

Thomas Goll

Problemorientierung

„Alles Leben ist Problemlösen“, befindet Karl R. Popper (1994, 255). Das gilt erst recht für das politische Leben. Nach Detjen besteht der Kern von Politik im „Bearbeiten und Lösen öffentlicher, d. h. politischer Probleme“ (2013, 329). Daher liegt es nahe, politische Bildung problemorientiert zu fundieren. Problemorientierung ist das am meisten genannte didaktische Prinzip, wenn Politikdidaktiker nach solchen gefragt werden (vgl. Pohl 2016, 532). Politische Bildung sollte sogar doppelt begründet auf Probleme hin angelegt werden (vgl. Goll 2020, 185 f.; Hodel 2017, 120):

Begründung
der Problem-
orientierung

1. inhaltlich: Probleme und deren Bearbeitung sind als Gegenstand der Politik zugleich Gegenstände der politischen Bildung. Die Planung von Lehr-Lern-Prozessen in der politischen Bildung geht daher im Falle der Problemorientierung von politischen Problemen aus und macht diese zum inhaltlichen Kern des Lernens. Die Auswahl der zu bearbeitenden politischen Probleme ist damit eine Schlüsselaufgabe der Unterrichtsplanung und bedarf deshalb besonders der Begründung.

2. methodisch: Indem politische Probleme aufgegriffen und zum Mittelpunkt des Lernens gemacht werden, erfolgen auch Entscheidungen über die methodische Gestalt des Lehr-Lern-Prozesses. Die unterrichtliche Problembearbeitung zielt auf problemlösendes Denken und fördert im Falle des Gelingens in hohem Grad Urteilsfähigkeit und Mündigkeit der Lernenden. Das bedingt aber auch, dass Lehr-Lern-Prozesse nie bei (Schein-)Lösungen enden dürfen, sondern diese immer problematisieren müssen, um so – wie die Politik selbst – offen zu bleiben.

1. Die Inhaltsebene

Als problemhaltig kann ganz allgemein ein Zustand bzw. Sachverhalt definiert werden, der in der Wahrnehmung gekennzeichnet ist durch einen unerwünschten bzw. unerfreulichen (Ausgangs-)Zustand A und einen guten, zumindest aber besseren (End-)Zustand E, wobei die Transformation von A in E nicht ohne Weiteres mög-

Problem-
bewusstsein
als Schlüssel

lich ist (vgl. Breit 2005, 108), ihr aber eine gewisse Dringlichkeit anhaftet (Gagel 2000, 94). Nicht jeder beschwerliche oder gefährliche Zustand oder Umstand ist also ein Problem, sondern nur derjenige, der bewusst als problematisch erfahren wird und dessen Verbesserung daher dringend notwendig ist, zugleich aber erhebliche Schwierigkeiten bereitet. So werden z. B. riskante Entscheidungen im alltäglichen Leben so lange nicht als problematisch empfunden, wie deren Änderung jederzeit möglich erscheint und deren Folgen als reversibel oder zumindest beherrschbar eingestuft werden.

Dies gilt auch für das Feld der Politik. Aber dieses unterliegt nicht allein der Kontrolle eines einzelnen Akteurs, denn als Modus der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme kann Politik definiert werden als „[s]oziales Handeln, das auf Entscheidungen und Steuerungsmechanismen ausgerichtet ist, die allgemein verbindlich sind und das Zusammenleben von Menschen regeln“ (Bernauer u. a. 2009, 32). Als soziales Handeln (vgl. Meyer 2003, 48) ist Politik immer auf die Gesellschaft bezogen. Politische Probleme sind daher auch „nicht (...) objektiv gegeben“ (Reinhardt 2005, 93), sondern werden sozial konstruiert. Probleme bestehen nicht, sie werden gemacht: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas/Thomas 1928, zitiert nach Knoblauch 2005, 138). Anders ausgedrückt: „Die Definition eines Sachverhalts als Problem ist bereits ein politischer Akt“ (Gagel 2000, 94).

