

Norbert Ricken/Sabine Reh

Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis

Einführung in den Thementeil

1. Ambivalenzen und Leerstellen – oder: Eingewöhnte Perspektiven

Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit Prüfungen in einem Heft der *Zeitschrift für Pädagogik* ist die Beobachtung einer Ambivalenz. Die Prüfung ist auf der einen Seite – seit Langem und fast überall – fester Bestandteil von Schule und Unterricht und lebensweltlich längst zum Symbol des Pädagogischen geronnen – und das nicht nur, weil mit ihr eine ebenso zentrale wie oft auch einschneidende Erfahrung mit Schule und Pädagogik markiert ist, sondern auch, weil sich in ihr Lehren und Lernen in mehrfacher Hinsicht verknüpfen – als nachgängige Kontrolle und vorgreifende Formierung sowohl des Lernens wie des Lehrens. Auf der anderen Seite ist die Prüfung – gemessen daran – bisher erstaunlich selten als eigenständige Praxis oder als Ensemble von Praktiken rekonstruiert worden und bleibt eine Leerstelle pädagogischer Reflexion (vgl. mit Blick auf die Grundbegriffe weder in Benner & Oelkers, 2004 noch Kade et al., 2011; dazu als Kontrast Paulsen, 1908). Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass Ergebnisse und Effekte schulischer Prüfungen gerade in jüngster Zeit umfangreich erforscht sind, etwa wenn gefragt wird, ob bzw. inwieweit schulische Prüfungen gerecht seien (vgl. z. B. Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011), und Untersuchungen zur ‚Leistungsmessung‘ schließlich insbesondere die Prüfung – ungenannt – selbst zum Instrument der Forschung machen. Eine Auseinandersetzung mit dem Prüfungsgeschehen als solchem findet darin nicht statt.

Das weitgehende Fehlen sowohl einer empirischen wie auch theoretischen Befassung mit der Eigenlogik der schulischen Prüfung hängt – so ist unsere Vermutung – zusammen mit ihrer offenkundig schlechten Reputation im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Während sie nämlich den einen – sich als reformorientiert verstehenden Autor*innen – als unpädagogisch, als Feind im Reich der guten Pädagogik (vgl. z. B. Vierlinger, 1993) erscheint, ist die Prüfung für eine sich kritisch verstehende Erziehungswissenschaft nur der Höhepunkt der pädagogischen Disziplinarmacht (vgl. exemplarisch Gstettner, 1981). Aber auch in der empirischen Bildungsforschung

ist sie längst umstritten, wird ihr doch mangelnde Objektivität (vgl. Ingenkamp, 1971) nicht erst seit 50 Jahren vorgeworfen (vgl. Hylla, 1927) und inzwischen allein die Erinnerung an sie durch den Begriff der ‚Leistungsmessung‘ zu ersetzen versucht (vgl. z. B. Weinert, 2001). Da aber, wo sie für selbstverständlich zur Schule gehörig gehalten wird, muss sie als Teil einer widersprüchlichen Handlungsanforderung – ‚Fördern vs. Beurteilen‘ (Streckeisen, Hungerbühler & Hänzi, 2007) – wenigstens gerahmt, wenn nicht sogar gebannt werden.

Einer größeren kritischen Thematisierungswelle von Leistung, Zeugnissen und Noten in den 1960er Jahren (vgl. z. B. Furck, 1961; Dohse, 1963; Ingenkamp, 1967), an deren Rand auch die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Prüfung aufschien und immerhin die These vertreten wurde, dass „[d]ie Arbeit des Erziehens [...] nicht ohne die Arbeit des Prüfens möglich“ sei (Loch, 1963, S. 183), folgte in den letzten zehn Jahren eine neue Phase der Aufmerksamkeit. Angeregt durch die Arbeiten Foucaults setzten sich etwa Gelhard (2012, 2014) und Kaminski (2011, 2013) in sozialphilosophisch und wissenschaftsgeschichtlich ausgerichteten Arbeiten sowie in erziehungswissenschaftlich-ethnographischer Perspektive Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) sowie Breidenstein und Thompson (2014) mit der Prüfung auseinander. Der Gewinn ihrer Arbeiten liegt dabei weniger in der bloßen Diskreditierung von Machtpraktiken, sondern in einer neu eingenommenen subjektivierungstheoretischen Perspektive. Erst in diesem Zusammenspiel wird nun der Blick frei auch für eine Analyse der Prüfung, die diese nicht vorrangig im Lichte ihrer externen Funktionen bestimmt, sondern sie in ihrer inneren Form fokussiert und diskutiert. Dass dabei dann die Psychologie – aufgrund der Etablierung von ‚Psychotechniken‘ um 1900 – zum Prototyp einer Prüfungsdisziplin avanciert, ist aufgrund gegenwärtiger Diskurslagen vielleicht naheliegend, unterschlägt aber die pädagogische Seite einer Geschichte der Prüfung. In dieser kann deutlich werden – wie wir es mit diesem Heft zeigen wollen –, dass die Prüfung eben nicht das Andere der Pädagogik ist, sondern Inbegriff der in sich spannungsreichen Logik des Pädagogischen. So wie die Prüfung das Lehren mit einer Macht ausstattet, die das Lernen nach sich zieht und formatiert, so bewirkt sie gleichzeitig, Lernen und Lehren auf das Prüfbar zu begrenzen und beides gegeneinander zu verkehren. Es ist diese Scharnierfunktion, die nahelegt, die Prüfung nicht nur als ein – gar von außen angesonnenes – Element pädagogischen Handelns zu veranschlagen, sondern als eine der zentralen pädagogischen Praktiken selbst zu konzipieren und in der Beschreibung sowohl der historisch sich wandelnden Form(en), Funktion(en) und Effekte als auch der Struktur(en) und Logik(en) das ‚pädagogische Geschehen‘ selbst *in actu* zu rekonstruieren.

