



Co-funded by
the European Union

Erasmus+ KA2
Kooperationspartnerschaften in der
Schulbildung

Erfahrungsbasiertes Lernen in der formalen Schulbildung

2021-1-MT01-KA220-SCH 000032700



**learning
by doing**

Erfahrungsbasiertes Lernen in der formalen Schulbildung

"Theoretischer und methodologischer Rahmen für die Anwendung des Erfahrungslernens in der formalen Bildung“

Für Beiträge danken wir

Schriftsteller

DeM - Prof. İlke Evin Gencil, Mustafa Erdoğan,
Çağla Gemalmaz, Kaan Mert Güven
EUROPROODOS - Georgia Griva, Aikaterini
Lykomitrou FEIO – Magdalena Bogusławska, Michał
Pietrzok VISMEDNET – Gounay Tashdemir, Katia Roque
Colegio do Sardo - Paulo Silva Zentrum für
Innovative Bildung - Pelin Öztürk

Designer und Redakteure

Emre Duman, N. Seda Öztürk

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, der ausschließlich die Meinung der Autoren widerspiegelt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung verantwortlich gemacht werden.

VORWORT

Experiential Training Center Association (DeM) ist seit seiner Gründung im Jahr 2009 mit dem Ziel tätig, nicht-formale Bildungsstudien auf der Grundlage von Erfahrungslernen zu verbreiten und die Nutzung von Erfahrungslernen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu entwickeln. Es hat Projekte entwickelt und F&E-Studien im Bereich des Erfahrungslernens durchgeführt und war an vielen nationalen und internationalen Ausbildungsaktivitäten beteiligt.

DeM hat die Auswirkungen des Erfahrungslernens auf der nicht-formalen Bildungsebene. Es ist ein wirksames Instrument, um Teilnehmer in die Ausbildung einzubeziehen, Verhaltensänderungen zu bewirken und Lernen mit Spaß zu ermöglichen. DeM ist der Meinung, dass diese Wirkung des Erfahrungslernens in der nicht-formalen Bildung nicht auf den nicht-formalen Bereich beschränkt bleiben sollte. Er sollte darüber hinausgehen.

Als Experiential Training Center Association (Türkei), VisMedNet Association (Malta), Europroodos (Griechenland), Colegio do Sardo (Portugal), Zentrum für Innovative Bildung (Österreich) und Fundacja Europejski Instytut Outsourcingu (Polen) wollen wir mit diesem Projekt einen konzeptionellen Rahmen für die Einführung von Erfahrungslernen in die formale Bildung schaffen.

Mehrere formale und nicht-formale Pädagogen und Experten haben im Rahmen dieses Projekts auf dem Gebiet des Erfahrungslernens gearbeitet. Durch ihren Beitrag und die harte Arbeit des Projektteams wird dieser Rahmen einen großen Einblick geben und eine wichtige Grundlage für die Implementierung des Erfahrungslernens in die formale Bildung bilden.

Wir möchten unseren Partnern und allen, die an diesem Projekt beteiligt sind, danken. Ohne ihren Einsatz wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Learning by Doing: Erfahrungsorientiertes Lernen in der formalen Schulbildung Projektteam



INHALT



VORWORT	3
ÜBER DAS PROJEKT	6
PROJEKTZUSAMMENFASSUNG	6
KONZEPTIONELLER RAHMEN	11
NEUE KOMPETENZAGENDA EUROPA	12
KOMPETENZEN	15
PAKT FÜR KOMPETENZEN	15
Kompetenzgarantie	16
Neuer Europass	17
FORMALE BILDUNG UND KOMPETENZAGENDA	19
Lehrkräfte, Ausbilder und Schulleiter - Initiativen	19
Digitale Bildung: Kostenlose Tools zur Selbstreflexion	19
KOMPETENZEN	19
Was bedeutet Kompetenz?	19
Einführung in die 8 Schlüsselkompetenzen	20
8 Schlüsselkompetenzen Matrix der Kompetenzen	20
THEORIE DES ERFAHRUNGSBASIERTEN LERNENS	27
GRUNDLAGENWISSENSCHAFTLER DES ERFAHRUNGSLERNENS	27
Alice Y. KOLB.	27
David A. KOLB.	28
THEORIE	29
Von der Erfahrung zum Wissen	29
ERFAHRUNGSBASIERTER LERNZYKLUS	30
KOLB LERNSTILE	30
KOLB ROLLENPROFILE FÜR ERZIEHER	34
LERNRÄUME	36
DIE JÜNGSTE ENTWICKLUNG DES ERFAHRUNGSBASIERTEN LERNENS IM LEHRPLAN DER FORMALEN BILDUNG IM K12-BEREICH	37
LEHRPLAN DER FORMALEN BILDUNG IM SEKUNDARBEREICH	39
FALLSTUDIEN	42
RUBRIK FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK (NICHT-FORMALE BILDUNG)	51
RÜCKMELDUNGEN VON FORMALEN AUSBILDERN	63
SCHLUSSFOLGERUNG	79
REFERENZEN	80

ÜBER DAS PROJEKT

Learning by Doing: Erfahrungslernen in der formalen Schulbildung ist ein Projekt der Leitaktion 2: Kooperationspartnerschaften in der Schulbildung, das durch das Erasmus+ Programm der Europäischen Union finanziert wird. Das Projekt besteht aus einem Partnerschaftskonsortium von Experten aus den Bereichen nicht-formale Bildung, Erfahrungsbasiertes Lernen und Jugendarbeit. Das Projektkonsortium besteht aus:

- ~ **Portugal** Colegio Mach Sardao
- ~ **Malta** VisMedNet Verband
- ~ **Österreich** Zentrum für Innovative Bildung
- ~ **Polen** Fundacja Europejski Instytut Outsourcingu
- ~ **Türkei** Experiental Training Center Associatin (DeM)
- ~ **Griechenland** Europroodos Educational Group Einzelmitglied Privatunternehmen

PROJEKTZUSAMMENFASSUNG

Die Initiativen der Europäischen Union im Bereich der Schulbildung, einschließlich des Einsatzes nicht-formalen Lernens in der formalen Bildung, unterstützen die Innovation des Unterrichts, indem sie sowohl die kontinuierliche berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte als auch die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen der Schüler fördern. Gleichzeitig gibt es in der heutigen, sich schnell verändernden Welt einige Schlüsselkompetenzen, die Kinder brauchen, um in der Schule erfolgreich zu sein (kritisches Denken, Lernen zu lernen usw.), die sie aber nicht jeden Tag in ihrem Leben praktizieren; daher werden die meisten Kinder diese Fähigkeiten nie wirklich ausbauen. Erfahrungslernen ist das beste Paradigma für Bildungsinnovation und die Übertragung einer nicht-formalen Lernmethode auf die formale Bildung. Genauer gesagt handelt es sich beim Erfahrungslernen um eine Bildungsphilosophie, die darauf abzielt, die Erfahrungen der Schüler zum Lernen zu nutzen. Es ist das Gegenteil von lehrbuchbasiertem Lernen. Indem man die Dinge aus dem Klassenzimmer herausnimmt und sie stattdessen in einen realen Kontext bringt, können die Kinder die Informationen, die ihnen in der Schule beigebracht werden, auf eine interessantere Art und Weise lernen, die auch praktisches Lernen beinhaltet.

