	„Schon von außen sah das einst saubere Geschäft verkommen aus“ (A 1)

102 Die Erzählerfigur selbst wird wie bei Lehmann (1956, S. 23) in freierer Interpretation als „Soldat[]_der aus dem Krieg heimgekehrt war“ ausgewiesen (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

103 Auch in diesem Teil der Arbeit finden sich jedoch immer wieder Passagen, die sich (in bereits skizzierter Form) eng an den Originaltext anlehnen.

Auch scheint sich der Aufsatz nun verstärkt darum zu bemühen, Verhalten und Motive der Figuren zu beleuchten, die sich nur deutend ergründen lassen. So wird erläutert, warum der Fahrer den Händler Baskoleit trotz gegenläufiger Anweisung seines Vorgesetzten aufsucht. Den Anlass hierfür sieht der Schüler allerdings nicht in der Erinnerung an die tanzende Elsa (vgl. Schäfer 1965, S. 50; Lehman 1956, S. 23), sondern allgemeiner im Bedürfnis, „nach dem ‚langen Krieg‘ den Ort wieder[z]usehen, wo er [der Erzähler, EZ] eine unbeschwertere Jugend verlebt hatte“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Ebenso wie hier werden Rückblenden der Erzählung auch im weiteren Verlauf des Aufsatzes ignoriert oder tendenziell trivialisiert.¹⁰⁴

Im Folgenden wird das Bild der Zerstörung nachgezeichnet, das sich dem Erzähler bei seiner Rückkehr in die Stadt bietet: „Doch der Krieg hatte auch hier alles verändert. Hatte er gehofft, es würde so aussehen wie früher, so mußte er schon bald beobachten, daß die Straßen, die früher von Kindern ‚überquollen‘ leer waren. [...] Schon von außen sah das einst saubere Geschäft verkommen aus.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Wenngleich etwas simpler als andere zeitgenössische Interpretationen macht auch der Schüler Baskoleits Veränderung daran fest, wie dieser mit dem Essigfass hantiert: „Er war nicht mehr der fröhliche Mann von früher, der Händler Baskoleit. Er füllte gerade Essig ab. Man fühlte, wie lästig es ihm war, ‚Essig aus einem großen Faß in eine Flasche abzufüllen.‘“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch EB, S. 38)¹⁰⁵ Die wiederholte Klage Baskoleits wird vage daraus erklärt, dass er „nur noch vor sich hinvegetiert, nur noch dem Gedanken lebt: ‚Meine Tochter ist tot – Elsa –.‘“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft; vgl. auch EB, S. 38)

Auch mit diesen Deutungen erfüllt der Schüler jedoch noch nicht den Anspruch der Interpretationsaufgabe. Folgt man der abschließenden Lehrerbeurteilung, so findet der Aufsatz erst im letzten Drittel zu einem interpretierenden Umgang mit der Erzählung. Dieser Teil der Arbeit setzt mit einer Deutung ein, die Bölls Kurztext als Ausdruck autorseitiger Demonstration und Kritik versteht. Ähnlich wie bei Lehmann (1956, S. 22 f., s. o.) geht es bei diesen Interpretationen vor allem um „den Krieg“ (A 1). Demnach wolle Böll „uns

104 So heißt es etwa über die Kindheitserinnerungen, die im Erzähler wach werden, als er sich in Baskoleits Laden befindet: „Im Keller hatte sich nichts verändert, nur war alles verschmutzt und vernachlässigt.“ (A 1)

105 Von dieser Passage abgesehen zitiert der Aufsatz vor allem die wörtliche Rede der Figuren, so etwa die Ausrufe der Nachbarn, die Klage Baskoleits und die Antwort der ersten Kundin. In einem beiläufig angeführten Zitat wird außerdem die Rede vom „lange[n] Krieg“ (EB, S. 37) aufgegriffen (A 1).

anhand dieser Geschichte den Un- und Widersinn des Krieges zeigen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) und „darauf hinarbeite[n], ihn zu verdammen“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).¹⁰⁶ Offen bleibt zunächst, worin dieser „Un- und Widersinn“ im Detail (A 1, Herv. d. Lehrkraft, s. o.) besteht, wie genau er aufgezeigt wird. Später wird ausgeführt, dass „Böll zeigt [...], wie schnell, oft allzusehnlich die Menschen die Not, das Elend des Krieges vergessen“ (A 1). Diese Interpretation wird abgeleitet aus der Reaktion der beiden Kundinnen auf die Klage des Händlers:

„Die erste Frau will nicht mehr begreifen, was für ein Schlag es für einen Vater ist, seine Tochter zu verlieren [...]. Sie hat wahrscheinlich niemanden durch den Krieg verloren. Ganz anders die zweite Frau, die ganz sicher einen Verlust beklagt und deren aufgestautes Leid sich mit einem Schlag entlädt, die mitfühlen kann und will mit dem alten Baskoleit.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹⁰⁷

Angedeutet wird, dass Baskoleits Verlusterfahrung eine kollektive ist, da er den Verlust des eigenen Kindes, das vor seiner Zeit „aus dem Leben gerissen wird“ (A 1, s. o.), den Verlust eines Angehörigen „durch den Krieg“ durchlebe (A 1, s. o.).

Über „den Krieg“ (A 1) wird hier, wie auch im Weiteren, grundsätzlich in allgemeiner Form gesprochen.¹⁰⁸ Die Ausführungen auf den Zweiten Weltkrieg zu beziehen, liegt jedoch nahe. Dann wäre herauszustellen, dass der Aufsatz – ähnlich wie etwa Lehmann (1956, S. 30) – die Tendenz problematisiert, einer Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit auszuweichen. Allerdings geht es der Arbeit lediglich um eine Auseinandersetzung mit der „Not, [...]“

106 Bis dahin wurde der Autor lediglich im ersten (einleitenden) Satz der Arbeit erwähnt: „Böll erzählt die Geschichte eines Soldaten, der aus dem Krieg heimgekehrt war“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft). Mit einer ähnlichen Zusammenfassung beginnt auch die zweite Arbeit: „Böll geht in dieser Kurzgeschichte von einer Milieuschilderung aus. – Er zeigt die Umgebung ärmerlicher Menschen, die jedoch ob ihrer Armut fröhlich sind, wie hier der Händler Baskoleit.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

107 Wie Lehmann (1956, S. 24 f.) versteht also auch dieser Schüler die Reaktion der zweiten Kundin als mitfühlend. Statt aus einer „Tendenz der Sprache zum Verstummen“ (Schäfer 1965, S. 53) oder „Hilflosigkeit“ (Lehmann 1956, S. 29) und Ohnmacht (ebd., S. 24) werden die Reaktionen der Kundinnen damit erklärt, dass sie die Verlusterfahrung, die Baskoleit gemacht hat, teilen bzw. nicht teilen. Die Reaktion des Erzählers wiederum wird im Aufsatz eher simplifizierend gedeutet. So heißt es, dass der Erzähler Baskoleits Klage (hier als Aussage gefasst) „mit ‚Ja‘ bestätigte“ (A 1).

108 Auch hierin ähnelt die Interpretation jener Lehmann (1956, s. o.).

[dem] Elend des Krieges“ (A 1, s. o.) – dessen Ursachen spielen ähnlich wie bei Lehmann (1956, s. o.) keine Rolle.

Folgt man der Schülerinterpretation, so will Böll die Leser_innen aufrütteln, zur Einsicht bringen und zum Handeln bewegen: „Wir sollen so erschüttert werden, daß wir den Kindern dieses Leid des Krieges ersparen helfen, daß wir Vernunft annehmen.“ (A 1) Im weiteren Sinne ähnelt auch diese Interpretation derjenigen Lehmanns (1956, S. 30, s. o.), die den aufgezeigten „Weg für unsere Tage“ darin sieht, „das Leid zwar nicht ganz [zu] verhüten, aber leichter [zu] machen“ (ebd.). Während es der Interpretation des Schülers jedoch um die Forderung geht, Krieg zu verhindern, beschränkt sich Lehmann auf den Anspruch, die Trauer im Bewusstsein zu halten. Auch setzt Lehmann (1956, S. 30) einen anderen Fokus, indem er den Verzicht auf „gellende[] Anklagen und Kraßheiten anderer Kurzgeschichten mit Nachkriegsthemen“ lobt (vgl. auch Neis o. J. b, S. 41, s. o.).¹⁰⁹

Wodurch genau die Leser_innen „erschüttert“ (A 1, s. o.) werden sollen, läßt sich allerdings nur erahnen; auch die Aktualisierung beläßt es bei Andeutungen. Was zu tun wäre, um Menschen das „Leid des Krieges“ (A 1) in Zukunft zu „ersparen“ (A 1), bleibt offen. Dasselbe gilt für die Frage, inwiefern dazu erst „Vernunft an[z]unehmen“ (A 1) wäre. Folgt man dem Aufsatz weiter, so realisiert speziell die Figur des Erzählers die skizzierten Forderungen: „Der Fahrer tut es. Als er sieht, daß etwas, was in seiner Kindheit etwas Selbstverständliches war, daß man Obst geschenkt bekam, Erstaunen auslöste, stopft er dem Jungen die Taschen und die Jacke voll Äpfel.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft) Wie er auf diese Weise das „Leid des Krieges ersparen [hilft]“ (A 1, s. o.), ob bzw. inwiefern die interpretierte Passage genauer illustriert, was vom Leser erwartet wird, führt der Aufsatz nicht aus.

Die Lehrkraft weist die Interpretationen des Schülers jedoch aus anderen Gründen zurück. Ihr scheint „fragwürdig[]“ (A 1), dass es Böll überhaupt um „den Un- und Widersinn des Krieges“ geht (A 1, Herv. d. Lehrkraft, s. o.). Sie beanstandet, dass diesem Deutungskontext ein zu großer Stellenwert eingeräumt werde – wie der Schüler selbst ausführe, werde „der Krieg in der Geschichte nur einmal, nebensächlich genannt“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).

109 Die gesellschaftskritischen Interpretationen Schäfers (1965, s. o.) wiederum fokussieren grundlegendere Zusammenhänge gesellschaftlichen Zusammenlebens. Auch wird dem Text weder bei Lehmann (1956) noch bei Schäfer (1965) explizit eine Intention (des Autors) zugeschrieben, Kritik zu üben oder ‚aufzurütteln‘.

Abschließend widmet sich der Schüler dem Ausgang der Erzählung und damit dem Akt des Beschenkens, in dem er zuvor die skizzierten Ansprüche realisiert fand (A 1, s. o.). Das Verhalten des Erzählers wird auch hier als erläuterungsbedürftig ausgewiesen. Die Arbeit endet mit einem Erklärungsversuch, der jedoch eher vage ausfällt: Demnach „identifiziert [der Erzähler, EZ] sich mit dem Jungen und hat doch ihm gegenüber ein Schuldgefühl“ (A 1). Mit dieser Deutung unterscheidet sich die Schülerarbeit deutlich von den Interpretationen Lehmanns (1956) und Schäfers (1965), in denen die Frage nach ‚Schuld‘ oder Verantwortung keine Rolle spielt. Die Interpretationen des Schülers bleiben jedoch allgemein gehalten; worauf sich das „Schuldgefühl“ (A 1) des Erzählers beziehen könnte, wird nicht geklärt. Auch verzichtet der Prüfling darauf, die Interpretation an die vorangehenden Ausführungen zurückzubinden – für die Frage nach den übergeordneten Zusammenhängen, auf die der Text verweise, und den Forderungen, die an den Leser gerichtet würden, spielt sie keine Rolle. Möglicherweise hat auch der Lehrer etwas dergleichen erwartet. Zumindest monieren seine Anmerkungen, dass die Interpretation „unvermittelt ab[bricht]“ (A 1), ein „Abschluß fehlt“ (A 1).

Das Vorgehen der zweiten, als „ausreichend“ bewerteten Arbeit wird etwas positiver eingeschätzt. Der Beurteilung nach „[folgt] [d]ie Verfasserin [...] bei ihrer Interpretation dem Handlungsablauf der Kurzgeschichte“ (A 2); allerdings „bemüh[e] [sie] sich um echte Deutung der Dichtung“ (A 2). Dieses vorsichtige Lob wird jedoch weiter relativiert: Im größten Teil der Ausführungen „wechselten [...] Interpretation und Nachgestalten einander ab“ (A 2). Die letzten beiden Absätze der Arbeit werden von dieser Kritik zwar ausgenommen; der Lehrkraft zufolge wäre es allerdings „wünschenswert gewesen, die Selbständigkeit des eigenen Urteils dadurch mehr hervorzuheben, daß sich die Verfasserin schon eher vom Text gelöst hätte“ (A 2).

Ein Abgleich beider Aufsätze mit dem Originaltext zeigt, dass die „ausreichende“ Arbeit (A 2) stärker vom Text abstrahiert als die zuvor untersuchte „mangelhafte“ (A 1). Dies macht etwa die Charakterisierung Baskoleits deutlich:

Tab. 26: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (V)

Originaltext	Schülerformulierung A 1	Schülerformulierung A 2
„[O]ft kam er die wenigen Stufen hinauf, die aus dem Keller auf die Straße führen, hatte die Taschen voller Äpfel oder Apfelsinen, die er uns wie Bälle zuwarf.“ (EB, S. 36)	„Oft kam er auf die Straße und warf ihnen wie im Spiel Äpfel und Apfelsinen, mit denen er sich die Taschen vollgestopft hatte, zu. <u>Er war ein fröhlicher Mann</u> [...].“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft).	„Dennoch war der Händler Baskoleit ein guter, lebensfroher Mensch, der trotz der schlechten Zeiten bereit war, andere durch kleine Geschenke zu erfreuen. Besonders die Kinder [...] wußten von Baskoleits Freigiebigkeit.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Auch in der hier untersuchten Arbeit werden Baskoleits Lebensumstände deutlich in den Blick genommen. Demnach „geht [Böll] in dieser Kurzgeschichte von einer Milieuschilderung aus. – Er zeigt die Umgebung ärmlicher Menschen, die jedoch ob ihrer Armut fröhlich sind, wie hier der Händler Baskoleit.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Das Bild der tanzenden Elsa wird in seiner Wirkung auf die Kinder interpretiert, die „die Schönheit der Tänzerin, die Anmut ihrer Bewegungen [...] stark [beeindruckten]“ (A 2), die anders als die Erwachsenen „nur ihre Schönheit [sahen]“ (A 2) und „nicht glauben [konnten], daß Elsa sich unrechtem Tun hingab“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Speziell für den Erzähler sei „Elsa ein Idealbild der Schönheit [geworden],¹¹⁰ das ihn lange Zeit begleiten sollte“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Ähnlich wie etwa Lehmann (1956, S. 28) deutet der Aufsatz an, dass zwischen der Tänzerin bzw. ihrer „Anmut“ (A 2) und der „elenden Atmosphäre ihrer Umgebung“ (A 2) ein Kontrast besteht.

In freierer Deutung werden die beruflichen Ambitionen Elsas wie bei Lehmann (1956, S. 22) als Ausdruck eines Aufstiegsstrebens verstanden:

110 Ähnlich interpretiert Lehmann (1956, S. 22) das Bild der Tänzerin als „Ahnung ferner, zukünftiger Schönheit“. Der Lehrer markiert die Schülerinterpretation jedoch mit einem Fragezeichen (A 2).

Tab. 27: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (VI)

Originaltext	Schülerformulierung A 1	Schülerformulierung A 2
<p>„Interessant war aber Baskoleit durch seine Tochter Elsa, von der wir wußten, daß sie Tänzerin werden wollte. Vielleicht war sie es auch schon: jedenfalls übte sie oft [...].“ (EB, S. 36)</p>	<p>„Die Kinder wußten alle, daß sie Tänzerin war oder werden wollte, denn sie übte <u>oft</u> in dem Raum [...].“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)</p>	<p>„Sie wußten, daß dieses Mädchen Tänzerin werden wollte, ein ungewöhnlicher Beruf <u>für dieses</u> Milieu. – Baskoleit hing sehr an ihr, er war stolz auf sie; stolz darauf, daß sie – seine Tochter – diesem Milieu zu entfliehen suchte, daß sie erstrebte, etwas ‚Besseres‘ zu werden, als man es in dieser Nachbarschaft gewohnt war.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)</p>

Die Beschimpfungen der Nachbarn werden – ebenfalls ähnlich wie bei Lehmann (1956, S. 22, 27) – als Ausdruck von Missgunst interpretiert. Dabei deutet die Schülerin die Erzählung als Demonstration allgemeinerer Zusammenhänge. Demnach zeige Böll „den Neid der Menschen, die Verachtung demjenigen gegenüber, der nach einem höheren Ziel strebt, als es ihm angemessen zu sein scheint“ (A 2).

Als stärker „nachgestaltend“ nahm der Lehrer möglicherweise Passagen wie diejenige wahr, die das weitere Leben des Protagonisten zusammenfasst. Hier bewegt sich der Aufsatz (A 2) ähnlich dicht am Text wie die „mangelhafte“ Arbeit (A 1):

Tab. 28: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (VII)

Originaltext	Schülerformulierung A 1	Schülerformulierung A 2
<p>„[I]ch dachte nicht mehr als Elsa Baskoleit, dachte auch nicht an sie, als wir in die alte Stadt zurückkehrten. Ich versuchte mich in den verschiedensten Berufen, bis ich Fahrer bei einem Obstgroßhändler wurde: [...]. [...] Eines Tages, während ich an der Rampe stand, wo mein Wagen beladen wurde, und das, was der Lagerverwalter mir auflud, mit einer Liste verglich, kam der Buchhalter aus seiner Kabine, die mit Bananenplakaten beklebt ist, und fragte den Lagerverwalter: „Können wir Baskoleit liefern?““ (EB, S. 37)</p>	<p>„Er vergaß Elsa, dachte nicht ein<u>mahl</u> mehr an sie, als er in seine alte Stadt zurückkehrte. Er versuchte sich in den verschiedensten Berufen und landete schließlich als Lastwagenfahrer bei einer Obstgroßhandlung. Dort <u>schnappt er</u> eines Morgens beim Beladen <u>die Frage auf</u>, ob man Baskoleit beliefern könne.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)</p>	<p>„Nachdem er wieder in die alte Stadt, in der er seine Jugend verbracht hatte, zurückgekehrt war, wurde er Lastwagenfahrer bei einer Obstgroßhandlung. – Aber auch jetzt dachte er nicht mehr an die Tänzerin, bis er eines Tages durch Zufall den Namen des Händlers Baskoleit an seiner Arbeitsstätte hörte.“ (A 2)</p>

Wie in der zuvor untersuchten Arbeit (A 1) und bei Lehmann (1956, S. 22) heißt es, dass der Erzähler die Tänzerin aufgrund des Krieges vergesse: „[D]urch sein grausames Geschehen verblaßte diese Vorstellung über die schöne Tänzerin Elsa Baskoleit. Er war nur noch von der Sinnlosigkeit des Krieges erfüllt.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)

Ähnlich wie der „mangelhafte“ Aufsatz (A 1) bemüht sich der hier betrachtete (A 2) darum, Motive und Verhaltensweisen der einzelnen Figuren zu erläutern: Erklärungsbedürftig erscheint dem Prüfling das Motiv, das den Erzähler dazu bewegt, den Händler Baskoleit aufzusuchen. Anders als sein Mitschüler thematisiert er in diesem Zusammenhang die plötzliche Erinnerung an die Tänzerin: „In diesem Augenblick erschien dem jungen Lastwagenfahrer wieder das Bild der schönen Tänzerin vor Augen [...].“ (A 2) Der Schülerinterpretation

folgend hoffte er, in seiner ehemaligen Heimatstadt „Elsa, sein Idealbild einer Tänzerin, anzutreffen“ (A 2).¹¹¹

Ähnlich wie bei Lehmann und in der zuvor untersuchten Arbeit wird weiter ausgeführt, dass Straße und Haus bzw. Laden durch den Krieg zerstört sind (A 2). In der Auseinandersetzung mit dem gealterten Baskoleit jedoch zeigen sich Unterschiede. Hieß es in der „mangelhaften“ Arbeit lediglich, Baskoleit sei „nicht mehr der fröhliche Mann von früher“ (A 1), wird er in der „ausreichenden“ Arbeit als ein „Bild des Elendes“ (A 2), als „alter, gebrochener Mann, der mühsam eine Kundin bediente“ (A 2), geschildert.¹¹² Elsas Tod habe „seinen Lebenswillen gebrochen“ (A 2); ihm scheine „das Leben jetzt unwirklich, sinnlos“ (A 2); es sei „mit ihrem Leben [...] auch seines fast erloschen“ (A 2). In diesem Zusammenhang werden die blauen Trauben ebenso wie bei Lehmann (1956, S. 28) symbolisch gedeutet:

„Daß Baskoleit sich diese blauen Weintrauben immer noch bei dem Großhändler bestellt, zeigt, daß¹¹³ er sich nicht an den Gedanken gewöhnen kann, daß seine Tochter nun nicht mehr lebt. – Die Trauben können ihm nicht mehr geliefert werden; es ist ja auch sinnlos, denn Elsa ist nicht mehr am Leben, sie braucht keine Weintrauben mehr, die sie so gerne aß. – So werden die blauen Trauben zum Symbol für Elsa Baskoleit.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹¹⁴

Diese Deutung markiert der Lehrer jedoch mit einem Fragezeichen.

Die Wiederholung des Satzes „Meine Tochter ist gestorben“ (EB, S. 39) deutet der Prüfling ähnlich wie sein Mitschüler. So habe Baskoleit „keinen anderen Gedanken mehr“ (A 2), er sei „nur noch von dem einen Gedanken bestimmt“ (A 2). Die Reaktion der ersten Kundin wird wiedergegeben, jedoch ebenso wenig interpretierend beleuchtet wie diejenige der zweiten Kundin und des Erzählers

111 Der Lehrer kommentierte diese Interpretation (A 2) ebenso wenig wie jene des vorigen Aufsatzes (A 1). Möglicherweise erkannte er beide gleichermaßen an und verstand den Text in diesem Punkt als polyvalent.

112 Auch hier wird also das Hantieren mit dem Essigfass fokussiert.

113 Vergleichbare Schlussfolgerungen finden sich an keiner weiteren Stelle der Arbeit.

114 Eine symbolische Deutung erfuhr zuvor auch der Umstand, dass anders als früher kaum noch Kinder in den Straßen zu sehen sind. Demnach stehen die verschwundenen Kinder für „das Leben, daß jedoch der Krieg auch hier ausgelöscht hatte“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Später heißt es in einer eindeutiger als synekdochisch aufzufassenden Deutung, dass „[d]er blasse dunkle Junge“ (EB, S. 39) „für die Menschheit [steht]“ (A 2): „[E]r steht allein, das Leben um ihn hier ist tot, erloschen.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Ob und in welcher Form beide Interpretationen zusammengedacht werden, bleibt offen.

(A 2). Das Erschrecken des Jungen wird zurückgeführt auf die „Angst, die der Krieg den Menschen eingepägt hatte“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Der Fahrer wiederum habe „diese Angst erkannt“ und ihn deshalb mit Äpfeln beschenke (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Er beschenke ihn mit der Absicht, „dieses Leid zu mildern; die Angst, die das Gesicht dieses Knaben zeichnet, zu vertreiben“ (A 2),¹¹⁵ „ihn ein wenig glücklich zu machen“ (A 2) und – so heißt es ähnlich wie in der zuvor untersuchten Arbeit – „um ein wenig das Leid des Krieges lindern zu helfen“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft).

Bisweilen scheinen in den Ausführungen des Prüflings der Autor und die Figur des Erzählers zu verschwimmen:¹¹⁶ „Böll erkennt in diesem Jungen sich selbst; er ist erschüttert über das Leid des Händlers Baskoleit und ebenfalls über das Elend, daß der Krieg den Menschen gebracht hat.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) Der Lehrer kommentiert diese Passage nicht. An anderer Stelle legen seine Anmerkungen sogar selbst nahe, Erzähler und Autor in eins zu setzen. Hier heißt es im Aufsatz: „[I]n diesem alten jetzt verkommenen Geschäft erinnert er sich seiner Jugendzeit [...].“ (A 2, s. o., Herv. d. Lehrkraft) Die Lehrkraft hätte vorschlagen können, Protagonist oder Erzählinstanz zu benennen, plädiert jedoch für die Formulierung „der Dichter“ (A 2).

Einleitend wurde thematisiert, dass der Lehrer die letzten beiden Absätze der Arbeit als stärker deutend einstufte. Wie im vorigen Fall (A 1) wird der untersuchte Kurztext vor allem in diesem Teil des Aufsatzes (A 2) als Demonstration bzw. Beschreibung allgemeinerer Zusammenhänge interpretiert und dabei in den Kontext des Kriegs gerückt:¹¹⁷

115 Diese Deutung erinnert an die – wenngleich stärker vom Text abstrahierende – Interpretation Lehmanns (1956, S. 26), nach der es darum gehe, „sein[en] Teil dazu beizutragen, daß ein solcher Junge nicht mehr zu erschrecken braucht“ und eine „schenkende Liebe zu beweisen, die das Leid [...] leichter machen kann“ (ebd., S. 30).

116 An anderer Stelle bringt die Interpretation den Autor mit den Figuren der Kinder in Verbindung: „Besonders die Kinder, Böll schließt sich dieser Gruppe an, wußten von Baskoleits Freigebigkeit.“ (A 2, s. o., Herv. d. Lehrkraft) Insgesamt findet der Autor auch in der hier betrachteten Arbeit (A 2) vor allem in den abschließenden Deutungen und in einem ersten, einleitenden Satz Erwähnung.

117 Anders als in der ersten Arbeit (A 1) wird der Text nicht explizit als Ausdruck autorseitiger Kritik und Forderungen verstanden. Die Vorstellung, dass die Erzählung dem Leser Wege und Prämissen aufzeigt und in diesem Sinne Orientierung geben kann (vgl. insbesondere Lehmann 1956, S. 30), schlägt sich in keiner der Arbeiten nieder.

„Böll schildert die unzähligen Leiden eines grausamen sinnlosen Geschehens, das den Menschen in allen seelischen und physischen Situationen beeinflusst. – In dieser Kurzgeschichte ist es besonders der Händler Baskoleit, dem der Krieg das größte Unglück gebracht hat – seine Tochter Elsa ist gestorben.“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft)¹¹⁸

Auch diese Arbeit interpretiert das Leid Baskoleits also als ein allgemeineres Leid, dessen Ursache ein Krieg ist; dieser wird als „grausame[s] sinnlose[s] Geschehen[]“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) bezeichnet. Wie in der vorigen Arbeit ist von *dem* Krieg in allgemeiner Form die Rede; die Interpretation ließe sich aber auch speziell auf den Zweiten Weltkrieg beziehen. Dann würde erneut vor allem das „Unglück“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft) fokussiert, das dieser Krieg verursacht hat, nicht jedoch dessen Ursachen.

Wie bereits ausgeführt, wurde die erste Arbeit dafür kritisiert, dem Kontext des Kriegs eine zu große Bedeutung beizumessen (A 1, s. o.). Gegen den zweiten Aufsatz (A 2) werden keine vergleichbaren Einwände vorgebracht. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die Interpretation gegen Ende der Arbeit ins Allgemeinere gewendet wird: Böll lasse den Händler seine Klage „immer wiederholen, [...] um die Verwandlung deutlich zu machen, die ein Mensch durch ein großes Unglück, sei es seelisch oder physisch, erfahren kann; die Verwandlung von einem gutmütigen, fröhlichen Menschen zu einem gebrochenen, ja, lebensmüden Menschen“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Hier wird das „große[] Unglück“ (A 2) – das zuvor zwar durch eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Figur Baskoleits illustriert, vom Text abstrahierend aber nur vage beschrieben wurde – spezifiziert. Insgesamt jedoch wurde auch dieses Ende den Anforderungen des Lehrers nicht gerecht. Die abschließende Beurteilung kritisiert die Interpretation als „zu oberflächlich“ (A 2) und bemängelt, dass „der Schlußteil [...] nicht die notwendige Steigerung und Klarheit [bringt]“ (A 2).

In ihrer Auseinandersetzung mit der Form der Gestaltung fallen die Arbeiten deutlich hinter die Interpretationen der untersuchten Handreichungen zurück. Der ersten Arbeit zufolge „ist aus dem Aufbau der Geschichte zu ersehen, wie¹¹⁹ sehr Böll darauf hinarbeitet, [...] [den Krieg, EZ] zu verdammen“ (A 1). Dies wird aus dem Einsatz eines Gestaltungsprinzips der Kontrastierung abgeleitet: „Er [Böll, EZ] stellt als Kontraste hin die Zeit vor dem Krieg [...] und nach

118 Wie bei Lehmann (1956, S. 28) wird Elsas Tod mit dem Krieg in Verbindung gebracht, ohne dass Mutmaßungen darüber angestellt werden, wie genau beides zusammenhängt.

119 Vergleichbare Schlussfolgerungen werden an anderer Stelle nicht formuliert.

dem Krieg [...]. Er stellt dem fröhlichen Baskoleit [...] den Baskoleit gegenüber, der nur noch vor sich hinvegetiert, nur noch dem Gedanken lebt: „Meine Tochter ist tot – Elsa –.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)¹²⁰ Die zweite Arbeit thematisiert den Einsatz von Wiederholungen (A 2). Weitere der z. B. bei Lehmann (1956) und Schäfer (1965) angeführten Aspekte – etwa die Ausschnitthaftigkeit der Erzählung, eine andeutende und verdichtete Gestaltung, die einfach gehaltene Sprache (s. o.) – werden nicht erwähnt.

Folgt man den Lehrerbeurteilungen, so werden die Aufsätze dem Anspruch einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem betrachteten Text kaum gerecht. Zwar unterscheiden sich die Interpretationen in einzelnen Punkten voneinander – ebenso wie von Deutungen zeitgenössischer Handreichungen –, überwiegend bewegen sie sich jedoch sehr nahe am Text. Auch finden sich keine Deutungen, die explizit als eigene ausgewiesen werden. In zwei bereits zitierten Textstellen identifiziert sich der Verfasser der ersten Arbeit mit einem Leserkollektiv, das durch den Dichter adressiert wird:

„Böll möchte uns anhand dieser Geschichte den Un- und Widersinn des Krieges zeigen.“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

„Auch diesen Kontrast läßt Böll uns in der Person des Fahrers miterleben. Wir sollen so erschüttert werden, daß wir [...].“ (A 1, Herv. d. Lehrkraft)

Von diesen Passagen abgesehen verzichten beide Prüflinge darauf, die eigene Person zu thematisieren.

7.5 Aufsatzauswertung III: *Daniel, der Gerechte*

a) Aufgabenstellung

Die zweite der betrachteten Aufgaben formulierte Mitte der 1960er Jahre eine Aufforderung zum Interpretieren:

H. Böll: Daniel, der Gerechte

Interpretieren Sie diese moderne Kurzgeschichte. (AKTE 33, P5FNZ)

Ihre erste Aufgabe zu einem literarischen Kurztext hatte die Lehrkraft im Vorjahr gestellt. Hier hatte sie einen Interpretationsschwerpunkt vorgegeben: Schnurres *Ein Fall für Herrn Schmidt* sollte „als Dokument der Zeit“ (AKTE 64, 1960er Jahre, P5FNZ) interpretiert werden. Vergleichbare Aufgaben stellte die Lehrerin in den folgenden Jahren allerdings nicht mehr; damit nahm

¹²⁰ Auch in der Gegenüberstellung der beiden Kundinnen sieht die Arbeit einen „Kontrast“ (A 1).

sie offenbar bewusst von spezifizierenden Vorgaben für Interpretationsaufträge Abstand. Dementsprechend verzichtet auch die hier fokussierte Aufgabe darauf, Interpretationsschwerpunkte vorzugeben.

b) Aufgabenwahl und Aufsatzbenotung

Wie im zuvor untersuchten Prüfungsdurchgang (vgl. Kap. 7.4) wurde zusätzlich zur Interpretationsaufgabe (Aufg. 2) eine Aufgabe zu einem umfangreicheren bekannten Text gestellt (Aufg. 1). Auch diese Aufgabe fokussiert mit Zuckmayers *Des Teufels General* ein zeitgenössisches Drama. Das Drama wird zum Gegenstand eines frühen Beispiels situierter Schreibaufgaben, die insbesondere in den 1970er Jahren an Popularität gewannen (vgl. Born/Eiben-Zach 2020): Gefordert ist ein Aufsatz, der „das Problem und die Hauptpersonen des Stückes“ in „Redeform“ vorstellt (Aufg. 1). Diese Rede soll sich, so der vage umrissene Adressatenbezug, an „eine[] Gruppe Gleichaltriger“ richten (Aufg. 1). Sie ist weiter kontextualisiert in der fiktiven Situation eines Theaterbesuchs und soll hier das Ziel verfolgen, den „Gleichaltrige[n]“ eine „Einführung“ in das Drama, konkret: dessen „Problem und [...] Hauptpersonen“, zu geben (Aufg. 1). Eine weitere Aufgabe fordert eine vergleichende Untersuchung der Begriffe „Freund, Gegner, Partner, Feind“, die „Beispiele[] aus Literatur und Wirklichkeit“ heranzieht (Aufg. 3); konkrete Textbeispiele sind dabei nicht vorgegeben. Eine vierte Aufgabe schließlich wirft wie im vorherigen Prüfungsdurchgang eine (geschlossen formulierte) gesellschaftspolitische Frage auf: Beurteilt werden soll das Verhalten von Personen, die sich der politischen Partizipation entziehen (Aufg. 4). Nur in dieser Aufgabe sind explizit eigene Ansichten der Schüler_innen gefragt.

Die Lehrerin selbst erläuterte die Anforderungen der Prüfungsaufgaben in einem Bericht, der die Prüfung im Rückblick dokumentiert:¹²¹

„Thema 1: Stoffgebunden, durch Besuch des Films und zweistündige Besprechung des Textes vorbereitet. Forderung: einen bekannten Stoff in eine neue Form zu bringen. Stilform der Rede geübt. Gliederung durch das Thema implicite gegeben. [...]

121 Vergleichbare Dokumente fanden sich in den hier untersuchten Prüfungsakten nur selten. Möglicherweise waren sie andernorts geläufiger. Von einem ähnlichen Protokoll berichtet zumindest auch Roberg (2010, S. 93).

Thema 2: Interpretation einer Kg. Text unbekannt. Interpretation als Stilform geübt. Einfühlung und kritische Wertmaßstäbe erfordert. Gliederung überflüssig (äußerlich). [...]

Thema 3: Betrachtung von 4 Begriffen und ihren Wechselbeziehungen, Verdeutlichung der Inhalte an Beispielen. Forderung rational und literarisch. Keine reine Begriffsklärung! Form des Essays möglich. Innere Gliederung notwendig, äußere nicht möglich. [...]

Thema 4: Sog. Besinnungsaufsatz, indirekt vorbereitet durch das sog. 1. Rundgespräch der Klasse, zeitkritisch, unser Problem (Konformismus – Individualismus?), Gliederung notwendig wegen der frei zu bestimmenden Bereiche. [...]“ (AKTE 33)

Die erste Aufgabe, in deren Zentrum das Drama Zuckmayers steht, wird als „[s]toffgebunden“ charakterisiert (AKTE 33). Betont wird jedoch, dass die Aufgabe, wie in der Prüfungsordnung gefordert, nicht durch rein reproduktive Leistungen erfüllt werden kann (vgl. RP 1959, S. 8; RP 1964, S. 70; RP 1970, S. 429; vgl. auch Kap. 6.1.1). Später differenziert der Bericht der Lehrerin zwischen „literarisch gebundenen“ (AKTE 33) und „sog. freien Themen“ (AKTE 33). Da er von beiden Aufgabenarten im Plural spricht, scheint neben der vierten auch die dritte Aufgabe den „freien Themen“ zugeschlagen zu werden – obwohl diese literarische Beispiele einfordert. Als „literarisch gebunden[]“ (AKTE 33) werden demnach nur solche Aufgaben verstanden, die literarische Werke *ins Zentrum* rücken. Bei der Beschreibung der dritten Aufgabe wird zwischen zwei Anforderungen differenziert: Einer „literarisch[en]“ Auseinandersetzung (AKTE 33) ausgehend von „Beispielen aus [der] Literatur“ (Aufg. 3) wird eine „rational[e]“ (AKTE 33) gegenübergestellt, die mit „Beispielen aus [...] [der] Wirklichkeit“ (Aufg. 3) operiert.

