
 RAHMENTHEMA: PRÜFUNGEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Hans-Werner Prahll

Die Gesellschaft und ihre Prüfungen

Prüfungen, für viele mit Angst und oft unerträglichem Leistungsdruck verbunden, sind unter historisch gesellschaftlichen Bedingungen entstanden. Im Laufe ihrer Entwicklung haben sie manche Funktionen übernommen, die heute nicht mehr sinnvoll oder erfüllbar sind. Trotzdem ist es schwer, das ausgedehnte Prüfungswesen einzudämmen, weil die heutigen Funktionen der Institution Prüfung — als oft widersprüchliches und gerade deshalb stabiles Funktionsgemisch — von unterschiedlichen Interessengruppen auf verschiedenen Ebenen beansprucht und nicht aufgegeben werden.

Japanische Kinder müssen bereits vor der Aufnahme in den Kindergarten eine Prüfung ablegen. Ganz so weit ist es hierzulande noch nicht. Doch auch in Deutschland müssen von der Kindheit bis zum Alter immer wieder Prüfungen absolviert werden: zwischen den einzelnen Stufen des Bildungswesens, beim Eintritt ins Berufsleben, in der Berufsausbildung, bei der Übernahme mancher Berufsposition oder beim Erwerb von Fahrerlaubnissen bzw. sonstigen Berechtigungen. Auch unsere Gesellschaft ist wie viele Industriegesellschaften zu einer Gesellschaft der Prüfungen geworden.

Mit der Zahl der Prüfungen ist auch das Leiden am Prüfungswesen gewachsen. Die Auswirkungen der Prüfungs- bzw. Leistungsangst sind in manchen Bereichen schon beängstigend geworden: rund 350 Schülerelbstmorde jährlich, psychosomatische und körperliche Krankheitssymptome, Aggressionshandlungen und Medikamentenmißbrauch sind nur die sichtbarsten Effekte des angsterregenden Prüfungssystems in Schule, Universität oder Beruf. Schon vor etwa hundert Jahren klagte Bismarck: „Wir gehen an den Examina zugrunde; die meisten, welche sie bestehen, sind dann so abgewirtschaftet, daß sie irgendeiner Initiative unfähig sind, sich gegen alles, was an sie herankommt, möglichst ablehnend verhalten und, was das Schlimmste ist, eine große Meinung von ihren Fähigkeiten haben, weil sie siegreich aus allen diesen Examina herausgekommen sind“ [1].

Doch hat dieser Leidensdruck bislang nur selten zu eingehenden Untersuchungen der gesellschaftlichen Funktionen von Prüfungen geführt. Prüfungen sind in der Gegenwart so selbstverständlich geworden, ihr Funktionieren erscheint trotz mancher Kritik immer noch den gesellschaftlichen Bedürfnissen soweit zu entsprechen, daß das Prüfungswesen in der wissenschaftlichen Forschung ebenso wie in der politischen Diskussion immer noch zu den Tabubereichen gehört. Wohl sind in der Vergangenheit manche Untersuchungen angestellt worden, um die Funktionen von Prüfungen technisch zu verbessern, um den Leidensdruck zu mindern und um die Prozeduren der Prüfung juristisch unangreifbar zu machen. Aber nur selten ist dabei berücksichtigt worden, daß Prüfungen Institutionen sind, die unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen entstanden sind und im Verlaufe ihrer historischen Entwicklung manche Funktionen übernommen haben, die in der Gegenwart womöglich nicht mehr erfüllbar oder sinnvoll sind [2].

Prüfung als Initiationsritual

Schon bei oberflächlicher Betrachtung leuchtet ein, daß Prüfungen den Initiationsriten einfacher Gesellschaften ähnlich sind, mit denen der Übergang zwischen den Altersklassen bzw. die Aufnahme in spezielle Gruppen geregelt wird.

