

01.12. 2007

Dr. Bernd Lederer

Zur Einschätzung des „Kompetenzeditor“ sensu Hartmann/Lorenz als Instrument zur Gestaltung reflexiver Ausbildungsbedingungen: Plädoyer für eine humanökologische Perspektive

Der Lorenzsche „Kompetenzeditor“ auf Basis des Hartmannschen Reflexionsstufenmodells stellt, stark verkürzt und im wesentlichen gesprochen, den hoch ambitionierten Versuch dar, auf Grundlage eines komplexen interaktionstheoretischen Modells mit EDV-Unterstützung Reflexions- und Kompetenzaneignungs- bzw. -anwendungsprozesse zu erfassen und zu analysieren, um selbige letztlich zu optimieren. Eine grundsätzliche Schwierigkeit bei der Aufgabe, das Entwicklungspotenzial einer kritisch-konstruktiven Einschätzung zu unterziehen und also den Ansatz zu bewerten, gründet zunächst in den sattsam bekannten Grundsatzproblemen, die mit der Messung und Operationalisierung von Kompetenzen und zugehörigen Maßnahmen verbunden sind. Noch grundsätzlicher stellt sich in diesem Zusammenhang natürlich bereits im Vorfeld der (Weiter-)Entwicklung des Editors die Frage nach einer verbindlichen Definition und, darauf gründend, einer schlüssigen Systematisierung von Kompetenzen, die trotz aller aner kennenswerten Beiträge, die diesbezüglich auf einer theoretischen Basis geleistet wurden, nicht abschließend beantwortet ist. (Es sei an dieser Stelle nur stichpunktartig darauf verwiesen, dass die konkurrierenden Auffassungen eine - unter Operationalisierungsgesichtspunkten nicht akzeptable - Spannweite umfassen, die von einem Verständnis von Kompetenzen als „je fallweises Können“ einer- und „Ersatzbegriff für Bildung“ andererseits reicht. Im Gegensatz zur qua definitionem „zertifizierbaren Qualifikation“ (z.B. Detlef Behrmann) umfassen Kompetenzen im fachwissenschaftlich-mehrheitsfähigen Begriffsverständnis eben auch personumgreifende „Persönlichkeitsdispositionen und Motivationen“ (z.B. John Erpenbeck/Volker Heyse, Matthias Vonken), die sich einer unmittelbaren Beobachtung und Quantifizierungslogik entziehen. Nicht zuletzt gilt dies für die bei Hartmann im Mittelpunkt des Interesses stehende Selbstkompetenz der

Selbstreflexion, münden deren Ergebnisse doch zwar auch in die Ausführung bestimmter Performanzen/Handlungen (bzw. bedingen sie die Qualität derselben), doch ist damit eben noch nichts über deren je grundlegende Motivation und die tieferen Einsichten und Ergebnisse der Reflexionsprozesse selbst ausgesagt (wurden bspw. Handlungen freiwillig oder unfreiwillig vollzogen, welche Erkenntnistransfers fanden statt? etc.).

