

Bernd Lederer

Kompetenz oder Bildung?

**Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des
Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung
auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis**

Ich danke allen, die mir bei der Anfertigung dieser Arbeit mit Anregungen, Denkanstößen sowie Ermunterungen zur Seite standen.
Besonderer Dank gilt Herrn Volker Milsch für Layout und Satz.

Inhaltsverzeichnis

0	Persönliche Vorbemerkungen	19
1	Fragestellungen, Vorbemerkungen und Einleitendes	21
1.1	Pointierte Zielbestimmung der Habilitationsschrift	21
1.2	Zentrales Anliegen, Forschungsthesen und Argumentationsduktus der Arbeit	22
1.3	Thematische Reihung der wichtigsten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen	25
1.4	Notwendige Vorbemerkungen bezüglich <i>Gendering</i> , Rechtschreibung, Hervorhebungen und sprachliche Reichweite	26
1.5	Notwendige Vorbemerkungen zum Ort des Sprechens, zur Definitionsproblematik, zum methodischen Ansatz und zum Verhältnis von Objektivität und Wertorientierung	27
	– <i>Zum Ort des Sprechens</i> –	27
	– <i>Zur Problematik von Begriffsdefinitionen</i> –	28
	– <i>Methodischer Ansatz</i> –	30
	– <i>Zum Spannungsverhältnis von Objektivität und Wertorientierung</i> –	31
1.6	Notwendige Prolegomena zu Systematik und Duktus der Bildungsbegriffsspezifikation	31
1.7	Einleitende Hinführung zur Globalthematik Bildung, Kompetenz und Reflexion	33
Teil I	Näheres zu „BILDUNG“ im Bemühen um eine Revitalisierung und Verteidigung der ihr innewohnenden emanzipatorischen Bedeutungskerne .	35
2	Begriffliches	37
2.1	Zum Gegenstandsbereich des Bildungsbegriffs	37
	– „ <i>Erziehung</i> “ und „ <i>Bildung</i> “: eine wichtige Differenz in <i>deutscher Sprache</i> –	38
	– „ <i>Bildung</i> “: <i>Lost in translation?</i> –	40
2.1.1	Zur Genealogie des Bildungsbegriffs	41
	– <i>Antike</i> –	42
	– <i>Mittelalter</i> –	43

	– <i>Humanismus und Aufklärung</i> –	45
	– <i>Zwischenfazit</i> –	51
2.1.2	Vier historische und konnotationsgeschichtliche Bedeutungskerne des Bildungsbegriffs nach Günther Dohmen	52
	– <i>Der mystisch-religiöse Bildungsbegriff</i> –	52
	– <i>Der organologische Bildungsbegriff</i> –	54
	– <i>Der pädagogisch-aufklärerische Bildungsbegriff</i> –	54
	– <i>Der kulturpädagogische Bildungsbegriff</i> –	55
2.2	Inhaltliche Desiderata von „Bildung“	56
2.2.1	Zur Definitionsproblematik von Bildung	56
	– <i>Umfassendes und wenig Konkretes</i> –	58
	– <i>Begriffliche Heteronomien</i> –	60
	– <i>Eine verbindliche Bildungsdefinition: „Mission impossible“?</i> –	63
	– <i>Zwischenfazit</i> –	67
2.2.2	„Bildung“ als unverzichtbare pädagogische Leitkategorie	68
	– <i>Begriffspluralität als Chance</i> –	70
	– <i>Resümée: Bildung als grundsätzlich brauchbarer, zeitabhängiger und zugleich überzeitlicher Begriff</i> –	71
	– <i>Zwischenfazit und weiteres Vorgehen</i> –	73
2.2.3	Verwendungsweisen von „Bildung“ – ein nicht-systematischer Überblick	75
2.2.3.1	Thematisierungsweisen von Bildung nach Heinz-Elmar Tenorth	77
2.2.3.2	Die fünf Thematisierungsebenen von Bildung sensu Jürgen-Eckardt Pleines/Dieter Lenzen/Yvonne Ehrenspeck	82
2.2.3.3	Die fünf Thematisierungsebenen von Bildung nach Alfred Langewand	85
	– <i>Die sachliche Dimension von Bildung</i> –	85
	– <i>Die temporäre Dimension von Bildung</i> –	86
	– <i>Die soziale Dimension von Bildung</i> –	86
	– <i>Die wissenschaftliche Dimension von Bildung</i> –	86
	– <i>Die autobiographische Dimension von Bildung</i> –	87
	– <i>Reflexiver Einwurf</i> –	87
2.2.3.4	Vier Thematisierungsschwerpunkte von Bildung gemäß der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck	88
2.2.3.5	Facetten von Bildung: Schlaglichtartige Spezifizierungen zentraler Bildungskriterien seitens ausgewählter Autoren	90
	– <i>Bildung nach Hartmut von Hentig</i> –	90
	– <i>Bildung nach Helmwart Hierdeis</i> –	96
	– <i>Bildung nach Jürgen Oelkers</i> –	97

