

Lorenz, Marco; Reh, Sabine

Korrigieren, Kommentieren und Beurteilen des deutschen Abituraufsatzes am Beispiel eines Westberliner Gymnasiums in den 1950er Jahren

Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 263-276



Quellenangabe/ Reference:

Lorenz, Marco; Reh, Sabine: Korrigieren, Kommentieren und Beurteilen des deutschen Abituraufsatzes am Beispiel eines Westberliner Gymnasiums in den 1950er Jahren - In: Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 263-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283391 - DOI: 10.25656/01:28339; 10.35468/6052-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283391>

<https://doi.org/10.25656/01:28339>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Marco Lorenz und Sabine Reh

Korrigieren, Kommentieren und Beurteilen des deutschen Abituraufsatzes am Beispiel eines Westberliner Gymnasiums in den 1950er Jahren

„Wer immer strebend sich bemüht, dem können wir verzeihen.“¹

Dieses Zitat aus der Einleitung einer Handreichung zum Schreiben schulischer Aufsätze, die nach der ersten Auflage von 1936 bis in die 1970er Jahre hinein neu aufgelegt wurde, deutet unter der Überschrift „Ein Wort an den Lehrer“² die Herausforderungen an, die mit der Bewertung von Schüleraufsätzen einhergehen. Es gibt einen ersten Hinweis darauf, dass es beim Anstreichen von Auffälligkeiten, die nicht einer sprachlichen Norm oder den inhaltlichen Vorstellungen der Lehrkräfte entsprechen, bei deren teilweise mit Korrekturvorschlägen versehenen Kommentierungen und dann vor allem bei der Bewertung des Schulaufsatzes um etwas anderes geht als um das Abzählen entdeckter Fehler. Den Schüler*innen werden „zahlreiche Proben und Stilübungen“ (Brenner 1951, S.7) angeboten, mit der gleichzeitigen Mahnung, sich „von den Vorbildern frei[zu]mach[en]“ (ebd., S. 8). Den Lehrer*innen hingegen wird ein Appell mitgegeben: „Erziehen Sie Ihre Schüler nicht zu Schriftstellern!“ (ebd., S. 6. Sperrschrift i. O.) Der an diese Hinweise sich anschließenden Frage, was eigentlich im Schulaufsatz angestrichen, als Fehler korrigiert bzw. kommentiert und in den Lehrergutachten beurteilt und mit einer Note versehen wird, was damit eigentlich geprüft wird, wollen wir im Folgenden anhand von Lehrer*innenkommentaren und den abschließenden Beurteilungen eines ausgewählten Beispiels nachgehen, das im Rahmen der Abschlussprüfungen an einem Westberliner Gymnasium³ angefertigt wurde.

1 Brenner 1951, S. 6.

2 Ebd., S. 5. Die Einleitung des Aufsatzbuches ist zweigeteilt in einen Abschnitt an den Lehrer und einem „Wort an den Schüler“.

3 Das im Folgenden verwendete Material findet sich unter: DIPF/BBF/Archiv: Bestand GH0 464 und stützt sich damit auf den Klassensatz eines Abschlussjahrganges aus dem Jahr 1955. Gemäß den geltenden Schutzbestimmungen des hessischen Archivgesetzes für personenbezogene Daten musste für Einsichtnahme in den Bestand ein Antrag auf Schutzfristverkürzung gestellt werden und die personenbezogenen Daten wurden dementsprechend für die Auswertung anonymisiert. Im Folgenden werden die Nachweise mit dem Kürzel „DIPF/BBF/GH0 464“ und der Angabe der Paginierung des Archivs im laufenden Text geführt.

Die hier im Fokus stehenden Anstreichungen, Korrekturvorschläge und Kommentierungen verdeutlichen, dass der Schulaufsatz als praktische Übung diene, mit der Grundlagen des Schreibens – vermittelt unter anderem durch Regelkunde und sprachliche Vorbilder – sowohl nachgeahmt, erprobt wie eingeübt werden sollten.⁴ Zugleich aber handelt es sich dann, wenn der Schulaufsatz als Klassenarbeit oder gar als Bestandteil von schulischen Abschlussprüfungen geschrieben werden musste, um eine alte und sehr verbreitete Prüfungsform, die, anscheinend als eine Art ‚Königsdisziplin‘ der Abiturprüfung geltend, die Bildung des selbständigen, schreibenden Subjektes (vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017; Kittler 1995, S. 191–195) erweisen sollte und mit dieser überprüft werden konnte: Ist die Vermittlung der Fähigkeit des selbständigen Formulierens von Texten, des Schreibens, gelungen? Wenn ein Aufsatz aber explizit als Prüfungsaufsatz dient, ändern sich durch die Notwendigkeit, ein wertendes Urteil fällen zu müssen, auch die Voraussetzungen der Korrektur deutlich. Die inhärente Logik der Prüfung⁵ – gerade in einer Abschlussprüfung wie dem Abitur – verschiebt den Fokus zwar auf den wertenden und zuschreibenden, also individualisierenden Aspekt und eine Nachbesserung von Fehlern ist nicht vorgesehen. Gleichzeitig aber bleiben auch im Umgang mit der abschließenden Prüfungsarbeit die Praktiken des Lehrers, seine Umgehensweisen mit dem Schülerprodukt, seine Gebrauchsroutinen gleich.⁶ Die Markierungen und Kommentare am Rand sind ähnlich wie die an den Klassenaufsätzen und bilden die – auch legitimierende – Grundlage für ein wertendes Urteil.

