

Michael Lehner*, Inga Gryl** & Dominik Gruber***

Fachdidaktik

Problemorientierter Unterricht \neq Problemorientierter Unterricht

Erprobung einer immanent-kritischen Problemorientierung anhand sozialgeographischer Themen

* michael.lehner@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

*** dominik.gruber@stud.uibk.ac.at, Institut für Soziologie, Forschungszentrum Social Theory, Universität Innsbruck

eingereicht am: 25.03.2021, akzeptiert am: 23.06.2021

In diesem Artikel stellen wir unterschiedliche Zugänge zum problemorientierten Unterrichten gegenüber und diskutieren ihre Eignung hinsichtlich der Ansprüche, die sich aus Besonderheiten sozialgeographischer Themen ergeben. Erste diesbezügliche theoriebasierte Annäherungen vertiefen wir im Zuge einer empirisch angereicherten Debatte. Die so geführte Diskussion stärkt unsere Auffassung, dass eine immanent-kritische Problemorientierung dem besonderen Charakter sozialgeographischer Themen eher entspricht als dies etwa Zugänge über „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki) oder über das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) (Dewey) ermöglichen.

Keywords: Problemorientiertes Lehren & Lernen (POL), Dewey, epochaltypische Schlüsselprobleme, Klafki, Reflexivität, Problemorientierung, immanente Kritik, sozialgeographische Probleme

Problem-oriented teaching and learning \neq Problem-oriented teaching and learning testing of a problem-oriented teaching and learning based immanent-critique with a focus on social-geographic topics

With this article we compare different approaches of problem-oriented teaching and learning. Our driving question focuses on their suitability to particularities of social geographic topics. Based on first empirical tests, we take the view that an attempt based on immanent critique meets the demands better than approaches like Klafki's key-problems ("epochaltypische Schlüsselprobleme") or the problem-based teaching and learning inspired by Dewey.

Keywords: problem-based teaching and learning (POL), Dewey, key problems ("epochaltypische Schlüsselprobleme"), Klafki, reflexivity, problem orientation, immanent critique, social-geographic problems

1 Einleitung & Fragestellung

Sozialgeographische Problemstellungen zeichnen sich nicht nur durch bestimmte thematische Schwerpunkte¹, sondern auch durch einen besonderen Charakter

¹ Trotz unterschiedlicher Theorieschulen lässt sich die thematische Ausrichtung auf eine Verbindung aus gesellschaftlichen Verhältnissen und raumbezogenen Prozessen bzw. Strukturen zurückführen. Einen aufschlussreichen theoriegeschichtlichen Überblick aus der Perspektive einer handlungstheoretischen Sozialgeographie, die für die gegenwärtige Geographiedidaktik in weiteren Teilen prägend ist, stellt etwa Werlen (2008) bereit.

aus, wodurch sie sich von physisch-geographischen Themen unterscheiden lassen (vgl. zu sozialgeographischen Problemen im Unterricht z. B.: Budke & Glatzer 2013). In diesem Beitrag werden wir uns insbesondere auf ihren kontingenten Charakter konzentrieren – was auch sogleich einige Herausforderungen mit sich bringt. Anders als bei physisch-geographischen Themen führt eine Suche nach (strikten) *Gesetzmäßigkeiten* oder *Notwendigkeiten* bei sozialgeographischen Themen schnell auf Irrwege. Das Bestehende ist bei sozialgeographischen Themen immer nur eine Möglichkeit unter anderen und geht nicht aus einer Notwendig-

keit hervor, sondern ist fundamental wandelbar (vgl. Adorno 2012: 229; Koivisto und Lahtinen 2010).²

Diese Vorannahme hat auch für die unterrichtliche Praxis weitreichende Folgen. Wollen wir dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen und Problemstellungen gerecht werden, so können wir uns mit Beschreibungen des Gegebenen nicht zufriedengeben, sondern müssen gleichzeitig immer seine Wandelbarkeit mitthematisieren. Die zentrale Frage dieses Beitrags lautet: Inwiefern werden prominente Ansätze des problemorientierten Unterrichts dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen gerecht? Neigen diese Ansätze also dazu das Bestehende festzuschreiben, oder werfen sie Licht auf die Wandelbarkeit des Bestehenden?

In einem ersten Schritt werden wir unterschiedliche Zugänge zur unterrichtlichen Problemorientierung diskutieren. Wir konzentrieren uns dabei auf Klafkis Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“, den wir vom „Problemorientierten Lehren und Lernen“ (POL) nach Dewey abgrenzen. Durch diese Gegenüberstellung werden einige Vor- bzw. Nachteile der jeweiligen Ansätze deutlich. Dies dient uns als Grundlage für die Entwicklung einer eigenen problemorientierten Perspektive, welche den Ansprüchen einer sozialgeographischen Problematisierung bestimmter sozialgeographischer Themen eher gerecht werden soll. Der Ansatz, den wir vorschlagen, baut auf einem immanent-kritischen Verfahren auf, welches die Potentiale der beiden anderen Ansätze in sich aufhebt und weiterentwickelt.

In einem zweiten Schritt wenden wir uns einer empirischen Fallstudie zu. Dadurch können die theoretischen Überlegungen anhand eines unterrichtsbezogenen Beispiels verdeutlicht werden. Hierfür werten wir Erfahrungen aus, die wir gemeinsam mit Studierenden der Universität Duisburg-Essen im Umgang mit unterschiedlichen Zugängen der unterrichtlichen Problemorientierung gesammelt haben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden abschließend in Hinblick auf ihren Anspruch, dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen gerecht zu werden, reflektiert.

2 Hypothesenbildung: Unterschiedliche Zugänge der Problemorientierung

Wie in der Einleitung angedeutet, diskutieren wir in diesem Abschnitt unterschiedliche Zugänge der un-

terrichtlichen Problemorientierung, wobei wir uns auf Klafkis Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ bzw. auf das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) nach Dewey beziehen. Im Zuge dieser Gegenüberstellung werden wir unterschiedliche Stärken und Schwächen dieser Ansätze herausarbeiten. Dies dient uns als Grundlage, um eine Alternative vorzustellen: ein Verfahren **immanent-kritischer Problemorientierung**³.

2.1 Klafki: „epochaltypische Schlüsselprobleme“

Ein in der deutschsprachigen Debatte sehr bekannter Ansatz einer unterrichtlichen Problemorientierung geht auf Wolfgang Klafki zurück. Klafki erlangte bereits durch seine Dissertationsschrift große Bekanntheit (siehe näher Porsch 2016: 102 ff.). Jedoch wurde auch bereits früh an einigen Aspekten seiner Theorie Kritik laut, insbesondere in Verbindung mit seinem Ansatz der *kategorialen Bildung* (vgl. Klafki 1959, 1975 insb. S. 25–45). Unter anderem wurde Klafki ein (**lehrplantheoretischer**) **Konservatismus** vorgeworfen: Dieser Vorwurf lässt sich auf ein „Fehlen einer eigenständigen materialen Bestimmung von ‚Bildung‘ und [...] auf eine] unzureichende Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht“ (ebd.: 90) zurückführen. Diese Kritik betont also letztlich, dass Klafkis bildungstheoretische Überlegungen seiner frühen Phase eher dabei helfen, aus *vorgegebenen* „Bildungsinhalten“ einen Bildungswert bzw. „Bildungsgehalt“ (Klafki 1964: 9) freizulegen. Sie sind jedoch weniger hilfreich, um curriculare Vorgaben zu hinterfragen („Fehlen einer eigenständigen materialen Bestimmung von ‚Bildung‘“).

Im Kontext der Student*innenbewegungen der späten 1960er-Jahre veranlassten Klafki diese Einwände zu einer *kritischen Wende*, wobei er seinen Ansatz der *kategorialen Bildung* zur „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Klafki 1976) umgestaltete. Für unsere Analyse ist hierbei Klafkis Abkehr von einem klassischen Wissenskanon hin zu einem „Problemkanon“ (Klafki 2005: 5) zentral. Entscheidend an dieser Form der Problemorientierung ist die Auffassung, dass Probleme nun „als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (ebd.) gedacht werden. Es handelt sich dabei jedoch nicht um irgendwelche Probleme. Vielmehr soll sich Lehren und Lernen an *zentralen* gesellschaftlichen Problemen orientieren. Klafki bezeichnet solche Probleme als „epochaltypische Schlüsselpro-

² Ein Beispiel hierfür ist etwa der europäische Binnenmarkt: Seine gegenwärtige Form und Durchsetzung ist klarerweise eine Möglichkeit, geht nicht aus einer Notwendigkeit hervor, und ist damit als ein kontingentes Verhältnis auszufassen.

³ Viele dieser Vorüberlegungen gehen auf Lehner, Gryl & Gruber (in Vorbereitung) zurück, wo wir die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und die Konzeption des später folgenden Mietbeispiels umfassender diskutieren.

bleme“⁴ (Klafki 2007: 56). Ziel eines solchen „Problemunterrichts“ (Meyer und Meyer 2007: 129) ist letztlich ein vertieftes Problembewusstsein. Bei dieser Form der Problemorientierung geht es also weniger um ein unmittelbares Lösen von Problemen, sondern um das aufklärende Potential von sog. Schlüsselproblemen:

„Und selbst dann, wenn sie [die Schüler*innen] eben diesen Tatbestand noch nicht selbst formulieren können oder könnten oder als vermeintlich selbstverständlich oder als unbeeinflussbares Schicksal hinnehmen würden – Umweltzerstörung, Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit bestimmter Menschen und Menschengruppen, Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen, anderer Hautfarbe usw., naive Technikbegeisterung –: Schule hat immer auch den Auftrag, Aufklärung über noch nicht Bewußtgewordenes, noch Unbefragtes, noch vermeintlich Selbstverständliches zu leisten, sofern daraus Folgen für heutiges und späteres Handeln, vor allem Folgen für andere Menschen resultieren oder resultieren können“ (Klafki 2005: 5).

