

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen

Das „Allgemeine“ in der Krise?

Aufgaben und Funktionen des „Allgemeinen“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik¹

Den nachfolgenden Ausführungen wurde vom AG-Leiter, Professor Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), folgende Problematik vorgegeben:

„In der Erziehungswissenschaft finden derzeit im Zuge von output- bzw. Kompetenzorientierung zahlreiche Diskussionen um die Leistungsfähigkeit der Gesamtdisziplin bzw. einzelner ihrer Teildisziplinen statt. Dabei zeigen sich zum einen ein gegenseitiges Unverständnis und wechselseitig verkürzte Rezeptionen. Zum anderen können die Auseinandersetzung als wissenschaftsinterner Machtkampf um die Deutungshoheit des schulischen Erziehungs- und Bildungsgeschehens interpretiert werden.“ „Die gegenwärtig an fast allen Universitäten stattfindenden strukturellen Reformen in den Studiengängen fördern eine Orientierung an operationalisierbaren Kompetenzen, während Reflexionsanstrengungen abgewertet werden. ... Langfristig ist damit die Gefahr einer akademischen Dequalifizierung und Entprofessionalisierung des pädagogischen Personals verbunden.“

Über die Krise des „Allgemeinen“ möchte ich in drei Hinsichten sprechen:

1. Die Zurückdrängung des „Allgemeinen“ und die Folgen
2. Was leisten das „Allgemeine“ und das „Besondere“?
3. Praktische Folgen veränderter Deutungshoheiten

Zu 1: Das Zurückdrängen des „Allgemeinen“ und die Folgen

Wozu brauchen wir Abteilungen/Lehrstühle für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie, für Theoretische und Systematische Erziehungs-

¹ Beitrag zur AG 10 des Kongresses der DGfE am 20.3.2006 in Frankfurt/M.: Deutungshoheit über das schulische Erziehungs- und Bildungsgeschehen – eine wissenschaftsinterne Machtfrage?

wissenschaft, gar für Pädagogische Anthropologie, wenn aktuell in PISA-Zeiten, auch von evaluierenden Kolleginnen und Kollegen getragen, Empirische Bildungsforschung (was immer das sein mag) angesagt ist? Und wer möchte nicht „aktuell“ sein? Wozu brauchen wir Abteilungen/Lehrstühle für Theorie der Schule und Allgemeine Didaktik/Methodik, wenn die angehenden Lehrkräfte im Referendariat „Umgang mit Heterogenität“ und die Umsetzung von KMK-Leistungsstandards mit Hilfe von KMK-Aufgabenpools für bessere PISA-Ergebnisse einüben sollen oder sich im Deutschunterricht bitte gefälligst einer differenzierten Hochsprache bedienen sollen? Wozu brauchen wir an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule Abteilungen/Lehrstühle für Allgemeine Schulpädagogik und Jugendbildung, für Theorie des Sozialstaats und der sozialen Sicherungs- und Fürsorgesysteme, für Bildungssoziologie bzw. Bildungsökonomie, wenn lediglich Sozialarbeiter als pädagogische Begleiter bei Schulverweigerung oder in BVJ-Klassen oder in betreuten Wohngruppen angefordert werden?

Fragen wir mal zurück. Wenn wir denn die Ergebnisse einer unabhängigen universitären Empirischen Bildungsforschung hätten – woher wird eigentlich die Zuversicht genommen, Politiker und Verwaltungsleute gedächten sie zu beherzigen und sogar umzusetzen? Was ist denn aus den wichtigen Denkschriften (wie z.B. der Terhart-Kommission der KMK) geworden? Makulatur. Wenn wir denn diese heterogenitäts-umgangs-orientierten Lehrkräfte hätten – wer würde ihnen denn im Schulalltag die erforderlichen materiellen Arbeitsmöglichkeiten der inneren Differenzierung, des Umgehens sinnloser Versetzungsordnungen, der Elternarbeit mit Migranten zur Verfügung stellen? Und wenn wir lediglich diese sicherlich hilfreichen Sozialarbeiter hätten – wer würde uns noch aufklären über die gesellschaftspolitischen Zeitbomben, die da bereits ticken, und wer würde die System-Alternativen im Rahmen eines immer noch fehlenden umfassenderen Jugendbildungsrechts entwickeln? Nun ja, die OECD, das IAB in Nürnberg, das DJI in München/Halle, der Deutsche Verein für private und öffentliche Fürsorge, die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Oder vielleicht auch eben nicht. Und in wessen Auftrag und Interesse?

