

## Es muss kein konkretes Problem der eigenen Praxis sein

### Anlass - Gegenstand

Wenn Referendarinnen und Referendare heutzutage Unterricht planen, so verwenden sie in der Regel viel Energie und Zeit für die methodische und material-mediale Gestaltung des Unterrichts. Didaktische Überlegungen im engeren Sinne (z.B. zur thematischen Struktur, zu den Schichtungen des Inhalts, den möglichen Perspektiven, zur lernerischen Lücke etc.) geraten schnell in den Hintergrund oder werden vorschnell durch die Generierung von problemhaltigen Lernsituationen ersetzt. In diesem Zusammenhang interessiert sie dann vor allem die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler motiviert sowie durch eine schüler- und praxisnahe Ausgestaltung einer Lernsituation „betroffen“ gemacht werden können. Nicht selten werden die Lehrernovizen von ihren Ausbildungslehrer/innen in diesem Planungsdenken unterstützt, zum Beispiel bei der Konstruktion möglichst **konkreter betrieblicher** oder **privater Problemsituationen**. Kennzeichnend für diese Form der Praxis- und Problemnähe sind z. B.

- bestimmte Rollenzuschreibungen  
(„*Sie als Auszubildende der .... OHG*“; „*Sie als Vertreter des erkrankten Chefs*“, „*Sie als Berater Ihrer Eltern*“),
- Entscheidungs- oder Produktvorgaben  
(„*Legen Sie bis um 10 Uhr 30 ein abstimmungsfähiges Papier vor*“; „*Erstellen Sie eine Übersicht, die dem Management als Entscheidungsgrundlage dienen kann*“)

sowie

- Hinweise zur systematischen Herangehensweise im Sinne einer vollständigen Lernhandlung  
(„*Gehen Sie bitte planmäßig vor, indem Sie ...*“).

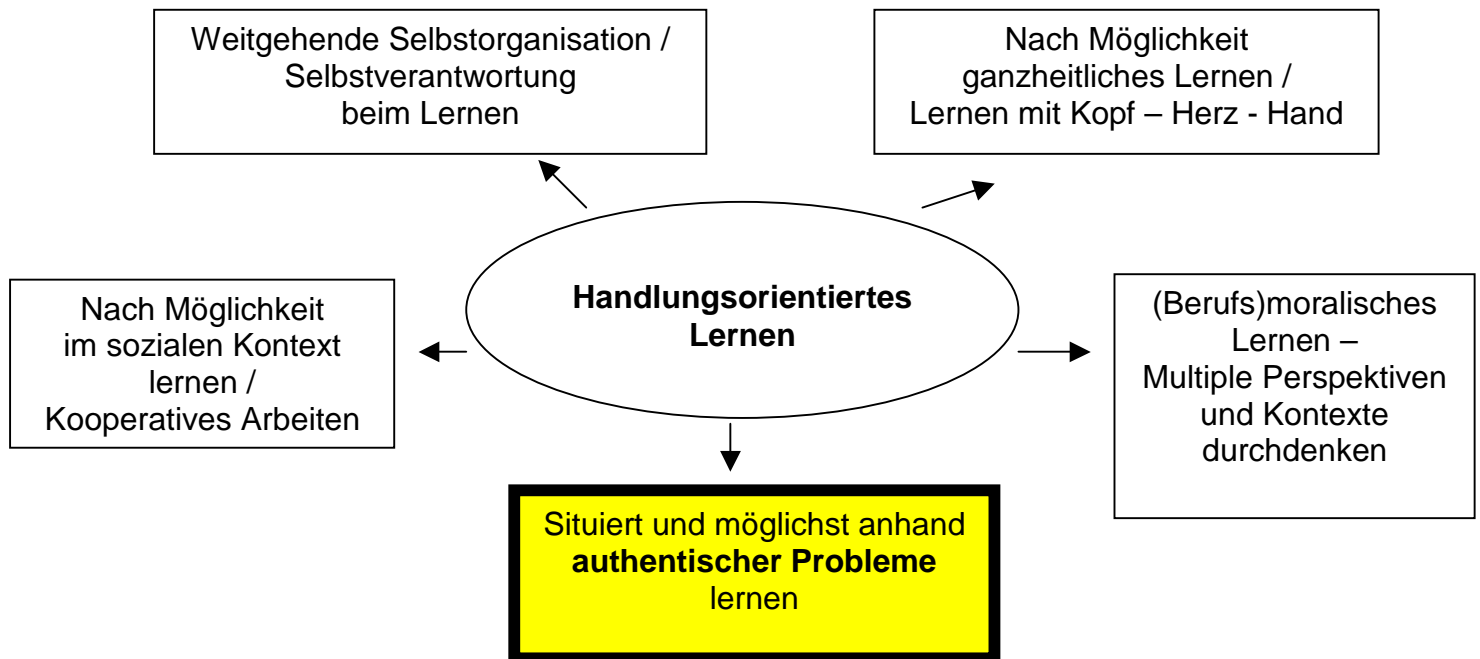
Die folgenden Ausführungen nehmen das *problemorientierte Lernen* in den Blick und wollen deutlich machen, dass damit nicht zwangsläufig ein konkretes Problem der *eigenen* beruflichen oder privaten Praxis verbunden sein muss. Diese Erörterung geschieht vor dem Hintergrund eines umfassenden Lehr-Lernverständnisses, allerdings unter besonderer Betonung des *handlungsorientierten Lernens*.

