

Situiertes Lernen: eine Einführung

Walter Herzog

Seit einiger Zeit hat vor allem in amerikanischen Zeitschriften ein Begriff Eingang gefunden, der einen Paradigmen- oder Perspektivenwechsel in der Psychologie, insbesondere der Pädagogischen Psychologie, verspricht. Die Rede ist von *situated learning*, *situated cognition* und hier und da auch *situated action*. Die Begriffe werden zumeist als Kritik an den seit einem guten Vierteljahrhundert vorherrschenden kognitiven (pädagogisch-)psychologischen Theorien vorgebracht. Beansprucht wird, das Lernen, die Kognition und das Handeln des Menschen adäquater zu erfassen, und zwar dadurch, dass kognitive Prozesse systematisch in ihrer kontextuellen Abhängigkeit und Eingebettetheit untersucht werden.

1. Probleme der Institutionalisierung von Lernen

Eine erste Annäherung an das Konzept des situierten Lernens – es handelt sich tatsächlich eher um ein Konzept oder eine Betrachtungsweise als um eine Theorie – bieten die Probleme, die sich aus der Institutionalisierung von Lernen ergeben. Im Alltag lernen Kinder und Jugendliche *nebenbei*. Die Sprache erlernen sie im Umgang mit ihren Eltern und anderen Erwachsenen; Radfahren lernen sie, indem sie sich helfen lassen, das Gleichgewicht zu wahren; soziale Regeln erwerben sie in Interaktionen mit Gleichaltrigen oder wiederum in der Beziehung zu Mutter und Vater etc. Dieses Lernmodell ist im Prinzip auch dasjenige der traditionellen (dualen) Berufslehre (im Englischen: *apprenticeship*). Gelernt wird in der Situation, in der das Gelernte auch angewandt oder genutzt wird. Lern- und Ernstsituation fallen zusammen.

Das ist anders im Falle der Schule. Seit es Schulen gibt, stellt sich die Frage, ob die Lernsituation der Schule tatsächlich erreichen kann, was sie vorgibt, nämlich ein Lernen, dessen Ergebnis nicht nur in der Schule genutzt werden kann, sondern auch ausserhalb. Die Rede ist von Lerntransfer. Das Gelernte soll von der schulischen Lernsituation auf die ausserschulische Ernstsituation übertragen (transferiert) werden. Die Schule erhofft sich, dass die Besonderheiten, durch die sie als Lernsituation ausgezeichnet ist, ohne Bedeutung sind für das Lernen und die (spätere) Anwendung des Gelernten in ausserschulischen Situationen.

Ein Grundprinzip der Schule ist, dass die Schülerinnen und Schüler von ihrem Alltagsleben separiert werden, um komplizierte Lernprozesse in Gang setzen zu können, die im ausserschulischen Alltag nicht ohne weiteres ausgelöst werden. So ist zum Beispiel der Erwerb einer mündlichen Sprache ausserhalb

der Schule selbstverständlich, nicht aber der Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz. Oder, ein anderes Beispiel: Die Namen der Zahlen werden ausserhalb der Schule vergleichsweise leicht gelernt, nicht aber die Fähigkeit, mit Zahlen zu rechnen oder mathematisch zu denken. Als spezifische Lernsituation steht die Schule in einer doppelten Beziehung zur ausserschulischen Realität. Sie unterscheidet sich erstens vom aktuellen Alltagsleben der Kinder, und sie unterscheidet sich zweitens vom späteren Berufsleben der Kinder. Alltagsleben, Berufsleben und Schulleben bilden drei verschiedene Kontexte – drei *Situationen*, wie wir sagen können—, und es stellt sich die Frage, ob die drei Situationen einander irgendwie entsprechen, so dass das Lernen in einer der drei Situationen einen Ertrag für das Verhalten in einer der beiden anderen Situationen abwirft.

Die Frage ist auch, wie ähnlich sich die Situationen sein müssen, damit ein Lerntransfer stattfindet. Was die Alltagswelt der Kinder anbelangt, so wird immer wieder die «Lebensferne» der Schule kritisiert. Gefordert wird, die Schule müsse sich «öffnen», das heisst mehr Alltag und Lebenswelt in den Unterricht einlassen. Dem steht die Frage gegenüber, ob die Nivellierung der Differenz von Schule und Alltag nicht gerade die besonderen Lernbedingungen aufheben würde, durch welche die Schule in ihrer Bildungsfunktion ausgezeichnet ist. Denn Schule gibt es gerade deshalb, weil wir vieles nicht lernen würden, wenn wir es im Alltag *nebenbei* erwerben müssten. Kenntnisse der modernen Physik und Biologie oder Fremdsprachenkenntnisse oder musikalische und künstlerische Fertigkeiten erwerben wir nicht einfach so, nebenher, sondern nur, wenn wir in den betreffenden Kompetenzen spezifisch, das heisst didaktisch reflektiert, unterrichtet werden. «Öffnung» der Schule und «offener» Unterricht wären fragwürdige Unterfangen, wenn damit gemeint wäre, Kinder sollten alltägliches Wissen erwerben und vor der Anstrengung verschont bleiben, die der Erwerb wissenschaftlichen Wissens mit sich bringt.

Trotz dieses Einwandes ist der Anspruch, schulische und ausserschulische Wirklichkeit müssten ein gewisses Mass an Entsprechung aufweisen, damit ein Lerntransfer stattfinden kann, berechtigt. In der Didaktik gibt es daher eine Strömung, die dezidiert fordert, schulische Lernsituationen hätten sich an *Lebenssituationen* zu orientieren. So hat Saul B. Robinsohn die Aufgabe der Curriculumforschung wie folgt bestimmt: Es gelte Lebenssituationen zu identifizieren sowie die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen. Auf diese bezogen seien die (schulischen) Bildungsinhalte, welche diese Qualifizierung bewirken sollen, auszuwählen. Die Aufgabe der Erziehung definierte Robinsohn als «Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen» (Robinsohn 1975, S. 45).

Robinsohn ist also nicht von der abstrakten Idee eines «gebildeten» Menschen ausgegangen, von dem her der Lehrplan als «Bildungskanon» gestaltet wird, sondern er hat die *Situationen* ins Visier genommen, in der Bildung *hand-*

lungswirksam werden soll. Der Mensch wird als handelndes und in seinem Handeln situiertes Wesen verstanden (→ *situated action*), das heisst als ein Wesen, das man sich gar nicht denken kann, ohne in Rechnung zu stellen, in welchen Situationen es tätig ist oder sich verhalten muss.

Der *Situationsansatz* (wie er in der pädagogischen Literatur genannt wird) ist insbesondere in der Vorschul- bzw. Kindergartenpädagogik umgesetzt worden. Als kritischer Einwand stellt sich die Frage, wie solche Lebenssituationen auszuwählen sind und wie allgemein sie sein können. Wenn wir Qualifikationen situationsbezogen definieren, dann entsteht die Gefahr eines Konservatismus, da uns die Schule lediglich für jene Situationen befähigt, die im Lernkontext der Schule gewissermassen simuliert werden können. Ob wir dann auch fähig sind, in anderen, ähnlichen oder *neuen* Situationen zu handeln, stellt sich als offene Frage. Menschliche Intelligenz, so könnte man einwenden, ist gerade keine *spezifische* Kompetenz, die situativ zugeschnitten ist, sondern Intelligenz ist eine *allgemeine* Fähigkeit, die es den Menschen erlaubt, auch dann handlungsfähig zu sein, wenn sich neue Situationen ergeben, mit denen sie bisher nicht vertraut waren.

Müsste es dann nicht das Ziel der Schule sein, *allgemeine* Kompetenzen zu fördern, das heisst eine allgemeine (formale) Bildung zu vermitteln, und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Intelligenz zu stärken, damit sie die Situation sprengen können, in die sie der Erwerb des spezifischen schulischen Wissens einbindet?

Der Einwand ist um so gewichtiger, als die heutige Schule kaum mehr weiss, wie die Zukunft aussehen wird, auf die sie die Kinder vorbereitet. Wenn sich das schulische Curriculum tatsächlich an *Lebenssituationen* orientieren wollte, dann müssten die Lebenssituationen bekannt sein und benannt werden können, in denen Kinder und Jugendliche *in Zukunft* handeln müssen, dann nämlich, wenn sie die Schule *verlassen* werden. Doch, wie gesagt, genau diese Vorwegnahme der Zukunft gelingt uns je länger desto weniger.

Trotzdem bleibt auch nach diesem Einwand die Frage, ob die Spezifika der schulischen Lernsituationen den Aufbau eines allgemeinen Wissens bzw. die Stärkung der Intelligenz tatsächlich fördern können, oder ob die Schule nicht vielmehr darauf beschränkt bleibt, eine bloss situative Lernwirksamkeit zu erzeugen.

2. Definition des pädagogischen Gegenstandes

Diese erste Annäherung an den Begriff des situierten Lernens weckt eher Zweifel, ob das Konzept der Situation tatsächlich zu begrüssen ist. Mit «Situation» scheint eher ein praktisches Problem des schulisch organisierten Lernens bezeichnet zu werden als eine *Lösung* für dieses Problem vorzuliegen.

Eine zweite Annäherung an den Situationsbegriff, die wir nun versuchen wollen, geht von einem theoretischen Problem aus. Und zwar geht es um den Begriff der Erziehung oder auch um die Frage, wovon die Pädagogik als Wissenschaft eigentlich handelt, was m. .W. ihr *Gegenstand* ist. Schaut man sich in pädagogischen Wörterbüchern oder Einführungstexten um, so stösst man auf Gegenstandsbestimmungen, die zumeist *handlungstheoretisch* formuliert sind. Ein oft zitiertes Beispiel gibt Wolfgang Brezinka. Er behauptet, «... dass Erziehung überhaupt nur unter der Voraussetzung zustande kommt, dass der Persönlichkeit eines Menschen, wie sie ist, das Bild einer in irgendeiner Hinsicht vollkommeneren Persönlichkeit gegenübergestellt wird, zu der man ihn machen will» (Brezinka 1978, S. 44). Etwas salopp formuliert, haben wir es mit Erziehung zu tun, wenn man aus einem Menschen einen besseren machen will. Ausdrücklich *definiert* Brezinka: «Unter Erziehung werden Handlungen [!] verstanden, durch die Menschen versuchen [!], das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht [!] dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. Statt vom «Gefüge der psychischen Dispositionen» kann man abkürzend auch von der «Persönlichkeit» sprechen» (ebd., S. 45 – erster Satz im Original hervorgehoben). Weiter heisst es: «Erziehen ist Handeln und Erziehungstheorien sind Theorien des erzieherischen Handelns, ganz gleich, ob man dabei an praktische Theorien *für* Erziehung oder an wissenschaftliche Theorien *von* der Erziehung denkt» (Brezinka 1981a, S. 144 f.).