In zwei Fällen werden die angestrebten Schreibformate ausgewiesen, die dabei als „Stilform[en]“ verstanden werden (AKTE 33). Folgt man der Beschreibung der Lehrkraft, so erfordert eine Interpretation ebenso „Einfühlung“ wie kritisch-wertende Betrachtungen (AKTE 33).¹²²

122 Explizit gefragt ist eine kritische Auseinandersetzung auch in der vierten Aufgabe. Gefordert scheint hier weiter ein gewisses Maß an Identifikation mit der aufgeworfenen Fragestellung, die als „unser Problem“ bezeichnet wird (AKTE 33).

Die Aufgabe zur ‚Kurzgeschichte‘ Bölls (Aufg. 2) wurde von nur einem Fünftel (19 %) der Schüler_innen gewählt.¹²³ Die Arbeiten wurden deutlich heterogener bewertet als die zuvor untersuchten ‚Interpretationsaufsätze‘.¹²⁴

Tab. 29: Aufgabenwahl und Benotung AKTE 33

Aufgabe		1	2	3	4	5	6	gesamt
1	<i>Geben Sie einer Gruppe Gleichaltriger vor dem Besuch einer Theateraufführung des Dramas „Des Teufels General“ von C. Zuckmayer eine Einführung in das Problem und die Hauptpersonen des Stückes. (Redeform)</i>	-	1	-	3	-	-	4 ($\bar{x} = 3,5$) ($\tilde{x} = 4$)
2	<i>H. Böll: Daniel, der Gerechte Interpretieren Sie diese moderne Kurzgeschichte.</i>	-	1	2	1	1	-	5 ($\bar{x} = 3,4$) ($\tilde{x} = 3$)
3	<i>Freund, Gegner, Partner, Feind Betrachten Sie diese Begriffe einzeln und in Beziehung zueinander und beleuchten Sie sie an einigen Beispielen aus Literatur und Wirklichkeit.</i>	1	1	2	4	-	-	8 ($\bar{x} = 3,1$) ($\tilde{x} = 3,5$)
4	<i>Ist Ihrer Meinung nach das Verhalten eines Menschen, der heute „nicht mitmacht“, als negativ oder positiv zu beurteilen? Beantworten Sie die Frage im Blick auf verschiedene Lebensbereiche.</i>	-	2	1	4	2	-	9 ($\bar{x} = 3,7$) ($\tilde{x} = 4$)
gesamt		1	5	5	12	3	-	26 ($\bar{x} = 3,4$) ($\tilde{x} = 4$)

123 Die Lehrerin dokumentierte auch die „Wahl der Themen“ (AKTE 33). Demnach haben sich ungefähr zwei Drittel der 26 Prüflinge für „Bearbeitungen der sog. freien Themen“ (AKTE 33) entschieden (Aufg. 3 und 4). Nur gut ein Drittel (36 %) der Prüfungsgruppe hat eine der beiden „literarisch gebundenen“ (AKTE 33) Aufgaben (Aufg. 1 und 2) gewählt. Die Aufgabe zum Drama Zuckmayers (Aufg. 1) wurde dabei etwas seltener gewählt als die Interpretationsaufgabe (Aufg. 2). Ein Abgleich mit einer Auflistung der Prüflinge im inneren Aktendeckel hat gezeigt, dass die Prüfungsarbeiten auch hier vollständig vorliegen.

124 Auch die Prüfungsarbeiten der hier fokussierten Prüfung fielen in ihrer Gesamtheit homogener aus als die ‚Interpretationsaufsätze‘. Knapp die Hälfte (46 %) aller Arbeiten dieser Klasse wurde als „ausreichend“ bewertet, jeweils ein Fünftel (19 %) erhielt die Noten „befriedigend“ und „gut“, drei (12 %) der Arbeiten wurden als „mangelhaft“ eingestuft. Eine einzelne Arbeit wurde mit dem Prädikat „sehr gut“

Auch Abweichungen von bisherigen Leistungen häuften sich unter den ‚Interpretationsaufsätzen‘: Jeweils zwei (40 %) der Arbeiten wurden besser oder schlechter beurteilt als die vorangegangenen Leistungen der jeweiligen Schülerinnen. Die Verschlechterungen umfassten in beiden Fällen zwei Notenpunkte:

Tab. 30: Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 33

Aufsatz	Aufsatzbewertung	„Vorzeugnis“
A 1	3	3
A 2	3	4
A 3	4	2
A 4	2	3
A 5	5	3

Die Verbesserung der zweiten und der vierten Schülerin (A 2, A 4) wies die Lehrerin als „positiv[e]“ „[ü]berraschende Einzelleistungen“ aus.¹²⁵ In die Auswertung einbezogen wurden die als „gut“ (A 4) und die als „ausreichend“ bewertete Arbeit (A 3).¹²⁶

ausgezeichnet. Die Lehrerin scheint mit dieser Verteilung zufrieden gewesen zu sein: „Leistungshöhe der Klasse: eine gute Spitzengruppe, eine schmale befriedigende Mitte, ein breiter ausreichender Stand. Die Zahl der Ausfälle (3) steht in normalem Verhältnis zur Gesamtzahl“ (AKTE 33). Skizziert werden die Schwächen der „mangelhaften“ Aufsätze. Eine Arbeit sei „sprunghaft und flüchtig“, unzureichend in „Art der Aussage und äußere[r] Form“, eine zweite „unzulänglich nach Inhalt und Form“ (AKTE 33).

125 Darüber hinaus werden auch „negativ[e]“ „[ü]berraschende Einzelleistungen“ aufgelistet (AKTE 33).

126 Betrachtet man die Leistungen der Prüfung in ihrer Gesamtheit, so entsprach die Benotung der Aufsätze in der Mehrheit (57 %) der Fälle derjenigen der „Vorzensur“. Abweichungen zeigen sich überwiegend nach unten: Drei (12 %) der Arbeiten wurden eine, vier (15 %) der Arbeiten zwei Noten schlechter bewertet als die vorangegangenen Leistungen der jeweiligen Schüler_innen. In drei (12 %) bzw. einem (4 %) der Fälle lag die Aufsatzbewertung eine bzw. zwei Notenstufen oberhalb derjenigen des „Vorzeugnisses“. Die Lehrerin selbst wies die Abweichungen zwischen Aufsatznoten und bisherigen Leistungen als auffällig aus: „Zahl der Abweichungen vom Vorzeugnis: 11!“ (AKTE 33) Sie sah hierin eine „Unberechenbarkeit der Leistungen im Vergleich zu den vorwiegend nach dem Mündlichen gegebenen Vorzeugnissen“ (AKTE 33).

c) Textgrundlage

Die Erzählung *Daniel, der Gerechte* wurde 1955 in der *Mai-Illustrierten* des Deutschen Gewerkschaftsbundes¹²⁷ und vier Jahre später in *Der Bahnhof von Zimpren. Erzählungen* abgedruckt.¹²⁸ Anfang der 1960er Jahre wurde sie aufgenommen in den Band *Erzählungen. Hörspiele. Aufsätze*.¹²⁹ In der Prüfungsakte findet sich kein Abzug der Textfassung, die den Schüler_innen vorgelegt wurde. Aus bibliographischen Angaben geht jedoch hervor, dass auf einen Abdruck in der Reihe *Moderne Erzähler* des Schöningh-Verlags zurückgegriffen wurde (vgl. AKTE 33). Mit dieser Textfassung (DG) arbeitet auch die folgende Auswertung.¹³⁰ Einbezogen werden weiter zwei Interpretationen des Textes (Renken 1965, Dormagen/Klose 1963b), die für den schulischen Kontext gedacht waren.

Im Zentrum der Erzählung steht die titelgebende Figur Daniel Heemke, ein Gymnasialdirektor „um die Mitte Vierzig“ (DG, S. 34). Das Geschehen beschränkt sich auf den Verlauf eines Vormittags, der sich auf die frühen 1950er Jahre datieren lässt (vgl. DG, S. 34 f.). An diesem Vormittag werden an Heemkes Schule die Aufnahmeprüfungen durchgeführt, denen er als Direktor vorsteht. Die chronologische Darstellung der Rahmenhandlung – Heemke erwacht morgens neben seiner Frau, frühstückt, geht zur Schule, trifft vor der Schule auf einen Jungen namens Wierzok, der auf die Prüfung wartet, und betritt schließlich die Schule, wo er das Kollegium für die Prüfung instruiert – wird immer wieder von Rückblenden durchbrochen (vgl. auch Renken 1965, S. 68), die fast denselben Raum einnehmen wie die Rahmenhandlung.

Insbesondere erinnert sich Heemke angesichts der bevorstehenden Prüfung an seine eigene 30 Jahre zurückliegende Aufnahmeprüfung (vgl. ebd., S. 66),¹³¹ die er zunächst nicht bestand und ein Jahr später wiederholen musste (vgl. DG, S. 40 f.). Weil seine Eltern auf dem Land lebten, hätte der junge Daniel, um eine höhere Schule besuchen zu können, bei seinem Onkel und seiner Tante in der Stadt

127 DG 2, vgl. Reid (2006, S. 491).

128 DG 3, vgl. Reid (2006, S. 491).

129 DG 4, vgl. Reid (2006, S. 491).

130 Das entsprechende Heft macht zu den meisten Texten bibliographische Angaben, gibt jedoch nicht an, nach welcher Textfassung die hier betrachtete Erzählung Bölls zitiert wurde.

131 Insgesamt unterscheiden etwa Dormagen und Klose (1963b, S. 288) „[v]ier Handlungsebenen: die reale der Erzählgegenwart und drei erinnerte, die eigene Aufnahmeprüfung vor dreißig Jahren, ein Besuch bei einem Onkel, der über dem Leiden an der Ungerechtigkeit in der Welt irrsinnig geworden war, und eine Situation aus dem Beginn seiner Berufstätigkeit“.

unterkommen sollen, bei denen er auch die Nacht vor der Aufnahmeprüfung verbrachte. In der Prüfung hatte er u. a. einen Aufsatz zu dem Thema „Ein merkwürdiges Erlebnis“ (ebd., S. 40) zu verfassen. Er wollte den Besuch bei seinem Onkel Thomas in einer psychiatrischen Einrichtung beschreiben, „der – was man auch immer zu ihm sagte – nur den einen Satz sprach: ‚Wenn es nur Gerechtigkeit auf dieser Welt gäbe‘“ (ebd., S. 33).¹³² Wie genau dieser Wunsch oder diese Klage zu verstehen ist, wodurch sie veranlasst wird, bleibt offen. Angedeutet wird, dass Thomas „dem Klagegesang eines verborgenen Chores [lauschte], der in den Kulissen dieser Welt versteckt eine Litanei herunterbetete, auf die es nur eine Antwort gab“ (ebd., S. 35 f.) – nämlich besagten Wunsch bzw. besagte Klage Thomas' (vgl. ebd.).

Das (vergebliche) Bemühen um Gerechtigkeit treibt fortan auch Heemke selbst um: Das, was „er immer gewollt, aber nie erreicht hatte, war das, nach dem Onkel Thomas so heftig verlangt hatte“ (ebd., S. 41; vgl. auch Dormagen/Klose 1963b, S. 288).¹³³ Seine Kollegen (vgl. DG, S. 40) haben sich ebenso wie seine Frau (vgl. ebd., S. 33) bereits daran gewöhnt, dass er „bei jeder Gelegenheit“ (ebd., S. 40) „das Wort ‚Gerechtigkeit‘“ anbringt (ebd.). Dieses Verhalten hat ihm auch „den Spitznamen ‚Daniel, der Gerechte‘ eingebracht“ (ebd., S. 41).

Woran Heemkes Aufnahmeprüfung scheiterte, warum er den geplanten Aufsatz nicht verfassen konnte oder warum dieser Aufsatz den Erwartungen nicht gerecht wurde, bleibt offen. In der Erzählung heißt es: „Thomas war plötzlich sehr nahe, zu nahe, als daß er über ihn einen Aufsatz hätte schreiben können [...]“ (ebd., S. 40) Weiter – so heißt es im Vorgriff auf Heemkes späteres Sinnieren über „Rache“ und „Gerechtigkeit“ (vgl. ebd., S. 41) – habe er „in Gerechtigkeit statt des zweiten e ein ä [geschrieben], weil er sich dumpf daran erinnerte, daß alle Worte einen Stamm haben, und es schien ihm, als sei der Stamm von Gerechtigkeit Rache“ (ebd., S. 40). Der Interpretation Renkens (1965, S. 74) zufolge steht die nicht bestandene Prüfung „für eine soziale Einrichtung, die einem Individuum eine bestimmte Gestalt aufdringt“. Für den Protagonisten bedeute sie „die Trennung von sich, die Unterordnung unter einen objektiven Anspruch“ (ebd., S. 75).

Immer wieder thematisiert wird, dass es Heemke „die schwerste aller Pflichten“ (DG, S. 32), eine „schwere Last“ (ebd., S. 37) sei, mit einem „aufgesetzte[n]

132 Die Besuche bei diesem Onkel werden durch Rückblenden auf zwei weitere Zeiträume – die Jahre 1934 (vgl. DG, S. 35 f.) und 1941 (vgl. ebd., S. 36) – beleuchtet (vgl. auch Renken 1965, S. 68).

133 Dormagen und Klose (1963b, S. 288) erklären Heemkes Streben nach Gerechtigkeit damit, dass „er selbst wegen seiner Herkunft aus einfachen Verhältnissen es in seiner Jugend ungewöhnlich schwer gehabt hat“.

Gesicht“ (ebd.) durch den Tag zu gehen, das er nur ablegen kann, wenn er allein ist (vgl. ebd., S. 34). Renken (1965, S. 77) versteht das Gesicht als „Chiffre für die Individualität. Einer, der mit aufgesetztem Gesicht leben muß, muß seine Individualität, sein Menschsein verleugnen.“ Heemke sei hierzu aufgrund seiner durch die Prüfung ausgelösten Trennung von sich selbst (s. o.) gezwungen worden. Von dem „aufgesetzte[n] Gesicht“ (DG, S. 37) könne er sich daher „nur [...] befreien, wenn er zu sich selbst zurückfindet“ (Renken 1965, S. 74).

Diese Entwicklung steht im Zentrum der Interpretation Renkens. Zu Beginn der Erzählung sei Heemke „ein passiver Mensch, einer, der duldet, erträgt“ (ebd., S. 72). Durch eine eher beiläufige Bemerkung seiner Frau werde ihm deutlich, „daß so viele Dinge geschehen, *die nicht geschehen dürften*“ [DG, S. 32], und diese [...] Erkenntnis zwing[e] ihn letztlich aus seiner Tatenlosigkeit“ (ebd., S. 74, Herv. i. O.). Dabei würden sich ihm drei Handlungsmöglichkeiten eröffnen:

„Am verlockendsten war es, den Part von Onkel Thomas zu übernehmen.“ [DG, S. 38, hier leicht verändert] Man könnte es deuten, Tiger zu werden, Fanatiker der Gerechtigkeit. [...] Nach dem ersten Schritt auf die Entscheidung hin überfällt Daniel erneut Resignation: *Die mittlere Lösung war die, der Mann mit dem blossen gedunsenen Gesicht zu bleiben, und er hatte immer nur die mittleren Lösungen vorgezogen.*“ [DG, S. 38, hier leicht verändert] ‚Mittlere Lösungen‘ verlangen keine besondere Entscheidung, keine besondere Verantwortlichkeit und Tatbereitschaft. Sie sind bequem, weil sie die Lösung der vielen sind. *Mach dir keine Angst, es wird schon klappen.*“ [DG, S. 39, hier leicht verändert] Diese Worte an Wierzok lassen Daniel wieder stocken, mögen ihm die Erbärmlichkeit der mittleren Lösung zeigen. Indem Daniel *hilfesuchend* zu Wierzok blickt, faßt er Grund in sich selber und entgeht endgültig dieser ‚mittleren Lösung.‘“ (ebd., S. 76, Herv. i. O.)

Schlussendlich gelinge der Prozess der Selbstfindung: „Er [Heemke, EZ] verlor sich nach seiner Prüfung, er muß das Kind Daniel wiederfinden, den Grund seiner selbst, der noch nicht erstarrt und damit unmenschlich war. Das geschieht in der Begegnung mit Wierzok, in dem Daniel noch einmal Kind werden kann.“ (ebd., S. 74) Auf diese Weise bedeute „für Daniel [...] das gegenwärtige Prüfungsereignis [...] Zurückführung zu sich selbst“ (ebd., S. 75). Als Folge dieser Begegnung glaube Heemke, „das harte Gesicht [...] absetzen und wegtun“ (DG, S. 41) zu können, „wie man einen Hut wegtut, der ausgedient hat“ (ebd.).

Dadurch verändere sich auch sein Gerechtigkeitsverständnis.¹³⁴ Sich selbst verleugnend habe Heemke nur „förmliche[] und formale[] Gerechtigkeit“

134 Renken (1965) weist das „Gesicht“ und die „Gerechtigkeit“ als „Zentralmotive der Geschichte“ (ebd., S. 76) aus. Beide Motive hängen seiner Interpretation nach eng miteinander zusammen.

(Renken 1965, S. 77; vgl. auch Dormagen/Klose 1963b, S. 288) gelebt. Indem er sich von seinem aufgesetzten Gesicht löse, könne er „dieser Gerechtigkeit ab[] sagen, um wahre – auf den einzelnen Menschen bezogene – Gerechtigkeit zu üben“ (Renken 1965, S. 77).

„Gerecht“ zu agieren hat Heemke insbesondere als Vorsitzender der anstehenden Aufnahmeprüfung. Am Morgen des Prüfungstags sagt er seiner Frau auf deren Drängen hin halbherzig zu, Uli, den Sohn einer Bekannten oder Verwandten, bei der Prüfung zur Seite zu stehen, „ihm ein paar nette Worte [zu sagen]“ (DG, S. 31). Tatsächlich nimmt sich Heemke schließlich jedoch vor, nicht Uli, sondern Wierzok zu helfen: „Er würde Wierzok dieses Jahr ersparen; kein Kind wollte er dem ausgesetzt wissen, dem er ausgesetzt gewesen war, kein Kind, am wenigsten aber dieses – dem er begegnet war wie sich selbst –.“ (ebd., S. 41; vgl. auch Dormagen/Klose 1963b, S. 288) Der Gedankenstrich weist über das Ende hinaus: Offen bleibt, wie sich dieses Vorhaben mit Heemkes Streben nach „Gerechtigkeit“ verbindet, wie sich sein Streben nach Gerechtigkeit möglicherweise auch verändert hat.¹³⁵

Die Frage, wie ein ‚gerechtes‘ Verhalten in diesem Kontext aussehen könnte, ist keineswegs trivial: Ist es ‚gerecht‘, keinem Schüler zu helfen, demjenigen mit den schlechteren Ausgangsvoraussetzungen,¹³⁶ oder demjenigen, der (nach eigener Einschätzung, deren Grundlage dann zu diskutieren wäre) die

135 Ein innerer Monolog am Ende des Kurztexts weist darauf hin, dass Heemke an einem neuen Punkt seiner Entwicklung angelangt ist: „Dreißig Jahre habe ich gebraucht, um über alles hinwegzukommen und um eine Vorstellung von dem zu erlangen, was ich will. Ich habe die Rache aus meiner Gerechtigkeit entfernt; ich verdiene mein Geld, ich setze mein hartes Gesicht auf, und die meisten glauben, daß ich damit an meinem Ziel sei: aber ich bin noch nicht am Ziel; jetzt erst starte ich [...]“. (DG, S. 41) Wohin er „starte[t]“ (ebd.), bleibt offen; angedeutet wird eine Richtung, aber kein Ziel: Heemke weiß, dass er „das harte Gesicht [...] jetzt absetzen [kann]“ (ebd.), aber – auch diese Gedanken werden als unabgeschlossene markiert – wie sein neues Gesicht aussieht, weiß er nicht: „[I]ch werde ein anderes Gesicht haben, vielleicht mein eigenes...“ (ebd.)

136 Helfen hätte man dann nicht zuletzt dem jungen Daniel Heemke müssen, der die Nacht vor der Prüfung auf einer Küchenbank verbracht hatte (vgl. DG, S. 32 f.), der vor der Prüfung so lange auf einer Türschwelle gewartet hatte, bis er sich erkältete (ebd., S. 37, 39), dem schon die Häuser, die er wartend betrachtete, „sehr vornehm“ erschienen (ebd., S. 37) und dem der Mut bereits beim Betreten der Schule schwand (ebd., S. 40). 30 Jahre später könnten Heemke solche Überlegungen veranlassen, Wierzok zu unterstützen, dessen Ausgangsbedingungen seinen eigenen so sehr zu ähneln scheinen (s. u.).

Ansprüche der aufnehmenden Institution grundsätzlich oder besser als andere Prüflinge erfüllt?¹³⁷ Ist eine Prüfung ‚gerecht‘, die den Besuch einer höheren Schule von einem Aufsatz zum Thema „Ein merkwürdiges Erlebnis“ (DG, S. 33, 40) abhängig macht – einem Thema, das die Schüler_innen im Vorfeld antizipieren können (vgl. ebd., S. 33), dessen Anforderungen sie aber möglicherweise unterschiedlich gut einschätzen?¹³⁸ Die Interpretation Renkens (1965, S. 77) macht ‚Gerechtigkeit‘ von den Motiven des Handelnden abhängig:

„[N]icht der Wille zum Helfen an sich schafft Gerechtigkeit. Die Motive, die dahinter stehen, sind wichtig. Die Hilfe, die die Frau fordert, wäre Bevorzugung, wäre auch keine Hilfe um des Kindes [gemeint ist hier Uli, EZ] willen. Aber nur die Hilfe ist gerecht, die einem Menschen um seiner einmaligen Menschlichkeit willen geleistet wird.“ (i. O. gesperrt)

In diesem Sinne zeige sich Heemkes ‚Gerechtigkeit [...] darin, dem Knaben zu helfen um seiner selbst willen‘ (ebd., S. 78). Das Anliegen der Ehefrau wird deshalb zurückgewiesen, weil es ihr „nicht um das Kind, sondern nur um ihre verwandtschaftlichen Verpflichtungen“ gehe (Dormagen/Klose 1963b, S. 288). Dass in Heemkes Vorhaben „zugleich Ungerechtigkeit“ liege, begründet Renken (1965, S. 78) damit, dass der Direktor seiner Ansicht nach „dem Jungen [...] vielleicht zu einem Leben verhilft, das ihm nicht gemäß ist“ (ebd.).¹³⁹ Uli „um seiner selbst willen [zu helfen]“ (ebd., s. o.), bedeute hingegen, zu berücksichtigen, „womit dem Zehnjährigen mehr geholfen ist, mit dem Bestehen der Prüfung oder dem Durchfallen“ (Dormagen/Klose 1963b, S. 288).

Das angerissene Problem der „Bevorzugung“ blendet Renken (1965, S. 77, s. o.) damit im weiteren Verlauf der Interpretation aus. Insbesondere wird die Frage nach ‚Gerechtigkeit‘ weitgehend losgelöst von Fragen des sozialen und

137 In diesem Sinne reflektiert Heemke etwa Ulis Voraussetzungen: „[D]er Junge war zart, freundlich und auf seine Weise intelligent, aber es würde eine Qual für ihn sein, das Gymnasium zu besuchen: mit vielen Nachhilfestunden, angefeuert von einer ehrgeizigen Mutter, unter großen Anstrengungen und mit viel Fürsprache würde er immer nur ein mittelmäßiger Schüler sein. Er würde immer die Last eines Lebens, eines Anspruchs tragen müssen, der ihm nicht gemäß war.“ (DG, S. 34)

138 So scheint der junge Daniel zu vermuten, dass es darum gehe, ein möglichst „merkwürdiges“ Erlebnis zu beschreiben (vgl. DG, S. 34).

139 Unklar bleibt, wie sich diese Interpretation zu jener verhält, dass Heemke gerecht sei, weil er „Gerechtigkeit menschlich zu leben [versucht]“ (Renken 1965, S. 76). Dormagen/Klose (1963b, S. 288) charakterisieren Heemkes Streben nach Gerechtigkeit als „hoffnungslosen Kampf für eine Humanisierung des menschlichen Zusammenlebens“.

finanziellen Status betrachtet, die der Text selbst durchaus aufwirft. Folgt man der Interpretation Renkens, so zeigt sich die „formale“ Gerechtigkeit Heemkes in einem „inhaltlose[n], nicht aus der Tiefe kommende[n] Lächeln, ein[em] billige[n] Händedruck“ (ebd.). In der ‚Kurzgeschichte‘ selbst aber charakterisiert beides die „Gerechtigkeit“ einer Welt (DG, S. 41), in der der Zugang zu höherer Bildung vom sozialen Status der Eltern abhängt, manchen Kindern „ein Telefongespräch des Vater ersparte, was sie selbst Monate des Schmerzes und der Anstrengung kostete“ (ebd., S. 40). Die „Gerechtigkeit der Welt“ (ebd., S. 41) ist „in Wirklichkeit das Recht des (politisch, wirtschaftlich, gesellschaftlich) Stärkeren“ (Dormagen/Klose 1963b, S. 288). Dormagen und Klose grenzen sie ab von der „wahren Gerechtigkeit, die denen zu ihrem Recht verhilft, die sich selbst nicht helfen können“ (ebd.). So hat Uli Mutter zwar in der Nachkriegszeit „trockenes Brot essen müssen [...] [und, EZ] wochenlang in Betten gelegen, die nicht bezogen waren“ (DG, S. 31), verfügt aber anders als die Mutter Heemkes und Wierzoks über gesellschaftliche Beziehungen, die ihrem Sohn den Weg aufs Gymnasium ebnen. Nicht zufällig also sorgt sich Heemke am Ende der Erzählung nicht um Uli, sondern um Wierzok.¹⁴⁰ Er möchte demjenigen den mühsamen Weg einer wiederholten Prüfung „ersparen“ (ebd., S. 41), der „ihm selbst [gleich], wie er sich dreißig Jahre jünger in Erinnerung hat[]“ (ebd., S. 36): Ebenso wie Heemke wurde Wierzok als „Bauernjunge[]“ (ebd., S. 32) zum Besuch eines Gymnasiums in die Stadt geschickt (vgl. ebd.) und verbringt die Wartezeit vor der Prüfung „abseits auf der Schwelle eines zerstörten Hauses“ (ebd., S. 36; vgl. auch ebd., S. 37). Auch wirtschaftliche Hürden werden sehr explizit thematisiert. Dem jungen Daniel „blieb jede Woche der Kampf ums Papier [...]; jede Woche dreißig Pfennig, um die er kämpfen mußte, bis es dem Lehrer einfiel, aus uralten Schulheften, die im Keller der Schule lagen, ihn die leeren Seiten herausreißen zu lassen“ (ebd., S. 37 f.).

Die viel kritisierte Tendenz des Literaturunterrichts, gesellschafts- und sozialpolitische Zusammenhänge und Missstände auszublenden (vgl. Kap. 2.1), schlägt bei Renken noch Mitte der 1960er Jahre voll durch: Nur so kommt die Interpretation mühelos vom Streik der Arbeiter, die mit „eine[r] ausgefrante[n] rote[n] Fahne in der Hand“ (ebd., S. 35) und „grimmigen Gesichtern [...] vor einem Fabrikator [standen]“ (ebd.) – so zu sehen auf einem Bild, das in der Küche von Daniels Onkel hing –, zum Streik als einem allgemeinen „Protest

140 So sagt Heemke nicht, wie von seiner Frau gefordert, zu Uli, sondern zu Wierzok vor der Prüfung „ein paar nette Worte“ (DG, S. 31). Mit der Mutter Uli hingegen weigert sich Heemke zu sprechen (ebd., S. 41).

gegen die Welt“ (Renken 1965, S. 78), wie er im „Rückzug[] in die Irrenanstalt“ zu erkennen sei (vgl. ebd.). Dieser wiederum wird gefasst als Rückzug in eine „feige, passive Lebensform“ (ebd., S. 79), in der man die „Wirklichkeit [...] leugne[t]“ (ebd.). Diese Interpretation offenbart nicht nur eine erläuterungsbedürftige Perspektive auf psychische Erkrankungen; auch der Arbeitskampf der Streikenden erscheint in denkbar negativem Licht: „Streikende arbeiten nicht mehr mit an dem, was geschaffen werden muß.“ (ebd.)¹⁴¹

Es fügt sich ins Bild, dass Renken ‚Ungerechtigkeit‘ als anthropologisches Problem ansieht, das „im menschlichen Schicksal“ (ebd., S. 78) und „im Menschen selbst angelegt“ sei (ebd.).¹⁴² Auch Bezüge zu historischen Kontexten deutet die Interpretation nur an:

„Der Mensch wie Daniel, der nach Gerechtigkeit verlangt, fühlt, daß in der Welt etwas nicht stimmt, aber das Etwas kann nicht in Worte gefaßt werden. Das Übel kann deshalb auch nicht bekämpft werden. Es bleibt allein das Gefühl Ressentiment, gefühlsmäßige, unerklärliche Ablehnung. Aber das Etwas, das nicht erklärbar ist, kann aufleuchten in der Darstellung, an den Schicksalen der Menschen, die in der Erzählung in wenigen lapidaren Sätzen angedeutet sind: ‚Marie mußte trockenes Brot essen, [...] bekam Uli, als ihr Mann noch vermißt war ... [DG, S. 31, hier leicht verändert] [...] Thomas und die Majestät waren ermordet worden.‘ [DG, S. 36, hier leicht verändert]“ (ebd., S. 79 f., Herv. i. O.)¹⁴³

Damit beschränkt sich Renken auf Andeutungen, wo Ausdeutungen möglich gewesen wären. Die Ermordung ‚Thomas‘ und der übrigen Einwohner der psychiatrischen Einrichtung lässt sich auf einen Zeitpunkt zwischen 1934 und 1941 datieren und so mit dem Euthanasieprogramm der NS-Zeit in Verbindung bringen (vgl. Reid 2006, S. 493 f.).¹⁴⁴ Zum „Etwas“ (Renken 1965, S. 79), das „nicht bekämpft werden“ kann (ebd.), werden diese Ereignisse erst durch die Interpretation Renkens, die sie „nicht in Worte []faßt“ (ebd.).

141 Hiermit verbunden wird der skizzierte „Rückzug[]“ (Renken 1965, S. 78) auch als „Rache an der Welt“ (ebd., S. 79) gefasst.

142 Daher handle auch der Protagonist fast notwendig „gerecht und ungerecht zugleich“ (Renken 1965, S. 78).

143 Die Interpretation kommt zu einem pessimistischen Fazit: „Hoffnung schimmert am Schluß der Erzählung auf, aber sie wiegt wenig im Vergleich zum Übermaß an Hoffnungslosigkeit.“ (Renken 1965, S. 80)

144 Dass das Bild der streikenden Arbeiter „damals, 1934, längst nicht mehr an der Wand in der Küche des Onkels [hing]“ (DG, S. 35), lässt sich wiederum mit der Auflösung der Gewerkschaften und dem Verbot von Streiks im Mai 1933 verbinden (vgl. Reid 2006, S. 493).

Im Kontrast hierzu verorten etwa die Anmerkungen der *Kölner Ausgabe* Bölls Erzählung im Kontext einer „Mitte der 1950er Jahre einsetzende[n] Diskussion über die Reform der Oberschulen in Westdeutschland“ (Reid 2006, S. 489). Zitiert wird in diesem Zusammenhang aus einem Essay Bölls über *[d]ie Volksschulen nach dem 8. Mai 1945*:

„Es wäre noch besonders zu sprechen über die Aufgabe der Volksschulen als Zubringer zu den höheren Schulen, über die vielfachen Pläne zum Ausbau der Volks- und Abbau der höheren Schule. Was wirklich wohl über alle Streitigkeiten in dieser Frage hinaus das allgemeine Ziel sein müßte, ist die völlige Schulgeldfreiheit und eine wirkliche Auslese der Intelligenz. Einzig aus materiellen Gründen dürfte kein begabter Volksschüler gehindert sein, des Bildungsgutes der höheren Schule teilhaftig zu werden, während bei dem bestehenden System manchem unbegabten ‚gutsituierten‘ Schüler – dem die erforderliche Nachhilfe gewährt werden kann – krampfhaft der Weg zur Universität geebnet wird.“ (Böll: *Die Volksschulen nach dem 8. Mai 1949*, S. 162; zitiert in Anlehnung an Reid 2006, S. 490 f.)

Abschließend bleibt zu betrachten, wie zeitgenössische Interpretationen die Gestaltung der Erzählung deuteten. Die Interpretation Renkens beleuchtet insbesondere die Erzählperspektive, die überwiegend in die Figur des Protagonisten „verlagert“ sei (Renken 1965, S. 66).¹⁴⁵ Dies erlaube es dem Autor, „eine innere Zeit zu schaffen, die [...] die reale Zeit [...] überlagern“ könne (ebd., S. 67). Nebeneinander stünden „ein Geschehen, das abgeschlossen ist, überschaut werden kann und in der Erinnerung noch einmal nachvollzogen wird, und eines, das Daniel nicht überblicken kann, weil er darin steht, dem er ausgeliefert ist und das er als Handelnder zu meistern versucht“ (ebd.). Der „Einstieg in die Erinnerung“ (ebd., S. 68) wird als fortschreitender Prozess verstanden:

„Zunächst ist die Erinnerung ferne Vergangenheit: ‚an einem Frühlingstag vor dreißig Jahren ...‘ [DG, S. 31] [...] Dann wechselt die Zeit vom Plusquamperfekt ins Imperfekt. Die Vergangenheit rückt dadurch näher. Durch die Einführung der wörtlichen Rede und Gebrauch von Wörtern wie ‚plötzlich‘ wird die erinnerte Vergangenheit selbst zur erlebten Gegenwart. In der Erinnerung kann sich dadurch eine zweite Rückblende aufturn: ‚und er sah die Mutter vor sich...‘ [DG, S. 32]“ (ebd., Herv. i. O.)

Später sieht Heemke sich selbst im Spiegel einer Schaufensterscheibe, sieht „das Kind, das er einmal gewesen war, hinter [...] [seinem, EZ] Gesicht“ (DG, S. 35; vgl. auch Renken 1965, S. 69). Hier würden „Gegenwart und Vergangenheit [...]

145 Die „Verlegung der Perspektive in eine Person, Montierung von Gedanken- und Erinnerungsfetzen, Suche nach einer inneren Zeit“ (Renken 1965, S. 66) werden als allgemeines „Strukturprinzip“ (ebd.) ausgewiesen, das insbesondere die Romane Bölls präge.

aufeinander zu[weisen] durch den Menschen, der die Vergangenheit erlebt hat und so ihren Stempel im Inneren auch in der erlebten Gegenwart tragen muß“ (Renken 1965, S. 69). In der Begegnung mit dem Jungen Wierzok würden dann „Erinnerung und erlebte Gegenwart identisch, fallen ineinander“ (ebd.); im Ausgang der Erzählung schließlich reflektiere der Protagonist seine Vergangenheit und überwinde sie so (vgl. ebd., S. 70).