	– <i>Bildung nach Andreas Dörpinghaus</i> –	97
2.2.4	Elementare Charakteristika und Kategorien des Bildungsbegriffs	99
2.2.4.1	Bildung als Selbstbildung	100
2.2.4.2	Zur Unabschließbarkeit von Bildung	104
	– <i>Bildung als Prozess, Ziel und Ergebnis zugleich</i> –	107
3	Spezifizierung unverzichtbarer Zielsetzungen und Inhaltsdimensionen eines nicht-zweckfunktional enggeführten Verständnishorizontes von „Bildung“	109
3.1	Bildung als Aufklärung des Menschen: Die Bildungsziele Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung	109
3.1.1	Vernunft, Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie als Leitnormen der Aufklärung	112
3.1.2	Bildung als Schlüssel für notwendige Veränderungen (Antonio Gramsci)	114
3.1.3	Bildung und Freiheit, Bildung und Befreiung	116
3.1.4	Bildung als Praxis der Freiheit – und der Solidarität	118
3.1.5	<i>Exkurs:</i> Normen und Werte emanzipatorischer Menschenbildung	122
	– <i>Sind nur „gute“ Menschen gebildet? – Eine essayistische Reflexion</i> –	127
	– <i>Fazit und thematische Überleitung</i> –	129
3.2	Reflexivität als elementares Bildungsdispositiv	129
3.3	Bildung als Persönlichkeitsbildung: Identität als Bildungsziel	131
3.3.1	Zum Begriff und Konzept der Identität	131
3.3.1.1	Zum Identitätsbegriff	133
3.3.1.2	Mutuelle und flüchtige Identitäten	134
3.3.1.3	Identitätsfindung als Bildungsaufgabe	137
3.3.1.4	Identität und Interaktion	138
3.3.2	<i>Exkurs:</i> „Symbolischer Interaktionismus“ nach G. H. Mead und seine Bedeutung für gelingende Bildung	140
3.4	Kontemplative Innerlichkeit <i>und</i> aktiver Welt- und Handlungsbezug als tragende Momente von Bildung	144
	– <i>Bildung für bessere Verhältnisse</i> –	148
	– <i>Überleitung</i> –	149
3.5	Wissenschaftshistorische und paradigmatische Verortung des zu generierenden Bildungsverständnisses: Kritische Theorie und Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft	150
3.5.1	Kritische Theorie und ihre Anfragen und Forderungen an die Pädagogik	151