Diese grundlegenden Feststellungen haben unmittelbare Konsequenzen für die Behandlung von politischen Problemen in der politischen Bildung:

Erstens gibt es problem- und konfliktlose Gesellschaften nur in der Utopie. Immer muss z. B. geregelt werden, wie die Existenz gesichert und knappe öffentliche Güter verteilt werden. Politisches Handeln im Sinne einer auch konflikthaften, aber immer auf Verbindlichkeit zielenden Bearbeitung von Problemen gehört damit neben wirtschaftlichem, kulturellem und solidarischem Handeln zu den „universalen Grundfunktionen“, die die Überlebensfähigkeit einer Gesellschaft sichern (Meyer 2003, 44 ff.). Politik wird mittels Problemorientierung im Unterricht als Grundmodus menschlichen Zusammenlebens erfassbar und nicht als etwas Fremdes oder dem eigenen Leben Aufgedrängtes. Damit bieten sich grundlegende Problemlagen menschlicher Gesellschaftsbildung zugleich als Anknüpfungspunkte genetischer Lernprozesse oder von Gedankenexperi-

menten an (vgl. Petrik 2013, 133). In ihnen lassen sich Grundeinsichten in das Wesen des Politischen erfahren.

Zweitens werden Sachverhalte oder Umstände erst dann zu Problemen, wenn sie als solche ins Bewusstsein geraten und deshalb nach Lösungen verlangen, also den „Zwang zum Handeln“ (Gagel 2000, 97) in sich tragen. Die Identifikation eines politischen Problems ist damit „Ergebnis eines konflikthaften individuellen und gesellschaftlichen Auswahlprozesses“, der jedoch „nur schwer zu analysieren oder zu beschreiben“ ist (Ackermann et al. 2010, 32).

Dabei gilt jedoch, dass nicht alle individuellen und gesellschaftlichen Akteure gleichermaßen in der Lage sind, politische Probleme politikwirksam zu definieren und in den politischen Prozess einzuspeisen. Kritische Demokratietheorien weisen zu Recht darauf hin, dass politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse selektiv sind. Das betrifft sowohl das Parteien- als auch das Verbändesystem. Nicht alle Interessen sind gleichermaßen organisierbar, nicht alle gleichermaßen konfliktfähig. „Am Ende“, so kritische Stimmen aus der Politikwissenschaft, „zählen für die Politik nicht die lösungsbedürftigen Probleme, sondern nur die Probleme, die zugleich Probleme der Politik sind“ (Schmidt 2008, 266).

Und selbst wenn die Einsicht in die Existenz eines Problems vorhanden ist, ist damit noch keine Handlungsanweisung zu dessen Lösung gegeben, denn wenn das Problem einfach aus der Welt zu schaffen wäre, wäre es keines. Probleme sind immer mit „Ungewissheit“ über den richtigen Lösungsweg und dessen politische Durchsetzbarkeit verbunden (Gagel 2000, 94). Sie werden damit erst wirklich zu politischen Problemen, wenn sie „zum Thema des politischen Entscheidungsprozesses gemacht“, also als prinzipiell durch politisches Handeln lösbar definiert werden (Ackermann et al. 2010, 32). Auch das gehört zu den Grundeinsichten in das Wesen der Politik.

Prinzipiell ist damit jedes politische Problem zugleich ein möglicher Unterrichtsgegenstand. Politik erscheint im Kontext der Problemorientierung als permanenter, nicht abgeschlossener Problembearbeitungsprozess, dessen Analyse politikwissenschaftlich fundiert („policy“-Forschung) über den „Politikzyklus“ (Ackermann et al. 2010, 32 ff.) erfolgen kann. Besondere Einsichten lassen sich gewinnen, wenn die zu bearbeitenden Probleme auf den Kern der gesellschaftlichen Funktion von Politik verweisen, die Überlebensfähigkeit einer Gesellschaft zu sichern, also ihr „Überleben“, und zugleich das