Pech (2005) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass Klafkis Aufklärungsanspruch „außeninitiiert“ ist und von einem „überlegenen Standpunkt“ der Lehrperson ausgeht. Anstatt diesen starken Top-Down-Charakter einer so gedachten Problemorientierung zu kritisieren, verteidigt er diesen hingegen: „Doch Aufklärung bleibt außeninitiiert, Aufklärung kann nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen und Aufklärung beinhaltet, dass induktives Lernen, also ein Lernen, das seinen Ausgangspunkt in den

⁴ Eine ausführliche Diskussion und Auflistung der vorgeschlagenen Schlüsselprobleme lässt sich etwa bei Klafki (2007: 56–69) finden. Klafki betont immer wieder, dass seine Darstellung der zentralen Probleme offen und nicht abgeschlossen sei. Trotzdem soll hier seine Auflistung angeführt werden, um einen Eindruck zu vermitteln: „die Friedensfrage“ (ebd.: 56–58), „die Umweltfrage“ (ebd.: 58 f.), „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd.: 59), „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebd.: 59 f.), oder „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität [...] – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“ (ebd.: 60). Äußerst optimistisch scheint uns auch Klafkis Auffassung, dass so etwas wie ein Konsens über einen „Problemkanon“ möglich sei (bzw. ließe sich auch über das implizite Konsensverständnis diskutieren, welches etwa über *Curriculumkommissionen* herzustellen sei): „Nun setze ich bei meinem Vorschlag voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z. B. in der didaktischen Diskussion oder in Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann, nicht aber, daß das auch hinsichtlich der Wege zur Lösung solcher Probleme von vornherein notwendig ist.“ (Klafki 2005: 5)

Subjekterfahrungen verortet, nicht ausreicht für ein ausreichendes Verständnis von Welt“ (Pech 2005: 3).

2.2 Dewey: „Problemorientiertes Lehren & Lernen“ (POL)

Diese Auffassung, dass „Aufklärung [...] nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen“ könne, lassen sich durch Deweys Überlegungen, die er in „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 1916) anstellte, kontrastieren. Wobei vertreten wird, dass nicht nur *zur* Demokratie, sondern auch gewissermaßen *demokratisch* erzogen werden solle (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung). Aus den Überlegungen Deweys ging das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) hervor: „Der Begriff des problemorientierten Lernens und Lehrens ist in den letzten Jahren zum Leitkonzept eines Selbstständigkeit fördernden, kognitiv aktivierenden Unterrichts bzw. der Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen in Schulen und Hochschulen geworden“ (Reusser 2005: 159).

Für unsere Diskussion ist hierbei von entscheidender Bedeutung, dass eine solche Lernumgebung weniger hierarchisch gestaltet ist und eine Mitgestaltung der Schüler*innen stärker zugelassen und beansprucht wird. Die Problemstellung bzw. -inszenierung dient dabei als Impuls, um einen Lernprozess anzuregen. Durch die unterrichtliche Probleminszenierung wird auf eine Lücke verwiesen, die durch forschendes Lernen geschlossen werden soll. Der Lerngegenstand wird in einem derart eingeleiteten Lösungsprozess gewissermaßen von den Schüler*innen und Lehrer*innen gemeinsam hervorgebracht. Dabei verändert sich die Rolle der Lehrperson – etwa im Kontrast zu Klafkis Zugang – vom Instruieren zur tutoriellen Unterstützung⁵.

Während das auf Dewey zurückgehende POL im Hinblick auf die Lehr-Lern-Prozessstruktur vielversprechend wirkt, vertreten wir die Position, dass das POL nicht ohne weiteres auf sozialgeographische Problemstellungen anwendbar ist. Um dies zu verdeutlichen, versuchen wir die implizite Problemauffassung des POL herauszuarbeiten. Wir werden also im Folgenden darlegen, wie durch POL Probleme „gedacht“ werden.

⁵ Es ist zu betonen, dass es eine Vielfalt an Zugängen zum POL gibt. So lässt sich prototypisch etwa von einem „Wissens-Anwendungs-Paradigma“ (Reusser 2005: 160) sprechen. Bei diesem Zugang zum POL zielt der Lösungsprozess stärker auf eine Anwendung und Sicherung bereits erworbenen Wissens und Fähigkeiten. Demgegenüber lässt sich das „generische Problemlösen“ (ebd.) anführen, bei dem im Unterricht neues Wissen durch das Problemlösen generiert werden soll. Für weitere praxisorientierte Erläuterungen soll hier vorerst auf Moust, Bouhuijs und Schmidt (2007) und Weber (2004) verwiesen werden, wobei wir auch in diesem Beitrag noch auf konkrete Anätze zur Umsetzung des POL zurückkommen werden.

2.3 Unterschiedliche Problemauffassungen

In der didaktischen Literatur zum POL wird oft von einem schemenhaften Lösungsprozess ausgegangen. Dabei wird der Prozess des Problemlösens meist in einzelne Schritte gegliedert (vgl. Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl & Krause 2001; Reusser 2005; Weber 2004); worauf wir im Detail noch zurückkommen werden. Da jedoch diese einzelnen Schritte meist nicht näher begründet, sondern nur beschrieben werden, beziehen wir uns vorerst auf Dewey, um das implizite Problemverständnis des POL näher zu bestimmen. Besonders deutlich lässt sich Deweys Problemauffassung in seiner *Logik* im Kapitel „Die Struktur der Forschung“ (Dewey 2016: 127–48) erkennen. In diesem Zusammenhang diskutiert er beispielhaft einen Brand in einem Versammlungsraum:

„Wenn in einem überfüllten Versammlungsraum Feueralarm gegeben wird, sind viele Dinge im Hinblick auf die Tätigkeiten, die zu einem glücklichen Ergebnis führen können, unbestimmt. Man kann sicher herauskommen, oder man kann zertrampelt werden und verbrennen. Das Feuer ist freilich durch einige feste Eigenschaften charakterisiert. Es ist zum Beispiel *irgendwo*. Dann sind die Gänge und die Ausgänge an bestimmten Stellen. Da sie in ihrer Existenz festgelegt oder bestimmt sind, besteht der erste Schritt bei der Problemstellung darin, sie in der *Beobachtung* festzulegen. Es gibt andere Faktoren, die, selbst wenn sie nicht ebenso zeitlich und räumlich fixiert sind, gleichwohl beobachtbare Bestandteile sind; zum Beispiel das Verhalten und die Bewegungen anderer Mitglieder des Publikums. Alle diese beobachteten Bedingungen zusammengenommen machen ‚die Tatsachen des Falles‘ aus. Sie bilden die Bedingungen des Problems, weil sie Bedingungen sind, mit denen gerechnet werden muss oder die bei jeder relevanten Lösung, die vorgeschlagen wird, in Rechnung gestellt werden müssen.“ (ebd.; Herv. i. O.)

Das Entscheidende für unsere Diskussion ist nun, dass im Rahmen des POL die Bedingungen, welche ein Problem strukturieren oder auch hervorbringen, als bloße „Tatsachen“ (ebd.) dargestellt werden. Dieses Problemverständnis kann im Brandfall oder auch beispielsweise bei einer Dürre hilfreich sein. Solche Problemauffassungen haben die Eigenschaft, dass Problemursachen in einem „*Außen*“ verortet werden. Ist also der Brand oder die Dürre ohne menschliches Zutun verursacht, so lässt sich von „externen Prob-

lemen“ bzw. „Problemen erster Natur“⁶ (vgl. Jaeggi 2014: 243 ff.) sprechen. In diesem Sinne werden Bedingungen von Problemen als „Tatsachen des Falls“ anerkannt und es kann möglichst rasch und effizient nach Lösungen gesucht werden. Jedoch ermöglicht eine solche Problemauffassung **vorerst**⁷ keinen sozialgeographischen Zugang, da bei sozialgeographischen Problemen auch immer gesellschaftliche Verhältnisse eine Rolle spielen.

Einem solchen **externen Problemverständnis**, welches Problembedingungen als „erste Natur“ darstellt, lässt sich ein **reflexives Verständnis von Problemen** gegenüberstellen. Hier werden Problemursachen und somit auch damit verbundene Bedingungen unmittelbar auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt. Wenn wir beispielsweise mit einer Mieterhöhung konfrontiert sind, lässt sich aus dieser Perspektive die Bedingung des Problems (Mieterhöhung) nicht nur als eine „Tatsache des Falles“ erkennen, sondern als eine *gesellschaftlich hervorgebrachte* „Tatsache“ auffassen. Die Problembedingung wird nicht als erste Natur, sondern als „zweite Natur“ (Adorno 2003: 355; vgl. in Verbindung mit dem Konzept der „Verdinglichung“ Lukács 1977: 99) dargestellt. In diesem Sinn lässt sich von „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“ (Jaeggi 2014: 245) sprechen. Reflexiv (rückbezogen) ist diese Problemauffassung, da die mit der Problemstellung einhergehenden Bedingungen auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt werden, aus denen die Problemstellung überhaupt erst hervorgeht. So können Probleme letztlich auch als Symptome von gesellschaftlich hervorgebrachten Problembedingungen bzw. -ursachen verstanden werden.

Insbesondere im Hinblick auf eine Lösungsfindung erscheint uns eine Reflexion des impliziten Problemverständnisses als zentral. Werden Problembedingungen, die gesellschaftlich konstituiert sind, bei der Lösungsfindung nicht auch mitdiskutiert und als potentielle Problemursachen untersucht, sondern vorweggenommen – als wären sie „feste Bestandteile“ (Dewey 2016: 136), so wird stillschweigend eine

⁶ Eine solche Problemauffassung lässt unbeachtet, ob das Problem durch weitere menschliche Handlungen gefördert oder gehemmt wurde – etwa im Falle des Brandes durch die Verwendung leicht brennbarer oder brandhemmender Materialien im Bau des Versammlungsraums.

⁷ Es ließe sich allerdings argumentieren, dass Probleme, die sich als externe Probleme darstellen, *immanent werden* können und somit zu einem sozial(geographisch)en Problem werden: Wenn beispielsweise die Dürre mehrere Jahre in Folge wiederkehrt und keine Maßnahmen (z. B. Speicherbau) ergriffen werden, weil die Dürre etwa als Strafe Gottes aufgefasst wird (vgl. Jaeggi 2014: 245 f.). Hier zeichnet sich nun ein Zusammenhang zwischen externen Problemursachen und gesellschaftlichen Verhältnissen ab, wodurch der Fall auch potentiell als sozialgeographisches Problem erachtet werden kann.