Brezinka betont, dass seine Definition ausschliesslich auf die *Absicht* Bezug nimmt. Eine Handlung ist nur dann eine erzieherische, wenn sie in der Absicht unternommen wird, den Edukanden in irgendeiner Hinsicht zu verbessern. Dieselbe Handlung, ohne erzieherische Absicht ausgeführt, ist nicht pädagogisch zu taxieren. Brezinka geht gar so weit, die Wirkung der in pädagogischer Absicht vollzogenen Handlung aus der Definition von Erziehung auszuschliessen. Erziehung soll *nur* und *ausschliesslich* der *Versuch* heissen, auf einen anderen Menschen pädagogisch einzuwirken – egal, ob der Versuch Erfolg oder Misserfolg hat. Erziehung wird als «Handlung ohne Rücksicht auf den Erfolg» (Brezinka 1981b, S. 61) definiert. Das *einzige* Merkmal, das erzieherische von anderen Handlungen unterscheiden lässt, liegt demnach in der Förderungsabsicht des Erziehers oder der Erzieherin (ebd. S. 96).

Diese begriffliche Festlegung hat gravierende Konsequenzen. Denn wenn die Wirkung irrelevant ist, um festzustellen, ob Erziehung stattfindet oder nicht, dann fehlt ein eindeutiges *empirisches* Kriterium für den pädagogischen Gegenstand. Ob wir es im konkreten Fall mit einer erzieherischen Handlung zu tun haben oder nicht, entscheidet sich allein anhand der Frage, ob auf Seiten des Handelnden das «nicht-beobachtbare [!] (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht» (Brezinka 1981b, S. 96) vorliegt oder nicht.

Gegen diese enge, intentionalistische Definition des Erziehungsbegriffs sind zwei Einwände vorzubringen. *Erstens* missversteht die Pädagogik den Begriff der Handlung. Wie Henrik von Wright (1974) deutlich macht, ist die Intention kein Merkmal, das eine besondere Klasse von Handlungen ausgrenzen liesse, da Handlungen *per definitionem* intentional sind. Genauso gehört zum Begriff der Handlung, dass Handlungen Folgen haben, sonst hätten wir es nicht mit einer Handlung, sondern lediglich mit dem *Plan* zu einer Handlung zu tun. An einem negativen Beispiel lässt sich dies gut illustrieren: Ist eine Ohrfeige, wenn sie in erzieherischer Absicht erteilt wird, nur als beabsichtigte Ohrfeige Erziehung, oder ist deren Wirkung auf den Edukanden nicht notwendiger Bestandteil dieser pädagogischen Handlung? Und wenn wir beabsichtigen, das Kind zu schlagen, die Absicht dann aber nicht umsetzen: Haben wir das Kind dann erzogen oder nicht? Ich denke, dass es überhaupt keinen Sinn macht, Erziehung lediglich als Absichtsbegriff zu definieren. Gerade wenn Erziehung als Handlung verstanden wird, sollte sie nicht auf Absicht eingegrenzt werden.

Der *zweite* Einwand führt unmittelbar zum Situationsbegriff zurück. Wenn Erziehung lediglich dann gegeben wäre, wenn eine Person in erzieherischer Absicht handelt, dann würde vieles, was Eltern, Erzieher oder Lehrerinnen tun, nicht unter den Begriff Erziehung oder Unterricht fallen. Denn Erziehung kommt kaum je *als solche* vor. Sie ist immer gewissermassen verunreinigt mit Nicht-Erziehung. Brezinka unterstellt mit seiner Definition, dass die Erziehung *einseitig* gerichtet ist: vom Erzieher zum Zögling. Denn nur der Erzieher handelt in der Absicht, das Kind zu verändern. Diese Asymmetrie kommt in der klassischen Definition des «pädagogischen Verhältnisses», wie sie Herman Nohl gegeben hat, besonders deutlich zum Ausdruck: «Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme» (Nohl 1961, S. 134). Wenn wir Erziehung so festlegen, dann bezeichnet der Begriff nicht eine situative Gegebenheit, sondern immer nur einen *Ausschnitt* aus der empirischen Wirklichkeit. Denn das Verhältnis von Erwachsenem und Kind ist nie ausschliesslich asymmetrisch.

Es gibt immer einen Bereich von Symmetrie, das heisst der Gleichheit und der Reziprozität, die gleichsam den Hintergrund bzw. die Basis edukativer Handlungen bilden, selber aber nicht erzieherisch wirken. So ist die Kommunikation ein Feld der Symmetrie. Auf der nonverbalen Ebene – beispielsweise beim Austausch von Blicken – ist Symmetrie zwischen Mutter und Kind schon früh gegeben. Später, sobald das Kind sprechen kann und in dem Ausmass, wie es die Sprache beherrscht, findet ein Austausch zwischen Gleichen statt. Jede Kompetenz, die das Kind erwirbt, macht es ein Stück weit gleich mit den Erwachsenen. Kann es sich zum Beispiel selber die Kleider anziehen und die Schuhe binden, so hat es mit Mutter und Vater *in dieser Hinsicht*

Gleichheit erreicht. Bald einmal wird es auch über Kompetenzen verfügen, bezüglich derer sogar eine Asymmetrie in der Gegenrichtung entsteht. So zum Beispiel bei sportlichen Fertigkeiten oder in der Handhabung eines Computerprogramms. Alle diese Beispiele zeigen, dass der Begriff der Erziehung, wenn er auf Asymmetrie festgelegt wird, eine rein *analytische* Kategorie darstellt, mit der sich kaum reale Interaktionen zwischen Erziehenden und Edukanden beschreiben lassen. So betont auch Helmut Heid, Erziehung sei «... kein für sich existierendes, abgrenzbares singuläres Realphänomen, sondern allenfalls eine durch Akte theoretischen kommunikativen und sozialen Handelns konstituierte und in Problemstellungen thematisierte Wirklichkeitsperspektive» (Heid 1997, S. 59).

Diese Einsicht ist eigentlich erstaunlich, wenn man bedenkt, dass die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik, die wesentlich zu diesem Erziehungsbegriff beigetragen hat, immer behauptete, von der *Erziehungswirklichkeit* auszugehen und lediglich Aufklärung der pädagogischen Praxis über sich selber zu sein. Wenn die Erziehung aber *kein Realphänomen* darstellt, dann muss die «Erziehungswirklichkeit» mehr sein als der Erziehungsbegriff beinhaltet. Genau dafür bietet sich der Situationsbegriff an. Statt die Erziehung wäre die pädagogische *Situation* zum Gegenstand der Disziplin zu erklären. Pädagogische Situationen sind Situationen, in denen Erziehung im genannten asymmetrischen Sinn vorkommt, in denen aber auch egalitäre Beziehungen (soziale Interaktionen) stattfinden.

Ich bin deshalb der Meinung, dass der Begriff der Situation in *theoretischer* Hinsicht höchst interessant ist, weil er die viel zu enge Definition von Erziehung als Absicht und Asymmetrie überwinden lässt und die symmetrischen Beziehungen zwischen Erzieher und Edukand, die zur pädagogischen Wirklichkeit konstitutiv dazugehören, mit zu umfassen vermag. Aufgabe der Erziehungswissenschaft wäre dann die theoretische und empirische Analyse von pädagogischen Situationen.

3. Der Situationsbegriff in verschiedenen Disziplinen

Nach diesen beiden Annäherungen an unser Thema möchte ich einige systematische Überlegungen anstellen. Es ist keineswegs so, dass wir es beim situieren Lernen mit einem wirklich neuen Ansatz zu tun haben, auch wenn wir uns noch mit der Frage auseinandersetzen werden, was am Konzept des situieren Lernens bzw. der situieren Kognition tatsächlich neu ist¹. «Situation» ist eines jener Konzepte, das auf der einen Seite eine gewisse wissenschaftliche Randständigkeit aufweist, auf der anderen Seite aber für Alternativen in

¹ Der Nebensatz bezieht sich nicht auf den vorliegenden Text, sondern auf das Seminar, dem der Text als Einführung zugrunde lag. Das Seminarprogramm findet sich im Anhang (Ergänzung 2015).

verschiedenen Disziplinen steht – nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in der Psychologie, in den Sozialwissenschaften, in der Philosophie und selbst in einer Naturwissenschaft wie der Biologie.

Ich möchte im Folgenden einige Illustrationen für die Verwendung des Situationsbegriffs in den genannten Disziplinen geben. Das wird uns ermöglichen, etwas genauer zu erkennen, wo die Besonderheiten des Situationsbegriffs liegen.

3.1 Situation in der pädagogischen Literatur

Zunächst einmal ist am Begriff der Situation interessant, dass wir ihn in der pädagogischen Alltagssprache vergleichsweise häufig verwenden. Von «pädagogischer Situation», «Unterrichtssituation», «Lernsituation» u.ä. ist keineswegs selten die Rede, auch wenn der Begriff ohne theoretische Ambitionen verwendet wird. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kommt der Begriff nicht selten vor, allerdings kaum je in einem präzisen definitiven Sinn. In pädagogischen Wörterbüchern und Lexika findet man selten Eintragungen unter dem Stichwort «Situation». Eine dieser wenigen Eintragungen findet sich im «Pädagogischen Lexikon» (1970). Da heisst es: «Unter einer Situation versteht man die Gesamtheit aller Bedingungen, die das Verhalten einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt beeinflussen» (Müller 1970, S. 1019).

In einem theoretisch anspruchsvollen Sinn wurde der Begriff der Situation in der Pädagogik erstmals von Peter Petersen gebraucht. Petersen kennzeichnet die Erziehung als ein «Schaffen pädagogischer Situationen» bzw. eine «Durchgestaltung pädagogischer Situationen» (Petersen, zit. nach Arnold 1981, S. 9). Auffällig ist, dass die Situation damit nicht den Rahmen bezeichnet, innerhalb dessen pädagogisches Handeln stattfindet (das wäre *mein* Vorschlag, den Begriff der Situation pädagogisch zu verwenden; vgl. Abschnitt 2), sondern Petersen definiert die Erziehung als *Gestaltung* von Situationen. Auch die Situation ist damit das Ergebnis eines pädagogischen Handelns (und nicht dessen Kontext).

Ganz ähnlich hat Klaus Mollenhauer den Begriff der Situation in die Pädagogik eingeführt. 1972 veröffentlichte er ein einflussreiches Buch mit dem Titel «Theorien zum Erziehungsprozess», das sich in drei Kapitel gliedert: Kommunikation, Interaktion und Reproduktion. Der Begriff der Situation steht gewissermassen in der Mitte des Buches, im Kapitel zur Interaktion. Mollenhauer diskutiert hier die Frage, welches die kleinste Analyseeinheit für die pädagogische Forschung ist. Und schreibt: «Den kleinsten Referenz-Rahmen für solche Analysen und damit auch die kleinste deskriptive Einheit für Sozialisationsprozesse, nennen wir <Situation>» (Mollenhauer 1972, S. 110). Das ist eine *forschungsmethodische* Aussage. Sie besagt, dass die kleinste Einheit der

empirischen pädagogischen Analyse Situationen sind. Das würde durchaus der Definition des pädagogischen Gegenstandes entsprechen, die ich zuvor gegeben habe (vgl. Abschnitt 2).