Im Rahmen des Projekts sollen die folgenden Bedürfnisse erfüllt werden:

Für die Zusammenfassung

- Initiativen, die ihre Arbeit erleichtern: Durch die vorgeschlagenen erlebnisorientierten Aktivitäten werden die Schüler konzentrierter und fokussierter im Klassenzimmer sein, und sie werden ihre Energie in die erlebnisorientierten Aktivitäten stecken und somit nicht störend wirken, was die Arbeit der Lehrer erleichtert.
- Neue didaktische Methoden, die ihren Unterricht für die Schüler attraktiver machen: Mit den Aktivitäten des Projekts werden die teilnehmenden Lehrer die Rolle eines "Tutors" oder "Moderators" anstelle eines "Dozenten" einnehmen, der oft sein Publikum verliert.
- Weiterbildungsmöglichkeiten: Die teilnehmenden Lehrkräfte werden wichtige Erfahrungen im Bereich des Erfahrungslernens sammeln und neue pädagogische Ansätze erlernen können, die sie ihr ganzes Berufsleben lang begleiten werden. Außerdem erhalten sie einen Wissenstransfer von Pädagogen, die auf nichtformale Bildung spezialisiert sind.



Für Schulleiterinnen und Schulleiter:

- Neue Ausbildungskonzepte, die die Schule nicht nur für Schüler und ihre Eltern, sondern auch für Lehrer, die einen innovativen Arbeitsplatz suchen, attraktiver machen: Nach Abschluss des Projekts werden die teilnehmenden Schulen die Möglichkeit haben, neue innovative Ansätze, pädagogische Methoden und Ausbildungsinitiativen einzuführen, die dem schulischen Umfeld neue Impulse verleihen und mehr Schüler, Eltern und Lehrer als bisher anziehen werden.
- Innovationen, die es ihnen ermöglichen, als "Modellschule" bezeichnet zu werden oder später den Titel "Versuchsschule" zu erhalten: Nach Abschluss des Projekts wird die Leitung der teilnehmenden Schulen über die geeigneten Instrumente verfügen, um sie weiterzuentwickeln und den Titel "Modell-" oder "Versuchsschule" für Schüler im Alter von 15 bis 18 Jahren, einschließlich lernbehinderter Schüler, zu erhalten.
- Motivation zu einer aktiveren Teilnahme am Lernprozess: Indem die Dinge aus dem Klassenzimmer herausgenommen und stattdessen in einen realen Kontext gebracht werden, lernen die teilnehmenden Schüler auf interessantere Weise und mit praktischem Lernen. Sie werden aktiviert und lernen ständig neue Dinge. Durch die Aktivitäten verlassen die SchülerInnen ihre Komfortzone und nehmen an einer innovativen Ausbildung durch Spiele teil.
- Aneignung von Schlüsselkompetenzen: Unser Projekt wird ihre Schlüsselkompetenzen verbessern, wobei der Schwerpunkt auf kritischem Denken, Lernfähigkeit und staatsbürgerlichen Kompetenzen durch die Teilnahme an erfahrungsbasierten Lernaktivitäten liegt. Dies wird ihnen auch helfen, die Soft Skills zu entwickeln, die nicht nur für ihre weiterführenden Studien, sondern auch langfristig notwendig sind.
- Sich im schulischen Umfeld wohlfühlen: Mit den vorgeschlagenen erlebnisorientierten Aktivitäten werden Schüler mit Lernschwierigkeiten aktiver am Lernen teilnehmen, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs verringert.

Das Projekt zielt darauf ab:

- ï Stärkung des Bewusstseins für Erfahrungslernen als nicht-formale Bildungspraxis
- ï Erprobung und Umsetzung von Methoden des Erfahrungslernens aus der nicht-formalen Bildung in der formalen Schulbildung
- ï Verbesserung der Schlüsselkompetenzen der Schülerinnen und Schüler unter besonderer Berücksichtigung des kritischen Denkens, des Lernens, wie man lernt, sowie der staatsbürgerlichen Kompetenzen durch ihre Teilnahme an erfahrungsbasierten Lernaktivitäten
- ï Verbesserung der Fähigkeiten der Lehrkräfte und Erweiterung ihrer praktischen Erfahrung durch den Einsatz neuer pädagogischer Methoden
- ï Wissenstransfer zwischen Lehrern mit formalem Bildungshintergrund und Pädagogen, die auf nicht-formale Bildung spezialisiert sind

Das Projekt wird drei Hauptergebnisse liefern:

1. **Ein theoretischer und methodischer Rahmen für die Anwendung des Erfahrungslernens in der formalen Bildung**, der den Lehrern neue didaktische Methoden an die Hand gibt, die ihren Unterricht für die Schüler attraktiver machen, und ihnen die Möglichkeit gibt, sich weiterzubilden, da sie neue pädagogische Ansätze