Die Konsequenzen liegen auf der Hand: Ziel der derzeitigen Wissenschafts- und Universitätspolitik im Bereich der Erziehungswissenschaft ist die Eliminierung von wissenschafts- und gesellschaftskritischen Forschungspotentialen sowie von kritischen Reflexionspotentialen und die Reduktion des Ausbildungsniveaus auf beschränkten Praktizismus. Der intellektuell offene Prozess der Aneignung von und Bildung durch Wissenschaft im Modus von Theorie – der eigentlichen und wahrscheinlich einzigen Quelle von Innovation in den Wissenschaften – wird durch eine weitgehende Verfachhochschulung der Universität bewusst und gezielt unterbunden. Die Kritik daran mehrt sich auf eine erfreuliche Weise.²

Fazit: An die Stelle der *Selbstbegründung einer Disziplin durch Theorie* tritt ihre *teildisziplinäre Selbstempfehlung durch* (wie auch immer geartete) *Nützlichkeit und Verwertbarkeit*, verbunden der Hoffnung auf einen Zugewinn an Betriebsmitteln. Dies ist eingebettet in den derzeitigen Wandel des Selbstverständnisses der Universität („Ökonomisierung“), richtiger gesagt: mitbedingt durch die *Preisgabe* ihres sie selber begründenden Selbstverständnisses.

Zu 2: Was leisten das „Allgemeine“ und das „Besondere“?

Ein Allgemeines kann eine vage Verallgemeinerung bzw. Abstraktion sein, bei der jeder sich seine eigenen Konkretionen zurecht machen kann: „ein fröhliches Kind“, „ein guter Lehrer“, „eine gelungene Schulstunde“. Dies ist ein *unbestimmtes* Allgemeines, für die Begriffs- und die Theoriesprache der Wissenschaft ungeeignet und ergäbe lediglich unbestimmt-allgemeine pädagogische Erwartungen wie „das Ziel der Erziehung sind gute Menschen“ oder „Unterricht fördert Lernen“, deren Aussagen in der Regel ohne präzisen oder präzisierbaren Sinn wären.³

² Vgl. die zahlreichen Beiträge im Internet unter www.forum-kritische-paedagogik.de

³ In der aktuellen empirisch-pädagogischen Forschung auf Schritt und Tritt finden sich solche unbestimmt-allgemeinen Termini („Lehrerexpertise“, „Lehrerkooperation“) oder auch Konstrukte (wie „Kompetenzniveau“, „domänenspezifisch“ usw.), so dass es nicht ausbleiben kann, dass aus Befunden, die sich darauf beziehen, wenig praktische Schlussfolgerungen gezogen werden können.

Das *bestimmte* Allgemeine der Wissenschaft hingegen ist⁴ das Ergebnis *der gedanklichen Konstruktion* der Sinn- und Bedeutungsstrukturen von Sachverhalten, zumeist in der Form von Idealtypen, durch die diese Sachverhalte („Wirklichkeit“) unter einem spezifischen (Wert-)Gesichtspunkt (pädagogisch, psychologisch, ökonomisch usw.) in ihren Funktionen und Leistungen, Voraussetzungen und Folgen erst verstanden und dann auch erklärt werden können.⁵

Die Bedeutung und Berechtigung, die Notwendigkeit und die Leistungsfähigkeit einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft – analog: der Allgemeinen Didaktik – zeigt sich daran, „ob und inwieweit es ihr gelingt, durch die Konstruktion und Prüfung von Idealtypen bedeutungsvolle Erziehungs- [analog: Schul- und Unterrichts-]Wirklichkeiten zu (re-)konstruieren, begrifflich-theoretisch zu präzisieren, historisch-vergleichend zu konkretisieren, systematisch interdisziplinär zu verorten und der empirischen Forschung zugänglich zu machen.“⁶ Beispiele dafür in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind z.B. „Bürgerlichkeit“, „Identitätsprobleme in der offenen Gesellschaft“, „Schule im Modernisierungsprozess“, „Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter“, „die Methodisierung der Lebensführung“. Dies sind Sinn- und Deutungshorizonte für die Interpretation von einzelnen Befunden – entsprechend zu diesen Beispielen etwa: „Mobilität durch Bildung“, „Schulleistungen und Chancengerechtigkeit“, „Sozialisationsprozesse in *peer groups*“, „Schulverweigerung“ –, die sich als solche ohne hermeneutische begriffliche bzw. konzeptionelle Einordnungen und Kontextualisierungen ihres eigenen Sinnes und ihrer eigenen Bedeutung ja nur sehr vordergründig ver-

