
**HORST, Friedrich-Wilhelm/ SCHMITTER, Jürgen/
TÖLLE, Jens (Hrsg.):**

Wie MOSEL Probleme löst:

Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten

262 Seiten, ISBN 978-3-933436-78-8

Band 2: Lernsituationen unter dem Fokus selbst gesteuerten und kooperativen Lernens

219 Seiten, ISBN 978-3-933436-85-6

Paderborn: Eusl 2007; je Band 20,- €



Rezension von Klaus HALFPAP

„MOSEL“ ist die Abkürzung des dreijährigen Modellversuchs „Modelle des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens und die notwendigen Veränderungen in Bezug auf die Organisations- und Personalentwicklung“. Er ist Teil des bundesweiten Modellversuchsprogramms SKOLA (Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung) und wurde bis 2007 an drei Berufskollegs (so der Name der berufsbildenden Schulen) in Nordrhein-Westfalen (NRW) durchgeführt. Projektleitung: F.-W HORST (Bezirksregierung Münster), wissenschaftliche Begleitung: Peter F. E. SLOANE und Bernadette DILGER (Universität Paderborn).

Band 1 dokumentiert eine den theoretischen Kontext entfaltende Fachtagung im September 2006. **Band 2** gibt Einblicke in die praktische Arbeit der im Modellversuch tätigen Akteure in den Bildungsgängen Zahn-/Medizinische Fachangestellte, zweijährige Berufsfachschule für Wirtschaft und Verwaltung; Informationstechnische Assistenten, Metallbauer; Kinderpfleger, Sozialhelfer (jeweils begrifflich die weiblichen und männlichen Bildungsgangteilnehmer umfassend).

Es kann nicht Aufgabe der Rezension von Mosaikteilen sein, diesen Modellversuch insgesamt zu beurteilen, gar zu bewerten. Betrachtet man jedoch die im ersten Band (242 ff.) wiedergegebenen Ziele und Begründungen des Antrages, die geplanten Arbeitsschwerpunkte und die erwarteten Ergebnisse, so kann festgestellt werden, dass die hier zu besprechenden Veröffentlichungen ein überzeugender Beleg für eine erfolgreich geleistete Arbeit sind, und zwar auf zwei Ebenen und vor allem deren Verzahnung: Einerseits auf der Ebene der Praxis, Modelle selbst gesteuerten und kooperativen Lernens zu entwickeln und die dazu erforderlichen organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen an den Schulen zu schaffen, andererseits auf der Ebene der wissenschaftlichen Begleitung, das handlungstheoretische didaktische Konzept weiterzuentwickeln sowie das Handeln der Lehrenden zu reflektieren und innovativ impulsgebend zu stützen. Beide Veröffentlichungen belegen diese Leistung und insbesondere die Wirkung dieser Zusammenarbeit der Lehrenden auf beiden Ebenen, durch die die Lehrkräfte an den Schulen die Selbststeuerung ihres Tuns und die Bedeutung der Kooperation

gleichsam selbst erfahren oder gar „erleben“ konnten. Die Lektüre der Berichte aus der Praxis und der Arbeiten der wissenschaftlichen Begleitforschung gibt Lesern aus beiden Ebenen gute Anregungen für ihre Arbeit. Dann zeigen diese Beiträge zu Innovationen in der beruflichen Bildung Transferwirkung; die Grundlage ist gelegt. Im Einzelnen:

Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten

Jürgen SCHMITTER und Norbert WEBER arbeiten in ihrem Beitrag **„Schülerinnen und Schüler zu professionellem Lernen verleiten“** heraus, dass und wie Lernende im System Schule erst in die Lage versetzt werden müssen, ein lernendes Subjekt zu werden, und wie Lehrende diese originäre Aufgabe erfüllen können, um das Postulat von SLOANE einsichtig zu machen: Lernen ist eine „Holschuld der Lernenden, keine Bringschuld der Lehrenden“ (47). Diese „Subjektwerdung“ im Rahmen berufsvorbereitender oder berufsbildender Maßnahmen ist vor allem bei vollzeitschulischen Bildungsgängen mit Berufsabschluss und einem allgemein bildenden Abschluss schwierig bzw. problematisch, weil für diese Zielrichtung des Lernens noch wenig Interesse vorhanden ist, sondern erst geweckt werden muss. Bald wurde erkannt: „Selbstreguliertes Lernen in beruflichen Lernsituationen setzt aber bei den Schülerinnen und Schülern ein verinnerlichtes wie situativ zu aktivierendes Berufsinteresse voraus“ (43). Deshalb erhielt dieses Problem bei den beiden Bildungsgängen des Sozial- und Gesundheitswesens besondere Bedeutung, um Lösungsperspektiven zu bestimmen. Lerntagebücher wurden hierbei als eine wichtige Methode bzw. Hilfe bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten bzw. zur Lernerfolgskontrolle eingesetzt, weniger – auch konzeptionell nicht erkennbar – als Dokumente über die individuellen Lernprozesse und somit als Instrumente zur Optimierung selbst gesteuerten Lernens.

