



Klaus Zierer
Joachim Kahlert
Matthias Burchardt
(Hrsg.)

Die pädagogische Mitte

Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung

Zierer / Kahlert / Burchardt
Die pädagogische Mitte

Klaus Zierer
Joachim Kahlert
Matthias Burchardt
(Hrsg.)

Die pädagogische Mitte

Plädoyers für Vernunft und Augenmaß
in der Bildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © photophonie / fotolia.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2101-8

Inhaltsverzeichnis

Joachim Kahlert, Klaus Zierer, Matthias Burchardt

Die pädagogische Mitte

Ein Versuch zur Stärkung der pädagogischen Vernunft 7

Mathias Brodtkorb

Von der Dynamis zur Energeia. Was wir von Aristoteles über

Bildung und Kompetenz lernen können 21

Ties Rabe

Endlich eine Diagnose, aber wo bleibt die Therapie?

Lernstandsuntersuchungen in der politischen Diskussion 39

Ludwig Spaenle

Entscheidung nahe am Menschen –

Bildungsverantwortung der Länder als Chance für gute Bildung 51

Hans Peter Klein

10 Jahre Bildungsstandards und Kompetenzorientierung –

Innovation oder Scheininnovation? 63

Wolfram Meyerhöfer

Der PISA-Glaube als Phänomen mathematischer Halbbildung 79

Daniel Tröhler

Sputnik, die Pädagogisierung des Kalten Krieges und PISA 97

Jochen Krautz

Was ist pädagogische Qualität und

warum wird sie durch Qualitätsmanagement verhindert? 109

Matthias Burchardt

Selbstgesteuertes Lernen – Roboter im Klassenzimmer 121

Konrad Paul Liessmann

Professionalisierung als Entakademisierung am Beispiel der

Lehrerbildung 135

Joachim Kahlert

„Bin ich noch gut genug?“ – Lehrerarbeit zwischen Professionalität
und wissenschaftsbasierter Fremdbestimmung..... 143

Martin Spiewak

Wir sind keine Sorgenkinder! 165

Rainer Stadler

Die Ganztagslüge 177

Klaus Zierer

Gerechte Ungleichheit? Wie Bildungsgerechtigkeit gelingen kann 187

Ralf Lankau

Wenn Algorithmen und Apps zum Fetisch werden.
Digitale Medien, Schule und Unterricht..... 203

Julian Nida-Rümelin

Ein verhängnisvoller bildungsökonomischer Irrtum 215

Bernd Ahrbeck

Grenzenlose Vielfalt? Zur Vernachlässigung des Individuums
in der (schulischen) Inklusionsdebatte 227

Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz

Fließende Identität? Ein kritischer Blick auf Gender..... 239

Autorinnen und Autoren 249

Joachim Kahlert, Klaus Zierer, Matthias Burchardt

Die pädagogische Mitte

Ein Versuch zur Stärkung der pädagogischen Vernunft

„Nur die Narren sind frei von Ungewißheit und Schwanken.“
(Montaigne 1580/1992, S. 188)

Handeln im Kontext von Erziehung und Bildung birgt für jeden verantwortlich denkenden Menschen eine Herausforderung an die Bereitschaft zur Reflexion und Redlichkeit:

- Intention und Wirkung sind nicht immer deckungsgleich und ebenso sind Ursache und Wirkung sorgfältig zu unterscheiden. Beispielsweise ist Bildung einerseits einer der wichtigsten Faktoren für gesellschaftlichen Aufstieg, andererseits ist sie aber auch einer der wirkmächtigsten Faktoren, der gesellschaftliche Unterschiede verhärtet.
- Man könnte als Voraussetzungen des Gelingens immer etwas Genaueres über den anderen wissen wollen, als man im Moment des Handelns weiß. Zugleich weiß man weitaus mehr, als man für die konkrete Handlungssituation abrufen und verfügbar machen kann.
- Da nicht alle pädagogisch wünschenswerten Ziele gleichsinnig optimierbar sind, müssen Zielkonflikte im Umgang mit knappen pädagogischen Ressourcen wie Zeit und Aufmerksamkeit entschieden werden.
- Für die prekäre Balance zwischen Fördern und Fordern, Ermöglichen und Begrenzen, Nachgeben und Beharren findet sich nicht immer ein guter Kompromiss.
- Manche „unerwünschte(n) Nebenwirkungen der Erziehung“ (Spranger 1962) werden, wenn überhaupt, erst im Nachhinein wahrgenommen.
- Jeder Versuch, einem Menschen in seiner Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen, birgt die Möglichkeit des Scheiterns und stellt damit ein Wagnis (Bollnow 1959) dar, das sich in der Offenheit und Freiheit der Akteure gründet: Offen, weil der Ausgang von pädagogischen Interaktionen nie sicher vorhergesagt werden kann, sondern lediglich im Bereich des Möglichen und Wahrscheinlichen zu sehen ist; frei, weil jeder der Akteure zu jedem Zeitpunkt der Interaktion seine Bereitschaft für diese abrechnen kann – Erziehung ist kein technisch kontrollierbares Machen, sondern ein Angebot, von dem man nie sicher sein kann, ob und wie es angenommen wird.

- Die pädagogische Verantwortung verlangt deshalb eine dreifache Rechenschaft: Sind die angestrebten pädagogischen Ziele ethisch zu legitimieren? Wie verhalten sich die gewählten pädagogischen Mittel zu den angestrebten Zielen? Wie kann pädagogisches Handeln zielgeleitet sein, ohne dass es auf ein technisches Bewirken verkürzt wird?
- Und nicht zuletzt: Alles Erziehen und Unterrichten ist umgeben und bestimmt von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Interessen. Wie kann pädagogisches Handeln diesen Ansprüchen gerecht werden, wenn diese legitim erscheinen, wann muss es diese zum Wohle des Menschen zurückweisen?

