



Robert Wunsch

# PÄDAGOGIK DER BILDUNGS- LANDSCHAFTEN

Ein Arbeitsbuch

[transcript] Pädagogik

**Aus:**

*Robert Wunsch*

## **Pädagogik der Bildungslandschaften** **Ein Arbeitsbuch**

Januar 2020, 210 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-5119-5

E-Book:

PDF: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5119-9

Ein historisch-systematischer Blick auf die Diskussion um die Bildungslandschaften zeigt, dass dort politische und ökonomische Steuerungen vorherrschen, die am Ende aber kaum der Erziehung und Bildung zugute kommen. Denn dies ist nur durch verbessertes pädagogisches Handeln zu schaffen. Robert Wunsch spricht mit seinem Arbeitsbuch daher der pädagogischen Sichtweise und Grundinterpretation eine fundamentale Bedeutung zu. Hierzu wählt er ein Verfahren, das sich aus den Erfahrungen in einem regionalen Bildungsbüro entwickelt hat. Die Aktivitäten der Vernetzung und Kooperation sowie das lebensbegleitende Lernen sind hierfür von grundlegender Bedeutung und münden in einen neuen Ansatz der »Pädagogik der Bildungslandschaften«.

**Robert Wunsch** (Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., Dipl.-Soz., Therapeut) ist Professor für Sozialpädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin. Nach seinem Studium der Philosophie, Sozialwissenschaft und Erziehungswissenschaft in Münster und Essen war er Dozent an der Ruhr-Universität-Bochum und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Neben einem einjährigen Forschungsaufenthalt in Chicago hat er jahrelange Erfahrung in der Forschung, der Praxis- und Angebotsentwicklung und in der Durchführung von Modellprojekten gesammelt.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:  
[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5119-5](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5119-5)

© 2020 transcript Verlag, Bielefeld

# Inhalt

---

<b>Vorwort</b> .....	<b>9</b>
<b>Einleitung: Warum gibt es Bildungslandschaften?</b> .....	<b>11</b>
Der Stand der Diskussion .....	12
Kritik .....	14
Arbeitsleitendes Interesse und These .....	18
Vorstellung des Bildungsbüros.....	22
Wofür ist das Bildungsbüro konkret zuständig?.....	23
Wie erfolgt die Auswertung der Erfahrungen, die im Bildungsbüro gesammelt werden konnten? .....	24
Was zeichnet meine persönlichen Erfahrungen aus?.....	25
Welche Erkenntnisse wurden im Bildungsbüro gewonnen? .....	26
Zum Ansatz dieses Buches .....	26

## **Teil I: Auswertung von Erfahrungen in einem Bildungsbüro**

<b>1 Pädagogische Praxis und Bereichskonnexion</b> .....	<b>33</b>
1.1 Vernetzung und Schwierigkeiten mit dem <i>Netzwerkrauschen</i> .....	33
Vernetzung .....	35
Widerstreit und Netzwerkarbeit ohne »Netzwerkrauschen« .....	36
Netzwerkarbeit .....	37
Netzwerken .....	40

1.2 Die Kooperation zwischen formellen	
Bildungseinrichtungen.....	43
Kooperation.....	44
Kooperationen und Widerstreit .....	51
Erwartungen an eine pädagogische Praxiswissenschaft.....	54
Weitere Forschungsfragen .....	55
1.3 Verbesserungen der Übergänge.....	55
Übergänge und der institutionalisierte Dissens.....	57
Weitere Forschungsfragen .....	63
Arbeitsfragen .....	64
1.4 Lebenslanges Lernen (LLL) und Übergänge	
in der Phase nach der ersten Ausbildung.....	64
Schluss/Entdeckungsmöglichkeiten .....	71
<b>2 Regionalität und Pädagogik vor Ort .....</b>	<b>73</b>
Einführung in das Thema Regionalität aus pädagogischer Sicht.....	73
Die Erfahrungen des Bildungsbüros .....	74
2.1 Standortfaktor und Konkurrenz .....	75
Regionale Praxis .....	75
Kommunale Konkurrenz und Selbstdarstellung, Porträt.....	82
Erwartungen an eine regionalpädagogische Praxiswissenschaft .....	83
Weitere Forschungsfragen .....	83
2.2 Bund, Land oder Dorf .....	84
Kommunalisierung und Aufsicht des Staates .....	84
Weitere Forschungsfragen .....	98
2.3 Beteiligung und Scheindemokratisierung.....	98
Beteiligung, Überbeteiligung und Scheinbeteiligung .....	99
Beteiligung in der Schule .....	102
Resümee .....	106
Kommunen und direkte Demokratie bzw. Beteiligung	
in den Subdisziplinen .....	108
Demokratisierung, Beteiligung .....	108
Jugendparlamente als Beispiel für die Beteiligung	
von Heranwachsenden .....	111

Einwände gegen eine verstärkte Beteiligung.....	112
Weitere Forschungsfragen .....	114
<b>3 Neue Strukturen und Instrumente.....</b>	<b>115</b>
Gremien .....	116
Bildungsbüros .....	116
Ideen zur Systematisierung.....	117
3.1 Kommunale Bildungskonferenzen und Bildungsbüros .....	119
Bildungsbüros .....	120
Was sagt die Literatur zu der Frage? .....	121
Erste empirische Erhebung .....	124
Bildungskonferenzen .....	125
3.2 Schematische Darstellung der neuen Strukturen und die Leistungsfähigkeit der Pädagogik der Bildungslandschaften.....	129

## **Teil II: Zur Entwicklung einer Pädagogik der Bildungslandschaften**

Zielsetzung .....	137
<b>4 Reformverlauf.....</b>	<b>139</b>
4.1 Konkrete Anregungen einer Pädagogik der Bildungslandschaften.....	139
<b>5 Das Gedankenexperiment – Möglicher Nutzen einer     Regionalpädagogik .....</b>	<b>149</b>
5.1 Sinn und Zweck des Gedankenexperiments.....	149
Das Experiment .....	149
5.2 Die Regionalpädagogik.....	151
Zum Nutzen der Theorie .....	151
5.3 Kooperation eigenständiger Arbeitsfelder der Pädagogik.....	153
Anknüpfungspunkt .....	153
Selbstbeschränkung und interdisziplinäre Offenheit der Regionalpädagogik.....	154

