

# Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte

Petra Frehe-Halliwell / H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

## Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen

Qualifizierungsbausteine inklusiv  
in einer dualisierten  
Ausbildungsvorbereitung

*Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs-  
und Entwicklungsprojekt QBi*

Petra Frehe-Halliwell / H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



**PETRA FREHE-HALLIWELL / H.-HUGO KREMER**  
**(HRSG.)**

**ANSCHLÜSSE ERÖFFNEN, ENTWICKLUNGEN ERMÖGLICHEN**  
**QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE INKLUSIV IN EINER**  
**DUALISIERTEN AUSBILDUNGSVORBEREITUNG**

REFLEXIONEN UND ERGEBNISSE  
AUS DEM FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSPROJEKT QBI

Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte  
Band 1



### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN (Print): **978-3-940625-88-5**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6734-6**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6734-6 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2018

Satz: Vorlage der Herausgeber

## INHALT

Hinführung zum Projekt – Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung <i>Petra Frehe-Halliwel, Nicole Kimmelman, H.-Hugo Kremer, Nina-Madeleine Peitz, Peter F. E. Sloane &amp; Simone Volgmann</i> .....	5
Erlebnisorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Wie viel Einzug erhält Erleben und Erfahren im Unterricht? <i>Simone Volgmann</i> .....	21
Sprache als Ticket in das Ausbildungssystem? Die inklusive Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen aus sprachlicher Perspektive <i>Nina-Madeleine Peitz &amp; Nicole Kimmelman</i> .....	45
Qualifizierungsbausteine vor Ort – Entwicklung, Darstellung und Zusammen- führung der Standortkonzepte <i>Petra Frehe-Halliwel &amp; H.-Hugo Kremer</i> .....	77
Ausblick: Zur didaktischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung <i>Petra Frehe-Halliwel &amp; H.-Hugo Kremer</i> .....	177



# HINFÜHRUNG ZUM PROJEKT

## ANSCHLÜSSE ERÖFFNEN, ENTWICKLUNGEN ERMÖGLICHEN - QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE IN EINER DUALISIERTEN AUSBILDUNGSVORBEREITUNG

*Petra Frehe-Halliwell, Nicole Kimmelmann, H.-Hugo Kremer, Nina-Madeleine Peitz,  
Peter F. E. Sloane & Simone Volgmann*

### 1 Kontext und Problemstellung

Die Problemlage der Jugendlichen<sup>1</sup>, denen der Übergang in Ausbildung und Beschäftigung nicht gelingt und die in ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge des Übergangssystems der Berufskollegs münden, kann nicht auf einzelne Aspekte zurückgeführt werden. ENGRUBER (2005, S. 35) folgend, können neben einer Marktbenachteiligung die folgenden Benachteiligungsaspekte benannt werden:

- Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg,
- außerschulische Überforderung und Misserfolge,
- Sinnfragen und Identitätsprobleme,
- multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen,
- Protest- und Autonomieerfahrungen sowie
- Migrationshintergrund.

Die Aspekte sind häufig in einem Zusammenhang zu betrachten bzw. ist ein genauer Blick erforderlich, inwiefern diese Aspekte Auslöser für Benachteiligungen sind oder andere Aspekte überwiegen (vgl. BIERMANN / BONZ 2012; ENGRUBER 2011). Wichtig ist dabei die dem Projekt zugrunde gelegte Annahme, dass Benachteiligungen nicht als personenbezogene Eigenschaften zu deuten sind, sondern äußere Rahmenbedingungen und Kontexte zu Benachteiligung führen. Damit sollen nicht individuelle Problemlagen negiert werden, vielmehr geht es darum den Jugendlichen adäquate Möglichkeiten zur Entwicklung anzubieten. Inklusion zielt hier in diesem Sinne auf eine Anpassung des Systems, um entsprechende Möglichkeiten anzubieten (vgl. UNESCO 1994).

---

<sup>1</sup> Generell werden im gesamten Sammelband gendersensible Sprachkonstruktionen wie ‚Schüler und Schülerinnen‘ oder ‚Lernende‘ verwendet. An einigen Stellen kann es vorkommen, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die weibliche oder männliche Form zurückgegriffen wird. In diesem Fall sind dann immer alle drei Geschlechter: weiblich, männlich oder neutral (für Menschen mit binären Geschlechtsmerkmalen) gemeint (die Hrsg. auch im Namen der Verfassenden der Einzelbeiträge).

Aus Sicht von Lehrkräften wird verschiedentlich geäußert, dass das Vorliegen spezifischer Problemlagen und Benachteiligungsaspekte für fast alle Jugendlichen in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen angeführt werden kann. Eine echte Verbesserung der Chancen auf Ausbildung und Beruf für diese Jugendlichen kann nur eröffnet werden, wenn Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten angeboten werden, die es ermöglichen, die jeweils individuelle Problemlage aufzunehmen, aber auch die Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen aufzudecken und Bildungsangebote daran auszurichten. Dazu ist eine nachhaltige, individuelle und geschlechtsreflexive Berufsorientierung erforderlich. Der Blick sollte auf den Übergang in Ausbildung und Arbeit und die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen gerichtet werden. Hier können niedrigschwellige Angebote hilfreich sein. Aufgrund der Heterogenität dieser Zielgruppe und den damit verbundenen multikulturellen Lebenswelten ergibt sich hier eine besondere Fördernotwendigkeit. ECKERT / HEISLER (2010, S. 22) weisen auf eine Verschärfung der Problembereiche, wie z. B. Gewalttätigkeit, fehlendes Interesse an Ausbildung, Suchtprobleme oder Schuldenproblematik, in den vergangenen Jahren hin. Die vorliegenden individuellen Probleme bieten als Entwicklungsaufgabe aber auch eine Ressource, wenn sie aufgenommen und erfolgreich bewältigt werden. Dies verlangt jedoch, dass neben fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten soziale und humane Aspekte systematisch in die Bildungsarbeit eingebunden werden.

Curriculare Reformansätze, wie die Ermöglichung von Praxisphasen in der Ausbildungsvorbereitung, bieten interessante Möglichkeiten, um benachteiligten Jugendlichen neue Lernzugänge aufzuzeigen. In Praxisphasen werden hohe Potenziale zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Steigerung von Selbstbewusstsein und Leistungsbereitschaft sowie der Erhöhung der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und eine Unterstützung von Theorieaneignung gesehen (vgl. HOFFSCHROER / SCHAUMANN / WENNER 2004, S. 5; FÖRSTER / KUHNKE / SKROBANEK 2006, S. 239; BRAUN / RICHTER / MARQUARDT 2007, S. 19; RÜTZEL 2003, S. 29; KREMER / GOCKEL 2010). Allerdings können sie auch zu kurz greifen und einer individuellen Kompetenzentwicklung entgegenstehen bzw. in Konkurrenz zu anderen Elementen in der Bildungsgangarbeit treten (vgl. auch BERGZOG 2008, S. 7). Hier gilt es ein Bildungsangebot zu etablieren, welches im Bildungsgang die individuelle Fördermöglichkeit systematisch aufnimmt und strukturell verankert. Genau dann können Praxisphasen als Katalysator dienen und die Entwicklung fachlicher, sozialer und humaner Kompetenzen eröffnen. Es gilt nun, Praxisphasen so zu gestalten und in das Bildungsgangkonzept einzufassen, dass die besonderen Merkmale der Praxislernorte nicht verloren gehen. Vielmehr werden die Lernenden darin unterstützt, Praxisphasen als Quelle der eigenen Entwicklung heranzuziehen. Die Lernvoraussetzungen und -erfahrungen der Jugendlichen lassen vermuten, dass hierzu besondere Unterstützung und Begleitung erforderlich erscheint.

Das vorliegende Projekt setzt an zwei Projekten zur Gestaltung von Lernumgebungen und Bildungsgängen an Berufskollegs an. Das Projekt **InBig** „Individuelle Kompetenzentwicklungswege – Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung“ war im XENOS Programm angesiedelt und hat neue Wege in der Individualisierung der Bildungsgangarbeit im Übergang von Schule zu Beruf erarbeitet und in standortspezifischen Konzepten implementiert (vgl. KREMER / BEUTNER 2015). **NeGel** behandelt die Herausforderung, in berufsgrundbildenden Bildungsgängen selbstorganisierte Lernformen mit dem Ziel zu erproben, die Berufsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur zu unterstützen und die Schüler- und Lehrgesundheit zu fördern. **NeGel** wird von der Reinhard-Mohn-Stiftung und der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen gefördert.

