



Britta Klopsch

Die Erweiterung der Lernumgebung durch Bildungs- partnerschaften

Einstellungen und Haltungen von
Lehrpersonen und Schulleitungen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Klopsch, Die Erweiterung der Lernumgebung durch Bildungspartnerschaften,
ISBN 978-3-7799-4422-5, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4422-5>

1. Lernumgebungen wahrnehmen – Potenziale erkennen

Die Wahrnehmung⁴ einer Lernumgebung ist trotz der aktuellen Forderung nach der Öffnung von Schule und zahlreich erscheinenden Forschungsbefunden zur Auswirkung von informellen Lernumgebungen kein jüngst aufgekommenes Thema.

Bereits seit den 1950er Jahren wurde die Lernumgebung über den Begriff der Lernumwelt in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Schulen analysiert (vgl. Fokus 1). Auch wenn der Forschungsstrang der Lernumweltforschung heute insbesondere in Bezug auf das Schulklima als abgeschlossen angesehen werden kann, sind dennoch Aspekte, wie die Perzeption, die Selbsteinschätzung und Äußerung subjektiver Präferenzen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Bildungsräume sowie sozialer und physischer Räume innerhalb der vorliegenden Studie wichtige theoretische wie forschungspraktische Ansatzpunkte.

Fokus 1: Lernumweltforschung

Die begriffliche Darstellung einer Lernumwelt ist in der Literatur nicht einheitlich festgelegt, wodurch eine Einengung bzw. Präzisierung des Begriffes innerhalb des jeweiligen Beobachtungs- bzw. Beschreibungskontexts notwendig wird (vgl. Lange/Kuffner/Schwarzer 1983, 9). Dieser kann bspw. unter Berücksichtigung demographischer, ökologischer, organisationsstruktureller, soziometrischer, interaktionsanalytischer, sozial-perzeptiver, psychoanalytischer, psychometrischer oder behavioristischer Ansätze näher erläutert, analysiert und beforscht werden (vgl. Schreiner 1973, 27 ff).

Innerhalb der Schulforschung führte die Auseinandersetzung mit Lernumweltmerkmalen zu zwei unterschiedlichen Forschungsansätzen, die insbesondere im Zeitraum zwischen den 1950er Jahren und den 1980er Jahren unabhängig voneinander verfolgt wurden: Die Unterrichtsforschung sowie die Schulklimaforschung (vgl. Gruehn 2000, 18; Helmke 2002).

Die Unterrichtsforschung verfolgte dabei das Ziel, durch die Beobachtung „objektive[r]

4 Die Wahrnehmung der Lernumgebung beschreibt hier die „subjektive Deutung und Valenz der einen Menschen umgebenden Dinge, Personen, Verhältnisse und Erwartungen“ (Tenorth/Tippelt 2007, 724), die in der Regel zeitlich und räumlich begrenzt stattfindet (vgl. Eder 2002, 214).

Merkmale lernförderlichen Lehrerverhaltens und lernförderlicher Unterrichtsbedingungen“ (vgl. Gruehn 2000, 18) die Unterrichtsrealität einer Klasse sowie den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern objektiv zu erfassen und deren wechselseitiges Verhältnis aufzudecken (vgl. ebd., 18 f). Neben grundlegenden Paradigmen, wie dem der Lehrerpersönlichkeit, dem Prozess-Produkt-Paradigma, dem schulklassenökologische Paradigma, dem Experten-Paradigma oder dem konstruktivistischen Paradigma, werden hier Forschungsansätze und –befunde zur Quantität des Unterrichts sowie allgemeine psychologisch-didaktische Konzeptionen in Bezug auf die Qualität des Unterrichts berücksichtigt⁵ (vgl. Helmke/Weinert 1997; Gruehn 2000).

Ogleich im Zeitraum seit den 70 Jahren im Bereich der Unterrichtsforschung intensiv geforscht wurde, konnten bis zur Jahrtausendwende keine „durchschlagenden Erfolge vermeldet [werden]: Weder die Suche nach Kernmerkmalen erfolgreicher Lehrer noch die nach den Grundpfeilern guten Unterrichts hat zu eindeutigen Ergebnissen geführt“ (Ditton 2002, 197) – eine Vielzahl an effektiven Kombinationen unterschiedlicher Merkmale scheint somit wahrscheinlich.

Seit der Jahrtausendwende liegt der Schwerpunkt der Unterrichtsforschung vermehrt auf Aspekten der Unterrichtsqualität, die durch die Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien (vgl. z. B. TIMSS, DESI, PISA) stärker in den Mittelpunkt rückten (vgl. Helmke 2002, 266).

Die Klimaforschung hingegen legte einen Schwerpunkt auf die subjektive Wahrnehmung der Schule und des Unterrichts, d. h. der schulischen oder klasseninternen Umwelt, durch die Lernenden (vgl. Gruehn 2000, 18; Dreesmann 1982, 43; Pekrun 1985, Lange/Kuffner/Schwarzer 1983, 11; Schwarzer/Lange 1980, 359).

Die Wurzeln der Klimaforschung können auf Lewins Lebensraumkonzept (vgl. Abschnitt 1.1.1.) zurückverfolgt werden, das als Rahmenmodell für die Integration der jeweiligen erlebten Umwelten und dem individuellen Verhalten dient (vgl. Eder 2002, 214; Gruehn 2000, 63). Eine Verzahnung der sozialen und physikalischen Schulumwelt, d. h. individueller, institutioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen wurde erstmals durch Pekrun (1985) in ein Gesamtmodell integriert, das sich aus tatsächlich existierenden objektiven Umweltstrukturen, der Klimawahrnehmung anderer Gruppenmitglieder, individuellen kognitiven Schemata sowie individuellen intrapsychischen Prozessen zusammensetzt (vgl. Pekrun 1985, 215 ff). Neben den individuellen Aspekten des Klimas werden dabei ebenso Dimensionen und Determinanten des Schul- und Klassenklimas berücksichtigt (vgl. Gruehn 2000; Eder 2002, 214), für die im deutschen Sprachraum insbesondere Hemut Fends Untersuchungen zum Schulklima (1976) wegweisend waren. Er weist der unmittelbaren Umwelt die drei zentralen Aspekte „Inhalt“, „Interaktion“ sowie „soziale Beziehungsstrukturen“ zu (vgl. Fend 1976, 60 f) und analysiert diese, um Schulklimaunterschiede aufzudecken. Hier ergab sich ein solch komplexes Einflussgefüge aus strukturellen Bedingungen, Bezugsrahmen, Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten, dass keine konsistente Gestalt eines lernförderlichen schul- und klassenübergreifenden Klimamodells nachgezeichnet werden konnte.

Die lebhafteste Forschungslinie der Klimaforschung mit ihrem Höhepunkt in den 70er und 80er Jahren hatte (vgl. Gruehn 2000, 62), flachte seit Ende der 1980er Jahre deutlich ab.