Mollenhauer deutet seine forschungsmethodische Bestimmung dann allerdings in eine substantielle Aussage um, wenn er – ähnlich wie Petersen – pädagogisches Handeln als «Gestaltung von Situationen» definiert: «Die Gestaltung von Situationen ist das, dessen der Pädagoge (Erzieher, Lehrer, Sozialarbeiter usw.) am ehesten mächtig ist» (Mollenhauer 1972, S. 115). Damit führt Mollenhauer das Moment der Asymmetrie, das für den Begriff der Situation eigentlich keine Bedeutung hat, in die pädagogische Erörterung des Situationsbegriffs ein. Ausdrücklich schreibt er, gerade dies sei für *pädagogische* Situationen charakteristisch, «... dass *einer* der Partner, derjenige nämlich, der sich in der Rolle des «Pädagogen» definiert, für sich in Anspruch nimmt, Situationen zu strukturieren, und zwar so, dass seine Chance der Einflussnahme in der Situation grösser ist als die der anderen Partner» (ebd., S. 120). Daraus ergibt sich «... das spezifische Herrschaftsgefälle ..., das wir in der Erziehungswirklichkeit antreffen» (ebd., S. 121).

Diese Definition von Erziehung – Erziehung als Gestaltung bzw. «Strukturierung von Situationen» (Mollenhauer 1972, S. 123) – unterscheidet sich kaum von der sogenannten negativen Erziehung, wie sie Jean-Jacques Rousseau propagierte. Im «Emil» empfahl der dem Erzieher, nicht direkt auf den Edukanden einzuwirken. Emil soll «Schüler der Natur» (Rousseau 1975, S. 103) sein, das heisst er lernt *situativ* (→ *situated learning*), indem er von den *Umständen* belehrt wird, die der Erzieher für ihn arrangiert: «Er [der Zögling, W.H.] erhält seinen Unterricht von der Natur und nicht von den Menschen. Er lernt um so besser, als er nirgends die Absicht sieht, ihn zu belehren» (ebd., S. 104). Rousseau spricht von einer «schweren Kunst», die er predige, nämlich «Kinder ohne Vorschriften zu leiten und durch Nichtstun alles zu tun» (ebd.). Dieses «Nichtstun» bezieht sich darauf, dass Rousseau vom Erzieher verlangt, nicht direkt auf den Zögling einzuwirken. Trotzdem ist der Erzieher herausgefordert, indem ihn Rousseau darauf verpflichtet, maximale Kontrolle über die *Situationen* auszuüben, in denen sich der Edukand befindet: «Mag er [der Zögling, W.H.] doch glauben, er sei der Herr, während in Wirklichkeit ihr es seid. Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahr: so nimmt man den Willen selbst gefangen. Ist Euch das arme Kind, das nichts weiss, nichts kann und nichts kennt, nicht völlig ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? Könnt ihr es nicht beeinflussen, wie ihr wollt? Sind nicht seine Arbeiten, seine Spiele, seine Vergnügungen und sein Kummer in Euren Händen, ohne dass es davon weiss? Zweifellos darf es tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, dass es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf nicht den Mund öffnen, ohne dass ihr wüsstet, was es sagen wird» (ebd., S. 105). An einer anderen Stelle heisst es: «Ihr werdet nie Herr über das Kind,

wenn ihr es nicht über seine ganze Umgebung seid» (ebd., S. 74). Das ist durchaus programmatisch gemeint und bringt zum Ausdruck, was Petersen und Mollenhauer mit «Gestaltung von Situationen» meinen.

Meines Erachtens gehen Petersen und Mollenhauer zuwenig weit mit ihrer Analyse des Begriffs der pädagogischen Situation. Wie die Rückblende auf Rousseau zeigt, bleiben sie dem Denken der pädagogischen Tradition verhaftet, die die Erziehung wesensmässig auf Asymmetrie und auf ein Macht- und Herrschaftsgefälle festlegt. Tatsächlich bietet der Begriff der Situation aber die Möglichkeit, diese einseitige Definition des Erziehungsbegriffs zu überwinden. Situationen sind soziale Kontexte, in denen durchaus asymmetrische Verhältnisse etabliert werden (können), denen aber daneben bzw. vorausgehend auch symmetrische Beziehungen zu Grunde liegen. Insofern ist der Begriff der pädagogischen Situation ein weit umfassenderes Konzept zur Definition des pädagogischen Gegenstandes als der überkommene Erziehungsbegriff.

3.2 Situation in der Lern- und Persönlichkeitspsychologie

Nach der Pädagogik möchte ich einen Blick auf die Psychologie werfen. Dabei wenden wir uns zunächst der Lernpsychologie zu und gehen dann zur Persönlichkeitspsychologie und zu phänomenologisch orientierten Psychologieansätzen über.

(A) Die *Lernpsychologie* ist jener Kontext, aus dem der Begriff des «situierten Lernens» letztlich stammt. Ein Hauptproblem, mit dem sich die Lerntheorien schon früh befasst haben, ist der Transfer von Lernergebnissen von einer Situation in eine andere. Auf die Schule bezogen, stellt sich die Frage (wie ich schon einleitend bemerkt habe), ob Wissen oder Können, das im Kontext des Unterrichts erworben wird, auch ausserhalb der Schule genutzt oder angewandt werden kann. Seit alters her gilt der Verdacht von Seneca: «Non vitae sed scholae discimus». Wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule. Die Schule wird dafür kritisiert, dass sie einen spezifischen Lernkontext darstellt, der den Transfer des schulisch erworbenen Wissens auf ausserschulische Situationen (darauf, was wir bezeichnenderweise das «Leben» nennen) nicht befördert, sondern geradezu verhindert.

Die Lerntheorien sind im wesentlichen im Kontext des amerikanischen Behaviorismus entstanden, einer psychologischen Richtung, die «innere» Prozesse wie Bewusstsein, Denken oder Fühlen aus dem Gegenstandsbereich der Psychologie ausschliessen wollte und ihre Erklärungen ausschliesslich auf der Ebene des Verhaltens suchte. In den klassischen Lerntheorien meint «Situation» die objektiv gegebenen Reizbedingungen des Lernens. Für Skinner ist das Verhalten eines Lebewesens eine direkte Funktion der Stimulusbedingungen in der Situation des Lebewesens. Diese Stimulusbedingungen lassen sich *phy-*

sikalisch messen, und Skinner glaubte (wie vor ihm schon Thorndike), der Transfer einer Verhaltensweise von einer Situation auf eine andere sei eine Funktion der physikalisch messbaren Ähnlichkeit der beiden Situationen. Je ähnlicher sich die Situationen sind, desto eher findet ein Transfer statt. Mit Transfer kann dann gerechnet werden, wenn die objektiven Reizbedingungen, wie sie in der Lernsituation gegeben waren, auch in der Anwendungssituation gegeben sind. Die Anwendung des Gelernten ist die direkte Folge der Gleichheit oder Ähnlichkeit von Lern- und Ernstsituation. Je unähnlicher die Situationen, desto unwahrscheinlicher der Transfer.

Nun kann man bereits an dieser Stelle darüber streiten, wodurch die Ähnlichkeit zwischen zwei Situationen gegeben ist. Die hartgesottenen Behavioristen waren Physikalisten, die wie Skinner behaupteten, dass sich die Ähnlichkeit objektiv messen lässt, weil sie physikalischer Art ist. Andere – und dazu gehören dann insbesondere die kognitiven Psychologen – sagen, die Ähnlichkeit sei ein subjektives (psychisches bzw. mentales) Phänomen. Ähnlichkeit besteht nicht, sondern wird vom Individuum wahrgenommen. Insofern können sich Menschen dahingehend unterscheiden, wie leicht sie Gelerntes auf neue Situationen übertragen. Die Leichtigkeit bzw. Schwerfälligkeit in der Nutzung von Gelerntem kann als Zeichen von *Intelligenz* gedeutet werden. Je intelligenter ein Lebewesen, desto leichter fällt ihm der Transfer von Gelerntem von einer Situation auf eine andere. Ein allzu leichtfertiger Transfer kann aber auch das genaue Gegenteil bedeuten: Dummheit.

(B) Ausgehend von den Diskussionen innerhalb der Lernpsychologie hat der Situationsbegriff auch in die *Persönlichkeitspsychologie* Eingang gefunden. Persönlichkeit ist ein «inneres» Konzept, das heisst ein psychologisches Konstrukt, das über die Verhaltensebene hinausgeht und relativ allgemeine Dispositionen (Eigenschaften, Merkmale, Einstellungen, Charakteristika etc.) postuliert, die menschliches Verhalten verursachen. Das ist eine Position, die dem Situationismus der behavioristischen Lerntheorien widerspricht. Eine Persönlichkeitspsychologie im strengen Sinn haben die Behavioristen denn auch nie entwickelt.

In dem Buch «Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen» schreibt Lawrence Pervin auf einer der ersten Seiten: «Zwei Schlüsse drängen sich auf, wenn man sein eigenes Verhalten beobachtet und analysiert. Erstens: Unser Verhalten variiert mit der Situation, in der wir uns befinden. Wir verhalten uns im Beruf anders als auf einer Party. Es ist sogar ein Unterschied, ob wir die Party mit Fremden oder mit Freunden feiern, ob sie formell oder informell ist, ob nur Angehörige des gleichen Geschlechts dabei sind oder ob wir in gemischter Gesellschaft sind. Zweitens: Wir verhalten uns in solchen Situationen unterschiedlich und betrachten uns doch zugleich als ein und dieselbe Person. Man erlebt beides: Veränderung und Stabilität, unterschiedliches Verhalten und dieselbe Person zu sein. Wäre mein Verhalten über alle Situationen hin-

weg immer gleich, so wäre es perfekt vorhersagbar; aber ich und die anderen würden sich wundern, warum ich so rigide wäre und mich in manchen Situationen so unangebracht verhalten würde. Und umgekehrt: Ohne erkennbare Konsistenz oder ohne Linie in meinem Verhalten würde ich oft wie ein Chamäleon erscheinen und hätte mit Gefühlen der Entpersonalisierung zu schaffen. Bei zuviel Flexibilität wüsste man nicht mehr, wer man ist oder ob man überhaupt eine Person ist» (Pervin 1981, S. 12).

Menschen reagieren auf Unterschiede der Situationen, in denen sie sich befinden. Menschen haben aber auch eine «Identität», wie wir sagen, das heisst sie verhalten sich mit einer gewissen Konstanz über verschiedene Situationen hinweg. Beides kann man normativ verstehen: Es wird sozial *erwartet*, dass Menschen mit sich selbst übereinstimmen. Es wird aber auch erwartet, dass Menschen auf unterschiedliche situative Ansprüche flexibel reagieren. In der Kirche soll man sich anders verhalten als auf dem Sportplatz, in der Schule anders als im Schwimmbad etc.