Ebenso grundsätzlich, jedoch bereits stärker auf den Ansatz von Hartmann/Lorenz hin spezifiziert, stellt sich zudem die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer (wenn auch nur modellhaften) Virtualisierung realer Subjekte und ihrer dynamischen Lebenswelten nebst den sie konstituierenden sozialen Prozessen. Es stellt sich hierbei – zugespitzt – nicht zuletzt die Frage nach der tatsächlichen Notwendigkeit eines solchen Vorgehens, denn selbst wenn sich komplexe Handlungen und kommunikative Interaktionen multiskaliert quantifizieren ließen: lohnen sich, provokativ gefragt, die auf der methodischen Ebene der Kategorien- und Variablenbenennung, Datenerhebung und Auswertung und nicht zuletzt auch die auf der Informatikseite zu leistenden Aufwände tatsächlich? Sollen, nicht zuletzt unter pädagogisch-ethischen Gesichtspunkten, inter- und intrapersonale Kommunikationen und Dispositive überhaupt einer – zwangsläufig – reduktionistischen, da letztlich auf Erfassung und Quantifizierung abzielenden Logik unterworfen werden, die gerade der subjektiv *erlebten*, in einem phänomenologischen Sinne zu interpretierenden Sichtweise nicht wirklich gerecht werden kann? (In diesem Kontext ließe sich auf die von Wilhelm Dilthey idealtypisch vollzogene Unterscheidung zwischen dem für die quantitativ-empirisch orientierten Naturwissenschaften, aber auch für streng numerisch orientierte Sozialwissenschaften charakteristischen Moment des *Erklärens* und dem für Human- und Geisteswissenschaften hingegen maßgeblichen Interesse am *Verstehen* verweisen.¹⁾ M.a.W.: was sich in den einzelnen Subjekten an je sinnhaften Motivationen, Sym- und Antipathien, augenblicklichen Verfasstheiten etc. abspielt, bleibt bei einer solchen Vorgehensweise des modellhaften Abbildens außen vor und entzieht sich unmittelbarer Erfassung (es ließe sich aus pädagogisch-ethischer Sicht hinzufügen: erfreulicherweise!). Im Sinne einer polemisch-pointierten Fundamentalkritik am hier zu erörternden Ansatz ließe sich gar der Vorwurf eines tendenziell technizistischen Welt- und Menschenbildes erheben, das in Form eines an „social engineering“ orientierten Vorgehens zum Ausdruck kommt. Der

pädagogisch-ideengeschichtlich alte Traum technisch-rational gestaltbarer, im Extremfall deterministisch funktionierender Lern- und Entwicklungsumwelten scheint hier durchaus erkennbar.²

Eine weitergehend spezifizierte Kritik speziell am Hartmannschen Reflexionsstufenmodell schließlich zielt – speziell auf den oberen der insgesamt sieben Reflexionsstufen – auf dessen eminent hohen Komplexitätsgrad, der aus dem höchst anspruchsvollen Bemühen resultiert, überaus interaktionsreiche und –dichte Prozessaktivitäten modellhaft abzubilden. (Ein Blick auf die entsprechenden Abbildungen und Schemata im hierfür grundlegenden Werk verdeutlicht diesen Gesichtspunkt.³) So fällt es etwa schwer, die einzelnen Ebenen nachvollziehbar anhand klar benennbarer Kriterien zu unterscheiden und hierauf gründende Erfassungs- und Analyse Kriterien benennbar zu machen.

Wünschenswert, um die fruchtbaren Potenziale des Ansatzes besser nutzen zu können, wäre zunächst eine grundsätzliche Komplexitätsreduktion des Modells, die indes nicht auf Kosten der Substanz zu gehen hat. Darüber hinaus empfiehlt sich eine weitergehende Öffnung des konzeptionellen Designs hin auf solche systemischen und interaktionsorientierten Theorien und Modellbildungen, die womöglich besser geeignet sind, komplexe Lebenswelten schlüssig abzubilden und somit deren weitergehende Analyse und letztlich Beeinflussung ermöglichen. Im besonderen bietet sich hierbei ein modelltheoretischer Ansatz an, der zum einen einige deutliche Analogien zu Hartmanns Modellebenen aufweist, dabei aber einen im Interesse einer darstellenden Analyse praktikableren, weil deutlich geringeren Komplexitätsgrad aufweisenden Weg weist und ebenso eine systemisch-phänomenologische Perspektive im Sinne eines interpretativen Paradigmas einnimmt: Die Rede ist von der sog. „humanökologischen Perspektive“, welche komplexe Lern- und Reflexionsumgebungen sowie sonstige individuelle Lebenswelten modellhaft nach verschiedenen, schlüssig benenn- und differenzierbaren Umweltebenen unterschiedlicher Reichweite kategorisiert und dabei auf jeder Ebene klare Anweisungen etwa zur Steigerung des Lern- und Kompetenzentwicklungspotenzials benennbar macht, wobei aber auch außerberuflichen Lern- und Lebenswelten genügend Aufmerksamkeit zuteil wird. Eine weitere Stärke eines humanökologisch fundierten Modells läge in der dem