Der Heranwachsende wird zunächst von seinen bisherigen Bezugspersonen isoliert, indem z. B. alle Heranwachsenden eines Altersjahrganges in besonderen Initiationshäusern untergebracht werden. Nach dieser Trennung wird der Übergang zur neuen Bezugsgruppe (zu den Erwachsenen) rituell vollzogen, z. B. durch Mut- und Bewährungsproben und sonstige angsterregende Inszenierungen. Der Übergang findet seinen Abschluß in der Einweihung und Einfügung, indem der Initiations-Kandidat äußerlich mit den Symbolen seines neuen Standes ausgestattet und innerlich in die Geheimnisse des Erwachsenen-Standes oder der jeweiligen Gruppe eingeweiht wird. Die Ähnlichkeiten zur Prüfung sind deutlich: der Prüfungskandidat wird von seinen bisherigen Bezugspersonen (den Mitschülern, den übrigen Auszubildenden) isoliert, unmittelbar vor der Prüfung gehört er nicht mehr ganz zu ihnen; in der Prüfung, die angsterregend inszeniert und damit wenig transparent ist, hat der Kandidat unter anderem zu zeigen, wie weit er Angst ertragen und sich (auch fachlich) bewähren kann; hat er diese Bewährungsprobe überstanden, wird er mit den Zeichen des neuen Standes ausgestattet (mit einem Titel oder Zertifikat) und gilt nach außen als „Wissender“ (ein gerade initiiertes Facharbeiter hat eben mehr zu wissen als ein Auszubildender unmittelbar vor der Prüfung). Prüfungen sind also immer Ablösung, Übergang und Einfügung zugleich, in ihnen werden diese Schritte dramatisch zusammengedrängt. Der Wechsel von einem Stadium in ein anderes — vollzieht sich nicht allmählich durch Anhäufung von Wissen und Fertigkeiten, sondern dramatisch im Akt der Prüfung.

Eine kontinuierliche Anhäufung von Wissen und Fertigkeiten sowie deren Erprobung in der Praxis würde wohl Prüfungen überflüssig machen. Doch gerade das hartnäckige Festhalten am dramatisch inszenierten Prüfungsritual zeigt an, daß der rituelle Akt offenbar mehrere Funktionen erfüllt, die durch rationale Konstruktion allein nicht zu bewältigen sind. Für den einzelnen Prüfling ist die Ablösung von seinem bisherigen Zustand krisenhaft, denn er muß bislang vertraute Verhaltensweisen, Rollen, Bezugspersonen oder Arbeitsbereiche aufgeben und wenigstens einen Teil seiner Identität neu definieren. Er ist der Macht der Prüfenden unterworfen, die ihre Macht nicht einfach als solche zeigen dürfen. Neudefinition der Identität, Kaschierung von Macht, Einweihung in die Geheimnisse — und manche Vorgänge mehr — sind aber Prozesse, die nicht offen, durch langwierige Gespräche oder einsehbares Handeln vollzogen werden können. Als Ersatz bleibt das Ritual, das — weil der Vorgang auch nach außen hin dargestellt werden soll — mehr oder minder stark zeremonialisiert ist.

Für derartige Zeremonie gibt es aus der Geschichte manche Beispiele: die mittelalterlichen Berufsstände verlangten ihren neuen Mitgliedern zuerst manche Mut- und Geschicklichkeitsproben ab, um sie danach festlich in die Zunft aufzunehmen; Matrosen mußten beim Passieren des Äquators eine Feuertaufe bestehen und anschließend einen großen Festakt bestreiten; um in manche Kaufmanns-Gilde aufgenommen zu werden, mußte noch in der frühen Neuzeit oft ein üppiger Festschmaus finanziert werden. Reste derartiger Zeremonie sind heute noch immer erkennbar: Prüflinge wie Prüfer erscheinen immer noch in feierlicher Kleidung zur Prüfung, der Prüfungsakt findet zumeist in be-