3.5.2	Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft	158
3.5.2.1	Leitziel Emanzipation	159
3.5.2.2	Ideologie- und Diskurskritik sowie Selbstreflexion als unverzichtbare Methoden der Kritischen Erziehungswissenschaft	163
3.5.2.3	Kritik am Kritischen Paradigma in den Erziehungswissenschaften	166
3.5.2.4	Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft und ihre Anschlussfähigkeit zu (neu)humanistischen Bildungsverständnissen	167
3.5.2.5	Zwischenfazit und Ausblick: Kritische Erziehungswissenschaft – am Ende oder vor einem möglichen <i>Restart</i> ?	169
3.5.3	Konturen einer möglichen kritisch-emanzipatorischen Didaktik	175
3.5.3.1	Modell einer reflexiven Kritischen Didaktik nach Wolfgang Schulz	176
3.5.3.2	Plädoyer für einen didaktischen Neuanfang	179
	– <i>Zusammenfassung und thematische Überleitung</i> –	181
4	Ausgewählte Apologeten eines nicht-zweckfunktional enggeführten Verständnishorizontes von Bildungstheorie und -philosophie:	
	Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki	183
4.1	Wilhelm von Humboldts humanistische Bildungstheorie: Bildung als <i>Menschwerdung des Menschen</i>	183
	– <i>Humboldts Kerngedanke: Bildung zur Individualität</i> –	183
	– <i>Bildung als Ausbildung der je eigenen Individualität und des allgemein Menschlichen im Menschen</i> –	185
	– <i>Bildung als Selbst- und Weltbezogenheit</i> –	189
	– <i>Gegen Anpassung und Formierung: Bildung als Freiheit von Zurichtungen</i> –	191
	– <i>Der Primat der Allgemeinbildung</i> –	193
	– <i>Kritische Einwürfe: Bildung als elitärer Distinktionsgewinn</i> –	196
4.2	Wolfgang Klafkis dialektische Bildungstheorie	198
	– <i>Bildung als „Kategoriale Bildung“</i> –	198
	– <i>Bildung als „kritisch-konstruktive Bildung“</i> –	199
	– <i>Bildung als Allgemeinbildung</i> –	200
	– <i>Zwischenfazit und thematische Überleitung</i> –	202
5	Ausgewählte Spezifikationen von Bildung <i>ex negativo</i> . . .	205
5.1	Bildung und „Halbbildung“	205
	– <i>Anstelle von Halbbildung: zeitgemäße Allgemeinbildung!</i> – . . .	209

5.2	Das Verhältnis von Bildung und Wissen	210
5.2.1	„Wissensexplosion“ in der neokapitalistischen „Wissensgesellschaft“? Einleitende Reflexionen	210
5.2.2	Der Zusammenhang von Wissen und Bildung bzw. von Allgemeinwissen und Allgemeinbildung	214
	– <i>Exkurs: Bildung als Bildnis - ein essayistischer Diskussionsvorschlag zur Rehabilitierung breiten Allgemeinwissens</i> –	218
	– <i>Thematische Überleitung</i> –	221
5.3	Das Verhältnis von Bildung und Lernen: Merkmale eines „bildenden Lernens“	221
5.3.1	Exkurs: Bildendes Lernen im Kontext der „Pflicht“ zu lebenslangem und informellem Lernen: „ <i>Lifelong Learning</i> “ und „ <i>Informal Learning</i> “ als ideologisch konnotierte Gegenkonzepte zum „bildenden Lernen“	221
5.3.1.1	Theoretisch-Konzeptionelles zu <i>Lifelong Learning</i>	222
5.3.1.2	Ideologiekritik an <i>Lifelong Learning</i> als neokapitalistische Selbstregulierungstechnik	225
5.3.1.3	<i>Informal Learning</i> im Kontext einer Rationalisierung des Bildungssystems	232
5.3.2	„Bildung“ ungleich „Lernen“: Bildung = Lernen + Reflexion + Verstehen + Normativität	234
5.3.3	Inhalte und Ebenen eines bildenden Lernens nach Erich Weber	239
5.3.3.1	Freiheitliches und befreiendes Lernen	240
5.3.3.2	Kognitives und reflexives Lernen	240
5.3.3.3	Identitätsstiftendes Lernen	242
5.3.3.4	Soziales und kooperatives Lernen	245
	– <i>Soziales Lernen</i> –	245
	– <i>Kooperatives Lernen</i> –	246
5.3.3.5	Wert- und sinnorientiertes Lernen	247
	– <i>Wertorientiertes Lernen</i> –	248
	– <i>Sinnorientiertes Lernen</i> –	249
5.3.3.6	Ganzheitliches sowie gegenwarts- und zukunftsbezogenes, innovatives und antizipatorisches Lernen	250
	– <i>Ganzheitliches Lernen</i> –	250
	– <i>Gegenwarts- und. zukunftsbezogenes Lernen</i> –	251
	– <i>Innovatives und antizipatorisches Lernen</i> –	251
	– <i>Antizipation</i> –	252
	– <i>Partizipation</i> –	253
	– <i>Zusammenfassung und thematische Weiterführung</i> –	254