<b>6</b>	<b>Einordnung und Anschlussmöglichkeit der Regionalpädagogik .....</b>	<b>157</b>
6.1	Der Anspruch an die Praxis .....	157
	Weitere Forschungsfragen .....	159
6.2	Exkurs: Entstehung und Entwicklung von Bereichsdisziplinen in der Erziehungswissenschaft .....	160
6.3	Zwischen Subdisziplinen und Allgemeiner Pädagogik .....	161
	Weitere Forschungsfragen .....	165

### **Teil III: Hintergründe der Bildungslandschaften und Näheres zum Vorgehen dieses Arbeitsbuchs**

<b>7</b>	<b>Hintergründe der Bildungslandschaften.....</b>	<b>169</b>
7.1	Geschichte .....	169
7.2	Ziele der Bildungslandschaften .....	178
7.3	Zum Verständnis von Bildung.....	181
<b>8</b>	<b>Zum Vorgehen dieses Arbeitsbuches .....</b>	<b>189</b>
	Ansatz dieses Arbeitsbuches.....	189
	Brauchen wir eine Handlungstheorie für die Bildungslandschaften? .....	189
	Zu den Hintergründen des Verfahrens .....	193
	Vorhandene Praxisberichte .....	194
	Hintergründe.....	196
	<b>Ausblick .....</b>	<b>199</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>201</b>
	Grafiknachweis .....	208

## Vorwort

---

Die Einführung der Bildungslandschaften wird in erster Linie als politisch-ökonomischer Vorgang verstanden, der zur Stärkung kommunaler Verantwortung und kommunaler Wirtschaft beitragen soll. Dieser Text geht einen anderen Weg und sieht einen wichtigen Impuls und die Ursprünge der Bildungslandschaften in bislang unbeantworteten pädagogischen Praxisfragen. Wer sich diese Praxisfragen ansieht und nach angemessenen Antworten sucht, wird schnell sehen, dass sich diese nicht im Kontext einer Einordnung in bestehende Subdisziplinen und Bereichspädagogiken beantworten lassen. Es ist eine Disziplin erforderlich, die hier Pädagogik der Bildungslandschaften genannt werden soll.

Die Entstehung einer solchen neuen pädagogischen Richtung kann nicht verkündet werden, sondern vollzieht sich in einem komplexen Prozess mit ganz eigener Dynamik. Die Pädagogik der Bildungslandschaften wiederum kann aber in ihrer Entstehung nachgezeichnet werden. Ob sie auch von Dauer ist, lässt sich im Moment noch nicht beurteilen.

Die Beschäftigung mit der Frage, ob eine Pädagogik der Bildungslandschaften möglich und sinnvoll ist, hat einen ganz besonderen Reiz. Zum einen gibt es nicht so viele Situationen, in denen neue pädagogische Richtungen während des Entstehungsprozesses beobachtet werden können. Zum anderen spricht einiges dafür, dass die vielen gut gemeinten Anstrengungen im Rahmen der Bildungslandschaften nur dann wirken und langfristig sinnvoll sein werden, wenn dabei eine pädagogische Praxis und eine neue pädagogische Richtung entsteht, die

diese Anstrengungen unterstützt. Denn die Reform der Bildung, die zu den Bildungslandschaften hinführen soll, ist so anfällig und ungewiss, wie jede andere Bildungsreform auch. Es ist also eine pädagogische Legitimation der Bildungslandschaften dringend erforderlich, um die Reform zu begründen.

Diese Veröffentlichung versteht sich als Arbeitsbuch, weil ein solcher Beitrag nur durch eine Zusammenarbeit zwischen Praktiker\*innen und Forscher\*innen erfolgen kann. Daher werden immer wieder Fragen gestellt und Anregungen für eine weitere Arbeit mit diesem Thema gegeben. Von den hier vorgelegten ersten Antworten und weiteren Klärungsversuchen können alle profitieren – so die Hoffnung:

1. Die pädagogische Praxis würde Antworten auf ihre Fragen bekommen und insgesamt als Mitbegründerin der Bildungslandschaften aufgewertet.

2. Forschung und Theorie würden Anregungen bekommen, ihr Selbstverständnis als praktische, gegenwartsbezogene und Allgemeine Pädagogik zu schärfen.

3. Die Bildungslandschaften könnten ihre Fundamente stärken und entsprechend auftreten.

Das Arbeitsbuch ist dabei innerhalb von 8 Jahren entstanden. Es wurde entwickelt aus persönlichen Protokollen und den Ergebnissen vieler unterschiedlicher Diskussionen u.a. in einem Bildungsbüro in Westfalen. Das Material wurde am Institut für pädagogische Beratung e.V. Münster ausgewertet und verschriftlicht.



## Einleitung: Warum gibt es Bildungslandschaften?

---

Die Frage, warum es Bildungslandschaften gibt, kann auf ganz unterschiedliche Weise beantwortet werden. Es gibt die einfache Antwort, die in erster Linie das Phänomen Bildungslandschaft als einen Sachverhalt versteht, den es letztlich immer schon gegeben hat. Mit der Entstehung von Kommunen und der Kommunalpolitik hat sich auch der Entwicklungsprozess kommunaler Bildungslandschaften vollzogen. In den Feldern der Erwachsenenbildung und Jugendhilfe sind die Kommunen seit langer Zeit verantwortlich für die Bildungsprozesse. Darüber hinaus mussten sich auch Kommunalpolitiker\*innen für die gute oder schlechte Organisation dieser Bildungsfelder verantworten. Für Verfehlungen in der Jugendhilfe und die unzureichende Versorgung von Jugendämtern werden in der Öffentlichkeit kommunale Entscheidungsträger verantwortlich gemacht. Insofern ist es eine logische Folgerung, dass kommunale Bildungslandschaften seit etwa 20 Jahren auch für die schulischen Angebote eine Steuerungsfunktion erhalten wollen.

