

Gerd Simon

Anleitung zur Anfertigung von Prüfungsdispositionen

(Neufassung August 2004)

I. Sinn von Prüfungsdispositionen

Prüfungsdispositionen sollen dem Prüfling dazu verhelfen, seine Prüfungsvorbereitungen prüfungsbezogen zu verdichten. Sie sollen dem Prüfer aber auch Hinweise über die Art der Prüfungsvorbereitung geben. Ein Prüfer kann, wenn er will, jeden Prüfling sofort aufs Kreuz legen. Dispositionen grenzen die Möglichkeit ein, dass er es unwillentlich tut. Natürlich kann er, wenn er von vornherein gewillt ist, sich auf keinen Fall an sie zu halten, die Dispositionen auch dazu benutzen, um Prüflinge gezielter aufs Kreuz legen zu können. Solche Sadismen liegen mir – wie man sich denken kann - allerdings fern.

Dispositionen sind **keine Referate** oder **Streitschriften**. Sie enthalten Antworten auf Fragen, die der Prüfling aus Standardstichworten heraus entwickeln sollte. Sie helfen damit auch dem Prüfling, seine Vorbereitung von vornherein auf die Dinge zu konzentrieren, die in Prüfungen in der Regel erfragt werden. Sie sollen den Prüfungen also ein wenig ihre Unberechenbarkeit nehmen. Wer die hier gebaute Brücke nicht betreten will, ohne Bild: sich nicht an das hält, was hier nahegelegt wird, macht damit nicht nur eine Aussage über seine praktische Intelligenz, sondern vor allem über seinen Willen, die Prüfung zu bestehen. Er oder sie sollte sich ehrlicherweise gar nicht erst zur Prüfung anmelden.

II. Äußere Form

Dispositionen sollten pro Prüfungsthema bei eineinhalb Zeilen Abstand höchstens fünf Seiten lang sein. Längere Dispositionen riskieren, vom Prüfer nicht oder nur oberflächlich gelesen zu werden. Wenn man davon ausgeht, dass Prüfer manchmal 20 Prüflinge in 3 Wochen zu prüfen haben, dann bedeutet das ein durchschnittliches Lesequantum von 100 Seiten pro Woche. Da Prüfer in dieser Zeit gewöhnlich auch noch andere Dinge unabdingbar lesen müssen, sollten Prüflinge Verständnis dafür aufbringen, dass Prüfer jede Seite darüber hinaus als Zumutung empfinden.

Bevor jemand kategorisch behauptet, zwischen dem gewählten **Thema** und einem der in den dieser Disposition aufgeführten **Stichwortvorgaben** könne partout **keine Beziehung** hergestellt werden, möge er eine gewisse **Distanz** zu den Texten zu gewinnen versuchen, die er zum Thema durchgearbeitet hat. Denn an der Fähigkeit, aus den Stichworten Fragen herzustellen und diese auf seine Vorbereitung zu beziehen, kann der Prüfer gerade die Eignung für Berufe ablesen, die mehr als die Fähigkeit zur Ausführung von Befehlen erfordern, in denen vielmehr gerade auch die Fähigkeit von zentraler Bedeutung ist, selbständig und aufgabenorientiert Pläne und Konzepte zu entwickeln und dabei eben auch Aufgaben kritisch und kreativ abzuwandeln, so dass eine Lösung mehr ist als eine Reaktion auf ein Stichwort. Wer behauptet, diese Beziehung könne nicht existieren, weil das Stichwort in den gelesenen Texten nicht vorkomme oder auch nur indirekt angesprochen werde, hat diese Texte wahrscheinlich auch zu distanzlos gelesen. Vielleicht ist es manchmal auch dann noch schwer z.B. ein Beispiel zu finden, an dem man eine Theorie verdeutlichen kann. Andererseits ist es für eine Theorie ein niederschmetterndes Urteil, wenn man indirekt behauptet, sie sei nicht geeignet, konkrete Beispiele, Fälle oder Situationen zu erhellen; sie sei also eine Wolkenkuckuckstheorie. Wahrscheinlich geriete auch keiner derjenigen, die sie konzipiert haben, jemals bei der Beantwortung von Fragen, die den Stichwortvorgaben entsprechen, in echte Verlegenheit. Da in allen Berufen, für die wir ausbilden, immer auch Unterrichtungsaufgaben anfallen, in denen angelesene Theorien wenig, ihre Veranschaulichung und Vermittlung an konkreten Beispielen aber hoch im Kurs stehen, wäre es unverständlich, wenn Prüfungen nur die Fähigkeit abfragen zu memorieren und möglicherweise Unverstandenes herunterzubeten.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass Theorien, Prozesse und Praxisbereiche durch diese Dispositionsanleitung einem Raster unterworfen werden, das in der Regel nicht aus ihnen erwachsen ist oder manchmal sogar in starker Spannung zu ihrer Eigenstruktur stehen kann. Hier spiegelt sich aber nicht nur die Deformiertheit der Prüfungssituation, sondern die Problematik von Fragen überhaupt. Denn Fragen sind gewöhnlich für den Antwortenden eine objektive Versuchung, sich unwillentlich zumindest partiell den Positionen zu unterwerfen, die sich in den Fragen ausdrücken. Hier ist also auch die Fähigkeit des Prüflings gefragt, mit **Fragen** kritisch umzugehen, sie insbesondere **zurechtzurücken**