6	Erweiterung des generierten Bildungsverständnisses um eine humanökologische Perspektive	257
6.1	Theoretische Verortung: Sozialökologische Ansätze in der Erziehungswissenschaft	257
6.2	Der humanökologische Ansatz nach Urie Bronfenbrenner	259
6.2.1	Konzeptioneller Zugang	260
6.2.2	Wissenschaftshistorischer Hintergrund	261
	– <i>Das humanökologische Entwicklungsverständnis: Entwicklung als phänomenologische Kategorie</i> –	261
6.2.3	Humanökologischer Methodenpluralismus	263
6.2.4	Urie Bronfenbrenners Systemmodell	264
	– <i>Das humanökologische Verständnis von Umwelt</i> –	264
	– <i>Mikrosystem</i> –	266
	– <i>Mesosystem</i> –	268
	– <i>Exosystem</i> –	269
	– <i>Makrosystem</i> –	269
	– <i>Chronosystem</i> –	270
6.3	Das humanökologische Bildungsverständnis	272
6.3.1	Bildung als Kategorie des reflexiven Selbst- und Weltbezuges	272
6.3.2	Humanökologische Bildungsförderung	276
6.4	Der sozialökologische Ansatz nach Dieter Baacke: Ergänzung, nicht Ersatz für eine humanökologisch inspirierte Pädagogik	278
6.5	Würdigung der humanökologischen Pädagogik und Überleitung	280
7	Was ist, was meint „Bildung“?	
	Zusammenfassung in Form eines Essays	283
	– <i>Begriffliches und Geschichtliches</i> –	283
	– <i>Bildung als Selbstentfaltung und Selbsterkenntnis</i> –	284
	– <i>Bildung und Sozialität</i> –	285
	– <i>Bildung und individuelle Handlungs- bzw. Entfaltungsspielräume</i> –	285
	– <i>Bildung und Allgemeinwissen</i> –	286
	– <i>Konkrete Kriterien von Bildung</i> –	287
	– <i>Bildung als Allgemeinbildung</i> –	288
	– <i>Bildung als Kritikfähigkeit</i> –	289
	– <i>Bildung als Ware</i> –	289
	– <i>Bildung als das Erklimmen einer reflexiven „Meta-Ebene“</i> –	290
	– <i>Bildung und Philosophie</i> –	291
	– <i>Bildung und Humanität</i> –	291
	– <i>Bildung und Humanitas</i> –	291
	– <i>Thematische Überleitung</i> –	292

Teil II	Näheres zu „KOMPETENZEN“ im Kontext einer „Kommodifizierung“ und „Ökonomisierung“ von Bildung	293
8	Geschichtlich-diskursive Verortung des Kompetenzbegriffs	297
8.1	Aktualität und „Penetranz“ des Kompetenzdiskurses	297
8.2	Zur Genealogie des Schlüsselqualifikations- und Kompetenzdiskurses	299
8.3	Geschichtliche Skizze des Kompetenzkonzepts im Rahmen der Erwachsenenbildung in Westdeutschland seit 1950	303
8.3.1	Das „Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960	303
8.3.2	Die „realistische Wendung“ in den Erziehungswissenschaften	305
8.3.3	„Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970	308
8.3.4	„Qualifikationsoffensiven“ und Karriere des Schlüsselqualifikationsbegriffs	315
8.3.5	Durchbruch des Kompetenzdiskurses nach 1989ff.	317
	– <i>Kompetenzen als marktgerechte Anpassungsstrategie im Dienste sozioökonomischer und kultureller Transformationen</i> –	317
8.3.6	Zwischenfazit: Kritik an der kompetenzorientierten Wende und erstes Plädoyer für eine Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff	322
8.4	Sozioökonomische Transformationen und die Dominanz des Kompetenzdiskurses	325
9	Der Kompetenzbegriff: Konkretisierungen und Definitorisches	331
9.1	Zur Heterogenität und Definitionsproblematik von „Kompetenz(en)“ (und des vorangehenden Schlüsselqualifikationsbegriffs)	331
9.2	Begriffliche Bestimmungen von „Kompetenz“	334
9.2.1	Etymologische und inhaltliche Annäherungen	334
	– „soft skills“ –	336
	– <i>Zur Differenz von „Kompetenz“ und „Performanz“</i> –	337
9.2.2	Allgemeine Charakteristika und Definitionen von „Kompetenz“	338
9.2.3	Die gängige Systematisierung von Kompetenzen	341
9.2.3.1	Fach- und Methodenkompetenz(en)	342
9.2.3.2	Personale Kompetenz(en)	343
9.2.3.3	Soziale Kompetenz(en)	344
9.2.4	Abweichende und ergänzende Systematisierungen von Kompetenzen	347