Bis dahin tendiere der Erzähler, der eben kein rein „außenstehende[r]“ (ebd.) sei, dazu, „die Überschau [zu verlieren]“ (ebd.). Wo die Rahmenhandlung im Vordergrund stehe, wirke die Erzählung „schwerfällig[] und zähflüssig schleppend[]“ (ebd.), „umständlich, manchmal fast ungeschliffen“ (ebd., S. 71). Hierzu trage auch die einfach gehaltene Syntax bei: „[D]ie Gedanken werden fast einfältig aneinandergereiht durch ‚und‘ verbunden“ (ebd., S. 70);¹⁴⁶ demgegenüber seien die Erinnerungen „lebhaft“ (ebd., S. 71) geschildert. Auch beobachtet Renken eine Entwicklung im Verlauf der Erzählung:

„Gedrängtheit, Entschlossenheit, Vitalität strahlt die Sprache erst aus, als Daniel sich drei Möglichkeiten überlegt, sein Leben zu gestalten, als er beginnt, der Vergangenheit bewußt gegenüberzustehen [...]. Besonders dicht ist die Sprache am Schluß, wo Daniel seine Entscheidung in Worte faßt.“ (ebd., S. 70)

Der Protagonist selbst wirke „eigentümlich leblos und unkonturiert“ (ebd., S. 76). Diese typenhafte Gestaltung ermögliche es dem Autor, allgemeinere Zusammenhänge zu demonstrieren. So fungiere die Figur als ein Gefäß [...], in das Böll Gedanken über den Menschen der Gegenwart füllt, an der er die Möglichkeit des Lebens in ihr aufdeckt. Daniel ist Exemplar [...].“ (ebd.) Ein weiteres „wichtiges Merkmal des Böllschen Stiles“ (ebd., S. 72) sieht die Deutung in einer Tendenz zu symbolischer Darstellung. Eine „sinnbildliche Bedeutung“ (ebd., S. 72) wird etwa den Farbattribuierungen zugeschrieben (vgl. ebd., S. 71 f.); die Dunkelheit wird als „Symbol für die Einsamkeit“ (ebd., S. 73), der Tag als „Sinnbild für das Miteinander der Menschen“ (ebd.) verstanden.¹⁴⁷

d) Aufsatzauswertung

Wie gehen die Schülerarbeiten mit der vorgelegten Erzählung um? Geht man von einer Notiz der Lehrerin aus, so verfehlt der „mangelhafte“ „Interpretationsaufsatz“

146 Außerdem würden nur „wenige[] aktive[], vorantreibende[] Verben“ verwendet (Renken 1965, S. 70).

147 In diesem Zusammenhang wird auch der Einsatz von Wiederholungen thematisiert, die demnach „bestimmte Wörter [...] als Schlüsselwörter“ (Renken 1965, S. 71) herausstellen.

die Aufgabenart insofern, als er statt einer „Interpretation“ eine „Inhaltsangabe“ liefert (AKTE 33). Als Mindestanforderung wird damit wie in der vorherigen Prüfung (vgl. Kap. 7.4) ein bestimmter Grad an deutender Abstraktion von der Textvorlage ausgewiesen.

Die „ausreichende“ Arbeit beginnt mit einer Passage, die der Lehrerin zufolge „zu viel zitiert“ (A 3). Wiedergegeben wird ein Dialog zwischen Heemke und seiner Frau, mit dem die Rahmenhandlung einsetzt und der seinerseits durch die erste Rückblende unterbrochen wird (A 3; vgl. auch DG, S. 31 f.). Den Gesprächsverlauf erklärt der Aufsatz aus dem – auch hier kritisch beleuchteten – Verhältnis der Ehepartner. Dabei schließt er auf die Beziehung der beiden Figuren zurück und weist dem zitierten Gespräch so eine illustrierende Funktion zu:

„Es geschehen Dinge, die einfach nicht geschehen dürfen‘ [DG, S. 32, hier leicht verändert], sagte die Frau, seine Frau, zu ihm [...], denn sie verstand ihn nicht wie all die andern auch, die sein ewiges Bemühen um Gerechtigkeit für übertrieben hielten.¹⁴⁸ [...] Solche Gespräche, eher Monologe,¹⁴⁹ unterbrechen immer wieder die Erzählung und verdeutlichen das unerträgliche Verhältnis dieser beiden verheirateten Menschen zueinander.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Es sind jedoch nicht allein solche umfangreichen Zitate, an denen die Lehrerin Anstoß nahm. Weiter wird kritisiert, dass die Schülerin „im wesentlichen einen nachholenden Vollzug des inneren Geschehens geboten“ habe (A 3; ähnlich auch A 1).¹⁵⁰ Tatsächlich folgen die weiteren Ausführungen der Arbeit vorwiegend der Textchronologie und haben stellenweise paraphrasierenden Charakter. Eher umschrieben als gedeutet wird u. a. eine Szene, in der sich Heemke in einem Schaufenster betrachtet:

148 Auch im weiteren Verlauf der Arbeit wird vor allem wörtliche Rede zitiert. Dies betrifft u. a. Thomas' Klage. Dass gerade diese wörtlich wiedergegeben werden sollte, merkt auch die Lehrkraft an (A1, A 5).

149 Die Schülerin kommt hier zu einer Interpretation, wie sie in vertiefter Form etwa bei Renken (1965, S. 72 f.) ausgeführt wird.

150 Auch der „mangelhaften“ Arbeit wird angelastet, hinter den Anspruch der Deutung zurückzufallen und sich auf eine wiedergebende Auseinandersetzung zu beschränken. Der Beurteilung zufolge „[hat] [d]ie Verfasserin [...] lediglich das Geschehen der Kg. erfaßt, wobei sie Wesentlichem und Unwesentlichem gleiches Gewicht gab. Es ist ihr nicht gelungen, deutend vorzugehen und Struktur und Gehalt herauszustellen.“ (A 5) Ähnlich moniert die Zweitbewertung: „Diese Arbeit ist nicht mehr als eine den Gehalt der vorgelegten Geschichte einebnende Wiedergabe inhaltlicher Details. Der Versuch der Deutung wird nicht unternommen.“ (A 5)

Tab. 31: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (I)

Originaltext	Schülertext
„Er [...] ließ das aufgesetzte Gesicht fallen und genoß die Entspannung, sein eigenes Gesicht auf der Haut zu spüren. Er betrachtete es im Schaufenster eines Pelzladens [...]: das blasse, ein wenig gedunsene Gesicht eines Mannes um die Mitte Vierzig – das Gesicht eines Skeptikers, eines Zynikers vielleicht; weißlich kräuselte sich der Zigarettenqualm um das blasse gedunsene Gesicht herum.“ (DG, S. 34)	„Auf dem Wege zu der Schule, an der jetzt [sic] Direktor ist, sah er plötzlich sein Gesicht in einer dunklen Schaufensterscheibe – sein wirkliches Gesicht, das ein wenig skeptisch oder sogar zynisch ihm entgegenblickte und durch das allmählich sein Knabengesicht schimmerte.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)
„Er trennte sich von seinem Gesicht [...]; er trennte sich zögernd, denn er sah das Kind, das er einmal gewesen war, hinter diesem Gesicht.“ (DG, S. 35)	

Kritisiert wird, dass die Schülerin hier „in die Zeitform der Nacherzählung [gerät]“ (A 3). Das Präteritum wird dabei nicht nur einem nacherzählenden Umgang mit Texten vorbehalten, sondern zieht der Lehrkraft zufolge einen solchen geradezu nach sich. So habe die Schülerin aus dem „nachholenden Vollzug des inneren Geschehens“ (A 3, s. o.) nicht zuletzt „infolge falsch gewählter Zeitform nicht mehr heraus[gefunden]“ (A 3).¹⁵¹

Stärker deutend geht die Abiturientin auf Heemkes Erinnerungen an den Vorabend seiner eigenen Aufnahmeprüfung ein. Diese Erinnerungen seien „Teil dessen [...], was sich hinter seinem aufgesetzten Gesicht verbirgt“ (A 3); das Bild der streikenden Arbeiter sei „ebenso wie Licht und Dunkelheit, die vielen Gestalten, die Gehemmtheit des Onkels und die Angst vor der zu kurzen Ofenbank [auf der der junge Daniel schlafen musste, EZ] zu einem Symbol in seiner Entwicklung geworden“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft).¹⁵² Worin genau dieser Einfluss besteht – *was* das Bild und die Ofenbank also symbolisieren –, bleibt

151 Die zweite Schülerin (A 4) hat das Präteritum gezielt vermieden. Dies sieht man daran, dass sie diverse Aussagen (auch solche über zurückliegende Ereignisse) nachträglich ins Präsens gesetzt hat: „Bedingt durch seine Jugend blieb [die Schülerin ergänzte über der Zeile: ‚eibt‘] Heemke damals nur dieser einzige Satz im Gedächtnis.“ (A 4)

152 Vergleichbare Deutungen finden sich weder an anderer Stelle dieser Arbeit noch im zweiten Aufsatz (A 4).

jedoch offen.¹⁵³ Eine Lehreranmerkung kritisiert die zitierte Passage als „unverständliche Aussage“ (A 3). An anderer Stelle führt der Aufsatz aus, dass Heemkes Mitmenschen nur „Teile von ihm, Äußeres [sahen] ohne den Ursprung“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) seines Strebens nach Gerechtigkeit zu kennen. Worin dieser „Ursprung“ liegt, wird erst später und relativ allgemein erläutert: „[D]er Tag seiner Prüfung damals war so entscheidend für ihn, er hatte seine ‚Resentiments‘ [DG, S. 34] und ‚Grübeleien über die Gerechtigkeit‘ [DG, S. 33, hier leicht verändert] bewirkt.“ (A 3) Nicht interpretiert wird, *wodurch* die Prüfung diese Gedanken auslöst, worin ihre Ungerechtigkeit besteht.

Heemkes Scheitern wird relativ allgemein daraus erklärt, dass er „unfähig gewesen [sei], sein merkwürdiges Erlebnis zu berichten“ (A 3). Eher trivialisiert wird weiter die Andeutung, dass bereits der junge Daniel „Rache“ und „Gerechtigkeit“ (DG, S. 40) in eins setzte. Folgt man dem Schüler, so ist er u. a. an seinen Rechtschreibleistungen gescheitert, „hatte [...] immer geglaubt, Gerechtigkeit käme von Rache und es deshalb falsch geschrieben“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft).¹⁵⁴

Ausführlich erläutert der Aufsatz, wie die Rahmenhandlung mit den „dreißig Jahre zurückliegen[den]“ Erlebnissen zusammenhängt (A 3). Solche Interpretationen verstand die Lehrkraft als „Aussagen über die Struktur der Kg.“ (A 3). Zwei Deutungen lobte sie dabei als „positive Feststellung[en]“ (A 3):¹⁵⁵ Die erste versteht die Erzählebenen des Kurztextes als „verschiedene[] Zeit- und Erlebnisebenen“, die produktiv zusammenwirken bzw. „ineinander geschoben und zu einem neuen Sinn verbunden [werden]“ (A 3). Die zweite Deutung führt aus, dass gerade dies dazu beitrage, die Figur Heemke genauer zu zeichnen: „Das schwierige Gefüge von tatsächlichem Geschehen, Erinnerung, Eindrücken, Gedanken und Zweifeln ist so ineinander verkettet, daß der Zustand dieses Mannes immer verständlicher wird.“ (A 3)¹⁵⁶ Weiter heißt es,

153 Dies unterscheidet die Deutung etwa von der bereits zitierten Interpretation Renkens (1965, S. 73), der die Dunkelheit als „Symbol für die Einsamkeit“ versteht.

154 Auch diese Textzusammenhänge erachtete die Lehrkraft für wichtig. So vermisste sie in einer weiteren Arbeit Ausführungen zur „Schreibweise mit ‚ä‘, Hinweis auf ‚Rache‘ etc.“ (A1).

155 Kritisiert wird jedoch, dass die Schülerin solche Interpretationen „wenig verbunden in ihre Ausführungen einblendete“ habe (A 3). Dies wiederum erklärt sich daraus, dass die entsprechenden Passagen dort stehen, wo die Interpretation den Wechsel von einer Zeitebene zu einer anderen zu gestalten hat. Vor dieser Schwierigkeit steht sie insbesondere deswegen, weil sie weitestgehend der Textchronologie folgt.

156 Die erste Interpretation bezieht sich auf die Szene, in der sich Heemke im Schaufenster betrachtet, die zweite auf seine Begegnung mit Wierzok. In beiden Textstellen sieht auch Renken (1965, S. 69) unterschiedliche Zeitebenen miteinander verknüpft.

dass „Vergangenes und Augenblickliches [...] in direkter Beziehung zueinander [stehen]“ (A 3), „in paralleler Bedeutung [leben]“ (A 3); worin diese Parallelen bestehen, wird jedoch nicht erläutert. Insbesondere bleibt unerwähnt, dass Heemke als Direktor selbst eine Aufnahmeprüfung zu leiten hat. Hiermit verbunden lässt die Arbeit offen, wodurch seine Erinnerungen wachgerufen werden.

Eine größere Rolle spielt Heemkes Auseinandersetzung mit diesen Erinnerungen. Herausgearbeitet wird, dass ihm das vor Jahrzehnten Erlebte erst jetzt, am geschilderten Vormittag, bewusst und einer Auseinandersetzung zugänglich werde: „Eindrücke, die er als Kind ganz unbewußt aufgenommen hatte, formen sich jetzt aus der Erinnerung und erhalten ihre Bedeutung für ihn. [...] [J]etzt erst war er fähig, seine Empfindungen zu erfassen“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft); „Gestalten, die er noch mit den unwissenden Augen eines Kindes gesehen hatte, zogen vorüber“ (A 3). Initiiert werde diese Auseinandersetzung durch die Begegnung mit dem jungen Wierzok: „Auf der Schwelle vor der Schule saß ein kleiner Junge, allein, ohne seine Eltern; das war er doch selbst! Er sah sich wie zum ersten Mal vor der Auseinandersetzung mit seinem Problem [...].“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) Auch hier bleibt die Interpretation allgemein: Worin die „Bedeutung“ (A 3) der Erinnerungen besteht und inwiefern Heemke „seine Empfindungen“ (A 3) neu „erfass[t]“ (A 3), bleibt ebenso offen wie die Frage, in welchen Punkten sich Heemke und Wierzok ähneln. In diesem Zusammenhang klammert die Schülerin – ähnlich wie etwa Renken (1965, s. o.) – sozialpolitische Kontexte aus. Die materiellen Sorgen, denen der junge Daniel als Schüler ausgesetzt war, werden als „Leidenschaftem im [sic], im Kleinen“ abgetan (A 3, Herv. d. Lehrkraft).

Weiter geht der Aufsatz auf die von Heemke erwogenen Handlungsoptionen ein. Ebenso wie Renken versteht die Schülerin Streik als Handlungsoption, mit der sich Heemke dem in der Anstalt lebenden Onkel annähern würde: „Sollte er streiken gegen all das Ungerechte in dieser Welt und werden wie Onkel Thomas, der auf den Klagegesang seines Innern nur noch mit einem Wunsch antwortete?“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) Allerdings bleibt auch diese Interpretation relativ allgemein, geht nicht darauf ein, was es bedeuten könnte, wie Thomas „nur noch mit einem Wunsch [zu] antwor[n]te“ (A 3). Ähnlich vage fallen die weiteren Ausführungen aus. Sie erläutern die Motive, aus denen heraus Heemke die einzelnen Optionen erwägt bzw. verwirft:

„[D]rei Möglichkeiten waren in ihm: wieder in das Kind zu fallen, er selbst zu bleiben oder zu werden wie Onkel Thomas mit seinem unbewältigten Traum. Der Gedanke an seine Kindheit schmerzte zu sehr, die Leidenschaftem im im Kleinen, die schwarzen Strümpfe... Oder Onkel Thomas einzig Antwort? Am besten bleiben, der er war, er

liebte die gemäßigten Entscheidungen und konnte sich über die Hemmnisse seiner Erfahrung nicht hinwegsetzen.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

Was es aber heißen würde, „wieder in das Kind zu fallen“ (A 3), „zu werden wie Onkel Thomas“ (A 3) bzw. dessen Ausspruch zu übernehmen, bleibt offen.¹⁵⁷ Den „Klagegesang eines verborgenen Chores, der in den Kulissen dieser Welt versteckt eine Litanei herunterbetete“ (DG, S. 35 f.), deutet der Aufsatz als Thomas' persönliche Klage, wodurch diese ihre kollektive Dimension verliert.

Ausführlich erörtert wird Heemkes Gerechtigkeitsempfinden und -streben. Thematisiert wird, dass Heemkes Umfeld sein „ewiges Bemühen um Gerechtigkeit für übertrieben hielt[]“ (A 3). In einer Formulierung, die sich relativ eng an den Text anlehnt, heißt es weiter, dass dieses Streben lange Zeit mit dem Wunsch nach Rache verbunden gewesen sei:

Tab. 32: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (II)

Originaltext	Schülertext
„Dreißig Jahre habe ich gebraucht, um über alles hinwegzukommen und um eine Vorstellung von dem zu erlangen, was ich will. Ich habe die Rache aus meiner Gerechtigkeit entfernt; [...]“ (DG, S. 41)	„Dann hatte er sich lange Zeit einsam in seinem Schmerz ge- [sic] ^a und viele Jahre hatte er gebraucht, um die Rache aus seiner Gerechtigkeit zu entfernen.“ (A 3)

a Vermutlich – dies nahm auch die Lehrkraft an – sollte es hier „gefühl“ heißen (A 3). Wegen des Seitenumbruchs trennte die Schülerin das Wort, versäumte dann aber, es auf der folgenden Seite zu vervollständigen.

Etwas freier wird Heemkes Vorstellung von Gerechtigkeit als starr charakterisiert. Er habe „[e]in unbeugsames und gerechtes Gesicht [...] aufgesetzt“ (A 3) und nach „Prinzip und Gleichschaltung“ gestrebt (A 3).

Recht lapidar sieht die Interpretation das – wohl allgemeiner zu fassende – neue „Ziel“ Heemkes in dem Wunsch, Wierzok zu unterstützen: „[A]lle waren der Meinung, er fühle sich an seinem Ziel angekommen. Aber jetzt erst spürte er, wo sein eigentliches Ziel lag: Er wollte diesem Kinde, in dem er sich selbst erblickte, das ersparen, was er durchlitten hatte.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)

157 Renken (1965, S. 75) zufolge ist die Option, wieder Kind zu werden, „real nicht zu begreifen, nur nachzuvollziehen für den, der sich neben der konkreten Zeit eine innere Zeit geschaffen hat“. Eine Lehreranmerkung wiederum deutet an, dass hier die „Angst [des Kindes, EZ] [...] gemeint“ sei (A5) bzw. im Fokus stehe.

Worin diese Hilfe besteht, wird nicht ausgeführt; die aktuelle Prüfungssituation wird auch hier nicht erwähnt. Die Frage, inwiefern es ‚gerecht‘ wäre, Wierzok zu helfen, stellt sich damit nicht.

Folgt man der Schülerinterpretation weiter, so wird Heemkes starres Gerechtigkeitsverständnis nicht im engeren Sinne durch ein neues abgelöst, sondern ganz fallen gelassen. Differenzieren Lehrerkommentare – ähnlich wie Renken (1965, S. 77) und Dormagen/Klose (1963b, S. 288) – zwischen echter und „formale[r]“ (A 1, A 2) Gerechtigkeit, geht es der Schülerinterpretation schlicht um „Liebe“ (A 3): „Er [Heemke, EZ] konnte wieder sein eigenes Gesicht aufsetzen, denn nicht mehr Prinzip und Gleichschaltung waren sein Ziel, sondern Liebe.“ (A 3)¹⁵⁸ Einen ähnlichen Schwerpunkt setzte auch die Lehrerin: Randkommentare charakterisieren Heemkes neues Gerechtigkeitsempfinden durch die Schlagworte „Mitgefühl“ (A 1) und „Herz“ (A 1) und beschreiben die Entwicklung des Direktors als „Abkehr von einer starren Lebenshaltung zu einem echten Verantwortungsgefühl“ (A 1).

Ähnlich wie die zuvor untersuchten Aufsätze (vgl. Kap. 7.4) formuliert auch diese Arbeit erst in ihren abschließenden Ausführungen Deutungen, die vom Text abstrahierend Allgemeingültiges fokussieren. Diese Interpretationen widmen sich dem Thema ‚Gerechtigkeit‘, das jedoch ähnlich wie bei Renken (1965, S. 77 f.) losgelöst von gesellschaftlichen und historischen Kontexten beleuchtet wird. Wieder erscheint Ungerechtigkeit als ein allgemeinmenschliches Grundproblem, dessen Ursachen man dementsprechend nicht auf den Grund gehen müsse: „Viele Dinge sind ungerecht und ungerächt, wir können nicht über sie ‚rechten‘, deshalb ist unsere schönste Freiheit die Liebe.“ (A 3) Hiermit verbunden nivelliert die Deutung sogar die Möglichkeit, über Ungerechtigkeit zu urteilen, und kommt so – anders als Renken (1965, S. 80) – zu einem harmonischen Fazit.

In den letzten beiden Sätzen der Arbeit betont die Verfasserin ihre emotionale Involviertheit: „Der Dichter hat mich auf eine Weise in das Problem dieses Menschen hineingezogen, daß ich ihm nicht nur als Betrachter gegenüberstellen kann.“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft) Sie gleicht die Erzählung mit eigenen Erlebnissen ab und lobt den Text dafür, dass er sie trotz eines Mangels an ähnlichen Erfahrungen emotional angesprochen habe: „Obwohl ich selbst ein derartiges

158 Angedeutet wird ebenso wie bei Renken (1965) ein Zusammenhang zwischen dem „aufgesetzte[n] Gesicht“ Heemkes und seinem Gerechtigkeitsstreben. *Wie* beides miteinander zusammenhängt, wird jedoch nicht thematisiert. Zuvor wiederum wurde die Notwendigkeit, ein „aufgesetztes Gesicht“ zu tragen, mit dem Unverständnis des Umfelds in Verbindung gebracht (A 3, Herv. d. Lehrkraft).

Gefühl für die Gerechtigkeit noch nicht kennengelernt habe, empfinde ich den Konflikt dieses lebendig fühlenden Menschen [...] als quälend.“ (A 3)¹⁵⁹ Die Lehrerin scheint die Schülerin hier beim Wort genommen zu haben. Im Urteil heißt es, dass „[d]ie Verfasserin [...] aus innerer Beteiligung am Gegenstand (s. Schlußabsatz S. 169) der Interpretationsaufgabe mit Einschränkung gerecht geworden“ sei (A 3). Ob die Lehrkraft davon ausging, dass „innere[] Beteiligung“ (A 3) einer Interpretation grundsätzlich im Wege steht, muss offenbleiben. Dasselbe gilt für die Frage, in welchem Verhältnis diese „innere[] Beteiligung“ (A 3) zu jener „Einfühlung“ (AKTE 33, s. o.) steht, die Interpretationsaufgaben aus der Perspektive der Lehrkraft erforderten.¹⁶⁰

Die zweite, als „gut“ bewertete Arbeit abstrahiert weitestgehend von der Textchronologie. Ebenso wie Heemkes 30 Jahre zurückliegende Aufnahmeprüfung wird auch die aktuell anstehende thematisiert. Nicht wiedergegeben wird jedoch der Ablauf des geschilderten Vormittags. So spielt etwa die Begegnung mit Wierzok für die Interpretation eine zentrale Rolle; wie es zu dieser Begegnung kommt, wird jedoch nicht erwähnt.

Einleitend fasst der Aufsatz zusammen, dass die „Handlung dieser Kurzgeschichte [...] den Verlauf eines Vormittags im Leben des Schuldirektors Heemke an[gibt], der den Spitznamen Daniel, der Grechte [sic]“ trägt (A 4, Herv. d. Lehrkraft).¹⁶¹ Im weiteren Verlauf folgt die Arbeit überwiegend der Chronologie des *Geschehens*. Skizziert wird ein „Eindruck der Ungerechtigkeit“ (A 4), der Heemke nachhaltig geprägt habe. Dieser „Eindruck“ (A 4) wird vage mit der 30 Jahre zurückliegenden Prüfung in Verbindung gebracht: „Parallel zur vordergründigen, gegenwärtigen Situation hat er sich als Elfjähriger unter größten Anstrengungen ohne Erfolg bemüht, die Aufnahmeprüfung zu bestehen.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) Inwiefern Heemke diese Prüfung als ungerecht erlebt hatte, bleibt jedoch offen. Der Zusammenhang von Status und Bildungserfolg wird auch hier ausgeblendet.

159 Bei diesen Ausführungen handelt es sich um die einzigen, in denen die Verfasserin sich selbst als Person thematisierte.

160 Eine weitere Arbeit sei „ganz aus Einfühlung in die entscheidende Situation der Selbstbegegnung gestaltet“ worden (A 2); explizit gewertet wird diese Beobachtung jedoch nicht.

161 Beide Aufsätze (A 4, A 3) rücken den Protagonisten der Erzählung ins Zentrum ihrer Ausführungen. In der Bewertung der zweiten Arbeit wird dies explizit hervorgehoben. Demnach habe „[d]ie Verfasserin [...] die Kg. von der Titelgestalt aus gedeutet“ (A 4).

Heemkes „Drang nach Gerechtigkeit“ (A 4) trage seinen „Ursprung [...] in seinen unbewußt erlebten Jugenderinnerungen, die er teilweise zu bewältigen sucht“ (A 4). Diese Erinnerungen würden sich dem Protagonisten erst allmählich erschließen:

„[S]oweit seine Erinnerung reicht ist er von Auswirkungen des Unrechts belastet gewesen. Da er viel zu jung ist, kann er diese Dinge nie voll erfassen. Er erinnert sich seines Onkels Thomas, der in einer Heilanstalt untergebracht war, heute noch nur als denjenigen, der eine einzige Antwort gibt: [...] Bedingt durch seine Jugend bleibt Heemke damals nur dieser einzige Satz im Gedächtnis. Er behält eine Aussage von ungeheurer Intensivität, ohne auch nur den geringsten Teil ihrer Bedeutung ermessen zu können. Es fehlt ihm dazu die nötige Einsicht in politische Ereignisse und das Verständnis dafür. Ebenso wenig erfaßt er die Hintergründe anderer Figuren oder Handlungsweisen. Er kann weder den Mann, der mit ‚Majestät‘ angesprochen zu werden wünscht, verstehen, noch, daß alle diese Personen ermordet werden. [...] Sie sind die einzigen, die ihre Meinung über politische Zustände und Persönlichkeiten offen aussprechen. [...] Heemke lebt unter dem Eindruck all dieser Einflüsse, und beginnt die wahren Zusammenhänge erst allmählich zu erahnen.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)

Diese Deutung scheint der Schülerin die Möglichkeit zu geben, Leerstellen aufzuzeigen, ohne sie deuten zu müssen. Insbesondere wird Thomas' Anspruch als bedeutungsschwer ausgewiesen, ohne dass klar wird, *worin* seine Bedeutung bestehen könnte. Ebenso offen bleibt, warum die Anstaltsbewohner ermordet werden oder was es mit dem Patienten auf sich haben könnte, der sich als „Majestät“ anreden lässt. Zwar heißt es im Anschluss an die zitierte Interpretation, Heemke spüre, „daß es unter normalen Bedingungen etwas wie Auflehnung gegen ungerechtigkeiten geben [...], daß man gegen menschenunwürdige Zustände streiken“ müsse (A 4, Herv. d. Lehrkraft). Im Gegensatz zu anderen Interpretationen hebt diese hervor, dass das Unrecht, das dem jungen Daniel vor Augen geführt wurde, vor allem ein politisches sei und auch sein späterer Drang nach Gerechtigkeit eine politische Stoßrichtung besitze. Die „wahren Zusammenhänge“ (A 4)¹⁶² der betrachteten Ereignisse und Zustände werden aber insgesamt nur angedeutet (s. u.). Auch, wie genau hier Heemkes eigene nicht bestandene Reifepfung ins Spiel kommt, bleibt offen.

162 Ebenso allgemein wie von den „wahren Zusammenhänge[n]“ ist im weiteren Verlauf der Arbeit etwa – mit Blick auf Heemke – von den „wahren Hintergründe[n] seiner Bemühungen um Gerechtigkeit“ die Rede (A 4).

Differenzierten zeitgenössische Interpretationen – ebenso wie die Lehrerin – zwischen formaler und echter Gerechtigkeit (s. o.), werden Heemkes „Gerechtigkeitsvorstellungen“ (A 4) im hier betrachteten Aufsatz für „verkrampft[]“ (A 4) befunden. Sie manifestieren sich demnach in einer Haltung der „Härte“ (A 4) – „was er tut_wirk[e] übertrieben“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft). Auch habe der Schulleiter die ‚Bewältigung‘ der Erinnerungen noch nicht abschließen können. Seine Situation wird als die eines „innere[n] Zwiespalt[s]“ (A 4) verstanden: „Seine innere Haltung stimmt [...] mit der äußeren noch nicht überein [...].“ (A 4)¹⁶³ Daher setze er „jedem anderen Menschen gegenüber [...] eine Maske auf, um sein wahres Gesicht [...] nicht zeigen zu müssen“ (A 4), „tarnt [...] sich, entzieht sich ins Dunkel“ (A 4). Dies führe u. a. dazu, dass Heemkes Frau „von ihm und die [sic] wahren Hintergründe_seiner Bemühungen um Gerechtigkeit nichts“ wisse (A 4, Herv. d. Lehrkraft).

Folgt man der Arbeit weiter, so ist für Heemke erst 30 Jahre nach der nicht bestandenem Aufnahmeprüfung eine „Auflösung und Bewältigung seines Problems“ möglich (A 4, Herv. d. Lehrkraft).¹⁶⁴ Erst nun werde „die Disharmonie in ihm ausgeglichen“ (A 4); er gelange „zu einer Harmonie mit sich selbst“ (A 4) bzw. zu „innere[r] Einheit“ (A 4). Ausgelöst sah der Schüler diese Selbstfindung ähnlich wie Renken (1965, S. 74) durch die Begegnung mit Wierzok: „Angesichts des Jungen mit Namen Wierzok überblickt er vor seinem geistigen Auge den vergangenen Lebensabschnitt und ist zum ersten Mal in der Lage, sich selbst zu erfassen und damit sich selbst zu finden.“ (A 4) Dadurch, so heißt es über den Schluss der Erzählung, finde Heemke „endlich sein eigenes Gesicht“ (A 4).¹⁶⁵ Hiermit verbunden gelange er auch zu einem neuen Gerechtigkeitsverständnis: „Als Folge seiner inneren Einheit wird er ein neues Leben beginnen; ein Leben ohne seine bisherigen, verkrampften Gerechtigkeitsvorstellungen, wobei Gerechtigkeit immer mit Rache verbunden war.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)¹⁶⁶ Wie genau

163 Diese Interpretation lobt die Lehrerin als „gute Feststellung“ (A 4).

164 Auch diese Interpretation lobt die Lehrerin als „gute Feststellung“ (A 4).

165 Während Heemke im Zustand der „Disharmonie“ (A 4) also „eine Maske auf[setze]“ (A 4), habe er im Zustand der „inneren Einheit“ (A 4) das „eigene[] Gesicht gefunden“ (A 4) und könne es auch „zeigen“ (A 4).

166 Damit übersieht die Arbeit, dass Heemke diese Vorstellung bereits früher, zehn Jahre nach seiner eigenen und damit 20 Jahre vor der aktuellen Prüfung, überwunden hatte: „Mehr als zehn Jahre hatte er gebraucht, um, wenn er an Gerechtigkeit dachte, nicht an Rache zu denken.“ (DG, S. 40)

beides miteinander zusammenhängt, wird damit jedoch nur angedeutet. Die abschließende Lehrerbeurteilung fasst die skizzierten Interpretationen dahingehend zusammen, dass die Schülerin „dem Gedanken der Selbstfindung durch Bewältigung der Vergangenheit Raum gegeben“ habe (A 4).¹⁶⁷ Darüber hinaus lobt sie das „gute[] psychologische[] Verständnis“ (A 4), mit dem die Arbeit „die Funktion der beiden entscheidenden Situationen in der Gegenwart [...] und der Vergangenheit [...] erfaßt“ habe (A 4).¹⁶⁸

Zentrale Deutungsherausforderungen blendet jedoch auch diese Arbeit aus. So wird darauf verzichtet, die von Heemke erwogenen Handlungsoptionen zu erläutern. Thematisiert wird lediglich die bereits erwähnte Option des Streiks. In diesem wie auch in weiteren Zusammenhängen abstrahiert die Arbeit stärker vom Text als der „ausreichende“ Aufsatz:

167 Aus weiteren Anmerkungen geht hervor, dass die Lehrerin diesen Zusammenhängen einen zentralen Stellenwert beimaß. „[F]ein gesagt“ (A 4) schien ihr etwa die Interpretation, dass sich Heemke, „indem er sich sein bisheriges Leben deutlich vor Augen führt, [...] die Möglichkeit [bietet], mit bisher unbewältigten Dingen fertig zu werden, sich selbst zu finden“ (A 4). Mit den gleichen Worten lobt die Lehrkraft die Deutung, dass Heemke „nicht er selbst bleiben, sondern er selbst werden [wird]“ (A 2, Herv. d. Lehrkraft). Eine dritte Arbeit hingegen habe „die entscheidende Wandlung der Titelfigur mißverstanden bzw. nicht klar genug formuliert“ (A5). Hier heißt es, dass sich der Protagonist „für den Mittelweg [entscheidet], [...] er selbst bleiben [will]“ (A 5, Herv. d. Lehrkraft). Die Lehrkraft korrigiert, dass Heemke „er selbst werden“ wolle (A5, Herv. d. Lehrkraft). Eine vierte Arbeit schließlich wird dafür kritisiert, dass „[d]ie Verfasserin [...] das Motiv der Selbstfindung durch Selbstbegegnung in dem Kind schärfer [hätte] herausarbeiten können“ (A 1).

168 Auch hier spielt möglicherweise die Vorstellung eine Rolle, dass Interpretationen insbesondere „Einfühlung“ erfordern (AKTE 33, s. o.).

Tab. 33: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (III)

Originaltext	Schülertext A 3	Schülertext A 4
<p>„Streik‘, hatte dreizehn Jahre später der Schulrat zu ihm gesagt, ‚Streik, halten Sie das für ein Aufsatzthema, das man Primanern geben sollte?‘ Er hatte das Thema nicht gegeben, und das Bild hing damals, 1934, längst nicht mehr an der Wand in der Küche des Onkels. Es blieb noch die Möglichkeit, Onkel Thomas in der Anstalt zu besuchen, auf einem der grüngestreiften Stühle zu sitzen, Zigaretten zu rauchen und Thomas zuzuhören [...]“ (DG, S. 35)</p>	<p>„Er <u>erinnerte</u> sich, wie er auf der Ofenbank in der Küche seiner Tante gelegen hatte und beim Einschlafen noch das Bild mit dem Titel ‚Streik‘ in sich aufgenommen hatte [...]“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)</p>	<p>„Er fühlt, daß es unter normalen Bedingungen etwas wie Auflehnung gegen <u>ungerechtigkeiten</u> [sic] geben muß, daß man gegen menschenunwürdige Zustände streiken muß.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)</p>
<p>„Vorsicht, dachte er, wenn ich nicht achtgebe, werde ich eines Tages dort sitzen, wo Onkel Thomas saß, und vielleicht werde ich denselben Spruch sagen.“ (DG, S. 36)</p>	<p>„<u>Sollte</u> er streiken gegen all das Ungerechte in dieser Welt und werden wie Onkel Thomas, der auf den Klagegesang seines Innern nur noch mit einem Wunsch <u>antwortete</u>?“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)</p>	

Bisweilen werden auch Schlussfolgerungen als solche markiert:

„Dieser innere Zwiespalt ist ihm persönlich voll bewußt. Denn jedem anderen Menschen gegenüber setzt er eine Maske auf [...]. Am deutlichsten wird diese Fremdheit am Verhältnis zu seiner Frau.“ (A 4)

„Diese Bemühung zeigt sich äußerlich in seiner Härte [...]“ (A 4)

Paraphrasiert werden in diesem Aufsatz hingegen nur einzelne kürzere Passagen:

Tab. 34: Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (IV)

Originaltext	Schülertext A 3	Schülertext A 4
„Das Kind, das auf der Türschwelle saß, glich ihm selbst, wie er sich dreißig Jahre jünger in Erinnerung hatte, so sehr, daß es ihm schien, als fielen die dreißig Jahre von ihm ab wie Staub, den man von einer Statue herunterpustet.“ (DG, S. 36)	„Auf der Schwelle vor der Schule <u>saß</u> ein kleiner Junge, allein, ohne seine Eltern; das war er doch selbst!“ (A 3, Herv. d. Lehrkraft)	„Heemke scheint sich selbst in diesem Jungen zu sehen, nur um dreißig Jahre jünger.“ (A 4)

Weiter unterscheidet sich die Arbeit dadurch von der zuvor untersuchten und von Interpretationen wie jener Renkens (1965), dass sie historische Bezüge zumindest andeutet. So etwa in der Rede von den

„Menschen, [...] ‚die hinter den Kulissen dieser Welt wie ein verborgener Chor ihren Klagegesang führen.‘ [DG, S. 35, hier leicht verändert] Sie sind die einzigen, die ihre Meinung über politische Zustände und Persönlichkeiten offen aussprechen. Deutlich ist darunter wohl die Zeit Wilhelms II. und nach 1934 zu verstehen.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft)¹⁶⁹

Diese Kontextualisierung wird jedoch nicht weitergeführt. Insbesondere wird die Ermordung der Anstaltsbewohner nicht in den Kontext nationalsozialistischer Verbrechen eingeordnet (s. o.).

