

Thomas Bienengraber

Eine Theorie der Situation

Mit Beispielen für ihre Konkretisierung
im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Spätestens mit der Einführung des Lernfeldkonzepts in der beruflichen Bildung, aber auch mit der Einführung von Bildungsstandards in der allgemeinen Bildung, rückt das didaktische Relevanzprinzip der Situationsorientierung in den Vordergrund curricularer Anstrengungen. Umso erstaunlicher stimmt die Tatsache, dass in der Erziehungswissenschaft bislang noch ungeklärt ist, was eine Situation ist bzw. wie sich ein (subjektives) Situationsempfinden im Individuum konstituiert. An dieser Frage setzt das Werk an, in dem der Autor das in der (Wirtschafts-)Pädagogik zentrale Konstrukt der Situation in Form eines theoretischen Systems aus Interdependenzen verschiedener Sachverhalte modelliert – mit anderen Worten: eine Theorie der Situation entwickelt. Um die damit verbundenen praktischen Implikationen aufzuzeigen wird diese Theorie exemplarisch zur Entwicklung von Bildungsstandards, zur Konstruktion von Lernsituationen und zur Unterstützung individueller Lernbemühungen angewandt.

Thomas Bienengräber, geboren 1967, studierte an der Universität der Bundeswehr in München Pädagogik mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im Anschluss an seine Bundeswehrzeit ging er an die Universität Mainz, wo er im Jahr 2001 seine Promotion abschloss. Dann wechselte er an die Technische Universität Dresden, wo er sich 2010 habilitierte. Derzeit ist er Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Duisburg-Essen.

Eine Theorie der Situation

Thomas Bienengraber

Eine Theorie der Situation

Mit Beispielen für ihre Konkretisierung
im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlaggestaltung:

© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-631-63144-7

E-ISBN 978-3-653-01118-0

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2012

Alle Rechte vorbehalten.

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

www.peterlang.de

Für Edith, Peter und Lucia

Vorwort

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Konstrukt der „Situation“, also mit einem Sachverhalt, bei dessen Verwendung sich jeder Mensch sicher fühlt, weil er weiß, was damit gemeint ist. Wir leben in Situationen, wir geraten in sie hinein, wir bewältigen sie, manch eine ist uns angenehm, manch andere nicht, und unser Handeln und Denken ist stets situationsbezogen.

Die „Situation“ ist allerdings nicht nur Teil unseres alltäglichen Sprachgebrauchs, sondern sie beschäftigt auch den wissenschaftlichen Diskurs in mehreren Disziplinen. Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft. So hat bereits in den 1970er Jahren Saul B. Robinsohn den Ansatz einer situationsorientierten Didaktik vorgestellt, der auch heute noch in Form des curricularen Relevanzprinzips der Situationsorientierung einen Maßstab darstellt, an dem sich die Gültigkeit von Lehrzielen bemessen lassen muss.

Auch in der neueren Lehr-Lernforschung ist der Situationsbegriff unbestritten aktuell. Neuere Forschungsergebnisse belegen, dass Kompetenzen situiert erworben werden. Die Wissenspsychologie ergänzt diese Erkenntnis durch die Theorie, das Langzeitgedächtnis verfüge über einen episodischen Bereich, in dem situationsbezogenes Wissen gespeichert wird. Der Konstruktivismus und die Handlungsorientierung gehen – wenn auch auf Basis unterschiedlicher Grundlagen – von der Überzeugung aus, dass Wissen situiert gelernt werden würde, anhand authentischer und komplexer Lernsituationen. Dementsprechend wird – besonders im schulischen Teil der (nicht nur) kaufmännischen Berufsbildung – seit Mitte der 1990er Jahre im Rahmen eines situierten Lernens nach dem Lernfeldkonzept gelehrt. Hier sind es die Lernsituationen, die im Fokus didaktischen Bemühens stehen. Mit etwas Verspätung (und auf Druck der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000) ist auch das allgemein bildende Schulsystem dem Reiz der Situation verfallen: Hier sind es die Bildungsstandards, die mit ihrem Schwerpunkt auf dem Kompetenzaspekt den besonderen Bezug zur „Situation“ aufweisen.

Umso mehr überrascht es nach einem intensiven Blick in die Literatur, dass mit dem Situationskonstrukt oftmals völlig unterschiedliche Sachverhalte thematisiert werden. Und damit nicht genug: Häufig sind dieses Sachverhalte auch noch widersprüchlich und in ihren Forderungen inkompatibel. Zeit also, sich eingehender mit dem Sachverhalt zu befassen, der durch den Begriff „Situation“ charakterisiert ist.

An dieser Stelle möchte der Autor mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag zur Klärung leisten, indem er einen Ansatz vorstellt, der als eine „Theorie der Situation“ bezeichnet werden soll. Damit ist ein – zugegebenermaßen – hoher Anspruch verbunden, nämlich der Versuch, ein einzelnes, aber in der allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch in der Wirtschaftspädagogik gleichwie

zentrales Konstrukt in Form eines Begriffsnetzes darzustellen, das sich „dem Tribunal der Sinneserfahrungen“ (Quine) zu stellen hat. Mithin geht es in der vorliegenden Arbeit also nicht um den normativen Schritt einer Definition, sondern vielmehr um den deskriptiven Vorgang, ein konsistentes System aus Interdependenzen unterschiedlicher Sachverhalte zu modellieren, die – im allgemeinen Sprachgebrauch sowie im wissenschaftlichen Diskurs – in ihrer Gesamtheit jene Entität beschreiben, die wir als Situation bezeichnen.

Wenngleich man ein solches Vorhaben zwar bewusst in Angriff nimmt, so stellt sich meistens doch erst in dessen Verlauf heraus, wie mächtig die Aufgabe ist, die man sich aufgebürdet hat. Spätestens an dieser Stelle bemerkt man, wie wertvoll die Hilfe ist, die man von vielen Wegbegleitern erhält. Dafür gilt ein besonderer Dank meinen Betreuern und Gutachtern Frau Professor Dr. Bärbel Fürstenau und Professor Dr. Ralf Witt, die mich mit ihren kritischen Fragen und Anmerkungen stets aufs Neue dazu gebracht haben, jene Aspekte meiner Arbeit, die mir bereits völlig klar erschienen, erneut zu überdenken. Dabei kamen nicht gerade selten neue Erkenntnisse zu Tage. Ebenfalls möchte ich mich herzlich bedanken bei Herrn Professor Dr. Fritz Klauser für sein spontanes Engagement in der Übernahme eines der Gutachten.

Mein herzlicher Dank gilt ebenfalls Professor Dr. Klaus Beck. Obwohl er als mein ehemaliger Doktorvater seiner „Pflicht“ schon längst genüge getan hat, stand er nicht nur stets mit einem offenen Ohr, sondern auch mit fundiertem Rat zur Verfügung. Ebenso herzlich danke ich meinem Freund und Kollegen Professor Dr. Gerhard Minnameier. Mit ihm habe ich nicht nur intensive Gespräche führen dürfen, sondern ich habe in ihm auch in strategischer Sicht stets einen zuverlässigen Rückhalt gefunden.

Gleichermaßen hat sich die Hilfe meiner Dresdener Kolleginnen und Kollegen, Frau Dipl.-Hdl. Janet Kunath, Frau Dr. Johanna Langfermann, Frau Dipl.-Hdl. Maxi Link, Frau Dr. Kirstin Müller, Frau Dipl.-Hdl. Jeannine Ryssel, Frau Dipl.-Hdl. Iris Trojahnner, Frau Dipl.-Hdl. Katharina Vogel, Herrn Dr. Torsten Forberg und Herrn Dipl.-Hdl. Marcus Rasch als unverzichtbar erwiesen. Sie standen mir einerseits immer für Fachgespräche zur Verfügung, andererseits haben sie mir die Dinge des täglichen Betriebs abgenommen, die ich durch das Erstellen dieser Arbeit vernachlässigt habe. Ganz besonderer Dank gebührt der Sekretärin des Lehrstuhls, Karin Emmel, die für mich in der gesamten Zeit ein beständiger Ruhepol war und die mir besonders in der turbulenten Schlussphase vieles an organisatorischer Arbeit abgenommen hat. Darüber hinaus gilt mein Dank den Hilfskräften am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der TU Dresden, insbesondere Herrn Dipl.-Hdl. Iven Junge, die durch ihre emsige Arbeit das Projekt unermüdlich unterstützt haben.

Auch das Privatleben bleibt von einem solchen Vorhaben nicht unbeeinflusst, wie es umgekehrt seinerseits stark auf dessen Gelingen einwirkt. Bemüht man die Metapher einer Seereise, auf die man sich mit einem Habilitationspro-

jekt begibt, so war gerade diese Schlussphase nicht nur von unruhigem Fahrwasser und beträchtlichen Gegenwinden, sondern sogar von einigen Stürmen gekennzeichnet. Insofern trägt den vielleicht größten Anteil am Gelingen dieses Projekts meine Lebensgefährtin. Sie bot mir während der Stürme immer dann einen sicheren Hafen, wenn das Schiff dem Untergang nahe war, und unterstützte mich tatkräftig bei den nötigen Reparaturarbeiten.

Schließlich gilt mein Dank meinen Eltern, die mich stets tatkräftig unterstützt haben und ein so ungeheures Verständnis für meine „Situation“ aufgebracht haben, wie es wohl nur Eltern ihren Kindern entgegen bringen können.

Dresden, im September 2011

Thomas Bienengräber

Gliederung

1	Zur Relevanz einer Situationstheorie für die Wirtschaftspädagogik	1
1.1	Der PISA-Schock und die Folgen	1
1.2	Der Situationsbegriff in der Didaktik – eine „problematische Situation“	12
1.3	Handeln und Situation	32
1.4	Konkretisierungsmöglichkeiten für eine Situationstheorie in der Erziehungswissenschaft.....	37
2	Eine Theorie der Situation	45
2.1	Prämissen	45
2.1.1	Erste Prämisse	45
2.1.2	Zweite Prämisse.....	52
2.1.3	Dritte Prämisse	64
2.2	Die Strukturelemente der Situation	70
2.2.1	Zeit.....	71
2.2.2	Raum und Gegenstandskonstellation	87
2.2.3	Begriffliche Konzepte.....	106
2.2.3.1	Anwendung begrifflicher Konzepte	106
2.2.3.2	Erwerb begrifflicher Konzepte	120
2.2.3.3	Implizites und explizites Wissen	122
2.2.4	Rolle	130
2.2.4.1	Zur Entwicklung der Fähigkeit zur Rollenübernahme	130
2.2.4.2	Zur Anwendung der Fähigkeit zur Rollenübernahme	139
2.2.5	Bewertungsdimension	146
2.2.6	Ziel und Intention	161
2.2.7	Interdependenzen.....	165
3	Situationsorientierung im Bereich der kaufmännischen Berufs- bildung – die Situationstheorie in exemplarischen Problem- feldern der Erziehungswissenschaft	197

3.1 Die Makroebene – Zur Entwicklung situationsorientierter Bildungsstandards im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung	197
3.1.1 Ein allgemeines Ziel für wirtschaftskundliche Bildung	198
3.1.2 Ein allgemeines Bildungsziel für den Rechnungswesenunterricht.....	205
3.1.3 Ein situationspezifisches Kompetenzmodell für das Rechnungswesen	217
3.1.3.1 Vom Bildungsziel zur Situation – zur Deduktion als einem unmöglichen inferentiellen Verfahren.....	217
3.1.3.2 Vom Bildungsziel zur Situation – zur Abduktion als einem möglichen inferentiellen Verfahren.....	221
3.1.3.3 Abduktion von Situationen aus dem allgemeinen Bildungsziel	227
3.1.3.3.1 Situation 1: Vorratshaltung	228
3.1.3.3.2 Situation 2: Kalkulation.....	238
3.1.3.3.3 Situation 3: Finanzberatung.....	246
3.1.3.4 Von der Situation zur Kompetenz am Beispiel der Situation 3.....	249
3.1.3.4.1 Ziel und Intention	250
3.1.3.4.2 Zeit.....	253
3.1.3.4.3 Raum und Gegenstandskonstellation	255
3.1.3.4.4 Begriffliche Konzepte	256
3.1.3.4.5 Aktualisierte Rollen.....	263
3.1.3.4.6 Bewertungsdimension	274
3.1.3.5 Zwischenergebnis: Kompetenzen zur Bewältigung der Situation „Finanzberatung“	291
3.2 Die Mikroebene – Kontextualisierung der Situationsstruktur bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung	300
3.2.1 Die Situationsstruktur im Lernfeldansatz – zur Entwicklung von Lernsituationen.....	300
3.2.1.1 Ziel und Intention	305
3.2.1.2 Zeit.....	306
3.2.1.3 Raum und Gegenstandskonstellation	307