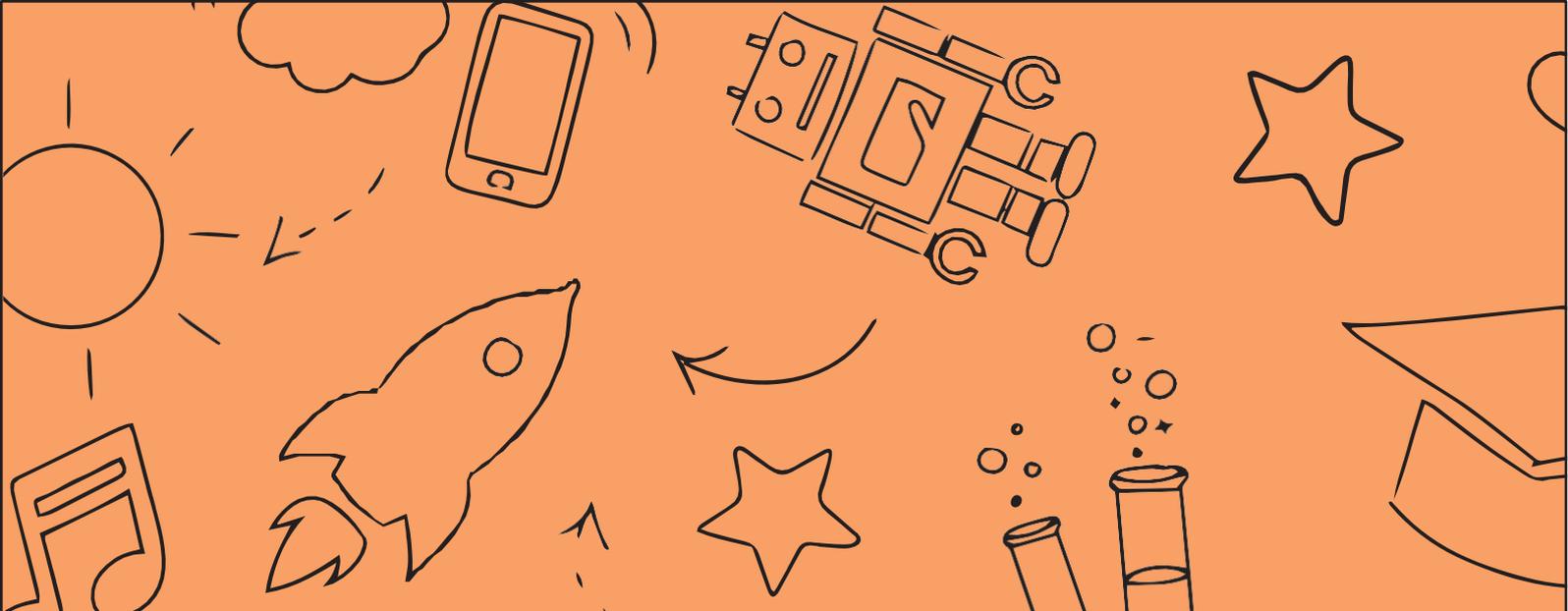


erlernen können, die sie ihr ganzes Berufsleben lang begleiten werden. Außerdem werden die Schulen mit neuen Ausbildungskonzepten ausgestattet, die die Schule nicht nur für Schüler und deren Eltern attraktiver machen, sondern auch für Lehrer, die einen innovativen Arbeitsplatz und Innovationen suchen, die es ihnen ermöglichen, als "Modellschule" bezeichnet zu werden oder später den Titel "Experimental School" zu erhalten

2. **Ein Repository mit Schulungsmaterial und Aktivitäten des Erfahrungslernens**, das die teilnehmenden Lehrer in die Lage versetzt, die Rolle eines "Tutors" oder "Moderators" anstelle des "Dozenten" einzunehmen, der oft seine Zuhörerschaft verliert, und eine wichtige Erfahrung im Bereich des Erfahrungslernens zu sammeln und neue pädagogische Ansätze zu erlernen, die sie für den Rest ihres Berufslebens begleiten werden.
3. **Wissenstransfer an Lehrer und Schüler**, der Lehrer und Schüler dazu motiviert, sich aktiver am Lernprozess zu beteiligen. Indem sie die Dinge aus dem Klassenzimmer herausnehmen und sie stattdessen in einen realen Kontext bringen. Außerdem werden sie ihre gewohnte Umgebung verlassen und an einer innovativen Ausbildung durch Spiele teilnehmen. Außerdem werden die Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen verbessert und sie fühlen sich in der Schulumgebung wohl: Mit den vorgeschlagenen erlebnisorientierten Aktivitäten werden Schüler mit Lernschwierigkeiten aktiver am Lernen teilnehmen und die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs verringern. Außerdem werden die Schüler konzentrierter und fokussierter im Klassenzimmer sein. Sie werden ihre Energie in die erlebnisorientierten Aktivitäten einbringen und somit nicht stören, was die Arbeit der Lehrer erleichtert. Schließlich erhalten die Lehrer einen Wissenstransfer von Pädagogen, die auf nicht-formale Bildung spezialisiert sind.







KONZEPTIONELLER RAHMEN



KONZEPTIONELLER RAHMEN

Bevor auf konkrete Unterrichtspläne eingegangen wurde, wurde ein theoretischer und methodischer Rahmen dafür entwickelt, wie Erfahrungslernen auf die formale Schulbildung angewendet werden kann.

Zielgruppe / die Empfänger des Rahmens sind:

- Schullehrer, denen es an neuen didaktischen Methoden und Weiterbildungsmöglichkeiten mangelt
- Schulleiter, die neue Ausbildungskonzepte benötigen, um ihre Schule attraktiver und innovativer zu machen
- Andere Akteure der formalen Bildung, die an nicht-formalen Lernpraktiken interessiert sind

Dieser methodische Rahmen enthält die jüngsten Aktualisierungen der Theorie des experimentellen Lernens (Experiential Learning Cycle) und bietet alle neuesten Trends im Bereich der konkreten Aktivitäten und Techniken des experimentellen Lernens.

Dieser Rahmen dient als Rubrik, die den Entwicklern von Bildungsprogrammen/Lehrplänen hilft, formale Bildungsprogramme im Einklang mit der Theorie des Erfahrungslernens zu gestalten.

Die Denkweise für dieses Projekt basiert auf der New Skills Agenda (Neue Kompetenzagenda) für Europa, die 2016 von der Europäischen Kommission verabschiedet wurde.

Methodik für die Entwicklung des Rahmens:

- Der erste Schritt war die Durchführung einer **Sekundärforschung** zum Erfahrungslernen als Lernprozess: Experiential Learning Cycle als konkretes Konzept. Lernstile im Erfahrungslernen, Pädagogen-Rollenprofile. Zum Beispiel ist im theoretischen Rahmen das Kolb-Inventar für Lernstile enthalten, das hauptsächlich für die Erwachsenenbildung entwickelt wurde, und Kolbs Pädagogen-Rollenprofile, die für Schullehrer weiter angepasst werden mussten.
- Für die Entwicklung der Methodik organisierte jeder Partner in seinem Land Fokusgruppen mit Vertretern der formalen und nicht formalen Bildung. Insgesamt wurden 4 Fokusgruppen organisiert, deren Berichte in die Methodikkomponente einfließen.
- Einholung von **Feedback von externen Parteien und Fertigstellung des Rahmens**
- In einem letzten Schritt wurde der Entwurf des Rahmens an **Experten zur Überprüfung** weitergeleitet. Die Experten gaben ihre Kommentare zu den Rückmeldungen ab und nahmen die Rubrik für die formale Bildung an.



NEUE KOMPETENZAGENDA EUROPA ¹

Im Juli 2020 stellte die Europäische Kommission die neue Kompetenzagenda für Europa vor, die auf der Kompetenzagenda der Kommission von 2016 aufbaut. Mit der Kompetenzagenda wird eine völlig neue Dynamik eingeführt, die sich auf die Qualifizierung für einen Arbeitsplatz konzentriert. Sie kombiniert einen Europäischen Pakt für Kompetenzen, der alle Interessengruppen zusammenbringt, mit einem stark aufgestockten EU-Haushalt, wie von der Kommission im Mai vorgeschlagen, und ehrgeizigen quantitativen Zielen bis 2025. ²

Die Europäische Kompetenzagenda ist ein ehrgeiziger Fünfjahresplan, der Einzelpersonen und Unternehmen dabei helfen soll, mehr und bessere Kompetenzen zu entwickeln und diese auch zu nutzen, und zwar durch:

- Stärkung der nachhaltigen Wettbewerbsfähigkeit, wie im [Europäischen Green Deal](#) dargelegt
- Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit, Umsetzung des ersten Grundsatzes der [europäischen Säule sozialer Rechte](#): Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung und lebenslangem Lernen für alle, überall in der EU
- Aufbau einer Krisenresistenz auf der Grundlage der während der COVID-19-Pandemie gewonnenen Erkenntnisse

Die Europäische Qualifikationsagenda umfasst 12 Aktionen, die sich auf vier Bausteine verteilen³:

AKTION	INITIATIVE
Ein Aufruf zu einer gemeinsamen Aktion	Aktion 1: Ein Pakt für Kompetenzen Mobilisierung aller Partner, um mehr und bessere Ausbildungsmöglichkeiten für Menschen zu schaffen und öffentliche und private Investitionen im gesamten industriellen und qualifikationsbezogenen Ökosystem freizusetzen.
Maßnahmen, die sicherstellen, dass die Menschen über die richtigen Fähigkeiten für den Arbeitsplatz verfügen	Aktion 2: Stärkung der Qualifikationsinformationen. Um die Qualifikationen für einen Arbeitsplatz zu erhalten, brauchen wir Online-Echtzeitinformationen über den Qualifikationsbedarf, auch auf regionaler und sektoraler Ebene, unter Verwendung von Big-Data-Analysen offener Stellen, und müssen diese weithin verfügbar machen.