Anpassung an das Gegebene gefördert.⁸ Ein externes Problemverständnis in Verbindung mit sozialgeographischen Themen, bei denen immer auch gesellschaftliche Verhältnisse eine Rolle spielen, fördern aus unserer Sicht ideologisches Denken⁹. Diese Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen von Problemauffassungen (externe Probleme bzw. reflexive Probleme zweiter Ordnung) führt uns nun zu unserer ersten Frage, der wir in der folgenden Fallstudie näher nachgehen werden:

Frage 1: Impliziert das POL eine Problemauffassung, die eine Diskussion von *Problembedingungen* tendenziell behindert und somit kontingente Problembedingungen als feste Bedingungen – als „Tatsachen des Falles“ – vorwegnimmt?

2.4 Immanente Kritik und reflexive Problemorientierung

Frage 1 kann darauf hinauslaufen, dass sich POL nicht ohne weiteres für die Auseinandersetzung mit sozialgeographischen Problemstellungen eignet, insofern im Zuge des POL, Bedingungen von Problemen vorweggenommen werden, anstatt sie in einen reflexiven Zusammenhang mit der Problemstellung zu bringen. Der beschriebene kontingente Charakter sozialgeographischer Probleme verlangt hingegen nach einem Rückbezug der Problemstellung auf die Problembedingungen, da deren Problembedingungen – anders als bei der „externen Problemauffassung“ angenommen – gesellschaftlich hervorgebracht werden und somit veränderbar sind. Wie aber lässt sich eine reflexive Problemorientierung fördern, ohne einen „überlegenen Standpunkt“ und ein starkes Top-Down-Verhältnis, was wir bei Klafki kritisiert haben, einzuführen? Wie also lässt sich das Potential des POL – die schüler*innenseitigen Partizipationsmöglichkeiten bei abgeflachteren Hierarchien – bewahren, aber trotzdem eine reflexive Problemorientierung fördern?

⁸ Während Dewey in dem Brandbeispiel etwa einen *objektiven* Charakter („Tatsachen des Falles“, „feste Bestandteile“) von Problemen betont, lässt sich auch herausarbeiten, dass Dewey einen interpretativen Charakter von Problemen anerkennt: „Die Erkenntnis, dass eine Situation der Forschung bedarf, ist der erste Schritt der Forschung. [...] Wenn man herausfindet, *welches* das Problem und die Probleme sind, deren Erforschung sich angesichts einer bestimmten problematischen Situation empfiehlt, ist man mit der Forschung auf bestem Wege.“ (Dewey 2016: 134f.). Während Jaeggi in ihrem Problemverständnis über Deweys Ansatz hinausgeht (insbesondere hinsichtlich einer expliziten Strukturreflexivität) (vgl. Jaeggi 2014: 240ff.), werden wir im weiteren Verlauf dieses Beitrags vertreten, dass die Problemauffassung in der didaktischen Literatur zum POL (etwa im Siebenschrittmodell) in puncto Reflexivität hinter Deweys Ansatz zurückfällt.

⁹ Für unser Verständnis von Ideologie und Ideologiekritik vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung.

Wir sind der Auffassung, dass hierbei ein immanent-kritisches Erschließen sozialgeographischer Lerngegenstände helfen kann. Für unsere Diskussion ist etwa der besondere Anspruch, auf dem ein immanent-kritisches Verfahren basiert, anschlussfähig: **Immanente Kritik**¹⁰ geht aus einer „Einheit von Analyse und Kritik“ (Jaeggi & Celikates 2017: 117) hervor. Damit wird beansprucht, dass durch eine bestimmte Art von Auseinandersetzung mit einem Gegenstand – durch eine bestimmte Art von Analyse – auch ein vertieftes Problembewusstsein (Kritik) gefördert werden kann. Um dieses Zusammenspiel von Deskription und Evaluation (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 7) darzustellen, soll im Folgenden auf ein aktuelles Beispiel von immanenter Kritik eingegangen werden.

Im Frühjahr 2019, in einer Zeit, in der Demonstrationen gegen den „Mietwahnsinn“ stattfanden und eine Berliner Initiative¹¹ forderte, große Immobilienkonzerne zu „enteignen“, um sie in eine Anstalt öffentlichen Rechts zu überführen, veröffentlichte Sabine Nuss ihre Auseinandersetzung mit der Idee des Privateigentums. Für unsere Diskussion ist ihre Verfahrensweise, also in welcher Form sie ihre Kritik am Privateigentum vorbringt, von Interesse.

In einem ersten Schritt fragt Nuss nach Argumenten, die für das Privateigentum sprechen: Die Institutionalisierung des Privateigentums gehe mit dem Versprechen einher, für eine höhere Motivation der Wirtschaftssubjekte, einen effizienteren Umgang mit Ressourcen und letztlich für eine Mehrung des Wohlstandes zu sorgen.¹² In einem weiteren Schritt versucht

¹⁰ Immanente Kritik wird klassischerweise auf Hegel zurückgeführt. Sie hat ihre Ausarbeitung bei Marx und ihre Weiterentwicklung insbesondere in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule gefunden. (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 115). Immanente Kritik wird seit einigen Jahren wieder verstärkt diskutiert, wobei insbesondere metakritische Zugänge zu nennen sind, die u.a. versuchen die Verfahrensweise zu systematisieren und die weitreichenden Voraussetzungen zu klären (Jaeggi 2014, 2016; Romero 2014; Särkelä 2018; Stahl 2013, 2014).

¹¹ Die Kampagne wird in den sozialen Medien unter dem Hashtag #dwenteignen diskutiert, wobei „dw“ auf den Immobilienkonzern Deutsche Wohnen verweist, welcher auf Basis des Artikel 15 des deutschen Grundgesetzes gegen Entschädigung „*vergesellschaftet*“ werden solle (vgl. insb. Artikel 15 Absatz 1 Satz 1 GG). Bei näherer Betrachtung handelt es sich bei dieser Kampagne weniger um eine Kampagne, die auf „Enteignung“ (vgl. Artikel 14 Absatz GG) zielt, was beispielsweise beim Bau von Autobahnen durchgesetzt wird, als vielmehr um eine Vergesellschaftungskampagne (vgl. hierzu näher „gute Enteignung, böse Enteignung“, Nuss 2019: 9 ff.)

¹² In ihren eigenen Worten: „Das Versprechen des Privateigentums beruht auf der Annahme, dass die Wirtschaftssubjekte, wenn sie sich die Früchte ihrer Arbeit privat, das heißt exklusiv, aneignen können, motivierter seien. Diese höhere Motivation sei wichtig, da die Ressourcen, gemessen an der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse, knapp seien. Das erfordere einen ‚wirtschaftlichen‘, also effizienten Umgang mit ihnen. Das private Ei-

Nuss dieses Versprechen zu überprüfen und stellt Zusammenhänge mit dem Scheitern dieses Versprechens her. Sie spricht auf Basis dieses Zusammenhangs von einem „vergifteten Versprechen“: „Das Versprechen des Privateigentums ist insofern vergiftet, als die ihm innewohnende Dynamik einen relevanten Teil der Bevölkerung systematisch vom Wachstum des gesellschaftlich geschaffenen Reichtums ausschließt – relativ (der Anteil an diesem wachsenden Reichtum geht zurück) und zuweilen auch absolut.“ (Nuss 2019: 40)

Nuss führt hier, ganz im Sinne der vorhin angesprochenen „Einheit von Analyse und Kritik“, den Gegenstand, den Sie beschreibt (Institutionalisierung von Privateigentum), in eine bestimmte Form eines Widerspruchs über. In Anbetracht des Zusammenhangs zwischen Wirtschaftswachstum und ungleicher Entwicklung – ein Zusammenhang zwischen dem Versprechen der Wohlstandsmehrung und dessen teilweisen Scheiterns im Sinne ungleicher Entwicklung, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs – erscheint der untersuchte Gegenstand „vergiftet“. Für unsere Diskussion ist nun entscheidend, dass dieser Widerspruch eine bestimmte Qualität aufweist, wodurch sich immanente Kritik von anderen Formen der Kritik unterscheiden lässt.

Um dies zu verdeutlichen, soll das Konzept der *internen Kritik* von jenem der *immanenten Kritik* abgehoben werden. Zunächst ein Beispiel für interne Kritik: Einer Gemeinschaft, die sich zu den Menschenrechten bekennt, jedoch politische Gefangene foltert, kann vorgeworfen werden, einem Selbstwiderspruch zu unterliegen. Das Charakteristische an dieser Kritik ist, dass ein Maßstab für die Kritik gewählt wird, der bereits anerkannt ist (Verbot der Folter oder grausamer, unmenschlicher Behandlung). Da der Maßstab der Kritik nicht etwa von außen an den Gegenstand der Kritik angelegt wird – wie dies bei „externer Kritik“ (Jaeggi 2014: 261) der Fall wäre, sondern bereits als gültig erachtet wird, gewinnt interne Kritik ihre Überzeugungskraft: Wer will sich schon vorwerfen lassen, seinen eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden? Der Nachteil dieser Kritikform ist darauf zurückzuführen, dass man auf Normen angewiesen ist, die bereits anerkannt sind. So

gentum sichere die individuelle Freiheit, die für die Entfaltung der Effizienz nötig sei. Die Wirtschaftssubjekte müssten zum Beispiel frei sein im Festsetzen der Preise, in der Bezahlung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, in der Wahl ihres Standorts, in der Art und Weise ihrer Produktion, in der Suche nach dem besten Wettbewerbsvorteil und in vielem anderen mehr. Der Staat soll nur für einen entsprechenden Ordnungsrahmen verantwortlich sein. Grundsätzlich gilt in dieser Anschauung: je weniger staatliche ‚Fesseln‘ für das Privateigentum, desto freier die Preisbildung, desto effizienter der Markt, das wiederum führe zu mehr Wirtschaftswachstum und dieses komme allen zugute.“ (Nuss 2019: 19)

hat interne Kritik eher eine Reparationsfunktion, sie bewahrt bestehende Normen. Deshalb wird interner Kritik vielfach ein eher konservativer Charakter und ein Mangel an transformativem Potential attestiert (vgl. ebd.).