3.2.1.4	Begriffliche Konzepte	311
3.2.1.5	Aktualisierte Rollen	314
3.2.1.6	Bewertungsdimension	316
3.2.2	Zwischenergebnis: Kompetenzen zur Bewältigung der Lernsituation „Privatkredite bearbeiten“	326
3.3	Die Individualebene – Lernen und Problemlösen mithilfe des Situationskonzepts	328
3.3.1	Zur Bedeutung von Metakognition für das Denken und Problemlösen	328
3.3.1.1	Ziel und Intention	333
3.3.1.2	Begriffliche Konzepte	335
3.3.1.3	Gegenstandskonstellation	340
3.3.1.4	Aktualisierte Rollen	344
3.3.1.5	Bewertungsdimension	350
3.3.2	Zwischenergebnis: Die Situationstheorie in der Metakognition	360
4	Zur Prüfung einer Theorie – theoretische und empirische Probleme	363
4.1	Theoretische Probleme	363
4.2	Empirische Probleme	369
5	Ausblick	379
5.1	Was ist erreicht?	379
5.2	Was ist noch nicht erreicht?	383
5.3	Schlussbemerkung: Theorieentwicklung und wirtschafts- pädagogischer Fortschritt	385
6	Anhang	387
7	Literaturverzeichnis	393

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Situationshierarchie auf Mikro- und Makroebene.....	58
Abbildung 2: Verschachtelung von Aufbausituationen.....	63
Abbildung 3: Zusammenwirken der drei Bewertungskriterien	155
Abbildung 4: Interdependenzen der Strukturelemente	183

1 Zur Relevanz einer Situationstheorie für die Wirtschaftspädagogik

Kapitel 1 befasst sich mit der Frage, ob, und falls ja, aus welchen Gründen und zu welchem Zweck die Wirtschaftspädagogik eine Theorie der Situation benötigt. Dazu wird zunächst auf die zwei didaktischen Ansätze der Bildungsstandards und der Lernfeldorientierung eingegangen, um zu zeigen, wie sich beide auf je unterschiedliche Weise auf das Situationskonzept beziehen, sich teilweise explizit auf Situationen berufen, aber unter dem gleichen Begriff unterschiedliche und teilweise sogar widersprüchliche Sachverhalte verstanden werden. Anschließend wird gezeigt, welche Probleme mit einem unklar definierten und inkonsistent verwendeten Situationsbegriff in der Didaktik verbunden sind, und warum es einer Situationstheorie bedarf, um diese Probleme zu lösen. In der Folge wird das Verhältnis von Situation und Handeln beleuchtet, um eine klare Trennung zwischen beiden Konzepten vorzunehmen. Das Kapitel endet mit einer Betrachtung der praktischen Möglichkeiten einer Situationstheorie, wobei Bezug genommen wird auf die beiden curricularen Ansätze der Bildungsstandards und der Lernfelder.

1.1 Der PISA-Schock und die Folgen

In Abschnitt 1.1 werden zwei curriculare Konzepte beleuchtet, die im berufsbildenden Bereich etabliert werden sollen bzw. es bereits sind: Zum Einen ist damit der Ansatz der Bildungsstandards gemeint, der für den berufsbildenden Bereich in Aussicht gestellt ist, sowie der Lernfeldansatz, der bereits einen etablierten Versuch darstellt, mittels handlungs- und problemorientiertem Lernen eine Ausrichtung an einer beruflichen Handlungslogik zu schaffen. Beide Ansätze setzen auf ein Aufbrechen der Vorstellung einer fächerorientierten Wissensvermittlung, sondern sie streben beide eine Orientierung an fächerübergreifenden Handlungskompetenzen an. Damit ist ihnen die Orientierung am Situationsprinzip gemeinsam. So erfordern sie eine klare und einheitliche Vorstellung über das Konstrukt „Situation“.

Die gegen Ende des 20. Jahrhunderts durchgeführten und veröffentlichten Untersuchungen zu Schülerleistungen im internationalen Vergleich TIMSS III und PISA (vgl. Baumert/Bos/Watermann 1999; Baumert/Stanat/Demmrich 2001) haben gezeigt, dass die Leistungen deutscher Schüler über unterschiedliche Schulstufen und Schultypen des allgemein bildenden Schulsystems hinweg oftmals weit unter denen vergleichbarer Schüler anderer Staaten zurückgeblieben sind. So liegen „die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülern der beiden in Deutschland untersuchten Altersgruppen ... unter den durchschnittlichen Leistungen der meisten west-, nord- und osteuropäischen Nachbarstaaten. Die Leistungsunterschiede haben teilweise gravierende Ausmaße und deuten auf ein anderes qualitatives Niveau der in den Nachbarstaaten erreichten mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen hin“ (Köl-

ler/Baumert/Bos 2002, 278). Wurde bei der Umsetzung der TIMS-Studie noch der Versuch unternommen, „einen Kompromiss zwischen Anwendungsorientierung und curricularer Anbindung der Testaufgaben an Standardstoffe der Sekundarstufe I zu erreichen“ (Baumert/Artelt/Klieme/Stanat 2002, 287), so richtete sich die Aufmerksamkeit bei PISA auf die Erfassung solcher grundlegenden Kompetenzen, die sowohl für die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen als auch für das kontinuierliche Weiterlernen von fundamentaler Bedeutung sind. „Im Rahmen von PISA wird der Gedanke notwendiger Basisqualifikationen über die Domänen Lesen, Mathematik und die Naturwissenschaften hinaus auf fächerübergreifende Kompetenzen hin erweitert, wobei wir bereits das Leseverständnis als eine zentrale fächerübergreifende Kompetenz erachten. In einem ersten Schritt wurden Merkmale selbstregulierten Lernens als internationale Option in das Erhebungsprogramm einbezogen. Langfristig sollen auch Problemlösekompetenzen Untersuchungsgegenstand werden“ (ebd., 289). Das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schüler auch in dieser Studie, die mit der Einbeziehung von Merkmalen der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, von Problemlösekompetenz und von Aspekten selbstregulierten Lernens auf Bereiche erweitert wurde, die auch für die berufliche Bildung von hoher Relevanz sind, hat bei Bildungspolitikern zu der nahezu einhelligen Überzeugung geführt, dass die Qualität der schulischen Ausbildung in Deutschland gesteigert werden soll und dass das deutsche Bildungssystem zu diesem Zweck einer Neuordnung und Umstrukturierung bedarf. Ziel dieser Reform ist es, zunächst im allgemein bildenden, später auch im beruflichen Schulsystem Bildungsstandards als verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule einzuführen (vgl. Klieme 2003, 4). Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Juni 2002 sieht vor, in so genannten Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen nationale Bildungsstandards zu erarbeiten. Die zu dieser Zeit amtierende Ministerin für Wissenschaft und Forschung, Edelgard BULMAHN, hat dazu das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung damit beauftragt, eine interdisziplinäre Expertengruppe zusammen zu stellen, die die Aufgabe übertragen bekam, „eine Expertise anzufertigen, die alle Akteure der Bildungspolitik darin unterstützen könnte, verbindliche nationale Bildungsstandards zu entwickeln“ (ebd., 9).

Der Expertengruppe zufolge haben nationale Bildungsstandards sowohl die curriculare Funktion, Schulen auf verbindliche Ziele zu orientieren, als auch die evaluative Aufgabe, Lernergebnisse zu erfassen und zu bewerten. Sie „benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele pädagogischer Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme 2003, 4). Die Experten kommen zu dem Ergebnis, dass sich zu diesem Zweck die Gestaltung von Bildungsstandards an allgemeinen Bildungszielen orientieren müsse. Damit wird in der Expertise das Problem aufgegriffen, Bildungsziele zu definieren, die für eine Gesellschaft Gültigkeit besitzen sollen, ein

Ansatz, der in deutscher Tradition besonders mit der klassischen Bildungstheorie nach HUMBOLDT verbunden ist. Zur Überwindung der Problematik von Bildungszielen¹ wird mit Bildungsstandards ein pragmatischer Vorschlag unterbreitet, der durch die Identifikation eines latenten Konsenses über die Erwartungen an ein Bildungssystem einerseits und über die zielbezogene Orientierung pädagogischer Arbeit an der Entwicklung von Kompetenzen andererseits zwei mögliche Wege aufzeichnet (vgl. ebd., 51). So sind die gesellschaftlichen Erwartungen laut Aussage der Expertise dahin gehend konsensuell, dass das Bildungssystem sowohl die Aufgabe erfüllen solle, „auf die Staatsbürgerrolle vorzubereiten, also zu Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen, als auch ... das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können“ (ebd.). Werden Bildungsstandards also auf diese Ziele hin ausgerichtet, sollte eigentlich keine gesellschaftliche Gruppierung Einwände dagegen vorbringen können.

Der zweite Lösungsweg greift letztlich diesen latenten Konsens ebenfalls auf, indem er sich auf die Formulierung von Bildungsstandards auf der Basis von Kompetenzmodellen bezieht, also jene Befähigungen betrachtet, mit denen man unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Offenheit, Unentscheidbarkeit, Unbestimmtheit und Pluralität handlungsfähig ist. Versteht man nämlich unter „Bildung“ die Fähigkeit von Individuen, unter gesellschaftlich bedingten Restriktionen handeln zu können (vgl. Beck 1982, 145-146; Klieme 2003, 53), so beschreibt dies den Erwerb von Kompetenzen als „nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind“ (ebd.). Eine derart verstandene Bildung als der „Besitz“ von Kompetenzen impliziert einen weniger statischen als vielmehr einen dynamischen Charakter, denn über die Fähigkeit, in einer offenen Gesellschaft (vgl. Popper 1992) handlungsfähig zu sein, verfügt man erst dann vollständig, wenn darin die Fähigkeit zum „Umlernen und Neulernen, systematisch gesehen die Fähigkeit zur kritischen Beobachtung der Welt und des eigenen Lernens“ eingeschlossen ist (Klieme 2003, 54), mithin also die Befähigung zum lebenslangen Lernen.

1 Diese Problematik lässt sich mit der Frage umreißen, wie man sich denn überhaupt auf Bildungsziele einigen können soll, die für alle Schüler verbindlich sein sollen, muss man solche Entscheidungen doch vor dem Hintergrund der Unentscheidbarkeit anthropologischer und gesellschaftlicher Voraussetzungen für Bildungsprozesse treffen, der Offenheit der Zukunft, der Unbestimmtheit von Aufgaben und Anforderungen, die seitens der Gesellschaft an das Individuum gestellt werden, der Pluralität und Konflikthafigkeit von Erwartungen, die an die Schule gerichtet werden, sowie unter Berücksichtigung des Überschusses an pädagogischen Entwürfen und Möglichkeiten, denen jedoch konkrete Realisierungsprobleme gegenüber stehen (vgl. Klieme 2003, 48-50; vgl. auch Beck 1982, 144-146).

Solche Kompetenzen stellen jedoch keine allgemeinen Bildungsziele dar, sondern sie versetzen den Menschen in die Lage, in einen Austausch mit verschiedenen Dimensionen gesellschaftlicher Realität zu treten. Grundlegende Kompetenzen „beziehen sich auf die Fähigkeit, an der Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und nutzen sowie das eigene Handeln an einem allgemeinen Gesetz ausrichten zu können“ (ebd.). Für den Bereich der Allgemeinbildung verweist die Expertengruppe dazu auf die in der klassischen Bildungstheorie verankerten „Modi der Welterfahrung“, die Kenntnisse im historischen, mathematischen, linguistischen und ästhetisch-expressiven Bereich nennen (vgl. ebd.). Bildungsstandards benennen damit also keine allgemeinen Bildungsziele, denn diese besitzen keine konstruktive, sondern vielmehr eine kritische Funktion. Die Expertengruppe bezieht sich dabei auf Hartmut von HENTIG (1999, 73), der allgemeine Bildungsziele als Kriterien zur Prüfung der Gültigkeit von Bildungsprozessen versteht. Er nennt „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“. Bildungsstandards auf der Basis von Kompetenzmodellen können somit nicht als allgemeine Bildungsziele verstanden werden, sondern als Leistungserwartungen, die sich auf die unterschiedlichen Bereiche der Welterfahrung beziehen. Damit besitzen sie die Aufgabe, jene Kompetenzen zu benennen, über die das Individuum verfügen muss, damit solche Bildungsziele wie die oben zitierten erreicht werden können.

So steht im Zentrum der Überlegungen zu Bildungsstandards der Begriff der Kompetenz als ein Vermittler zwischen abstrakten, allgemeinen Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen. Die Expertengruppe orientiert sich dabei an dem Kompetenzbegriff von WEINERT (2002, 27-28). Er versteht darunter „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Solche „Kompetenzmodelle“ (Klieme 2003, 61) erläutern der Expertise zufolge in einer doppelten Funktion, welche Anforderungen auf welchem Niveau von den Lernern bewältigt werden müssen. Sie klären demnach sowohl die Komponenten der Leistungserwartungen, die an die Lerner gerichtet werden, als auch deren Niveaustufen im Sinne einer Taxonomierung (vgl. dazu Anderson/Krathwohl 2001 a). Dabei sind so verstandene Kompetenzen „in hohem Maße domänenspezifisch“ (Klieme 2003, 61).