¹ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

² https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

³ https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197



AKTION	INITIATIVE
<p>Maßnahmen, die sicherstellen, dass die Menschen über die die richtigen Fähigkeiten für den Arbeitsplatz verfügen</p>	<p>Aktion 3: EU-Unterstützung für strategische nationale Weiterbildungsmaßnahmen.</p> <p>Die Mitgliedstaaten werden moderne und umfassende nationale Qualifikationsstrategien ausarbeiten und sich mit den nationalen Arbeitsagenturen zusammenschließen, um diese umzusetzen. Dies kann mit einem strategischeren Ansatz für die legale Migration verbunden werden, der darauf ausgerichtet ist, Talente besser anzuziehen und zu halten.</p> <p>Aktion 4: Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur beruflichen Bildung (VET)</p> <p>Ein neuer Ansatz, um die berufliche Aus- und Weiterbildung moderner, attraktiver für alle Lernenden, flexibler und fit für das digitale Zeitalter und den grünen Wandel zu machen.</p> <p>Aktion 5: Umsetzung der Europäischen Hochschulinitiative und Qualifizierung von Wissenschaftlern.</p> <p>Aufbau langfristiger transnationaler Allianzen zwischen Hochschuleinrichtungen in ganz Europa und Entwicklung einer Reihe von Kernkompetenzen für Forscher.</p> <p>Aktion 6: Qualifikationen zur Unterstützung der beiden Übergänge.</p> <p>Entwicklung einer Reihe von grünen Kernkompetenzen, statistische Überwachung der Ökologisierung unserer Arbeitsplätze, Förderung digitaler Kompetenzen durch einen Aktionsplan für digitale Bildung und IKT-Einführungskurse.</p>



AKTION	INITIATIVE
<p>Maßnahmen, die sicherstellen, dass die Menschen über die die richtigen Fähigkeiten für den Arbeitsplatz verfügen</p>	<p>Aktion 7: Mehr MINT-Absolventen und Förderung von unternehmerischen und transversalen Fähigkeiten.</p> <p>Junge Menschen, insbesondere Frauen, sollen für die Bereiche Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen und Mathematik begeistert werden. Ziel ist die verstärkte Unterstützung von Unternehmern und der Erwerb von Querschnittskompetenzen wie Zusammenarbeit und kritisches Denken.</p> <p>Aktion 8: Kompetenzen für das Leben</p> <p>Über den Arbeitsmarkt hinaus soll die Erwachsenenbildung für alle - Jugendliche und Erwachsene - in Bereichen wie Medienkompetenz, Bürgerkompetenz, Finanz-, Umwelt- und Gesundheitskompetenz gefördert werden.</p>
<p>Instrumente und Initiativen zur Unterstützung der Menschen auf ihrem Weg des lebenslangen Lernens</p>	<p>Aktion 9: Initiative zu individuellen Lernkonten</p> <p>Entdecken Sie, ob und wie tragbare und qualitätsgeprüfte Schulungsansprüche dazu beitragen könnten, lebenslanges Lernen für alle zu fördern.</p> <p>Aktion 10: Ein europäischer Ansatz für Mikro-Zeugnisse.</p> <p>Die Ausbildungskurse werden immer kürzer und gezielter und finden häufig online statt. Ziel ist es, europäische Standards zu schaffen, die dazu beitragen sollen, die Ergebnisse einer solchen Ausbildung anzuerkennen.</p> <p>Aktion 11: Neue Europass-Plattform. Die Europass-Plattform bietet Online-Tools und Anleitungen zum Verfassen von Lebensläufen, schlägt maßgeschneiderte Stellen und Lernangebote vor, bietet Informationen für Arbeitssuchende und ist in 29 Sprachen verfügbar. www.europa.eu/europass.</p>



AKTION	INITIATIVE
	<p>Aktion 12: Verbesserung der Rahmenbedingungen</p> <p>Rahmenbedingungen für die Freisetzung von Investitionen der privaten Investitionen in Kompetenzen Ein Schlüsselement der Kompetenzagenda ist der stark aufgestockte EU-Haushalt als Katalysator Mitgliedstaaten und private Akteure zu in Qualifikationen zu investieren. Das Ziel ist die Verbesserung Transparenz bei Investitionen in Qualifikationen und neue Finanzierungsmechanismen zu erkunden wie z.B. Social Impact Bonds, um Anreize für Investitionen.</p>

Der Plan ist, mit allen Mitgliedstaaten zusammenzuarbeiten und das Recht auf Ausbildung und lebenslanges Lernen zu verwirklichen, das in der **Europäischen Säule sozialer Rechte** verankert ist. Die Kommission initiiert, dass alle Europäer, die in Städten oder abgelegenen ländlichen Gebieten leben, davon profitieren.

KOMPETENZEN

Qualifikationen sind der Schlüssel zu nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit, Resilienz und sozialer Gerechtigkeit für alle. Die Unternehmen brauchen Arbeitskräfte mit den für die Bewältigung des grünen und digitalen Wandels erforderlichen Fähigkeiten, und die Menschen müssen die Möglichkeit haben, die richtige Bildung und Ausbildung zu erhalten, um im Leben erfolgreich zu sein. Qualifikationen sind eine Antwort auf die Notwendigkeit für Unternehmen, wettbewerbsfähig zu bleiben und gleichzeitig soziale Fairness für alle zu gewährleisten.⁴

Die richtigen Qualifikationen zu haben, bedeutet, in der Lage zu sein, in Beschäftigung zu bleiben und Jobwechsel leichter zu meistern. Dies setzt voraus, dass Menschen in der gesamten EU unabhängig von Geschlecht, Rasse oder ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexueller Ausrichtung,



einschließlich gering qualifizierter Erwachsener und Menschen mit Migrationshintergrund, gleichberechtigten Zugang zu zusätzlichen Qualifizierungsmöglichkeiten erhalten. Ebenso sollten alle Gebiete abgedeckt werden, von Großstädten bis zu ländlichen, küstennahen oder abgelegenen Gebieten in der gesamten EU.⁵

PAKT FÜR KOMPETENZEN

Der Pakt für Kompetenzen ist die erste und jüngste Entwicklung im Rahmen der neuen Initiative "Skills Agenda for Europe". Er wurde am 10. November 2020 ins Leben gerufen und ist eine Aufforderung, die Kräfte zu bündeln, um die Europäerinnen und Europäer besser zu qualifizieren und weiterzubilden.

