

Engelhardt, Kerrin v.

Ritualisierte Bürokratie. Die Papiertechnologien der Reifeprüfung

Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 53-71



Quellenangabe/ Reference:

Engelhardt, Kerrin v.: Ritualisierte Bürokratie. Die Papiertechnologien der Reifeprüfung - In: Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 53-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283319 - DOI: 10.25656/01:28331; 10.35468/6052-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283319>

<https://doi.org/10.25656/01:28331>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kerrin v. Engelhardt

Ritualisierte Bürokratie. Die Papiertechnologien der Reifeprüfung

Ende des 19. Jahrhunderts war die Reifeprüfung in Preußen vollständig etabliert (vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.). Diese Prüfung bekräftigte seit ihrer Einführung die staatliche Schulhoheit, da Anforderungen und Kontrollen der Prüfung im gesamten Staatsgebiet einheitlich gesetzlich geregelt wurden (vgl. Wolter 1987, S. 79; Romberg 1979; Meyer 1968). Die Abiturprüfung war so ein Instrument zur Durchsetzung des staatlichen Bildungsmonopols und spielte eine Vorreiterrolle in der Entwicklung des modernen staatlichen Berechtigungswesens (vgl. Herrlitz 2009, S. 63–82; Hammerstein 2007; Tenorth 1991; Albisetti 1983; Flora 1972). Der aus diesen staatlichen Monopolisierungsinteressen ableitbare, pädagogischen Zielen gegenüber „vermeintlich fremde Selektionsauftrag“ der Reifeprüfung lässt sich jedoch zugleich auch als eine Folge frühneuzeitlicher pädagogischer Versuche betrachten, Prüfungen als Bildungsinstrument einzusetzen (vgl. Lindenhayn 2018, S. 11–12).¹ Der Charakter der Abiturprüfung war demgemäß durchaus „hybrid“.² Hier deutet sich zudem ein Spannungsfeld an, das bereits in den Debatten um 1900 erkennbar war und nicht selten in eine unterschwellig formulierte Bürokratiekritik mündete; Bürokratie wurde dabei als Symptom staatlicher Überformung und eigentlich ‚schulfremd‘ verstanden.

So wurde 1907 in der Fachzeitschrift „Das humanistische Gymnasium. Zeitschrift des Deutschen Gymnasialvereins“³ eine Artikelserie der „Berliner Neuesten Nachrichten“ (Berlin, 1881–1919) nochmals abgedruckt und kommentiert.

1 In diesem Sinne waren bürokratische Prozesse der Schule und ihren Prüfungen bereits in der Neuzeit keineswegs fremd. Darüber hinaus befassen sich eine Reihe von Analysen zu schulischen Prüfungen vor allem in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher theoretischer Perspektive mit Fragen ihrer Geschichte, ihrer systematischen Struktur und der möglichen Gerechtigkeit von Prüfungen, vgl. z. B. Dohse 1963; Herdegen 2009; Ziegenspeck 1999; Gelhard 2018.

2 Reh u. a. 2017, S. 293, vor allem zum Abiturprüfungsaufsatz, und Wolter generell sprechen hier von „Hybridität“, Wolter 1997, S. 27, und auch „Polyvalenz“, Wolter 1997, S. 24–26. Die Implikation ist, dass die Abiturprüfung nicht primär pädagogisch und in gewisser Weise sogar schulfremd ist, vgl. Ricken/Reh 2017, S. 247.

3 Die Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium. Zeitschrift des Deutschen Gymnasialvereins“ wurde 1890 gegründet und lief unter diesem Titel bis 1936. Anlass für den Wiederabdruck war der Bericht zur Jahrestagung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege 1907, die die Abschaffung der Reifeprüfung diskutierte.

Die Tageszeitung hatte 1906 „bekannte Männer“ (Uhlig 1909, S. 89)⁴ zu einer Stellungnahme zur Reifeprüfung aufgefordert. Alle Positionen, die sich gegen das Abiturienten-Examen aussprachen, beklagten die zunehmende Bürokratisierung und plädierten für die Autonomie des Gymnasiums bzw. der Universität. Mit einer sich im Hintergrund andeutenden konservativen Grundhaltung betonten die Kritiker, dass die Urteilskompetenz der Lehrkräfte an den höheren Schulen eine staatliche Kontrolle eigentlich überflüssig machen würde. Ein Leipziger Universitätsprofessor formulierte, sich erinnernd und in besseren Zeiten schwelgend:

Einst autonom, mit Leben von unten her erfüllt, durch Anstalten, die in der Praxis der Hauptsache nach wie Selbstverwaltungskörper fungierten, unter dem Ideal strengster Selbstverantwortlichkeit ausgeübt, droht es [das Erziehungswesen] immer mehr zu einer bürokratischen Erscheinung zu werden und hat den Entsagungsgang zur Bureaukratie schon größtenteils vollendet. Da täusche man sich denn auch nicht darüber, was das für die Zukunft der Nation bedeutet: stärkere geistige Unselbständigkeit, vielleicht etwas Wissen mehr, aber sicherlich unersetzlicher Verlust an persönlichen und korporativen Idealen (ebd., S. 98–99).

Zur Reifeprüfung gehörten viele Handlungen und kognitive Aktivitäten wie das Korrespondieren mit Amtspersonen, das Stellen von Prüfungsfragen, das Beantworten, Korrigieren und Bewerten, das Besprechen und Protokollieren usw. Nicht zuletzt war der Prüfungsvorgang auch damit verbunden, viele verschiedene schriftliche Unterlagen bei der aufsichtführenden Schulbehörde einzureichen. Denn die Reifeprüfung hatte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts als grundsätzlich bürokratisiert, d. h. formalisiert und aktenkundig etabliert.

Die Abiturprüfung war dabei eine soziale Interaktion zwischen Prüflingen und Prüfenden im Rahmen des staatlichen Berechtigungswesens. Sie wurde seit dem 19. Jahrhundert zeitlich durch Ablaufpläne festgelegt, räumlich auf die territoriale Verwaltungseinheit und das Schulgebäude beschränkt und aktenförmig dokumentiert. Die Reifeprüfung ist in ihren Komponenten damit historisch, prozessual und materialgebunden, weshalb sie im engeren Sinne als „historische Praxis“ (Haasis/Rieske 2015, S. 17; siehe auch Füssel 2015; Reh/Klinger 2020) betrachtet werden kann. Für das Lehrerkollegium einer Schule wiederholte sich die Prüfungsphase jährlich, doch für die Prüflinge war sie kaum „Alltagspraxis“ (ebd.), auch wenn ihnen einzelne Komponenten bereits aus ihrer Schulzeit bekannt waren.

Die dabei gebildeten Prüfungsakten sind Artefakte der Reifeprüfung. Für jede Klasse, die die Prüfung ablegte, wurde eine neue Akte angelegt. Gesetzlich war den Schulen eine Aufbewahrungspflicht für ihre Prüfungsakten auferlegt. Das bedeutete, dass jede Schule ein eigenes Archiv einrichtete. Im Allgemeinen endete diese Verpflichtung nach einem bestimmten Zeitraum, mancherorts aber verblieben die Akten an Ort und Stelle und bilden auf diese Weise heute ein eher ungenutztes

⁴ Es handelt sich in der Mehrzahl um Amts- und Würdenträger vor allem aus Berlin und Preußen, aber auch aus München, Baden, Hamburg, Leipzig, Heidelberg, Karlsruhe u. a.