Bei der Suche nach der etwas komplizierteren Antwort auf die Frage, warum es kommunale Bildungslandschaften gibt, ist nicht nur eine quantitative Ausweitung der Zuständigkeit von regionaler Verantwortung oder regionaler Organisation zu beachten. Vielmehr werden auch weitreichende qualitative Veränderungen und letztlich eine völlig neue Sichtweise angeführt. In dieser Sichtweise wird versucht, ein aufwendiges Bildungsmanagement ebenso wie ein Bildungsmonitoring und regionale Steuerungsgremien zu etablieren. Bildung wird zu einer zentralen Angelegenheit aller Entscheidungsträger und letztlich aller Men-

schen in einer Kommune. Und es wird herausgestellt, dass diese Angelegenheit längst nicht nur in der Schule einen Organisationsrahmen hat, sondern überall und jederzeit stattfindet. In diesem Buch wird die komplizierte Antwortsuche um eine weitere ergänzt, die sich auf der Basis von Erfahrungen und Praxisreflexionen entwickelt. Bevor dieser Weg beschrieben wird, sollen aber die bekanntesten Diskussionsbeiträge dargelegt werden.

## Der Stand der Diskussion

Eine erste Definition wird von Thomas Bleckmann angesprochen. Für ihn sind kommunale oder lokale Bildungslandschaften (diese beiden Begriffe werden von ihm wie von vielen anderen synonym verwendet) durch folgende Merkmale bestimmt:

- »langfristige,
- professionell gestaltete,
- auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende,
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die –
- ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts –
- formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und
- sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.«<sup>1</sup>

Die Autor\*innen Thomas Coelen und Jana Croonenbrock weisen auf die Vorläufigkeit der sich mitten im Prozess befindlichen Diskussion hin, und darauf, dass »innovative pädagogische Ansätze fast schon inflationär verwendet« werden, und »keine einheitliche Definition« vorliegt.<sup>2</sup>

»Zum einen ist das Konzept Bildungslandschaften auf theoretischer Ebene im Rahmen fachlicher Diskurse stetigen Veränderungen un-

1 *Bleckmann*, Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, 2009, S. 12.

2 *Coelen/Croonenbroeck*, in: Bollweg/Otto: Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion, Wiesbaden, 2011, S. 338.

terworfen – derzeit besonders stark, da erste praktische Erfahrungen und empirische Erkenntnisse aus aktuellen Projekten in den Diskussionsstand einfließen. Zum anderen entstehen aktuell eine Reihe von Bildungslandschaften, welche – auf regionale Strukturen angepasst – unterschiedlicher nicht sein könnten. Diese Unterschiede berücksichtigend sollen im Folgenden Bildungslandschaften mindestens verstanden werden als: Eine kommunal- und ggf. landespolitisch unterstützte, langfristig angelegte, mindestens z.T. professionell-pädagogisch umgesetzte Vernetzung und Abstimmung von formalen und non formalen Bildungsorten bez. formellen und informellen Bildungsprozessen mit Blick auf individuelle Biografien und generationale Lebensläufe auf der Basis eines Institutionen verbindenden Gesamtkonzeptes in einem benannten Raum. In theoretischer Hinsicht umfassen Bildungslandschaften verschiedene formale und non formale Settings, Orte und Gelegenheiten, in denen formelle und informelle Bildungsprozesse zu beobachten sind. Strukturell werden diese beiden Ebenen durch ein in der Praxis sich permanent wandelndes Geflecht verschiedenster Verordnungen und Zuständigkeiten und damit befasster Organisationen verbunden.«<sup>3</sup>

Die Suche nach Beiträgen, die eine systematische und historische Einordnung vornehmen, gestaltet sich schwierig. An prominentester Stelle meldet sich Jürgen Oelkers. Er sieht in erster Linie pragmatische Gründe für die Entstehung der Bildungslandschaften, die aber auch »mehr sind als Schule und die nicht auf Unterricht reduziert werden können. Die Metapher der Bildungslandschaft lässt sich am besten fassen, wenn man sie als Verkoppelung von brauchbaren Lernanschlüssen konzipiert, bei denen das informelle Lernen Berücksichtigung findet.«<sup>4</sup>

Die konkreten Auswirkungen werden dann von Oelkers beispielhaft dargestellt: »Die Programme hängen von der Größe der Gemeinden ab und reichen von der VHS über die Museen, die Theater und Konzertsäle bis hin zu den Krippen, der Jugendarbeit und der Senioren-

---

3 Coelen/Croonenbroeck, in: Bollweg, Petra, Otto, Hans-Uwe: Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion, Wiesbaden, 2011, S. 338f.

4 Oelkers, Neugestaltung von Bildung vor Ort, Geisenheim, 2011, S. 3.

bildung. Unterhalt und Ausbau dieser Angebote sind teuer, aber auch notwendig, wenn von einem »Bildungsstandort« die Rede sein soll. Er ist nicht identisch mit dem Schulangebot vor Ort, schon gar nicht, wenn man noch die Vereine und Ehrenämter der Bildung einbezieht, ganz zu schweigen von den zahlreichen privaten Angeboten. Es ist also ein Irrtum, wenn im Zuge des PISA-Rankings immer wieder behauptet wurde, dass allein die Schulqualität über den Bildungsstandort entscheiden kann. Nur weil die Lehrergehälter in den Bildungshaushalten der deutschen Bundesländer den größten Posten einnehmen, darf nicht vom unbedingten Vorrang der schulischen Bildung gesprochen werden. Für die Bevölkerung ist ›Bildung‹ eine Gesamterfahrung quer zu den Generationen, bei der Erneuerung und Anschlussfähigkeit die entscheidenden Größen sind. Schulen sorgen für die Erstaussstattung, und dies nicht im Sinne eines lebenslangen Vorrats, der sich speichern ließe, sondern als stete Beförderung der Lernfähigkeit.«<sup>5</sup>

## Kritik

Mit der Ausweitung der Bildung und der Pädagogisierung von Lebenslagen und Lebensphasen wird aber auch Kritik provoziert. Die Expansion wird in vielfacher Weise hinterfragt bzw. es wird auf fehlende Hinterfragungen in den Konzepten hingewiesen.

