

Internationalisierung der Universität, Standardisierung des Wissens und die Idee der Bildung

Von der Politik wird die Europäisierung und Internationalisierung des Studiums gefordert. Deren Recht ist angesichts zunehmender interkultureller Mobilität und der viel zitierten Globalisierung von Märkten, Politik, Kulturen und individuellen Lebensformen schwerlich zu bestreiten. Auch die begleitende Forderung nach einer Effektivierung des Studiums ist angesichts manch negativer Erfahrung berechtigt.

Zu diskutieren ist aber die Frage, was unter Internationalisierung und Effektivierung des Studiums zu verstehen ist, wie sie vollzogen werden sollen und welche Konsequenzen sie für Bildungsprozesse Studierender haben können. Ansprechen will ich also nicht das Warum, sondern das Wie und das Was.

Modularisierung des Studiums als Mittel der Internationalisierung und Effektivierung des Studiums?

Ich beschränke mich auf einen oft genannten Aspekt des Wie: 1999 hat die Kultusministerkonferenz in der Nachfolge der 1998er Bologna-Beschlüsse der europäischen Kultusminister beschlossen, dass die Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen modularisiert sein müssen (vgl. KMK 1999). Dies bedeutet, dass Internationalisierung und Effektivierung des Studiums vor allem als ein Organisationsproblem verstanden werden. Die Studienmodule sollen europaweit so standardisiert werden, dass sie zu ganzen Studiengängen kombiniert werden können.

Entsprechend ist „Modularisierung“ in der Hochschulreformdebatte zum Schlagwort geworden. Die Internet-Suchmaschine Google findet mehrere hundert Einträge!¹ Auch die Hamburger Dohnanyi-Kommission empfiehlt in ihrem Bericht vom 30.1.2003 in ihrer „Orientierung an internationalen Konventionen“, das konsekutive Bachelor-/Master-Studiensystem in Modulen einzuführen: „Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben sich die Bachelor-/Master-Studienstruktur sowie, damit verbunden, eine konsequente Modularisierung und die Einführung von studienbegleitenden Prüfungen, Credit Points (ECTS) und einem Diploma Supplement als *die* zentrale (sic!)

Charakteristika dieser europäischen Entwicklung herausgestellt und begonnen sich zu bewähren“ (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003, 19). Die „konsequente Modularisierung“ – zusammen mit den anderen genannten Maßnahmen – habe „begonnen sich zu bewähren“ (ebd.). Hier so wenig wie anderswo wird ausgeführt, worin die Bewährung besteht. Still-schweigend wird angenommen, dass Module die Internationalisierung und Effektivierung des Studiums befördern. Da aber, wie es heißt, die Modularisierung erst begonnen habe, sich zu bewähren, darf man vermuten, dass sich die Rede von der Bewährung weniger auf berufliche Praxen bezieht als auf Prüfungen.

Prüfen kann man Verschiedenes: Wissensaussagen, Fähigkeiten im Umgang mit Problemen, kritisches Reflexionsvermögen und anderes mehr. Ich vermute, dass Modularisierung hier vor allem als Organisationsstruktur im Dienst eines Wissenserwerbs verstanden wird, genauer: des Erwerbs eines Wissens, das als wissenschaftlich geprüft und international anerkannt gilt. Diese Annahme liegt meinen Überlegungen zu Grunde. Ob sie berechtigt ist, kann ich im gegebenen Rahmen nicht prüfen. Wohl aber will ich die Annahme nach einigen vorbereitenden Schritten an Beispielen diskutieren.

Modul und Modularisierung in Architektur und Technik

Der Begriff Modul entstammt der antiken Architektur. Vermittelt über die Geschichte der Mathematik und der Technik ist er zu einem Leitbegriff der Studienreformdebatte geworden. In der altgriechischen Architektur war das Modul eine Maß gebende Einheit, die zur Bestimmung der Verhältnisse von Säulenordnungen wie Höhe, Abstand, Gebälk und Kapitellen diente. Es war ein Werkzeug der maßrichtigen Herstellung eines architektonischen Ganzen (Bibliographisches Institut 1981).

Über die Mathematik und Physik ist der Modulbegriff in die Fertigungstechnik technischer Geräte eingewandert. Hier bezeichnet man als Modul eine zu einer Schaltungseinheit zusammengefasste Gruppe von Bauelementen. Komplexe Geräte wie Fernseher oder Computer werden so aufgebaut, dass auf eine Grundplatine Module aufgesetzt werden, als deren Zusammenspiel das Gerät funktioniert. Bedingung für das einwandfreie Funktionieren modularisierter Systeme ist eine alle Module einende Logik. Diese einende Logik muss eingehalten werden, damit die Module anschlussfähig sind. Im Bedeutungswandel von der Architektur zur Technik ist also die Orientierung an einem Ganzen erhalten geblieben, das als funktionsfähige Einheit verstanden wird.

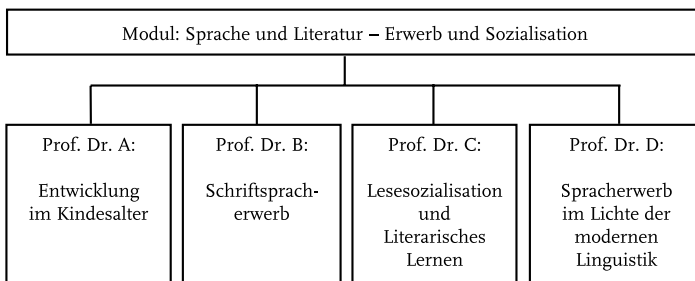
Der ökonomische Vorteil der technischen Modularisierung ist offensichtlich. Verschiedene Teilsysteme können an verschiedenen Orten zu den je günstigsten Kosten produziert werden. Dennoch fügen sich die verschiedenen Module, zusammengesetzt, zum Ganzen eines Computers, eines Fernsehers usw. Nur der Aufdruck „Made in China“ oder „Made in Taiwan“, sofern er sich noch findet, bezeugt die verschiedenen Geburtsorte der Module.

Modul und Modularisierung im Studium

Die Modularisierung wird als Strategie der Produktion von Teilsystemen auf die Organisation des Studiums übertragen. Die Bund-Länder-Kommission schreibt über „Modul und modulares System“: „Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein“ (BLK 2003).

Ich gebe zunächst ein Beispiel der Universität Frankfurt: Unter dem Titel *Sprache und Literatur – Erwerb und Sozialisation* wurden dort² vier Seminare angeboten, die Teilthemen des Gesamthemas behandeln sollten (Figur 1).

Vier Professorinnen bzw. Professoren aus vier verschiedenen Disziplinen waren daran beteiligt. Die Seminare waren zeitlich so angeordnet, dass sie alle parallel besucht werden konnten. Prof. Dr. A, der Vertreter der Pädagogischen Psychologie bot *Entwicklung im Kindesalter* an, Prof. Dr. B, der Sprachdidaktiker, *Schriftspracherwerb*, die Literaturdidaktikerin Prof. Dr. C *Lesesozialisation und Literarisches Lernen* und die Linguistin Prof. Dr. D *Spracherwerb im Lichte der modernen Linguistik*.



