

Wirtschaftspädagogisches Forum
Dieter Euler, Peter F. E. Sloane,
Bernadette Dilger und Tobias Jenert (Hg.)

Erlebnisorientiert Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung

Entwicklung eines didaktischen Konzepts
im Rahmen von designbasierter Forschung

Simone Volgmann

Band 73



Wirtschaftspädagogisches Forum
Dieter Euler, Peter F. E. Sloane,
Bernadette Dilger und Tobias Jenert (Hg.)

Erlebnisorientiert Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung

Entwicklung eines didaktischen Konzepts
im Rahmen von designbasierter Forschung

Simone Volgmann

Band 73



Diese Arbeit wurde 2023 an der Universität Paderborn als Dissertation angenommen.

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation

© 2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung: wbv media GmbH,
Tatjana Mönninghoff

Bestell-Nr.: I74238
ISBN (Print): 978-3-7639-7423-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7424-5
ISSN: 0943-8602
DOI: 10.2378/9783763974245

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information 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.

Vorwort der Herausgebenden

In der Erziehungswissenschaft, aber auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, gibt es zur Erlebnisorientierung als didaktische Kategorie durchaus eine interessante Tradition. So ist die Orientierung an Erlebnissen ein zentrales Moment in der Reformpädagogik gewesen. Hierbei ging es vereinfacht gesprochen darum, der eher kognitiv orientierten pädagogischen Arbeit in Schulen eine Alternative entgegenzusetzen, die an der Lebenswelt der Zielgruppe, i. d. R. Kindern und Jugendlichen, ansetzte. Dies zeigte sich methodisch, etwa indem man Gartenarbeit, Kunst, Gestaltung usw. zum Ausgangspunkt von angestrebten Entwicklungsprozessen machte. Zugleich bekam es eine thematische Akzentuierung und somit eine curriculare Relevanz, weil man zugleich auch neue Themen in den Unterrichtskanon aufnahm. In der Weiterführung solcher Ideen entwickelte sich dann u. a. die Erlebnispädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft, die sich weitestgehend auf eher außerschulische Arbeitsfelder bezog, so auf die Museumspädagogik, auf die Theaterpädagogik, auf die Jugendarbeit usw. Schulisch wirksam wurde diese Ausrichtung allenfalls in schulischen Arbeitsgruppen (Theater-AG u. Ä.).

In den späten 70er- und frühen 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde die Erlebnisorientierung dann in Schulungsprogrammen in der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung aufgegriffen. Beispiele hierfür sind das Kommunikationstraining, welches videounterstützt durchgeführt wurde, um Kommunikationsprozesse erlebbar und somit diskutierbar zu machen. Im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden dabei Ansätze entwickelt und erprobt, die auf die Thematisierung des jeweils eigenen Handelns der Teilnehmenden zielten. Dabei ging es darum, dass Teilnehmer*innen resp. Lernende mit spezifischen Handlungssituationen konfrontiert wurden. Die Videographie solcher Situationen machte es dann möglich, das gezeigte Handeln zu kommentieren und zu diskutieren, Erlebtes also zum Gegenstand von Reflexionsprozessen zu machen. Die damaligen Arbeiten von Geißler, Czycholl, Wittwer, Jongbloed und Sloane beschäftigten sich vorrangig mit dem Handeln von Ausbildern und Lehrkräften. Sie waren induktiv angelegt, zielten also auf einer Dekontextualisierung und Verallgemeinerung von initiierten Erlebnissen. Theoretischer Referenzrahmen waren kognitions- und handlungstheoretische Konzepte.

Zur gleichen Zeit kam es in der Berufsbildung zur sogenannten handlungsorientierten Wende. U. a. unter Rückgriff auf bereits erwähnte reformpädagogische Ansätze und auf Kognitions- und Handlungstheorien wurden auf breiter Front Konzepte entwickelt und erprobt, bei der Lernende sich über aktives Tun (Lernhandeln), ausgerichtet auf konkrete Handlungsaufgaben, Fähigkeiten aneignen sollten. Später wurde hier dann von Kompetenzentwicklung gesprochen. Diese Richtung in der Berufsbildungsforschung mündet in den 1990er Jahren im Lernfeldkonzept als zentraler curricularer Grundlage, anfänglich für die berufliche Ausbildung, später für fast alle Formen beruflicher Bildung.

Diese Lernfeldkonzeption greift insofern wieder auf Erlebnisorientierung zurück, als bei einem Lernfeldcurriculum lediglich Lernfelder vorgegeben werden. Hierbei handelt es sich um exemplarische berufliche Handlungsfelder, um allgemeine Problemstellungen, auf deren Grundlage Lehrkräfte konkrete Lernsituationen und Sequenzen von Lernsituationen entwickeln müssen. Solche Situationen fordern Lernende dazu auf zu handeln, um so Probleme zu bewältigen, die sie selbständig erkennen müssen. Sie sind in einem Erlebensmodus, wenn man diesen als Aufforderung verstehen will, etwas zu tun.

In dieser Theorietradition stellen sich immer wieder didaktische, institutionelle, aber auch methodisch-methodologische Fragen:

Erlebnisorientierte Seminare sind *didaktisch betrachtet* dadurch gekennzeichnet, dass Lernende sich selbst erleben. Dies führt zu ‚Betroffenheit‘, die als Voraussetzung für Verhaltensänderungen, z. B. im Rahmen von Umweltschutzseminaren, angesehen wird. Eine zentrale Kritik bestand darin, dass diese ‚Betroffenheitspädagogik‘ Menschen ggf. in Schrecken versetzt, aber nicht gewährleistet, dass eine Veränderung stattfindet. Zugleich wurde dieses Vorgehen als manipulativ angesehen. Demgegenüber fordert die so genannte ‚Aufklärungspädagogik‘, dass Lerner befähigt werden zu entscheiden und dies auch willentlich zu tun, also einsichtig zu sein. Allerdings ist auch die Einsicht keine zwingende Voraussetzung für eine Verhaltensänderung, so wiederum die Gegenrede. Letztlich geht es darum, welches Grundverständnis man hat. Es bleibt ein Gegensatz zwischen Wissen und Einsicht auf der einen und Betroffenheit und Schrecken auf der anderen Seite.

Bezogen auf *institutionelle Lernräume* (Lernen in Schulen, Betrieben, Akademien usw.) geht es um die Ausrichtung von Curricula, d. h. ob eine Ausrichtung an Wissenschaft oder an Anwendungssituationen vorgenommen werden soll. Letztlich tangiert das bis heute die Vorstellung des ‚klassischen Fächerkanons‘ und findet seinen Ausdruck im vermeintlichen Gegensatz von Wissenschafts- und Handlungsorientierung, der sich aber genau dann auflöst, wenn die Lehrkräfte im Rahmen von makrodidaktischen Arbeiten, z. B. bei der didaktischen Jahresplanung, konkret Lernsituationen entwickeln und mögliche Lernprozesse mit Hilfe von kognitions- und handlungstheoretischen Konzepten modellieren müssen.

Schließlich stellt sich durchgängig eine *methodisch-methodologische Frage*, nämlich danach mit Hilfe welcher wissenschaftlichen Konzepte Erkenntnisse zur Erlebnisorientierung i. w. S. entwickelt werden können und sollen. Ein spezielles Momentum im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die oben skizziert wurden, ist die der Teilnahme der Forschenden an der Entwicklungsarbeit in Modellversuchen, Entwicklungsarenen usw.

Die von Frau Volgmann vorgenommene Studie greift dies durchaus auf; sie rekonstruiert sehr gelungen diese Theorietradition und entwickelt im Rahmen einer Designstudie ein didaktisches Konzept, welches mit Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung ausgewertet wird und so zu neuen Erkenntnissen, Handlungsempfehlungen und Entwicklungsdesiderata führt. Die Studie stellt für jeden Leser und für jede Leserin, die sich für innovative didaktische Konzepte, konkret für die Aufarbeitung von Ansätzen zur Erlebnisorientierung interessieren, eine Bereicherung dar.

Paderborn und St. Gallen,

im März 2023

Peter F. E. Sloane

Bernadette Dilger

Dieter Euler

Tobias Jenert

Vorwort der Autorin

Durch Erleben lernen. Dieser Leitgedanke prägt mich, insbesondere seit einer Tätigkeit bei einem Anbieter von erlebnispädagogischen Programmen. Dort ist das Erlebnis der Ausgangspunkt des Lernens. Nach meinem Studium der Wirtschaftswissenschaften (B. Sc.) und der Wirtschaftspädagogik (M. Sc.) habe ich diesen Leitgedanken auf den Kontext der beruflichen Bildung übertragen. Mich interessieren dabei Lernprozesse an berufsbildenden Schulen, insb. im Rahmen des Unterrichts, die sich an Erlebnissen der Lernenden orientieren und dadurch in besonderer Weise zum Lernen motivieren. Dementsprechend habe ich mir die Frage gestellt, wie schulische Situationen gestaltet werden (müssen), damit sie Erlebnisse und Erfahrungen ermöglichen. *Situationen gestalten, Erlebnisse ermöglichen* wurde daher zum Leitziel der Forschungsarbeit.

Nachdem ich nun kurz die Hintergründe der thematischen Auseinandersetzung in der Forschungsarbeit offengelegt habe, möchte ich das Vorwort nutzen und mich bei den Menschen bedanken, die mich auf diesem Weg begleitet und in besonderer Weise unterstützt haben.

Zuerst danke ich besonders meinem Doktorvater Prof. Dr. Peter F. E. Sloane für die Möglichkeit, diesen Weg der Promotion zu gehen, die Freiräume und das damit verbundene Vertrauen, welche mir zu Beginn vor allem thematisch ermöglichten meine eigenen Fragen zu formulieren und zuletzt halfen die Forschungsarbeit abzuschließen. Außerdem danke ich ihm für die kritischen Fragen, Anmerkungen und konstruktiven Rückmeldungen, die stets von Zuspruch begleitet waren und mir damit das Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eröffneten.

Mein Dank gilt außerdem Prof. Dr. H.-Hugo Kremer insb. für die Anbindung an das Forschungsprojekt QBi, welche meine Arbeit maßgeblich vorantrieben und bereichert hat, denn dadurch waren intensive Gespräche und Diskurse mit Kolleginnen und Kollegen sowie Praxispartnern möglich. Darüber hinaus danke ich Prof. Dr. Tobias Jenert und Prof. Dr. Jens Müller für ihre Bereitschaft, in der Promotionskommission mitzuwirken.

Meinen ehemaligen und aktuellen Kolleginnen und Kollegen des Departments Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn möchte ich dafür danken, dass sie Interesse bekundeten, Anregungen teilten, Feedback gaben oder von ihren Erfahrungen im Promotionsprozess berichteten und mir damit Zuversicht schenkten. Meiner Kollegin und Freundin Dr. Desiree Daniel-Söltenfuß danke ich zudem dafür, dass sie stets ein offenes Ohr für mich hat und in turbulenten Momenten die nötige Ruhe und Gelassenheit ausstrahlt. Ich danke Annette Steffens für ihre Unterstützung, vor allem in organisatorischen Angelegenheiten. Außerdem danke ich unseren studentischen Hilfskräften für die Unterstützung und den Lehrkräften im Forschungsprojekt QBi für die Einblicke in ihren Unterricht. Auch meiner Freundin Dr. Irene Palnau danke ich insb. für ihre Anmerkungen zum Ende der Arbeit.

Ganz besonders möchte ich mich bei meiner Familie bedanken. Ich danke meinen Eltern, Kerstin und Ralf Losch, dafür, dass sie immer für mich da sind. Sie schenken mir Vertrauen und Zuversicht, sind geduldig, nachsichtig und hilfsbereit und unterstützen mich so in vielfältiger Weise. Meiner Schwester, Henrike Losch, danke ich für unseren Zusammenhalt. Ich danke meinen Schwiegereltern, Marlies und Gerd Volgmann, insb. für die Unterstützung bei der Kinderbetreuung, und meiner Schwägerin Nadine Frank für das engagierte Lektorat. Ich danke meinem Mann, Tobias Volgmann, für seine pragmatische und humorvolle Art und seine unermüdliche Unterstützung, die mir vor allem Zeit zum Schreiben ermöglichte. Außerdem danke ich ihm dafür, dass er an mich und uns glaubt. Schließlich danke ich meinen Kindern Nora und Theo, die mich motivieren und mein Leben so sehr bereichern.

Schloß Holte-Stukenbrock,

Simone Volgmann

im März 2023

Executive Summary

Ausgehend von einer subjektorientierten Gestaltung von Lernprozessen in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen – wie sie u. a. in den Forschungsprojekten NeGeL, se-gel-bs und 3i verfolgt wurde und deren Notwendigkeit aus einer heterogenen und häufig benachteiligten Zielgruppe hervorgeht – erfolgt die Ausrichtung am Subjekt in dieser Studie durch das Erleben. ‚Erlebnisorientiert Lehren und Lernen‘ ist dabei das zentrale Thema. In der Arbeit wird zunächst die Frage nach der Bedeutung von Erleben und Erfahrung in Lernprozessen verfolgt und anschließend die didaktische Gestaltung entsprechender Lernprozesse in den Blick genommen. Demgemäß enthält diese Studie eine intensive begriffliche Auseinandersetzung und eine Aufarbeitung bestehender didaktischer Konzepte zum Thema. Darauf aufbauend wird in dieser Arbeit ein didaktisches Konzept ‚Erlebnisorientierten Lernens‘ entwickelt, das sich im Kern an dem situationsorientierten Lehr-/Lernkonzept mit seinen drei Situationsvarianten von Wittwer/Geißler (1989) orientiert, damit seinen Ursprung in der beruflichen Weiterbildung hat und nun auf Lehr-/Lernprozesse des Übergangssystems adaptiert wird. Die Konzeptentwicklung erfolgt dabei im Rahmen eines designbasierten Forschungsansatzes (Design-Based-Research) und dementsprechend im engen Austausch mit der Praxis, d. h. es wurde u. a. in Gesprächen und Workshops über das Konzept diskutiert. Aus der Studie geht schließlich ein Konzept hervor, das Beispiele erlebnisorientierter Lernsituationen der im Forschungsprojekt QBi beteiligten Berufskollegs umfasst, welche die drei theoretischen Situationsvarianten konkretisieren. Außerdem werden Handlungsempfehlungen im Umgang mit ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ gegeben, die aus den Herausforderungen der Praxis abgeleitet werden.