Kompetenzen weisen mit Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation sieben unterschiedliche Facetten auf (vgl. ebd., 59-60), die in ihrer jeweiligen Ausprägung die individuelle Befähigung eines Individuums bestimmen, erfolgreich Probleme bestimmter Art zu lösen und damit „konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (ebd., 59). Daraus ergeben sich in der Expertise die Folgerungen, dass Kompetenz die Verbindung zwischen Wissen und Können ist und nicht nur einzelne Leistungen innerhalb einer Domäne erfasst, sondern ein mehr oder minder breites Leistungsspektrum. Eine besondere Betrachtung erhält dabei das Verhältnis von Wissen und Können unter Verweis auf die Problematik des trägen Wissens. Wissen wird gewöhnlich im Kontext von Lernsituationen erlangt. In der Folge verfügt eine Person also auch über dieses Wissen, was sie zu einem bestimmten Handeln befähigen sollte. Kann jedoch beobachtet werden, dass das Individuum das entsprechende Handeln in Situationen, in denen es erforderlich wäre, nicht ausführt, ihr Wissen also nicht anwendet (vgl. Gruber/Renkl 2000, 155-157), so spricht man von „trägem“ Wissen². Bei derartigem Wissen handelt es sich also um Kenntnisse, die offensichtlich nicht handlungsrelevant werden und die damit im Sinne von Bildungsstandards, die auf Kompetenzmodellen aufbauen, wertlos sind, geht es hierbei doch um die gleichzeitige Anwendung „von Wissen und Können bei der Bewältigung von Anforderungssituationen“ (Klieme 2003, 64).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Konzeption von Bildungsstandards für das allgemein bildende Schulsystem auf der Basis von Kompetenzmodellen ruht. Die Standards orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen als ihren Regulativen. Sie legen fest, welche Kompetenzen in welcher Qualität die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Somit werden sie zwischen den allgemeinen Bildungszielen und den konkreten Aufgabensammlungen platziert, die im Unterricht vermittelt werden sollen. Die Kompetenzen schließlich, verstanden als erworbene, anforderungsspezifische Leistungsdispositionen, sollen in ihrer Verbindung von Wissen und Können, bezogen auf eine bestimmte Domäne als ihrem Inhalts- und Erfahrungsbereich, die Lernenden dazu befähigen, im Rahmen der gesellschaftlichen Vorgaben und innerhalb variierender Situationen verantwortungsbewusst zu handeln und Probleme zu lösen.

2 Zur Problematik des trägen Wissens gibt es inzwischen eine breite Forschung (vgl. Gruber/Renkl 2000; Gerstenmaier/Mandl 2000; Reimann-Rothmeier/Mandl 1994). Zum ersten Mal findet sich der Gedanke jedoch bei Whitehead (1929, 13), der auf das Phänomen der „inert ideas“ eingeht: „inert ideas’ - that is to say, ideas that are merely received into the mind without being utilised, or tested, or thrown into fresh combinations“.

Die Expertise bezieht sich in ihrem Schwerpunkt auf die Entwicklung nationaler Bildungsstandards für den allgemein bildenden Bereich schulischer Ausbildung. Sie orientiert sich zeitlich an einer Einführung der Standards in Primar- und Sekundarstufe I bis zum Jahr 2007, wobei der berufsbildende Bereich nur am Rande Beachtung findet (vgl. Klieme 2003, 119). Jedoch verweist gerade die Verbindung von Bildungsstandards und Kompetenzen, die das ausgewiesene Ziel besitzen, zur Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit zu befähigen und die damit in einem entsprechenden Handeln aufgehen, unmittelbar auf den Bereich beruflicher Bildung, denn das „Ziel der Berufsausbildung ist die berufliche Handlungsfähigkeit“ (Kaiser/Kaminski 1994, 33). Insofern besitzen die Aussagen der Expertise für die Berufsbildung, und hier mit einem besonderen Schwerpunkt im Bereich der wirtschaftskundlichen Bildung, aus mehreren Gründen hohe Relevanz: Erstens, weil der aufgespannte zeitliche Horizont die Entwicklung von Bildungsstandards für die berufliche Bildung zwar auf einen Zeitpunkt weit nach dem Jahr 2007 verlegt, sie damit aber dennoch in Aussicht stellt; zweitens, weil unter Verweis auf die Erwartung, dass Individuen im Zuge ihrer Ausbildung zur Teilnahme am öffentlichen, gesellschaftlichen Leben befähigt werden sollen (vgl. Klieme 2003, 51), welches in unserem Gesellschaftssystem in hohem Maße von wirtschaftlichen Zusammenhängen geprägt ist, besonders die wirtschaftskundliche Bildung von sehr hoher Bedeutung ist (vgl. bspw. Kaiser/Kaminski 1994, 22-30)³.

Allerdings gibt es im Bereich der berufsbildenden Schulen seit Ende der 1990er Jahre mit der Lernfeldorientierung bereits einen curricularen Ansatz, der darauf ausgerichtet ist, die seit Langem in der Diskussion befindlichen Probleme des Unterrichts an Wirtschafts- und anderen berufsbildenden Schulen zu überwinden und den berufsschulischen Unterricht insgesamt zu verbessern. Stark disziplinorientierter, meist frontal durchgeführter Unterricht mit dem Schwerpunkt bei der Anhäufung deklarativen Wissens innerhalb einer eher willkürlich als systematisch angeordneten Fächerstruktur und die damit verbundene „Vernachlässigung der sozialen, methodischen, emotionalen und voluntativen Komponente“ (Dubs 2000, 15) gehören zu den herausragenden Kritikpunkten, die seitens der Wissenschaft seit mehr als 20 Jahren gegen den Wirtschaftskundeunterricht in seiner vor der Umstellung auf das Lernfeldkonzept etablierten Form ins Feld

3 Im Rahmen eines kritisch-rationalen Bildes einer offenen Gesellschaft kommt dem Menschen in dieser Gesellschaft die Aufgabe zu, durch Kritik, Konstruktion und Realisierung im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit „den ihm möglichen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Problemlösungskapazität einer gegebenen Gesellschaft zu leisten. Dazu [...] sollte jedes Mitglied der Gesellschaft, soweit möglich, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse erwerben, um kritisch und konstruktiv handeln zu können und damit zum Funktionieren des Gesellschafts- und Fortschrittskonzepts beizutragen“ (Beck 1982, 146).

geführt werden (vgl. bspw. Reetz 1984; Achtenhagen 1996 a). Diese Kritik hat schließlich bereits im Jahr 1996 zur Veröffentlichung einer Handreichung der Kultusministerkonferenz geführt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996/1999), die die Umstellung des berufsschulischen Curriculums auf Lernfelder vorsah. Mit diesem Lernfeldkonzept waren die Verfasser der Handreichung darum bemüht, „den berufsschulischen Unterricht nicht länger an einer vorwiegend wissenschaftsdisziplinär begründeten Fächerung und Inhaltsstrukturierung auszurichten, sondern ihn auf die berufliche Handlungslogik zu beziehen“ (Tramm 2003, 3). Kern des Ansatzes ist der Versuch, berufsschulischen Unterricht nicht länger an einer Fachsystematik auszurichten, sondern auf handlungs- und problemorientiertes Lernen, das sich in Form von authentischen Problemen aus der beruflichen Praxis ergibt. „Damit beinhaltet der Ansatz die Elemente der Interdisziplinarität, der Problemorientierung und der Handlungsorientierung, und es werden die Voraussetzungen für ein konstruktivistisches Lernverständnis geschaffen, sofern sich die Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Unterricht mit den Problemen des Lernfeldes (Problemwahrnehmung, Problemanalyse, Problemdefinition) aktiv auseinandersetzen und neues Wissen und Können aufgrund der Problemanalyse konstruieren“ (Dubs 2000, 18). Insofern lässt sich die Lernfeldorientierung als eine curriculare Grundlage handlungs- und problemorientierten Unterrichtens in komplexen Lehr-Lernarrangements verstehen (vgl. Tramm 2003, 2). Verbunden mit der Implementierung dieses Konzepts ist neben einer bildungspolitischen auch eine curriculumstrategische Intention (die allerdings zu der bildungspolitischen nicht völlig überschneidungsfrei ist). Während in bildungspolitischer Hinsicht seitens der Kultusministerkonferenz die Absicht bestand, die Position der Berufsschule im dualen Ausbildungsverbund zu stärken und den Bildungsauftrag der Berufsschule unter Anlehnung an die pädagogische Anthropologie Heinrich ROTHs (1976) klar zu definieren (vgl. Tramm 2003, 3; Dubs 2000, 24-27), bezog sich die curriculumstrategische Intention vor allem auf eine Verlagerung der curricularen Präzisierung der Lehrpläne an die Schulen (vgl. ebd., 4-5; Sloane 2000, 81).

Da die Neuordnungsverfahren für Ausbildungsgänge im Bereich des dualen Systems sehr schwerfällig sind und die sich daran anschließende Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie deren landesspezifische Konkretisierung mit sehr hohen Kosten verbunden ist, wurden Lernfelder auf einer so stark abstrahierten Ebene formuliert, dass ihre curriculare Präzisierung und Umsetzung in Lehrpläne ohne eine weitere Einsetzung von Lehrplankommissionen unmittelbar in den Schulen erfolgen sollte (vgl. Sloane 2000, 81; Tramm 2003, 4-5; Kremer/Sloane 1999, 17). Diese konkrete Umsetzung geschieht durch die Präzisierung von Lernfeldern und ihre Umsetzung in Lernsituationen. Während die Lernfelder selbst das Ergebnis einer didaktischen Aufbereitung von Handlungsfeldern dar-

stellen, welche seitens der Rahmenlehrplankommissionen ausgewählt und vorgegeben werden, muss ihre praktische Umsetzung in unterrichtlich bearbeitbare Inhalte geschehen, indem sie in Lernsituationen transformiert werden. Damit sind solche Lernsituationen „die exemplarische unterrichtliche Konstruktion von Handlungsfeldern“ (Sloane 2000, 81). Der curriculare Entwicklungsprozess beginnt also bei der Erschließung von Handlungsfeldern, verstanden als konkrete berufliche Aufgabenstellungen, „die Aufgabenbündel zusammenfassen und berufliche sowie außerberufliche Lebensbezüge aufweisen“ (Kremer/Sloane 1999, 6). Sie basieren auf den entsprechenden Ausbildungsordnungen, Berufsbeschreibungen, der beruflichen Praxis (Ausbildungs- und Arbeitsrealität) sowie den gesellschaftlichen Gegebenheiten. Damit liegen ihnen berufliche Aufgabenstellungen und berufstypische Handlungsabläufe zugrunde, die sich eben nicht in Form von einzelnen, deutlich voneinander differenzierbaren Fachinhalten abbilden lassen, sondern die einen ganzheitlichen, fächerübergreifenden Zugriff erforderlich machen. Lernfelder, aufbauend auf Handlungsfeldern, „sollen als intentional-thematische Einheiten konzipiert werden, deren Konstruktion sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert und die fächerübergreifend oder fächerintegrativ unterrichtet werden sollen. Es verbindet sich also hiermit eine Abkehr von der klassischen fachdidaktischen Perspektive, wonach ausgewählte bezugswissenschaftliche Aussagen oder Aussagensysteme den Ausgangspunkt für einen Prozess der didaktischen Reduktion bilden, an dessen Ende der schülerangemessen vereinfachte Unterrichtsstoff steht“ (Tramm 2003, 6; zur Kritik an dieser Intention und den Problemen bei der Umsetzung vgl. Dubs 2000, 24-31; Kremer/Sloane 1999, 14-17). Sind solche Handlungsfelder identifiziert, so erfolgt in einem nachfolgenden Schritt deren Prüfung hinsichtlich ihrer Eignung zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, indem ihre Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung sowie ihre thematische Struktur einer didaktischen Analyse unterzogen werden (vgl. Bader/Schäfer 1998, 230). Demzufolge dienen die Handlungsfelder „aus Sicht der Lehrenden und Curriculumentwickler als Reflexionsgegenstand zur Gewinnung von Lernfeldern – aber auch aus Sicht der Lernenden als Anwendungsfeld der schulischen Lerngegenstände“ (Kremer/Sloane 1999, 6-7).