5 Die Unterrichtsforschung wird in der Literatur manchmal auch unter dem Begriff der Lehr-Lernforschung beschrieben, wobei dieser zuweilen als Synonym betrachtet (vgl. Helmke 2007, 734) oder in einer Nuancierung dargestellt wird: in Hierbei liegt dann in der Regel der Schwerpunkt auf der Qualität und Quantität des Unterrichts, der nicht auf der Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler, sondern durch externe Beobachter beruht (vgl. Ditton 2002, 201).

Die Forschungslage nach Abklingen des aufgezeigten Forschungszweiges der Klimaforschung zeichnet sich immer noch durch eine große Anzahl unterschiedlicher Konzepte der Unterrichtsforschung, der Lehr-Lernforschung sowie der Schul- und Unterrichtsklimaforschung, aus, die „theoretisch solide und begrifflich präzise Verbindungslinien“ (Helmke 2002, 267) bislang vermissen lassen (vgl. Ditton 2002, 198; Clausen/Schnabel/Schröder 2002, 247 f; Jerusalem 1997, 261). Sabine Gruehn schlägt in diesem Zusammenhang vor, den Begriff des Klimas mit der neutralen Bezeichnung ‚Wahrnehmung‘ zu ersetzen, um *„den Unterricht und die dort stattfindenden Interaktionsprozesse unter dem Gesichtspunkt unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven der daran Beteiligten untersuchen zu können. Hiermit würde sich auch der Anschluss zu den Ergebnissen der auf Beobachtungsdaten beruhenden Unterrichts- bzw. Lehr-Lernforschung ergeben“* (Gruehn 2000, 88 f).

Trotz dieser begrifflichen Ungenauigkeit können unterschiedliche Forschungsansätze und Modelle aufgedeckt werden, die Aspekte der Unterrichts- wie Klimaforschung vereinen. Dabei wird im Gegensatz zur vorherigen Klimaforschung das Schul- oder Klassenklima nicht mehr als unabhängige Variable angesehen (vgl. Ditton 2002, 201), sondern mit den Unterrichtsbedingungen und dem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler in Bezug gesetzt (vgl. Eder 2002, 222; Meyer 2004). Helmke begründet dies durch den geringen praktischen und methodologischen Wert der Klimaforschung für das Potenzial der Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2002, 274).

Er schlägt statt der eigenständigen Betrachtung beider Forschungsansätze ein übergreifendes Angebots-Nutzungsmodell vor, bei dem das Klima kein Aspekt der Unterrichtsqualität sondern ein Reflex der Unterrichtsqualität darstellt, der einerseits Bedingung des Unterrichts ist und andererseits auch von diesem beeinflusst wird (vgl. Helmke 2002, 274; ebd. 2007, 736).

Aspekte der traditionellen Lernumwelt sind damit heute immer noch in dem Forschungsfeld der Schulforschung vorhanden, legen aber andere stärker unterrichtsbezogene Akzente, die nicht mehr direkt an die Schwerpunkte der Klimaforschung anknüpfen.

Der traditionelle Begriff der Lernumwelt hat demnach Einfluss auf den hier formulierten Begriff der Lernumgebung, der Gesichtspunkte der Lernumweltforschung mit Aspekten der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung (vgl. Abschnitt 2.1.3.) verbindet. Mit Bloom (1964, 187) können unter einer Umwelt

„die Bedingungen, Einflüsse und äußeren Reize, die auf Menschen wirken [verstanden werden]. Dies können physische, soziale, aber auch intellektuelle Einflüsse und Bedingungen sein. Nach unserer Auffassung reicht Umwelt von den unmittelbarsten sozialen Interaktionen bis zu den entfernteren kulturellen und institutionellen Einflüssen.“

Die Auffassung der Lernumgebung schließt sich dieser Ansicht an, indem sie in ihren Blickwinkel vielfältige Einflüsse mit einbezieht, die aus informellen, non-formellen und formellen Lerngelegenheiten (vgl. Abschnitt 3.1.) entstehen können, denen die Lernenden in ihrem täglichen Umfeld

begegnen. Für die Erweiterung der schulischen Lernumgebung durch Bildungspartner⁶ stehen hier insbesondere die entfernteren kulturellen und institutionellen Einflüsse im Vordergrund, die die Organisation Schule bereichern.

Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit der Lernumgebung ist somit die Anregung, Förderung und Unterstützung von Lernprozessen, die in räumliche, zeitliche, soziale, situative (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, 428) und systemische Kontexte eingebettet sind.

Die vorliegende Studie blickt deshalb, vertreten durch die befragten Lehrpersonen, auf den Innenraum der Schulen, um Anhaltspunkte über die Vorstellungen der Lehrkräfte über die Erweiterung der schulischen Bildungsprozesse zu erhalten.

Diese Berücksichtigung der Subjektivität der Lehrkräfte fand erstmals im Zusammenhang mit der Lernumweltforschung statt (vgl. Fend 1976, 60), die die Erkenntnis festigte, dass das System bzw. die Organisation Schule und ihre Veränderbarkeit wechselseitig von den sich darin befindenden Personen und ihren individuellen Eigenschaften, Präferenzen und Vorgehensweisen abhängen (vgl. ebd., 59; Ittelson et al. 1977, 17).

Die Organisation innerhalb dieses Systems erfolgt über die Kommunikation⁷, die gleichzeitig die Anschlussfähigkeit des Systems an andere Systeme ermöglicht (vgl. Luhmann 1997a, 76). Mit den Bildungspartnern, die von den Lehrpersonen als Erweiterungen des eigenen Systems genutzt werden können, müssen über die Kommunikationen Anschlüsse geschaffen werden, die auf einem bestimmten Interesse basieren, das fachlicher, pädagogischer oder individueller Natur sein kann.

Die Lehrkräfte sind somit systemvertretende Individuen, von denen die Erhaltung und Weiterentwicklung des Systems Schule abhängt. Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht damit nicht die Lernumweltforschung der alten Tradition sondern der Blick auf die Erweiterung der Lernumgebung unter dem Bezugspunkt der Schul- bzw. Organisationsentwicklung –

6 Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit der vorliegenden Studie wird auf der geschlechtergerechten Darstellung der je weiblichen und männlichen Form nur dann nachgekommen, wenn dies die Darstellung nicht verkompliziert. Wenn möglich, werden geschlechtsneutrale Formulierungen benutzt – wenn dies nicht möglich ist, wird die männliche Form verwendet, die jeweils die weibliche Form einschließt.

7 Die Kommunikation beschreibt hier mit Luhmann (1997a, 70) nicht ausschließlich das Sprechen bzw. Gespräche, sondern bezieht sich allgemein auf Interaktionen innerhalb eines kontextabhängigen Geschehens, das alle Beteiligten durch Wissen und Nicht-Wissen einbezieht (vgl. auch Abschnitt 2.1.1.).

ein Ansatz der von einer engen unterrichtsorientierten Auseinandersetzung mit Einzelschulen absieht und die Lehrperson bzw. die Organisation Einzelschule in den Mittelpunkt stellt.

Die folgende Annäherung an Lernumgebungen erfolgt deshalb nicht aus einem pädagogisch-didaktischen Blickwinkel innerhalb der Lehr-Lernforschung, sondern aus einer psychologisch-soziologischen Betrachtungsweise, die den Menschen und seine Beeinflussung durch die Umgebung in den Mittelpunkt stellt.