2. Aspekte einer Genealogie

Trotz der nicht geringen zeitlichen Distanz gilt auch weiterhin, was Foucault bereits 1976 feststellte, dass nämlich „eine allgemeinere [...] Geschichte der Prüfung“ (Foucault, 1976, S. 238) immer noch geschrieben werden müsse. Vorliegende Studien zu

einer Geschichte schulischer Prüfungen in Deutschland fokussieren oft die Geschichte seit der Sattelzeit und zumeist auch einzelne Aspekte (vgl. z. B. Wolter, 1987; Breitschuh, 1991, 1993a, 1993b, 1997a, 1997b; Bölling, 2010; Lindenhayn, 2013); sie setzen in der Regel aber undiskutiert voraus, was als Prüfung verstanden werden kann. Überraschend ist dann allerdings der Befund, dass von einer Kontinuität der Form der Prüfung in unterschiedlichen Kontexten, auch und gerade in denen der Ausbildung und der Vermittlung von Wissen, nicht ausgegangen werden kann; vielmehr zeichnet sich ab, dass Prüfungen nicht jederzeit und überall üblich sowie durchgängig gleich gewesen sind. Aber auch ein Anfang und erster Ort der Prüfung lässt sich kaum ausmachen; immer wieder wird man auf vorangehende Praktiken und deren sukzessive Transformation verwiesen, etwa mit Blick auf mittelalterliche und frühneuzeitliche Prüfungen an Universitäten (vgl. Schwinges, 2007). Sind aber nur eine enorme Formenvielfalt sowie Verschiebungen und transnationale Wanderungen von Prüfungspraktiken – z. B. von China, in dem es sehr früh ein meritokratisches Prüfungssystem für eine Beamtenschaft gab (vgl. Miyazaki, 1981), nach Europa (vgl. Ssu-Yü Teng, 1943) – beobachtbar, stellt sich erst recht die Frage, was denn unter einer Prüfung verstanden werden kann.

Diese Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit wird bereits begriffsgeschichtlich deutlich. *Prüfen* und *Prüfung* ist in Form des mittelhochdeutschen *pruoven/bruoven* und *prüeiven/brüeiven* seit dem 11. Jahrhundert nachweisbar und stammt vom lateinischen *probare* ab. Sein Bedeutungsumfang ist anfangs enorm weit und reicht von *erfahren, spüren, empfinden* (i. S. des Probierens) über *betrachten, erwägen, bedenken* und *billigen, gutheißen* bis hin zu *zeigen, bewähren, beweisen* (z. B. auch i. S. der Mutprobe) (Grimm & Grimm, 1889/1960, Bd. 13, Sp. 2182–2185); die Bedeutung *eine Beschaffenheit untersuchen* ist als „heutiger Gebrauch nur noch ein geringer Überrest seiner ehemaligen Bedeutungen“ (Adelung, 1798, Bd. 3, S. 852), wird schon Ende des 18. Jahrhunderts konstatiert. In der Bedeutung von *überprüfen* ist es – so das Grimm'sche Wörterbuch – „nur aus der schulsprache bekannt“ (Grimm & Grimm, 1889/1960, Sp. 2182) und eng mit dem lateinischen *examen* verbunden, dessen Bedeutungsgehalt als *ab-* bzw. *bemessen* und *beurteilen* sowie insbesondere *untersuchen* und *hervortreiben* nun in den Bedeutungskreis des Prüfens mit einbezogen wird und die Lesart befördert, „die Beschaffenheit einer Sache [...] durch eine ausdrücklich dazu vorgenommene Handlung untersuchen, solche Umstände zu verursachen, worin sich die Beschaffenheit eines Dinges und der Grad derselben äußern muß“ (Adelung, 1798, Bd. 3, S. 852). Zugleich wird mit *examen* auch an die theologische Tradition der Gewissenserforschung – bis heute im katholischen Katechismus noch als „examen conscientiae“ (vgl. Catechismus Catholicae Ecclesiae, 1997, Art. 1435 und 1454) bezeichnet – angeschlossen, was im Deutschen dann entsprechend auch mit Prüfung übersetzt wird (z. B. als „Gewissensprüfung“ in Zedler, 1741, Bd. 29, S. 1028–1029).