Man kann die Aufmerksamkeit für diese strukturellen Ungewissheiten im pädagogischen Handeln mit einer Dichotomisierung abtun, zum Beispiel in Bezug auf Lehrerhandeln. Dann steht die eine Seite für Positionen, die „den Anschluss an die internationale Diskussion über professionelle Standards im Lehrerberuf suchen und die Sicherung einer qualitätvollen Lehrerausbildung im Auge haben“ (Baumert & Kunter 2009, S. 469). Die andere Seite muss sich ein offenbar als wenig fruchtbar angesehenes Rasonieren über Antinomien, Arbeitsbündnisse und Fallverstehen (vgl. ebd., S. 470 f.) anhängen lassen.

Das definitionsmächtige Vertrauen in den eigenen Überblick muss sehr ausgeprägt sein, wenn man, wie in der oben zitierten Aussage, für eine – die eigene – Seite Exklusivität für internationale Anschlussfähigkeit in Anspruch nimmt. Allerdings lösen sich Ungewissheiten des Erziehens und Unterrichtens nicht deshalb auf, weil sie Forschungen zur Optimierbarkeit von Unterricht stören. Man kann Antinomien, Zielkonflikte und den Eigensinn von Lernenden ausblenden, aber man wird sie deshalb nicht los.

Dies gilt bereits für die vergleichsweise überschaubare Beziehung zwischen einem wohlwollenden Erziehenden bzw. Lehrenden und einem einzelnen motivierten Lernenden und erst recht, wenn Erziehung und Bildung, wie in Schule und Unterricht, in größere soziale Kontexte eingebettet sind. Heterogene Lernvoraussetzungen, vielfältige Interpretationen von Äußerungen und Handlungen der anderen, Unterschiede zwischen Interessen, Anpassungsbereitschaft, Motivationslagen konstituieren ein Handlungsfeld, das von Lehrerinnen und Lehrern

- auf der Basis ihres fachlichen, pädagogisch und didaktischen Wissens und Könnens vorbereitet
- mit Engagement und Konzentration auf Inhalte, Gespür für Emotionen, Umsicht für soziale Prozesse, kurz, mit edukativer Empathie, situativ gestaltet
- und vor dem Hintergrund einer professionsangemessenen Ethik reflektiert werden muss.

Im besten Fall werden sie dabei von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Bildungspolitik unterstützt, mitunter aber auch in ihrer Arbeit gestört.

Nicht alle gut gemeinten Reformen, die als Verbesserung von Schule und Unterricht eingeleitet werden, erweisen sich als so nützlich, wie erhofft. Und manchmal richten sie auch Schaden an, von denen die zur Legitimation oder gar zur Initiierung der Reformen angetretenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, seien wir optimistisch, nichts geahnt haben. Ein pessimistischerer Blick zeigt allerdings, dass pädagogische Pathosformeln (wie „Individualisierung“, „Chancengerechtigkeit“) missbraucht werden, um eine Agenda durchzusetzen, die oftmals außerpädagogischen Interessen dient.

- Programme für die Schulentwicklung mutieren im Alltag der Schule zu stilistischen Pflichtübungen und verkümmern in der Wissenschaft zu aussageschwachen Modellierungen. Zugleich perpetuieren sie den Reformstress und verzehren wertvolle Kräfte, die dadurch dem Unterricht entzogen werden.
- Evaluationskommissionen huldigen einem modernistischen Lernbegriff und ignorieren durch ihre daran orientierten Urteile die Methodenfreiheit von Lehrkräften, ja stellen sogar die Lehrkraft als solche infrage, indem Alternativbezeichnungen („Lernbegleiter“, „Lerncoach“) eingeführt werden, ohne wirklich etwas Neues auf den Weg zu bringen. Dabei werden die fachliche Expertise und die langjährige Berufserfahrung der Betroffenen, also der Lehrer vor Ort, weitgehend ignoriert.
- Kompetenzorientierte Lehrpläne geben spärliche Auskunft über Inhalte, führen aufseiten der Lernenden zu einer auf Output fixierten Bildungsverkümmern und aufseiten der Lehrkräfte zur curricularen Überforderung.
- Standardisierte Vergleichstest schüren Illusionen über die outputorientierte Steuerbarkeit des Bildungssystems im Allgemeinen und die Berechenbarkeit von Bildung im Besonderen. Hinzu kommt, dass sie vorgaukeln, Wirklichkeit zu erfassen, während im Grunde Wirklichkeit geschaffen werden soll.
- Reformen der Lehrerbildung werden mit den immer gleichen Defizitanalysen eingefordert, die in der Konsequenz ein unangemessenes Bild einer angeblich überforderten Lehrerschaft zeichnen und damit dem Lehrerberuf nachhaltig ein schlechtes Ansehen in der so wichtigen Öffentlichkeit verschaffen. In letzter Konsequenz sind es nämlich ausgerechnet die permanenten Reformwellen, die den Lehrer überfordern und vom „Kerngeschäft“, zu unterrichten, abhalten.
- Hauruck-Wege zur Inklusion engen die notwendige Vielfalt von Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler ein. Völlig ungeklärt ist dabei, ob denn Inklusion – im Sinne einer Regelbeschulung unter den gegebenen Bedingungen – tatsächlich zur Bildung und Emanzipation von Menschen mit Behinderung beitragen kann.
- Und eben diese Hauruck-Wege führen in der aktuellen Flüchtlingsfrage zu einem Aktionismus, der aber weder Lücken stopft noch sinnvoll ist. Wenn etwa Innenminister Thomas de Maizière verlauten lässt, dass angesichts des Flüchtlingsproblems Bildungsstandards, zumindest zeitweise, gesenkt werden müssen

ten (vgl. Priboscheck 2015), stellt sich schon die Frage, wem er damit etwas Gutes tun will.

Das Zusammenwirken von Wissenschaft, Politik, Lobbygruppen (Bertelsmann, OECD u.a.), an Bildungsfragen interessierter Öffentlichkeit und denjenigen, die letztlich für die Qualität von Schule und Unterricht entscheidend sind, der Lehrerinnen und Lehrer, ist, vorsichtig formuliert, kein Ruhmesblatt, zumindest kein einfaches Geschäft. Positiv gewendet: Der Mensch ist komplex! Bildung und Erziehung sind es ebenfalls!