Die hier angeregte relative Standardisierung der Prüfungsfragen hat aber andererseits unverkennbare **Vorteile**:

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/dispo.pdf>

Zur Startseite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon>

- ⇒ Der Prüfling sieht das von ihm bearbeitete Gebiet auch noch aus einem **anderen Blickwinkel**, als es die Literatur darstellt. Er wird dadurch zu einer Transformation und stärkeren Vergegenständlichung seines Wissens veranlasst, die ihm besser über es verfügen lässt.
- ⇒ Der Prüfling kann sich den **Prüfungsablauf konkreter** vorstellen, kann sich damit gezielter vorbereiten, braucht also weniger Angst zu haben.
- ⇒ Der Prüfling erhält auch Hinweise auf die **Vorbereitung in anderen Fächern**; es dürften mindestens die Hälfte der Fragen auch in diesen Bereichen diesem Raster zu subsumieren sein. In der Regel kann man auch Detailfragen sofort beantworten, wenn man sich auf Überblicksfragen gründlich vorbereitet hat.
- ⇒ Der Prüfer kann dem Prüfling noch vor der Prüfung Hinweise geben, wenn die **Vorbereitung in eine falsche Richtung** gegangen ist. (Im Extremfall habe ich Kandidaten geraten, von der Prüfung zurückzutreten - einer der Gründe, weswegen bei mir so wenige Kandidaten durchfallen.)
- ⇒ **Antworten** in den Prüfungen fallen gerade dann, wenn der Prüfling sie gut vorbereitet hat, häufig wegen der in der Prüfungssituation gebotenen Kürze missverständlich aus. Der Prüfer kann auf Grund der Disposition **rekonstruieren**, wie die Antwort wirklich gemeint ist, kann sie gegebenenfalls zurechtrücken und braucht sie also seltener als "falsch" zu werten.
- ⇒ Die Standardisierung erhöht natürlich auch die **Vergleichbarkeit** der Prüfungsergebnisse, auch wenn ich mir nicht einbilde, dass Prüfungen dadurch wesentlich "objektiver" würden.

Ich hoffe, damit wird auch deutlicher, warum ich hier nochmals nahelege, die Dispositionen in der hier vorgeschlagenen Form, wegen der schnelleren Auffindbarkeit vor allem auch **in der gleichen Reihenfolge** abzufassen. Mir ist natürlich klar, dass durch die Standardisierung der äußeren Form der Prüfer selbst weniger Gelegenheit hat zu "glänzen". Darin habe ich aber nie die Funktion von Prüfungen gesehen. Falls jemand glaubt, dass es im Bereich der Linguistik Überblicksfragen gibt, die über dieses Raster hinausgehen, bitte ich, mir das - möglichst schriftlich - mitzuteilen.