Traditionellerweise geht die Persönlichkeitspsychologie – wie gesagt – von der «inneren» Determination des menschlichen Verhaltens aus. Danach verfügen Menschen über stabile Eigenschaften, von denen oft sogar angenommen wird, dass sie genetisch verankert sind. So sollen die sogenannten «Big Five» – das sind Persönlichkeitsdimensionen, die immer wieder als zentral herausgestellt werden – eine biologische Grundlage haben: Extraversion, soziale Verträglichkeit (Umgänglichkeit), Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität (Neurotizismus) und Offenheit für Erfahrungen (vgl. McCrae & Costa 1997).

In den 70er Jahren wurde dieses eigenschaftstheoretische Modell der Persönlichkeit scharf kritisiert, wobei der Einfluss des Behaviorismus (trotz des damals aufkommenden Kognitivismus) entscheidend war. Der Behaviorismus vertritt ja – wie wir gesehen haben – eine situationistische Theorie der Determination von Verhalten. Persönlichkeit wird gewissermassen aufgelöst in die situativen Lernbedingungen und Auslösereize für gelerntes Verhalten. Skinner hat den «inneren Menschen» diskreditiert und die Ansicht vertreten, der Begriff der Persönlichkeit sei theoretisch überflüssig und verdanke sich lediglich der Rückständigkeit der psychologischen Forschung: «A person is not an originating agent; he is a locus, a point at which many genetic and environmental conditions come together in a joint effect. As such, he remains unquestionably unique. No one else (unless he has an identical twin) has his genetic endowment, and without exception no one else has his personal history. Hence no one else will behave in precisely the same way. We refer to the fact that there is no one like him as a person when we speak of his identity» (Skinner 1976, S. 185). «A scientific analysis of behavior must, I believe, assume that a person's behavior is controlled by his genetic and environmental histories rather than by the person himself as an initiating, creative agent»

(ebd., S. 208). «A behavioristic analysis rests on the following assumptions: A person is first of all an organism, a member of a species and a subspecies, possessing a genetic endowment of anatomical and physiological characteristics, which are the product of the contingencies of survival to which the species has been exposed in the process of evolution. The organism becomes a person as it acquires a repertoire of behavior under the contingencies of reinforcement to which it is exposed during its lifetime. The behavior it exhibits at any moment is under the control of a current setting. It is able to acquire such a repertoire under such control because of processes of conditioning which are also part of its genetic endowment» (ebd., S. 228). «A self or personality is at best a repertoire of behavior imparted by an organized set of contingencies» (ebd., S. 164).

Unter dem Einfluss von Skinner, aber vielleicht noch mehr von Albert Bandura, der in den 60er und 70er Jahren seine Theorie des sozialen Lernens (Modelllernens) entwickelte, postulierte Walter Mischel die weitgehende Situationsdeterminiertheit von menschlichem Verhalten. So schreibt er in seinem Buch «Personality Assessment» (1968): «Während Eigenschaftstheorien ... Konsistenz im Verhalten über Situationen hinweg suchen, sucht die Theorie sozialen Verhaltens («social behavior theory») nach Ordnung und Regelmässigkeit in Form allgemeiner Gesetzmässigkeiten, die Veränderungen in der Umgebung in Beziehung setzen zu Veränderungen im Verhalten ... Verhalten hängt ab von Stimulus-Situationen und ist spezifisch in bezug auf die Situation ...» (Mischel, zit. nach Pervin 1981, S. 18).

Anstelle von Dispositionen, die sich stabil und unabhängig von Stimulus-Bedingungen manifestieren, behauptete Mischel, dass Veränderungen in den (externalen) Stimulus-Bedingungen darauf Einfluss nehmen, wie sich Personen verhalten. «Die Prinzipien, die sich aus der Untersuchung von verhaltenskontrollierenden Variablen entwickelt haben, werden ihrerseits zur Grundlage der Theorieentwicklung; es geht nicht um globale Eigenschaften und Zustände, sondern um die Art und Weise, in der sich Verhalten entwickelt und verändert als Reaktion auf Veränderungen der umgebenden Stimuli» (Mischel, zit. nach Pervin 1981, S. 18). Insofern das Verhalten von situativen Reizen abhängig ist, müssen Regelmässigkeiten im Verhalten durch Regelmässigkeiten der äusseren Einwirkung erklärt werden und nicht durch internale Merkmale der Person. Die Konsistenz der Persönlichkeit hängt folglich von der Stabilität der Umweltbedingungen ab; sie ist nicht eine Konsequenz der «Identität» der Person.

Anders formuliert, ist die Konsistenz des Verhaltens nicht eine Frage des «inneren» Kerns der Persönlichkeit oder des Selbst, sondern der Konsistenz der Situationsbedingungen des Verhaltens: «When the probable reinforcing consequences to the person for cheating, waiting, or working differ widely across situations depending on the particular task or circumstances, the behavior of

others, the likelihood of detection, the probable consequences of being caught, the frustration induced, the value of success, etc., impressive generality will not be found. Conversely, when similar behaviors are expected and supported in numerous situations, consistency will be obtained. Because most social behaviors produce positive consequences in some situations but negative ones in other contexts, the relatively low associations found among an individual's response patterns even in seemingly similar situations should not be surprising» (Mischel 1973, S. 259).

Anders als Skinner, der keinerlei «innere» psychischen Determinanten anerkannte, ist Mischel bereits soweit von der damals aktuellen «kognitiven Wende» beeinflusst, dass er vermittelnde kognitive Prozesse akzeptiert. Er betont, dass es nicht die objektiven (physikalischen) Merkmale einer Situation sind, die das Verhalten auslösen bzw. kontrollieren, sondern die (subjektiv) wahrgenommenen Bedingungen der Situation: «The ability of individuals to cognitively transform the meaning and impact of stimuli in any given situation (e.g., by self-instructions) makes it even more unlikely that the assessor will discover a priori broad equivalence classes of stimulus meanings for many individuals across many situations, unless they all transform the stimuli in the same way» (Mischel 1973, S. 260).

Das ist eine Bemerkung mit weitreichenden Konsequenzen. Denn wenn es nicht die objektiven (physikalischen) Bedingungen der Situation sind, die das Verhalten auslösen, sondern deren subjektiv variable Wahrnehmung, dann dürfte es sehr schwer sein, *allgemeine* Aussagen über situative Bedingungen zu machen, die den Lerntransfer erleichtern. Tatsächlich führt der Situationismus von Mischel zu einer radikal *individualistischen* Position. In bezug auf das Persönlichkeits-Assessment, das heisst die Psychodiagnostik, schreibt er: «... behavioral assessment involves an exploration of the unique or idiosyncratic aspects of the single case, perhaps to a greater extent than any other approach. Social behavior theory recognizes the individuality of each person and of each unique situation. This is a curious feature when one considers the <mechanistic S-R> stereotypes not infrequently attached by critics to behavioral analyses. Assessing the acquired meaning of stimuli is the core of social behavior assessment ...» (Mischel 1973, S. 261).

Mischel betont also die vermittelnden kognitiven Prozesse, die darüber befinden, wie eine Situation wahrgenommen wird. Auf der anderen Seite betont er auch, dass es eine Art *Macht* der Situation gibt, die dazu führt, dass die subjektiven Interpretationen zwischen verschiedenen Menschen ähnlich ausfallen: «Psychological <situations> and <treatments> are powerful to the degree that they lead all persons to construe the particular events the same way, induce *uniform* expectancies regarding the most appropriate response pattern, provide adequate incentives for the performance of that response pattern, and instill the skills necessary for its satisfactory construction and execution.

Conversely, situations and treatments are weak to the degree that they are not uniformly encoded, do not generate uniform expectancies concerning the desired behavior, do not offer sufficient incentives for its performance, or fail to provide the learning conditions required for successful construction of the behavior. Individual differences can determine behavior in a given situation most strongly when the situation is ambiguously structured (as in projective testing) so that subjects are uncertain about how to categorize it and have no clear expectations about the behaviors most likely to be appropriate (normative, reinforced) in that situation. To the degree that the situation is <unstructured>, the subject will expect that virtually *any* response from him is equally likely to be equally appropriate (i.e., will lead to similar consequences), and variance from individual differences will be greatest. Conversely, when subjects expect that only one response will be reinforced (e.g., only one <right> answer on an achievement test, only one correct response for the driver when the traffic light turns red) and that no other responses are equally good, and all subjects are motivated and capable of making the appropriate response, then individual differences will be minimal and situational effects prepotent. To the degree that subjects are exposed to powerful treatments, the role of individual differences will be minimized. Conversely, when treatments are weak, ambiguous, or trivial, individual differences in person variables should exert significant effects» (Mischel 1973, S. 276).

Auch das ist eine interessante Passage. Sie ist nämlich von hoher Plausibilität: Die Macht der Situation kann man sich im Extrem als hohen, physischen Zwang vorstellen, zum Beispiel als Gefängnis, dessen homogene Bedingungen dafür sorgen, dass sich die Häftlinge konform und uniform verhalten. Wobei gerade das Beispiel des Gefängnisses zeigt, dass ein Verhalten, das unter Bedingungen einer rigiden Verhaltenskontrolle gelernt wird, ausserhalb der Lernsituation, das heisst unter «normalen» Lebensbedingungen, nicht mehr auftritt, weil die Situation ausserhalb des Gefängnisses eine ganz andere ist. Das Beispiel lässt sich im Prinzip auf andere Lernkontexte übertragen, zum Beispiel auf den Lernkontext Schule. Unterricht kann so eingerichtet werden, dass starke situative Lernbedingungen gegeben sind. Der Lernerfolg kann dann durchaus gross sein. (So etwa hat sich Rousseau die Erziehung vorgestellt.). Sobald die Schule aber verlassen wird und völlig andere situative Bedingungen gegeben sind, kann das Gelernte kaum mehr reproduziert werden.

Ein Problem der *heutigen* Schule besteht genau darin, dass sich die Lebens- und Arbeitsbedingungen ausserhalb der Schule, auf die die Schule vorbereiten soll, so schnell verändern, dass künftige Situationen nicht (mehr) vorweggenommen und im Kontext der Schule «simuliert» werden können. Deshalb die viel gehörte Forderung, in der Schule müsse nicht (mehr) in erster Linie gelernt werden, vielmehr sei das Lernen selber zu lernen, das heisst es sei zu lernen *wie man lernt*. Paradoxerweise wird damit aber eine dekontextualisier-

te allgemeine Kompetenz gefordert, eine Art Metakompetenz, die gerade nicht auf *spezifische* Situationen zugeschnitten ist, sondern situationsinvariant sein muss. Wie aber kann in der immer spezifischen Situation schulischen Lernens eine situationsunspezifische Metakompetenz erworben werden?