Wie wir bei Nuss gesehen haben, basiert *immanente Kritik* auch auf anerkannten Normen oder Idealen (Versprechen des Privateigentums). Der dargestellte Zusammenhang zwischen Anspruch und gegenläufiger Verwirklichung reicht bei immanenter Kritik jedoch tiefer als bei interner Kritik. Während im Fall der internen Kritik diese durch ein Befolgen des Anspruchs (Menschenrechte einhalten) besänftigt werden kann, trifft bei immanenter Kritik das Gegenteil zu: Gerade durch das Befolgen des Anspruchs („Wohlstandsmehrung durch Institutionalisierung des Privateigentums“ Nuss 2019: 40) kommt es zu ungleicher Entwicklung, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs. Durch immanente Kritik wird also nicht aufgezeigt, dass der Anspruch nicht befolgt wird, sondern, dass gerade durch das Befolgen des Anspruchs dieser nicht erfüllt werden kann. Mit immanenter Kritik werden also Zusammenhänge hergestellt, die aufzeigen, dass ein Befolgen anerkannter Normen oder Ideale zu einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2013: 417) dieser Ansprüche führt. In diesem Sinne weisen solche *immanenten Widersprüche* über die anerkannten Normen oder Ideale, aus denen sie hervorgehen, hinaus und bergen transformatives Potential, ohne jedoch dabei Überzeugungskraft zu verlieren. Die Verfahrensweise immanenter Kritik, wie sie Jaeggi (2014) beschreibt, lässt sich modellhaft folgendermaßen darstellen (Abb. 1).

Im Folgenden werden wir wieder auf die unterrichtliche Problemorientierung zurückkommen und näher herausarbeiten, inwiefern immanente Kritik helfen kann, um ein reflexives Problembewusstsein zu fördern.

2.5 Zusammenfassung unterschiedlicher Ansätze von problemorientiertem Unterricht: über, mit oder durch Probleme Lehren und Lernen?

Die bisherige Debatte lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Klafkis Zugang des „Problemunterrichts“ mittels „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ zielt auf ein vertieftes Problembewusstsein. In derartigen Lernumgebungen geht es in erster Linie um einen vertieften Einblick in zentrale gesellschaftliche Probleme. Daher sprechen wir bei solchen Lernarrangements von einem Lehren und Lernen *über* Probleme. Während wir beim Lehren und Lernen *über* Probleme einen Mangel an schüler*innenseitiger Mitgestaltungsmöglichkeiten am Lernprozess durch den starken Top-Down-Charakter kritisch anmerken

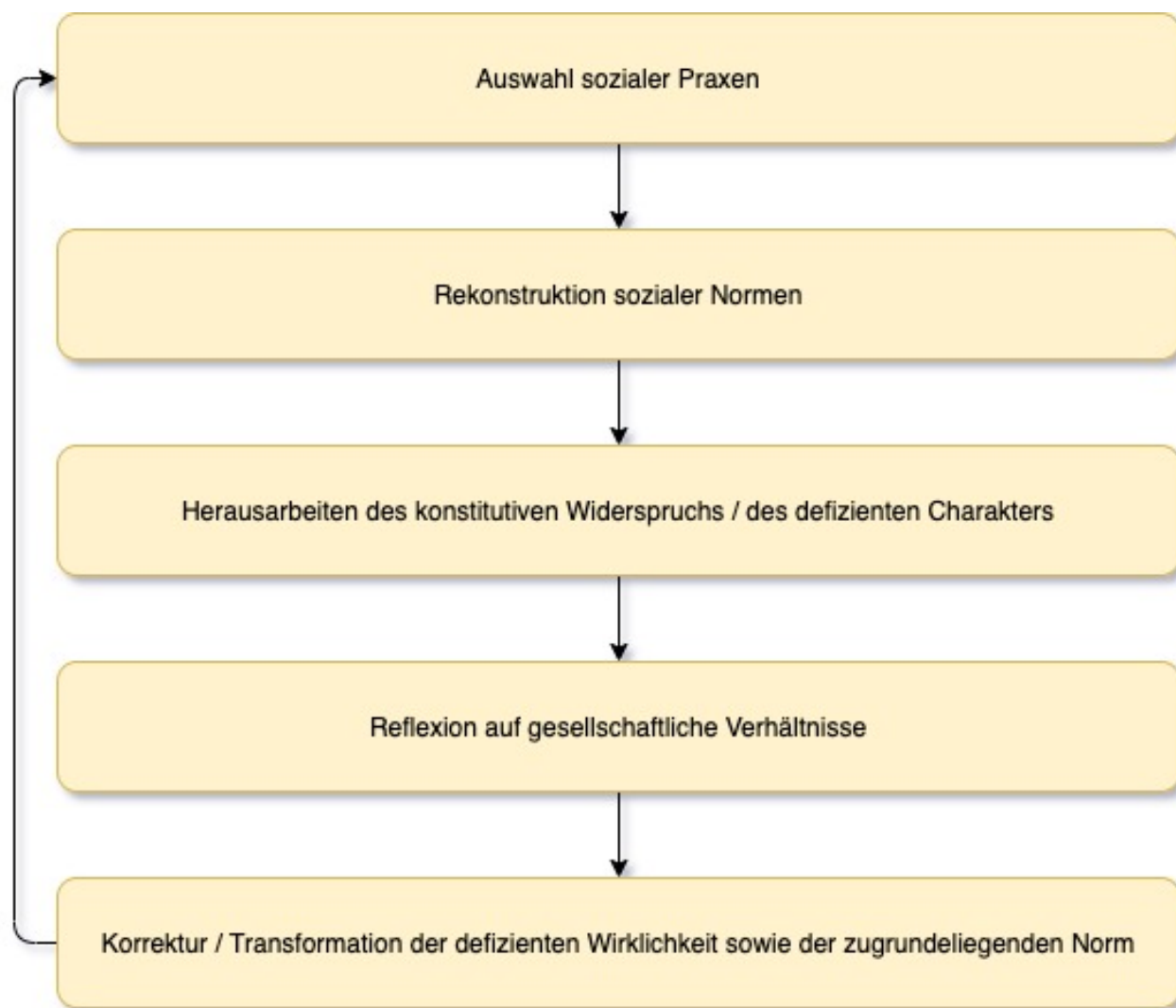


Abb. 1: Von Jaeggi vertretene Verfahrensweise immanenter Kritik (eigene Darstellung, nach Jaeggi 2014: 286ff.)

möchten¹³, lässt sich dies durch das an Dewey angelehnte POL maßgeblich abmildern.

Beim POL dient eine Probleminszenierung als Impuls für einen Lernprozess, indem die Schüler*innen den Lerngegenstand mit-hervorbringen. Durch ein solches forschendes Lernen wird eine stärkere Partizipation am Lehr-Lern-Prozess ermöglicht und gefordert. Da das Lernen in der Auseinandersetzung mit der Problemstellung stattfindet, sprechen wir bei derartigen Lernumgebungen von einem Lehren und Lernen *mit* Problemen. Der Nachteil solcher Lernar-

¹³ Diese eventuell weitreichend wirkende Kritik an Klafki ist kein Novum dieses Beitrags, sondern wird bereits seit über einem Jahrzehnt diskutiert, wie dies etwa Meyer und Meyer – die Klafkis Ansatz nahestehen – im folgenden Zitat auf den Punkt bringen: „Vielmehr müssten aus unserer Perspektive die **Lerner** mit ihrem kritisch-konstruktiven Potenzial und mit ihren Interessen und Handlungsmotiven viel stärker in den Blick der Planung kommen, als dies bei Klafki der Fall ist. Sie kommen bei ihm durchgehend nur als **Objekte** der didaktischen Bemühungen und nicht als Subjekte didaktischer Prozesse, nicht mit ihrer didaktischen Kompetenz in den Blick.“ (Meyer & Meyer 2007:112; Herv. d. Verf.)

rangements ergibt sich jedoch – wie wir noch zeigen werden – durch eine tendenziell unhinterfragbare Problemsetzung und die damit verbundene kritisierte Problemauffassung, wodurch sich derartige Zugänge kaum für einen Umgang mit sozialgeographischen Problemen eignen.

Demgegenüber möchten wir ein immanent-kritisches Erschließen von Lerngegenständen anführen. Wie wir diskutieren konnten, lassen sich durch immanente Kritik, immanente Widersprüche aufzeigen. Solche Widersprüche bieten Einblicke in ein Problemfeld. Jedoch wird ein Problem im Medium des Widerspruchs nicht einfach vorgegeben, sondern muss selbst erst noch erschlossen werden, da das *Problem als Widerspruch* reflexiv verfasst ist, womit sich die Problemstellung in einem Zusammenhang mit Problembedingungen zeigt. Dadurch – so unsere zweite These – lässt sich eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lern-Prozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht. Diese Problemauffassung ent-

Tab. 1: Unterschiedliche Ansätze der Problemorientierung (eigene Darstellung; nach Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung)

	Probleminszenierung	reflexives Problembewusstsein	Partizipation am Lehr-Lern-Prozess
L&L über Probleme (z. B.: epochaltypische Schlüsselprobleme – Klafki)	Problem dient als Lerngegenstand	Zielt auf vertieftes Problembewusstsein – nicht notwendig reflexiv	Eher unterbunden, da „außeninitiiert“, von „überlegenem Standpunkt“
L&L mit Problemen (z. B.: POL – Dewey)	Problem dient als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen	Problembewusstsein wird nicht vertieft	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht
L&L durch Probleme (z. B.: Problem als Widerspruch)	Problem wird selbst zum Problem; dient sowohl als Lerngegenstand im Sinne eines über Probleme L&L als auch als reflexiver Ausgangspunkt im Sinne eines mit Problemen L&L	Reflexives Problembewusstsein wird gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht

spricht – so unsere These – dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher als jene des POL – ohne jedoch einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen. In diesem Sinne soll gleichzeitig ein Lehren und Lernen über Probleme wie auch mit Problemen ermöglicht werden, was wir als Lehren und Lernen durch Probleme bezeichnen.

Frage 2: Lässt sich durch ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lern-Prozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht, was dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher entspricht – jedoch ohne einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen?

3 Methode & Forschungsdesign

Um die beiden Fragestellungen, die wir entlang der Diskussion unterschiedlicher Zugänge zur Problemorientierung aufwerfen konnten, empirisch angereichert nachgehen zu können, haben wir mit Studierenden die jeweils gleiche Problemstellung einmal entlang des POL und darauffolgend immanent-kritisch behandelt. Das Design dieser Fallstudie – welches wir im Folgenden noch im Detail vorstellen – konnten wir im Wintersemester 2020/21 an der Universität Duisburg-Essen im Zuge einer Lehrveranstaltung mit 22 Teilnehmenden durchführen.