III. Zu dem Problem von Vorbereitungsgruppen

Seit geraumer Zeit bietet das Deutsche Seminar immer wieder **Examensvorbereitungskurse** an. Ich stelle fest, dass Kandidaten, die an solchen Kursen teilnahmen, auch dann gegenüber anderen im Vorteil waren, wenn ihre Prüfungsthemen dort nicht behandelt wurden. Insbesondere, wenn diese Kurse in die Examenssituation einüben, aber auch wegen sonst kaum in dieser Ausführlichkeit vermittelter Grundinformationen über derartige Prüfungen ist die Teilnahme an diesen Kursen auf jeden Fall dringend zu empfehlen.

Ob man sich nun in oder außerhalb dieser Kurse zu kleinen Vorbereitungsgruppen trifft, entweder um ein Prüfungsthema herum oder auch nur, weil man "die gleiche Wellenlänge" hat, solche Gruppen erweisen sich immer als sehr förderlich. Dabei ist trotzdem Folgendes zu beachten.

Bei Gruppenvorbereitung sollte man auch bei gleichem Thema **nie** die **gleiche Disposition** abgeben. Aus der Disposition sollte der Schwerpunkt der eigenen Vorbereitung sichtbar werden. Abgeschriebene oder übernommene Passagen anderer Dispositionen, die auf Literatur beruhen, die man nicht selbst gelesen hat, erweisen sich in der Regel als Fallstricke. Sie ermuntern den Prüfer, der ja bemüht ist, zwei Prüflingen bei gleichem Prüfungsgebiet nie exakt die gleiche Frage zu stellen, stärker als sonst üblich das zugrundeliegende Faktenwissen "auszuloten". Gruppenvorbereitungen haben ihren Sinn, besonders wenn es darum geht, über die Bedeutung einer Textstelle "sicher" zu gehen, oder auch um eine Praxis oder eine Theorie einmal aus einem anderen Blickwinkel zu sehen, aber auch um bei strukturähnlichen Problemen voneinander lernen zu können. Sie werden gefährlich, wenn eine ganze Gruppe die Meinung eines Gruppenmitglieds übernimmt, zumal wenn man die Literatur nicht gelesen hat. Besonders schlecht wirkt sich das natürlich aus, wenn diese Meinung auf problematischem Faktenwissen basiert. Denn so sehr ich selbst es goutiere, wenn Studenten mir gegenüber eine begründet kritische Position beziehen; Prüfungskommissionen legen Kontroversen in der Prüfung nicht selten beim Prüfling als Nichtwissen aus.

Im übrigen müssen die Themen der Mitglieder von Vorbereitungsgruppen nicht immer übereinstimmen. Leider unterliegen Prüfungsthemen einem **schnellen "Verschleiß"**. Es empfiehlt sich daher, sich mit Leuten zu einer Vorbereitungsgruppe zusammenzutun, die Themen haben, die zwar von den eigenen verschieden sind, sich aber auf die gleiche oder ähnliche Praxis

beziehen. Aus dem gleichen Grunde ist es nicht sinnvoll, ein Thema nur zu wählen, weil jemand mit dem gleichen Thema eine gute Note erzielt hat.

IV. Zu den einzelnen Dispositionspunkten

Die Dispositionspunkte sind Stichwortvorgaben für Fragen, wie sie standardmäßig in Prüfungen gestellt werden. Sie müssen natürlich auf die jeweiligen Themen abgewandelt werden. Es ist also die **erste Aufgabe** des Prüflings, diese Dispositionspunkte – wenn man von Punkt 1, 2 und 12 absieht, wo das wenig sinnvoll ist – **in themen- und beispielbezogene Fragen umzuwandeln**.

1. Prüfungsthema

Die Prüfungsthemen sollten mit dem Prüfer **abgesprochen** werden. Da ein Prüfling manchmal nicht übersieht, wie umfangreich und arbeitsträchtig ein Thema ist, ist da die Erfahrung des Prüfers gefragt. Zu eng gewählte Themen signalisieren dem Prüfer übrigens – auch wenn es ihm nicht immer bewusst ist – wenig Ehrgeiz in Bezug auf eine besondere Note.