Darum wollen wir mit diesem Buch dafür werben, die Reichweite von Versprechungen, mit denen pädagogische Maßnahmen und hehre Ziele kommuniziert und zum pädagogischen Mainstream werden, zu begrenzen.

Wenn wir dabei von einer „pädagogischen Mitte“ sprechen, dann meinen wir keinen lauen Kompromiss zwischen verschiedenen Positionen und keinen imaginären Ort, an dem richtige Lösungen zu finden wären. Diese kann es nicht geben, weil sich pädagogisches Handeln in Spannungsfeldern bewähren muss, die sich nicht ohne Weiteres auflösen lassen.

Bereits Kant stellte heraus, dass Erziehung zur Mündigkeit immer auch mit aktueller Unmündigkeit verknüpft ist, und er verweist darauf, dass es eine der größten Herausforderungen in der Pädagogik sei, den Zögling zur „Freyheit bey dem Zwange“ (Kant 1803, S. 27) zu erziehen. Dementsprechend lässt sich Herbarts Konstrukt des „Pädagogischen Taktes“ als Versuch lesen, einen handelnden Ausgleich zwischen verschiedenen Referenzsystemen zu schaffen, die bei pädagogischen Entscheidungen berücksichtigt werden (vgl. z.B. Patry 2004). John Dewey hat dies am Beispiel der Orientierung von Lernangeboten sowohl an Fachsystematik als auch an den Lernvoraussetzungen der Kinder konkretisiert (vgl. Dewey 1902/1966). Und moderne Fachdidaktiken verorten die Bestimmung ihrer Ziele und Methoden im Spannungsfeld fachsystematischer Sach- und erfahrungsbezogener Schülerorientierung (vgl. z.B. GDSU 2013).

Die Mitte, für die hier plädiert wird, meint im Umgang mit den Gestaltungsproblemen von Schule und Unterricht eine Denkhaltung, die sich darum bemüht „allen extremen Versuchungen“ (Lenk 2009, S. 17) zu widerstehen. Skepsis gegenüber allzu großem Vertrauen in die wissenschaftlich geleitete Optimierbarkeit sozialen Handelns, zu der Erziehung und Unterricht ja wohl zu rechnen sind, ist damit durchaus angebracht.

Grundlegend findet sich Misstrauen gegenüber einfachen Lösungen für die komplexen Probleme bei der Gestaltung des Zusammenlebens bereits bei Philosophen der Antike. Berühmt ist bis heute die „rechte Mitte“ des Aristoteles, mit der er deutlich macht, dass jeder Wert einen positiven Gegenwert besitzt und es die Herausforderung ist, das Spannungsfeld beider auszuhalten und für sich gewinnbringend zu nutzen. Sparsamkeit und Großzügigkeit ist hierfür ein Bei-

spiel. Dieses Misstrauen zeigt sich auch in Kants Aussage: „Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: Der bestirnte Himmel über mir, und das moralische Gesetz in mir.“ (Kant 2003, S. 215) Max Weber weist darauf hin, dass sich beim Versuch, Handlungen zu verstehen, verstehbare und nicht verstehbare Bestandteile eines Vorgangs oftmals vermischen (Weber 1960/1981, S. 20). Warnungen vor gesellschaftlichen Fehlentwicklungen eines sozialtechnischen Wissenschaftsverständnisses finden sich bei politisch so unterschiedlich orientierten Intellektuellen wie Karl Popper und Helmut Schelsky (1975) sowie im Plädoyer für eine verständigungsorientierte Kommunikation bei Jürgen Habermas (1988). Schließlich nährt auch die Forschung über die Nutzung wissenschaftlichen Wissens zur Gestaltung sozialer Praxis Zweifel daran, dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber dem praktischen Wissen per se Vorrang einzuräumen (vgl. z.B. Bösch & Wehling 2004).

Dementsprechend hat ein blindes und unreflektiertes Vertrauen in sogenanntes evidenzbasiertes pädagogisches Handeln in den letzten Jahrzehnten enormen Schaden angerichtet.

Nach wie vor ist ungeklärt, wie sich in sozialen Kontexten, in denen im Gegensatz zu den Objekten naturwissenschaftlicher und technischer Wissenschaften die Objekte der Forschung eigene Interpretationen und Eigensinn haben, zielorientiertes und situationsangemessenes Handeln durch statistisch legitimierte Evidenz sichern lässt. Dennoch ist es im Zuge des PISA-Hypes gelungen, Öffentlichkeit und Politik einzureden, eine quantifizierende Empirie würde endlich den Weg frei machen zur Optimierung von Schule und Unterricht, so als seien pädagogische Prozesse steuerbar wie technische Konstrukte, so als wären Menschen lediglich Maschinen, so als ginge es nur um Humankapital und eben nicht um Individuen. Wie Wolfgang Brezinka in seiner luziden Auseinandersetzung mit der Entwicklung pädagogischer Disziplinen darlegt, hat diese Art der Verwissenschaftlichung „Illusionen und unerfüllbare Versprechungen“ (Brezinka 2015, S. 292) mit sich gebracht (vgl. auch Sander 2015 sowie schon die Beiträge in Reinmann & Kahlert 2007).

Natürlich geht es nicht darum, der quantifizierenden empirischen Forschung ihren Stellenwert abzuspochen – als eine sinnvolle Beschäftigung mit Erziehungs- und Bildungsfragen neben anderen. Allerdings sollten die Grenzen klarer kommuniziert, die Erwartungen an ihren Nutzen deutlich bescheidener formuliert und die möglichen Risiken einer voreiligen Umsetzung angeblich gesicherten Wissens über die bildungswirksame Gestaltung von Schule und Unterricht deutlicher benannt werden – auch wenn damit die Aussicht auf manche Forschungsmittel, die in Erwartung eines spektakulären Nutzens vergeben werden, nicht steigt.

Man muss das den Expertinnen und Experten für eine quantifizierende empirische Forschung nicht selbst zumuten. Wenn es einem erfolgreich gelingt, die

eigene wissenschaftliche Ausrichtung als besten Weg zur Verbesserung von Schule und Unterricht durch Wissenschaft glaubhaft zu machen, ist die Konkurrenz um Mittel und Aufmerksamkeit kleiner.