⁴ So formuliert im Anschluss an Max Weber, vgl. vom Vf.: Das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 57 (2004), S. 433-449.

⁵ Ein jüngstes Beispiel für eine gelungene Konstruktion eines „Allgemeinen“: Helmut Fend: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden 2006. – Sachverhalte lassen sich demzufolge von außen immer mehrperspektivisch und von innen immer als jeweils intendiert, bedingt und relevant betrachten (Max Weber). In den Wissenschaften von menschlichen Interaktionssystemen *kann* es kein *factum brutum* geben. – Im Hinblick auf die Differenz von „Verstehen“ und „Erklären“ wird meist übersehen, dass bei erklärungsbedürftigen Sachverhalten das Problem verstanden sein muss, ehe man sich an eine Erklärung heranmachen kann, denn jede Erklärung steht in einem Sinnhorizont, den sie selber nicht erklärt – was auch niemand verlangt.

⁶ Vom Vf. (wie Anm. 4), S. 446.

gewissern können. Beispiele dafür sind in der Allgemeinen Didaktik (und Methodik) „Lehrpläne und/oder Lerngänge“ (Aebli), „Lehrerhandeln und Unterrichtszweck“, „innere Differenzierung“ oder „Isomorphien sachlicher und kognitiv-emotionaler Strukturen“, „Selbstorganisiertes Lernen“, weil ansonsten isolierte einzelne Befunde für sich genommen rätselhaft oder trivial sind.⁷

Auf diese Weise erledigen sich die angesprochenen Fragen der Deutungshoheit als wissenschaftslogisches Problem von selber. Der Theoretiker als Spezialist fürs Allgemeine verfügt in der Regel über keine Instrumente, um die Validität von Einzelbefunden überprüfen zu können, und ohne die Erfahrungen der erforderlichen Situationspragmatik wird er keine Handlungsempfehlungen aussprechen.⁸ Der Theoretiker hat nicht in jedem Fall, aber günstigenfalls Theorien und Argumente zur Verfügung, die die Struktur-, Handlungs- und Bedeutungskontexte verstehen und erklären, innerhalb derer Einzelbefunde erhoben worden sind und innerhalb derer sie ihre spezifische Bedeutung haben. Mithin kann er nicht immer, aber günstigenfalls deren Bedeutung für Theorie und Praxis abschätzen, insofern er sich auf die *Form* der Empirie bezieht, insoweit allerdings auch auf ihren da-

⁷ Vgl. das ZEIT-Interview von Thomas Kerstan mit Andreas Helmke und Eckhard Klieme: „Oft sind Lehrer zu ungeduldig“. Über guten und schlechten Deutsch- und Englischunterricht gibt eine neue Studie [DESI] Auskunft. In: DIE ZEIT Nr. 11 vom 9.3.2006, S. 75f. Darin u.a.: In bilingualen Klassen, in denen Geographie und Biologie auf Englisch unterrichtet werden, „lernen die Schüler im Hörverstehen ... in drei Jahren das, wozu andere fünf Jahre brauchen.“ – Im Englischunterricht für Hauptschüler wäre es wichtig, „Englisch verstärkt über Themen zu vermitteln, die die Schüler interessieren und die an ihren persönlichen Erfahrungen anknüpfen.“ – „Im Englischunterricht kommt es primär auf die Kommunikation an.“ – „Gut wäre auch, wenn sich Lehrer systematisch Rückmeldung von den Schülern geben ließen.“ – „Deutsch- und Englischunterricht führen dann zu guten Ergebnissen, wenn großer Wert auf die Sprache gelegt wird, ...wenn der Lehrer auf grammatikalische Korrektheit achtet, steigert das die Leistungen.“ – „Lehrplanautor... überschätzen systematisch die Leistungsfähigkeit der Schüler. Ihnen fehlt ein Gefühl dafür oder das Wissen, was Schüler lernen können.“ – Und schließlich: Im Englischunterricht reden die Lehrer mehr als alle Schüler zusammen, letztere nämlich im Schnitt nur 11 Minuten pro Schulstunde, macht bei 30 Schülern, macht pro Nase etwa 20 Sekunden. Wird so ernsthaft Fremdsprachenlernen betrieben? – Waren das jetzt Einsichten der internationalen Spitzenforschung oder eines zufälligen Elternabends? Haben die DESI-Forscher eigentlich etwas untersucht, was die Bezeichnung „Englischunterricht“ mit Recht verdient oder nur Vorgänge in Schulen, von denen Englischlehrer meinen, dies sei Englischunterricht?