Speichergedächtnis der jeweiligen höheren Schule und ihrer Prüfungen (vgl. von Engelhardt/Lorenz/Scholz i. d. B.). Welche sozialen Praktiken, die durch Routiniertheit, das damit verbundene implizite Wissen und den Rückgriff auf kollektiv geteiltes Wissen bestimmt sind (vgl. Reckwitz 2003 und Schatzki 2002), mit diesen Akten-Artefakten verbunden waren, soll mit diesem Beitrag in den Blick genommen werden.

1 Die ‚Veraktung‘

Die Abiturprüfung wurde bei ihrer Einführung als ‚Reifeprüfung‘ angelegt, mit der im engeren Sinne die geistige und sittliche Eignung der Schüler:innen für die erfolgreiche Aufnahme eines Hochschulstudiums festgestellt werden sollte (vgl. Bölling 2010; Gass-Bolm 2005; Jeismann 1996; Kraul 1980 und 1984; Schwinges 2007). Zweck der Prüfungsdokumentation war es, die Rechtmäßigkeit der Prüfung zu bestätigen und die Reife der Prüflinge aktenkundig werden zu lassen. Für das Deutsche Verwaltungswörterbuch ist eine Akte definiert als eine Zusammenstellung von sachlich zusammengehörigen Dokumenten, die als Einheit behandelt und mit dem Aktenzeichen zitiert werden. Ziel ist es, alle vorhandenen Informationen zu jeder Zeit in einer Einheit verfügbar zu halten. Diesem Ziel dient auch das Prinzip ‚Schriftlichkeit‘, das nicht nur die Existenz von Dokumenten voraussetzt, sondern auch deren Verfügbarkeit dokumentiert (vgl. Krems 2017). Wie Vismann betont, differenziere die englische Sprache hier zwischen Materialität und Funktion (Vismann 2008, S. xi/xii):

„Files – derived from the thread or wire that binds the leaves together – refers to the former, but if the focus is not on their physicality, we speak of records, in correspondence with their function as recording devices. The German term Akten, on the other hand, does not differentiate between readable corpora of texts and space-consuming convolutes of paper.“ (ebd., S. xii)

Akten können dabei nicht nur als Dokumentation von Rechtsprozessen untersucht werden, sondern sie können als materiale Quellen auch Auskünfte zu ihrem Entstehungsprozess geben, also “on that which precedes grand acts of writing such as the clean copy or the legal institutes and institutions” (ebd., S. 8).

Vismann nimmt eine weitere Unterscheidung vor: “The two basic forms in which files act are transmission and storage. In between there is room for several other actions, scriptural operations and record manipulations” (ebd., S. xvi). Vismann weist auch an anderer Stelle darauf hin, dass archivierte Fallakten nie mehr sind als ein „früheres Raster der registrierten Wirklichkeit“. Sie haben, um es mit Vismanns Worten zu sagen, einen „Quellcode“, der unter anderem von den Fragemustern und kognitiven Prozessen der Vernehmungsbeamt:innen und -anwält:innen abhängt:

„Was überliefert wurde, ist daher nicht Überrest eines einstmals vollständigen Ganzen oder auch nur Fundgrube versprengter Reste. Es ist zuallererst Effekt der Bedingungen dessen, was zu den Akten genommen wurde. Archivierte Akten bilden ein ‚vorgängiges Raster registrierter Wirklichkeit‘. Oder, um es im titelgebenden Bild des Sammelbandes zu sagen: Prozessakten haben einen Quellcode. [...] Die Reichsgerichtsakten sind nicht zuletzt durch das Fragemuster der Verhörs- und Beweiskommissare im Erkenntnisverfahren codiert.“ (Vismann 2002, S. 283)

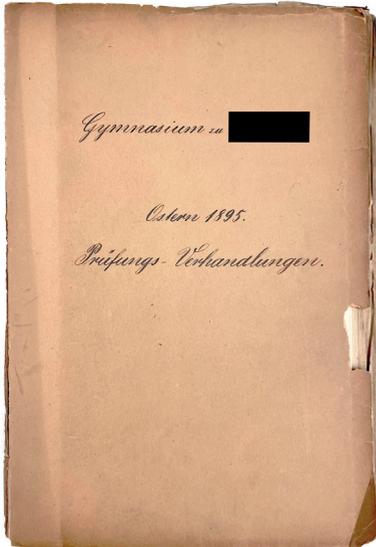


Abb. 1: Reifeprüfungsakte „Ostern 1895. Prüfungs-Verhandlungen“ (Foto: KvE)

Die Akten konstruieren also eine eigene ‚Realität‘, aber diese ist nicht identisch mit dem Prüfungsgeschehen, das dort berichtet zu werden scheint (vgl. ebd.). Das Akten-Artefakt ist nie ein vollständiges Abbild des Geschehenen und bleibt grundsätzlich offen für Interpretationen. Daraus folgt zugleich, dass Abiturakten mehr sind als einfache Prüfungsdokumentationen oder Prüfungsprotokolle; sie wurden für einen bestimmten Zweck produziert, der eine bestimmte, vom realen Geschehen getrennte ‚Aktenwirklichkeit‘ definiert.

2 Die Reifeprüfungsakten im Archiv eines Westberliner Gymnasiums

Mit Blick in das Schularchiv eines Gymnasiums im westlichen Teil Berlins mit einer ausgeprägt altsprachlichen Tradition, war und ist die Abiturprüfung ein sich zyklisch wiederholender Vorgang. Zwischen 1898 (aus diesem Jahr sind die ersten Abiturakten erhalten) und 1970 wurden mehr als jeweils einzeln geheftete 530 Akten angelegt. Die Akten bis in die 1930er Jahre werden in acht einfachen Archivboxen mit Graphitsignaturen aufbewahrt. Für die Zeit danach sind die Büroschränke mit beschrifteten Schubern gefüllt, in welche die Aktenbündel nach Jahrgang sortiert wurden. Das zentrale Ordnungsprinzip ist die chronologische Reihenfolge der Abschlussjahrgänge.

In Anlehnung an Vismann ließe sich davon sprechen, dass Prüfungsakten zunächst Aufzeichnungen zu Übertragungszwecken waren und später, nach Abschluss der Prüfungsphase, zu akkumulierten Akten wurden, die bestimmte Informationen speicherten. Verbindliche Vorschriften legten fest, welche Informationen gesammelt, schriftlich aufbereitet und geordnet werden sollten. Letztlich war es die Gesamtheit der so entstehenden Notate, die über die Gültigkeit der Prüfung entschied. Dabei enthalten die Abiturakten unterschiedliche Dokumententypen, darunter finden sich die Korrespondenzen zwischen der Schule und den staatlichen Aufsichtsbehörden, Protokolle der Lehrerkonferenzen, der schriftlichen und mündlichen Prüfungen, Tabellen zu den persönlichen Daten der Schüler:innen, die Gutachten ihrer Prüfungszulassung, ihre Benotungen, Abschriften der Zeugnisse und allerlei Listen etwa zu Sitzordnungen während der Prüfung oder den Aufsichtszeiten der Lehrkräfte. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten wurden normalerweise getrennt gebündelt und geordnet nach Prüfungsfach aufbewahrt.