In seinen Vorlesungen zur „Strafgesellschaft“ (Foucault, 2015) hat Michel Foucault diese verschiedenen Bedeutungsgestalten systematisch zu erfassen gesucht und mithilfe einer – dann auch zeitlich situierten – Typologie von Macht-Wissen-Praktiken differenziert, indem er die neuzeitlich-moderne „Prüfung (examen)“ in ihrer Logik von der eher antik-mittelalterlichen „Probe (epreuve)“ und der mittelalterlich-frühneuzeitlichen

„Untersuchung (enquête)“ unterschieden hat (Foucault, 2015, S. 270).¹ Man mag – historisch betrachtet – den vorgenommenen zeitlichen Eingrenzungen gegenüber skeptisch bleiben, hilfreich an dieser Unterscheidung ist aber, dass die beschriebene Differenz der Formen nicht vorrangig und ausschließlich aus der Differenz der jeweiligen Techniken und Prozeduren resultiert, sondern aus deren Einbettung in differente Funktionen und Kontexte. Insofern ist auch plausibel, dass die zunehmende Etablierung zunächst universitärer und dann schulischer Prüfungsformen zwar einerseits mit der angedeuteten Bedeutungsverengung oder -verschiebung – verkürzt: vom *Probieren* und *Erproben* zum *Bemessen* und *Beurteilen* – einhergeht, andererseits aber doch jenseits säkularisierter Folgen der kirchlich-religiösen Gewissenserforschung als ein eigenständiger Traditionsstrang veranschlagt werden muss – und das auch, weil das Lehren und Unterrichten aus sich selbst heraus darauf angewiesen ist, in irgendeiner Weise doch ‚festzustellen‘, ob und wie das Gelehrte jeweilig gelernt ist.

„Examen“, die der Ermittlung eines Kenntnisstandes auf Seiten eines Einzelnen dienten – und etwa zur Lehre berechtigten (Kintzinger, 2007, S. 66–67) –, finden sich in der mittelalterlichen Universität mindestens seit dem Beginn des 13. Jahrhunderts ebenso wie in der frühneuzeitlichen reformatorischen Prinzenziehung in Gotha, wo die Prinzen und Prinzessinnen über zwei Tage lang geprüft wurden, damit der Lehrer bestimmen konnte, was und wie genau weiter gelehrt werden musste (vgl. Boehne, 1887, S. 17–18; Albrecht-Birkner, 2002).² In der Organisation von Prüfungen in jesuitischen Schulen (Keck, 1991) sind dagegen Formen zu erkennen, die eine agonale Logik aufwiesen und im direkten Vergleich der Schüler miteinander so gestaltet waren, dass der einzelne angespornt wurde. Dass aber auch das Abitur, mit dem die Schriftlichkeit der Prüfung und das Berechtigungswesen zwischen 1788 und 1834 offensichtlich in Deutschland langsam durchgesetzt wurden, selbstverständlich Vorgänger hatte (vgl. Nagel, i. d. B.) und nicht sofort die öffentliche Bewährungsprobe in der Schulfeier ablöste, ist vor diesem Hintergrund ‚wandernder‘ Prüfungspraktiken fast selbstverständlich; im Übrigen hatte auch Basedow die von ihm initiierte Meritentafel, mit der – wenn auch in anderer Weise als bei den Jesuiten (vgl. Reh, Berdelmann & Scholz, 2015) –

1 Während es bei der „Form der Probe (épreuve), die man im griechischen oder mittelalterlichen Strafrechtssystem findet“ – so Foucault –, um eine „Entscheidung über Schuld und Unschuld im Laufe von so etwas wie einer Auseinandersetzung, einem Wettstreit [...] von Individuum und Individuum“ (Foucault 2015, S. 270) geht, markiert die inquisitorische „Form der Untersuchung (enquête), die sich Ende des Mittelalters herausbildet und bis zum 18. Jahrhundert Bestand hat, eine Form des Wissens, die, nachdem eine Tat begangen, ein Vergehen entdeckt wurde, erlaubt zu ermitteln, wer was unter welchen Umständen getan hat“ (Foucault, 2015, S. 270); die „für die industriellen Gesellschaften typische [...] Macht-Wissen-Form“ (Foucault, 2015, S. 275) der „Prüfung (examen)“ hingegen ist ein „System der permanenten Kontrolle der Individuen [...] vor jeglichem Vergehen, außerhalb jeglichen Verbrechens. Es ist eine Untersuchung, [...] die erlaubt, dem Individuum in all seinen Bemühungen zu folgen, zu sehen, ob es geregelt oder ungeregelt, solide oder disziplinlos, normal oder anormal ist“ (Foucault, 2015, S. 270–71).