Ansatz inhärenten Ausweitung der Gesamtperspektive von Fragen der Kompetenzentwicklung hin zu Fragen der (Persönlichkeits)Bildung, die – bei allen unzweifelhaft zu konstatierenden Schnittmengen und Wesenverwandtschaften zwischen Kompetenzkonzept und Bildung – aus begriffs- wie ideengeschichtlichen Gründen keinesfalls gleichzusetzen sind.⁴

Konturierung der humanökologischen Perspektive

Seit bald drei Jahrzehnten rückt im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften ein auch für Fragen der Kompetenzentwicklung zielführender Ansatz in den Vordergrund, der sein Erkenntnisinteresse in erster Linie auf die komplexen, den einzelnen Menschen vielseitig sozialisierenden sozialen und kulturellen Lebensumwelten richtet und den/die einzelne/n nicht als isolierte und weltlose Person versteht, sondern vielmehr als Subjekt in je konkreten, sich wandelnden, pluralen Lebensumwelten unterschiedlicher Reichweite. Diese reichen, untereinander vernetzt und wechselwirkend, von Kleinstumwelten im Nahbereich, wie Familie, Arbeitsplatz/-kollegen, Freundeskreis, bis hinein in den übergreifenden Umweltzusammenhang auf der Ebene der Gesamtkultur (vgl. zur Grundlegung der Theorie: Bronfenbrenner 1981). Eine solch systemische Sichtweise, wie sie der humanökologischen Perspektive zugrundeliegt, betrachtet das einzelne Individuum, im Gegensatz zu einigen anderen soziologischen Theoriebildungen in der Tradition des struktur-funktionalen Ansatzes sensu Talcott Parson, nicht lediglich als ein durch gesellschaftsstrukturelle Faktoren passiv geprägtes Objekt, sondern vielmehr als einen, mit unterschiedlich starken Einschränkungen, aktiv mitgestaltenden, reflexiv tätigen Umweltakteur, als ein Subjekt, das „zu reflexivem Welt- und Selbstbezug fähig ist“ (Mertens 1998, 128).⁵

Der Begriff der „Humanökologie“⁶ bezieht sich somit auf die zahlreichen Wechselwirkungen zwischen Individuen und ihren natürlichen wie soziokulturellen Umwelten. Von zentralem Interesse ist dabei aber nicht nur die Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und seinen jeweiligen sozialen Eingebundenheiten und Umfeldbedingungen, sondern ebenso die Vernetztheit dieser Kontexte mit- und untereinander, wodurch dem Systemgedanken und der systemischen Perspektive eine zentrale Bedeutung zukommt. Ein modellhafter Ansatz, der auf die produktiven Auseinandersetzungen mit Umweltanforderungen materieller, gesellschaftlicher und

kultureller Art fokussiert, scheint einerseits vergleichbar substantiell und anspruchsvoll wie Hartmanns Reflexionsstufentheorie, dabei aber weniger überkomplex, weil insgesamt klarer strukturiert (so werden etwa nur 4 statt 7 Ebenen unterschieden).

Bronfenbrenners Systemmodell

Die Übertragung einer an Mensch-Natur-Wechselwirkungen interessierten Perspektive auf den Bereich der Human- und Sozialwissenschaften lässt sich vor allem mit dem Namen *Urie Bronfenbrenner* (1917-2005) in Verbindung bringen. Die Erkenntnis der Eingebundenheit des Menschen in verschiedene, sich gegenseitig beeinflussende Umwelten bildete die Basis für seine Bemühungen um eine sinnvolle Systematisierung der im Grunde zahllosen situationsbezogenen menschlichen Umweltkontexte, in denen sich auch Reflexions- und Kompetenzaneignungsprozesse abspielen. Diese subjektiv bedeutsamen Umwelten werden dabei durch verschiedene charakteristische Elemente bestimmt, welche sowohl im Nah- als auch im Fernumfeld des Individuums angesiedelt sind. Hierzu zählen neben der umfassenden Kultur mit ihren vielfältigen Normen und Werten auch verschiedene Orte und Gegenstände sowie Rollen und Funktionen, aber auch und nicht zuletzt die zahlreichen Interaktionen der Person mit ihren jeweiligen sozialen Kontexten. Bronfenbrenner spezifiziert dabei modellhaft vier Systemebenen unterschiedlicher Größenordnung, die sich „schalenförmig“ um das Individuum anlegen, wobei die äußerste Schale die vom Individuum am weitesten entfernte Umwelt darstellt, während nach innen hin immer subjektnähere Umweltbezüge folgen. Im einzelnen werden von Bronfenbrenner folgende Systemeinheiten unterschieden:

a) das Mikrosystem

Das Mikrosystem bildet die zentralste der das Individuum konzentrisch umlagernden menschlichen Umwelten; es handelt sich um die unmittelbare Nahumwelt der Person, in der sie jeweils bestimmte Rollen übernimmt, Aktivitäten durchführt und zwischenmenschliche Beziehungen erlebt. Urie Bronfenbrenner (1981, 38) definiert:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich ('setting') mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein *Lebensbereich* ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können. *Tätigkeit* (oder *Aktivität*), *Rolle* und *zwischenmenschliche Beziehung* sind die *Elemente* (oder Bausteine) des Mikrosystems.“

Beispiele für das Mikrosystem sind etwa die Familie, der Freundeskreis oder auch der Arbeits-/Ausbildungsplatz und die zugehörigen Arbeitskollegen. Das Individuum erlebt diese individuellen Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen an einem bestimmten Ort mit je spezifischen materiellen und physikalischen Eigenschaften, dem sog. Setting. Dieses lässt sich als eine begrenzte Lebenseinheit verstehen, in der jeweils ein spezifisches Verhaltensmuster mit einem zugehörigen Umweltausschnitt eine Verbindung eingeht. Das Setting bezeichnet die zahlreichen Einzelsituationen, in denen das Individuum an einem konkreten Ort und zu einer bestimmten Zeit eine bestimmte Rolle ausfüllt. Spezifizieren lässt sich das Mikrosystem – auch unter Aspekten der Reflexion sowie der Kompetenzentwicklung/-aneignung - nun bezüglich seiner objektiven Settingaspekte sowie hinsichtlich seiner individuell bedeutsamen subjektiven Bedeutungsgehalte, die das jeweilige Setting für ein bestimmtes Individuum bereithält. Unter objektiven Gesichtspunkten ist das Mikrosystem an ein konkret greif- und analysierbares Setting gebunden, das durch physikalische und soziale Umfeldbedingungen und durch bestimmte Verhaltensmuster gekennzeichnet ist, in subjektiver Hinsicht bedeutet das Mikrosystem für eine bestimmte Person, dass sie in ihrem jeweiligen Setting in einer ständigen, individuell erlebten Wechselwirkung mit den vorhandenen Umweltfaktoren lebt.

Neben den objektivierbaren Elementen der jeweiligen Umweltkontexte des Individuums ist also auch deren jeweilige subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung von entscheidendem Interesse. Mehr noch ist aus dieser subjektbezogenen Sicht von Umwelten für das wissenschaftliche Verständnis von Entwicklung und Verhalten die Umwelt, wie sie in der psychischen Organisation der Person erscheint, also die subjektiv wahrgenommene Realität, sogar von größerer Relevanz als die sog. objektive Wirklichkeit. Aufgrund dieser elementaren Bedeutung der individuell als bedeutsam erlebten Umwelt des Menschen bedarf es einer entsprechenden Analyse der jeweiligen Umweltbedingungen hinsichtlich ihrer aufmerksamkeitswirksamsten

und einflussreichsten Faktoren. Bronfenbrenner zufolge sind dies als Hauptkomponenten des Mikrosystems insbesondere sinnerfüllte Tätigkeiten bzw. Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38). Im Interesse der Förderung persönlicher Arbeitszufriedenheit/-motivation und damit auch unter dem Gesichtspunkt der Optimierung von Kompetenzaneignungskontexten bedarf es auf der Ebene des Mikrosystems somit bspw. einer qualitativen Bewertung der Arbeitsverhältnisse nebst zugehöriger sozialer Beziehungen bezüglich gegebener Tätigkeitsspielräume und deren jeweiligem Anregungsgrad (vgl. auch Mertens 1998, 112-115).