9.2.5	Begriffliche Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten von „Kompetenz“, „Qualifikation“ und „Schlüsselqualifikation“	350
	– „Kompetenz(en)“ und „Schlüsselqualifikation(en)“ –	350
	– „Kompetenz(en)“ und „Qualifikation“ –	353
	– Zusammenfassung –	357
9.3	Der Kerngehalt von „Kompetenz“: Selbstorganisierte Handlungsfähigkeit	359
9.3.1	Handlungsbezug von Kompetenzen und Primat der Handlungsfähigkeit	359
9.3.2	Primat der Selbstorganisationsfähigkeit	362
	– Zusammenfassung –	364
9.4	Exkurs: Entwicklung und Transfer von Kompetenzen	365
	– Plädoyer für außerberuflichen Kompetenzerwerb und -anwendungsbezug –	366
9.5	Begriffliche und methodisch-konzeptionelle Kritik an Kompetenzen	367
	– Mangelnde Messbarkeit und pädagogisch-didaktische Operationalisierungsproblematik –	371
10	Differenzen zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ im Kontext ökonomisch-instrumenteller Inbeschlagnahmen	375
	– Erkenntnisleitendes Interesse des Kapitels –	375
10.1	Bildung im Horizont ihrer gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionalität: Eine bildungsgeschichtliche Skizze des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialbildung zur Analyse des Stellenwerts von Bildung in den Kompetenzdomänen Arbeit und Beruflichkeit	377
	– Problembeschreibung und Fragestellung –	377
10.1.1	Beginn der Diskussion bereits in der Antike	379
10.1.2	Der bildende Wert der Praxis in der Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus	380
10.1.2.1	Das Bildungsverständnis der Aufklärer: der Primat der „Industriosität“	381
	– Bildung und „Ungehorsam“ –	385
10.1.2.2	Das Bildungsverständnis der Neuhumanisten: der Primat der Allgemeinbildung	387
	– Bildung als elitärer Distinktionsgewinn –	393

	– <i>Neuhumanistische Geringschätzung der Berufsbildung und Primat der Allgemeinbildung</i> –	394
10.1.2.3	<i>Exkurs: Wilhelm von Humboldts Primat der Allgemeinbildung bei gleichzeitiger Anerkennung angewandter Bildung</i>	399
	– <i>Humboldts Wertschätzung auch spezieller Bildung</i> –	401
	– <i>Kritik an Humboldts Bildungstheorie</i> –	403
10.1.3	Rehabilitierung der anwendungsbezogenen Bildung	406
10.1.4	Fazit: Auch spezielle Bildung bildet, doch allgemeine Bildung ist das sie tragende Fundament	410
	– <i>Einsprüche gegen die Gleichwertigkeit „der Bildungen“ mit Blick auf sozioökonomische Realitäten</i> –	415
	– <i>Voraussetzungen einer tatsächlich auch „bildenden Spezialbildung“</i> –	418
10.1.5	Zusammenfassung und thematische Überleitung	419
10.2	Bildung und Kompetenzen im Kontext einer Ökonomisierung und Kommodifizierung des Bildungssystems und Bildungsgedankens	422
10.2.1	Verortungen des Humankapitaldiskurses	422
	– <i>Exkurs: Geschichte und Apologeten des Humankapitaldiskurses</i> –	429
10.2.2	Was meint „Ökonomisierung der Bildung“?	432
10.2.2.1	<i>Exkurs: Folgen der Ökonomisierung für das Bildungssystem und das vorherrschende Verständnis von Bildung</i>	435
10.2.2.2	Indikatoren für Ökonomisierungslogiken am Beispiel des Hochschulsystems	446
	– <i>Beispiel 1: Modularisierung von Bildungsinhalten</i> –	446
	– <i>Beispiel 2: Universitäten als Berufsausbildungsstätten und Dienstleistungsunternehmen</i> –	448
	– <i>Beispiel 3: Elitenförderung</i> –	451
10.2.3	Zwischenplädoyer gegen die Ökonomisierung des Bildungssystems	453
	– <i>Alternative Reformagenden</i> –	457
	– <i>Zusammenfassung und Weiterführung</i> –	459
11	Ausgewählte Einschätzungen und Analysen des Verhältnisses von „Kompetenz“ und „Bildung“	461
11.1	Theoretische Grundverortung einer Schnittmengenanalyse von Kompetenz(en) und Bildung: Kompetenzen als Elemente formaler Bildungstheorien	461