Bernadette DILGER und Peter F. E. SLOANE gehen in ihrem Beitrag **„Die wirklich vollständige Handlung – Eine Betrachtung des Handlungsverständnisses in der beruflichen Bildung unter dem Fokus der Selbstregulation“** der Frage nach, „ob selbst reguliertes Lernen eine additive Zielsetzung der beruflichen Bildung ist, oder ob dieses nicht den leitenden Zielformulierungen der ‚beruflichen Handlungsfähigkeit‘ und der ‚beruflichen Handlungskompetenz‘ inhärent ist“. Sie schlussfolgern, „dass die Zielsetzung selbst reguliertes Lernen und Handeln den leitenden Zielsetzungen der beruflichen Bildung genuin entstammen und damit eine originäre Zielsetzung darstellt, die sowohl eine programmatische als auch curriculare Verankerung besitzt“ (97). Auf diesem Weg analysieren sie die Ordnungsgrundlagen der beruflichen Bildung in beiden Lernorten u. a. unter Rückgriff auf die Arbeiten von HACKER und VOLPERT, stellen das Verständnis von Handlung generell und die Besonderheiten der Arbeits- und der Lernhandlung dar und entwickeln auf dieser Grundlage und unter Einbeziehung von Ergebnissen aus der Expertise-Forschung und der Lernstrategieforschung ein Konzept der selbst regulierten Lern- und Arbeitshandlung, das in ein „handlungstheoretisches Lehrverständnis“ mündet (96); vgl. den unten zitierten Schluss von Band 2.

Tade TRAMM widmet sich der Frage **„Im Lernfeld selbstständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen“**. Unter Bezug-

nahme auf ein auch in diesem Band (52 ff.) wiedergegebenes beeindruckendes, realistisches, reflektiertes Thesenpapier der Lehrkräfte aus der Modellversuchsarbeit in Dorsten stellt er zwei curricular-didaktische Gestaltungsprobleme ins Zentrum seiner Überlegungen (107): „Wie kann Lernen in komplexen Problemsituationen so organisiert werden, dass diese Komplexität die Schüler nicht überfordert ...? Wie kann eine Sequenz von Problemsituationen gestaltet werden, über die lernfeldübergreifend Kompetenzen entwickelt werden können?“ Bei der Bearbeitung des ersten Gestaltungsproblems rekapituliert TRAMM einige Annahmen des von ihm so bevorzugt benannten Konzepts des problem- und handlungsorientierten Lernens, basierend z. B. auf AEBLI und VOLPERT (108 ff.): so die Zentralbegriffe der Handlungstheorie Handeln und Handlung mit dem Phasenmodell der vollständigen Handlung und dem Modell der hierarchisch-sequenziellen Handlungsorganisation nach VOLPERT (dessen „Niederschlag“ beim Modellversuch MOSEL noch nicht zu erkennen ist – sei vom Rezensenten angemerkt). Eine Analyse von „Lernhandeln und Lehrerhandeln“ führt dann zu einem Beantwortungsaspekt der ersten Frage: „Ein Kennzeichen situierten, handlungs- und problemorientierten Unterrichts besteht darin, dass er komplexere Fähigkeiten anstrebt und auf der Ebene der Lernaufgaben bemüht ist, Schüler mit komplexen Anforderungsstrukturen zu konfrontieren, die strukturell bereits wesentliche Aspekte der Zielsituationen antizipieren, die jedoch zugleich eine geleitete Erschließung dieser Komplexität im Lernprozess ermöglichen“ (119). Sein letztes Sachkapitel stellt TRAMM unter die Überschrift „Curriculare Analyse und Kompetenzdefinition als zentrale Bezugspunkte der Konstruktion problemhaltiger Lernsituationen im Lernfeldkonzept“ und weist abschließend zu dem von ihm anvisierten zweiten Gestaltungsproblem darauf hin, „dass der in dieser Empfehlung am Rande angesprochene Aspekt der Förderung lernfeldübergreifender Kompetenzen im sozialen, personalen aber auch im fachlichen Bereich in der bisherigen Diskussion weitgehend vernachlässigt, in der konkreten Curriculumarbeit jedoch von zentraler Bedeutung ist“ (133).