„Die Lebenswelt ist der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird. Sie ist aber auch eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird, und die Wirklichkeit in welcher – und an welcher – unser Tun scheitert. Vor allem für die Lebenswelt des Alltags gilt, dass wir handelnd in sie eingreifen und sie durch unser Tun verändern.“

Schütz/Luckmann 2017, S. 447

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	XVII
Tabellenverzeichnis	XVIII
Abkürzungsverzeichnis.....	XIX
1 Einleitung zur Studie.....	1
1.1 Problemstellung und Verortung	1
1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Studie.....	4
1.3 Aufbau der Arbeit.....	6
Teil I: Hinführung zum Forschungsgegenstand.....	12
2 Annäherung an ‚erlebnisorientiertes Lernen‘ in der beruflichen Bildung	12
2.1 Lehr- und Lernprozesse im Übergangssystem	14
2.1.1 Lernverständnis	14
2.1.2 Curriculare Grundlagen und Prinzipien.....	18
2.1.3 Bildungsgangarbeit zur Umsetzung lernfeldorientierter Curricula	23
2.1.4 Zusammenfassung: Einbettung von ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ in Lehr- und Lernprozesse des Übergangssystems.....	31
2.2 Begriffliche Annäherung an Erlebnis und Erfahrung im Rahmen eines wissenschaftstheoretischen Zugangs.....	32
2.2.1 Erlebnis und Erfahrung in der Phänomenologie (Luckmann, Schütz).....	33
2.2.2 Begriff und Wortgeschichte von Erlebnis (Gadamer).....	36
2.2.3 Begriff und Wortgeschichte von Erfahrung (Gadamer, Bollnow)	38
2.2.4 Gegenüberstellung von Erlebnis und Erfahrung (Bollnow).....	42
2.2.5 Erfahrung als Prozess (Dewey)	43
2.2.6 Erfahrung in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung (Böhme).....	46
2.2.7 Zusammenfassung: Begriffsverständnis von Erlebnis und Erfahrung	49

2.3	Konzeptionelle Annäherung an Erlebnis und Erfahrung im Rahmen eines didaktisch-konzeptionellen Zugangs.....	51
2.3.1	Kontexte mit Erlebnis- und Erfahrungsbezug	52
2.3.2	Erfahrungsorientierte Didaktik (Kade, Geißler, Wittwer) als zentraler Ansatz erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens	55
2.3.3	Zusammenfassung: Erlebnisorientierte Seminare in der beruflichen Bildung	64
2.4	Zusammenfassung und Implikationen für die Studie.....	66
2.4.1	Lernhandeln und Lernsituation als Bezugspunkte für Erlebnisorientiertes Lernen	67
2.4.2	Erlebnisorientiertes Lernen und andere didaktische Ansätze.....	70
Teil II: Forschung im Anwendungskontext		73
3	Das Projekt QBi als Forschungs- und Entwicklungsfeld.....	73
3.1	Projekt QBi.....	73
3.2	Thematischer Schwerpunkt ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘	74
4	Verankerung in der gestaltungsorientierten Forschung	77
5	Design-Based-Research als Forschungsansatz im Dissertationsprojekt.....	83
5.1	Wissenschaft-Praxis-Kommunikation.....	83
5.2	Forschungs- und Entwicklungsprozess	87
5.3	Wissensgenese.....	94
Teil III: Das didaktische Design – Erlebnisorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung.....		98
6	Annäherung an ein didaktisches Konzept ‚erlebnisorientierten Lernens‘	98
Teil IV: Empirische Analyse und Erkenntnisgewinnung		107
7	Datenerhebung und -generierung.....	107
7.1	Gruppendiskussion	108
7.2	Forschungs- und Entwicklungsgespräch.....	112

7.3	Workshops zum ‚Erlebnisorientierten Lernen‘	114
7.4	Materialsammlung	115
8	Datenauswertung	118
8.1	Prozess der Kategorienbildung	119
8.2	Kategoriensystem	127
9	Empirische Erkenntnisgewinnung	156
9.1	Erlebnis, Erfahrung und Erlebnisorientiertes Lernen	156
9.2	Die didaktische Gestaltung von Erlebnisorientiertem Lernen	166
9.2.1	Allgemeine Angaben zur didaktischen Gestaltung	166
9.2.2	Beispiele der Berufskollegs	168
9.3	Potentiale und Gelingensbedingungen	179
9.4	Grenzen und Herausforderungen	181
Teil V: Theoretische Erkenntnisgewinnung		184
10	Konzeption erlebnisorientierter Lernsituationen	184
10.1	Allgemeine Empfehlungen zum didaktischen Konzept	184
10.2	Empfehlungen zur didaktischen Gestaltung von erlebnisorientierten Lernsituationen	193
10.2.1	Analyse der Ansätze erlebnisorientierter Lernsituationen im Projekt QBi (Beispiele)	194
10.2.2	Ergebnis der Analyse: Merkmale über die Situationsvarianten hinaus (Intention des Erlebens und Kompetenzbereiche als Leitziel)	202
10.3	Zusammenfassung: Empfehlungen zur Gestaltung erlebnisorientierter Lernsituationen	206
Teil VI: Handlungsempfehlungen und Entwicklungsdesiderate		211
11	Handlungsempfehlungen: FAQs zu ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘	211
12	Entwicklungsdesiderate des Designs	217

13 Reflexive Gesamtschau auf die Studie und Ausblick	220
13.1 Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Projekt QBi	220
13.2 Schlussbetrachtung.....	224
Literaturverzeichnis	227
Hinweise zu den Anhängen der Forschungsarbeit.....	241

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit	8
Abbildung 2: Selbstreguliertes Lernhandeln nach Dilger/Sloane in Anlehnung an Stratenwerth	16
Abbildung 3: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell	24
Abbildung 4: Prinzipien zur Gestaltung von Lernsituationen	28
Abbildung 5: Induktiver und deduktiver Ablauf einer vollständigen Handlung	29
Abbildung 6: Wissenschaftstheoretischer und didaktisch-konzeptioneller Zugang zu ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘	33
Abbildung 7: Die Situation als Lern- und Handlungsgegenstand	68
Abbildung 8: Ablauf des Projektes QBi	74
Abbildung 9: Projektverlauf des Schwerpunkts ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘	76
Abbildung 10: Akteure, Erkenntnisinteresse und Forschungsergebnisse im Forschungsprozess des Dissertationsprojektes	89
Abbildung 11 : Datenbasis.....	108
Abbildung 12: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	120
Abbildung 13: Textprodukte in MAXQDA.....	122
Abbildung 14: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring.....	125
Abbildung 15: Konzeptrezeption und -adaption als Implikationen aus der empirischen Erkenntnisgewinnung.....	186
Abbildung 16: Kategoriales Kompetenzgefüge.....	205
Abbildung 17: Situationsvarianten mit eigenen Beispielen.....	208

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale von Lernsituationen.....	27
Tabelle 2: Kriterien zur Gestaltung von Lernsituationen	30
Tabelle 3: Bedeutungsgehalte von Erfahrung und deren pädagogische Bezüge.....	47
Tabelle 4: Merkmale von Erlebnis und Erfahrung	50
Tabelle 5: Tabellarische Gegenüberstellung didaktischer Ansätze	72
Tabelle 6: Austauschformate, Inhalte und Textprodukte.....	87
Tabelle 7 : Anvisierte Ergebnisse des Dissertationsprojektes	95
Tabelle 8: Inhalte und Leitfragen der Gruppendiskussion	110
Tabelle 9: Übersicht der Gruppendiskussionen	112
Tabelle 10: Inhalte und Beschreibung der Forschungs- und Entwicklungsgespräche	113
Tabelle 11: Übersicht der Forschungs- und Entwicklungsgespräche.....	113
Tabelle 12: Übersicht der Workshops zu ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘	114
Tabelle 13: Kriterien zur Analyse der Materialsammlung hinsichtlich erlebnisorientierter Lernsituationen	116
Tabelle 14: Auszug der Codes zur Hauptkategorie 1	130
Tabelle 15: Auszug der Codes zur Hauptkategorie 2	136
Tabelle 16: Auszug der Codes zur Hauptkategorie 3	149
Tabelle 17: Auszug der Codes zur Hauptkategorie 4	151
Tabelle 18: Auszug der Codes zu den Qualifizierungsbausteinen	154
Tabelle 19: Empirische Erkenntnisse zu Erlebnis, Erfahrung und ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘	165
Tabelle 20: Empirische Erkenntnisse zur didaktischen Gestaltung und konkrete Beispiele der beteiligten Berufskollegs	178
Tabelle 21: Empirische Erkenntnisse zu Potentialen und Gelingensbedingungen.....	180
Tabelle 22: Empirische Erkenntnisse zu Grenzen und Herausforderungen	183
Tabelle 23: Beispiele erlebnisorientierter Lernsituationen	198
Tabelle 24: Leitfragen zur Gestaltung ‚Erlebnisorientierten Lernens‘	210
Tabelle 25: FAQs zu ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘	216

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AV	Ausbildungsvorbereitung
BK	Berufskolleg
DBR	Design-Based-Research
d. h.	das heißt
EoL	Erlebnisorientiertes Lernen
FuEG	Forschungs- und Entwicklungsgespräch
GD	Gruppendiskussion
ggf.	gegebenenfalls
i. d. R.	in der Regel
i. S. e.	im Sinne einer
i. S. v.	im Sinne von
K	Kategorie
m. E.	meines Erachtens
NeGeL	Neugestaltung von Lernprozessen an Berufskollegs (Projekt)
o. g.	oben genannt
Pos.	Position
QB	Qualifizierungsbaustein
QBi	Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Arbeitsvorbereitung (Projekt)
segel-bs	Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (Projekt)
SV	Simone Volgmann
vgl.	vergleiche
3i	Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration (Projekt)

1 Einleitung zur Studie

1.1 Problemstellung und Verortung

Die vorliegende Studie betrachtet Lehr-/Lernprozesse in berufsbildenden Schulen und dabei insbesondere im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung. In diesen und anderen Bildungsgängen des Übergangssystems werden heterogene Jugendliche¹ beschult, die eine ‚Benachteiligung‘ beim Übergang in eine Ausbildung oder Beschäftigung aufweisen und über diese ‚Benachteiligungen‘ näher beschrieben werden können (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2012, S. 4). Dabei unterscheiden Baethge/Baethge-Kinsky (2012) zwischen sozialen Benachteiligungen (soziale Herkunft, schulische Vorbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund), Lernbeeinträchtigungen (kognitive Lernvoraussetzungen oder Verhaltensauffälligkeiten) und/oder Marktbenachteiligungen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2012, S. 4; BMBF 2005, S. 12-19; Bohlinger 2004, S. 232). Enggruber (2005, 2011) führt in einer Benachteiligungstypologie ebenfalls Marktbenachteiligungen und Lernbeeinträchtigungen auf, die sozialen Benachteiligungen werden differenzierter betrachtet und in fünf Typen unterteilt. Die gesamten sieben Benachteiligungstypen umfassen (vgl. Enggruber 2005, S. 36-37; Enggruber 2011, S. 2-4):

- *Marktbenachteiligungen*: Jugendliche mit gutem Schulabschluss, günstige Kompetenzbedingungen, hoher Motivation und klarem Ausbildungs- und Berufswunsch, die aufgrund von wirtschaftlich-konjunkturellen und -strukturellen Problemen keine Ausbildungsstelle haben.
- *Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg*: Besonders lernbeeinträchtigte und leistungsüberforderte Jugendliche ohne oder mit schlechtem Schulabschluss.
- *Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme*: Schulleistungsbereite und z. T. auch überaus leistungsfähige Jugendliche aus ressourcenarmen Familien, die durch Krisen gekennzeichnet sind oder Gewalt-, Sucht-, Armuts-, Vernachlässigungs- und Missbrauchserfahrungen aufweisen.

¹ In dieser Arbeit wird durchgehend versucht, eine geschlechterneutrale Sprache zu verwenden, um alle Geschlechter gleichermaßen anzusprechen. Erfolgt dennoch eine geschlechtsspezifische Bezeichnung, geschieht dies lediglich, um den Lesefluss aufrechtzuerhalten und Sprachkonstruktionen wie SchülerInnen oder Schülerinnen und Schüler zu vermeiden.

- *Sinn- und Identitätssuche*: Jugendliche ohne Lern- und Leistungsprobleme aus intakt-bürgerlichen Familien, die sich durch großes Autonomiebestreben und -bedürfnis gegen den hohen Leistungsdruck von Seiten der Eltern wehren und sich Gruppen in gegenkulturellen Milieus anschließen, um dort soziale Anerkennung und Eingebundenheit zu finden.
- *Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen*: Überwiegend männliche Jugendliche aus multiproblematischen Herkunftsfamilien, bei denen ein durch Gewalt geprägter Erziehungsstil das Selbstwertgefühl bedroht hat. Sie verhalten sich selbst ebenfalls aggressiv und sind kognitiv gering leistungsfähig, da sie keine entsprechenden Förderbedingungen in ihren Herkunftsfamilien hatten und zum anderen in der Schule zu häufig gestört, gefehlt oder die Schule ganz verweigert haben.
- *Protest- und Autonomiebeweise*: Eher leistungsstarke Jugendliche aus weniger benachteiligten Familien, in denen jedoch hintergründig schwierige Probleme der Bindung und Ablösung stehen (Scheidung, Tod etc.) und die sich nicht an soziale Regeln halten möchten.
- *Migrationshintergrund*: Ausländische Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund, die meist über schlechtere Schulabschlüsse, eine geringere Ausbildungsbeteiligung sowie seltener über einen anerkannten Berufsabschluss verfügen als deutsche Jugendliche.

Diese Klassifizierungen zeigen, wie heterogen Lernende in der Ausbildungsvorbereitung im Hinblick auf die individuellen Problemlagen und damit einhergehenden möglichen Benachteiligungen sind. Um in der Ausbildungsvorbereitung folglich die Chancen auf eine Ausbildung oder eine Beschäftigung zu erhöhen (und in Ansätzen berufliche Handlungskompetenz² zu fördern) ist es unumgänglich, das Subjekt³ in den Mittelpunkt

² Berufliche Handlungskompetenz wird im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2021, S. 15) und orientiert sich damit an dem Verständnis der KMK. Die Berufliche Handlungskompetenz bezieht sich auf die drei Dimensionen Domäne (Fach), die Person und die soziale Gruppe (vgl. Sloane 2004a, S. 576) und entfaltet sich dementsprechend in der Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. KMK 2021, S. 15). Zur Beruflichen Handlungskompetenz siehe auch Kapitel 10.2.2.

³ Kremer und Zoyke sprechen auch von einer „Subjektzentrierung“ (Kremer/Zoyke 2013, S. 363)

zu stellen und die Lernprozesse daran auszurichten (vgl. Kremer 2012, S. 27-28; Kremer/Zoyke 2013, S. 363; Frehe 2015, S. 37; Frehe-Halliwel et al. 2018, S. 6).