Bei der Wahl der Problemstellung haben wir zum einen den diskutierten Charakter sozialgeographischer Probleme berücksichtigt¹⁴ und zum anderen haben wir uns mit der Wahl des Themenbereichs an die

Kernlehrpläne angelehnt¹⁵. In diesem Sinne entschieden wir uns für eine Probleminszenierung aus dem Bereich des Wohnens, welche folgendermaßen lautet:

„Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“

Diese Problemstellung wurde entlang der unterschiedlichen didaktischen Zugänge (POL bzw. immanent-kritisches Erschließen) bearbeitet. Die von den Studierenden behandelten Aufgabenstellungen liegen uns in schriftlicher Form vor. Die Daten, die so erhoben wurden, haben wir mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015; Schreier 2012) (Primärverfahren) ausgewertet, wobei die Erstellung der inhaltlichen Kategorien deduktiv-induktiv (vgl. Gläser-Zikuda 2005) durch offenes Kodieren¹⁶ (vgl. Kuckartz 2018; Schreier 2012) erfolgte. Zur weiteren Auswertung der systematisierten Daten führten wir teilweise eine Typenbildung (vgl. Kuckartz 2018) (Sekundärverfahren) durch.

Während wir die Auswertung im Sinne des beschriebenen systematischen Verfahrens durchführen konnten, weist diese Fallstudie in der Erhebung forschungspragmatisch bedingte Limitationen auf. In diesem Zusammenhang ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass es sich um kein Kontroll- oder Vergleichsgruppendesign handelt, sondern alle Studierenden der Lehrveranstaltung erst die Problemstellung entlang des

¹⁴ D. h. es handelt sich nicht um Probleme, welche sich vordergründig als externe Probleme darstellen, wie etwa ein Brand im Veranstaltungssaal oder eine Dürre – insofern diese nicht in einen Zusammenhang mit menschlichem Handeln gebracht werden kann.

¹⁵ Budke und Glatter (2013) stellen eine aufschlussreiche Diskussion über die Verankerung sozialgeographischer Themen in Kernlehrplänen für den Geographieunterricht bereit. Auf Basis der Lehrplananalyse bei Budke und Glatter (2013: 495) lässt sich unsere Probleminszenierung etwa mit der „sozialgeographischen Fragestellung der Kernlehrpläne für den Geographieunterricht der Klassen 7–10“ (ebd.), „Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?“ (ebd.) in Verbindung bringen.

¹⁶ Beim offenen Kodieren wird das Material mit W-Fragen (z. B. Was wird besprochen, etc.) konfrontiert, um es analytisch aufzuschlüsseln und zu durchdringen (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016).

POL bearbeiteten und *anschließend* die gleichen Studierenden die Problemstellung aus der besprochenen immanent-kritischen Perspektive erneut behandelten. Darüber hinaus sind auch Versuchsleiter*inneneffekte, die sich im Kontext der Lehrveranstaltung ergeben können, nicht auszuschließen. Diese Limitationen werden wir in der Zusammenfassung berücksichtigen.

3.1 Datenerhebung zur Frage 1

Um Frage 1¹⁷ anhand empirischer Daten vertiefend zu diskutieren, wurden Aufgabenstellungen entworfen, die wir aus der der Literatur zum POL ableiten konnten und die im Zuge der genannten Lehrveranstaltung in Kleingruppen bearbeitet wurden. In der Literatur zum POL lassen sich etwa Ansätze, die sich enger an einem *Schema* des Problemlösens orientieren (Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl & Krause 2001; Reusser 2005) von Ansätzen unterscheiden, die in der Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses offener sind und eher auf *Phasen* des Problemlösens abheben (aus der Sachunterrichtsdidaktik: Beinbrech 2015; aus der Geographiedidaktik: Roberts 2013).

Auf Grund dieser Vielfalt von Ansätzen mussten wir uns für ein Modell entscheiden, um die Aufgabenstellungen zu formulieren. Obwohl uns für die unterrichtliche Praxis die weniger straff strukturierten Phasenmodelle eher überzeugen¹⁸, lehnen wir uns für diese Untersuchung an einem Schemenmodell an, da uns die spezifischere Strukturierung eine genauere Datenauswertung ermöglichen soll. Konkret lehnen wir uns für diese Untersuchung an das Siebenschrittmodell von Reusser (2005) an, welches wie folgt dargestellt werden kann:

Tab. 2: Schritte des Problemlösungsprozesses
(nach Reusser 2005; eigene Darstellung)

1	Problemstellung / -inszenierung
2	Problemdefinition und Problemanalyse
3	Hypothesenbildung
4	Überprüfung
5	Modifikation / Operationalisierung
6	Finalisierung einer Problemlösung
7	Sicherung des Lernertrags bzw. Arbeitsrückschau

Für die anschließende Datenauswertung waren für uns besonders die Lösungsansätze aus Schritt 3 und

¹⁷ Frage 1: Impliziert das POL eine Problemauffassung, die eine Diskussion von Problem*bedingungen* tendenziell behindert und somit kontingente Problembedingungen als feste Bedingungen – als „Tatsachen des Falles“ – vorwegnimmt?

¹⁸ In Anlehnung an Roberts (2013) vertreten wir hinsichtlich der schematischen Modelle die folgende Auffassung: „Auch wenn diese Abfolge sinnvoll ist, so sollte sie nicht zu einer Zwangsjacke werden.“

die finalen Problemlösungen aus Schritt 6 von Interesse. Den Fokus der Auswertung richteten wir auf die Qualität der Lösungsansätze, wobei wir der Frage nachgegangen sind, ob die Bedingungen des Problems tatsächlich – wie wir thesenhaft auf Basis der theoriegeleiteten Diskussion zu den unterschiedlichen Problemauffassungen annehmen – als *feste* Bestandteile des Problems vorweggenommen oder im Zuge des Problemlösungsprozesses auch mitdiskutiert werden und somit als *veränderbar* erscheinen.

3.2 Datenerhebung zur Frage 2

Um Aufgabenstellungen zu entwerfen, die eine empirisch angereicherte Diskussion von Frage 2¹⁹ ermöglichen, konnten wir uns weniger auf didaktische Literatur beziehen. Stattdessen haben wir uns hier auf jüngere Literatur zum Ansatz „immanente Kritik“ gestützt (Jaeggi 2014, 2016; Romero 2014; Stahl 2013). Als einen ersten Schritt, der das Hervorbringen von immanenten Widersprüchen unterstützen soll und somit einen Perspektivwechsel von vermeintlich *festen* Bedingungen von Problemen hin zu veränderbaren Bedingungen vorbereiten soll, schlagen wir vor, im Zuge der Darstellung den **konflikthaften Charakter des Problems** hervorzuheben²⁰.

Um den konflikthaften Charakter von Problemen zu betonen, sollte aber nicht nur auf verschiedene Interessen, die sich widersprechen, verwiesen werden. Vielmehr können Konflikte auch stärker als strukturell verankerte Phänomene gedacht werden. In diesem Fall werden Konflikte als Erscheinungen von sich widersprechenden gesellschaftlichen Dynamiken begriffen. Fraser und Jaeggi (2020) verwenden in diesem Kontext die Metaphern des „Vordergrundes“ und des „Hintergrundes“ (ebd.: 49), womit sie auf hintergründige strukturelle Bedingungen, oder „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ (ebd.: 90) verweisen, welche vordergründige Konflikte vorantreiben. Sie legen also

¹⁹ Frage 2: Lässt sich durch ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lernprozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht, was dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher entspricht – jedoch ohne einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen?

²⁰ Bei einer Problemauffassung, wie dies bei der externen Problemauffassung der Fall ist (vgl. das Brand-Beispiel in Anlehnung an Dewey), lässt sich nicht sinnvoll von einem Interessenskonflikt sprechen. Insofern der Brand tatsächlich ohne menschliches Verschulden ausgebrochen ist – etwa durch einen Blitzschlag (trotz Vorkehrungen, wie Blitzableiter, etc.) – wäre es widersinnig von einem Interessenskonflikt zu sprechen, welcher dann ja zwischen Veranstaltungsbesucher*innen und dem Blitz bestehen würde. Sozialgeographische Probleme hingegen – so lässt sich zumindest mit kritischen Gesellschaftstheorien argumentieren – weisen einen konflikthaften Charakter auf.

einen Zusammenhang zwischen vordergründigen Konflikten und hintergründigen gesellschaftlichen Verhältnissen nahe. Im zweiten Schritt soll es also darum gehen, die erkannten Akteur*innen in ihren *sozialen Rollen*, also die „Charaktermasken“ (Marx, MEW 23: 100) zu diskutieren. Konflikte erscheinen so durch **strukturelle Dynamiken** begünstigt. Ein geeignetes Medium, um solche strukturellen Dynamiken herauszuarbeiten, ohne dabei in einen Struktur determinismus zu verfallen, ist der Widerspruch. Der zweite Schritt zielt in diesem Sinne darauf, immanenten Widersprüchen, die sich aus strukturellen Bedingungen ergeben und Konflikte begünstigen, herauszuarbeiten.

Ein solcher immanenter Widerspruch entspringt einer Analyse des Gegebenen, jedoch – so die These – lässt er gleichzeitig über das Bestehende hinausblicken, da sich durch den Widerspruch „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ erkennen lassen²¹. Um dieses Potential zu heben, zielt die Aufgabenstellung des dritten Schritts auf die Formulierung einer Fragestellung, die vom immanenten Widerspruch abgeleitet wird. Die zentrale These hierbei ist, dass eine so hervorgebrachte Fragestellung das „Framing“ (vgl. Matthes 2009), welches die Problemstellung impliziert, durchbricht. Wir gehen also davon aus, dass die Problembedingungen, die die Problemstellung implizieren, an diesem Punkt in einem reflexiven Zusammenhang mit der Probleminszenerierung stehen. Kurzgefasst: Es sollte sich ein „reflexives Problembewusstsein“ (vgl. Abschnitt 2.3) in dieser Fragestellung erkennen lassen. Ein solches Problembewusstsein erachten wir als Voraussetzung für einen mündigkeitsorientierten „Problemunterricht“ (Meyer & Meyer 2007: 129), da erst dadurch der mit der jeweiligen Probleminszenerierung gesetzte „Problemframe“ (vgl. Altheide 1997) diskutierbar wird.