Detlef BUSCHFELD führt in seinen zwanzigminütigen Vortrag tiefsinnig anhand seiner aktuell zu lösenden Aufgabe ein, die ihm als Thema gestellte Frage zu beantworten: **„Kann Selbstständig-Probleme-Lösen gelehrt werden?“** „Ein Teil der Antwort steckt im Verständnis des Begriffes Problem und Problemlösung, der andere Teil in förderlichen Rahmenbedingungen, dies im Sinne selbstregulierten Lernens ausführen zu können“ (140). So grenzt BUSCHFELD in Anlehnung an DÖRNER ein Problem von der Aufgabe im berufspädagogischen Kontext ab und differenziert dann in Bezug auf Lernende in Schulen, ob diese selbst eine Problemlösung erarbeiten oder eine vom Lehrenden vorgenommene Problemlösungserarbeitung reproduzieren (sollen). Dies führt zur Frage nach Selbstständigkeit beim Problemlösen-Lehren (145). Unter Rückgriff auf JONGEBLOED glaubt BUSCHFELD dann abschließend, die im Titel gestellt Frage begründet beantwortet zu haben: „Selbstständig – Probleme – Lösen kann prinzipiell gelehrt werden – wie oft und wie erfolgreich ist eine andere Frage. Bedenken habe ich jedoch, ob das Berufskolleg der geeignete Ort hierfür ist. Der Schüler muss seinen Beruf sowie die sich daraus ergebenden Problemstellungen als seine eigenen subjektiven Probleme erkennen und muss den Rückzug des Lehrers aus der Vermittlerrolle akzeptieren. Beides ist evident mit unmittelbaren Erfahrungen verbunden. Genau jene zu analysieren und sie nach den genannten Merkmalen für Unterrichtssituationen zu nutzen, ist das Problem für die Lehrenden und die Analyse hat gezeigt, dass es schwer ist, dies zur

Aufgabe von Lehrern zu machen. Selbstständig Probleme-Lösen-Lehren bleibt für Lehrer als Problemlöser ein Problem. Und das ist Teil der Professionalität.“ (157 f.)

Peter F. E. SLOANE tritt unter dem von ihm gewählten Titel **„Lern- bzw. Problemsituationen als fachdidaktische Fragestellung“** in einen Diskurs mit (den Ausführungen von) Detlef BUSCHFELD und Tade TRAMM. Dabei hebt er als Ausgangspunkt den Dualismus von Situation und Handeln hervor: die Problemstellung als Teil der beruflichen Situation und die Problembearbeitung als individuelles Handeln (159). Er arbeitet die unterschiedlichen Standpunkte zwischen ihnen und (später) zu seinem und dem von Bernadette DILGER heraus und geht dann ausführlich zwei Fragenkomplexen nach (164 ff.): Erstens dem zu untersuchenden Zusammenhang zwischen der Situation und dem Handlungsprozess und zweitens dem s. E. zu dekontextualisierenden Konzept des Handelns, um damit „Grundzüge einer handlungstheoretischen Position aufzuzeigen: 1. Handlungsstruktur, 2. Lernen als Handeln, 3. Rekursivität von Handeln, 4. Situationen als Lern- und Handlungsgegenstände“ (166).

SLOANE spannt aber auch den Bogen zu dem ersten Beitrag in diesem Band von SCHMITTER/ WEBER, indem er sich im Kontext der Förderung von Problemlösungsfähigkeit (dem nächsten Schritt seiner Analyse) dem Dilemma zuwendet, dass die Kodifizierung eines „objektivierten“ Problems in einem Lehrplan keine Gewähr für das Entstehen eines subjektiven Problembewusstseins bietet. Denn in vollschulischen Bildungsgängen kann „die geforderte curriculare Förderung beruflichen Problembewusstseins gar nicht eingelöst werden. Stattdessen entstehen aber andere sehr relevante, durchaus subjektive Problemstellungen“ (178). SLOANE führt seine Analyse zur Problemlösungsfähigkeit unter der Zielperspektive der beruflichen Handlungskompetenz zur Entwicklung eines kategorialen Kompetenzmodells, das „deutlich macht, wie Problemlösungsfähigkeit normativ im Bildungsgang verankert werden muss“ (180). Nach einer Diskussion der Frage, wie diese strukturell beschrieben wird, werden Hinweise zur didaktischen Umsetzung gegeben (183 ff.): Merkmale und Gestaltungsmöglichkeiten von Lernsituationen, Sequenzierung von Lernsituationen im Bildungsgang. „Die didaktische Idee, dass im Sinne einer handlungsorientierten Konzeption Problemlösungsfähigkeit in Lernsituationen induktiv entwickelt wird und dies gleichsam ‚automatisch‘ geschieht, wird dabei – wie Tade TRAMM zeigt – als Mythos entlarvt. Hier bedarf es der zusätzlichen Steuerung durch die Lehrenden“ (191). Hierbei hat im Rahmen der „Kontextualisierung und Dekontextualisierung von Problemlösungsfähigkeit“ die didaktische Jahresplanung zentrale Bedeutung.