Da viele Jugendliche in der Ausbildungsvorbereitung über ausgeprägtes Desinteresse, kaum eigene Motivation und/oder mangelnde Basiskompetenzen (Pünktlichkeit, sozialer Umgang etc.) verfügen, liegen die Zielsetzungen der Lehrenden oftmals unter den curricularen Vorgaben und umfassen kleine Lernfortschritte und Erfolgserlebnisse, die sich daran orientieren, Spaß am Lernen zu haben und Ziele erreichen zu wollen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2012, S. 55-56). Dabei geht es vorrangig darum, die schlechten Erfahrungen ihrer bisherigen Schulbiografien zu vermeiden und Lernende zu motivieren, indem u. a. die Relevanz von Lerngegenständen aufgezeigt wird (vgl. Frehe 2015, S. 38). Mit Blick auf die fehlende Motivation erweisen sich Praxisphasen, sowohl praktische Ausbildungsphasen in dem Berufskolleg als auch betriebliche Praktika, als hilfreich (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2012, S. 58). In diesem Rahmen sind auch (zertifizierbare) Qualifizierungsbausteine als berufsvorbereitende Maßnahmen denkbar, die Jugendlichen Berufsorientierung, Selbsterprobung sowie Erfolgserlebnisse ermöglichen und damit ebenfalls die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt verbessern (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2012, S. 84).

Diese Ausführungen stützen die Relevanz von didaktischen Maßnahmen in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen, die sich in besonderem Maße am Subjekt orientieren und legitimieren dahingehende Forschung nach außen.⁴ Auch in vorherigen Modellversuchen und Forschungsprojekten (z.B. NeGeL, segel-bs, 3i) zeichnete sich die Gestaltung von Lernprozessen im Übergangssystem zum einen als problemhaltig heraus, aber auch als gesellschaftlich relevant, um Lernende schließlich in eine Ausbildung oder Beschäftigung zu bringen. In dieser Studie soll nicht das Übergangssystem als solches hinterfragt werden, sondern vielmehr liegt die Aufmerksamkeit auf der Zielgruppe bzw. den Individuen.

⁴ Die „Außenlegitimation der Forschung ergibt sich über den Beitrag von Wissenschaft zur Lösung gesellschaftlicher Probleme“ (Sloane 2007b, S. 16).

So stellen selbstregulierte bzw. subjekt-, handlungs- und situationsorientierte Ansätze jeweils den Lernenden, seine Handlung und seine (berufliche) Situation in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Ein weiterer didaktischer Ansatz, den Lernenden in den Fokus der didaktischen Gestaltung zu stellen, folgt primär dem phänomenologischen Gedanken, das Bewusstsein des Menschen zu berücksichtigen, um von der besonderen Erscheinungsweise der Bewusstseinsgegenstände aus ihre allgemeine Struktur zu erfassen (vgl. Luckmann 1992, S. 19) (siehe dazu Kapitel 2.2.1). Anders als in der Phänomenologie geht es in dem didaktischen Ansatz allerdings nicht darum, die allgemeine Struktur der Bewusstseinsgegenstände zu erfassen, sondern vielmehr darum, über das Erleben und Erfahren zur Erkenntnis und Handlungen zu gelangen.⁵ Dieser didaktische Ansatz wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit im Kontext der Ausbildungsvorbereitung untersucht und im weiteren Verlauf als ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ (EoL) bezeichnet. Dabei wird ebenfalls vom Subjekt und seinen Handlungen in Situationen ausgegangen. Es geht darum, dass das Subjekt eine berufliche, problemhaltige Situation bzw. einen Lerngegenstand erlebt und dieses Erleben zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz motiviert. Das Erleben der Situation wird (im Rahmen von erlebnisorientierten Seminaren) reflexiv erarbeitet, der Lerngegenstand somit erfahren und dadurch eine Entwicklung der Handlungskompetenz möglich (vgl. Sloane/Jongebloed 1986, S. 43). Lernende sollen durch diese Art der Subjektorientierung motiviert werden, d. h. durch das (un)mittelbare Erleben⁶ soll eine Betroffenheit hergestellt sowie die Bedeutung und Relevanz (auch Handlungsnotwendigkeit) aufgezeigt werden, um sie schließlich dazu zu bewegen, Grundlagen für ihre berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln.

1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Studie

Die vorliegende Forschungsarbeit geht zum einen der Frage nach, wie relevant bzw. bedeutend das Erleben und Erfahren in Lernprozessen ist. Diese Relevanz und Bedeutung von Erleben und Erfahren wird im ersten Teil der Arbeit literaturbasiert aufbereitet. Es ist davon auszugehen, dass durch Erleben und Erfahren des Lerngegenstandes die

⁵ Dabei werden die grundlegenden Annahmen zum Bewusstsein und der Erscheinungsweise von Gegenständen über subjektive Erlebnisse und Erfahrungen (siehe dazu Luckmann 1992, S. 19-20) aufgegriffen.

⁶ Das Erleben folgt hier dem Verständnis von Gadamer, der dem Wort ‚Erlebnis‘ die zwei Bedeutungen der Unmittelbarkeit und des Ertrages zuordnet (vgl. Gadamer 1990, S. 66-67; Gadamer 1975, S. 57-58), siehe dazu Kapitel 2.2.3.

Bedeutung und Relevanz für den Lernenden herausgestellt wird und er dadurch motiviert ist, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen und schließlich seine berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie derartige Lernprozesse mit Erlebnis- und Erfahrungspotential gestaltet werden können. Diese didaktische Gestaltungsfrage wird im Rahmen des Forschungsprojektes QBi (Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Arbeitsvorbereitung; siehe Kapitel 3) empirisch untersucht. Zusammengefasst werden in dieser Arbeit folgende Forschungsfragen formuliert:

Frage 1: Welche Bedeutung hat das Erleben und Erfahren im Lernprozess? (Erkenntnistheoretische Frage)

Frage 2: Wie können (Lern-)Situationen mit Erlebnis- und Erfahrungspotential gestaltet werden, damit der Lerngegenstand für den Lernenden bedeutsam/relevant wird und er seine berufliche Handlungskompetenz entwickelt? (Didaktische Frage)

Das Forschungsinteresse dieser Studie umfasst dabei insbesondere die Entwicklung eines *didaktischen Konzepts* ‚*Erlebnisorientierten Lernens*‘, welches die Gestaltung erlebnisorientierter Lernsituationen in den Blick nimmt. Dieses didaktische Konzept zu ‚*Erlebnisorientiertem Lernen*‘, das in Ansätzen bereits besteht, jedoch aufgrund der Erkenntnisse im Forschungsprozess weiterentwickelt wird, ist das Handlungsergebnis der Forscherin im Dissertationsprojekt.⁷ Das Konzept wird von der Forscherin entwickelt und dokumentiert. Ein weiteres Ergebnis im Rahmen des Forschungs- und Dissertationsprojektes ist die Umsetzung von EoL in den Qualifizierungsbausteinen der Berufskollegs. Die Qualifizierungsbausteine werden in erster Linie von den Praktikern entwickelt und erprobt. Werden in den Qualifizierungsbausteinen Ansätze von EoL berücksichtigt, können sie als Beispiele deklariert werden und in die Weiterentwicklung des didaktischen Konzeptes einfließen. Inwieweit diese Umsetzungsbeispiele als sinnvoll und positiv bewertet werden, hängt von den Bewertungsmaßstäben der Forschergruppe

⁷ Dieses didaktische Konzept Erlebnisorientierten Lernens kann im Rahmen dieses Design-Based-Research-Projektes in gewisser Weise auch als ‚Design der Forscherin‘ verstanden werden. Allerdings werden unter ‚Design‘ im DBR primär die Ergebnisse der Entwicklungsarbeiten der Praxis gefasst (vgl. Sloane 2005b, S. 335) (durchaus in Kooperation mit der Wissenschaft, je nach Kooperationsvereinbarung etc.), die dann i. d. R. die Basis für eine Wissensgenerierung von Seiten der Wissenschaft bilden, sodass dann beispielsweise didaktische Konzepte oder ‚design principles‘ (vgl. Euler 2017, S. 4-5) hervorgebracht werden können. Zum Design-Based-Research siehe auch Kapitel 4 und 5.

ab. In jedem Fall können die Qualifizierungsbausteine als Umsetzungsbeispiele angesehen werden, welche nach der Implementation und Erprobung Erkenntnisse liefern und anschließend ggf. auch überarbeitet werden müssen. Dementsprechend handelt es sich bei den Qualifizierungsbausteinen um „Nebenprodukte“, die nicht von der Forscherin entwickelt wurden, sondern den Forschungsprozess unterstützen. Neben den Qualifizierungsbausteinen liefert auch der Entwicklungsprozess selbst Erkenntnisse über die Adaption und Modifikation von ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ im Unterricht bzw. in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung. Diese Erkenntnisse liefern die Austauschformate, die den Entwicklungsprozess begleiten (Gruppendiskussionen sowie Forschungs- und Entwicklungsgespräche) (siehe Abschnitt 3.2 und 5.2).

Im Rahmen der Forschungsarbeit wird ein gestaltungsorientierter Forschungsansatz (siehe Kapitel 4 und 5) verfolgt, der u. a. durch einen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis gekennzeichnet ist. Dieser Dialog ermöglicht es zum einen, theoretisches Wissen (Theorieentwicklung) und zum anderen gestaltungsorientiertes, anwendungsbezogenes Wissen (Theorierezeption) zu generieren, wobei letzteres wieder in die Theorieentwicklung einfließt (vgl. Krakau/Sloane 2017, S. 2-3; Sloane 2018, S. 4). Der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis findet im Rahmen des Projekts QBi statt und soll Hinweise für die Theoriebildung geben. Entsprechend der gestaltungsorientierten Forschung wird der Praxis also kein fertiges Konzept vorgelegt, sondern vielmehr soll der vielversprechende Ansatz gemeinsam entwickelt und für die Praxis förderlich und anwendbar gemacht werden. Hier zeichnet sich auch das Interesse der Praxis ab. Die Praxis hat die Möglichkeit, das Rahmenkonzept ‚Erlebnisorientierten Lernens‘ mit seinen theoretischen Grundlagen anzuwenden und damit die ‚Praxistauglichkeit‘ zu bewerten. Im Gegenzug entwickelt die Wissenschaft das Konzept weiter, um der Praxis eine anwendungsbezogene Theorie⁸ anzubieten.

1.3 Aufbau der Arbeit

In diesem Kapitel wird der Aufbau der vorliegenden Dissertationsschrift dargelegt. Die Forschungsarbeit besteht, wie Abbildung 1 zeigt, aus diesem einleitenden und einem abschließenden Kapitel sowie sechs übergeordneten Teilen, die jeweils mit römischen

⁸ Siehe dazu Sloane 2018, S. 4 sowie Kapitel 5 dieser Studie.

Ziffern versehen sind und denen alle weiteren Kapitel zugeordnet werden können. Zwischen den sechs Teilen bestehen Zusammenhänge, die durch Pfeile gekennzeichnet sind. Diese weisen auf einen linearen Prozess hin, der diese schriftliche Arbeit nachvollziehbar machen und den Forschungs- und Entwicklungsprozess dokumentieren soll. Der Forschungsprozess als solcher ist grundsätzlich linear und zugleich responsiv, d. h. es sind Rückkopplungen möglich. So können sich, beispielsweise aus der empirischen Forschung heraus, Erkenntnisse ergeben, die eine theoretische Auseinandersetzung mit dem *Forschungsgegenstand* (I) zur Folge haben.⁹ Darüber hinaus sind Implikationen zwischen dem *didaktischen Design* (III) und der *empirischen Analyse und Erkenntnisgewinn* (IV) hervorzuheben, welche im Rahmen der *Forschung im Anwendungskontext* (II) beabsichtigt sind, um das didaktische Design (weiter-) zu entwickeln und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

⁹ Hier kann auf das unvollständige didaktische Design ‚Erlebnisorientierten Lernens‘ im Forschungsprozess verwiesen werden, welches im Forschungsprozess des Projektes QBi (weiter-)entwickelt wurde (siehe dazu Kapitel 5.1, 7.3, 8.1.1 sowie 13.1). Unsicherheiten der Praxisakteure im Hinblick auf den Forschungsgegenstand (z. B. Abgrenzung zu didaktischen Ansätzen und begriffliche Unklarheiten) werden beispielsweise von der Forscherin aufgenommen und theoretisch aufbereitet (sie haben damit z. B. einen Einfluss auf die Kapitel 2 und 6), in einem Arbeitspapier verschriftlicht und schließlich in Entwicklungsgesprächen mit den Praxisakteuren thematisiert.

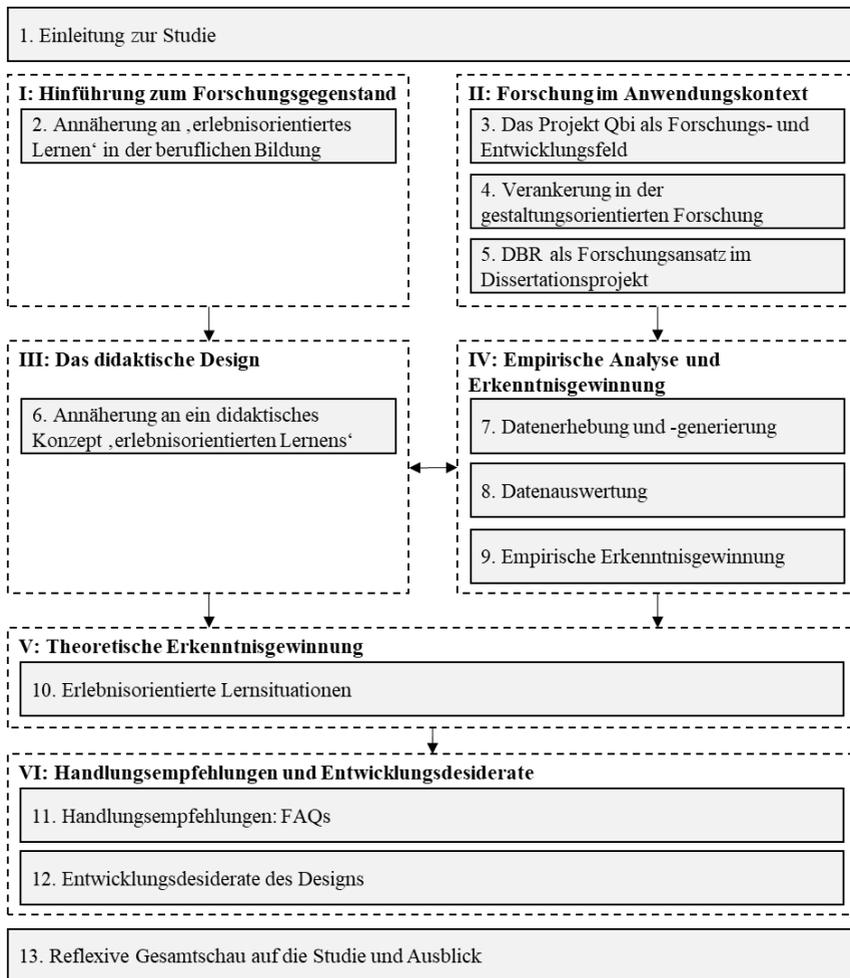


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

In diesem Kapitel (Kapitel 1) wird die zugrundeliegende Problemstellung dargelegt und die Arbeit verortet (1.1). Außerdem wird das Erkenntnisinteresse anhand der Forschungsfragen aufgezeigt und die Zielsetzung der Studie skizziert (1.2) sowie der Aufbau der Arbeit dargelegt (1.3).