Damit stehen die Lehrenden vor der Aufgabe, jene vorgegebenen, aus den Handlungsfeldern abgeleiteten Lernfelder in Form didaktischer Lehr-Lernarrangements im Unterricht umzusetzen. Dies geschieht, legt man ein Modell zugrunde, das von den drei organisatorischen Ebenen der Lehrplanentwicklung und Lehrplangestaltung (Makroebene), der Schulorganisation (Mesoebene) und der Unterrichtsführung (Mikroebene) ausgeht (vgl. Kremer/Sloane 1999, 13; Sloane 2000, 82), auf der Mikroebene. Hier sollen auf Basis der Lernfelder Lernsituationen erstellt werden, die sich als komplexe Aufgabenstellungen verstehen lassen, die problemorientiert formuliert werden sollen und die Beispiele

für die unterrichtliche Konstruktion von Handlungsfeldern darstellen (vgl. Sloane 2000, 81; Kremer/Sloane 1999, 7). Bei diesen Lernsituationen handelt es sich also um komplexe Lehr-Lernarrangements, in denen unter Berücksichtigung einer Bildungsabsicht die kasuistischen Strukturen des Handlungsfelds mit dem Anspruch rekonstruiert werden, Fachwissen zu situieren und auf diese Weise transferfähiges Wissen zu vermitteln, das den Schülern zu einer verbesserten Handlungskompetenz in möglichen praktischen Handlungsfeldern verhilft (vgl. Sloane 2000, 82). Bei der Konstruktion dieser Lernsituationen lassen sich die verschiedensten Ansätze unterscheiden. BADER und SCHÄFER (1998, 231-232) sind der Ansicht, dass bei der Gestaltung von Lernsituationen vor allem zu klären sei, wie diese Lernsituationen zur Bewältigung beruflicher, individueller und gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme beitragen könnten und inwieweit sie somit zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz beitragen könnten, wobei auf unterrichtsorganisatorische, psychologische sowie schulische Rahmenbedingungen zu achten sei. SLOANE (2006, 56-60) vertritt die Auffassung, dass sich Lernsituationen nicht auf deduktivem Weg aus Lernfeldern ableiten ließen, sondern von Lehrkräften gemeinsam diskursiv zu entwickeln wären. Er schlägt dazu mit der Berücksichtigung von „Prozessorientierung“, „Zielorientierung“, „situativer Adäquatheit und narrativer Einbindung“, von „wissenschaftlicher Adäquatheit und Applikation“, von „Reduktion und Transformation“, von „Lern- und Arbeitstechniken“ sowie von „Generalisierung“ sieben Kriterien vor, anhand derer sich Lernsituationen gestalten ließen⁴. Einen wiederum anderen, teilweise jedoch komplementären Ansatz schlägt BUSCHFELD (2003, 2) vor, der eine Lernsituation in die drei Komponenten „Problemsituation“, „Handlung“ und „Ergebnis“ unterteilt und anhand von ihrer Namensgebung in die vier Klassen der „ergebnisorientierten“, der „frageorientierten“, der „situationsorientierten“ und der „symbolischen“ Bezeichnungen einteilt. Weitere Konstruktionsvorschläge für die Entwicklung von Lernsituationen auf Basis von Handlungsfeldern lassen sich entwickeln, wenn Lernsituationen, bei denen es sich ja im Wesentlichen um komplexe Lehr-Lernarrangements zu handeln scheint, anhand der von ACHTENHAGEN (2002) vorgeschlagenen elf Konstruktionskriterien für komplexe Lehr-Lernarrangements gestaltet werden (vgl. auch Bendorf 2002, 210).

Damit zeigt sich zunächst, dass es sich bei dem Konzept der Bildungsstandards und beim aktuell in der beruflichen Schulbildung eingesetzten Lernfeldkonzept um zwei völlig unterschiedliche Ansätze handelt, die von verschiedenen Grundannahmen ausgehen und unterschiedliche Notwendigkeiten bei ihrer Umsetzung erfordern. Jedoch entsprechen sich beide Ansätze in dem angestrebten Ziel: Sie

4 In einem 1999 veröffentlichten Aufsatz geht er, zusammen mit Kremer (Kremer/Sloane 1999, 22-23), jedoch noch von acht Kriterien aus, die sich mit den oben im Text genannten teilweise überschneiden.

treffen sich beide auf ihre spezifische Weise in der Kompetenzorientierung. Beide sollen es dem Schüler ermöglichen, im Anschluss an seine berufliche Ausbildung im jeweiligen beruflichen Bereich (Lernfeldkonzept) bzw. darüber hinausgehend (Bildungsstandards) kompetent zu handeln. Während Handlungskompetenz beim Lernfeldansatz nicht nur das Ziel darstellt, sondern in Form von handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung auch den Weg des Lehrens und Lernens vorgibt (vgl. Sloane 2000, 80), ist dies beim Ansatz der Bildungsstandards nicht (unbedingt) der Fall – hier wird über den konkreten Lehr-Lernprozess keine Aussage getroffen, was natürlich eine unterrichtliche Umsetzung in handlungsorientierter Weise nicht ausschließt. Über diese offensichtliche Gemeinsamkeit hinsichtlich der Zielrichtung hinaus ist damit beiden Konzepten ein Verständnis schulischen Lernens gemeinsam, das über ein Bildungsverständnis hinaus geht, in dem das Ergebnis schulischen Lernens als das Verfügbar über Wissen begriffen wird, welches, in schulischem Kontext erworben, unmittelbar für die Bewältigung zukünftiger beruflicher oder anderer Anforderungen bedeutsam ist, indem es lediglich abzurufen und auf die jeweiligen aktuell zu bewältigenden Situationen zu transferieren und zu deren Lösung anzuwenden ist. Statt dessen bewährt sich im Verständnis einer kompetenzorientierten Bildung schulisch erworbenes Wissen dann, „wenn es die Chancen verbessert, neue Anforderungen situationsadäquat unter Berücksichtigung von Werten, Zwecken und Zielen zu interpretieren, und das zur Bewältigung der Anforderungen notwendige Um- und Neulernen erleichtert“ (Baumert/Artelt/Klieme/Stanat 2002, 30).

Unter Berücksichtigung dieses gemeinsamen Bezugspunktes erhält bei beiden Ansätzen, Lernfeldern wie Bildungsstandards, die Orientierung an Situationen eine besondere Bedeutung. Besonders deutlich wird dies bei den nach handlungsorientierter Weise zu unterrichtenden Lernfeldern (vgl. Reetz 2006, 58), steht doch hier „eine Lehr-Lern-Prozessgestaltung am Prinzip des Handelns in bestimmten Lebens- oder Berufssituationen (Situationsprinzip) und an der Zielsetzung des Erwerbs von Handlungskompetenz (Persönlichkeitsprinzip) im Vordergrund (vgl. z. B. Reetz/Seyd 1995), wobei unter Handeln nicht nur praktisches Tun zu verstehen ist, sondern es geht um ein bewusstes, absichtsgerichtetes, zielgerichtetes, planvolles und bewusstes menschliches Tun, das kognitiv gestützt ist und affektiv durchdrungen wird, damit die Lernenden zu einem reflektierten eigenen Urteil gelangen und später in konkreten Lebens- und Berufssituationen entsprechend handeln“ (Dubs 2000, 16). Darüber hinaus besteht der Zusammenhang zwischen Lern- und Handlungsfeld explizit in der Lernsituation als der „exemplarische[n] unterrichtliche[n] Konstruktion von Handlungsfeldern“ (Sloane 2000, 81). Aber auch bei der Konzeption der Bildungsstandards ist mehrfach ein Situationsbezug zu erkennen. Zum einen verbirgt er sich in der WEINERTSchen Definition von Kompetenz, die der Konzeption der Bildungsstandards zugrunde gelegt wird und die sich auf die Fähigkeit bezieht, Prob-

lemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können (vgl. Weinert 2002). Zum anderen wird auf die Situationsorientierung explizit Bezug genommen, wenn bspw. für den allgemein bildenden Bereich kommunikative Handlungsfähigkeit als Lernziel benannt und dessen Erreichen in Form von Fremdsprachenkompetenz sich dadurch ausdrückt, „wie gut man kommunikative Situationen bewältigt“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 60). Somit entsprechen sich nicht nur die beiden Ansätze, Lernfeldorientierung wie Bildungsstandardkonzept, hinsichtlich des von ihnen angestrebten Ziels, nämlich der Handlungskompetenz, sondern sie entsprechen sich auch beide in ihrem didaktischen und bildungstheoretischen Konzept, nämlich einem situationsorientierten Ansatz, bei dem die Überprüfung von „Basiskompetenzen in variierenden Anwendungssituationen“ (Baumert/Artelt/Klieme/Stanat 2002, 19) im Vordergrund steht⁵. Allerdings unterscheiden sich beide Konzepte in Bezug auf die organisatorische Ebene, auf der ein tragfähiges Situationskonzept bedeutsam ist. Bei den Bildungsstandards findet sich die Situationsorientierung auf der curricularen Ebene. Bildungsstandards beruhen auf drei Säulen: erstens auf den allgemeinen Bildungszielen, welche sicherstellen, dass die Standards einer allgemein gültigen Bildungsabsicht genügen und auf diese Weise gesellschaftlich legitimiert sind; zweitens auf Kompetenzmodellen, die in Form von Abstufungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zwischen diesen abstrakten, allgemeinen Bildungszielen und den konkreten Aufgaben und Testsammlungen vermitteln, welche im Unterricht angewendet werden; und drittens auf eben diesen Aufgabensammlungen und Prüfverfahren, die die evaluative Komponente des Bildungsstandardkonzepts darstellen und mit deren Hilfe die Qualität des Unterrichts untersucht werden kann (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 13-17; Dubs 2004, 42). So kommt die Situation an der Nahtstelle von allgemeinen Bildungszielen und Kompetenzmodellen zum Tragen, denn die Kompetenzen dienen der Bewältigung solcher Situationen, die innerhalb des Legitimationsrahmens angeordnet sein müssen, der von dem allgemeinen Bildungsziel gesteckt wird. Somit führt der Weg zur Ermittlung der zu entwickelnden Kompetenzen von den allgemeinen Bildungszielen über daraus zu gewinnende Situationen. Aus diesen müssen sich wiederum die Kompetenzen ergeben, deren Erreichen sich schließlich bei der Unterrichtsevaluation anhand von Testaufgaben überprüfen lässt. Im Rahmen des Lernfeldkonzepts setzt die Situationsorientierung hingegen erst auf der Mikroebene an, denn die Aufgabe, auf Basis von Lernfeldern Lernsituationen zu generieren geschieht nicht im Rahmen der Curriculumentwicklung, son-

5 Wenn die Rahmenkonzeption der PISA-Studie zwar auch der „Bewährung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen besondere Bedeutung zumisst“ (Baumert/Artelt/Klieme/Stanat 2002, 19), so erfolgt aber die Auswahl jener Situationen, die im Rahmen der Studie berücksichtigt werden, weniger theoretisch fundiert als relativ pragmatisch (vgl. ebd.).

dern obliegt letztendlich dem einzelnen Lehrer oder Lehrergruppen in Form der Umsetzung in handlungsorientierte Lehr-Lernarrangements (vgl. Tramm 2003, 4-6). Das Hauptproblem, welches sich aus diesen Forderungen jedoch ergibt, und zwar unerheblich davon, auf welcher organisatorischen Ebene der Situationsbezug ansetzt, besteht in den gravierenden Unklarheiten in Bezug auf den Situationsbegriff – so lange nicht geklärt ist, was genau unter einer Situation zu verstehen ist, haftet jeglichen Versuchen, didaktische Entscheidungen unter Bezug auf dieses Konstrukt zu treffen, der Mangel alltagssprachlicher Unbestimmtheit an.

Zusammenfassung:

Als eine Folge des schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei internationalen Vergleichsstudien von Schülerleistungen (TIMSS und PISA) wird das allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland umgestaltet. Das Konzept der Bildungsstandards, das auch für den berufsbildenden Bereich in Aussicht gestellt ist, setzt weniger auf eine fächerorientierte Wissensvermittlung, sondern vielmehr auf die Ausbildung von Kompetenzen. Darunter werden anforderungsspezifische Leistungsdispositionen verstanden, die die Lernenden dazu befähigen sollen, im Rahmen der gesellschaftlichen Vorgaben und innerhalb variierender Situationen verantwortungsbewusst zu handeln und Probleme zu lösen. Im berufsbildenden Bereich stellt der Lernfeldansatz bereits einen etablierten Versuch dar, eine strikte Fächerorientierung aufzubrechen und mittels handlungs- und problemorientiertem Lernen eine Orientierung an einer beruflichen Handlungslogik zu schaffen. Beide Ansätze treffen sich in der angestrebten Kompetenzorientierung, womit ihnen die Orientierung am Situationsprinzip gemeinsam ist. Damit erfordern sie eine klare und einheitliche Vorstellung über das Konstrukt „Situation“.

1.2 Der Situationsbegriff in der Didaktik – eine „problematische Situation“

Die Bezüge auf das Situationsprinzip und damit auf den Begriff „Situation“ zeigen deutlich, dass es diesbezüglich aus Sicht der Erziehungswissenschaft bedeutende Unklarheiten gibt, die einer fruchtbaren Nutzung im Wege stehen. Um diese Unklarheiten zu beseitigen ist jedoch zweierlei notwendig: Einerseits eine begriffliche Klärung, was denn aus erziehungswissenschaftlicher Sicht unter „Situation“ denn zu verstehen sein soll, andererseits eine theoretische Modellierung, aus der die Bestandteile des Begriffs (bzw. seines empirischen Korrelats) sowie deren Wechselbeziehungen hervorgehen. Das erfordert die Entwicklung einer „Theorie der Situation“.