Kommen wir zurück zu Mischel. Interessant an seiner situationistischen Auffassung von Persönlichkeit ist, dass sie letzten Endes über einen eng verstandenen Situationismus hinausführt, nämlich zu einem *Interaktionismus*. Dies wird von Mischel explizit eingeräumt: «The person continuously influences the «situations» of his life as well as being affected by them in a mutual, organic two-way interaction. These interactions reflect not only the person's reactions to conditions but also his active selection and modification of conditions through his own cognitions and actions» (Mischel 1973, S. 278). Man ist – angesichts dieses Zitats – sogar versucht zu sagen, die «inneren» Determinanten des Verhaltens werden als stärker beurteilt als die «äusseren». Mischel geht zwar von einem Situationsansatz aus, weist dann aber deutlich darauf hin, dass man beim Verständnis menschlichen Verhaltens auch Prozesse innerhalb des Individuums berücksichtigen muss, das heisst die Art und Weise, wie die Person wahrnimmt und die Situation bestimmt.

3.3 Philosophie und Phänomenologie der Situation

Ich komme kurz auf die Philosophie zu sprechen, kehre dann aber relativ rasch nochmals zur Psychologie zurück.

(A) Eine nicht unwichtige Wurzel des Situationsbegriffs liegt in der *Existenzphilosophie* bzw. im *Existentialismus*, insbesondere bei Jean-Paul Sartre, Karl Jaspers und Martin Heidegger. Der Begriff, der hier entscheidend ist, ist derjenige der *Geworfenheit*. Menschen werden durch ihre Geburt geradezu wörtlich in die Welt geworfen und finden sich in einer Situation wieder, die sie nicht selber gewählt oder sich ausgesucht haben, mit der sie sich nun aber *arrangieren* müssen. Die Geburt des Kindes kann zwar seitens Mutter und Vater geplant sein, aber das Kind selbst kann nicht geplant werden – selbst wenn wir in Rechnung stellen, was mit den heutigen Reproduktionstechnologien alles möglich ist (vgl. Thomä 1992). Das Kind ist ein Risiko – nicht im medizinischen Sinn (das zwar auch), sondern im psychologischen Sinn. Niemand weiss, wie das Kind sein wird, das er oder sie sich gewünscht hat. Der Charakter eines Kindes lässt sich nicht planen und nicht herstellen – den Behavioristen zum Trotz. «Geburtenplanung» ist immer nur im Negativen möglich: als Vermeidung einer Schwangerschaft. Positiv lässt sich nicht vorwegnehmen, was für ein Kind man haben wird.

Da der Charakter des Kindes (seine Eigenschaften im positiven und negativen Sinn) nicht planbar ist, ist die postnatale Situation nicht nur für das Kind, sondern auch für die Eltern eine unberechenbare Situation. Kind *und* Eltern

finden sich in einer Situation wieder, die sie zwar in einem gewissen Sinn erwartet haben – eine schwangere Frau ist «in Erwartung», wie man sagt: Trotzdem entscheidet sich erst in der Situation selbst, wie Mutter und Kind zusammenfinden werden. Dabei ist es in keiner Weise die Mutter allein, die für dieses Zusammenfinden sorgt. Vielmehr ist das Kind – wie die Bindungstheorie zeigt – darauf vorbereitet, seinen eigenen, aktiven Beitrag zur Klärung der Situation zu leisten.

(B) Von der Existenzphilosophie führt eine direkte Linie zur *philosophischen Hermeneutik* von Hans-Georg Gadamer. Gadamer spricht von der «hermeneutischen Situation», in der wir uns befinden, wenn wir einen (historischen) Text verstehen wollen. Diese Situation ist nie vollständig objektivierbar. «Der Begriff der Situation», schreibt Gadamer, sei «dadurch charakterisiert, dass man sich nicht ihr *gegenüber* befindet und daher kein gegenständliches Wissen von ihr haben kann. Man steht in ihr, findet sich immer schon in einer Situation vor, deren Erhellung die nie ganz zu vollendende Aufgabe ist. Das gilt auch für die hermeneutische Situation, d. h. die Situation, in der wir uns gegenüber der Überlieferung befinden, die wir zu verstehen haben. Auch die Erhellung dieser Situation, d. h. die wirkungsgeschichtliche Reflexion ist nicht vollendbar, aber diese Unvollendbarkeit ist nicht ein Mangel an Reflexion, sondern liegt im Wesen des geschichtlichen Seins, das wir sind. Geschichtlichsein heisst, nie im Sichwissen aufgehen» (Gadamer 1975, S. 285 – letzter Satz im Original hervorgehoben).

Das ist ein wichtiger Beitrag zur Klärung des theoretischen Status des Situationsbegriffs. Der Begriff der Situation wird nämlich nur dann in seiner theoretischen Bedeutung richtig erkannt, wenn er nicht als etwas verstanden wird, das dem Individuum oder Subjekt *gegenüber* steht. Genau dies ist der Fehler, den Petersen und Mollenhauer machen (vgl. Abschnitt 3.1). Die Situation ist gerade nicht im Sinne des Subjekt-Objekt-Schemas als Gegenpart des Subjekts zu verstehen, da sich das Subjekt *in* der Situation und nicht dieser *gegenüber* befindet. Es ist in eine Situation *geraten*, oder eben: in sie «geworfen» worden.

(C) Im Schnittfeld von Existenzphilosophie und Psychologie liegen die Arbeiten von Detlev von Uslar. Von Uslar war Schüler von Heidegger und hat lange Zeit an der Universität Zürich theoretische Psychologie gelehrt. Ich möchte ganz kurz auf einige Aspekte seiner Psychologie eingehen.

Von Uslar geht von vier Prinzipien des Psychischen aus: Weltlichkeit, Leiblichkeit, Zeitlichkeit und Begegnung (Uslar 1972, S. 12ff., 1973). Mit *Weltlichkeit* ist gemeint: Psychisches ist nicht Innerlichkeit, sondern immer bezogen auf «Gegebenheiten» in der Welt. *Leiblichkeit* meint: Menschen sind körperliche Wesen; das Psychische wird wesentlich bestimmt von der körperlichen und körpergebundenen Existenzweise des Menschen. Unter *Zeitlichkeit* ist zu verstehen: Alles Psychische ist prozessual, d. h. zeitlich. Das betrifft

nicht nur die Entwicklung, sondern auch aktuelle Phänomene wie Denkprozesse, Motivation oder Gefühle. Mit *Begegnung* meint von Uslar: Psychisches ist sozial. Der Mensch ist ein soziales Wesen, und Psychisches kann nur sozial richtig verstanden werden.

Interessant ist nun, wie von Uslar diese vier Prinzipien bzw. Aspekte des Psychischen mit dem Begriff der Situation verbindet: «Die Einheit dieser Aspekte ... zeigt sich in einer Psychologie der Situation ...» (Uslar 1972, S. 13). «Die Art und Weise, wie wir als Menschen in der Welt sind, ist stets ein Sein in ganz spezifischen Situationen. Die Situation ist gleichsam unsere ganz bestimmte Lage in der Welt, die Konstellation der Umstände, die Art und Weise, wie die Welt sich uns zeigt und wie sie uns zum Handeln zwingt» (ebd., S. 111).

Damit rückt einer der vier Aspekte stärker in den Vordergrund, nämlich die *Weltlichkeit*. «Unser Auf-der-Welt-Sein ist stets ein Sein in Situationen» (Uslar 1973, S. 395). Uslar betont als «... Konsequenz für die Psychologie, dass man einen Menschen nur aus seiner Welt heraus angemessen verstehen kann. Da unser In-der-Welt-Sein immer ein Sein in Situationen und ein Sichwandeln der Situation ist, erscheint Psychologie in dieser Perspektive konkret als Situationsforschung, als Situationsdiagnostik und auch als Situationsgestaltung» (ebd.).

«Situationen können sich wandeln und wechseln ständig. Nicht aufhören aber kann, solange wir sind, der Zwang zum Sein in Situationen überhaupt. Wenn Seele die Wirklichkeit des Auf-der-Welt-Seins ist, dann ist sie eben darum die Wirklichkeit der Situation. Wesentlich an dieser ist, dass sie eine unlösbare Einheit subjektiver und objektiver Momente darstellt; dass sie immer zugleich Möglichkeit und Wirklichkeit, Aktualität und Potentialität ist, dass wir in ihr immer zugleich Handelnde und Leidende, aktive und passive Mitspieler sind und dass Situation aus dem Zusammenspiel mehrerer Menschen hervorgeht, so dass man den einzelnen nicht isoliert betrachten kann. ... Für jede Situation ist es charakteristisch, dass sie aus vergangenen Situationen hervorgegangen ist, dass sie aber andererseits das ist, was jetzt ist und dem wir nicht entfliehen können. Andererseits ist eine Situation gerade dadurch eine Situation, dass sie einen Horizont von Möglichkeiten für die Zukunft offenlässt. Dabei kann dieser Horizont weit oder aufs äusserste verengt sein, bis hin zur Grenzmöglichkeit der ausweglosen Situation» (Uslar 1973, S. 396). Psychologie, so verstanden, ist *Situationsanalyse*.

Obwohl von ganz anderen Überlegungen ausgehend als Mischel, findet auch von Uslar zu einer *interaktionistischen* Position. Allerdings spricht er nicht von Verhalten, sondern von Handeln. Dieses Handeln aber ist immer situativ und «... muss sich ständig dem Wechsel der Situation anpassen» (Uslar 1972, S. 121). «Zwischen Handlung und Situation besteht eine ständige Wechselwirkung. Wir verändern sie handelnd und werden dabei selbst von ihr verän-

dert. Wir werden durch sie gezeichnet und geprägt, von ihr gehoben oder bedrückt. So gehört zu ihrem Wesen also nicht nur die Einheit von Bewusstsein und Verhalten, von Perspektive und Handlung, sondern auch die Einheit von Handeln und Leiden, von *«actio»* und *«passio»*. Dabei geht es zugleich um das Verhältnis von Freiheit und Abhängigkeit. Für die Handlung, als eine Verwirklichung von Zwecken, scheinen die Umstände bloße Bedingungen und Mittel der Verwirklichung zu sein. Man kann alles unter dem Gesichtspunkt des Planens und Handelns sehen. Die Situation ist dann nur der Ausgangspunkt und der Ort der Handlung. Umgekehrt kann man aber dieses Verhältnis auch so sehen, dass wir die von der Situation Beeinflussten sind, die von ihr abhängen oder unter ihr leiden. Unser Handeln ist dann nur die Antwort auf die Situation, es ist als Re-aktion zu erfassen. ... Die Handlung ist ... das Produkt der Umstände. ... Hier stehen also gegeneinander: die Auffassung unseres Tuns als einer Verwirklichung der Freiheit, für die die situativen Umstände nur Gelegenheiten und Mittel sind – und auf der anderen Seite die Bestimmtheit all unseres Tuns und Handelns, ja unserer Urteile und Perspektiven durch die Umwelt und die situativen Umstände, die Auffassung also, dass die Freiheit unseres Handelns nur ein Schein ist. Aber das Wesen der Situation ist gerade ein Drittes, nämlich die Synthese von Freiheit und Abhängigkeit» (ebd., S. 121f.).

