

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**  
<http://www.didaktik-deutsch.de>  
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

*Britta Zach / Sabine Reh*  
**ABITURAUFGABEN IN DER  
SPÄTEN WEIMARER REPUBLIK  
ZWISCHEN NORMIERUNG DER  
AUFGABENBEARBEITUNG UND  
DEM ANSPRUCH NACH  
'SELBSTSTÄNDIGKEIT'**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 44: S. 44-60.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Britta Zach, Sabine Reh

## ABITURAUFGABEN IN DER SPÄTEN WEIMARER REPUBLIK ZWISCHEN NORMIERUNG DER AUFGABENBEARBEITUNG UND DEM ANSPRUCH NACH ‘SELBSTÄNDIGKEIT’

### *Zusammenfassung*

Mit der preußischen Prüfungsverordnung von 1926 wird erstmals verbindlich vorgeschrieben, für den ‘deutschen Aufsatz’ vier thematisch unterschiedliche Aufgaben zur Auswahl vorzugeben. Im Rahmen des vorliegenden historiographischen Beitrags sollen Anforderungen jeweils einer Aufgabe mit und ohne Literaturbezug untersucht werden, die 1930 an einem Berliner Gymnasium gestellt wurden. Dabei zeigt sich, dass die Bearbeitung beider Aufgaben einer stärkeren Normierung unterliegt, als die Aufgabenformulierungen dies suggerieren. Wird ‘Selbständigkeit’ der Aufgabenbearbeitung teilweise explizit gewürdigt, erweist sich in einem Fall ihr Stellenwert gegenüber weiteren Anforderungen, im anderen Fall der Entscheidungsspielraum der Aufgabe als Streitfall zwischen Erst- und Zweitbeurteilung. Darüber hinaus wird erkennbar, dass Aufsätze zu *beiden* Aufgaben primär auf Wissensbestände zurückgreifen, die heute nicht mehr im Kernbereich des Deutschunterrichts liegen. Insgesamt bestätigt sich die Vermutung, dass Untersuchungen von (historischen) Aufgaben auf eine vergleichende Betrachtung von Aufgabenformulierungen, -bearbeitungen und -bewertungen angewiesen sind.

### *Abstract*

The Prussian ‘Abitur’ examination regulations of 1926 allowed examination candidates to choose between four topics for their German essay for the first time. In this paper, we analyze essays on two topics, of which one is related to literature and the other is not. The essays were written by students at a Berlin secondary school in 1930. As we are able to show, the essays are more standardized than the phrasing of the questions might suggest. In some cases, more ‘independent’ solutions were explicitly appreciated. In other cases, the first and second examiners disagreed on the value and limits of more creative answers. Furthermore, it can be shown that the essays on both topics use knowledge that is no longer part of the German curriculum. In conclusion, it appears that analyses of historic ‘Abitur’ assignments need to be based on a comparative view on the questions, the essays and their assessment.

## 1. Einleitung

Etablieren sich literaturbezogene Aufgaben seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als fester Bestandteil des preußischen Abiturs (vgl. Bölling 2010: 158, auch Mackasare 2017: 185–187),<sup>1</sup> wurden mit dem ersten preußischen Abiturreglement ab 1788 (vgl. Schwartz 1910: z. B. 311–346) und über die gesamte Geschichte des deutschen Abituraufsatzes hinweg auch Aufsatzthemen gestellt, die heute nicht mehr im Kernbereich des Deutschunterrichts liegen.

Indem die revidierte preußische Prüfungsordnung 1926 (Zentralblatt 1926: 283–294) erstmalig verbindlich vorschrieb, den Prüflingen Aufgaben aus „verschiedenen Gebieten“ (ebd.: 287) zur Auswahl vorzulegen, wurde nicht nur der Fortbestand nicht-literaturbezogener Themen, sondern ein Anspruch auf thematische Vielfalt im Dienst einer stärkeren Berücksichtigung individueller Interessen der Schüler\*innen administrativ verankert. Von fachdidaktischer Seite wurden in Reaktion auf diese Verordnung Ende der 1920er Jahre Problempotentiale solch heterogener thematischer Bezüge von Aufgabenstellungen diskutiert. Dies betraf zunächst die Frage, ob und in welcher Form sichergestellt werden konnte und sollte, dass die Prüflinge über themenspezifisches inhaltliches Vorwissen verfügten (vgl. u. a. Bojunga/Hofstaetter 1927). Darüber hinaus wurde, nicht nur im Zusammenhang mit Prüfungsaufgaben, problematisiert, dass solche thematischen Bezüge Gefahr liefen, das fachliche Wissen der Lehrkräfte zu überschreiten (vgl. u. a. Klewitz 1928: 222f.).<sup>2</sup>

Der Deutschunterricht der 1930er Jahre und seine didaktische Reflexion lassen sich im Kontext deutschkundlicher Konzeptionen verorten (vgl. u. a. Kämper-van den Boogaart 2010: 41–54). Im Zuge einer ideologiekritischen Betrachtung des Deutschunterrichts wurden Abituraufsätze des 20. Jahrhunderts als „Spiegel ihrer Zeit“ (Dornieden 2008; ähnlich auch Lütgemeier 2008) untersucht. Wenngleich sich Prüfungsarbeiten zweifellos in dieser Perspektive gewinnbringend auswerten lassen, steht die Herausarbeitung solcher Bezüge *nicht* im Zentrum dieses Beitrags.<sup>3</sup> Vielmehr geht es uns darum, über unterschiedliche ideologische bzw. – in der Sprache der Zeit – ‘weltanschauliche’ Positionierungen und Beeinflussungen hinweg (oder durch sie hindurch) eigenlogische Aspekte schulischen Fachunterrichts zu identifizieren.

---

1 Aus einer auf den entsprechenden Schuljahresberichten basierenden Zusammenstellung von ca. 3.000 Abiturprüfungsaufgaben des Jahrgangs 1927/28 beispielsweise geht hervor, dass literaturbezogene Abiturprüfungsaufgaben hier knapp 34 % der Gesamtheit ausmachen (vgl. Rönnebeck 1931: 10).

2 Eine Auseinandersetzung mit solchen Problemen begleitete die didaktische Reflexion des Aufsatzes schon früh, etwa bei Laas (1898) (vgl. Mackasare 2017: 186f.), und findet sich aktuell u. a. im Zusammenhang mit Aufgaben des Aufgabentyps „Materialgestütztes Schreiben“ (vgl. Zabka 2017: 29).

3 Die von uns in diesem Artikel untersuchten Aufsätze lassen sich – aber dieser Befund erhebt keinerlei Anspruch auf Repräsentativität – auch nicht als Dokumentation nationalistischer Erziehungsversuche lesen.