11.2	Ausgewählte fachwissenschaftliche Einschätzungen zu Schnittmengen und Unterschieden von „Kompetenz“ und „Bildung“	464
	– <i>Persönlichkeitsbezug als qualitative Schnittmenge von Bildung und Kompetenz</i> –	470
	– <i>Umweltbezug als gemeinsames Charakteristikum von „Bildung“ und „Kompetenz(en)“</i> –	475
	– <i>Annäherung und Differenzierung im Begriff der Reflexivität</i> –	475
	– <i>Zusammenfassung und Weiterführung</i> –	478
11.3	Kritik an Kompetenzen aus dezidiert kritisch-emanzipatorischer Sicht	478
11.3.1	Kompetenzen als Beitrag zur marktgerechten Anpassung der Persönlichkeit	480
11.3.1.1	Kompetenzen im Kontext neoliberaler Selbsttechnologien	482
11.3.1.2	Das Menschen- und Gesellschaftsbild des neoliberalen Kompetenz- und Bildungsdiskurses	485
11.3.1.3	Kompetenzen als marktkonforme Selbstdisziplinierungsdispositive	488
	– <i>Die kompetente Persönlichkeit als marktförmige Persönlichkeit?</i> –	489
11.3.1.4	Teamarbeit als potentiell subjektivitätskujonierende soziale Praxis	493
11.3.1.5	Der Kompetenzimperativ als neue Qualität ökonomistischer Herrschaft	498
11.3.1.6	Beschränkung von Individualitätsspielräumen	499
11.3.1.7	Vom Festangestellten zum „Arbeitskraftunternehmer“	502
11.3.2	Kompetenzen für <i>Lifelong Learning</i> im Dienste individueller <i>Employability</i>	507
	– <i>Employability qua lebenslangem Lernen</i> –	511
	– <i>Leitziel „Entrepreneurship-Kompetenz“</i> –	514
11.4	Zusammenfassendes Fazit des Zusammenhangs von „Kompetenz“ und „Bildung“	517
11.4.1	Zur Differenz von „Bildung“ und „Kompetenz“	517
11.4.2	Plädoyer für eine Neubesinnung auf den Bildungsbegriff	519
11.4.3	Kritisch-reflexive Rückbesinnung auf humanistische Bildungsideale	521
11.4.4	Abschließende Zusammenschau der wichtigsten kongruierenden und inkompatiblen Momente von „Kompetenz“ und „Bildung“	523

11.5	Was impliziert „Kompetenz“ im heute dominanten Modus des Sprechens über Kompetenzen und was scheidet sie von „Bildung“?	
	Die soziale Logik des Kompetenzdiskurses: Zusammenfassung in Form eines Essays	525
	– Was „Bildung“ von „Kompetenz“ unterscheidet –	525
	– Das Menschenbild des neoliberalen Kompetenzdiskurses –	527
	– Pädagogisches Selbstverständnis und Kompetenzdiskurs –	530
	– Zusammenfassung und Weiterführung –	532

Teil III Näheres zu „REFLEXION“ im Wissen um deren Stellenwert für eine Bildung, die mehr ist als nur Kompetenz 533