Es ist jeweils zu prüfen, ob bzw. in welchem Maße sich die Themenbereiche von Magisterarbeit, Klausuren und mündlicher Prüfung überschneiden dürfen. Die neue Magisterordnung ist da nicht sehr hilfreich. Das gilt auch für die Prüfungsthemen in anderen Fächern. Das bedeutet meiner Ansicht nach keineswegs, dass überhaupt keine Beziehung zwischen ihnen bestehen dürfen. Ich selbst bin sogar der Überzeugung, dass zwischen allen erdenklichen Themen Beziehungen herstellbar sind. In der Regel wird es in Prüfungen einem Kandidaten sogar hoch angerechnet, wenn er zwischen den Prüfungsgebieten Beziehungen herstellen kann. Es kann also auch niemand etwas dagegen haben, wenn man **Themenbereiche** von vornherein so wählt, dass sie untereinander in einen **Zusammenhang** stehen.

Dann sollte man sie natürlich auch so wählen, dass sie aus den eigenen praktischen **Interessen** herauswachsen. Das setzt natürlich voraus, dass man überhaupt weiß, welche Interessen einem besonders wichtig sind, und dass man es gelernt hat, als praktizierender Forscher in einer Praxis linguistisch relevante Erkenntnisse so zu gewinnen, dass sie sich zwar in ihr bewähren können, aber nicht gegen den Mehrheitswillen der in ihr Tätigen. Insofern sind diejenigen, die ihr Studium in praxisorientierten Seminaren absolviert haben, meines Erachtens auch als Prüflinge im Vorteil.

Schließlich noch einige Anmerkungen zur **Themenwahl**. Ich halte es für ein zumindest übertriebenes Gerücht, dass Prüfer bei der Beurteilung die Themenwahl mitberücksichtigen. Ich bezweifle auch, dass es für irgendeinen Prüfer am Deutschen Seminar in Tübingen gilt, dass man mindestens ein Thema aus den Forschungsgebieten des Prüfers wählen muss. Prüfer, die ihre Rolle als Richter so internalisiert haben, dass es sie nicht mehr reizt, einmal aus dieser Maske hervorzutreten, mögen es bestreiten, dass der Anspruch, über alles Bescheid zu wissen, was z.B. im Bereich der Germanistik geforscht wurde, nichts als Bluff ist. Für die übrigen aber werden die Prüfungen am interessantesten sein, in denen sie als Prüfer etwas hinzulernen können; und die Wahrscheinlichkeit, als Prüfer etwas hinzulernen, ist dort am geringsten, wo sie sich selbst aktiv wissenschaftlich betätigt haben. Ein Grund mehr für den Prüfling, sich Themen zu wählen, die im eigenen Interessen- und Praxishorizont liegen.

Von dieser Grundregel sollte man allerdings dann eine Ausnahme machen, wenn man z.B. einen Sprachfehler hat und sich dann das Gebiet der Logopädie wählt. So begrüßenswert es ist, dass diese Themenwahl aus den Problembereichen der eigenen Praxis getroffen wurde, sie berücksichtigt zu wenig den Umstand, dass Prüfungen ohnehin in der Regel längst überwunden geglaubte Kindheitsprobleme aufbrechen lassen. **Prüfungen sind keine "Abarbeitungsfelder" für Störungen**, die das Prüfungsverhalten stark beeinträchtigen können. Man sollte möglichst Themen vermeiden, die prüfungsbedingte Regressionen verstärken können. Nicht alle Mitglieder von Prüfungskommissionen sind geneigt, psychologische Gründe für ein Fehlverhalten aus der Beurteilung auszuklammern. Außerdem kann die eigentliche Leistung durch solche Faktoren derart überdeckt werden, dass sie wirklich nicht mehr beurteilt werden kann.

2. Name und Anschrift

Hier ist nur wichtig, dass die Anschrift angegeben wird, unter der man am ehesten zu erreichen ist. Zumindest dafür sorgen, dass einem entsprechende Post sofort nachgeschickt wird. Telefon, eventuell **e-mail** nicht vergessen anzugeben.