In diesem Sinne untersucht der vorliegende Beitrag die Prüfungspraxis des deutschen Abituraufsatzes als Zusammenspiel von Aufgabenstellung, Aufgabebearbeitung und -bewertung. Gefragt wird, wie in einer der Ordnung von 1926 entsprechenden Prüfungspraxis individuelle bzw. eigenständige Formen der Auseinandersetzung mit Aufgaben ermöglicht und honoriert werden. Hierfür werden Abiturprüfungsaufsätze zu zwei Prüfungsaufgaben aus dem Jahr 1930 exemplarisch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Aufgabebearbeitung sowie deren Kommentierung und Bewertung durch die an der Prüfung beteiligten Lehrkräfte untersucht.<sup>4</sup> Im Zusammenhang mit den skizzierten theoretischen Debatten um diese Prüfungsordnung soll dabei auch beleuchtet werden, welche Rolle Wissensbestände aus unterschiedlichen thematischen Bereichen bei der Aufgabebearbeitung spielen.

Damit soll in erster Linie ein (auch methodologischer) Beitrag zur Untersuchung historischer Prüfungsaufgaben im Kontext einer Historiographie des Fachunterrichts geleistet werden. Entsprechend geht es weniger darum, eine vergangene Praxis an heutigen Normen, etwa solchen 'guter Aufgabenformulierung' zu bewerten (vgl. etwa Selbmann 2017: 143–149), als darum, die Funktionsweise historischer Praktiken selbst zu verstehen. Darüber hinaus erlaubt eine solche Untersuchung selbstverständlich keine direkten Rückschlüsse auf aktuelle Prüfungspraktiken (zur Problematik der Funktionalisierung historischer Untersuchungen vgl. Dawidowski 2017: 18 f.), kann jedoch – gerade mit Blick auf die Konventionsgebundenheit von Aufgabenformulierungen – Anschlussmöglichkeiten für aktuelle Diskussionen um die Gestaltung von (Abitur-)prüfungsaufgaben liefern.

## 2. Normierung schulischen Wissens durch Prüfungen

Schulische Prüfungen sind spätestens seit dem 19. Jahrhundert, dem „Jahrhundert der Prüfungen“ (Reese 2013: 1), zentraler Bestandteil eines meritokratischen Schulsystems; in ihnen wird schulisches Wissen (re)präsentiert – sie stellen eine der „Wissenspraktiken“ (Burke 2014) des Unterrichts (Ackerberg-Hastings 2014) dar.<sup>5</sup> Schulische Prüfungen verknüpfen in doppelter Weise Vermittlung und Aneignung von Wissensbeständen: Indem sie Wissen in nachgängiger schulischer Kontrolle als

4 Dabei wird auf ein Korpus von Abiturprüfungsaufsätzen eines Berliner Gymnasiums zurückgegriffen, das im Rahmen des Projekts „Abituraufsatz und Abiturprüfungspraxis 1882–1972“ erschlossen und transkribiert wird. Hierbei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (BBF) des DIPF und der Humboldt-Universität zu Berlin, in dem die Transformation der Prüfungspraxis des deutschen Abituraufsatzes vergleichend für Preußen, Bayern, Baden und Württemberg untersucht wird.

5 Wissen steht hier – im kulturwissenschaftlichen und nicht im psychologischen Sinne verstanden – als Begriff für historisch spezifische, in fachlichen Diskursen repräsentierte Wissensbestände, die eine geordnete und strukturierte Menge von Informationen in bestimmten Formen bilden und von einer Community von Fachleuten für wahr und richtig gehalten werden (vgl. Klausnitzer 2008: 41–44, 165).

besser oder schlechter, vollständig oder weniger vollständig gelernt und (re)präsentiert ausweisen und umgekehrt die Vermittlung schulischen Wissens vorgehend auf Überprüfbarkeit verpflichten, normieren Prüfungen das, was als legitimes Schulwissen gelten kann (vgl. auch Ricken/Reh 2017). In der Abiturprüfung, die 1834 in den Staaten des Deutschen Bundes als verbindliche Zugangsvoraussetzung zum Studium etabliert wurde und als Scharnierstelle der historischen Durchsetzung eines meritokratischen Schulwesens wirkte (vgl. Bölling 2010), werden solche fachdidaktischen Transpositionen schulischen Wissens (vgl. u. a. Aeby Daghé/Schneuwly 2012) in besonderer Weise wirksam. Vor allem die Prüfungspraxis des deutschen Aufsatzes kann die Komplexität und teilweise auch Widersprüchlichkeit der Prozesse aufzeigen, in denen Normierungen schulischen Wissens verankert sind: Dem deutschen Aufsatz ist bereits mit der Konstituierung des Abiturs als verbindliche Studienvoraussetzung ein holistischer Prüfungsanspruch eingeschrieben. Der Prüfungsverordnung von 1834 zufolge soll er die „Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie [...] beurkunden“ (Neigebaur 1835: 214). Damit war, auch zusammenwirkend mit implizit oder explizit eingeforderten Bezügen auf unterschiedliche Wissensbestände, ein funktionales Hybrid geschaffen (vgl. auch Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017).

### 3. Die Prüfungsverordnung von 1926 im Kontext didaktischer Kontroversen

Die für die neu konstituierte Weimarer Republik angestrebten Reformen des höheren Schulwesens sind in den „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ (Beilage zum Zentralblatt 1925, H. 8) und der „Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens“ (Zentralblatt 1926: 283–294) dokumentiert. Mit der Etablierung von Wahlmöglichkeiten wird eine Praxis festgeschrieben, die sich bereits zuvor im Schulalltag herausgebildet hat.<sup>6</sup> Diese entspricht einer aufsatzdidaktischen Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der Individualität von Schüler\*innen (vgl. Hofstaetter 1921: 45).

Die unterschiedlichen Gebiete, auf welche die Aufgabenoptionen rekurren sollen, werden nicht näher spezifiziert.<sup>7</sup> Kontrovers diskutiert wird insbesondere die mit den thematischen Bezügen verbundene Frage, ob und in welcher Form der deutsche Prüfungsaufsatz im (Deutsch-)Unterricht inhaltlich vorbereitet werden kann und soll. Die Herausgeber der *Zeitschrift für Deutschkunde* etwa räumen ihr 1927

<sup>6</sup> So liegen im von uns untersuchten Bestand bereits ab 1900 für einzelne Abiturjahrgänge Aufsätze zu jeweils bis zu drei Themen vor.