Die erste umfassende Auseinandersetzung mit der Beeinflussung von Personen durch ihre Umwelten, d. h. den Konstrukten in individuellen Lebensräumen als Handlungsoptionen, fand bereits im frühen 20. Jahrhundert durch Kurt Lewin statt. Lewins Feldtheorie (Abschnitt 1.1.1) erforschte erstmals dynamische kognitive Strukturen und ihre gegenseitige Beeinflussungen in intra- sowie interpersonellen Settings. Dies hatte weit reichenden Einfluss auf die spätere Beschäftigung mit Veränderungs- und Wandelprozessen einzelner Personen bis hin zu gruppenspezifischen Verhaltensmustern.

Ausgehend von der Lewin'schen Wahrnehmung einer Lernumgebung als Einflussfaktor auf das Lernen und Verhalten von Menschen wurde in den Folgejahrzehnten die Vorstellung von Rahmenmodellen als Deutungsmuster der Wirklichkeit (Abschnitt 1.1.2) entwickelt. Die Rahmen ermöglichen eine spezifischere Beobachtung des Umwelteinflusses auf Lern- und Verhaltensprozesse und lassen einen detaillierten vorstrukturierten Blick auf zwischenmenschliches Agieren und seine Beeinflussung durch die Organisation Schule zu.

Anschließend an diese sozialpsychologische und soziologische Annäherung an Umgebungen bzw. Umwelten und deren Einfluss auf die handelnden Individuen und Gruppen, wurde in den 1990er Jahren zunehmend die (Lern-) Umgebung als Einflussfaktor auf das Lernen betrachtet. Abschnitt 1.2 zeichnet diese lerntheoretische und –psychologische Verbindung zu Lernumgebungen nach, die erstmals formale, non-formale und informale Gesichtspunkte des Lernens mit einbezog.

Die sich daran anschließende, bewusste Gestaltung der Lernumgebung zur Unterstützung von Bildungsprozessen, wird im 21. Jahrhundert durch unterschiedliche Muster verfolgt, die Abschnitt 1.3. darstellt.

Ein zusammenfassendes Resümee zur Wahrnehmung von Lernumgebungen und die daraus abgeleitete Definition von Lernumgebungen für die vorliegende Studie werden abschließenden (Abschnitt 1.4.) thematisiert.

1.1. Das Individuum und seine Umwelt – die Auseinandersetzung mit Lernumgebungen

Die Auseinandersetzung mit Lernumgebungen, die den Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Einzelnen positiv wie negativ unterstützen können, lässt sich bis in das frühe 20. Jahrhundert zurückverfolgen.

Lewins Feldtheorie (vgl. Abschnitt 1.1.1.) thematisierte erstmals den Einfluss des Lebensraums auf individuelle Entscheidungen, Lernmuster und Verhaltensweisen, was nicht nur Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit Aneignungsprozessen hatte, sondern zudem die Theorie der Organisationsentwicklung (vgl. Abschnitt 2.1.2) nachhaltig beeinflusste.

Neben der Vorstellung eines solchen Lebensraumes, der innerhalb eines individuellen psychologischen Universums (vgl. Herber/Vásárhelyi 2002) die individuellen Einflüsse von der äußeren Umwelt abgrenzt, betont auch die Vorstellung von Rahmenmodellen (vgl. Abschnitt 1.1.2.) die Beeinflussung der Menschen durch ihre eigenen Lebensumstände und die damit verbundenen Interpretationsschemata, die gleichwohl gebündelt auftreten können.

Während die Auseinandersetzung Lewins (vgl. z. B. Lewin 1934; 1953; 1963) mit dem menschlichen Verhalten sehr individuumsbetont vonstattengeht, setzen sich die unterschiedlichen Autoren, die Rahmenmodelle als Erklärungsmuster favorisieren (z. B. Goffman 1977; Bolman/Deal 1984; Esser 1993; Marsick/Volpe/Watkins 1999), mit sozialen Kontexten von Gruppen und Organisationen und dem darin stattfindenden Verhalten auseinander. Beide Ansätze können vereint ein komplexes theoretisches Bild der Schule und ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt zeichnen, das im darauf folgenden Kapitel (Abschnitt 1.2.) durch einen spezifischen Blick auf Lernprozesse erweitert wird.

1.1.1. Die Wahrnehmung von Lebensräumen

Die Beeinflussung von Menschen durch ihre wahrgenommene Umwelt wurde erstmals in Kurt Lewins Feldtheorie⁸ betont. Sie basiert auf der Annahme, dass jedes Handeln bzw. Verhalten innerhalb eines „ganzheitlichen

8 Die Grundlagen der Feldtheorie Kurt Lewins (1890–1947), dem Mitbegründer der experimentellen Sozialpsychologie, stammen aus der Gestalttheorie, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte. Sie beschreibt die Entwicklung der Ordnung im psychischen Geschehen (Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Verhalten). Ihr Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich die Wahrnehmung als offenes System durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt in bestimmten Mustern zusammensetzt (vgl. Marrow 1977).

Krauffeldes⁹ [stattfindet], in dem persönliche Variablen und Umweltvariablen interagieren“ (www.medialine.de/deutschl/wissen/media-lexikon.php?snr=1867). Eine strukturierte Beobachtung von aktiven, handelnden Personen und ihrem jeweiligen Verhältnis zur Umwelt wird so möglich. Die Verwendung des physikalischen Begriffs ‚Krauffeld‘ verweist auf Lewins Ansicht, dass das Verhalten eines Menschen nicht auf bestimmte auslösende Faktoren zurückgeführt werden kann, sondern dass es vielmehr durch die „Gesamtheit der zugleich gegebenen Tatsachen“ (Lewin 1963, 69) hervorgerufen wird¹⁰.

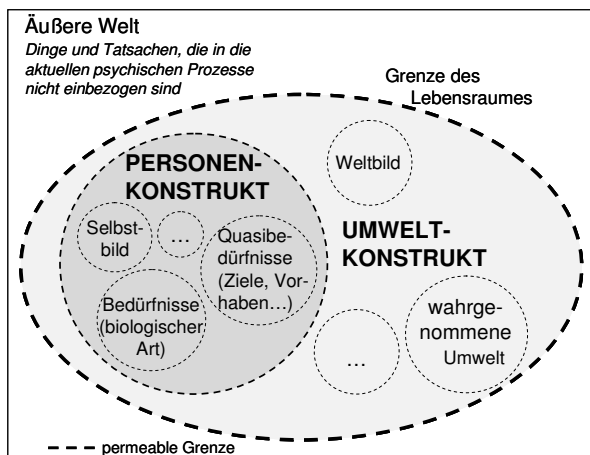
Jeder Mensch befindet sich nach diesem Modell innerhalb eines individuellen psychologischen Universums, das „alle relevanten bisherigen Erfahrungen [...] sowie die aktuellen Wahrnehmungen seiner inneren und äußeren Situation“ (Herber/Vásárhelyi 2002, 15) beinhaltet und den spezifischen Lebenslauf bestimmt.