Neben den auf einen Prüfungsjahrgang bezogenen Akten finden sich in diesem Schularchiv auch Akten für Sonderfälle wie z. B. externe oder weibliche Prüflinge, die nicht an der Schule unterrichtet worden waren, aber dort ihr Examen ablegten. Außerdem gibt es Akten der Notabiturprüfungen während des Ersten und Zweiten Weltkrieges. In diesen Fällen sehen die Akten etwas anders aus, die Unterlagen wurden für jeden Prüfling einzeln oder für kleine Gruppen von Prüflingen getrennt gesammelt. Außerdem wurden in diesen speziellen Akten systematisch einige sonst erforderliche Dokumente und Vermerke weggelassen, die sich auf die Unterrichtsbeobachtungen der Lehrkräfte stützten. Auch für Betrugsfälle wurden Einzelakten zusammengestellt – hier mischte sich die Korrespondenz zwischen der Schule, den Behörden und den Eltern mit den Prüfungsunterlagen.⁵

Auffallend ist, dass dieses Ablagesystem in der äußeren Form von den 1890er Jahren bis in die 1960er Jahre stabil blieb, wenngleich die Einführung von vorgedruckten Formularen, der Deutschen-Industrie-Norm (DIN) in der Weimarer Republik und die Änderung von Schrifttype und Handschriften während und nach dem Dritten Reich gewisse Modifikationen im Erscheinungsbild der Akten mit sich brachten. Insgesamt verleiht die Aktenform der Reifeprüfung eine Aura der Beständigkeit – sie erscheint als ein insgesamt statisches Verfahren. Tatsächlich aber konnte das Abitur in der Prüfungsphase eine bemerkenswerte Dynamik entfalten, so wechselten Dokumente und Briefe zwischen den Schüler:innen, dem Schulleiter in seiner Eigenschaft als Vertreter der Schule und der staatlichen Schulverwaltung hin und her. Prüfzeichen, Stempel und Unterschriften zeugen von diesem regen Austausch.

Die zumeist männlichen Akteure (das hier untersuchte Westberliner Gymnasium war bis 1950 eine reine Jungenschule mit ausschließlich männlichen Lehrern) in-

5 Bemerkenswerterweise wandten sich die Eltern in diesen Fällen nicht an den Schulleiter, sondern adressierten ihre Briefe direkt an den Beamten der staatlichen Aufsichtsbehörde und weisen sich so als behördlich erfahren aus.

teragierten in ihren schriftlichen Korrespondenzen höflich, unter Verwendung von entsprechend typischen Anrede- und Grußfloskeln. Zu den Dokumenten, die Individualität erkennbar machten, gehörten die persönliche Anmeldungsschreiben der Prüflinge, ihre Lebensläufe, Gutachten über ihre Reife zur Prüfungszulassung und die Abschriften ihrer Reifezeugnisse (vgl. Apel 1991). Im Vergleich dazu schufen Listen einen über den Einzelnen hinausgehenden Überblick. Die ursprünglich in einer Spalte in der Gesamttabelle zu den persönlichen Daten der Prüflinge vermerkten Zulassungsgutachten wurden entsprechend der 1927 in Kraft getretenen neuen Reifeprüfungsordnung der Weimarer Republik seit den 1930er Jahren für jeden Prüfling in separate Vordrucke eingetragen. In diesen narrativen Einschätzungen, mit denen die kollektiven Urteile der Lehrkräfte über die Reife der Schüler:innen bereits vor der Prüfung festgehalten wurde, traten nun Aussagen zur Persönlichkeit stärker in den Vordergrund. Diese Gutachten verdichteten die Beobachtungen der Lehrkräfte über die gesamte schulische Laufbahn des Prüflings zu einem einzigen Urteil, aufgrund dessen die Schüler:innen bei Unreife von der Teilnahme an der Prüfung ausgeschlossen werden konnten (vgl. Alarcón 2016; Klinger 2020; Engelhardt 2023). Wenn das Gutachten Zweifel an der Reife des Prüflings formulierte, wurde die Prüfung für ihn einmal mehr zur Bewährungsprobe, bei der ein Scheitern nicht unwahrscheinlich war. Das gutachterliche Urteil beruhte auf der pädagogischen Erfahrung der Lehrkräfte, nicht zuletzt im Umgang mit dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülerin (vgl. Berdelmann 2017; Berdelmann 2023). Dies zeigte sich u. a. daran, dass solche verbalen Beurteilungen nie für externe Kandidat:innen erstellt wurden. In diesem Sinne gewann der Einzelfall während der Weimarer Republik (vgl. Becker/Kluchert 1993) bei gleichzeitigem Vertrauen in die Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte an Bedeutung (vgl. Ingenkamp 2008). Die Lehrkräfte der Prüfungsausschüsse konnten sogar entscheiden, das Abiturzeugnis auch dann auszustellen, wenn der Prüfling wichtige schriftliche Prüfungen nicht bestanden hatte.⁶

3 Die berechtigende Funktion des Aktenvorgangs

Das Abiturprüfungsverfahren gruppierte seine Akteure hierarchisch und wies ihnen unterschiedliche Aufgaben und Befugnisse zu. Auf der untersten Stufe standen die Prüflinge; um zugelassen zu werden, mussten die Schüler:innen einen Antrag zur Prüfungsanmeldung an den Schulleiter stellen, in dem sie gegenüber der Schule erstmals eigenständig auftraten und mit ihrem als Bittgesuch formulierten Brief gleichzeitig die Macht des Schulleiters anerkannten. Außerdem mussten sie bis 1969 einen

6 Ähnlich wie es in der Zeit neuerlicher intensiver Auseinandersetzungen um Noten und Prüfungen in den 1960er Jahren Furk in der Formel des „pädagogischen Leistungsprinzips“ zusammenfasste, vgl. Furk 1962. Das Gutachten entfiel in West-Berlin Ende der 1960er Jahre.

ausführlichen Lebenslauf einreichen, in dem sie handschriftlich ihren Bildungsweg beschrieben und ihre individuelle Biografie im institutionellen Rahmen der Schule verständlich machten. Während der Prüfungen mussten sie sich an die vorgegebenen zeitlichen und räumlichen Vorgaben halten und angemessene Leistungen erbringen – sie mussten eigenständig antworten, die Aufgaben lösen und insgesamt das Geforderte umsetzen. Die Lehrkräfte waren wiederum jeder einzeln und als Kollektiv dem Schulleiter als ihrem Vorgesetzten unterstellt. Zunächst beaufsichtigte ein staatlicher Vertreter die Prüfung persönlich, später erfolgte diese Kontrolle nur noch vermittelt der Aktenschriftstücke – auch die Prüfungsdurchführung und insbesondere deren Inskription durch den Direktor und die Lehrer:innen wurden folglich geprüft. In den Blick konnte so nicht nur kommen, inwiefern das Lehrerkollegium in der Lage war, die Prüfung ordnungsgemäß durchzuführen und zu dokumentieren, sondern auch der ‚Erfolg‘ der Schule ließ sich für die Schulbehörde über Anzahl und Abschneiden der Absolventen beziffern. Dabei entsprachen die Akteure der Abiturprüfung Webers Merkmalsliste für die Mitarbeiter:innen einer modernen Bürokratie:

„Die Gesamtheit des Verwaltungsstabes besteht im reinsten Typus aus Einzelbeamten [...], welche 1. Persönlich frei nur sachlichen Amtspflichten gehorchen, 2. in fester Amtshierarchie, 3. mit festen Amtskompetenzen, 4. kraft Kontrakts, also (prinzipiell) auf Grund freier Auslese nach 5. Fachqualifikation – im rationalsten Fall: durch Prüfung ermittelter, durch Diplom beglaubigter Fachqualifikation – angestellt (nicht: gewählt) sind [...].“ (Weber 1921/22/2008, S. 162)

Es bedurfte nach Weber also eines des hauptamtlichen und nach Kompetenzen ausgewählten Personals, der Postenhierarchie (Staffelung von Weisungs- und Kontrollbedürfnissen), der Spezialisierung und Fachschulung, einer formal freien Kontraktierung (Art, Vertragsabschlüsse zu erzielen), der Regel- und Sachorientierung, d. h. nicht nach persönlichen Gesichtspunkten gestalteter Verhältnisse, Einstellung und Beförderung nach objektiven Kriterien (Dienstalter, Leistung), Ernennung, Geldentlohnung, Berufsethos und Disziplin (vgl. Derlien u. a. 2011, S. 19/20). Für die Reifepfprüfung lässt sich demgemäß festhalten: Erstens waren die Schüler:innen Vollzeitschüler:innen und die Lehrkräfte Vollzeitbeamt:innen und handelten entsprechend ihrer Kompetenz. Zweitens waren Machtpositionen an eine Wissenshierarchie gekoppelt, am augenfälligsten im Lehrer-Schüler-Verhältnis, aber auch im Lehrerkollegium (hier auf Berufserfahrung gegründet, vgl. Kluchert 2006, S. 14). Drittens waren die Ausführenden des Prüfungsvorgangs spezialisiert und verfügten im Falle der Lehrkräfte und aufsichtführenden Schulbeamt:innen über eine spezielle Ausbildung. Viertens war das Prüfungsverfahren regelorientiert und unpersönlich angelegt. Fünftens wurden die Lehrkräfte und die Schulbeamt:innen nach objektiven Kriterien wie Leistung rekrutiert und befördert – zumindest dem Prinzip nach. Schließlich waren für Lehrerkollegium und Schulbeamt:innen im Rahmen ihrer Berufsausübung durchaus berufsbezogene ethische Fragen und (selbst-)disziplinierende Strategien relevant (vgl. Weber 1921/22/2008, S. 162; Geiss 2014; Kraul 2021).

Grundsätzlich betrachtete Weber ein staatliches Bildungssystem als Voraussetzung für einen funktionierenden Verwaltungsapparat (vgl. Herrlitz 1997; Herrlitz u. a. 2009, S. 71–73; Derlien u. a. 2011, S. 42). Im Rahmen staatlicher Rationalisierungsbemühungen hatte sich die Abiturprüfung als Voraussetzung für eine Beamtenlaufbahn im deutschsprachigen Raum im Laufe des 19. Jahrhunderts etabliert (vgl. Wolter 1997, S. 36/37). Das Gymnasium musste, um als ‚Zulieferer‘ für den Beamtenapparat fungieren und standardisierte Bildungspatente ausstellen zu können, nach bürokratischen Regeln lesbar sein bzw. ihnen selbst entsprechen. In diesem Sinne ist von einer strukturellen Kompatibilität von Schule und Staat auszugehen (vgl. Lenhardt 1984, S. 99). So kann schon die Abiturprüfung als eine Art von „Staatsexamen“ charakterisiert werden, das die Kandidat:innen für Ämter in staatlichen Institutionen qualifizierte und sie diesen zuwies (vgl. Paulsen 1902, S. 426–451; Schwarz 1911). Daraus folgt, dass sowohl der Staat als auch seine Schulen ähnliche Funktionsweisen notwendigerweise aufweisen (vgl. Lenhardt 1984, S. 99). Weber betonte in seiner Analyse, dass der moderne Staat von der Schule erwarte, neue Mitglieder in die Gesellschaft zu integrieren und sie entsprechend in ihrem Verhalten zu orientieren (als Allokationsmechanismus von Schüler:innen z. B. in Bürokratieberufe). Unter diesem Gesichtspunkt dient die Abiturprüfung dazu, die Schule nützlich und nutzbar zu machen und sie im Gesamtgefüge des bürgerlichen Staates zu verorten (vgl. Weber 1921/22/2008, S. 691).

Als Gründungsvater der Bürokratietheorie beschrieb Weber Bürokratie als Kennzeichen des Idealtypus der rational-legalen Herrschaft (vgl. ebd., S. 695), die sich über das Gesetz legitimiere (vgl. Derlien u. a. 2011, S. 47/48). Bürokratisierung betrachtete er dabei nicht nur als Produkt, sondern auch als Promotor rationaler Herrschaft (vgl. ebd., S. 21). Bürokratie sei die effektivste Form – „das technisch höchstentwickelte Machtmittel in der Hand dessen [ist], der über sie verfügt“ (Weber, 1921/22/2008, S. 729) – der Ausübung staatlicher Macht: „Und auch in dieser Hinsicht ist zu bedenken, daß die Bürokratie, rein an sich, ein Präzisionsinstrument ist, irgendwelchen anderen Herrschaftsinteressen sich zur Verfügung stellen kann.“ (ebd.) Weber betrachtete Bürokratie als Instrument zur Rationalisierung von Verwaltungsabläufen – in diesem Sinne lassen sich die materiellen Überlieferungen der Reifeprüfung, ihre Schriftlichkeit, ihre hierarchische, unpersonliche Struktur und die Einhaltung von Formalitäten im Großen und Ganzen auch verstehen. Die Prüfungsakte band das Abitur in das staatliche Berechtigungssystem ein, sie dokumentierte die Prüfung als Amtshandlung der beteiligten Bildungsbeamten:innen und folgte bürokratischen Prinzipien. Die Akten mussten aufbewahrt werden, weil es sich um Rechtsdokumente handelte und weil ihr Fortbestand gewährleistete, dass die Gültigkeit von Zeugnissen (z. B. in Betrugsfällen) auch in der Zukunft unabhängig überprüft werden konnte. Der Prozess der Aktenbildung wies Autorität zu und regelte, wie die Beamten:innen handelten.