Figur 1

Ein Modul stellt eine Einheit dar, die Bestandteil eines größeren Ganzen sein soll, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Dabei ist der Sprachgebrauch schwankend. Manchmal werden einzelne Seminare Modul genannt, sofern sie Teil eines Seminarverbunds sind. Manchmal wird aber auch ein ganzer Seminarverbund wie im eben gegebenen Beispiel als ein Modul bezeichnet, so dass die verbundenen Seminare als *ein* Modul des Lehramtsstudiums gelten. Drei Vorstellungen sind hier wirksam. Erstens gelten die kleinen oder großen Module als Teilsysteme eines Studiengesamtplans. Zweitens sollen einzelne Module durch andere ersetzt werden können, sofern diese funktionsgleich sind. Und drittens soll sich eine Vielzahl von Modulkombinationen ergeben, die das Studium flexibel machen (BLK 2003).

Flexibilität wird hier nicht zuletzt als räumlich-kulturelle Flexibilität verstanden. Sie soll die Internationalisierung des Studiums sichern. Wenn je funktionsgleiche Module angeboten werden, wird vorstellbar, dass eine X-Studentin oder ein Y-Student die notwendigen Module z.B. in Paris, in Madrid, in Bologna und in Hamburg erwirbt und am Ende über eine Qualifikation verfügt, die sie oder er auch in Brüssel, Mailand oder Berlin hätte erwerben können. Im plurilokalen Studium liegt zugleich das Versprechen auf die Bildung einer polyglotten Persönlichkeit, vielleicht sogar ganz im Sinne Humboldts als Persönlichkeit im Reichtum der verschiedenen Sprachen und Welten. Schließlich legt die Analogie zum Computer nahe, Module als Software aufzufassen, sie als Beta-Versionen zu erproben, sie als getestete ‚auf den Markt‘ und durch ‚Updates‘ auf den jeweils neuesten Stand zu bringen.

Haben wir also Grund, die Modularisierung als Mittel der Internationalisierung und Effektivierung des Studiums zu kritisieren?

Zwei Aspekte will ich diskutieren:

1. Das Frankfurter Beispiel zeigt, was allgemein gilt: Modularisierung wird als Organisationsform des Studiums verstanden. Die Module sollen aneinander anschlussfähig sein. Anschlussfähigkeit soll im Frankfurter Beispiel durch die Anordnung der Seminare in einer gemeinsamen Zeitleiste gewährleistet werden. Entsprechend wird im Begleittext versprochen, Modularisierung führe zu mehr Strukturiertheit, Transparenz, Interdisziplinarität des Studiums, zu mehr Flexibilität, besserer internationaler Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studienleistungen, stärkerer Planbarkeit und kürzeren Studienzeiten.

Im Gegensatz zu diesen formalen Bestimmungen ist in den mir bekannten Beispielen allerdings nicht zu erkennen, was über konventionelle Seminare hinauswiese. So gehören Seminare wie die in Frankfurt an vielen Orten seit Jahren zum normalen Lehramtsstudium. Man darf deshalb annehmen, dass Interdisziplinarität und all die schönen, eben genannten Qualitäten des modularisierten Studiums für Modulbefürworter vor allem als zeitliche Koordination von Lehrveranstaltungen gedacht wird. Wie dagegen die Verschiedenheit der Fachkulturen und theoretischen Paradigmata, die Interdisziplinarität erst zum spannenden Thema machen, von der Modularisierung profitieren soll, wird nicht gesagt. Zwar beziehen sich alle vier Seminare des Moduls *Sprache und Literatur – Erwerb und Sozialisation* auf die Kindheit. Doch dieser Rahmen ist so weit gefasst, dass sehr verschiedene Theorien und Forschungsparadigmata nebeneinander gestellt werden. Deren Auswahl ist vermutlich weniger durch Fragen des Problemfeldes motiviert als durch die Kooperationsbereitschaft von Lehrenden. Wie etwa passt welche Entwicklungspsychologie mit welcher Literaturtheorie zusammen? Oder hätte nicht auch moderne Narratologie Wichtiges zum Problemfeld *Sprache und Literatur* beizutragen? Ich sage dies nicht um des Kritisierens willen. Eine Kooperation, die Studierenden hilft, ihre Studienthemen zu verbinden, ist sinnvoll. Doch im Blick auf das Ziel, Module europaweit im Rahmen eines einheitlichen Qualifikationsprofils zu standardisieren, ist eine durch die Zeitleiste bestimmte Kooperationsbereitschaft kein hinreichendes Kriterium.

2. Wichtiger ist der zweite Aspekt. Modularisierung wird in einer Top-down-Bewegung gedacht. Ihr zufolge definiert der Arbeitsmarkt die gewünschten Qualifikationen und damit das Ausbildungsprofil, die Politik setzt die Forderung des Arbeitsmarktes in Rahmenrichtlinien um, die ihrerseits von Fachkommissionen so ausgearbeitet werden, dass sich fachliche, institutionelle und lokale Bedingungen umbauen lassen, so dass schließlich Struktur- und Studienreformkommissionen und Lehrende das Studium an den einzelnen Hochschulen europagängig konkretisieren. Die Top-down-Bewegung folgt also, auch wenn dies nicht immer ausdrücklich wird, einer Deduktionslogik. Sie folgt der Annahme, man könne und müsse das, was in Studienprozessen realisiert werden solle, aus Zielen herleiten, die auf einer obersten Ebene definiert und über Zwischenschritte bis auf die Ebene der Lehr- und Studienprozesse umgesetzt werden.

Diese Deduktionslogik hat sich längst als theoretisch unmöglich und praktisch undurchführbar erwiesen. Sie hat z.B. in den 1970er Jahren die mit

großem Aufwand betriebene Curriculumrevision zum Scheitern gebracht. Dieses Denkmodell wurzelt im 19. Jahrhundert, es ist in Deutschland in einer Phase politischer Restauration konzipiert worden. Zu erinnern ist etwa an Tuiskon Ziller, einen der so genannten Herbartianer, der Unterricht als „Konstruktion des Zöglings“ verstand (Schwenk 1974: 38 ff.).

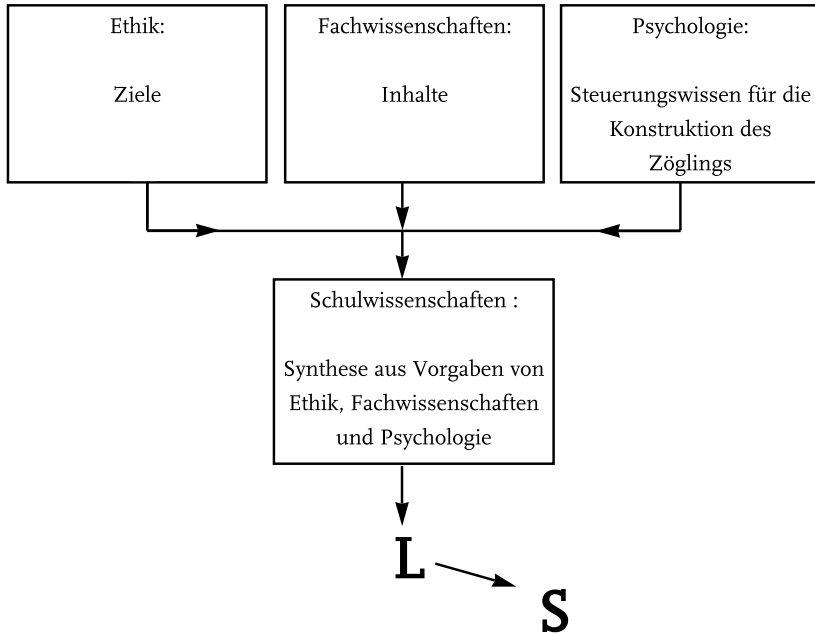
Die nicht thematisierte Deduktionslogik eines modularisierten Studiums

Es lohnt sich ein kurzer Blick auf Zillers Denkfigur. Sie ist für unseren Zusammenhang immer noch interessant, weil sie das bildungstheoretische wie auch das politische Problem der Deduktionslogik in schlichter Einfachheit hervortreten lässt. Drei Instanzen sind in Zillers Denken für die Formierung dessen verantwortlich, was in Lehr-Lern-Prozessen geschehen soll, also für das, was man heute mit der Formulierung von Modulen auf der Ebene des Studiums erreichen möchte.

