

1

Susanne Dreßler (Hrsg.)

# Zwischen Irritation und Erkenntnis

Zum Problemlösen im  
Fachunterricht

WAXMANN

# **Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung**

**Im Auftrag des Zentrums für Lehrerbildung und  
Bildungsforschung der Universität Siegen**

**herausgegeben von  
Martin Rothland**

**Band 1**

**Susanne Dreßler (Hrsg.)**

# **Zwischen Irritation und Erkenntnis**

**Zum Problemlösen im Fachunterricht**



**Waxmann 2016**

**Münster · New York**

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 1**

ISSN 2509-419X

Print-ISBN 978-3-8309-3491-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8491-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2016  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Satzzentrale GbR, Marburg  
Druck: Hubert & Co., Göttingen  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

## Einleitung

*Susanne Dreßler* . . . . . 7

## I BEGRIFFSSCHÄRFUNG

### Was genau ist (d)ein Problem?

Überlegungen zur Gestaltung eines problemhaltigen Musikunterrichts

*Susanne Dreßler* . . . . . 13

### Vom Problem zur Aufgabe – von der qualifizierten Aufgabe zur Kompetenz

*Renate Girmes* . . . . . 31

### Problem und Bildung

Überlegungen zur Aktualität Martin Wagenscheins

*Jens Dreßler* . . . . . 53

### „Lesarten entwickeln“ – eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Lernen und Lehren im Musikunterricht

*Heinz Geuen, Christine Stöger* . . . . . 63

## II FACHDIDAKTISCHE ERKUNDUNGEN

### „Ruinen als Mahnmale erkennen“ – Problemlösen im Geschichtsunterricht

*Jens Aspelmeier* . . . . . 85

### Vom „Lustwandeln im Problem“

Über das Verhältnis von Problem und schulischer Kunstvermittlung

*Miriam Vierhaus* . . . . . 101

### Zeitdiagnostik und Politische Bildung

Zur Funktion von „Basiskonflikten“ in einer problemorientierten historisch-komparativen Politikdidaktik

*David Salomon* . . . . . 111

<b>„Das passt zu diesem zweiten Teil, weil es so elegant ist“</b>	
Modenschaumusk gestalten – Ein Beispiel für problemorientierten Musikunterricht	
<i>Susanne Drefßler, Benjamin Eibach, Christina Zenk</i> . . . . .	123
<b>Wörter, Bilder und Probleme</b>	
Kunstwerke als Mittel der Problemorientierung	
<i>Magdalena Eckes</i> . . . . .	145
<b>III KONTUREN DES PROBLEMLÖSENS AUS BEOBACHTERPERSPEKTIVE</b>	
<b>Problemlösen im interdisziplinären Diskurs</b>	
Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Visionen	
<i>Verena Weidner</i> . . . . .	159
<b>Autorinnen und Autoren</b> . . . . .	175

*Susanne Dreßler*

## Einleitung

Betrachtet man das Problemlösen im Fachunterricht, so sind damit auch folgende Fragen verbunden: Was ist eigentlich ein *fachspezifisches Problem*, welche unterschiedlichen *Dimensionen und Konnotationen* werden fach- sowie akteurspezifisch erkennbar? Was heißt es, ein Problem *zu lösen*? Welchen Herausforderungen müssen sich Fachlehrkräfte für eine entsprechende *Unterrichtsgestaltung* stellen? Darüber hinaus schwingt die hoffnungsvolle Annahme mit, dass das Problemlösen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einerseits eine *tiefe Auseinandersetzung* sowie einen intensiven und möglichst *lustvollen Lernprozess* auslöst und andererseits im Ergebnis zu einer *lebensweltrelevanten, nachhaltigen Erkenntnis* führt.

Diese und weitere Fragen haben auch die Arbeitstagung zum problemorientierten Unterricht, die am 03./04. Juli 2015 an der Universität Siegen im Fach Musik stattfand, umgeben und vielfach durchzogen. Es war eine im Wahrscheinlichen Sinne an- und aufregende „Expedition ins Ungewisse“. So stellte die Auseinandersetzung mit zugehörigen Leitbegriffen wie „Problem“, „Kompetenz“, „Aufgabe“ und „Widerfahrnis“ in Form von Impulsreferaten und einer anschließenden übergreifenden Aussprache eine wesentliche Etappe dar. Darüber hinaus konnten im Rahmen der Arbeitstagung zahlreiche allgemeinpädagogische, aber auch fachspezifische sowie grenzüberschreitende Diskurse betrachtet werden, etwa bei den Präsentationen zu konkreten Unterrichtsversuchen im Fach Musik oder im Kontext der fachübergreifenden Workshops. Zentrale Beiträge werden nun mit der hier vorliegenden Publikation nachgezeichnet und vertieft.