2 Im Staatsarchiv in Gotha lagern noch – bisher im Hinblick auf die Prüfungspraktiken nicht ausgewertet – die Protokolle dieser mündlichen Prüfungen.

auf den Ehrtrieb gesetzt wurde, nicht etwa auf diese, sondern auf das chinesische Vorbild zurückgeführt (Basedow, 1774, S. 14). Schulische Prüfungen waren im „langen“ 19. Jahrhundert, dem „Jahrhundert der Prüfungen“ (Reese 2013, S. 1, Übersetzung d. A.), mehr und mehr durch eine zunehmende Standardisierung und Formalisierung von Abläufen und Verfahren gekennzeichnet. Was anfangs auch der öffentlichen Korrektur der Fehler diente (vgl. Grünig, 1999), wurde zunehmend zu einem Mechanismus, die Schüler*innen hin auf ihr jeweilig erworbenes Wissen und die mit ihm verbundenen Fähigkeiten zu untersuchen und in ein Verhältnis zueinander zu setzen, indem man sie nun alle gleichzeitig über dasselbe in der gleichen Weise prüfte. In der Abfolge der Prüfungsformen und -ansprüche lässt sich dabei – wenn auch mit Vorsicht – eine Tendenz beobachten, die vom erlernten (und auswendig gelernten) Wissen über das Verstehen (und Erklären) des Wissens bis hin zu Verstehensfähigkeiten (die an jedem möglichen Wissen gezeigt werden können) reicht und durchaus als eine Art Formalisierungsprozess gekennzeichnet werden kann.

Allerdings zeigte sich auch schon im Laufe des 19. Jahrhunderts, dass dann, wenn Verstehensfähigkeiten und Eigenständigkeit, wenn im Verständnis der Zeit, ‚Bildung‘ des Examinanden geprüft werden sollte, bestimmte Festlegungen über ein zu zeigendes Wissen nicht einfach zu treffen und Standardisierungen hinsichtlich der Inhalte nur mit Schwierigkeiten vorzunehmen waren. In bestimmten Prüfungen, wie dem deutschen Abituraufsatz, wurde das notorisch. Dabei legitimierten sich die Beurteilungen als holistisch – man beanspruchte die gesamte Person, die „Gesamtbildung“ einer Person zu beurteilen (vgl. Reh, Kämper-van den Boogaart & Scholz i. d. B.). Die gesamte Person zu beurteilen wird schließlich auch – und fast folgerichtig – Anspruch in der Lehrer*innenbildung und in deren Prüfungen (vgl. Hoffmann-Ocon i. d. B.)

3. Logiken der Prüfung

Fragt man nun nach der Logik der Prüfung als einer spezifisch pädagogischen ‚Macht-Wissen-Praktik‘ (Foucault), drängt sich zunächst eine Rekonstruktion ihrer Form auf. Ohne damit die Vielfalt der Formen auf eine (vermeintlich dahinterliegende) Grundfigur reduzieren zu wollen, ist die ‚Prüfung‘ – vielleicht im Kontrast zur ‚Probe‘, die dyadisch verfasst ist: jemanden bzw. sich in etwas erproben – triadisch strukturiert: Jemand prüft jemanden hinsichtlich etwas, was dessen Auseinandersetzung mit Welt, mit außer ihm Liegendem bedeutet und auch hier erst entstanden ist.³ Besonders bedeutsam in dieser Form ist dabei die Frage- bzw. Aufgabenstellung – und das nicht nur, weil sie (allemaal in der Prüfung) immer die Form einer schon ‚wissenden Frage‘ haben muss (vgl. Kalt-hoff, 1995), sondern auch, weil sie als Frage- bzw. Aufgabenstellung dazu taugen muss, das, was nicht einfach zutage liegt und offenkundig beobachtbar ist, hervorzubringen

3 Zu ergänzen wäre auch hier, dass die weithin bekannte Struktur des ‚pädagogischen Dreiecks‘ – so wie im ‚Zeigen‘ – zwingend durch ein viertes Moment zu ergänzen ist, geht es doch um ein Geschehen ‚vor jemand anderem‘ bzw. ‚vor anderen‘ (vgl. Ricken, 2009).