prüfung ablegen will, bedeutet die Prüfung zumindest dreierlei: **Realitätserprobung, Selbstverwirklichung und Krise**. In der Prüfung muß er probeweise unter Beweis stellen, wie weit er die zukünftige berufliche Realität, die typischerweise von einem Gesellen bzw. Facharbeiter zu leisten ist, meistern kann. Zu diesem Zwecke wird ein Stück der angenommenen zukünftigen Realität in der Prüfungssituation szenisch verdichtet: Der Prüfling hat mit Arbeitsproben zu demonstrieren, in welchem Umfang er in dieser Situation für die angenommene zukünftige Realitätsbewältigung geeignet ist, um Voraussagen auf zukünftige Verhaltensmöglichkeiten bzw. Fehler zu treffen. Diese Prüfungsfunktion soll damit legitimiert werden, daß sowohl der einzelne als auch die Gesellschaft vor Fehlern geschützt werden sollen: ein Chemielehrling mag in der Prüfungssituation versehentlich Gift statt Heilmittel herstellen, ohne damit großen individuellen und gesellschaftlichen Schaden anzurichten — in einer zukünftigen Praxis hätte ein solcher Fehler dagegen schlimme Folgen. Mit der Erprobung der Realität erfährt der Prüfling auch etwas über seine eigenen Fähigkeiten. In der Prüfung wird er durch andere Menschen bewertet; er entäußert ein Stück von sich, erhält dafür aber eine Bewertung seiner Entäußerung. Dadurch gewinnt er — so die Argumentation für diese Funktionsbestimmung — einen Maßstab zur Selbsteinschätzung und damit zur Definition seiner Identität. Freilich ist die Kehrseite dieses Zuwachses an Identitätsbestimmung Angst und Krisenhaftigkeit. Weil die Prüfung dramatisch inszeniert und mit hohen Erfolgs-/Mißerfolgs-Erwartungen ausgestattet ist, erzeugt sie Angst. In welchem Umfang Angst entsteht und mit welchen Mitteln Angst bewältigt wird, hängt vom jeweiligen psychosozialen Reifungsstadium ab. Die bereits in der frühkindlichen Entwicklung angelegten Mechanismen der Angstentstehung und -bewältigung werden durch die Erfahrungen in der Familie und im Bildungswesen verstärkt und nur noch teilweise verändert. Die frühkindliche Wahrnehmung der Eltern als strafende bzw. lobende Instanzen wiederholt sich in der Prüfungssituation [5].

All dies läßt die Feststellung zu, daß die Prüfung den jeweiligen psychosozialen Reifungszustand feststellt, also ermittelt, wie weit der Kandidat Angst ertragen kann. Da dieser Reifungszustand aber — von den je nach sozialer Schichtzugehörigkeit variierenden — Sozialisationserfahrungen abhängt, wird in jeder Prüfung immer auch ein Stück Sozialqualifikation bloßgelegt. Prüfungen ermitteln nicht nur fachliche Qualifikation, sondern auch gesellschaftliche Qualifikation. Die Relation zwischen fachlicher und gesellschaftlicher Qualifikation dürfte mit der Prüfungsart bzw. dem Prüfungsbereich wechseln: die implizite Betonung gesellschaftlicher Qualifikationen dürfte im Bildungswesen höher liegen als in Berufsausbildung und -tätigkeit, doch werden auch im Berufssystem gesellschaftliche Fähigkeiten wie „Durchsetzungsfähigkeit“, „Pünktlichkeit“, „Zuverlässigkeit“ und dergleichen geprüft. Diese Funktion des Prüfungswesens, die aus der Krisenhaftigkeit der Prüfungssituation resultiert, überdeckt die anderen Funktionen (Realitätserprobung, Selbstverwirklichung). Die Krisenhaftigkeit der Prüfungssituation wird für das Individuum aber noch dadurch verstärkt, daß jede Prüfung einen Einschnitt im jeweiligen Lebensweg bedeutet. Mit der Prüfung wird ein Abschnitt beendet, ein neuer begonnen; mit der erfolgreichen Prüfung erfolgt vielfach ein **Rollenwechsel**. Der bisherige Auszubildende übernimmt die Rolle des Gesellen bzw. Facharbeiters, er wird von den bisherigen Lehrlingen getrennt. Mit diesem Übergang wird der Prüfling auf die Normen und Werte seiner neuen Rolle festgelegt. Daher hat er in der Prüfung implizit auch nachzuweisen, wie weit er derartige Normen und Werte verinnerlicht hat. Hierfür ist in der amerikanischen Literatur der Begriff „geheimer Lehrplan“ („hidden curriculum“) geprägt worden. In einer handwerklichen Gesellenprüfung werden nicht nur fachliche Fähigkeiten, sondern auch Verhaltensnormen, Ethos und Gesellschaftsbilder des Handwerks mitgeprüft, weil der Prüfling auf die Rolle des

Gesellen und auf die Rolle des Handwerkers festgelegt wird. Hieran wird wiederum der Initiationscharakter der Prüfung deutlich.