Das Gewicht des hier im Fokus stehenden Aufsatzes im Fach Deutsch wurde über längere Perioden seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert dadurch unterstrichen, dass eine unzureichende Bewertung nicht durch gute Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden konnte,⁷ jedoch blieb der Bezug zu einem disziplinär verorteten Fachwissen – etwa der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich etablierenden (neueren) deutschen Literaturwissenschaft – lose (vgl. Kämper-van den Boogaart/Reh 2022 und Mackasare 2017, insbesondere S. 25ff.). Vielmehr waren mit ihm von Beginn an ganz allgemeine Fähigkeiten und die „Gesamtbildung der Examinanden“ (so schon 1834 in Preußen formuliert, Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017) in den Mittelpunkt der Prüfung gerückt. In diesem Beitrag soll die Frage gestellt werden, wie sich diese Perspektive in den Korrektur-

4 Der bereits zitierte Studienhelfer „Der Deutsche Aufsatz“ bietet neben zahlreichen Gliederungen und inhaltlichen Hinweisen zu vielen möglichen Aufsatzthemen auch einen direkten Hinweis „an den Schüler. [...] Beginne frühzeitig damit, gute Schriftsteller aufmerksam zu lesen. Beachte nicht nur das, was sie sagen, sondern in steigendem Maße auch, wie sie es sagen.“ Brenner 1951, S. 7.

5 Einen einführenden Überblick bieten: Ricken/Reh 2017. Eine Darstellung der Prüfung als pädagogische Praxis findet sich bei Lindenhayn 2018.

6 Zur Untersuchung kleiner Formen im Schulunterricht als „little tools of knowledge“ vgl. Heideklang/Dobritz/Stobbe 2020, S. 17.

7 Für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den das Abitur betreffenden Reglements über die großen Umbrüche hinaus vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.

und Benotungspraktiken der Lehrer*innen niederschlägt, wie sich in den Korrekturen eine Bewertung der hinter dem Text stehenden Person ablesen lässt. Grundlage unserer Betrachtung bildet das Quellenkorpus des Forschungsprojektes ‚Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972‘, in dem Aufsätze vor allem aus Preußen (bzw. ehemals preußischen Territorien) und Bayern gesammelt, digitalisiert und zu Teilen transkribiert wurden.⁸ Der daraus entstehende historische Längsschnitt über fast ein Jahrhundert bietet einen guten Zugang zur Korrekturpraxis und zu Beurteilungsmustern und deren möglichem historischen Wandel. Er weist aber darüber hinaus auf den Stellenwert von Ausnahmefällen für die Untersuchung von Normen und Normierungen in der Korrekturpraxis hin, in denen etwa gegen vergebene Noten Widerspruch eingelegt wurde oder die Prüfungsordnung selbst schon eine Kontrolle der Bewertung derjenigen Aufsätze vorsah, deren Urteil ein Nichtbestehen der Reifeprüfung nach sich gezogen hätte und damit auch die Korrekturen der Lehrkraft einer Begutachtung unterzogen werden.⁹ Gerade anhand solcher Fälle – die sich mit der Durchsetzung eines Berechtigungswesens, der Bildungsexpansion und damit der steigenden Bedeutung von Abiturnoten im 20. Jahrhundert häufen – kann eruiert werden, welche Maßstäbe für das Korrigieren galten und was die Praktiken ausmachte, zumal es eine Notwendigkeit gab, diese zu thematisieren.

1 Aufgaben, Erwartungen und Urteilgründe

Schon bei einer kursorischen Durchsicht des vorliegenden Materials¹⁰ lässt sich zweierlei beobachten: Erstens finden sich neben den ubiquitären Korrekturzeichen am Rand fast durchgehend Kommentare zur thematischen Passung des Aufsatzes

8 Die Digitalisate und Transkriptionen sind an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in einer digitalen Forschungsumgebung zusammengefasst und einsehbar. Die Transkriptionen wurden nach dem auf die Quellengattung angepassten Standard der Text Encoding Initiative (TEI) transkribiert, vgl. Cramme/Schulz i. d. B.

9 In der ‚Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens‘ (1926), die in ihren Grundzügen zum Untersuchungszeitraum noch Bestand hatte, wird die besondere Stellung des Prüfungsaufsatzes im Fach Deutsch in §22, Abs. 3 betont: „Die Zuerkennung der Reife erfolgt durch Mehrheitsbeschluß. Soweit im Gesamturteil ein Ausfall im Deutschen oder in einem für die betreffende Schulart charakteristischen Fach vorliegt, bedarf die Zuerkennung der Reife der Dreiviertelmehrheit.“ Diese wird durch die ‚Zusammenfassung der Ergänzungen und Abänderungen der Reifeprüfungsordnung‘ (1954) in §8, Abs. 2 noch verschärft: „Bei nicht ausreichenden Leistungen in Deutsch gilt die Prüfung als nicht bestanden.“ Dadurch wird den mangelhaften Aufsätzen eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. §5, Abs. 3 legt fest: „Wenn die schriftliche Prüfungsarbeit in Deutsch vom Fachlehrer nicht als ausreichend beurteilt wird, so hat der Schulleiter die schriftliche Stellungnahme eines zweiten Fachlehrers für Deutsch einzuholen.“ Für einen Überblick der gesetzlichen Entwicklung der Abiturprüfung vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.

10 Die hier im Fokus stehende Abschlussklasse umfasst nach der Prüfungsakte 18 Prüfungsarbeiten, von denen 16 im Archivbestand überliefert sind. Auffällig ist zum einen, dass es sich um eine