und allererst sichtbar zu machen. Es ist daher – und zwar nicht nur lebensweltlich, sondern auch systematisch – vielleicht nicht abwegig, (auch) die Prüfungsfrage in die Tradition des „kaptiösen Fragens“ – einer spezifischen Technik im ‚Verhör‘ (vgl. Niehaus, 2003) – zu stellen; weniger, um den (immer auch möglichen) Hinterhalt in der Fangfrage zu betonen, sondern vielmehr, um den Charakter der ‚Hervorbringung eines Nichtoffensichtlichen‘ zu unterstreichen, denn wäre offensichtlich, was in der Prüfung zum Gegenstand gemacht wird, wäre diese obsolet. Eingebettet ist diese auf eine Sache bezogene Interaktionsstruktur zwischen Zweien – mit bzw. vor Anderen – aber in ein strenges Reglement von Prozeduren, die allesamt nur auf eines zielen: dass nämlich – wie bereits im sog. preußischen Abitur-Edict von 1788 ausdrücklich und überaus ausführlich formuliert⁴ –

in keiner Rücksicht ein Verdacht entstehen könne, daß bey diesen Arbeiten irgend ein Lehrer oder sonst jemand dem Schüler zu Hülfe gekommen [sei], weshalb es sich denn auch von selbst versteht, daß weder zu schwere noch zu viele und weitläufige Aufgaben bestimmt werden müssen, damit theils die Revision und Beurtheilung derselben desto leichter und genauer geschehen könne, theils die Examinandi zu deren Bearbeitung nicht länger als einen Vor- oder Nachmittag brauchen, und also der Verdacht aller fremden Beyhülfe noch mehr entfernt werde. (No. II Rescript vom 8. Jan. 1789, Sp. 2380)

Es sind diese Techniken der Trennung und zunehmenden Individualisierung, die es schließlich – trotz des ebenso verbreiteten Wissens um die unendlich möglichen Gegenstrategien – erlauben, die Prüfungsprodukte als Ausdruck des jeweiligen Lern- und Fähigkeitsstandes des und der Geprüften zu lesen, dem Einzelnen als Leistung zuzuschreiben und dann mit der Leistung anderer zu vergleichen. Schulische Prüfungen individualisieren zwangsläufig und laufen insofern folgerichtig auf Standardisierung hinaus, auf Standardisierung der Aufgaben- und Fragestellungen sowie der Bewertungsformen und -maßstäbe.

Zur Logik der Prüfung gehören aber auch die Effekte der Prüfung, die sich auf allen drei (bzw. vier⁵) Ebenen des Prüfungsgeschehens beschreiben lassen: die Verwandlung

-
- 4 Auffällig an dieser Formulierung ist, dass die Ausführungen zur Form der Prüfung um ein Vielfaches umfangreicher sind als die Angaben zu den Prüfungsthemen, die im Edikt von 1788 in vier kurzen Zeilen erwähnt werden – man solle geprüft werden „1. in den alten Sprachen, 2. in den neueren Sprachen, besonders in Ansehung der Muttersprache“ und schließlich 3. „in wissenschaftlichen Kenntnissen, vornehmlich historischen“ (No. II Rescript vom 8. Jan. 1789, Sp. 2381–82). Das Verhältnis beider Regulierungen ändert sich zwar in den späteren Ordnungen, lässt sich aber kaum als Bedeutungsverschiebung, sondern nur als Ausdruck einer längst erreichten Selbstverständlichkeit interpretieren.
- 5 Die Funktion der (bisweilen ausdrücklich vorgeschriebenen) Anwesenheit Dritter in der Prüfung ist die der Zeugenschaft: Sie verstärken – sei es nun als formelle Dritte (z. B. Protokollant*innen) oder auch als informelle Dritte (als Beobachter*innen im Klassenkollektiv) – das Geschehen der Prüfung, indem sie es sozial beglaubigen und bewahrheiten, d. h. wirklich machen.

des Wissens in Prüfungswissen; die Verwandlung der Lehrperson in die ambivalente Machtfigur des Prüfenden, der zwar über Erfolg und Scheitern entscheidet, aber in der Prüfung zugleich – hinsichtlich seines Wissens, seines Verstehens und Beurteilenkönnens, aber auch hinsichtlich seiner Fragefähigkeit – immer auch selbst geprüft wird; und schließlich die Verwandlung des Schülers und der Schülerin in das Subjekt seiner/ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. Es ist gerade dieser Effekt, dieser geradezu technische Mechanismus der „Subjektivierung“ (Gelhard, Alkemeyer & Ricken, 2013), in dem der oder die Geprüfte mit dem Produkt der Prüfung nicht nur eng verbunden, sondern identifiziert und subjektiviert wird, der die Prüfung auszeichnet und – im Unterschied zum ‚Wettkampf‘, der bloß situative Leistungen ermittelt und daher auch immer wieder neu ausgetragen werden muss – es zu erlauben scheint, von – hinter der konkreten Leistung liegenden – Fähigkeiten, Vermögen oder Dispositionen zu reden (vgl. dazu insgesamt Kaminski, 2013, S. 178–187). Eine jede Prüfungsleistung hat insofern immer einen „Symptomwert“, insofern sie „nicht primär das Ereignis *n*, also ob und in welchem Maße und in welcher Weise jemand diese Aufgabe *n* lösen kann“, hervorbringen soll, „sondern ob und in welchem Maße ihm die Könnerschaft, das Vermögen, die Disposition *N* eignet“ (Kaminski, 2013, S. 179; Hervorh. i. Orig.).