Im Gegensatz zu physikalischen Universa liegt diesem Modell keine Geschlossenheit zugrunde. Die Dynamik innerhalb des Lebensraums, der als Raum definiert wird, in dem sich eine Person mental bewegt, erlaubt jederzeit mit der Umwelt in Kontakt zu treten, was durch permeable Grenzen der einzelnen Lebensbereiche ermöglicht wird (siehe Abb. 1).

9 Mit seiner Vorstellung des Krauffeldes knüpft Lewin an Jacques Loeb (1859–1924) und an Jakob von Uexkülls (1864–1944) Annahmen über die Beeinflussung des Menschen durch die Umwelt an. Loeb bekräftigt unter dem Begriff ‚Tropismus‘ die Vorstellung Michael Faradays (1791–1867), der davon ausgeht, dass der Raum von Kraufflinien durchzogen ist, die die sich darin befindenden Organismen in ihrem Handeln beeinflussen. Uexküll nimmt an, dass jeder Organismus einen artspezifisch strukturierten Bauplan in sich trägt, der die Wahrnehmung der Umwelt beeinflusst, welche rückwirkend auch Reize und Handlungsimpulse auf die betreffende Person ausstrahlt (vgl. Lewin 1931/1985).

10 Lewin knüpft mit dieser Ansicht an Galileo Galileis (1564–1642) Grundauffassung der Dynamik an. Dieser bezieht die Dynamik eines Geschehens nie alleine auf den Gegenstand, sondern stets auf die gesamte Situation. Eine angemessene Beschreibung einer Situation muss demnach die dynamischen Eigenheiten vollständig wiedergeben und damit die „konkrete Aufbaustruktur der psychischen Person und ihre ‚inneren‘ dynamischen Fakten“ (vgl. Lewin 1931/1985, 270) abbilden.

Abb. 1: Lebensraum nach Lewin



Die gleichzeitig aufeinander wirkenden Kräfte innerhalb eines Lebensraumes, die ein individuelles Verhalten hervorrufen, variieren zu unterschiedlichen Zeitpunkten und lassen sich niemals vollständig beeinflussen. Ein Individuum und seine äußere Umgebung können folglich nur in spezifischen Zeitpunkten der Gegenwart betrachtet werden, da sich beide in einem steten Prozess des Fortschreitens und der Weiterentwicklung befinden und sich nur punktuell überschneiden¹¹. Zur besseren Handhabung ersetzt Lewin den Begriff ‚Lebensraum‘ in seinen späten Werken durch ‚psychologisches Feld‘ (vgl. Fokus 2).

Fokus 2: Der Lebensraum als psychologisches Feld

Mathematisch betrachtet definiert sich ein Feld über eine beliebige Dimensionalität, innerhalb derer unterschiedliche Raumpunkte vorliegen, die sich gegenseitig beeinflussen und voneinander abhängen. Um dieser Dynamik in einem psychologischen Feld gerecht zu werden, verwendet Lewin Vektoren, die nicht nur die Richtung und Stärke der Beeinflussung einer Region durch eine andere darstellen, sondern auch die Veränderungsrichtung zwischen Personen- und Umweltsektoren im Lebensraum beschreibbar machen (vgl. Lewin 1982, 111 f). Im Gegensatz zu physikalischen Räumen ist ein psychologisches Feld endlich

11 Lewin entwickelt in diesem Zusammenhang ein mathematisches Modell, das die hervorgerufenen Handlungsmuster innerhalb einer betrachteten Geschehenseinheit durch die folgende Gleichung definiert:

$$V_t = f(L_t)$$

Das Verhalten (V) einer Person in seinem weitesten Sinne zu einer gegebenen Zeit (t) beschreibt er als eine Funktion des Lebensraumes (L) zu dieser festgelegten Zeit. Somit lässt sich der Lebensraum als „formales Konstruktum für die je gegenwärtige psychische Organisation“ (Lang 1964) festhalten.

strukturiert, d. h. ihre kleinsten Einheiten sind nicht unendlich in weitere Untergebiete bzw. Gruppierungen aufzuteilen. Der Lebensraum hat somit, trotz seiner Eigenschaft „bis ins mikroskopische topologisierbar“ (ebd. 1934, 290) zu sein, eine Grenze.

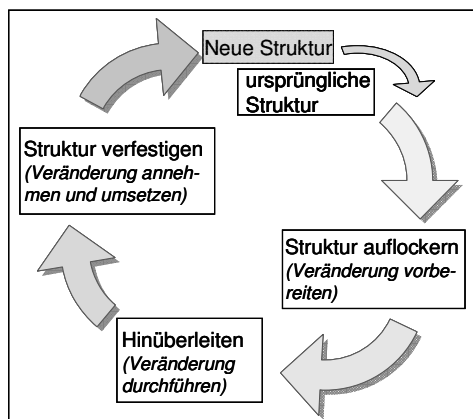
Um die darin vorhandenen psychologische Einheiten zu greifen, entwickelt Lewin sein Modell als einen hodologischen Raum, der neben psychologischen Prozessen auch strukturelle Verhältnisse verdeutlicht, wie z. B. Richtungen und Distanzen von festen inneren Wegen. Die Veränderungen innerhalb des Lebensraumes einer Person lassen sich auf diese Weise raumzeitlich festhalten. Grundsätzlich geht das Lewin'sche Modell davon aus, dass sich das psychologische Individuum, d. h. die Repräsentation eines Menschen innerhalb seines psychologischen Feldes, an irgendeiner Stelle im Lebensraumes befindet. Alle Regionen, die ebenfalls im Lebensraum vorhanden sind, aber keine direkte Verbindung zu der aktuellen Situation haben, stellen Handlungsalternativen dar. Wenn sich die betreffende Person einer dieser weiteren Möglichkeit zuwendet, nimmt sie einen neuen Platz innerhalb des Lebensraumes ein und verändert, aufgrund der Dynamik des psychologischen Feldes, die vorliegenden Kräfteverhältnisse. Lewin bezeichnet diese Ortsveränderung einer Gesamtsituation, die neben einer Verschiebung der Kräfte im Feld auch durch die Aufnahme einer neuen Umwelt bzw. eines neuen Umweltaspekts in das psychologische Feld auftreten kann, als Lokomotion (vgl. ebd. 1963, 82). Diese kann Lehrkräfte zweifach betreffen. Einerseits ermöglichen sie den Schülerinnen und Schülern ein Zusammentreffen von Bereichen des Personenkonstrukts und Bereichen ihrer Umwelt bzw. neuen Aspekten dieses Umfeldes im Rahmen des Unterrichts. Andererseits werden sie durch Kooperationen mit anderen Lehrpersonen und außerschulischen Partnern selbst zu einer Veränderung ihrer Handlungsweise angeregt, die durch das Aufzeigen von unbekanntem oder ungenutzten Regionen des Lebensraums entstehen können.