An dieser Stelle sollen drei „Fundstücke“ und ein damit verbundenes Gedankenspiel zu möglichen Lesarten des Problembegriffs das Nachdenken über problemorientierten Fachunterricht eröffnen. Sie verweisen in metaphorischer Weise auf relevante Aspekte der vorliegenden Thematik.

1. *„Probleme sind Lösungen, die auf dem Kopf stehen“*  
Gesichtet an einer Graffiti-Wand in Gießen und zwar auf dem Kopf stehend verschriftlicht.
2. *„Probleme sind Gelegenheiten zu zeigen, was man kann“*  
Offenbar einst formuliert von Duke Ellington, gefunden auf einer Postkarte.
3. *„Hinter jedem Problem, das dich gefangen nimmt, verbirgt sich die Chance zum Wachstum“*  
Verfasser unbekannt, aufgelesen in einer studentischen Hausarbeit

Zunächst einmal haben alle drei Fundstücke zu prüfendem Nachfragen im Sinne eines „stimmt das denn“ geführt:

Denn wenn – wie im ersten Fall zugespitzt formuliert – Probleme Lösungen sind, die lediglich auf dem Kopf stehen, hieße das doch, sie könnten von mir erkannt, also erfolgreich bearbeitet werden. Sie sind demnach nicht unlösbar im Sinne einer unüberwindbaren Barriere, sondern vielmehr eine Hürde, die ich nehmen kann. Daran schließt sich eine Frage an, die aus dem zweiten Beispiel hervorgeht: stimmt es denn, dass es sich dabei um solche Situationen oder Gelegenheiten handelt, bei denen ich mein individuelles Potenzial zeigen kann? Und ist es schließlich auch zutreffend, dass sich aus der erfolgreichen Bewältigung solcher problemhaltigen Situationen Chancen im Sinne einer persönlichkeitsbildenden Weiterentwicklung für mich ergeben, wie es das dritte Fundstück postuliert? Wenngleich eine eindeutige und klare Antwort auf die Frage des „stimmt das denn“ nicht prinzipiell gegeben werden kann, so kann doch zitatübergreifend folgenden Aspekten zugestimmt werden: Probleme haben offenbar etwas mit mir zu tun und sind deshalb spezifische Situationen, die bestimmte Ich-bezogene, bewältigbare Herausforderungen und in Folge ihrer erfolgreichen Bearbeitung sodann individuelles Entwicklungspotenzial bergen. Probleme sind demnach niemals „an sich“ in der Welt vorhanden, sondern immer subjektiv in Bezug zu einem Problemlöser zu betrachten.

Die drei Fundstücke verweisen jeweils aber auch auf weitere, ganz unterschiedliche Facetten. So wird im ersten Zitat ein Problem als ein bestimmtes abgeschlossenes „Ding“ bezeichnet, als etwas, das mir gegenübersteht, das ich vom Kopf wieder auf die Füße stellen kann. Demgegenüber ist der Problembegriff als „Gelegenheit“ im zweiten Zitat offener. Gelegenheiten werden dort als Situationen mit Handlungsmöglichkeiten verstanden, und zwar in einem positiven Sinn. Sie werden nicht etwa ein Scheitern oder Defizite offenbaren, sondern individuelle Potenziale. Probleme sind demnach solche Situationen, in denen der Pro-