Der Anhang von Band 1 enthält die Lehrpläne für das Berufskolleg in NRW für die beteiligten Bildungsgänge im Berufsfeld Sozial- und Gesundheitswesen sowie die Ziele und Begründung des Antrages des MV MOSEL (197 ff.).

Band 2: Lernsituationen unter dem Fokus selbst gesteuerten und kooperativen Lernens

Jürgen SCHMITTER leitet mit den Worten ein: „Die Resultate der Bildungsgangarbeit des Modellversuchs MOSEL werden im Folgenden dokumentiert, analysiert und unter systematischen Gesichtspunkten (Stichwort: quer-gelesen) reflektiert“ (11).

Lehrkräfte des Berufskollegs in Datteln:

Projektarbeit zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens in der Ausbildung der Informationstechnischen Assistentinnen und Assistenten (15 ff.)

Ausführlich werden u. a. die Handlungsabläufe einer Projektarbeit dargelegt, die sich für die Lerner und Lehrer am Modell der vollständigen Handlung orientieren. Sehr umfassend wird auf die erforderlichen organisatorischen Rahmenbedingungen eingegangen. Diese Ausführungen sind vor allem auch für Leser anregend, die erstmals umfassende Projektarbeit gestalten wollen. Gleiches gilt für die detaillierte Wiedergabe der Einführungsphase in den ersten vier Tagen. Zeigt sie, dass auch Spontaneität und Flexibilität „geplant“ sein sollten; denn nur so entwickelt sich Sicherheit bei den Lehrenden (meint der Rezensent).

Der schülernahe Einstieg in selbstgesteuertes und kooperatives Lernen im Bildungsgang Metallbau (55 ff.)

Konzeptionell und konkret wird hier die Bedeutung der dreitägigen Einstiegslernsituation als „Schlüsselsituation“ zur Förderung der Selbstkompetenz (leider nur bezogen auf den berufsbezogenen Bereich) dargestellt. Zur eigenständigen Entfaltung der Lerner spielt der Lern-Raum eine wesentliche Rolle beim sozialen Lernen und mit neuen Präsentationsmöglichkeiten.

Lehrkräfte des Berufskollegs in Dorsten:

Der Einsatz des Lerntagebuches zur Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens im Bildungsgang Kinderpflege (71 ff.)

Nach diesem Bericht wird das Lerntagebuch als Verknüpfung von Arbeitsmappe und Tagebuch verstanden. Warum die Schüler zu Beginn der Ausbildung ein „Startpaket“ für den Allgemeinen Teil mit Informationen zu Organisatorischem, Arbeitsmethoden und Bewertungsunterlagen erhalten (72) und vor allem mögliche Arbeitsmethoden und Aufgaben bei der Teamarbeit nicht implizit bei der Bearbeitung von Lernsituationen selbst gesteuert „lernen“, wird nicht erläutert. Teil 2 des Lerntagebuches enthält Unterlagen für bestimmte Lernsituationen.

Ausgewählte Beispiele für Lernsituationen im Bildungsgang Sozialhelfer (81 ff.)

„Der Überarbeitung und Neugestaltung von Lernsituationen kommt ein großer Raum zu; dies geschieht sowohl im Rahmen von diversen Arbeitsgruppen als auch durch den Austausch mit dem Praxisteam auf Bildungsgangkonferenzen.“ Es werden vorgestellt je eine Lernsituation:

während der Einführungswoche, aus der Oberstufe, mit hoher Lernmotivation, zur Weiterführung von Schülergedanken, zur an sich selbst spürbaren Simulation des Alterungsprozesses mit Handlungsfolgen (als vollständige Handlung), mit medienbezogenem Lernprodukt, zur längerfristigen Weiterführung (auch in anderen Lernsituationen). Sehr hilfreich und anregend für Lesende ist die detaillierte Wiedergabe der Lernsituationen: Kinder in Trauer begleiten, Lebensmitteleinkauf, Bewegungsförderung.