Dennoch könnte man es von diesen Expertinnen und Experten erwarten: Es gehört zu einem wissenschaftlichen Ethos, nicht nur nach Wissen zu suchen, sondern auch um die Grenzen des eigenen Suchens zu wissen und dieses zu artikulieren – in der Aussage des Sokrates „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ ist dieser Gedanke manifestiert, und er hat eine tiefe ethische Tragweite. Im Rahmen seriöser Wissenschaft ist es selbstverständlich, die eigenen methodologischen Vorentscheidungen explizit zu nennen und damit auch einzugestehen, dass Wirklichkeit immer nur ausschnitthaft zum Thema gemacht werden kann. Die Übersetzung komplexer pädagogischer Gegebenheiten in quantifizierende Wirkmodelle ist eine gewaltige Abstraktion, mit der auch ein Erblinden gegenüber den Phänomenen einhergeht. Forschungsergebnisse sind in ihrer Geltung grundsätzlich limitiert. Bedenklich wird es deshalb besonders, wenn daraus politische Programme oder verbindliche Handlungsmodelle für pädagogische Praxis abgeleitet werden. Unverständlich ist vor diesem Hintergrund die Inflation des Vertrauens in den Nutzen einer vermessenden und vermessenen Bildungsforschung – was immer das letzten Endes sein mag. Die rasante Entwicklung von einer auch philosophisch interessierten Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zur rechnenden Bildungsforschung ist schon irritierend genug. Dieser Zulauf für eine quantifizierende pädagogische Forschung kann nicht mit nachgewiesenen Erfolgen bei der Verbesserung von Schule und Unterricht erklärt werden, sondern ist wohl eher auf die erfolgreiche Platzierung von PISA-Befunden auf dem Markt öffentlicher Aufmerksamkeit zurückzuführen.

Unser Plädoyer für die Mitte versteht sich als Werben für die Anerkennung verschiedener Perspektiven und, damit verbunden, für die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen, sie gegeneinander abzuwägen und das daraus resultierende Spannungsverhältnis zu nutzen. Dass hierfür die Haltungen der Offenheit, Toleranz, Mäßigung und Bescheidenheit erforderlich sind, liegt auf der Hand. Damit ist gemeint, dass man für neue Ideen, aber auch für Kritik aufgeschlossen sein soll und den eigenen Beitrag als etwas sieht, das vielleicht ein Teil werden kann in einem größeren Ganzen, das selbst wiederum mehr ist als die Summe seiner Teile. Wissenschaftstheoretisch ist damit eine Nähe zur Eklektik gegeben, die von einem falsch verstandenen Eklektizismus zu unterscheiden ist. Dieser führt lediglich zu einem weichgespülten Konsens, zu Synkretismus im pejorativem Sinn (vgl. Zierer 2009).

Doch niemand mit Verstand und Anspruch hält sich gerne in einer Mitte auf, die profillos, risikoarm, blass ist. Infolgedessen sehen wir das Bemühen um die Mitte nicht als Suche nach kommoden Catch-all-Standpunkten, sondern als einen Kommunikationsanspruch, der auf Verständigung unter Anerkennung verschie-

dener Geltungsansprüche zielt (vgl. Lenk 2009, S. 19; Görner 1993, S. 38). In diesem Sinne ist die Mitte die Herausforderung, unterschiedliche Auffassungen zusammenzubringen, das Spannungsfeld verschiedener Positionen, das schwierige, weil dialektische Abwägen von Erkenntnissen, das Ringen um einen Konsens vor dem Hintergrund differierender Ansätze, das Suchen nach Kohärenz im Denken und Handeln. Folglich kann man sich „die Mitte als Gravitationsfeld vor(...)stellen, in dem sich ein Polster belastbarer Gemeinsamkeiten bildet, das eine Gesellschaft auch bei heftigen Konflikten zusammenhält. Die Arbeit der Mitte ist Arbeit an der Entstehung und Pflege dieses gesellschaftlichen Bindegewebes“ (Guggenberger & Hansen 1993b, S. 15).

Das Ringen um die Mitte setzt die Anerkennung unterschiedlicher Auffassungen voraus, da das, was als Mitte gilt, „gänzlich von den Rändern her abhängt“ (Lenk 2009, S. 19). Würde alles auf einen Standpunkt hinauslaufen, gingen Konturen verloren und mangels Differenz würde die Überschaubarkeit nicht zunehmen, sondern leiden (vgl. Guggenberger 1993, S. 96 f.).

Wie die Politikwissenschaftler Bernd Guggenberger & Klaus Hansen darlegen, wurde bereits in der Antike die Denkform der „Mitte“ nicht „auf der Ebene des kleinsten gemeinsamen Interessennenners konzipiert, sondern (...) als aufwendiges politisches Balance- und Verknüpfungswerk miteinander rivalisierender Geltungsansprüche vorgestellt, die es sinnvoll und förderlich so aufeinander zu beziehen galt, daß ein soziales und kulturelles Optimum erreicht wurde“ (Guggenberger & Hansen 1993b, S. 14).

Nun wird man heute nicht mehr von einem Optimum ausgehen, und es geht auch nicht darum das ohnehin schon komplizierte Handeln bei der Gestaltung von Bildungskontexten, sei es in der Politik, in der Führung der Einzelschule oder im Unterricht, durch ausufernde Vielfalt von Erwägungen zu erschweren. Gehandelt werden muss immer. Aber nicht immer ist der Druck der pädagogischen Gegenwart so präsent, dass für eine mehrperspektivische Abwägung von Chancen und Risiken pädagogischer Maßnahmen und Empfehlungen keine Zeit bleibt.