Der Pakt für Kompetenzen ist ein neues Engagement- und Governance-Modell für Kompetenzen. Industrie, öffentliche und private Arbeitgeber, Sozialpartner, Handelskammern, Bildungs- und Ausbildungsanbieter und Arbeitsagenturen werden aufgefordert, zusammenzuarbeiten und eine gemeinsame Vision und Aktion zu entwickeln. Insbesondere werden groß angelegte Partnerschaften, auch auf regionaler Ebene, in strategischen industriellen Ökosystemen und in den im Europäischen Green Deal festgelegten Schwerpunktbereichen eingerichtet, um ehrgeizige Verpflichtungen zu erfüllen⁶

Insbesondere werden öffentliche und private Organisationen sowie alle eingeladen, die bei dieser Umgestaltung der Arbeitswelt eine Schlüsselrolle spielen können. Der Pakt zielt darauf ab:

4 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

5 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

6 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197



- Förderung einer Kultur des lebenslangen Lernens für alle
- Aufbau starker Qualifikationspartnerschaften
- Überwachung von Qualifikationsbedarf und -nachfrage
- Einsatz gegen Diskriminierung, für die Gleichstellung der Geschlechter und für Chancengleichheit
- Mobilisierung von Ressourcen und Schaffung von Anreizen für alle relevanten Stakeholder, damit sie konkrete Maßnahmen zur Höherqualifizierung und Umschulung der Arbeitskräfte ergreifen

Um die Zusammenarbeit der verschiedenen beteiligten Organisationen zu unterstützen, wird der Pakt für Kompetenzen einige spezielle Dienste anbieten. Er wird insbesondere als Vernetzungsstelle, als Wissensdrehscheibe und als Beratungs- und Ressourcendrehkreise fungieren. Diese drei Zentren werden Unterstützung bei der Partnersuche, Webinare und Seminare zur Information und Beratung bei der Ermittlung von Möglichkeiten anbieten.⁷ Im Rahmen des Pakts wird die Kommission eine zentrale Anlaufstelle auf EU-Ebene einrichten, über die jeder Zugang zu Informationen über EU-Finanzierungen und -Programme für die Qualifikationsentwicklung von Menschen im erwerbsfähigen Alter hat. Aufbauend auf dem Cedefop-Pilotprojekt zur Big-Data-Analyse wird ein ständiges Online-Tool geschaffen, in dem "Echtzeit"-Informationen veröffentlicht werden, damit sie von allen interessierten Akteuren genutzt werden können. Die Kommission wird auch Partnerschaften zur Nutzung von Daten aus privaten Jobportalen und nationalen Qualifikationsinformationen prüfen.⁸

Kompetenzgarantie

Die Kommission begrüßt auch die Initiative der "Skills Guarantee" (Kompetenzgarantie). Insbesondere die "Skills Guarantee" ist ein Schritt in die richtige Richtung für die Erwachsenenbildung und für gering qualifizierte Menschen. Wie es in der Mitteilung richtig heißt, sind "die meisten Mitglieder der europäischen Erwerbsbevölkerung in den nächsten zwei Jahrzehnten bereits heute erwachsen", weshalb eine Konzentration auf die Erwachsenenbildung zur Umschulung und Höherqualifizierung der Menschen dringend erforderlich ist.⁹

Im Rahmen der Kompetenzagenda wird die Kommission europäische Standards für die Qualität und Transparenz von Mikrodiplomen entwickeln, damit diese auf dem gesamten europäischen Arbeitsmarkt und im europäischen Bildungsraum vertrauenswürdig sind, anerkannt und genutzt werden können. Auf diese Weise können sie mit nationalen Qualifikationsrahmen und dem europäischen Qualifikationsrahmen gekoppelt werden. Als eine Möglichkeit, Kurzausbildungen einen vertrauenswürdigen und verständlichen Wert zu verleihen, haben sie ein großes Potenzial, Menschen dabei zu helfen, ihre Fähigkeiten während ihrer gesamten Laufbahn zu verbessern oder neue Fähigkeiten zu erwerben, und zwar mit der Flexibilität, die sie benötigen. Sie sind auch für reguläre Studenten und Hochschulabsolventen nützlich, insbesondere um übertragbare Fähigkeiten zu entwickeln, die Studenten aller Fachrichtungen für ihre künftige Laufbahn benötigen.¹⁰

7 <https://ied.eu/blog/new-skills-agenda-for-europe-2020/>

8 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197

9 https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/EAEA_statement_skills-garantie.pdf



Neuer Europass

Der Europass ist das EU-Instrument für Arbeitnehmer, Arbeitsuchende, Lernende und Freiwillige, mit dem sie ihre Karriere planen und Zugang zu Instrumenten und Informationen über das Arbeiten und Lernen in Europa erhalten können.

Die neue Europass-Plattform bietet ein neues, mehrsprachiges Online-E-Portfolio-Tool, in das die Menschen Informationen über ihre Fähigkeiten, Qualifikationen und Erfahrungen eintragen, maßgeschneiderte Vorschläge für Stellen (über EURES) und Ausbildungsmöglichkeiten erhalten und Bewerbungen vorbereiten und verfolgen können. Die neue Plattform, die in 29 Sprachen verfügbar ist, umfasst auch aktualisierte Tools für die Gestaltung von Lebensläufen und Anschreiben sowie eine persönliche Bibliothek, in der der Einzelne alle seine Informationen in einem sicheren Online-Tool speichern kann. ¹¹





FORMALE BILDUNG UND KOMPETENZAGENDA

B

FORMALE BILDUNG UND KOMPETENZAGENDA

Jeder hat das Recht auf eine qualitativ hochwertige und integrative allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen, die Schlüsselkompetenzen und Grundfertigkeiten entwickelt. Schlüsselkompetenzen und Grundfertigkeiten werden von allen für persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Eingliederung und aktive Bürgerschaft benötigt.¹² Im Folgenden sind einige Beispiele für Initiativen der EU aufgeführt.

Lehrkräfte, Ausbilder und Schulleiter - Initiativen ¹³

Die Europäische Union arbeitet daran, die Lehrberufe aufzuwerten und allen Lehrern, Ausbildern und Schulleitern eine qualitativ hochwertige Erstausbildung und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten zu bieten. Lehrkräfte, Ausbilder und Schulleiter spielen eine zentrale Rolle bei der Bereitstellung einer hochwertigen, integrativen Bildung für alle Lernenden. Während der COVID-19-Pandemie passten sie sich rasch an die Schulschließungen an und wechselten zu Fernunterricht und gemischten Unterrichtsformen, um sicherzustellen, dass ein effektives Lernen weiterhin möglich war.

Ohne die Einbeziehung und das Engagement dieser Fachleute wird keine Bildungsreform erfolgreich sein. Sie spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung und Umsetzung innovativer Lehrpläne und Unterrichtspraktiken, die den Lernenden die Schlüsselkompetenzen vermitteln, die sie benötigen, um in Europas nachhaltiger digitaler Wirtschaft der Zukunft erfolgreich zu sein.¹⁴

Digitale Bildung: Kostenlose Tools zur Selbstreflexion

Die Europäische Union fördert die Entwicklung eines leistungsstarken europäischen Ökosystems für digitale Bildung und versucht, die Kompetenzen und Fähigkeiten der Bürger für den digitalen Wandel zu verbessern.