und damit zur Auffassungsgabe des Schülers oder der Schülerin sowie ein abschließendes Lehrergutachten, in dem die vergebene Note begründet wird. Zweitens fällt auf, dass die Kommentare in ihrer Anzahl und Ausführlichkeit keineswegs einheitlich sind, sondern im Klassensatz starken Schwankungen unterliegen, sich zudem wie das zusammenfassende Urteil in ihrer Länge an der vergebenen Note auszurichten scheinen. Das kann einige Annahmen zum Korrekturverhalten des Lehrpersonals ermöglichen. Während – das zeigen vor allem die Arbeiten aus dem 20. Jahrhundert – jene Arbeiten, die mit der besten Note bewertet wurden, teilweise eine recht ausführliche Begründung erfahren, halten die Lehrer*innen einen erhöhten Aufwand für mittlere Urteile selten für nötig. Auffällig sind jedoch vor allem die Korrekturvorschläge, Lehrerkommentierungen und Gutachten von jenen Aufsätzen, die als nicht ausreichend, also etwa mit der schlechtesten Note bewertet wurden oder nur knapp als bestanden das gesamte Bewertungsverfahren durchliefen.¹¹ Unter den als ungenügend bewerteten Arbeiten und den Grenzfällen finden sich teilweise ausufernde Texte zur Begründung der Notengebung, manchmal mit genauen Angaben dazu, welche Textstellen den Erwartungen nicht entsprechen und welche Rückschlüsse dies auf den Bildungsstand und Reifegrad des Prüflings zulasse. Diese Praxis könnte mehrere Gründe haben, etwa daher rühren, dass die Noten nicht bestandener Abiturprüfungen eher angezweifelt wurden und die entsprechenden Prüfungsverordnungen im 20. Jahrhundert eine Zweitkorrektur ungenügender Arbeiten vorschrieben. Teilweise wurden sie sogar zusätzlich vom Rektorat begutachtet; damit kam solchen Aufsätzen und ihrer Korrektur eine erhöhte Aufmerksamkeit zu. Auch weist diese Praxis darauf hin, dass in den uns vorliegenden Klassensätzen von Abituraufsätzen an dieser Schule die Notenskala nur selten in ihrer Breite ausgeschöpft wurde und nur für wenige Arbeiten die Bestnote vergeben wurde. Damit verschiebt sich der Fokus der Entscheidung der Lehrer*innen hin zur Frage, ob die Reifeprüfung als bestanden angesehen werden kann. Folgt man in diesem Zusammenhang der These, dass die eigentliche Selektion bereits im Auswahlprozess der Schüler*innen zur Aufnahme am Gymnasium stattfindet,¹² muss die nicht bestandene Prüfung eine besonders gründliche Rechtfertigung erfahren¹³ und gibt damit einen Einblick in die Mindestanforderungen an die Prüfungskandidat*innen. Ein

koedukativ unterrichtete Klasse zu handeln scheint, zum anderen der Vermerk „Aufbauform“ auf dem Aktendeckel und einigen Aufsätzen, s. FN 20.

- 11 Die Notenskalen unterscheiden sich im zeitlichen Verlauf; sie sind etwa unterschiedlich stufig; die Noten heißen auch jeweils anders. Die historischen Besonderheiten dieser Entwicklung lassen sich wiederum aus den Abiturprüfungsordnungen ableiten, vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.
- 12 Zur Frage, ob das Abitur eine selektierende Funktion erfüllte oder die Aufnahme an eine höhere Schule die eigentliche Hürde darstellte, vgl. Scholz u. a. 2021.
- 13 Diese Annahme geht mit der Beobachtung einher, dass bereits im Kaiserreich die Eltern von an der Abiturprüfung gescheiterten Schülern die immer wichtiger werdende Qualifikation bspw. durch einen Wechsel auf private Anstalten zu ermöglichen versuchten. Vgl. Groppe 2018, S. 200.

weiterer Eindruck, der sich in der Lektüre der Lehrer*innenkommentare stellenweise aufdrängt, ist, dass das Lesen der entsprechenden Aufsätze den Lehrkräften wenig Freude machte (schon in der Weimarer Republik gibt es darüber Klagen unter den Deutschlehrkräften)¹⁴ und sie in der Kommentierung auch einmal ungehalten werden ließ.¹⁵

Auch der für diesen Beitrag ausgewählte Aufsatz hat nach dem Urteil ‚nicht genügend‘ des Fachlehrers eine unterstützende zweite Meinung sowie ein Gutachten des Direktors der Schule nach sich gezogen und bietet damit die Grundlage für eine ausführliche Diskussion über die Erwartungen an einen Aufsatz, der die (Mindest-)Anforderungen für eine bestandene Prüfung erfüllt. Als Aufgabenstellung wurde aus vier Möglichkeiten¹⁶ die folgende gewählt: „Ein großer amerikanischer Roman führt den Untertitel ‚Vom Hunger des Menschen in seiner Jugend‘. Was verstehen Sie als junger Mensch darunter?“ (DIPF/BBF/Archiv: GH0 464, S. 135) und rekurriert damit auf den Roman ‚Of Time and the River‘ (1935) von Thomas Wolfe. Die mit der Aufgabenstellung einhergehende Aufforderung, einen ‚Besinnungsaufsatz‘¹⁷ zu schreiben – sich also mit dem gewählten Zitat thematisch auseinanderzusetzen, ohne explizit eine direkte Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu fordern –, zeugt von der in den 1950er Jahren erneut virulenten Idee, die ‚Reife‘ eines*r Abiturienten*in in einem allgemeinen Frage erörternden Text erkennen und beurteilen zu können. In den Gutachten und den Korrekturen am Rand spiegelt sich dieser umfassende Beurteilungsanspruch – zur Disposition stehen eine Person und ihre Entwicklung – wider.

Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich der Fachlehrer in diesem Text nur bei Zeichen- und Rechtschreibfehlern mit Korrekturzeichen begnügte, den Rand aber auch dazu nutzte, Argumente für seine Einschätzung zu sammeln. Dementsprechend bezieht sich ein Großteil der Kommentare auf die Verständlichkeit der im Aufsatz geäußerten Gedanken und kritisiert stilistische Schwächen und unklare Ausdrucksweisen.

14 Rainer Bölling weist auf das Beispiel eines Deutschlehrers hin, der sich darüber beklagt: „immer wieder und wieder [...] das niederträchtige, beinahe in jedem Satz verfehlte, den hohen Gegenstand kläglich mißhandelnde Zeug lesen und verbessern zu müssen, das der Durchschnittsprüfener [...] zu Papier zu bringen imstande ist!“, zitiert nach: Bölling 2010, S. 170.

15 Zum umgekehrten Fall vgl. Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017.

16 Seit der Veränderung der Prüfungsordnung in der Weimarer Republik 1926 war es fast überall Usus geworden, den Schüler*innen mehrere Aufgaben zur Wahl zu stellen. Von den drei anderen Themenstellungen lassen sich zwei in den politischen Diskurs der Zeit einordnen: „Dürfen wir Kulturstätten bauen, solange Menschen in Baracken leben“/„Welche sind Ihrer Ansicht nach die wichtigsten politischen Pflichten des Staatsbürgers“. Nur eine weitere Aufgabe verlangt von den Abiturient*innen die (wenn auch in der Analyse eher distanzierte) Beschäftigung mit einem kulturellen Thema: „Schildern Sie Ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit einem Werk der Dichtung oder der Musik, der Wissenschaft oder der bildenden Kunst, das bedeutsam und bleibend auf Sie gewirkt hat!“ (DIPF/BBF/GH0 464, S. 4).