Den Aussagen der Expertenkommission zufolge, die sich mit der Entwicklung nationaler Bildungsstandards befasst hat, geschieht die Umsetzung des mit Bildungsstandards angestrebten Ziels, Individuen dazu zu befähigen, „unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein“ (Klieme 2003, 53; vgl. auch Beck 1982, 145-146),

auf dem Weg über die Entwicklung von Kompetenz als einer „Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also bestimmte Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Klieme 2003, 59). Besonders diese in den Bildungsstandards vorfindliche Verbindung des Kompetenz- mit dem Situationsbegriff, aber auch die im Rahmen der Lernfeldorientierung geforderte curriculare Präzisierung der Lehrpläne in Form der Entwicklung von Lernsituationen, die zwischen Handlungs- und Lernfeldern angeordnet sind, lenkt den Blick auf eine didaktische Umsetzung, die das Situationsprinzip in den Mittelpunkt des Prozesses der Lehrzielfindung stellt. REETZ (2003, 101; 1984, 75-107; 1995, 207-212) nennt mit dem Wissenschafts-, dem Persönlichkeits- und dem Situationsprinzip drei Maximen, aus denen sich Kriterien für die Ermittlung, Auswahl und Begründung von Lernzielen ergeben. Alle drei Prinzipien stellen pädagogische Grundsätze dar und treffen sich somit im zu bildenden Menschen als einem gemeinsamen Bezugspunkt (vgl. ebd., 101-102)⁶. Während jedoch das Wissenschaftsprinzip ein eher tradierendes Vorgehen bei der Lehrzielfindung darstellt, geht das Situationsprinzip antizipativ vor. Das Persönlichkeits- oder auch Bildungsprinzip wiederum, „demzufolge sich die Ziel-/Inhalts-Wahl nach dem richtet, was im Hinblick auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und deren ‚Bildung‘ für möglich und bedeutsam gehalten wird“ (Reetz 2003, 101; s. auch Reetz/Seyd 1995, 211), ist m. E. bereits im Didaktikbegriff selbst aufgehoben und benötigt demzufolge keine gesonderte Beachtung: Es „bleibt indessen als erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis in der Ratio des Wissenschafts- wie auch des Situationsprinzips geborgen“ (Bruchhäuser 2003, 495).

Damit ergibt sich unter besonderer Berücksichtigung des Situationskonstrukts ein Ansatzpunkt für didaktische Überlegungen, bei denen die Frage nach der Bestimmung von Lernzielen über den Kompetenzbegriff mit den spezialisierten Funktionen verknüpft ist, die der Mensch als Mitglied der Gesellschaft zu erfüllen hat. Ein solcher Ansatz ist bereits 1967 von ROBINSOHN ausgearbeitet worden. Seiner Vorstellung entsprechend wird im Rahmen von Erziehung das Individuum mit der Ausstattung zum Bewältigen von Lebenssituationen versehen. Ein Mensch erfüllt zu deren Bewältigung bestimmte Funktionen, die mittels besonderer Qualifikationen ausgeübt werden können, also mittels bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und Haltungen. Aus diesen Qualifikationen sind dann die Lerninhalte „abzuleiten“, die den zu Erziehenden vermittelt werden sollen (vgl. Robinsohn 1972, 45). In lerntheoretischem Kontext betrach-

6 Aus diesem gemeinsamen Bezugspunkt ergibt sich eine gegenseitige Interdependenz der Prinzipien, so dass sie „nicht als je isolierte Strategien der Auswahl zu begreifen sind, sondern dass zweck- und sinnrationale Entscheidungen über Ziele und Inhalte hier die Kenntnis und sichere Handhabung aller drei Prinzipien voraussetzen“ (Reetz 2003, 102; vgl. auch Tramm 2003, 11).

tet ist in diesem Modell der „Qualifikation“ eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, denn dabei handelt es sich letztlich um Kompetenzen, über die ein Mensch verfügen muss, um mit ihnen die o. a. Lebenssituationen zu meistern (vgl. Reetz 1984, 13)⁷. Begreift man dieses Modell in einem allgemeinen Verständnis, so lässt sich das menschliche Leben insgesamt als die unaufhörliche Aneinanderreihung verschiedener Situationen in mehr oder weniger variierenden Kontexten begreifen, zu deren Bewältigung es jeweils besonderer Kompetenzen bedarf (vgl. Kaiser 1985, 35-47; Robinsohn 1972, 45).

Zwar ist dieses Prinzip zur Lernzielfindung und -legitimation unterschiedlicher Kritik aus verschiedenen Richtungen ausgesetzt gewesen. So richten sich Argumente besonders „gegen eine objektivistische und funktional-technokratische Interpretation des Situationsbegriffes sowie gegen die Vernachlässigung der Belange des Individuums und seiner Sozialisation einerseits, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen andererseits“ (Reetz/Seyd 1983, 173)⁸,

7 Nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, XIX) lässt sich der Begriff der Qualifikationen nicht unmittelbar durch den der Kompetenzen ersetzen, denn Qualifikationen sind sachverhaltszentriert, während Kompetenzen subjektzentriert sind. Die genannten Autoren bezeichnen Qualifikationen als „zentrale Zielgrößen klassischer Weiterbildung“ (ebd.), die in normierbaren und einzeln abarbeitbaren Prüfungssituationen sichtbar werden. Im Gegensatz dazu zeigen sich Kompetenzen nicht in dieser unmittelbaren Weise, sondern sie werden den Individuen durch die Beobachtung eines Handelns attribuiert, also durch Performanz. Allerdings liegt dieser Aussage ein Verständnis von Kompetenz zu Grunde, das stark mit dem Begriff der Selbstorganisation verbunden ist und besonders in diesem Punkt von dem Kompetenzbegriff abweicht, auf den sich die Expertenkommission in ihrem Gutachten bezieht, das aber für die Messung von Kompetenz von besonderer Bedeutung ist: Ob ein Individuum über eine bestimmte Kompetenz verfügt, ist nicht unmittelbar prüfbar, sondern es kann nur aus der Beobachtung dieses Individuums und seines Handelns mittelbar geschlossen werden. „Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweise bestimmte Dispositionen als Kompetenz zu“ (ebd.). Ohne intensiver auf diese Differenzierung einzugehen wird im Weiteren nicht mehr von Qualifikationen, sondern von Kompetenzen gesprochen werden (zu einer genaueren Betrachtung des Kompetenzbegriffs vgl. Arnold/Schüßler 2001).

8 In diesem Sinne gilt es auch, konstruktivistisch akzentuierte didaktische Konzepte mit Vorsicht zu betrachten, gehen diese doch von vornherein von der Vorstellung aus, dass Lehr-Lernumgebungen authentisch und situiert sein müssen (womit oftmals vor allem die Vermeidung didaktischer Reduzierung von Komplexität gemeint ist (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995, 37)), um den Erwerb trägen Wissens zu vermeiden. Dazu ist jedoch anzumerken, dass überhaupt nur unter einer objektivistischen Sicht der Situation die Vorstellung vertreten werden kann, ein Außenstehender könne entscheiden, welches Arrangement bzw. welche Konstellation von Umweltgegebenheiten denn aus Sicht eines Lernalters „authentisch“ oder „komplex“ ist. Ein derart objektivistischer Komplexitätsbegriff lässt sich zurückführen auf die von Gomez und Probst (1995, 14-33) getroffene Unterscheidung zwischen einfachen, komplizierten und komplexen Systemen. Letztere

wohingegen BAUMERT und seinen Mitarbeitern zufolge frühere situationsorientierte Ansätze „letztlich an ihrem Rationalitäts- und Begründungsanspruch gescheitert“ sind (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 19). Besonders mit Blick auf den Lernfeldansatz richtet sich die Kritik auf eine funktionalistische Verengung der Curricula, bei der „Auswahl und Strukturierung der Curricula sich einseitig an einem Situationsbegriff orientieren, der weitgehend auf aktuelle Arbeitsanforderungen reduziert wird“ (Reetz 2006, 59; vgl. auch 1984, 100). Dennoch scheint sich der situationsorientierte Ansatz insgesamt als grundlegend zu erweisen, spielt doch der Situationsbegriff sowohl allgemein in der Erziehungswissenschaft, als auch speziell in der Didaktik (nicht nur) der kaufmännischen Berufserziehung eine zentrale Rolle, „denn es ist immer ein Anliegen (auch) der Pädagogik gewesen, darüber nachzudenken, wie diejenigen Handlungsfähigkeiten im Menschen zu erzeugen und zu verbessern seien, deren er für die Bewältigung seiner verschiedenen lebensweltlichen Handlungssituationen bedarf“ (Czycholl 1989, 4; vgl. auch Reetz 1984, 121, 123-124; Beck 1996, 88; Wurdack 1988, 177; Zabeck 1984, 1-25). Allerdings sind damit Probleme verbunden, die es zumindest erschweren, ihn ohne weiteres für didaktische Überlegungen fruchtbar zu machen. So scheint es bislang nicht in hinreichender Weise geklärt zu sein, was unter einer Situation (denn überhaupt) zu verstehen ist (vgl.

zeichnen sich gegenüber komplizierten Systemen dadurch aus, dass nicht nur viele unterschiedliche Einflussgrößen miteinander verknüpft sind, sondern das System auch noch eine hohe Dynamik aufweise und sich schnell und unvorhersehbar verändern könne. Dem gegenüber räumt Dörner (2001, 61) ein, dass Komplexität eine subjektive Größe sei, die bspw. von der Erfahrung abhängig sei. So kann ein erfahrendes Individuum ggf. genau jene Dynamik beherrschen, die für einen Unerfahrenen ein System unvorhersehbar verändert. So betrachtet wäre dann aber Komplexität doch nicht ausschließlich eine Umwelteigenschaft, sondern abhängig von subjektiven Dispositionen. Demnach kann ein Lernender nur individuell „entscheiden“, ob eine Situation für ihn selbst komplex ist oder nicht, stellt sie doch das Ergebnis eines subjektiven Konstruktionsprozesses dar, der von unterschiedlichen internen Dispositionen gesteuert wird und sich lediglich an Umweltgegebenheiten „manifestiert“. Ob ein Lerner also ein mit dem Lehr-Lernarrangement verbundenes, das Lernen auslösendes Problem überhaupt sieht oder nicht, und für wie authentisch und vor allem komplex er es hält, hängt also nicht nur von den Umweltgegenständen ab, sondern besonders davon, welche davon er in einem aktiven und interpretativen Prozess der Situationskonstruktion als bedeutsam erachtet (vgl. dazu Heid 2001, 515-525; Minnameier 1997, 10-24). Da aber im Rahmen eines komplexen (und auch im Rahmen jedes anderen) Lehr-Lernarrangements nur auf diese externen Gegebenheiten Zugriff genommen werden kann, aus deren subjektiver Interpretation dann wiederum in Übereinstimmung mit konstruktivistischen Vorstellungen das Individuum interne Vorstellungen generiert, ist es fraglich, ob man dem Anspruch, komplexe und situierte Lernumgebungen zu gestalten, aus prinzipiellen Gründen überhaupt genügen kann.

Heid 2001, 514)⁹. Eine wissenschaftliche Begriffsklärung, dessen Ergebnis ein allgemein anerkannter und identisch verwendeter Situationsbegriff wäre¹⁰, ist bisher nicht erfolgt, so dass der Situationsbegriff bislang kaum als ein Kohärenz stiftendes Konstrukt verwendet werden kann. Stattdessen scheint ein eher umgangssprachlich geprägtes Verständnis von „Situation“ verbreitet zu sein¹¹. Nur so ist es zu erklären, dass sich eine beträchtliche Spannweite zwischen den jeweiligen Bedeutungen des Begriffs feststellen lässt. So kann man von „Handlungssituationen“ sprechen (vgl. Füglistner 1983), von allgemeiner gehaltenen Situationen bestimmter Personen oder Personengruppen (vgl. Ladenthin 1993), von „Unterrichtssituation“ (Gagné 1970, 217) oder von „gesellschaftlichen, privaten und beruflichen Situationen“ (vgl. o. V. 1997, 14; o. V. 2004 a, 4; o. V. 2004 b, 4). Darüber hinaus lassen sich unterschiedliche Situationstypen voneinander differenzieren, deren Merkmale im konkreten Handeln von den Individuen entdeckt und auf ihr Handeln bezogen werden (vgl. Kaiser 1985, 31; Beck 2003 a, 176-180). Auf diese „alltagssprachliche Unbestimmtheit“ sind auch einige Unklarheiten zurückzuführen, die hinsichtlich des Situationsbegriffs bspw. in dem Expertengutachten (Klieme 2003) vorkommen. So finden sich hier mehrere unterschiedliche Situationsbegriffe, die nicht eindeutig voneinander getrennt werden und deren Verhältnis zueinander recht undurchsichtig erscheint¹².