Weiter meint von Uslar: «Das Sein in ihr [der Situation, W.H.] ist stets charakterisiert durch eine unlösbare Verknüpfung von Handeln und Bestimmtwerden, von aktiven und passiven Momenten. Freiheit ist nicht Freiheit von Situationen, sondern der wesenhaft zur Situation gehörige Handlungsspielraum. Sie ist Freiheit in Situationen. Man kann zwar alles menschliche Verhalten als Reaktion beschreiben. Dem Wesen der Situation und ihrer Zukunftsbezogenheit wird aber eine solche Beschreibung allein nicht gerecht. Die Zukunft macht die Situation zu einem Spielraum freier Handlung. Sie bringt es mit sich, dass wir immer wieder zur Entscheidung gezwungen sind. Sie bildet gleichsam einen Zwang zur Freiheit, denn sie zwingt uns, in der jeweiligen Begrenztheit der Umstände Entscheidungen zu fällen und auch dem Unbestimmten und Dunklen entgegenzugehen» (ebd., S. 122).

3.4 Phänomenologische Psychologie

Von Uslar steht keineswegs alleine da mit seiner Auffassung, Psychologie sei als Situationsanalyse zu betreiben. Vor allem in der *phänomenologisch* orientierten Psychologie finden sich weitere Beispiele für ein psychologisches Gegenstandsverständnis, das vom Situationsbegriff ausgeht. Ich verweise hier nur auf Carl Friedrich Graumann.

In seinen «Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität» (1960) heisst es gleich zu Beginn, die für die Entwicklung der neueren

Psychologie «entscheidenste Erkenntnis» sei die Einsicht, «... dass das verbindliche Bezugssystem psychologischer Analyse der *Mensch in seiner Situation* sein muss» (Graumann 1960, S. 1 – Hervorhebung geändert). Weiter heisst es: «Die Analyse auch vereinzelt herausgegriffener Verhaltens- und Erlebnisweisen ist erst dann gegen vorschnelle Ablendungen geschützt und nur dann als vollständig anzusehen, wenn sie den situativen Zusammenhang miterfasst, innerhalb dessen es zu einem bestimmten Verhalten oder Erleben kommt. Weder die bloss <binnenseelische>, letztlich auf Introspektionen beruhende, noch die nur an äusserlich beobachtbaren <Reizen> und <Reaktionen> orientierte Analyse können diese Aufgabe erfüllen» (ebd., S. 1f.).

An anderer Stelle postuliert Graumann (zusammen mit Alexandre Métraux) vier «strukturanalytische Kategorien» zur Analyse des Psychischen, die sich praktisch Eins-zu-Eins mit denjenigen von Uslar decken, obwohl der letztere mit keinem Wort erwähnt wird. Die Kategorien sind:

Umwelt (von Uslar: Weltlichkeit): «Wenn ich etwas über einen Menschen in Erfahrung bringen will, so frage ich ihn, wenn ich nicht gerade <Psychodiagnostiker> bin, wo er herkommt, nach seinem Zuhause, seinem Beruf, seinen Interessen an Literatur, Musik, Sport, Politik, nach eventuell gemeinsamen Bekannten, nach seinen Plänen; kurz, ich versuche, etwas über die Welt zu erfahren, in der er sich bewegt, in der er zuhause ist, die er zu erreichen sucht» (Graumann & Métraux 1973, S. 44).

Leiblichkeit (von Uslar: Leiblichkeit): «Genau so konkret, wie ich in phänomenologischer Orientierung die Umwelt als Heimatdorf, Spielplatz, Klassenzimmer, Arbeitsplatz in ihrem jeweiligen Gegenstandssinn beschreibe, wird das Subjekt der Person-Umwelt-Beziehung in seiner konkreten Leiblichkeit zu erfassen sein. In seiner Leiblichkeit erfährt sich der einzelne als gewandt oder ungeschickt mit den Händen, als krank oder behindert, vor allem aber auch im Spiegel des anderen als attraktiv oder abstossend, zu dick oder zu alt. Den anderen, den er bei der Hand nimmt, das Kind, das ihn streichelt, die Treppe, die er steigt, den Kohlsack, den er nicht heben kann – kurz, Mitmenschen und Dinge erfährt das Subjekt als leiblich fassbar oder nicht, erreichbar oder nicht usw.» (ebd., S. 45).

Sozialität (von Uslar: Begegnung): «Gleich ob ich mit anderen zusammen oder alleine bin, immer sind die anderen, persönlich oder anonym, oft nur in Dingen, die von ihnen stammen, mit da. ... Was immer ich (in der gemeinsamen Sprache) über mich selbst sagen kann, meine Individualität gewinne ich nur gegenüber anderen. Aber auch die Dinge, zu denen ich mich verhalte, sind in ihrem Gegenstandssinn primär soziale» (ebd., S. 45, 46).

Historizität (von Uslar: Zeitlichkeit): «Ich selbst, die anderen Menschen und die von Menschen gemachten und bezeichneten Dinge stehen in einem Horizont der Zeitlichkeit, den wir in bezug auf die Sozialität von Personen und

ihren Umwelten als Horizont der Geschichtlichkeit bezeichnen und der Horizonthaftigkeit oder Perspektivität alles Erlebens zuordnen» (ebd., S. 46).

Auch für Graumann gilt, dass sich diese vier psychologische Kategorien im Begriff der *Situation* zusammenführen lassen: «Situation ist ... Bezugssystem in einem doppelten Sinn: Sie ist das je konkrete Beziehungsganze, in dem die Person «situiert» ist (wahrnimmt, handelt, leidet, kommuniziert, usw.), und dessen Sinn in diesen Aktivitäten verwirklicht wird. Damit wird sie aber zweitens diejenige Einheit, auf die wir uns forschend beziehen müssen, und deren Struktur herauszuarbeiten die erste Leistung einer Psychologie wird, die sich das Verstehen menschlichen Handelns zur Aufgabe setzt. Situationsanalyse wird damit zur Strukturanalyse. Was wir oben als strukturanalytische Kategorien vorgestellt haben [Umwelt, Leiblichkeit, Sozialität und Historizität, W.H.], sind nicht lediglich deskriptive und explikative Begriffe, die beliebig und damit quasi summativ an eine «vorgefundene» Situation herangetragen werden. Vielmehr konstituieren sie allererst die «analytische Einheit» Situation und zwar dadurch, dass sie Phänomene benennen, die, sofern wir uns in den *Grenzen* menschlicher *Erfahrung* halten, notwendig aufeinander verweisen» (Graumann & Métraux 1973, S. 47).

«Als Charakteristika jeder menschlichen Situation – und damit jeden Verhaltens – stellen Leiblichkeit, Umwelthaftigkeit, Sozialität und Historizität Elemente dar im Sinne fundierender und damit notwendiger Bedingungen menschlicher Existenz. Dass sie bei aller analytischen Trennbarkeit immer aufeinander verweisen, zusammengehören, macht jede Situationsanalyse zu einer Strukturanalyse. Wie dann einzelne, wie Menschen miteinander kommunizierend, in der Mannigfaltigkeit der in leiblichen Verfassungen fundierten und aus einem Vorverständnis heraus aktualisierten intentionalen Verhaltensweisen gegenüber konkreten Umwelten ihre Situationen jeweils konstituieren, das wird zur Aufgabe psychologischer Einzelanalysen» (Graumann & Métraux 1973, S. 48).

Bei einem anderen Autor, der ebenfalls der Phänomenologie bzw. phänomenologischen Psychologie zuzurechnen ist, finden wir nochmals betont, dass der Begriff der Situation nicht im Sinn der Subjekt-Objekt-Spaltung als Objekt verstanden werden darf: bei Maurice Merleau-Ponty. Dieser nimmt an einer Stelle Bezug auf Blaise Pascal, der in seinen *Pensées* schreibt, «... dass in gewisser Hinsicht ich die Welt umfasse, in anderer Hinsicht aber die Welt mich» (zit. nach Merleau-Ponty 1966, S. 464). Damit, so Merleau-Ponty, sagen wir nicht, «... der *Begriff* der Welt sei untrennbar von dem des Subjekts, das Subjekt *denke sich* untrennbar von der Idee des Leibes und der Idee der Welt, denn ginge es allein um ein gedachtes Verhältnis, so liesse eben dieses die absolute Unabhängigkeit des Subjekts als Denker bestehen und das Subjekt wäre nicht situiert. Das Subjekt ist aber in Situation, es ist selbst nichts anderes als eine Möglichkeit von Situationen, weil es seine Selbstheit nur

verwirklicht als wirklich Leib seiendes und durch diesen Leib in die Welt eingehendes. Reflektierend über das Wesen der Subjektivität, finde ich dieses gebunden an das des Leibes und das der Welt, weil meine Existenz als Subjektivität eins ist mit meiner Existenz als Leib und mit der Existenz der Welt und letztlich das Subjekt, das ich bin, konkret genommen untrennbar ist von diesem Leib hier und dieser Welt hier» (ebd., S. 464).

3.5 Situation in der Sozialpsychologie und in der Soziologie

Vergleichsweise kurz möchte ich der Vollständigkeit halber darauf eingehen, dass der Begriff der Situation auch in der Soziologie und in der Sozialpsychologie angetroffen werden kann.

(A) So hat Kurt Lewin den Begriff der Situation in seiner *Feldtheorie* häufig verwendet. Er geht davon aus, dass das Verhalten eine Funktion der Person und ihrer Umwelt ist: $V = f(P, U)$. Dabei betont er, dass in dieser Formel «der Zustand der Person (P) und [derjenige, W.H.] ihrer Umwelt (U) nicht voneinander unabhängig (sind)» (Lewin 1982, S. 376). Je nach Zustand der Person und je nach ihrem Entwicklungsstand wird die Umgebung anders wahrgenommen. Andererseits soll der Zustand einer Person auch von ihrer Umwelt abhängen. Entscheidend scheint zu sein, dass Person und Umwelt als eine «Konstellation interdependenter Faktoren betrachtet werden (müssen)» (ebd.). Die Gesamtheit dieser Faktoren nennt Lewin Lebensraum (L) des Individuums. Die Formel lässt sich damit auch schreiben als $V = f(L)$.

Weiter heisst es, eine Gesamtheit von Tatsachen, die als voneinander abhängig begriffen würden, nenne man ein *Feld*. Insofern ist der Lebensraum einer Person als ihr Feld zu verstehen. Der Begriff der Situation scheint nun weitgehend synonym mit den Begriffen Lebensraum und Feld gebraucht zu werden. Lewin nimmt an, dass der Lebensraum eines Menschen von psychologischen Kräften und Valenzen bestimmt wird. Kräfte erzeugen einen positiven oder negativen Aufforderungscharakter des Feldes, wodurch die Person zum Handeln angeregt wird.

Auf diese Weise lassen sich zum Beispiel Konflikte analysieren. Lewin definiert eine Konfliktsituation als «Situation, in der Kräfte von annähernd gleicher Stärke und in entgegengesetzter Richtung auf die Person einwirken» (Lewin 1982, S. 401). In einem weiteren Schritt spricht Lewin von «Überschneidungssituationen» (ebd., S. 412ff.). Er schreibt: «Häufig findet sich eine Person zur gleichen Zeit in mehr als einer Situation. Das einfachste Beispiel ist die geteilte Aufmerksamkeit: Ein Kind im Klassenzimmer hört den Lehrer an, denkt aber auch an das Ballspiel nach der Schule. Der Grad, in dem das Kind an jeder dieser beiden Situationen S_1 und S_2 beteiligt ist, wird deren relative Potenz $po(S_1)$ und $po(S_2)$ genannt» (ebd., S. 412).