3. Beispiele / Praxisbezug

Es ist auf Grund einer Vereinbarung unter den germanistischen Linguisten Usus zumindest, seitdem ich in Tübingen Prüfer bin (1973), dass jede Prüfung **von einem praktischen Beispiel**, bei bestimmten Themen von einer konkreten Praxisschilderung **ausgeht**. So wird es auch nach meiner Kenntnis in den Examenskursen eingeübt. Sinn dieser Bestimmung ist, dass

<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/dispo.pdf>

Zur Startseite: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon>

es nicht Aufgabe einer Prüfung in unserem Bereich sein kann, die Memorier- und Speicherfähigkeit von Kandidaten festzustellen und zur Bewertungsgrundlage zu machen, sondern zu testen, ob jemand Begriffe, Methoden usw. verstanden hat, d.h. ob er mit ihrer Hilfe Texte und praktische Kommunikationssituationen analysieren kann. Da es Texte und Kommunikationssituationen gibt, die auch für Profis unter den Linguisten nur schwer zu analysieren sind, muss mir der Kandidat zuvor an mindestens einem Beispiel zeigen, auf welche Art von Texten bzw. Kommunikationssituationen er vorbereitet ist. Ich wähle dann einen anderen Text, der aber analoge Analysen zulässt. Als Beispiel gelten nicht nur Wörter, Sätze, Texte oder Sprechakte, sondern auch Erlebnisse, Widersprüche oder Schlüsselthemen der Alltagspraxis, Rekonstruktionen vorgeschichtlicher oder geschichtlicher Praxis, ganze empirische Untersuchungen (auch bei theoretischen Themen), künstlich erzeugte Sprachprodukte und andere Kommunikationsbeschreibungen. Die Beispiele sollten so gewählt sein, dass man **möglichst viele Dispositionspunkte daran demonstrieren** kann. Wenn sich solche Beispiele in der Literatur nicht finden, kann das bedeuten, dass man sie selbst entdecken oder konstruieren muss. (Eine gute Vorübung für die spätere berufliche Praxis!) Auch solche Beispiele unterliegen einem gewissen Verschleiß. Aus dem Grunde ist es manchmal besser, selbst erfundene Beispiele zu wählen. Auch hier dürften Kandidaten im Vorteil sein, die gelernt haben, Erkenntnisse stets in Beziehung zu ihrer eigenen Praxis zu setzen.

4. Begriffe

Jede Praxis enthält zumindest vortheoretische Verallgemeinerungen, die man in Zentralbegriffen oder in einem ganzen Begriffssystem zusammenfassen kann. Diese Begriffe sollte man an der Praxis bzw. **an den gewählten Beispielen erklären** können. Dabei geht es nicht um auswendig gelernte Definitionen, wie sie sich in der Literatur finden, sondern um die Beschreibung der in dem Begriff verkürzten Praxiserfahrungen und der Beziehung zu anderen Begriffen (auch Gegenbegriffen), die in den Verallgemeinerungen der gleichen Praxis vorkommen, sowie um die Erläuterung eventueller praxisfeldübergreifender Dimensionen von Begriffen. Manchmal ist es noch wichtiger, herausarbeiten zu können, wogegen sich ein Begriff wendet, wo seine Schwächen liegen, und was man eventuell an seine Stelle setzen könnte. Handelt es sich um fachwissenschaftliche Begriffe, so sollte man deutlich machen können, was sie gegenüber vergleichbaren gemeinsprachlichen Begriffen leisten. Bei theoretischen Themen sollte der Prüfling knapp den **Ansatz** beschreiben können, der die Begriffe zusammenhält.

5. Prämissen

Theorien, Prozessanalysen und praktische Tätigkeiten kann man als Resultat oder Emanation von Prämissen ansehen (zumindest wenn man dabei selbst ganz bestimmte Prämissen streckenweise für absolut gültig hält). In der Mathematik nennt man diese Axiome, in der Theologie Dogmen, in der Philosophie Prinzipien, Kategorien, Ideen, Bedingungen usw. Es handelt sich um die in Theorien, Prozessanalysen und Tätigkeiten implizierten Aussagen, die ihre Befürworter für „selbstverständlich,“ für am wenigsten zweifelhaft bzw. für nicht hintergebar halten. Historisch gesehen, sind diese Prämissen zugleich Verkürzungen äußerster **Verallgemeinerungen** von Praxiserfahrungen. Daran dürfte es auch liegen, dass die logische Herleitung der Theorien, Geschichtsverständnisse und Tätigkeiten aus solchen Prämissen kaum jemals vollständig glückt. Dennoch sind diese Prämissen in mehrfacher Hinsicht wichtig, etwa als Schlüssel zum Verständnis von Theorien, Prozessen und Tätigkeiten, als ideologische Bremse für den Fortschritt oder als Mittel zur Umfunktionierung offenkundiger Praxiserfahrungen. Solche Prämissen liegen nicht immer offen am Tage, manchmal bleiben sie sogar völlig implizit, oft werden sie nur von den Gegnern erkannt. Sie ausfindig zu machen, erfordert jedenfalls zumeist sehr viel kritischen Verstand.