-
- 9 Das ist umso bedenklicher, als sich das Bewältigen von (beruflichen) Situationen als Zielvorstellung von (beruflicher) Bildung oftmals in Lehrplänen beruflicher Schulen findet (vgl. bspw. o. V. 1996, 11; Kultusministerkonferenz 2002 a, 4-5).
- 10 Ein derartig präzisierter Begriff wäre hinsichtlich wissenschaftsimmanenter Kriterien wie „Sparsamkeit und Einfachheit von Konstruktionen, Stringenz und Kohärenz in Ausagemengen“ notwendig (Beck 1996, 87).
- 11 Vgl. dazu Füglistner 1983, 193-194, der mit Bezug auf die „Notion der Offenheit“ von Situationen deutlich alltagssprachlich geprägte Formulierungen verwendet.
- 12 So spielt der „simultane Einsatz von Wissen und Können bei der Bewältigung von Anforderungssituationen eine wichtige Rolle“ (Klieme 2003, 64). Das dazu nötige Wissen wird innerhalb von Lernsituationen erworben, wobei hier bereits die „Vielfalt möglicher Anwendungs-Situationen mit zu bedenken“ sei (ebd.). Dabei müsse auf den Aufbau domänenspezifischer Schemata geachtet werden. „Dies sind in Anwendungssituationen erworbene Wissensstrukturen, die von Lernenden (nicht von den Lehrenden!) auf Grund ihrer Lern-Erfahrungen solcherart verallgemeinert und systematisiert werden, dass sie künftig auch auf andere Situationen anwendbar sind“ (ebd., 65). Diese Zitate lassen die verwendeten Situationsbegriffe auf semantischer Ebene untereinander austauschbar erscheinen: Wenn Wissensstrukturen in Anwendungssituationen erworben werden, so muss es sich doch dabei um Lernsituationen handeln, denn es geht ja um Wissenserwerb. Sollen diese Wissensstrukturen in anderen Situationen angewendet werden, sind dies doch wiederum Anwendungssituationen. Je nach der Art der Anwendung kann diese höhere oder geringere Anforderungen an das Individuum stellen, woraus sich die Folgerung ableiten lässt, dass es sich bei einer solchen Anwendungs- um eine Anforderungssituation handelt. Anforderungen an das Individuum werden jedoch auch im Kon-

Besonders schwierig wird der Umgang mit einem uneinheitlich verwendeten Situationsbegriff dann, wenn aus didaktischer Sicht unterschiedliche Kompetenzen für die Bewältigung derselben Situation erforderlich gemacht werden. „Dies ist etwa der Fall, wenn in der Didaktik mit Blick auf ein und dieselbe berufliche ‚Leistungssituation‘ (a) vom Erfordernis der Ausdauer die Rede ist, (b) von der Notwendigkeit einer Informationsselektion und (c) von der Wünschbarkeit eines Wissenstransfers“ (Beck 1996, 87)¹³. Doch nicht nur die unterschiedlichen Anforderungen zum Bewältigen gleicher Situationen erweisen sich mit Blick auf die Didaktik als problematisch¹⁴. Dem o. a. Beispiel lässt sich darüber hinaus entnehmen, dass auch keine Einigkeit über die Dauer von Situationen zu bestehen scheint. So ist es weitgehend unklar, wann eine Situation beginnt und wann sie beendet ist, und wie lange man demzufolge von ein und derselben Situation sprechen kann. Damit ist eine Folge verbunden, die situationsorientierte Ansätze von vornherein ad absurdum zu führen scheint, denn wenn man nicht weiß, wodurch eine Situation begrenzt wird und wann sie demzufolge beginnt und endet, so ist der Versuch, sie zu bewältigen, von Anbeginn zum Scheitern verurteilt.

Eine weitere Implikation, die mit der Situationsbegrenzung in Zusammenhang steht, ist die Frage nach einer „Situationshierarchie“. So ist es möglich, dass Situationen nicht ausschließlich auf einer Zeitachse linear hintereinander

text von Lernsituationen gestellt, woraus sich die Frage ergibt, worin sich Anforderungs- von Lernsituationen unterscheiden.

- 13 Damit ist nicht etwa der Sachverhalt gemeint, dass ein Individuum zum Bewältigen derselben beruflichen Situation ggf. andere Kompetenzen einsetzen muss als ein anderes Individuum. Ein solcher Fall könnte bspw. dann eintreten, wenn ein Bankkaufmann in einem Kundenberatungsgespräch zur Geldanlage den Interessenten zuerst zu dessen Anlagewünschen und seiner Risikobereitschaft befragen muss, während ein erfahrenerer Kollege, der diesen Kunden bereits kennt, die Situation möglicherweise lediglich durch die Bekanntgabe neuer Anlageformen bewältigen würde. Im Text ist demgegenüber die normative Vorgabe von Kompetenzen gemeint, die zum Bewältigen spezieller Situationen erforderlich sind – unter Verwendung eines einheitlichen Situationsbegriffs dürften sich solche Setzungen hinsichtlich ein und derselben Situation nicht voneinander unterscheiden.
- 14 Im Folgenden wird in einer Weise von „Situation“ gesprochen, als wäre mit dem Begriff das bereits klar, was im Verlauf dieser Arbeit erst entwickelt werden soll. Bislang ist es jedoch noch unklar, was eine Situation ist. Dennoch ist es notwendig, ein bestimmtes Vorverständnis des Ausdrucks zu Grunde zu legen. So wird „Situation“, bis zu einer Klärung des Begriffs, in seinem „projective kind“ (Searle 1969, 4-12) verwendet. Damit ist eine Eigenschaft von Designatoren bezeichnet, der zufolge man zwar möglicherweise nicht weiß, welche Intension ein Ausdruck besitzt, man jedoch relativ sicher darüber sein kann, welche Bedeutung er nicht besitzt. Auf diese Weise gelangt man zu einem - wenn zunächst auch noch vagen - Vorverständnis des Ausdrucks, der ein Arbeiten mit ihm ermöglicht.

angeordnet, sondern gleichsam ineinander „verschachtelt“ sind, ggf. in Gestalt einer hierarchischen Ordnung. Eine solche Konstellation wäre bspw. denkbar, wenn innerhalb der Berufsausbildung („Ausbildungssituation“) in Berufsschule („Schulsituationen“) und Betrieb („Betriebssituationen“) agiert wird, im Rahmen der „Schulsituationen“ dann Unterrichtseinheiten von Prüfungen zu unterscheiden wären („Unterrichts-“ und „Prüfungssituationen“), und innerhalb der letztgenannten sich eine Orientierungsphase zu Beginn einer Prüfung von der Phase der Aufgabenlösung und diese wiederum von einer Kontrollphase (und damit eine „Orientierungs-“, eine „Aufgabenlösungs-“ und eine „Überprüfungssituation“) unterscheiden lässt¹⁵. Die in diesem Beispiel bezeichneten, ineinander verschachtelten Situationen lassen sich recht einheitlich (zumindest) anhand der *Zeitdauer* unterscheiden, die ihrem Bestehen zugrunde gelegt wird. Darüber hinaus wären noch weitere Elemente denkbar, anhand derer sich Situationen diskriminieren lassen, bspw. ein *Wechsel der sozialen Rolle*. So würde in dem genannten Beispiel ein Auszubildender im Rahmen der hierarchisch am höchsten angesiedelten (Ausbildungs-)Situation eben diese Rolle als Auszubildender annehmen, während er im betrieblichen Kontext evtl. bereits die eines Mitarbeiters zu übernehmen hat. Im schulischen Kontext ist er vorrangig Schüler, wohingegen er sich in der Prüfungssituation in einer Rolle als Prüfling (mit den für jede Rolle spezifischen Handlungsmustern) befindet¹⁶. Damit wären bereits zwei Elemente angesprochen, die situationskonstitutiv sein könnten. Ein drittes denkbare Element kommt in den Blick, wenn „berufliche“ von „privaten Situationen“ unterschieden werden, denn eine Abgrenzung unter Bezugnahme auf die Zeitdimension scheint hier wenig Erfolg versprechend zu sein¹⁷. Hier bietet sich

15 Nur unter der Annahme einer solchen hierarchischen Gliederung erscheint es im Übrigen auch sinnvoll, von einer „Lebenssituation“ zu sprechen.

16 Wie ein Wechsel der sozialen Rolle zu einer Veränderung des Handelns führen kann, sei anhand eines Beispiels verdeutlicht: Ein Berufsschüler, der sich in der Rolle eines Prüflings im Rahmen der Abschlussprüfung befindet, handelt dieser Rolle entsprechend, wenn er die ihm gestellten Prüfungsaufgaben löst. Wird er nun durch einen schlecht auf die Prüfung vorbereiteten Mitschüler angesprochen, der ihn um die Überlassung seines Lösungsblattes bittet, so wechselt die Rolle von der des Prüflings in die des Mitschülers, vielleicht sogar in die eines Freundes. Aus dieser neuen Rolle erwachsen aber ganz andere Erwartungen, nämlich in diesem konkreten Fall die Hoffnung des anderen Schülers auf eine (unerlaubte) Lösungshilfe. Die daraus ggf. resultierende Handlung - das Hinüberreichen des ausgefüllten Lösungsblatt an den in Not geratenen Freund - ist demnach eine Folge der Situationsänderung bzw. des Entstehens einer neuen „Subsituation“ innerhalb der Prüfungssituation, nämlich der der Hilfeleistung. Das Entstehen dieser Subsituation wiederum steht in korrelativem Zusammenhang mit dem Rollenwechsel.

17 Zumindest dann nicht, wenn diese Dimension lediglich auf die Zeitdauer, nicht jedoch auf den Zeitpunkt bezogen wird. In dem Moment, in dem ein Versicherungskaufmann bspw. sein Büro verlässt, um sich auf den Heimweg zu machen, wäre grundsätzlich ein Ende von beruflichen und ein Beginn von privaten Situationen denkbar.

eher eine Unterscheidung an, die auf die Inhalte (oder genauer, auf die Kenntnisse) Bezug nimmt, die innerhalb der jeweiligen Kontexte zum Tragen kommen. Gerade auf Grund der Überschneidungen von beruflichen und privaten Situationen scheint es jedoch angemessen zu sein, den Inhaltsaspekt nicht als ein *ausschließliches* Kriterium zur Abgrenzung einer Situation von der anderen heranzuziehen, denn obwohl die Kenntnisse, die z. B. von einem Bankkaufmann in einem Kundengespräch angewendet werden müssen, sich nicht grundsätzlich von denen unterscheiden, die er bei Überlegungen für *eigene* Geldanlagemöglichkeiten heranziehen muss, dürfte es sich dabei zumindest in inhaltlicher Hinsicht¹⁸ dennoch um zwei voneinander eindeutig unterscheidbare Situationen handeln. Der Wechsel der Situation müsste sich also auf eine Veränderung (zumindest) einer anderen Situationsdeterminante zurückführen lassen. Diese Konstruktion legt die Vermutung nahe, dass sich eine Situation trotz des Überdauerns der Inhaltsdimension bzw. ihrer inhaltlichen Ausrichtung ändern kann.

Um den Versuch zu unternehmen, den Begriff der Situation unter einer didaktischen Perspektive fruchtbar zu machen, ist demzufolge eine systematische Betrachtungsweise erforderlich, die auf zwei verschiedenen theoretischen Ebenen liegt. Das Ziel einer solchen Betrachtung soll einerseits darin liegen, den Situationsbegriff auf sprachlicher Ebene zu klären, so dass deutlich wird, wovon überhaupt die Rede ist, wenn von einer „Situation“ gesprochen wird. Auf einer zweiten Ebene erfolgt jedoch eine theoretischen Modellierung des Situationsbegriffs in der Erziehungswissenschaft¹⁹. Dazu wären dann jene strukturellen Elemente herauszuarbeiten, durch die sich eine Situation grundsätzlich auszeichnet und über die sich *jegliche* Situation beschreiben lässt. Dazu hat BECK (1996, 93) bereits insgesamt sechs Elemente aufgezählt, die er als situationskonstitutiv erachtet. Er nennt neben der *Zeitdimension* den *Raum*, der in Gestalt eines subjektiven Horizonts Einfluss auf die Situationskonstruktion nimmt. Als drittes Element bezeichnet er die „*wahrgenommene Gegenstandskonstellation*“, womit die subjektive Auswahl an Gegenständen gemeint ist, die durch das Individuum in die Wahrnehmung und Deutung der Situation mit aufgenommen werden. Ein viertes Element ist das der „*begrifflichen Konzepte*“, die dem Subjekt zur Verfügung stehen und die erst die Möglichkeit der zielgerichteten Wahrnehmung

18 Inwieweit sich diese beiden Situationen auch strukturell voneinander unterscheiden bzw. ob sie sich, unter der Annahme einer konsistenten Situationstheorie, strukturell überhaupt voneinander unterscheiden dürfen, muss erst der weitere Gang der Untersuchung zeigen.