17 Zur thematischen Ausrichtung und der mit dem Besinnungsaufsatz verbundenen „erwünschten Haltung“ vgl. Eiben-Zach 2022, S. 18ff. und Kämper-van den Boogaart i. d. B.

So werden teilweise ganze Absätze des neun Seiten umfassenden Aufsatzes in Frage gestellt: Jeweils sechs Mal finden sich am Rand Kommentare, die einzelne Ausdrücke oder ganze Passagen als „unklar“ (DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 137–142) oder gar „unnötig“ (ebd., S. 135–141) kennzeichnen. Formulierungen, die dem Text eine „Abschweifung“ (ebd., S. 135–142) vorwerfen, verwendet der Lehrer fünf Mal in Bezug auf einige (zum Teil mit geschweiften Klammern markierte) Abschnitte. Während der Hinweis auf unnötige oder abschweifende Textabschnitte eher auf die Frage abzielen, ob der Schüler die geforderte thematische Ausrichtung einhält, scheint die Frage nach klarer Ausdrucksweise hier zu bemängeln, dass die Schreibweise des Schülers den Lehrer nicht von dessen Reife überzeugen kann. Zum Schluss bemerkt der Lehrer, dass er den Aufsatz erst nach mehrfacher Lektüre entschlüsselt habe und schließt seinen letzten Kommentar mit der geradezu poetisch formulierten Bemerkung: „welche Schwerfälligkeit, welch Nebel!“ (ebd., S. 134). Damit ist der Grundton für das Gutachten gelegt und das sich über drei Seiten erstreckende Urteil des prüfenden Lehrers beginnt mit einer kurzen Reflexion des Korrekturaufwandes:

„Das mindeste, was man von einem Reifeprüfungsaufsatz verlangen muß, ist, daß er dem Leser mit einiger Mühe verständlich ist. Ich habe hier sehr erhebliche Mühe aufgewendet, und es ist mir trotz besten Willens nicht überall gelungen. Der Verf. hat (selbstverständlich) versucht, das Beste zu geben. Er hat seine Gedanken so gewichtig und u. tief wie möglich sagen wollen. Aber da zeigt sich die Grenze seines Vermögens: er kann nicht klar u. einfach denken; u. er kann schon gar nicht einen Gedanken in eine leicht verständliche Form bringen.“ (ebd., S. 144)

Die grundlegende Kritik an der vorliegenden Arbeit zielt demnach auf die Frage der Lesbarkeit im Sinne sprachlicher Angemessenheit und der Verständlichkeit des Textes; eine festgestellte Problematik wird zurückgeführt auf die Unfähigkeit des Schülers „klar u. einfach denken“ zu können. Der Lehrer macht sich im Folgenden daran, einige Formulierungen aufzulisten, die er für umständlich hält, im weiteren Verlauf des Gutachtens gar als „Gedanken- und Sprachschwulst“ (ebd., S. 147) bezeichnet. In tabellarischer Form führt er Beispiele aus dem Text an und stellt diese unter dem Stichwort „B. will sagen:“ den eigenen Formulierungsvorschlägen gegenüber:

Tab. 1: DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 144–147

<i>B. will sagen</i>	<i>Und sagt:</i>
1.) Die Reife des Menschen beeinflusst seine Ideale	1.) Die Reife ... bildet einen Einfluß
2.) Er unterscheidet sich von seinen Altersgenossen	2.) Er ist unterschiedlich im Vergleich zu seinen Altersgenossen
3.) Wichtig ist der Charakter	3.) Einen weiteren Ausschlag ergibt der Charakter
4.) Die Jugend hat Hunger	4.) Der Hunger bezieht sich auf die Jugend; der Hunger kann sich auf ein anderes Gebiet erstrecken.

<i>B. will sagen</i>	<i>Und sagt:</i>
5.) Das Kind wünscht sich Spielsachen	5.) Kein Hunger dieser Art bezieht sich in der Jugend immer nur auf Spielsachen
6.) Es gibt Hunger nach Bildung	6.) Ein solches Verlangen überträgt sich auch auf das Gebiet der Bildung.
7.) Der bildungssuchende junge Mensch liest jede freie Minute	7.) Später macht sich dieses Verlangen dadurch bemerkbar, daß der Betreffende jede freie Minute mit Lesen von Büchern zubringt.

Auch wenn anhand dieser Beispiele zu erahnen ist, was der korrigierende Lehrer unter einer umständlichen Ausdrucksweise versteht, kommt hier der Eindruck auf, dass sich in den teilweise stark vereinfachenden, teilweise auch problematischen Formulierungsvorschlägen des Lehrers nicht das wiederfindet, was an differenzierten Inhalten in den ‚umständlichen‘ Schülerformulierungen steckt. Sicherlich äußert sich an dieser Stelle eine Art Unmut darüber, solche ‚umständlichen‘ Formulierungen lesen zu müssen. Doch zeigt die Tabelle auch, wie der Lehrer im Versuch, eine von ihm für ‚umständlich‘ gehaltene Ausdrucksweise zu vereinfachen, scheitert, weil er die Texthaftigkeit des Gesamttextes nicht berücksichtigt, die eine schematische Vereinfachung von Sätzen und Satzteilen in dieser Form unmöglich macht.