Auf die problematischen Aspekte der »Raummetaphorik« weist Christian Reutlinger<sup>6</sup> hin, der die Beiträge zu Bildungslandschaften zum großen Teil als »affirmativ-programmatisch« bezeichnet. »Eine Kritik zur Bildungslandschaft gibt es bisher nicht. Vielmehr scheinen sich alle schulischen und außerschulischen AkteurInnen zukünftig als Teil von Landschaften denken zu wollen und stimmen euphorisch in die Rede von der Landschaft mit ein.«<sup>7</sup> Reutlinger spricht auch

5 Oelkers, Neugestaltung von Bildung vor Ort, Geisenheim, 2011, S. 3.

6 Reutlinger, in: Bollweg, Petra, Otto, Hans-Uwe: Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion, Wiesbaden, 2011, S. 51-69.

7 Reutlinger, in: Bollweg, Petra, Otto, Hans-Uwe: Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion, Wiesbaden, 2011, S. 53.

die fehlende Systematisierung und Strukturierung in der Diskussion an. Das macht sich vor allem bei der Verwendung des Raumbegriffs bemerkbar. Er spricht vom »Räumen« und vom »Gerede über den Raum«. Es würde »beliebig, meist unreflektiert, mit unterschiedlichen Raumbegriffen gearbeitet, manchmal bewusst damit gespielt, um Handlungsspielräume zu erweitern und strategische Gewinne gegenüber anderen (pädagogischen) Bereichen zu erzielen. Raum bleibt so in der Regel nur metaphorisch. Die dahinterliegenden eigentlichen Interessen sind dagegen doch verdeckt. Dadurch vermischen sich die verschiedenen Bedeutungen und Traditionen vom Raum zu einem diffusen Brei.«<sup>8</sup>

Für das Feld des Bildungsmonitorings scheinen sich nach Meinung von Jürgen Oelkers die schlimmsten Befürchtungen schon zu bestätigen: Er entlarvt die »maßlose Rhetorik«, die hinter dem Bildungsmonitoring und den dahinter liegenden »Steuerungsphantasien« liegen, »aber es ist gut, wenn diese Phantasien möglichst häufig auf Realitätskontakt stoßen, denn nur so können sie sich selbst zurückstutzen, wenngleich bei ihnen eine Regel gilt, die auf Freud zurück geht, nämlich die Wiederkehr des Verdrängten. Eine neue solche Fantasie ist »Bildungsmonitoring«, also die Beobachtung des Systems mit Zahlen. Doch es ist wiederum nur eine Metapher, bei der man heute schon die Abwehr durch List und Tücke erkennen kann.«<sup>9</sup>

Auf fehlende kritische Auseinandersetzungen und auf ein fehlendes Verständnis von »kritischer Bildung« bzw. deren »Ausblendung« verweist auch Anke Wischmann: »Diese Ausblendung einer kritischen Bildung ist kein zufälliger Nebeneffekt; vielmehr leistet ihre Abwesenheit einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung der Hegemonie des bisherigen Diskurses um kommunale Bildungslandschaften. Wenn Bildung immer schon mit Effizienz und Employability gleichgesetzt wird, dann

---

8 Reutlinger, in: Bollweg, Petra, Otto, Hans-Uwe: Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion, Wiesbaden, 2011, S. 53.

9 Oelkers, Neugestaltung von Bildung vor Ort, Geisenheim, 2011, S. 2.

wird Kritik als Infragestellung der Programmatik von vornherein zumindest erschwert, wenn nicht unterbunden.«<sup>10</sup>

Eine umfassende Kritik aller Innovationen, die unter dem Begriff der »neuen Bildung« zusammengefasst werden, kommt von Andreas Gruschka. In einer Art Verabschiedung von anspruchsvollem pädagogischem Denken und Handeln hinterfragt er die Vorgaben von OECD und UNESCO, die er als »Weltagenturen« bezeichnet. »Die Agenda wird im Headquarter Paris bestimmt, das Globalisierung der Bildung als Mittel zum Zwecke der ökonomischen Entwicklung begreift. [...] Die Macher der neuen Bildung strotzen vor Unbedarftheit. Sie sind in erschreckendem Sinne handlungsfähig, weil sie kein Bildungsskrupel mehr bremsen.«<sup>11</sup>

Überzogene Erwartungen und Ansätze, die ohne Anschluss an die Praxis entstehen, machen Bildungsreformen unseriös. Auf den Kult des behördlichen Versprechens reagiert die »Basis« auf eigene Weise, nämlich durch Ausbremsen und Schwungverlagerung. Man könnte auch sagen, die Administration unterschätzt die Akteure vor Ort, die sehr geübt darin sind, sich im Falle von rhetorischen Zumutungen erfolgreich taub zu stellen. Sie können jede Innovation bis zur Unkenntlichkeit anpassen, sodass es naiv wäre, nicht mit einer eigenständigen Basis zu rechnen, die über Echos kommuniziert, sich auf die eigene Erfahrung verlässt und sich am Ende keine andere einreden lässt. Die Kunst ist, die Basis *für* ein Projekt zu gewinnen und mit fremden Ideen Akzeptanz zu erlangen. Die »Basis« ist mehr als die Schule und das ständige Echo der Schulkritik. Entgegen den Medien: Schulen sind nicht alles. Es gibt nicht nur zahlreiche Institutionen außerschulischer Erziehung und Bildung. Auch lässt sich »Bildung« – was man immer darunter verstehen mag – nicht allein auf institutionelle Angebote festlegen. Aus diesem Grunde ist in den vergangenen Jahren verstärkt vom »informellen Lernen« die Rede. Ich werde dieses Konzept verknüpfen mit der Idee der

10 Wischmann, Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun? – In: Pädagogische Korrespondenz, 2014, S. 79.

11 Gruschka, Adeus Pädagogik? – In: Pädagogische Korrespondenz, 2014, S. 47.

»Bildungslandschaften«, die ebenfalls in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt ist.

Die Pädagogik der Bildungslandschaft kann nur anspruchsvoll entwickelt werden, wenn sie die Kritik überprüft und soweit mit einbezieht, wie sie berechtigt und begründet ist. Nur dann ist eine vorschnelle »Euphorie« ob der Reform zu vermeiden und es entsteht ein Konzept, das kurzfristige Effekte keiner echten Entwicklung des Denkens und Handelns in der Erziehung und Bildung vorzieht.