Die Entwicklung der Standortkonzepte im Rahmen des Projektes InBig deutet exemplarisch thematische Ansatzpunkte an (vgl. vertiefend KREMER / BEUTNER 2015):

- Das Standortkonzept am Berufskolleg Geilenkirchen hebt Maßnahmen zum betreuten Selbstlernen und fächerübergreifenden Fördern der Jugendlichen hervor und integriert diese in die Bildungsgangarbeit. Die Bildungsgangkonzepte differieren in der KSOB-Maßnahme und dem Berufsorientierungsjahr. Im Rahmen dieser Maßnahmen können gute Erfolge in der Motivation der Jugendlichen zur niedrighschweligen Aufnahme eigener Entwicklungen und Qualifizierungen verzeichnet werden. Die Maßnahmen sind so aufgebaut, dass sie nicht zum Projektende auslaufen, sondern in den Bildungsgangkonzepten fortgeführt werden.
- Das Standortkonzept am Berufskolleg Essen-West basiert auf dem Aufbau eines vielschichtigen Angebots für spezifische Problemlagen und -gruppen (Umgang mit Heterogenität durch heterogene Bildungsangebote), was sich in der Gestaltung von Förderangeboten zu Basiskompetenzen, der Einbindung von Phasen in Werkstätten oder privaten Bildungsträgern ausdrückt. Es wird der Anspruch verfolgt, über spezifische Förder- und Beratungsangebote die Jugendlichen ‚Fit für den 8-Stunden Tag‘ zu machen.
- Das Standortkonzept am Robert-Bosch Berufskolleg in Dortmund hebt die Integration von Praxisphasen hervor. Die Einführung im Rahmen einer Projektwoche, die Anpassung des Werkstattunterrichts und die begleitete Durchführung von dreiwöchigen Praktika sind Maßnahmenswerpunkte im Rahmen der Bildungsgangarbeit. Die Begleitung der Praktikumsphasen steht in Verbindung mit Ansätzen zur Entwicklung einer Medienkompetenz.

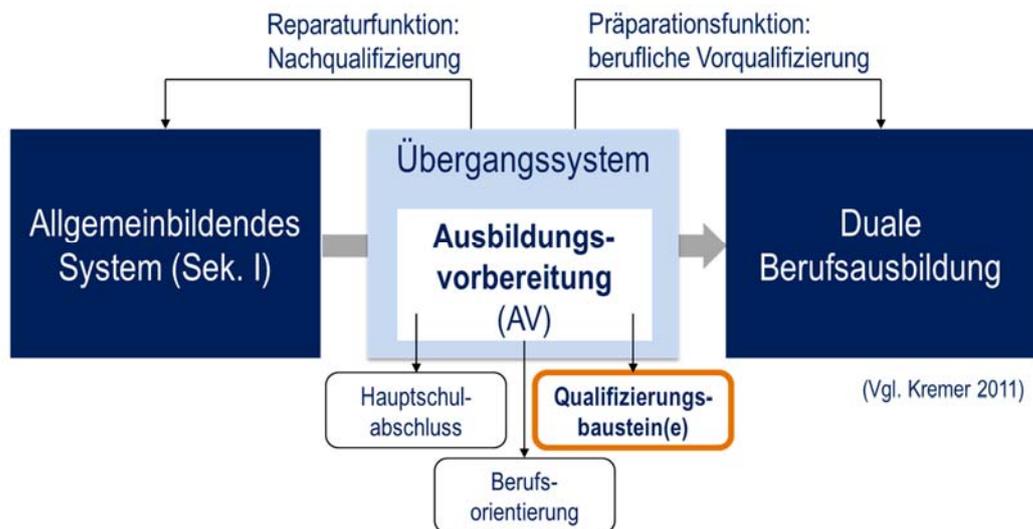
Das vorliegende Projekt QBi setzt an Entwicklungsarbeiten aus diesen Innovationsprojekten an und nimmt einen eigenständigen Arbeitsbereich mit der Verankerung von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung auf. Damit bietet sich ein curricularer Zugang an, der die Reform der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge aufnimmt, neue Wege zur Fachkräftesicherung aufzeigt und Ansätze zur individuellen Förderung im Übergang von Schule zu Beruf weiter bündelt.

## **2 Einordnung des Projektes und Konkretisierung**

Die Ausbildungsvorbereitung kann gemäß der ‚Verordnung zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK 2015)‘ zum 1. August 2015 in Teilzeitform und Vollzeitform angeboten werden. In der Teilzeitform ist der Unterricht mit den Anbietern berufsvorbereitender Maßnahmen abzustimmen. Die Vollzeitform verbindet den schulischen Unterricht mit einem Praktikum der Schülerinnen und Schüler. Die Praktikumsphasen sollen intensiv begleitet werden. Damit werden Praxisphasen hervorgehoben und eine dualisierte Ausbildungsvorbereitung angestrebt. Die Ausbildungsvorbereitung soll eine Vorbereitung und einen Anschluss an eine Berufsausbildung unterstützen. Dies wird u. a. über die Anbindung an Fachbereiche resp. Berufsfelder ermöglicht. Damit wird im Kern eine Reduktion der Komplexität beruflicher Aus- und Grundbildung vorgenommen. Die didaktisch-methodische Arbeit in den Berufskollegs verdeutlicht eine Orientierung an den Lern- und Entwicklungsbedarfen der Individuen. Hier konnten Erfahrungen und Erkenntnisse aus Innovationsprojekten aufgenommen werden.

Kernziel des Projektes ist es, Qualifizierungsbausteine als individualisierte bzw. zielferenziierte Bildungsangebote in der Ausbildungsvorbereitung aufzubereiten, zu erproben und hinsichtlich einer Implementierung zu überprüfen. Damit besteht die Möglichkeit, den Bedarf von Ausbildung, Arbeitsmarkt und individueller Entwicklung zusammenzuführen. Das vorliegende Projekt nimmt so die Entwicklung und Realisierung von Qualifizierungsbausteinen in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen am Berufskolleg auf. Die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung werden am Berufskolleg systematisch der Berufsschule zugeordnet (vgl. APO-BK 2011). Die besondere Stellung, aber auch die zunehmende Bedeutung der berufs- und ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge wird u. a. dadurch ersichtlich, dass in der Bildungsberichterstattung der sogenannte Übergangsbereich als dritte Säule des Berufsbildungssystems gekennzeichnet wird (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006). Ohne hier auf die komplexen Strukturen beruflicher und berufsschulischer Bildung einzugehen, wird einerseits erkennbar, dass sich die Probleme im Übergang von Schule zu Ausbildung und Beruf auf einem durchaus hohen Niveau stabilisieren und andererseits die schwierige

Zuordnung und Funktion ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge auch institutionell erkennbar wird. Die folgende *Abbildung* deutet die Stellung zwischen den Systemen an:



*Abbildung 1: Ausbildungsvorbereitung – Lehren und Lernen in Spannungsfeldern  
(entnommen aus FREHE / KREMER 2016, S. 12)*

An die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge werden explizit und implizit durchaus komplexe Ziele herangetragen. „Ziel der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung Anlage A 2.1 und 2.2 APO-BK ist der Erwerb von Kompetenzen, die zur Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich führen. Die Tätigkeiten und Lernhandlungen sollen teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können und sind Ausgangspunkt für eine anschließende Ausbildung bei erlangter Ausbildungsreife.“

Durch die Förderung von beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Berücksichtigung eines oder mehrerer Qualifizierungsbausteine von Ausbildungsberufen erwerben die Schülerinnen und Schüler anschlussfähige Kompetenzen für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung. Zugleich wird auch der Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses (dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses) ermöglicht“ (MSW 2015, S. 8).

Die Ausbildungsvorbereitung erhält damit eine berufsfeldspezifische Ausrichtung und die damit verbundene Qualifizierung in den zugrundeliegenden Handlungsfeldern resp. Arbeits- und Geschäftsprozessen eines spezifischen Berufsfeldes. In Ausnahmefällen können in einem Bildungsgang auch Kompetenzen mehrerer Fachbereiche / Berufsfelder im Sinne einer beruflichen Orientierung gefördert werden. Insgesamt zeigen sich die Zusammenführung der Anforderungsstrukturen der Arbeitswelt und die individuellen Erfordernisse der Jugendlichen als eine Herausforderung.