Folgt man diesen Kommentaren des Lehrers an den entsprechenden Stellen im Aufsatz, die eine fehlende Konzentration auf das gewünschte Thema monieren, wird die grundlegende Kritik am Aufsatz klar, ohne dass die Korrekturen am Rand auf den Gedankengang des Schülers eingehen. Der Prüfungskandidat macht zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen, verschiedene ‚Formen‘ des Hungers zu benennen und diese aus der Sicht eines jungen Menschen zu betrachten. Neben einer kurzen Analyse der beiden Begriffe „Verlangen“ (ebd., S. 135) und „Sehnsucht“ (ebd., S. 136), die der Verfasser als eine Art des Hungers versteht, den er beschreiben soll, steht am Rand: „Diese Tüfteleien schweifen ab u. sind unnötig“ und kurz danach: „Dieser ganze Absatz ist zu abstrakt.“ (ebd.) Als eine weitere Form des Hungers führt der Abiturient mögliche materielle Wünsche in Kindheit und Jugend an, die sich mit dem Alter wandeln: „[D]enn auch der Jugendliche hat solche Träume, aus dem Holzauto wird z. B. eine Eisenbahn, aus der Eisenbahn ein Fahrrad, aus dem Fahrrad ein Motorrad usw.“ (ebd., S. 137) Auch diese Passage scheint nicht die Anforderungen zu erfüllen: „Der Inhalt dieses Absatzes ist nicht ganz klar. Will der Verf. von dem Hunger nach Besitz sprechen? Aber er spricht auch von Träumen.“ (ebd.) Die Kommentare weisen darauf hin, dass der Lehrer in den genannten Ausführungen nicht die geforderte persönliche Auseinandersetzung wiederfindet, die in seinem Urteil gefordert wird: „er war persönlich angesprochen oder aufgerufen: Was verstehen Sie, der [Name], der Sie ein junger Mensch von 18 Jahren sind, unter dem Hunger eines jungen Menschen?“ (ebd., S. 148) Der Schüler spricht in eher abstrakter Form von verschiedenen Arten des Hungers oder spricht von Entwicklungen

dieses Gefühls in verschiedenen Lebensaltern, ohne seine eigenen Erfahrungen zu schildern. Folgerichtig kommt der Lehrer nur wenig später zu seinem zentralen Kritikpunkt: „Der Verf. verkennt immer wieder den Sinn der Aufgabe; statt von den verschiedenen Arten oder Zielen des Hungers eines jungen Menschen zu sprechen, gibt er Entwicklungen.“ (ebd., S. 138) Der Schüler hat also die Aufgabe nicht in einer vom Lehrer gewünschten Form bearbeitet und in der Folge eine Fehlleistung erbracht. Diese bestehe letztendlich darin, dass der Schüler seine persönliche Einstellung zum Thema hätte anbringen sollen, stattdessen aber eine „historische oder philosophische Abhandlung“ (ebd., S. 148) geschrieben habe.

Die durchaus nennenswerten 23 Fehler des Aufsatzes, von denen nach Meinung des Erstkorrektors einige schwer genug seien, „für einen Abiturienten eine Verurteilung [zu] bedeuten“ (ebd.), finden zwar Erwähnung, wichtiger erscheint aber der Verfasser der Arbeit, dessen Person anhand seines Textes eingeschätzt werden soll. In der Verkennung der Aufgabe und dem Sprachgebrauch zeige sich sein „unklarer Kopf“, er habe „nebelhafte Vorstellungen“ und könne daher nicht „zu klarer Erkenntnis u. damit zu klarer Formulierung durchstoßen“ (ebd.). Damit wird deutlich, dass an dieser Stelle nicht der Text als Produkt einer Prüfung¹⁸ gewertet wird, sondern der Aufsatz Rückschlüsse über Reife und Begabung des ‚dahinterstehenden‘ Schülers geben soll und diese nicht ausreichend scheinen.

2 Die Kassierung eines Urteils

Besonders deutlich wird diese Einschätzung, die nun spätestens keinen Rückhalt mehr im vorliegenden Prüfungsaufsatz findet, wenn im Urteil auch darüber spekuliert wird, dass der Schüler, der offenbar seine Stärken im Fach Mathematik unter Beweis gestellt hat, höchstens „ein guter praktischer Rechner u. Verwender von Formeln“ sein könne, „ohne ein wirklicher mathematischer Denker zu sein“ (DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 147). Die abschließende Bewertung des Fachlehrers und damit das Urteil „nicht genügend“ wird auf einem beiliegenden Blatt in aller Kürze und mit dem Verweis auf die „völlige Unfähigkeit zu klarer Formulierung“ (ebd., S. 149) bestätigt. Allerdings ist bereits auf dem Prüfungsbogen vermerkt, dass das Urteil nach einer erneuten Besprechung und auf „Weisung der Prüfungsleiterin“¹⁹

18 Vgl. Ricken/Reh 2017, eine Genese der Prüfungspraktiken liefert Lindenhayn 2018. Zur Verbindung von Bewertungspraktiken mit dem entstehenden Leistungs-Dispositiv um 1800 vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018; wie Leistung messbar gemacht wurde, beschreibt Kaminski 2018 und zur Verbindung von Kompetenzkonzepten und Leistungsmotivation vgl. Gellhard 2018.

19 Aus den beiliegenden Prüfungsunterlagen lässt sich vermuten, dass es sich bei der Prüfungsleiterin um eine Oberschulrätin handelte, die als Vorsitzende des Prüfungsausschusses einige Entscheidungen fällen musste, die auch öffentlich diskutiert wurden. Im Falle eines Schülers, der in der Reifeprüfung 1955 ein leeres Blatt in seiner Lateinprüfung abgegeben hatte, berief sie sich „auf das pädagogische Gewohnheitsrecht, Abiturienten mit einer 5 im Zeugnis durchfallen zu lassen, sofern die Note 5 nicht durch ein ‚gut‘ in einem anderen Fach ausgeglichen wird.“ (Der Spiegel 1956, S. 54).