Im Akt der Prüfung wird der oder die Geprüfte nicht nur zum (auch aktentauglichen) Fall gemacht und qua klassifizierendem Vergleich in ein sozial wie sachlich dimensioniertes Kontinuum der Kenntnisse und Fähigkeiten eingeordnet – was Foucault als „Objektivierung“ (Foucault, 1976, S. 238) beschreibt; vielmehr werden die einzelnen ‚subjektiviert‘ – und das in einer doppelten Hinsicht: Zum einen werden sie – und zwar durch die formalen Prozeduren der Prüfung selbst – zu jemandem gemacht, der den gezeigten Leistungen ‚zu Grunde liegt‘, d. h. das Subjekt oder der Autor und Träger dieser Leistungen ist; zum anderen aber wird genau dadurch auch das Selbstverständnis und -verhältnis der Geprüften so formatiert, dass diese fortan sich selbst als – je nach Leistung als ebenso akzeptables wie verwerfbares – ‚Fähigkeitenbündel‘ verstehen (sollen) und „selbstbildend das werden [...], was sie der Prüfung nach potenziell sind“ (Kaminski, 2013, S. 186). Erst dieses Moment macht aber verständlich, warum Prüfungen – trotz aller problematischen Objektivität und nachgewiesenen Ungerechtigkeit – so überaus verbreitet und unantastbar sind; sie subjektivieren auch, wenn man nicht daran glaubt.⁶ Die Macht der Prüfung, das performativ hervorzubringen, was sie bloß meint konstativ festzustellen, begründet ihren Erfolg.

6 Das aber macht umgekehrt auch die vielen Verteidigungs- und Immunisierungsstrategien bedeutsam, mit denen Schüler*innen genau diese generalisierende Aussagekraft von Prüfungen immer wieder zu unterlaufen oder zurückzuweisen suchen – und das oft ohne großen Erfolg, weil die aus den Prüfungen resultierenden Berechtigungsweichen zunehmend bewahrheiten und ‚wahrsprechen‘, was zunächst bloß situativ und sozial gegolten hatte (vgl. zu dem darin enthaltenen Legitimations- und (Selbst-)Selektionsmechanismus auch Bourdieu, 2001).

4. Intensivierung und Extensivierung – oder: Zum gesellschaftlichen Funktionswandel der Prüfung

Dass aber die Prüfung nun neuerdings wieder verstärkt in den Blick genommen wird, ist nicht zufällig und verdankt sich zahlreichen Transformationen derselben: Da ist zum einen die gegenwärtige Erfahrung einer rasant zunehmenden und sich intensivierenden Prüfungskultur, die sich – auch im Schatten der ‚Kompetenzorientierung‘ (vgl. Ruhloff, 2007 wie auch Gelhard, 2011) – nicht nur an Schulen und insbesondere Universitäten im Zuge ihrer jeweiligen strukturellen Umgestaltungen ausbreitet, sondern auch das Lernen und Lehren außerhalb dieser Institutionen längst erfasst hat und nachhaltig verändert (vgl. Cedefop, 2009); da ist aber auch zum anderen ein Formen- und Funktionswandel der Prüfung, der sich in diesen Transformationsprozessen abzeichnet und sich in einer gleichzeitigen – und ausgesprochen spannungsreichen – Ausdehnung, Aufweichung und Informalisierung der Prüfungsfelder einerseits (vgl. Falkenberg, Vogt & Waldow, i. d. B.) sowie objektivierenden Verhärtung von Prüfungsformaten andererseits niederschlägt. Beides mag hier bloß als Indikator für einen Prozess dienen, der die – im Umfeld der Diskurse zur ‚postindustriellen Wissensgesellschaft‘ (vgl. als Überblick Bittlingmayer & Bauer, 2006) situierte – zeitdiagnostische Gesellschaftsetikettierung der ‚Kompetenzgesellschaft‘ (vgl. als Stichwortgeberin Bulmahn, 2000, S. 11; sowie Jung, 2010, S. 37–41) mit der einer neuen ‚Prüfungsgesellschaft‘ assoziieren lässt.