### 3 Annäherung an Herausforderungen

Die Qualifizierungsbausteine sollen sich u. a. den folgenden Herausforderungen stellen:

- Sie sollen eine zieldifferente Bildungsgangarbeit ermöglichen und die individuellen Herausforderungen ins Zentrum der Entwicklungsarbeit rücken. Vor diesem Hintergrund können Qualifizierungsbausteine für die Jugendlichen als Orientierungs-, Grundbildungs- oder Basisqualifikationsbausteine unterschiedliche Zielkorridore erhalten.
- Die Qualifizierungsbausteine sollen Potenziale der regionalen Ausbildungspartner nutzen und institutionelle, aber auch individuell-biographische Übergänge in Lern- und Entwicklungsprozesse eröffnen.
- Dementsprechend sind die Qualifizierungsbausteine Bestandteile der Bildungsgangarbeit an den Berufskollegs und erfordern eine Anpassung der / Anbindung an die Bildungsgangarbeit.
- Die Qualifizierungsbausteine sollen die regionale Bildungsarbeit im Übergang von Schule und Beruf unterstützen.

Die Projektergebnisse werden aufgearbeitet und bieten an den Standorten eine gute Basis zur weiteren Entwicklung der Ausbildungsvorbereitung und der Eröffnung neuer Anschlüsse für die Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf. Aus den bisherigen Erfahrungen wird erkennbar, dass für die Ausbildungsvorbereitung ein Rahmen geschaffen werden muss, der den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedingungen gerecht werden kann. Eine Integration von Praxisphasen bis zu einer Dualisierung der Ausbildungsvorbereitung bietet interessante Ansatzpunkte, bedarf jedoch einer systematischen Strukturierung zwischen den Ausbildungspartnern und einer Integration in die Bildungsgangarbeit der Berufskollegs.

Im Rahmen des vorliegenden Modellprojektes wurde hierzu ein Rahmen geschaffen, entsprechend der Zielvorgabe in den Bildungsplänen, die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen aufzunehmen sowie dabei die Anforderungen einer inklusiven Didaktik zu berücksichtigen. Dementsprechend bieten bestehende Qualifizierungsbausteine einen Orientierungsrahmen für eine Entwicklungsarbeit. Die Fokussierung auf inklusive Qualifizierungsbausteine soll hervorheben, dass eine Anpassung entsprechend der hier nur kurz angeführten Herausforderungen der Jugendlichen erforderlich ist.

Es stellen sich für die Berufskollegs verschiedene Herausforderungen, die im Rahmen des Projektes berücksichtigt werden mussten:

- Qualifizierungsbausteine sollten den überaus heterogenen Voraussetzungen und Förderbedarfen der Jugendlichen gerecht werden. Dies erfordert eine individualisierte bzw. zieldifferente Anlage von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung.
- Qualifizierungsbausteine bieten neue Anschlussmöglichkeiten und Übergänge zu Ausbildungsbausteinen. Dies erfordert jedoch aus Sicht der Berufskollegs auch eine berufskollegübergreifende Bildungsgangarbeit und eine Integration externer Bildungsangebote.
- Die Implementation von Qualifizierungsbausteinen erfordert den Aufbau von Arbeitsprozessen und -strukturen an Berufskollegs bzw. ihren Bildungsgängen, die eine Entwicklungsarbeit in multiprofessionellen und institutionenübergreifenden Teamstrukturen eröffnet.
- Qualifizierungsbausteine sind nicht als isolierte Konzepte zu entwerfen, sondern in die Bildungsgangarbeit und Übergänge in der beruflichen Bildung zu integrieren.
- Standardisierung zieldifferenter Qualifizierungsbausteine und Ansätze zur Verankerung dieser in standortspezifischen Bildungsangeboten.

Die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge eröffnen Möglichkeiten einer standortspezifischen Realisierung und sind mit der Aufforderung einer schulischen curricularen Gestaltung verbunden. Qualifizierungsbausteine können hier einen Weg anbieten, um schulische und außerschulische Lern- und Entwicklungsangebote zusammenzuführen. Dabei stellt sich die besondere Herausforderung, einerseits eine curriculare Anbindung an berufliche Ausbildung und bestehende Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung herzustellen und andererseits das Individuum ins Zentrum der Bildungsarbeit zu stellen. Qualifizierungsbausteine stehen so im Spannungsfeld der Anforderungen aus beruflichen Handlungsfeldern, die über Ausbildungsgänge an ausbildungsvorbereitende Maßnahmen herangetragen werden, und einer notwendigen Individualisierung der Lern- und Entwicklungswege in beruflichen Maßnahmen.

## 4 Projektstruktur und -ablauf

Das Projekt setzt auf die Arbeiten zur individuellen Bildungsgangarbeit im Rahmen des Projektes **InBig** auf. Diese Entwicklungsarbeiten stehen in einem engen Zusammenhang zu den Arbeiten im Rahmen des Projektes **NeGeL**. Das Projekt führt diesen Forschungs- und Entwicklungskontext mit und schafft auf diesem Wege einerseits einen wechselseitigen Transfer zwischen Entwicklungsfeldern, aber auch eine Anbindung von Initiativen, die einen Zusammenhang zwischen Arbeits-, Ausbildungs- und Bildungssystem unterstützen. Es wurden aus beiden Projekten jeweils zwei Berufskollegs bzw. Standorte in die Entwicklung einbezogen.

Das Projekt zielte auf die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen vor Ort ab. Damit sollten die Besonderheiten der Berufskollegs berücksichtigt werden. Dies ermöglicht die Aufarbeitung und Berücksichtigung berufsfeldspezifischer Aspekte, Spezifika der Bildungsgänge und regionaler Verankerungen. Über die vier Standorte konnten übergreifende Erkenntnisse zur Konzeption, Entwicklung und Implementation von Qualifizierungsbausteinen als Bestandteil der Ausbildungsvorbereitung generiert werden. Am Projekt waren neben dem Center for Vocational Education and Training (Cevet) der Universität Paderborn die folgenden Berufskollegs beteiligt: Karl-Schiller Berufskolleg Dortmund, Albrecht-Dürer-Schule Düsseldorf, Berufskolleg Erkelenz und das Lüttfeld Berufskolleg Lemgo.

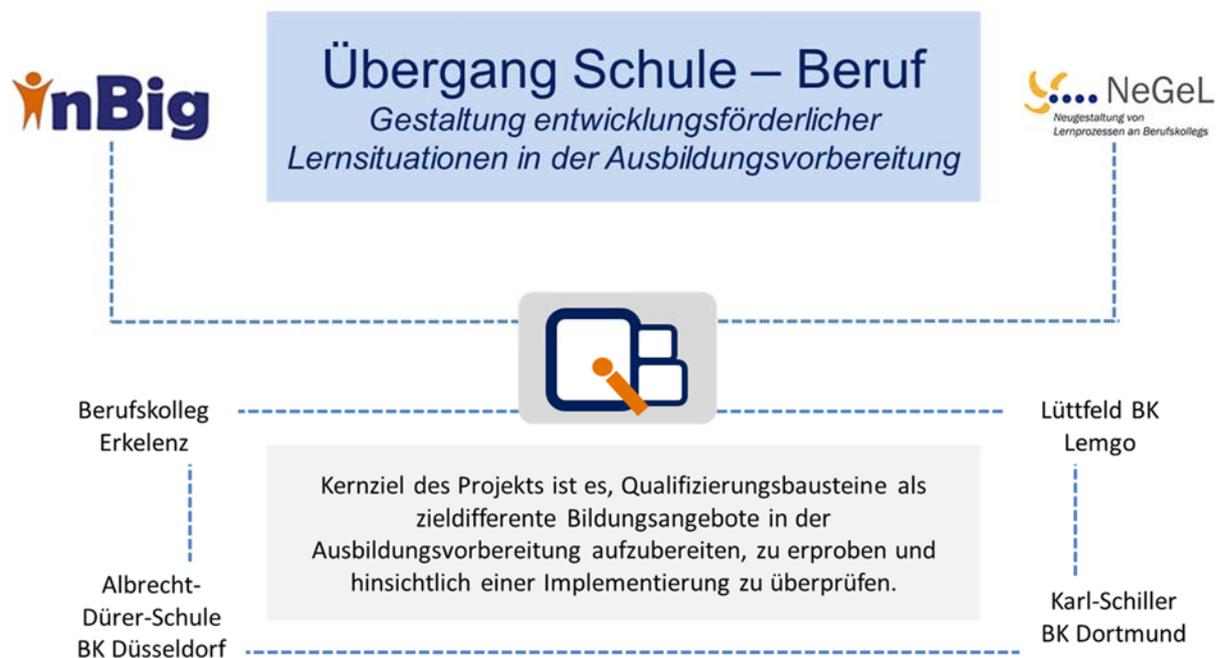


Abbildung 2: Projektpartner und Hintergrund

Die Entwicklung der standortspezifischen Qualifizierungsbausteine wurde über die folgenden Schwerpunkte differenziert:

- **Subjekt- und Berufsorientierung:** Der Schwerpunkt Subjektorientierung zielte darauf ab, die Lebenswelt der Jugendlichen und deren Perspektive auf eine berufliche Ausbildung inkl. ihrer beruflichen Orientierung hervorzuheben. Damit verbunden waren u. a. Ansätze einer stärkenorientierten Didaktik und deren Umsetzung im Rahmen von Qualifizierungsbausteinen, individuelle Förder- und Begleitkonzepte und die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der Lehrenden im Kontext der Ausbildungsvorbereitung.
- **Erlebnisorientierte Didaktik:** Dieser Schwerpunkt hat aufgenommen, inwiefern Erleben als Teil des Lernens in der beruflichen Bildung, insbesondere in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung, Einzug erhalten kann. Dahinter liegt ein erlebnisorientierter Ansatz des Lernens, bei dem Kompetenzen weniger durch eine reine Wissensvermittlung erworben werden, sondern durch das Erleben einer beruflichen, problemhaltigen Situation, die zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz motiviert. Das Erleben der Situation wird reflexiv erarbeitet, der Lerngegenstand somit erfahren und dadurch eine Entwicklung der Handlungskompetenz möglich (vgl. SLOANE / JONGEBLOED 1986, S. 43). Ziel ist es folglich, Situationen zu gestalten, in denen die Lernenden den Lerngegenstand möglichst unmittelbar (selbst und direkt) erleben und erfahren (vgl. GEIBLER / WITTEW 1989, S. 8 ff.).
- **Sprachsensitive Berufsbildung:** Dieser Schwerpunkt setzt sich mit der Frage auseinander, wie Sprachsensibilisierung bei Lehrenden und Lernenden in der Ausbildungsvorbereitung (AV) stattfinden und gestaltet werden kann. Sprachförderung im Fach ist ein Ansatz, der Lösungsvorschläge liefert, wie 1) die Vermittlung fachlicher Inhalte für die Lehrenden und gleichzeitig 2) die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden verbessert werden können. Der Erfolg der Lernenden in der AV für die Eingliederung in das Ausbildungssystem hängt maßgeblich von ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in dem für sie spezifischen Berufssektor ab (vgl. SIEMON / KIMMELMANN / ZIEGLER, 2016). In der AV ist dabei insbesondere die Fähigkeit, die deutsche Sprache im beruflichen Kontext adäquat anzuwenden, entscheidend für eine zukünftige erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt (vgl. STEUBER 2017, S. 253). Berufliche Bildung verlangt spezifische Sprachkompetenzen, die über das Sprachvermögen vieler Lernender am Übergang Schule-Beruf hinausgehen. Wie lassen sich Missverständnisse sprachlicher Ursachen zwischen Lehrenden und Lernenden vermei-

den? Wie können Sprachkompetenzen gekoppelt an Themen der beruflichen Bildung sprachsensibel gefördert werden? Welche Methoden und Strategien werden hierfür empfohlen? Was bedeutet die Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache für die eigene Einstellung als Lehrende/r? Ziel ist es, ausgewählte Aspekte der sprachsensiblen Gestaltung von Lehr- / Lernarrangements aus der praktischen Perspektive zu zeigen und zu diskutieren, welchen Einfluss die Sprachsensibilisierung auf die Realisation von Inklusion haben kann.

Der Schwerpunkt ‚Subjektorientierung‘ wurde integrativ und wiederkehrend im Rahmen der Begleitung der Standortkonzepte aufgenommen, die beiden Schwerpunkte ‚Erlebnisorientierte Didaktik‘ und ‚Sprachsensitive Berufsbildung‘ wurden im Rahmen von Entwicklungsworkshops verfolgt und als gesonderte Perspektiven an die Entwicklung der Standortkonzepte herangeführt.

Das Projekt wurde in eine Konzeptions- und Implementationsphase differenziert. Die folgende Übersicht bietet einen Einblick in die Projektaktivitäten:

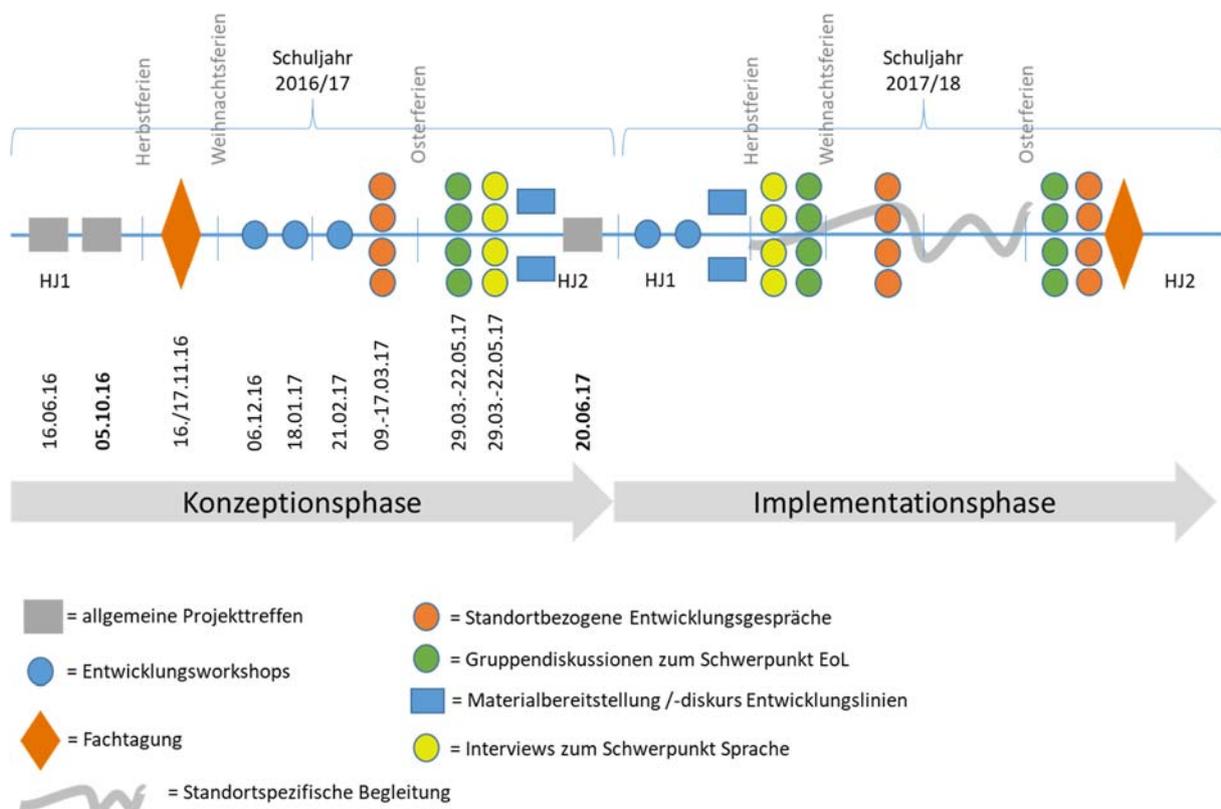


Abbildung 3: Ablauf des Projekts ‚QBi‘

Die Konzeptions- und Implementationsphase hatten jeweils eine Laufzeit von einem Schuljahr und beinhalten allgemeine Projekttreffen, Fachtagungen sowie schulübergreifende Entwicklungsworkshops zu thematischen Schwerpunkten. Neben den genannten schulübergreifenden Terminen wurden auch standortspezifische Treffen durchgeführt. Dabei handelt es sich zum einen um sogenannte Standortentwicklungsgespräche<sup>2</sup>. Hier wurde der aktuelle Entwicklungsstand des Qualifizierungsbausteins vor Ort vorgestellt und reflektiert. Die wissenschaftliche Begleitung hat diese Treffen als Beratungs- und Erhebungstreffen genutzt. Ergänzend wurden Gruppendiskussionen zum Schwerpunkt ‚Erlebnisorientierten Lernens (EoL)‘ sowie Interviews zum Schwerpunkt ‚Sprache‘ durchgeführt.