4 Die disziplinierende Funktion des Schreibens

Die Reifeprüfung ist in ihrer Quellenüberlieferung ein Schriftakt und gliedert sich auch auf diese Weise in bürokratische Strukturen ein, wie sie Weber beschrieb: „Die moderne Amtsführung beruht auf Schriftstücken (Akten), welche in Urschrift und Konzept aufbewahrt werden, und auf einem Stab von Subalternbeamten und Schreibern aller Art.“ (ebd., S. 704) An späterer Stelle führte Weber weiter aus: „Die ‚Akten‘ einerseits und andererseits die Beamendisziplin, d. h. Eingestelltheit der Beamten auf präzisen Gehorsam innerhalb ihrer gewohnten Tätigkeit werden damit im öffentlichen wie privaten Betrieb zunehmend die Grundlage aller Ordnung.“ (Weber 1921/22/2008, S. 727)

Gemäß Aktenkunde finden sich in den Prüfungsakten „Schriftstücke der Unterordnung“ (d. h. Berichte von Konferenzen, Anträge auf Aufnahme in die Schule) und „Interne Dokumente“ (d. h. Protokolle, numerische Daten und Fakten, die durch Tabellen, Listen und Formulare dargestellt werden) (vgl. Hochedlinger 2009, S. 171ff.). In der Reifeprüfungsakte wurden vor allem Dokumente zusammengefasst, die als Vehikel für die Überwachung und Genehmigung durch höhere Instanzen dienten. All diese Verschriftlichungen sicherten den Rechtsanspruch der Prüfung und ermöglichten staatliche Kontrolle.

Das Anlegen von Prüfungsakten wurde aus verwaltungstechnischen Gründen aus dem Bereich des Kanzleiwesens mit entsprechenden Verschriftlichungslogiken übernommen. Ähnlich wie Patientenakten sind Reifeprüfungsakten danach als Vehikel zu begreifen, um die Akteure der Prüfung zu organisieren, ihre Koordination zu erleichtern und Weisungsbefugnisse zu stabilisieren. Sie organisierten Abläufe, dokumentierten Daten und Ergebnisse. Analog zum Krankenhaus können Ordnung und Akkuratess im Akt des Schreibens „als ein Element des Disziplinarregimes betrachtet werden, das das Krankenhaus in eine moderne medizinische Institution verwandelte“ (Hess 2015, S. 25), denn

„Chirurgen und Ärzte lernten nicht nur zu beobachten, zu verschreiben und Wunden zu versorgen, sondern auch Verwaltungstechniken, indem sie Tabellen erstellten, Formulare benutzten und Schemata ausfüllten – ganz zu schweigen von der Disziplin, die für das Ausfüllen dieser bürokratischen Papiere erforderlich war“ (Hess/Ledebur 2011, S. 24).

Diese Aktivitäten werden unter dem Begriff *paper technologies* (Te Heesen 2005), Papiertechnologien, zusammengefasst:

„die Summe aller Schreibtechniken (z. B. Listen, Formulare), Texttechniken (z. B. Exzerpt, Index) und Papiertechniken (z. B. Karteikarten, Bandmappen) und die dazugehörigen Werkzeuge (z. B. Stifte, Klebstoff, Scheren), die (absichtlich oder unabsichtlich) verwendet werden, um Schriftgut und Überlegungen festzuhalten, zu sammeln, zu akkumulieren (direkt oder vermittelt)“ (Hess/Mendelsohn 2013, S. 3).

‚Papiarbeiten‘ waren damit einerseits bürokratisch motiviert und dienten der Rationalisierung und Arbeitsteilung. Andererseits waren sie aber auch epistemische Strategien zur Erzeugung und Vermittlung von Wissen (vgl. Berg 1996). In diesem Sinne sind Papiertechnologien als Teil von Macht- und Herrschaftspraktiken zu begreifen: Mit der Prüfungsakte werden im Fall der Reifeprüfung aus Schüler:innen Abiturient:innen, die geprüft werden. In diesem Sinne betont Hess, dass „sich ein historisches Dokument nicht auf einen Informationsträger reduzieren“ lasse:

„Schreiben ist keineswegs nur jener fehlerträchtige Vorgang, der flüchtige Informationen in einen stabilen Zustand überführt, welcher ihre Weitergabe, Weiterverarbeitung etc. ermöglicht. Vielmehr ist Schreiben als eine materiale Praktik aufzufassen. Damit lässt sich das überlieferte Schriftstück als gegenständliches Teilstück eines Handlungszusammenhangs konzeptualisieren, nämlich eines sozialen Handlungszusammenhangs, der sich – wieder mit Hilfe des materialen Artefakts – erschließen und zumindest in Teilen rekonstruieren lässt.“ (Hess 2015, S. 99)

Fragt man danach, welche Papiertechnologien zur Erstellung der Prüfungsakten eingesetzt wurden, so waren die wichtigsten Instrumente mit Sicherheit das alphabetische Ordnungsprinzip, Indexierung, Tabellen, Listen, Zeitpläne und standardisierte Formulare. Becker und Clark (2001) nennen sie suggestiv „Little Tools of Knowledge“.

Zusätzlich unterstützende Funktion hatten Dokumenttypen wie Protokolle, Gutachten, Lebensläufe und Anschreiben mit jeweils klar definiertem Charakter und Zweck innerhalb des Gesamtablageschemas. Dieses Aktenschema erzwang eine bestimmte Logik und Standardisierung der Notate, wodurch sich zugleich auch die individuellen Befindlichkeiten der Prüfenden weniger niederschlagen konnten (vgl. Becker/Clarke 2001, S. 27). Auch Weber charakterisiert für den Idealtypus der rational-legalen Herrschaft und ihre Verwaltung einen spezifischen Umgang mit Wissen:

„Die bürokratische Verwaltung bedeutet: Herrschaft kraft Wissen: dies ist ihr spezifisch rationaler Grundcharakter. Über die durch das Fachwissen bedingte gewaltige Machtstellung hinaus hat die Bürokratie (oder der Herr, der sich ihrer bedient), die Tendenz, ihre Macht noch weiter zu steigern durch das Dienstwissen: die durch Dienstverkehr erworbenen oder ‚aktenkundigen‘ Tatsachenkenntnisse.“ (Weber 1921/22/2008, S. 164)

Inhaltlich waren die meisten der Dokumente, die in der Abiturakte eine Rolle spielten, den prüfenden Lehrkräften bekannt: Einige hatten sie eigenhändig verfasst, andere im Kollektiv gegengezeichnet – und dies nicht nur einmal, sondern bei jedem Prüfungsvorgang aufs Neue. Der Direktor (an der untersuchten Schule waren in dieser Position im Untersuchungszeitraum nur Männer beschäftigt) agierte als Vertreter der gesamten Schule im Sinne eines offiziellen Ansprechpartners für die staatliche Schulbehörde oder die Schüler:innen und deren Eltern. Die kollektive Erfahrung der Lehrkräfte unterschied sich jedoch stark von dem, was die Schüler:innen einsehen konnten. Die Prüflinge durften die Akten nicht lesen;

sie reichten Anschreiben und Lebensläufe ein und schrieben ihre Prüfungsarbeiten, aber das Aktenverfahren als Ganzes blieb für diejenigen, die bewertet wurden, während der Prüfungsphase unzugänglich.