<sup>7</sup> Die Richtlinien zur Lehrplangestaltung deuten eine jahrgangsspezifische Differenzierung von Aufsatzarten wie *Erlebnisbericht*, *Beschreibung*, *Schilderung*, *Abhandlung* und potenziellen Themenfeldern an (Beilage zum Zentralblatt 1925: 54–57), ohne diese jedoch für den Abituraufsatz zu konkretisieren.

einen eigenen Abschnitt in der Reihe „Leitsätze für einzelne Fragen des Deutschunterrichts“ (Bojunga/Hofstaetter 1927: 529) ein; die insgesamt sechs publizierten Stellungnahmen weisen jedoch grundlegende Divergenzen aus. So wird einmal dafür plädiert, das Problem der inhaltlichen Vorbereitung u. a. durch eine Beschränkung auf lebensweltliche Inhalte zu umgehen (Schneider, in: Bojunga/Hofstaetter 1927: 533), während an anderer Stelle gefordert wird, Aufgaben mit Bezug auf vorangegangene Unterrichtsinhalte zu stellen, ohne jedoch Prüfungsaufgaben gezielt vorzubereiten (Heine, in: Bojunga/Hofstaetter 1927: 532). Eine dritte Stellungnahme sieht bereits durch eine „Beschränkung auf vorbereiteten Stoff“ den Anspruch der Abiturprüfung gefährdet (Becher, in: Bojunga/Hofstaetter 1927: 532). Auch die Implementierung der erwünschten Neuerungen wird von engagierten Debatten begleitet (vgl. u. a. Thies 1928, Schoof 1929; an der von uns untersuchten Schule GHÖ [Georg-Herwegh-Oberschule] 114: 67r–68v).

#### 4. Begriffsanalysen und literaturbezogene Reflexion gesellschaftspolitischer Grundsatzfragen – Abituraufsätze aus dem Jahr 1930

Der gültigen Prüfungsverordnung nach werden die Aufgabenvorschläge durch die jeweilige Fachlehrkraft formuliert; diese ist zugleich für die Erstkorrektur und -beurteilung der Arbeiten verantwortlich. Die Aufgabenvorschläge werden durch die Schulleitung genehmigt und anschließend an das Provinzialschulkollegium übersandt, wo die Aufgaben ebenfalls genehmigt werden müssen bzw. die Gestaltung neuer Aufgaben veranlasst werden kann (Zentralblatt 1926: 287 f.). In den hier untersuchten Fällen genehmigte der Oberstudiendirektor der Schule die Aufgabenvorschläge ohne weitere Anmerkungen; die in einigen Fällen vorliegenden Zweitbeurteilungen wurden ebenfalls durch den Oberstudiendirektor vorgenommen.

Von den Teilnehmern des untersuchten Abiturjahrgangs<sup>8</sup> wählten etwas mehr als die Hälfte eine der beiden Aufgaben, die auf allgemeine gesellschaftsbezogene Betrachtungen ausgerichtet scheinen. Die Benotung der Aufsätze fällt insgesamt vergleichsweise homogen aus; gut 60 % erhielten das Prädikat „genügend“.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> An der untersuchten Abiturprüfung sind ausschließlich männliche Abiturienten und Prüfer beteiligt.

<sup>9</sup> Die geringe Differenzierung in der Bewertung lässt sich nur mit großer Vorsicht ausgehend von aktuellen Standards und Ansprüchen beurteilen. Da sich die Selektionsfunktion des Abiturs im Rahmen der Entwicklung des modernen Schulwesens und vor allem im Rahmen der Bildungsexpansion veränderte, erhielten Noten eine andere Bedeutung (vgl. Wolter 1987: 302).

Tab. 1: Aufgabenstellungen, -auswahl und -bewertung an der Georg-Herwegh-Oberschule (Berlin), 1930

Thema/Bewertung	sehr gut	gut	genügend	nicht genügend	gesamt
Die Welt. Welche mannigfaltigen Vorstellungen vermag ich mit diesem Begriff zu verbinden?	–	2	4	1	7
Wie soll man ein Volk regieren? In Anlehnung an Goethes „Egmont“.	–	1	3	–	4
Spitzweg's Gemälde: Kunst und Wissenschaft. Ein Dokument aus Biedermeierzeiten.	–	–	5	–	5
Tout comprendre c'est tout Pardonner. Kommt man mit solchem Grundsatz im Leben durch?	–	3	–	–	3
gesamt	–	6	12	1	19

Gegenstand der im Folgenden vorgestellten Untersuchung bilden die ersten beiden Aufgaben (*Die Welt. Welche mannigfaltigen Vorstellungen vermag ich mit diesem Begriff zu verbinden?* sowie *Wie soll man ein Volk regieren? In Anlehnung an Goethes „Egmont“*). Die erste Aufgabe wurde von sieben Schülern (ca. 37% des Jahrgangs), die zweite von vier Schülern (ca. 21% des Jahrgangs) bearbeitet. Die Auswahl dieser beiden Aufgaben soll zunächst einen Vergleich von Aufsätzen zu je einer Aufgabenstellung mit und ohne Literaturbezug ermöglichen. Zugleich kann die Gegenüberstellung einen vergleichenden Blick auf den Entscheidungsspielraum von Aufgabenstellungen eröffnen.

Ausgehend von der Formulierung (*ich, mannigfaltige Vorstellungen*) entsteht der Eindruck, dass die erste Aufgabe in besonderem Maße auf individuelle Aufgabebearbeitung unter Rückgriff auf *persönliche* Erfahrungen abzielt und möglicherweise auch einen gewissen Entscheidungsspielraum bei der Auswahl der thematisierten *Vorstellungen* vorsieht. Die zweite Aufgabe fordert eine Bezugnahme auf einen literarischen Text; ungeklärt ist – mindestens aus heutiger Sicht – jedoch, in welcher Form dieser Text zur vorgegebenen gesellschaftspolitischen Fragestellung in Beziehung gesetzt werden soll (*in Anlehnung an*). Klammert man diese Frage zunächst aus, scheint die Aufgabe mit ihrer Textauswahl und dem gewählten Fokus im Rahmen des zeitgenössischen Themenspektrums literaturbezogener Aufgaben zu liegen.<sup>10</sup> So schlägt Heinze (1895) in einer Aufgabensammlung zu Dramen

<sup>10</sup> Zum Stellenwert klassischer Dramen im Unterricht des Kaiserreiches vgl. Mackasare (2017: 203–211).

Goethes die folgende Frage vor: „Warum konnte Oranien ein geeigneterer Führer des Volkes sein als Egmont?“ (Heinze 1895: 86).

Insgesamt weisen die Formulierungen der Aufgaben, die an der von uns untersuchten Schule gestellt wurden, eine hohe Bandbreite auf und lassen sich nur eingeschränkt mit aktuellen Formulierungskonventionen (u. a. unter Rückgriff auf festgelegte ‘Operatoren’) vergleichen.<sup>11</sup> Begleitdokumente in Form von Ausführungen, die heutigen Erwartungshorizonten entsprechen, wurden damals nicht eingefordert; für das hier untersuchte Korpus liegen uns auch keine individuell angefertigten Aufzeichnungen dieser Art vor. Möglicherweise impliziert dies auch, dass die Aufgabenformulierungen einen höheren Stellenwert für die Verständigung der Prüfer\*innen über die Aufgabenanforderungen besitzen, als dies heute der Fall ist.

Der Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass die tatsächlichen Aufgabenanforderungen erst in ihrer Bearbeitung und Bewertung deutlich werden, da sich gegebenenfalls zugrunde liegende Formulierungskonventionen erst hier erschließen. Hiervon ausgehend soll der erste, von der Formulierung ausgehende Eindruck anhand der Aufsätze im Folgenden verifiziert werden.