Es folgt die Hinführung zum Forschungsgegenstand (Teil I) durch die Annäherung an ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ in der beruflichen Bildung (Kapitel 2). In dieser Annäherung erfolgt zunächst eine Betrachtung des Forschungs- und Entwicklungsfeldes, nämlich dem Übergangssystem im Rahmen der beruflichen Bildung. Es handelt sich dabei genau genommen um die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Übergangssystem (2.1). Durch die Verankerung im Forschungsprojekt QBi (siehe dazu Kapitel 3) wird dabei insbesondere der Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung mit seinen Lernenden und Lehrenden in den Blick genommen. Insbesondere das Lernverständnis im Rahmen dieser Forschungsarbeit (2.1.1), curriculare Grundlagen und didaktische Prinzipien (2.1.2) sowie die Bildungsgangarbeit der Lehrenden (2.1.3) sind für eine erste Annäherung an den Forschungsgegenstand ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ bedeutend, wie das zusammenfassende Kapitel (2.1.4) zeigt. Eine weitere Annäherung erfolgt über die Begriffe ‚Erlebnis‘ und ‚Erfahrung‘ (2.2) und mündet in einem Kapitel, in dem das Begriffsverständnis von Erlebnis und Erfahrung dieser Arbeit zusammengetragen wird (2.2.7). Diese Annäherung basiert auf einem phänomenologischen Verständnis und kann daher auch als ein wissenschaftstheoretischer Zugang bezeichnet werden. Wohingegen ein anderer Zugang, im Folgenden als didaktisch-konzeptioneller Zugang bezeichnet, didaktische Konzepte in den Blick nimmt, die einen Bezug zu Erlebnissen und Erfahrungen vorweisen (2.3). Aus diesen Ansätzen sticht insbesondere die erfahrungsorientierte Didaktik von Kade/Geißler hervor und wird daher näher beleuchtet (2.3.2). In einem zusammenfassenden Kapitel wird außerdem der Ansatz erlebnisorientierter Seminare nach Sloane/Jongbloed vorgestellt, der sich ebenfalls an der erfahrungsorientierten Didaktik von Kade/Geißler orientiert (2.3.3). Das Kapitel 2 zum Forschungsgegenstand ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ in der beruflichen Bildung schließt mit einer Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Studie (2.4).

Die Forschung in dieser Arbeit findet im Anwendungskontext (Teil II) statt und wird im zweiten Teil beschrieben. In Kapitel 3 wird das Forschungsprojekt QBi (3.1) vorgestellt, welches dem Dissertationsprojekt einen Rahmen gibt, wie die Ausführungen zum thematischen Schwerpunkt ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ (3.2) zeigen. Das Dissertationsprojekt folgt einem gestaltungsorientierten Forschungsansatz, dessen grundlegenden

Annahmen in Kapitel 4 dargelegt werden. Daran angelehnt werden in Kapitel 5 der Design-Based-Research-Ansatz vorgestellt und die konkrete Umsetzung im Forschungs- und Dissertationsprojekt anhand der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (5.1), des Forschungs- und Entwicklungsprozesses (5.2) sowie der Wissensgenese (5.3) aufgezeigt.

In Teil III der Arbeit wird das didaktische Design ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ in der beruflichen Bildung (Kapitel 6) mit den relevanten theoretischen Grundlagen aus Teil I zusammengetragen. Die Ausführungen werden teilweise aus dem Anwendungskontext heraus begründet (genau genommen aus den in Forschungs- und Entwicklungsgesprächen geäußerten Rückmeldungen der Lehrenden mit Blick auf das didaktische Konzept).¹⁰

Die empirische Analyse und Erkenntnisgewinnung (Teil IV) umfasst die Datenerhebung, -generierung und -auswertung sowie die empirische Erkenntnisgewinnung und setzt sich aus den Kapiteln 7 bis 9 zusammen. In Kapitel 7 wird die Datenbasis vorgestellt, die der Auswertung zugrunde liegt. Diese umfasst im Einzelnen die Gruppendiskussionen (7.1), Forschungs- und Entwicklungsgespräche (7.2) und Workshops zum ‚Erlebnisorientierten Lernen‘ (7.3) sowie die Materialsammlungen der Berufskollegs (7.4). Die konkrete Auswertung ist Gegenstand von Kapitel 8 und folgt der qualitativen Inhaltsanalyse mit zusammenfassender und induktiver Kategorienbildung (8.1) und bildet schließlich das Kategoriensystem (8.2). Der empirische Erkenntnisgewinn wird in Kapitel 9 dargelegt und umfasst im Einzelnen Erlebnis, Erfahrung und ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ (9.1), die didaktische Gestaltung von erlebnisorientiertem Lernen (9.2), Potentiale und Gelingensbedingungen (9.3) sowie Grenzen und Herausforderungen (9.4).

Die theoretische Erkenntnisgewinnung (Teil V) beinhaltet die Konzeption erlebnisorientierter Lernsituationen (Kapitel 10). Dort werden die Implikationen der Erkenntnisse aus der empirischen Analyse für das didaktische Konzept aufbereitet und dargelegt. Die Überlegungen zum didaktischen Konzept ‚Erlebnisorientierten Lernens‘ aus Kapitel 6

¹⁰ An dieser Stelle zeigen sich die oben angeführten Rückkopplungen zwischen den einzelnen Bereichen im Forschungsprozess. Dabei sind die Rückmeldungen der Lehrenden hinsichtlich des didaktischen Konzepts Teil der empirischen Analyse (Teil IV) und werden in diesem Rahmen ausgewertet und dargelegt.

bleiben handlungsleitend, können jedoch um allgemeine Empfehlungen zum didaktischen Konzept (abgeleitet aus der Konzeptrezeption und der Konzeptadaption) (10.1) und Empfehlungen zur didaktischen Gestaltung von erlebnisorientierten Lernsituationen (abgeleitet aus der Analyse der Beispiele) (10.2) ergänzt werden, wie die Zusammenfassung (10.3) zeigt.

Schließlich münden die Erkenntnisse im letzten Teil VI in Handlungsempfehlungen und Entwicklungsdesiderate. Dieser Teil umfasst zum einen Handlungsempfehlungen, welche in Form von FAQs die zentralen Fragen im Rahmen der didaktischen Gestaltung von ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ aufgreifen und beantworten (Kapitel 11) und zum anderen Entwicklungsdesiderate mit Blick auf das Forschungsergebnis (didaktisches Konzept) und den Forschungsprozess (Design-Based-Research) (Kapitel 12).

Die Arbeit schließt mit einer reflexiven Betrachtung der Studie (Kapitel 13) und blickt dabei insbesondere auf die Verankerung im Forschungsprojekt QBi (13.1) und auf das der Arbeit zugrundeliegende Erkenntnisinteresse (13.2).

Teil I: Hinführung zum Forschungsgegenstand

2 Annäherung an ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ in der beruflichen Bildung

Das Forschungs- und Entwicklungsfeld dieser Arbeit umfasst die berufliche Bildung, genauer den Übergangssektor. Der Übergangssektor ist neben dem dualen System und dem Schulberufssystem einer von drei Sektoren, die das berufliche Ausbildungssystem in Deutschland bilden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 152). Zum Übergangssektor zählen Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, die der Berufsvorbereitung dienen, ohne in einem qualifizierenden Berufsabschluss zu münden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 155). Aus der Mitwirkung der Forscherin an Forschungsprojekten, wie dem Projekt NeGeL (Neugestaltung von Lernprozessen an Berufskollegs; Laufzeit 07/2013-10/2018) (vgl. Sloane et al. 2020) und dem Projekt QBİ (Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Arbeitsvorbereitung; Laufzeit 07/2016 bis 09/2018) (vgl. Frehe-Halliwell et al. 2018) (siehe auch Kapitel 3), bei denen Bildungsgänge aus dem Übergangssektor näher betrachtet wurden, ergibt sich die Fokussierung auf das Übergangssystem. So lag der Fokus im Projekt NeGeL auf den Bildungsgängen der einjährigen Berufsfachschule¹¹ (Anlage B1 und B2 der APO-BK 2022¹²) und im Projekt QBİ auf der (einjährigen) Ausbildungsvorbereitung¹³ (Anlage A2 der APO-BK 2022). Ein besonderer Blick auf die Bildungsgänge des Übergangssystems kann u. a. damit begründet werden, dass Jugendliche, die in diesen Bildungsgängen münden, häufig Benachteiligungen beispielsweise

¹¹ Bei der einjährigen Berufsfachschule (B1 und B2) werden berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, mögliche Abschlüsse sind der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (B1) oder der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) (B2) (siehe §1 in Anlage B der APO-BK). Weitere Quellen: <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/abschluss-und-anschluesse/index.html> und <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/berufsfachschule-anlage-b/index.html>, Stand: 14.08.2022.

¹² APO-BK 2022 Online: <https://bass.schul-welt.de/pdf/3129.pdf?20220814105913>, Stand: 14.08.2022.

¹³ Bei der (einjährigen) Ausbildungsvorbereitung (A2) werden berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung vermittelt und die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung ermöglichen den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses (siehe §18 Abs. 1 in Anlage A der APO-BK). Weitere Quellen: <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/abschluss-und-anschluesse/index.html> und <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/ausbildungsvorbereitung-anlage-a/index.html>, Stand: 14.08.2022.

auf dem Arbeitsmarkt erfahren, die durch Aspekte, wie (außer-)schulische Überforderung und (außer-)schulische Misserfolge, Migrationshintergrund etc. ausgelöst werden (vgl. Enggruber 2005, S. 35-37; Enggruber 2011, S. 2-4; Frehe-Halliwell et al. 2018, S. 5; Baethge/ Baethge-Kinsky 2012, S. 4; Sloane et al. 2020, S. 1). Im Rahmen der oben genannten Forschungsprojekte wurden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aufgedeckt, die diesen Herausforderungen begegnen und die Bildungsangebote danach ausrichten, indem sie etwa Qualifizierungsbausteine anbieten oder das selbstregulierte Lernen fördern. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit soll den Benachteiligungen und Herausforderungen der Lernenden in Bildungsgängen des Übergangssystems durch den Ansatz des erlebnis-/erfahrungsorientierten Lernens begegnet werden. Dieser Lernansatz bildet folglich den Forschungsgegenstand der Forschungsarbeit, dessen Annäherung im Folgenden dargelegt wird.

Zunächst folgt jedoch eine Hinführung zum Forschungs- und Entwicklungsfeld der beruflichen Bildung, insb. des Übergangssystems durch eine Betrachtung der Lehr-/Lernprozesse im Übergangssystem (Kapitel 2.1). Dazu werden das Lernverständnis im Rahmen dieser Forschungsarbeit (Kapitel 2.1.1) sowie curriculare Grundlagen und didaktische Prinzipien (Kapitel 2.1.2) beschrieben. Dann wird ein Einblick in die Bildungsgangarbeit der Lehrenden gegeben. Die Bildungsgangarbeit bildet den Rahmen für die „didaktisch-organisatorische Gestaltung von Bildungsgängen“ (Sloane 2007a, S. 482) und zeigt das komplexe Gefüge der Lehrertätigkeit auf (Kapitel 2.1.3). Es folgt eine Zusammenfassung (Kapitel 2.1.4). Im zweiten Unterkapitel wird der Fokus dann auf den Forschungsgegenstand, das Erleben und Erfahren, gerichtet. Dabei folgt zunächst eine wissenschaftstheoretische Annäherung an die Begriffe Erlebnis und Erfahrung, der einen Blick in die Phänomenologie und die dortige Definition der Begriffe (Kapitel 2.2.1) sowie eine literaturbasierte Aufbereitung der Begriffsverständnisse, wie sie ausgewählte Philosophen darlegen (Kapitel 2.2.2 – 2.2.7), umfasst. Danach erfolgt eine konzeptionelle Annäherung an Erlebnis und Erfahrung mit Hilfe eines didaktischen Zugangs (Kapitel 2.3), bei dem aus didaktischen Ansätzen mit Erlebnis- und Erfahrungsbezug (Kapitel 2.3.1) der Ansatz der erfahrungsorientierten Didaktik von Kade/Geißler (1980) ausgewählt (Kapitel 2.3.2) wird. Ebenso wie Sloane/Jongbloed (1986) diesen Ansatz in ihren erlebnisorientierten Seminaren in der beruflichen Bildung aufgreifen,

wird die erfahrungsorientierte Didaktik auch beim ‚Erlebnisorientierten Lernen‘ zu Grunde gelegt (Kapitel 2.3.3). Schließlich mündet das gesamte Kapitel in einer Zusammenfassung und Implikation für die vorliegende Studie, bei der zum einen das Lernhandeln und die Lernsituation als Bezugspunkte für ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ herausgestellt werden (Kapitel 2.4.1) und zum anderen ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ anderen didaktischen Ansätzen gegenübergestellt wird (Kapitel 2.4.2).

2.1 Lehr- und Lernprozesse im Übergangssystem

In diesem Unterkapitel wird zunächst das Lernverständnis¹⁴ aufgeführt, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, sowie problemorientiertes und selbstreguliertes Lernen als Ansätze zur Gestaltung entsprechender Lernumgebungen angerissen. Anschließend werden die curricularen Grundlagen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der beruflichen Bildung bzw. im Übergangssystem betrachtet. Dabei geht der Blick von lernfeldorientierten Curricula aus, über die dort normativ geregelte Handlungs- und Situationsorientierung, bis hin zur Entwicklung von Lernsituationen. Das Ganze wird eingebettet in die sogenannte ‚Bildungsgangarbeit‘, die Lehrenden einen Rahmen für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen gibt.