Die Abituraufzeichnungen wurden von der Schule nicht ausgewertet oder zur Verbesserung ihrer Lehr- und Erziehungsleistungen genutzt (vgl. Hess/Mendelson 2013; siehe auch die Beiträge in Brändli u. a. 2009). Stattdessen blieb die vergleichende Auswertung der Prüfungsunterlagen den staatlichen Schulaufsichtsbehörden überlassen. Grundsätzlich nahm die Abiturakte zwar eine Feststellung individueller Leistungen der Abiturient:innen vor; diese Feststellungen wertete jedoch darüberhinausgehend niemand aus, etwa mit Hilfe von Unterkategorien (abgesehen von Betrugsfällen) oder von besonderen Typen, z. B. solche spezifizierter Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten. An der Schule endete die Aktenarbeit mit der Niederschrift der Protokolle oder der Tabellen in Reinschrift. Die überlieferten Prüfungsakten haben dabei grundsätzlich eine objektivierende Anmutung, als seien sie ausschließlich auf die Differenzierung individueller Leistung ausgerichtet. In diesem Sinne wurde auf dem Papier der meritokratische Anspruch der Reifeprüfung erfüllt. Meritokratie gewann in den Akten so eine ‚Aktenwirklichkeit‘, die sich ‚objektiv‘ darstellte.



Abb. 2: Abiturprüfungsakten von Ostern 1936 (Foto: KvE)

5 Die Ritualität der Prüfung und ihr Wissen

Nach Foucault konstituierte der Aufzeichnungsapparat der Akte ein Vergleichssystem, das es ermögliche, übergreifende Phänomene zu messen, Gruppen zu beschreiben, kollektive Sachverhalte zu charakterisieren und den Abstand zwischen

Individuen zusammen mit ihrer Verteilung in einer „Population“ abzuschätzen (vgl. Foucault 1975/2016, S. 896). Foucault zufolge baute dieser Prozess einer disziplinierenden Differenzierung notwendigerweise auf den Techniken der Klassifizierung und Tabellierung auf (vgl. ebd., S. 860). Die Reifeprüfungsakte war in diesem Sinne als formales Dokument und als Sammlung und Darstellung persönlicher Daten so konzipiert, dass der Prüfling für Schule und Berechtigungswesen eindeutig identifizierbar und damit individualisiert wurde. In der Reifeprüfung zirkulierten dabei zwei Arten von Wissen: Einerseits bestätigte sie die Übertragung von Lern-Wissen auf die Prüflinge. Andererseits erhob sie Informationen über die Prüflinge, die ausschließlich den Prüfenden vorbehalten waren (vgl. ebd., S. 241). Die „ambivalente Machtfigur des Prüfers“ (Ricken/Reh 2017, S. 253), die sich in der Prüfung als wissende Person präsentierte und gleichzeitig das Wissen des Prüflings sichtbar machen sollte, wurde außerdem erneut gebrochen, da das Tun der prüfenden Lehrkraft selbst von einer übergeordneten Prüfungsinstanz geprüft wurde. Der Prüfling reproduzierte in der Prüfung nicht nur das Gelernte, sondern wies in gewisser Weise auch den Lehrerfolg der Einzelschule aus.

Für Foucault war die Schule in erster Linie ein „Prüfungsapparat“ (ebd., S. 892). Er argumentierte, dass das 18. Jahrhundert durch den Aufstieg von „Disziplinargesellschaften“ (vgl. ebd., S. 924) gekennzeichnet gewesen sei, deren Grundprinzipien Wirtschaftlichkeit und Effizienz seien (und folgt damit zugleich auch Weber).⁷ Er verortete die Praxis disziplinierender Techniken in Institutionen wie der Schule (oder auch der Kaserne und dem Krankenhaus). Die Prüfung verbinde normative Sanktion mit qualifizierender, klassifizierender und strafender staatlicher Kontrolle. Durch die so erfolgreiche Differenzierung werde die Sichtbarkeit von Individuen hergestellt, so dass sie für den Staat effektiv einsetzbar werden. Die Prüfung helfe, Individuen als solche zu schaffen, indem sie diese durch Klassifikation differenzierbar und sichtbar mache. Dies sei die Voraussetzung für die Kontrolle und Nutzung einer Gesamtheit verschiedener Elemente bzw. Individuen, wobei er das dahinter stehende Wirkprinzip als „zelluläre Mikrophysik der Macht“ (ebd., S. 892) bezeichnete.

Die Prüfung stelle die Individuen gleichzeitig unter Beobachtung und fixiere ihre Individualität innerhalb eines Netzwerks von Schriften mit einer Masse von Dokumenten. Überhaupt seien Prüfungsverfahren seit jeher mit Systemen der Registrierung und Archivierung verbunden. Das Ergebnis sei eine Form der „schriftlichen Macht“, die zwar auf traditionellen Methoden der Verwaltungsdokumentation beruhe, aber auch bedeutende Neuerungen in sich berge (vgl. ebd., S. 895). Durch ihre Dokumentationstechniken mache die Prüfung das Individuum zu einem Fall, denn „sie fungiert als objektivierende Vergegenständlichung und subjektivierende Unterwerfung“ (ebd., S. 897). Grundsätzlich sei dies je-

7 Foucaults „Überwachen und Strafen“ befasst sich mit Disziplinarverfahren (vgl. ebd., S. 839). Diese wurde in der bildungstheoretischen und historiografischen Forschung zur Prüfung und ihrer Praxis vielfach aufgenommen (zuletzt Gelhard 2017 und 2018).

doch nicht ausschließlich negativ zu bewerten, denn – etwas verkürzt gesagt – ermögliche es die Prüfung, dass sich ein Prüfling nicht nur als Individuum, sondern auch als Subjekt erkennen könne (ebd., S. 900). Foucault führt weiter aus:

„Als rituelle und zugleich ‚wissenschaftliche‘ Fixierung der individuellen Unterschiede, als Festnagelung eines jeden auf seine eigene Einzelheit (im Gegensatz zur Zeremonie, in der Standeszugehörigkeit, Abstammungen, Privilegien, Ämter zu unübersehbarem Ausdruck kamen), zeigt die Prüfung das Heraufkommen einer neuen Spielart der Macht an, in der jeder seine eigene Individualität als Stand zugewiesen erhält, in der er auf die ihn charakterisierenden Eigenschaften, Maße, Abstände und ‚Noten‘ festgelegt wird, die aus ihm einen ‚Fall‘ machen.“ (ebd., S. 898)

Dies erkläre außerdem, warum Prüfungen so stark ritualisiert seien. In ihnen seien das Zeremoniell der Macht und die Bestimmung der ‚Wahrheit‘ miteinander verbunden (vgl. ebd., S. 890). Die Prüfung werde zur Zeremonie. In diesem Sinne war auch die Reifeprüfung aus dem Schulalltag herausgehoben. Aus den Prüfungsakten spricht demgemäß eine gewisse feierliche Ernsthaftigkeit, die sich sowohl im höflichen Umgangston zwischen Prüfenden und Prüflingen als auch in all den Schreibhandlungen zeigte, die Sorgfalt und ein sauberes Schriftbild erforderten.