Zudem muss bedacht werden, dass die Diskussion über die Bildungslandschaften noch jung ist. Gleichwohl gibt es eine große Anzahl an Einzeldarstellungen und Projektbeschreibungen mit ganz unterschiedlichen Gewichtungen. Wer sich systematisch ausrichten will, benötigt Ordnungsmuster oder Kriterien. Auf diesen Sachverhalt verweisen immer wieder Autor\*innen und Projektbetreiber\*innen<sup>12</sup>.

Bisher liegt das Augenmerk auf kommunalen Aspekten der Bildung. So heißt es bei Tibussek und Riedt:

»Noch steht eine breite systematische Auswertung der bisherigen Erfahrungen bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften aus. [...] Betrachtet man aber die dynamische Entwicklung und die zunehmende bundesweite Resonanz zum Thema, so ist zu erwarten, dass sich dies in den nächsten zwei bis drei Jahren ändern wird. Die gewonnenen Erfahrungen aus Entwicklungen vor Ort, landesweiten Modellen, Programmen oder Erprobungsverfahren sollten es dann ermöglichen, dass im Zusammenspiel zwischen der kommunalen Ebene und dem Land eine Gesamtstrategie zur Entwicklung lokaler Bildungslandschaften aufgestellt werden kann.«<sup>13</sup>

Formal gesehen soll in dieser Studie eben jenem Anspruch aus Sicht einer reflexiven Praxis entsprochen werden, wobei Vorschläge für eine Erarbeitung des Konzepts gemacht werden sollen. Dies gilt auch vor

12 U.a. *Stolz*, in: Bleckmann: Bildungslandschaften – Mehr Chancen für alle, Wiesbaden, 2012, S. 21ff.

13 *Tibussek/Riedt*, in: Bleckmann: Bildungslandschaften – Mehr Chancen für alle, Wiesbaden, 2012, S. 149.

dem Hintergrund der Tatsache, dass eine Verlagerung der Verantwortung von der Landesebene auf die kommunale Ebene nicht in Sicht ist. Tibussek und Riedt sprechen von Gestaltungsmöglichkeiten, die sowohl auf oberer Ebene (hier die Bundesländer), als auch auf unterer Ebene gegeben seien. »Dabei muss keine Ebene auf die andere warten, denn Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume sind schon jetzt auf allen Ebenen vorhanden.«<sup>14</sup>

Es fehlt eine breite Fachdiskussion, die eine sinnvolle und systematisch-historische Berücksichtigung der einzelnen Disziplinen einbezieht. Dem kann auch in diesem Arbeitsbuch nur aus pädagogischer Sicht entsprochen werden. Damit sei auf die angeführten und zitierten Texte der Einleitung verwiesen, um sich einen weiteren Überblick über die Diskussion zu verschaffen.

### **Arbeitsleitendes Interesse und These**

Aus pädagogischer Sicht gibt es einen hohen Bedarf an kommunalen Lösungen für Bildungsfragen. Dieser Bedarf hat sich auch aus der Zersplitterung der pädagogischen Arbeitsfelder ergeben; familienpädagogische Angebote existieren neben frühpädagogischen. Von den unzähligen Einzelfeldern der Spezialisierung sind vor allem die Schulpädagogik und die Sozialpädagogik sowie die Angebote der Erwachsenenbildung zu nennen. Diese Zersplitterung ist wahrscheinlich pädagogisch-geschichtlich notwendig gewesen. Aber sie führt auch dazu, dass die Zusammenhänge der Einzeldisziplinen zunehmend aus dem Blick geraten. Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden von Institution zu Institution »gereicht«, ohne auf die Einheit ihrer Person, auf ihre Kohärenz zu achten. Sie zersplittern ebenso wie die Einzelfelder der Pädagogik, die sich voneinander abgrenzen wollen und ihre jeweilige Eigenständigkeit betonen.

---

<sup>14</sup> Tibussek/Riedt, in: Bleckmann: Bildungslandschaften – Mehr Chancen für alle, Wiesbaden, 2012, S. 148.



Die pädagogische Bedeutung der Bildungslandschaften liegt somit darin, dass die beiden Positionen »notwendige Spezialisierung« und »Bereichsdifferenzierung« dem Verlangen nach Einheitlichkeit und Kohärenz in der Praxis gegenüberstehen. Beruft sich die eine Position auf die Ausdifferenzierung der Moderne, die durch Spezialisierung der pädagogischen Praxis begleitet sein muss, so gründet sich die andere Position auf dem Gedanken der Individualität, welche durch eine abgestimmte und systematische Anschlussfähigkeit der Praxisfelder begleitet sein soll.

So ist ein Widerstreit zu entdecken, der vielfältige Ausformulierungen und eine Grunddarstellung der Hintergründe erforderlich macht. Das Verhältnis von Spezialisierung und Entspezialisierung, von Differenzierung und Entdifferenzierung sowie von Bereichspädagogik und Bereichsüberwindung müsste sowohl empirisch als auch grundlagentheoretisch beleuchtet werden. Diese Studie kann das nicht leisten. Sie kann nur erste Anregungen für die Forschung liefern und darauf hinweisen, dass sich ein Gespür für den Widerstreit in der Praxis nachweisen lässt und erste Lösungsvorschläge erarbeitet werden.

Die pädagogische Praxis – ebenso wie die Ausbildung und die Wissenschaft – haben in den Jahren seit der Entstehung neuzeitlicher Pädagogik einen beispiellosen Expansionskurs erfahren. Diese Expansion wurde vor allem in einer Ausdifferenzierung und Spezialisierung deutlich. Zur wichtigsten zentralen Subdisziplin der Schulpädagogik kam schnell die Sozialpädagogik, die Erwachsenenbildung und die Frühpädagogik (oder auch Vorschulerziehung) hinzu. Diese vier Felder haben sich noch weiter in Pädagogik für Menschen mit Behinderung (mit vielen Unterbereichen wie Angeboten für Menschen mit psychischen Behinderungen und Sinnesbehinderung etc.), in Jugendhilfe, Beratung und Jugendarbeit unterteilt. Wir haben eine Verkehrserziehung, eine Bewegungserziehung und eine Ernährungspädagogik. Hinzu kommen immer ausdifferenziertere therapeutische Angebote für Heranwachsende sowie logopädische Angebote, die Motopädie etc.