Bislang wurden Funktionen diskutiert, die das Prüfungssystem für das jeweilige Individuum hat. Für den (beruflichen) Ausbildungsbereich haben Prüfungen aber andere Funktionen. Beispielsweise sollen Prüfungen das **Lernen** motivieren und steuern. Das Hauptargument für diese Funktionsbestimmung liegt darin, daß die Auszubildenden nicht hinreichend durch Interesse an der Sache, Spaß oder Neugierde (= intrinsische Motivation) zum Lernen motiviert werden können, sondern dazu den Druck der Prüfung benötigen (= extrinsische Motivation). Eine solche Argumentation verweist freilich weniger auf ein naturgegebenes menschliches Motivationsdefizit, sondern vermutlich eher auf ein Defizit der Ausbildung selbst. Lehren und Lernen im Berufs- und Ausbildungssystem sind — nach dem gegenwärtigen Stand psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse — prinzipiell so organisierbar, daß sie mit einem Minimum an äußerem Druck auskommen können. Der äußerliche Druck der Prüfungen erleichtert allerdings das Lehren und Unterweisen und wird daher gern als Ersatz für didaktische Unzulänglichkeiten benutzt. Zusätzlich sollen Prüfungen aber auch das Lernen steuern, indem sie einerseits die Zielrichtung des Lernens angeben und andererseits eine Rückmeldung über das bereits Erlernte ermöglichen [6]. Diese Funktionen sind allerdings immer dann fragwürdig, wenn Prüfungen sachlich begründete Lehr- oder Ausbildungspläne ersetzen müssen (Prüfungsordnung als Curriculumsersatz) oder wenn Prüfungen Lernprozesse abschließen, ohne eine Korrektur des Lernens zu ermöglichen (was bei punktuellen Abschlußprüfungen der Fall ist). Als Instrument der Lernsteuerung können Prüfungen nur dann dienen, wenn sie Änderungen im Lernprozeß ermöglichen und der zu lernende Stoff inhaltlich und nicht bloß formal durch Prüfungsordnungen begründet ist.

Eng mit dieser Funktion hängt eine andere Funktionsbestimmung des Prüfungssystems zusammen: **Leistungsmessung und -prognose**. Prüfungen sollen die Leistungen des jeweiligen Kandidaten messen und wahrscheinliche Aussagen auf seine zukünftige Leistungsfähigkeit zulassen. Die Leistungsmessung setzt erstens voraus, daß die Dimensionen und Kriterien der Leistung genau festgelegt sind, zweitens, daß die übrigen Faktoren der Situation kontrolliert werden können und drittens, daß die Ergebnisse nur für die Situation der Leistungsfeststellung gelten dürfen. Aber all diese Voraussetzungen sind in der stark angsterregenden Situation der Prüfung kaum zu verwirklichen: die Festlegung der Leistungsdimensionen und -kriterien ist nur unzureichend möglich, solange nicht geklärt werden kann, was eigentlich Leistung ist. Die Störfaktoren der Prüfungssituation sind ebensowenig zu kontrollieren wie die subjektiven Faktoren des Prüferhandelns (wie die zahlreichen Untersuchungen über die geringe Wiederholungszuverlässigkeit von Prüferurteilen zeigen); trotz der Bezogenheit auf den Prüfungszeitpunkt werden die Ergebnisse der Prüfung losgelöst von der Situation als längerfristig gültige Leistungsindikatoren behandelt, die zudem noch durch Ziffernzensuren bzw. Punktwertungen den Eindruck scheinexakter Objektivität erwecken. Wie die zahlreichen Untersuchungen der Prüfungsforschung in den letzten Jahrzehnten ergeben haben, sind Prüfungen höchst mangelhafte Instrumente der Leistungsmessung, die keinen Vergleich mit anderen Forschungsinstrumenten aushalten. Ihre geringe Tauglichkeit zur Diagnose des augenblicklichen Leistungsstandes läßt eine Verwendung als Prognoseinstrument nur eingeschränkt zu. Dagegen sind Prüfungen besonders geeignet zu messen, wieviel Angst jemand ertragen kann!