blemloser positive Erfahrungen im Sinne gelingender Problemlösungen machen kann. Gleichzeitig impliziert der Begriff des *Zeigens*, dass es jemanden geben sollte, der das sieht oder sogar mit an diesem Prozess beteiligt ist. Der Problembegriff ist diesem Verständnis nach nicht nur auf eine als bewältigbar sondern auch als sozial gestaltete Situation ausgeweitet. Damit geht auch ein Prozessverständnis einher, was in der dritten Formulierung noch deutlicher herausgestellt wird, insofern eine Bewältigung zur individuellen Weiterentwicklung beiträgt. Der Begriff des „Wachsens“ scheint positiv konnotiert, er impliziert (im Gegensatz zum Begriff des Wucherns, den man beispielsweise mit Unkraut in Verbindung bringen würde), dass sich etwas „Gutes“ und etwas Neues entfaltet. Die erfolgreiche Problembearbeitung wird hier in einen solchen Vergleich eingebracht. Die Hervorbringung von etwas „Neuem“ ist überdies konstitutiv für Problemlöseprozesse, v.a. in ihrer Abgrenzung zum Aufgabenlösen. Allerdings – und das ist ein wesentlicher Hinweis: das Problem muss mich gefangen nehmen, es muss mich affizieren, betreffen und berühren. Andernfalls wird es nicht zu „meinem“ Problem und kann im Zuge der erfolgreichen Bearbeitung oder Lösung auch nicht zu meinem Wachstum, zu meiner individuellen Weiterentwicklung beitragen. Die hier identifizierten Lesarten von Problem als Ding, als Ich-bezogene, herausfordernde Gelegenheit, als soziale Situation sowie als Wachstumsprozess ließen sich natürlich noch um andere erweitern, sollen an dieser Stelle aber als Denkipulse genügen. Resümierend verweisen die drei Fundstücke auf das, was im Rahmen der Arbeitstagung erörtert wurde und nun mit der vorliegenden Publikation vielfältig und differenziert betrachtet wird: Zum einen ist es das Herausarbeiten von Dimensionen eines Problembegriffs – auch in Gegenüberstellung und Abgrenzung zu anderen (verwandten) Konstrukten – und das damit verbundene Aufzeigen verschiedener Konnotationen und einhergehender Potenziale für die schulische Bildungsaufgabe. Zum anderen werden wesentliche Charakteristika des Problemlösens erörtert und an Beispielen illustriert, etwa die Bedeutung einer subjektiven Involviertheit oder die Hervorbringung von etwas „Neuem“. Die Betrachtung des Problemlösens als soziale Gelegenheit kann für die Gestaltung von problemorientiertem Unterricht etwa mit kooperativen Lernsettings verbunden sein.

Problemlösen im Fachunterricht ist also nicht ausschließlich das individuelle Bearbeiten von hochkomplexen, computerbasierten, möglichst alltags- und lebensweltnah nachempfundenen Aufgabenstellungen. Vielmehr handelt es sich dabei um ein interessiert-lustvolles Eintauchen in sorgfältig gestaltete Gelegenheiten zum Aufspüren, Zerlegen und Formen von subjektiv bedeutsamen, individuell sowie kooperativ zu verhandelnden sowie zu bewältigenden Herausforderungen.

Referate, Musikunterrichtsversuche und deren Begleitforschung, interdisziplinäre Workshops und vor allem ausreichend Zeit für Diskussionen – das war die Konzeption der Tagung mit ihrem zentralen Anliegen, den derzeit heiß begehrten Begriff des Problems sowie das Problemlösen im Fachunterricht facettenreich zu beleuchten. Die vorliegende Publikation bildet nun die Essenz der Tagung ab: sie vertieft die Impulsreferate (vgl. Dreßler, S.; Dreßler, J.; Girmes, R. sowie Stöger, C. & Geuen, H.), sie dokumentiert ein Unterrichtsbeispiel (vgl. Dreßler, S., Eibach, B. & Zenk, C.) und präsentiert ausgewählte fachdidaktische Ansätze (vgl. Aspelmeier, J.; Eckes, M.; Salomon, D. sowie Vierhaus, M.). Schließlich bündelt und systematisiert der Beitrag von Verena Weidner als Tagungsbeobachterin die verschiedenen Diskussionsstränge auf einer Metaebene. Dadurch werden interessante Anschlussstellen sowie offene Fragen für weiterführende Forschungsarbeiten sichtbar.