2.1.1 Lernverständnis

Lernen wird in dieser Forschungsarbeit als ein 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. 625-628). Das zugrundeliegende Lernverständnis lehnt sich dabei an einer praxisorientierten, gemäßigt konstruktivistischen Position an, wie sie Reinmann/Mandl (2006) beschreiben und welche nachfolgend erläutert wird. Reinmann/Mandl unterscheiden bei der Gestaltung von Lernumgebungen zwei Extrempositionen: Zum einen „die technologisch gefärbte Auffassung behavioristischer, vor allem aber kognitivistischer Prägung und die damit zusammenhängenden Leitlinien für die Gestaltung gegenstandszentrierter (geschlossener) Lernumgebungen (...) [und zum anderen] die konstruktivistisch geprägte Auffassung

¹⁴ Ein Lernverständnis geht aus den Bildungsplänen der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung m. E. nicht explizit hervor. Stattdessen werden Ansätze benannt, wie das Leitziel beruflicher Handlungskompetenz erreicht werden kann: „Im Rahmen der Förderung der beruflichen Handlungskompetenz orientiert sich der Unterricht in der Ausbildungsvorbereitung an berufs- und lebensnahen Fragestellungen und an dem Konzept der Handlungsorientierung“ (MSB NRW 2015, S. 15). Derartige Hinweise deuten allerdings ein gemäßigt konstruktivistisches Lernverständnis (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 637-638) an.

einschließlich der dazugehörigen Leitlinien zur Gestaltung situierter (offener) Lernumgebungen“ (Reinmann/Mandl 2006, S. 617). Aus diesen Extrema, welche in der Praxis in ihrer reinen Form i. d. R. keine Anwendung finden, leiten sie eine dritte praxisorientierte, gemäßigt konstruktivistische Position ab, die sowohl Instruktion als auch Konstruktion in Lernumgebungen integriert (z. B. problemorientierte Lernumgebungen) (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 625-638). Diese praxisorientierte Position folgt einem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis und beschreibt Lernen als einen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, emotionalen, situativen und sozialen Prozess (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 637-638):

- Lernen als aktiver Prozess: Der Lernende ist aktiv beteiligt und wird durch Interesse an der Situation zum Lernen motiviert.
- Lernen als selbstgesteuerter Prozess: Der Lernende steuert und kontrolliert den Lernprozess selbst.
- Lernen als konstruktiver Prozess: Lernen baut auf vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf.
- Lernen als emotionaler Prozess: Lernen wird von Emotionen und Motivation beeinflusst.
- Lernen als situativer Prozess: Lernen erfolgt in Kontexten.
- Lernen als sozialer Prozess: Lernen findet häufig in Interaktionen statt.

Bei der Umsetzung von gemäßigt konstruktivistischem Lernen führen Reinmann/Mandl (2006, S. 639) ‚problemorientiertes Lernen‘ als leitendes Prinzip an, welches sie anhand von fünf Leitlinien beschreiben: Problemorientiertes Lernen setzt dabei an *authentischen Problemen* an, die aufgrund der Relevanz und Realität zum Wissenserwerb motivieren sollen.¹⁵ Außerdem sind *multiple Kontexte* wichtig, damit das Gelernte nicht nur mit einer Problemstellung in Verbindung gebracht wird, entsprechend ist eine Übertragung auf andere Fälle vorzunehmen (Dekontextualisierung). Neben verschiedenen Kontexten sind *multiple Perspektiven* und Rollen einzunehmen. Schließlich sollten der *soziale Kontext* des Lernens beispielsweise durch Einzel- oder Gruppenarbeit berücksichtigt werden und die *instruktionale Unterstützung* des Lehrenden durch die Bereitstellung

¹⁵ Die Bandbreiten von minimaler und maximaler Realisierung der jeweiligen Leitlinien können in der Quelle nachgelesen werden.

von Wissen und von Hilfestellungen bei der Problemlösung (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 640-641).

Neben der Ausrichtung des Lernprozesses an konkreten Problemstellungen ist auch die selbstregulierte Lernhandlung¹⁶ in den Blick zu nehmen, um Jugendliche, gerade vor dem Hintergrund von wissenschaftlichem und technologischem Fortschritt, zu befähigen sich selbstständig Wissen anzueignen (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 644). Im Einzelnen umfasst selbstständiges Lernhandeln, nach Dilger/Sloane (2007a), 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 2 bildet diese Beziehung zwischen Lernsubjekt und Lerngegenstand sowie dem verbindenden Handlungsprozess ab.

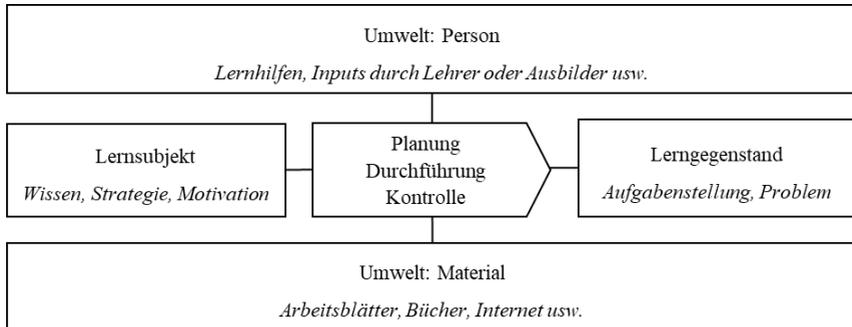


Abbildung 2: Selbstreguliertes Lernhandeln nach Dilger/Sloane (2007a, S. 92; 2007b, S. 13) in Anlehnung an Stratenwerth (1988, S. 127)

¹⁶ Selbstständiges Lernen und Handeln wird in der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen* explizit gefordert (vgl. KMK 2021, S. 14-16) und in geringem Maße auch in den Bildungsplänen der Ausbildungsvorbereitung: „Die Tätigkeiten und Lernhandlungen sollen teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können und sind Ausgangspunkt für eine anschließende Ausbildung bei erlangter Ausbildungsreife“ (MSB NRW 2015, S. 8).

Dem obigen Lernverständnis nach Reinmann/Mandl (2006, S. 615-616) sowie dem Handlungsprozess im Rahmen des selbstregulierten Lernhandelns nach Dilger/Sloane (2007a, S. 75-77) liegen handlungstheoretische Annahmen Aebli zugrunde. Nach der Handlungstheorie von Aebli werden Denken und Handeln als eine Einheit betrachtet, wie sie auch von Sloane (1987) aufgearbeitet wird.¹⁷ Aebli definiert *Tun* als absichtsvolles, zielgerichtetes Verhalten, dessen Mittel dem Menschen häufig nicht bewusst sind (vgl. Aebli 1980, S. 19) und grenzt davon *Handeln* als „Tun mit hohem Grad der Bewusstheit und Zielgerichtetheit“ (Aebli 1980, S. 20) ab. Handlungen sind damit zielgerichtete, in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge, die ein fassbares Ergebnis erzeugen (vgl. Aebli 2001, S. 182). Des Weiteren sind kognitive Prozesse zu berücksichtigen, die im Rahmen von Wahrnehmungen und Handeln auftreten, eine durchschnittliche oder höhere Aufmerksamkeit des Subjekts bedeuten und das Ziel verfolgen, die Struktur des Handlungsablaufes zu sichern (vgl. Aebli 1980, S. 20-21). Kognitive Prozesse mit hoher Aufmerksamkeit nennt Aebli Denken bzw. Reflexion und beschreibt damit „eine Metatätigkeit über dem konkreten Handeln“ (Aebli 1980, S. 22). Dabei wird dieses Denken nicht von der zugrundeliegenden Handlung gelöst, da sich Denken und Handeln aufeinander beziehen und dementsprechend eine Einheit bilden. Folgender, häufig zitierter Satz Aebli drückt diese Verbindung aus: „Denken geht aus dem Handeln hervor“ (Aebli 1980, S. 26). Handlungstheoretisch zeichnet sich ein Prozess von *Handeln, Denken und Handeln* ab, in dem das Subjekt kognitive Strukturen aufbaut und abrufen (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 237-238). Dieser Prozess wird auch als Problemlösen bezeichnet (vgl. Aebli 1980, S. 23; Sloane 1999, S. 40). Durch das Denken (innerer Vorgang des Lernens) werden kognitive Strukturen aufgebaut, die im Handeln (äußere, beobachtbare Aktivität) abgerufen werden und dann auch darin zum Ausdruck kommen (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 92-99). Diese Prozesskette deutet Sloane in Anlehnung an die Handlungstheorie Aebli als Lernhandeln und unterscheidet darin Reflexions- und Anwendungsphasen (vgl. Sloane 1999, S. 40 und 58). Im Lernhandeln

¹⁷ Sloane (1987) stellt den Dualismus von Erkennen und Handeln, Subjekt und Objekt, Struktur und Prozess, Theorie und Praxis, Reflexion und Anwendung dar (vgl. Sloane 1987, S. 70-75). Er sieht zwischen den Elementen einen Applikationszusammenhang (lateinisch *applicatio* = das Sichanschließen), was bedeutet, dass sie „wegen-einander und in-einander, niemals jedoch ohne einander existieren“ (Sloane 1987, S. 75).

erschließt sich ein Lernsubjekt durch reflektierende und anwendungsbezogene Aktivitäten einen Lerngegenstand (vgl. Sloane 1999, S. 59). Darauf wird in Kapitel 2.4.1 noch genauer eingegangen.

Die im nächsten Abschnitt näher betrachteten curricularen Grundlagen für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen nehmen das in diesem Kapitel angesprochene handlungs-theoretische Lernverständnis auf.

2.1.2 Curriculare Grundlagen und Prinzipien

Grundlage für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der beruflichen Bildung sind seit 1996 lernfeldorientierte Curricula. Lernfeldorientierte Curricula folgen dem sogenannten Lernfeldkonzept und bezwecken „ganzheitliches Lernen unter Bezugnahme auf Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (KMK 2021, S. 32).¹⁸ ¹⁹ Die Lehrpläne enthalten Lernfelder, die aus den Handlungsfeldern des Berufes entwickelt wurden und sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen²⁰ innerhalb der Arbeits- und Geschäftsprozesse orientieren (vgl. KMK 2021, S. 12). Aus den Lernfeldern sollen dann Lernsituationen entwickelt werden, die die Aufgabenstellungen und Handlungen der Lernfelder aufnehmen und für den Unterricht aufbereiten (vgl. KMK 2021, S. 32-33). In den Bildungsplänen der Ausbildungsvorbereitung²¹, welche sich aufgrund des Anschlusses in aufbauende Bildungsgänge des Berufskollegs ebenfalls an Lernfeldern orientieren (vgl. MSB NRW

¹⁸ Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf, Stand: 20.04.2022.

¹⁹ Ganzheitliches Lernen wird in der Handreichung nicht näher definiert. Allerdings wird es im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung als eine neue Perspektive zur alten Orientierung an Fächern aufgeführt. Dort ist die Rede davon, dass Handlungen das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern (vgl. KMK 2021, S. 17).

²⁰ Statt von ‚berufsbezogenen Aufgabenstellungen‘ wird in dieser Arbeit auch von berufsbezogenen ‚Problemstellungen‘ gesprochen. Denn ‚Problemstellungen‘ stellen Probleme dar, die es zu lösen gilt. Folgt man beispielsweise dem Konzept des Problemlösens, stehen „nicht routinemäßig zu lösende Aufgaben/Probleme im Mittelpunkt“ (Gudjons 2008, S. 255). Dabei ist dem Lernenden das Ziel bekannt, er kann die Aufgaben bzw. das Problem mit bereits verfügbaren Schemata aber nicht lösen (vgl. Neber 2009, S. 144; Bönsch 2000, S. 29). Neber (2009) formuliert vier Komponenten des Problemlösens: Ein Ausgangszustand (1) wird mit Hilfe einer ggf. noch unbekanntem Transformationsmethode (2) in einen Zielzustand (3) überführt. Außerdem sind weitere Einschränkungen (4) wie Abgabetermin, Kosten oder Zeit zu beachten (vgl. Neber 2009, S. 144). Bevor jedoch die Problembearbeitung erfolgen kann, muss das Problem identifiziert werden.

²¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2015): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss, Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung, Bereichsspezifische Fächer: Geschäftsprozesse im Unternehmen, Personalbezogene Prozesse, Gesamtwirtschaftliche Prozesse. Online: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/wirtschaft_verwaltung/av_wuv_bereichsspez-faecher.pdf, Stand: 05.08.2022.

2015, S. 6), werden neben den Lernfeldern noch Anforderungssituationen ausgewiesen. Laut Bildungsplan enthalten die Anforderungssituationen die Beschreibung einer beruflichen Problemstellung und die zu fördernden Kompetenzen in Form von Zielformulierungen (vgl. MSB NRW 2015, S. 21).²² Zur Umsetzung von lernfeldorientierten Curricula siehe Kapitel 2.1.3 zur Bildungsgangarbeit.

Nun folgt ein Blick auf die in den Curricula geforderten didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung und Situationsorientierung. Denn durch lernfeldorientierte Curricula werden frühere Reformbewegungen wie z. B. Handlungsorientierung und situierendes Lernen normativ geregelt, indem statt kenntnis- und stofforientiertem Unterricht handlungsorientierter Unterricht festgelegt wird, der auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet ist (vgl. Tramm 2002, S. 2). Dies zeigt ein Auszug des *Teil III Didaktische Grundsätze* aus der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK*:

„Handlungsorientierter Unterricht im Rahmen der Lernfeldkonzeption orientiert sich prioritär an handlungssystematischen Strukturen und stellt gegenüber vorrangig fachsystematischem Unterricht eine veränderte Perspektive dar. Nach lerntheoretischen und didaktischen Erkenntnissen sind bei der Planung und Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts in Lernsituationen folgende Orientierungspunkte zu berücksichtigen:

- Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind.
- Lernen vollzieht sich in vollständigen Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen.
- Handlungen fördern das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit in einer zunehmend globalisierten und digitalen Lebens- und Arbeitswelt (zum Beispiel ökonomische, ökologische, rechtliche, technische, sicherheitstechnische, berufs-, fach- und fremdsprachliche, soziale und ethische Aspekte).

²² Die Anforderungssituationen und Zielformulierungen orientieren sich an den bundeseinheitlichen Qualifizierungsbausteinen aus dem jeweiligen Ausbildungsberuf (vgl. MSB NRW 2015, S. 22).

- Handlungen greifen die Erfahrungen der Lernenden auf und reflektieren sie in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen.
- Handlungen berücksichtigen auch soziale Prozesse, zum Beispiel die Interessenklärung oder die Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung“ (KMK 2021, S. 17).

Lehrende, die einen handlungsorientierten Unterricht durchführen, berücksichtigen demzufolge in der Unterrichtsgestaltung berufliche Situationen, einen vollständigen Handlungsprozess (planen, durchführen, kontrollieren), mehrere Perspektiven zur Erarbeitung beruflicher Realität, Erfahrungen der Lernenden sowie soziale Prozesse.