Nach Ziller definiert die Ethik – auch damals eigentlich schon ein anderer Name für die Politik – die Ziele von Unterricht und Erziehung, die Fachwissenschaften stellen das zu lehrende Wissen bereit und die Psychologie liefert die Steuerungstechniken, die das Lernen so zu konstruieren erlauben sollen, dass sich die Lernenden (im Zillerschen Modell im Singular gedacht!) zielkonform entwickeln. Die so genannten Schulwissenschaften fassen im Zillerschen Modell die von Ethik, Fachwissenschaften und Psychologie gelieferten Aussagen zu einem Werkzeug des Lehrenden zusammen. Dieser ist in diesem Modell zwar nicht der Hand-, wohl aber der Kopfwerker, der am Zögling die Konstruktion realisieren soll, die ihm die Schulwissenschaft vorgibt (Figur 2).

Ich greife Zillers Modell auf, weil diese Denkfigur pädagogischer Steuerung, wenn auch komplex ausgebaut, offenbar auch heute nicht ihre Faszination verloren hat. Sie erlaubt auf einfache Weise, zentrale Probleme des Moduldenkens zu benennen. Zwei Probleme sind in unserem Zusammenhang wichtig: der in diesem Modell unterstellte Wissensbegriff und die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lehrenden und Studierenden. In der Deduktionslogik des Zillerschen Modells wie in der Top-down-Modularisierung erscheinen sowohl das Wissen als auch die Interaktion als grundsätzlich unproblematisch. Das Wissen, produziert von den Wissenschaften, erscheint als fraglos, weil wohl definiert und wahr, die Lehr-Lern-Interaktion, da geformt durch ethische Sollens- und psychologische Steuerungsaussagen, erscheint als Prozess, in dem ein Lehrender so auf Lernende einwirkt, dass das im Ziel formulierte Produkt entsteht. Kurz:

Das Wissen erscheint als Funktion von Fachwissenschaften, das Lernen als Funktion fachwissenschaftlichen Wissens, politisch-ethischer Normen und psychologischer Kompetenz.



Figur 2

Sicher, niemand heute würde den Vorwurf akzeptieren, er oder sie denke noch im schlichten Zillerschen Modell. Dennoch glaube ich, dass der Hinweis auf Ziller gerechtfertigt ist. Denn es fällt auf, dass in der aktuellen Reformdiskussion die wichtige Frage, wie denn das, was in der Modulorganisation vorgegeben wird, auch in praktischen Studienprozessen umgesetzt werden könne, nicht gestellt, geschweige denn diskutiert wird. Mit der stummen Annahme, dass eine Realisierung möglich sei, unterstellt man sich – ob bewusst oder unausgesprochen – eben jener Zillerschen Deduktionslogik.³ Dabei wird übersehen, dass die Top-down-Logik demokratischen Gesellschaften, präziser: dass sie genau jener demokratisch geprägten Effektivierung und Internationalisierung des Studiums widerspricht, die für ein Leben in der globalisierten Welt notwendig ist.

Wissen als interaktionelle Verarbeitung von Wissensaussagen und das Problem der Deduktionslogik

Die Kritik ließe sich entfalten. Doch sinnvoller ist die Frage, ob und ggf. wie ein modularisierter Studiengang möglich ist, der das universitäre Studium nicht deduktionslogisch vergewaltigt und damit vielleicht angemessener auf Bildungsanforderungen moderner Gesellschaften reagiert. Ich suche also im Folgenden eine andere Vorstellung vom Zusammenhang von Wissen, Lehren und Studieren.

Hier muss ich eine Einschränkung machen. Statt eine Antwort zu geben, kann ich hier nur einige Schritte zur Formulierung und Entfaltung der bisher nicht diskutierten Frage versuchen. Die für eine Antwort notwendige Auseinandersetzung mit dem, was Wissen ist, ist im gegebenen Rahmen nicht möglich. Etwa die sprachgeschichtliche Verwandtschaft des deutschen *Wissen* mit dem platonischen *Eidos*, aber auch Bergers und Luckmanns These der „gesellschaftliche(n) Konstruktion des Wissens“ oder Foucaults große Arbeit über die Archäologie des Wissens lässt ahnen, dass der Wissensbegriff Untiefen markiert. Deshalb möchte ich, statt aufs offene Meer zu segeln, eine Insel aufsuchen, von der aus sich, so hoffe ich, ein erster Blick auf das komplizierte Verhältnis von Wissen, Diskursen und kommunikativer Interaktion ergibt. Wie eine Insel Ausgangspunkt einer Expedition aufs offene Meer sein kann, hoffe ich, dass meine Überlegungen die Frage nach der Verbindung von Studieneinheiten in den Blick bringen und die Suche nach angemesseneren Lösungen motivieren können.

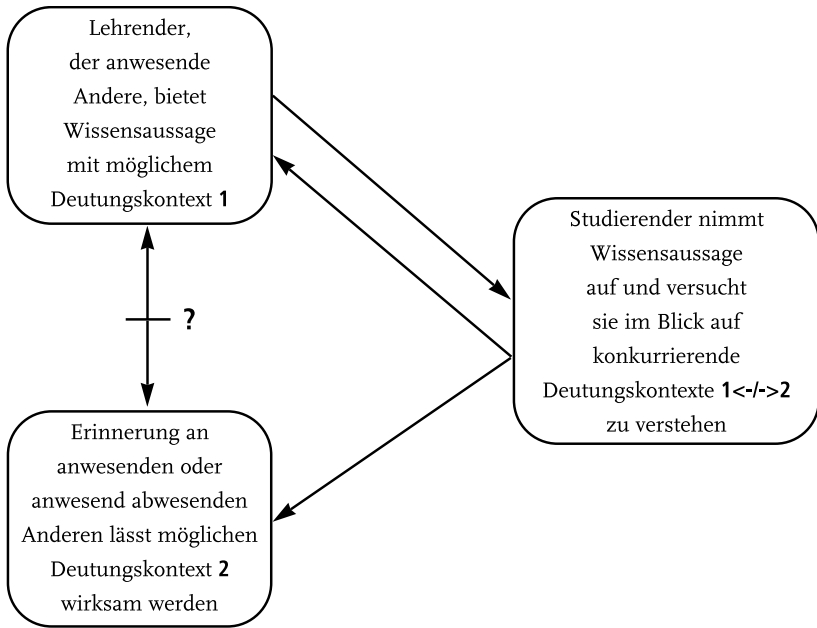
Zwei Momente scheinen mir zentral. Thematisierbares Wissen (nur von ihm, nicht aber von ‚stummem‘, emotionalem und ähnlichem Wissen spreche ich hier) ist in kulturelle Diskurse eingebunden. Lehr- und Studienprozesse sind interaktive Vergesellschaftungsprozesse, in denen Orientierungs- und Handlungswissen diskursiv aufgebaut wird. Für diese Prozesse ist charakteristisch, dass sie einer triadischen Struktur folgen. Wissensangebote, die einem Studierenden angesonnen werden, werden von diesem im Bezug auf konkurrierende Angebote wahrgenommen. Für den universitären Raum bedeutet dies, dass eine Lehrende oder ein Lehrender Studierenden Wissensaussagen nicht beibringen, sondern nur anbieten kann und dass der oder die Lehrende in diesem Prozess stets der Konkurrenz anderer Wissensquellen ausgesetzt bleibt. Naiv wäre, wer in unserer Medienlandschaft glaubte, Lehrautorität sei über exklusives Wissen zu sichern. Wissen ist so leicht zugänglich wie nie zuvor. Nicht die technische Verfügung über Wissen schafft Autorität, sondern kluge Wissensverarbeitung. Dies heißt zu-