Die Instrumente zur Selbstreflexion über digitale Kompetenzen in der Bildung SELFIE (einschließlich WBL-Modul) und SELFIE for TEACHERS werden von der Europäischen Kommission betrieben und sind kostenlos in allen EU-Amtssprachen verfügbar.¹⁵

KOMPETENZEN

Was bedeutet Kompetenz?

Das Wort "Kompetenz" bedeutet eine Mischung aus Wissen, Fähigkeiten und Verantwortung: Man ist "kompetent", wenn man in der Lage ist, in einer bestimmten Situation gut zu handeln. Kompetent zu sein bedeutet nicht nur, etwas zu wissen oder eine Vorstellung von einem bestimmten Thema zu haben, sondern auch, dieses Wissen in einem bestimmten Kontext und in einer bestimmten Situation in die Praxis umzusetzen.

Kompetenz wird definiert als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten, die in einem bestimmten Kontext nützlich sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen, die zur persönlichen Entfaltung und Entwicklung, zur aktiven Bürgerschaft, zur sozialen Eingliederung und zur Beschäftigung beitragen.

¹² <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/school-education-initiatives/key-competences-and-basic-skills>

¹³ https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/index_en

¹⁴ <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/teachers-trainers-and-school-leaders/about-teachers-trainers-and-school-leaders>

¹⁵ <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about/self-reflection-tools>



Einführung in die 8 Schlüsselkompetenzen

Im Dezember 2006 verabschiedeten das Europäische Parlament und der Rat die Empfehlung für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.¹⁶ Die Idee hinter dieser politischen Initiative war es, Bildungsstrategien für den Aufbau und die Pflege einer wettbewerbsfähigen, wissensbasierten Wirtschaft und für viel mehr sozialen Zusammenhalt in Europa zu entwickeln. Schlüsselkompetenzen werden als grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen definiert, die jeder europäische Bürger im Laufe seines Lebens erwerben und entwickeln sollte. (EU-Parlament, 2006).

Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleich wichtig angesehen, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer wissensbasierten Gesellschaft beitragen kann. Sie sind in der Lage, ihre Entwicklung in einer standardisierten Struktur darzustellen, die von der Außenwelt anerkannt und validiert werden kann.

8 Schlüsselkompetenzen- Matrix der Kompetenzen

Um das Konzept der von der Europäischen Kommission festgelegten Schlüsselkompetenzen und die zu ihrer Ausübung erforderlichen Fähigkeiten vollständig zu verstehen, können Sie die folgende Matrix-Tabelle einsehen:

Kompetenz	Aktion Leistung	Fähigkeiten
Kommunikation in der Muttersprache	<p>1. Gedanken und Ideen wirksam artikulieren, indem sie mündliche, schriftliche und non verbale Kommunikationsfähigkeiten in einer Vielzahl von Formen und Kontexten nutzen.</p> <p>2. Effektiv zuhören, um Bedeutungen zu entschlüsseln (Wissen, Werte, Einstellungen, Absichten).</p> <p>3 .Kommunikation für verschiedene Zwecke (um zu informieren, anzuleiten, zu motivieren und zu überzeugen) und in unterschiedlichen Umgebungen nutzen.</p>	<p>S1. Die Fähigkeit, Konzepte, Gefühle, Fakten oder Meinungen in mündlicher Form zu verstehen und zu interpretieren.</p> <p>S2. Fähigkeit, Konzepte, Gefühle, Tatsachen oder Meinungen in schriftlicher Form zu verstehen und zu interpretieren.</p> <p>S3. Fähigkeit, Konzepte, Gefühle, Fakten oder Meinungen in mündlicher Form auszudrücken.</p> <p>S4. Fähigkeit, Konzepte, Gefühle, Fakten oder Meinungen in schriftlicher Form auszudrücken.</p> <p>S5. Fähigkeit, die Welt zu interpretieren und mit anderen in Beziehung zu treten. S6. Fähigkeit, in jeder Situation auf angemessene und kreative Weise zu interagieren.</p>



Kompetenz	Aktion Leistung	Fähigkeiten
Kommunikation in Fremdsprachen	<p>1. Gedanken und Ideen in einer Fremdsprache in einer Vielzahl von Formen und Kontexten wirksam artikulieren.</p> <p>2. Effektiv zuhören, um Bedeutungen zu entschlüsseln.</p> <p>3. Kommunikation für verschiedene Zwecke und in fremden Umgebungen nutzen.</p>	<p>S1. Fähigkeit, Konzepte, Gefühle zu verstehen und zu interpretieren Fakten, oder Meinungen in mündlicher Form.</p> <p>S2. Fähigkeit, Konzepte, Gefühle zu verstehen und zu interpretieren Fakten, oder Stellungnahmen in schriftlicher Form.</p> <p>S3. Fähigkeit, Konzepte auszudrücken, Gefühle, Fakten oder Meinung in mündlicher Form.</p> <p>S4. Fähigkeit, Konzepte, Gefühle, Fakten usw. auszudrücken Meinung In geschrieben bilden.</p>
Kommunikation in Fremdsprachen	<p>1. Gedanken und Ideen in einer Fremdsprache in einer Vielzahl von Formen und Kontexten wirksam artikulieren.</p> <p>2. Effektiv zuhören, um Bedeutungen zu entschlüsseln.</p> <p>3. Kommunikation für verschiedene Zwecke und in fremden Umgebungen nutzen.</p>	<p>S5. Fähigkeit, die Welt zu interpretieren und mit anderen in Beziehung zu treten. S6. Fähigkeit, in jeder Situation auf angemessene und kreative Weise zu interagieren.</p> <p>S7. Kenntnis von Wortschatz, Grammatik und Sprache.</p> <p>S8. Wertschätzung der kulturellen Vielfalt.</p> <p>S9. Fähigkeit, die Fachsprache je nach Arbeitsbereich zu verwenden.</p>



<p>Mathematische Kompetenz und Grundkompetenzen in Wissenschaft und Technik</p>	<p>1. Demonstration der Fähigkeit, mit Zahlen und anderen mathematischen Konzepten zu argumentieren.</p> <p>2. Demonstration der Fähigkeit, wissenschaftliche und numerische Informationen auf der Grundlage ihrer Quellen und der zu ihrer Gewinnung verwendeten Methoden zu bewerten.</p> <p>3. Demonstration der Fähigkeit, wissenschaftliche Argumente auf der Grundlage von Belegen zu bewerten und Schlussfolgerungen aus solchen Argumenten in angemessener Weise anzuwenden.</p>	<p>S1. Fähigkeit, konstruktives Denken anzuwenden, um ein Problem in jeder Situation zu lösen.</p> <p>S2. Verständnis von mathematischen Begriffen und Konzepten und Wissen, wie man sie anwendet.</p> <p>S3. Kenntnis der Grundprinzipien der natürlichen Welt, wissenschaftlicher Konzepte, Methoden und technologische Prozesse</p> <p>S4. Rechenfertigkeit (Fähigkeit, grundlegende Berechnungen durchzuführen)</p>
--	--	---