6. Ziele

Die Ziele von Theorien, Prozessanalysen und Tätigkeiten sind nicht selten die Kehrseite der Prämissen und aus diesen erschließbar. Zu unterscheiden ist zwischen subjektiven und objektiven Zielen und Interessen. Die subjektiven sind den Wissenschaftlern bewusst, die objektiven setzen sich in ihren Theorien, Prozessanalysen und Tätigkeiten durch, manchmal gegen ihren Willen. In der Disposition sollte also das kurz beschrieben werden, **worauf es den Forschern ankommt**, aber auch das, was ihre Theorien, Prozessanalysen und Tätigkeiten letztendlich **zur Folge** haben. Für manche Forschungsrichtungen liegen die objektiven Ziele außerhalb der Wissenschaft. Sie werden entweder an die Auftraggeber der Forschung delegiert - dann wird als subjektives Ziel meist die Erstellung von Mitteln und Methoden ausgegeben - oder in einer Selbstzweckideologie sich selbst und anderen verhüllt. Hier wird man trotzdem danach fragen, welche Ziele sich in den entsprechenden Forschungen am wahrscheinlichsten durchsetzen können.

7. Vorgehensweisen

In den meisten Themenbereichen sind Vorgehensweisen, Verfahren, Techniken oder Methoden zur Erreichung der Ziele entwickelt worden, die die einzelnen Forschungsrichtungen verfolgen. Diese sollten wieder **am Beispiel** detailliert vorgeführt werden können. Dabei sollte man auch Stellenwert und Problematik der Vorgehensweisen in dem Themenbereich angeben können. In manchen Bereichen und Forschungsrichtungen herrscht eine Tendenz, dass sich die Methode verselbständigt und alles dominiert, in anderen gerät sie erst über eine begleitende Forschungsprozessreflexion allmählich unter wissenschaftliche Kontrolle, wieder in anderen sind Methodendiskussionen überhaupt verpönt. Nicht selten kann der Anspruch, den ein Verfahren erhebt, gar nicht eingelöst werden. Andere Verfahren stehen in beträchtlicher Spannung zu Implikationen der Theorie, von der aus sie ursprünglich entwickelt wurden. Gelegentlich entstehen Probleme gerade durch die unreflektierte Übertragung von Methoden, die in anderen Bereichen und Praxisfeldern entwickelt wurden. Diese Gesichtspunkte sollten auch in den Dispositionen angesprochen werden. Zur Hauptsache sollte aber an einem Beispiel eine Methode **in ihrer Funktionsweise** erläutert werden.

8. Vergleich

Bei vielen Theorien, historischen Prozessen und Praxisfeldern bieten sich Vergleiche an. Das Vergleichene sollte **außerhalb des Themas** liegen. Auf der Suche nach vergleichbaren Theorien, Prozessen oder Praxisfeldern sollte man es sich dennoch nicht zu schwer machen. Das Nächstliegende, Ähnliche und das Fernliegende, Konträre liefern die dankbarsten Vergleiche. Was dazwischen liegt, macht einem selbst erhebliche Vorbereitungsschwierigkeiten und ist von Zuhörern am schwersten nachzuvollziehen. So sehr ich Studenten empfehle, den Umgang mit dem Risiko einzuüben, in Prüfungsangelegenheiten zahlt sich das Sichere und Solide eher aus.

Beim Vergleich selbst sollte man die Vergleichspunkte herausarbeiten und nummerieren. Manchmal kann man auch Vergleiche zu literaturwissenschaftlichen Themen ziehen. Beliebt ist z.B. der Vergleich: Wittgenstein - Handke.