Problem-
definition als
politischer Akt

Probleme im
Zentrum des
Politikzyklus

Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft zu verbessern, also zum „guten Leben“ beizutragen (Hilligen 1985, 35), oder dem zu folgen, was unter dem Konzept „Gemeinwohl“ subsumiert werden kann (vgl. Weißeno et al. 2010, 151 ff.). Während das erste Auswahlkriterium auf die faktische Grundbedingung von Politik abhebt, zielt das zweite auf die normative Dimension des Politischen, ihre Legitimation. Gerade weil höchst umstritten und zeitgebunden ist, was unter „gutem Leben“ jeweils zu verstehen ist, verweist diese Dimension wiederum darauf, dass soziale und damit auch politische Probleme sozial konstruiert sind. Daher würde Problemorientierung ohne Einsicht in ihre Normativität ihren Gegenstand verfehlen.

Existenzielle Probleme nach Hilligen Einen Versuch zur Identifikation von besonders relevanten Problemlagen unternimmt Hilligen, indem er „lebenswichtige“ bzw. „fundamentale, existentielle Probleme“ benennt: „Interdependenz“, „Massenproduktion“, „Massenvernichtungsmittel“, „Umweltzerstörung“, „Mediale Erfahrung“ (Hilligen 1985, 33 u. 185). Diese sind durch basale und emanzipatorische Bedürfnisse (z. B. Sicherheit) fundiert und weisen einen existenziellen Bezug im Sinne von „Chancen und Gefahren“ auf (Bedürfnisbefriedigung vs. Hunger, Frieden vs. Vernichtung, Selbstbestimmung vs. Unterdrückung) (Hilligen 1985, 189). Die fachdidaktische Diskussion baut darauf auf, verändert und erweitert die Liste (vgl. Breit 2005, 117; Reinhardt 2005, 95). Einen anderen Weg wählt Sutor, indem er den „objektiv gegebenen Tatbestand von Zielkonflikten“ bei der Bewältigung von Problemen in Rechnung stellt und drei „Leitfragen“ – man kann auch sagen, Problemformulierungen – in Hinsicht auf die „handlungsleitenden Prinzipien des freiheitlichen Verfassungsstaates: Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden“ stellt:

- „Wie ist individuelle und politische Freiheit durch politische Ordnung in pluralistischer Gesellschaft möglich?
- Wie ist soziale Gerechtigkeit unter den Bedingungen heutiger Industriegesellschaft in Freiheit möglich?
- Wie ist zwischenstaatlicher Friede möglich in Verbindung mit sozialem Ausgleich zwischen den Völkern und in Respektierung der Freiheit gemäß dem jeweiligen nationalen Selbstverständnis?“ (Sutor 1984, II/118)

Beide Denkwege lassen sich in Einklang miteinander bringen. Politisch besonders relevante Probleme sind die, in denen Menschen und gesellschaftliche Gruppen sich in ihrer Existenz, in ihrer Freiheit, ihrem Gerechtigkeitsempfinden und ihrem Streben nach Glück be-

droht fühlen und daher politische Lösungen einfordern und herbeizuführen trachten. Solche Probleme im Unterricht zu behandeln, ist besonders fruchtbar, weil er damit Politik als existenzielle Aufgabe der verbindlichen Lösung gesellschaftlicher Probleme in den Blick nimmt.