Eine Überschneidungssituation lässt sich auch als Wahlsituation verstehen: «Eine Person, die im Begriff steht, eine Entscheidung ... zu fällen, sieht sich gewöhnlich abwechselnd in den beiden zukünftigen Situationen, die der einen und der anderen Möglichkeit entsprechen» (ebd., S. 412).

(B) Unabhängig von Lewin taucht der Situationsbegriff auch im *Symbolischen Interaktionismus* auf. In ihrer Einführung in eine Sammlung von Texten zum Symbolischen Interaktionismus schreiben Gunter Falk und Heinz Steinert, im Lichte des Symbolischen Interaktionismus werde die Gesellschaft «... primär als System von Situationen und nicht von Personen oder Gruppen verstanden» (Falk & Steinert 1973, S. 21). Sie selber schlagen vor, «... die vernachlässigte Kategorie der *Situation* zum Mittelpunkt der sozialwissenschaftlichen Analyse zu machen, und soziales Handeln aus den *Definitionen*, die man der Situation gibt, und den *Strategien*, nach denen man sie zu bewältigen versucht, zu erklären» (ebd., S. 28). Der Begriff der «Definition der Situation», wie er im Symbolischen Interaktionismus gebraucht wird, verweist darauf, dass soziale Situationen erzeugt bzw. identifiziert werden. Formuliert wurde der Begriff der Situationsdefinition von William Isaac Thomas. Als sogenanntes *Thomas-Theorem* gilt der Satz: «Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real» (Thomas & Thomas 1973, S. 334).

Micha Brumlik schreibt, Thomas habe mit dem Begriff der Situation ein «methodisches Bindeglied» gefunden, das es erlaube, «... die auch begrifflich gegensätzlichen Konzepte von Individuum und Gesellschaft zu fassen» (Brumlik 1973, S. 54). Weiter habe er mit dem Begriff der Situationsdefinition «den genauen Ort subjektiver Leistungen innerhalb des Systems aufgezeigt» (ebd.).

(C) Nur kurz und am Rande verweise ich darauf, dass der Situationsbegriff auch von Karl R. Popper gebraucht wurde, der von einer Situationslogik bzw. einer *Logik der Situation* spricht (vgl. Popper 1974, S. 84, 199). Gleichbedeutend ist auch von einer Situationsanalyse die Rede (vgl. ebd., S. 199). Popper schreibt dazu: «Unter Situationsanalyse verstehe ich eine bestimmte vorläufige oder vermutete Erklärung einer menschlichen Handlung aufgrund der Situation des Handelnden. Es kann eine historische Erklärung sein: man möchte vielleicht erklären, wie und warum ein bestimmtes Gedankengebäude geschaffen wurde. Es ist zuzugeben, dass keine schöpferische Handlung jemals vollständig erklärbar ist. Trotzdem kann man vermutungsweise versuchen, eine idealisierte Rekonstruktion der *Problemsituation* zu liefern, in der sich der Handelnde befand, und in diesem Masse die Handlung <verstehbar> (oder <vernünftig verstehbar>) zu machen, das heisst als *in seiner Sicht situationsangemessen* zu erkennen. Diese Methode der Situationsanalyse lässt sich als eine Anwendung des *Rationalitätsprinzips* auffassen. Eine Aufgabe der Situationsanalyse wäre die Unterscheidung zwischen der Situation, wie sie

der Handelnde sah, und wie sie wirklich war (beides sind natürlich Vermutungen)» (ebd., S. 199).

Situationsanalyse bedeutet die (rationale) Rekonstruktion der Problemsituation, aus der heraus eine bestimmte Handlung erfolgt ist. «Aufgabe des Historikers ist also, die Problemsituation so zu rekonstruieren, wie sie dem Handelnden erschien, so dass seine Handlungen *situationsangemessen* werden» (Popper 1974, S. 210).

Was Popper hier in bezug auf die Geschichtswissenschaft bzw. den Historiker sagt, erörtert er anderswo auf die «Gesellschaftswissenschaften» insgesamt bezogen. Er betont, eine «objektiv-verstehende» Sozialwissenschaft könne unabhängig von «subjektiven oder psychologischen Ideen» entwickelt werden (vgl. Popper 1972, S. 120). Ihre Logik bestehe darin, «...dass sie die *Situation* des handelnden Menschen hinreichend analysiert, um die Handlung aus der Situation heraus ohne weitere psychologische Hilfe zu erklären. Das objektive <Verstehen> besteht darin, dass wir sehen, dass die Handlung objektiv *situationsgerecht* war. Mit anderen Worten, die Situation ist so weitgehend analysiert, dass die zunächst anscheinend psychologischen Momente, zum Beispiel Wünsche, Motive, Erinnerungen und Assoziationen, in Situationsmomente verwandelt wurden. Aus dem Mann mit diesen oder jenen Wünschen wird dann ein Mann, zu dessen Situation es gehört, dass er diese oder jene objektiven *Ziele* verfolgt. Und aus einem Mann mit diesen oder jenen Erinnerungen oder Assoziationen wird dann ein Mann, zu dessen Situation es gehört, dass er objektiv mit diesen oder jenen Theorien oder mit dieser und jener Information ausgestattet ist. ... Die Methode der Situationsanalyse ist also zwar eine individualistische Methode, aber keine psychologische, da sie die psychologischen Momente prinzipiell ausschaltet und durch objektive Situationselemente ersetzt. ... Die Situationslogik nimmt im allgemeinen eine physische Welt an, in der wir handeln. Diese Welt enthält zum Beispiel physische Hilfsmittel, die uns zur Verfügung stehen und von denen wir etwas wissen, und physische Widerstände, von denen wir im allgemeinen auch etwas (oft nicht sehr viel) wissen. Darüber hinaus muss die Situationslogik auch eine soziale Welt annehmen, ausgestattet mit anderen Menschen, über deren Ziele wir etwas wissen (oft nicht sehr viel), und überdies mit *sozialen Institutionen*. Diese sozialen Institutionen bestimmen den eigentlichen sozialen Charakter unserer sozialen Umwelt. Sie bestehen aus allen jenen sozialen Wesenheiten der sozialen Welt, die den Dingen der physischen Welt entsprechen» (ebd., S. 120, 121).

3.6 Die natürliche Umwelt

Als letztes Beispiel in meiner systematischen Darstellung des Situationsbegriffs komme ich auf die Evolutionsbiologie zu sprechen. Dass auch die Evo-

lutionstheorie von einem situationistischen Verständnis ihres Gegenstandes ausgeht, lässt sich am Beispiel des Begriffs der Anpassung illustrieren. Zunächst könnte man vermuten, die Begriffe Lebewesen und Umwelt liessen sich unabhängig voneinander definieren. Anpassung würde dann bedeuten, dass es eine Umwelt gibt, die dem Lebewesen *vorausgeht* und an die sich das Lebewesen anpasst. Anpassung wäre demnach ein *Prozess*, der von einem Zustand der Nicht-Angepasstheit in einen solchen der Angepasstheit übergeht.

Doch wenn man es sich genau überlegt, so ist dies nicht möglich. Denn Lebewesen müssen, sofern sie leben und nicht tot sind, ihrer Umwelt *per definitionem* angepasst sein. Ein Lebewesen, das seiner Umwelt *nicht* angepasst ist, kann es gar nicht geben. Daraus folgt, dass der Begriff der Anpassung nicht als Prozess verstanden werden darf. Und es folgt weiter, dass Lebewesen unabhängig von der Umwelt, der sie angepasst sind, nicht definiert werden können. Gregory Bateson hat diese Einsicht dahingehend zusammengefasst, dass die Einheit der evolutionstheoretischen Analyse nicht der isolierte Organismus ist, sondern der Organismus-in-seiner-Umwelt. «Die Überlebenseinheit ist ein flexibler Organismus-in-seiner-Umgebung» (Bateson 1985, S. 580). «Die Einheit des Überlebens besteht aus *Umwelt plus Organismus*» (ebd., S. 620). Bateson weist zudem darauf hin, dass sich Lebewesen nicht einfach passiv in eine vorgegebene Umwelt einfügen, sondern die Umwelt aktiv verändern.

Ähnlich sehen es die beiden amerikanischen Biologen Levins und Lewontin. Man kann die Nische, der eine Tierart angepasst ist, nicht unabhängig von der Tierart definieren. Die Aussenwelt kann auf unendlich viele verschiedene Weisen unterteilt werden, so dass es unendlich viele mögliche ökologische Nischen gibt. «Just as there is no organism without environment, so there is no environment without an organism» (Levins & Lewontin 1985, S. 99). «... the environment is a product of the organism, just as the organism is a product of the environment» (ebd., S. 69).

So ist die Atmosphäre, in der Lebewesen *heute* leben, mit Sicherheit verschieden von der Atmosphäre, die herrschte, als das Leben auf der Erde entstand. Die Fotosynthese produziert Oxygen, und dieses Oxygen wird von den Lebewesen an die Umwelt abgegeben. Während Billionen von Jahren haben die Lebewesen dadurch ihre eigenen Lebensbedingungen verändert. Erst durch die Erzeugung einer Ozonschicht war es den höher entwickelten Lebewesen überhaupt möglich, angesichts der intensiven Sonneneinstrahlung zu leben. Insofern gibt es keine fixe Umwelt «da draussen», an die sich das Leben erst anpassen würde. Vielmehr ist Leben ohne eine entsprechende Umwelt undenkbar, weshalb auch für die Evolutionsbiologie die Analyseeinheit die Situation ist. «It is impossible to avoid the conclusion that organisms construct every aspect of their environment themselves. They are not the passive ob-

jects of external forces, but the creators and modulators of these forces. The metaphor of adaptation must therefore be replaced by one of construction, a metaphor that has implications for the form of evolutionary theory» (Levins & Lewontin 1985, S. 104).

4. Bilanz

Nach diesen Ausführungen sollten wir einen Eindruck von der theoretischen Bedeutung des Situationsbegriffs haben. In der Tat ist die theoretische Bedeutung des Begriffs vielleicht interessanter und gewichtiger als seine praktische Bedeutung. Wobei nicht einmal sicher ist, ob der Begriff «Theorie» abstrakt genug ist, um zu bezeichnen, worum es geht. Es geht – ich habe es ganz am Anfang schon gesagt – eher um eine Betrachtungsweise oder ein «Weltbild», d. h. um ein *Modell* oder Paradigma, dass die pädagogische Wirklichkeit und innerhalb dieser Wirklichkeit den Vorgang des Lernens auf eine spezifische Weise betrachten lässt.