In der ersten konzeptionellen Arbeitsphase wurden zunächst die Möglichkeiten und Grenzen von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung und grundlegende Möglichkeiten der Integration von Qualifizierungsbausteinen in die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung aufgearbeitet. Damit konnte ein erster Orientierungsrahmen zur Integration von Qualifizierungsbausteinen und deren Gestaltung erarbeitet werden. Dabei wurden insbesondere die folgenden Entwicklungsperspektiven aufgenommen:

- Zieldifferente Gestaltung der Qualifizierungsbausteine – Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass sich Qualifizierungsbausteine im Spannungsfeld beruflicher Anforderungen und individueller Entwicklungsnotwendigkeiten bewegen. Zieldifferent kann dann bedeuten, die Fokussierung und individuelle Profilierung mittels Ausrichtung auf Basiskompetenzen, beruflicher Orientierung und / oder beruflicher Fähigkeiten und Grundbildung vorzunehmen. Damit stellt sich die Forderung, Kompetenzprofile für Qualifizierungsbausteine zu erarbeiten.
- Kooperation in Bildungsgangteams – Gemeinsames Lernen in Qualifizierungsbausteinen erfordert eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen und Akteure in der Bildungsgangarbeit. Hier stellt sich die Herausforderung, welche Aufgaben die einzelnen Akteure aufnehmen, wie Profile zueinander geschnitten werden und welche Arbeitsformate zu etablieren sind.
- Regionale Verankerung und Profilierung – Dualisierte Ausbildungsvorbereitung verlangt eine berufskollegübergreifende Zusammenarbeit. Dementsprechend sind Qualifizierungsbausteine in regionalen Netzwerken zu verankern und kön-

---

<sup>2</sup> An anderer Stelle werden diese Gespräche auch Forschungs- und Entwicklungsgespräche (FuE-Gespräche) genannt.

nen Basis einer institutionenübergreifenden Bildungsgangarbeit sein. Dementsprechend ist es erforderlich, Qualifizierungsbausteine über die Grenzen der einzelnen Institution zu gestalten.

- Individuelle Kompetenzentwicklung in Qualifizierungsbausteinen – Qualifizierungsbausteine richten sich an bestehenden Ordnungsgrundlagen beruflicher Ausbildungsgänge aus. Die Überführung in individuelle Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung wird über die Qualifizierungsbausteine nur begrenzt ersichtlich. Dieser Arbeitsschwerpunkt stellt sicher, dass eine individuelle Förderung mit dem Konzept der Qualifizierungsbausteine verbunden wird.

In der weiteren Entwicklung wurden neben den grundlegenden Fragen zu einer didaktischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung die Schwerpunkte ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ und ‚sprachensible Gestaltung von Lehr- / Lernarrangements‘ hervorgehoben. Damit wurde der Wahrnehmung, dem Erleben und dem Verständnis eine besondere Bedeutung in der Entwicklung beigemessen und für die konkrete didaktisch-methodische Arbeit genutzt.

Der Zeitraum der Implementation im Schuljahr 2017 / 18 war in den beteiligten Berufskollegs abhängig vom jeweiligen Qualifizierungsbaustein (vgl. hierzu die Darstellung der Standortkonzepte in diesem Band). Diese wurden hinsichtlich der drei Schwerpunktbereiche bedarfsorientiert analysiert und als Diskussionsgrundlage in die nachfolgenden Forschungs- und Entwicklungsgespräche aufgenommen. Die Implementationsphase wurde ebenfalls in Form von Projekttreffen, Standortentwicklungsgesprächen, materialbasierten Forschungs- und Entwicklungsgesprächen der Schwerpunktbereiche Sprache und Erlebnisorientiertes Lernen begleitet. Den Abschluss bildete eine zweitägige Fachtagung. Die einzelnen Bestandteile der Implementationsphase werden in der nachfolgenden *Abbildung* im zeitlichen Ablauf dargestellt.

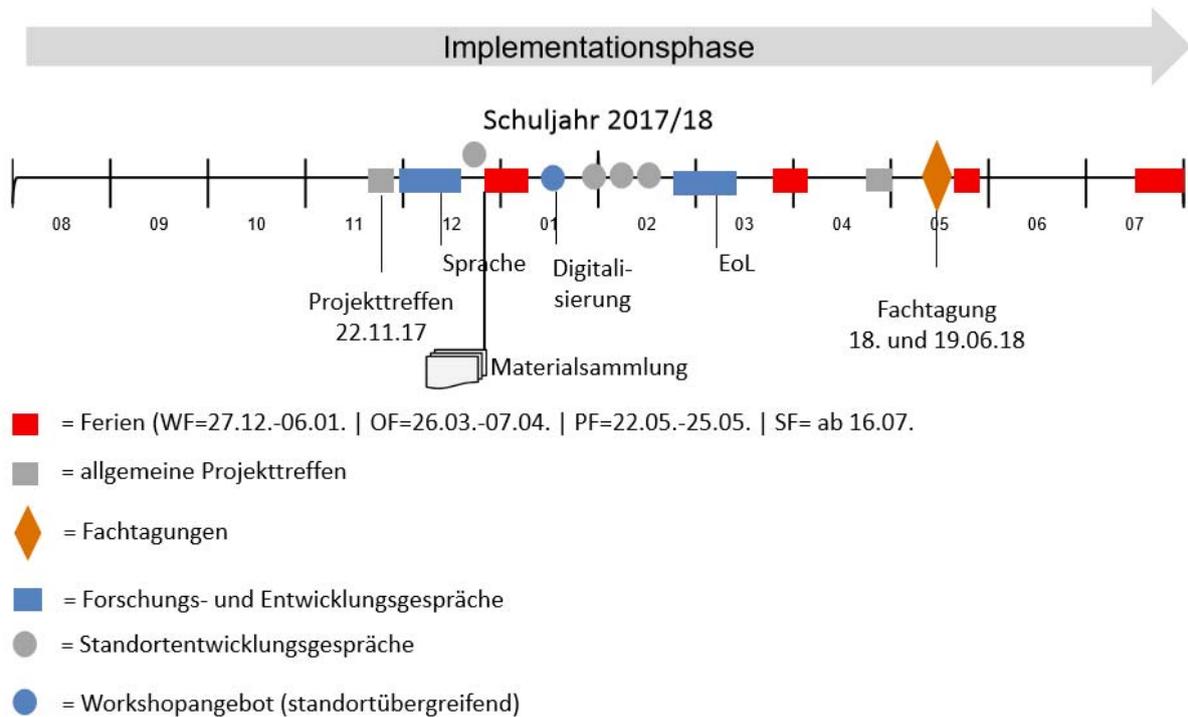


Abbildung 4: Differenzierung der Implementationsphase

## 5 Aufbau des Sammelbandes

Die vorliegende Publikation nimmt zunächst in zwei Beiträgen Arbeiten zu den Entwicklungsschwerpunkten ‚Ergebnisorientierte Didaktik‘ und ‚Sprachsensitive Berufsbildung‘ auf. Daran anschließend werden die Standortkonzepte der vier beteiligten Berufskollegs vorgestellt. In einem abschließenden Kapitel werden zusammenführende Überlegungen zur Nutzung von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung vorgenommen.

## Literatur

APO-BK (2011): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK). Vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 10. Juli 2011 (SGV.NRW.223). Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK.pdf>, Stand: 27.11.2012.

APO-BK (2015): Verordnung zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg APO-BK vom 15.02.2015. Online: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=14797&ver=8&val=14797&sg=0&menu=1&vd\\_back=N](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=14797&ver=8&val=14797&sg=0&menu=1&vd_back=N), Stand 18.02.2015.