Das Aufeinandertreffen von Lebensräumen

Das konkrete Verhalten einer Person ist nach Lewin von ihrem mentalen Standpunkt innerhalb des Kraftfeldes und der jeweiligen Zielregion abhängig. Die Eigenschaften des Ziels, die psychologische Entfernung der Person zu dem Ziel – die durch faktisch-topologische, physische, soziale und psychologische Bedingungen charakterisiert wird – sowie die Spannung inner-

halb der Person¹², spielen für die Lokomotion eine ausschlaggebende Rolle (vgl. Lang 1964). Fritz Heider untersuchte dieses Verhältnis einer handelnden Person zu ihrer Umwelt und beschreibt diese durch den Begriff ‚Intentionalität‘ (vgl. Heider 1927), d. h. der Fähigkeit „sich in unterschiedlicher Weise auf existierende, aber auch auf nicht existierende Gegenstände“ (Schlicht 2008, 60) zu konzentrieren. Die Intentionalität ermöglicht eine aktive Auseinandersetzung der Beteiligten mit physikalischen und kulturellen Objekten, auf die nicht nur Einfluss genommen werden kann, sondern durch die rückwirkend auch Beeinflussungen möglich sind. Im Unterschied zu behavioristischen Gewohnheitstheorien, die ebenfalls von eingeschliffenen Verhaltensmustern durch äußere und räumlich-zeitliche Beeinflussungen ausgehen, betont Lewin nicht die objektive Beurteilung eines Sachverhaltes, sondern dessen individuelle subjektive Einschätzung (vgl. Herber/Vásárhelyi 2002, 30; Lewin 1953, 200; Lewin 1963, 104). Die dynamischen kognitiven Konstruktionen des Lebensraums koordinieren individuelle Erlebens- und Verhaltensmöglichkeiten und stoßen verschiedene Handlungsmuster zur Erfüllung von Zielen an. Das dabei potenziell stattfindende Lernen bzw. die Veränderung von Verhaltensmustern versteht Lewin als eine Neugestaltung der Wissens- und Erkenntnisstruktur, die erfolgt, wenn ein zunächst „unbestimmter und unstrukturierter Bereich kognitiv strukturiert und spezifisch“ (Lewin 1963, 113) wird.

Abb. 2: Dreischritt der Veränderung



12 Lewin stellt die psychologischen Bedürfnisse einer Person als ein „System in Spannung“ (Lewin 1963, 56) dar, das auf dem Verhältnis der aktuell betroffenen Regionen im Lebensraum mit den anderen Regionen bzw. der Zielregion basiert.

Diese Veränderungen im psychologischen Feld können neben solchen intrapersonalen Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand oder Handlungsfeld auch in interpersonellen Settings entstehen. Das ökologische Milieu, d. h. die Beziehungen der Personen untereinander und mit ihrer Umwelt, bedingt bei Gruppenprozessen mit gemeinsamen Zielen und abgestimmten Handlungsweisen oftmals eine Verhaltenskonformität, die sich durch einen hohen Grad an struktureller Gleichheit auszeichnet. Lewin verdeutlicht dieses gruppenspezifische Verhalten mit dem Bild eines „Fluss[es], dessen Form und Schnelligkeit von dem Ausgleich der Kräfte bestimmt werden“ (ebd. 1953, 78). Obwohl solch eine Gruppenstruktur für eine gleich bleibende Arbeit zuträglich sein kann, müssen die Beteiligten die Übereinstimmung zwischen den vorhandenen Kräften beseitigen und ihre Lebensräume aktiv verändern, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Dieses bewusste Eingreifen in das Kraftfeld einer Gruppe bzw. eines Individuums ist für Lewin ein dreischrittiger Ablauf (vgl. Abb. 2). Zunächst muss zur Modifikation des Lebensraums das ursprüngliche Kraftfeld bzw. seine Struktur aufgelockert werden, d. h. die Veränderung wird unter Einbeziehung aller Beteiligten geplant. Erste Gespräche können dazu dienen, die Lokomotion und die Dynamik des psychologischen Feldes anzustoßen. Dabei ist ein gegenseitiges Kennenlernen und Verständnis des jeweils anderen Lebensraumes unausweichlich, um Anknüpfungspunkte für geplante Veränderungen aufzudecken. Lewin hält in diesem Zusammenhang fest:

„Nie wird ein Lehrer ein Kind mit Erfolg angemessen leiten können, wenn er nicht die psychologische Welt verstehen lernt, in der das individuelle Kind lebt.“ (Lewin 1963, 104).

Dies ist ebenso für gemeinsame gruppeninterne Prozesse bei erwachsenen Gruppenmitgliedern notwendig. Die Durchführung der geplanten Änderung steht häufig im Zusammenhang mit einer Verringerung schwächerer Elemente bzw. gegenläufiger Annahmen und der Stärkung gemeinsamer Kräfte, die die Struktur des Lebensraums nach dem Veränderungsprozess wieder verfestigen. In diesem letzten Schritt, der zu einer nachhaltigen Modifikation des Kraftfeldes führt, wird eine dauerhafte Integration der Veränderung innerhalb der psychologischen Felder aller Mitglieder der Gruppe erforderlich (vgl. ebd. 1963, 262 f).

Die Durchführung dieses Prinzips, das jeweils auf der Struktur einer individuell erlebten Gesamtsituation basiert, ist auf jegliche Inhaltsbereiche übertragbar und wird nicht nur im Zuge von Lernprozessen der beteiligten Personen (vgl. Fokus 3) interessant. Auch bei der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit außerschulischen Partnern ist eine aktive Auseinanderset-

zung mit den vorhandenen Handlungsmustern, physikalischen und kulturellen Objekten unausweichlich für ein gelingendes gemeinsames Vorgehen.

Fokus 3: Der Lernprozess im Lebensraum

Im Rahmen eines Lernprozesses werden im psychologischen Raum Regionen hervorgehoben und beeinflusst, die das Wissen, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des betreffenden Menschen berühren. Wenn eine Person lernt, dann lassen die Kräfte innerhalb ihres Lebensraums nicht nur Vermutungen, Ziele und Zielvorstellungen neu wahrnehmen, sondern lenken auch in die Richtung der Bedürfnisse, die mit der gewählten Aufgabe zusammen hängen. Ausschlaggebend für eine gelungene Veränderung des psychologischen Feldes ist der Aufforderungscharakter der einzelnen Regionen, der sich immer wieder verändern kann. Wird man von einer Region angezogen bzw. abgestoßen spricht man von einer positiven oder negativen Valenz. Eine ambivalente Situation liegt vor, wenn einer Region beide Eigenschaften zugrunde liegen. Die Stärke dieser Valenzen wird durch die Bedürfnisspannung der Personen sowie der Attraktivität der betroffenen Region bestimmt und löst bei einer entsprechenden Intensität Verhaltensmuster aus (vgl. Lewin 1963, 305 ff).