Kompetenz	Aktion Leistung	Fähigkeiten
Digitale Kompetenz	<p>1. Technologie effektiv anwenden: Technologie als Werkzeug für zu recherchieren, zu organisieren, zu bewerten, und Informationen zu kommunizieren.</p> <p>2. Digitale Technologien nutzen, Kommunikations-/Netzwerk Werkzeuge und soziale Medien angemessen für den Zugang zu, verwalten, integrieren, bewerten, und Informationen zu erstellen, um erfolgreich in einer bestimmten Umgebung zu arbeiten.</p> <p>3. Grundlegendes Verständnis der ethischen und rechtlichen Fragen im Zusammenhang mit dem Zugang und Nutzung von Informations Technologien.</p>	<p>S1. Kritische Nutzung der der Informationstechnologie für Arbeit S2. Grundlegende Fähigkeiten im Bereich IKT S3. Verstehen der Rolle, Chancen und Risiken im Zusammenhang mit IKT im täglichen Leben. S4. Fähigkeit zur Nutzung und Umgang mit technischen Werkzeugen und Maschinen.</p>
Lernen zu lernen	<p>1. Engagement zeigen für Lernen als lebenslangen Prozess.</p> <p>2. Selbstgesteuertes Lernen: über die Beherrschung der Grundfertigkeiten hinaus zu erforschen und zu erweitern, eigenes Lernen und Möglichkeiten um Fachwissen zu erwerben.</p> <p>3. Zeigen Sie Initiative, um Fähigkeiten auf ein professionelles Niveau zu bringen.</p> <p>4. Kritische Reflexion über vergangene Erfahrungen zu reflektieren</p>	<p>S1. Fähigkeit zur Verfolgung und verschiedene Arten von Lernen. S2. Erkennen von verfügbaren Gelegenheiten. S3. Fähigkeit, Prozesse zu gewinnen und Aneignung neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen für Karriereziele.</p>



Kompetenz	Aktion Leistung	Fähigkeiten
Soziale und staatsbürgerliche Kompetenzen	<p>1. Effektiv mit anderen interagieren: wissen, wann es angemessen ist und wann es angebracht ist, zuzuhören und wann sprechen, sich respektvoll und in professioneller Weise zu verhalten.</p> <p>2. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit: Anpassung an Veränderungen (an unterschiedliche gesellschaftliche Rollen, Aufgaben Verantwortlichkeiten, Zeitpläne, und Kontexte, effektives Arbeiten in einem Klima sich ändernder Prioritäten) und flexibel sein (auf Feedback reagieren, stressresistent sein. Stressresistenz, positiver Umgang mit Rückschlägen und Kritik umgehen. Verständnis, Verhandlungsgeschick und unterschiedliche Ansichten und um Lösungen zu finden, insbesondere in multikulturellen Umgebungen).</p> <p>3. Mit anderen Menschen zusammenarbeiten: in der Lage sein effektiv und respektvoll mit Teams zusammenzuarbeiten, flexibel zu sein und bereit sein, die notwendigen Kompromisse einzugehen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.</p> <p>4. Entscheiden Sie sich für geteilte Verantwortung bei der gemeinsamen Arbeit und schätzen die individuellen Beiträge jedes einzelnen Teammitglieds.</p>	<p>S1. Fähigkeit zur effektiven Interaktion mit anderen Menschen</p> <p>S2. Kompetenzen zur Anpassung an die Situation anzupassen, flexibel zu sein Flexibilität und Arbeit unter Druck arbeiten</p> <p>S3. Fähigkeit um effektiv mit anderen Teammitgliedern zusammenarbeiten.</p>



Kompetenz	Aktion Leistung	Fähigkeiten
Kulturelles Bewusstsein und kultureller Ausdruck	1. Effektives Arbeiten in einem multinationalen Team. 2. Kulturelle Unterschiede respektieren und sich ihrer bewusst sein und effektiv mit Menschen mit unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund zusammenarbeiten. 3. Tolerant sein und aufgeschlossen auf unterschiedliche Ideen und Werte reagieren. 4. Soziale und kulturelle Unterschiede nutzen, um neue Ideen zu entwickeln und sowohl die Innovation als auch die Qualität der Arbeit zu steigern.	S1. Bewusstsein für das lokale, nationale und europäische Kulturerbe und seinen Platz in der Welt S2. Grundkenntnisse der zeitgenössischen Kultur S3. Verständnis der kulturellen Vielfalt
Initiativgeist und Unternehmergeist	1.Effektives Arbeiten in einem multinationalen Team. 2.Kulturelle Unterschiede respektieren und sich ihrer bewusst sein und effektiv mit Menschen mit unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund zusammenarbeiten. 3.Tolerant sein und aufgeschlossen auf unterschiedliche Ideen und Werte reagieren. 4.Soziale und kulturelle Unterschiede nutzen, um neue Ideen zu entwickeln und sowohl die Innovation als auch die Qualität der Arbeit zu steigern.	S1. Fähigkeit, Ideen in die Tat umzusetzen S2. Kreativität/Innovation S3. Fähigkeit, Aufgaben zu planen und zu verwalten S4. Selbstständigkeit S5. Motivation S6. Entschlossenheit

Im Jahr 2017 hat die Europäische Kommission eine Konsultation zur Überarbeitung der alten Schlüsselkompetenzen eingeleitet. Der Bildungsausschuss diskutierte die vorgeschlagenen Empfehlungen während der bulgarischen Ratspräsidentschaft und der Bildungsrat traf die endgültige Entscheidung am 22. Mai 2018. (EU-Parlament, 2008, 2009, 2018).



Die Anpassungen, die zwischen diesen Jahren vorgenommen wurden, können Sie der folgenden Tabelle entnehmen:

NEIN	SCHLÜSSELKOMPETENZEN 2006	SCHLÜSSELKOMPETENZEN 2018 Empfehlungen des Rates ¹⁷
1	Kommunikation in der Muttersprache	Lese- und Schreibkompetenz
2	Kommunikation in Fremdsprachen	Mehrsprachige Kompetenz
3	Mathematische Kompetenz und Grundkompetenzen in Wissenschaft und Technik	Mathematische Kompetenz und Kompetenz in Wissenschaft, Technologie und Ingenieurwesen
4	Digitale Kompetenz	Digitale Kompetenz
5	Lernen Zu lernen	Persönlich, Sozial, Und Lernen Zu Kompetenz erlernen
6	Soziale und staatsbürgerliche Kompetenzen	Staatsbürgerschaftliche Kompetenz
7	Initiativgeist und Unternehmergeist	Unternehmergeist Kompetenz
8	Kulturelles Bewusstsein und kultureller Ausdruck	Kulturelles Bewusstsein und Ausdruckskompetenz

17 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)





ERFAHRUNGSORIENTIERTES LERNEN

ERFAHRUNGSBEDINGT LERNTHEORIE

GRUNDLEGENDE Gelehrte VON ERFAHRUNGSBEDINGT LERNEN

David Kolb und Alice Kolb haben die Theorie des Erfahrungslernens auf der wertvollen Arbeit der folgenden Wissenschaftler aufgebaut:

- William James
- Kurt Lewin
- Carl Rogers
- Carl Jung
- John Dewey
- Jean Piaget
- Lew Wygotski
- Paulo Freire
- Mary Parker Follett

Alice Y. KOLB

Alice Kolb ist die Präsidentin von Experience-Based Learning Systems (EBLS), einer Forschungs- und Entwicklungsorganisation, die sich der Erforschung und Anwendung von Erfahrungslernen in Organisationen weltweit widmet. EBLS hat zahlreiche erlebnisorientierte Übungen und Selbsteinschätzungsinstrumente entwickelt, darunter das neueste Kolb Learning Style Inventory 4.0. Das EBLS-Forschungsprogramm zur Theorie des Erfahrungslernens wird in Zusammenarbeit mit einem internationalen Netzwerk von Forschern, Praktikern und Lernpartnern fortgesetzt.