- Autorengruppe Berufliche Bildung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld 2010.
- Bergzog, T. (2008): Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. Bielefeld 2008.
- Beutner, M. / Gockel, C. (2010): Stärkenorientierte Beratung in der beruflichen Bildung – Anforderungen an Lehrkräfte im Übergangssystem. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 25. Jg., H. 49, 2010, S. 3-98.
- Beutner, M. / Gockel, C. (2011): Moderne Mentoringsysteme für Schülerbetriebspraktika im Übergangssystem. Organisationsüberlegungen und Konzepte. In: InfoLab 5.
- Biermann, H. / Bonz, B. (2012): Risikogruppen in der Berufsbildung. In: Biermann, H. / Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2012, S. 36-43.
- Braun, F. / Richter, U. / Marquardt, E. (2007): Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg.
- Eckert, M. / Heisler, D. (2010): Sozialpädagogische Arbeit in der „aktivierenden“ Benachteiligtenförderung aus Sicht der Fachkräfte – oder Konsequenzen aus dem neue Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung. In: Burghard, H.; Enggruber, R.: „Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in der professionellen Reflexion Sozialer Arbeit“. Berlin 2010.
- Enggruber, R. (2005): Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen. In: berufsbildung. 59. Jg., H. 93, 2005, S. 35-37.
- Enggruber, R. (2011): Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: bwp@ Spezial 5, 2011, S. 1-15. Online: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/enggruber/>, Stand: 28.06.2018.
- Frehe, P. / Kremer, H.-H. (2016): Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, S. 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe\\_kremer\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf), Stand: 22.08.2018.

- Förster, H. / Kuhnke, R. / Skrobaneck, J. (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. München 2006.
- Geißler, K. / Wittwer, W. (1989): Aus der Situation lernen. Ein Trainerseminar zur Gestaltung von situationsorientierter Weiterbildung. Berlin 1989.
- Hoffschroer, M. / Schaumann, U. / Wenner, N. (2004): Berufsorientierungspraktika. Betriebliche Praktika in der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher. Eine Expertise des Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) für das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung (GPC). Online: [http://www.good-practice.de/expertise\\_betriebspraktika.pdf](http://www.good-practice.de/expertise_betriebspraktika.pdf), Stand: 29.11.2012.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006.
- Kremer, H.-H. / Beutner, M: (2015) (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015.
- Kremer, H.-H. / Gockel, C. (2010): Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 2010, S. 1-20. Online: [http://www.bwpat.de/content/uploads/media/kremer\\_gockel\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/content/uploads/media/kremer_gockel_bwpat17.pdf), Stand: 22.08.2018.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Berufsfeld: Metalltechnik – Bereichsspezifische Fächer: Fertigungsprozesse, Montage. Bildungsplan zur Erprobung. Einführungserslass vom 24.07.2015, Heft-Nummer 42034. Online: [http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik\\_naturwissenschaft/av\\_technik\\_metalltechnik.pdf](http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_metalltechnik.pdf), Stand: 19.07.2018.
- Rützel, J. (2003): Das Praktikum – eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbständigkeit?. In: berufsbildung. 57. Jg., H. 82, 2003, S. 29-33.
- Siemon, J., Kimmelman, N., & Ziegler, B. (2016): Sprache in der beruflichen Bildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: J. Siemon, B. Ziegler, N. Kimmelman, & R. Tenberg (Hrsg.): Beruf und Sprache – Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Stuttgart 2016, S. 7-33.

Sloane, P. F. E. / Jongebloed, H. C. (1986): Metaview: Überlegungen zur Konzeption und Anwendung eines modernen handlungsorientierten Qualifizierungsparadigmas zur Kompetenzstabilisierung von Managern und Trainern. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, H. 1, 1986, S. 43-62.

Steuber, A. (2017): Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang. In: A. Daase, U. Ohm, & M. Mertens (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster 2017, S. 249-270.

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca. Online: [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf), Stand: 06.12.2014.

# **„ERLEBNISORIENTIERTES LERNEN“ IN DER BERUFLICHEN BILDUNG – WIE VIEL EINZUG ERHÄLT ERLEBEN UND ERFAHREN IM UNTERRICHT?**

*Simone Volgmann*

## **Zusammenfassung**

*Der vorliegende Beitrag setzt sich mit ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ auseinander. Es handelt sich dabei um einen konstruktivistischen Ansatz des Lernens, in dem die Lernenden eine Situation und damit auch einen Lerngegenstand erleben, das Erlebte reflektieren und dadurch schließlich Handlungskompetenz entwickeln. Im Folgenden wird ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ zunächst definiert und anschließend auf für den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung entwickelte Lernsituationen der Albrecht-Dürer-Schule Düsseldorf und des Karl-Schiller-Berufskollegs Dortmund bezogen. Diese Lernsituationen werden als Beispiele für ‚Erlebnisorientierte Situationen‘ herangezogen und erläutert.*

## **1 Vorbemerkungen**

Lehrkräfte in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung stehen vor der Aufgabe, Lernprozesse für eine sehr heterogene Zielgruppe zu gestalten. Die Heterogenität äußert sich u. a. hinsichtlich Motivation, Selbstwirksamkeit, Bildungsniveau und Berufsperspektiven<sup>1</sup>. Im Rahmen des Projektes QBi haben Lehrende die Möglichkeit, Lernsituationen zu schaffen, die sich in besonderem Maße an den Lernenden der Ausbildungsvorbereitung und ihren Voraussetzungen orientieren. Dabei wird ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ als eines von drei Entwicklungsfeldern genauer in den Blick genommen.

In Anlehnung an SLOANE und JONGEBLOED (1986) wird unter ‚erlebnisorientiertem Unterricht‘ ein Ansatz verstanden, bei dem der Kompetenzerwerb weniger durch eine reine Wissensvermittlung erfolgt, sondern durch das Erleben einer beruflichen, problemhaltigen Situation, die zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz motiviert. Das Erleben der Situation wird reflexiv erarbeitet, der Lerngegenstand somit erfahren und dadurch eine Entwicklung der Handlungskompetenz möglich (vgl. SLOANE / JONGEBLOED 1986, S. 43).

---

<sup>1</sup> Ergebnisse eines ersten Gesprächs mit den vier Bildungsgangteams der am Projekt QBi beteiligten Berufskollegs im Frühjahr 2017.

„Erlebnisorientiertes Lernen“ ist ein didaktischer Ansatz, welcher in diesem Rahmen genauer untersucht wird. Dabei wird der Praxis kein fertiges Konzept vorgelegt, sondern vielmehr soll der erfolgversprechende Ansatz gemeinsam entwickelt und für die Praxis anwendbar gemacht werden. Ein derartiges Vorgehen folgt der gestaltungsorientierten Forschung, die u. a. auf den Dialog von Wissenschaft und Praxis setzt. Dieser Dialog ermöglicht es, an Problemstellungen der Praxis anzusetzen und die Lebenswelt „Praxis“ mit ihren Rahmenbedingungen, Definitionen etc. zu berücksichtigen, um (gestaltungsorientiertes) Wissen zu generieren, das anwendungsbezogen ist, Praxis verbessert und der Wissenschaft Hinweise zur Bildung von Theorien liefert (vgl. KRAKAU / SLOANE 2017, S. 2 f.; SLOANE 2018, S. 4).

Erste Gespräche und Workshops mit den Bildungsgangteams haben gezeigt, dass den Lehrenden „Erlebnisorientiertes Lernen“ als Konzept für den Unterricht an beruflichen Schulen zunächst fremd war und eher im Sinne der „Erlebnispädagogik“ – bspw. mit Besuchen im Hochseilgarten – verbunden wurde. Im beruflichen Kontext finden „Erlebnisse“ aus Sicht der Lehrenden dann auf Klassenfahrten oder bei Projekttagen statt. Dagegen kann „Erlebnisorientiertes Lernen“ je nach Konzeption durchaus an die Bildungspläne anschließen und in die Bildungsgangarbeit aufgenommen werden<sup>2</sup>. Diese an Lernprozesse der beruflichen Bildung anschlussfähige Konzeption der Wissenschaft von „Erlebnisorientiertem Lernen“ soll im Projekt QBi vorgestellt, durch den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis stetig weiterentwickelt und somit schließlich für die Lehrenden anwendbar gemacht werden<sup>3</sup>.

In diesem Beitrag stehen insbesondere die im Rahmen des Projektes QBi entwickelten Lernsituationen ausgewählter Berufskollegs im Vordergrund. Diese werden in Kapitel 3 anhand der didaktisch-konzeptionellen Annahmen „Erlebnisorientierten Lernens“ betrachtet, welche in Kapitel 2 zunächst vorgestellt werden. Ein Ausblick rundet den Beitrag ab.