nächst, dass hinsichtlich der Wissensverarbeitung der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden tendenziell schmilzt (was nur eine andere Ausdrucksweise für die Einheit von Forschung und Lehre ist). Für Studierende wie für Lehrende bedeutet es, dass sie über lehrend angemessene Wissensaussagen im Vergleich mit konkurrierenden Wissens- und Sinnquellen urteilen können. Systematischer gesprochen: Wissen ist kein Ding. Wissen wird thematisch, indem es in konkurrierenden Wissensdiskursen manifest und behandelbar wird und sich in praktischen oder theoretischen Handlungszusammenhängen bewährt oder nicht bewährt.

Wir nehmen eine uns angebotene Wissensaussage auf, indem wir sie einerseits auf den zugleich angebotenen Deutungskontext beziehen und sie andererseits mit Deutungskontexten verbinden, über die wir etwa in der Erinnerung an andere Gesprächspartner verfügen. Die triadische Struktur, das fruchtbare Erbe unserer ödipalen Kindheit, gilt grundsätzlich und ist ein Rechtfertigungsprinzip von Universität als eines institutionellen Ortes risikanten und enttäuschungsoffenen Denkens und Forschens. Auch wenn Alltagsroutinen, Angst und andere Befangenheiten die triadische Struktur verdecken mögen, bleibt universitäres Studieren prinzipiell ein Prozess, in dem nahe gebrachte Wissensaussagen, um produktiv zu werden, nicht einfach rezeptiv erworben werden können, sondern in der Konkurrenz der Deutungskontexte kritisch rekonstruiert, modifiziert oder transformiert werden müssen.

Lehrend-studierende Interaktion ist wie alle Interaktion triadisch strukturiert (Figur 3). Die triadische Struktur macht Wissensverarbeitung zu einem grundsätzlich subversiven Prozess, den glücklicherweise keine Deduktionspraxis auf Dauer außer Kraft setzen kann. Für eine Modularisierung des Studiums (zumindest in den Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften) ist deshalb nicht nur zu fragen wichtig, welches Wissen anzubieten sei. Wichtig ist darüber hinaus die Frage, wie angemessenes Wissen in Prozessen des Lehrens und Studierens prozediert wird. Lässt sich universitäre Lehre so modularisieren, dass einerseits die triadische Differenzstruktur mit ihren konkurrierenden Lesarten produktiv und andererseits jenes in Fragmente zerfallende Bewusstsein vermieden wird, an dem als dem Grundproblem der Moderne etwa E. Husserl sich abgearbeitet hat, das von Mead und anderen aufgegriffen worden ist und als Grundthema der Gesellschaftstheorie von Habermas (Habermas 1981) breit rezipiert worden ist – und das wir als Hochschullehrer wohl nicht selten gedankenlos befördern? Kann eine kluge Modularisierung Sinneinheiten formulieren, die unter Wahrung

des Differenzprinzips der triadischen Struktur die Internationalisierung und Effektivierung des Studiums befördern und dem professionell Handelnden enttäuschungsoffene Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten anbieten?



Figur 3

Eine einfache Lösung für dieses Problem kann und will ich nicht vorschlagen. Ich will nur einige Schritte zur Prüfung der Frage anbieten und dazu einladen, an Beispielen die Frage nach der diskursiv-triadischen Struktur des Wissens weiter aufzunehmen.

Zu diesem Zweck will ich zunächst mit einfachen Mitteln skizzieren, was es heißen kann, angesonnenes Wissen zu prozedieren. Dann will ich ein Beispiel darstellen, in dem universitäre Lehre mit der Formulierung von Wissensbausteinen eine Verarbeitungsd disposition bedient, die, um es vorsichtig zu sagen, die triadisch-diskursive Differenzstruktur und deren Produktivität verdeckt. Schließlich will ich an einem weiteren Beispiel zwei vermutlich typische Dispositionen der Wissensbe- oder -verarbeitung von Studienanfängern zur Diskussion stellen, auf die universitäre Lehre trifft. Da sich die beiden Dispositionen unterscheiden, laden sie, so hoffe ich, dazu ein, über

die tatsächliche Bildungsfunktion eines in Modulen organisierten Studiums nachzudenken. Ich lenke den Blick also auf die Ebene lehrend-studierender Auseinandersetzung mit angemessenen Wissensaussagen, also auf jene Ebene, die im deduktionslogischen Diskurs der Modulphilosophie nicht vorkommt.

Was heißt es, angemessenes Wissen zu prozedieren? Es heißt zunächst, dass angemessenes Wissen in der Form von Wissensaussagen in Erscheinung tritt. Dann heißt es, dass eine angemessene Wissensaussage dadurch verstanden wird, dass sie gedeutet wird. Eine Wissensaussage wird gedeutet, indem sie auf einen oder mehrere Deutungskontexte bezogen wird. Wenn jemand zu seinem Publikum etwa sagt: *Wir haben jetzt den 26. Juni 2003, 18.50 Uhr*, dann versteht das Publikum diese Aussage, indem es sie auf den Kalender und die Uhr als die gesellschaftlich vereinbarte Matrix der Zeit bezieht.

Deutungskontexte sind kulturell präfigurierte Diskurse. Im Alltag beziehen wir uns routinemäßig auf solche Deutungsdiskurse. Sie sind uns so selbstverständlich, dass wir unsere Verstehensoperation kaum wahrnehmen. Wenn ich dennoch umständlich davon spreche, dass angemessenes Wissen prozediert wird, dann, um anzudeuten, dass die Bezugnahme auf Deutungskontexte ein komplexer Prozess ist, der sehr verschieden sein kann. Wer etwa von der modernen Debatte über die Ontologie der Zeit geprägt ist oder Zeitkonzepte anderer Kulturen kennt, könnte uns zeigen, wie unser vermeintlich schlichtes, die Differenz möglicher Deutungskontexte abdunkelndes Verstehen – *26. Juni, 18.50 Uhr* – nicht nur einen komplexen kognitiven Vorgang, sondern ebenso den möglichen Einblick in ein Organisations- und Disziplinierungsprinzip moderner Gesellschaften der Sichtbarkeit entzieht.