Diese Umgestaltung der Struktur eines psychologischen Feldes kann durch fünf Muster erfolgen:

- a) die „Zunahme der Differenzierung einer Region, d. h. eine Zunahme der Anzahl der Teilregionen,
- b) [den] Zusammenschluss von zwei getrennten Regionen in eine untergliederte Region,
- c) eine Abnahme der Differenzierung, d. h. eine Abnahme der Anzahl der Teilregionen innerhalb einer Region,
- d) das Auseinanderfallen eines Ganzen, d. h. zuvor verbundener Teile einer Region werden in relativ unabhängige Regionen getrennt, und
- e) eine Umstrukturierung, d. h. eine Veränderung in der Gliederung ohne Zu- oder Abnahme der Differenzierung.“ (ebd. 1963, 284 f)

Die in diesem Rahmen angestoßenen bzw. durchgeführten Tätigkeiten werden von den betroffenen Personen stets mit dem Anspruchsniveau in Bezug gesetzt, welches Lewin als ‚Schwierigkeitsgrad des Ziels‘ definiert (vgl. ebd. 1963, 123). Ferdinand Hoppe, auf den sich Lewin in Bezug auf Erfolg- und Misserfolgserleben bezieht (vgl. z. B. Lewin 1963, Lewin 1953), umfasst mit dem Begriff Anspruchsniveau die „Gesamtheit [der] Erwartungen, Zielsetzungen oder Ansprüche an die zukünftige eigene Leistung“ (Hoppe 1963, 10). Letztendlich führt dies zu einer Beeinflussung des Schwierigkeitsgrads und der Zielstellung der nächsten Handlung bzw. Aufgabe, die im Idealfall in einer stetigen Verbesserung und Erweiterung der Sach- und Handlungskompetenz mündet.

Lebensräume und die Öffnung von Schulen

Betrachtet man Lewins Theorie von Lebensräumen und deren dreischrittige Veränderbarkeit vor dem Hintergrund der Erweiterung schulischer Lernumgebungen, wie sie in den letzten Jahren zunehmend gefordert wurde¹³,

13 vgl. z. B. den Orientierungsrahmen zur Schulqualität (Landesinstitut für Schulentwicklung 2007a, Bildungsplan 2004 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport), Schulgesetz Baden-Württemberg § 41 sowie Tabelle 8 (Vorgaben zur schulischen Kooperation in Baden-Württemberg, S. 81).

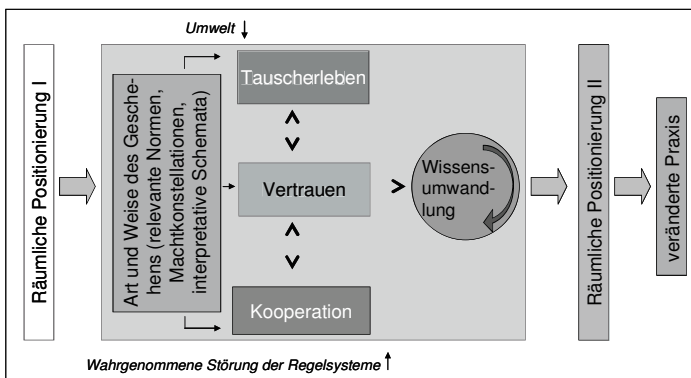
fällt eine überraschende Aktualität bestimmter Aussagen und Erklärungsmuster auf. Auch wenn der Einfluss der Umgebung auf das Lernen in der Zeit zwischen der Veröffentlichung der Feldtheorie in den frühen 1960er Jahren und der heutigen Sichtweise auf Lernumgebungen sich veränderte, ist die Interaktion von persönlichen Variablen und Umweltvariablen auf Verhaltensmuster unbestritten. Auch die Rolle der subjektiven Bedeutung von Inhalten, mit denen sich Personen aktiv auseinander setzen, wird innerhalb der heutigen Lehr-Lernforschung uneingeschränkt vertreten (vgl. z. B. Csikszentmihalyi 1985, 119 ff; Ryan/Deci 2000, 70 ff; Nolen 2007, 221 ff; Boerkaerts 2010, 98 f; Helmke 2003, 41 ff).

Lewins Einschätzung, dass Menschen durch die „Gesamtheit der zugleich gegebenen Tatsachen“ (Lewin 1963, 69) beeinflusst werden, kann dahingehend interpretiert werden, dass nicht nur formelle Lernumgebungen, sondern auch informelle und nonformelle Lernumgebungen jeden Einzelnen prägen (vgl. Kirchhöfer 2004, 83 f) und diese daher stärker in die Schule, d. h. in ein ganzheitliches Bildungsangebot, einbezogen werden sollten.

Eine ergänzte bzw. erweiterte schulische Lernumgebung kann dann nicht nur dazu beitragen, vorhandene Wissens- und Erkenntnisstrukturen der Schülerinnen und Schüler zu vergrößern, sondern berücksichtigt darüber hinaus Elemente der Lebenswelt, die im psychologischen Feld bereits repräsentiert, bislang aber in der Schule vernachlässigt werden.

Die Bedeutsamkeit der Vorstellung unterschiedlicher Lebensräume, die durch Lokomotionen gestaltet werden können und so zu einer veränderten Praxis führen, ist zudem in der aktuellen Auseinandersetzung mit der schulischen Vernetzung bzw. der Netzwerkanalyse vertreten, wie das Netzwerkanalyse-Modell von Berkemeyer et al. (2008, 421 ff) verdeutlicht.

Abb. 3: Netzwerkanalyse (erstellt in Anlehnung an Berkemeyer et al. 2008)



Das Modell (vgl. Abb. 3) weist Bedingungen aus, die zwischen dem ursprünglichen Erfahrungsraum (Räumliche Positionierung I)¹⁴ und einer veränderten Praxis stehen. Diese umfassen neben einer subjektiven Einstellung und Interpretation vorliegender Situationen, die darin erlebten Tauschgemeinschaften, das Vertrauen sowie die Kooperation, die zu einer Wissensumwandlung führen (vgl. Fokus 4). Das benötigte Tauscherleben, das als Austausch von Ideen, Erfahrungen oder konkreten Gaben bezeichnet werden kann (vgl. Järvinen/Manitius/Otto 2013, 273), wird als „freiwillig, intendiert durch die angestrebte Erfüllung eines Eigeninteresses (Nutzen)“ (Berkemeyer et al. 2008, 414) definiert und lässt sich folglich durch den Aufforderungscharakter (vgl. Fokus 3) verschiedener Bereiche des Lebensraums beeinflussen. Problematisch hierbei erscheint, dass eine Tauschsymmetrie, d. h. der gleichmäßige und gegenseitig erwartete Austausch, nicht zwangsläufig erfolgt. Die Gefahr des Scheiterns ist somit besonders ausgeprägt (vgl. Järvinen/Manitius/Otto 2012, 270; sowie Kap. 3.2.1.). Das Vertrauen als weitere Komponente zur Wissensumwandlung trägt dazu bei, unausgeglichene Beziehungen zu stabilisieren, um unterschiedliche Öffnungsmodi durchführen zu können. Dies ist insbesondere bei der Vorbereitung und Durchführung von Veränderungen notwendig. Der von Lewin erarbeitete Dreischritt zur Veränderung wird somit auch hier innerhalb der Verschiebung von einer räumlichen Position in eine andere inkludiert.