*An dieser Stelle gilt mein großer Dank allen an der Tagung sowie an der nun vorliegenden Publikation Beteiligten, insbesondere auch der Universität Siegen, die dieses Vorhaben umfangreich und mit Interesse unterstützt hat.*

*Susanne Dreßler  
Hamburg, im Juni 2016*

# I. BEGRIFFSSCHÄRFUNG



*Susanne Dreßler*

# Was genau ist (d)ein Problem?

Überlegungen zur Gestaltung  
eines problemhaltigen Musikunterrichts

## 1. Einleitung

Überblickt man die verschiedenen Fachdidaktiken, so verorten sich Überlegungen zum problemorientierten Unterricht vorrangig in zwei Begründungsdiskursen. Der eine Diskurs erörtert das Problemlösen vor dem Hintergrund der Kompetenzdebatte infolge der PISA-Studie 2000. So werden Kompetenzen u. a. mit Problemlösefähigkeit erläutert (vgl. Weinert, 2003). Für einen solchen kompetenzorientierten Unterricht, der sich dem Lösen von Problemen widmet, ist demzufolge das Konstruieren von möglichst komplexen und lebensweltnahen Aufgabenstellungen zentral. Durch das Lösen dieser binnendifferenzierenden Aufgabenstellungen sollen verschiedene Kompetenzen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus gefördert werden. Überdies erhofft man sich zugleich den Erwerb von überfachlichen, flexibel einsetzbaren und übertragbaren Problemlösestrategien. Diese Sichtweise (u. a. relevant für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer) betrachtet das Problemlösen *aufgabenorientiert* und führt seit einigen Jahren zur Formulierung von fachspezifischen Kompetenzmodellen sowie dazu stimmigen Aufgabenstellungen in den Fächern.

Dem steht ein anderer Diskurs gegenüber, wie er etwa in den Fächern Philosophie, Kunst, Politik oder Geschichte geführt wird. Jenen Fachvertretern geht es darum, *echte* oder authentische Probleme im Unterricht zur Sprache zu bringen. Das können grundsätzliche Fragen des Lebens, der Existenz oder des Miteinanders sein, aber auch historische oder gegenwärtige Konflikte (vgl. die jeweiligen Beiträge in diesem Band). In dieser *subjektorientierten* Sicht wird also der potenzielle Problemlöser (die Schülerin bzw. der Schüler) mit seiner Lebenswelt in den Blick genommen. Dennoch wird dieser Diskurs mitunter rasch mit jenem Argument konfrontiert, es sei doch unmöglich, jemandem wirklich *echte* Proble-

me, gerade im schulischen Kontext antragen zu wollen. Bezogen auf Musik oder auch Kunst wird weiter ausgeführt, dass ein solches Unterfangen in einem ästhetischen Bereich doch gänzlich vergeblich sei. Denn künstlerisch praktische oder reflexive Auseinandersetzungen verlaufen doch stets individuell und lassen sich gerade nicht mit Gewissheit hervorrufen. Dieses Dilemma des subjektorientierten Diskurses – Probleme ‚an sich‘ gibt es nicht: die hat man (oder auch nicht), jeder ein anderes (unter Umständen in der gleichen Situation) und ich kann sie bearbeiten oder mich abwenden – wird nicht zuletzt durch das Setting „schulischer Unterricht“ weiter verschärft. Dominiert im außerschulischen Bereich der musikalischen oder künstlerischen Bildung das Prinzip der Freiwilligkeit (und somit auch die eigeninitiierte Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen), so ist eine solche Begegnung im Rahmen des schulischen Musikunterrichts für die Lernenden überwiegend eine Pflichtveranstaltung.

Doch gerade dieser zweite Diskurs, der den Problemlöser in einem bestimmten Kontext sowie dessen Vermögen, sich selbst Problemen zu stellen, berücksichtigt, ist m. E. für die weiteren Ausführungen interessant. So folgen auch die hier dargelegten Vorschläge für die Gestaltung problemhaltiger Lernsituationen im Musikunterricht jener Prämisse, dass es nur dann zu einem tieferen Verständnis – zu einem Verstehen, zu einem Lernen – kommen kann, wenn sich die potenziellen Problemlöser solchen Problemen stellen, von denen sie in bestimmter Weise betroffen (vgl. Dreßler, Jens i. d. Bd.) und in deren Bearbeitungsprozess sie tief involviert sind (vgl. Dreßler, Eibach & Zenk, i. d. Bd.). Folgt man dieser subjektorientierten Spur, so sind Erkenntnisse aus der Psychologie, Lerntheorie und Problemlöseforschung sowie allgemeindidaktische und fachspezifische Besonderheiten einzubeziehen. Aus diesem Zusammenspiel lassen sich Elemente für die Gestaltung solcher problemhaltiger Situationen im Musikunterricht ermitteln. Was wird also der nachfolgende Beitrag für die Erörterung dieser subjektorientierten Sichtweise leisten? Bereits der Titel macht drei wesentliche Perspektiven deutlich:

1. ‚Was genau ist (d)ein Problem?‘ eröffnet auf die Frage nach einer griffigen Definition von ‚Problem‘, auch in Abgrenzung zu ‚Aufgabe‘ oder ‚Kompetenz‘.
2. ‚Was genau ist (d)ein Problem?‘ verweist auf jene hervorgehobene subjektive Perspektive, insofern ein Problem nicht unabhängig von seinem potenziellen Problemlöser in einem bestimmten Kontext zu sehen ist.
3. Im *Untertitel* des Beitrages wird deutlich, dass es Probleme ‚an sich‘ gar nicht gibt. Es können lediglich Situationen gestaltet werden, die problem-

haltig für die verschiedenen Problemlöser sind. In welcher Art und Weise sie sich entfalten und von den Problemlösern bearbeitet werden, bleibt diesen überlassen.

Im Anschluss an die Erörterung dieser drei Perspektiven werden die zentralen Aspekte an einem konkreten Beispiel illustriert. Das mündet schließlich in die Formulierung von sechs Strukturmerkmalen für die Gestaltung problemhaltiger Situationen im Musikunterricht.

## 2. Grundannahmen zur Problemorientierung

### *Perspektive 1 – eine griffige Definition*

Einschlägige Definitionen von *Problem* werden von Vertretern aus der Psychologie formuliert. Die erste und ursprünglichste Definition stammt vom Gestaltpsychologen Karl Duncker:

Ein ‚Problem‘ entsteht z. B. dann, wenn ein Lebewesen ein Ziel hat und nicht ‚weiß‘, wie es dieses Ziel erreichen soll. Wo immer der gegebene Zustand sich nicht durch bloßes Handeln (Ausführen selbstverständlicher Operationen) in den erwünschten Zustand überführen läßt, wird das Denken auf den Plan gerufen. (zit. nach Arbinge, 1997, S. 5)

Dietrich Dörner – ebenfalls ein Pionier in der Problemlöseforschung – äußerte sich in den 1970er Jahren in ähnlicher Weise:

Ein Individuum steht einem Problem gegenüber, wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen. (Dörner, 1976, S. 10)

In beiden Formulierungen wird der Problembegriff subjekt- und prozessorientiert sowie kontextspezifisch gefasst, wie es auch Biesta (2009) akzentuiert. So gilt die Annahme, dass es Probleme ‚an sich‘ nicht gibt, sondern dass sie „in den Köpfen der Menschen gemacht“ werden (Grunau, 2008, S. 80). Sie können sich dann lediglich individuell, aufgrund verschiedener Vorerfahrungen einstellen. Ein Problem *entsteht* also aus der subjektiv wahrgenommenen Diskrepanz eines unerwünschten bzw. veränderungswürdigen Ausgangszustandes und eines davon abweichenden, wünschenswerten Zielzustandes in einem bestimmten

Kontext. Im Moment der Problemwahrnehmung liegen dem Individuum aber nicht die nötigen Mittel vor, um diese Barriere zu überwinden. Das löst den von Duncker benannten Denk-, also Bearbeitungsprozess aus.