b) das Mesosystem

Das Mesosystem kann als ein soziales Netzwerk ersten Grades, sozusagen als ein System von Mikrosystemen verstanden werden. Es übergreift als umfassendere Ebene diverse einzelne Lebensbereiche und wirkt in diese hinein, verbleibt dabei aber auf einer noch überschaubaren Ebene im persönlichen Nahbereich des Individuums. Bronfenbrenner (1981, 41f.) erläutert:

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis. Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen. Es wird gebildet oder erweitert, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt. Außer dieser Primärverbindung kann es noch viele andere Verbindungen geben: andere Personen, die aktiv an beiden Lebensbereichen teilnehmen; vermittelnde Verbindungen im sozialen Netzwerk; formelle und informelle Kommunikationen zwischen den Lebensbereichen.“

Das Mesosystem, als die vom Individuum aus gesehen zweite Systemebene, repräsentiert die Wechselwirkungen und Verknüpfungen zwischen den einzelnen verschiedenen Mikrosystemen als denjenigen Lebensbereichen, an denen die Person *aktiv* beteiligt ist, es umfasst also beispielsweise die Beziehungen zwischen Arbeitsplatz/-tätigkeit und Familie oder gesellschaftliche Aktivitäten. Gelingt eine Verknüpfung zwischen den einzelnen Mikrosystemen, so bietet das Mesosystem für das Individuum die Chance, erweiterte und reichhaltigere Vorstellungen bezüglich seiner Lebensumwelten zu entwickeln (vgl. ebd., 44, 200 sowie Mertens 1998, 117). Im Zusammenhang der Kompetenz- und Reflexionsthematik (d.h. im Interesse einer gelingenden Aneignung und Anwendung individueller Kompetenzen auch in

außerberuflichen Handlungspraxen und Rollen) geht es dann insbesondere darum, die einseitige Dominanz der Lebenswelt Arbeitsplatz auf Kosten anderer sozialer Rollen durch ein intelligentes Arbeitszeitmanagement zu vermeiden oder zumindest zu lindern.

c) das Exosystem

Das Exosystem bezeichnet alle Einflüsse, die von außen auf das Individuum einwirken oder sogar regelrecht einstürzen und von ihm als praktisch unbeeinflussbar wahrgenommen werden, sein Mikro- und Mesosystem jedoch in starkem Maße betreffen. Bronfenbrenner (1981, 42) definiert:

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“

Exempel für das Exosystem sind also Faktoren gesellschaftsstruktureller Art wie Arbeitslosigkeit, Medien, politische Entscheidungen und sonstige Einflüsse, die wiederum unterschiedlichste gesellschaftliche Institutionen und Rahmenbedingungen lokaler und überregionaler Art umfassen können: „Allgemein gesprochen sind es also vielfältige gesellschaftliche Institutionen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen lokaler und überregionaler Art, die in ihrer Summe (...) das Exosystem bilden, letztlich ihr Zugang zu den ‘Lebensbereichen der Macht’, in denen formell oder informell Hilfsmittel zugeteilt und gesellschaftlich relevante Entscheidungen getroffen werden“ (Mertens 1998, 120f.). Vor allem eine an den Prinzipien Mündigkeit und Emanzipation interessierte Sicht auf Kompetenzen, d.h. ein Verständnis von Kompetenz, welches weit über rein instrumentelle Verwertungsinteressen im Sinne beruflicher Funktionsfähigkeit hinausreicht und sich keinesfalls – im Extremfall – als bloßes „je fallweises Können“ missversteht, hat auf der Exosystemebene entsprechend Einflüsse ausfindig zu machen und zu reflektieren, die das Individuum Erfahrungen der Fremdbestimmung und Außensteuerung aussetzen.

d) das Makrosystem

Die sozialräumlich am weitesten vom Individuum entfernte Systemebene stellt das Makrosystem dar. Es symbolisiert das gesamtgesellschaftliche System, also die

Gesamtkultur, welche die untergeordneten Systemebenen hinsichtlich deren inhaltlicher und formaler Strukturen prägt. Bronfenbrenner (1981, 42) erläutert: „Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“.