Auch ihr „Klagegesang“ (A 4) wird nicht vertiefend gedeutet. Möglicherweise dient das angeführte Zitat („Menschen, [...] ‚die hinter den Kulissen dieser Welt [...]‘“; A 4) dazu, einer Paraphrasierung dieser herausfordernden Textstelle aus dem Weg zu gehen, lässt sich als eine Art Deutungsvermeidungsstrategie verstehen.¹⁷⁰ Ausgeblendet werden darüber hinaus die Forderung, Uli zu unterstützen, und der Vorsatz, (stattdessen) Wierzok zu helfen. Die hiermit verbundenen Fragen der Gerechtigkeit (s. o.) stellen sich der Arbeit dementsprechend nicht.

Die letzten beiden Sätze interpretieren die Erzählung als (stellvertretenden) Bewältigungsversuch Heinrich Bölls: „Man könnte in dieser Kurzgeschichte

169 Das Datum 1934 wird in der Erzählung selbst erwähnt (vgl. DG, S. 35). Von dieser Zeitangabe hätte die Interpretation jedoch abstrahieren müssen. So vermutet ein Lehrerkommentar, dass „wohl: 1933“ (A 4) gemeint sei.

170 Von Thomas' Ausspruch („Wenn es nur Gerechtigkeit auf dieser Welt gäbe“) abgesehen wird der Text an keiner weiteren Stelle der Arbeit wörtlich zitiert.

einen eigenen Versuch Heinrich Bölls sehen, sich der Lasten aus der Vergangenheit vollauf bewußt zu werden, sie zu tragen und dennoch die Energie für einen neuen Anfang aufzubringen. Heinrich Böll schreibt damit stellvertretend für seine Generation.“ (A 4, Herv. d. Lehrkraft) Auch diese Interpretation lässt sich auf den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg beziehen, beschränkt sich dabei jedoch auf Andeutungen: Die Situation Heemkes wird ebenso wie die der deutschen Nachkriegsgesellschaft bzw. speziell der Generation Heinrich Bölls auf die allgemeine Herausforderung reduziert, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen und zugleich „einen neuen Anfang“ (A 4) zu machen.¹⁷¹ Diese Abstraktion scheint die Deutung zu erleichtern: Von Heemkes Selbstfindungsprozess und verändertem Gerechtigkeitsverständnis einen (angemessenen) Bogen zur deutschen Vergangenheitsbewältigung zu schlagen, wäre ungleich anspruchsvoller.

Ebenso wie in der ersten Arbeit (A 3) wird der Autor vor allem in einer abschließenden Deutung thematisiert, die zugleich Bezüge zu allgemeineren Zusammenhängen herstellt (A 4). Die eigene Person thematisierte der Prüfling (A 4) ebenso wenig wie seine Mitschülerin (A 3). Auch verzichtete er darauf, eine eigene Perspektive herauszustellen und Deutungen als eigene auszuweisen (A 4).

Die Lehrerin hob hervor, dass der Aufsatz „die Funktion der beiden entscheidenden Situationen in der Gegenwart (vordergründiges Geschehen) und der Vergangenheit (Erinnerung)“ (A 4, s. o.) „ohne eigentliche Analyse der Form [...] erfasst“ habe (A 4).¹⁷² Als „Form“ wird dabei vermutlich die Erzählstruktur, genauer: das Nebeneinander und Ineinandergreifen der verschiedenen Zeitebenen (s. o.), verstanden. Beschränkte sich die vorige Arbeit (A 3) in ihrer Untersuchung von Formaspekten auf solche Strukturmerkmale, fallen vergleichbare Ausführungen im hier untersuchten Aufsatz (A 4) fast gänzlich weg. Die abschließende Lehrerbeurteilung erwähnt diesen Aspekt zwar als Defizit, gewichtet dieses aber nicht so stark, dass es sich in der Bewertung der Arbeit niederschlagen würde (A 4).

171 Die Vorstellung, dass ein solcher Neuanfang nach 1945 möglich und wünschenswert ist, wäre gesondert zu diskutieren.

172 Ähnliches moniert die Lehrkraft auch in der Beurteilung einer weiteren Arbeit, der demnach „jede Auswertung zur Struktur [fehlt]“ (A 5).

7.6 Zwischenfazit

Im vorangegangenen Kapitel wurden ‚Interpretationsaufsätze‘ zu Kurztexten Heinrich Bölls untersucht. Damit wurde ein neues Format literaturbezogenen Schreibens in den Blick genommen, das sich in den 1950er Jahren etabliert hatte und vom ‚literarischen Aufsatz‘ in zentralen Punkten unterschied: ‚Interpretationsaufsätze‘ thematisierten (1) unbekannte, ad-hoc zu interpretierende Texte, die (2) unter einem nicht spezifizierten Interpretations- bzw. Analyseauftrag zu untersuchen waren. In der Reifeprüfung des hier betrachteten Westberliner Gymnasiums stand dabei vor allem ‚moderne‘ Literatur (3), genauer: literarische Kurzprosa (4), im Fokus.

Wie einleitend beschrieben, nahmen zeitgenössische Didaktiker_innen das Format des ‚Interpretationsaufsatzes‘ als Innovation wahr. Den ‚literarischen Aufsatz‘ hatte man durch eine Tendenz zur Reproduktion belastet gesehen – bemängelt wurde, dass Schüler_innen Interpretationen Dritter wiedergaben, statt die Texte selbst zu interpretieren. Problematisch musste dies nicht zuletzt im Rahmen der Reifeprüfung erscheinen, der es gerade um eigenständige Leistungen ging (vgl. Kap. 3). Der ‚Interpretationsaufsatz‘ hätte eine Antwort auf diese Schwierigkeiten sein können: Indem man den Schüler_innen unbekannte Texte vorlegte, hoffte man, selbstständigere Interpretationen anzuzielen. Dass textspezifische Vorbereitungen auf Interpretationsaufgaben nicht möglich waren, schlägt sich in den untersuchten Prüfungsaufsätzen u. a. darin nieder, dass Vorkenntnisse zum Autor oder zu seinem Werk kaum eine Rolle spielen. Allgemein operieren die Schülerarbeiten nicht intertextuell: Bezüge zu weiteren Texten, etwa anderen zeitgenössischen ‚Kurzgeschichten‘, werden nur selten hergestellt. Dies unterscheidet die ‚Interpretationsaufsätze‘ deutlich von den zuvor untersuchten ‚literarischen Aufsätzen‘ (vgl. Kap. 6).

Die Hoffnungen, die man in den ‚Interpretationsaufsatz‘ gesetzt hatte, erfüllten sich in den hier fokussierten vier Prüfungen jedoch nur bedingt. Offenbar hatten die Schüler_innen große Schwierigkeiten mit dem Format: zwischen 20 (AKTE 33) und 50 % (AKTE 48, AKTE 59) der Kurztextinterpretationen wurden als „mangelhaft“ bewertet. In drei (AKTE 48, AKTE 55, AKTE 59) der vier Prüfungen wurden ‚Interpretationsaufsätze‘ dabei schlechter beurteilt als andere Arbeiten,¹⁷³ in zwei Prüfungsdurchgängen wurden *ausschließlich* Kurztextinterpretationen als „mangelhaft“ eingestuft (AKTE 48, AKTE 59). Die

173 Diese Beobachtung lässt sich jedoch nicht für alle Abiturprüfungen verallgemeinern, in denen die fokussierten Lehrkräfte (P5FNZ, S6LI3) Aufgaben zu zeitgenössischen Kurztexten gestellt haben (s. u.).

Aufgaben wurden also nur zum Teil so bearbeitet, wie man sich das vorgestellt hatte.

Dies wiegt umso schwerer, als die Schüler_innen gerade an jenen Anforderungen scheiterten, in denen man die zentrale Stärke des neuen Aufgabenformats gesehen hatte. Bereits zeitgenössische literaturdidaktische Publikationen hatten beklagt, dass Schülerinterpretationen häufig bei Paraphrasierungen stehen blieben (vgl. Pries 1963, S. 16 f.; Ulshöfer 1965a, S. 58; Kap. 7.1.1).¹⁷⁴ Diese Schwierigkeiten schlugen sich auch in den untersuchten Schülertexten nieder: Insgesamt wurde gut die Hälfte der betrachteten ‚Interpretationsaufsätze‘ (AKTE 33, A 1, A 3, A 5; AKTE 55, A 1, A 3; AKTE 59, A 1, A 2) dafür kritisiert, zumindest passagenweise hinter einen interpretierenden Umgang mit dem jeweiligen Text zurückzufallen.

Didaktiker_innen hatten seit langer Zeit berichtet, dass Schüler_innen beim Verfassen ‚literarischer Aufsätze‘ nicht zuletzt aus Überforderung auf Interpretationen Dritter zurückgegriffen.¹⁷⁵ Mit dem ‚Interpretationsaufsatz‘ schlug man jedoch einen Weg ein, der den Anspruch gerade *nicht* reduzierte. Ulshöfers begeistertes Resümee „Schüler verfertigen selbstständig Interpretationen von Gedichten, von Kurzgeschichten, von Prosatexten!“ (Ulshöfer 1965a, S. 44) geht an der Realität der hier untersuchten Prüfungen vorbei. An die Stelle der alten Kollateraleffekte scheinen neue getreten zu sein: Statt auf Interpretationen Dritter fielen überforderte Schüler_innen nun auf paraphrasierende Auseinandersetzungen zurück. Die Lehrkräfte kritisierten die Arbeiten als nacherzählend (AKTE 55, A 1, A 3; AKTE 59, A 1; ähnlich AKTE 33, A 1, A 3) und bemängelten, dass sich die Schüler_innen auf Inhaltswiedergaben beschränkten (AKTE 33, A 5) oder zu stark dem „Handlungsablauf der Kurzgeschichte [folgten]“ (AKTE 59, A 2). Hiermit verbunden wurde beanstandet, dass die Schülerinterpretationen nicht ausreichend verdichteten und daran scheiterten, sich auf zentrale Aspekte zu beschränken. Vermisst wurden „selbständig[e]“ (AKTE 55, A 3; ähnlich auch AKTE 59, A 1, A 2) und „kritisch[e]“ Textbetrachtungen (AKTE 55, A 1, A 2, A 3; AKTE 33, A 2; AKTE 48, A 2).

Die geltend gemachten Qualitätsunterschiede lassen sich an den analysierten Arbeiten nachvollziehen. Diejenigen Aufsätze, die für einen nacherzählenden

174 In fast allen Beurteilungen (AKTE 33, A 1, A 3, A 4, A 5; AKTE 55, A 1, A 2, A 3; AKTE 59, A 1, A 2) wird thematisiert, inwiefern es den Arbeiten gelingt, deutend mit den Kurztexten umzugehen. Hiervon ausgenommen sind lediglich die Beurteilungen der Analyseaufsätze (AKTE 48, A 1, A 2).

175 So Rahn (1948/49, S. 88 f.), Scheuermann (1948/49, S. 79); vgl. auch Kämper-van den Boogaart (2013, S. 48), Kap. 6.1.1.

bzw. wiedergebenden Umgang mit dem Text kritisiert oder insgesamt schwächer benotet wurden, bewegen sich zumindest stellenweise dichter am Text als die besser bewerteten Arbeiten (vgl. AKTE 33, A 3 vs. A 4; AKTE 55, A 3 vs. A 2; AKTE 59, A 1 vs. A 2). Zum Teil weisen die Lehrerbeurteilungen aus, auf welche Textpassagen sich ihre Kritik bezieht (AKTE 55, A 1, A 3; AKTE 59, A 1, A 2). Auch diese Passagen operieren stärker paraphrasierend oder ähneln der Textvorlage sogar im Wortlaut.

Allerdings beschränkt sich keiner der Aufsätze ausschließlich auf paraphrasierende und zusammenfassende Ausführungen. Die Schülerarbeiten (AKTE 44, A 1, A 3) betonen ebenso wie zeitgenössische didaktische Publikationen (vgl. Kap. 7.2.1), dass ‚moderne Kurzgeschichten‘ in verstärktem Maße mit Symbolen operieren. Auch die Interpretationen konkreter Kurztexte bemühen sich um symbolische Deutungen. Nur ein Teil der Ausführungen, in denen von einer symbolischen Bedeutung die Rede ist (AKTE 33, A 3; AKTE 44, A 1, A 3; AKTE 59, A 2), formuliert jedoch eine im engeren Sinne als solche einzustufende symbolische Deutung (vgl. AKTE 44, A 1; AKTE 59, A 2). Häufiger sind synekdochische Deutungen, denen das (vermeintliche) Symbol *pars pro toto* für das (vermeintlich) Symbolisierte steht (AKTE 33, A 3; AKTE 44, A 1, A 3; AKTE 59, A 2). Vor allem aber tritt mehrfach der Fall auf, dass Interpretationen Symbole ausweisen, ohne diese im engeren Sinne zu deuten (AKTE 33, A 3; AKTE 44, A 1, A 3). Ausgeführt wird dann nur, *dass*, nicht *wie* ein bestimmter Textaspekt symbolisch zu verstehen ist. *Was* er symbolisieren könnte, bleibt offen. Möglicherweise begegneten die Schüler_innen so der bereits skizzierten Schwierigkeit, dass sich symbolische Deutungen z. B. Erika Essen (1956, S. 188) zufolge nicht versprachlichen lassen (vgl. Kap. 5.2.1). Symbole nur aufzuzeigen, nicht zu deuten, ließe sich dann als evasive Taktik verstehen.¹⁷⁶

176 Auch dieses Phänomen ist möglicherweise allgemeinerer Natur und von anhaltender Aktualität. Eine 2007 an der Universität Lüneburg durchgeführte Befragung sollte das Symbolverstehen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* erfassen (Huber/Stückrath 2007, S. 74). Auch hier zeigten sich Probleme nicht in erster Linie bei der Wahrnehmung von Symbolen: „Fasst [sic] ausnahmslos wurden sprachliche Zeichen aus der Kurzgeschichte zitiert, welche symbolisch verstanden werden können.“ (ebd., S. 86) Allerdings hatten die Studierenden mehrheitlich Schwierigkeiten, diese Symbole zu deuten (vgl. ebd., S. 87–89). U. a. berichten die Autoren von „*allzu unbestimmt und vage formulierten Deutungen*“ (ebd., S. 89, Herv. i. O.), die allerdings nur vorsichtig problematisiert werden (vgl. ebd.).

Welches Gewicht besaßen speziell solche Deutungen, die Textzusammenhängen Allgemeingültigkeit oder Aktualität zusprechen? Die Aufsätze, die das Wesen ‚moderner Kurzgeschichten‘ zu erörtern hatten (AKTE 44, A 1, A 3), benennen im Wesentlichen geläufige Charakteristika des Genres, die auch in didaktischen Beiträgen immer wieder angeführt wurden.¹⁷⁷ Das Potenzial der ‚Kurzgeschichte‘ – bzw. des dargestellten Ausschnitts, Augenblicks, Alltäglichen, scheinbar Belanglosen, der durchschnittlichen oder typisierten Figur – auf ein Allgemeines zu verweisen (vgl. Kap. 7.2.1), spielt in diesen Arbeiten jedoch kaum eine Rolle.¹⁷⁸ Anders verhält es sich mit den Interpretationsaufsätzen, die konkrete Kurztexte zu betrachten hatten. Diese Arbeiten ziehen explizit Parallelen zwischen dem Text und allgemeinen Zusammenhängen (AKTE 55, A 2, A 3) bzw. Normvorstellungen (AKTE 48, A 2), schließen auf solche Zusammenhänge zurück (AKTE 55, A 3) oder sehen sie – i. d. R. durch den Autor – beschrieben und demonstriert (AKTE 48, A 2; AKTE 59, A 1, A 2). In einer Interpretation heißt es, dass der Leser durch die untersuchte ‚Kurzgeschichte‘ zum Nachdenken angeregt würde (AKTE 48, A 1); eine weitere Arbeit schreibt dem Text eine aufrüttelnde Wirkung zu (AKTE 59, A 1).

Ein Teil der Aufsätze versteht die interpretierten ‚Kurzgeschichten‘ als Ausdruck autor- bzw. textseitiger Ansichten (AKTE 55, A 3), Forderungen (AKTE 48, A 1; AKTE 59, A 1) und Kritik (AKTE 48, A 2; AKTE 55, A 3; AKTE 59, A 1). Solche Kritik sehen sie gegen einen aktuellen Zeitgeist (AKTE 55, A 2), spezieller auch die aktuelle Geschäftswelt (AKTE 55, A 3) und Tendenzen der Berufswahl (AKTE 48, A 2) gerichtet. Während die in den Texten angelegte sozialpolitische Thematik (insbesondere mit Blick auf soziale Statusunterschiede) meistens ebenso ausgeblendet wird wie in zeitgenössischen Interpretationen (AKTE 33, A 3, A 4; AKTE 55, A 3), findet sie in einem Aufsatz zumindest am Rande

177 Um die Grenzen der potenziell verallgemeinernden Genrebestimmungen scheinen alle Akteur_innen gewusst zu haben. Die Lehrkraft kritisierte zwar nur einzeln, dass die Schüler_innen die letztlich doch sehr heterogenen Kurztexte mit ihren Charakterisierungen über einen gattungstypologischen Kamm schoren (A 1). Stärker störte sie sich daran, dass es ihnen nicht wie gewünscht gelang, die angeführten Merkmale aus den betrachteten Textbeispielen abzuleiten (A 3). Die Prüflinge wählten jedoch – korrespondierend mit der Aufgabenstellung – gehäuft vorsichtige Formulierungen, wiesen etwa darauf hin, dass die Symbolik der Überschrift „meistenteils erst nach dem Lesen der Geschichte“ zu erkennen sei (A 3, Herv. d. Lehrkraft, s. o.).

178 Lediglich in einer Passage wird in allgemein gehaltener Weise thematisiert, dass der Autor „den Leser auf ein Problem aufmerksam machen [will]“ (AKTE 44, A 3).

Erwähnung (AKTE 55, A 2). Bölls Erzählung *Der Tod der Elsa Baskoleit* wird als Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg verstanden – allerdings als eine Auseinandersetzung, in der die Frage nach Verantwortlichkeit keine Rolle spielt (AKTE 59, A 2) oder bestenfalls angedeutet wird (AKTE 59, A 1). Ein weiterer Aufsatz rückt Bölls *Daniel, der Gerechte* in den Kontext des Nationalsozialismus (AKTE 33, A 4) und versteht den Text als autorseitigen Bewältigungsversuch (AKTE 33, A 4); auch diese Deutungen sind jedoch allgemein gehalten. Mit jenen gesellschaftskritischen Reflexionen, die Ende der 1960er Jahre etwa vonseiten einer kritischen Literaturdidaktik eingefordert wurden, haben die Schülerinterpretationen insgesamt noch wenig gemein. Sie fügen sich überwiegend in das Feld moderne- und materialismusskeptischer Reflexionen der 1950er Jahre, wie sie etwa Ulshöfer (1957a, S. 47; 1961, S. 45) in seiner Warnung vor dem Ideal „des Erfolgsmenschen“ zum Ausdruck bringt, oder reihen sich ein in eine Tradition „formelhafte[r] Thematisierung der jüngsten Vergangenheit“ (Roberg 2010, S. 91; vgl. Kap. 2.1). Auch äußern sich die Aufsätze zu den herausgearbeiteten Positionen des Autors weitgehend affirmativ. Die kritischen Töne, die (wiederum in kulturpessimistischer Perspektive) in didaktischen Handreichungen zu Werken Bölls anklingen, spielen in den Aufsätzen nur vereinzelt eine Rolle – wenn es etwa heißt, dass der Autor „in der Beurteilung der Menschen [etwas pessimistisch scheint]“ (AKTE 55, A 3).

Bestimmte Deutungsmuster fallen korrespondierend mit zeitgenössischen Modellierungen des Genres ‚Kurzgeschichte‘ (vgl. Kap. 7.2.1) in den untersuchten Aufsätzen grundsätzlich weg. In keiner Arbeit werden Figuren als Vorbilder, Ideale oder positive Beispiele interpretiert. Betont wird dagegen, dass ‚moderne Kurzgeschichten‘ keine ‚Lösungen‘ aufzeigen (AKTE 44, A 1, A 3). Daher messen die ‚Interpretationsaufsätze‘ den Texten auch dort kein orientierendes Potenzial bei, wo zeitgenössische Handreichungen entsprechende Interpretationen formulieren (vgl. Lehmann 1956, S. 30 über *Der Tod der Elsa Baskoleit* im Vergleich zu AKTE 59, A 1, A 2). Auch transzendente Dimensionen wie die Frage nach „eine[r] überdauernde[n] und allgemeingültige[n] Wahrheit“ (Thiemermann 1967, S. 16) bzw. „dem Sinn und der Sinnerfüllung unseres Lebens“ (Kranz 1970, S. 9) spielen in den Schülerarbeiten keine Rolle.

Insbesondere die Lehreranmerkungen zu zwei Aufsätzen machen deutlich, dass gerade solche Deutungen dem Kerngeschäft des Interpretierens zugerechnet wurden, die den Text als Ausdruck allgemeiner bzw. aktueller Zusammenhänge ansehen (AKTE 59, A 1, A 2). Die Aufsätze deuten auch darauf hin, dass den Schüler_innen an sich klar war, dass von ihnen solche Deutungen erwartet wurden. Allerdings war entsprechenden Interpretationen in den meisten Fällen nur ein kleiner, klar umrissener Teil des Aufsatzes vorbehalten: Sie finden sich

vor allem am Ende der Arbeiten (AKTE 33, A 3, A 4; AKTE 55, A 3; AKTE 59, A 1, A 2). Auch der Autor wird häufig nur hier sowie in einleitenden Sätzen erwähnt (AKTE 33, A 3, A 4; AKTE 55, A 3; AKTE 59, A 1, A 2). Darüber hinaus tendieren die Aufsätze dazu, zentrale und anspruchsvolle Zusammenhänge nur anzureißen (insbesondere AKTE 33, A 3, A 4; AKTE 59, A 1), Ambivalenzen auszublenden (AKTE 55, A 2, A 3). Hegeles (verteidigende) Einschätzung, dass Interpretationen auch in den 1960er Jahren „selbstverständlich textexterne Zusammenhänge einschlossen“ (Hegele 1996, S. 128; vgl. Kap. 2.2), trifft auf die hier untersuchten Arbeiten nur bedingt zu.

Insgesamt zielte der didaktische Anspruch, der Offenheit von ‚Kurzgeschichten‘ gerecht zu werden (vgl. Kap. 7.2.1), auf individuelle Deutungen ab, die sich so in den Schüleraufsätzen kaum zeigen. Anders ausgedrückt: Die Arbeiten bewegen sich so nahe an der Textvorlage, dass individuelle Deutungen bzw. Deutungsunterschiede kaum ins Gewicht fallen. Auch Deutungen, die explizit als eigene ausgewiesen werden, finden sich nur vereinzelt (AKTE 55, A 3, A 4). Wenn Jasper und Müller-Michaels also hervorheben, dass in den 1960er Jahren zum „wichtigste[n] Beurteilungskriterium die selbstständige Textarbeit“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 382) wurde, beschreiben sie einen literaturdidaktischen Anspruch, hinter den zumindest die hier untersuchten Abituraufsätze zurückfallen.

Die Lehrkräfte selbst scheinen durchaus eigene Interpretationen bzw. Interpretationsansätze entwickelt zu haben, zu denen sie die Ausführungen der Schüler_innen in Relation setzten. So gaben sie etwa an, dass zentrale Bedeutungszusammenhänge erfasst (AKTE 33, A 2; AKTE 55, A 2), vernachlässigt (AKTE 33, A 1; AKTE 48, A1, A 2) oder missverstanden (AKTE 33, A 5; AKTE 59, A 1) worden seien. In den zuvor untersuchten Bewertungen von Aufsätzen zu Goethes *Iphigenie* hingegen wurden konkrete Bedeutungszusammenhänge nur vereinzelt und fast ausschließlich im letzten der betrachteten Prüfungsdurchgänge (AKTE 62) thematisiert.¹⁷⁹

Um die Interpretationen von Schüler_innen und Lehrkräften einzuschätzen, bleibt die Frage zu beleuchten, inwiefern die vorgelegten Kurztexzte deutende Auseinandersetzungen überhaupt nahelegten. In den untersuchten Prüfungen

179 Auch hier wurde kritisiert, dass Bedeutungszusammenhänge nicht ausreichend verstanden worden seien oder einer vertiefenden Interpretation bedurft hätten (AKTE 62, A 3, in Ansätzen auch A 9, A 10). In den meisten Bewertungen wurde jedoch lediglich angegeben, welche Bedeutungszusammenhänge die Aufsätze behandeln – ohne dass diese explizit als zentral oder weniger zentral eingestuft wurden (AKTE 62, A 2, A 6, A 7, A 8, A 9; in Ansätzen auch AKTE 60, A 4).

schlägt sich die Tendenz nieder, dass für den Literaturunterricht nicht in erster Linie die literarästhetisch anspruchsvollsten, sondern vor allem „lesefreundlich[e]“ Werke der Gegenwartsliteratur ausgewählt wurden (Kämper-van den Boogaart 2005, S. 332; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2004a, S. 251, 259): Die fokussierten Kurztexte Bölls erscheinen vergleichsweise profan. Möglicherweise wollte man mit dieser Textauswahl vermeiden, dass Schüler_innen die Texte (in einer Prüfungssituation) grundsätzlich missverstanden oder überhaupt keinen Zugang zu ihnen fanden. Auch kamen die allzu einschlägigen Texte gerade wegen ihrer Bekanntheit nicht in Frage – wollte man doch sicherstellen, dass Schüler_innen dem zu interpretierenden Text in der Abiturprüfung erstmals begegneten. Allerdings waren ‚lesefreundliche‘ Texte nicht notwendigerweise einfacher zu deuten: Ging man davon aus, dass Interpretationen auf verborgene Bedeutungsdimensionen ausgerichtet sind,¹⁸⁰ so dürften solche gerade dort schwergefallen sein, wo das Wesentliche ‚entborgen‘ war. Auch an schwer verständlichen Textzusammenhängen anzusetzen¹⁸¹ wurde dadurch erschwert, dass die Erzählungen vergleichsweise gut verständlich waren und man eher leicht zu einem globalen Textverständnis gelangte. Insbesondere scheinen die fokussierten Kurztexte Bölls – anders als bspw. diejenigen Kafkas, die freilich nicht im engeren Sinne als ‚Kurzgeschichte‘ zu bezeichnen sind (s. o.) – wenig ertragreich für symbolische Deutungen zu sein. Forderte man solche trotzdem ein, hatten die Schüler_innen etwas zu ‚entdecken‘, von dem es nur wenig zu ‚entdecken‘ gab. Dies könnte auch erklären, warum das Format in den hier betrachteten Prüfungen zu Problemen führte, die in anderen Prüfungen nicht oder in geringerem Maße bestanden.¹⁸² Weiterführende Untersuchungen, die die hier formulierten Hypothesen auf einer breiteren

180 So etwa Aufsätze, die „Aufgaben“ und „Grenzen“ der Interpretation erörtern (AKTE 43, MK2EO).

181 Auch die Vorstellung, dass sich Interpretationen vor allem schwer verständlichen Texten bzw. Textzusammenhängen zu widmen haben, machen Aufsätze zu den „Aufgaben“ und „Grenzen“ der Interpretation geltend (AKTE 43, MK2EO).

182 So wurden ‚Interpretationsaufsätze‘ auch an der hier betrachteten Schule nicht in *allen* Prüfungen schlechter bewertet als andere Arbeiten – und auch nicht in allen Prüfungen, die eine der hier ausgewählten Lehrer_innen leitete. Im Fall der ersten Lehrkraft (S6LI3) war dies in zwei (AKTE 55; AKTE 59) von insgesamt drei Prüfungen (AKTE 55; AKTE 59; AKTE 62), im Fall der zweiten Lehrkraft (P5FNZ) nur in einer (AKTE 48) von insgesamt vier Prüfungen (AKTE 14; AKTE 33; AKTE 48; AKTE 64) der Fall.

Quellenbasis überprüfen könnten, sollten daher Interpretationsaufsätze zu Texten unterschiedlicher Autor_innen in den Blick nehmen (vgl. Kap. 8. 7).

Abschließend soll auf Aspekte eingegangen werden, die in den Schülerinterpretationen – anders als in zeitgenössischen Modellierungen des Genres ‚Kurzgeschichte‘ – nur wenig Gewicht besaßen. Dies betrifft vor allem die Gestaltung der untersuchten ‚Kurzgeschichten‘. Die Aufsätze zum Wesen ‚moderner‘ Kurzprosa (AKTE 44, A 1, A 3) thematisieren eine ganze Reihe von Gestaltungsmerkmalen, denen auch zeitgenössische literaturdidaktische Beiträge (im Zusammenspiel mit dem ‚Gehalt‘ der Texte) einen hohen Stellenwert zusprachen (vgl. Kap. 7.2.1). Wie bereits zeitgenössische Didaktiker problematisierten, spielen diese Aspekte in der Interpretation konkreter Texte jedoch nur eine randständige Rolle. Häufig werden sie gar nicht thematisiert (AKTE 33, A 4; AKTE 55, A 2, A 3). Andere Aufsätze erwähnen nur ausgewählte Aspekte wie die Erzählstruktur des untersuchten Textes (AKTE 33, A 3), ein Gestaltungsmittel des ‚Kontrast[s]‘ (AKTE 59, A 1) oder eines der Wiederholung (AKTE 59, A 2). Nicht thematisiert werden etwa die Offenheit von Beginn und Schluss (AKTE 44, A 1, A 3) und die einfach gehaltene bzw. alltagsnahe Sprache der ‚Kurzgeschichte‘ (AKTE 44, A 1).

Diese Tendenz, Formmerkmale auszuklammern, unterscheidet die ‚Interpretationsaufsätze‘ grundsätzlich von Bearbeitungen der Anfang der 1970er Jahre gestellten Analyseaufgabe (AKTE 48, A 1, A 2). Aufsätze zu dieser Aufgabe widmen Gestaltungsmerkmalen mehr, teilweise sogar zu viel Aufmerksamkeit. Folgt man den Lehrerbeurteilungen, so hat sich die Verfasserin der „mangelhaften“ Arbeit „durch die Aufgabenstellung ‚Analysieren Sie den Text!‘ zu sehr in die Richtung der Sprachanalyse drängen lassen“ (A 1); „[d]ie Deutung [...] fällt dagegen zu knapp aus“ (A 1). Demnach schloss der Analyseauftrag einen Deutungsaufrag ein. Die Deutung selbst kam nach wie vor zu kurz – nun jedoch zugunsten der Auseinandersetzung mit Gestaltungsmerkmalen (vgl. auch Eiben-Zach i. V. b).

8 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zentrum der vorliegenden Studie standen Westberliner Reifeprüfungsaufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Einleitend wurde herausgestellt, dass Abiturarbeiten bisher nur vereinzelt für Untersuchungen historischen Literaturunterrichts genutzt wurden – obwohl die wenigen vorhandenen Beiträge nahelegen, dass sie auch in diesem Kontext erhellende Einblicke geben können (vgl. Kap. 1.2). Dieses Desiderat bildete den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Ihr ging es nicht zuletzt darum, Potenziale historischer Reifeprüfungsaufsätze für eine Fachgeschichtsforschung auszuloten, die historischen Literaturunterricht auch jenseits der konzeptionellen Ebene in den Blick zu nehmen versucht. Dabei wurden literaturbezogene Arbeiten als eigenständige Form des Prüfungsaufsatzes betrachtet.

Konkret ging die Studie der Frage nach, wie Schüler_innen (schreibend) mit literarischen Texten umgingen und welche Vorstellungen über Literatur sich in ihren Arbeiten niederschlugen. Beides sollte in seiner potenziellen Abhängigkeit von Aufgabentyp, Aufgabenformulierung und konkreten Werken in den Blick genommen werden. Am Anfang der Untersuchung stand daher eine Analyse der Reifeprüfungsaufgaben (vgl. Kap. 4.4). Diese lieferte einen ersten Einblick in (wandelnde) Schwerpunktsetzungen literaturbezogenen Schreibens im Abitur und bildete zugleich den Ausgangspunkt für die Auswahl der Reifeprüfungsaufsätze, d. h. den Zuschnitt des Untersuchungskorpus. Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden die Schüleraufsätze selbst einschließlich Lehrerkommentaren und Bewertungen einer detaillierten Analyse unterzogen. Um das Spektrum schulischen literaturbezogenen Schreibens zumindest anzureißen, sollten möglichst unterschiedliche Aufgabenformate in den Blick genommen werden. Einbezogen wurden zunächst Aufgaben, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über das Wesen von Literatur einfordern und zeitgenössischen Aufgabendifferenzierungen entsprechend auf ‚Besinnungsaufsätze‘ zielen. Anhand von Aufsätzen zu solchen Aufgaben wurde insbesondere auf schülerseitig demonstrierte *Vorstellungen über* Literatur geschlossen. Darüber hinaus wurden Aufgaben in den Blick genommen, die Auseinandersetzungen mit konkreten Texten fordern, *ohne* in einer solchen allgemeinen Form auf Literatur Bezug zu nehmen. Analysiert wurden zum einen ‚literarische Aufsätze‘ zu ‚klassischen‘ Werken (hier: Goethes *Iphigenie auf Tauris*), zum anderen ‚Interpretationsaufsätze‘ zu zeitgenössischer Literatur (hier: Kurztexte Bölls).

Die in den vorangegangenen, nach Aufgabentyp und Textauswahl strukturierten Auswertungskapiteln (vgl. Kap. 5, 6, 7) dargelegten Untersuchungsergebnisse werden zum Abschluss thematisch gebündelt zusammengefasst. Zunächst werden Tendenzen der Aufgabenwahl und Aufsatzbewertung resümiert, die sich in den untersuchten Prüfungen abzeichneten (vgl. Kap. 8.1). Weiter kommen die Ausführungen auf die einleitend aufgeworfene Frage zurück, inwiefern die analysierten Schülerarbeiten literarische Werke auf allgemeingültige und aktuelle Zusammenhänge befragen (vgl. Kap. 8.3). Ebenfalls aufgegriffen wird das Problem der Selbstständigkeit von Schülerinterpretationen (vgl. Kap. 8.4). Die folgenden Teilkapitel gehen auf literaturhistorische Reflexionen der Schüler_innen, hier verstanden als Umgang mit Kanon-Öffnungen (vgl. Kap. 8.2), und Tendenzen zu allgemein gehaltenen Deutungen (vgl. Kap. 8.5) ein. Weiter bemüht sich die Darstellung um ein knappes Resümee, das die Ergebnisse zu vorangegangenen Untersuchungen historischen Literaturunterrichts (vgl. Kap. 2) in Relation setzt (vgl. Kap. 8.6), bevor abschließend Beschränkungen und offene Punkte der Studie sowie Anschlussmöglichkeiten für künftige Untersuchungen dargelegt werden (vgl. Kap. 8.7).