⁸ „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er *soll*, sondern nur, was er *kann* und – unter Umständen – was er *will*.“ Max Weber: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. Zuerst 1904, wiederabgedr. in: Ders: Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik. Hrsg. von Johannes Winckelmann. (Kröner TB 229) Stuttgart ⁵1973, S. 186-262, hier S. 190.

durch mitmodellierten Inhalt.⁹ Insofern verfügt der Theoretiker über eine spezifische *kontextbezogene* Deutungshoheit.¹⁰

Umgekehrt kann der Empiriker Befunde zutage fördern, die sich mit vorhandenen Theorieangeboten nicht vertragen, so dass die genuine Aufgabe der Empirie darin besteht, Forschung nicht als triviale Bestätigungsforschung zu betreiben, sondern so anzulegen, dass allgemeine Aussagen relativiert/korrigiert werden können bzw. müssen.¹¹ Den erfolgreichen Fall nennt man Erkenntnisfortschritt. Insofern verfügt der Empiriker als Spezialist für das Besondere ebenfalls über eine Deutungshoheit, bezogen auf die *Generierung und Validität von Daten*. Er kann die empirische Basis von einzelnen Deutungen relativieren oder korrigieren, was in seltenen Fällen auch zu einem Paradigmenwechsel von Deutungskonzepten (Theorien) führen kann. Und umgekehrt führen neue Deutungskonzepte wieder zu neuen empirischen Daten. Das „unendliche Kontinuum der Wirklichkeit“ ist bekanntlich empirisch, hermeneutisch und theoretisch nicht „abschließend“ zu erfassen und zu

⁹ Darauf weist Andreas Gruschka neuerdings immer wieder hin: je mehr „Kompetenzen“ differenziert, strukturiert usw. werden, umso mehr wird eine Theorie der „Bildung“ herausgefordert, die es ermöglicht, sich des *Sinnes* von Kompetenzerwerb zu vergewissern. – Die *Form* z.B. des schulischen Lehr-Lern-Arrangements – fragend-entwickelnd, selbst- oder projektorganisiert, in den jeweiligen Formen von Aneignung, Üben und Wiedergeben – bedingt die jeweiligen „Leistungen“, über deren Bedeutung innerhalb des Erhebungs-Designs nicht befunden werden kann. Womöglich kommt es den Forschern dann gar nicht in den Sinn wie im Falle des soeben erwähnten „Englischunterrichts“, dass das gar keiner war. Oder: Das Berliner MPI für Bildungsforschung kündigt (in Abstimmung mit der KMK) eine Untersuchung über die Qualität der Grundschullehrkräfte für die weiterführenden Schulen an, von der man weiß (nicht erst seit PISA), dass sie häufig genug unrichtig sind. Was nützen solche Forschungen, wenn sie womöglich der Optimierung des Falschen dienen sollen: die Sortierung der Schüler nach Klasse 4 ist für die Grundschullehrkräfte schon deshalb häufig eine eigentlich nicht hinnehmbare Zumutung, weil Klasse 1 benötigt wird, um die Kinder schulfähig zu machen, und ab Mitte/Ende Klasse 3 der massive Entscheidungsdruck einsetzt. Wer kann eigentlich für Kinder nach zwei „regulären“ Grundschuljahren im Zweifelsfall eine Schullaufbahn verantworten? Man darf gespannt sein, welche „Kontrollgruppen“ die MPI-Studie vorsieht.