Für das Beschäftigungssystem haben Prüfungen und die mit ihnen verliehenen Zertifikate insbesondere **Steuerungsfunktionen**. Die Qualifizierten — so lautet die Begründung für

diese Funktionsbestimmung — sollen in die jeweils relevanten Positionen geschleust werden oder anders formuliert: durch Prüfungen und Zertifikate wird die Verteilung (Allokation) von Qualifikation auf die Positionen des Beschäftigungssystems geregelt. Die Qualifikation wird nicht mehr vor jeder Übernahme eines Bewerbers in eine entsprechende Position neu überprüft, sondern nach dem vorhandenen Zertifikat eingeschätzt. Das Zertifikat erlaubt eine bürokratische Handhabung der Qualifikation: die einzelnen Qualifizierten werden austauschbar und können zudem — je nach Examensnote und Abschlußzeugnis — hierarchisch eingestuft werden. Zumindest beim Eintritt in das Beschäftigungssystem können die Inhaber von Prüfungszertifikaten ähnlich wie Geld oder standardisierte Güter behandelt werden; die Examensbewertung erlaubt außerdem in den meisten Fällen eine Einstufung des „Marktwertes“ (Gehalt, Besoldungsstufe usw.). Die individuellen Fähigkeiten können durch das Prüfungssystem, das mit dem Zertifikat jeweils durchschnittliche Befähigungen bescheinigt und durch die Prüfungsordnungen durchschnittliche Qualifikationen erzwingt, nicht zur Entfaltung gelangen. Die Verdurchschnittlichung und Standardisierung sollen die Steuerungs- und Allokationsfunktion des Prüfungswesens erleichtern — eine adäquate Persönlichkeitsentfaltung wird allerdings damit erschwert.

Zur Steuerungsfunktion kommt noch eine weitere Funktion hinzu, die mit dem Beschäftigungssystem zusammenhängt. Durch Prüfungen werden die **Grenzen des jeweiligen Berufes** festgelegt. Tätigkeitsfelder, die nicht durch Prüfungen abgedeckt sind, gelten nicht als Berufe. Neue Berufe, die sich aus der Professionalisierung solcher Tätigkeitsfelder ergeben, müssen sich erst gegen die bereits etablierten Berufe und ihre qua Prüfungen gegebenen Abgrenzungen durchsetzen. Die Geschichte ist reich an Beispielen, in denen die Professionalisierung neuer Tätigkeitsfelder durch vorhandene Prüfungssysteme blockiert wurde. Allgemeiner definieren Prüfungen die Grenzen zwischen Bildungs- und Berufswesen und markieren die Binnenstrukturen im Bildungssektor (z. B. Abgrenzung zwischen den Bildungsinstitutionen und den Fächern) ebenso wie im Beschäftigungssystem. Prüfungen haben somit strukturbildende Funktionen, die der Stabilisierung der Gesellschaftsstruktur und der Erhaltung von Herrschaftssystemen dienen.

Wenn Prüfungen Berechtigungen, Privilegien und Sozialprestige verleihen, den Zugang zu Bildung und Beruf regeln, die Abgrenzung zwischen Berufen und zwischen Beschäftigungsniveaus definieren, dann prägen sie auch die jeweilige **Schichtungs- bzw. Klassenstruktur** der Gesellschaft. Dies kann in doppelter Weise geschehen: Prüfungen können soziale Mobilität und Chancengleichheit ermöglichen und damit die Gesellschaftsstruktur umgestalten, sie können umgekehrt aber auch durch soziale Selektivität zur Erhaltung der bestehenden Gesellschaftsstruktur beitragen. Nach einschlägigen Untersuchungen leisten Prüfungen in der westdeutschen Gesellschaft der Gegenwart zwar einen Beitrag zur Herstellung von Mobilität, doch trägt gerade die starke Selektivität des Bildungswesens immer noch zu einem hohen Grad von „sozialer Erbllichkeit der Schichtzugehörigkeit“ (Bourdieu/Passeron) bei. Prüfungen regulieren ein ökonomisch wie gesellschaftlich erforderliches Maß an Mobilität und erzeugen den Eindruck sozialer Durchlässigkeit, stabilisieren aber gleichzeitig über das Bildungswesen die vorhandenen Sozialstrukturen.