8.1 Tendenzen der Aufgabenwahl und Aufsatzbewertung

Betrachtet man die Tendenzen, die jeweils im Abschnitt b) der einzelnen Auswertungskapitel vorgestellt worden sind, so wurden literaturbezogene Aufgaben in manchen Prüfungen häufiger gewählt als nicht literaturbezogene.¹ Fast ebenso oft war jedoch das Umgekehrte der Fall.² Wenn die Prüflinge die Wahl zwischen einem ‚literarischen Aufsatz‘ und einem ‚Interpretationsaufsatz‘ hatten, entschieden sie sich i. d. R. für ersteren und damit für das etabliertere Format, auf das man sich im Rückgriff auf Handreichungen wie Lektürehilfen und Aufsatzsammlungen besser vorbereiten konnte.³ Auch Aufgaben, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über das Wesen von Literatur fordern, wurden i. d. R. seltener gewählt als solche, die auf einen ‚literarischen Aufsatz‘ zielten.⁴

In der Bewertung literaturbezogener und nicht literaturbezogener Arbeiten ließen sich hingegen keine klaren Tendenzen nachweisen. In keiner der

1 AKTE 43, AKTE 48, AKTE 55, AKTE 56, AKTE 62.

2 AKTE 28, AKTE 33, AKTE 59, AKTE 60.

3 AKTE 48, AKTE 55, AKTE 56, AKTE 59, AKTE 62. Eine umgekehrte Tendenz zeigte sich lediglich in einer Prüfung (AKTE 33).

4 AKTE 43, AKTE 55, AKTE 56.

untersuchten Prüfungen wurden literaturbezogene Arbeiten grundsätzlich besser oder schlechter beurteilt als nicht literaturbezogene.⁵ Auch wenn man speziell die Bewertung ‚literarischer Aufsätze‘ und nicht literaturbezogener Arbeiten vergleicht, finden sich nur vereinzelt Unterschiede.⁶ Deutlich zeichnete sich allerdings ab, dass zumindest in den hier betrachteten Prüfungen ‚literarische Aufsätze‘ besser bewertet wurden als ‚Interpretationsaufsätze‘.⁷

8.2 Kanon-Öffnung und literaturhistorische Begleitreflexionen

Die Auswertung der Reifeprüfungsaufgaben legte Schwerpunktverschiebungen literaturbezogenen Schreibens im Abitur offen. Bis Anfang der 1950er Jahre dominierten Aufgaben zu Werken Goethes, Schillers und Lessings. Diese machten zunächst zwischen 50 und 80 % aller explizit literaturbezogenen Aufgaben eines Jahrgangs aus; ab 1953 nahm ihr Anteil ab (vgl. Kap. 4.5.2). Werke des 20. Jahrhunderts waren ab Mitte der 1950er Jahre in jedem Prüfungsjahr und mindestens einem Drittel aller explizit literaturbezogenen Aufgaben vertreten. Ab Anfang der 1960er Jahre machten sie i. d. R. mindestens zwei Drittel und ab Mitte der 1960er Jahre in manchen Jahren auch die Gesamtheit dieser Aufgaben aus. Auch Werke, die nach 1945 erstpubliziert worden waren, bezog man bereits Mitte der 1950er Jahre in die Reifeprüfung ein.⁸ Ab Anfang der 1960er Jahre fanden sie sich fast in jedem Prüfungsjahr und machten i. d. R. mindestens ein Drittel der Aufgaben aus, die explizit verlangten, auf Literatur Bezug zu nehmen (vgl. auch Reh/Eiben-Zach 2021, S. 183). Anfang der

5 AKTE 28, AKTE 33, AKTE 43, AKTE 44, AKTE 48, AKTE 55, AKTE 56, AKTE 60, AKTE 62.

6 Teils wurden ‚literarische Aufsätze‘ besser (AKTE 62), teils schlechter (AKTE 55, AKTE 59) bewertet als nicht literaturbezogene Arbeiten. In den meisten Fällen zeigte sich jedoch auch hier keine klare Tendenz (AKTE 28, AKTE 33, AKTE 43, AKTE 44, AKTE 48, AKTE 56, AKTE 60).

7 AKTE 48, AKTE 55, AKTE 56, AKTE 59, AKTE 62. Das Umgekehrte war nur in einer Prüfung der Fall (AKTE 33).

8 Hier zeigen sich Parallelen etwa zu den Beobachtungen Sustecks (2010b, S. 153, 159, 169), Heuers (2013, S. 90) und Selbmanns (2009, S. 242). Auf der Suche nach „Werke[n] solcher Autoren [...], die gerade *kein* harmonisierendes Welt- und Lebensbild entwerfen“ (Susteck 2010b, S. 160), wird man mit Aufgaben zu Texten Kafkas ebenfalls früh fündig (u. a. AKTE 36, 1950er Jahre; AKTE 52, 1950er Jahre). Literatur von Schriftstellern, die in den 1930er Jahren aus Deutschland oder Österreich emigrierten, wurde allerdings auch an dieser Schule selten thematisiert – in den 1960er kaum häufiger als in den 1950er Jahren.

1970er Jahre thematisierten solche Aufgaben ausschließlich Werke der späten 1940er, der 1950er und der 1960er Jahre (vgl. Kap. 4.5.3).

Bis Mitte der 1960er Jahre waren Werke Goethes, Schillers und Lessings allerdings noch in mindestens jedem dritten Prüfungsjahr vertreten (vgl. Kap. 4.5.2). In den 1960er Jahren kam es also zunächst zu einer „Kanon-Erweiterung“ (Erhart 1998, S. 103; vgl. auch Hampel 1999, S. 287). Verdrängt wurde ‚klassische‘ Literatur (vgl. etwa Apel 1991, S. 467) aus der Reifeprüfung des hier fokussierten Gymnasiums frühestens ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre. Dann entspräche die Entwicklung dem von Hegele (1996, S. 120) beschriebenen „Dreischritt von der Dominanz konservativer Autoren über eine Mischphase bis zur Verdrängung konservativer und der Dominanz ‚moderner‘ Autoren“.

Die Studie hat aufgezeigt, dass Schülersausführungen über Wesen, Ansprüche und Potenziale literarischer Werke – ähnlich wie literaturdidaktische Beiträge und Untersuchungen der 1950er und 1960er Jahre (vgl. etwa Herrlitz 1964; Ulshöfer 1955b, S. 27)⁹ – durch eine Gegenüberstellung älterer und jüngerer Werke strukturiert wurden. Im Rückgriff auf ein binäres literaturhistorisches Narrativ erörtern die untersuchten Aufsätze, durch welche Ansprüche, Potenziale und Anforderungen sich jüngere von älterer Literatur unterscheidet und welche Kontinuitäten beide verbinden. Solche Ausführungen finden sich in Aufsätzen zu der Aufgabe, die eine Gegenüberstellung „[k]lassische[r]“ und „moderne[r] Dichtung“ explizit einfordert (AKTE 44; Kap. 5.4.1), aber auch in weiteren Arbeiten, die vom Einzeltext abstrahierende Vorstellungen über Literatur formulieren (AKTE 28, AKTE 44, AKTE 55, AKTE 56; Kap. 5, 6, 7). Das Gegenübergestellte wird dabei unterschiedlich gefasst. Teils ist allgemeiner von älterer, teils speziell von ‚klassischer‘ Literatur die Rede. Diesen Werken gegenübergestellt werden mal zeitgenössische Werke der letzten zehn Jahre, mal eine ‚moderne‘ Literatur, deren Anfänge zu Beginn oder Mitte des 20. Jahrhunderts, in einem Einzelfall bereits Anfang des 19. Jahrhunderts angesetzt werden. Stellvertretend für ‚moderne‘ bzw. zeitgenössische Literatur steht einem Teil der Aufsätze die ‚Kurzgeschichte‘ (vgl. Kap. 5).

9 Nicht zuletzt schlägt sich die duale Gegenüberstellung kanonischer und ‚moderner‘ Literatur auch in fachhistorischen Narrationen nieder: „Bezeichnenderweise hat sich in der Fachliteratur ein Bewertungstereotyp für Kanones durchgesetzt, das sich auf die Polarität von Tradition vs. Moderne bezieht mit den Wertimplikationen, dass die Tradition als das Konservative gilt, hingegen die Öffnung des Kanons für die Moderne als das Progressive und Aufgeschlossene angesehen wird.“ (Ehlers 2010, S. 205)

Die Schüler_innen durften sich durchaus kritisch gegenüber ‚modernen‘ oder zeitgenössischen Werken äußern. Wo die Aufgaben auf eigene Stellungnahmen der Prüflinge abzielten, wurden solche Wertungen sogar honoriert. Dass zeitgenössische Literatur in jüngeren Arbeiten (AKTE 55) kaum noch kritisch eingeschätzt wird, kann auf ihre zunehmende Etablierung hindeuten (vgl. auch Heuer 2015a, S. 273).¹⁰ Der Stellenwert ‚klassischer‘ Literatur wird in den untersuchten Aufsätzen zwar kritisch beleuchtet; die Frage nach der ‚Fremdheit der Klassik‘ (AKTE 28) fordert sogar explizit dazu auf. Letztlich stand dieser Stellenwert jedoch nicht zur Disposition. Vielmehr kommen die Arbeiten immer wieder zu dem Schluss, dass ‚klassische‘ Literatur ihre Bedeutung auch für heutige Leser_innen keineswegs eingebüßt habe (AKTE 28, AKTE 44). In der Auseinandersetzung mit Goethes *Iphigenie* wird zwar erörtert, ob das – so die Deutungen – positive Menschenbild des Dramas nach 1945 noch angemessen sei und das aufgezeigte Humanitätsideal realisiert werden könne. In der Regel werden skeptische Einwände jedoch relativiert. Auch verharren die Aufsätze weitestgehend im Rahmen bekannter literaturhistorischer Narrative (vgl. Kap. 5), distanzieren sich etwa von einer Literatur, die Vorbilder geben und fertige ‚Wahrheiten‘ vermitteln will. Zwar deutet ein Lehrerkommentar an, dass das Drama realen gesellschaftlichen Verhältnissen zu Lebzeiten Goethes ebenso wenig entsprach wie Anfang der 1950er Jahre (vgl. auch Kap. 6.2.3); in den Schülerarbeiten finden sich jedoch keine vergleichbaren Deutungen.

Aufgaben, die Reflexionen über den Stellenwert ‚moderner‘ oder zeitgenössischer Literatur einfordern, zeugen von deren allmählicher Etablierung in den Literaturunterricht ebenso wie von der wahrgenommenen Notwendigkeit, diesen Prozess didaktisch zu begleiten. Dass solche Reflexionen gerade im Zusammenhang von Kanon-Verschiebungen nötig schienen, schließt die Studie (vorsichtig) aus den Zeiträumen, in denen entsprechende Aufgaben gehäuft gestellt wurden. Der Prozess der Etablierung zeitgenössischer Literatur setzte an der hier fokussierten Schule mit zwei Aufgaben ein, die nach dem Stellenwert der ‚Dichtung‘ (AKTE 26) bzw. der ‚Literatur der Gegenwart‘ (AKTE 66) fragen. Gehäuft wurden solche Aufgaben außerdem Mitte der 1960er und

10 Auch in den älteren Arbeiten zur ‚modernen Kurzgeschichte‘ finden sich jedoch keine kritischen Aussagen über ‚moderne‘ Literatur (AKTE 44). Möglicherweise wurden kritische Perspektiven also vor allem dort formuliert, wo die Aufgaben solche explizit verlangten (AKTE 28) oder auf individuelle Positionierung zielten (AKTE 56).

Anfang der 1970er Jahre gestellt – also ungefähr zu den Zeiten, in denen zeitgenössische Werke verstärkt Eingang in die Reifeprüfung fanden (vgl. Kap. 4.5.1).

Die vorangegangenen Untersuchungen formulierten Vermutungen darüber, welche konkreten Funktionen vergleichende Betrachtungen ‚moderner‘ oder zeitgenössischer und älterer oder ‚klassischer‘ Literatur erfüllen konnten. Zunächst einmal bedurfte es vermutlich einer Kontrastfolie, um das spezifisch Neue ‚moderner‘ oder zeitgenössischer Literatur herauszustellen. Jüngere Literatur in Relation zu Werken des Kernkanons zu betrachten, lag auch deshalb nahe, weil der (zu verhandelnde) Stellenwert ersterer auf diese Weise im Abgleich mit den Qualitäten der Werke bestimmt werden konnte, deren Wert als unstrittig galt.¹¹ Hiermit verbunden bemühen sich die analysierten Reifeprüfungsaufsätze auch darum, Kontinuitäten zwischen jüngerer und kanonischer Literatur herauszustellen (vgl. auch Heuer 2015a, S. 323). Seltener werden kritische Urteile über ‚moderne‘ Literatur im Abgleich mit kanonischen Werken gewonnen.¹² Dass solche vergleichenden Betrachtungen in den jüngeren Arbeiten über das Wesen ‚moderner‘ Literatur (AKTE 55) an Stellenwert verlieren, kann ebenfalls darauf hindeuten, dass diese inzwischen fest im Literaturunterricht verankert war (vgl. Heuer 2015a, S. 273; Kap. 5.2.8).

Wenngleich die Schüler_innen den Stellenwert ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ bzw. zeitgenössischer Literatur erörtern und dabei auch wertend Position beziehen sollten, darf eines nicht übersehen werden: Das Phänomen ‚Kanon‘ selbst wird in den analysierten Schüleraufsätzen ebenso wenig zum Thema wie Prozesse und Instanzen der Kanonisierung. So gehen die Texte nicht darauf ein, dass der Stellenwert, der bestimmten literarischen Werken zugesprochen wird, an historische Kontexte gebunden ist und zeitlichen Veränderungen unterliegen kann. Vermutlich wurde die Erweiterung des (schulischen) Literaturkanons im Unterricht gehandhabt, aber nicht selbst verhandelt.

11 Wurde die anhaltende Aktualität und Bedeutsamkeit kanonischer Werke diskutiert, schien auch deren Stellenwert zumindest erläuterungsbedürftig. Dabei bleibt nicht zuletzt zu berücksichtigen, dass neue Werke – der Begrenztheit zeitlicher Ressourcen geschuldet – Eingang in den (schulischen) Kanon potenziell *auf Kosten* des bereits Kanonischen fanden.

12 Folgt man diesen Argumentationen, so lässt ‚moderne‘ Literatur die Qualitäten vermissen, die kanonische Werke auszeichnen.

8.3 Deutung aufs Allgemeingültige und Aktuelle

Die vorliegende Studie setzte zwei Schwerpunkte, deren Motivation einleitend erläutert wurde (vgl. Kap. 1.3). Zunächst einmal nahm sie in den Blick, inwiefern und in welchen Varianten literarischen Werken Verweiskraft auf allgemeingültige, aktuelle oder individuell bedeutsame Zusammenhänge zugeschrieben wurde. Damit griff die Untersuchung ein virulentes Thema zeitgenössischer Literaturdidaktik auf: Ausführungen zu einer solchen Verweiskraft zogen sich wie ein roter Faden durch die literaturdidaktischen Publikationen der 1950er und 1960er Jahre (vgl. Kap. 5.2, 6.2.2, 7.2.1).

Gleiches gilt für den größeren Teil der Schülertexte, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über das Wesen von Literatur anstellen sollten (vgl. Kap. 5, 6.4, 7.3). Diese Aufsätze sehen literarische Werke auf übergeordnete ‚Wahrheiten‘ und Lebensfragen bzw. -probleme ausgerichtet und stellen deren ‚Lebenshilfe‘-Potenziale heraus. Ausgeführt wird u. a., dass Literatur Vorbilder, Ideale und Richtlinien vermittele oder eine erbauende Wirkung besitze.

Dem skizzierten literaturhistorischen Narrativ entsprechend wird dabei zwischen jüngerer und älterer oder ‚klassischer‘ und ‚moderner‘ Literatur unterschieden. Korrespondierend mit zeitgenössischen literaturdidaktischen Argumentationen (vgl. Kap. 5.2.8, 7.2.1) heißt es, dass ältere Literatur ‚Lösungen‘ aufzeige, unterstützend wirke und Orientierung vermittele, jüngere Literatur aktiviere, zu eigener Reflexion anrege, ‚Probleme‘ aufzeige und insgesamt eine eher kritische, ggf. politisch-engagierte (AKTE 55) Perspektive entwickle. Auch verweise ‚moderne‘ Literatur vor allem auf Aktuelles und stehe in engem Bezug zur Lebensrealität der Rezipient_innen. In der Tendenz geben die Aufsätze einer aktivierenden Wirkung jüngerer oder ‚moderner‘ Literatur dabei den Vorzug gegenüber vorgegebenen ‚Antworten‘ und ‚Lösungen‘ älterer oder ‚klassischer‘ Werke. Auf diese Weise markieren sie Distanz gegenüber älterer Literatur, nicht jedoch gegenüber Deutungsmustern, die in literarischen Werken nach solchen ‚Antworten‘ oder ‚Lösungen‘ suchen. Dass literarischen Werken ihr orientierendes Potenzial erst durch bestimmte Rezeptionshaltungen zugesprochen wird, spielt für die Argumentationen der Aufsätze noch keine Rolle.

In der Auseinandersetzung mit Goethes *Iphigenie* (vgl. Kap. 6) waren die Prüflinge explizit aufgefordert, das Drama zu allgemeineren Themen – der Frage nach einem Ideal der ‚Humanität‘ (AKTE 60, AKTE 62) oder dem Wesen der ‚Klassik‘ (AKTE 28) – in Beziehung zu setzen. Die ihnen aufgegebenen Herausforderung bestand darin, Textzusammenhänge und Vorstellungen von ‚Humanität‘ bzw. ‚Klassik‘ in einer Weise aufeinander zu beziehen, die beiden

Seiten gerecht wurde. Diese Anforderung setzen die analysierten Schülerarbeiten um, indem sie Aspekte eines Humanitätsideals aus literarischen Werken ableiten oder textunabhängig entwickelte Vorstellungen nachträglich an ein literarisches Werk zurückbinden. Das konkrete Vorgehen variiert tendenziell in Abhängigkeit von der Aufgabenformulierung. Auch, ob ein Humanitätsideal als allgemeingültiges, text- oder autorspezifisches und damit potenziell zeitlich gebundenes gefasst wird, unterscheidet sich je nach bearbeiteter Aufgabe.

Als Ausdruck allgemeingültiger Zusammenhänge wurden schließlich auch die Kurztexte Bölls gedeutet (vgl. Kap. 7): Die Schüleraufsätze ziehen Parallelen zwischen Text und allgemeinen Zusammenhängen, schließen auf solche Zusammenhänge zurück oder sehen sie durch den Autor beschrieben bzw. demonstriert. Zum Teil werden die Kurztexte auch als Ausdruck autor- bzw. textseitiger Ansichten, Forderungen und Kritik oder Anregung zum Nachdenken verstanden; eine Arbeit schreibt dem untersuchten Text eine aufrüttelnde Wirkung zu. Korrespondierend mit zeitgenössischen Charakterisierungen der ‚Kurzgeschichte‘ (vgl. Kap. 7.2.1) fallen andere Deutungsmuster grundsätzlich weg. Keiner der Aufsätze sieht in den Kurztexten Bölls Vorbilder, Ideale oder positive Beispiele gegeben, schreibt ihnen orientierendes Potenzial zu oder fokussiert allgemeingültige ‚Wahrheiten‘ und Sinnfragen. Insgesamt machen Deutungen, die Texte als Ausdruck allgemeinerer Zusammenhänge verstehen, nur einen sehr geringen Teil der Schülerarbeiten aus und werden häufig erst am Ende der Aufsätze formuliert. Möglicherweise verfehlten die Schüler_innen gerade in diesem Punkt den Anspruch der Interpretationsaufgaben: Anders als Aufgaben, die auf einen ‚literarischen Aufsatz‘ zielten, verlangten Interpretationsaufgaben zwar nicht explizit, die Texte auf Allgemeingültiges und Aktuelles zu beziehen. Dass entsprechende Deutungen dennoch gewünscht waren, lassen jedoch zeitgenössische Modellierungen des Genres ‚Kurzgeschichte‘ vermuten; an den Lehrerkommentaren lässt sich ein solcher Anspruch zumindest in einem Fall ablesen (AKTE 59, A 1, A 2).

8.4 Scheiternder Anspruch selbstständiger Deutung

Dem ‚literarischen Aufsatz‘ wurde seit Ende des 19. Jahrhunderts vorgehalten, Schüler_innen zu reproduzierenden Leistungen zu verleiten. Konkret hieß es, dass sie dazu neigen würden, Deutungen ihrer Lehrkräfte und angelesene Interpretationen wiederzugeben (vgl. Kap. 6.1.1). An den Aufsätzen zu Goethes *Iphigenie* kann man sehen, dass Letzteres tatsächlich vorkam: Schüler_innen übernahmen nachweislich Interpretationen aus zeitgenössischen Lektürehilfen und Aufsatzsammlungen (AKTE 62; vgl. Kap. 6.5). Solchen Phänomenen sollte

der ‚Interpretationsaufsatz‘ Abhilfe leisten. Der Text, der den Schüler_innen für ihren ‚Interpretationsaufsatz‘ vorgelegt wurde, war ihnen dem Anspruch nach unbekannt und entsprechend selbstständig zu interpretieren. In den hier untersuchten Fällen scheiterte das Vorhaben jedoch an seinem hohen Anspruch: Die Schüler_innen formulierten gerade nicht die gewünschten Interpretationen, in diesem Sinne auch keine individuellen Deutungen. Stattdessen gingen sie in einer Weise mit den Texten um, die die Lehrkräfte als nacherzählend empfanden. Sie kritisierten, dass sich die Aufsätze auf Inhaltswiedergaben beschränken oder zu stark dem „Handlungsablauf der Kurzgeschichte [folgen]“ würden (AKTE 59, A 2). Vermisst wurden verdichtende Leistungen ebenso wie selbstständige und kritische Interpretationen. Solche Schwierigkeiten hatten bereits zeitgenössische Didaktiker_innen beklagt (vgl. Pries 1963, S. 16 f.; Ulshöfer 1965a, S. 58; Kranz 1970, S. 159; Kap. 7.1.1). Zumindest in den hier betrachteten Prüfungen führten sie nicht selten zum Scheitern der Schüler_innen oder zumindest zu schlechteren Leistungen, als sie mit anderen Aufgaben erreicht wurden (vgl. Kap. 7). Beim ‚literarischen Aufsatz‘ hingegen schlug sich mangelnde Selbstständigkeit nicht notwendig in schlechteren Bewertungen nieder.

8.5 Tendenz zum Allgemeinen

Weiter stellte die Untersuchung heraus, dass sich Schülerinterpretationen häufig auf allgemein gehaltene Deutungen beschränkten. In den untersuchten Aufsätzen binden vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über das Wesen von Literatur Textbeispiele nur oberflächlich ein. Speziell Ausführungen zum Verweispotenzial literarischer Werke bewegen sich größtenteils im Rahmen geläufiger Narrative, beschränken sich auf schlagwortartige Charakterisierungen (vgl. Kap. 5). Auch Auseinandersetzungen mit der „Größe und Fremdheit der Klassik“ (AKTE 28) gehen über die bereits bekannten literaturhistorischen Narrative kaum hinaus, konkretisieren diese nur in Ansätzen an den fokussierten Dramen (vgl. Kap. 6.4). Ähnliches gilt für Charakterisierungen der ‚modernen Kurzgeschichte‘, die sich weitestgehend im Rahmen geläufiger Genbestimmungen bewegen (vgl. Kap. 7.3). Vorstellungen, die u. a. in literaturdidaktischen Publikationen zuhauf kursierten, waren im schulischen Kontext zu Schlagworten und argumentativen Versatzstücken geronnen, die sich in ihrer tendenziell komplexitätsreduzierten Form gut lernen, wiedergeben und abprüfen ließen.

Interpretationen zu Goethes *Iphigenie* fallen in den untersuchten Schülertexten gerade dort allgemein aus, wo sie vermeintlich allgemeingültige Zusammenhänge oder Ansprüche fokussieren. Textzusammenhänge, die im

Rahmen einer solchen Deutung herausfordernd erscheinend mussten, werden ausgeblendet oder geglättet (vgl. Kap. 6). Auch Interpretationen zu Kurztexten Bölls tendieren dazu, herausfordernde Textzusammenhänge eher oberflächlich zu streifen und Ambivalenzen aus dem Weg zu gehen. Insbesondere werden in den untersuchten Schülertexten immer wieder Symbole ausgewiesen, ohne eine Deutung zu erfahren. Interpretationen, die den jeweiligen Text als Demonstration allgemeinerer Zusammenhänge, autorseitiger Forderungen oder (hier: stellvertretender) Auseinandersetzungen verstehen, fallen auch hier knapp aus und blieben zudem eher vage.

Insbesondere betreffen diese Tendenzen solche Ausführungen, die kritische Perspektiven literarischer Werke thematisieren – etwa geltend machen, dass (jüngere) Dichtung ‚Probleme‘ aufzeige, Rezipient_innen warne oder aufrüttle. Kritik wird überwiegend als autorseitige gefasst, die Rezipient_innen (affirmativ) nachzuvollziehen haben (vgl. Kap. 5, 7). Thematisch bedienen solche Ausführungen vor allem moderne- und materialismusskeptische Narrative, die auch für Didaktiker_innen wie Robert Ulshöfer anschlussfähig gewesen wären (vgl. Kap. 5, Kap. 7). Dort, wo die analysierten Schüleraufsätze den Zweiten Weltkrieg in den Blick nehmen, reihen sie sich ein in eine Tendenz „bloß formelhafte[r] Thematisierung der jüngsten Vergangenheit“ (Roberg 2010, S. 91; vgl. Kap. 2.1, 6, 7). Ausgenommen ist eine Arbeit, die Bölls *Daniel, der Gerechte* als autorseitigen Bewältigungsversuch (AKTE 33, A 4) versteht. Insgesamt darf die Tatsache, dass Schüler_innen bereits in den 1950er und 1960er Jahren kritische Bedeutungsdimensionen thematisierten, jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass ihre Überlegungen noch wenig mit den kritischen Lektüren zu tun hatten, die in den 1970er Jahren etwa dem Bremer Kollektiv vorschwebten.

Die analysierten Lehrkommentare wiederum nehmen vereinzelt Anstoß an einer zu oberflächlichen Auseinandersetzung mit den literarischen Werken (AKTE 43, AKTE 44, AKTE 56, AKTE 60). Zum Teil beschränkt sich ihre Kritik jedoch auch auf die Anzahl der herangezogenen Beispiele (AKTE 55, AKTE 56).¹³ Für die Bewertung der Arbeiten scheinen diese Monita aber nicht ausschlaggebend gewesen zu sein: Der ‚literarische Aufsatz‘ forderte keine textnahen Lektüren im Sinne eines ‚close readings‘. Letztlich begegneten die allgemein gehaltenen Deutungen auch Problemen, die im Gegenstandsverständnis der didaktischen Akteur_innen selbst angelegt waren. Im Kontext des

13 Aufsätze zu Goethes *Iphigenie* wiederum wurden vor allem dort kritisiert, wo Ausführungen nicht ausreichend auf das Thema bezogen schienen (AKTE 28, AKTE 60, AKTE 62) – oder gelobt, wo dieser Bezug als gegeben angesehen wurde.

Literaturunterrichts gerieten potenziell autonomisierende und heteronomisierende Zugriffe auf literarische Werke miteinander in Konflikt. Auf der einen Seite hatte man zu betonen, dass die ‚Bedeutung‘ eines literarischen Werks gar nicht versprachlicht werden *konnte* (vgl. etwa Essen 1956, S. 188) und Interpretation nicht lehrbar sei. Auf der anderen Seite erhielt Dichtung ihre Legitimation als Unterrichtsgegenstand erst dadurch, dass sie den Schüler_innen ‚etwas zu sagen hatte‘, und musste man sie auch irgendwie dazu befähigen, ein solches ‚Etwas‘ zu finden und zu beschreiben. Abstrakt gehaltene Interpretationen können geholfen haben, diesen Aporien zu begegnen. Dienten sie den Schüler_innen als evasive Strategien, wurden sie von den Prüfer_innen (vielleicht auch notgedrungen) akzeptiert. So trugen beide Seiten dazu bei, die literaturbezogenen Prüfungs- und Schreibformate aufrechtzuerhalten.¹⁴ Insbesondere auf das Format des ‚literarischen Aufsatzes‘ schienen die schulischen Akteur_innen eingestellt gewesen zu sein: Die Schüler_innen argumentierten zwar bisweilen im Phrasenhaften, aber „sie wußten wenigstens, daß diese Phrasen von ihnen verlangt wurden“ (Engelmann 1952, S. 183, i. O. gesperrt; vgl. Kap. 6.1.1).

Vor diesem Hintergrund kann es der vorliegenden Untersuchung nicht darum gehen, die Tendenz zu allgemein gehaltenen Interpretationen im historischen Rückblick zu kritisieren oder den Schüler_innen Unfähigkeiten zu attestieren. Auch geht es ihr nicht in erster Linie darum, Kritik an den historischen Aufgaben oder Ansprüchen der prüfenden Lehrkräfte zu formulieren. Angestrebt wurde zunächst nur eine *Beschreibung* der Effekte, die mit den fokussierten Prüfungsaufgaben möglicherweise zwangsläufig einhergingen, ein auf übergeordnete Sinnzusammenhänge ausgerichtetes Schreiben über Literatur begleiteten oder erst ermöglichten.

Nicht zuletzt ist die skizzierte Tendenz zu allgemein gehaltenen Argumentationen ausschlaggebend für einige auffällige Differenzen zwischen den *Reflexionen über* Literatur, die Reifeprüfungsaufsätze anstellen, und ihren Interpretationen konkreter Werke. Dies betrifft insbesondere Ausführungen, in denen das Potenzial literarischer Werke, übergeordnete Zusammenhänge aufzuzeigen, Orientierung zu vermitteln oder zur Reflexion anzuregen, eine Rolle spielt. Bestimmte Deutungsmuster werden fast ausschließlich in Arbeiten ausgeführt, die vom Einzeltext abstrahierende Reflexionen über das Wesen von Literatur formulieren und dabei höchstens oberflächlich auf konkrete Textbeispiele beziehen. Dies gilt zunächst für Interpretationen, die Rückschlüsse

14 Auch für diese Hinweise danke ich Michael Kämper-van den Boogaart. Vgl. auch Kämper-van den Boogaart (2019d, S. 186–189).

auf historische Zusammenhänge (AKTE 43, AKTE 55) und die Person des Autors zogen, Textaspekte aus autobiographischen Zusammenhängen erklären (AKTE 43, AKTE 44, AKTE 56) oder nach dem Anlass der Dichtung fragen (AKTE 43). Auch die Vorstellung, dass (zum Teil speziell ältere oder jüngere) Literatur auf eine übergeordnete ‚Wahrheit‘ und existenzielle Lebensfragen bzw. -probleme ausgerichtet sei (AKTE 43, AKTE 44, AKTE 56), eine erbauende Wirkung besitze (AKTE 28, AKTE 43, AKTE 44), ‚Lösungen‘ aufzeige (AKTE 44, AKTE 56) oder zum ‚Nachdenken‘ anrege, schlägt sich primär in allgemeinen Reflexionen über Literatur nieder (AKTE 43, AKTE 44, AKTE 48, AKTE 55, AKTE 56).

Zu berücksichtigen bleibt jedoch, dass sich Deutungen konkreter Texte, die diesen Vorstellungen entsprechen, nur schwer identifizieren lassen. Davon etwa, dass ein Prüfling ‚zum Nachdenken angeregt wurde‘, zeugt potenziell jede Deutung. Bekenntnisse der Art „die Erzählung hat mich zum Nachdenken über Thema XY angeregt“ würden sich recht beliebig in nahezu jede Interpretation integrieren lassen, ohne verifizierbar zu sein. Ebenso schwer lässt sich festmachen, ab wann ein vom Text Aufgezeigtes (z. B. Aspekte eines Humanitätsideals, vgl. Kap. 6.3) eine existenzielle Lebensfrage oder ein existenzielles ‚Problem‘ betrifft bzw. eine ‚Lösung‘ eines solchen ‚Problems‘ bietet. Ausführungen zum Orientierungs- und Unterstützungspotenzial sind also nicht notwendig als ‚ungedeckte‘ Aussagen einzustufen. Sie blieben jedoch so allgemein, dass sie nicht konkretisiert werden mussten und beliebig konkretisiert werden konnten. Entsprechend wurden sie auch nicht dadurch in Frage gestellt, dass sie im Umgang mit konkreten Texten nicht explizit thematisiert wurden.

8.6 Fazit

Wie einleitend skizziert, bemühen sich jüngere fachhistorische Untersuchungen darum, historischen Literaturunterricht, insbesondere jenen der 1950er Jahre, in seiner Vielfältigkeit zu betrachten und etablierte Narrationen auszudifferenzieren (vgl. etwa Heuer 2015a, Roberg 2010, Susteck 2010b; Kap. 2.1). Einen ähnlichen Blick entwickelte auch die vorliegende Arbeit, hier auf den Literaturunterricht der 1950er und vor allem der 1960er Jahre. Im Licht der untersuchten Reifeprüfungsaufgaben (vgl. Kap. 4.5.1–4.5.3) erschien die Entwicklung literaturbezogenen Schreibens im Abitur als eine der doppelten Ausdifferenzierung: Das Spektrum thematisierter Literatur wurde um zeitgenössische Werke erweitert; der ‚Interpretationsaufsatz‘ trat als neues Format schulischen Schreibens neben den ‚literarischen Aufsatz‘. In den vorangegangenen Kapiteln wurde literaturbezogenes Schreiben in seinen text- und aufgabenspezifischen

Spielarten fokussiert. Dem diene zum einen die Differenzierung unterschiedlicher Aufgabenarten (vgl. Kap. 5, 6.4, 7.3 vs. 6.3 vs. 7.4, 7.5), zum anderen die Analyse der konkreten Aufgabenformulierungen (vgl. Kap. 5.3 und 5.4, 6.3 und 6.4, 7.3–7.5, jeweils Abschnitt a).

Dabei schuf die vorliegende Studie Raum für detailliertere gegenstandsspezifische Untersuchungen, indem sie die Frage nach einem pädagogischen ‚Zeitgeist‘ und dessen gesellschaftspolitischem Kontext vorerst zurückstellte. Relevant für Auseinandersetzungen mit übergeordneten Bildungs- und Erziehungszielen historischen Literaturunterrichts bleiben die Analysen dennoch. So werden im Blick auf Vorstellungen und Deutungsmuster, die literarische Werke auf ein übergeordnetes Allgemeines oder Aktuelles ausgerichtet finden, solche Zugriffe auf Dichtung fokussiert, die ihre – wie auch immer gewertete – Funktionalisierung für diese Ziele erst ermöglichten. Ein Literaturunterricht, dem es um ‚Lebenshilfe‘ ging, setzte voraus, dass literarischen Werken vergleichbare Potenziale zugesprochen wurden. Wirkte ein solcher Unterricht bis in die Reifeprüfung hinein, sollte sich dies darin niederschlagen, dass Schüler_innen entsprechende Vorstellungen über Literatur entwickelten und Deutungen formulierten, die literarische Texte zu allgemeinen und aktuellen Zusammenhängen in Beziehung setzten oder ihnen Orientierungspotenzial und Denkanstöße abgewannen. Anders formuliert verschob sich der Fokus in der vorliegenden Studie von der Frage, *inwiefern* und *warum* Literatur für bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele funktionalisiert wurde, zu jener, wie genau sich dies *im Umgang mit Literatur* niederschlug.