Politiker lassen sich beraten; Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler debattieren; Mittelgeber entscheiden über Anträge, Reviewer über sinnvolle Forschungszugänge; Lehrerfortbildner nutzen Referenzen und Lehrkräfte reflektieren über die Sinnhaftigkeit und den Nutzen neuer Ideen und erwünschter Entwicklungen. Sie sollten sich nicht von häufig gebrauchten, aber unsäglichen Sätzen wie „Die Wissenschaft hat gezeigt ...“, „Wir wissen heute ...“ usw. Respekt einflößen lassen. Es gibt immer eine auch gut begründete Auffassung, die das ein wenig anders sieht. Und meistens ist es nützlicher, diese Differenz mit zu berücksichtigen, als sich vertrauensvoll an den Glauben an die jeweilige Erkenntnis zu heften. Wer glaubt, die Ungewissheiten pädagogischen Handelns durch eine fortwährende Arbeit an der Kumulation sicheren Wissens auflösen zu können, wird das Gegenteil von reflektierender Verantwortlichkeit erreichen, die pädagogisches Handeln im-

mer begleiten sollte. Wissenschaft als Ansammlung von Wissen zu sehen, ist nur die eine Seite der Medaille. Das Kumulative stets zu hinterfragen und neue Wege zu gehen, ist deren andere Seite – und das Potenzial wissenschaftlicher Revolutionen, wie es Thomas S. Kuhn (1976) nennt.

Das vorliegende Buch ist ein Versuch, für ein diskursives Verständnis der pädagogischen Mitte zu werben. Dafür versammelt es Beiträge von Mitgliedern verschiedener Professionen, die für Diskurse und Entscheidungen über die Gestaltung von Schule und Unterricht bedeutsam sind: Bildungspolitiker, Journalisten, Wissenschaftler. Dass damit nicht alle Professionen genannt sind, mag ein Makel sein. Ein erster Schritt auf dem Weg zu einer pädagogischen Mitte ist jedoch mit der getroffenen Auswahl markiert.

Die Beiträge der drei Bildungspolitiker Mathias Brodkorb, Ties Rabe und Ludwig Spaenle unterstreichen die Notwendigkeit, multiperspektivische Zugänge bei der Gestaltung von Bildungslandschaften zu berücksichtigen. Die drei Beiträge lassen sich, bei aller Unterschiedlichkeit in der politischen Grundorientierung, auch als Versuch lesen, die herausfordernde Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen vor zu vielen Reformideen zu schützen, die nur so lange verheißungsvoll klingen, wie man ihre Risiken und Nebenwirkungen ausblendet.

- So kritisiert *Mathias Brodkorb* die verbreitete Auffassung von Kompetenzorientierung als eine neue Errungenschaft zur Gestaltung von bildungswirksamen Lernprozessen. Eine gute Pädagogik sei schon immer daran interessiert gewesen, Wissen, Können und Verstehen zu fördern. Das heutige Verständnis von Kompetenzorientierung habe zu einer Vernachlässigung von Inhalten geführt und zur Formulierung von Bildungsstandards, die, an Testformaten orientiert, eine „*amputierte Kompetenzerfassung*“ wiedergeben würden.
- *Ties Rabe* weist auf die Gefahr hin, dass die mit standardisierten Tests arbeitenden Lernstandserhebungen zu einer Verengung des Bildungskanons auf Testbarkeit führen. Er wirft die Frage auf, ob die internationalen Vergleichsuntersuchungen tatsächlich die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems erfassen oder ob die unterschiedlichen Testerfolge nicht eher unterschiedliche gesellschaftliche Grundeinstellungen zur schulischen Bildung widerspiegeln. Seine Beschreibung der „*Reformhektik*“, mit der auf die Befunde reagiert wurde, stellt die oft angeführte Selbstrechtfertigung der empirischen Bildungsforschung infrage, Lernstands-erhebungen würden die Beratung der Bildungspolitik und Verwaltung auf eine vernünftiger Basis stellen.
- Dass sich Bildungspolitik um einen besonnenen Weg zwischen Reform und Kontinuität bemühen muss, macht *Ludwig Spaenle* deutlich. Der Föderalismus schaffe durch die größere Nähe zu den Bürgern und durch die Konkurrenz um verschiedene Wege zum Bildungserfolg gegenseitige Anregungen und die Möglichkeit, aus Erfahrungen anderer zu lernen. Damit wird die Bildungslandschaft lebendiger als es „*zentralistische Systeme*“ leisten könnten. Diesen fehle es an

Bürgernähe, Konkurrenz und Flexibilität, bei sichtbar werdenden Fehlentwicklungen gegenzusteuern. Gleichwohl erfordere die Verantwortung der Länder für die Gestaltung von Schule Verständigung über gemeinsame Grundlagen.

Die weiteren Beiträge fokussieren verschiedene Felder von Bildung und Erziehung. Hans Peter Klein, Wolfram Meyerhöfer, Daniel Tröhler und Jochen Krautz konzentrieren sich in ihren Ausführungen auf Fragen der Steuerung von Bildungssystemen, die in den letzten Jahren vor allem über eine Outputorientierung und die Einführung von Bildungsstandards versucht wurde:

- *Hans Peter Klein* arbeitet heraus, die Vorstellung, Bildungsfortschritte über Kompetenzerwartungen zu steuern und durch Standardisierung messbar machen zu können – und zu müssen – habe letztlich zu einer „*Nivellierung der Ansprüche*“ geführt und zur Zurückdrängung der Bedeutung jener Fächer im schulischen Bildungskanon, denen zwar ein hohes Bildungspotenzial zukommt, deren Inhalte allerdings schlecht standardisierbar sind.
- Für *Wolfram Meyerhöfer* kommt in der unkritischen Rezeption von standardisierten Leistungsvergleichen einer quantitativ ausgerichteten empirischen Bildungsforschung „*Ignoranz gegenüber den Grenzen solcher Modellierungen*“ zum Ausdruck. An einigen Beispielen für Mathematikaufgaben aus standardisierten Vergleichstest zeigt er, dass damit eher mathematische Halbbildung als Glaube an eine bestimmte, vom Text vorgegebene Mathematisierung der jeweiligen Sachprobleme getestet werde, statt mathematischer Bildung, die eine Auseinandersetzung mit den Grenzen bzw. Voraussetzungen der Mathematisierung dieses Sachproblems fördern müsste.
- Die Grundidee einer Outputsteuerung des Bildungssystems durch standardisierte Tests basiert ohnehin weder auf theoretisch anspruchsvoll begründeten Überlegungen zur Reformierung von Bildungssystemen noch auf positiven Erfahrungen. Vielmehr, so *Daniel Tröhler*, wurzelt sie in den Bemühungen der amerikanischen Zentralregierung, ihre verfassungsmäßig stark eingeschränkten Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Schulen der Gliedstaaten zu erweitern. Zunächst in den USA mit dem Lockmittel finanzieller Förderung und der Voten diverser Expertenkommissionen durchgesetzt, wurde die Idee der Outputsteuerung auf Druck der USA auch von der OECD übernommen, obwohl die Gefahr gesehen wurde, mit Indikatoren, die für alle gleich gelten, den unterschiedlichen Bildungssystemen der Mitgliedsländer nicht gerecht werden zu können. So wurde das Feld für „*kulturell indifferente Bildungsstatistiker, Bildungsplaner und Testpsychologen*“ öffnet.
- Die „*technoide Logik*“ der Steuerung von Bildungssystemen fördert nicht nur die Verkürzung des Verständnisses von Bildung auf Testfähigkeit, sondern führt auch zu einer Deprofessionalisierung der Lehrkräfte. Am Beispiel des sogenannten Qualitätsmanagements zeigt *Jochen Krautz*, wie die damit verbun-