Daran anschließend stellt sich nun die Frage, worin die definitorische Abgrenzung zu einer Aufgabe besteht. Häufig werden die Begriffe nicht trennscharf, sondern sogar synonym oder kombiniert verwendet. So taucht beispielsweise der Begriff der „Problemlöseaufgabe“ (Link, 2011) auf. In der musikpädagogischen Forschung verstehen Cvetko und Meyer (2009) unter einem Problem „eine Aufgabe mit besonderer Barriere“ (S. 84). Um das Spezifische eines Problems im Gegensatz zu einer Aufgabe herauszufiltern und Konsequenzen für den vorliegenden Unterrichtskontext abzuleiten, soll nochmals Dörner (1976, 1983) zitiert werden. Er manifestierte den grundsätzlichen Gegensatz von Problem und Aufgabe insofern, als dass zum Lösen einer Aufgabe „[...] lediglich der Einsatz bekannter Mittel auf bekannte Weise zur Erreichung eines klar definierten Zieles gefordert [wird]“ (Dörner, zit. in Brander, Kompa & Peltzer, 1985, S. 111/112) und dass „Aufgaben [...] nur reproduktives Denken [erfordern], beim Problemlösen aber [...] etwas Neues geschaffen werden [muss]“ (Dörner, 1976, S. 10). Entscheidend ist allerdings auch seine folgende Einschränkung mit Verweis auf die besondere Rolle des Problemlösers: „Was für ein Individuum ein Problem und was eine Aufgabe ist, hängt von seinen Vorerfahrungen ab“ (ebd.).

Dass auch in einem weiten Verständnis von Aufgabe nicht nur „reproduktives Denken“ für deren Bearbeitung erforderlich ist, macht u. a. Renate Girmes in diesem Band deutlich. Doch in einem engen Begriffsverständnis besteht die für Problemlösen konstitutive Bestimmung in Abgrenzung zum Aufgabenlösen also darin, dass „etwas Neues“ geschaffen werden muss. Allerdings bleibt auch in Dörners Definition unscharf, worin „dieses Neue“ besteht: Es kann sich sowohl um ein erkennbares, sicht- bzw. hörbares Produkt als Ergebnis des Bewältigungsprozesses handeln, es kann sich aber auch um neue Denkstrukturen im Sinne von Problemlösestrategien handeln, die von außen nicht unmittelbar sichtbar sind. Zudem bleibt „das Neue“ stets subjektiv. Lehrende können lediglich aufgrund ihrer Diagnosefähigkeiten und ihrer Erfahrungen mit den Lernenden vermuten, worin evtl. „Neues“ für ihre Lerngruppe bestehen könnte.

Dieses Hervorbringen von etwas „Neuem“ wird hier als *Originalitätskategorie* bezeichnet, sie wird auch für musikbezogene Überlegungen Relevanz haben. Aufgrund der dargelegten Unterscheidung von *erkennbaren äußeren Produkten* einerseits und *nicht unmittelbar sichtbaren, inneren Produkten* andererseits wird die Originalitätskategorie differenziert in *äußere* und *innere Originalität*. Beide kön-



nen (müssen aber nicht) in Abhängigkeit zueinander stehen. Schließlich kann vermutet werden, dass im Zuge der unterrichtlichen Gestaltung vor allem äußere Originalität (im Sinne eines erkennbaren Produkts) eingefordert und auch „bewertet“<sup>1</sup> werden kann.<sup>2</sup>

An dieser Stelle lohnt ein Verweis auf Erkenntnisse der Kreativitätsforschung. Denn eine problemorientierte Sichtweise, wie sie hier entfaltet wird, weist eine Nähe zur Kreativität auf. Wenn Urban (2004) etwa Kreativität in sechs Punkten definiert, dann bezeichnen vor allem die ersten beiden Punkte genau das, was eben als Originalitätskategorie beschrieben worden ist. Urban definiert Kreativität u. a. als „die Fähigkeit

1. [...] ein neues, ungewöhnliches und überraschendes Produkt als Lösung eines sensitiv wahrgenommenen oder gegebenen Problems [...] zu schaffen,
2. [...] und zwar auf der Grundlage einer sensiblen und breit umfassenden Wahrnehmung vorhandener und offener sowie gezielt gesuchter Informationen und erarbeiteter bereichsspezifischer (Experten-)Kenntnisse [...]" (Urban, 2004, S. 34)

Solche neuen Produkte entstehen nicht im luftleeren Raum. Lehrende müssen die Phase der Produktgestaltung in ihre methodisch-didaktischen Vorüberlegungen einbinden und die von Urban angeführte Informationsbeschaffung und Erarbeitung von Kenntnissen ermöglichen. Für die Analyse der Problemlöseprozesse können wiederum Bezüge zu den empirisch erforschten Phasen kreativer Prozesse hergestellt werden (vgl. Dreßler, Eibach, Zenk, i. d. Bd.).