Wie einleitend skizziert, ging es der Untersuchung dabei nicht in erster Linie darum, „vertraute[] didaktikgeschichtliche[] Periodisierungen“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 283) zu verifizieren. Unterm Strich werden solche Periodisierungen (vgl. Kap. 2) durch die Ergebnisse der Aufsatzanalysen auch eher nicht in Frage gestellt. Die bis hierhin zusammengefassten Ergebnisse deuten jedoch in drei Punkten Differenzierungsbedarf an:

- 1) Ist die Entwicklung des schulischen Kanons in den 1950er und 1960er Jahren als eine der „Kanon-Erweiterung“ (Erhart 1998, S. 103) zu fassen, sollte die Frage an Aufmerksamkeit gewinnen, wie das so entstandene Spektrum literarischer Werke im Literaturunterricht gehandhabt wurde, welche literaturhistorischen und ggf. kanontheoretischen Vorstellungen man Schüler_innen vermittelte und inwiefern mit ‚moderner‘ Literatur anders umgegangen wurde als mit bereits etablierter (vgl. auf diskursiver Ebene Heuer 2015a).

- 2) Wenn in den untersuchten Quellen Interpretationen, die Allgemeingültiges und Aktuelles fokussieren, in der Tendenz allgemein bleiben (vgl. Kap. 5 und 6) und knapp abgehandelt werden (vgl. Kap. 7), so muss man deshalb noch nicht grundsätzlich in Frage stellen, dass literarische Werke für übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele funktionalisiert wurden. Allerdings unterstreichen diese Beobachtungen die Notwendigkeit, die Diskrepanz von pädagogisch-didaktischem Anspruch und tatsächlichem Unterricht in den Blick zu nehmen. In den untersuchten Aufsätzen stellte der Anspruch, ins Übergeordnete greifende Interpretationen zu formulieren, die Prüflinge vor Herausforderungen, die als solche eines auf ‚Lebenshilfe‘ ausgerichteten Literaturunterrichts begriffen werden können, aber jenseits der Frage nach dessen Legitimation und ideologischer Ausrichtung lagen und nur jenseits dieser Frage erfasst werden können.
- 3) Die Etablierung des ‚Interpretationsaufsatzes‘ lässt sich einer Tendenz der Hinwendung zum konkreten literarischen Text einschreiben, wie sie etwa Jasper und Müller-Michaels (2010, S. 382) beobachten (vgl. Kap. 2.2). Dass hiermit verbunden literarästhetische Merkmale stärker in den Blick rückten (vgl. etwa Hegele 1996, S. 125) bzw. primär formale Aspekte fokussiert wurden (vgl. etwa Ehlers 2009, S. 196; Fingerhut 2007, S. 23–25), schlägt sich in diesen Arbeiten jedoch ebenso wenig nieder wie Hegeles (1996, S. 128) Verteidigung, dass Interpretationen im schulischen Kontext i. d. R. auch „problemorientierte[] Erörterungen“ unter Berücksichtigung „textexterne[r] Zusammenhänge“ (ebd.) lieferten (vgl. Kap. 2.2). Vielmehr scheint ein Drittes der Fall gewesen zu sein: Im ‚Interpretationsaufsatz‘ argumentierten Schüler_innen eng am vorliegenden Text, der dabei unter Berücksichtigung primär inhaltlicher Aspekte bisweilen mehr paraphrasiert als interpretiert wurde. Lediglich die Anfang der 1970er Jahre verfassten Aufsätze, die einen Analyseauftrag bearbeiteten, räumten Merkmalen sprachlicher Gestaltung verstärktes Gewicht ein – allerdings, so die Kritik der Lehrkräfte, auf Kosten der Deutung des Texts (AKTE 48).

8.7 Beschränkungen der Studie, offene Punkte und Anschlussmöglichkeiten

Abschließend sollen einige Beschränkungen der vorliegenden Studie erörtert werden, die zugleich offene Punkte für zukünftige Untersuchungen darstellen können. Um eine detaillierte, qualitative Auswertung leisten zu können, musste die Arbeit das Korpus untersuchter Texte dem Umfang nach einschränken.

Hiermit verbunden ist sie rein explorativer Natur, kann nur Hypothesen formulieren und keine Repräsentativität beanspruchen.

Um einen ersten Einblick in das breite Spektrum literaturbezogenen Schreibens liefern zu können, wurden drei Typen von Schüleraufsätzen zu literarischen Texten gegenübergestellt. Allerdings konnte der Untersuchungszeitraum nicht so gleichmäßig abgedeckt werden, wie es wünschenswert gewesen wäre. Auch konnte nicht jede Aufgabenart über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg in den Blick genommen werden.¹⁵ So stammt nur eine der ausgewählten Aufgaben zu ‚klassischen‘ Dramen aus den 1960er Jahren; eine Anfang der 1970er Jahre gestellte, die sich allerdings nicht auf Goethes *Iphigenie* (AKTE 62), sondern auf Lessings *Nathan der Weise* bezieht, wurde ausgeklammert (AKTE 55). Die untersuchten Aufgaben zu Kurztexten wiederum stammen überwiegend aus den 1960er und frühen 1970er Jahren; verbunden mit der in Kapitel 7.1.3 erläuterten Entscheidung, nur Aufsätze zu Texten Bölls auszuwerten, wurden ältere Interpretationsaufgaben (hier: zu Kurztexten Kafkas) ausgeklammert (u. a. AKTE 36, 1950er Jahre; AKTE 52, 1950er Jahre). Diese Entscheidung kann auch einen zweiten Effekt begünstigt haben. Die betrachteten ‚Kurzgeschichten‘ Bölls mag man in den 1950er und 1960er Jahren auch deshalb für geeignete Prüfungsgegenstände gehalten haben, weil sie die Gefahr grundsätzlicher Missverständnisse reduzierten – waren sie doch (auch für Schüler_innen) eher gut verständlich. Genau das kann aber die gewünschten Deutungen erschwert haben: Im Vergleich zu anderen Texten gab es eher wenig ‚Verborgenes‘ zu erhellen und Symbolisches zu deuten. Vielleicht trug auch dies dazu bei, dass das neue Format gerade in den untersuchten Prüfungen zu großen Problemen führte – die in anderen Prüfungen anscheinend weniger durchschlugen (vgl. Kap. 7.6).

Ein umfangreicheres, dann jedoch in anderer Form auszuwertendes Korpus könnte zunächst ein breiteres Spektrum unterschiedlicher Texte und Aufgabenformen einbeziehen. Insbesondere läge es nahe, die vergleichende Untersuchung von Aufsätzen zu unterschiedlichen literarischen Texten über die – wenngleich durch die beschriebenen Narrative motivierte – Gegenüberstellung ‚klassischer‘ und zeitgenössischer Werke hinaus auszuweiten. Auch wenn den Schüler_innen die ‚Kurzgeschichte‘ häufig stellvertretend für ‚moderne‘ Literatur stand, darf außerdem nicht verschwiegen werden, dass

15 Lehrerspezifische Unterschiede der Aufgabenstellung und -bearbeitung ließen sich auf Grundlage des beschränkten Textkorpus ebenfalls nicht herausarbeiten.

mit der Gegenüberstellung von ‚Interpretationsaufsätzen‘ zu zeitgenössischer Kurzprosa und ‚literarischen‘ Aufsätzen zu ‚klassischen‘ Dramen mindestens ein Drittes ausgeklammert wurde: ‚Literarische Aufsätze‘, die zeitgenössische Dramen wie Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame* thematisierten (z. B. AKTE 70, 1960er Jahre). Würden diese Aufsätze miteinbezogen, ließen sich Schülertexte zu vorliegenden und nicht vorliegenden zeitgenössischen Texten vergleichen. Zu vertiefenden Einblicken könnte auch eine Untersuchung führen, die verschiedene Varianten von ‚Interpretationsaufsätzen‘ vergleicht – etwa solche, die unterschiedliche Typen von ‚Kurzgeschichten‘ fokussieren, oder solche, die Kurzprosa, Lyrik und Auszüge umfangreicherer Texte ins Zentrum rücken. Eine entsprechende Studie könnte auch der Frage nachgehen, wodurch sich Prüfungen, in denen der ‚Interpretationsaufsatz‘ vielleicht weniger Probleme bereitete, von den hier betrachteten unterscheiden.

Insgesamt könnte ein breiteres Korpus systematisch vergleichende Analysen erleichtern. Inwiefern man auf Basis eines solchen Korpus die Faktoren *Zeitraum*, *Aufgabenart*, *Text* und ggf. unterrichtende und bewertende *Lehrkraft* unabhängig voneinander in den Blick nehmen könnte, bleibt allerdings dahingestellt. Zu berücksichtigen wäre, dass nicht jeder Text im Rahmen jeder Aufgabenart fokussiert wurde und Lehrkräfte jeweils nur in einem bestimmten Zeitraum Aufgaben stellten und Arbeiten korrigierten. Zeitliche Vergleiche und solche nach Lehrkräften lassen sich daher u. U. nur schwer voneinander trennen. Weitere Herausforderungen könnten sich durch lehrerspezifische Text- und Aufgabenpräferenzen oder zeitliche Konjunkturen von Aufgabenarten und Texten ergeben. Anders ausgedrückt schlagen sich zeit- und lehrerspezifische Schwerpunktsetzungen potenziell in Textauswahl und Aufgabengestaltung nieder, werden zeitliche Entwicklungen von konkreten Lehrkräften getragen (vgl. etwa Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010, S. 14 f.). Insgesamt gäbe es gute Gründe dafür, einen Teil der Faktoren durch thematische Schwerpunktsetzungen auszuklammern, sich bspw. auf ‚klassische‘ oder zeitgenössische Literatur, ‚Interpretations‘- oder ‚literarische Aufsätze‘ zu beschränken.

Weiter bleibt zu berücksichtigen, dass sich die Studie auf Reifeprüfungsarbeiten einer einzelnen Schule beschränkte. Um Repräsentativität zumindest für den Standort Westberlin beanspruchen zu können, wäre es wünschenswert, die Reifeprüfungsaufsätze mit solchen anderer Berliner Schulen zu vergleichen. Zu untersuchen wäre dann auch, wie stark und in welcher Form in historischen Reifeprüfungsarbeiten schulspezifische Unterschiede durchschlugen, die sich bereits in den Aufgabenstellungen andeuteten (vgl. Kap. 5.1, 6.1.2, 7.1.3). Interregionale Vergleiche wiederum könnten Unterschiede zwischen Bearbeitungen

zentral und dezentral gestellter Aufgaben in den Blick nehmen. Auf diese Vergleichsperspektive verzichtete die vorliegende Studie ebenso wie auf einen Vergleich Ost- und Westberliner Reifeprüfungsarbeiten (für eine solche Perspektive vgl. u. a. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010, Hrsg.).

Zusätzliche Möglichkeiten, die vorgelegten Untersuchungen fortzusetzen, betreffen deren zeitlichen Zuschnitt. Die vielfach herausgestellte Tendenz, nach 1945 an literaturdidaktische Konzeptionen und Richtlinien der Weimarer Republik anzuknüpfen (vgl. Kap. 2.1), legt nahe, die Analyseergebnisse zumindest exemplarisch mit Untersuchungen älterer Reifeprüfungsarbeiten abzugleichen. Folgenden Studien vorbehalten bleibt auch die Frage, inwiefern sich Aufgabenstellungen, Schülerarbeiten und Lehrerkommentare in den 1970er Jahren änderten. Dem nachzugehen, liegt insbesondere nahe, da die *Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (vgl. KMK 1975a, S. 3) und die *Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch (EPA)* (vgl. KMK 1975b) nicht nur neue Aufgabenarten vorgaben (vgl. ebd., S. 9–11), sondern erstmals länderübergreifend festschrieben, dass den Aufgabenstellungen Bewertungsvorgaben beizugeben waren (vgl. ebd., S. 18–28).

Auch alternative methodische Zugriffe können zusätzlichen Aufschluss über historisches literaturbezogenes Schreiben ermöglichen. Dass neben den Reifeprüfungsaufsätzen in vielen Fällen auch deren Entwürfe überliefert sind (vgl. Kap. 4.1), eröffnet die Möglichkeit, den Schreibprozess der Prüflinge in den Blick zu nehmen.¹⁶ Vertiefte Einblicke könnten hier praxeologische Zugriffe ermöglichen, die nicht zuletzt der Materialität der Arbeiten mehr Aufmerksamkeit zu geben hätten, als es in der vorliegenden Studie der Fall war (vgl. etwa Klinger 2018b).

Zu guter Letzt bleibt zu berücksichtigen, dass die vorliegende Studie historischen Literaturunterricht erklärtermaßen (vgl. Kap. 1.3) ausgehend von dessen Ergebnissen in den Blick nimmt. Auf den Unterrichtsalltag lassen Dokumente schulischer Abschlussprüfungen nur indirekte Rückschlüsse zu. Um diesem

16 Dieser Spur ist die vorgelegte Arbeit nur probenhalber anhand ausgewählter Arbeiten eines wiederum einzelnen Klassensatzes (AKTE 62) nachgegangen. Hier fiel insbesondere auf, dass sich in den Entwürfen und im Vergleich von Entwurf und fertigem Aufsatz zwar lokale Formulierungsänderungen, Umformulierungen und Streichungen, Ergänzungen und Verbesserungen, jedoch keine größeren Umstrukturierungen, Ergänzungen oder Streichungen ganzer Absätze ausmachen lassen. Der sich hier abzeichnende Schreibprozess ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, ein Verfassen *in einem großen Wurf* zu sein.

näherzukommen, bedarf es zusätzlicher Quellen wie etwa Klassenbüchern, Klassenarbeiten (vgl. Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010, S. 16) oder – so sich solche ermitteln lassen – Dokumenten, die Einsichten in Unterrichtsplanung und -arbeit schulischer Akteur_innen ermöglichen. Weiteren Aufschluss können Zeitzeugeninterviews geben (vgl. ebd., Roberg 2010, Führer 2013, 2016).

Literaturverzeichnis

1. Primärliteratur

1.1 Literarische Gegenstände der Reifeprüfungsarbeiten

Daniel, der Gerechte

- DG Böll, Heinrich: w, der Gerechte. In: Moderne Erzähler. H. II. Heinrich Böll. Wolfgang Borchert. Elisabeth Langgässer. Zusammengestellt und mit einem Nachwort versehen v. Paul Dormagen. 1958. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 30–41.
- DG 2 Böll, Heinrich: Daniel, der Gerechte. In: Mai-Illustrierte des Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1955, S. 16–22.
- DG 3 Böll, Heinrich: Daniel, der Gerechte. In: Ders.: Der Bahnhof von Zimpren. Erzählungen. 1959. München: List, S. 83–97.
- DG 4 Böll, Heinrich: Daniel, der Gerechte. In: Ders.: Erzählungen, Hörspiele, Aufsätze. 1961. Köln; Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 105–114.

Der Tod der Elsa Baskoleit

- EB Böll, Heinrich: Der Tod der Elsa Baskoleit. In: Ders.: Erzählungen. Hörspiele. Aufsätze. 1961. Köln; Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 36–50.
- EB 2 Böll, Heinrich: Spitzentanz im Hinterhof. In: Süddeutsche Zeitung 9, Nr. 71 (26.3.1953), S. 3.
- EB 3 Böll, Heinrich: Der Tod der Elsa Baskoleit. In: Neue literarische Welt 4, Nr. 5 (10.8.1953), S. 5.

Iphigenie auf Tauris

- IPH Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. In: Ders.: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 5: Dramatische Dichtungen. T. 3. Textkritisch durchges. u. m. Anm. vers. v. Josef Kunz. 6. Aufl. 1964. Hamburg: Christian Wegner, S. 7–67.
- IPH 2 Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. In: Ders.: Sämtliche Werke. Jubiläums-Ausgabe. Bd. 12. Iphigenie auf Tauris. Torquato Tasso. Die natürliche Tochter. o. J. Stuttgart; Berlin: Cotta.
- IPH 3 Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. In: Ders.: Goethes Werke. Festaussgabe zum hundertjährigen Bestehen des Bibliographischen Instituts. (Meyers Klassiker-Ausgaben). Bd. 7: Dramen III.

- Iphigenie auf Tauris/Torquato Tasso/Der Großkophta/Der Bürgergeneral/Die natürliche Tochter. Bearbeitet v. Robert Petsch. 1926. Leipzig: Bibliographisches Institut, S. 5–106.
- IPH 4 Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. (Klassiker der Weltliteratur). Hrsg. v. der Direction de l'Education Publique der G. M. Z. F. O. [Gouvernement militaire de la zone Française d'occupation]. o. J. Offenburg/Baden: Lehrmittel-Verlag.
- IPH 5a Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. 1958. Stuttgart: Reclam.
- IPH 5b Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. 1963. Stuttgart: Reclam.
- IPH 6 Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. (Hamburger Lesehefte). 1959. Hamburg: Hamburger Lesehefte Verlag.

1.2 Weitere Schriften

- Böll, Heinrich: Die Volksschulen nach dem 8. Mai 1949. In: Ders.: Heinrich Böll. Werke. Kölner Ausgabe. Bd. 4: 1949–1950. Hrsg. v. Hans Joachim Bernhard. 2003. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 159–162.
- Böll, Heinrich: Will Ulrike Gnade oder freies Geleit? In: Der Spiegel 26, Nr. 3 (10.01.1972), S. 54–57. Online unter: <https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/43019376> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Goethe, Johann Wolfgang: Das Göttliche. In: Ders.: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 1: Gedichte und Epen. T. 1. Textkritisch durchges. u. m. Anm. vers. v. Erich Trunz. 6. Aufl. 1962. Hamburg: Christian Wegner, S. 147–149.
- Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Eine Tragödie. In: Ders.: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 3: Dramatische Dichtungen. T. 1. Textkritisch durchges. u. m. Anm. vers. v. Erich Trunz. 6. Aufl. 1962. Hamburg: Christian Wegner, S. 8–145.
- Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie zweiter Teil in fünf Akten. In: Ders.: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 3: Dramatische Dichtungen. T. 1. Textkritisch durchges. u. m. Anm. vers. v. Erich Trunz. 6. Aufl. 1962. Hamburg: Christian Wegner, S. 146–346.
- Goethe, Johann Wolfgang: West-östlicher Divan. In: Ders.: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 2: Gedichte und Epen. T. 2. Textkritisch durchges. u. m. Anm. vers. v. Erich Trunz. 6. Aufl. 1962. Hamburg: Christian Wegner, S. 7–264.

- Goethe, Johann Wolfgang: Wilhelm Meisters Wanderjahre. In: Ders.: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 8: Romane und Novellen. T. 3. Textkritisch durchges. u. m. Anm. vers. v. Erich Trunz. 5. Aufl. 1961. Hamburg: Christan Wegner, S. 7–264.
- Goethe, Johann Wolfgang: Widmungsverse für Wilhelm Krüger. Weimar, 31. März 1827. In: Ders.: Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe. Bd. 3. T. 1: Italien und Weimar 1786–1790. Hrsg. v. Norbert Miller u. Hartmut Reinhardt. 1990. München; Wien: Carl Hanser, S. 772.
- Goethe, Johann Wolfgang: Brief an Lavater. Weimar, 29. Juli 1782. In: Ders.: Goethes Briefe. Hamburger Ausgabe in 4 Bänden. Bd. 1: Briefe der Jahre 1764–1786. Hrsg. v. Karl R. Mandelkow u. Bodo Morawe. 3. Aufl. 1986. München: C. H. Beck, S. 402 f.
- Goethe, Johann Wolfgang: Brief an Schiller. Jena, 19. Januar 1802. In: Ders.: Goethes Briefe. Hamburger Ausgabe in 4 Bänden. Bd. 2: Briefe der Jahre 1786–1805. Hrsg. v. Karl R. Mandelkow u. Bodo Morawe. 2. Aufl. 1976. München: C. H. Beck, S. 428.
- Hemingway, Ernest: Men without women. 1937. Leipzig; Paris; Bologna: The Albatross.
- Schiller, Friedrich: Das Ideal und das Leben. In: Ders.: Schillers Werke. Nationalausgabe. Bd. 2. T. I: Gedichte. In der Reihenfolge ihres Erscheinens. 1799–1805 – der geplanten Ausgabe letzter Hand (Prachtausgabe) – aus dem Nachlaß. 1983. Hrsg. v. Norbert Oellers. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger, S. 396–400.
- Schiller, Friedrich: Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet. In: Ders.: Schillers Werke. Nationalausgabe. Bd. 20: Philosophische Schriften. T. 1. Hrsg. v. Benno v. Wiese. unter Mitwirkung v. Helmut Koopmann. 1962. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger, S. 87–100.
- Schiller, Friedrich: Don Karlos. In: Ders.: Schillers Werke. Nationalausgabe. Bd. 6: Don Karlos. Erstaussgabe 1787. Thalia-Fragmente 1785–1787. Hrsg. v. Paul Böckmann u. Gerhard Kluge. 1973. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger, S. 5–339.
- Schiller, Friedrich: Über Anmuth und Würde. In: Ders.: Schillers Werke. Nationalausgabe. Bd. 20: Philosophische Schriften. T. 1. Hrsg. v. Benno v. Wiese. unter Mitwirkung v. Helmut Koopmann. 1962. Hermann Böhlhaus Nachfolger, S. 251–308.
- Schiller, Friedrich: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Schillers Werke. Nationalausgabe. Bd. 20: Philosophische Schriften. T. 1. Hrsg. v. Benno v. Wiese. unter Mitwirkung v. Helmut Koopmann. 1962. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger, S. 309–412.

2. Historische Quellen

2.1 Abiturprüfungsarbeiten

AKTE 1–73. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv.

2.2 Rechtliche Vorgaben

Preußische und Westberliner Reifeprüfungsordnungen

- RP 1834 Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten abgehenden Schüler. 25.6.1834. In: Amtsblatt der Königlichen Regierung zu Potsdam und der Stadt Berlin. Beilage zum 39. Stück.
- RP 1882 Circularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen. 27.5.1882. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, Nr. 5/6/7, S. 365–414.
- RP 1892 Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen. 6.1.1892. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, Nr. 3, S. 199–351.
- RP 1901 Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen). 27.10.1901. In: Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, Nr. 12, S. 933–950.
- 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 1955 Zusammenfassung der Ergänzungen und Abänderungen der Reifeprüfungsordnung. 30.12.1954. In: Dienstblatt des Senats von Berlin. T. III. Volksbildung, S. 7–9.
- RP 1959 Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin. 8.1.1959. Hrsg. vom Senator für Volksbildung, Berlin. Berlin: Kulturbuch-Verlag.
- RP 1961 Bekanntmachung über die Ergänzung der Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin. 1.2.1961. In: Amtsblatt für Berlin 11, Nr. 10, S. 219–237.
- 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.

Westberliner Schulgesetz

- SchulG Schulgesetz für Groß-Berlin. 26.6.1948. In: Verordnungsblatt für Groß-Berlin 4, Nr. 27, S. 358 f.
- SchulG 2 Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin. 17.5.1951. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 7, Nr. 28, S. 381.
- SchulG 4 Viertes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin. 15.6.1961. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 17, Nr. 35, S. 704 f.
- SchulG 6 Sechstes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin. 5.8.1966. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 22, Nr. 56, S. 1292–1295.
- SchulG 8 Achtes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin. 7.5.1969. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 25, Nr. 22, S. 337 f.
- SchulG 10 Zehntes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin. 14.12.1972. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 28, Nr. 109, S. 2293 f.

Länderübergreifende Regulierungen der Reifeprüfung

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (1975a): Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Beschluß der KMK vom 6.2.1975. In: Dies. (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Deutsch. Darmstadt: Luchterhand, S. 3 f.
- KMK (1975b): Einheitliche Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch. Beschluß der KMK vom 6.2.1975. In: Dies. (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Deutsch. Darmstadt: Luchterhand, S. 8–28.
- KMK (1979): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Deutsch. Beschluß vom 1.6.1979. München; Neuwied: Luchterhand.
- KMK (1992): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Deutsch. Beschluß vom 1.12.1989. München; Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2002): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 24.5.2002.
- 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 25.05.2022].

Preußische und Westberliner Lehrplanvorgaben

- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung [MWKV] (1925): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Beilage zum Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 67, Nr. 8.
- Senator für Volksbildung, Berlin [SenV] (1954): Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges.
- Senator für Schulwesen, Berlin [SenS] (1968a): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Bd. 2: Realschule; Gymnasium.
- Senator für Schulwesen, Berlin [SenS] (1968b): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule [Loseblattsammlung]. Untergruppe A: Allgemeiner Teil. T. V 2: Deutsch. Berlin; Neuwied: Luchterhand.

Sonstige

- Einheitliche Leistungsstufen zur Beurteilung der Schulleistungen. 29.7.1938. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder 4, H. 16., S. 377 f.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. In: Bundesgesetzblatt, Nr. 1, S. 1–20. Online unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl149001.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl149001.pdf%27%5D__1595925058910 [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Notenstufen auf Zeugnissen. 10./11.2.1950. In: Verordnungsblatt für Groß-Berlin. T. II. Jg. 6, Nr. 80, S. 775.
- Notenstufen auf Zeugnissen. 29.7.1954. In: Dienstblatt des Senats von Berlin. T. III. Volksbildung, S. 81 f.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung [SenBWF] Berlin (2007): Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO). 18.4.2007. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 63, Nr. 11, S. 156–171.

2.3 Historische Publikationen in literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Kontexten

- Antz, Joseph (1950): Führung der Jugend zum Schrifttum. 2., umgearb. Aufl. Ratingen: Aloys Henn.
- Bauer, Johann (1969): Einführung in das literaturpädagogische Lesebuch. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch zu schwarz auf weiß. 2. bis 4. Schuljahr. Darmstadt; Hannover: Hermann Schroedel.

- Bauer, Gerhard (1971): Helmers' Literaturunterricht: Zur rechtzeitigen Abfindung mit dem Faktum Literatur. In: Diskussion Deutsch 2, H. 55, S. 193–200.
- Beck, Adolf (1942): Der „Geist der Reinheit“ und die „Idee des Reinen“. Deutsches und Frühgriechisches in Goethes Humanitätsideal I. In: Goethe. Viermonatsschrift der Goethe-Gesellschaft. Bd. 7, S. 160–169.
- Beck, Adolf (1943): Der „Geist der Reinheit“ und die „Idee des Reinen“. Deutsches und Frühgriechisches in Goethes Humanitätsideal II. In: Goethe. Viermonatsschrift der Goethe-Gesellschaft. Bd. 8, H. 1, S. 19–57.
- Bender, Hans (1962): Ortsbestimmung der Kurzgeschichte. In: Akzente. Zeitschrift für Dichtung 9, H. 3, S. 205–225.
- Blumenthal, Lieselotte (1963): Nachwort. In: Goethe, Johann Wolfgang: dtv-Gesamtausgabe. Bd. 10: Weimarer Dramen. T. 1. Egmont. Iphigenie auf Tauris. Torquato Tasso. Mit einem Nachwort von Lieselotte Blumenthal. München: dtv, S. 228–241.
- Borchmeyer, Dieter (1994): Johann Wolfgang Goethe: Iphigenie auf Tauris. In: Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Deutsche Dramen. Interpretationen zu Werken von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Bd. 1: Von Lessing bis Grillparzer. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 52–86.
- Brambring, Karl (1952): Über die Verwendung von Texten beim Oberstufenaufsatz. In: Der Deutschunterricht 4, H. 3, S. 80–92.
- Bremer Kollektiv (1974): Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bürger, Christa (1970): Deutschunterricht, Ideologie oder Aufklärung. Frankfurt a. M.; Berlin; München: Diesterweg.
- Bürger, Christa (2003): Mein Weg durch die Literaturwissenschaft. 1968–1998. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cordes, Hermann/Ehlert, Klaus/Hoffacker, Helmut/Ide, Heinz (Bremer Kollektiv) (1971): Erziehung zu kritischem Lesen (Sekundarstufe I). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sprache und Politik. Vorträge und Materialien einer Arbeitstagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 8.-13. März 1971 in Bremen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 162–167.
- Curtius, Ernst Robert (1984[1949]): Goethe oder Jaspers?. In: Mandelkow, Karl R. (Hrsg.): Goethe im Urteil seiner Kritiker. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Goethes in Deutschland. T. 4. München: C. H. Beck, S. 304–307.
- Cysarz, Herbert (1958a): Klassik. In: Kohlschmidt, Werner/Mohr, Wolfgang (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 1: A–K. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 852–858.

- Cysarz, Herbert (1958b): Klassiker. In: Kohlschmidt, Werner/Mohr, Wolfgang (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 1: A–K. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 858–862.
- Doderer, Klaus (1967): Literaturdidaktische Bemerkungen zur Kurzgeschichte. In: Helmerts, Hermann (Hrsg.): Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig: Georg Westermann, S. 31–34.
- Dahle, Wendula et al. (1974): Hatte der Globus die Krätze? Anregungen zur Behandlung des Romans Fabian von Erich Kästner im Deutschunterricht der oberen Gymnasialklassen. In: Ide, Heinz/Lecke, Bodo/Bremer Kollektiv (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht. Bd. 6: Kritischer Literaturunterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 142–163.
- Dönnges, Ulrich (1965): Korrektur und Verbesserung der Ausdrucksfehler mit Hilfe von stilistischen Kategorien. In: Der Deutschunterricht 17, H. 1, S. 100–111.
- Dormagen, Paul/Klose, Werner (1963a): Heinrich Böll. In: Dormagen, Paul/Gieselmann, Fritz/Hebel, Franz/Klose, Werner/Pülm, Wolfgang/Seidler-von Hippel, Elisabeth/Waldmann, Günter (Hrsg.): Handbuch zur modernen Literatur im Deutschunterricht. Prosa – Drama – Hörspiel. Frankfurt a. M.: Hirschgraben, S. 283 f.
- Dormagen, Paul/Klose, Werner (1963b): Daniel der Gerechte. In: Dormagen, Paul/Gieselmann, Fritz/Hebel, Franz/Klose, Werner/Pülm, Wolfgang/Seidler-von Hippel, Elisabeth/Waldmann, Günter (Hrsg.): Handbuch zur modernen Literatur im Deutschunterricht. Prosa – Drama – Hörspiel. Frankfurt a. M.: Hirschgraben, S. 288.
- Eggert, Hartmut/Berg, Hans C./Rutschky, Michael (1970/71): Literarische Vorschule zur Technokratie. Der neue Berliner Rahmenplan für den Literaturunterricht am Gymnasium. In: Diskussion Deutsch 1/2, H. 5, S. 216–243.
- Eggert, Hartmut/Berg, Hans C./Rutschky, Michael (1975): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Engelmann, Susanne (1952): Methodik des deutschen Unterrichts. 4. durchges. Aufl. Hannover; Darmstadt: Hermann Schroedel.
- Essen, Erika (1956): Methodik des Deutschunterrichts. 1. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Essen, Erika (1958): Nachwort. In: Dies. (Hrsg.): Moderne deutsche Kurzgeschichten. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Hirschgraben, S. 54–56.
- Essen, Erika (1959): Methodik des Deutschunterrichts. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Essen, Erika (1964): Beurteilung von Leistungen im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 16, H. 1, S. 34–51.

- Essen, Erika (1965): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Essen, Erika (1968): Methodik des Deutschunterrichts. 7. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fingerhut, Karlheinz (1974): Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht. Beiträge zu einer Theorie lernziel- und lernbereichsorientierter Textsequenzen. Frankfurt a. M.; Berlin; München: Diesterweg.
- Franzke, Hans R. (1959): Nachwort. In: Goethe, Johann Wolfgang: Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. (Hamburger Lesehefte). Hamburg: Hamburger Lesehefte Verlag, S. 57–59.
- Friedrich, Hugo (1956): Die Struktur der modernen Lyrik. Von Baudelaire bis zur Gegenwart. 1. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Gadamer, Hans-Georg (1972[1960]): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3., erw. Aufl. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Galter, Wilhelmine (1967): Unterrichtsvorbereitung [Beitrag zum Thema: „Wolfgang Borcherts ‚An diesem Dienstag‘ im Unterricht“]. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig: Georg Westermann, S. 35–41.
- Gebhardt, Michael (1956): Deutsche Aufsätze. Oberstufe. Anleitungen, Ausarbeitungen, Gliederungen. Themen zum Selbststudium und zur Unterweisung. 3., verb. u. verm. Aufl. München: Max Hueber.
- Geißler, Rolf (1970): Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kritik – Neuanatz. Hannover u. a.: Hermann Schroedel.
- Gerth, Klaus (1967): Die Kurzgeschichte in der Schule. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig: Georg Westermann, S. 19–30.
- Grenzmann, Wilhelm (1966): Iphigenie und ihre Götter. Versuch einer Deutung. In: Thiele, Herbert: Goethes Iphigenie auf Tauris. Handreichung und Anregung für die Lektüre an den Gymnasien. (Wort – Werk – Gestalt). Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 48–53.
- Großmann, Bernhard (1963): Bemerkungen zum literarischen Aufsatz. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 46–61.
- Grünwaldt, Hans-Joachim (1970): Sind Klassiker etwa nicht antiquiert? In: Diskussion Deutsch 1, H. 1, S. 16–31.
- Gundolf, Friedrich (1916): Goethe. Berlin: Georg Bondi.
- Gundolf, Friedrich (1920): Goethe. 7. unv. Aufl. Berlin: Georg Bondi. Online unter: <https://archive.org/details/goethevon00gunduoft/page/n5/mode/2up> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

- Gundolf, Friedrich (1963[1930]): Goethe. Unv. Nachdruck der Ausgabe von 1930. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Online unter: <https://archive.org/details/goethe0000gund/page/n7/mode/2up> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Haas, Gerhard (1984): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel-Schulbuchverlag.
- Hahn, Heinz (1966): Flensburger Norm für die Aufsatzbeurteilung. In: Die Pädagogische Provinz 20, H. 3, S. 309 f.
- Hajek, Siegfried (1955): Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht. Franz Kafka: „Der Nachbar“. In: Der Deutschunterricht 7, H. 1, S. 5–12.
- Harth, Dietrich (1972): Kritik der literarischen Bildung. In: Ide, Heinz (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. 3., unv. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 69–75.
- Haußmann, Walter (1950): Erfahrungen mit Reifeprüfungsaufsätzen. In: Der Deutschunterricht 2, H. 1/2, S. 108–117.
- Havenstein, Martin (1925): Die Dichtung in der Schule. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Helmers, Hermann (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Helmers, Hermann (1967, Hrsg.): Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig: Georg Westermann.
- Helmers, Hermann (1970): Die „Wahrheit“ in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts. In: Der Deutschunterricht 22, H. 3, S. 15–33.
- Helmers, Hermann (1989): Wissenschaft und Demokratie – Autobiographische Notizen zur Entstehung und Aufnahme meiner Publikationen. In: Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Deutschunterricht als Aufklärung. Gedenkschrift für Hermann Helmerts. Mit autobiographischen Notizen, Auszügen aus seinem Tagebuch 1942–1948 und der vollständigen Bibliographie. Oldenburg: Heinz Holzberg, S. 53–68.
- Herrlitz, Hans-Georg (1964): Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hiecke, Robert Heinrich (1842): Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig: Verlag von Eduard Eisenach.
- Hoffacker, Helmut (1971): Orientierungsprotokoll. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sprache und Politik. Vorträge und Materialien einer Arbeitstagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 8.–13. März 1971 in Bremen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 172 f.

- Hofstaetter, Walther (1917, Hrsg.): Deutschkunde. Ein Buch von deutscher Art und Kunst. Berlin; Leipzig: B. G. Teubner.
- Höllerer, Walter (1962): Die kurze Form der Prosa. In: Akzente. Zeitschrift für Dichtung 9, H. 3, S. 226–245.
- Ibel, Rudolf (1958): Goethe. Iphigenie auf Tauris. (Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen). Frankfurt a. M.; Berlin; Bonn: Moritz Diesterweg.
- Ide, Heinz (1971): Über die Unzulänglichkeit eines Begriffes von Ästhetik und die Fragwürdigkeit der literaturpädagogischen Theorie. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sprache und Politik. Vorträge und Materialien einer Arbeitstagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 8.–13. März 1971 in Bremen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 168–172.
- Ide, Heinz (1972a): Die Schullektüre und die Herrschenden. In: Ders. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. 3., unv. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 9–18.
- Ide, Heinz (1972b): Zur theoretischen Grundlegung dreier Lesewerke. Lesebuchkritik I für die Realschule. In: Ders. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. 3., unv. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 41–50.
- Ide, Heinz/Lecke, Bodo (1974): Notizen und Modellvorschläge zur Behandlung klassischer Dramen im heutigen Deutschunterricht. In: Dies./Bremer Kollektiv (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht. Bd. 7: Literatur der Klassik I – Dramenanalysen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1–67.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): Probleme der schulischen Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts. In: Der Deutschunterricht Jg. 23, H. 3, S. 54–76.
- Ivo, Hubert (1969): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M.; Berlin; München: Diesterweg.
- Ivo, Hubert (1971): Die politische Dimension des Deutschunterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sprache und Politik. Vorträge und Materialien einer Arbeitstagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 8.–13. März 1971 in Bremen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 29–59.
- Ivo, Hubert (1973): Die politische Dimension des Deutschunterrichts. Zum Beispiel: Goethes „Iphigenie“. In: Diskussion Deutsch. Sonderband. Zur politischen Dimension des Deutschunterrichts, S. 5–36.
- Ivo, Hubert (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt a. M.; Berlin; München: Diesterweg.