---

<sup>2</sup> Durch die in den Bildungsplänen geforderte Orientierung an Handlungsfeldern und den zugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozessen (vgl. KMK 2015, S. 6) werden berufliche Situationen und Handlungen bei der Gestaltung von Lernprozessen in den Blick genommen. Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in Lernprozessen ist folglich danach ausgerichtet, dass Wissen in beruflichen Situationen angewendet und anschließend reflektiert und verallgemeinert wird (vgl. SLOANE 2011, S. 240). Dieser didaktische Ansatz, über die Anwendung von Wissen Handlungskompetenz zu erwerben, wird in den Bildungsplänen über die Handlung und die Situation organisiert und als Handlungs- und Situationsorientierung bezeichnet. In diesem Beitrag wird dieser Ansatz ebenfalls verfolgt, allerdings wird weniger aus der Perspektive von Handlungen und Situationen argumentiert – auch wenn sie bei der Gestaltung ebenfalls berücksichtigt werden – sondern es wird vom Erleben und Erfahren des Subjektes ausgegangen. Damit wird im Rahmen der Erlebnis- und Erfahrungsorientierung stärker der Aneignungsprozess des Lernenden betrachtet. Insgesamt gibt es entsprechend Gemeinsamkeiten zwischen diesen Orientierungen und gleichzeitig Unterschiede durch andere Perspektiven.

<sup>3</sup> Im Dialog mit den Bildungsgangteams wurde deutlich, dass die Lehrenden den Ansatz des „Erlebnisorientierten Lernens“ von einem erlebnispädagogischen Ansatz abgrenzen und das Erleben als eine besondere Akzentuierung des handlungsorientierten Unterrichts verstehen, das an Bildungspläne und damit an die Situations- und Handlungsorientierung anknüpft und durch reflexive Prozesse im Unterricht verwertbar wird.

## 2 Auf dem Weg zu einem Rahmenkonzept ‚Erlebnisorientierten Lernens‘

In schulübergreifenden Workshops und schulspezifischen Gesprächen zum Themenschwerpunkt ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Konzept. Dabei werden die Begriffe ‚Erlebnis‘ und ‚Erfahrung‘ (Kapitel 2.1), der Bezug zur Bildungsgangarbeit (Kapitel 2.2) sowie didaktische Überlegungen (Kapitel 2.3) in den Blick genommen.

### 2.1 Begriffliche Annäherung an ‚Erlebnis‘ und ‚Erfahrung‘

Die Darlegungen der Begriffe ‚Erlebnis‘ und ‚Erfahrung‘ orientieren sich an dem Werk *Wahrheit und Methode* von GADAMER (1975, 1990). GADAMER (1975, S. 56-58) weist dem Begriff Erleben zwei Bedeutungen zu, nämlich zum einen eine *Unmittelbarkeit*, die aussagt, dass das Erlebte immer Selbsterlebtes ist, und zum anderen einen *Ertrag*, der dafür steht, dass das Erlebte einen bleibenden Gehalt hat. Beide Aspekte sind gleichermaßen bedeutend, denn „etwas wird zum Erlebnis, sofern es nicht nur erlebt wurde, sondern sein Erlebtheit einen besonderen Nachdruck hatte, der ihm bleibende Bedeutung verleiht“ (GADAMER 1975, S. 57; GADAMER 1990, S. 67). GADAMER (1975, S. 61-62; 1990, S. 71-72) weist dem Erlebnis außerdem eine erkenntnistheoretische Funktion zu und bezieht sich dabei auf das Verständnis von DILTHEY, der mit dem Begriff ‚Erlebnis‘ Gegebenheiten besonderer Art beschreibt und diese durch Reflexivität bestimmt. Damit bildet das Erlebnis, als besondere Gegebenheit, eine Bedeutungseinheit, die die Grundlage von Erkenntnis ist.

Dem Begriff der Erfahrung nähert sich GADAMER über die Bedeutung der Erfahrung in der Wissenschaft: „Es ist das Ziel der Wissenschaft, Erfahrungen so zu objektivieren, daß ihr keinerlei geschichtliches Moment mehr anhaftet. [...] Das bedeutet aber, daß Erfahrung ihrem eigenen Wesen nach ihre Geschichte in sich aufhebt und dadurch auslöscht“ (GADAMER 1975, S. 329-330). Hier beschreibt GADAMER einen induktiven Prozess, der vom Besonderen auf das Allgemeine schließt<sup>4</sup>. Das Allgemeine bzw. nach GADAMER das Objektivierte ist wiederholbar und beansprucht dadurch eine gewisse ‚Wahrheit‘. Der ‚Wahrheitserwerb‘ durch die Wiederholbarkeit der Erfahrung gilt aber nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im täglichen Leben (vgl. GADAMER 1975, S. 330) und bedeutet im Umkehrschluss, dass „Erfahrung gültig ist, solange sie nicht durch neue Erfahrung widerlegt wird [...] [und] charakterisiert offenbar das allgemeine Wesen von Erfahrung, ganz gleich, ob es sich um ihre wissenschaftliche Veranstaltung

---

<sup>4</sup> GADAMER lehnt sich an Aristoteles an und beschreibt ein induktives Vorgehen, wonach sich aus vielen einzelnen Wahrnehmungen eine Einheit der Erfahrung bildet. Diese Einheit umfasst das Gemeinsame der Erfahrung, er spricht auch von „Allgemeinheit der Erfahrung“ (GADAMER 1975, S. 333).

im modernen Sinne handelt oder um die Erfahrung des täglichen Lebens, wie sie von jeher gemacht wurde“ (GADAMER 1975, S. 332-333).

Entsprechend der bisherigen Ausführungen wird von Erfahrungen gesprochen, wenn sie sich mit den Erwartungen decken und sie bestätigen (siehe Aspekt (1)) (vgl. GADAMER 1975, S. 335). GADAMER weist aber darauf hin, dass ‚Erfahrung‘ in einem doppelten Sinn genutzt wird, nämlich

1. für Erfahrungen, die sich in Erwartungen einordnen bzw. diese bestätigen (Erfahrung als Resultat)<sup>5</sup> und
2. für Erfahrungen, die man ‚macht‘ (Erfahrung als Prozess)<sup>6</sup> (vgl. GADAMER 1975, S. 335).

In dem nachfolgenden Zitat wird der, von GADAMER ebenfalls ausgewiesene, negative Prozess der Erfahrung (siehe Aspekt (2)) erläutert (vgl. GADAMER 1975, S. 335-339): „Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, daß wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben und nun besser wissen, wie es damit steht. Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn. Sie ist nicht einfach eine Täuschung, die durchschaut wird und insofern eine Berichtigung, sondern ein weitgreifendes Wissen, was erworben wird“ (GADAMER 1975, S. 336).

Es handelt sich bei der prozesshaften Erfahrung (Aspekt (2)) folglich um eine Situation, in der das Subjekt einem Gegenstand gegenübersteht und Handlungen zur Bewältigung vollzogen werden müssen, wodurch ggf. bisherige Erfahrungen (Aspekt (1)) *neu* erlebbar werden (vgl. COMBE 2006, S. 33)<sup>7</sup>. Nach diesen Ausführungen wird der Begriff der Erfahrung im Sinne eines (Erkenntnis-)Prozesses (2) verwendet, bei dem bisheriges Erfahrungswissen (1) abgerufen und verändert werden kann.

Die begriffliche Aufarbeitung von ‚Erlebnis‘ und ‚Erfahrung‘ und ein gemeinsames Verständnis sind für den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wesentlich, um überhaupt gestaltungsorientiertes Wissen entwickeln zu können. Inwieweit diese Begriffe mit (Lern-)Situationen in Verbindung stehen und demzufolge für die Praxis relevant sind, zeigt das nachfolgende Kapitel.