2. Die methodische Ebene

Wenn politische Probleme in das Zentrum des Unterrichts gestellt werden, sind damit besondere Lernchancen, aber auch Herausforderungen verbunden. Die besonderen Förderchancen, aber auch Überforderungsrisiken liegen darin begründet, dass problemlösendes Denken in besonderem Maß hinsichtlich des Gelingens voraussetzungs- und hinsichtlich der Durchführung anspruchsvoll ist. Zwar kann die lernpsychologische Literatur gute Gründe anführen, dass problemlösendes Denken die Selbstständigkeit der Lernenden ebenso fördern kann wie deren Urteilsfähigkeit und Handlungsbereitschaft (vgl. Breit 2005, 109 f.), aber diese Fähigkeiten und Bereitschaften bestehen und entstehen nicht von selbst. Die Analyse von Metastudien zu den Lerneffekten von problemorientiertem Unterricht im Vergleich zu herkömmlichem belegt, dass entgegen landläufiger Meinungen instruktionalistische Designs, d. h. das *Lehren*, hinsichtlich des Erlernens von Problemlösungsstrategien und Fachwissen wirkungsvoller sind als problembasierte, in der Regel projektorientierte. Problemorientiertes *Lernen* – verstanden als schülerzentriertes Lernen in Kleingruppen unter Lernbegleitung von Tutoren, orientiert an authentischen Problemen und mit der Aufgabe verbunden, sich selbst das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten zur Problemlösung anzueignen – ist jedoch dann erfolgreich, wenn eine grundlegende Wissensbasis schon vorhanden ist: „The application of knowledge, not the development of knowledge, is the heart of the success of problem-based learning“ (Hattie 2009, 211). Denn hier werden insbesondere methodische Fähigkeiten (skills) sowie die Tiefe des Wissens und dessen nachhaltige Verankerung stärker gefördert als im herkömmlichen Unterricht (ebd., 210 ff.). Die unterrichtliche Arbeit an Problemen muss daher einhergehen mit der vorausgehenden oder zumindest intensiv begleitenden Grundlegung einer entsprechenden Wissensbasis zu ihrer Bearbeitung. Denn auch die Motivation zur Auseinandersetzung mit Problemen ist dann am höchsten, wenn die Lernenden sich u. a. hinrei-

Lernchancen
und Heraus-
forderungen

Stärken der
Problem-
orientierung

chend kompetent zu ihrer Bearbeitung fühlen (ebd., 48). Allerdings darf die Problemstellung auch nicht zu einfach sein (Breit 2005, 111), denn das ist genauso motivationsschädlich. Und ohne Motivation erfolgt auch kein selbstgesteuertes Lernen. Anders ausgedrückt: Problemlösendes Denken im Unterricht ist immer von der Motivation der Lernenden abhängig, sich darauf einzulassen.

Des Weiteren gilt, dass politische Probleme erst dann für die Lernenden bearbeitbar werden, wenn sie als solche erfasst und hinterfragt worden sind. Daher muss jede Form von unterrichtlicher Beschäftigung mit politischen Problemen bei der „Problemkonstitution“, also der Analyse des „Herstellungsprozesses“ von Problemen, ansetzen (Gagel 1986, 219 f.). Da politische Probleme jedoch durch hohe Komplexität gekennzeichnet sind, kann diese den Zugang zur unterrichtlichen Problembearbeitung blockieren. Gagel empfiehlt daher, bei der Auswahl von Problemen bewusst die Spannung von „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ für unterschiedliche Möglichkeiten des Zugangs zu nutzen. Erstere setzt an der Lebenswelt der Lernenden an und fokussiert auf eher soziales Lernen. Letztere stellt die gesellschaftliche Dimension in den Mittelpunkt und zielt damit auf politisches Lernen (ebd., 107 ff.). Da beide Perspektiven miteinander verschränkt sind, ermöglicht der Zugang über Betroffenheit – neben dem Bezug zur gesellschaftlichen Bedeutsamkeit –, im Rückgriff auch auf individuelle Folgen möglicher Problemlösungen einzugehen.