19 Mit dieser Eingrenzung des Situationsbegriffs auf die Erziehungswissenschaft soll deutlich werden, dass in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie bspw. der Soziologie oder der Psychologie andere Erwartungen mit einem präzisierten Situationsbegriff verbunden sein können, auf die in dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen werden soll.

eröffnen, denn „[w]ofür man kein Konzept hat, dafür kann man auch keine Wahrnehmung haben“ (ebd.). Als fünftes Element bezeichnet BECK die „*aktualisierte(n) Rolle(n)*“, worauf er als letztes die „*Bewertungsdimension*“ berücksichtigt.

Diese sechs Elemente entwickelt BECK mittels eines kontrastierenden Vergleichs, bei dem er einer objektiv beschreibbaren Konstellation von Umgebungsvariablen gegenüber unterschiedliche subjektiv mögliche Situationsdeutungen konstruiert, die er verschiedenen Akteuren unterstellt. Konkret beschreibt er einen Ausschnitt aus einer Unterrichtsstunde als eine bestimmte Konstellation von Umgebungsbedingungen, die er aus Sicht des Lehrers und eines seiner Schüler als insgesamt vier unterschiedliche Situationen rekonstruiert. Damit stellt er also *einem* intersubjektiv beschreibbaren Sachverhalt bzw. einer für alle Beteiligten gleichen Konstellation von Umgebungsvariablen *vier* mögliche, *unterschiedliche* Situationsdeutungen *unterschiedlicher* Personen gegenüber, die aus deren interner Wahrnehmung und Interpretation dieser externen Umweltgegebenheiten resultieren. Aufgrund von dieser Kontrastierung ist BECK dazu in der Lage, mit den genannten sechs genau jene Elemente herauszuarbeiten, durch die sich diese vier Situationen intersubjektiv unterscheiden. Jedoch gibt sein Ansatz keine Antwort auf die Frage, ob es sich bei diesen sechs um *alle* Strukturelemente handelt, aus denen eine Situation besteht, noch enthält er ein Modell von der Art und Weise des Zusammenspiels der Elemente und ihrer Interdependenzen. Ein solches Modell wäre jedoch notwendig, will man in einem curriculumtheoretischen Zugriff „die Problembewältigung konkreter Situationen zum Bezugspunkt und Kriterium bei der Ermittlung, Auswahl und Legitimation von Lerninhalten und –zielen machen“ (Reetz 1984, 123). Zu diesem Zweck ist es nämlich erforderlich, „Normsituationen“ zu entwickeln und zu legitimieren, welche dann als Zielvorgaben für unterrichtliche Bemühungen dienen sollen. Sind aber die Bestandteile einer Situation sowie deren Zusammenwirken unbekannt, ist ein solches Unterfangen fruchtlos.

Die gravierenden Unklarheiten in Bezug auf den Situationsbegriff stehen in eklatantem Gegensatz zu dessen Bedeutung in der Didaktik (und sogar in der ganzen Erziehungswissenschaft). So erfüllt „die Situation“ schließlich in der Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung eine zentrale Funktion, bezeichnet der Ausdruck doch „in fast allen zeitgenössischen Ansätzen den entscheidenden Bezugspunkt jeder Argumentation: eine Konstellation von Gegebenheiten, Bedingungen und Möglichkeiten, für die es zu bestimmen gilt, in welche Folgekonstellationen sie unter Einwirkung einer Person überführt werden sollen“ (Beck 1996, 88). Dieser Bedeutung der Situation steht jedoch ein gravierender Mangel in der wissenschaftlichen Theoriebildung gegenüber, denn bislang liegt noch keine Theorie der Situation (vgl. Beck 1996, 87; Reetz 1984, 123) oder auch nur eine „allgemeinverbindliche Definition des Wortes“ (Heid 2001, 514) vor, auf die sich alle jene Ansätze beziehen könnten, die dieses Konstrukt expli-

zit oder implizit in den Fokus ihrer Betrachtungen stellen bzw. in ihre Konzepte und Folgerungen einbeziehen.

Benötigt die Erziehungswissenschaft aber überhaupt eine *Theorie* der Situation oder reicht es nicht möglicherweise aus, den Situationsbegriff etwa auf erkenntnistheoretischer Basis schlicht präziser zu bestimmen, als es bislang erfolgt ist? Handelt es sich bei dem skizzierten Problem vielleicht um eine semantische Fragestellung, die durch Explikation oder Intensionsbestimmung zu beantworten ist? Schließlich ist, um „die Begriffsverwirrung aus einem System zu entfernen, ... harte begriffliche Arbeit vonnöten“ (Ryle 1953/1965, 466). Diese Frage muss jedoch abschlägig beantwortet werden, da die genannten analytischen Verfahren *definitoriale* Probleme lösen und sich demzufolge mit Setzungen befassen, nicht jedoch mit Beschreibungen der Realität. Kurz gesagt lässt sich der Situationsbegriff ohne eine entsprechende Theorie nicht von seiner Aura der Unbestimmtheit befreien. Das Entwickeln einer solchen Theorie lässt sich aber als genau jene „harte begriffliche Arbeit“ beschreiben, deren Ergebnis darin bestehen soll, Klarheit über das Konstrukt „Situation“ zu erlangen, so dass „konfuse oder irrige Vorstellungen“ (ebd.) davon, wonach anschließend in einem empirischen Zugriff gesucht werden soll, vermieden werden.

Grundsätzlich lässt sich über den Sinn und Zweck von Theorien aussagen, dass mit ihrer Hilfe versucht wird, „zu Erkenntnissen über die strukturelle Beschaffenheit der Realität, auch zum Beispiel der sozialen Wirklichkeit, zu gelangen“ (Albert 1972, 7). Sie dienen damit der Erklärung und Prognose empirischer Ereignisse, sowie der Entwicklung von Technologien, um die soziale Wirklichkeit zu beeinflussen (vgl. Popper 1972 a, 49)²⁰. Damit stehen sie in unmittelbarem Zusammenhang mit der Realität, wie sie sich unseren Sinnesorganen präsentiert. Die Frage nach der Art und Weise, wie dieser Zusammenhang genau beschaffen ist, führte bei POPPER zu der Unterscheidung von „Kübeltheorien“ und „Scheinwerfertheorien“ (vgl. ebd.). Wenn wir mit den klassischen Empiristen annehmen, dass die Menschen mithilfe ihrer Sinnesorgane die sie umgebende Welt wahrnehmen müssen, bevor sie eine wie auch immer geartete Aussage darüber machen können, dann lässt sich daraus schließen, dass unser gesamtes Wissen über die Welt aus einer (womöglich geordneten und klassifizierten) Sammlung von Wahrnehmungen besteht. Nach dieser Vorstellung folgt die Bildung von Theorien aus den Wahrnehmungen, indem der Geist als das „Gefäß“ (oder eben als „Kübel“), in dem sich das durch reine, unvoreingenommene Wahrnehmung aufgenommene Wissen ansammelt, dieses Wissen anordnet, klassifiziert und zueinander in Beziehung setzt. Das Ergebnis dieses Vorgangs

20 Gerade dieser Zweck macht die Entwicklung einer Situationstheorie so interessant, denn eine „theoretisch brauchbare Konzeptualisierung des Situationsbegriffs könnte auch all jene Programme befruchten, die sich die Erklärung und Prognose von menschlichem Verhalten zum Ziel setzen“ (Beck 1996, 87).

sind Theorien, die auf Basis der Generalisierung oder Klassifizierung von einzelnen Wahrnehmungen und somit auf induktivem Weg die empirische Welt zu ordnen und zu erklären versuchen und deren Wahrheitsgehalt durch das weitere Ansammeln ähnlicher Wahrnehmungen zu beweisen ist. Theorien sind nach diesem Denkansatz die Ergebnisse empirischer Wahrnehmungen.

Dieser Vorstellung steht die Überzeugung entgegen, dass Theorien den Wahrnehmungen *vorausgehen*. Auf diese Weise erklärt sich auch der Begriff der „Scheinwerfertheorie“: Die Erwartungen, Intentionen und Einstellungen gehen den Beobachtungen empirischer Realität voraus und erleuchten somit den Weg und die Richtung dessen, was beobachtet werden kann. Alles das, was außerhalb des „Lichtkegels“ der Erwartungen liegt, wird nicht beobachtet. Wie z. B. unter Rückgriff auf den Wahrnehmungszirkel gezeigt werden kann (vgl. Neisser 1996, 26), nimmt der Mensch nicht wahllos alles Wahrnehmbare in sich auf, sondern er *beobachtet*, indem er unter Anleitung seiner Erwartungen eine unbewusste Auswahl dessen trifft, was er in sein kognitives System überführt. „Beobachtung setzt immer bereits Erwartungen voraus. Diese Erwartungen können in Form einer Frage gefaßt werden, und die Beobachtung wird benützt, um diese Erwartungen zu bestätigen oder zu korrigieren“ (Popper 1972 a, 45). Theorien sind demzufolge nicht Ergebnisse von unbestimmten Wahrnehmungen, sondern Grundlage für gezielte Beobachtungen. Erst mit dieser Festlegung ist die Voraussetzung für den Zweck gegeben, der den empirischen Wissenschaften zugeschrieben werden kann, nämlich „*befriedigende Erklärungen* zu finden für alles, was uns einer Erklärung zu bedürfen erscheint“ (Popper 1972 b, 29). Theorien stellen also das Hilfsmittel dar, mit dem alles das einer Erklärung zugeführt werden kann, was bislang unerklärt gewesen ist²¹. Eine Theorie der Situa-

21 Da Erklärung, Prognose und technische Anwendung sich vom Standpunkt der Logik betrachtet lediglich dadurch unterscheiden, dass die drei Bestandteile „allgemeine Gesetzesaussage“ (oder auch „nomologische Hypothese“), „singuläre Bedingung“, „Antecedens-“ oder „Randbedingung“ und das „Explikandum“, welche für den diesen Prozessen zugrunde liegenden Deduktionsvorgang unabdingbar sind, in unterschiedlicher Weise gegeben bzw. gesucht sind und zueinander angeordnet werden (vgl. Popper 1972 a, 52), sind im Folgenden stets alle drei Vorgänge gemeint, auch wenn nur einer genannt ist. Dem liegt jedoch die Annahme der These zugrunde, dass Erklärung und Prognose tatsächlich von struktureller Gleichartigkeit seien. Gegen diese These sind neun Argumente vorgebracht worden, die sich als das Aussage-, Wahrheitswert-, Mannigfaltigkeits-, Ursachen-, Gesetzes-, Induktions-, Antizipations-, Deskriptions- und Notwendigkeitsargument bezeichnen lassen und kontrovers diskutiert worden sind (vgl. Stegmüller 1983 a, 191-237). Das Wahrheitswertargument z. B. bezieht sich auf die Wahrheitsbedingung adäquater Erklärungen und besagt, dass ein Explanandum immer wahr zu sein habe, da sich Erklärungen immer auf Tatsachen beziehen – und Tatsachen sind dann und nur dann Tatsachen, wenn sie wahr sind. Demzufolge müssen jedoch auch die Explanansaussagen wahr sein, da aus falschen Explanansaussagen keine wahren Explanandumaussagen gefolgert werden können. Da jedoch das Explanans stets ein

tion steht demnach vor der Aufgabe, jene Ausschnitte empirischer Realität zu erklären, die sich ohne Rückgriff auf eine solche Theorie nicht oder nicht vollständig erklären lassen. Nun befinden wir uns aber in der merkwürdigen Lage, dass unterschiedliche soziale Sachverhalte bereits unter Verwendung des Situationsbegriffs erklärt werden und der Situationsbegriff offenbar bereits als Explanans für diverse Explananda etabliert ist. Genau das *setzt aber eine Theorie der Situation schon voraus*. Damit lässt sich der gegenwärtige Zustand in etwa so beschreiben, als würde man das empirische Ereignis, dass ein Stein zu Boden fällt, wenn er losgelassen wird, mit der Gravitation erklären, ohne jedoch zu wissen, worum es sich bei der Gravitation überhaupt handelt²². Legt man diesen

allgemeines (wahres) Gesetz enthalten muss, Gesetzesaussagen jedoch nicht verifiziert werden können, „so folgt daraus unmittelbar, daß wir niemals wissen können, ob eine zu einem Zeitpunkt vorgeschlagene Erklärung auch tatsächlich eine Erklärung ist“ (Stegmüller 1983 a, 196). Da es aber im Fall der Prognose bedeutungslos ist, ob die Explanandum- (welche bei der Erklärung ja gegeben ist) bzw. die Prognoseaussage wahr ist, kann man unabhängig von ihrem Wahrheitswert immer wissen, ob eine wissenschaftliche Voraussage vorliegt oder nicht. „Ein erfolgloses, obzwar ‚rationales‘, Voraussageargument mündet in eine falsche Conclusio E; ein erfolgloses Erklärungsargument hingegen ist der Versuch, eine richtige Conclusio E mit Hilfe falscher Hypothesen zu deduzieren“ (ebd., 199). Da die Diskussion dieser neun Argumente jedoch bislang stets zur Einführung von miteinander unverträglichen Alternativkonventionen geführt hat (vgl. bspw. die beiden Übereinkünfte im Fall des Wahrheitswertarguments: Konvention 1: „Der Ausdruck ‚Erklärung‘ darf nur auf Argumente mit wahrer Conclusio angewendet werden“ versus Konvention 2: „Der Ausdruck ‚Erklärung‘ darf so verwendet werden, daß er alle Fälle von potentiellen Erklärungen mit umfaßt, einschließlich solcher mit falscher Conclusio“ (ebd., 225)), soll sie nicht weiter vertieft werden, obwohl sie den Kern wissenschaftlicher Theoriebildung durchaus berührt. Da das Ziel der Entwicklung einer Situationstheorie aber sowohl in der theoretischen (erklärenden) als auch in der praktischen (prognostischen) Anwendung besteht (vgl. Popper 1972 a, 49), ist die Annahme der strukturellen Gleichheitsthese vor diesem Zweck zu vertreten.