In den bisherigen Ausführungen steht die Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung für einen *didaktischen Grundsatz* (siehe hierzu KMK 2021, S. 17). Sie steht aber auch für eine *Unterrichtsmethode*, auch als handlungsorientierte Methode oder handlungsorientierter Unterricht²³ bezeichnet. Diese Unterscheidung stellen Czycholl/Ebner (2006) als curriculare und methodische Dimensionen von Handlungsorientierung dar. Die curriculare Dimension steht für die Begründung von Lernzielen (berufliche Handlungskompetenz) und ihren Strukturen (Handlungsfelder, Lernfelder, Anforderungssituationen, Lernsituationen), während die methodische Dimension eine Kennzeichnung von unterrichtsmethodischen Arrangements benennt (vgl. Czycholl/Ebner 2006, S. 44).²⁴ Derartige Arrangements gelten als handlungsorientiert, wenn der Unterricht überlegtes und systematisches Handeln des Lernenden im Sinne einer vollständigen Handlung erlaubt (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 237; Bonz 2009, S. 113).

Insgesamt basiert die Handlungsorientierung auf den kognitionstheoretischen Erkenntnissen Aebli (siehe dazu auch Kapitel 2.1.1): Denken geht aus dem Handeln und der Wahrnehmung²⁵ hervor und strukturiert ebenso wieder das Handeln (vgl. Aebli 1980, S. 13, 26). Aus dieser Dreiteilung von *Handeln - Lernen (Reflexion und*

²³ Zu handlungsorientiertem Unterricht siehe Meyer 2011, S. 402-424 und Bönsch 2000, S. 210-226.

²⁴ Handlungsorientierte Methoden sind beispielsweise Projekte, Simulationen, Planspiele, Rollenspiele und Fallstudien (vgl. Bonz 2009, S. 113). Für den kaufmännischen Unterricht werden Lernbüros, Planspiele und Fallstudien eingesetzt (vgl. Czycholl/Ebner 2006, S. 50).

²⁵ „Im einfachsten Falle stellt die Wahrnehmung den sensorischen Kontakt mit einem Gegenstand her“ (Aebli 1980, S. 169).

Abstraktion) - *Handeln* leiten Reetz/Seyd folgende Forderungen eines handlungsorientierten Unterrichts ab (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 238):

- Erfahrungsbezogene Handlungsorientierung (Konkretion), z. B. durch Arbeitsaufträge
- Analyse und Reflexion (Abstraktion) der Gesetzmäßigkeiten
- Handlungsbezogene Anwendung und Auswertung (Rekonkretisierung), um neue Strukturen auf gleichartige Anforderungen zu übertragen

Handlungsorientierung als Methode setzt an beruflichen und privaten Handlungssituationen an und richtet sich bei der Situations- bzw. Problembewältigung an einer vollständigen Handlung aus: „Handlungsorientierte Methoden zielen auf Handeln, wie es in vielen Lebens- und Arbeitssituationen erforderlich ist. Eine vollständige Handlung umfasst zunächst Überlegungen zur Zielsetzung und zur Planung der Vorgehensweise. Nach der Ausführung schließt die Bewertung die Handlung ab“ (Bonz 2009, S. 114). Neben den einzelnen Schritten einer Handlung sind bei handlungsorientiertem Unterricht die Handlungsspielräume der Lernenden hervorzuheben, die ebendiese ganzheitliche Auseinandersetzung mit einer komplexen Situation bzw. Aufgabe erst ermöglichen (vgl. Pätzold 2006, S. 185). Außerdem übernimmt der Lernende Verantwortung für seinen Lernprozess und führt weniger Anweisungen aus, sodass er der Lernaktivität einen Sinn zuschreiben kann (vgl. Bönsch 2000, S. 215).

Die Unterscheidung zwischen curricularer und methodischer Dimension (vgl. Czycholl/Ebner 2006, S. 44), kann analog für die Situationsorientierung vorgenommen werden. Dabei steht die Situationsorientierung zum einen für eines von drei curricularen *Prinzipien*, die die Auswahl, Relevanz und Vermittlung des Curriculums bestimmen: Wissenschaftsprinzip, Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip (vgl. Reetz 1988, S. 39). Alle drei Prinzipien bestimmen die Struktur der beruflichen Bildung (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 228):

- Wissenschaftsprinzip: Strukturierung aufgrund von Wissenschaften und ihren Strukturen
- Situationsprinzip: Strukturierung aufgrund von objektiven und subjektiven Situationsbedingungen und Handlungsfeldern (Arbeits- und Geschäftsprozesse)

- Persönlichkeitsprinzip: Strukturierung aufgrund von Bildungsbedürfnissen, Leitideen und Kompetenzen der Persönlichkeit

Reetz kritisierte Ende der 80er Jahre, dass das Situationsprinzip in kaufmännischen Bildungsprozessen vernachlässigt werde (vgl. Reetz 1988, S. 39). Er forderte diesbezüglich „(...) die situative Repräsentation von Lerninhalten in Verbindung mit aktiven Lernformen (...). Die Strategie der situativen Repräsentation von Lerninhalten und das Prinzip des aktiven Lernens konkretisieren sich in Lernmaterialien und Lernobjekten vor allem in Form von betrieblichen Simulationsmodellen (Übungsfirma, Lernbüro, Planspiel) sowie in Form von Fallstudien“ (Reetz 1988, S. 39). Diese Kritik der fehlenden situativen Einbindung und aktiven Lernhandlung scheint in den lernfeldorientierten Curricula aufgenommen worden zu sein (siehe dazu Tenberg 2006, S. 65-67; Tramm 2003, S. 6-7).

Zum anderen kann die Situationsorientierung auch für eine Bezeichnung bestimmter *Unterrichtsmethoden* stehen, die insbesondere die Situation und ihre Gestaltung berücksichtigen. Beispielhaft sind situatives und situiertes Lernen zu nennen (siehe dazu Mersch 2016; Euler/Hahn 2014; Reinmann/Mandl 2006; Gerstenmaier/Mandl 1995).

Bei situationsorientierten Lernarrangements steht ebenfalls der Handlungsvollzug im Fokus, sodass Wissen durch die Auseinandersetzung mit berufstypischen Situationen erworben wird und Erfahrungswissen (Wissen aus Erfahrung) sowie personale und soziale Kompetenz entsprechend an Bedeutung gewinnen (vgl. Clement 2006, S. 264). Außerdem wird durch die Situationsorientierung bzw. durch eine Kombination mit der Fächerorientierung (Wissenschaftsprinzip) das Ziel verfolgt, „Bedingungen für Lernprozesse zu schaffen, die einen transferförderlichen Wissenserwerb erlauben mit der Zielsetzung wirtschaftsberuflicher Urteils- und Handlungsfähigkeit“ (Reetz 1996, S. 174). Denn häufig wird angenommen, dass Lernende selbst die Fähigkeit entwickeln, gelerntes Wissen in Situationen anzuwenden bzw. zu transferieren. Wenn Lernenden der Transfer des Wissens in (andere) Situationen nicht gelingt (Transferproblem), haben sie ‚träges Wissen‘ erworben, d. h. sie sind nur bedingt fähig, das Wissen in konkreten Situationen anzuwenden (vgl. Gerholz/Sloane 2008, S. 1). Um derartiges träges Wissen zu reduzieren, ermöglichen Lernfelder bzw. Lernsituationen (curricular) einen Situationsbezug und damit den Erwerb von anwendungsbezogenem Wissen (vgl. Sloane 2003,

S. 14-15; Sloane 2007b, S. 53-54).²⁶ Didaktisch kann „Wissen aus dem Anwendungszusammenhang heraus verallgemeinert oder (...) vorausgehend vermittelt und im Anwendungszusammenhang erprobt werden“ (Sloane 2003, S. 15). Auf diese induktive oder deduktive Gestaltung von derartigen Anwendungssituationen (vgl. Sloane 2003, S. 6, 14-15) wird im nachfolgenden Kapitel eingegangen. Beim Lernen durch Konstruktion kognitiver Strukturen kommt es also nicht auf das Wissen alleine an, sondern auch auf dessen situative Bedeutung und Verwendung (vgl. Reetz 1996, S. 174).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Situationen und Handlungen zentrale Orientierungspunkte der beruflichen Bildung sind, die auch im Rahmen des erlebnisorientierten Ansatzes berücksichtigt werden. Situationen bilden dabei die Basis für Lern- und Handlungsprozesse (vgl. Sloane 1993, S. 68). Dementsprechend wird im nächsten Abschnitt die Gestaltung von (Lern-)Situationen, im Rahmen der Bildungsgangarbeit, genauer in den Blick genommen.

2.1.3 Bildungsgangarbeit zur Umsetzung lernfeldorientierter Curricula

In den Rahmenlehrplänen wird bereits darauf verwiesen, dass die Umsetzung der Curricula in den Schulen erfolgt und dazu eine Schul- und Unterrichtsentwicklung notwendig ist, die ganzheitliches handlungsorientiertes Lehren und Lernen ermöglicht (vgl. KMK 2021, S. 32). Entsprechend übernehmen Lehrende in ihren Bildungsgangteams durch das Lernfeldkonzept und den damit einhergehenden Paradigmenwechsel von einer Fach- hin zu einer Kompetenzorientierung zunehmend curriculare Aufgaben (vgl. Sloane/Dilger/Krakau 2008, S. 264). Diese Aufgaben fasst Sloane unter ‚Bildungsgangarbeit‘ zusammen und unterscheidet dabei zwischen fünf didaktischen Arbeitsprozessen: Im Rahmen der Bildungsgangarbeit nehmen Lehrende auf der Grundlage des Bildungsgangkonzeptes eine Analyse des Lehrplans vor (curriculare Analyse), erarbeiten eine didaktische Jahresplanung, modellieren und sequenzieren den Lerngegenstand, entwickeln komplexe Lehr-/Lernarrangements und setzen Verfahren zur Erfassung der Kompetenzentwicklung der Lernenden und zur Evaluation der Maßnahmen ein (vgl.

²⁶ Dabei kann das Transferproblem nach Kremer (2003, S. 11) allerdings nicht durch den Lernfeldansatz per se gelöst werden. Das Wissen werde zwar mit einer Anwendungssituation verbunden, es handelt sich aber ebenso um kontextualisiertes Wissen und sollte auch in anderen Situationen angewendet werden können (vgl. Kremer 2003, S. 11).

Sloane 2007a, S. 481f; Sloane 2010 S. 45). Abbildung 3 verdeutlicht diesen Prozess der Bildungsgangarbeit grafisch:

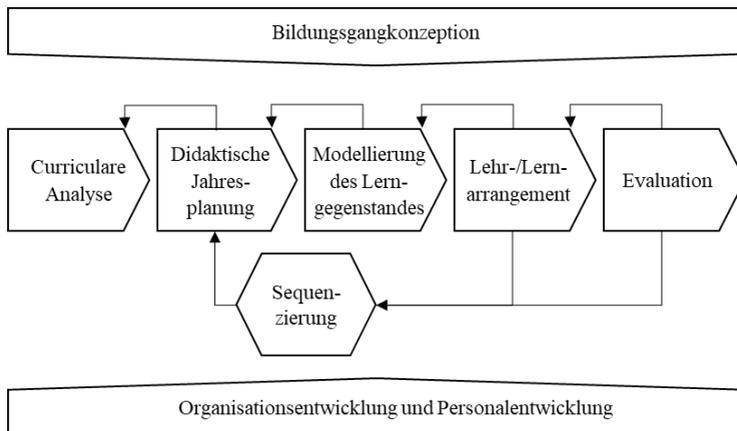


Abbildung 3: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (vgl. Sloane 2007a, S. 482)

Der gesamte Arbeitsprozess kann nach Sloane unterteilt werden in eine Makro- und eine Mikroplanung. Innerhalb der Makroplanung (curriculare Analyse und didaktische Jahresplanung) erfolgt eine Analyse des Lehrplans, der Lernfelder und ihrer Sequenzierung, während in der Mikroplanung (Lernsituation, Lehr-/Lernarrangement und Evaluation) die Entwicklung der Lernsituationen, mit ihrer Passung zwischen Lernsituationen, ihrer inhaltlichen Ausrichtung sowie ihrer Zuordnung zu Lernfeldern, im Vordergrund steht (vgl. Sloane 2004b, S. 46).

Die einzelnen Schritte sind handlungslogisch aufgebaut und zugleich responsiv, d. h. es gibt Rückkopplungen zwischen den Teilschritten (vgl. Sloane 2007a, S. 493). Außerdem ist dieser Planungsprozess diskursiv, d. h. es gibt keinen fest verankerten Punkt, von dem die Planung ausgeht, sondern es handelt sich um Austauschprozesse zwischen den Lehrkräften (vgl. Sloane 2007a, S. 494). Dabei ist darauf zu achten, dass die einzelnen Vereinbarungen zu dem Gesamtkonzept (aus Leitbild der Schule, Ressourcen, didaktischen Überlegungen und Evaluationsmaßnahmen) passen, welche ansonsten angepasst werden müssen (vgl. Sloane 2004b, S. 46).

Im Folgenden werden die sechs Schritte des Prozessmodells der Bildungsgangarbeit in Anlehnung an Sloane (Sloane 2007a, S. 483-493; Sloane/Dilger/Krakau 2008, S. 265-269; Sloane 2009, S. 200-212) erläutert. Zu Beginn stehen Überlegungen im Rahmen der *Bildungsgangkonzeption* an. Ausgehend von den normativen Grundpositionen der Lehrpläne müssen lerntheoretische Annahmen und Leitideen des Bildungsganges geklärt werden. Dabei geht es dann u. a. um die Auseinandersetzung mit dem Leitziel ‚beruflicher Handlungskompetenz‘. Im Einzelnen wäre zu fragen, wie die Teilkompetenzen definiert werden, welche Bedeutung sie für den Bildungsgang haben und wie sie in die Gestaltung des Unterrichts einfließen (vgl. Sloane 2007a, S. 483). In der *curricularen Analyse* werden die Lernfelder näher betrachtet und der Zusammenhang von Fachlichkeit (Wissenschaftsprinzip) und der Anwendung (Situationsprinzip) herausgearbeitet (vgl. Sloane 2007a, S. 464). Die Lernfelder verbinden berufliche Arbeits- und Geschäftsprozesse mit fachlichen Strukturen und geben Hinweise auf Aufgaben und Fachinhalte für mögliche Lernsituationen (vgl. Sloane 2009, S. 202-203). Im Einzelnen sind die Tätigkeiten der Lernfelder zu analysieren, mit Inhalten zu verbinden, die Tätigkeits-Inhalts-Verknüpfungen zu bündeln und in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen (vgl. Sloane/Dilger/Krakau 2008, S. 268). Die *didaktische Jahresplanung* führt die Überlegungen zum Wissen (fachliche Inhalte und Strukturen) und zur Anwendung (berufsbezogene Tätigkeiten, Aufgaben und Probleme) weiter, indem die Reihenfolge der Lernfelder²⁷ bestimmt und die Lerngegenstände in Form von Lernsituationen konkretisiert werden (vgl. Sloane 2007a, S. 485). Dabei werden auch Ressourcenfragen (Personaleinsatz, Räume etc.) berücksichtigt (vgl. Sloane 2009, S. 203-204). Damit sind die Prozesse der Makroplanung abgeschlossen und die Mikroplanung folgt. Da die Gestaltung von Lernsituationen ein zentraler Aspekt der Forschungsfrage ist, werden die nachfolgenden Prozessschritte ausführlicher beschrieben.