(ebd., S. 148) auf die Note: „ausreichend“ heraufgesetzt wurde und ein zusätzliches Gutachten des Schulleiters der Arbeit beiliegt. Damit tritt ein bemerkenswerter Fall ein. Die Korrekturpraxis der Fachlehrer, die in der Einübung des Aufsatzschreibens eine Rückmeldung an den Schüler darstellt, schafft im Kontext der Abschlussprüfung und insbesondere im Fall einer als nicht genügend befundenen Prüfung, eine – wenn auch begrenzte – Öffentlichkeit unter den Beteiligten. So erfahren z. B. Menschen aus der Schulverwaltung, unter Umständen der Prüfling selbst oder die Eltern auf diese Weise Näheres über die Beurteilung der Prüfung. In dieser durchläuft das Erstgutachten also eine Überprüfung durch Fachkolleg*innen, das Rektorat. Sie wird als Teil der Prüfungsakte eine Zeitlang archiviert (vgl. Klinger 2018) und unterwirft damit auch die prüfende Instanz einer Begutachtung (vgl. Ricken/Reh 2017, S. 252f.). Interessant ist diese ebenfalls sehr ausführlich dargelegte Einschätzung des Rektors, da sie einigen Kritikpunkten des Fachlehrers folgt, aber dennoch zu einem anderen Ergebnis kommt.

Auch dieses Gutachten nimmt sich zunächst den Raum, die wichtigsten Argumentationslinien der Arbeit zusammenzufassen und wertet die inhaltlichen Aspekte der Arbeit, wenn nicht als gut, so doch als durchaus ausreichend. Es ist deutlich das Bemühen erkennbar, den Text als gültige Antwort auf die Fragestellung zuzulassen und der Argumentationskette des Schülers zu folgen:

„Handelt es sich auch bei dieser Gedankenführung gewiß nicht um gleichwertige, in richtiger Ordnung nebeneinandergestellte Glieder, so darf man sie doch auch nicht als Tiftelei, Abschweifung oder Unklarheit abtun. Deutlich heben sich doch drei Schritte ab: die Zubereitung des Grundbegriffes, die Gliederung nach vier Zielen und der negative Beweis. Es ist auch das Bewußtsein von diesem Gang vorhanden.“ (DIPF/BBF/Archiv: GHO 464, S. 152)

Die Einschätzung des Rektors folgt den Argumenten des Schülers sehr viel textnäher und ist gleichzeitig ganz explizit ein Urteil über den Erstgutachter, der etwas – aus Sicht des Rektors – falsch gemacht hat. In diesem Gutachten werden teilweise „wichtige“ oder „treffende“ (ebd., S. 151) Feststellungen betont, aber auch das Bewusstsein des Prüflings für die eigenen Schwächen in der Argumentation hervorgehoben und dessen Versuche anerkannt, diese durch vertiefende Beispiele auszugleichen. Damit entfernt sich dieser Korrekturansatz von der Kritik an der Ausdrucksweise, die sich in der tabellarischen Auflistung der Erstkorrektur niederschlägt, und kann als Versuch gelesen werden, nach Argumenten für eine bestandene Prüfung zu suchen. Allerdings wird die Einschätzung geteilt, dass die Arbeit von einem Ansatz profitiert hätte, der sich stärker am Format des Besinnungsaufsatzes orientiert und die eigene Stellungnahme – die hier geprüft werden soll – deutlicher hervorbringt: „Freilich hätte ich lieber eine frische, aus eigenem Erleben stammende Stellungnahme gehabt“ (ebd., S. 152–153). Es wird aber auch betont, dass der vom Schüler gewählte Ansatz allein nicht zwangsläufig ein negatives Urteil nach sich zieht und auch das als ‚objektiv‘ beschriebene Format

Aussicht auf ein positives Resultat habe: „Die Arbeit kann sowohl in objektiver als in subjektiver Form gut und schlecht gemacht werden“ (ebd., S. 153).

Damit bleibt die Frage nach den sprachlichen Mängeln und Fehlern. Das zweite Gutachten bemängelt ebenso den schlechten Stil der Arbeit und stellt auch gleich eine Vermutung an, woher diese Defizite kommen könnten:

„Das ist der häßliche Nominalstil schlechter Zeitungen; er enthüllt, daß der Verfasser in einem höchst beklagenswerten Verhältnis zu seiner Muttersprache steht – was vielleicht mit der sozialen Schicht des Elternhauses zusammenhängt – und daß ihn der Unterricht in Dichtung und Literatur praktisch nicht im geringsten berührt hat. Immerhin bin ich bereit, zusammen mit dem geringen Überschuß in der Bewertung des Inhaltes auch jetzt noch an der Note Vier festzuhalten.“ (ebd.)

Auch hier nehmen die – ein wenig kulturkritischen – Auslassungen mit der Erwähnung des sozialen Hintergrundes²⁰ und des scheinbar fehlenden Interesses den Schüler als Person in den Fokus, ohne jedoch dem Urteil des ersten Gutachtens zu folgen. Betont wird vielmehr, dass der Schwerpunkt des Gesamturteils in der Betrachtung auf die inhaltliche Komponente gelegt werde. Somit scheint sich in diesem Fall die Frage zu stellen, ob die sprachlichen Mängel schwerwiegend genug sind, um dem Schüler eine erfolgreiche Abiturprüfung abzusprechen. Schließlich kommt der Gutachter zu seinem Fazit, in dem er unter umgekehrten Vorzeichen für eine Betrachtung der Person des Schülers plädiert:

„Der reine Wissenschaftler wird die Frage [ob das Urteil aufgrund sprachlicher Mängel ‚nicht genügend‘ lauten müsse, d. A.] ohne weiteres bejahen, und die Entscheidung ist tatsächlich sehr schwer. Muß auch der Lehrer, der immer den ganzen jungen Menschen vor Augen hat, so entscheiden? Ich halte das im vorliegenden Falle nicht für unbedingt erforderlich und glaube, daß man die Note vier noch verantworten kann.“ (ebd.)

Der finale Satz scheint auch hier dafür zu sprechen, dass für eine nicht bestandene Prüfung deutliche Argumente gefunden werden müssen und im Zweifel auch die Betrachtung der hinter der Prüfung stehenden Person – wie in diesem Fall – positiv für den Abiturienten ausfallen kann.