Ausgewählte Evaluationsergebnisse aus der Befragung der Bildungsgänge Sozialhelfer/in und Kinderpfleger/in im Juni 2007 (103 ff.)

An der Befragung nahmen teil: 15 Kinderpflegerinnen und 12 Sozialhelfer/innen. 70 % fühlten sich durch die Arbeit in Lernsituationen motiviert. Der Praxisbezug als wichtige Voraussetzung für die Motivation wird belegt. Die Gruppenarbeit fanden 70 % der Schüler als hilfreich. „Beim Lernen geholfen“ hat das Lerntagebuch 88 %; aber nur 31 % der Schüler gaben an, dass diese Hilfe „völlig zuträfe“.

Lehrkräfte des Eduard-Spranger-Berufskollegs in Gelsenkirchen:

Die Bildung von Arbeits- und Lernstrategien als Entwicklungsprozess. Didaktische Jahresplanung als Instrument der Unterrichtsplanung für die Ausbildungsberufe Zahnmedizinische und Medizinische Fachangestellte (107 ff.)

Die Autoren setzen sich mit folgenden Teilaspekten des Themas auseinander und exemplifizieren diese anhand von Lernsituationen, von denen abschließend zwei ausführlich und detailliert nachvollziehbar (mit z. B. geplantem Unterrichtsverlauf und Materialien) wiedergegeben werden: Auswahl von Lern- und Arbeitsstrategien, Systematisierung von Lernstrategien in Lernstrategieklassen, Anforderungsniveau im Strategieeinsatz, Strategieplanung. Ein Anhang enthält ausführlich Auszüge aus den didaktischen Jahresplanungen für diese beiden Bildungsgänge.

Änderung des Selbstlernverhaltens der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der zweijährigen Berufsfachschule für Wirtschaft und Verwaltung (159 ff.)

In diesem Beitrag werden je ein Beispiel einer Lernsituation aus der Unterstufe (Kriterien einer Stellenbeschreibung am Beispiel des Modellunternehmens) und der Oberstufe (Eine Stelle besetzen) vorgestellt und im Anhang ein Überblick über 18 Lernsituationen in den fünf Lernfeldern gemäß Richtlinien gegeben. Sie sind sehr aussagekräftig und regen zum „Anwenden“ an.

Bernadette DILGER und Peter F. E. SLOANE haben „***Die Bildungsgangarbeit der beteiligten Modellversuchsteams – QUER-GELESEN***“ und – so der Untertitel – „*Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von didaktischen Konzeptionen zur Förderung selbst gesteuerten Lernens*“ aufgearbeitet (183 ff.).

Auf zwei wissenschaftlich interessante Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung kann hier nur verwiesen werden. Die Analyse der prozessorientierten Bildungsgangarbeit führt –

erstens – zu der Idee, die Bildungsgangarbeit als didaktische Wertschöpfungskette zu verstehen, was erläutert wird (ohne explizit darzulegen, welcher didaktische „Wert“ geschaffen wird). Sie besteht aus den Phasen Curriculare Analyse ⇔ Didaktische Jahresplanung ⇔ Lernsituation ⇔ Lehr-/Lernarrangement ⇔ Evaluation und erfordert eine Sequenzierung, d. h. eine rekursive Abstimmung zwischen den Phasen 2 und 3, zum systematischen Aufbau der didaktischen Einheiten zu einem systematischen Kompetenzerwerb, wobei nicht primär die Reihenfolge der Inhalte zu bestimmen ist, „sondern in besonderer Weise ein Augenmerk auf die Reihung der Handlungen vorzunehmen ist und eine handlungslogische Entwicklungssequenz zu bestimmen ist“ (196).

Dies führt – zweitens – folgerichtig zu Veränderungen in der Lehrerfunktion und -rolle, die wie folgt zusammengefasst wird: „Die Lehrkräfte werden durch die integrierte Förderung selbst gesteuerten Lernens zu Lernprozessgestaltern, die sehr differenziert und adäquat bezogen auf die vorhandenen Kompetenzen der Lerner über die Gestaltung spezifischer Kontextfaktoren einen Rahmen für die Lernprozesse planen, begleiten und bewerten“ (212).