### Grundverständnis zu den Lehr-/ Lernformen

Moderner Unterricht am Berufskolleg berücksichtigt je nach Lernanlass und Ziel unterschiedliche Formen des Lernens. Dabei haben stärker instruktional bestimmte Ansätze (z.B. darstellend-nachvollziehende Verfahren, Lernen am Modell) ebenso ihre Berechtigung wie offener angelegte Lehr-Lernansätze (z.B. projektorientiertes Lernen, problemorientiert-entdeckendes Lernen) oder auch unterschiedliche Formen des kooperativen Lernens (z.B. Gruppenarbeit, wechselseitiges Lehren und Lernen). Vor allem an den Berufskollegs hat sich der handlungsorientierte Lehr-Lernansatz etabliert, weil er ganz bestimmten Zielvorstellungen und Begründungen für ein „modernes“ und berufsbezogenes Lernen folgt. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur im Wissensbereich, sondern in ihrer gesamten Handlungskompetenz, in ihrer Selbstständigkeit sowie in ihrem systematischen Lernen gefördert und gefordert werden. Insbesondere soll über eine Beachtung des Lebens- und Berufsbezuges ein wirklichkeitsgerechtes Lernen ermöglicht und damit totes Wissen verhindert werden.

In der Ausformung des Lehr-Lernkonzeptes kommt es dabei zu einer Integration verschiedenster Lernformen (vgl. Terhart,1989), wobei insgesamt folgende Grundanforderungen den Gesamtansatz charakterisieren:

### Übersicht 1: Charakteristik des handlungsorientierten Lernens



### **Handlungs- und problemorientiertes Lernen in der Praxis**

Auch wenn hier keine empirisch abgesicherten Befunde herangezogen werden können, so scheint die von mir beobachtete Unterrichtspraxis doch oftmals ein sehr enges Verständnis vom *handlungsorientierten Lernen* zu zeigen. Die unterrichtlichen Arrangements und dahinter liegenden Planungsleitlinien lassen jedenfalls folgende Vermutung zu:

- (1.) Es *muss* ein *konkretes Praxisproblem* in eine zu bewältigende Handlungssituation gestellt werden.
- (2.) Die Schülerinnen und Schüler sollen das Problem in kooperativer Weise angehen (*zumeist Gruppenarbeit*).
- (3.) Die Stufen der *vollständigen Lernhandlung* sollen möglichst durchlaufen werden.
- (4.) Am Ende des Arbeitsprozesses steht entweder ein *Handlungsprodukt* (z.B. eine Vorlage, ein Plakat, ein Brief etc.) oder ein darstellbares Ergebnis, welches z.B. in einem Rollenspiel, einer Podiumsdiskussion etc. dann auch umgesetzt wird.

Beim *problemorientierten Lernen* wird häufig davon ausgegangen, dass die zu behandelnden Probleme *möglichst konkret* aus der Berufs- oder Lebenswirklichkeit abgeleitet werden müssen.

### **Begriffsklärung - Folgerungen**

Die folgenden Ausführungen greifen die beiden zentralen Begriffe *Handlung* und *Problem* auf, wollen das Verständnis abklären und auf mögliche didaktische Konsequenzen hinweisen.

## ▪ Die Handlung

Betrachtet man in Anlehnung an Aebli (1980/81) das „Denken als das Ordnen des Tuns“, so lassen sich mit dem Tun drei **Formen des Handelns** in Verbindung bringen:

- die Planung (und Ausführung) einer konkreten Handlung,
- die rein gedankliche Handlung (Denkoperation) und
- die Deutung, Bewertung und Analyse von Vorgängen, Situationen, Texten usw.