Der Blick auf die Weinert'sche Definition von Kompetenz macht deutlich, dass auch diese beiden Begriffe in einem Zusammenhang stehen. Denn Kompetenz wird u. a. mit der Fähigkeit zum Lösen von Problemen erläutert. Zugleich wird verschiedentlich eine Problemlösekompetenz beschrieben. Diese Begriffsgegenüberstellung verweist auf den ersten Begründungsdiskurs zum Problemlösen und die damit verbundene aufgabenorientierte Sichtweise. Zugleich wird suggeriert, es gäbe kontextunabhängige, allgemeine Problemlösestrategien, die sich flexibel übertragen ließen. Das mag unter Umständen für ausgewählte Strategien gelten,

- 
- 1 Bewertung meint hier nicht ausschließlich eine Einschätzung durch den Lehrer im Sinne der Notengebung. Darunter wird auch verstanden, dass sich die Schülerinnen und Schüler untereinander (in Kleingruppen und im Plenum) über ihre Produkte verständigen und passende „Problemlösungen“ aushandeln.
  - 2 Hierzu orientiere ich mich auch an Überlegungen von Christopher Wallbaum (2009), der in seiner Prozess-Produkt-Didaktik die besondere Bedeutung einer Orientierung an einem ästhetischen Objekt bzw. Produkt in musikunterrichtlichen Prozessen hervorgehoben hat.

Problembearbeitungen verlaufen aber stets kontextspezifisch. Und in eben diesem Kontext werden individuelle Kompetenzen erweitert oder neue erworben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Am Anfang entfaltet sich ein Problem in subjektorientierter Sicht, dieses wird im Zuge der Bearbeitung modifiziert und in kleinere Einheiten (z. B. in Aufgaben) eingeteilt (vgl. Girmes, i. d. Bd. sowie Girmes, 2004), unter Umständen in kooperativen Lernformen ausgehandelt. Am Ende der Bearbeitung ist „Neues“ entstanden: neben einem sicht- oder hörbar wahrnehmbaren Produkt sind vor allem damit verbundene neue Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben oder Kompetenzen verstetigt, erweitert bzw. neu geformt worden. Dennoch bleibt ungewiss, welche Probleme, wie und warum von wem bearbeitet werden. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf den Problemlöser und soll im folgenden Abschnitt erörtert werden.

### *Perspektive II – Der Problemlöser in seinem Kontext*

Indem Dörner betont, dass das, was für den Einen ein Problem ist, für den Anderen eine Aufgabe sein kann, beschreibt er eine grundsätzliche Herausforderung zum Problemlösen: die subjektive Involviertheit des Problemlösers in einen bestimmten Problemkontext, in unserem Fall der musikunterrichtliche. Zur Klärung dieser Problematik sind zwei Fokussierungen notwendig:

1. Was zeichnet den einzelnen Menschen mit seinen Bedürfnissen aus?
2. Welche Bedeutung hat der Kontext für das Entstehen von Problemen?

#### **1. Der Problemlöser und seine Bedürfnisse**

Dafür soll ein Spotlight auf die Motivationsforschung gerichtet werden, insbesondere auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993). Die Autoren entwickeln ihre Überlegungen vor jenem Hintergrund, dass der Mensch stets nach der Befriedigung verschiedener Bedürfnisse strebt, u. a. nach der Befriedigung seiner drei psychologischen Grundbedürfnisse (1) Autonomie oder Selbstbestimmung, (2) eigene Kompetenz sowie (3) soziale Eingebundenheit. Die (Nicht-)Befriedigung dieser Bedürfnisse steht in einem engen Zusammenhang zur Lernmotivation. D.h. werden diese Bedürfnisse bestmöglich angesprochen, erfahren die Menschen eine größtmögliche Selbstbestimmung in ihrem Handeln bzw. sind hochmotiviert zu handeln und somit zu lernen. Diese prozessorientierte Annahme führte dazu, dass Deci und Ryan die ursprüngliche Gegenüberstellung von extrinsischer und intrinsischer Motivation auflösten zugunsten einer Verankerung der Motivation auf einem Kontinuum von *external reguliertem* bis hin zu *integriert reguliertem* Verhalten. Ihrer Theorie nach können also