¹⁰ Ein Beispiel ist die derzeitige Debatte über Leistungsstandards und ihre Überprüfung durch Tests: Wenn die neurowissenschaftliche Forschung darüber belehrt, dass Testsituationen aufgrund der gehirninternen Prozeduren bei der Aktivierung und Wiedergabe von Informationen und Sinnzusammenhängen ungeeignet sind, um die tatsächlichen Kenntnisse und Fertigkeiten von Schülern zu erheben, dann nützen die ganzen Aufgabenpools nichts, die das Testinstitut der KMK in Berlin bereitstellen soll: die Verfeinerung des Unfugs behebt ihn ja nicht als solchen.

¹¹ In dem oben zitierten ZEIT-Interview geht das so: „ZEIT: Herr Helmke, Sie haben erst kürzlich...gesagt, dass sich die Klassengröße nicht wesentlich auf den Lernerfolg auswirke. Bleiben Sie dabei? Helmke: In Bezug auf das Englischlernen muss das korrigiert werden.“ Und wieso nur insofern? Bei Karl Popper lernten wir in der „Logik der Forschung“, dass 1 Gegenbeispiel (1 schwarzer Schwan) die generelle Aussage „alle Schwäne sind weiss“ im ganzen außer Kraft setzt.

deuten (Max Weber), und immer neue Fragestellungen setzen das Wechselspiel von Theorie und Empirie immer neu in Gang..

Diese beiden Deutungshoheiten gegeneinander *ausspielen* zu wollen, wäre nur ein Zeichen von mangelhaftem Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Empirie, allgemeiner gesprochen: von fehlender Einsicht in das Charakteristikum moderner Wissenschaft.

Fazit: Da sich Theorie und Empirie wissenschaftslogisch und -praktisch komplementär zueinander verhalten, führt die Auflösung dieses Komplementärverhältnisses zu dem Problem, dass Theorie ohne Empirie Gefahr läuft, „leer“ zu laufen, und dass Empirie ohne Theorie „blind“ wird: sie weiß mit immer mehr immer weniger anzufangen. Zugleich zeigt sich, dass nicht eine „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ die Deutungshoheit über alle Teildisziplinen beanspruchen kann, sondern dass jeder Theoretiker und jeder Empiriker auf einigen Teilgebieten des jeweils anderen selber auch Fachmann sein muss. Komplementarität entsteht durch Kooperation und Verknüpfung, Arbeitsteilung zerstört sie.¹²

Zu 3: Praktische Folgen veränderter Deutungshoheiten

Nun sagt die Wissenschaftslogik nicht notwendigerweise etwas aus über die Wissenschafts- als soziale Praxis in Institutionen des Wissenschaftsbetriebs. Der heutige Wissenschaftsbetrieb in deutschen Universitäten ist charakterisiert durch die Konkurrenz um Mittel, Stellen und Ansehen. Diese Konkurrenz wird durch externe Faktoren angeheizt: Nachweis von Zitierhäufigkeiten und Impact-Faktoren, Drittmittelaufkommen, internationale „Visibilität“, Zugehörigkeit zu Exzellenz-Clustern. Dabei steht in der Regel nicht gedankliche Originalität und theoretische Bedeutung der Produkte/Vorhaben im Mittelpunkt, sondern vor allem Nützlichkeit

¹² Positive Beispiele der Kooperation sind die Kontexterhebungen im Rahmen von PISA und DESI.

und Verwertbarkeit, auch in einem direkten ökonomischen Sinne. Dagegen wird derzeit Front gemacht¹³, aber der Trend ist einstweilen ungebrochen.¹⁴

So wie zu Zeiten der philosophisch-anthropologisch unterlegten „Allgemeinen Pädagogik“ in den Philosophischen Fakultäten bis in die späten 60er Jahre das zarte Pflänzchen der empirischen Forschung für viele Jahre in einer AG (der AEPF) ein Schattendasein führte, wird heute allem Anschein nach die Allgemeine (und auch die Historische) Erziehungswissenschaft und wohl auch die Allgemeine Didaktik/Methodik in den Sozialwissenschaftlichen bzw. Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in diese institutionelle Marginalität bugsiiert und muss sich überlegen – wie seinerzeit die Mitglieder der AEPF –, wie sie sich weiterhin Gehör verschaffen will bzw. kann.¹⁵ Meines Erachtens dadurch, dass sie von ihrer Deutungshoheit umso entschiedener Gebrauch macht, aber nicht – wie gezeigt – durch das Bestreiten anderer Deutungshoheiten, sondern durch den Aufweis der notwendigen Komplementarität, weil deren Verlust beiden Seiten – Theoretikern und Empirikern – *strukturellen* Schaden zufügen müsste: die einen stünden auf die Dauer mit beiden Beinen fest in der Luft, die anderen würden als die sprichwörtlichen Fliegenbeinzähler nicht mal mehr die Qualität der Deutungskompetenzen reflektierter Fachleute in ihren Forschungsfeldern erreichen. Beide wären am Ende überflüssig.