Die Ausdifferenzierung ist auf ihre Art und Weise erfolgreich und bringt den Vorteil mit sich, dass für vielfältige Schwierigkeiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Spezialist\*innen zur Ver-

fügung stehen. Darüber hinaus wird Lernen als lebenslanger Prozess propagiert. Dass sich eine ganze, entscheidungs- und handlungsfähige Individualität mit Abgrenzungsmöglichkeiten und der Entscheidungsfähigkeit, was sie selbst im Bereich der Bildung für sinnvoll und persönlich notwendig hält, entwickelt, wird bei dieser Fragmentierung allerdings aus den Augen verloren.

Diese Ausdifferenzierung steht jedoch immer in einer Spannung zu einer Pädagogik, die sich um Ganzheitlichkeit bzw. die Einheit des Individuums Sorgen macht. Die Förderung von Einzelaspekten steht in der Gefahr, den Heranwachsenden zum Träger von Teilleistungen zu reduzieren. Die Zersplitterung wird unterstützt durch Messungen von Einzelkompetenzen in den Schulleistungsstudien (PISA, Timms etc.). Der Aspekt der Pädagogik, das Individuum als von Beginn an seiner eigenen Entwicklung beteiligt und als entscheidungsfähig anzusehen, gerät aus dem Blick. Hinzu kommen die Belastungen des Bildungsprozesses. Schule soll zu summierter Kompetenzvermittlung führen und die Sozialpädagogik schafft die soziale Integration. Immer weiter gehen die gesellschaftlichen Erwartungen an die Entwicklung von wünschenswerten Bildungsleistungen. Die Möglichkeiten, sich gegen solche Zumutungen für den Entwicklungsprozess zu verwahren, nehmen ab.

Die Spannung zwischen der Ausdifferenzierung in Bereichspädagogiken bzw. Subdisziplinen der Pädagogik und der Erinnerung an einen kohärenten Bildungsprozess des handlungs- und abgrenzungsfähigen Menschen nehmen zu – und sie sind nicht theoretischer Art, sondern bestimmen letztlich das Handeln aller Pädagog\*innen. Wer sich auf der einen Seite freut, als Spezialist\*in für einen Bildungsaspekt zu gelten und darin eine gewisse Expertise erringt, wird immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob die Einzelleistungsförderung nicht auch problematisch ist, wenn es um die Mündigkeit und um einen integrierten Bildungsprozess geht.

Die Praxis diskutiert aber auch die Nachteile der Fragmentierung und Zersplitterung. Sie bemüht sich um Kriterien, die der Spezialisierung – so sinnvoll sie im Einzelnen auch immer sein mag – eine Sicht auf Kohärenz und Selbstbestimmung der Klient\*innen entgegenstellen.

Das handlungsfähige Individuum entsteht nicht erst nach Durchlaufen aller fragmentierten Einzelförderungen. Es ist eine Erfahrung aus der Praxis, dass die getrennten Fördermaßnahmen den Vorteil haben, dass gesellschaftliche Erwartungen an die Kompetenzbildung und an die Einzelaspekte der Bildung entsprechen.

Das Besondere der Bildungslandschaften sehe ich dabei nicht darin, dass die Bildung an der Wirtschaft ausgerichtet wird. Ich sehe den Ursprung auch nicht in der Stärkung von Demokratie (das ist sicher wichtig, trifft aber nicht den Punkt) und auch nicht in der wichtigen Tendenz zum lebenslangen (oder lebensbegleitenden) Lernen. Der Ursprung liegt auch nicht in der Bedeutung des Aufbaus von Bildungsmonitoring oder darin, dass ein kommunales Bildungsmanagement etabliert wird. Alle diese Ansprüche an die Bildungslandschaften sind nicht unwichtig, treffen aber meiner Einschätzung nach nicht den Kern. Sie sind in einem anspruchsvollen Sinne »parapädagogisch«.<sup>15</sup>

Der pädagogische Kern der Bildungslandschaften wird schon in der Entstehung des modernen Schulwesens und den Analysen dazu gesehen. Es ist Johann Friedrich Herbart, der sich mit den Folgen einer fragmentierten Bildung auseinandersetzt<sup>16</sup> und die »Notwendigkeit einer kommunalen Alternative« entfaltet. Herbart konnte freilich nur die Anfänge der Separierung und Fragmentierung beobachten. Aber ihm wurde schon deutlich, dass strukturelle Lösungen für ein aufkommendes Problem der Trennung von Familienerziehung und Schulbildung gesucht werden müssen. Diese Trennung kann nur durch eine Vernetzung und sinnvolle Aufgabenteilung überwunden werden. »Diese Aufgabenteilung unterscheidet sich aber von der traditionellen, bürokratischen Funktionsteilung zwischen Elternhaus und staatlich kontrollierter Schule dadurch, dass sie sich nicht so sehr an den Erwartungen der Eltern und der Gesellschaft, sondern vorrangig an den Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Heranwachsenden orientiert. [...] Die Aufhebung der herkömmlichen Funktionsteilung zwischen Elternhaus und

15 S. *Mikhail*, Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis, Paderborn, 2016.

16 S. *Herbart*, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Bochum, 1976.

Schule zugunsten neuer, kooperativer Formen des Zusammenwirkens, die sich in erster Linie an den Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen orientieren, eröffnet außerdem erst die Möglichkeit, den Heranwachsenden als ganze Person anstelle seiner künftigen beruflich-sozialen Teilfunktionen zur Aufgabe der Erziehung zu machen.«<sup>17</sup> Die Diagnose und die strukturellen Lösungsvorschläge lassen sich fast identisch in aktuellen Schriften zu den pädagogischen Aufgaben der Bildungslandschaften finden<sup>18</sup>.

## Vorstellung des Bildungsbüros

In der Pädagogik sind Erziehung und Bildung von zentraler Bedeutung. Im Leben eines jeden Menschen sind beide Punkte in der heutigen Zeit nicht zu überschätzen. Bildung und Erziehung sind nicht nur für das Berufsleben, sondern auch für den sozialen Umgang und die Mündigkeit eines jeden Individuums, entscheidend.