Erfolgt durch Prüfungen sozialer Aufstieg, so erfolgt u. a. über Prüfungen eine Festlegung auf die Normen und Werte der neuen Schicht. Das Arbeiterkind, das die zahllosen Prüfungsbarrieren des Bildungswesens überwindet und schließlich in einen akademischen Beruf gelangt, hat nicht nur in den zahlreichen Prüfungen Verzicht auf wesentliche Teile seiner Herkunftsnormen leisten müssen (weil das höhere Bildungswesen immer noch an Mittelschichtnormen orientiert ist), sondern wird mit dem jeweiligen Prüfungserfolg schließ-

lich zum Verfechter dieser Selektionsinstrumente, die ihm letztlich zu seiner neuen sozialen Identität verholfen haben. Weil Prüfungen nicht nur fachliche Qualifikation feststellen, sondern implizit auch gesellschaftliche Qualifikationen eruieren, darf mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden, daß das Prüfungswesen die Anpassung an die vorherrschenden Normen und Werte höher prämiiert als Abweichungen und individuelle Entfaltung. Diese Anpassung bedeutet bereits ein Stück Herrschaftssicherung. Doch läßt sich die **Herrschaftsfunktion** noch plausibler durch den Vergleich mit dem Strafverfahren verdeutlichen. Prüfungen verlaufen nach dem Muster von Strafprozessen: über den Kandidaten wird gerichtet und am Ende erhält er ein Urteil, das in vielen Fällen lebenslanglich gilt. Ein nichtbestandenes Examen kann ebenso zeitlebens zum Etikett werden wie ein Examens-erfolg, zumal eine Revision in vielen Fällen nicht möglich ist. Selektionen, die auf den ersten Stufen des Bildungswesens stattgefunden haben, sind — zumindest im Bildungswesen — oft nicht reparabel; ähnliches gilt auch im Berufssystem. Prüfungen dienen als Etikettierung, ihre Ergebnisse kommen Urteilen gleich, deren Revision vielfach nicht gelingt.

Eine solche Etikettierung wie auch die meisten anderen hier dargestellten Funktionen des Prüfungswesens machen andere sinnvolle Funktionen des Berufs- und Bildungssystems unmöglich: eine Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, für die Prüfungen durchaus Maßstäbe und Rückkoppelungen bieten könnten, wird durch die Bürokratisierung und Verdurchschnittlichung des Prüfungswesens verhindert; Gruppen- und Teamarbeit wird durch die angstregende und individualisierende Wirkung von Prüfungen unterbunden; eine sinnvolle Verzahnung von Ausbildung und Praxis wird blockiert, solange Prüfungen als Scharnier für die sich auseinanderentwickelnden Bildungs- und Beschäftigungssektoren erhalten müssen; Berufs- und Bildungsmobilität durch Prüfungen müssen solange Illusion bleiben, soweit außerfachliche Kriterien in der Prüfung dominieren usw. Manch kritische Frage wäre hier anzuschließen.

Jedoch hat es wenig Sinn, nur Mängel zu benennen oder Alternativen anzubieten. Zunächst gilt es einmal, die Widerstände gegen Veränderungen im Prüfungswesen genauer zu analysieren, die sich vor allem aus der Funktionenmischung und den daher divergierenden Interessen ergeben. Und schließlich müßte eine Prüfungsforschung die Trennung zwischen der Erforschung von Prüfungen im Bildungssektor von jenen im Berufssektor ebenso überwinden wie den Mangel an Phantasie. Denn nur mit viel wissenschaftlicher und praktischer Phantasie wird es möglich sein, das rigide und ständig weiter ausufernde Prüfungssystem als gesellschaftliche Institution in dieser Form zu überwinden. Es bleibt allerdings offen, ob sich dabei die Hoffnung erfüllt, die der deutsche Staatswissenschaftler Robert von Mohl schon 1841 hatte: „Nichts ist möglicher, als daß das ganze Prüfungswesen wieder vollkommen aus der Welt verschwindet, welche auch in der That ohne dasselbe lange genug bestanden hat und zum Theile noch besteht... Nun, dann wird das verzweigte und fein ausgebildete Prüfungswesen einen merkwürdigen Abschnitt in den künftigen Staats- und Rechtsgeschichten bilden, zur Verwunderung der dann Lebenden“.