#### 4.1 Auswertung der Aufsätze

Die Aufsätze wurden, einschließlich Kommentierung und Bewertung der korrigierenden Lehrkräfte, transkribiert. Anmerkungen am Rand und im Schülertext selbst fallen jedoch insgesamt eher spärlich aus. Über die Kennzeichnung sprachlich-formaler Verstöße hinausgehend wird vor allem die Formulierung einzelner Passagen fokussiert, die entsprechenden Aussagen werden am Rand des Schülertextes umformuliert.

Inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zu jeweils einer Aufgabe verfassten Aufsätze wurden induktiv kodierend erfasst. Um die Aufgabenanforderungen hinsichtlich ihrer Bezüge zu unterschiedlichen Wissensbereichen zu untersuchen, wurden darüber hinaus die thematisierten Wissensbestände ausgewertet. Diese wurden, unter Vereinfachung der Differenzierungen von Zabka (2005) und Stark (2010), in literaturspezifische Wissensbestände, nicht literaturspezifisches Sachwissen und allgemeines Weltwissen unterschieden (vgl. Zabka 2005: 34–36, Stark 2010: 114–116).<sup>12</sup> Für die zweite Aufgabe wurde darüber hinaus erfasst, in

<sup>11</sup> 1931 etwa wurde die Aufgabe „Wert des Wanderns und Reisens“ (GHO 133) zur Wahl gestellt. Laas (1898) formuliert als Vorschlag für ein Abiturprüfungsthema „Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell“ (Laas 1898: 65). Vgl. darüber hinaus die von Bölling (2010) aufgeführten Themen einer Remscheider Oberrealschule (Bölling 2010: 171–174).

<sup>12</sup> Diese Unterscheidung folgt der Intention, die Anforderungen der historischen Aufgaben unter Rückgriff auf aktuelle Differenzierungen zu erfassen. Sie dient explizit nicht der *Bewertung* der Wissensanforderungen. Was in historischer Perspektive als literaturspezifisch zu betrachten ist, ließe sich mit Blick auf den Literaturunterricht angemessener unter Rückgriff auf curriculare Vorgaben einschätzen. So weisen etwa die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“, staatsbürgerliche Erziehung“ explizit als Zieldimension des Literaturunterrichts aus (Beilage zum Zentralblatt 1925, H. 8: 15).



welcher *Form* Textzusammenhänge und gesellschaftspolitische Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Auf Normierungen und Qualitätskriterien des Aufgabenverstehens und der Aufgabebearbeitung wurde anhand von Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden der Aufsätze und ihrer Bewertung geschlossen. Ausgehend von Gemeinsamkeiten der Aufgabebearbeitung wurden Rückschlüsse auf geteiltes Aufgabenverstehen und geteiltes, wenn auch nicht notwendig unterrichtlich vermitteltes Wissen gezogen. Die graduelle Offenheit von Aufgaben wird „durch den Entscheidungsspielraum bestimmt, den eine Aufgabe den Schülern gewährt“ (Köster 2016: 45). Bei der Auswertung der Aufsätze sind wir davon ausgegangen, dass eine hohe Varianz der Aufgabebearbeitung zunächst sowohl aus (potenziell nicht intendierter) Unschärfe der Aufgabenformulierung als auch aus einem intendierten Entscheidungsspielraum der Aufgaben resultieren kann.<sup>13</sup> Wurden abweichende Lösungen akzeptiert, haben wir dies als Indiz dafür interpretiert, dass der Lehrer der Aufgabe in diesem Punkt den hierfür nötigen Entscheidungsspielraum zuspricht; wurde die Bearbeitung unter explizitem Bezug auf ihre Eigenständigkeit honoriert, haben wir dies zusätzlich als Hinweis auf ein entsprechendes Qualitätskriterium gedeutet. Negativ sanktionierte Abweichungen in der (grundsätzlichen) Herangehensweise an die Aufgabe haben wir als Hinweis darauf gedeutet, dass die Aufgabenstellung in diesem Punkt Unklarheiten lässt.

## 4.2 Der Begriff der Welt – Aufsätze und Bewertungen zur ersten Aufgabe

Die Aufsätze, die ausgehend von dieser Aufgabe formuliert wurden, weisen starke Gemeinsamkeiten in ihrer Vorgehensweise auf: Sechs der insgesamt sieben Arbeiten begegnen der Frage in sprachreflektierender Form, indem sie den Begriff „Welt“ in seiner Verwendungsweise als Bestandteil von Komposita und Redewendungen analysieren. Damit erweist sich die Frage nach dem *Begriff* ‘Welt’ als leitend für das Aufgabenverständnis. Die Strukturierung der Ausführungen orientiert sich überwiegend an den partitiven Relationen der untersuchten Wortverbindungen bzw. am räumlichen Umfang des jeweils Bezeichneten:

---

<sup>13</sup> Auch die intendierte Determiniertheit der Aufgabenstellung lässt sich nur eingeschränkt ausgehend von aktuellen Normvorstellungen beurteilen. So schreibt beispielsweise Laas (1898) der Formulierung des Themas einen geringen Stellenwert zu; eine entsprechende Verständnisleistung wird als schülerseitige Aufgabe benannt: „Soll nicht der Modus der Aufgabe im Wortlaut des Themas ausgeprägt sein? Ich denke, daß es zu Anfang gut sei, auch in dieser Hinsicht [...] ausdrückliche Fürsorge zu treffen [...]. Aber allmählich muß doch auch hierin dem Schüler das richtige Urteil zugetraut werden dürfen, so daß es ganz gleich ist, ob man ihm z. B. die Quaestio, welche in Homer *o* 246 liegt, in dieser oder jener Form anbietet, ob das Thema heißt: ‘Ist Ameis’ Erklärung von Hom. *o* 246 richtig?’ oder ‘Über Hom. *o* 246, eine Untersuchung’ (resp. ‘Kritik’); oder ‘Homer kein Pessimist, nachgewiesen im Anschluß an *o* 246’ [...]“ (Laas 1898: 39).

A 3) Am weitesten gefaßt wird ‘Welt’ in Zusammensetzungen wie Weltall. Weltall ist der gesamte Kosmos, eben das All, in dem unsere Sonne und unsere Erde nur winzige Punkte sind. [...]

[...] Eine räumlich engere Bedeutung hat Welt, wenn sie nur gleich Erde gesetzt wird. [...] Ein Weltreisender ist ein Mann, der die Erde bereist hat. Im selben Sinne wird es auch als Weltwirtschaft, Weltverkehr gebraucht. [...]

Weiter versteht man unter Welt alles Organische, was sich auf der Erde befindet. Die Tierwelt ist die Gesamtheit der Tiere, die Pflanzenwelt sind alle Pflanzen, die es gibt. [...]