Der Wandel der Prüfungsformate und ihrer gesellschaftlichen Funktionen aber lässt sich nicht ohne Bezug auf die Logik(en) der jeweiligen Gesellschaft diskutieren; bedeutsam ist daran, dass Prüfungen nicht einfach qua Prüfung einen festgelegten Sinn in sich tragen, sondern dass dieser sich aus der Art der Einbettung in jeweilige Gesellschaftslogiken ergibt. Man mag dabei vielleicht der Einschätzung von Boltanski und Chiapello, „dass eine Gesellschaft (oder ein Gesellschaftszustand) durch die Natur der von ihr begründeten Bewährungsproben definiert werden kann“ (Boltanski & Chiapello, 2003, S. 74), nicht umstandslos zustimmen, man mag auch den Folgerungen der beiden, dass angesichts der gegenwärtigen Verschiebungen der institutionalisierten Prüfungsformate zugunsten hoch informalisierter, ebenso allgegenwärtiger wie kriterial diffuser „Kraftproben“ (vgl. dazu Boltanski & Chiapello, 2003, S. 362–372) es wieder darauf ankäme, formale und institutionalisierte Formen der Prüfung zu stärken, nicht einfach folgen. Unbestreitbar ist aber, dass die Prüfung – auch über die Disziplinargesellschaft hinaus – einen überaus zentralen Platz im Kontext der Formatierungsweisen der Individuen, den Subjektivierungspraktiken, einnimmt. Je weniger dabei gegenwärtig allerdings die (disziplinargesellschaftlich versprochene) Funktion der ‚Passung qua Eignung‘ (vgl. Gelhard, 2012) eingelöst wird und werden kann, je weniger das erworbene Zertifikat noch ‚berechtigt‘ (vgl. Zymek, 2008), desto stärker kommt die in der Prüfung auch enthaltene Exklusionsdrohung zur Geltung – und treibt die Gesellschaft (nun also umgekehrt gedacht) beständig in die Form einer „Kontrollgesellschaft“, wie Deleuze die sich an die (von Foucault beschriebene moderne) Disziplinargesellschaft anschließende spätmoderne Form der Gesellschaft beschrieben hat (vgl. Deleuze, 1993). Welche Funktion aber die Prüfung in der ‚Kontrollgesellschaft‘ einnimmt, ist gegenwärtig

durchaus – z. B. in einer zunehmend technisierten Verteilung und Legitimation sozialer Positionen und Differenzen – schon erkennbar; welche Subjektivierungseffekte dies aber zeitigt, ob diese auch erwünscht sind und mit welchem pädagogischen Selbstverständnis sie einhergehen – das sind noch offene Fragen.

Literatur

- Adelung, J. C. (1798). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart – mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen*. Band 3. (Zweyte vermehrte und verbesserte Ausgabe). Leipzig: Breitkopf und Compagnie.
- Albrecht-Birkner, V. (2002). *Reformation des Lebens. Die Reformen Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum (1640–1675)*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Basedow, J. B. (1774). *Das in Dessau errichtete Philanthropinum*. Leipzig: Crusius.
- Benner, D., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bitllingmayer, U. H., & Bauer, U. (Hrsg.) (2006). *Die ‚Wissensgesellschaft‘: Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boehne, W. (1887). *Die Erziehung der Kinder Ernsts des Frommen von Gotha. Abhandlungen zum Jahresbericht des städtischen Realgymnasiums zu Chemnitz für Ostern 1887*. Chemnitz: J. C. F. Pickenhahn & Sohn.
- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Schöningh.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2001) Die konservative Schule. In ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25–52). Hamburg: VSA.
- Breidenstein, G., & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Weilerswist: Velbrück.
- Breitschuh, G. (1991). Benotung und Zeugnis. In M. Liedtke (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens* (S. 504–515). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Breitschuh, G. (1993a). Schulzeugnis. In M. Liedtke (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 2, Von der ersten Verordnung der Unterrichtspflicht (1802) bis 1870* (S. 263–281). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Breitschuh, G. (1993b). Schulzeugnis. In M. Liedtke (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 2, Teil II, Das Schulwesen von 1871–1918* (S. 617–628). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Breitschuh, G. (1997a). Schulzeugnis. In M. Liedtke (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3, Teil II, Das Schulwesen im NS-Staat* (S. 453–473). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Breitschuh, G. (1997b). Schulzeugnis. In M. Liedtke (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3, Teil IV, Das Schulwesen von 1950–1990* (S. 1069–1086). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Bulmahn, E. (2000). Vorwort. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management/Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen* (S. 11–12). Münster: Waxmann.
- Cedefop (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Chiesa cattolica (1997). *Catechismus catholicae ecclesiae* [Katchismus der katholischen Kirche]. Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana.