Das Makrosystem stellt gewissermaßen Prototypen von Umwelten dar, es umfasst die jeweiligen Normen und Werte der Gesellschaft, ihr politisches sowie wirtschaftliches System, die vorherrschenden Religionen, Subkulturen und Ideologien und drückt sich in spezifischen gesellschaftlichen „Konstruktionsmustern“ aus (vgl. ebd., 42f. sowie Mertens 1998, 121f.). Die Makroebene ließe sich heute bspw. mit Begriffen wie „westliche Industriestaaten“ oder auch „Postfordismus“/ „neoliberale Marktgesellschaft“ etc. umschreiben. Im Zusammenhang moderner Arbeitswelten und deren Spielräume für Prozesse umfassender Kompetenzentwicklung im Sinne substantieller Bildung ist – analog zum Exosystem – die Erweiterung partizipativer Strukturen und Praxen anzustreben.

Humanökologische Bildungsförderung

Bildung, verstanden als reflexiver und vernunftgeleiteter Selbst- und Weltbezug des Menschen, wird aus humanökologischer Sicht stets im Zusammenhang mit den konkreten und situativen Lebenswelten der jeweiligen Person betrachtet, weshalb jedes pädagogische Handeln den spezifischen Umweltkontext des Individuums berücksichtigen muss. Der Bildungsbegriff erfährt somit eine Konkretisierung dahingehend, dass die realen Umweltbedingungen zu den realen Bedingungen des Bildungsprozesses werden. Hervorzuheben ist deshalb die kaum zu überschätzende Bedeutung des Faktors Umwelt für Entwicklung und Bildung des Menschen zur reifen Persönlichkeit. Entsprechend ist es die Aufgabe eines humanökologisch orientierten Vorgehens, die vielfältigen vernetzten Umweltbezüge hinsichtlich aller ihrer – förderlichen wie hemmenden - pädagogischen Belange und Wirkungen zu untersuchen. Pädagogische Einflussnahme in einem solchen Sinn besteht folglich in erster Linie darin, optimale Lernumwelten zu arrangieren. Im Interesse der anzustrebenden Selbstentfaltung des Menschen, hin zu einer identitätsgefestigten

Persönlichkeit, geht es also um die entsprechende Gestaltung und Pflege der einzelnen Umweltbezüge und Systemebenen. Im *Mikrobereich* wäre dies etwa ein materieller und sozialer Lebenskontext, der zu fortschreitend komplexeren Tätigkeiten und Beziehungen motiviert. Auf der *Mesoebene* ist die Schaffung eines sozialen Netzwerkes anzustreben, welches sowohl Orientierung vermittelt als auch vielseitige Rollenübernahmen ermöglicht. Bezüglich des *Exo- und Makrosystems* geht es um die Förderung sozialer Teilhabe und die Schaffung vermehrter Einflussnahmemöglichkeiten auf entferntere Bereiche der persönlichen Umwelt; mit anderen Worten bedarf es eines weitestmöglichen Abbaus von Momenten und Prozessen der Fremdbestimmung zugunsten von Erfahrungen der Selbstbestimmung. Im Interesse einer Steigerung der Entwicklungsförderlichkeit einzelner Lebensbereiche ergibt sich so, auf das Exosystem bezogen, die Forderung, die Einflussnahmemöglichkeiten von Individuen auf die sie tangierenden Machtträger zu erhöhen, um dadurch ihren jeweiligen Bedürfnissen zu ihrem Recht zu verhelfen (vgl. Bronfenbrenner 1981, 42; Mertens 1998, 123f.). Pädagogisch wünschenswert ist auf der Ebene des Makrosystems, dass das Individuum in die Lage versetzt wird, seinen Einflussbereich auch auf die von ihm entferntesten Umweltbereiche auszuweiten, wozu es erforderlich ist, sich komplexe Lebensumwelten produktiv aneignen zu können. Mit Blick auf die Systemebenen Bronfenbrenners ergeben sich in der Zusammenschau somit folgende *Leitpunkte entwicklungsförderlicher Umwelten*, die Mertens (ebd..) wie folgt benennt:

„im Blick auf den *Mikrobereich* ein materieller und sozialer Lebenskontext, der zu fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, wechselseitigen Interaktionsmustern und zwischenmenschlichen (...) Beziehungen motiviert;

- im Blick auf die *Mesosystemebene* hinreichend direkte und indirekte Verbindungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen, denen zufolge ein soziales Netzwerk entsteht, welches gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und vielseitige Rollenübernahme fördert;

- hinsichtlich des *Exosystems* soziale Netzwerke, welche die unmittelbaren Lebensbereiche der Beteiligten mit Lebensbereichen der Macht verbinden, so dass individuelle Bedürfnisse angemessene Berücksichtigung finden;

- hinsichtlich des *Makrosystems* gesamtkulturelle Konstruktionsanweisungen bzw. subkulturelle Muster, die dem einzelnen eine zunehmende Einflussnahme auf den entfernteren Teilbereich in seiner Umwelt einräumen.“

Das Credo dieser Förderungsbedingungen lässt sich mit Urie Bronfenbrenner (1981, 266) zu der – zunächst verwirrend anmutenden - Forderung verdichten, „*Wo Exo-war, soll Meso- werden*. Mit anderen Worten: Der Mensch erweitert im Verlauf seiner Entwicklung seinen Einfluss auch auf die entfernteren Teilbereiche seiner Umwelt, die sein Leben bestimmen“. Dem Individuum, so der Leitgedanke des humanökologischen Ansatzes, soll es in zunehmendem Maße ermöglicht werden, in einem vielfältigen und anregenden Netzwerk von Umwelten als selbstbestimmter Mensch handeln und sich frei entfalten zu können.

Fazit: Kritik und Weiterentwicklungsoptionen des Editors

Der Ansatz Lorenz/Hartmann lässt sich zusammenfassend in pointierter Form wie folgt kritisieren:

- Das zweifellos ergiebige und innovative 7-stufige Modell des interaktionsorientierten Hartmannschen Reflexionsstufenmodells erscheint unter Analyse- und Operationalisierungsgesichtspunkten überkomplex und nur schwerlich beschreib- und erfassbar.
- Es wird der Realität sozialer Lebenswelten und ihrer zugehörigen Kommunikationsverläufe trotz aller Komplexität nicht wirklich gerecht.
- Der operative Aufwand bzgl. der erforderliche Erhebungsmethodik (Begriffs-, Variablen-, Kategorien-, Indikatoren-Benennung sowie entsprechende Operationalisierungsproblematiken) steht womöglich in keinem sinnvollen Verhältnis zum Ergebnis.
- Die Kompetenz-/Reflexionsthematik wird nicht explizit genug in den Kontext der Persönlichkeitsbildung gerückt und läuft von daher Gefahr, instrumentellen Verwertungslogiken anheim zu fallen.

Statt dessen wäre nun eine konzeptionelle Erweiterung des Gesamtansatzes seitens einer qualitativ-systemisch-phänomenologischen Perspektive, die explizit auf

Verstehensprozesse abzielt und zudem ausdrücklich den Bezug zur Bildungsförderung herstellt, angeraten. Dieses ebenfalls interaktionsorientierte, jedoch nur 3 bis 4-stufige Umweltebenenmodell sensu Bronfenbrenner scheint für Zwecke der Kompetenzreflexion und mit Blick auf Bemühungen um entsprechende Operationalisierungen geeigneter, da klarer strukturiert und hinsichtlich der (pädagogischen) Handlungsvorgaben aussagekräftiger.