Während sich hier Welt auf alles Lebende bezieht, bedeutet es in manchen Wortbildungen nur Menschheit (GHO 083: 11r–12v).<sup>14</sup>

Die Arbeiten fallen damit in den Bereich begriffsuntersuchender Aufsätze, wie sie insbesondere Laas (1898) in seiner einflussreichen Aufsatzdidaktik vorschlägt (Ludwig 1988: 216–235), aber auch Lehmann (1890: 320–325) beschreibt. In Anlehnung an die Klassifikation logischer Operationen zur Auffindung und Strukturierung von Inhaltselementen bei Laas (1898) ließe sich dieses Vorgehen als Kombination von „analysis“ (Laas 1898: 104), der „Zerlegung eines Begriffs in seine Elemente“ (ebd.), und „partitio“ (ebd.) beschreiben, bei der „räumlich-zeitliche Einzelgebilde [...] in ihre Abschnitte, Teile und Elemente zerlegt“ (ebd.) werden.

Inhaltlich wird primär auf allgemeines Weltwissen zurückgegriffen. Verweise auf speziellere, nicht literaturspezifische Wissensbestände treten gehäuft nur in einer Arbeit auf (A 18). Einleitend werden in einigen Aufsätzen Annahmen über sprachliche Zusammenhänge formuliert:

A 3) Daher erschöpft man alle Vorstellungen, die man mit einem Worte wie ‘Welt’ verbindet, am besten, wenn man sich alle Wortbildungen und Redensarten vor Augen hält, in denen ‘Welt’ vorkommt (GHO 083: 11v).

A 15) Wie es in der lateinischen Sprache eine ‘vox media’ gibt [...], so kommt es auch in der deutschen Sprache vor, daß dasselbe Wort durch den Zusammenhang oder durch Beiwörter sehr verschiedene Bedeutungen erhalten kann (GHO 083: 81r–81v).

Wertende Aussagen beschränken sich auf ausgewählte Aspekte (z. B. ein Konzept der „Halbwelt“) und stimmen in ihren Urteilen weitestgehend überein.<sup>15</sup>

Die Schüler teilen mit dem skizzierten Vorgehen ein relativ spezifisches methodisches Wissen, das sie mit einiger Wahrscheinlichkeit im Unterricht erworben haben; auf Basis eines – hiervon nicht strikt zu trennenden – Wissens über Konventionen

<sup>14</sup> Auszüge aus Prüfungsaufsätzen werden hier wie im Folgenden in originalgetreuer Schreibung ohne Anmerkungen und Korrekturen der Prüfer wiedergegeben. Die Aufsätze werden in der Reihenfolge ihrer Sortierung in der Archivakte nummeriert. Im Fall von A 19 ergibt sich dabei ein Sprung in der Paginierung.

<sup>15</sup> Diese Beobachtung entspricht einer von Sieber (1998) mit Bezug auf Schweizer Maturaarbeiten beschriebenen Tendenz. Demnach fordern Aufgabenstellungen zwischen 1921 und 1951 eigene Beurteilungen ein; die jeweiligen Urteile fallen jedoch in der Praxis sehr allgemein aus (vgl. Sieber 1998: 119).

der Aufgabenformulierung kommen sie zu der Annahme, der Aufgabe auf diese Weise gerecht werden zu können. Die Arbeiten unterscheiden sich jedoch in der Stringenz des Vorgehens. Folgen die als „gut“ bewerteten Arbeiten dem skizzierten Strukturierungsprinzip fast durchgängig (vgl. u.a. Textbeispiel A 3 weiter oben), zeigt sich in den als „genügend“ bewerteten Arbeiten teilweise die Tendenz, in eine (zunehmend) unspezifisch-kontrastive Kategorisierung zu verfallen:

A 15) Noch weniger umfassend wird das Wort Welt, wenn man sagt, ‘das ist meine Welt’ [...].

Gerade das Gegenteil hiervon ist das Wort Welt in der Bedeutung, in der es in dem Lied gebraucht wird: ‘Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt’. [...]

Viel mehr von der ursprünglichen Bedeutung abweichend findet sich das Wort ‘Welt’ bei Redewendungen, wie ‘ein Mann von Welt’ oder ‘ein Allerweltskerl’. [...]

Das Gegenstück zu einem Mann von Welt ist ein weltfremder Mensch [...].

Von gänzlich anderer Art ist der Begriff ‘Welt’ in dem Adjektivum weltlich (GHO 083: 82v–83r).

Lediglich eine Arbeit fällt durch eine grundsätzlich andere Herangehensweise aus dem skizzierten Rahmen der Aufgabenbearbeitung. Ihr Verfasser unternimmt den Versuch, so deutet der Korrigierende, „die Frage nicht durch Erläuterung der vorhandenen Begriffe zu lösen, sondern das zu umschreiben, was man etwa als Weltgefühl, als Eindruck der Rätselhaftigkeit des uns umgebenden Kosmos bezeichnen kann“ (A 6, GHO 083: 26r), und die „Parallelität des Makrokosmos und Mikrokosmos, des Weltalls und der Menschen“ zu reflektieren (ebd.). Im Aufsatz selbst äußert sich dies wie folgt:

A 6) Die eben gemachten Betrachtungen habe ich deswegen ausgeführt, um zu zeigen, daß der Mensch instinktiv schon möglichst die ganze Welt kennen lernen möchte, daß auch bei uns Menschen ein gewisser Kosmos wie im großen Himmelsgewölbe, eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Weltall, besteht: die Menschen suchen die ‘Welt’ zu umkreisen, ungehindert, wie die Planeten die Sonne (GHO 083: 24r).

Inhaltliche Anmerkungen des Erstkorrektors beziehen sich sowohl auf einzelne Begriffsbestimmungen bzw. Beschreibungen der bezeichneten Zusammenhänge als auch auf Versuche, hieraus allgemeine Aussagen über Bedeutungsbestandteile des Begriffs „Welt“ abzuleiten. Auf nicht betrachtete, ‘fehlende’ Wortverbindungen wird an keiner Stelle hingewiesen.

In der abschließenden Beurteilung wird hier wie bei den Aufsätzen zur zweiten Aufgabe der sprachlichen Gestaltung ein dominanter Stellenwert eingeräumt. Das aufgezeigte methodische Vorgehen wird lediglich in einer Bewertung explizit benannt: „Die Darstellung ist nach dem Gesichtspunkte der Verengung des Begriffsinhaltes geordnet, nur auf p 5/6 hat sich durch einen Seitensprung eine Unstimmigkeit ergeben“ (A 15, GHO 083: 84r). Inhaltliche Unstimmigkeiten werden recht allgemein als mangelnde „Klarheit“ geltend gemacht. Die beiden als „gut“ bewerteten Arbei-

ten werden für den Umfang der thematisierten Aspekte gelobt (A 3, GH0 083: 14r; A 14, GH0 083: 65v).