Fazit: Krisen in Wissenschaften und ihren Institutionen sind keine Naturereignisse, sondern durch Kontextveränderungen herbeigeführt bzw. von Akteuren inten-

¹³ Vgl. die z.B. „Frankfurter Einsprüche“ unter www.forum-kritische-paedagogik.de und dort auch die Beiträge von Nida-Rümelin und Höffe.

¹⁴ Innerhalb der DFG wird darüber geseufzt, dass eigentlich von einem ordentlichen Standards verpflichteten Forschungsförderungsverfahren oft nicht mehr die Rede sein könne. Außerdem würden jetzt vielfach Vorhaben beantragt aus Gründen der inneruniversitären „Erfolgsbilanzen“ und nicht zur Weiterarbeit an anspruchsvollen Problemen – mit offenem Ausgang und ohne Aussicht auf Verwertung!

¹⁵ Aufgrund meiner langjährigen Zugehörigkeit zur Fakultät für Naturwissenschaften der Universität Ulm kann ich sagen, dass analoge Prozesse in der Biologie, Chemie und Physik ebenfalls längst im Gange ist: Mikrobiologie und Biotechnologie hängen die Allgemeine Botanik ab, die Theoretische Chemie muss mit der Oberflächenchemie, die Theoretische Physik mit der Nanotechnologie konkurrieren.

diert oder durch sie bedingt.¹⁶ Wirksam reagieren oder gegensteuern kann man – das lehrt die Wissenschaftsgeschichte – wohl nur durch neue Formen der Selbstorganisation und Vernetzung, neue Fragestellungen und neue Akzente der Selbstrekrutierung, und nicht zuletzt durch medial wirksame Selbstdarstellung. Die seit Jahren geführte Debatte über Rolle und Funktionskrise der Geisteswissenschaften innerhalb der DFG und die aktuellen Denkschriften der Berlin-brandenburgischen Akademie und des Wissenschaftsrates sind ein Beleg für einen im Gange befindlichen Unorientierungsprozess. Hier muss man sich einmischen und etwas sagen¹⁷, will man nicht den Verdacht erwecken, man hätte vielleicht gar nichts zu sagen...?

Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Engelfriedshalde 101
72076 Tübingen
Fon/Fax 07071/61876
uherrmann-tuebingen@t-online.de
www.medienfakten.de/uherrmann/
www.forum-kritische-paedagogik.de

¹⁶ Beispiele sind z.B. die Auflösung des Starnberger MPI (von C.F. von Weizsäcker und Jürgen Habermas) zur Erforschung der Lebensbedingungen der modernen Welt, die interne Umwidmung des Berliner MPI für Bildungsforschung in eines für „human development“ (was es allerdings auch nicht erforscht); die Gründung eines MPI für Wissenschaftsgeschichte und jetzt die drohende Schließung des MPI für Geschichte in Göttingen. Oder auch: die Gründung von Fakultäten für Bildungswissenschaften (was immer das sein mag), die Gründung des KMK-Instituts für Testentwicklung an der Berliner Humboldt-Universität. – Ein wichtiger Faktor sind derzeit auch die Evaluierungsberichte über die Universitätspädagogik in einigen Bundesländern, in denen die Evaluatoren die überall herrschenden defizitären Verhältnisse in einer Weise beschrieben haben, die den Ministerien und Universitätsleitungen vor allem eines *nicht* plausibel nahegebracht haben: dass durch Investitionen Abhilfe geschaffen werden sollte.

¹⁷ Als Beispiel: Julian Nida-Rümelin: Humanismus als Leitkultur. München 2006.