Wir möchten allerdings eine so gedachte immanentkritische Problemorientierung nicht einfach auf der Ebene eines geschärften Problembewusstseins enden lassen, sondern auch eine Lösungsorientierung ermöglichen. Die Herausforderung, die sich hierbei stellt, führt erneut zum kontingenten Charakter von sozialgeographischen Problemen zurück: Bei solchen Problemen gibt es schlicht nicht die eine zwingende Lösung. Trotzdem möchten wir bei unseren Überlegungen hinsichtlich einer Strukturierung einer solchen Debatte um geeignete Lösungen auch nicht in einer Beliebigkeit verhaftet bleiben. Kontingenz zu berücksichtigen soll für uns nicht bedeuten, dass Lösungsansätze unterschiedlicher Qualitäten vermeintlich gleichberechtigt nebeneinander angeführt werden können.

²¹ Um das transformative Potential zu betonen, lässt sich etwa mit Adorno argumentieren: „Das Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des Richtigen, Besseren.“ (Adorno 1963: 793)

Um dieses Spannungsverhältnis – einerseits dem Anspruch der angesprochenen Kontingenz gerecht zu werden und andererseits nicht in Beliebigkeit zu verfallen – zumindest abzumildern, schlagen wir eine Strukturierung von Lösungsansätzen vor, und zwar entlang einer Matrix verschiedener „Lösungsqualitäten“. In diesem Sinne legen wir nahe, die unterschiedlichen Lösungsansätze nach der Tiefe der Analyse zu unterscheiden. Hierfür schlagen wir drei Kategorien vor:

- Problembedingungen werden vorweggenommen: Wenn etwa nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern Lösungsvorschläge entlang bestehender Bedingungen erarbeitet werden. (z. B. die Mieterhöhung durch Sparen in anderen Lebensbereichen bewältigen)
- Problembedingungen werden kompensiert: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird, diese aber nicht behoben werden, sondern nur ausgeglichen, also kompensiert werden. (z. B. Wohnbeihilfe: Marktprinzipien werden beibehalten, jedoch kompensiert)
- Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird und auch versucht wird diese zu beheben. (z. B. Hinterfragen einer profitorientierten Wohnungsvergabe, wie dies bei den Forderungen nach Vergesellschaftung von Immobilienkonzernen der Fall ist)

Diese Matrix suggeriert nun einerseits eine Wertung: Je tiefergehend die Analyse, desto besser der Lösungsansatz; andererseits relativieren wir diese Wertung, indem wir beim jeweiligen Lösungsansatz nach Potentialen und Grenzen fragen. So lassen sich die unterschiedlichen Lösungsansätze in ein Verhältnis zueinander bringen und es kann sich beispielsweise zeigen, dass Lösungsansätze, die einer weniger tiefreichenden Analyse entspringen, zwar unmittelbare Handlungsoptionen ermöglichen – da sie etwa unter gegebenen Bedingungen bereits möglich sind – jedoch an Problemursachen nichts verändern. So soll eine qualitative Unterscheidung der Lösungsansätze ermöglicht werden, ohne dabei etwaige Ambivalenzen ausblenden zu müssen.

Tab. 3: Matrix der Lösungsqualitäten
(eigene Darstellung, nach Lehner, Gruber & Gryll, in Vorbereitung)

	Lösungsansatz	Potentiale	Grenzen
Tiefe der Analyse ↓	Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)		
	Problembedingungen werden kompensiert		
	Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt		

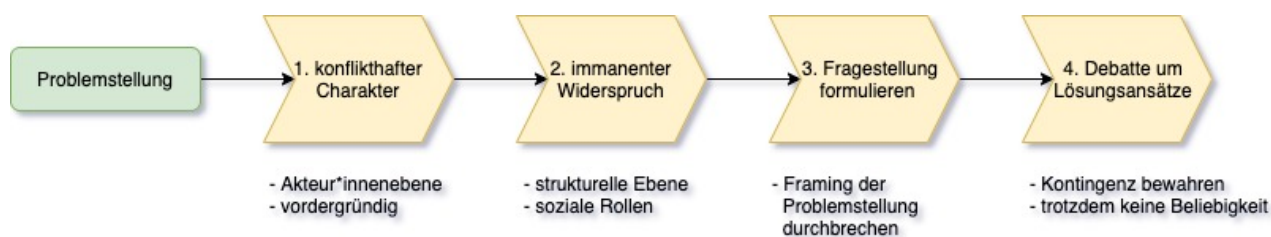


Abb. 2: Datenerhebungsprozess zu Frage 2

Die hier dargestellten vier Schritte der Datenerhebung, auf die wir im Zuge der Diskussion der Ergebnisse vertiefend zurückkommen werden, lassen sich vorerst folgendermaßen zusammenfassen (Abb. 2).

4 Analyse und Diskussion der Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zu Frage 1: Schweigen zum Bezugsrahmen

Ausgehend von der genannten Probleminszenierung: „Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten

zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“, wurden auf Basis des Siebenschrittmodell des POL von Studierenden unterschiedliche Lösungsansätze hervorgebracht. Diese Lösungsansätze konnten wir den folgenden drei Kategorien zuordnen: Entweder zielen die Lösungsvorschläge auf ein „höheres Einkommen“, auf „geringere Ausgaben“, oder auf eine Kombination dieser Ansätze. Die Kategorie „geringere Ausgaben“ haben wir zusätzlich in drei Unterkategorien unterteilt: „sparsamere Lebensführung“, „Kostensenkung durch Kooperation“, bzw. „Kostensenkung durch Konflikt“. Das so erarbeitete Kategoriensystem stellen wir in folgender Tabelle in Kombination mit exemplarischen Beispielen für die jeweilige Kategorie dar:

Tab. 4: Categoriesystem & exemplarische Beispiele

Kategorie	Exemplarische Beispiele
Höheres Einkommen	„Aufstockung von Stunden“, „Aufnehmen von Nebenjob“, „Jobwechsel (besser bezahlte Anstellung)“, „zusätzlicher Nebenjob“
Geringere Ausgaben	
• Sparsamere Lebensführung	„Verkauf von Auto & Umstieg auf ÖPNV“, „Lebt die Person in dieser Wohngegend möglicherweise über ihre Verhältnisse?“, „Möglicherweise umziehen in eine günstigere Wohnung“, „Sparplan erstellen (Möglichkeiten der Kostenersparnis in anderen Alltagsbereichen, z. B. Freizeitgestaltung)“
• Kostensenkung durch Kooperation	„Gründung von Wohngemeinschaft“, „Lösung mit dem Mieter finden (Gespräch)“, „Mietkostenaufschub mit Vermieter aushandeln“
• Kostensenkung durch Konflikt	„Unterstützung durch den Mieterschutzbund“, „rechtliche Grundlage der Mieterhöhung prüfen“
Kombination höheres Einkommen & geringere Ausgaben	„die Alternativen bestehen grundsätzlich darin, entweder die Mietkosten zu reduzieren oder das eigene Einkommen zu steigern“, „Hat die Freundin kurzfristig nicht ausreichend Geld zur Verfügung, um die Mietkosten zu finanzieren (z. B. durch Kurzarbeit), wäre es eine Möglichkeit, dass sie sich einen Nebenjob sucht oder mit ihrem Vermieter (ggf. mit der Unterstützung durch den Mieterschutzbund) eine Absprache trifft.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Zuge des POL Lösungsansätze hervorgebracht wurden, die auf ein höheres Einkommen bzw. auf geringere Ausgaben zielen. Die Problembedingung (gestiegene Mietkosten) wird in keinem Lösungsvorschlag als gesellschaftlich hervorbracht mitberücksichtigt. Lösungsansätze, die auf ein höheres Einkommen bzw. auf geringere Ausgaben zielen, hinterfragen die gestiegenen Mitkosten nicht. Im Gegenteil, der gesellschaftlich hervorbrachte Bezugsrahmen in Form der Mieterhöhung wird vorweggenommen und als „Tatsachen des Falles“ (Dewey 2016: 135), als „fester Bestandteil“ (ebd.: 136) des Problems erachtet²². So wird letztlich eine Internalisierung der Problembedingungen gefördert.

Es lässt sich also festhalten, dass diese Erhebung die Auffassung stützt, dass ein klassisches problemorientiertes Lehren und Lernen (POL) kaum einen Beitrag leisten kann, um die „Bedingungen der Möglichkeiten“ (Fraser & Jaeggi 2020: 52) einer Diskussion zuzuführen. Um dies zu ermöglichen müssten die sieben Schritte des POL (vgl. Tab. 2) noch um einen Schritt ergänzt werden, der eine Reflexion eines Zusammenhangs zwischen Problemstellung und Problembedingung fördert – um eine Problematisierung der Problemstellung selbst zu ermöglichen.

Letztlich stützt die Erhebung jedoch also die These, dass Unterrichtsumgebungen, die nach dem POL ausgerichtet werden, kaum einen Beitrag leisten können, um einen solchen reflexiven Zusammenhang zwischen Problemstellung und Problembedingungen herzustellen. Durch solche Lehr-Lernumgebungen werden viel eher bestehende Bedingungen behandelt, als wären sie „Tatsachen des Falles“ – als wären sie natürlich gegeben und unveränderbar. Insbesondere im Zusammenhang mit dem diskutierten Charakter sozialgeographischer Problemstellungen (vgl. 2.3) laufen solche didaktischen Zugänge Gefahr zu Ideologien zu gerinnen, da sie gesellschaftliche Verhältnisse und die daraus resultierenden Probleme tendenziell reproduzieren. Im Umgang mit sozialgeographischen Problemen zeichnet sich durch diese Erprobung hingegen ab, dass das POL letztlich eine Anpassung an gegebene Verhältnisse durch eine implizite Vorwegnahme von Problembedingungen *fördert*, was eine *mündigkeitsorientierte Bildung* untergräbt.

²² Bei Lösungsansätzen, wie „Mietkostenaufschub mit Vermieter aushandeln“ scheint es zwar auf den ersten Blick, als würden die Bedingungen des Problems (Mieterhöhung) hinterfragt werden. Letztlich wird hier viel eher um Kulanz gebeten, also auf ein Entgegenkommen gehofft, was die Problembedingungen wiederum implizit anerkennt und nur auf eine Ausnahme zielt. Dies trifft auch auf Lösungsansätze, wie „rechtliche Grundlage der Mieterhöhung prüfen“, zu. Hier wird ebenfalls die Problembedingung nicht diskutiert, sondern nur überprüft, ob diese auch ordnungsgemäß sei.