Die vom dominierenden Vorgehen abweichende Arbeit wird zunächst als „gut“ bewertet; der Erstkorrektor lässt die individuelle Bearbeitung nicht nur zu, sondern würdigt ihre Eigenständigkeit und reflektiert explizit die Offenheit der Aufgabe:

A 6) Die Formulierung des Themas liess derartige Ausführungen durchaus zu. Wenn er auch bei diesem Unterfangen begrifflicherweise nicht immer bis zur vollen Klarheit des Gedankens und damit des Ausdrucks vorgedrungen ist, so zeugt doch diese für einen Jugendlichen übrigens ungemein charakteristische Arbeit von der Fähigkeit, sich mit einem derartigen Stoff auf ganz selbständigen Wegen auseinanderzusetzen, [...] (GH0 083: 26r).

Konstatierte Schwächen werden – hier wie in einer weiteren Arbeit (A 14, GH0 083: 65v) – unter Verweis auf diese Eigenständigkeit relativiert. Wenn also das skizzierte, mehrheitlich gewählte Vorgehen durch die Aufgabenstellung möglicherweise angezielt und das entsprechende Wissen damit vorausgesetzt wird, so wird es doch nicht verbindlich eingefordert. Zumindest die Gewichtung der Eigenständigkeit scheint allerdings nicht konsensfähig zu sein; die Zweitbeurteilung weist die Relativierung der Schwächen dieses Aufsatzes zurück:

A 6) Dem Verfasser fehlt es nicht an Gedanken, aber er besitzt nur in geringem Grade die Fähigkeit, seine Gedanken klar auszudrücken und in geordneter Weise vorzubringen. Nur wenn darauf nicht besonderer Wert gelegt wird, kann die Arbeit als genügend bezeichnet werden (GH0 083: 26r).

### 4.3 „Egmont“ und das Regieren eines Volkes – Aufsätze und Bewertungen zur literaturbezogenen Aufgabe

Alle vier Aufsätze bearbeiten die Aufgabe, indem sie das Regierungsverhalten dreier Figuren (*Graf Egmont*, *Herzog von Alba* und *Wilhelm von Oranien*) kontrastiv untersuchen und bewerten. In der Ausrichtung auf die literarischen Figuren als Charaktere entsprechen sie einer geläufigen Schwerpunktsetzung des zeitgenössischen Aufsatzunterrichts in höheren Schulklassen (Mackasare 2017: 207–211). Die Bewertung fällt relativ homogen aus; sie entspricht in der ambivalenten Charakterisierung Egmonts und der ablehnenden Beschreibung Albas weitgehend didaktischen Ausführungen (vgl. Lehmann 1890: 279 f., in Unterrichtshandreichungen für Lehrkräfte exemplarisch Vollmer 1909: 71–84). In diesem Sinne greifen die Schüler auf gemeinsame „evaluative“ Interpretationen (Zabka 2005: 81–83) des Figurenhandelns zurück, die auf bestimmten gesellschaftspolitischen Vorstellungen sowie allgemeinen Wertvorstellungen basieren. Diese Wissensbestände spielen dabei eine weitaus größere Rolle als (über den Primärtext hinausgehende) literatur-spezifische Kenntnisse im engeren Sinne. Äußerungen, die beispielsweise auf autobiographisches oder literaturhistorisches Wissen Bezug nehmen, finden sich nur vereinzelt, Bezugnahmen auf spezielles Sachwissen kaum häufiger:

A 10) In diesen, seinen guten und lichten Zügen gleicht er [Egmont, Anm. d. Verf.] sehr dem Siegfried im Nibelungenlied (GHO 083: 39v).

A 10) Vom Volke selbst ist er [Alba, Anm. d. Verf.] nicht wie Egmont geliebt, sondern gefürchtet. Für ihn gilt das Wort des römischen Kaisers Kaligula: 'Oderint, dum metuant' (GHO 083: 40v).

A 19) Platon's 'Politeia' und die daraus entwickelte Schrift Cicero's 'de re publica' stellen Idealbilder von einer Staatsform dar (GHO 083: 99r–99v).

Insgesamt zeigt sich in den Aufsätzen eine starke Ausrichtung auf den literarischen Text. Darüber hinaus lässt sich jedoch keine (mit den Begriffsuntersuchungen zur vorigen Aufgabe vergleichbare) einheitliche Vorgehensweise erkennen. Dies betrifft insbesondere den durch die Aufgabenformulierung anscheinend ungeklärten Bezug zwischen gesellschaftspolitischer Fragestellung und Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. So spiegeln sich in den Einleitungen der vier Arbeiten drei Formen wider, in der thematisierte Textzusammenhänge und gesellschaftspolitische Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Eine der Arbeiten formuliert einleitend die Intention, das Handeln der Figuren auf der Grundlage textexterner Normvorstellungen zu beurteilen:

A 16) Alba und Margarethe von Parma, Egmont und Oranien sind in Goethes Drama 'Egmont' die Vertreter 4 verschiedener Ansichten ein Volk zu regieren. [...] Wir aber wollen die 4 von Goethe herausgestellten Meinungen betrachten und versuchen zu sehen, wie weit wir auf Grund unserer heutigen Anschauungen über die Art, ein Volk zu regieren, ihnen noch beipflichten können oder sie ablehnen müssen (GHO 083: 85r–85v).

Eine andere Arbeit hingegen beschreibt das Vorhaben, die allgemein gefasste Frage nach angemessener Regierung eines Volkes unter Rückgriff auf den literarischen Text zu untersuchen:

A 2) Um die Frage zu beantworten, wie soll man ein Volk regieren, betrachtet man wohl am besten die verschiedenen Herrschernaturen mit ihren Ansichten darüber, die Goethe im 'Egmont' auftreten lässt (GHO 083: 8r).

Auch eine weitere Arbeit impliziert eine solche Vorgehensweise und weist – darüber hinausgehend – ein entsprechendes Erkenntnisinteresse als Autorintention aus:

A 19) Auch Dichter haben versucht, in Dramen Regierende und Regierte unparteiisch nebeneinanderzustellen, wie Goethe in seinem 'Egmont'.

Wir wissen, daß Egmont durch seine Entschlossenheit, Gerechtigkeit und Leutseligkeit beim Volke sehr beliebt ist. Sein Gegenspieler, Herzog Alba, ist um so verhaßter, [...]. [...] Diese kurze Charakteristik der Führergestalten, die gute und schlechte Eigenschaften enthält, läßt die Frage: Wie soll man ein Volk regieren? wesentlich leichter beantworten, da man weiß, welche Eigenschaften dem regierten Volke mißfallen und welche ihm gefallen (GHO 083: 99v–100r).

Thematisiert die vierte Arbeit ebenfalls ein solches Autorinteresse, werden zudem die untersuchten Figuren schlicht als „Vertreter“ der unterschiedlichen Regierungs-

formen interpretiert. Damit wird den weiteren Textuntersuchungen ein illustrierendes Potenzial zugesprochen.