Anmerkungen

- [1] Dieses Zitat befindet sich bei Fr. Paulsen — Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902, S. 442. Eine Übersicht über Symptome und Ursachen von Prüfungsangst habe ich als Buch vorgelegt: H. W. Prah: Prüfungsangst, München 1977. Dort befindet sich auch weiterführende Literatur.
- [2] Eine historisch-gesellschaftliche orientierte Erforschung des Prüfungswesens ist in der Gegenwart sehr selten. Für den Hochschulbereich liegen neuerdings einige Studien vor. Vgl. St. Kvale — Prüfung und Herrschaft, Weinheim 1972. H. W. Prah — Hochschulprüfungen — Sinn oder Unsinn?, München 1976. Für den berufs-bildenden Bereich liegen bislang nur Teilstudien vor.

- [3] Eine dreigliedrige Abstufung war übrigens nicht nur im mittelalterlichen Berufssystem üblich. Auch die Kirche und die Universitäten stuften ihre Hierarchien dreigliedrig ab. Die Dreigliedrigkeit Lehrling—Geselle—Meister hat sich bis in die Gegenwart ebenso erhalten wie die Dreigliedrigkeit des allgemeinen Bildungswesens.
- [4] Eine Untersuchung über die gegenwärtigen Steuerungsfunktionen von Prüfungen und Zertifikaten haben vorgelegt: K. Schweikert/D. Grieger — Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem, Göttingen 1975.
- [5] Derartige Befunde sind vor allem von der psychoanalytischen Prüfungsangstforschung bei Studenten und Schülern erhoben worden; für den berufsbildenden Bereich liegen Untersuchungen über Prüfungsangst kaum vor. Eine allgemeine Darstellung der Ansätze zur Erklärung von Prüfungsangst habe ich vorgelegt (H. W. Prahl — Prüfungsangst, München 1977).
- [6] Für das Berufsbildungswesen werden diese Funktionen in einem Forschungsprojekt des BBF erforscht: Prüfungen und Lernerfolgskontrollen (W. Reisse u. a.).

Wilfried Reisse

Prüfungen und lerndiagnostische Maßnahmen in der beruflichen Bildung – ein systemtechnischer Ansatz zu ihrer Verbesserung

Es wird ein umfassend anwendbarer methodischer Ansatz beschrieben, mit dessen Hilfe auch bei sehr unterschiedlichen Prüfungen und lerndiagnostischen Maßnahmen gegenwärtig bestehende Mängel beseitigt und Probleme gelöst sowie grundlegende Verbesserungen des beruflichen Prüfungswesens vorbereitet und realisiert werden können — soweit überhaupt in diesem Bereich Verbesserungen möglich sind. Bei dieser Innovationsstrategie werden insbesondere systemtheoretische Konzepte und systemtechnische Verfahren angewandt. Ausgangspunkt ist dabei der Begriff des Prüfungs-Lerndiagnose-Systems, dessen wesentliche Merkmale anhand von Problemen bei beruflichen Prüfungen erläutert werden. Auf dieser Grundlage wird beschrieben, wie man bei der Verbesserung von Prüfungs-Lerndiagnose-Systemen vorgeht. Dabei werden einzelne Aktivitäten aufgelistet, kritische Arbeitsschritte diskutiert und Varianten des Vorgehens aufgezeigt.

1. Zielsetzung

Prüfungen sind mit Problemen verbunden — nicht nur für die Teilnehmer an einer Prüfung, sondern auch für diejenigen, die Prüfungen planen und durchführen. Einen eng damit verknüpften Bereich stellen lerndiagnostische Maßnahmen dar, die in der beruflichen Bildung etwa mit Bezeichnungen wie „Lernstandmessung“, „Lernerfolgskontrolle“, „Ausbildungseignungsprognose“ charakterisiert werden.

Im vorliegenden Beitrag geht es weniger darum, diese Probleme aufzulisten, Lösungen vorzustellen oder über die bisherige Arbeit zu berichten. Vielmehr soll — als Innovationsstrategie — ein allgemein anwendbarer methodischer Ansatz skizziert werden, mit dessen Hilfe auch bei sehr unterschiedlichen beruflichen Prüfungen und lerndiagnostischen Maßnahmen gegenwärtig bestehende Mängel beseitigt und Probleme gelöst werden können. Dieser Ansatz kann ebenso zu grundlegenden Revisionen des beruflichen Prüfungswesens dienen, falls sich diese als erforderlich erweisen sollten. Im Prinzip besteht dieser Ansatz darin, auf die hier anstehenden Fragen systemtechnische Verfahren anzuwenden, die sich bereits in vielen anderen Bereichen bewährt haben. Diese Verfahren sind nicht nur für die Erforschung und wissenschaftlich begründete Verbesserung umfassender Prüfungssysteme gedacht. Die weitere Entwicklung zielt darauf ab, Entscheidungsträgern aus der Prüfungspraxis (beispielsweise Referenten der zuständigen Stellen für das Prüfungswesen, Mitgliedern von Berufsbildungsausschüssen) Hilfen an die Hand zu geben, mit denen sie ihr jeweiliges Prüfungssystem selbst verbessern können.