Fokus 4: Wissenskonzersion

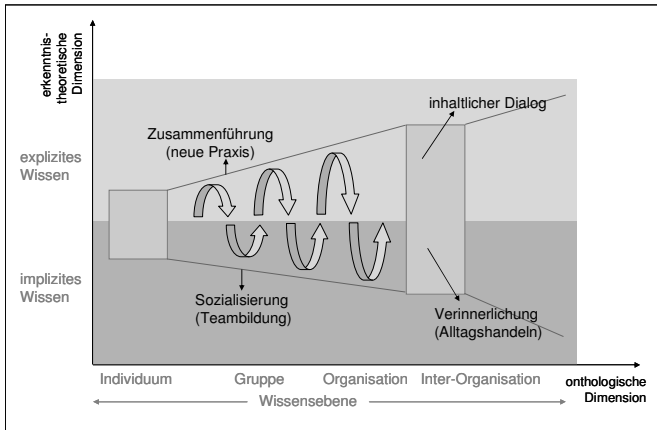
Im Modell der Netzwerkanalyse erfolgt die Wissensgenerierung in einem spiralförmigen Prozess (vgl. Abb. 4), der „durch das Aufrechterhalten der Interaktionen, die ständige Mobilisierung des vorhandenen impliziten Wissens und durch das Weitertragen der neu kombinierten Wissensinhalte“ (Berkemeyer et al. 2008, 421) erhalten bleibt. Wie bei Lewins Vorstellung des Lernens im psychologischen Feld können durch andere Personen Lernprozesse angeregt werden, die zu einer Veränderung der vorhandenen Wissensstruktur führen.

Die möglichen vier Typen der Wissenskonzersion entstehen aus der Transformation von implizitem und explizitem Wissen. Die Wissensentstehung von implizitem zu implizitem Wissen, die durch gemeinsame Erfahrungen angestoßen werden kann, wird hierbei als Sozialisierung oder Teambildung bezeichnet. Eine Informationsweitergabe von explizitem zu

14 Berkemeyer et al. (2008) beziehen sich bei ihrer Bezeichnung der „Räumlichen Positionierung“ nicht direkt auf Kurt Lewin, sondern auf Anthony Giddens (³1997), der sich wiederum auf Erving Goffman bezieht (vgl. Giddens ³1997, 139 ff), dessen Beeinflussung (vgl. Goffman 1977, 608) durch Kurt Lewin über Gregory Bateson (vgl. Bateson ³1990, 234; Harries-Jones 1995, 62; Broderick 1993, 25;) nicht abgestritten werden kann (vgl. auch Abschnitt 1.1.2.). Auch wenn Lewin nicht direkt als Quelle ausgewiesen wird, kann somit davon ausgegangen werden, dass der Grundgedanke einer räumlichen Positionierung auf seiner Beschreibung beruht.

explizitem Wissen, durch das Hinzufügen, Klassifizieren oder Umorganisieren von vorhandenem Wissen, die zu einer neuen Praxis führen kann, benennt der Begriff Zusammenführung. Wird implizites Wissen zu explizitem Wissen spricht man von einem inhaltlichen Dialog, während die Verschiebung von explizitem zu implizitem Wissen als Verinnerlichung bekannt ist (vgl. Nonaka 1994, 19).

Abb. 4: Wissenskonversion (erstellt in Anlehnung an Nonaka 1994, 19)



Neben dieser inhaltlichen Anknüpfung an psychologische Felder beeinflusste Lewins Darstellung des Lebensraums auch in struktureller Hinsicht die Auseinandersetzung mit schulischen Weiterentwicklungsprozessen.

Nachdem innerhalb von Modellvorstellungen der Organisationsentwicklung die „triadische Episode erfolgreichen Wandels“ (Steinmann/Schreyögg ⁵2000, 454) als typisches Merkmal der Weiterentwicklung implementiert wurde (vgl. Abschnitt 2.1.2., insb. S. 57), fand die dreischnittige Vorgehensweise ebenfalls in der individuumsbasierten Schulentwicklung ihre Rolle (vgl. Abschnitt 2.1.3., insb. S. 70 f).

Die Aktualität der von Lewin geprägten Vorstellung eines Lebensraums ist damit ungebrochen.

1.1.2. Rahmenmodelle als Deutungsmuster der Wirklichkeit

Ausgehend von der Annahme, dass die Umwelt Einfluss auf das individuelle Verhalten bzw. das Verhalten von Gruppen ausübt¹⁵, entwickelte Gre-

15 Ausgangspunkt ist hier für Gregory Bateson unter anderem Kurt Lewins „Dynamic Theory of Personality (New York 1936)“ (vgl. Bateson ³1990, 234; Harries-Jones 1995, 62; Broderick 1993, 25).

gory Bateson (1904–1980) erstmals die Vorstellung eines Rahmens als Orientierungshilfe¹⁶ (vgl. Bateson ³1990, 253 f). Erving Goffman (1922–1982) griff diesen Gedanken des Rahmens als Regelsystem in Sinne einer Interaktionsordnung auf (vgl. Goffman 1977, 608; Hitzler 1992, 452), entwickelte ihn weiter und erstellte unterschiedliche Rahmenmodelle¹⁷, die es erlauben, „die Dynamik von Interaktionsordnungen im Wechselspiel mit der Identitätsformation von Individuen in möglichst vielen Facetten zu analysieren“ (Miebach ³2010, 135). Er geht dabei davon aus, dass der Kern von Verhaltensweisen, und damit auch die Gestaltung von Interaktionsprozessen, nicht auf einer individuellen Ebene angesiedelt ist, sondern stets dem sozialen Kontext entspringt, der durch implizite Regeln gesteuert wird¹⁸ (Goffman 1977, 612 ff).

Das System selbst beeinflusst damit den Lernprozess der sich darin befindenden Personen und umgekehrt. Lee C. Bolman und Terrence Deal griffen diese Annahmen auf und analysierten das individuelle und kollektive Verhalten innerhalb von Organisationen. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht die Frage, wie vorhandene Rahmen, die der Erleichterung von Sinnstiftung und der Orientierung in der Welt dienen (vgl. Bolman/Deal 1984, 12), aufgebrochen und neu strukturiert werden können, um organisatorischen Wandel zu ermöglichen (vgl. Miebach ³2010, 134; Marsick/Volpe/Watkins 1999, 81).

16 Nach Bateson ist ein Rahmen eine kognitive Kategorie, die drei unterschiedliche Funktionen besitzt. So ist sie gleichzeitig exklusiv wie inklusiv, d. h. bestimmte Informationen, Handlungen oder Aktivitäten werden bei der Wahrnehmung einer Situation ein- bzw. ausgeschlossen. Darüber hinaus dient ein Rahmen als Auslöser von bestimmten Verhaltensweisen, da jedes Individuum seine Umwelt selektiv, wie durch einen Bilderrahmen, wahrnimmt und danach handelt. Zusätzlich kann ein bestimmter gedanklicher Rahmen auch bewusst auf Situationen angewandt werden, um diese nachzuvollziehen. Diese dritte Funktion beschreibt Bateson als Metakommunikativität. Sie verweist darauf, dass mit jedem Rahmen auch Regeln verbunden sind, die zur Deutung bzw. Bewältigung einer vorliegenden Situation automatisch herangezogen werden (vgl. Bateson ³1990, 253 f).

17 Goffman spricht hier von primären Rahmen, deren Basis entweder natürlich oder sozial ist. Ausdifferenzierungen werden in beiden Fällen durch Modulationen und Transformationen möglich (Sekundärebene), wodurch eine Vielzahl von individuellen Rahmungen entstehen kann (vgl. Goffman 1977).