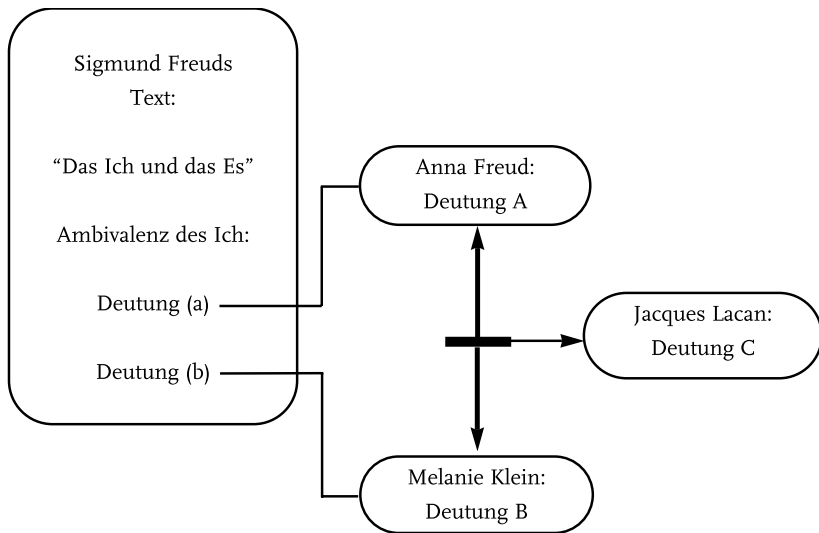
Der Vergleich von Prozessen der Wissensverarbeitung in Alltag und in Wissenschaften zeigt eine Skala, an deren einem Ende Wissensaussagen stehen, deren Formulierung uns dazu neigen lässt, sie auf nur einen meist diffusen, Differenzen nivellierenden Deutungskontext zu beziehen. Dies gilt – ähnlich wie für das Beispiel der Uhrzeit – für Aussagen vom Typus *Schleiermacher hat seine große Pädagogik-Vorlesung im Jahre 1826 gehalten*. Am anderen Ende der Skala gibt es dagegen Wissensaussagen, deren Formulierung uns zu immer wieder neuen Deutungskontexten und Lesarten herausfordert. Ein Beispiel ist Sigmund Freuds komplexe Theorie des Ich, die in der Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse viele Interpretationen gefunden hat und immer noch findet.

In beiden Fällen müssen Wissensaussagen in Deutungskontexten ausgelegt werden, um als Wissen wirksam zu sein, und das heißt: um „Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten bereit[zu]stellen“ (Pethes/Ruchatz 2001: 647). Doch in den zwei genannten Fällen wird Wissen auf unterschiedliche Weise prozediert. Die Formulierung des Schleiermacher-Beispiels legt, sofern als einfache Aussage gegeben, als Deutungskontext den Kalender nahe, so dass wir das genannte Datum 1826 auf einer Zeitleiste verorten. – Wollen wir dagegen Freuds Ausführungen über das Ich verstehen, sind mehrere Deutungskontexte notwendig, etwa – um nur einige Stichworte zu nennen – der des Ödipuskomplexes, der von Lustprinzip und Todestrieb, der des topischen Modells von Es, Ich und Überich und dergleichen mehr. Ein solches Verstehen begrenzt sich nicht im positivierten Begriff eines Ich. Es tritt in die immer dringlicher werdende Problematisierung des Subjektbegriffs ein, der, in der europäischen Neuzeit entwickelt, kapitalistische Globalisierungsprozesse dominiert.

Wissen, in Wissensaussagen angesonnen, wird also verstanden, indem die Wissensaussagen auf mögliche Deutungskontexte bezogen werden, die ihrerseits kulturell geprägte Diskurse sind. Im Studium kommt es darauf an, sich diesen im Alltag unauffälligen Prozessen bewusst auszusetzen, Deutungskontexte in ihrer möglichen Produktivität zu erproben und die in ihnen liegenden Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Zu dem subversiven Charakter der hier wirksamen triadischen Struktur gehört, dass Deutungskontexte in der Form von Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten grundsätzlich nicht begrenzt sind und nicht begrenzt werden können. Eine radikale Universität, die wir uns wünschen, muss diese Subversion aufnehmen und Räume eröffnen, Wissensaussagen immer wieder neu und in anderen Diskursen kontextualisieren, erproben und mit jenen Problemen konfrontieren zu können, auf deren angemessene Bearbeitung das Studium vorbereiten soll.

Freuds Theorie des Ich ist ein lehrreiches Beispiel. Nimmt man den berühmten Aufsatz „Das Ich und das Es“, in dem Freud das Ich ambivalent zwischen Lust- und Realitätsprinzip ansiedelt, stößt man auf die Frage, ob denn das Ich eher eine Funktion im Dienste des Es oder ob es eine Instanz zu seiner Kontrolle sei. Dies bedeutet, dass das Ensemble von Aussagen, als welches sich der Freud-Text lesen lässt, dazu nötigt, einander entgegengesetzte Deutungskontexte in ihrem Widerspruch wahrzunehmen. Eben dies ist nicht nur in der historischen Freud-Rezeption geschehen, wie sich etwa an den rivalisierenden Diskursen von Anna Freud einerseits und Melanie Klein andererseits sehen lässt. Jede ernst zu neh-

mende Freud-Lektüre kann der Spannung der Deutungsdiskurse nicht entgehen. Schematisch ergibt sich das folgende Bild:



Figur 4

Welche Produktivität in solchem Ernstnehmen liegen kann, zeigt das Beispiel des französischen Psychoanalytikers Jacques Lacan. Er hat die Widersprüchlichkeit beider Kontexte zugespitzt und ihre Spannung auf eine neue, eine komplexere Lesart hin ausgelegt, deren Gehalt bis heute nicht ausgeschöpft ist.

Diese neue Lesart ist weder aus den vorausgehenden Lesarten noch aus ihrem Widerspruch zu deduzieren. Sie emergiert. Sie entsteht als etwas Neues, das sich zwar vom Widerspruch der vorausgehenden Diskurse nährt, das sich aber nicht durch die Befolgung von Regeln aus ihnen deduzieren lässt.

Für die Frage der Modularisierung des Studiums halte ich den folgenden Umstand für wichtig. Man kann Wissen so formulieren, dass es tendenziell auf einen konventionell bereitliegenden Deutungskontext bezogen wird und keine weiteren Fragen auslöst. Man kann Wissen aber auch so formulieren, dass widersprüchliche Kontexte sichtbar werden, zwischen denen es zu einem Streit kommen kann, der in manchen Fällen als Streit um die richtige Interpretation ausgetragen werden mag, in anderen Fällen aber keine

vorgängige Lösung kennt und deshalb zu kreativen Interpretationen herausfordern kann. Kraft der triadisch-diskursiven Struktur werden in diesen Fällen problembezogene Wissensbe- oder -verarbeitungen möglich, die fruchtbar werden können, obwohl – oder gerade weil sie in keinem Zielkatalog, in keinem Studienplan enthalten sind.