dene Fremdevaluation von Unterricht die Lehrkräfte einem Methodenzwang unterwirft, der mit pseudowissenschaftlichen Annahmen verbrämt wird und Anpassungsdruck erzeuge. Als Alternative zu dieser „*Inszenerung von Scheinrealitäten*“ stellt der Beitrag Prinzipien einer pädagogischen Qualitätsentwicklung dar, die die pädagogisch-didaktische Selbstverantwortung von Lehrkräften stärken müsste.

Die Beiträge von Matthias Burchardt, Konrad Paul Liessmann und Joachim Kahlert richten ihr Augenmerk auf Lehren und Lernen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis von Lernen heute sinnvoll erscheint und welche Schlussfolgerungen daraus für das Lehren und insbesondere die Lehrerbildung zu ziehen sind:

- Wie *Matthias Burchardt* darlegt, kommt in modernistischen Vorstellungen von Unterricht ein wenig durchdachter Lernbegriff zum Ausdruck. Gepriesen werde eine neue Lernkultur, die angeblich die Selbstständigkeit fördere, Potenziale entfalte, dem Kompetenzerwerb diene sowie die Fähigkeit zur Problemlösung fördere. Allerdings zeigt die Analyse, dass es sich bei der neuen Lernkultur eher um ein sozial-technisch reduziertes Verständnis von Lernen handelt, dem wesentliche Aspekte eines „*pädagogischen Lernbegriffs*“ fehlen, wie die sachliche, sinnhafte und soziale Einbettung von Lernen. Die Überschätzung von Selbstständigkeit für Lernen festige zudem eher die Bildungsprivilegien von Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Milieus. Eine Umdeutung des Lehrers zum Lernbegleiter oder Coach erscheint vor dem Hintergrund dieser Überlegungen als fatal.
- *Konrad Paul Liessmann* zeigt, dass auch der universitären Lehrerbildung ein Verlust der Inhalte droht. Die um sich greifenden Kompetenzmodelle schätzen die Auseinandersetzung mit Inhalten gering und überhöhen den Stellenwert sogenannter Praxis. Dies führe zu „*Wissenschaftssimulation*“, die versucht, Wissenschaft ohne einen Gegenstand zu betreiben und damit die Vorbereitung auf das anspruchsvolle und komplexe Berufsfeld nicht unterstützt, sondern unterläuft.
- *Joachim Kahlert* legt dar, dass Schule und Unterricht heute in ein „*bildungspolitisch nervöses Umfeld*“ eingebettet sind, in dem permanente Defizitanzeigen die wichtigen Leistungen, die das Bildungssystem und damit die Lehrerschaft für die Gesellschaft erbringen, in den Hintergrund drängen. Reformansinnen müssten systematischer als das bis heute der Fall ist, in ein aktorsorientiertes Innovationsmodell eingebettet werden, das Gelingensbedingungen von Reformen unter besonderer Berücksichtigung von Lehrkräften analysiert.

Im Anschluss daran folgen Beiträge, die exemplarisch vorgehen und ein Themenfeld bzw. eine Strukturfrage des Bildungssystems beleuchten. Bei den Themenfeldern kann man von den beiden Journalisten Rainer Stadler (Süddeutsche

Zeitung) und Martin Spiewak (Die ZEIT) erfahren, wie leicht gerade in der öffentlichen Debatte Halbwahrheiten zu Großproblemen hochgespielt werden. In gleicher Weise greifen Ralf Lankau und Klaus Zierer aktuelle bildungspolitische Diskussionen auf:

- Am Beispiel der Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken der jungen Generation in Deutschland setzt sich *Martin Spiewak* mit der medialen Inszenierung einer „Katastrophenberichterstattung“ auseinander. Er hält dieser viele Fakten entgegen, die zumindest ein ausgewogeneres Urteil über die Situation von Kindern und Jugendlichen erfordern würden. Besonders nachdenklich sollte sein Argument stimmen, dass die Auseinandersetzung mit Pseudoproblemen dazu führt, von den wirklichen Nöten von Kindern und Jugendlichen aus einem vernachlässigenden Erziehungsmilieu abzulenken.
- Eine ähnlich einseitige Ausblendung von Risiken zeigt *Rainer Stadler* in der bildungspolitischen Weichenstellung für die institutionelle Ganztagsbetreuung von Kindern und Jugendlichen. Es stellt eine Fülle von Erfahrungen und auch grundlegenden Argumenten zusammen, die eine einseitig positive Bewertung von Ganztagsbetreuung als förderlich für alle Kinder und Jugendlichen zweifelhaft erscheinen lässt. Pointiert warnt er vor einer „Machtübernahme des Staates bei der Kindererziehung“.
- Mit dem Argument, für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, werden Strukturreformen vorangetrieben, wie der Ausbau von Ganztagschulen und Gesamtschulen. Allerdings, so argumentiert *Klaus Zierer* bildungstheoretisch und mit Rückgriff auf empirische Befunde, sei das institutionelle Angebot allein noch keine Garantie für einen Ausgleich sozial-ökonomischer Benachteiligungen für die individuelle Bildungsentwicklung. Entscheidend kommt es auf die Akteure an, die Erzieherinnen und Erzieher in den vorschulischen Einrichtungen und die Lehrkräfte an Schulen, und zwar nicht nur auf ihr Wissen und Können, sondern, ganz und gar der wissenschaftlichen Folgsamkeit entzogen, auch auf ihr „Wollen und Werten“.
- Ein in der Öffentlichkeit viel beklagtes Defizit des deutschen Bildungssystems ist die im internationalen Vergleich angeblich rückständige Ausstattung von Schulen mit digitalen Medien. Am Beispiel des „*Digitalhype an Schulen*“ analysiert *Ralf Lankau* die Gefahr, dass der für erfolgreiches Lehren und Lernen unersetzbare menschliche Kontakt systematisch unterschätzt und die Rolle digitaler Medien überschätzt werden. Für pädagogische Kontexte dringend erforderlich sei eine klare Abwägung von jeweils zu erwartenden Vor- und Nachteilen des Einsatzes digitaler Medien.