Deshalb liegt die Verantwortung insbesondere bei der Politik. Die Bedienung des breiten Spektrums von Früherziehung und Erwachsenenbildung und die Information der Menschen über die Bildungsmöglichkeiten, kann nicht allein vom Schul- oder Jugendamt bewältigt werden. Diese Lücke schließt ein Bildungsbüro, welches u.a. im Münsterland eingerichtet wurde.

Bildung sollte auf kommunaler Ebene Raum gegeben werden. Zu Anfang stellte sich jedoch die Frage, wo Bildungslandschaften fachlich einzuordnen sind.

In der Geografie? – schließlich geht es um Landschaften und Regionen.

---

17 *Kemper*, Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Rudolstadt und Jena, 1999, S. 121.

18 S. z.B. *Oelkers*, Neugestaltung von Bildung vor Ort, Geisenheim, 2011.

In der Soziologie? – schließlich spielt die Datenauswertung und -erhebung im Bereich der Bildung für die Rolle der Optimierung kommunale Bildung eine große Bedeutung.

In der Kommunalpolitik? – schließlich geht es um Verwaltungsentscheidungen und dem politischen Schicksal der Kommune.

Die Lösung des Konfliktes war die Schaffung eines bereichsverbindenden Instituts in dem Expert\*innen der verschiedenen Disziplinen zusammenarbeiten. Das Bildungsbüro im Münsterland war folgendermaßen konstituiert: Es gab

- drei Sozialpädagogen,
- einen Lehrer, der vom Lehrdienst freigestellt war,
- einen Geographen und Sozialwissenschaftler für die Daten,
- eine Kulturwissenschaftlerin für die Karte der Museen und
- zwei allgemeine Pädagogen für Steuerung und Leitung

## **Wofür ist das Bildungsbüro konkret zuständig?**

Zum einen fungiert das Bildungsbüro als eine Art Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, indem Erfahrungen dokumentiert und ausgewertet werden. Charakteristisch im Münsterland war dafür auch die Organisation von einer Bildungskonferenz für Praktiker, Wissenschaftler und interessierte Bürger, wodurch ein Forum für Austausch geschaffen werden konnte. Die Konferenz fand alle zwei bis drei Jahre statt.

Des Weiteren werden regelmäßig Bildungsberichte über die Region erstellt, die z.B. Daten über Jugendarbeitslosigkeit, Analphabetismus, aber auch die Art und Zahl der erreichten Schulabschlüsse enthalten.

Außerdem fördert das Bildungsbüro gezielt Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene, indem es auf Institutionen und Projekte aufmerksam macht und Kooperation/Vernetzung zwischen den Einrichtungen erleichtert. Im Münsterland gab es z.B. auch eine Kampagne für Erwachsenenbildung. Die Bürger\*innen wurden über Plakate und lokale Medien wie Radio oder Zeitung über Angebote aufmerksam gemacht

und Anbieter der Erwachsenenbildung, wie z.B. die Volkshochschulen (VHS), besser vernetzt. Trotz oder gerade wegen drohender Arbeitslosigkeit sollen Erwachsene auch nach dem Eintritt ins Berufsleben zum Weiterlernen ermutigt werden. Auch Fachkräfte sollen gezielt gefördert und weitergebildet werden, ebenso wie geographische Vernetzung z.B. durch die Erstellung einer Landkarte von Museen in der Region gefördert wird.

Ferner übernimmt das Bildungsbüro Verwaltungsaufgaben und steht unter der Leitung von zwei Gremien mit Vertretern aus dem Sozial- und Arbeitsamt, Bürgermeistern der Region sowie der Kreisverwaltung.

### **Wie erfolgt die Auswertung der Erfahrungen, die im Bildungsbüro gesammelt werden konnten?**

Die Auswertung der Erfahrungen verfolgt den Anspruch, die Praxis ebenso wie eine wünschenswerte Theorie zu berücksichtigen.

Bei der Praxis greife ich auf eigene Protokolle und Notizen sowie auf Erinnerungen an Gespräche und Teamsitzungen zurück. Auch wird auf Interpretationen zu Bildungskonferenzen und Workshops Bezug genommen; vor allem auch die Projektsitzungen im Rahmen des Modellversuchs »Lernen vor Ort« gab in diesem Kontext wichtige Impulse für die Praxisauswertung.

Zu Beginn der Erstellung der genannten Notizen und Protokolle war dabei die Frage von zentraler Bedeutung, wie die Aktivitäten, Entscheidungen und Impulse im Bildungsbüro bzw. aus diesem heraus eine pädagogische Begründung finden könnten.

Vor allem die starke Berücksichtigung von Daten und Fakten zu den jeweiligen Bildungslandschaften hatte vieles für sich. Ohne Klarheit bezüglich der Besonderheiten einer Region, wären Maßnahmen, die Bildungsfragen betreffen, spekulativ gewesen. Dennoch kam immer wieder die Frage auf, wie genau mit den Daten verfahren werden und in welche Richtung sich die thematisierte Bildungsregion entwickeln soll. Denn die Daten konnten nur bedingt Auskunft dazu geben,

wie die Bildung der Zukunft zu gestalten sei und wie eine Verbesserung eingeleitet werden könnte.

Auskünfte gab aber zumindest die Kritik an der Instrumentalisierung. So viel war von kritischer Seite klar: Bildung, die in erster Linie als Instrument lokaler Wirtschaft oder lokaler Politik eingesetzt wird, muss zurecht hinterfragt werden.

In dem Zwischenfeld von Theorie und Praxis und in dem Versuch, beiden so weit wie möglich gerecht zu werden, sind Verkürzungen wahrscheinlich unvermeidbar. Aber hier geht es nicht um abschließende und fertige Formen der Erfahrungsauswertung für die Theorie, sondern um erste Annäherungen. Welche Wege kann eine theorieorientierte Praxisreflexion beschreiten?