9. Bedeutung

Wie immer die Beziehung von Ausbildung und Praxis gesehen werden muss, es scheint mir eine berechtigte Anforderung, die man an einen Kandidaten stellen muss, dass er angeben

kann, welche Bedeutung die Theorien, Prozesse und Praxisfelder, die er im Laufe seines Studiums kennen gelernt hat, **für seine spätere Praxis** haben. Hier sollte man sich vor allzu kurz greifenden Standardantworten (Sprache Schülern transparent machen usw.) hüten.

10. Vorgeschichte / Wirkungsgeschichte / sozialgeschichtliche Zusammenhänge

Sowohl bei theoretischen, praktischen als auch bei historischen Themen liefern die Bereiche der Vor-, Wirkungs- und Sozialgeschichte immer wieder eine Fülle von Fragen, die auf das Allgemeinwissen zielen. Bei der Vorgeschichte sollten die wichtigsten Vorläufer bzw. **Einflussfaktoren** aufgeführt sein. Bei der Wirkungsgeschichte sind nicht nur die wissenschaftsgeschichtlichen Auswirkungen interessant, sondern auch z.B. die auf die Politik oder die Schule. Die sozialgeschichtlichen Zusammenhänge scheinen bisher am wenigsten erforscht. Nicht nur für diesen Zweck, sondern auch um seine Praxis in übergeordnete Zusammenhänge einordnen zu können, ist es darum anzuraten, irgendwann einmal im Laufe des Studiums gründlich eine - Richtung Evolutionsgeschichte offene - Sozialgeschichte durchzuarbeiten. Das Studium der Sozialgeschichte stellt die Beziehung her zwischen den sonst in Schule und Universität zerrissen und zerstreut vermittelten Wissenspartikeln und eine intensive Praxisforschung. Ein durch diese Beziehung hergestellter Zusammenhang stellt in jeder Hinsicht einen qualitativen Fortschritt in der Entwicklung des Betreffenden dar, der allein es schon wert ist, die damit verbundenen Mühen auf sich zu nehmen.

11. Kritik / Gegenkritik

Theorien, Prozessanalysen und praktische Tätigkeiten sollte man auch aus der Sicht ihrer Gegner sehen können. Es geht hier **nicht** um **Gesinnungsprüfung**. So wichtig es ist, dass jemand in einer Diskussion klar Stellung bezieht, in der Prüfung muss man seine Meinung nicht unbedingt zur Schau stellen. Zumal, wenn sie mit der des Prüfers übereinstimmen, führen solche Meinungsäußerungen nicht selten zu peinlichen Situationen. Ich jedenfalls lege keinen Wert auf geistige Onanie. Ich würde es für wichtiger halten, dass man die Diskussion über Theorien, Prozesse oder praktische Tätigkeiten in den wesentlichen Punkten wiedergeben kann. Meistens wird das in der Disposition gemacht, indem man Argumente und Gegenargumente auch optisch gegenüberstellt. Man vergesse dabei nicht die Gegenkritik. Denn Kritik ist immer nur von einem bestimmten Standpunkt aus möglich.

12. Literatur

Als ich Examen machte, musste in der Germanistik, wer Anspruch auf eine gute Zensur erheben wollte, noch über 100 Autoren von meist mehreren Werken zuzüglich Sekundärliteratur angeben. Selbst wer das in einem normalen Studium schaffte, wird wohl kaum die Zeit gehabt haben, das alles zu einem Wissensuniversum zu formieren, ohne das meiste zu vergessen. Die Flucht in den Bluff war unter diesen Bedingungen unvermeidlich. Nach der Studentenrevolte, als niemand mehr bestritt, dass das Bluff war, gab es dann Studenten, die in das andere Extrem fielen, und überhaupt nichts mehr lasen und sich wunderten, wenn sie selbst bei liberalen Prüfern durchfielen. Darum sage ich hier deutlich, dass ich persönlich das **gründliche Durcharbeiten einiger weniger zentraler Titel** pro Thema für wichtiger und didaktisch vertretbarer halte, dass ich aber umgekehrt jedem rate, von der Prüfung zurückzutreten, aus dessen Disposition sich ergibt, dass das offensichtlich nicht geschehen ist.

Seine **Vorschläge** für die in Frage kommende Literatur sollte jeder Kandidat in meiner Sprechstunde mit mir **besprechen**. In der Disposition sollten die Titel mit vollständigen bibliographischen Angaben angeführt sein.