So lange Module jedoch der Vorstellung unterworfen bleiben, semantisch anschlussfähig und zielbestimmt definiert zu werden, werden sie mit der antitriadischen Tendenz einhergehen, Wissensaussagen so zu formulieren, dass konkurrierende Lesarten zurückgedrängt und abgedunkelt werden. Sie werden zu Wissensaussagen tendieren, die, als von Fachwissenschaften *per definitionem* oder durch sprachliche Konventionen positiviert, in einfachen Deutungsdiskursen gebunden werden. So gehandelte Module begünstigen die memorierende Reproduktion bereitliegender Wissensdiskurse, aber sie be- oder verhindern die Produktion neuer Wissensauslegungen. Die Top-down-Modularisierung widerspricht der Universität als einem Ort forschenden Studierens, denkerischen Risikos und kritischen Hervorbringens neuer Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten. Sie widerspricht den Bildungsanstrengungen, die von modernen Gesellschaften, ihren Brüchen oder Umbrüchen und ihren Problemen gefordert werden.

Eine moduluhe Wissensform und die Frage der Wissensverarbeitung

Um meine Behauptung in vereinfachter Form anschaulich zu machen, will ich ein Beispiel zum Erziehungsbegriff geben, das sich im Internet findet. Es gehört zwar in den Zusammenhang des so genannten E-Learning, das Wissen (oder das, was dafür gehalten wird) im Internet bereitstellt. Aber man darf annehmen, dass man sich in der Moduldebatte Wissen oft in der hier gezeigten Form vorstellt. Unter den Stichworten „Zum Erziehungsbegriff / Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ wird wie folgt zitiert:

„Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1978⁸/1997: 168). „Erziehung‘ gebrauchen wir in aktivem und passivem Sinn; das Wort bezeichnet sowohl die Tätigkeit wie ihre Wirkung, aber auch das Geschehen im ‚Zögling‘, auf den sich diese Tätigkeit richtet, und das Ergebnis dieses Prozesses können damit gemeint sein“ (Flitner, hier nach Heid 1994: 43).

Die Sätze stellen Wissensaussagen nebeneinander, ohne deren Komplexität zu entfalten oder Hilfen zu ihrer Entfaltung zu geben. Es sind Definitionen, die die Komplexität eher aus dem als in den Blick bringen. Diese Tendenz

wird dadurch verstärkt, dass die Zitate selbst schon Überblicksdarstellungen entnommen sind, die die Vorstellung nähren, bewährtes Fachwissen könne in einer Form angeboten werden, die man Kompendium nennen kann, was Kluges etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache als „Abkürzung, Ersparnis, Profit“ übersetzt (Kluge 2002). Die Universität wird in solchen Angeboten zum Ort eines höheren Readers-Digest-Wissens, in seiner Struktur kaum unterscheidbar von Günter Jauchs Fragen in „Wer wird Millionär.“

Ein Wissensangebot im Universitätsstudium und Dispositionen der Wissensverarbeitung von Studierenden

Dem Internet-Beispiel möchte ich zum Schluss die Frage nach der Aufnahme von Wissensaussagen auf der Seite Studierender entgegenstellen. Zu diesem Zweck zitiere ich den ersten Abschnitt eines Textes, den ich gern in einem Seminar für Studienanfänger nutze. Anschließend stelle ich zwei Zusammenfassungen vor, wie sie Studierende von diesem Text gemacht haben und an denen sich unterschiedliche Dispositionen ablesen lassen, auf die Wissensangebote bei Studierenden treffen können.

In jenem Seminar lese ich zunächst mit den Studierenden jenen Text, in dem an Beispielen erläutert wird, wie Menschen ihre Realität konstruieren und auch dann aufrechterhalten, wenn sie auf Widersprüche stoßen. Die Lektüre und diskursive Erarbeitung des ganzen Textes dient der Vorbereitung von Felderkundungen, in denen Studierende in Gruppen an verschiedenen Orten erkunden, wie Menschen in unserer Gesellschaft mit Erfahrungen umgehen, für die im gesellschaftlichen Wissensvorrat noch keine Deutung bereit liegt.

Der Text von Hugh Mehan und Houston Wood:

„Fünf Merkmale der Realität Realität als reflexive Aktivität

Wenn die Azande in Afrika mit bedeutenden [...] Problemen konfrontiert werden – zum Beispiel mit Fragen wie: wo sie ihre Häuser bauen sollen [...], so ziehen sie ein Orakel zu Rate. Sie bereiten sich auf diese Konsultationen unter Befolgung eines streng vorgeschriebenen Rituals vor. Zuerst wird eine Substanz aus der Rinde einer bestimmten Baumart gewonnen. Dann wird diese Substanz in einer [...]. Zeremonie auf [...] besondere [...] Weise zubereitet. Der Azande stellt daraufhin seine Frage in einer Form, die eine einfache Beantwortung mit ‚ja‘ oder mit ‚nein‘ erlaubt, und gibt die Substanz einem Kücken zu fressen. Der Azande entscheidet im Vorhinein, ob der Tod des Kückens eine zustimmende oder eine negati-

ve Antwort anzeigt, so daß er immer eine unzweideutige Antwort auf seine Fragen erhält.

Bei sehr wichtigen Entscheidungen fügen die Azande dem Ritual eine zweite Stufe hinzu. Sie lassen die Substanzen von einem zweiten Kücken fressen und stellen die gleiche Frage, drehen jedoch die durch den Tod des Kückens angezeigte Bedeutung um. Bedeutete die Tatsache, daß das Kücken am Leben blieb zunächst: das Orakel hat ‚ja‘ gesagt, so muß in der zweiten Instanz das Orakel das Kücken töten, wenn die Antwort wie beim ersten Spruch wieder ‚ja‘ lauten soll.

[...] Das Ritual, das sich zwischen dem Sammeln der Rinde und der Aufnahme der aus ihr gewonnenen giftigen Substanz durch ein Kücken abspielt, transformiert (sc. für den Azande) den Baum in ein Orakel. Die Rinde ist gleichsam nur das Vehikel, mit welchem das Orakel in die Substanz eindringen kann. Mit der Vollendung des Rituals nimmt das Orakel Besitz von der Substanz. [...]

Der westlich geprägte Mensch sieht unüberwindliche Schwierigkeiten, einen solchen Glauben an ein Orakel aufrechtzuerhalten, wenn dieses sich selbst widerspricht. Da wir wissen, daß die als Orakel fungierende Rinde ‚wirklich‘ Gift ist, möchten wir gerne wissen, was passiert, wenn das Orakel bei der ersten Befragung eine positive und bei der zweiten Befragung eine negative Antwort gibt. [...]

Was wir Widersprüche (sc. nennen), sind für den Azande eben keine Widersprüche. Es handelt sich nur dann um Widersprüche, wenn diese Ereignisse von den Prämissen der westlichen Wissenschaft aus gesehen werden. Der westliche Mensch untersucht Praktiken der Orakelbefragung, um herauszufinden, ob es tatsächlich ein Orakel gibt. Der Azande weiß, daß es ein Orakel gibt. Das ist seine Prämisse. Alles, was nach einer Orakelbefragung passiert, sieht er vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Annahme [...] Ausgehend von dem unkorrigierbaren Glauben an Orakel werden alle Ereignisse reflexiv zum Beweis für diesen Glauben [...]