4.2 Ergebnisse zu Frage 2: reflexives Problembewusstsein

Anders als beim vorhin diskutierten POL soll eine immanent-kritische Gestaltung von Unterrichtsumgebungen helfen, die „Bedingungen der Möglichkeiten“ – also den mit der Probleminszenerierung gesetzten Bezugsrahmen – mitzudiskutieren. Diesem Anspruch folgend, wurde die gleiche Problemstellung mit **veränderten Aufgabenstellungen** erneut behandelt.

In einem ersten Schritt²³ wurde die Problemstellung von den Studierenden auf einen konflikthaften Charakter untersucht. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeitsphase sind alle sehr ähnlich und beschreiben durchwegs einen Interessenkonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin, wie dies exemplarisch ein Auszug einer der Kleingruppen nahelegt: „Die Problemstellung beschreibt einen Konflikt zwischen dem Vermieter und der Mieterin.“ Auf dieser vordergründigen Akteur*innenebene aufbauend, konnten wir im Plenum diskutieren, welche Institutionen oder sozialen Praktiken diesen Konflikt begünstigen bzw. vermitteln. Im Zuge dieser Diskussion einigten sich die Studierenden auf den *Wohnungsmarkt* als soziale Institution, die diesen Konflikt konstituiert und vermittelt. Die soziale Praxis, Wohnungen nach Marktlogiken zu vermitteln, bildet so den Ausgangspunkt für eine vertiefende Gruppenarbeitsphase, um diese Form der Verteilung von Wohnungen auf immanente Widersprüche²⁴ zu untersuchen.

Um sich den Ergebnissen dieser Arbeitsphase systematisch anzunähern, lässt sich vorerst festhalten, dass alle Gruppen eine *Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien* als Vorteil des Wohnungsmarktes herausstellen, was folgendes Zitat exemplarisch darstellen soll: „Durch den institutionalisierten Wohnungsmarkt besteht ein umfangreiches Wohnungsangebot, aus dem jede oder jeder das für sie oder ihn beste und

²³ Während wir uns in diesem Beitrag auf die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse konzentrieren, besprechen wir die einzelnen Arbeitsschritte in einem anderen Beitrag detaillierter (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, insbesondere Kapitel 5).

²⁴ Die einzelnen Arbeitsschritte, welche die immanente Kritik unterstützen sollen, zielen in einer ersten Phase auf die Vorteile bzw. das „Versprechen“ (vgl. die Kritik des Privateigentums von Nuss (2019) aus Abschnitt 2.4), welche mit der sozialen Institutionalisierung von Marktlogiken bei der Verteilung von Wohnraum einhergehen. Die Arbeitsschritte der zweiten Phase zielen auf das Scheitern dieses Versprechens. Es wird also untersucht, ob sich dieses Versprechen tatsächlich realisieren lässt. Abschließend wurde der Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Versprechen und seinem Scheitern gerichtet. Erst wenn der Versuch das Versprechen der sozialen Praxis zu realisieren, auch in einen Zusammenhang mit dessen Scheitern gebracht werden kann, lässt sich von einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2013: 417), von einem „vergifteten Versprechen“ (Nuss 2019: 40), oder eben von einem „immanenten Widerspruch“ (Jaeggi 2014: 295) sprechen.

passendste Angebot auswählen kann. Es können verschiedene Prioritäten oder Abneigungen berücksichtigt werden.“ Diesen Vorteil bringen alle Gruppen mit Varianten von Unsicherheiten hinsichtlich einer Realisierung dieser Wahlfreiheit in Verbindung. So zeigt sich die soziale Praxis Wohnungen nach Marktlogiken zu verteilen im Spannungsfeld: Es wird einerseits zwar eine Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien ermöglicht, die Realisierung einer solchen Wahl ist jedoch andererseits aus unterschiedlichen Gründen ungewiss. Die Gründe, welche von den Studierenden hierzu herausgearbeitet wurden, betreffen hauptsächlich die Finanzierbarkeit der Wohnungswahl, jedoch darüber hinaus auch weitere Kriterien, wie Herkunft oder Hautfarbe, was in folgender Tabelle dargestellt werden soll:

Tab. 5: Wohnungsmarkt im Spannungsfeld zwischen Wahlfreiheit und Unsicherheit – Varianten der Unsicherheiten

Kategorien	Exemplarische Beispiele
Finanzierbarkeit und Klassismus (Diskriminierung aufgrund einer sozialen Position)	„Freie Wohnungswahl nach subjektiven Kriterien ist abhängig vom Eigenkapital“ „Mieterinnen und Mieter sind eigentlich dazu im Stande eine Wohnung nach ihren subjektiven Präferenzen frei zu wählen. Diese Freiheit wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass sich nicht jeder Mensch oder jede Gruppe jede Wohnung leisten kann, wodurch die Wohnungswahl durch das zur Verfügung stehende Kapital in gewisser Weise begrenzt wird.“
Intersektionale Zugänge	„Viele Kriterien sind ausschlaggebend für die Chance eine Wohnung zu bekommen, auch nicht zu beeinflussen (Hautfarbe, Migrationshintergrund, Familienstand, Ausstrahlung...)“

Im Sinne von Frage 2 lässt sich in den studentischen Beiträgen auch ein vertieftes Problembewusstsein erkennen – oder genauer: ein *reflexives Problembewusstsein*. Anders als beim POL wird die Bedingung des Problems (Mieterhöhung) nicht einfach vorweggenommen, sondern in einen Zusammenhang mit der Problemstellung gebracht. Mögliche Problemlösungen werden so nicht mehr nur innerhalb des Bezugsrahmens diskutiert, welcher mit der Problemstellung gesetzt wird („Problemframing“). Durch das immanent-kritische Erschließen lässt sich somit nicht mehr nur über Möglichkeiten diskutieren, die den Problembedingungen gerecht werden, sondern auch über die „Bedingungen der Möglichkeiten“ selbst.

So lässt sich die Suche nach potentiellen Lösungen für unser Mietbeispiel ausdehnen. Mit diesem erweiterten Fokus, der nun auch gesellschaftliche Be-

dingungen hinterfragbar macht, sollten auch Ansätze diskutierbar werden, die über Lösungsvorschläge hinausgehen, welche sich in einer individuellen Anpassung an gegebenen Verhältnissen erschöpfen – wie etwa Vorschläge, die auf ein höheres Einkommen oder eine sparsamere Lebensführung zielen. Dieser erweiterte Fokus zeichnet sich in den Fragestellungen ab, welche die Studierenden von den erarbeiteten immanenten Widersprüchen ableiten konnten. Der neue Problemlösungsprozess lässt sich also durch Fragestellungen ergänzen, die auch die „Bedingungen der Möglichkeiten“ hinterfragen, wie beispielsweise: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“

Neben neuen Fragestellungen, welche die Studierenden entlang der aufgeworfenen Widersprüchlichkeiten ableiten konnten, konnte die besprochene „Matrix der Lösungsqualitäten“ (vgl. Abschnitt 3.2) diese erweiterte Diskussion unterschiedlicher Lösungsvorschläge zusätzlich strukturieren. In der abschließenden Gruppenarbeitsphase wurde versucht, zu den drei Kategorien der „Matrix“ (vgl. Tab. 3) entsprechende Lösungsansätze zu erarbeiten. Bei der ersten Kategorie „Problembedingungen werden vorweggenommen“ wurden Vorschläge angeführt, die denen des POL ähneln. Es handelt sich dabei um Ansätze, die entweder auf ein höheres Einkommen oder eine sparsamere Lebensführung zielen – also Lösungsansätze, die den Problembedingungen gerecht werden. Die zweite Kategorie der Matrix geht über diese Ansätze hinaus. Bei Vorschlägen dieser Kategorie werden Problembedingungen (z. B. Mieterhöhung) zwar berücksichtigt, allerdings wird nicht versucht sie grundlegend zu ändern, sondern es geht um Ansätze, die die Auswirkungen mildern bzw. kompensieren. Die Studierenden haben für diese Kategorie beispielsweise auf Ansätze, wie „sozialer Wohnungsbau“, oder „Betzuschussung von Geringverdienenden (Wohngeld)“ verwiesen.

Während sich die Ergebnisse der Studierenden bei diesen ersten beiden Kategorien inhaltlich durchaus ähneln, divergieren die Ansätze hinsichtlich der dritten Kategorie der „Matrix der Lösungsqualitäten“ stärker. Bei dieser Kategorie geht es darum, Ansätze anzuführen, welche die „Bedingungen der Möglichkeiten“ grundlegend hinterfragen. Es geht gewissermaßen darum – salopp formuliert – über neue Spielregeln nachzudenken, also grundlegend über die soziale Praxis Wohnungen nach Marktlogiken zu vermitteln hinauszudenken. Aufgrund der stärker divergierenden Lösungsansätze dieser Kategorie, sollen diese im Folgenden auch näher diskutiert werden.

Um aus den Lösungsvorschlägen der Studierenden für dieses immanent-kritische Modell der Problemorientierung zu lernen, versuchen wir diese dritte Kategorie systematisch zu erschließen. Um also potentielle Schwächen dieses Verfahrens sichtbar zu machen, unterscheiden wir Lösungsansätze, die der eigenen Fragestellung (z. B.: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“) gerecht werden, von Ansätzen, die nicht an die eigene Fragestellung anschließen. Für den ersten Fall lassen sich Beispiele anführen, die der Forderung der Initiative #dwenteignen (vgl. Abschnitt 2.4) ähneln. Hierbei wird in der Tendenz eine auf Profit ausgerichtete Vergabe von Wohnraum grundlegend hinterfragt, wie dies beispielsweise eine Gruppe stichwortartig formuliert: „Anpassung der Güterverteilung[,] Verstaatlichung von Wohnraum“. Bei Lösungsansätzen der zweiten Kategorie lässt sich feststellen, dass ein Teil der selbstformulierten Fragestellung (z. B. freie Wohnungswahl) möglicherweise vernachlässigt wurde. Dies lässt sich etwa bei Lösungsansätzen, wie „Kleinere Wohnungen“, oder „Zuweisung von Wohnraum“ vermuten (vgl. Tab. 6).