- Deleuze, G. (1993) Postskriptum: Die Kontrollgesellschaft. In ders., *Unterhandlungen 1972–1990* (S. 254–262). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dohse, W. (1963). *Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik*. Weinheim: Beltz.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2015). *Die Strafgesellschaft: Vorlesung am Collège de France 1972–1973*. Berlin: Suhrkamp.
- Furck, C.-L. (1961). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.
- Gelhard, A. (2012). Das Dispositiv der Eignung: Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken. *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, 4(1), 43–60.
- Gelhard, A. (2014). Entgrenzung der Psychotechnik: Der neue Geist des Kapitalismus und das Problem der Prüfungstechniken. In A. Kaminski & A. Gelhard (Hrsg.), *Zur Philosophie informeller Technisierung* (S. 185–203). Darmstadt: WBG.
- Gelhard, A., Alkemeyer, T., & Ricken, N. (Hrsg.) (2013). *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1889/1960). *Deutsches Wörterbuch*. Nachdruck der Originalausgabe. Band 13. München: dtv.
- Grünig, B. (1999). Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen: Geschichtliche Stationen. In B. Grünig, G. Kaiser, R. Kreitz, H. Rauschenberger & R. Rinninsland (Hrsg.), *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule* (S. 117–157). Weinheim/München: Juventa.
- Gstettner, P. (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft: Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek: Rowohlt.
- Hylla, E. (1927). *Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen*. Braunschweig: Westermann.
- Ingenkamp, K. (1967). *Schulleistungen – damals und heute*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte*. Basel: Beltz.
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb: Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Kade, J., Helsper, W., Lüders, C., Egloff, B., Radtke, F.-O., & Thole, W. (Hrsg.) (2011). *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen: Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 925–939.
- Kaminski, A. (2011). Prüfungen um 1900: Zur Genese einer Subjektivierungsform. *Historische Anthropologie*, 19(3), 331–353.
- Kaminski, A. (2013). Wie subjektivieren Prüfungstechniken? Subjektivität und Möglichkeit bei William Stern und Martin Heidegger. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 173–187). Paderborn: Fink.
- Keck, R. W. (1991). Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationspraxis der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflussbereich. In J. G. Hohenzollern & M. Liedtke (Hrsg.), *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte* (S. 69–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kintzinger, M. (2007). Licentia. Institutionalität „akademischer Grade“ an der mittelalterlichen Universität. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 55–88). Basel: Schwabe.
- Lindenhayn, N. (2013). Rangordnung/Raumordnung: Zur kognitiven Logik schulischer Praxis im 19. Jahrhundert. In M. Tauschek (Hrsg.), *Kulturen des Wettbewerbs: Formationen kompetitiver Logiken* (S. 269–288). Münster: Waxmann.

- Loch, W. (1963). Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung. *Bildung und Erziehung*, 16(21), 180–193.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (Hrsg.) (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Miyazaki, I. (1981). *China's Examination Hell: The civil service examinations of imperial China*. New Haven/London: Yale University Press
- Niehaus, M. (2003). *Das Verhör: Geschichte – Theorie – Fiktion. Literatur und Recht*. München: Fink.
- No. II. Rescript an die Magisträte und Inspectoren der Churmark, worinn [sic] ihnen das in Ansehung der auf die Universitäten gehenden Schüler an die Universitäten und das Churmärkische Ober-Consistorium erlassene Edict vom 23. Decbr. 1788 wegen Prüfung derselben auch Collation der Stipendien und andern Beneficien bekannt gemacht wird. De Dato Berlin, den 8. Jan. 1789. In *Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum. Band 8.* (1791, Sp. 2375–2392). Berlin.
- Paulsen, F. (1908). Prüfungen. In W. Rein (Hrsg.), *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 7 (2. Aufl., S. 83–90). Langensalza: Beyer.
- Reese, W.J. (2013). *Testing Wars in the Public Schools. A forgotten history*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reh, S., Berdelmann, K., & Scholz, J. (2015). Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungspraktiken im Schulwesen um 1800. Die Entstehung des Leistungsdispositivs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 37–60). Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen: Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion* (S. 111–134). Paderborn: Schöningh.
- Ruhloff, J. (2007). Prüfen. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 9–18). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schwinges, R. C. (Hrsg.) (2007). *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe.
- Ssu-yü Teng (1943). Chinese Influence on the Western Examination System: I. Introduction. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 7(4), 267–312.
- Streckeisen, U., Hungerbühler, A., & Hänzi, D. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vierlinger, R. (1993). *Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung*. Wien: J&V.
- Weinert, F.E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wolter, A. (1987). *Das Abitur: Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung*. Oldenburg: Holzberg.
- Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zedler, J.H. (1741). *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste, welche bißhero durch menschlichen Verstand und Witz erfunden und verbessert worden*. Band 29. Leipzig/Halle.
- Zymek, B. (2008). Die Tektonik des deutschen Bildungssystems: Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den ‚Bologna-Prozess‘. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 39–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Norbert Ricken, Ruhr-Universität Bochum,
Institut für Erziehungswissenschaft, Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, Deutschland
E-Mail: norbert.ricken@rub.de

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de