Menschen sind situierte Wesen; sie können losgelöst von Situationen gar nicht existieren und auch nicht adäquat verstanden werden. Einen situationsfreien Menschen und ein situationsfreies Verhalten gibt es nicht. Immer finden wir uns in bestimmten Situationen vor. Daraus folgt, dass auch unser *Lernen* situativ ist. Wir lernen nicht abstrakt, sondern immer in konkreten Umständen, die massgeblich bestimmen, was und wie wir lernen.

«Situieretes Lernen» meint in diesem Sinne, dass es nicht egal ist, wie die Situationen beschaffen sind, in denen wir lernen. Es ist vor allem nicht egal im Hinblick auf den Transfer des Gelernten in andere Situationen. Die radikalen Situationisten nehmen an, dass sich die situativen Bedingungen des Lernens nicht überwinden lassen, was für die schulische Form des Lernens gravierende Konsequenzen hätte, denn Lerntransfer könnte dann nur insoweit stattfinden, wie die Anwendungssituation mit der Lernsituation übereinstimmt bzw. die Verhaltensweisen oder Handlungen in den beiden Situationen einander entsprechen.

Literaturverzeichnis

Arnold, Karl-Heinz: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften. Zur Definition eines erziehungswissenschaftlichen Situationsbegriffs. Weinheim: Beltz 1981.

Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt: Suhrkamp 1985.

Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt 1978.

- Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt 1981 (2. Aufl.) (a).
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt 1981 (4. Aufl.) (b).
- Brumlik, Micha: Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Frankfurt: Fischer 1973.
- Falk, Gunter & Heinz Steinert: Über den Soziologen als Konstrukteur von Wirklichkeit, das Wesen der sozialen Realität, die Definition sozialer Situationen und die Strategien ihrer Bewältigung. In: Heinz Steinert (ed.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart: Klett 1973, S. 13-45.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1975 (4. Aufl.).
- Graumann, Carl-Friedrich: Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter 1960.
- Graumann, Carl-Friedrich & Alexandre Métraux: Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: Klaus A. Schneewind (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. München: Reinhardt 1977, S. 27-53.
- Heid, Helmut: Erziehung. In: Dieter Lenzen (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt 1997 (3. Aufl.), S. 43-68.
- Levins Richard & Richard Lewontin: The Dialectical Biologist. Cambridge: Harvard University Press 1985.
- Lewin, Kurt: Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. In: Franz E. Weinert & Horst Gundlach (eds.): Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern: Hans Huber 1982, S. 375-448.
- McCrae Robert R. & Paul T. Costa, Jr.: Personality Trait Structure As Human Universal. In American Psychologist 1997 (52), S. 509-516.
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter 1966.
- Mischel, Walter: Toward A Cognitive Social Learning Reconceptualisation of Personality. In: Psychological Review 1973 (80), S. 252-283).
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa 1972.
- Müller, L.: Situation. In: Walter Horney, Johann Peter Ruppert & Walter Schultze (eds.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Gütersloh. Bertelsmann 1970, Sp. 1019-1020.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke 1961 (5. Aufl.).
- Pervin, Lawrence A.: Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen. München: Urban & Schwarzenberg 1981.

Popper, Carl R.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Theodor W. Adorno et al.: Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie. Neuwied: Luchterhand 1972, S. 103-123.

Popper, Carl R.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg: Hoffmann & Campe 1974 (2. Aufl.).

Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand 1975 (5. Aufl.).

Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).

Skinner, Burrhus F.: About Behaviorism. New York: Vintage Books 1974.

Thomas, William I. & Dorothy S. Thomas: Die Definition der Situation. In: Heinz Steinert (ed.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart: Klett 1973, S. 333-334.

Uslar, Detlev von: Psychologie und Welt. Stuttgart: Kohlhammer 1972.

Uslar, Detlev von: Ontologische Voraussetzungen der Psychologie. In: Hans-Georg Gadamer & Paul Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 5: Psychologische Anthropologie. Stuttgart: Thieme 1973, S. 386-413.

22.03.2001

Anhang

Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie

Prof. Dr. W. Herzog / Simon Bärtschi

Seminar SS 2001: Situiertes Lernen

<i>Programm</i>	
Datum	Thema
TEIL I: PROBLEMSTELLUNG	
04.04.	<i>Einführung: Situation als Problem der pädagogischen Theorie und Praxis</i>
11.04.	<i>Träges Wissen und Lerntransfer</i> Alexander Renkl: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 1996 (47), S. 78-92. Lauren B. Resnick: Learning In School and Out. In: Educational Researcher 1987 (16), no. 9, S. 13-20.
TEIL II: LÖSUNGSANSÄTZE	
18.04.	Freie Zeit zur Vorbereitung der Präsentationen (kein Plenum)
25.04.	<i>Alltagsmathematik</i> Jean Lave: Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press 1988. Jean Lave, Steven Smith & Michael Butler: Problem Solving as an Everyday Practice. In: Randall I. Charles & Edward A. Silver (eds.): The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving, Vol. 3. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1988, S. 61-81.
02.05.	<i>Legitime periphere Partizipation</i> Jean Lave & Etienne Wenger: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press 1991.

	<p>Jean Lave: Situating Learning in Communities of Practice. In: Lauren B. Resnick, John M. Levine & Stephanie D. Teasley (eds.): Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, D.C.: American Psychological Association 1991, S. 63-82.</p> <p>Jean Lave: The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. In: David Kirshner & James A. Whitson (eds.): Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum 1997, S. 17-36.</p>
09.05.	<p><i>Radikale Situativität</i></p> <p>James G. Greeno, Allan M. Collins & Lauren B. Resnick: Cognition and Learning. In: David C. Berliner & Robert C. Calfee (eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 15-46.</p> <p>James G. Greeno and the Middle-School Mathematics through Applications Project Group: Theories and Practices of Thinking and Learning to Think. In: American Journal of Education 1997 (106), S. 85-126.</p> <p>James G. Greeno, David R. Smith & Joyce L. Moore: Transfer of Situated Learning. In: Douglas K. Detterman & Robert J. Sternberg (eds.): Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction. Norwood, N.J.: Ablex 1993, S. 99-167.</p> <p>James G. Greeno: The Situativity of Knowing, Learning, and Research. In: American Psychologist 1998 (53), S. 5-26.</p>
16.05.	<p><i>Geleitete Partizipation</i></p> <p>Barbara Rogoff: Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. New York: Oxford University Press 1990.</p> <p>Barbara Rogoff: Social Interaction as Apprenticeship in Thinking: Guidance and Participation in Spatial Planning. In: Lauren B. Resnick, John M. Levine & Stephanie D. Teasley (eds.): Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, D.C.: American Psychological Association 1991, S. 349-364.</p> <p>Barbara Rogoff & Pablo Chavajay: What's Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development? In: American Psychologist 1995 (50), S. 859-877.</p>
23.05.	<p><i>Kognitive Berufslehre</i></p> <p>Allan Collins, John Seely Brown & Susan E. Newman: Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Lauren B. Resnick (ed.): Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum 1989, S. 453-494.</p> <p>John Seely Brown, Allan Collins & Paul Duguid: Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher 1989 (18), no. 1, S. 32-42.</p> <p>Howard Gardner: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett-Cotta 1993, insbes. Kap. 11 bis 13.</p>

30.05.	<p><i>Unterricht als Forschungsgemeinschaft</i></p> <p>Ann L. Brown: Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters. In: American Psychologist 1997 (52), S. 399-413.</p> <p>Ann L. Brown, Doris Ash, Martha Rutherford, Kathryn Nakagawa, Ann Gordon & Joseph C. Campione: Distributed Expertise in the Classroom. In: Gavriel Salomon (ed.): Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations. Cambridge: Cambridge University Press 1993, S. 188-228.</p> <p>Annemarie Sullivan Palincsar & Ann L. Brown: Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: Cognition and Instruction 1984 (1), S. 117-175.</p> <p>A. Sullivan Palincsar: Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. In: Annual Review of Psychology 1998 (49), S. 345-375.</p>
06.06.	<p><i>Bedingungen nachhaltigen Lernens</i></p> <p>Lauren B. Resnick: Situated Rationalism: Biological and Social Preparedness for Learning. In: L. A. Hirschfeld & Susan A. Gelman (eds.): Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture. Cambridge: Cambridge University Press 1994, S. 474-493.</p> <p>Lauren B. Resnick: Inventing Arithmetic: Making Children's Intuition Work in School. In: Charles A. Nelson (ed.): Basic and Applied Perspectives on Learning, Cognition, and Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 28. Mahwah: Lawrence Erlbaum 1995, S. 75-101.</p> <p>Lauren B. Resnick: The Development of Mathematical Intuition. In: Marion Perlmutter (ed.): Perspectives on Intellectual Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 19. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1986, S. 159-194.</p> <p>Lauren B. Resnick & Megan Williams Hall: Learning Organizations for Sustainable Education Reform. In: Daedalus 1998 (127), S. 89-118.</p>
TEIL III: KRITIK	
13.06.	<p><i>Kritik I</i></p> <p>John R. Anderson, Lynne M. Reder & Herbert A. Simon: Situated Learning and Education. In: Educational Researcher 1996 (25), no. 4, S. 5-11.</p>
20.06.	<p><i>Kritik II</i></p> <p>James G. Greeno: On Claims That Answer the Wrong Questions. In: Educational Researcher 1997 (26), no. 1, S. 5-17.</p> <p>John R. Anderson, Lynne M. Reder & Herbert A. Simon: Situative Versus Cognitive Perspectives: Form Versus Substance. In: Educational Researcher 1997 (26), no. 1, S. 18-21.</p>

TEIL IV: BILANZ	
27.06.	<i>Alter Wein in neuen Schläuchen?</i> Carl Bereiter: Situated Cognition and How to Overcome It. In: David Kirshner & James A. Whitson (eds.): <i>Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives</i> . Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum 1997, S. 281-300. Karl Josef Klauer: Situated Learning: Paradigmenwechsel oder alter Wein in neuen Schläuchen? In: <i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> 1999 (13), S. 117-121. Alexander Renkl: Weder Paradigmenwechsel noch alter Wein! In: <i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> 2000 (14), S. 5-7. Günter L. Huber: Was wird aus dem situativen Wissen, wenn die Situation sich ändert? In: <i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> 2000 (14), S. 8-9. Karl Josef Klauer: Doch die Verhältnisse, sie sind nicht so. Ein Nachwort. In: <i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> 2000 (14), S. 10-11.

Ergänzende Literatur

Ann L. Brown: Analogical Learning and Transfer: What Develops? in: Stella Vosniadou & Andrew Ortony (eds.): *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press 1989, p. 369-412.

Douglas K. Detterman: The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon, in: Douglas K. Detterman & Robert J. Sternberg (eds.): *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Norwood, N.J.: Ablex 1993, p. 1-24.

Lauren B. Resnick: Shared Cognition: Thinking as Social Practice, in: Lauren B. Resnick, John M. Levine & Stephanie D. Teasley (eds.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association 1991, p. 1-20.

Stephen Billett: Situated Learning: Bridging Sociocultural and Cognitive Theorising, in: *Learning and Instruction* 1996 (6), p. 263-280.