## **Was zeichnet meine persönlichen Erfahrungen aus?**

Wer als Pädagog\*in in eine Verwaltungseinheit eintritt, hat natürlich ganz andere Aspekte im Blick als jemand, der direkt in der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Heranwachsenden tätig ist. Der direkte Umgang mit Menschen, die in ihrem Lebensweg begleitet werden, fehlt. Vielmehr ist es eine Bürotätigkeit, die sich mit den Rahmenbedingungen und den Strukturen von pädagogischen Maßnahmen beschäftigt. In meiner Wahrnehmung war aber gleichwohl für alle Mitarbeiter\*innen von Bedeutung, die Erziehung und Bildung von Heranwachsenden zu verbessern. Verwaltung von Straßenbau und Verwaltung von Pädagogik unterscheidet sich durch andere Prinzipien, ein grundlegend anderes Verständnis von Praxis und vieles andere mehr. So oder so geht um Fachlichkeit und Professionalität in dem entsprechenden Gebiet. Ich betone das deshalb, weil in den allgemeinen Ansätzen zum Aufbau von Verwaltungseinheiten nicht immer berücksichtigt wird, dass pädagogische Prinzipien grundlegend andere Ansätze und Vorgehensweisen notwendig machen.

Die Abläufe waren sonst ähnlich wie in anderen Verwaltungseinheiten. Es mussten Zuständigkeiten geklärt werden und es wurden Ziele festgelegt. Wichtig waren die Absprachen und der Austausch im Team.

Die Bedeutung von eigener pädagogischer Arbeit und damit auch die Unabhängigkeit von anderen Erwartungen war in den Diskussionen innerhalb des Teams durchaus zu bemerken. Es gab eine offene und interessierte Aufnahme von Ansätzen des Bildungsmanagements, aber auch eine Offenheit für Kritik an der zu starken Instrumentalisierung für wirtschaftliche oder politische Zwecke. Das zeigte sich z. B. bei der Diskussion mit Lehrer\*innen über datenbasierte Rankings von Abiturnoten.

Im Laufe vieler Teamabsprachen stellte sich heraus, dass wir im Bildungsbüro die ganze Person in den Blick nehmen wollen. Hierfür eignen sich das Konzept der Bildungslandschaften und Modelle zu Kooperation, Vernetzung und Übergängen.

### **Welche Erkenntnisse wurden im Bildungsbüro gewonnen?**

Wir haben insbesondere gemerkt, dass eine Ausdifferenzierung und Expansion von Angeboten für die Bildung des Individuums von zentraler Bedeutung sind.

Gleichzeitig wurden wir mit den bereits beschriebenen Gefahren einer Ausdifferenzierung konfrontiert, und zwar der Zersplitterung, die den Menschen als Ganzen aus dem Blick verliert und den Heranwachsenden auf einen Träger von Teilleistungen reduziert.

### **Zum Ansatz dieses Buches**

Mit dem Konflikt zwischen Ausdifferenzierung und Zersplitterung beschäftigt sich die Praxisstudie. Dabei möchte ich meine praktischen Erfahrungen mit theoretischen Erklärungsmustern verknüpfen. Als Praktiker, der wohl ohne seine Erfahrungen im Bildungsbüro gar nicht auf die Bedeutung der Bildungslandschaften aufmerksam geworden wäre, werde ich mit der Praxis anfangen und mich langsam zur Theorie vortasten.



Ein Schlüsselmoment für mich persönlich war die Lektüre eines Textes von Winfried Lohre, welcher von der Kohärenz und dem Zusammenhang der Pädagogik spricht. Das tut er als bedeutende, praktisch erfahrene Person im Bereich der Bildungslandschaften. Die gesamten theoretischen und konzeptionellen Auswirkungen dieses Gedankens sind ihm aber nicht bewusst. Er bleibt im Modus der Praxis. Ich möchte aus der Praxis heraus zeigen, dass die gesamte pädagogische und erziehungswissenschaftliche Grundkonzeption in Praxis und Theorie durch den Erfolg der Bildungslandschaften etwas anders geordnet werden sollte. Diesen Gedanken führe ich dann in einem Gedankenexperiment aus. Dabei bleibe ich vorsichtig, da ich keine eigene Theorie verfassen will, sondern nur Anregungen aus der Praxis herausgeben möchte.

In den folgenden Textpassagen wird der Gedanke noch einmal grundlegend formuliert:

Die These dieser Studie lautet, dass es in der Praxis der Pädagogik einen Bedarf gibt, der sich als »Bereichsverbinding« bezeichnen lässt. Die Ausdifferenzierung und die Separierung von Spezialisierungen in Feldern der Frühpädagogik, Schulpädagogik etc. bringt Nachteile mit sich, die durch eine Kohärenz der Pädagogik aufgehoben werden. Dieser Bedarf an Bereichsverbinding im Sinne einer ganzen und nicht aufgeteilten Pädagogik wird in kleinen regionalen Einheiten jeweils unterschiedlich ausprobiert. Die Regionalität und kommunale Orientierung ist deshalb so von Bedeutung, weil die Verbinding der ausdifferenzierten Felder nicht von einer Bildungsministerin verordnet werden kann, sondern die Gegebenheiten kommunaler Bildung berücksichtigt werden müssen. Eine bereichsverbundene Regionalpädagogik kann nur aus der Praxis und aus dem Bedarf der jeweiligen regionalen Praxis heraus entwickelt werden, also nicht von oben nach unten, sondern von unten nach oben.

Mit dieser dezidiert pädagogischen Betrachtung, die den Kern der Bildungslandschaften in den Blick nimmt, möchte ich zum einen tiefer auf den Ursprung der Bildungslandschaften schauen und zum anderen viele andere Interpretationen als Folge von einer pädagogischen und gesellschaftlichen Praxis interpretieren. Es handelt sich meiner

Einschätzung nach, um praktische Erfordernisse, die den Erfolg der Bildungslandschaften ausmachen. Es werden Lösungen im pädagogischen Feld angeboten, die schon seit einiger Zeit als Problem im Raum standen. Die Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxis in Unterpraxen und mit ihr die Ausdifferenzierung in Subdisziplinen der Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin war sehr erfolgreich. Sie hat aber auch die Tendenz unterstützt, Bildungsbiographien zu zerstückeln, zu fragmentieren und einen Blick auf die Bildung des Menschen zu fördern, der ihn zu Teilleistungen parzelliert. Bildung und Erziehung wurde in Kleinteile und in getrennte Aufgabenfelder fragmentiert.