Selbstverständlich erzeugen Planung und Durchführung einer konkreten Handlung umfassendere und ganzheitlichere Lernerfahrungen als eine rein gedanklich durchgeführte Handlung. Man stelle sich nur einmal die Unterschiede im Erlebnis- und Erkenntnisgewinn vor, die eine Familie macht, die eine konkrete Rundreise durch die USA plant und dann auch durchführt oder eine solches „Projekt“ lediglich im Kopf durchgeht und dann wieder verwirft. Nun ist es beim schulischen Lernen aber so, dass man vergleichbare berufliche oder auch private Handlungssituationen nur bedingt herstellen kann. Neben der Stofffülle verhindern oftmals auch widrige Rahmenbedingungen (z.B. fester Stundenplan, festgelegte Beurteilungszeiten) ein mehr erfahrungsnahes oder projektähnliches Lernen. Und nicht jedes Fach und jeder Unterrichtsstoff, nicht jedes Thema eignen sich für ein konkret-handlungsbezogenes Lernen (z.B. in der Volkswirtschaftslehre, im Rechnungswesen, im Fach Deutsch u.v.a.m.). Schulischer Unterricht wird sich daher im Regelfall wohl mehr auf die gedanklichen Handlungen (Denkoperationen) und spezifischen Analysetätigkeiten konzentrieren müssen.

## ▪ Das Problem

Umgangssprachlich kann man dann von einem Problem sprechen, wenn eine oder mehrere Personen mit einem Sachverhalt oder Phänomen konfrontiert werden und das zur Verfügung stehende Wissen oder Handlungsrepertoire zur Problemlösung nicht ausreicht. Denken Sie beispielsweise an eine Person, die einen Fahrradreifen flicken muss und nur bedingt über entsprechendes Wissen und die nötige Erfahrung verfügt.

Möchte man sich dem Begriff des Problems lernpsychologisch oder didaktisch nähern – und es ist ja die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, beide Perspektiven zu beleuchten – so ist Folgendes zu bedenken:

Ein **lernerisch wirksames Problem** liegt dann vor, wenn der Lernende in der Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt, einem Phänomen, einer Fragestellung, einer Hypothese etc. auf Lücken oder unverbundene Stellen in seinem Denken stößt, sich Widersprüche zu seinem bisherigem Denken einstellen, eigene Lösungsversuche misslingen, also die bestehenden Verhaltens- und Leistungsformen nicht ausreichen. Nach Heinrich Roth (1976) ringt die Person dann mit den Schwierigkeiten. Im Übrigen unterscheidet Heinrich Roth drei Arten des Lernens, nämlich das Lernen als Rückwirkung von eigenen Handlungen (unwillkürliches Lernen), Lernen als zielbewusstes Lernhandeln und ein Lernen, welches durch die Anstöße der Lehrkraft veranlasst wird. Letzteres wird die häufigste Form des Lernens im Rahmen eines schulisch angeregten Lernens sein.

Der hier dargelegte Problembegriff meint also nicht ein „echtes“ und schon gar nicht ein *eigenes* Problem der Wirklichkeit, sondern er bezeichnet ein allgemeinlernpsychologisches Konstrukt, welches geeignet sein sollte, die Lernenden zum

Lernen anzuregen und die lernerischen Lücken im Wissen und Handeln schließen zu wollen und zu können.

Geht man nun aus einer **didaktischen Perspektive** an die Sache heran, dann sind vor allem folgende Fragen im Zusammenhang mit der Auswahl und Fokussierung des Lerngegenstandes zu klären:

A) Welche lernerische Lücke sollen die Schülerinnen und Schüler überwinden?

Diese Lücke gilt es auf der Ebene der Lernzielbestimmung möglichst genau zu erfassen. Leitfragen könnten hierzu sein: Was sollen die Schülerinnen und Schüler heute genau lernen? Was ist nach der Stunde anders? Welchen Beitrag leistet die Stunde zur Anbahnung/Ausformung von Kompetenzen?

B) Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten im Denken und Handeln sind dabei zu bewältigen bzw. zu überwinden?

Hier kommt es darauf an, sich die Lernakte und Denkopoperationen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem spezifischen Lerngegenstand und im Abgleich zu deren Vorkenntnissen und Vorerfahrungen zu vergegenwärtigen. Leitfrage hierzu: Worüber müssen meine Schüler jetzt nachdenken und worauf können sie sich dabei stützen?

C) Welches Lernarrangement, welche Aufgabe, welcher kognitive Konflikt, welches Handlungsproblem lässt sich jetzt aus dem Lerngegenstand ableiten, um genau diese erhofften Denk- und Lernoperationen herbeizuführen?