- Jaspers, Karl (1951[1947]): *Unsere Zukunft und Goethe*. In: Ders. (Hrsg.): *Rechenschaft und Ausblick. Reden und Aufsätze*. München: Piper, S. 26–49.
- Jauch, Friedrich (1946): *Vom Leben zur Dichtung. Ein Beitrag zum schaffenden Lernen*. Karlsruhe: G. Braun.
- Kayser, Wolfgang (1951): *Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft*. 2., erg. Aufl. Bern: A. Francke.
- Kayser, Wolfgang (1959): *Die Wahrheit der Dichter. Wandlung eines Begriffes in der deutschen Literatur*. Hamburg: Rowohlt.
- Killy, Walther (1969[1956/57]): „Zugelassen zum Gebrauch in Schulen“. *Kritische Anmerkungen zur Physiognomie des deutschen Lesebuchs*. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): *Die Diskussion um das deutsche Lesebuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 14–23.
- Klafki, Wolfgang (1967): *Zur Frage der didaktischen Analyse bei W. Galter und E. G. Kuhlbörsch*. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): *Moderne Dichtung im Unterricht*. Braunschweig: Georg Westermann, S. 51–53.
- 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.
- Korff, Hermann A. (1923): *Geist der Goethezeit*. Bd. 1: *Sturm und Drang*. Leipzig: Hirzel.
- Korff, Hermann A. (1943[1930]): *Geist der Goethezeit*. Bd. 2: *Klassik*. Unveränderte Wiedergabe der Erstauf. von 1930. Leipzig: Hirzel.
- Kügler, Hans (1971): *Literatur und Kommunikation. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie und methodischen Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Kühn, Georg (1948/49): *Form und Formalismus in der Spracherziehung*. In: *Der Deutschunterricht* 1, H. 6, S. 5–20.
- Krämer, Edgar (1970): *Korrekturmethode des deutschen Aufsatzes mit besonderer Berücksichtigung der Reifeprüfungsarbeit*. In: *Der Deutschunterricht* 22, H. 5, S. 134–138.
- Kranz, Friedrich (1970): *Wege zum Abituraufsatz*. Bd. 2: *Die Prosainterpretation*. 6. Aufl. München: Oldenbourg.
- Kranz, Friedrich (1973): *Wege zum Abituraufsatz*. Bd. 6: *Der literarische Aufsatz*. 2. Aufl. München: Oldenbourg.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Laas, Ernst (1872): *Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Kritisch-organisatorischer Versuch*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

- Laubenthal, Wilhelm (1967): Wege zur Aufsatzerziehung in Obersekunda. Ein Erfahrungsbericht. In: *Der Deutschunterricht* 19, H. 3, S. 54–66.
- Lehmann, Jakob (1956): Heinrich Böll. Der Tod der Elsa Baskoleit. In: *Fachgruppe Deutsch–Geschichte im Bayerischen Philologenverband* (Hrsg.): *Interpretationen moderner Kurzgeschichten*. Frankfurt a. M.; Berlin; Bonn: Moritz Diesterweg, S. 19–30.
- Lehmann, Rudolf (1890): *Der Deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Lethen, Helmut (1973): Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht an Oberschulen. In: Girnus, Werner/Lethen, Helmut/Rothe, Friedrich (Hrsg.): *Von der kritischen zur historisch-materialistischen Literaturwissenschaft. Vier Aufsätze*. Berlin: Oberbaumverlag, S. 84–148.
- Lilje, Hanns (1949): *Goethes Glaube*. Nürnberg: Lätare.
- Linden, Walther (1933): Deutschkunde als politische Lebenswissenschaft – das Kerngebiet der Bildung! In: *Zeitschrift für Deutschkunde* 47, S. 337–341.
- Lorbe, Ruth (1957): Die deutsche Kurzgeschichte der Jahrhundertmitte. In: *Der Deutschunterricht* 9, H. 1, S. 36–54.
- Marthaler, Theo (1962): Es gibt sechs Aufsatzarten. In: *Der Deutschunterricht* 14, H. 4, S. 53–63.
- Martini, Fritz (1958): Dekadenzdichtung. In: Kohlschmidt, Werner/Mohr, Wolfgang (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Bd. 1: A–K. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 223–229.
- Martini, Fritz (1981[1974]): *Deutsche Literatur im bürgerlichen Realismus 1848–1898*. 4., mit neuem Vorw. u. erw. Nachw. vers. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Matthias, Adolf (1907): *Geschichte des deutschen Unterrichts*. München: Beck.
- Meyer, Werner (1967): Kritische Stellungnahme zu den Unterrichtsvorbereitungen von W. Galter und E. G. Kuhlbörsch. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): *Moderne Dichtung im Unterricht*. Braunschweig: Georg Westermann, S. 48–51.
- Minder, Robert (1969[1953]): Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): *Die Diskussion um das deutsche Lesebuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1–13.
- Mißfeldt, Friedrich-Ernst (1962): Zu den Stilformen des Aufsatzes. In: *Der Deutschunterricht* 14, H. 4, S. 49–52.
- Motekat, Helmut (1957): Gedanken zur Kurzgeschichte. Mit einer Interpretation der Kurzgeschichte „So ein Rummel“ von Heinrich Böll. In: *Der Deutschunterricht* 9, H. 1, S. 20–35.

- Müller, Lotte (1952): *Der Deutschunterricht. Selbsttun – Erleben – Lernen*. 6. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Müller, Lotte (1961): *Der Deutschunterricht. Selbsttun – Erleben – Lernen*. 7., Neubearb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Müller-Michaels, Harro (1978): *Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Nedden, Otto C. A. zur/Ruppel, Karl H. (1963): *Reclams Schauspielführer*. 8. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Neis, Edgar (o. J. a): *Die Dichtung Heinrich Bölls*. In: Ders. (Hrsg.): *Erläuterungen zu Heinrich Bölls Romanen, Erzählungen und Kurzgeschichten*. (Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern). Hollfeld/Obfr.: C. Bange, S. 4–6.
- Neis, Edgar (o. J. b): *Der Tod der Elsa Baskoleit*. In: Ders. (Hrsg.): *Erläuterungen zu Heinrich Bölls Romanen, Erzählungen und Kurzgeschichten*. (Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern). Hollfeld/Obfr.: C. Bange, S. 39–42.
- Neis, Edgar (1963): *Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten?* Hollfeld/Obfr.: C. Bange.
- Nentwig, Paul (1960): *Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode*. Braunschweig: Georg Westermann.
- Nentwig, Paul (1978[1967]): *Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht. Interpretationen und methodische Hinweise*. 6., unv. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann.
- Neuhoff, Rolf (1957): *Bemerkungen zur Frage der Themenstellung*. In: *Der Deutschunterricht* 9, H. 6, S. 38–47.
- Nündel, Ernst/Schlotthaus, Werner (1978): *Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen*. München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Petsch, Robert (1926): *Einleitung des Herausgebers [hier: zu Goethes „Iphigenie auf Tauris“]*. In: Ders. (Hrsg.): *Goethes Werke. Festaussgabe zum hundertjährigen Bestehen des Bibliographischen Instituts*. (Meyers Klassiker-Ausgaben). Bd. 7: *Dramen III. Iphigenie auf Tauris/Torquato Tasso/Der Großkophta/Der Bürgergeneral/Die natürliche Tochter*. Bearbeitet v. Robert Petsch. Leipzig: Bibliographisches Institut, S. 7–31.
- Pfeiffer, Johannes (1962): *Umgang mit Dichtung*. 10. Aufl. Hamburg: Richard Meiner.
- Plock, Heinrich (1967): *Günter Eichs Kurzgeschichte „Züge im Nebel“ im 9. Schuljahr*. In: Helters, Hermann (Hrsg.): *Moderne Dichtung im Unterricht*. Braunschweig: Georg Westermann, S. 61–68.

- Prestel, Josef (1956): *Methodik des Deutschunterrichts*. München: Kösel.
- 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.
- Rasch, Wolfdietrich (1979): *Goethes „Iphigenie auf Tauris“ als Drama der Autonomie*. München: Beck.
- Rehm, Walter (1938): *Griechentum und Goethezeit*. 2. Aufl. Leipzig: Dieterich.
- Reitemeier, Heinrich (1956): *Erziehung durch Schrifttum. Ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Unterrichts in den mittleren Schulen*. Frankfurt a. M.; Berlin; Bonn: Moritz Diesterweg.
- Renken, Ute (1965): Daniel der Gerechte. In: o. Hrsg.: *Interpretationen zu Heinrich Böll verfaßt von einem Arbeitskreis. Kurzgeschichten II. (Interpretationen zum Deutschunterricht)*. München: Oldenbourg, S. 66–80.
- Reumuth, Karl (1951a): *Der muttersprachliche Unterricht. Beiträge zur deutschen Spracherziehung. Bd. 5: Ausdrucksschulung und Aufsatz*. Bonn: Verlag der Dürrschen Buchhandlung.
- Reumuth, Karl (1951b): *Der muttersprachliche Unterricht. Beiträge zur deutschen Spracherziehung. Bd. 6: Lesen und Gedichtsbehandlung*. Bonn: Verlag der Dürrschen Buchhandlung.
- Reumuth, Karl/Schorb, Otto (1963): *Der muttersprachliche Unterricht. Beiträge zur deutschen Spracherziehung. 8., bearb. Aufl.* Bad Godesberg: Dürr.
- Roth, Heinrich (1952): Wie läßt sich der Aufsatz psychologisch auswerten? In: *Der Deutschunterricht* 4, H. 3, S. 67–79.
- Schäfer, Rudolf H. (1965): Der Tod der Elsa Baskoleit. In: o. Hrsg.: *Interpretationen zu Heinrich Böll verfaßt von einem Arbeitskreis. Kurzgeschichten II. (Interpretationen zum Deutschunterricht)*. München: Oldenbourg, S. 44–56.
- Scheuermann, Ludwig (1948/49): Der Literaturlaufsatz. In: *Der Deutschunterricht* 1, H. 6, S. 78–95.
- Scheuermann, Ludwig (1951): Aufsatzberichtigung. In: *Der Deutschunterricht* 3, H. 6, S. 76–85.
- Schnass, Frank (1955): *Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Bd. 2: Klassische und moderne Dichtungen. Literarpädagogische Beiträge zur Oberstufe und Volkshochschule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Schnass, Frank/Rutt, Theodor (1960): *Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Bd. 2: Klassische und moderne Dichtungen. Ihre Durchnahme auf der Oberstufe und in der Volkshochschule. 2., neubearb. Aufl.* Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

- Schnass, Frank/Rutt, Theodor (1961): Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Bd. 1: Volkstümliche, klassische und moderne Dichtungen. Ihre Durchnahme im 5.–10. Schuljahr. 4., verb. und erg. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Schumann, Hans (1957): Die Aufsatztheorie im geschichtlichen Zusammenhang der letzten Jahrzehnte. In: Der Deutschunterricht 9, H. 6, S. 7–23.
- Seidlin, Oskar (1963): Von Goethe zu Thomas Mann. 12 Versuche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Söllner, Max (1965): Die Verbesserung der deutschen Aufsätze. In: Der Deutschunterricht 17, H. 1, S. 112–114.
- Staiger, Emil (1952): Goethe. Bd. 1: 1749–1786. Zürich; Freiburg: Atlantis.
- Staiger, Emil (1955): Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte. Zürich; Freiburg: Atlantis.
- Tetz, Ferdinand/Heinze, Hermann/Schröder, Wilhelm (1925): Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. Bd. 5: Aufgaben aus Goethes „Iphigenie auf Tauris“. 8. Aufl. Leipzig: Wartig.
- Thiele, Herbert (1966): Goethes Iphigenie auf Tauris. Handreichung und Anregung für die Lektüre an den Gymnasien. (Wort – Werk – Gestalt). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Thiemermann, Franz-Josef (1967): Kurzgeschichten im Deutschunterricht. Texte – Interpretationen – Methodische Hinweise. Bochum: F. Kamp.
- Ulshöfer, Robert (1948/49a): Anregungen und Lehrproben zu Sprachkunde, Aufsatzerziehung und Behandlung der Dichtung. In: Der Deutschunterricht 1, H. 1, S. 6–29.
- Ulshöfer, Robert (1948/49b): Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubesinnung über die Aufgaben der höheren Schulen? In: Der Deutschunterricht 1, H. 5, S. 5–44.
- Ulshöfer, Robert (1948/49c): Wie beurteilen Sie diesen Reifeprüfungsaufsatz? In: Der Deutschunterricht 1, H. 6, S. 95–98.
- Ulshöfer, Robert (1948/49d): Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Auswertung eines gemeinsamen Versuchs der Deutschlehrer. Mit Musterkorrektur von Friedrich Vogt. In: Der Deutschunterricht 1, H. 8, S. 84–102.
- Ulshöfer, Robert (1955a): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I. 2., unv. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ulshöfer, Robert (1955b): Die Wirklichkeitsauffassung in der modernen Prosadichtung. Dargestellt an Manns „Tod in Venedig“, Kafkas „Verwandlung“ und Borcherts „Kurzgeschichten“ verglichen mit Goethes „Hermann und Dorothea“. In: Der Deutschunterricht 7, H. 1, S. 13–40.

- Ulshöfer, Robert (1957a): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ulshöfer, Robert (1957b): Reifeprüfungsthemen aus den Jahren 1950 bis 1957. Mit einer Vorbemerkung von Robert Ulshöfer. In: Der Deutschunterricht. Beilage zu Jg. 9, H. 6.
- Ulshöfer, Robert (1957c): Zur Einführung. In: Der Deutschunterricht 9, H. 1, S. 1.
- Ulshöfer, Robert (1961): Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Mittelstufe II. 3., verb. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ulshöfer, Robert (1963a): Zur Einführung. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 1.
- Ulshöfer, Robert (1963b): Welcher Grad von Objektivität lässt sich bei der Beurteilung deutscher Aufsätze erreichen? Mitteilung statistischer Unterlagen. In: Der Deutschunterricht 15, H. 5, S. 104–108.
- Ulshöfer, Robert (1964): Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Mittelstufe I. 5., erw. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ulshöfer, Robert (1965a): Einführung in den Interpretationsaufsatz im 9. und 10. Schuljahr. In: der Deutschunterricht 17, H. 1, S. 44–59.
- Ulshöfer, Robert (1965b): Themen der Reifeprüfungsaufsätze 1958–1964. Eine Dokumentation zusammengestellt von Robert Ulshöfer. In: Der Deutschunterricht. Beiheft zu Jahrgang 17.
- Ulshöfer, Robert (1965c): Der Deutschunterricht im Zeitalter der Demokratie. Nöte, Grundlagen, Aufgaben, Probleme 17, H. 3. In: Der Deutschunterricht, S. 5–37.
- Ulshöfer, Robert (1966): Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Mittelstufe II. 4., erheblich veränderte Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ulshöfer, Robert (1967a): Vorbemerkung des Herausgebers [Vorbemerkung zu: Kleiner, Annemarie (1967)]. In: Der Deutschunterricht 19, H. 3, S. 95 f.
- Ulshöfer, Robert (1967b): Heinrich Bölls Kurzgeschichte „Mein trauriges Gesicht“ in Klasse 12. In: Helters, Hermann (Hrsg.): Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig: Georg Westermann, S. 69–75.
- Ulshöfer, Robert (1991): Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Unsel, Siegfried (1955): An diesem Dienstag. Unvorgreifliche Gedanken über die Kurzgeschichte. In: Akzente. Zeitschrift für Dichtung 2, H. 2, S. 139–148.
- Wackernagel, Karl E. P. (1843): Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart: Verlag von S. G. Liesching.
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriß einer produktiven Hermeneutik. Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Weber, Albrecht (1965): Nachwort. In: o. Hrsg.: Interpretationen zu Heinrich Böll verfaßt von einem Arbeitskreis. Kurzgeschichten II. (Interpretationen zum Deutschunterricht). München: Oldenbourg, S. 102 f.
- Woyte, Oswald (o. J.): Erläuterungen zu Goethes Iphigenie auf Tauris. 10. Aufl. (Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern). Hollfeld/Obfr.: C. Bange.
- Woyte, Oswald (o. J.): Erläuterungen zu Goethes Iphigenie auf Tauris. 17. Aufl. (Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern). Hollfeld/Obfr.: C. Bange.
- Von Wiese, Benno (1948): Die deutsche Tragödie von Lessing bis Hebbel. Bd. I. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Zimmermann, Werner (1969): Deutsche Prosadichtungen unseres Jahrhunderts. Interpretationen für Lehrende und Lernende. Bd. 2. 1. Aufl. der Neufassung. Düsseldorf: Schwann.

2.4 Sonstiges

- Adorno, Theodor W. (1964): Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten; Freiburg i. Br.: Walter.
- o. A. (1961): Böll. Brot und Boden. In: Der Spiegel 15, Nr. 50 (6.12.1961), S. 71–86. Online unter: <https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/43367743> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

3. Forschungsliteratur

- o. A. (1989): Bibliographie Hermann Helmers. In: Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Deutschunterricht als Aufklärung. Gedenkschrift für Hermann Helmers. Mit autobiographischen Notizen, Auszügen aus seinem Tagebuch 1942–1948 und der vollständigen Bibliographie. Oldenburg: Heinz Holzberg, S. 87–101.
- Ächtler, Norman (2017): Ästhetische Prämissen, methodische Ansätze und weltanschauliche Rahmungen der Dramendidaktik im Deutschen Kaiserreich – dargestellt am Beispiel der „Braut von Messina“ von Friedrich Schiller. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 209–238.

- Abels, Kurt (1986): Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz. Robert Heinrich Hiecke (1805–1861) – Leben, Werk, Wirkung. Köln; Wien: Böhlau.
- Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Max Niemeyer.
- Abraham, Ulf (2014): Geschichte schulischen Schreibens. In: Feilke, Helmuth/ Pohl, Thorsten (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 4: Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–30.
- 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.
- Ballis, Anja/Bjegac, Vesna (2019): Literatur im Deutschunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Berlin; Boston: de Gruyter, S. 47–75.
- Behr, Klaus (1980): Gymnasialer Deutschunterricht in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine empirische Untersuchung unter ideologiekritischem Aspekt. Weinheim; Basel: Beltz.
- Beilein, Matthias (2013): Deskriptive Kanontheorien. In: Rippl, Gabriele/ Winko, Simone (Hrsg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 66–76.
- Beisbart, Ortwin (1999): Deutschunterricht und Lehrerbild bei Essen, Ulshöfer und Helters. In: Beisbart, Ortwin/Mieth Annemarie (Hrsg.): Deutschlehrerbildung im Wandel. Konzepte und Strukturen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 175–199.
- Beisbart, Ortwin/Bleckwenn, Helga/Hildebrandt-Günther, Renate/Springmeyer, Ursula (2002): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Erika Essen. Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten. Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 7–16.
- Bernáth, Árpád/Gyurác, Annamária (2007): Der Tod der Elsa Baskoleit [Anmerkungen zur Entstehung, Überlieferung, Textgrundlage, Textvarianten]. In: Dies. (Hrsg.): Heinrich Böll: Werke. Kölner Ausgabe. Bd. 6: 1952–1953. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 794–796.
- Birkmeyer, Jens (2010): Kritische Literaturdidaktik heute. Kontexte einer zu aktualisierenden Theorie. In: Baum, Michael/Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 63–78.

- Bluhm, Lothar (2007): *Gegenwartsliteratur*: In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur*. 3., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 267.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018a): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 1: *Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018b): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 2: *Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018c): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 3: *Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bogdal, Klaus-Michael/Müller, Oliver (2005, Hrsg.): *Innovation und Modernisierung. Germanistik von 1965 bis 1980*. Heidelberg: Synchron.
- Bollenbeck, Georg/Kaiser, Gerhard (Hrsg.) (2000): *Die janusköpfigen 50er Jahre*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn; München; Wien; Zürich: Ferdinand Schöningh.
- 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 (Hrsg.): *Kleine Formen für den Unterricht: Historische Kontexte, Analysen, Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 101–120.
- Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide (1989): *Einführung in die Geschichtswissenschaft I. Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel*. 5., überarb. u. akt. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bude, Heinz (1987): *Deutsche Karrieren: Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Conrad, Claus (1986): *Krieg und Aufsatzunterricht. Eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkriegs*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Criado-Perez, Caroline (2019): *Invisible Women. Exposing Data Bias in a World Designed for Men*. London: Chatto & Windus.
- Dawidowski, Christian (2006): „Einen Kanon aufzustellen, bleibt der einzelnen Anstalt überlassen.“ *Die Gegenwartsliteratur in Lesebüchern höherer Schulen, höherer Mädchenschulen, Lyzeen und Studienanstalten im Zeitraum 1910–1914*. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hrsg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Vorträge des 2. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 215–232.

- Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Dawidowski, Christian (2017): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte? Beginn einer methodologischen Selbstreflexion in der Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): *Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 9–33.
- Dawidowski, Christian (2018): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Ziele, Methoden, Desiderata. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 147–162.
- Dawidowski, Christian/Maas, Lisa (2018): Der schulische Lektürekanon im Zentralabitur der deutschen Bundesländer seit 2005. Eine Erhebung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 65, H. 2, S. 201–218.
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (2013): Kritik und Kompetenz. Aspekte und Dimensionen einer brisanten Relation. In: Dies. (Hrsg.): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–22.
- Denk, Rudolf (2000): „Verteufelt existentiell“: Goethes „Iphigenie“ in Methodikerhand oder Anmerkungen zur Behandlung eines Klassikers im Deutschunterricht der fünfziger und sechziger Jahre. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): *Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 239–261.
- Dittgen, Dania A. (2016): *Westberliner Lehrerinnen zwischen Kontinuität und Neuanfang. Weibliche Berufstätigkeit an wissenschaftlichen Oberschulen in den 1950er Jahren*. Berlin: Logos.
- Dornieden, Sebastian (2008): *Spiegel des Zeitgeistes: Göttinger Abituraufsätze im Fach Deutsch 1905–1931*. Saarbrücken: Dr. Müller.
- Eckhardt, Juliane (2015): Unterrichtsmethoden im literaturdidaktischen Kontext: Historisch-vergleichende Bestandsaufnahme anhand ausgewählter Fragestellungen. In: Jonas, Harmut/Kreisel, Marina (Hrsg.): *Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 183–214.
- Eco, Umberto (1992): *Die Grenzen der Interpretation*. München; Wien: Hanser.
- Eggert, Hartmut (2009): Den Schüler im Blick. Fachdidaktische Erkundungen in Zeiten des Umbruchs. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): *Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Vorträge des 3. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 9–20.

- Eggert, Hartmut (2018): Zwischen Lebenshilfe-Konzept und Bauformen der Poetik. Professoren, Lehrer, Schüler und die Reform des Literaturunterrichts in den sechziger (und siebziger) Jahren. In: Czech, Gabriele (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 50–66.
- Ehlers, Swantje (2009): Der Kanon im Lesebuch der 1960er Jahre. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Vorträge des 3. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 191–236.
- Ehlers, Swantje (2010): Das Drama im Lesebuch: Kanonbildung und empirische Analyse. In: Dies. (Hrsg.): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giesener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 183–216.
- Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Eiben-Zach (i. V. a): Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hrsg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eiben-Zach (i. V. b): Vom literarischen Aufsatz zur Literaturanalyse. Zur Entwicklung literaturbezogener Schreibformen im Westberliner Abitur. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hrsg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eiben-Zach, Britta (i. V. c): Wider das „Zerreden“. Westberliner Schüler*innen der 1950er Jahre über die Grenzen kognitiv-analytischer Dichtungsbetrachtung.
- Engel, Manfred/Auerchs, Bernd (2010, Hrsg.): Kafka-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler.
- Engelhardt, Kerrin von (2021): „Der papierene Drache“. Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen 1890 und 1930. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hrsg.): Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 171–190. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22276/pdf/Engelhardt_2021_Der_papierene_Drache.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Ensborg, Claus (2005): Primat der Texte. Grundzüge einer Didaktik literarischen Verstehens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Erhart, Walter (1998): Kanonisierungsbedarf und Kanonisierung in der deutschen Literaturwissenschaft (1945–1995). In: von Heydebrand, Renate

- (Hrsg.): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. DFG-Symposion 1996. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 97–121.
- Fingerhut, Karlheinz (1995): *Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Zeit von 1964 bis 1994*. In: Jäger, Ludwig (Hrsg.): *Germanistik. Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentages 1994*. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 87–104.
- Fingerhut, Karlheinz (2007): *Was man im Literaturunterricht mit Kurzgeschichten alles anfangen kann. Zum „Schicksal“ von Wolfgang Borcherts Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* in fünfzig Jahren Deutschunterricht*. In: Gailberger, Steffen/Krelle, Michael (Hrsg.): *Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 22–38.
- Fingerhut, Karlheinz (2017): *Kafka für Querdenker. Literaturdidaktische Lektüren*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Frank, Horst Joachim (1976): *Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945*. Bd. 2. München: dtv.
- Freudenberg, Ricarda (2012): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrich, Bodo (2006, Hrsg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 1). Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Fuchs, Hans-Werner (2003): *Das Gymnasium als Gegenstand pädagogischer Zeitgeschichte. Dokumente zur Gymnasialentwicklung seit 1945*. Hamburg: Universität der Bundeswehr.
- Führer, Carolin (2013): *Transformationen des Deutschunterrichts. Interviewstudien zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Führer, Carolin (2016): *DeutschlehrerInnen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Eine typologische Rekonstruktion individueller didaktischer Konzepte zur Entwicklung (kultur-)historischen Bewusstseins im Literaturunterricht*. In: *Leseräume 3*, H. 3. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, S. 133–146. Online unter: http://xn-leserume-4za.de/wp-content/uploads/2016/12/lr-2016-1-fuehrer_133-146.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Füssl, Karl-Heinz/Kubina, Christian (1983): *Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation. Zielkonflikte um das Berliner Schulwesen 1951–1968*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

- Gailberger, Steffen (2021): Was kann „Kritisches Lesen“ heute bedeuten? Versuch einer Aktualisierung des politisch-kritischen Lesebegriffs des Bremer Kollektivs aus der Perspektive des Jahres 2020. In: Ders./Köhnen, Ralph (Hrsg.): *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 173–223.
- Gansel, Carsten/Ächtler, Norman/Siwczyk, Birka (Hrsg.) (2017): *Gotthold Ephraim Lessing im Kulturraum Schule. Aspekte der Wirkungsgeschichte im 19. Jahrhundert*. Göttingen: V & R Unipress.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Geißler, Gert (2002): *Schulreform und Schulverwaltung in Berlin. Die Protokolle der Gesamtkonferenzen der Schulräte von Groß-Berlin Juni 1945 bis November 1948*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Goldberg, Bettina (1994): *Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945)*. Berlin: Edition Hentrich.
- Gohlke, Christian (2020): Was sind und zu welchem Ende brauchen wir Klassiker? Zur Konzeption und Rezeption eines facettenreichen Phänomens. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen Online unter: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/98251/Diss_Gohlke.pdf?sequence=5&isAllowed=y [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Grimm, Hannelore (2003): *Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Grünwaldt, Hans-Joachim (2008): Das „Bremer Kollektiv“ – ein Steckbrief. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): *Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 51 f.
- Hampel, Günther (1999): *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Hessen am Beispiel der „Lahntalschule Biedenkopf“ (1846–1969)*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Hartmann, Wilfried/Hartmut, Jonas (1996): *Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie-Ost von 1991*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Hartmann, Wilfried/Lehmann, Rainer H. (1987, Hrsg.): *The Hamburg Study of Achievement in Written Composition. National Report for the IEA International Study of Achievement in Written Composition*. 2 Bde. Hamburg: University.
- Haueis, Eduard (2015): „Brauchtum“ im Deutschunterricht – ein brachliegendes Feld der fachdidaktischen Forschung. In: Jonas, Hartmut/Kreisel,

- Marina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 165–181.
- Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung – Systematische Erklärung. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- Herrmann, Leonhard (2013): Kanondynamik. In: Rippl, Gabriele/Winko, Simone (Hrsg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 103–110.
- Herz, Cornelius (2021): Kritik und Deutschdidaktik. Zwischen Mottenkiste und aktuellen Positionen. In: Gailberger, Steffen/Köhnen, Ralph (Hrsg.): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 157–172.
- Hesse, Alexander (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heuer, Julia (2013): „Ein Spiegel des Lebens“? – Ergänzungen und Korrekturen zu Lesebuch und Literaturdidaktik in den 1950er Jahren. In: Dawidowski, Christian/Ehlers, Swantje (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 83–97.
- Heuer, Julia (2015a): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Heuer, Julia (2015b): Anhang zu Heuer, Julia (2015a): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Heydebrand, Renate von (1998): Kanon Macht Kultur. Versuch einer Zusammenfassung. In: Dies. (Hrsg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. DFG-Symposion 1996. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 612–625.
- Hoffmann, Anna R. (2013): Lyrik und ihre didaktische Einbindung im Schulbuch der 1970er und 2000er Jahre im Vergleich. In: Dawidowski, Christian/Ehlers, Swantje (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des

- Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung. Frankfurt a. M. u.: Peter Lang, S. 123–144.
- Hohmann, Joachim S. (1992a): Einleitung. Deutschunterricht und Lesebuch 1947/48–1968. In: Ders. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 7–23.
- Hohmann, Joachim S. (1992b): Willfend lernt mähen oder Vom unentwegten Lob alter Zeiten. Kindheit und Jugend im Lesebuch der fünfziger und sechziger Jahre. In: Ders. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 388–442.
- Hohmann, Joachim S. (1994a): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 11–26.
- Hohmann, Joachim S. (1994b): Ein immerwährender Streit – Die Bildungspläne und Rahmenrichtlinien Deutsch in Hessen. In: Ders. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 172–200.
- Hohmann, Joachim S. (1994c): Spiegel moderner Lebenswirklichkeit? Empirische Untersuchungen zum Lesebuch besonders der siebziger Jahre. In: Ders. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 317–344.
- Hohmann, Joachim S. (1994d): Das Mauerblümchen Poesie. Lyrik in Lesebüchern der siebziger Jahre. In: Ders. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 375–401.
- Hohmann, Joachim S./Langer, Hermann (1995a, Hrsg.): „Stolz, ein Deutscher zu sein...“. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Hohmann, Joachim S./Langer, Hermann (1995b): Stolz, ein Deutscher zu sein? Zur Geschichte des „Nationalstolzes“ in Deutschunterricht, Aufsatz-erziehung und Lesebuch. In: Dies. (Hrsg.): „Stolz, ein Deutscher zu sein...“. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 10–54.
- Huber, Ludwig/Stückrath, Jörn (2007): Was können Eingangsdiagnosen im Deutschstudium leisten? Zum Symbolverstehen von Studienanfängern am Beispiel von Wolfgang Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch*. In: Gailberger, Steffen/Krelle, Michael (Hrsg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 74–96.

- Hübner, Kurt (2000): Eule – Rose – Kreuz. Goethes Religiosität zwischen Philosophie und Theologie. In: Borchmeyer, Dieter (Hrsg.): Goethe im Gegenlicht. Kunst; Musik; Religion; Philosophie; Natur; Politik. Heidelberg: Palatina, S. 59–83.
- Ickenstein, Günter (1992): Die hessischen Lehrpläne für das Fach Deutsch nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 47–100.
- Ivo, Hubert (1994): Germanistikstudium als Deutschlehrausbildung in der Kritik. Deutschdidaktik als Konterbande. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 224–240.
- Ivo, Hubert (2004): „Aufbruch“ als literaturdidaktische und lebensgeschichtliche Kategorie. In: Schlotthaus, Werner/Stückrath, Jörn (Hrsg.): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 16–37.
- Jakob, Hans-Joachim (2009): Vom natürlichen Widerstand des historischen Textes gegen seine empirische Auswertung. Quellenkritische Skizze zur historisch-empirischen Schulkanonforschung an einer Reihe von Beispielen. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 169–190.
- Jasper, Ruth/Müller-Michaels, Harro (2010): Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 365–390.
- Junge, Manuel (2017): Kulturwissenschaftliche Lesebuchforschung. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 35–55.
- Kammler, Clemens (2002): Gegenwartsliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 166–176.
- Kammler, Clemens (2019): Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 202–235.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (i. V.): Sachlichkeit und Fachlichkeit in der Oberstufe – Erika Essens Vorschläge zu einer Modernisierung des Deutschunterrichts der 1950er und 1960er Jahre und die kommunikative Modernisierung nach 1971. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hrsg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004a): Gegenwartsliteratur und schulischer Lektürekanon. Aspekte einer ambivalenten Beziehung. In: Kammler, Clemens/Pflugmacher, Torsten (Hrsg.): Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven. Heidelberg: Synchron, S. 251–262.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004b): Nach der kritischen Ära: Probleme mit der Geschichte. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 121–153.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Schulische Kanonizität als symbolisches Kapital. Anmerkungen zum Spannungsverhältnis zwischen literarischem und pädagogischem Feld. In: Joch, Markus/Wolf, Norbert C. (Hrsg.): Text und Feld. Bourdieu in der literaturwissenschaftlichen Praxis. Tübingen: Max Niemeyer, S. 323–333.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“ (Jahrgangsstufe 11–13). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 158–175.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2007): Draußen und drinnen. Zur Rezeption neuer Literaturtheorien in Didaktik und Schule. In: Czech, Gabriele (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 299–314.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte... In: Feilke, Helmut/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 41–61.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Fachdidaktik in Theorien: zwei Beispiele aus der alten Bundesrepublik. In: Jonas, Hartmut/Kreisel, Marina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 121–140.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2016/17): Nach PISA, Bildungsstandards und alledem: Klagen über die Kompetenzen deutscher Abiturienten.

- In: Deutschblätter. Hrsg. vom Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2016/17: Verstand und Gefühl. Lesen im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Bildungsstandards, S. 191–199.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019a): Der Deutschunterricht des Staates. In: Ders. (Hrsg.): Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 7., Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 12–44.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019b): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. T. 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–85.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019c): Fach und Disziplin, Deutschunterricht und Germanistik. In: Didaktik Deutsch 24, H. 46, S. 25–31.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019d): Klafkis Spuren im Literaturunterricht: Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik Deutsch. In: Lin-Klitzing, Susanne/Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Beiträge zum Marburger Gedenksymposium. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 185–202.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2021): Kritisches Lesen im Bremer Kollektiv? Zum Beispiel Reportagen im Unterricht. In: Gailberger, Steffen/Köhnen, Ralph (Hrsg.): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 93–116.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Hamelmann, Monique (2013): „Kritik am Privileg wird zum Privileg: so dialektisch ist der Weltlauf“. Einige Anmerkungen zur Crux kritischen Urteilens im Deutschunterricht. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hrsg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 41–59.
- Karg, Ina (2007): Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen *Aufsatz* und *Schreiben*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Kaulen, Heinrich (2009): Die Kontroverse um den handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht vor und nach 1968. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Vorträge des 3. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 251–265.
- Keil, Daniel (2019): Politik(wissenschaft) als Mythos. Die Extremismustheorie und das Hufeisen. In: Berendsen, Eva/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom

- (Hrsg.): *Extrem Unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Klewitz, Marion (1971): *Berliner Einheitsschule 1945 bis 1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*. Berlin: Colloquium.
- Klinger, Kerrin (2018a): *Aktenprozesse – Zur Dinglichkeit des Abiturs*. In: *Zeitschrift für Museum und Bildung*. Bd. 84/85, S. 138–152.
- Klinger, Kerrin (2018b): *Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praeologie des Abiturs*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 23, S. 172–204.
- Klinger, Kerrin (2019): „Quo vadis? Eine Selbstüberprüfung beim Abgang von der Schule“. *Zu Abitur und Ritual*. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–245.
- Köhler, Helmut/Lundgreen, Peter/Rochow, Thomas/Schallmann, Jürgen (2014): *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 7: *Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korte, Hermann (2002a): *K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern*. In: *Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur*, H. 9. Sonderband: *Literarische Kanonbildung*, S. 25–38.
- Korte, Hermann (2002b): *Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl*. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 61–77.
- Korte, Hermann (2011): *Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens. Eine diskursanalytische Studie*. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (Hrsg.): *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 11–122.
- Korte, Hermann (2017): *Deutsche Lektüren. Beobachtungen zur gymnasialen Kanonisierungspraxis 1825–1945*. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): *Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 87–110.
- Korte, Hermann/Rauch, Marja (2005, Hrsg.): *Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposiums zur literaturdidaktischen Forschung*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 97–108.

- Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (2005, Hrsg.): „Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten“. Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (2007, Hrsg.): Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob Hans-Joachim (2012, Hrsg.): Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2, H. 2, S. 59–71.
- Köster, Juliane (2017): Glanz und Elend der „Königsdisziplin“ – Der Interpretationsaufsatz wird 65. In: Wrobel, Dieter/von Brand, Tilman/Engelns, Markus (Hrsg.): Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 31–40.
- Kretschmann, Carsten (2000): „Führer“ oder „Lügner“? – Zum Goethebild im nationalsozialistischen Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 181–210.
- Lahann, Birgit (1982): Abitur. Von Duckmäusern und Rebellen – 150 Jahre Zeitgeschichte in Aufsätzen prominenter Deutscher. Hamburg: Stern.
- Lecke, Bodo (1981): Literatur der deutschen Klassik. Rezeption und Wirkung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lecke, Bodo (1994): Die „curriculare Wende“ der Didaktik und die Entstehung des kritisch-politischen Deutschunterrichts (1965–1975). In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 44–68.
- Lecke, Bodo (2000): Einleitung – Goethe unter den Deutschen: Rezeptionsästhetik/Pädagogik/Literaturdidaktik. In: Ders. (Hrsg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 21–79.
- Lecke, Bodo (2004): Das „Bremer Kollektiv“ und der politisch-kritische Deutschunterricht. In: Schlotthaus, Werner/Stückrath, Jörn (Hrsg.): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 58–71.
- Lecke, Bodo (2007): Im Zeichen der „curricularen Wende“: „Literaturaneignung“ (Ost) – „politisch-kritischer Deutschunterricht“ (West). In: Czech,

- Gabriele (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 147–160.
- Lecke, Bodo (2008): Die „curriculare Wende“ der Didaktik und der politisch-kritische Deutschunterricht des „Bremer Kollektivs“. In: Ders. (Hrsg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 13–46.
- Lecke, Bodo (2015): Positionen, Probleme und Tendenzen der BRD-Deutschdidaktik (1945–1990). In: Jonas, Harmut/Kreisel, Marina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 35–59.
- Lecke, Bodo (2018): Die „curriculare Wende“ der Didaktik, die literatursoziologische/pragmalinguistische Orientierung der Germanistik und der (politisch-)kritische Deutschunterricht. In: Czech, Gabriele (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 91–106.
- Leppmann, Wolfgang (2000): Didaktik in Stehkragen und Blue Jeans – Goethe im Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 81–116.
- Leppmann, Wolfgang (2016[1984]): Goethe und die Deutschen. Der Nachruhm eines Dichters im Wandel der Zeit und der Weltanschauungen. Unv. digitaler Reprint. Frankfurt a. M.: Fischer Digital.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarb. und erg. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Liebsch, Helge (2017): „Ist Kleists Prinz von Homburg ein echt romantischer Charakter?“ Exemplarische Untersuchungen zum Dramenunterricht um 1900 am Beispiel der höheren Mädchenschule Osnabrück. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 183–208.
- Lindemann, Klaus (1980): Ob ich mir oder mich assimiliere. In: Die Zeit, Nr. 53 (26.12.1980). Online unter: <https://www.zeit.de/1980/53/ob-ich-mir-oder-mich-assimiliere> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Lindemann, Klaus (2000): „Zitate und Geflügelte Worte aus diesem gigantischen Werk“. Goethe im Abitur in und zwischen den Weltkriegen. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 211–237.
- Lindemann, Klaus (2003): Deutsch denken, reden, schreiben. Schule, Deutschunterricht und Abitur 1932–1940 dargestellt am Beispiel der Essener Gymnasien Borbeck und Bredeney. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

- Löseener, Hans/Ludwig, Otto (2007): Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Löwe, Denise (2020): Abituraufsätze des 19. und 20. Jahrhunderts als bildungshistorische Quellen. Online unter: <https://bildungsgeschichte.de/beitrag/694> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Lubkoll, Christine (2000): Nachkriegsliteratur. In: Braungart, Georg/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 2: H–O. Berlin; New York: de Gruyter, S. 669–672.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin; New York: de Gruyter.
- Lüke, Martina G. (2007): Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Lütgemeier, Gertrud (2008): Deutsche Besinnungen 1911–1971. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Mackasare, Manuel (2017): Klassik und Didaktik 1871–1914. Zur Konstituierung eines literarischen Kanons im Kontext des deutschen Unterrichts. Berlin; Boston: de Gruyter.
- Mackasare, Manuel/Susteck, Sebastian (2019a): Erforschung schulischer Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, -didaktik und -unterricht. Ein Projektaufriß. In: Geschichte der Germanistik. Historische Zeitschrift für die Philologien. Bd. 55/56, S. 153–155.
- Mackasare, Manuel/Susteck, Sebastian (2019b): Stilbildung. Lessings *Nathan der Weise*, eine bestandene Reifeprüfung und die Genese literaturwissenschaftlicher Fachkultur durch Lektürehilfen im frühen 20. Jahrhundert. In: Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre 69, H. 2, S. 281–302.
- Mackasare, Manuel (2020): Charakterbildung. Produktion und Reproduktion ideeller Gehalte in Fachdiskurs, Lehrbuch und Lektürehilfe sowie im Schüleraufsatz des deutschen Unterrichts. Goethes *Torquato Tasso* um 1900. In: Susteck, Sebastian (Hrsg.): Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 27–64.
- Mandelkow, Karl R. (1989): Goethe in Deutschland. Rezeptionsgeschichte eines Klassikers. Bd. II. München: C. H. Beck.
- Martus, Steffen (2015): Wandernde Praktiken „after theory“? Praxeologische Perspektiven auf „Literatur/Wissenschaft“. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 40, H. 1, S. 177–195.

- Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2009): Praxeologie der Literaturwissenschaft. In: *Geschichte der Germanistik*. Bd. 35/36, S. 89–96.
- Marx, Leonie (2005): *Die deutsche Kurzgeschichte*. 3. Aufl. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Meier, Ekkehard (1993): In einer neuen Zeit – Abiturarbeiten 1946 bis 1948. In: Radde, Gerd (Hrsg.): *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1945–1972*. Opladen: Leske und Budrich, S. 21–28.
- Mieth, Annemarie (1994): *Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Mikota, Jana (2008): Das Lesebuch soll der Entwicklung der Persönlichkeit dienen. Kanonisierungsprozesse in Lesebüchern an höheren Mädchenschulen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: *Ariadne. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte*. Bd. 53/54, S. 64–73.
- Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (2016, Hrsg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Mohler, Peter P. (1978): *Abitur 1917–1971. Reflektionen des Verhältnisses zwischen Individuum und kollektiver Macht in Abituraufsätzen*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Müller, Klaus E./Rüsen, Jörn (1997, Hrsg.): *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*. Reinbek: Rowohlt.
- Müller-Michaels, Harro (1980): *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Müller-Michaels, Harro (1994): *Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968*. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 27–43.
- Müller-Michaels, Harro (2002): *Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts*. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 30–48.
- Müller-Michaels, Harro (2007): *Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten*. In: Czech, Gabriele (Hrsg.): *„Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 49–70.
- Müller-Michaels, Harro (2010): *Konzepte und Kanon in Lesebüchern nach 1945*. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2)*.

- Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 349–364.
- Müller-Michaels, Harro (2017): Die Modernisierung des Deutschunterrichts und der Didaktik nach 1945. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 65–85.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Zur Deutung unserer Ergebnisse. In: Sieber, Peter (Hrsg.) (1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau; Frankfurt a. M.; Salzburg: Sauerländer, S. 303–343.
- Oehme, Viola (2010): Geschichte des Deutschunterrichts in der SBZ/DDR: Schüleraufsätze als historische Quellen – Aufsatzthemen der vierziger, fünfziger und sechziger Jahre. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 269–345.
- Offermann, Josef (1992a): Deutsche Geschichte in Deutschen Lesebüchern (1950–1965). In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 348–377.
- Offermann, Josef (1992b): Die Welt der Arbeit und des Berufes in den Lesebüchern in der Zeit von 1950–1965. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 443–482.
- Offermann, Josef (1994): Deutsche Geschichte in deutschen Lesebüchern in der Zeit von 1965 bis 1990. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 282–316.
- Oyen, Stefan A. (2006): Deutsch-Abituraufsätze der Nachkriegszeit als Quellen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57, H. 9, S. 510–518.
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2. Aufl. Weimar, Stuttgart: Metzler.
- Pauldrach, Andreas (1979): Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Stuttgart: Hochschul Verlag.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012, Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

- Popp, Kristina (2005): Goethe: Vorbild oder Denkbild? Goetherezeption im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts und im aktuellen Literaturunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Popp, Wolfgang (1992): Die Ausgangssituation für die Neubildung des Faches Deutsch 1945–1969. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 24–46.
- Rauch, Marja (2005): „Ausbildung der Reflexion“. Zur Genese des Literaturunterrichts im Zeichen der Romantik. In: Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hrsg.): Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 41–52.
- Reh, Sabine (2017): Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 107–125.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–41.
- Reh, Sabine/Eiben-Zach, Britta (2021): Das Bewerten von Literatur. Literarische Normen im fachdidaktischen Diskurs und in Abituraufsätzen der 1960er Jahre. In: Brenz, Lydia/Pflugmacher, Torsten (Hrsg.): Normativität literarischen Verstehens. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis eines zentralen Problems. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 175–196.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrercommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Reid, James H. (2006): Daniel, der Gerechte [Anmerkungen zur Entstehung, Überlieferung, Textgrundlage, Textvarianten]. In: Ders. (Hrsg.): Heinrich Böll: Werke. Kölner Ausgabe. Bd. 9: 1954–1956. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 487–494.

- Roberg, Thomas (2010): Konservative Modernisierung. Aspekte und Probleme der Geschichtsschreibung des Deutschunterrichts im Westdeutschland der Adenauerzeit. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 79–131.
- Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian (2007): Deutschunterricht im Zeichen konservativer Modernisierung. Quellenstudien und Begriffsanalysen zur Geschichte des Deutschunterrichts in Westdeutschland in den Nachkriegsjahrzehnten. In: Wirkendes Wort 57, H. 1, S. 97–117.
- Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (2010): Einleitung. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 7–24.
- Rubinich, Johann (1992): Abiturarbeiten in den 50er und 60er Jahren. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 262–303.
- Sander, Julia C. (2021): Kritik als Haltung und Aktivität. Überlegungen zum kritischen Lesen literarischer Texte. In: Gailberger, Steffen/Köhnen, Ralph (Hrsg.): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 307–327.
- Sauer, Bernhard (2012): „Nie wird das Deutsche Volk seinen Führer im Stiche lassen“. Abituraufsätze im Dritten Reich. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schäfer, Margit (1994): Von der Schwäche für Goethe zur Rechtschreibschwäche. Der Abituraufsatz im Spiegel der Zeit. In: 100 Jahre Ursulinen in Geisenheim. 1894–1994. Festschrift aus Anlaß des hundertjährigen Bestehens von Kloster und Schule. Eltville/Rheingau: Walter, S. 101 f.
- Schelsky, Helmut (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf; Köln: Diederichs.
- Schemme, Wolfgang (1990): „... der Himmel behüte uns vor ewigen Werken“ – Von der kanonischen Gefangenschaft der Iphigenie. In: Kochan, Detlef C. (Hrsg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam: Rodopi, S. 201–250.
- Schildt, Axel/Siegfried, Detlef (2009): Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik von 1945 bis zur Gegenwart. München: Carl Hanser.

- Schlotthaus, Werner (2004): Der Umgang mit Texten in der kommunikativen Didaktik. In: Schlotthaus, Werner/Stückrath, Jörn (Hrsg.): *Zeitzeugen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 72–90.
- Schlotthaus, Werner/Stückrath, Jörn (2004): *Zeitzeugen der Deutschdidaktik – eine Einführung*. In: Dies. (Hrsg.): *Zeitzeugen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–15.
- Schmitz, Wolfgang F. W. (1999): *Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik*. Berlin: Weißensee.
- Schmoltdt, Benno (1984): Aspekte zur Lehrplanentwicklung der Berliner Schule 1951–1968. In: Baske, Siegfried (Hrsg.): *Bildungspolitische und pädagogische Probleme der Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 39–71.
- Schmoltdt, Benno (1990, Hrsg.): *Das Schulwesen in Berlin seit 1945. Beiträge zur Entwicklung der Berliner Schule*. Berlin: Schmengler.
- Scholz, Joachim (2021): „In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben“. Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen Debatten und Praktiken. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 153–170. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22275/pdf/Scholz_2021_In_zweifelhaften_Faellen.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Schopf, Roland (1992): Kein Herkunftsbewußtsein und kein Zielbewußtsein. Beobachtungen zum geistigen Schwebezustand in Lesebüchern der 60er Jahre. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 101–125.
- Schubert, Jochen (2017): *Heinrich Böll*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schulz, Gerhard (2000): *Klassik*. In: Braungart, Georg/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 2: H–O. Berlin; New York: de Gruyter, S. 270–274.
- Schulze-Bergmann, Joachim (1998): *Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text. Eine Untersuchung zu den Begründungsfiguren literaturdidaktischer Kanonbildung im Zeitraum von 1840 bis 1977*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

- Schumacher, Eckhard (2010): Gegenwartsforschung. Über Schwierigkeiten mit der Geschichte. In: Brodowsky, Paul/Klupp, Thomas (Hrsg.): Wie über Gegenwart sprechen? Überlegungen zu den Methoden einer Gegenwarts-literaturwissenschaft. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 31–46.
- Schwalb, Angela (2000): Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- 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.: Peter Lang.
- Selbmann, Rolf (2005): „Goethe als solcher“. Literaturvermittlung in Aufsatzthemen vom Kaiserreich zum Dritten Reich. In: Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hrsg.): Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 97–108.
- Selbmann, Rolf (2009): Die drei Bs in Bayern. Untersuchungen zum Deutschunterricht am bayerischen Gymnasium in Zeiten des gesellschaftlichen Umbruchs. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Vorträge des 3. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 237–250.
- Selbmann, Rolf (2017): Zwischen Chrie und Texterschließung. Inwiefern reflektieren Aufsatzthemen die Fachgeschichte Deutsch – oder nicht?. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 127–149.
- Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Max Niemeyer.
- Siegfried, Detlef (2018): 1968 in der Bundesrepublik. Protest, Revolte, Gegenkultur. Ditzingen: Reclam.
- Sowinski, Bernhard (1993): Heinrich Böll. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler.
- Spiewak, Martin (2021): „Das Semikolon stirbt aus“. In: Zeit Online (29.09.2021). Online unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2021-09/schulbildung-kommasetzung-rechtschreibung-jugendliche-kristian-berg> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

- Sprees, Axel (2000): Interpretation. In: Braungart, Georg/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 2: H–O. Berlin; New York: de Gruyter, S. 168–172.
- Stark, Tobias (2010): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen – Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 114–132.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinmetz, Michael (2020): Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stuck, Elisabeth (2013): Schule im deutschsprachigen Bereich. In: Rippl, Gabriele/Winko, Simone (Hrsg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 188–193.
- Susteck, Sebastian (2010a): Abendland. Didaktische, pädagogische und schulpolitische Ansichten 1945–1960. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 45–77.
- Susteck, Sebastian (2010b): Zwischen den Zeiten. Die ersten zwei Generationen gymnasialer Deutschlehrpläne in Westdeutschland ab 1945. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 135–171.
- Susteck, Sebastian (2020a): Erschriebene Kultur. Die Gattung Lektürehilfe als Gegenstand der historischen Reflexion und empirischen Nutzungsforschung. In: Ders. (Hrsg.): Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–26.
- Susteck, Sebastian (2020b): Höheres Lesen. Die praktisch-performative Logik von Literaturwissenschaft und -didaktik in schulischen Lektürehilfen zu Friedrich Schillers Drama *Wilhelm Tell* (1894 bis 2011). In: Ders. (Hrsg.): Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 65–99.

- Teistler, Gisela (2009): *Lebensgut: Ein Lesebuchwerk für die höhere Schule zwischen Weimarer Republik und Bundesrepublik*. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): *Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Vorträge des 3. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 133–170.
- Teistler, Gisela (2017): *Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945–1949. Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1975): *Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Zur Genese und pädagogischen Kritik der „Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“*. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): „*Fachdidaktiken*“ – ihre historische Entwicklung im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21–32.
- Thiel, Hans (1994): *Der hessische Kursstrukturplan Deutsch – zur Geschichte und Qualität eines Lehrplans*. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 136–171.
- Thomé, Horst (2000): *Klassik*. In: Braungart, Georg/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*. Bd. 2: H–O. Berlin; New York: de Gruyter, S. 266–270.
- Tille, Lothar (1993): *Zur Widerspiegelung lebensweltlicher Bezüge bei der Wahl von Aufsatzthemen an preußischen Gymnasien in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Beisbart, Ortwin/Bleckwenn, Helga (Hrsg.): *Deutschunterricht und Lebenswelt in der Fachgeschichte*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 193–210.
- Tille, Lothar (1995): *Zur Entwicklung des Deutschunterrichts am Königlich-Preußischen Gymnasium in Erfurt im 19. Jahrhundert*. In: Ehrhardt, Horst/Sonntag, Edith (Hrsg.): *Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 157–182.
- Vogt, Rüdiger (1990): „*Die Auffassung zeigt nicht unerhebliche Schwächen*“. *Abituraufsätze 1936 zwischen Distanzierung und Anpassung*. In: Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schreiben – Schreiben in der Schule*. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms, S. 125–153.

- Vogt, Jochen/Riedel, Nicolai/Schupetta, Heike/Töteberg, Michael (o. J.): Böll, Heinrich. In: Munzinger Online/KLG – Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Online unter: <https://www.munzinger.de/search/document?id=16000000059&type=text%2fhtml&template=%2fpublikationen%2fklg%2fdocument.jsp&key=&terminate=> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Weimar, Klaus (2002): Was ist Interpretation? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 49, H. 2, S. 104–115.
- Wenning, Norbert (1986): Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: Die Deutsche Schule 78, H. 2, S. 141–160.
- Wieser, Dorothee (2015): Interpretationskulturen: Überlegungen zum Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemen in Literaturwissenschaft und Unterricht. In: Lessing- Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 39–60.
- Wieser, Dorothee (2016): Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 43–59.
- Wilson, Neil L. (1959): Substances without Substrata. In: The Review of Metaphysics 12, H. 4, S. 521–539. Online unter: https://www.jstor.org/stable/20123725?seq=19#metadata_info_tab_contents [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Winkler, Iris (2016): Was die Diskussion über Wissen im Literaturunterricht über die Literaturdidaktik verrät – oder: Für einen selbstbewussteren Umgang mit Normsetzungen. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 61–70.
- Winko, Simone (2000): Methode. In: Braungart, Georg/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 2: H–O. Berlin; New York: de Gruyter, S. 581–585.
- Winko, Simone (2002): Autor-Funktionen. Zur argumentativen Verwendung von Autorkonzepten in der gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis. In: Detering, Heinrich (Hrsg.): Autorschaft. Positionen und Revisionen. DFG-Symposion 2001. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, S. 334–354.

- Winko, Simone/Jannidis, Fotis (2015): Wissen und Inferenz. Zum Verstehen und Interpretieren literarischer Texte am Beispiel von Hans Magnus Enzensbergers Gedicht *Frühschriften*. In: Borkowski, Jan/Descher, Stefan/Ferder, Felicitas/Heine, Philipp D. (Hrsg.): *Literatur Interpretieren. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis*. Münster: Mentis, S. 221–250.
- Wolter, Andrä (1989): *Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788–1988)*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Zabka, Thomas (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Zach, Britta/Reh, Sabine (2018): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach „Selbstständigkeit“. In: *Didaktik Deutsch* 23, H. 44, S. 44–60.
- Zimmer, Hasko (1983): Bedingungen und Tendenzen der Entwicklung des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. In: Mannzmann, Anneliese (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer*. Bd. 1: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst. München: Kösel, S. 35–64.
- Zimmer, Hasko (2007): *Literaturunterricht und Systemkonkurrenz. Deutschlehrpläne der Bundesrepublik und der DDR im Kontext der fünfziger Jahre*. In: Czech, Gabriele (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? *Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 95–116.
- Zimmer, Ilonka (2009): Überlegungen zu empirischen Verfahren in der historischen Kanonforschung. Notizen aus einem Werkstattbericht (Umland im Kanon). In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): *Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 191–221.

4. Sonstiges

- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB] (o. J.): *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgaben für das Fach Deutsch. Kriterien für Aufgaben, Erwartungshorizonte und Bewertungshinweise*. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/dokumente/deutsch/D_Kriterien_fuer.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- IQB (2020 a): *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2020. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „Gendergerechte Sprache“]*. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2020/deutsch/2020_D_Eroerterung_pragmatischer_Texte_erhoeht_1.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

- IQB (2020 b): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2020. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „Political Correctness im Bereich der Sprache“]. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2020/deutsch/2020_D_Eroerterung_pragmatischer_Texte_erhoeht_2.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- IQB (2020 c): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2020. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „Auswirkungen der Verwendung von Sprachnachrichten in Messengerdiensten“]. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2020/deutsch/2020_D_Materialgestuetztes_Verfassen_argumentierender_Texte_erhoeht.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- IQB (2021 a): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2021. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „Sprachveränderungen infolge des Gebrauchs geschlechtergerechter Sprache“]. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2021/deutsch/2021_D_Analyse_p_1.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- IQB (2021 b): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2021. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „gesellschaftliche und sprachpraktische Auswirkungen einer genderneutralen Sprachverwendung“]. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2021/deutsch/2021_D_Eroerteru_1.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- IQB (2021 c): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2021. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „Sprachkritik und Sprachpflege im aktuellen und historischen Kontext“]. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2021/deutsch/2021_D_Eroerteru_2.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- IQB (2021 d): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2021. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „Regulierende Eingriffe in den Gebrauch der deutschen Sprache aus Gründen der Gendergerechtigkeit“]. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2021/deutsch/2021_D_Materialg.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- IQB (2021 e): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2021. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe zum Thema „Umgang mit digital übermittelten Sprachnachrichten“]. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2021/deutsch/2021_D_Analyse_p.pdf [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Abiturdurchschnitt 2018: 2,4. Pressemitteilung vom 10.07.2018. Online unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2018/pressemitteilung.720267.php> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Stark-Verlag (o. H.) (2020): Abitur. Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Berlin; Brandenburg. Deutsch. + Schwerpunktthemen 2020. + Übungsaufgaben. Freising: Stark.
- Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/2018. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Homepage *Text Encoding Initiative*. Online unter: <https://tei-c.org> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Homepage *Oxygen*. Online unter: https://www.oxygenxml.com/xml_editor.html [zuletzt überprüft am 25.05.2022].
- Homepage Harro Müller-Michaels. Lebens- und Berufslauf. Online unter: <http://staff.germanistik.rub.de/mueller-michaels/vita/> [zuletzt überprüft am 25.05.2022].

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

1. Tabellen

Tab. 1:	Aufgabenarten für den ‚deutschen Aufsatz‘, Berlin 1959–1970	98
Tab. 2:	Schwerpunkte Westberliner Reifeprüfungsaufgaben nach Autor_innen	131
Tab. 3:	Korpusdesign – ausgewertete Reifeprüfungsaufsätze	150
Tab. 4:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Wesen und Funktionen von Literatur	165
Tab. 5:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 56	213
Tab. 6:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 44 (I)	224
Tab. 7:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 55	234
Tab. 8:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Werken Goethes	265
Tab. 9:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 60	298
Tab. 10:	Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 60	299
Tab. 11:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 62	314
Tab. 12:	Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 62	314
Tab. 13:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 28	333
Tab. 14:	Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 28	333
Tab. 15:	Spuren zeitgenössischer Handreichungen in Reifeprüfungsaufsätzen (I)	349
Tab. 16:	Spuren zeitgenössischer Handreichungen in Reifeprüfungsaufsätzen (II)	350
Tab. 17:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu ‚moderner‘ Kurzprosa (I)	370
Tab. 18:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu ‚moderner‘ Kurzprosa (II)	374
Tab. 19:	Aufgabenauswahl Kurzprosa	375
Tab. 20:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 44 (II)	391
Tab. 21:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 59	403
Tab. 22:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (I)	416
Tab. 23:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (II)	417
Tab. 24:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (III)	417
Tab. 25:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (IV)	418

Tab. 26:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (V)	423
Tab. 27:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (VI)	424
Tab. 28:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 59 (VII)	425
Tab. 29:	Aufgabenwahl und Benotung AKTE 33	432
Tab. 30:	Benotung der untersuchten Reifeprüfungsaufsätze AKTE 33 ...	433
Tab. 31:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (I)	444
Tab. 32:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (II)	447
Tab. 33:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (III)	453
Tab. 34:	Gegenüberstellung Schülerformulierungen und Textvorlage AKTE 33 (IV)	454

2. Abbildungen

Abb. 1:	Abiturient_innenquote 1945–1975	35
Abb. 2:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Wesen und Funktionen von Literatur	133
Abb. 3:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu Werken Goethes, Schillers und Lessings	140
Abb. 4:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu zeitgenössischer Literatur	143
Abb. 5:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu kurzen Texten und Textauszügen (I)	144
Abb. 6:	Westberliner Reifeprüfungsaufgaben zu kurzen Texten und Textauszügen (II)	145

BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

Begründet von Joachim S. Hohmann
Fortgeführt von Bodo Lecke
Herausgegeben von Christian Dawidowski

- Band 1 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933–1945. 1988.
- Band 2 Elisabeth Katharina Paefgen: *Der Echtermeyer* (1836–1881) – eine Gedichtanthologie für den Gebrauch in höheren Schulen. Darstellung und Auswertung seiner Geschichte im literatur- und kulturhistorischen Kontext. 1990.
- Band 3 Roland Schopf (Hrsg.): England und die Engländer in Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Texte mit Kommentar. 1990.
- Band 4 Joachim S. Hohmann: Frauen und Mädchen in faschistischen Lesebüchern und Fibeln. 1991.
- Band 5 Robert Ulshöfer: Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. 1991.
- Band 6 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. 1992.
- Band 7 Friedrich Taege: Konzepte eines deutschen Literaturunterrichts im Vormärz. 1992.
- Band 8 Kurt Abels: Deutschunterricht in der DDR 1949–1989; Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. 1992.
- Band 9 Georg Rentner: Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. 1993.
- Band 10 Hubert Ivo (Hrsg.): Leo Weisgerber: Engagement und Reflexion. Kritik einer didaktisch orientierten Sprachwissenschaft. 1994.
- Band 11 Annemarie Mieth: Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung. 1994.
- Band 12 Ortwin Beisbart / Helga Bleckwenn (Hrsg.): Deutschunterricht und Lebenswelt in der Fachgeschichte. 1993.
- Band 13 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. 1994.
- Band 14 Paul Peter Wildner (Hrsg.): Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks. 1995.
- Band 15 Yalin Feng: „Ich“ als Thema in deutschen und chinesischen Schülertexten. 1994.
- Band 16 Horst Ehrhardt (Hrsg.): Linguistik, Sprachunterricht und Sprachlehrerstudium in Ostdeutschland (1946–1990). 1994.
- Band 17 Martin Fix: Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht. Aufgezeigt am Beispiel der Volksschule / Hauptschule in Württemberg bzw. Baden-Württemberg. 1994.
- Band 18 Hannelore Christ / Eva Fischer / Claudia Fuchs / Valentin Merkelbach / Gisela Reuschling: „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. 1995.
- Band 19 Johann Rubinich: Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern. Eine empirische Studie. 1996.
- Band 20 Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. 1995.

- Band 21 Joachim S. Hohmann / Hermann Langer: „Stolz, ein Deutscher zu sein...“. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. 1995.
- Band 22 Joachim S. Hohmann / Johann Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. 1996.
- Band 23 Wilfried Hartmann / Hartmut Jonas (Hrsg.): Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie - Ost von 1991. 1996.
- Band 24 Horst Ehrhardt / Edith Sonntag (Hrsg.): Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. 1995.
- Band 25 Günter Rudolph / Jürgen Schäfer (Hrsg.): Deutschunterricht in den neuen Bundesländern seit 1990. Aspekte, Tendenzen, Probleme. 1996.
- Band 26 Rolf Selbmann: Vom Jesuitenkolleg zum humanistischen Gymnasium. Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Bayern zwischen Gegenreformation und Gegenwart am Wilhelmsgymnasium München. 1996.
- Band 27 Bodo Lecke (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. 1996.
- Band 28 Reiner Beßling: Schule der nationalen Ethik. Johann Georg Sprengel. Die Deutschkundebewegung und der deutsche Germanistenverband. 1997.
- Band 29 Joachim S. Hohmann: Deutschunterricht in SBZ und DDR 1945–1962. Zur Geschichte und Soziologie sozialistischer Erziehung. 1997.
- Band 30 Friedrich Taeye (Hrsg.): Verborgene Quellen des Literaturunterrichts in der DDR. Eine kommentierte Auswahl. 1998.
- Band 31 Bodo Friedrich / Robert Gerlach / Patrick Lang (Hrsg.): Geschichte der Deutschmethodik in der SBZ und DDR in Biographien. 1999.
- Band 32 Marina Kreisel: Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Muttersprachunterricht der DDR. Klassen 5 bis 10 – Determinanten und Tendenzen. 1996.
- Band 33 Robert Ulshöfer: Theorie und Praxis des Deutschunterrichts Sekundarstufe II. Aufsätze 1946–1996. 1997.
- Band 34 Joachim Schulze-Bergmann: Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text. Eine Untersuchung zu den Begründungsfiguren literaturdidaktischer Kanonbildung im Zeitraum von 1840 bis 1977. 1998.
- Band 35 Ina Karg: ... *und waz si guoter lêre wermt* ... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. 1998.
- Band 36 Helmut Holoubek: Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con Variazioni. 1998.
- Band 37 Bodo Lecke (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. 1998.
- Band 38 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Sprichwort, Rätsel und Fabel im Deutschunterricht. Geschichte, Theorie und Didaktik „einfacher Formen“. 1999.
- Band 39 Günther Hampel: Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Hessen am Beispiel der „Lahntalschule Biedenkopf“ (1846–1969). 1999.
- Band 40 Jürgen Schäfer: Karl Friedrich Wilhelm Wanders Sprachbücher. Ein Beitrag zur Entwicklung des deutschen Sprachunterrichts im 19. Jahrhundert. Zum 4. Juni 1999, dem 120. Todestag des verdienstvollen „Schul- und Volksmannes“. 1999.
- Band 41 Ortwin Beisbart / Annemarie Mieth (Hrsg.): Deutschlehrer-Bildung im Wandel. Konzepte und Strukturen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. 1999.
- Band 42 Hartmut Frenz / Horst Ehrhardt (Hrsg.): Deutschunterricht und Deutschlehrerausbildung im 19. Jahrhundert in Thüringen. Fallstudien zur Fachgeschichte. 2000.

- Band 43 Hilmar Grundmann (Hrsg.): Zum Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 2000.
- Band 44 Bodo Lecke (Hrsg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. 2000.
- Band 45 Angela Schwalb: Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. 2000.
- Band 46 Hilmar Grundmann: Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches. 2001.
- Band 47 Inge Blatt / Wilfried Hartmann / Andreas Voss: Neue Schriftmedien im Lehramtsstudium Deutsch. Untersuchungsergebnisse und Konsequenzen. 2001.
- Band 48 Hartmut Jonas / Kurt Rose: Computerunterstützter Deutschunterricht. 2002.
- Band 49 Erika Essen: Bildung durch Sprachbewußtsein und sprachliches Gestalten. Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Ortwin Beisbart, Helga Bleckwenn, Renate Hildebrandt-Günther und Ursula Springmeyer. 2002.
- Band 50 Arnold Grömminger (Hrsg.): Geschichte der Fibel. 2002.
- Band 51 Hubert Ivo: Nach 1945 *Deutsch* unterrichten. Ein Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher *Verschränkungen*. 2002.
- Band 52 Klaus Lindemann: *Deutsch denken, reden, schreiben*. Schule, Deutschunterricht und Abitur 1932–1940 dargestellt am Beispiel der Essener Gymnasien Borbeck und Bredeneu. 2003.
- Band 53 Tatjana Jesch (Hrsg.): Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts. Didaktische Annäherungen an eine Gattung. 2003.
- Band 54 Bodo Lecke (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? 2004.
- Band 55 Daniela Schirmer: Am Beispiel Eichendorff: Zur Didaktik eines Autors der Romantik im Dritten Reich. 2004.
- Band 56 Kristina Popp: Goethe: Vorbild oder Denkbild? Goetherezeption im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts und im aktuellen Literaturunterricht. 2005.
- Band 57 Christoph Müller: Sprachbuch und Mathematikbuch im Vergleich. Untersuchung zu Manifestationen eines mathematischen Denkstils in Grammatiklektionen des Sprachbuchs. 2005.
- Band 58 Bodo Friedrich (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 1). Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR. 2006.
- Band 59 Gabriele Czech (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. 2007.
- Band 60 Martina G. Lüke: Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich. 2007.
- Band 61 Gertrud Lütgemeier: Deutsche Besinnungen 1911–1971. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit. 2008.
- Band 62 Jörn Brüggemann: Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. 2008.
- Band 63 Bodo Lecke (Hrsg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des *Bremer Kollektivs*. 2008.
- Band 64 Jürgen Kreft: Aufsätze zum Deutschunterricht und zur Literaturdidaktik. 2009.

- Band 65 Thomas Roberg/Sebastian Susteck/Harro Müller-Michaels (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. 2010.
- Band 66 Marja Rauch: Die Schule der Einbildungskraft. Zur Geschichte des Literaturunterrichts in der Romantik. 2011.
- Band 67 Johannes Zech: Systemfragen der muttersprachlichen Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. Sprachliche Bildung und Erziehung in der DDR-Schule. Herausgegeben und eingeleitet von Hartmut Jonas und Marina Kreisel. 2011.
- Band 68 Christian Dawidowski/Swantje Ehlers (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung. 2013.
- Band 69 Christian Dawidowski (Hrsg.): Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000. 2013.
- Band 70 Julia Heuer: Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. 2015.
- Band 71 Christian Dawidowski/Nadine J. Schmidt (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. 2017.
- Band 72 Gabriele Czech (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. 2018.
- Band 73 Helge C. Liebsch: Das Drama im Deutschunterricht um 1900. Der Diskurs über Lektürekanon und Literaturvermittlung. 2020.
- Band 74 Gisela Teistler: Kunst und Kanon: Tafeln der bildenden Kunst in gymnasialen Lesebüchern der Weimarer Republik. 2020.
- Band 75 Christian Dawidowski / Florian Eickmeyer: Die Darstellung des Islam im Kaiserreich. Historische Lesebuchforschung mit digitalisierten Quellen. Unter Mitarbeit von Fabian Brink, Anke Hertling, Sebastian Klaes, Julian Krings, Ria Sommer und Carina Steeger. 2022.
- Band 76 Britta Eiben-Zach: Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten. 2022.