Anhand der Analyse des hier angeführten Beispiels lassen sich einige Merkmale der Abiturprüfung beschreiben, die sich – wenn auch mit historischen Verschiebun-

20 Da sich in der Prüfungsakte keine Angaben zur sozialen Struktur des Jahrgangs finden lassen, kann die Frage, ob und inwieweit die „Aufbauform“ der hier untersuchten Abschlussklasse für diese Anmerkung eine Rolle spielt, leider nicht endgültig beantwortet werden. Möglich wäre zum einen, dass es sich um Schüler handelt, die nach §21 Abs. 2 des Schulgesetzes von 1952 von anderen Oberschulzweigen in die Klasse gekommen sind: „Nach der Vollendung des achten Schuljahres können Schüler des praktischen und des technischen Zweiges, deren Begabung und Bildungswille später hervortreten, das Ziel des wissenschaftlichen Zweiges auf dem Wege über eine wissenschaftliche Oberschule in Aufbauform erreichen.“ Zum anderen mussten in der geteilten Stadt auch „[g]eflohene ehemalige Ostschüler, die in der DDR die achtjährige Grundschule mit Erfolg absolviert haben“ in Aufbauklassen eingegliedert werden. (Der Spiegel 1954, S. 46).

gen im Verhältnis von sich entwickelnder Fachwissenschaft und dem Schulunterricht – auch im zeitlichen Umfeld des Quellenkorpus beobachten lassen. Zum einen nimmt die Aufgabenstellung zwar einen literarischen Text in den Fokus, zielt jedoch nicht auf eine inhaltliche Analyse desselben ab, sondern nimmt die Vorlage zum Anlass, den Prüfling seine Ansichten und Kenntnisse zu einem recht lose umrissenen Thema darlegen zu lassen. Damit tritt der Inhalt der vorliegenden Prüfungsarbeit in den Hintergrund, die Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung wird vor allem von dem Versuch bestimmt die ‚Reife‘ des Schülers anhand seiner Arbeit einzuschätzen. Beide Gutachter nehmen demzufolge auch in Anspruch, über den Schüler abseits des geprüften Faches zu urteilen und stellen beispielsweise Vermutungen zu seinen Fähigkeiten in Mathematik an oder führen etwaige sprachliche Defizite auf seinen sozialen Hintergrund zurück. Ähnliches kann für die sprachlichen Fehler der Arbeit festgestellt werden, die, obwohl quantifizierbar und damit leichter mit anderen Arbeiten zu vergleichen, ebenfalls von beiden Lehrern gedeutet werden. Die Beherrschung korrekter Rechtschreibung und stilistische Sicherheit scheinen in diesem Zusammenhang nur ein Teil des Gesamtbildes zu sein, das sich letztlich in der Note niederschlägt. Damit ließe sich feststellen, dass trotz der recht ausführlichen Einschätzungen der beiden Gutachten die Bewertungskriterien unklar bleiben und in der Bewertung der Versuch unternommen wird, mit Hilfe der verschiedenen Anstreichungs- und Kommentierungspraktiken und den damit oft verbundenen Korrekturvorschlägen ein Gesamtbild des Schülers zu zeichnen, „den ganzen jungen Menschen vor Augen“ (ebd.) zu haben.

Darüber hinaus zeigt der gewählte Fall, dass die Begründung der Note zwar in allen Arbeiten festgehalten wird, allerdings erst bei kritischen Entscheidungen wirklich zum Tragen kommt. In diesen wird die ansonsten eher unsichtbare, nämlich auf den Gebrauchsroutinen im Umgang mit den Schüleraufsätzen beruhende Bewertung der Abituraufsätze zu einem gewissen Grad öffentlich und muss einer Überprüfung standhalten, was sich auch im geleisteten Aufwand niederschlägt und Teil der Prüfungsakte wird. Auch wenn sich bereits in diesem kurzen Beitrag einige wichtige Punkte beobachten lassen, wäre eine umfassendere Analyse der Lehrerkorrekturen in historischen Abituraufsätzen wünschenswert, um ein genaueres Bild von Korrekturpraktiken – möglicherweise in ihrer historischen Besonderheit – zu bekommen, die auch über die Prüfungssituation hinaus unser Verständnis von gelungenen Aufsätzen prägen.

3 Fazit

In Anlehnung an die bisher geleistete Analyse einer historischen Prüfungssituation ergibt sich die Frage nach den Prüfungsanforderungen des Abiturs im untersuchten Zeitraum und welche Rückschlüsse sich auf diese Anforderungen anhand der Korrekturen ziehen lassen. Grob betrachtet scheint es im schulischen Kontext

gleichbleibende Kategorien des Korrigierens zu geben, deren Form sich aus der Unterrichtspraxis ergibt und nach der Möglichkeit der Verbesserung des Aufsatzes fragt. Die Prüfungssituation allerdings kehrt diese Logik um und leitet aus möglichen Verbesserungsvorschlägen, die ein Lehrer (wie hier in dem von uns untersuchten Fall) im Kopf hat oder gar auf Papier festhält, ein Urteil zur Reife des Prüflings ab, das auch und gerade aus Legitimationsgründen im Hinblick auf die Gewährung eines Zuganges zu gesellschaftlichen Ressourcen eine besondere Gründlichkeit und Ausführlichkeit verlangt und in ein formalisiertes Prüfungsverfahren eingebettet wird, an dem in Grenzfällen über die Fachlehrer*innen hinaus auch weitere Gutachter*innen beteiligt sind.

Auch wenn sich eine erste Ebene der Korrektur in der Regel den formalen Fehlern in einem Prüfungsaufsatz widmet, bleiben diese als zählbare Mängel nur ein Argument in der Beurteilung, neben einer ganzen Reihe von Fragen des Schreibstils sowie der inhaltlichen und formalen Umsetzung der Aufgabestellung, deren Kriterien jedoch häufig opak bleiben. Zutage tritt in der Praxis der Abituraufsatzkorrektur der Schluss auf die Gesamtperson, der bis in die 1970er Jahre zentral bleibt. Gefragt wird immer nach der Authentizität der Person – das wird in gewisser Weise in Deutschland zur schulischen Norm – und sie kommt im Leseempfinden der Lehrkraft ebenfalls als Legitimationsstruktur zum Ausdruck. Die Schüler*innen sind damit gefordert sich nicht nur im Kontext der Fragestellung mit einem Thema inhaltlich auseinanderzusetzen, sondern sollen auch ein möglichst klar ablesbares und authentisches Bild ihrer Person liefern. Bleibt dieses Bild wie im gewählten Beispiel ‚unklar‘ oder wird das Thema eher abstrakt behandelt, können die ausbleibenden Rückschlüsse auf die Reife der zu prüfenden Person dazu führen, dass die Prüfung als nicht bestanden gewertet wird.