Diese letzte Frage scheint derzeit die am meisten beachtete zu sein. Sie betont in besonderem Maße die Zielsetzung der Lehrkraft, die Zugänglichkeit zu dem eigentlichen Lerngegenstand zu erhöhen, indem die Relevanz und Verwertbarkeit für „echte“ Probleme deutlich wird. Zudem erhofft man sich dadurch eine stärkere Motivierung der Schülerinnen und Schüler.

Die planende Lehrkraft sollte an dieser didaktischen Stelle aber noch offen sein und nicht vorschnell nach einem „realen“ Praxisproblem Ausschau halten, auch wenn dies vor allem in der klassischen Berufsschule nahe liegt. Vielmehr sollte sie sich fragen, welches Lernarrangement oder welche Aufgabe wohl **den größten Lernnutzen** stiftet. In diesem Zusammenhang scheint mir insbesondere eine Herangehensweise bedenkenswert zu sein, die die unterschiedlichen Formen eines konstruktivistisch angelegten Lernens heranzieht und miteinander abgleicht. Dazu ein Beispiel aus dem BWL-Unterricht einer Einzelhandelsklasse im Lernfeld 1 „Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren“. Ganz konkret sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Unternehmensleitbild auseinandersetzen und dabei erkennen, dass ein solches je nach Ausprägung durchaus Auswirkungen auf den unternehmerischen Erfolg oder Misserfolg haben kann.

Übersicht 2: Alternative Konstruktionsprinzipien überdenken

Prinzipien	Aufgabenstellungen
Konstruktion	Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Unternehmensleitbild entwerfen, welches für ein konkretes Einzelhandelsunternehmen bei bestimmten Rahmendaten (Datenkranz erforderlich) im Spannungsfeld von

	ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Zielen den größtmöglichen Nutzen erzielt.
Dekonstruktion	Die Schülerinnen und Schüler sollen ein konkretes Unternehmensleitbild mit Blick auf unterschiedliche Interessensgruppen und übergeordnete moralische Prinzipien analysieren und bewerten (Hier sind bestimmte Denkwerkzeuge vorab bereit zu stellen).
Rekonstruktion	Die Schülerinnen und Schüler sollen mögliche Phasen, Strategien und Vorgehensweisen identifizieren, die dazu geführt haben könnten, dass ein ehemals erfolgreiches Einzelhandelsunternehmen vom Markt verschwunden ist.

Alle drei Aufgabenstellungen haben ihren je spezifischen Lernnutzen. Auszuwählen ist die Aufgabe, die im Rahmen des erhofften Lernzugewinns den höchsten Nutzen stiften kann. Selbstverständlich ist auch danach zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler diese Aufgaben mit ihren Vorkenntnissen und Vorerfahrungen sowie in der verfügbaren Unterrichtszeit tatsächlich bearbeiten können. Auch der material-mediale Aufwand ist abzuwägen. Vor allem aber sollte sich die Lehrkraft sicher sein, dass der damit verbundene Lernaufwand der Schüler an dieser Stelle des Unterrichts auch in Abwägung zu anderen Stoffbezügen und auch zu anderen Lehr-Lernverfahren (z.B. darstellend-nachvollziehendes Lernen) gerechtfertigt ist.

Und wie sieht es mit der Schülerorientierung, der Motivation und Betroffenheit der Lernenden beim problemorientierten Unterricht aus? Sicher sind Schüler dann stärker an ihrem Lernen interessiert, wenn sie aus der unmittelbaren Anschauung oder eigenen Praxis heraus auf den Lernnutzen blicken können und in der Folge auch auf den Lernzugewinn unmittelbar zurückgreifen können, um zum Beispiel ihre eigenen beruflichen oder privaten Probleme besser lösen zu können. Allerdings sind authentische Probleme eher selten aufzufinden und zudem fällt es nicht leicht, solche auch noch passend in den thematischen und lernerischen Zusammenhang zu integrieren. Sicher ein Grund, warum es in der Praxis immer wieder zu „Verbiegungen“ oder „künstlich“ anmutenden Problemsituationen kommt, die bisweilen auch in die Darstellung von bizarren Absurditäten – z. B. im betrieblichen Handeln von Unternehmen - münden. Aus Sicht der Schüler kommt es meines Erachtens auch nicht so sehr darauf an, dass sie sich z.B. als Rolleninhaber in einer konstruierten Problemsituationen wiederfinden („*Sie als Auszubildende ...*“), sondern vielmehr, ob sie erkennen, dass das Problem und seine Lösung das eigene Lernen befördern kann und dass der potentielle Nutzen des zu erwerbenden Wissens oder Könnens für reale, auch zukünftige Herausforderungen deutlich wird. Sicher auch eine wichtige Aufforderung an Lehrkräfte, die gestellten Aufgaben in ihrem Lernnutzen deutlich zu machen, zum Beispiel in einer Initiierungsphase (vgl. Klingens, 2009).