2. Prüfungen, lerndiagnostische Maßnahmen und Systemtechnik

„Prüfungen“ werden definiert als „Verfahren zur Ermittlung bestimmter persönlicher Eigenschaften, die mit einer recht-

lich bedeutsamen Bekundung des Ergebnisses abschließen“ (PIETZCKER, 1975, S. 27); zu denken ist an Abschluß- und Gesellenprüfungen in der beruflichen Erstausbildung, an Ausbildereignungsprüfungen, an Fortbildungsprüfungen (z. B. als Bilanzbuchhalter), an Ausleseprüfungen für Bewerber um einen Ausbildungsplatz, an firmeninterne Abschlußprüfungen bei der Ausbildung in Großbetrieben, an Laufbahnprüfungen im öffentlichen Dienst, an Abschlußprüfungen beruflicher Schulen (z. B. Fachschulen) — die Reihe von Beispielen für berufliche Prüfungen könnte noch fortgesetzt werden.

Eignungsuntersuchungen bei der Berufsberatung, Klassenarbeiten in beruflichen Schulen, Beurteilung von Auszubildenden und Bewertung von Arbeitsproben als Grundlage für die individuelle Ausbildungsplanung, die schulpsychologische Untersuchung eines Auszubildenden mit Erziehungsschwierigkeiten sollen dagegen als „**lerndiagnostische Maßnahmen**“ betrachtet werden. Hier geht es in erster Linie darum — wie allgemein in der pädagogischen Diagnostik — „Informationen zur Optimierung des pädagogischen Handelns zu gewinnen“ (REULECKE u. ROLLETT, 1976, S. 177).

Obwohl in diesem Beitrag — wie allgemein in der Arbeit des BIBB — Prüfungsprobleme im Vordergrund stehen, müssen lerndiagnostische Maßnahmen in die Überlegungen miteinbezogen werden, da mit vielen beruflichen „Prüfungen“ (z. B. der Zwischenprüfung in der beruflichen Erstausbildung) auch eindeutig pädagogische Ziele verfolgt werden sollen. Eine ausschließliche Beschränkung auf den Prüfungsaspekt ist auch nicht vertretbar, wenn man die Ausbildungsproblematik bei wichtigen Sondergruppen wie Behinderte, Jungarbeiter, Gastarbeiter, berufsunreife Jugendliche usw. berücksichtigt.

Mit „**Systemtechnik**“ bezeichnet man allgemeine Verfahren zur Lösung von Gestaltungs- und Planungsproblemen, die zunächst für militärische Aufgaben und für die Raumfahrt entwickelt und daran anschließend auf Probleme in vielen anderen Bereichen — z. B. auch in der Pädagogik — angewandt wurden [1]. Der systemtechnische Ansatz kann wirkungsvoll ergänzt werden durch Ergebnisse der Innovationsforschung und besonders durch Erkenntnisse und Verfahren aus der Organisationsentwicklung (u. a. BORRMANN, 1973, GEBERT, 1974). Dieser relativ neue Forschungszweig liefert Hinweise, wie Änderungsprozesse in Organisationen ablaufen, wie man gezielte Änderungen vorantreiben kann und welche Bedingungen den Änderungserfolg beeinflussen.

3. Prüfungs-Lerndiagnose-Systeme

Grundlegend für die weiteren Überlegungen ist der Begriff des Prüfungs-Lerndiagnose-Systems (oder auch des Prüfungssystems, falls nur dieser Akzent im Vordergrund steht). Es sollen daher anhand der Abbildung und einiger Probleme aus dem Bereich beruflicher Prüfungen und Lernerfolgskontrollen die wesentlichen Bestimmungsstücke von Prüfungs-