(Sc. die Azande) erklären das Versagen des Orakels (sc. mit Hilfskonstruktionen des Glaubens), indem sie an der unbezweifelten, absoluten Realität von Orakeln festhalten. (Sc. Fragen eines zweifelnden kulturexternen Beobachters begegnen sie) manchmal mit unverblümten Behauptungen, manchmal mit einer der ausweichenden Hilfskonstruktionen des Glaubens [...] manchmal mit höflichem Mitleid [...]“ (Mehan/Wood 1976: 29 f.).

Zwei Formulierungen von Studierenden (zur Verdeutlichung idealtypisch reformuliert) mögen gegensätzliche Typen der Verarbeitung des angebotenen Textes andeuten:

Die erste Formulierung fasst den Text in einer Haupt-Nebensatz-Konstruktion zusammen:

Durch Reflexivität ordnen die Azande Erfahrungen in das Wissen ein, das sie für wahr halten.

Dies ist eine einfache Aussage in dem Sinn, dass mögliche Deutungskontexte verborgen bleiben. Versuchen wir, die verborgenen Deutungskontexte sichtbar zu machen, ergibt sich etwa das Folgende:

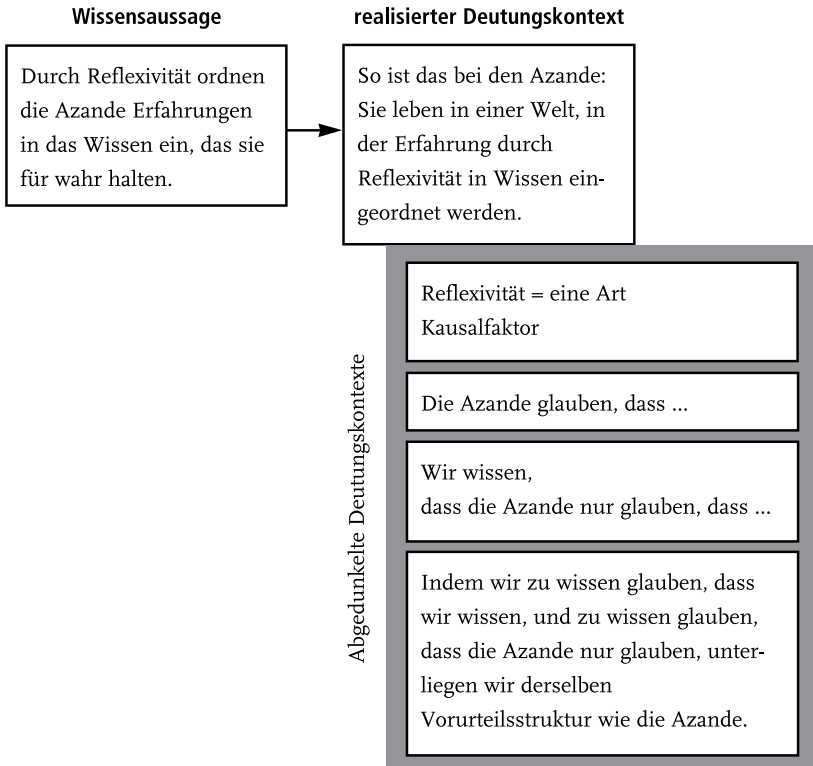
1. Reflexivität wird hier als eine Art Faktor formuliert, der kausal so wirke, dass die Azande den Rahmen ihres Wissens, ihres Glaubens, ihrer Überzeugungen nicht überschreiten.
2. Reflexivität wird als eine Eigenschaft der Azande, also der Anderen, formuliert. Ein Rückbezug wird nicht ausdrücklich.
3. Durch den urteilenden Blick wird zugleich eine hierarchische Position eingenommen, der zufolge wir (oder die Autoren Mehan und Wood) aufgeklärt seien und die blinde Gefangenschaft sehen, in dem die Azande befangen seien.
4. Damit folgt die Formulierung einer Tiefenstruktur, der zufolge wir (mit Mehan und Wood) die Wissenden und die Azande die Unwissenden sind. Sie folgt einer Tiefenstruktur, die im Sinne Mehans und Woods selbst reflexiv ist, nämlich unser Vorurteil bestätigt, dass wir als wissenschaftlich Aufgeklärte die Unaufgeklärtheit der anderen verstehen.

Diese Tiefenstruktur kann umso wirksamer sein, als sie nicht ausdrücklich wird. In der Form des kleinen (Merk-)Satzes bleibt sie ebenso unauffällig wie der Orakelglaube der Azande. Das, was ich die Tiefenstruktur der Aussage genannt habe, bleibt in der einfachen Formulierung dem Blick entzogen. Was als Herausforderung entziffert werden könnte, wird als eine Normalität zu verstehen gegeben, die man folgenlos zur Kenntnis nehmen kann (Figur 5). Der Verdacht liegt nahe, dass Modularisierung diesen Typus begünstigt.

Die zweite Formulierung ist schwieriger: Die Autoren behaupten, dass Menschen (im Beispiel die Azande) Erfahrungen dem unterordnen, was sie für unbedingt wahr halten. Erfahren sie etwas, das ihrer „Wahrheit“ widerspricht, dann stellen sie, so die Behauptung, nicht ihre „Wahrheit“ in Frage, sondern suchen eine Erklärung, die die Erfahrung so deutet, dass diese mit ihrer „Wahrheit“ vereinbar ist.

Die Autoren behaupten also, Menschen bewegten sich in einem Zirkel von vorausgesetzter „Wahrheit“ und Erfahrungsauslegung. Damit behaupten sie, dass wir nur solche Erfahrungen machen, die sich dem Rahmen einfügen lassen, den wir uns von unserer „Wahrheit“ vorgeben lassen. Bestreiten sie damit, dass wir Erfah-

rungen auch jenseits von „Wahrheit“, dass wir Erfahrungen auch jenseits unserer Kultur machen können?

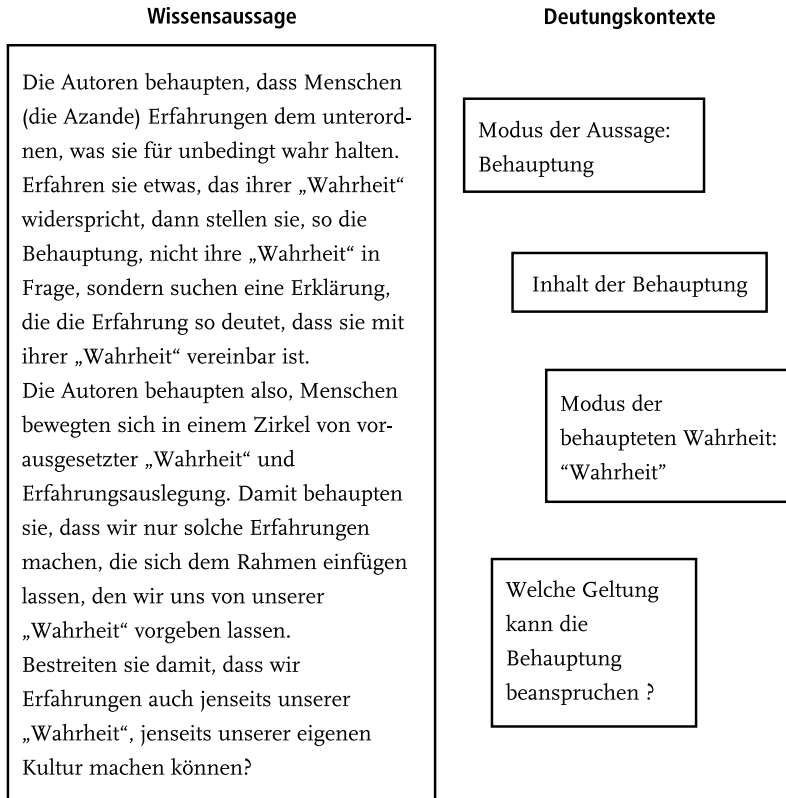


Figur 5

Diese Formulierung ist klüger. Ich greife vier Aspekte heraus.