In folgender Gegenüberstellung finden Sie nun zwei problemhaltige Aufgabenstellungen. Aufgabe 2 vermittelt den Eindruck eines authentischen Praxisproblems, Aufgabe 1 versteht sich als eine Problemsituation, bei der ganz im Sinne Aebli's „nur“ vielfältige Denkopoperationen anfallen. Sie mögen als Leserin und Leser selbst entscheiden, welche Aufgabe möglicher Weise den höheren Lernnutzen für Auszubildende im Einzelhandel stiften kann. Vordergründig betrachtet, besitzt die Aufgabe 2 sicher mehr Potential, die Lernenden in Aktivität zu versetzen. Aber ist

diese Art der Aktivität auch eher geeignet, intelligentes Wissen aufzubauen sowie nachhaltigere Motivation auszulösen?

Aufgabe 1	Aufgabe 2
<p>Das Kaufverhalten von Kunden in einem Baumarkt wird vermutlich weniger stark von den Laufwegen bestimmt als zum Beispiel in einem Lebensmittel-Supermarkt. Gleichwohl wird es auch dort darauf ankommen, ein kunden- und zugleich verkaufsfreundliches Waren-Arrangement herzustellen.</p> <p>Aufgabe:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welche Überlegungen wird wohl das Management <b>eines jeden EH-Geschäftes</b> im Zusammenhang mit den Laufwegen anstellen?</li> <li>2. Welche Überlegungen wird wohl das Management <b>in einem Baumarkt</b> anstellen, die im Lebensmittel-Handel wohl keine oder eine untergeordnete Rolle spielen?</li> <li>3. Müssen <b>die Discounter</b> (z.B. ALDI oder LIDL) noch ganz andere Überlegungen heranziehen?</li> </ol> <p>Zum Zwecke Ihres Denkens ist es sicher hilfreich, sowohl aus der eigenen Verbraucher-/Kundenperspektive als auch aus der betrieblichen Perspektive heraus zu denken.</p> <p>Arbeitsform: Partnerarbeit – später Austausch in Vierergruppe.</p>	<p>Sie sind Auszubildende/r in einem REWE-Markt in Köln-Longerich. Der Filialleiter ist mit den Absatzzahlen des letzten Halbjahres nicht zufrieden (s. Anlage; grobe Umsatzzahlen im Vergleich). Er bittet Sie, ihm einen Vorschlag zu unterbreiten, wie man ggf. durch eine veränderte Anordnung der Angebotsware und durch eine Veränderung der Laufwege den Absatz erhöhen kann. Dazu sollen Sie eine Skizze des Supermarktes mit den vermuteten Laufwegen anfertigen.</p> <p>Kurze EA – danach Gruppenarbeit mit Präsentation und Diskussion der Ergebnisse (auf Plakaten)</p>

## Resümee

In den letzten Jahren hat sich die Lehr-Lernkultur an den Berufskollegs deutlich gewandelt: vom ehemals stark sachstrukturell und rein wissensorientiert angelegten Lernen hin zur Gestaltung von Lernumgebungen, in denen es um den Erwerb umfassender Handlungskompetenzen geht. Insgesamt wird dem handlungsorientierten Lernen eine besondere Bedeutung zugewiesen. Auch der problemorientierte Ansatz hat sich erkennbar etabliert. Klaren Ausdruck finden diese Entwicklungen in den lernfeldorientierten Richtlinien und Lehrplänen, deren Umsetzung in der schulischen Praxis unterschiedlich weit gediehen ist. Nicht selten führt dieser Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen zu Missverständnissen in der Praxis, die vor allem auf einem verkürzten Begriffsverständnis zurück zu führen sind. Die Ausführungen wollten auf diesen Umstand hinweisen und den Planungsblick von Lehrkräften (erneut) öffnen. Zu bedenken bleibt schließlich aber auch, dass Schülerinnen und Schüler nicht von Konzepten, Lernsituationen oder Problemen unterrichtet werden, sondern von lebendigen Lehrerinnen und Lehrern, die mit ihrer Persönlichkeit, ihrem Engagement, ihrem Sachverstand sowie ihrem Unterrichtsgeschick das Lernen befördern müssen.

## Literatur

Aebli, Hans: Denken das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980. *Bd. 2: Denkprozesse.* Stuttgart: 1981.  
Klingen, Paul: So gelingt guter Unterricht. Baltmannsweiler 2009.

Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1976.  
Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methoden. Weinheim/München 1989.