- 22 Streng genommen dürfte man das geschilderte Ereignis gar nicht erst beobachten können, da man ja keine Theorie (was hier gleichgesetzt werden soll mit einer Hypothese) hat, die jene Erwartungen vorgibt, welche das Licht auf jenen Bereich der sozialen Wirklichkeit richten, der beobachtet werden soll. Dieser Punkt berührt die Frage, wie denn Hypothesen überhaupt entstehen. Während Popper (1994 a, 7) diese Frage weitgehend unbeantwortet gelassen bzw. das Entstehen von Hypothesen vielmehr als das Ergebnis eines Zufalls bezeichnet hat, versucht Hempel (Hempel 1966, 15), die Frage nach dem „Entdeckungszusammenhang“ (Albert 1991, 44) durch die Vermutung zu beantworten, man käme im Zuge eines „heiteren Ratens“ („happy guesses“, Hempel 1966, 15) zu seinen Hypothesen. In jeden Fall aber ist er der Überzeugung, dass „[s]cientific hypotheses and theories are not derived from observed facts“ (ebd.). Eine Antwort auf diese Frage nach dem Entstehen von Theorien liefert Peirce (Peirce 1965 a, 90) mit der Überzeugung, dass die Abduktion die einzige logische Schlussform sei, mittels der man zu neuen Erkenntnissen gelangen kann.

Sachverhalt zugrunde, wird auch die Vielschichtigkeit klar, mit der der Situationsbegriff verwendet wird. Eine Folge dieser Bedeutungsvielfalt und der damit verbundenen begrifflichen Unklarheit ist darin zu sehen, dass der Begriff natürlich nichts erklärt – zumindest so lange nicht, bis man weiß, was er beinhaltet und umfasst und in welchem Zusammenhang er mit einem umfassenden theoretischen System steht, das sich wiederum auf jene empirischen Beobachtungen bezieht, die bislang unter Verwendung des Situationsbegriffs zu erklären versucht wurden.

Damit wäre das Ziel genannt, das mit dieser Arbeit verfolgt wird: Es soll eine Theorie der Situation entwickelt werden, die den Situationsbegriff so klärt, dass sich jegliches individuelle Erleben im Rahmen des Situationskonzepts beschreiben lässt. Dazu wird ein Ansatz benötigt, der sowohl die relevanten strukturellen Merkmale der Situation aufzeigt, als sie auch darüber hinaus in einen Zusammenhang bringt, welcher die gegenseitigen Beeinflussungsmöglichkeiten und Wechselwirkungen erklärt. Werden die zu identifizierenden Strukturelemente dann inhaltlich gefasst, lassen sich auf diese Weise Situationen konstruieren, zu deren Bewältigung genau jene Kompetenzen nötig sind, die sich in Form der zu ihrer Konstruktion verwendeten Inhalte beschreiben lassen. Damit einher geht die bereits oben erwähnte Notwendigkeit der begrifflichen Klärung. Durch die theoretische Modellierung des Situationsbegriffs wird auch auf sprachlicher Ebene deutlich, was mit dem Begriff gemeint ist und was nicht. Die Entwicklung dieser Theorie soll in Kapitel 2 erfolgen.

Damit eine Theorie den ihr von der empirischen Wissenschaft zgedachten Zweck erfüllen kann, muss sie gehaltvoll sein, erklärungskräftig und prüfbar (vgl. Albert 1972, 9-10). Das bedeutet vor allem, dass eine Theorie dazu in der Lage sein muss, befriedigende Erklärungen für empirische Sachverhalte zu finden. Zu diesem Zweck muss sie das Bekannte durch das Unbekannte erklären können (vgl. Popper 1972 b, 30). Eine Situationstheorie muss also befriedigende Erklärungen für empirische Sachverhalte (für das Bekannte, Beobachtbare) bieten können, die sich unter Verweis auf die Situation (durch das Unbekannte) erklären lassen. Befriedigend wiederum ist eine Erklärung dann, wenn erstens das Explanandum logisch aus dem Explanans folgt und wenn zweitens das Explanans wahr ist (vgl. ebd.; Stegmüller 1983 b, 124; Schmid 2002). Wenden wir uns zunächst dem zuerst genannten Kriterium der logischen Folge zu. Eine Erklärung besteht aus einem allgemeinen Gesetz (der Theorie) und mindestens einer Randbedingung. Aus beidem hat aufgrund deduktiven Schließens das Explikandum logisch zu folgen (vgl. Stegmüller 1983 b, 124)²³. Folgt es nicht lo-

23 Stegmüller (1983 b, 124) gibt in Anlehnung an Hempel und Oppenheim Bedingungen an, denen adäquate oder korrekte Erklärungen genügen müssen. So muss das Argument, das vom Explanans zum Explanandum führt, korrekt sein, das Explanans muss mindes-

gisch, so ist die Erklärung unbrauchbar²⁴. Das bedeutet, dass aus einer erklärungskräftigen Situationstheorie in Verbindung mit zumindest einer Randbedingung, welche in Zusammenhang mit der Theorie zu stehen hat, ein logisch-deduktiver Schluss erwachsen muss²⁵. Um also eine der Bedingungen für eine befriedigende Theorie zu erfüllen, muss die zu entwickelnde Situationstheorie Aussagen wie die folgende zulassen: „Weil sich das Ziel, das mit einem Handeln verfolgt wird, dann ändert, wenn sich die eingenommene Rolle ändert (allgemeine Gesetzesaussage), und weil als Randbedingung gilt: ‚Von zwei beobachteten Individuen hat eines *ceteris paribus* eine im Vergleich zu dem anderen Individuum andere Rolle eingenommen.‘, deshalb folgt unter Anwendung logisch-deduktivem Schließens die Erklärung für die Beobachtung, dass zwei Individuen, erneut unter der *ceteris-paribus*-Bedingung, unterschiedliche Handlungsziele verfolgen“²⁶. Allgemeine Gesetzesaussage und Randbedingung bilden gemeinsam das Explanandum für die zu erklärende empirische Beobachtung (mithin das Explanans), dass zwei Individuen verschiedene Zielen nachgehen.

Das zweite Kriterium für befriedigende Erklärungen besteht in der Wahrheit des Explanans. Über die logisch-deduktive Verbindung der Prämissen mit den Konklusionen hinaus muss eine Erklärung also wahr sein. Nun ist es insofern ohnehin schwierig, mit dem Wahrheitsbegriff zu operieren, da es sich dabei um einen erkenntnistheoretischen Ausdruck handelt, dessen Handhabung in Verbindung mit empirischem Vorgehen problematisch ist. Unproblematisch kann er hingegen im Rahmen der Logik angewandt werden, zumal „ohne diesen Begriff der wahren Aussage bzw. des wahren Urteils in Wissenschaftslogik und Erkenntnistheorie nicht auszukommen ist“ (Stegmüller 1957, 13). Bei analytischen Sätzen kann die Aufgabe, Aussagen auf ihren Wahrheitswert hin zu untersu-

tens ein allgemeines Gesetz enthalten, es muss einen empirischen Gehalt besitzen und die Sätze, aus denen es besteht, müssen wahr sein.

- 24 Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass mit „Erklärung“ stets die Klasse der logisch-deduktiven Erklärungen einer Tatsache gemeint ist und nicht etwa die kausale Erklärung von Vorgängen, die korrigierende Uminterpretation von Wahrnehmungen, eine moralische Rechtfertigung oder eine sonstige im vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch angesiedelte Art der Erklärung (vgl. Stegmüller 1983 b, 110-113; 121-122).
- 25 Anhand von Poppers (1972 a, 50) bekanntem Zyankalibeiispiel gezeigt bedeutet das: „Dieser Mensch ist tot (Explanandum), weil es eine allgemeine Theorie gibt, derzufolge Menschen sterben, wenn sie wenigstens drei mg Zyankali einnehmen, und weil dieser Mensch mehr als drei mg Zyankali zu sich genommen hat (Randbedingung)“.
- 26 Poppers Argumentation bezieht sich aus Gründen der Beispielhaftigkeit nur auf einfache theoretische Aussage wie die in der vorigen Fußnote genannte. Eine Theorie der Situation ist demgegenüber wesentlich vielschichtiger und besteht natürlich nicht nur aus einem einzigen theoretischen Satz, sondern aus einem ganzen System von Aussagen. Dadurch erhöht sich die Erklärungskraft einer Theorie insofern, als damit eine größere Anzahl empirischer Ereignisse erklärt oder prognostiziert werden kann (vgl. Schmid 2002, 173).

chen, ausschließlich mit Mitteln der Logik gelöst werden. Allerdings können solche Aussagen zwar wahr, aber sinnlos sein²⁷. „Jedoch spielen in der formalen Logik Inhalte keine Rolle. Aussagen bzw. Aussageverknüpfungen müssen nur wahr oder falsch sein, brauchen aber keine empirisch sinnvollen Sachverhalte auszudrücken, denn die Logik ist unabhängig von jeder Erfahrung“ (Zoglauer 1997, 35). Wesentlich drastischer formuliert WITTGENSTEIN (1960, 52) diesen Zusammenhang, indem er bemerkt: „Alle Sätze der Logik sagen aber dasselbe. Nämlich Nichts.“

Im Rahmen der Erfahrungswissenschaft geht es aber nun einmal um empirische Sachverhalte, und wenn die Kriterien für befriedigende Erklärungen nicht von der betrachteten Wissenschaft abhängig sein sollen, wofür weder ein Grund noch die Notwendigkeit besteht (vgl. Albert 1972, 7), muss für eine korrekte Erklärung die Forderung nach der Wahrheit des Explanans bestehen bleiben²⁸. Allerdings sind Überlegungen dahingehend angeraten, wie streng zu diesem Zweck der Wahrheitsbegriff denn verstanden und gebraucht werden muss. „Wir haben heute allen Anlaß, an die Möglichkeit zu denken, daß keine einzige der bisher vorliegenden wissenschaftlichen Theorien im strengen Sinne des Wortes wahr, d. h. ohne jede falsche Konsequenz, ist und daß dasselbe auch für spätere Systeme gilt“ (Albert 1972, 9). Auch POPPER (1972 b, 30) hat erkannt, dass im Allgemeinen nicht entscheiden werden kann, ob ein Explanandum wahr ist oder nicht, und eine Lösung für das Problem vorgeschlagen: „Wenn es nicht als wahr erkannt ist (wie dies gewöhnlich der Fall sein wird), dann müssen *unabhängige* Zeugnisse zu seinen Gunsten sprechen, oder, in anderen Worten, es muß auf *unabhängige* Weise prüfbar sein; und es wird desto befriedigender sein, je unabhängiger und strenger die Prüfungen waren, denen es standgehalten hat“. „Unabhängig“ meint in diesem Fall, dass die Erklärung für das Explicans nicht das Explicandum selbst sein darf (das wäre ein Zirkelschluss) und dass das Explicans eine große Menge prüfbarer Folgerungen enthalten muss, also Hypothesen, deren Scheitern anhand der Realität untersucht werden soll. Demzufolge muss eine Theorie der Situation also eine große Zahl empirisch prüfbarer Hypothesen beinhalten, die alle vom Explanandum verschieden sein müssen.

27 Ein Beispiel für eine (im Sinne der aristotelischen, zweiwertigen Logik) logisch wahre, aber sinnlose Aussage wäre z.B.: „Das Licht ist an oder aus.“

28 Dieser Überzeugung waren zunächst auch Hempel und Oppenheim (vgl. Hempel 1965 a, 248), da im Fall der Annahme des alternativen Vorschlags, Gesetzaussagen und Antecedensbedingungen müssten nur gut bestätigt, nicht aber wahr sein, der Begriff der wissenschaftlichen Erklärung von der Zeit abhängig würde, zu der sie getroffen wurde (vgl. Stegmüller 1983 b, 126-127; Stegmüller 1983 a, 196). Nachdem sich zeigte, dass dieses Kriterium doch zu streng ist, wurde es aufgegeben, und Hempel unterschied den Begriff der wahren von dem der potentiellen Erklärung, wobei die letztgenannte als Bedingung für die Adäquatheit wissenschaftlicher Erklärungen ausreicht (vgl. Stegmüller 1983 b, 127; s. auch Fußnote 21).