Eine große, indes leistbare Aufgabe wäre folglich die Adaption von Elementen des Lorenzschens Editors auf die Modellmatrix der humanökologischen Perspektive, die, im Gegensatz zum bisherigen Ansatz, deutlich „übersichtlicher“ und an qualitativen Kriterien orientiert ist und so in weit geringerem Ausmaß den Problematiken, die mit einer quantitativen Erfassung/Auswertung einzelner Prozesselemente verbunden sind, unterworfen ist. Nicht zuletzt lohnte im selben Zusammenhang auch – ganz im Sinne der Hartmannschen Programmatik einer „Theorie der Praxis“ - die Suche nach Beispielen einer guten Praxis reflexiven Lernens am Arbeitsplatz, etwa im Sinne einer „Reflexionswerkstatt“ oder ähnlichem.⁷

L I T E R A T U R

ARNOLD, R. (1999): Weiterbildung und Beruf, in: TIPPELT, R. (Hg.) 1999, S. 245-256

BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart

BREYDE, C. (1995): Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11/Pädagogik, Bd. 645). Frankfurt/M. u.a.

- DEHNBOSTEL, P.; LINDEMANN, H.-J.; LUDWIG, CH. (Hrsg.) (2007): Lernen im Prozeß der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster u.a.
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) 1996, S. 15-152
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster
- FAULSTICH, P. (2001): Beruflichkeit als Identitätschance und Bildungsanlass?. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung (RdJB), 49. Jg., Heft 4: Berufliche Bildung, S. 422-437
- HARTMANN, M. (2005): Theorie der Praxis. Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung. Baden-Baden
- LEDERER, B./PAWLIK, A. (2006): Die Methode der Reflexionswerkstatt als arbeitsbezogenes Lernkonzept. In: Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration. Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung (auch als CD-ROM). Bielefeld
- MARKERT, W. (Hg.) (1998): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 15). Hohengehren
- MERTENS, G. (1998): Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik. Paderborn u.a.
- TIPPELT, R. (Hg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen

VONKEN, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung?. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Jg., Heft 4, S. 503–522

ZABECK, J. (1989): „Schlüsselqualifikationen“ - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 41, Heft 3, S. 77-86

¹ Siehe bspw. Wilhelm Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Bd. VII. 5. Aufl. Stuttgart. Göttingen 1968, S. 213-217

² Für Jürgen Zabeck (1989, 78) ist das Faszinosum eines solchen Ansatzes schlichtweg darauf zurückzuführen, dass er pädagogisch lange Zeit Erträumtes endlich realisiert. Für ihn bedeutet das Schlüsselqualifikationskonzept „die Erfüllung jenes alten Pädagogenraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeit erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekanntem Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen.“ Unter Hinweis auf die Probleme mit Pestalozzis Konzept einer *Didaktik der Elementarbildung* verweist Zabeck auf die Problematik der Übertragbarkeit elementarer Grundkräfte/-fertigkeiten des Menschen auf komplexe Anforderungen der Lebenspraxis.

³ Martin Hartmann: Theorie der Praxis. Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung. Baden-Baden 2005, z.B. S. 254, 330, 338, 351, 447 u.a.

⁴ Zur Vertiefung einer entsprechenden bildungstheoretischen/-philosophischen Diskussion sei exemplarisch auf Arnold 1999, Breyde 1995, Faulstich 2001, Markert 1995 und Vonken 2001 verwiesen (a.a.O.).

⁵ Gerhard Mertens (1998, 102) betont, dass es sich bei der humanökologischen „Ausrichtung“ um kein neues wissenschaftliches Paradigma (im Sinne eines Thomas Kuhn) handelt, da sie weder über eine konsistente Theorie noch über eine zugehörige bestimmte Methode verfügt: „Eher handelt es sich um eine zwar heterogene, aber gleichwohl zunehmend einflussreiche *Forschungsrichtung*, innerhalb derer sich allmählich auch ein pädagogisch aussichtsreicher *Ansatz* formiert“.

⁶ *Ökologie* wird allgemein als Beziehungsganzheit von Lebenseinheiten und Umwelt verstanden, bezeichnet also „eine Betrachtungsweise, die sich mit den Wechselbeziehungen zwischen lebenden Organismen und ihrer Umwelt befasst“ (Mertens 1998, 102f.). Es handelt sich dabei um eine Perspektive, die sich auch speziell auf die Interaktionen von Menschen mit ihren jeweiligen Umwelten beziehen lässt (zur wissenschaftsgeschichtlichen Tradition des Begriffs vgl. ebd., 103-107).

⁷ Siehe etwa Lederer/Pawlik 2006.