Das einleitend angedeutete Vorgehen wird in den jeweiligen Arbeiten keineswegs konsequent eingehalten. So werden im weiteren Verlauf von A 2 Figureigenschaften bzw. Figurenhandeln auf der Grundlage normativer Vorstellungen über (angemessene) Regierungsformen und (hierfür benötigte) ‚Herrscheigenschaften‘ beurteilt:

A 2) [...] Egmont will dem Volke ein großes Maß von Freiheit und Selbstständigkeit einräumen und ihm die alte Verfassung erhalten. Ihm ist es gelungen, ein gutes Verhältnis zum Volke zu gewinnen, was für einen Regenten sehr wesentlich ist (GHO 083: 8v).

Die Arbeit A 19 wiederum wählt der Interpretation des Erstkorrektors zufolge insofern eine grundlegend andere Herangehensweise, als sie „die Frage: Wie soll man ein Volk regieren? allgemein zu lösen versucht und das Drama nur als Ausgangspunkt bzw. Möglichkeit zu gelegentlichen Hinweisen benutzt“ (A 19, GHO 083: 53r). Dabei wechseln sich Passagen, die (in der vom Korrektor beschriebenen Weise) illustrierend auf den literarischen Text zurückgreifen, mit solchen ab, die der Frage unabhängig vom literarischen Text nachgehen und beispielsweise politische Funktionen von Maßnahmen wie Steuerermäßigungen oder Unterstützung sozial schwächer gestellter Personengruppen beschreiben (A 19, GHO 083: 100v, 57r).

Einzelne Anmerkungen des Erstkorrektors äußern sich zur Angemessenheit der Charakterisierung bestimmter Figuren. Die sachliche Angemessenheit der Beschreibung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge hingegen wird gehäuft nur in Kommentierungen von A 19 thematisiert. In der abschließenden Beurteilung der Aufsätze durch den Erstkorrektor wird inhaltliche Korrektheit nicht aufgegriffen. Stattdessen wird auch hier auf Ausführlichkeit Bezug genommen.

In einer Anmerkung wird explizit das Gewicht der durch die Aufgabe formulierten Fragestellung thematisiert, indem Ausführungen zurückgewiesen werden, die sich ausschließlich auf den Primärtext beziehen: „Hier ist an den Einzelfall des Dramas gedacht, der Gedanke war aber, dem Sinn des Themas entsprechend, allgemein zu wenden“ (A 2, GHO 083: 9r). Insgesamt erweist sich die Offenheit der Aufgabe in diesem Punkt als Streitfrage: Uneinigkeit scheint darüber zu bestehen, inwiefern der (in einer bestimmten gesellschaftspolitischen Perspektive zu deutende) Text im Fokus stehe oder die Aufgabe auch mit eher losem Bezug auf den literarischen Text bearbeitet werden könne. Wie im vorigen Fall erkennt der Erstkorrektor das Vorgehen des aus der Reihe fallenden Aufsatzes unter Reflexion der Aufgabenstellung als legitim an und hebt die damit verbundenen Herausforderungen hervor. Die Zweitbeurteilung widerspricht dieser Einschätzung; neben formalen Mängeln macht sie vor allem geltend, dass in den „Ausführungen zu wenig auf die Dichtung Bezug genommen“ worden sei (A 19, GHO 083: 53v). Ein ähnlicher Fall zeigt sich auch in der Bewertung von A 16. Hier erhebt der Zweitgutachter erneut Einspruch gegen die

Erstbewertung und kritisiert u. a. die mangelnde Berücksichtigung des „Gegensatz[es] zwischen Egmont und Alba“ (GHO 083: 89v). Damit fordert er nicht nur einen stärkeren Textbezug, sondern die Thematisierung ganz bestimmter Aspekte des Textes ein. Sein Aufgabenverständnis scheint sich somit von demjenigen des Erstkorrektors und Aufgabenerstellers zu unterscheiden.

#### 4.4 Fazit

In den Bearbeitungen der ersten Aufgabe zeigt sich die Nutzung deklarativen und methodischen Wissens stärker normiert, als die Aufgabenformulierung dies zunächst nahelegt. Auch die Aufsätze zur zweiten Aufgabe zeigen große Gemeinsamkeiten; hier schlagen sich Konventionen des (schulischen) Umgangs mit Literatur in der Ausrichtung auf gesellschaftspolitische Fragen sowie in der Fokussierung auf (weitgehend übereinstimmende) charakterisierende Beschreibungen ausgewählter Figuren nieder.

Erst- und Zweitbeurteilung zeigen mehrfach grundlegende Unterschiede in der Wahrnehmung des Entscheidungsspielraums sowie der Gewichtung eigenständiger Aufgabenbearbeitung. Dieser Aushandlungsprozess weist die Aufgaben – in ihrer Funktion als verbindlicher Referenzpunkt von Erst- und Zweitgutachter – als unscharf aus. Die endgültige Entscheidung über das Prüfungsergebnis trifft der Prüfungsausschuss; in allen drei Fällen müssen die Schüler zusätzlich zum Aufsatz eine mündliche Prüfung ablegen (GHO 084).

Allgemeines, nicht-literaturspezifisches Wissen spielt nicht nur in der ersten Aufgabe eine große Rolle: Auch die Aufsätze zur literaturbezogenen Aufgabe nutzen mit den thematisierten Vorstellungen zum Regieren eines Volkes in hohem Umfang Wissensbestände, die sich aus aktueller Perspektive nicht im engeren Sinne als literaturspezifisch bezeichnen lassen. Insbesondere die Aufsätze zur ersten Aufgabe zeigen mit ihrem überwiegend sprachreflektierenden Vorgehen, dass sich die Frage nach dem fachlichen Bezug von Prüfungsaufgaben nicht problemlos ausgehend von der isolierten Aufgabenformulierung untersuchen lässt. Für das Aufgabenverständnis der Schüler scheinen (unterrichtlich erworbene) Kenntnisse der entsprechenden Formulierungskonventionen eine große Rolle zu spielen.

### 5. Ausblick: Grenzen der Aufgabenklassifikation in historischer Perspektive

Die Prüfungsordnung von 1926 bestätigt eine Praxis der Aufgabenstellung und -korrektur, die sich an der hier im Fokus stehenden Schule schon vorher entwickelt hat und möglicherweise eine Art säkularen Trend markiert: In der Pluralisierung von Aufgabenstellungen manifestiert sich eine Zunahme von Individualisierung innerhalb institutionalisierter Bildungsgänge im Sinne der Möglichkeit, aber auch Zumutung, zwischen unterschiedlichen Bildungs- und Prüfungsangeboten zu wählen. Der Erstkorrektor rekurriert auch in der Bewertung positiv auf ein Kriterium ‘Eigen-

ständigkeit' in der Auslegung (gegebenenfalls bewusst) offengehaltener Aufgabenstellungen und vom Schüler (im Vergleich zu den Mitschülern) gebotener individueller Lösungen. Jedoch erweist sich in einem Fall der Stellenwert von Eigenständigkeit gegenüber weiteren Anforderungen, im zweiten Fall der Entscheidungsspielraum der Aufgabe selbst als Streitfall zwischen Erst- und Zweitbeurteilung.