Damit bleibt auch nur schwer einzuschätzen, ob und inwieweit diese Bewertungspraktik gerecht oder ungerecht ist, ob gelehrt werden kann, was hier schulisch und mit Konsequenzen geprüft wird. Vielmehr lassen sich aus den Aufgabenstellungen und den Korrekturen für jeden konkreten Fall die Bewertungskriterien ablesen und damit auch Vermutungen anstellen, inwieweit die Schüler*innen auf die zu erwartenden Fragestellungen vorbereitet wurden.

Fasst man alle diese Aspekte zusammen und folgt man dem Blick der mit Korrekturvorschlägen versehenen Kommentierung auf die Person der zu prüfenden Schüler*innen, lassen sich auch Überlegungen anstellen, wie sehr der schulische Aufsatz unser Bild von Autorschaft prägt. Schulische Gebrauchsroutinen wie Markierungen und Kommentare, die in den Logiken der Prüfung stehen, sind als zuschreibende eben subjektivierend und individualisierend und schaffen damit den oder die für den schulischen Aufsatztext verantwortlich gemachte*n Autor*in. So versuchen beide im behandelten Beispiel untersuchten Gutachten dem Gedankengang des Verfassers zu folgen und versuchen – besonders wenn die Argumentation nicht nachvollzogen werden kann – Rückschlüsse auf die persönliche

Entwicklung des Schülers zu ziehen. Dass die damit einhergehenden Korrekturen, wie hier im Fall der tabellarischen Auflistung alternativer Formulierungen, nur Vermutungen über die vermeintlich ‚eigentliche‘ Aussage anstellen können, weist dem Schüler die Funktion des (missverstandenen) Autors, dem Lehrer die Rolle des fragenden Lesers zu. Dazu kommt in diesem besonderen Fall die persönliche Ansprache des Abiturienten, der doch seine Vorstellungen aus seinem eigenen Erleben heraus schildern soll. Wenn Korrekturpraktiken immer nicht nur mit Normen, sondern auch mit adressierenden Beurteilungen verbunden sind, könnte man fragen, ob nicht erst Praktiken das schaffen, was wir Autor und die Idee der Authentizität des Werkes und des Autors nennen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Georg-Herwegh-Oberschule Berlin: GHO 464, Abiturprüfung 1955.

Gedruckte Quellen

- Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für Berlin (1952). In: Gesetz- und Verordnungsblatt Berlin, S. 957.
- Brenner, Emil (⁴1951): Der deutsche Aufsatz. II. Teil: Aufsatzübungen und Aufsatzstoffe für die höheren Schulen. Wunsiedel.
- Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens (1926). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68, Nr. 15, S. 283–294.
- O. V. (1954): Russisch als Pflichtfach. In: Der Spiegel, 16.11.1954, S. 46.
- O. V. (1956): Leere Blätter. In: Der Spiegel, 01.05.1956, S. 54–55.
- Zusammenfassung der Ergänzungen und Abänderungen der Reifeprüfungsordnung (1954). In: Dienstblatt des Senats von Berlin. T. III. Volksbildung, S. 7–9.

Literatur

- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 137–164.
- Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn.
- Cramme, Stefan/Schulz, Clemens (2023): Die Transkription von Abituraufsätzen. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 317–323.
- Eiben-Zach, Britta (2022): Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten. Berlin.
- Gelhard, Andreas (2018): Erziehung zur Leistungsbereitschaft. Über einige normative Voraussetzungen psychologischer Kompetenzkonzepte. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 251–274.

- Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918. Wien.
- Heideklang, Julia/Dobritz, Sandra/Stobbe, Urte (2020): Kleine Formen für den Unterricht – Unterricht in kleinen Formen – Einleitung; In: Heideklang, Julia/Stobbe, Urte (Hg.): Kleine Formen für den Unterricht. Historische Kontexte, Analysen, Perspektiven. Göttingen, S. 9–25.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2022): Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. In: Hofmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmidt-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. Bielefeld, S. 181–211.
- Kämper-van den Boogaart (2023a): Aufsatzmethodik in der Diskussion. Das Genre des dialektischen Besinnungsaufsatzes in der didaktischen Publizistik der 1950er und 1960er Jahre. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 231–262.
- Kaminski, Andreas (2018): Die harmonische Gesellschaft. Das evolutionäre Prüfungsdispositiv um 1900. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 227–250.
- Kittler, Friedrich (1995): Aufschreibesysteme 1800–1900. München.
- Klinger, Kerrin (2018): Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23. Bad Heilbrunn, S. 172–204.
- Lindenhayn, Nils (2018): Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Köln.
- Mackasare, Manuel (2017): Klassik und Didaktik 1971–1914. Zur Konstituierung eines literarischen Kanons im Kontext des deutschen Unterrichts. Berlin, Boston.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.
- Reh, Sabine/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Eiben-Zach, Britta/Lorenz, Marco (2023): Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 18–52.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247–258.
- Scholz, Joachim/Löwe, Denise/v. Engelhardt, Kerrin/Reh, Sabine (2021): Normierungen und Drohungen – Praktiken zur Aufrechterhaltung des Exklusivitätscharakters der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.): Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 205–217.

Autor*innen

Marco Lorenz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum im Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung. In seinem Promotionsprojekt forscht er zur Ausbildung und Förderung von Nachwuchsautor*innen in der DDR und beschäftigt sich mit digitalen Formaten in der Historischen Bildungsforschung.

E-Mail: marco.lorenz-z5x@ruhr-uni-bochum.de

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

E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de