Wie ein ähnlicher Hype bei Strukturfragen des Bildungssystems entstehen kann, zeigen die Beiträge von Julian Nida-Rümelin, Bernd Ahrbeck und Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz. Sie nehmen Akademikerquoten, Inklusion und Gender zum An-

lass, um aus einer pädagogischen Mitte heraus über Sinn und Unsinn entsprechender Debatten zu reflektieren:

- Wie hartnäckig sich in Defizitanzeigen über die Leistungen des Bildungssystems Fehlurteile halten, macht die Auseinandersetzung *Julian Nida-Rümelins* mit dem „*Akademisierungswahn*“ deutlich. Obwohl sich die Auffassung, eine erhöhte Akademikerquote würde ökonomisches Wachstum mit sich bringen, empirisch nicht belegen lasse, wird diese Meinung ständig verbreitet. Man mag jedem seine akademische Ausbildung gönnen, nur die einfache Formel, der Bildungserfolg eines Landes würde sich auch über die Akademikerquote darstellen, lässt sich nicht halten. Auch hier wird man mit verschiedenen Kriterien abwägen müssen.

Dass Fehlentwicklungen im Bildungssystem durch begriffliche Unschärfen verstärkt werden, macht *Bernd Ahrbeck* am Beispiel der Inklusion deutlich. Diese werde zum Teil mit sozialromantischen Vorstellungen von Vielfalt verknüpft sowie mit Anforderungen an die Dekategorisierung zur Bestimmung eines besonderen Förderbedarfs. Verbunden mit einem Verständnis von Behinderung, das einseitig auf soziale Konstruktionen abhebt, läuft dies auf ein „*Benennungs- und Diagnoseverbot*“ hinaus, das sowohl das Verständnis von Bedürfnislagen als auch die gezielte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erschwert.

Eine weitere Dekategorisierungsproblematik greift *Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz* in ihrer Kritik der Gender-Debatte auf. Diese sei geprägt von einem normativistischen Fehlschluss, der aus der Gegebenheit eines Leibes ein interpretatives Konstrukt mache, das sich nur noch auf Kulturalität stütze. An einer alternativen theologischen Deutung wird exemplarisch sichtbar, dass das gegebene Geschlecht interpretiert und nicht konstruiert wird. Zu fragen wäre demnach, ob die Gendersoziologie tatsächlich ein emanzipatorisches Konzept ist oder nicht ihrerseits sozialtechnologische Unterwerfungen und Entfremdungen produziert. Die Kritik am Genderprogramm ist insofern unabhängig von den völlig legitimen ethischen und politischen Fragen von Gleichberechtigung und Akzeptanz zu diskutieren, wenn der Gedanke der besonnenen Mitte leitend sein soll.

Die hier versammelten Beiträge zeigen, dass die Gestaltung von Bildungssystemen Umsicht, langen Atem, Abwägungen zwischen konkurrierenden Zielen und wohlüberlegte Schwerpunktsetzungen beim Einsatz der immer knappen Mittel, wie Zeit, Aufmerksamkeit, Engagement, erfordern. Katastrophenmeldungen, permanente Defizitanzeigen und Schnellschussreformen mögen hilfreich sein, im Ringen um Aufmerksamkeit Gehör zu finden, aber sie nähren einen Aktivismus, der unerwünschte Risiken und Nebenwirkungen mit sich bringt. Diese reichen von der Verengung des Bildungsverständnisses über Erschwernisse der Lehrarbeit und die intellektuelle Verödung durch die Allgegenwart ideologischer Beschwö-

rungsformeln bis hin zum Gesinnungszwang für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der zwar außerhalb des Mainstreams denken darf, aber nicht publizieren sollte, wenn er sich Chancen auf eine Professur erhalten möchte. Letzteres gilt übrigens auch für erfahrene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich noch um ihre Karriere kümmern und diesbezüglich für sich noch nicht abgeschlossen haben: Auch sie sind gut beraten, dem Mainstream zu folgen und das Spiel zu spielen, „gaming the system“, um es sich mit der Anerkennung in der Forschungsgemeinschaft nicht zu verscherzen. Allerdings führt dieser Gesinnungszwang Wissenschaft selbst ad absurdum, weil sie dann Teil eines Glaubenskrieges wird und nicht mehr dem Ziel dient, die von Freiheit getragene Suche nach einer belastbaren Basis für Verständigung in Theorie und Praxis voranzutreiben.

Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem ziehen in ihrer Aufarbeitung der Geschichte der Pädagogik das Fazit: „Die Erziehungswissenschaft strebt nach einem öffentlich und wissenschaftlich zu diskutierenden Wissen und Verstehen, durch das sich eine moderne, wissenschaftliche oder wissenschaftsgestützte Zivilisation über die zu ihrer eigenen Weiterentwicklung möglichen und notwendigen pädagogischen Prozesse aufklärt.“ (Benner & Brüggem 2011, S. 363) Dafür sei ein „Orientierungswissen“ notwendig, für das die Erziehungswissenschaft mit ihrem empirischen, historischem und systematischem Wissen in Zusammenarbeit mit anderen Geistes- und Sozialwissenschaften ein „Artikulationsorgan“, nicht aber der Produzent ist (ebd.).