12	Theoretische Spezifizierungen des Reflexionsbegriffs	535
12.1	Terminologische, anthropologische, philosophische und wissenschaftshistorische Annäherungen	535
12.1.1	Terminologische und gegenstandsbezogene Annäherungen	535
12.1.2	Selbstreflexivität als anthropologisches Spezifikum	538
12.1.3	Philosophisches zum Reflexionsbegriff	540
12.1.4	Fünf wissenschaftshistorische Dimensionen der Selbstreflexion nach Helmwart Hierdeis	542
12.2	Bildungstheoretische Fundierung der Reflexionsthematik	545
12.2.1	Reflexion als elementares Bildungskonstitutivum	545
	– <i>Bildung als Selbstbildung im Modus der Reflexivität</i> –	545
	– <i>Selbstreflexion und Selbsterkenntnis</i> –	548
	– <i>Bildung als Reflexion der eigenen Biographie</i> –	549
12.2.2	Kritikfähigkeit und Emanzipation als primäre Zielsetzungen der Selbstreflexion	553
	– <i>Reflexion und Kritische Theorie</i> –	554
	– <i>Kritische Selbstreflexion: unerwünscht?</i> –	555
12.2.3	Reflexion als elementare (Selbst-)Kompetenz	558
12.2.4	Reflexive Kompetenzentwicklung: Reflexion von Lernen, Handeln, Erfahrungen und Kompetenzen	563
	– <i>Reflexive Kompetenzentwicklung nach Julia Gillen</i> –	563
	– <i>Reflexives Erfahrungslernen nach Guido Franke</i> –	564
	– <i>Reflexion über Handlungen nach Donald Schön und Reflexion über Erfahrungen nach Julia Gillen</i> –	565
	– <i>Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz nach Helmut Knüppel/Johann Wilhelm</i> –	568
	– <i>Überleitung</i> –	570

13	Theoretische Modellbildungen zur Analyse und Förderung von Reflexion	573
13.1	Zur Relevanz reflexionstheoretischer Modellbildungen für die Fundierung einer reflexiven Erziehungswissenschaft und Pädagogik und eines darauf gründenden Bildungsverständnisses	573
13.2	Ausgewählte Reflexionsmodelle	576
13.2.1	Das Reflexionsmodell nach Donald Schön: Reflexion <i>in der</i> Handlung und Reflexion <i>über die</i> Handlung	576
	– 1. Stufe: „Wissen-in-der-Handlung“ –	577
	– 2. Stufe: „Reflexion-in-der-Handlung“ –	577
	– 3. Stufe: „Reflexion-über-die-Handlung“ –	578
	– Pädagogisch-didaktische Konsequenzen –	579
	– Kritischer Einwurf –	580
13.2.2	Die Theorie reflexiven organisationalen Lernens	581
	– Single-loop learning –	582
	– Double-loop learning –	583
	– Deutero learning –	584
	– Pädagogisch-didaktische Konsequenzen –	586
13.2.3	Das Reflexionsstufenmodell nach Martin Hartmann	587
13.2.3.1	Mögliche Bausteine einer <i>Kulturgeschichte der Reflexion</i>	587
13.2.3.2	Die Reflexionsstufentheorie sensu Martin Hartmann	591
13.2.3.3	Die Reflexionsstufen Martin Hartmanns im Einzelnen	593
	– „0. Stufe“: „Keine Reflexion – Die unwillkürliche Reaktion im Geschehen“ –	593
	– 1. Reflexionsstufe: „Das selbstvergessene Individuum“ –	593
	– 2. Reflexionsstufe: „Die Eigenschaft der Gegenstände“ –	594
	– 3. Reflexionsstufe: „Das Subjekt und das Objekt“ –	595
	– 4. Reflexionsstufe: „Die Instrumentalisierung der Anderen und die Steuerung von Handlungen“ –	598
	– 5. Reflexionsstufe: „Sozialer Prozess und äußere Regulation“ –	600
	– 6. Reflexionsstufe: „Kultur‘ als Selbstregulierungsstruktur“ –	602
	– 7. Reflexionsstufe: (ohne spezifizierende Bezeichnung) –	604
13.2.3.4	Kritische Würdigung der Hartmannschen Reflexionsstufentheorie und pädagogisch-didaktische Konsequenzen in Form einer Bevorzugung humanökologischer Modellbildungen	605
13.3	Methodische Aufgaben und Grenzen einer reflexiven Pädagogik	608
	– Einige Folgerungen für die methodenpraktische Förderung von Reflexivität –	611
13.4	Kritische Einwürfe zur Reflexionsthematik	612