6 Fazit: Der Schreibakt der Reifeprüfung

Die Akte fungierte als papiernes Artefakt nicht nur als Beleg für individuelle Bildungskarrieren und Berufswünsche wie angestrebte Studiengänge, sondern auch für die physische Beteiligung aller Akteursgruppen. Die Schüler:innen (mitunter auch ihre Eltern), Lehrkräfte und Bildungsbeamt:innen hinterließen ihre Handschriften als Amts- oder Rechtshandlung und bestätigten die Prüfung auf diese Weise als gültig und verbindlich. Das Akten-Artefakt war somit nicht nur das Ergebnis der Prüfung, sondern auch ein Legitimationsinstrument der Prüfung, da es das Tun der Akteure dokumentierte und sie so auf dem Papier zur Einhaltung des Prüfungsprozederes zwang. Der üblichen Logik des Vertragsrechts folgend, stand die Unterschrift hier stellvertretend für die Person und bezeugte als Spur von Körperbewegung Authentizität (vgl. Frese/Keil 2015). Der „Schriftakt“ (ebd., S. 633) bestätigte für die Reifeprüfung auch, dass die Prüflinge nicht nur ihre Prüfung, sondern auch die Lehrpersonen in der Rolle der Prüfenden akzeptierten, wobei dies, wie oben beschrieben, auch disziplinierende, d. h. machstrukturelle Aspekte hatte.

Resümierend ist also festzuhalten, dass die Abiturprüfung zwar auch im Ganzen als biographisches Übergangsritual betrachtet werden kann (vgl. Moore/Myerhoff 1977; Wulf 2004; Frieberthäuser 2004; Kvale 1972 sowie Klinger 2018), aber Foucault etwas anderes meinte, wenn er Ritualisierung mit Disziplinar- oder Prüfungspraktiken in Verbindung brachte. Auch in Verwaltungsprozessen sind symbolische Handlungen oft an eine rein praktische Kommunikation gekoppelt.

In der Reifeprüfung waren bürokratische Papiertechnologien mehr als ein Instrument zur Effizienzsteigerung. Vielmehr ritualisierten sie Disziplin, Sorgfalt, Höflichkeit und nicht zuletzt die Praxis des schriftlichen Ordens. Mit ihnen wurde eine spezifische Kultur der Schriftlichkeit zelebriert. Die Durchführung der Reifeprüfung verwirklichte und bestätigte die staatliche Autorisierung der Schule als Prüfungsinstitution sowie den Geltungsanspruch des staatlichen Berechtigungswesens – dies qualifizierte das Ritual der Prüfung als Ordnungsmechanismus (vgl. Bergesen 1998; Bell 1997). Damit wurden nicht nur die geprüften Individuen brauchbar gemacht, sondern auch die Lehrkräfte der Schule konnten ihre eigene ‚Brauchbarkeit‘ als Lehrende und Prüfende unter Beweis stellen. Alle Akteure, ob individuell oder institutionell, fanden und bestätigten ihre Identität als Teilnehmer des bürokratisch gestützten Prüfungsrituals. Wenn Ricken und Reh anmerken, dass „die Macht der Prüfung, durch Leistung hervorzubringen, was sie lediglich deskriptiv zu bestimmen meint, ihren Erfolg begründet“ (Ricken/Reh 2017, S. 253), sind damit nicht nur auf der pädagogischen Ebene die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden verbunden, sondern auch auf der institutionellen Ebene die bürokratischen Techniken, die der Prüfung ihre Autorität verleihen. Das daraus resultierende hierarchische System verwirklicht alle für Weber charakteristischen Kriterien bürokratischer Herrschaft. Foucaults Analyse zur Prüfung und sein Verweis auf den rituellen Charakter des schulischen Prüfungswesens verdeutlichen darüber hinaus Aspekte, die sich einer bloßen Rationalisierungsthese entziehen. So berücksichtigte Weber informelle Abläufe in Verwaltungsprozessen nicht (Becker 2016, S. 8). Allerdings zeigt sich Informalität kaum in den Reifeprüfungsakten, da beispielsweise nicht Verlaufsprotokolle der Lehrerkonferenzen, sondern Ergebnisprotokolle zu den Akten gelegt wurden und die Prozesshaftigkeit von Notenfindung und Beurteilung so ausgeblendet wurde. In den Artefakten der Schreibpraktiken und Papiertechnologien der Reifeprüfung deuten sich hingegen symbolische Vollzüge an, wie sie bereits für die stärker performativen Prüfungselemente insbesondere im akademischen Bereich untersucht wurden (siehe Bourdieu 1982/2005, Füssel 2007, Clark 2006). Auf diese Weise wurden die Abiturient:innen ein letztes Mal in den Kreis schulischer Schriftkultur integriert und zugleich auf den Funktionszusammenhang staatlicher Verwaltung verwiesen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Zur Wahrung des Schutzes der personenbezogenen Daten werden die hier zugrunde gelegten Dokumente in anonymisierter Form verwendet und der Name der Schule wird nicht genannt. Für eine Einsicht in das Quellenmaterial wenden Sie sich bitte an die Autorin, die ihre Quellen sachgerecht dokumentiert hat.

Für die Abbildungen des Beitrages wurden Arbeitsfotos der Autorin verwendet.

Gedruckte Quellen

Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin.

Schwartz, Paul (1911): Die Gelehrtenschule Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturrexamen. Berlin.

Uhlig, Gustav (1909): Urteile über die Reifeprüfung. In: Das humanistische Gymnasium 20, S. 89–107.

Literatur

Alarcón, Cristina (2016): Das Kind „gut-achten“? Zum Grundschulgutachten als „implizites“ Professionswissen von Lehrern (1919–1989). In: Götz, Magarete/Vogt, Michaela (Hg.): Schulwissen für und über Kinder: Beiträge zur historischen Primarschulforschung. Bad Heilbrunn, S. 76–97.

Albisetti, James Charles (1983): Secondary school reform in imperial Germany. Princeton.

Apel, Hans Jürgen (1991): „Der Leitung des Jungen fehlte die starke Hand des Vaters“. Beurteilungsvorschriften und Beurteilungspraxis: Gutachterliche Bewertungen zum Abitur zwischen 1925 und 1936 in Westpreußen. In: Hohenzollern, Johann Georg von (Hg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn/Obb., S. 148–159.

Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation: Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.

Becker, Peter: Bürokratie. In: Docupedia-Zeitgeschichte. 30.08.2016,

https://docupedia.de/zg/Becker_buerokratie_v1_de_2016 (abgerufen 08.06.2023), S. 1–27.

Becker, Peter/Clark, William (2001): Einleitung. In: Becker, Peter/Clark, William (Hg.): Little Tools of Knowledge: Historische Aufsätze über akademische und bürokratische Praktiken. Ann Arbor, MI, S. 1–34.

Bell, Catherine (1997): Ritual. Perspektiven und Dimensionen. New York/Oxford.

Berdelmann, Kathrin (2017): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ –Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 9, H. 2, S. 9–23.

Berdelmann, Kathrin (2023): Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen. Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten? In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 158–170.

Berg, Marc (1996): Practices of Reading and Writing: The Constitutive Role of Patient Record in Medical Work. In: Sociology of Health & Illness 18, S. 499–524.

Bergesen, Albert (1998): Die rituelle Ordnung. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Opladen/Wiesbaden, S. 49–76.

Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn.

Bourdieu, Pierre (1982/22005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.

Brändli, Sibylle/Lüthi, Barbara/Spuhler, Gregor (Hg.) (2009): Zum Fall machen, zum Fall werden: Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.

Clark, William (2006): Academic charisma and the origins of the research university. Chicago/London.