Grundstruktur
problem-
orientierter
Lehr-Lern-
Prozesse

In Zusammenschau der vorgeschlagenen Verlaufsformen für problemorientiertes Unterrichten (vgl. u. a. Breit 2005, 112; Gagel 211 ff.; Grammes 1999, 208; Janssen 1997, 20 f.; Reinhardt 2005, 99) kann man bei allen Differenzen im Detail – und abgesehen von der Einstiegsphase, in der das Problem benannt wird, und der Phase der Metakommunikation – eine prinzipielle Dreischrittigkeit erkennen (vgl. Sutor 1984: II/72):

- 1) Situationsanalyse (Was ist?): Worin besteht das Problem? Welches Ausmaß besitzt das Problem? Wie ist das Problem entstanden? Wer ist von dem Problem betroffen? Welche Interessen bringen die daran Beteiligten mit?
- 2) Möglichkeitserörterung (Was ist politisch möglich?): Welche Lösungskonzepte liegen vor? Welche Lösungen sind noch denkbar?
- 3) Urteilsbildung/Entscheidungsdiskussion (Was soll geschehen?): Welche Folgen sind bei der Verwirklichung eines dieser Lösungskonzepte vorhersehbar? Welche Bedeutung haben die Lösungen für ...? Wo stehe ich/stehe wir?

Die unterrichtliche Bearbeitung politischer Probleme kann dabei je nach didaktischer Perspektive unterschiedlich nuanciert werden. Gagel (1986, 208 ff.) weist zu Recht darauf hin, dass es „didaktische Übergänge“ je nach Ausgestaltung der Lehrerrolle und dem Grad der Selbsttätigkeit der Lernenden zwischen den Lehrmodellen gibt, die auf Informieren, Entdecken oder Entscheiden ausgerichtet sein können. Der „analytische Lehrgang“ setzt z. B. bei einer „problemhaltigen Situation“ an, „also bei einem der Erfahrung oder der Beobachtung der Schüler zugänglichen Sachverhalt, der ein Problem enthält“. Die „Sozialstudie“ beginnt mit der „Problemformulierung“ bzw. der Erarbeitung des „Problemverständnisses“, um zu einer „Problemlösung“ zu kommen. Der „politische Problemlösungsprozess“ schließlich hat in der „Problemkonstitution“ seinen Ausgangspunkt. Eine Gleichsetzung von Problemorientierung allein mit der „Problemstudie“, wie Reinhardt nahelegt (2005, 99), stellt daher eine eingeschränkte Sicht auf die Möglichkeiten problemorientierten Arbeitens im Politikunterricht dar. Stiller (1988, 205 ff.) verwendet deshalb zu Recht den Begriff „problemzentriertes Lernen“, um deutlich zu machen, dass im Umgang mit Problemen vielseitige methodische Arrangements möglich sind.

Literatur

- Ackermann, Paul/Breit, Gotthart/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner Peter (Hg.) 2010: Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Bernauer, Thomas/Jahn, Detlef/Kuhn, Patrick M./Walter, Stefanie (Hg.) 2009: Einführung in die Politikwissenschaft. Baden-Baden
- Breit, Gotthard 2005: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 108-125 (auch: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 476, Bonn)
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München
- Gagel, Walter 1986: Unterrichtsplanung: Politik/Sozialkunde. Studienbuch politische Didaktik II. Opladen
- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch. 2., völlig überarb. Aufl., Opladen
- Goll, Thomas 2020: Problemorientierung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 195-197
- Grammes, Tilman 1999: Problemorientiertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts. (auch: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 358, Bonn)

- Hattie, John 2009: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge. 4., vollständig neubearb. Aufl., Opladen
- Hodel, Jan 2017: Problemorientierung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 120-130
- Janssen, Bernd 1997: Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Schwalbach/Ts.
- Knoblauch, Hubert 2005: Wissenssoziologie. Konstanz
- Meyer, Thomas 2003: Was ist Politik? 2. Aufl., Wiesbaden
- Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erw. u. aktual. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto
- Pohl, Kerstin 2016: Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In: Pohl, Kerstin (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 514-555
- Popper, Karl Raimund 1994: Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. München
- Reinhardt, Sibylle 2005: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Schmidt, Manfred G. 2008: Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden
- Stiller, Edwin 1988: Problemzentriertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang W./ Zitzlaff, Dietrich (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung (auch Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 264). Bonn, S. 205-208.
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung, Band 2. Paderborn u. a.
- Weißeno, Georg u. a. 2010: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts. (auch: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 1016, Bonn)