Bei der *Modellierung von Lerngegenständen*, z. B. in Lernsituationen oder Anforderungssituationen²⁸, wird (fachliches) Wissen situiert, d. h. in einen Anwendungszusammenhang gebracht (vgl. Sloane 2007a, S. 486-487). Lernsituationen werden dadurch als

²⁷ Die Sequenzierung der Lernfelder bzw. der Lernsituationen kann auch über die Gestaltungsmerkmale für Lernsituationen erfolgen (vgl. Sloane 2009, S. 205). Die einzelnen Gestaltungsmerkmale werden im Text weiter unten erläutert.

²⁸ In einigen Curricula ist von Anforderungssituationen statt von Lernsituationen die Rede.

didaktische Rekonstruktion beruflicher Tätigkeiten verstanden (vgl. Sloane 2003, S. 8; Buschfeld 2003, S. 2), denn sie fordern Lernende auf „didaktisch aufbereitete berufliche Probleme zu bewältigen und sich auf diese Weise allgemeine fachliche Zusammenhänge zu erschließen“ (Sloane 2007a, S. 487). Bei der didaktischen Gestaltung von Lernsituationen sind allerdings einige Merkmale (siehe Tabelle 1) und Prinzipien (siehe Abbildung 4) zu beachten.

Buschfeld (2003, S. 3) und Sloane (2003, S. 8) definieren Lernsituationen anhand von Merkmalen, wonach ein *Handlungsrahmen/-raum* (Problemstellung, Person, Information bzw. Material), ein *Handlungsprozess* (Probleme erkennen, Lösungswege entwickeln und überprüfen) und ein *Handlungsergebnis* (Dokumentation, Präsentation, Ergebniskontrolle) existiert. Sloane ergänzt *Lern- und Arbeitsstrategien* sowie *Lerninhalte*. Die Beschreibung der einzelnen Merkmale ist der Tabelle 1 zu entnehmen (vgl. Sloane/Dilger/Krakau 2008, S. 306-307; Sloane 2009, S. 198-199).

Gestaltungsparameter	Beschreibung
Handlungsraum	Der Handlungsraum (oder auch Handlungsrahmen) stellt den Kontext der Problemstellung dar. In diesem Rahmen wird eine konkrete, für die berufliche Tätigkeit exemplarische Problemstellung formuliert, welche den Lerngegenstand darlegt. Darüber hinaus werden u. a. Personen (Rollen, Regeln, Handlungs- und Entscheidungsspielräume etc.) und Materialien (Unterlagen, Folien, Merkblätter, Aufgabenbeschreibungen etc.) ausgewiesen.
Handlungsprozess	Der Handlungsprozess bezieht sich auf die Lern- /Arbeitsphasen des Unterrichts bzw. auf die Bearbeitung der Problemstellung. Die Problemlöseaktivitäten des Lernenden sollen dabei einen vollständigen Handlungsprozess i. S. e. Planung, Durchführung und Kontrolle umfassen.
Handlungsergebnis	Das Handlungsergebnis umfasst ein Lernprodukt (Dokumentation, Präsentation, Konzept etc.), welches aus der durch die Problemstellung motivierten Handlung hervorgehen soll.
Lerninhalte (fachliches Wissen mit Anwendungsbezug)	Lerninhalte bilden den Hintergrund zur Bewältigung der beruflichen Handlungen. Sie werden in Lernfeldcurricula nicht fachsystematisch vorgegeben, sondern gehen aus dem anwendungsbezogenen Kontext der Lernfelder hervor. Diese Lerninhalte werden in Lernsituationen (als Anwendungsfälle) integriert.
Lern- und Arbeitsstrategien	Lern- und Arbeitsstrategien (z. B. selbstreguliertes Lernen) sind zum einen einzusetzen, um die Probleme in den Lernsituationen zu lösen. Zum anderen sollen Lern- und Arbeitsstrategien durch die Lernsituationen gezielt gefördert und entwickelt werden.

Tabelle 1: Merkmale von Lernsituationen

(vgl. Sloane/Dilger/Krakau 2008, S. 306-307; Sloane 2009, S. 198-199)

Die Prinzipien zur Gestaltung von Lernsituationen werden in Anlehnung an Sloane (2007, S. 488-489) in Abbildung 4 zusammengefasst dargestellt.

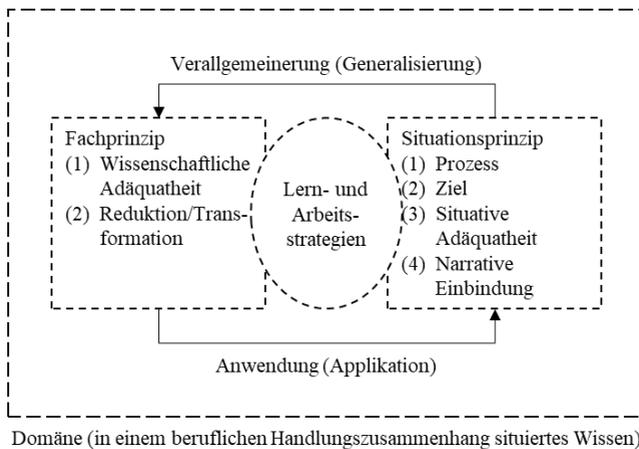
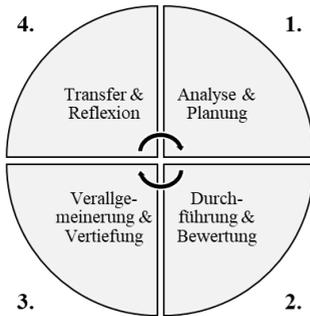


Abbildung 4: Prinzipien zur Gestaltung von Lernsituationen (Sloane 2007a, S. 489)

Die Abbildung 4 zeigt auch, dass in Lernsituationen (Fach-)Wissen in einen Handlungsprozess gebracht und es damit situiert wird (vgl. Sloane 2007a, S. 488). Dadurch sind zwei didaktische Gestaltungsprinzipien (induktives oder deduktives Vorgehen) für Lernarrangements möglich. Das jeweilige Vorgehen wird in Abbildung 5 präzisiert und kurz beschrieben (vgl. Sloane 2007a, S. 488; Sloane 2010, S. 43-44): Zum einen kann ein induktiver Lernprozess (von der Situation zum Fach bzw. von der Anwendung zum Wissen) vollzogen werden, in dem es durch die Anwendung von Wissen zu einer Erschließung des Fachwissens kommt (Kern: Generalisierung/Verallgemeinerung über die Situation). Wichtig ist dabei, dass der (kasuistische) Lerngegenstand über den Einzelfall in der Situation hinaus reflektiert und verallgemeinert wird, damit systematisches Wissen erworben werden kann. Neben induktiven sind auch deduktive Lernprozesse (vom Fach zur Situation bzw. vom Wissen zur Anwendung) denkbar, in denen zunächst Wissen vermittelt wird, dann eine Anwendung des Wissens in der Lernsituation stattfindet (Kern: Anwendung/Erprobung in der Situation) und das kontextualisierte Wissen schließlich auf das vermittelte Wissen bezogen wird. Der deduktive Ansatz könnte beispielsweise mit einem theoretischen Input beginnen, einen Beobachtungs- oder Praktikumsauftrag anschließen und mit einer Reflexion des Beobachteten und der Verbindung zum vermittelten Wissen abschließen.

**Schritte einer vollständigen Handlung:
Von der Situation zu Verallgemeinerung
und Transfer**



**Schritte einer vollständigen Handlung:
Von der Verallgemeinerung zur Situation
und Transfer**

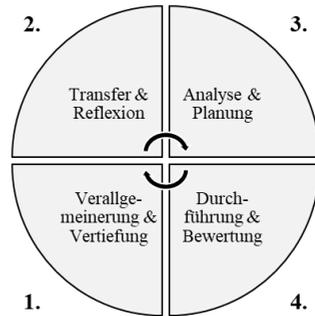


Abbildung 5: Induktiver und deduktiver Ablauf einer vollständigen Handlung (Sloane 2010, S. 44)

Neben dem induktiven oder deduktiven Vorgehen gibt es weitere Gestaltungsansprüche, die schwerpunktmäßig dem Fach (wissenschaftliche Adäquatheit sowie Reduktion und Transformation) und der Situation (Prozessorientierung, Zielorientierung, situative Adäquatheit und narrative Einbindung) zugeordnet werden können (siehe Abbildung 4 und Tabelle 2). „So müssen Lernsituationen fachliche Strukturen richtig abbilden (wissenschaftliche Adäquatheit), zugleich müssen die Regeln der didaktischen Reduktion und Transformation beachtet werden. Die Rekonstruktion der Tätigkeit muss daneben die beruflichen Abläufe und Strukturen richtig erfassen (situative Adäquatheit), in den Erlebens- und Sprachkontext der Lernenden eingepasst sein (narrative Einbindung) und berufliche Prozesse und Zielsetzungen abbilden“ (Sloane 2007a, S. 489).

Gestaltungskriterium	Beschreibung
Prozessorientierung	In der Lernsituation soll eine im Lernfeld beschriebene Tätigkeit exemplarisch rekonstruiert werden.
Ziel- und Bildungsorientierung	Lernsituationen können nicht auf Arbeitsprozesse reduziert werden. Vielmehr zielen sie immer auch auf eine Höherführung der individuellen Persönlichkeit im Sinne des Bildungsanspruchs (Förderung der beruflichen Handlungskompetenz).
Situative Adäquatheit und narrative Einbindung	Die Lernsituation muss die objektiven ökonomischen und technologischen Bedingungen der Praxis widerspiegeln. Daneben muss die Lernsituation subjektiv adäquat sein, d. h. sie muss dem Lebensraum der Schüler aus deren Sicht entsprechen. Ein Lerner muss sein Vorwissen idealerweise in die Lernsituation einbringen können. Die Lernsituation wird dabei sprachlich in einen dramaturgischen Kontext gestellt, der den Lebensraum der Schüler adäquat wiedergibt.
Wissenschaftliche Adäquatheit und Applikation des Wissens	Der Prozessbezug betont die Tätigkeitsaufforderung der Lernsituation. Lernsituationen sind daneben immer auch Anwendungsfälle von Fachwissen (Theorie). Daher ist es erforderlich, dass dieses Wissen in den Lernsituationen fachlich korrekt zur Anwendung gebracht (situiert) wird. Hiermit sind nicht Fachbegriffe gemeint; vielmehr geht es um die richtige Anwendung von wissenschaftlichen Konzepten und Modellen, die ggf. als Technologien zur Umsetzung gelangen.
Reduktion und Transformation	Reduktion und Transformation sind Sonderfälle des Kriteriums ‚wissenschaftliche Adäquatheit‘. Es geht um die richtige Reduzierung eines Sachverhalts, ohne dessen Gültigkeit durch die Vereinfachung einzuschränken, sowie um die Transformation einer Aussage in andere Darstellungsformen, z. B. von einer verbalen in eine symbolische, von einer textlichen in eine mathematische etc.
Lern- und Arbeitsstrategien	In Lernsituationen wenden Lerner einerseits Lern- und Arbeitsstrategien an, andererseits sollen diese Strategien aber zugleich auch gefördert, d. h. aufgebaut, stabilisiert und vertieft werden. Solche Strategien beziehen sich auf den Umgang mit Wissen, auf die Bearbeitung von Texten, auf die Selbststeuerung des Lernprozesses usw.
Generalisierung	Generalisierung als Gestaltungsprinzip korrespondiert mit dem Prinzip der Anwendung. In Lernsituationen sollen meta-kognitive und meta-kommunikative Prozesse initiiert werden. Es geht um die Verallgemeinerung der in der Lernsituation gemachten tätigkeitsbezogenen Erfahrungen.

Tabelle 2: Kriterien zur Gestaltung von Lernsituationen (Sloane 2009b, S. 207-209)

Ein weiterer Schritt im Rahmen der Bildungsgangarbeit ist die Entwicklung und Umsetzung komplexer Lehr-/Lernarrangements. Hier geht es um konkrete Unterrichtsmaßnahmen zur Umsetzung von Lernsituationen, für die didaktische Strukturmodelle (z. B. Berliner Didaktik) herangezogen werden können (vgl. Sloane 2007a, S. 492; Sloane

2009, S. 212). Dabei wird nach den Interventionen des Lehrenden gefragt, die die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bzw. der Lernsituation²⁹ unterstützen (vgl. Sloane/Dilger/Krakau 2008, S. 357-358).

Schließlich erfolgt der handlungslogisch letzte Schritt der *Evaluation*, bei der durch eine Betrachtung der Kompetenzentwicklung der Lernenden Rückschlüsse gezogen werden auf Überlegungen im Rahmen der Bildungsgangarbeit (vgl. Sloane 2007a, S. 493).

2.1.4 Zusammenfassung: Einbettung von ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ in Lehr- und Lernprozesse des Übergangssystems

Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass Wissen in der beruflichen Bildung anwendungs- bzw. situationsbezogen erworben werden sollte (siehe Abschnitt 2.1.2 und 2.1.3) und dass ein derartiger Lernprozess mit konstruktivistischem Lernverständnis begründet werden kann (siehe Abschnitt 2.1.1) (siehe dazu auch Sloane 2003, S. 6; Sloane 2009, S. 210). Durch die in den Bildungsplänen geforderte Orientierung an Handlungsfeldern und den zugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozessen (vgl. MSB NRW 2015, S. 6) werden ebenfalls 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). Der 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 dieser Forschungsarbeit wird derselbe didaktische Ansatz verfolgt, da Wissen ebenfalls anwendungsbezogen erworben werden soll, allerdings wird das Erleben und Erfahren des Subjekts hervorgehoben. Demnach wird im Rahmen der Erlebnis- und Erfahrungsorientierung m. E. stärker der Aneignungsprozess des Lernenden (durch das Erleben) betrachtet. Insgesamt gibt es entsprechend Gemeinsamkeiten zwischen diesen Orientierungspunkten und gleichzeitig Unterschiede durch andere Perspektiven (siehe dazu Kapitel 2.4.2).

²⁹ Nach Sloane (2009, S. 211) stellt eine Lernsituation in einem komplexen Lehr-/Lernarrangement den Lerngegenstand dar.