- Derlien, Hans-Ulrich/Böhme, Doris/Heindl Markus (Hg.) (2011): Bürokratietheorie: Einführung in eine Theorie der Verwaltung. Wiesbaden.
- Dohse, Walter (1963): Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik. Weinheim.
- Engelhardt, Kerrin von (2023): Das Gutachten zur Reifeprüfung – Befunde aus dem Archiv eines West-Berliner Gymnasiums (1890–1970). In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 171–185.
- Engelhardt, Kerrin von/Lorenz, Marco/Scholz, Joachim (2023). Prüfungsakten in Schulen und ihre Überlieferung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 298–316.
- Flora, Peter (1972): Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten und Nationenbildung: eine vergleichende Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16, S. 294–319.
- Foucault, Michel (1975/2016): Überwachen und Strafen. In: ders.: Die Hauptwerke. Frankfurt a. M., S. 701–1019.
- Frese, Tobias/Keil, Wilfried E. (2015) Schriftakte/Bildakte. In: Meier, Thomas/Ott, Michael R./Sauer, Rebecca (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken. Berlin/Boston, S. 633–638.
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen. In: Wulf, Christoph (Hg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden, S. 29–45.
- Furck, Carl Ludwig (1961): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim.
- Füssel, Marian (2007): Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der frühen Neuzeit. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel, S. 411–450.
- Füssel, Marian (2015): Praktiken historisieren. Geschichtswissenschaft und Praxistheorie im Dialog. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld, S. 267–287.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Geiss, Michael (2014): Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912. Bielefeld.
- Gelhard, Andreas (2017): Die Entgrenzung des Examens: Foucaults Analyse von Prüfungsformen. In: Rölli, Marc/Nigro, Roberto (Hg.): Vierzig Jahre „Überwachen und Strafen“: zur Aktualität der Foucault’schen Machtanalyse. Bielefeld, S. 43–61.
- Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung: Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Zürich.
- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (Hg.) (2015): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn.
- Hammerstein, Notker (2007): Vom Interesse des Staates: Graduierungen und Berechtigungswesen im 19. Jahrhundert. In: Schwinges, R. Christoph (Hg.): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel, S. 169–194.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen: die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 1, S. 63–80.
- Herdegen, Peter (2009): Schulische Prüfungen: Entstehung – Entwicklung – Funktion. Prüfungen am bayerischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Herrlitz, Hans Georg (1997): Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München, S. 175–187.
- Herrlitz, Hans Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (Hg.) (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung. Weinheim.
- Hess, Volker (2015): Schreiben als Praxis. In: Brendecke, Arndt (Hg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte. Köln/Wien, S. 82–99.
- Hess, Volker/Ledebur, Sophie (2011): Taking and Keeping: A Note on the Emergence and Function of Hospital Patient Records. In: Journal of the Society of Archivists 32, H. 1, S. 21–33.

- Hess, Volker/Mendelsohn, J. Andrew (2010): Case and Series: Medical Knowledge and Paper Technology, 1600–1900. In: *History of Science* 48, H. 3–4, S. 287–314.
- Hess, Volker/Mendelsohn, J. Andrew (2013): Editorial. In: *Paper Technology und Wissensgeschichte*. In: *Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin* 21, H. 1, S. 1–10.
- Hochedlinger, Michael (2009): *Aktenkunde. Urkunden- und Aktenlehre der Neuzeit*. Köln/Wien.
- Ingenkamp, Karlheinz (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim.
- Jeismann, Karl-Ernst (1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Stuttgart.
- Klinger, Kerrin (2018): „Quo vadis? Eine Selbstüberprüfung beim Abgang von der Schule“ – Zu Abitur und Ritual. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hg.): *Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden, S. 229–245.
- Klinger, Kerrin (2021): „Der papierene Drache“ – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen 1890 und 1930. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn, S. 171–190.
- Kluchert, Gerhard (2006): *Biographie und Institution: Ein deutsches Gymnasium und seine Lehrer in verschiedenen politischen Systemen*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 12, S. 1–28.
- Kraul, Margret (1980): *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*. Göttingen.
- Kraul, Margret (1984): *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt a. M.
- Kraul, Margret (2021): *Gymnasiallehrer im Vormärz (1830–1848). Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf*. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘*. Bad Heilbrunn, S. 163–176.
- Krems, Burkhard (2017): „Akte“ im Online-Verwaltungslexikon, www.olev.de, 04.12.2017 (abgerufen am 13. August 2019).
- Kvale, Steinar (1972): *Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung*. Weinheim.
- Lenhardt, Gero (1984): *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt a. M.
- Lindenhayn, Nils (2018): *Die Prüfung: zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*. Wien.
- Meyer, Ruth (1968): *Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. In: *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft* 124, H. 4, S. 763–776.
- Moore, Sally Falk/Myerhoff, Barbara G. (1977): *Secular ritual. forms and meanings (introduction)*. In: diess.: *Secular ritual*. Assen/Amsterdam S. 3–24.
- Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, S. 282–301.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): *Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als „Gesammtbildung der Examinanden“*. *Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, H. 3, S. 279–297.
- Reh, Sabine/Klinger, Kerrin (2020): *Perspektiven einer bildungshistorischen Praxeologie. Studieren als Praxis*. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.): *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. Bielefeld, S. 207–242.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): *Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis: Einführung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, H. 3, S. 247–258.
- Romberg, Helga (1979): *Staat und höhere Schule: Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang d. 19. Jh. bis zum Ersten Weltkrieg*. Weinheim/Basel.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *Der Ort des Sozialen. Eine philosophische Darstellung der Konstitution des sozialen Lebens und des sozialen Wandels*. Pennsylvania.

- Schwinges, Rainer Christoph (Hg.) (2007): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel: Schwabe.
- Te Heesen, Anke (2005): Das Notizbuch. Eine Papiertechnologie. In: Latour, Bruno/Weibel, Peter (Hg.): *Making Things Public: Atmospheres of Democracy*. Cambridge, S. 582–589.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1991): Bildung der Nation zur Identität? Bildungskonzeptionen des 20. Jahrhunderts unter dem Druck politischer Funktionalisierung. In: Hinrichs, Ernst (Hg.): *Bildungsgeschichte und historisches Lernen*. Frankfurt a. M., S. 77–94.
- Vismann, Cornelia (2002): Nur wer den Quellcode kennt. In: *Rechtsgeschichte – Legal History 1*, S. 281–284.
- Vismann, Cornelia (2008): *Dateien: Recht und Medientechnologie*. Stanford.
- Weber, Max (1921/22/2008): *Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie*. Frankfurt a. M.
- Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, H. 3, S. 279–297.
- Wolter, Andrä (1997): *Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität*. Oldenburg.
- Ziegenspeck, Jörg (1999): *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen*. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn/Obb.

Autorin

Dr. **Kerrin v. Engelhardt** (geb. Klinger) wurde im Fach Geschichte der Naturwissenschaften promoviert. Derzeit leitet sie die Fallstudie „Der Mythos naturwissenschaftlicher Neutralität. Der schulische Lehrfilm im Kalten Krieg“ an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Historische Bildungsforschung. Sie beschäftigt sich in ihren Arbeitsschwerpunkten mit den historischen Praktiken des Lehrens und Lernens, ihren Mitteln und Materialien.
E-Mail: kerrin.engelhardt@hu-berlin.de