---

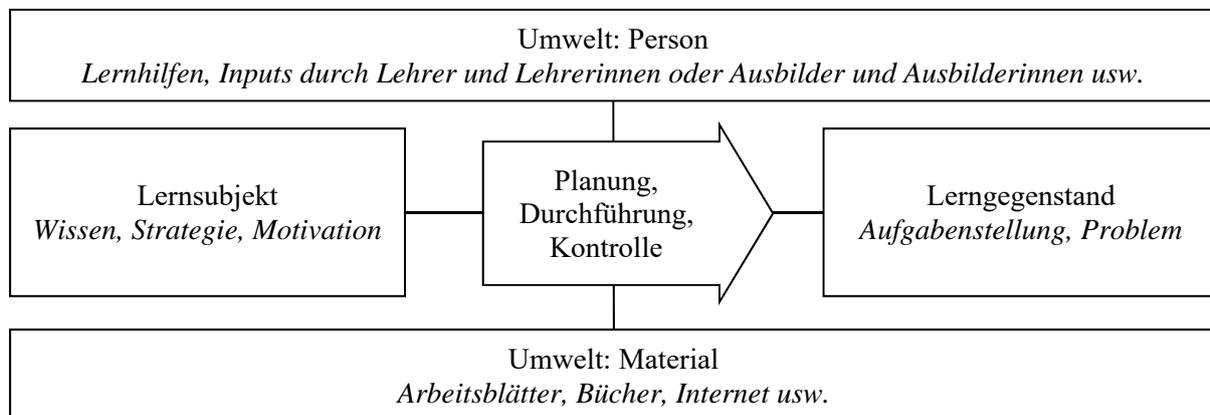
<sup>5</sup> Die Erfahrung in Aspekt (1) steht für das bereits gegenwärtige Wissen des Subjektes und wird auch als „Erfahrung als Wissensbesitz“ (COMBE 2006, S. 33) oder als Erfahrungen, die man hat (vgl. COMBE / GEBHARD 2007, S. 10) bezeichnet.

<sup>6</sup> Der Aspekt (2) entspricht einer „Erfahrung als Prozess“ (COMBE 2006, S. 33) oder als Erfahrungen, die man macht (vgl. COMBE / GEBHARD 2007, S. 10).

<sup>7</sup> Dieselbe Erfahrung kann nicht noch einmal gemacht werden; sie kann zwar wiederholt und bestätigt, nicht aber mehr ‚neu‘ gemacht werden (vgl. GADAMER 1975, S. 336).

## 2.2 Lernhandeln und Lernsituationen als Bezugspunkte zur Bildungsgangarbeit

Lernen wird hier als Prozess verstanden, in dem das Subjekt selbstständig, aktiv, zielorientiert und problemlösend handelt, um sich einen Gegenstand zu erschließen (vgl. SLOANE 1999, S. 40-42; REINMANN / MANDL 2006, S. 625 f.). Im Einzelnen umfasst selbstständiges Lernhandeln, nach DILGER / SLOANE (2007), einen Arbeitsprozess planen, durchführen und kontrollieren zu können, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig zu identifizieren und die Anforderungen zur Bewältigung der Aufgaben mit den individuellen Lernvoraussetzungen (Wissen, Motivation, Strategien) abzugleichen. Der Lernende greift selbstständig auf Handlungshilfen aus der personellen und materiellen Lernumgebung zurück und erstellt einen Handlungsplan, den er überwacht, steuert und kontrolliert (vgl. DILGER / SLOANE 2007a, S. 91-93; KNOWLES 1975, S. 18). *Abbildung 1* bildet diese Beziehung zwischen Lernsubjekt und Lerngegenstand sowie dem verbindenden Handlungsprozess ab:



*Abbildung 1: Selbstreguliertes Lernhandeln nach DILGER / SLOANE (2007a, S. 92; 2007b, S. 13) in Anlehnung an STRATENWERTH (1978, S. 292)*

Um derartige Lernprozesse zu ermöglichen, sind Situationen zu gestalten. Denn Situationen bilden die Struktur für Lernarrangements, sie enthalten Probleme und bringen Problemlösungen als individuelle Handlungen zur Anwendung (vgl. SLOANE 2011, S. 233). (Lern-)Situationen rekonstruieren damit Handlungssituationen (vgl. SLOANE 1999, S. 63) und ermöglichen Lernhandeln (vgl. EBD., S. 58-61). „Lernhandeln bedeutet, daß ein Lernsubjekt sich einen Gegenstand erschließt. [...] Die Operationen des Lernenden bei der Erkundung dieses Gegenstandes sind durch reflektierende und anwendungsbezogene Aktivitäten gekennzeichnet“ (SLOANE 1999, S. 59, siehe dazu *Abbildung 2*). Didaktisch kann dabei zwischen zwei Handlungsphasen unterschieden werden:

1. Applikation / Agention: Lernende wenden Wissen in Situationen an
2. Reflexion: Lernende entwickeln in der Situation exemplarisches Wissen

Die Situation ermöglicht entsprechend der *Abbildung 2* zwei Handlungsphasen: Agention / Applikation und Reflexion. Im Fall (1) wird die Situation agentiv und im Fall (2) reflexiv bewältigt (vgl. SLOANE 2011, S. 240). Beide Phasen sind in einem Lehr- / Lernarrangement zu ermöglichen, wobei immer einer der beiden Parameter überwiegt (vgl. SLOANE / JONGEBLOED 1986, S. 52).

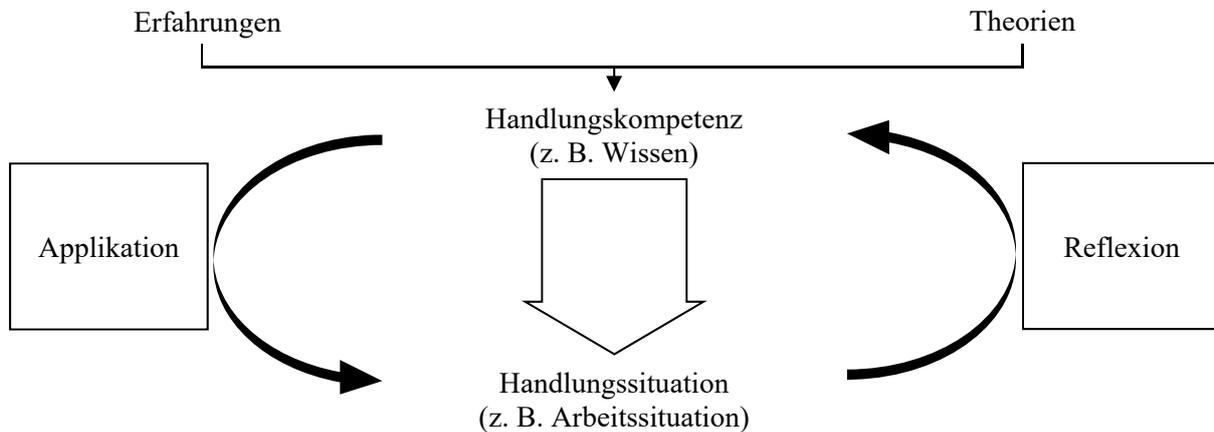


Abbildung 2: Agentives und reflexives Lernhandeln nach SLOANE (2011, S. 240)

Im weiteren Verlauf werden das agentive Handeln bzw. die anwendungsbezogene Aktivität auch als „Erlebensphase“ (SLOANE / JONGEBLOED 1986, S. 52) bezeichnet, da das (vom Subjekt in der Situation) Erlebte im Mittelpunkt steht. Ein weiterer Grund, der für die Bezeichnung Erlebensphase spricht, ist der, dass das Subjekt in dieser Phase unmittelbar betroffen ist, in dem Sinne, dass sich der Lernende identifizieren kann und einbezogen fühlt (vgl. SLOANE / JONGEBLOED 1986, S. 52). Hier können die vorangestellten begrifflichen Ausführungen herangezogen werden. Etwas *erleben* bedeutet nach GADAMER (1975, S. 56-58) (1) unmittelbar beteiligt sein und (2) einen Ertrag oder Gehalt mitnehmen. Beides wird im agentiven Handeln bzw. in einer anwendungsbezogenen Aktivität erfüllt. (1) Das Subjekt ist unmittelbar beteiligt, denn es handelt in einer Situation (oder zumindest mittelbar, dann identifiziert es sich mit einer beteiligten Person) und (2) das Subjekt hat einen Ertrag, denn es ist mit einer problemhaltigen Situation konfrontiert, die durch Handeln gelöst werden soll, sodass durch die Anwendung von Wissen ein Ziel angestrebt wird. Die erfolgreiche oder auch nicht-erfolgreiche Problembewältigung hat für den Lernenden dann eine (bleibende) Bedeutung, bspw. wenn er / sie sich im Anschluss mit der Problembewältigung auseinandersetzt<sup>8</sup>.

Das reflexive Handeln wird im weiteren Verlauf „Reflexionsphase“ genannt, denn in dieser Phase steht die Verarbeitung des Erlebten im Mittelpunkt. Auch hier dienen die

<sup>8</sup> Dass das Erlebte eine Auseinandersetzung nach sich zieht, weist auf die erkenntnistheoretische Funktion und das Erlebten als Grundlage für Erkenntnis hin.