Dabei zeigt sich in den Aufsätzen zur ersten Aufgabe ein Einfluss von Formulierungskonventionen, der möglicherweise auch über den Kontext historischer Untersuchungen hinaus Bedeutung besitzt: Solche Konventionen können sich spezifizierend auf das Verständnis scheinbar offener bzw. unscharfer Aufgaben auswirken. Im zweiten Fall deuten sich Effekte fehlender Verständigung über Aufgabenformulierungen aufseiten der Lehrkräfte an. Sie werden möglicherweise dadurch begünstigt, dass diese Verständigung 1930 primär auf die Aufgabenstellungen selbst angewiesen ist und nicht auf weitere erläuternde Dokumente zurückgreifen kann. Solche Aspekte könnten im Rahmen eines kommunikationstheoretisch fundierten Aufgabenbegriffs mitbedacht werden, der Aufgabenformulierungen als Texte betrachtet, 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. Verständlich sind und verstanden werden Aufgaben (erst) vor dem Hintergrund eines geteilten Wissens über geläufige Aufgabenformulierungen und deren Aussagen über die Anforderungen der jeweiligen Aufgaben – andernfalls wäre kaum zu erklären, dass die Schüler\*innen eine Aufgabenstellung wie die erste der hier untersuchten überhaupt und mit solch großer Übereinstimmung bearbeiten können. Dieses Wissen ist umso stärker als unterrichtlich ausgehandeltes zu betrachten, je weiter diese Konventionen über solche des alltäglichen Sprachgebrauchs hinausgehen.

Insgesamt sollte im Rahmen dieser Untersuchung ein Beitrag dazu geleistet werden, Abiturprüfungsaufsätze zu nutzen, um Rückschlüsse auf Funktionen und Leistungen historischen Deutschunterrichts auch jenseits der Frage nach seiner inhaltlich-weltanschaulichen, d.h. hier vor allem seiner nationalistischen Ausrichtung zu ziehen. Dabei zeigt sich, dass eine isolierte Untersuchung von Aufgabenformulierungen zwar erste Zugänge für eine Rekonstruktion der historischen Abiturprüfungspraxis bzw. von Praktiken der Aufgabenstellung liefern kann (vgl. für die Weimarer Republik bspw. Schmitz 1999), jedoch unbedingt durch Analysen der Abiturprüfungsaufsätze und der Lehrerbeurteilungen zu ergänzen ist.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Ungedruckte Quellen

GHO [Georg-Herwegh-Oberschule] 083, 084, 114, 133. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Berlin.



## Literatur

- Ackerberg-Hastings, Amy (2014): *Mathematics Teaching Practices*. In: Karp, Alexander/ Schubring, Gert (Hg.): *Handbook on the History of Mathematics Education*. New York: Springer. S. 525–540.
- Aeby Daghé, Sandrine/Schneuwly, Bernard (2012): „De l’horrible danger de la lecture“ (Voltaire): Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 15–33.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bojunga, Klaudius/Hofstaetter, Walther (1927): *Leitsätze für einzelne Fragen des Deutschunterrichts*. In: *Zeitschrift für Deutschkunde*. S. 529–550.
- Burke, Peter (2014): *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*. Berlin: Wagenbach.
- Dawidowski, Christian (2017): *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte? Beginn einer methodologischen Selbstreflexion in der Literaturdidaktik*. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): *Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 9–33.
- Dornieden, Sebastian (2008): *Spiegel des Zeitgeistes. Göttinger Abituraufsätze im Fach Deutsch 1905–1931*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Heinze, Hermann (1895): *Aufgaben aus deutschen Dramen. Bd. 4: Aufgaben aus „Götz von Berlichingen“ und „Egmont“*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Hofstaetter, Walther (1921): *Der deutsche Aufsatz der Oberklassen*. In: Ders. (Hg.): *Forderungen und Wege für den neuen Deutschunterricht*. Leipzig u. Berlin: B. G. Teubner. S. 44–46.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Bd. 11/1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–85.
- Klausnitzer, Ralf (2008): *Literatur und Wissen. Zugänge – Modelle – Analysen*. Berlin u. New York: Walter de Gruyter.
- Klewitz, Johannes (1928): *Freiheit in der Wahl der Aufsatzthemen auf der Oberstufe und die Arbeitsgemeinschaft der Lehrer*. In: *Zeitschrift für Deutschkunde*. S. 222–224.
- Köster, Juliane (2016): *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Laas, Ernst (1898): *Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien*. Bd. 1. Einleitung und Theorie. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Lehmann, Rudolf (1890): *Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Lütgemeier, Gertrud (2008): *Deutsche Besinnungen 1911–1971: Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mackasare, Manuel (2017): *Klassik und Didaktik 1871–1914. Zur Konstituierung eines literarischen Kanons im Kontext des deutschen Unterrichts*. Berlin u. Boston: de Gruyter.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hg.) (1925, 1926): *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen [Zentralblatt]*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Neugebauer, Johann F. (1835): *Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen*. Berlin: Verlag Ernst Siegfried Mittler.

- Reese, William J. (2013): *Testing Wars in the Public Schools. A Forgotten History*. Cambridge u. London: Harvard University Press.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 3. S. 280–298.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 3. S. 247–258.
- Rönnebeck, Günther (1931): 3000 Aufsatzthemen. In: *Deutsches Philologen-Blatt*. H. 39. S. 10–11.
- Schmitz, Wolfgang F.W. (1999): *Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik*. Berlin: Weißensee Verlag.
- Schoof, Wilhelm (1929): Die Meinungen über den neuen deutschen Aufsatz. In: *Zeitschrift für Deutschkunde*. S. 75–86 [I. Teil], S. 157–164 [II. Teil].
- Schwartz, Paul (1910): *Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen*. Bd. 1. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Selbmann, Rolf (2017): Zwischen Chrie und Texterschließung. Inwiefern reflektieren Aufsatzthemen die Fachgeschichte Deutsch – oder nicht? In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hg.): *Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 127–149.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- 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 (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 114–132.
- Thies, Bernhard (1928): Das Stoffproblem des Erlebnisaufsatzes und die Aufsatzverfügung des Berliner Provinzialschulkollegiums. In: *Deutsches Philologen-Blatt*. H. 16/17. S. 226–229 [I. Teil], S. 241–243 [II. Teil].
- Vollmer, Friedrich (1909): *Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium*. Bd. 11: Goethes Egmont. Leipzig: Verlag von Heinrich Bredt.
- Wolter, Andrä (1987): *Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung*. Oldenburg: Heinz Holzberg.
- Zabka, Thomas (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Zabka, Thomas (2017): Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: *Didaktik Deutsch*. H. 42. S. 26–31.

#### Anschrift der Verfasserinnen:

*Britta Zach, Institut für deutsche Literatur, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin*  
*britta.zach@hu-berlin.de*

*Prof. Dr. Sabine Reh, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Warschauer Straße 34–38, D-10243 Berlin*  
*reh@dipf.de*