Die Ausführungen zur Arbeit von Lehrenden in Bildungsgangteams (Bildungsgangarbeit) zeigen, dass die einzelnen Arbeitsprozesse komplex und miteinander verknüpft sind. Entsprechend sind bei der Erprobung von didaktischen Ansätzen, wie hier ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘, grundsätzlich alle Elemente des Prozesses (Bildungsgangkonzeption, curriculare Analyse, etc.) mit einzubeziehen und zu berücksichtigen. Dies zeigte sich auch in den Gesprächen mit den Lehrenden. So haben Lehrende beispielsweise gefragt, wie ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ und die im Curriculum geforderte und damit grundsätzlich handlungsleitende Handlungsorientierung zueinanderstehen, welche Gemeinsamkeiten sie haben und wo sie sich voneinander abgrenzen (siehe dazu auch Anhang³⁰ VI ‚Arbeitspapier zur didaktischen Gestaltung von ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘‘). Des Weiteren sollte eine Orientierung am Lernenden durch Erleben, Erfahren und Reflexion auch auf Unterrichts- bzw. Mikroebene umgesetzt werden, sodass zu fragen ist, welche Lerngegenstände sich eignen und wie entsprechende Lernsituationen ausgestaltet werden können (siehe Tabelle 23 in Kapitel 10.2.1).

Hier zeigen sich bereits viele Gestaltungsfragen, die im Anschluss an die Hinführung zum Forschungsgegenstand erneut aufgegriffen und theoretisch zusammengeführt werden (Kapitel 2.4). Nach der Beschreibung des Forschungsprozesses werden die bisherigen Überlegungen in einem Rahmenkonzept für die praktische didaktische Arbeit weiter ausdifferenziert (Kapitel 6) und nach der empirischen Analyse theoretisch weiterentwickelt und verallgemeinert (Kapitel 10).

2.2 Begriffliche Annäherung an Erlebnis und Erfahrung im Rahmen eines wissenschaftstheoretischen Zugangs

Der Zugang dieser Forschungsarbeit zur Erlebnis- und Erfahrungsorientierung in der beruflichen Bildung ist zunächst ein Didaktischer. Übergeordnetes Ziel in der beruflichen Bildung ist die Förderung beruflicher Handlungskompetenz und diese gilt es entsprechend durch didaktische Prozesse zu fördern. Dabei stellt sich die Frage, wie Lernprozesse gestaltet werden müssen, damit sie zu beruflichem Handeln befähigen. Zentrale Konstrukte sind folglich Handeln und Lernen (siehe dazu auch Kapitel 2.1). Zur

³⁰ Im Rahmen der Forschungsarbeit sind umfangreiche Anhänge entstanden, die nicht Bestandteil der vorliegenden Schrift sind, bei Bedarf aber eingesehen werden können (weitere Hinweise hierzu und ein Überblick der Anhänge sind ab S. 241 zu finden). Die Verweise auf den Anhang beziehen sich dementsprechend auf ein externes Dokument.

weiteren Auseinandersetzung mit diesen Konstrukten werden Wissenschaftstheorien, insb. die Phänomenologie, herangezogen. Der Arbeit liegt die phänomenologische Annahme zugrunde, dass Erleben und Erfahren dem Handeln ‚vorausgehen‘. Die Philosophie und im Besonderen die Phänomenologie geben Antworten darauf, was Handeln und Lernen bedeutet und wie Erleben und Erfahren dort hineinwirken. Die Annahmen daraus eröffnen einen weiteren Zugang zur Erlebnis- und Erfahrungsorientierung, der in dieser Studie als ein wissenschaftstheoretischer Zugang bezeichnet wird.

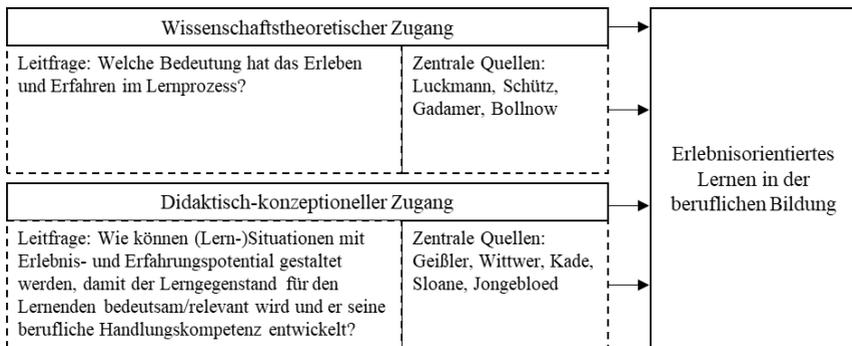


Abbildung 6: Wissenschaftstheoretischer und didaktisch-konzeptioneller Zugang zu ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘

Abbildung 6 stellt die beiden Zugänge dar, ordnet ihnen schwerpunktmäßig die Forschungsfragen (bzw. das Erkenntnisinteresse der Studie) zu und führt die Autoren der relevanten Definitionen bzw. Ansätze auf. Die Annahmen und Definitionen im Rahmen des wissenschaftstheoretischen Zugangs werden nachfolgend in diesem Kapitel näher beschrieben. Der didaktisch-konzeptionelle Ansatz sowie die zentralen Ansätze, welche für ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ relevant sind, sind Gegenstand von Kapitel 2.3.

2.2.1 Erlebnis und Erfahrung in der Phänomenologie (Luckmann, Schütz)

In diesem Abschnitt wird zunächst ein Einblick in die Phänomenologie gegeben und anschließend ihre Bedeutung für die Forschungsfrage dargelegt. Der Einblick orientiert sich an fünf methodologischen Grundthemen der Phänomenologie: Dem Phänomen (als die Erscheinungsweise des Gegenstandes selbst), die Erste-Person-Perspektive, die Sachen selbst, die methodologischen Reduktionen und die Lebenswelt (vgl. Zahavi 2007,

S. 13-35). Allgemein ist die Phänomenologie eine philosophische Analyse der verschiedenen Erscheinungsweisen der Gegenstände und eine daran anschließende reflexive Untersuchung der Verstehensstrukturen (vgl. Zahavi 2007, S. 13). Sie stößt dabei durch die Betrachtung der Erscheinungsweisen auf den Gegenstand, denn *in den Phänomenen* entfaltet sich die eigentliche Wesensart des Gegenstandes (vgl. Zahavi 2007, S. 15). Phänomenologen gehen davon aus, dass die Welt ist, wie sie uns erscheint, und damit haben wir es mit den Dingen selbst zu tun (vgl. Zahavi 2007, S. 15).³¹ Um einen Gegenstand zu beschreiben, muss das Subjekt berücksichtigt werden, weil es den Gegenstand mit ausmacht (*Erste-Person-Perspektive*).³² „Jedes Phänomen, jedes Erscheinen eines Gegenstandes ist immer ein Erscheinen von etwas für jemanden“ (Zahavi 2007, S. 18). Daher ist neben dem Gegenstand auch das intentionale Subjekt zu berücksichtigen, welchem der Gegenstand erscheint (vgl. Zahavi 2007, S. 19). In der Phänomenologie wird daher die Subjektivität beschrieben und analysiert (u. a. Intentionalität (Gegenstandsgerichtetheit), Leiblichkeit, Zeitlichkeit, Historizität, intersubjektive (soziale und gesellschaftliche) Verankerung) (vgl. Zahavi 2007, S. 17-18), es geht also um eine ganzheitliche Betrachtung des Phänomens inkl. des Subjektes. Methodisch sollen *die Sachen selbst* den Ausgangspunkt der Untersuchung bilden (vgl. Zahavi 2007, S. 26). Entsprechend nimmt die Phänomenologie, um das Wesen einer Sache (das Allgemeine, Invariante) zu erfassen, *Reduktionen* (Epoché, Phänomenologische Reduktion, Eidetische Reduktion) vor und identifiziert damit subjektive, theoretische und traditionelle Elemente (vgl. Lamnek 2010, S. 44-53).³³ Die *Lebenswelt* ist in der Phänomenologie bedeutend, denn dort findet vorwissenschaftliche Erfahrung statt, die die Grundlage von Erkenntnis ist (vgl. Zahavi 2007, S. 31).³⁴ Die Phänomenologie betrachtet also auch die Wissenschaftlichkeit selbst, indem sie Intentionalitätsformen des erkennenden Subjektes analysiert (vgl. Zahavi 2007, S. 35).

³¹ Es handelt sich um keine Zwei-Welten-Lehre, die zwischen der Welt, wie sie uns erscheint, und der Welt, wie sie ist, unterscheidet (vgl. Zahavi 2007, S. 15).

³² Zur Berücksichtigung der Subjektivität siehe Zahavi 2007, S. 17-19.

³³ „Das Vordringen zum Wesen der Dinge wird dadurch geleistet, dass Phänomenologie den Ort und die Art und Weise aufsucht, wo und wie Welt begründet und konstituiert wird, wo und wie Welt für uns entsteht und besteht (Diemer, 1956).“ (Lamnek 2010, S. 45)

³⁴ In dem einleitenden Zitat von Schütz/Luckmann wird die Lebenswelt als erlebte und erfahrene Wirklichkeit beschrieben, in der der Mensch handelt und die sich durch seine Handlungen verändern kann (vgl. Schütz/Luckmann 2017, S. 477). Dieses Zitat macht m. E. gelungen deutlich, dass der Mensch seine Lebenswelt beispielsweise

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens (durch die Betrachtung der Lernhandlung und damit die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand) werden diese phänomenologischen Annahmen über Bewusstseinsakte und Gegenstände herangezogen, allerdings nicht um den Gegenstand zu erfassen, sondern um die Bewusstseinsakte des Subjektes für die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand aufzugreifen und für Lernprozesse zu nutzen. Es geht also weniger darum, die Phänomenologie als wissenschaftliche Me-thode der Erkenntnisgewinnung im Sinne einer Wissenschaftstheorie (vgl. Lamnek 2010, S. 43-49) zu nutzen, sondern darum, die Annahmen über Bewusstseinsakte und Gegenstände im Sinne einer philosophischen, erkenntnistheoretischen Grundlage heranzuziehen, die beschreibt, wie Gegenstände erlebt und erfahren werden und der Mensch dementsprechend zu Erkenntnissen über diesen Gegenstand gelangt.

In der Phänomenologie wird zwischen bewusst sein, erleben und erfahren eines Gegenstandes unterschieden. Das Bewusstsein ist nichts an sich, sondern stets Bewusstsein von etwas (vgl. Luckmann 1992, S. 29). Hier wird die Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Gegenstand deutlich. Das Bewusstsein verbindet Bewusstseinsgegenstände aus zeitlich unterschiedlichen Phasen und ergänzt sie um Vorerfahrungen und Wissensbestände des Subjektes (vgl. Luckmann 1992, S. 30). Es handelt sich um ein *Erlebnis*, wenn sich Gegenstände aus dem Bewusstseinsstrom abheben (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 449). Wenn diesem Erlebnis weiterhin Aufmerksamkeit zugewendet wird, spricht man von einer *Erfahrung* (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 449; Luckmann 1992, S. 30-31). Wenn sich das Subjekt nachträglich und reflexiv seinen Erfahrungen zuwendet und sie in einen Zusammenhang mit etwas anderem stellt, werden sie sinnvoll (vgl. Luckmann 1992, S. 31) und als *Handlungen* bezeichnet. Inwieweit sich Subjekte mit einem Gegenstand bzw. Lernende mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen (sich engagieren und reflektieren), hängt von der Situation und/oder dem *subjektiven Relevanzsystem* ab, welches nach Luckmann als lebensweltlich bestimmter Gesamtzusammenhang von Interessen, Wichtigkeiten und Dringlichkeiten definiert wird (vgl. Luckmann 1992, S. 32; siehe auch Schütz/Luckmann 2003, S. 252-312).

durch das Erleben und Erfahren von Gegenständen oder Phänomenen verändern kann derart, dass Erkenntnisse darüber gewonnen werden und sich folglich das Subjekt, die Gegenstände und die Lebenswelt verändern.

Diese Ausführungen unterstreichen, wie wichtig Sinn und Relevanz von sowie das Interesse an Lerngegenständen für Lernhandlungen sind (siehe auch Bönsch 2000, S. 77-78). Es ist sinnvoll, dem Lernenden die Relevanz darzulegen bzw. ihm die Möglichkeit zu geben, die subjektive Relevanz selbst zu erleben. Der Lernende und der Lerngegenstand bilden gemeinsam den Mittelpunkt im Lernprozess. Um beide Seiten gleichermaßen zu berücksichtigen, sollte der Gestaltung der (Lern-)Situation eine besondere Beachtung beigemessen werden, denn die subjektive Wahrnehmung der Situation (um den Lerngegenstand) beeinflusst, nach dem oben aufgeführten Verständnis, die weitere Handlung des Lernenden.

2.2.2 Begriff und Wortgeschichte von Erlebnis (Gadamer)

In diesem Unterkapitel werden der Begriff und die Wortgeschichte von *Erlebnis* nach dem deutschen Philosophen und Hochschullehrer Prof. Dr. Hans-Georg Gadamer³⁵ (*1900 - †2002) dargelegt. Dabei werden insbesondere seine Ausführungen aus dem Werk *Wahrheit und Methode*³⁶ herangezogen.

Der Begriff Erlebnis bildet sich aus dem Wort ‚erleben‘, was heißt ‚noch am Leben sein, wenn etwas geschieht‘ (vgl. Gadamer 1990, S. 66; Gadamer 1975, S. 57). Im Erlebnis zeigt sich also das Leben, wie folgendes Zitat zeigt: „Daß es Leben ist, was sich im Erlebnis manifestiert, will nur sagen, daß es das Letzte ist, auf das wir zurückkommen“ (Gadamer 1990, S. 72). Allerdings ist nicht alles Leben Erlebnis und es muss näher eingegrenzt werden. Gadamer ordnet dem Wort ‚Erlebnis‘ zwei Bedeutungen zu, zum einen *Unmittelbarkeit* und zum anderen *Ertrag* (vgl. Gadamer 1990, S. 66-67; Gadamer 1975, S. 57-58):

- „Das Erlebte ist immer das Selbsterlebte“ (Gadamer 1990, S. 66; Gadamer 1975, S. 57) bedeutet, dass das Subjekt im Erlebnis etwas unmittelbar erlebt, ohne dass es von Dritten vermittelt wird.

³⁵ Quelle: Deutsche Nationalbibliothek. Online: <https://d-nb.info/gnd/118537032>, Stand: 1.5.2022.

³⁶ Im Rahmen dieser Arbeit wird zum einen die unveränderte 4. Auflage von 1975 und zum anderen die 6. Auflage von 1990 des Werkes ‚Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik‘ von Hans-Georg Gadamer zitiert. Die erste Auflage von 1960 wurde in der zweiten (1965) und dritten (1972) Auflage erweitert. Die durchgesehene 6. Auflage basiert auf der durchgesehenen und erweiterten 5. Auflage (1986).