1. Zunächst arbeitet sie schon im ersten Satz mit zwei Ebenen: der Ebene der Autoren: *die Autoren behaupten* und der Ebene der Aussage der Autoren: *Menschen (im Beispiel die Azande) ordnen Erfahrungen dem unter, was sie für unbedingt wahr halten*. Indem die Aussage also ausdrücklich als Diskurs bestimmter Autoren angesprochen wird, wird sie möglicher Kritik ausgesetzt.
2. Dann setzt sich die Unterscheidung von Geltungsebenen darin fort, dass die Wahrheit der Azande in Anführungszeichen „...“ gesetzt, das heißt: als diskursive Form einer nur vermeinten Wahrheit, angesprochen wird.
3. Drittens wird die Aussage in ihrem Allgemeinheitsanspruch verstanden und damit auch auf *uns* bezogen.

4. Schließlich wird die Aussage als Provokation an das Denken, als Stachel gedeutet: Bestreiten die Autoren Mehan und Wood damit, dass wir Erfahrungen auch jenseits unserer eigenen Kultur machen können?



Figur 6

In der Stufung der mehrfachen Unterscheidung von Aussageebenen, deren Verallgemeinerung und der Formulierung des Stachels setzt sich das Denken einem Problem aus, das so formuliert werden mag (aber nicht muss): *Was bedeutet die Behauptung Mehans und Woods für die Möglichkeit oder Unmöglichkeit interkultureller Bezugnahme?* Ist eine Überschreitung unserer eingelebten kulturellen Deutungen möglich? Eine solche Problemeröffnung kann weit über den Text von Mehan und Wood hinaus- und in die für gegenwärtige Gesellschaften so schwierige Spannung von Universalismus und Kulturalismus führen. Sie kann zu einem zentralen Thema werden, das in

immer neuen Anläufen große Felder eines bildungs- und sozial-wissenschaftlichen Studiums ausmacht.

Der Durchgang durch dieses Thema, die Auseinandersetzung mit ihm, kann zu einer Ver-Änderung Studierender führen, in der Hegel das Signum von Bildungsprozessen sieht. Welcher Art Studienanschlüsse (Module) sein können, die sich solcher Ver-Änderung empfehlen, ist die Frage, die im Blick auf eine sinnvolle Modularisierung des Studiums zu stellen ist. In deduktionslogischer Figur ist sie schwerlich zu beantworten. Das Gütekriterium eines verändernden Studiums ist nicht schon der neue Diskurs um seiner selbst willen, der in der Auseinandersetzung mit dem Thema entstehen kann. Es ist die Überwindung einer Befangenheit, die unserer Welt von Globalisierung und Migration nicht mehr gerecht werden kann.

Anmerkungen

- 1 Stand Mai 2003
- 2 <http://www.rz.uni-frankfurt.de/FB/fb10/instr/Possner.htm>
- 3 Ein scheinbar unschuldiges Beispiel findet sich im EWI-Report Nr. 27, S. 26. Dort plädiert ein Hamburger Kollege, Peter Klein, dafür, die Vorstellungen der Dohnanyi-Kommission, statt sie nur zu beklagen, offensiv auf „begründbare Impulse zur Reorganisation der bestehenden Studienmöglichkeiten“ hin auszulegen. Dieser sympathische Vorschlag, die Klage durch Konstruktivität zu ersetzen, wird allerdings durch die vorgeschlagene Schrittfolge seiner Realisierung bedenklich. Zunächst wird die „Modellskizze“ eines „bildungswissenschaftlichen Studiums“ gegeben, die in Modulen organisiert, nach dem ECPS-System mit 180 Studienpunkten belegt und in verschiedene Studieneinheiten wie Allgemeine Erziehungswissenschaft, Historische Erziehungswissenschaft usw. gegliedert wird. Dann heißt es: „Diese Modellskizze für ein Hauptfachstudium Bildungswissenschaft muss selbstverständlich konkretisiert und mit den Ressourcen des Fachbereichs abgestimmt werden. Es käme zunächst darauf an, auszuloten, ob ein solcher riskanter Entwurf konsensfähig ist. Erst anschließend wird es darum gehen die einzelnen Module zu konkretisieren und das Konzept stimmig zu machen.“ (Hervorhebungen: RK). In die Auslotung der Konsensfähigkeit, vermutlich von einem politischen Gremium wie dem Fachbereichsrat per Beschluss zu erbringen, müssen diesem Vorgehen nach Annahmen über die grundsätzliche Möglichkeit der Modularisierung eingehen, bevor diese ex post konkretisiert und mit den Ressourcen des Fachbereichs abgestimmt werden sollen. Vielleicht ist auch die Ausdrucksweise kein Zufall, dass die Ausarbeitung nicht als Prüfung der Möglichkeit, sondern als Auslotung der Konsensfähigkeit, als Abstimmung mit den Ressourcen des Fachbereichs und als Konkretisierung der einzelnen Module vollzogen werden und in ein Stimmig-Machen einmünden soll. Der formal-demokratische Gestus kann die deduktionslogische Strategie nicht verbergen. übersehen wird, dass sich konkrete Studienprozesse, konkrete Interaktionen weder aus ethisch-politischen Imperativen noch aus Wissensaussagen über die Welt, aus konsensfähig ausgeloteten Modellen, abgestimmten Ressourcen eines Fachbereichs oder aus stimmig gemachten Modulen ableiten lassen.

Literatur

- Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2003. Strukturreform für Hamburgs Hochschulen (Bericht) – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung. Ausgabe Januar 2003, unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/service/buecher-und-broschueren/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf.property=source.pdf>
- Bibliographisches Institut. 1981. Meyers Großes Taschenlexikon, Bd. 14. Mannheim/Wien/Zürich.
- BLK. 2003. Handreichung zur Modularisierung. H. 101. In: <http://www.blk-bonn.de/materialien.htm>.
- Habermas, Jürgen. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns. 2. Band. Kap. 5 und 6. Frankfurt/M.
- Heid, Helmut. (1994). „Erziehung.“ In: Dieter Lenzen (Hg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: 26.
- KMK. 1999. In: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/FB/fb10>.
- Mehan, Hugh/Wood, Houston. 1976. „Fünf Merkmale der Realität.“ In: E. Weingarten/F. Sack/J. Schenkein (Hg.). Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/M.
- Nohl, Herman. 1978/1997. „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.“ In: Franz-Jörg Baumgart Hg.). Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.
- Pethes, Nicolas/Ruchatz, Jens (Hg.). 2001. Gedächtnis und Erinnerung. Reinbek.
- Schwenk, Bernhard. 1974. Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt/M.