Das Bemühen um die Mitte, um „die ewige Baustelle der Gesellschaft“ (Görner 1992, S. 49), bedeutet für alle, die mit pädagogischer und bildungspolitischer Verantwortung ihren Teil der Baustelle bearbeiten, Respekt vor der Vielfalt sinnvoller Gesichtspunkte zu zeigen und Entschlussfreudigkeit mit Zweifeln an die eigene Weisheit zu verbinden.

Dass sich alle Autorinnen und Autoren auf den Rahmen der pädagogischen Mitte eingelassen haben, ohne sie für sich zu beanspruchen, zeugt vom hohen Respekt vor einer verständigungsorientierten Kommunikation. Wir sind ihnen dafür dankbar. Was an Unzulänglichkeiten und Unklarheiten stehen bleibt, ist nicht ihnen anzulasten, sondern den drei Herausgebern. Aber genau das ist es aus unserer Sicht, worauf es ankommt, was die pädagogische Mitte konkret ausmacht: Offenheit in den letzten Aussagen und die Einladung zum Dialog, der im Gadamer'schen Sinn (1990) ein unendlicher Dialog ist.

Literatur

- Benner, D. & Brüggem, F. (2011): *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart.
- Bollnow, O.F. (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik – Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart.
- Böschchen, St. & Wehling, P. (Hrsg.) (2004): *Wissenschaft zwischen Folgenverantwortung und Nichtwissen*. Wiesbaden.

- Brezinka, W. (2015): Die Verwissenschaftlichung der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61, H. 2, 282-294.
- Dewey, J. (1902/1966): *The Child and the Curriculum*. Twenty-eighth Impression. Chicago & London. Auffindbar in: <https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft#page/n5/mode/2up> (Abfragedatum 28.11.2015).
- Gadamer, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Görner, R. (1993): Anspruch und Würde der Mitte. Zu einer geistigen Standortfrage. In: Guggenberger & Hansen, a.a.O., 38-54.
- Guggenberger, B. & Hansen, K. (Hrsg.) (1993a): *Die Mitte*. Vermessungen in Politik und Kultur. Opladen.
- Guggenberger, B. & Hansen, K. (1993b): Jenseits von Mittelmaß und Anmaßung. Für die Wiedergewinnung einer achtbaren Mitte. In: Dies., a.a.O., 9-37.
- Guggenberger, B. (1993): *Civil Society*. Zur politischen Kultur einer „aktiven Mitte“. In: Guggenberger & Hansen (a), a.a.O., 87-110.
- Habermas, J. (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Erster Band, Frankfurt am Main.
- Kant, I. (1803): Über Pädagogik. Königsberg (hier in Deutsches Textarchiv: http://www.deutsches-textarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803 (Abfragedatum 06.12.2015)).
- Kant, I. (2003): *Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg
- Kuhn, T.S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt.
- Lenk, K. (2009): Vom Mythos der politischen Mitte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 38, 15-20.
- Montaigne, M. (1580/1992): Über die Kindererziehung. In: Ders.: *Essais*. Auswahl und Übersetzung von Herbert Lüthy, 8. Aufl. Zürich, 181-214.
- Müssener, G. (1986): Johan Friedrich Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Darmstadt.
- Patry, J.-L. (2004): *Der Pädagogische Takt – Brücke zwischen Theorie und Praxis*. Ein Essay. In: Bucher, A.A. (Hrsg.): *Erziehung – Therapie – Sinn*. Münster, 145-168.
- Popper, K.R. (1958/1980): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II*. Falsche Propheten. 6. Aufl. Tübingen.
- Reinmann, G. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2007): *Der Nutzen wird vertagt*. Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich.
- Priboscheck, A. (2015): Wegen Flüchtlingskindern: De Maizière kündigt Senkung von Bildungsstandards an. In: <http://www.news4teachers.de/2015/11/wegen-fluechtlingskindern-de-maiziere-kuendigt-senkung-von-bildungsstandards-an> (Abfragedatum: 14.12.2015).
- Sander, W. (2015): Was heißt Renaissance der Bildung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, H. 4, 517-525.
- Schelsky, H. (1975): *Die Arbeit tun die anderen*, 2. erweiterte Aufl. Opladen.
- Spranger, E. (1962): *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg.
- Weber, M. (1960/1981): *Soziologische Grundbegriffe*, 5. Aufl. Tübingen.
- Zierer, K. (2009): Eklektik in der Pädagogik – Grundzüge einer gängigen Methode. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, 928-944.

Seit der „empirischen Wende“ in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken ist die Bildungspraxis in ein zunehmend nervöses Umfeld geraten.

Dazu beigetragen hat zum einen die starke Emotionalisierbarkeit von Fragen, die die Zukunft sowohl des einzelnen Kindes und Jugendlichen als auch der Gesellschaft betreffen. Zum anderen wird der bildungspraktische Nutzen einer quantifizierenden empirischen Bildungsforschung überschätzt. Damit einher geht ein Verlust an Augenmaß, mit dem jedes Ziel, jede Idee und auch jede wissenschaftliche Erkenntnis beurteilt werden sollte, ehe Schlussfolgerungen für die Bildungspraxis gezogen werden.

In den Beiträgen des vorliegenden Buches setzen sich Bildungspolitiker, Journalisten und Wissenschaftler für eine Haltung der „pädagogischen Mitte“ ein, die einseitige Interpretationen wissenschaftlicher Befunde vermeidet und sich um eine umsichtige Abwägung unterschiedlicher Perspektiven bemüht.

Die Herausgeber

Dr. Klaus Zierer, Jahrgang 1976, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.

Dr. Joachim Kahlert, Jahrgang 1954, ist Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dr. Matthias Burchardt, Jahrgang 1966, ist Akademischer Rat an der Universität zu Köln, Bildungsphilosophie.

978-3-7815-2101-8



9 783781 521018