18 Schank und Abelson (1975, 151) sprechen hier von sogenannten „scripts“, die als stereotype Handlungsschemata die Vorgehensweise in bekannten Situationen gliedern. Diese Scripts werden durch „frames“ (Rahmen) gestützt, die sozialraumorientierte Konventionen, d. h. soziale und kulturelle Verhaltensmuster, beinhalten. Die Scripts sind dabei keine starren Handlungsmuster, sondern können durch neue Informationen erweitert und spezifiziert werden (ebd. 1975, 153).

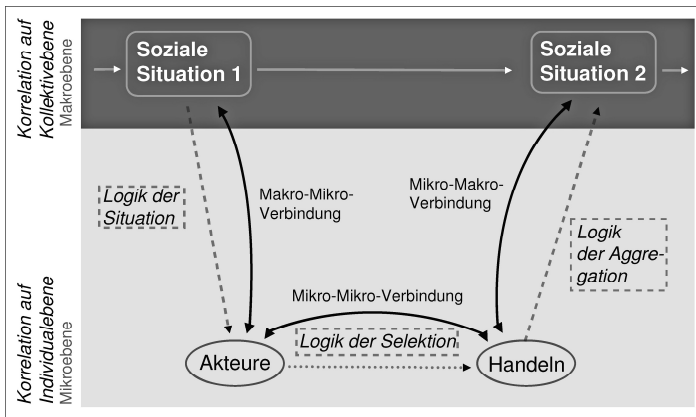
Das daraus entwickelte Vier-Rahmen-Modell ermöglichte ein erweiterter Verständnis der Organisation Schule, die aus den folgenden Perspektiven betrachtet werden kann (vgl. Kamski/Diekmann 2009, 141):

- mit dem strukturellen Rahmen, der den Bedarf formaler Rollen und Beziehungen betont und Strukturen schafft, die das Arbeiten der beteiligten Personen erleichtern,
- mit dem personalen Rahmen, der die individuellen Persönlichkeiten mit ihren „Bedürfnissen, Gefühlen und Vorurteilen“ (ebd., 141) einschließt,
- mit dem politischen Rahmen, der politische Vorgaben, Machtverhältnisse und Verteilungsmodalitäten von Ressourcen transparent macht und Möglichkeiten der Einflussnahme aufzeigt sowie
- mit dem symbolischen Rahmen, der die Werterhaltung der Organisation, ihre Identität, Kultur und Symbole verdeutlicht.

Um in Organisationen einen tatsächlichen Wandel anzuregen, müssen alle vier Rahmen und damit unterschiedliche Ebenen gleichermaßen in die Veränderung einbezogen werden. Handlungstheoretisch betrachtet bedeutet dies, dass die Rahmen einerseits als soziale Kontexte vorherrschen, an denen sich die Personen einer Organisation orientieren. Der strukturelle Rahmen verweist auf „Regeln, Rollen, Ziele, Verfahrensweisen, Technologien und [die] Umwelt“ (ebd. 2009, 141) sowie die Notwendigkeit die Struktur der Aufgaben an die Umwelt anzupassen. Der personale Rahmen verdeutlicht Bedürfnisse, Fähigkeiten und Beziehungen, die mit den Organisationsmerkmalen vereinbart werden müssen. Der politische Rahmen hebt schulische Interessen und deren Durchsetzung innerhalb der vorhandenen Reglementierungen hervor, während der symbolische Rahmen die Identitätsbildung der Schule zum Ziel hat (vgl. Kamski/Diekmann 2009, 141 f). Neben dieser kollektivistischen Perspektive steht die Betonung des Individuums, die davon ausgeht, dass Personen aus der Definition ihrer eigenen Situation heraus den Rahmen für das jeweilige Handeln entwerfen (vgl. Miebach ³2010, 137). Diese Dualität der Handlungsmuster und ihre innere Verbundenheit, die einen Zusammenhang zwischen Mikroebene und Makroebene schafft (vgl. Stegbauer 2010b, 41), verdeutlicht Hartmut Esser (1993) durch eine Transformation des ‚Colemanschen Wannenmodells‘¹⁹(vgl. Abb. 5).

19 James Coleman (1926–1995) entwickelt das Makro-Mikro-Makro-Modell (vgl. Esser 1991, 10) als explizites Modell für soziologische Erklärungen und wendet es nach dem „Grund-

Abb. 5: Makro-Mikro-Makro-Modell
 (Abbildung erstellt in Anlehnung an Esser 1993, 94 ff)



Er legt mit dem Modell den Zusammenhang zwischen einer sozialen Situation²⁰ auf der Makroebene mit der personenspezifischen Handlungslogik auf der Mikroebene dar, die nicht nur durch vorliegende Situationen beein-

theorem des methodologischen Individualismus“ (ebd., 6) an. Er geht damit davon aus, dass kollektive Variablen stets durch individuelle Handlungsmuster betrachtet werden müssen, um miteinander in Beziehung gesetzt werden zu können. Colemans theoretischen Bezugsrahmen bildet die klassische Rational-Choice-Theorie, die den ökonomischen Zweig der Soziologie bezeichnet, der die Entstehung von kollektiven Phänomenen, wie z. B. die Entstehung von Wohlstand, mit dem Rückgriff auf individuelles Verhalten, zu erklären sucht (vgl. Coleman 1991). Ausgangspunkt der klassischen Rational-Choice-Theorie ist die Annahme, dass Akteure bei Entscheidungen stets rational vorgehen und die Alternative mit dem größten Nutzen wählen.

Hartmut Esser verallgemeinert das Modell und hebt die Anbindung an eine eng gefasste Rational-Choice-Theorie auf, indem er die Nutzenmaximierung nicht als universellen Kern jeglicher Entscheidungen anerkennt (vgl. Esser 1993, 96 f).

20 Eine *soziale Situation* wird in der Soziologie sehr selten als Begriff explizit beschrieben und in unterschiedlichen Werken uneinheitlich definiert. Eine größtmögliche Deckung unterschiedlichster Definitionen wird erreicht, wenn man eine Situation allgemein als „Komplex von Handlungsbedingungen“ (Friedrichs 1974, 47) beschreibt. Für die vorliegende Darstellung der Situation soll die folgende, etwas detailliertere Beschreibung dienen: Eine soziale Situation ist eine „räumlich-zeitliche Einheit des Handelns [...] einer oder mehrerer Akteure“ (Friedrichs 1974, 47) und kann damit als „Bindeglied von gesellschaftlicher Struktur und dem Verhalten einzelner Akteure“ (ebd., 51) wahrgenommen werden. Die jeweilige Situation innerhalb derer sich eine Person befindet, dient dabei ihrer Verhaltensorientierung (vgl. Esser 1996), da vorliegende situative Reize auf Zielzustände hinweisen, die einen Anreizwert besitzen, der gleichfalls Informationen beinhaltet, wie wahrscheinlich die Erfüllung der Zielzustände für das Individuum in der Situation ist (vgl. Heckhausen/Heckhausen⁴2010, 106).