Gleichzeitig möchten wir diese Einteilung auch relativieren und betonen, dass auf Grund der stichwortartigen Antworten viele Fragen offen bleiben und wir letztlich nicht einschätzen können, welche Überlegungen den Formulierungen vorausgegangen sind (z. B. potentielle Fragen der Nachhaltigkeit, soziale Kriterien der Zuweisung bei begrenztem Wohnraum). Hier bedürfte es etwa noch zusätzlicher Interviews, um diese Unterscheidung besser treffen zu können. Für unsere Diskussion des immanent-kritischen Modells der Problemorientierung ist jedoch bedeutender, dass sich ein Verbesserungspotential für die Verfahrensweise abzeichnet. Auf Grund der potentiellen Schwierigkeiten, die diese letzte Phase der immanent-kritischen Problemorientierung birgt, schlagen wir vor, die Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten durch zusätzliche Materialien zu ergänzen – beispielsweise durch eine *Presseschau*. Diese kann etwa Zeitungsartikel, Podcasts, usw. umfassen, die Ansätze, welche zur jeweiligen Problemstellung bereits öffentlich diskutiert werden, darstellen. Eine solche Zusammenstellung unterschiedlicher Lösungsvorschläge kann die abschließende Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten vereinfachen und anreichern. Bei der Zusammenstellung der Beiträge ist jedoch darauf zu achten, dass alle Kategorien der „Matrix der Lösungsqualitäten“ vertreten sind²⁵.

²⁵ Einen solchen Ansatz haben wir etwa für ein immanent-kritisches Erschließen des Schengen-Raums entwickelt (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung)

Tab. 6: Qualitative Einordnung von Lösungsansätzen, die Problembedingungen grundlegend hinterfragen – unter Vorbehalt

Kategorien	Exemplarische Beispiele
Wird der eigenen Fragestellung gerecht	„Anpassung der Güterverteilung[,] Verstaatlichung von Wohnraum“ „Verstaatlichung von Wohnungen“
Schließt nicht an die eigene Fragestellung an	„Gemeinsames Wohnen als System“ „Kleinere Wohnungen“ „Zuweisung von Wohnraum“ „obligatorische Vermittlung über eine zentrale Sammelstelle / Institution“

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der erste Teil der Fallstudie sollte zeigen, dass sich das klassische POL nicht ohne weiteres auf sozialgeographische Problemstellungen übertragen lässt. Es wird dem in der Einleitung angesprochenen kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen nicht gerecht, da es die „Bedingungen der Möglichkeiten“ vorwegnimmt und eben nicht dazu beiträgt, sie einer Diskussion zugänglich zu machen. Die Bedingungen, die mit der Problemstellung gesetzt werden, lassen die daraus ableitbaren Möglichkeiten (z. B. sparsamere Lebensführung) tendenziell als *notwendig* erscheinen und weniger als Resultat gesellschaftlich hervorgebrachter Verhältnisse. Einem Bildungsanspruch, der sich an Mündigkeit orientiert – darauf wollen wir mit allem Nachdruck hinweisen – kann dies nicht genügen.

Demgegenüber lässt sich eine immanent-kritische Problemorientierung anführen. Im zweiten Teil der Fallstudie zeichnet sich ab, dass ein immanent-kritisches Erschließen von Themen und Problemstellungen das Potential birgt, in diesem entscheidenden Punkt über das POL hinauszugehen – ohne jedoch wie bei Klafkis „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ einem paternalistischen Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden zu verfallen (vgl. „Paternalismus“ bei Pokraka & Gryl 2017; 2018). Auch wenn auf Basis dieser Untersuchung – aufgrund der besprochenen Limitationen bei der Durchführung – noch keine endgültigen Aussagen zu treffen sind, deutet sich bereits hier an, dass ein immanent-kritischer Ansatz einen reflexiven Zugang zu inszenierten Problemstellungen ermöglicht, also die „Bedingungen der Möglichkeiten“ einer Diskussion zuführt. Hinweise dafür lassen sich etwa in den neu hervorgebrachten Fragestellungen erkennen, wie beispielsweise: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“

Das besondere dieser von den Studierenden durch immanente Kritik hervorgebrachten Fragestellungen ist, dass sie das Bestehende nicht nur (implizit) als wandelbar auffassen, sondern bereits eine charakteristische Stoßrichtung aufwiesen, welche über das Bestehende hinausweist. Es wird hier „nicht dogmatisch die Welt antizipier[t], sondern erst aus der Kritik der alten Welt die neue [gesucht]“ (Marx & Engels, MEW 1: 344). Das heißt, einerseits ist diese Form der Kritik nicht dogmatisch. Andererseits ist sie aber auch nicht beliebig. So versucht dieser Ansatz das Bestehende nicht in *irgendeiner* Weise zu ändern. Vielmehr wird an bestimmten Punkten angesetzt – und zwar an jenen, an denen das Gegebene sich konflikthaft oder dysfunktional zeigt. Zentral ist dabei der gelegte Fokus der Methode; der auf dem Widerspruch zwischen dem Anspruch des Bestehenden und dessen systematischen Scheiterns (z. B. freie Wohnungswahl bei relativen bzw. absoluten Ausschluss dieser Wahlfreiheit). Ein solches Spannungsverhältnis kann eine fruchtbare Grundlage für die Suche nach neuen sozialen Praktiken oder neuen Lösungsansätze bieten.

In der konkreten Durchführung der immanent-kritischen Problemorientierung wurden besonders an diesem Punkt auch Schwächen der immanent-kritischen Verfahrensweise sichtbar. Während die von den Studierenden hervorgebrachten Fragestellungen vielversprechende Stoßrichtungen aufweisen, haben sich Schwierigkeiten in der konkreten Ausgestaltung von Lösungsansätzen abgezeichnet, die grundlegend über das bestehende hinausgehen (vgl. Tab. 6, Diskussion zur 3. Kategorie der „Matrix der Lösungsqualitäten“). Trotz Ungewissheiten, die diese Untersuchung offen lassen muss, zeichnet sich ab, dass es bei der konkreten Ausgestaltung von Lösungsvorschlägen besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Diesbezüglich könnten beispielsweise Recherchehinweise oder ergänzende Materialien hilfreich sein.

Außerdem könnte das Potential der „Matrix der Lösungsqualitäten“ noch stärker genutzt werden, um Studierende bzw. Schüler*innen in ihrem (Selbst-)Verständnis als „politisches Subjekt“ (Mitchell 2018) zu fördern. Derzeit ermöglicht es die Matrix, Lösungsqualitäten entlang der Kategorien „Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)“, „Problembedingungen werden kompensiert“, bzw. „Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt“ zu unterscheiden. Durch die zusätzliche Ebene der jeweiligen Vor- bzw. Nachteile der einzelnen Lösungsvorschläge lassen sie sich gegeneinander abwägen. Hierfür gibt es allerdings keine letztgültigen Kriterien, was eine Subjektposition nicht nur ermöglicht, sondern auch nach ihr – im Sinne einer politischen Positionierung – verlangt. Dieser Einladung zur subjektiven Positionierung könnte

etwa in einer abschließenden Fishbowl-Diskussion noch mehr Raum geboten werden. So ließe sich die – durch die immanent-kritischen Problemorientierung ermöglichte – Kontingenzerfahrung noch vertiefen.

Acknowledgement

We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the University of Duisburg-Essen.

6 Literatur

- Adorno, T. W. (2003): Eingriffe, Stichworte, Anhang. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Altheide, D. L. (1997): The News Media, the Problem Frame, and the Production of Fear. In: *The Sociological Quarterly* 38(4). S. 647–68.
- Barrows, H. S. (1985): How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. Springer, New York.
- Beinbrech, C. (2015): Problemorientierter Sachunterricht. In: Kahlert, J. (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. UTB, Bad Heilbrunn. S. 398–403.
- Budke, A. & J. Glatter (2013): Sozialgeographische Probleme im Unterricht. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann, Braunschweig. S. 491–99.
- Dewey, J. ([1916] 2011): *Demokratie und Erziehung*. Beltz, Weinheim.
- Dewey, J. (2016): *Logik: die Theorie der Forschung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fraser, N. & R. Jaeggi (2020): *Kapitalismus – Ein Gespräch über kritische Theorie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Gläser-Zikuda, M. (2005): Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: Mayring, P. & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz, Weinheim. S. 286–97.
- Gräsel, C. (1997): *Problemorientiertes Lernen: Strategiewendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Hogrefe, Göttingen/Seattle.
- Jaeggi, R. (2014): *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp, Berlin.
- Jaeggi, R. (2016): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, R. & T. Wesche. (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 266–99.
- Jaeggi, R. & R. Celikates (2017): *Sozialphilosophie: eine Einführung*. C. H. Beck, München.
- Klafki, W. (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Beltz, Basel.

- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *Widerstreit Sachunterricht* (4). S. 1–10.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag, Basel.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz, Basel.
- Lehner, M., I. Gryl & D. Gruber (in Vorbereitung): *Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik*.
- Lukács, G. (1977): *Geschichte und Klassenbewußtsein*. Luchterhand, Neuwied.
- Mandl, H. & U.-M. Krause (2001): *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München, München.
- Marx, K. & F. Engels (1973): *Marx Engels Werke*. Dietz, Bonn.
- Matthes, J. (2009): *Framing-Effekte: Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten*. Nomos, Baden-Baden.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz, Basel.
- Meyer, M. A. & H. L. Meyer (2007): *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz, Weinheim.
- Mitchell, K. (2018): *Making Workers: Radical Geographies of Education*. Pluto Press, London.
- Moust, J., P. Bouhuijs & H. Schmidt (2007): *Introduction to Problem-Based Learning: A Guide for Students*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Nuss, S. (2019): *Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums*. Dietz, Berlin.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2017): *KinderSpielRäume. Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit*. In: *zdg, Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(2) S. 79–101.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2018): *Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus*. In: *Kartographische Nachrichten* 3. S. 140–146.
- Porsch, R. (2016): *Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Waxmann, Münster/New York.
- Reusser, K. (2005): *Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23(2). S. 159–82.
- Roberts, M. (2013): *Problemlösendes Lernen im Geographieunterricht*. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann, Braunschweig. S. 123–33.
- Romero, J. M. (2014): *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Transcript.
- Särkelä, A. (2018): *Immanente Kritik und soziales Leben: selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey*. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Sage, London.
- Stahl, T. (2013): *Immanente Kritik: Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- Stahl, T. (2014): *Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken*. In: Romero, J. M. (Hg.): *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Transcript, Bielefeld. S. 31–58.
- Stamann, Ch., M. Janssen & M. Schreier (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 17(2016). DOI: 10.17169/FQS-17.3.2581.
- Weber, A. (2004): *Problem-based learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. h.e.p.-Verlag, Bern.
- Werlen, B. (2008): *Sozialgeographie: eine Einführung*. UTB, Bern.