13.5	Wofür steht „Reflexion“ und in welchem Zusammenhang steht sie zu „Bildung“? Zusammenfassung in Form eines <i>Essays</i> . . .	615
14	Abschließendes Plädoyer für eine gezielt geförderte Praxis sozialräumlich-differenzierter Reflexivität im Horizont der Gesamthematik	619
14.1	Zusammenfassende Schlussfolgerungen für Bildungstheorie und Pädagogik	619
14.2	Vorschlag für eine methodische Reflexionsförderung: das Konzept der Reflexionswerkstatt sensu Lederer/Pawlik	621
	– <i>Allgemeine Charakterisierung und pädagogische Zielsetzungen</i> –	621
	– <i>Ebenen und Phasen einer Reflexionswerkstatt</i> –	623
	– <i>Schematische Kurzdarstellung einer Reflexionswerkstatt</i> – . . .	625
	– <i>Abschließende Bemerkung</i> –	625
	Literatur	627
	Anmerkungen	643

0 Persönliche Vorbemerkungen

Als Vertreter einer der letzten Studienjahrgänge, der das Glück hatte, seine akademische Ausbildung noch vor Einführung von Studiengebühren und insbesondere auch noch vor der Umsetzung der „Bologna-Programmatik“ und der Implementierung entsprechender Studienarchitekturen durchleben zu dürfen, und von daher noch weitaus eher in der Lage wie auch Willens war, im Studium intellektuelle Umwege in Kauf zu nehmen und sich mit breiteren Fragestellungen analytisch-reflexiv zu beschäftigen, bin ich, weit über die Lebenswelt Universität hinaus, gewissermaßen unmittelbarer Zeitzeuge der umfassenden und überaus wirkmächtigen Durchdringung gesellschaftlicher Teilsysteme durch marktwirtschaftliche Imperative und Lenkungsmechanismen, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten vollzogen hat, weiterhin vollzieht und auch vor dem Verständnis dessen, was unter „Bildung“ zu verstehen ist und welcher Stellenwert selbiger zukommt, nicht halt machte und macht. Im Gegenteil war in den letzten über 20 Jahren überdeutlich zu beobachten, wie in Forschung und Lehre solche Inhalte, erkenntnisleitenden Interessen und Methoden mit verve in den Vordergrund rückten, die auf unmittelbare Verwertung im Sinne individueller Beschäftigungs- und Marktfähigkeit („Employability“) sowie nationaler (Wirtschafts)Standortinteressen abzielen. In welchem Ausmaß dabei oft genug zeitgeistkompatible Begriffe und Konzepte affirmiert und bis zur Karikatur forciert wurden und werden, Hauptsache, diese scheinen geeignet, Drittmittel und Forschungsprojekte zu lukrieren, müsste und muss kritischen WissenschaftlerInnen oft genug Anlass zu selbstkritischen Selbstreflexionen sein. Als teils prekarisierter Erziehungswissenschaftler/Pädagoge in unterschiedlichen Positionen und Institutionen des Bildungssystems hatte ich dabei oft genug ähnliche Rollenkonflikte zu reflektieren und mit mir selbst auszufechten, etwa dem zwischen der Notwendigkeit, sein Geld als Anbieter pädagogischer und wissenschaftlicher Dienstleistungen verdienen und entsprechend an der gerade gegebenen Nachfrage ausrichten zu müssen einerseits, und dem hiermit keinesfalls immer deckungsgleichen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis und Ethos nebst dem ihm grundlegenden pädagogischen Normengefüge andererseits. Letzteres impliziert eben auch, sich den Leitziele kritisch-reflexiver (Selbst)Erkenntnis, individueller Mündigkeit und Emanzipation von fremdbestimmenden und entfremdenden Strukturzwängen verpflichtet zu wissen. Entsprechend liest sich diese Habilitationsschrift auch als kleiner Beitrag, jene Risse zu verstärken,

die sich im Zuge der krisenhaften Ökonomielagen seit 2008 im neoliberalen Diskursgefüge abzuzeichnen scheinen, ein Diskurs, der eben auch die Geistes- und Sozialwissenschaften, und damit auch die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, in weiten Teilen durchdrungen hat. Die inhaltliche Ausbreitung und Begründung eines nicht-zweckfunktional-enggeführten, wesentliche Momente sowohl der humanistischen Bildung als auch der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik aufgreifenden Bildungsverständnisses und dessen Verteidigung gegen ökonomistische Beschlägnahmen, etwa im Sinne einer inhaltlichen Gleichsetzung von Bildung mit Kompetenz, ist zentrales Anliegen dieser Schrift.