Als Präsidentin von EBLS fördert sie die Forschungs- und Praxisinitiativen des internationalen Netzwerks. Sie war Mitentwicklerin des Kolb Learning Style Inventory 4.0 und leitete das Team, das das Kolb Educator Role Profile entwickelte, ein Inventar, das Pädagogen helfen soll, die Prinzipien des Erfahrungslernens in ihrer Arbeit anzuwenden.

Sie ist in Brasilien geboren und aufgewachsen und ging nach Japan, wo sie an der Tokyo University of Foreign Studies einen BA in Japanologie und an der Hitotsubashi University einen MA und einen Dokortitel in Human Resources Management erwarb. Sie erwarb einen MS in Human Resource Management an der Cleveland State University und promovierte an der Case Western Reserve University in Organisationsverhalten, wo sie als außerordentliche Professorin an der Weatherhead School of Management tätig war. Sie spricht fließend Portugiesisch, Spanisch, Japanisch und Englisch.

Ihr Forschungsschwerpunkt auf der Schaffung von Lernräumen, die tiefgehendes Lernen fördern, führte zu ihrem Artikel "Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education", veröffentlicht in der Academy of Management Learning and Education, und "Learning to play, playing to learn: Eine Fallstudie über einen spielerischen Lernraum", die im Journal of Organisational Change Management veröffentlicht wurde. Vor kurzem veröffentlichte sie ein Buch mit dem Titel Becoming an Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning" zusammen mit David Kolb veröffentlicht. Sie und David wurden 2008 von der National Society for Experiential Education mit dem "Educational Pioneers of the Year Award" ausgezeichnet.

David A. KOLB

David A. Kolb ist Vorsitzender von Experience Based Learning Systems (EBLS), einer Organisation, die er 1981 gründete, um Forschung und Praxis des Erfahrungslernens voranzutreiben. EBLS hat zahlreiche erlebnisorientierte Übungen und Instrumente zur Selbsteinschätzung entwickelt, darunter das neueste Kolb Learning Style Inventory 4.0 und das Kolb Educator Role Profile, ein Inventar, das Pädagogen helfen soll, die Prinzipien des Erfahrungslernens in ihrer Arbeit anzuwenden. Das EBLS-Forschungsprogramm zur Theorie des Erfahrungslernens wird mit einem internationalen Netzwerk von Forschern, Praktikern und Lernpartnern fortgesetzt.

Er erwarb seinen BA in Psychologie, Philosophie und Religion am Knox College und seinen Dokortitel in Sozialpsychologie an der Harvard University. Er war Professor für organisatorisches Verhalten und Management an der MIT Sloan School of Management und an der Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, wo er derzeit emeritierter Professor für organisatorisches Verhalten ist.

Er ist vor allem für seine Forschungen über Erfahrungslernen und Lernstile bekannt, die er in der neuen zweiten Auflage von "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development" beschrieben sind. Zu seinen weiteren Büchern gehören "The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning", "How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life", "Conversational Learning: Ein erfahrungsbasierter Ansatz zur Wissensbildung", "Innovation in der beruflichen Bildung: Schritte auf einer Reise vom Lehren zum Lernen", und "Organisational Behaviour: Ein erlebnisorientierter Ansatz". Darüber hinaus hat er zahlreiche Zeitschriftenartikel und Buchkapitel zum Thema Erfahrungslernen verfasst, die unter www.learningfromexperience.com abrufbar sind. David erhielt mehrere Forschungspreise und vier Ehrentitel in Anerkennung seiner Beiträge zum Erfahrungslernen in der Hochschulbildung.

Kolb stützte seine Theorie auf sechs Grundaussagen:

1. Lernen ist am besten als Prozess zu verstehen, nicht als Ergebnis. Obwohl das Lernen von Wissensmeilensteinen unterbrochen wird, endet es nicht mit einem Ergebnis, und es zeigt sich auch nicht immer in der Leistung. Vielmehr erfolgt das Lernen im Verlauf von miteinander verbundenen Erfahrungen, bei denen das Wissen verändert und neu geformt wird. Um das Lernen in der Hochschulbildung zu verbessern, sollte das Hauptaugenmerk darauf liegen, die Studierenden in einen Prozess einzubinden, der ihr Lernen am besten fördert - ein Prozess, der Rückmeldungen über die Wirksamkeit ihrer Lernbemühungen einschließt. "... Bildung muss als eine kontinuierliche Rekonstruktion von Erfahrungen verstanden werden: ... der Prozess und das Ziel der Bildung sind ein und dieselbe Sache."
2. Alles Lernen ist Umlernen. Das Lernen wird am besten durch einen Prozess erleichtert, der die Überzeugungen und Vorstellungen der Schüler zu einem Thema hervorhebt, so dass sie untersucht, getestet und mit neuen, verfeinerten Ideen integriert werden können. Piaget nannte diesen Ansatz Konstruktivismus - der Einzelne konstruiert sein Wissen über die Welt auf der Grundlage seiner Erfahrungen und lernt aus Erfahrungen, die ihn erkennen lassen, wie neue Informationen im Widerspruch zu seinen früheren Erfahrungen und Überzeugungen stehen.
3. Lernen erfordert die Lösung von Konflikten zwischen dialektisch entgegengesetzten Formen der Anpassung an die Welt. Konflikte, Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten sind der Motor des Lernprozesses. Diese Spannungen werden in Iterationen der Hin- und Herbewegung zwischen gegensätzlichen Modi der Reflexion und des Handelns sowie des Fühlens und Denkens gelöst.

4. Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess der Anpassung an die Welt. Lernen ist nicht nur das Ergebnis von Kognition, sondern umfasst das integrierte Funktionieren der gesamten Person - Denken, Fühlen, Wahrnehmen und Verhalten. Es umfasst andere spezialisierte Modelle der Anpassung, von der wissenschaftlichen Methode bis hin zu Problemlösung, Entscheidungsfindung und Kreativität.

5. Lernen resultiert aus synergetischen Transaktionen zwischen der Person und der Umwelt. Nach Piaget erfolgt Lernen durch den Ausgleich der dialektischen Prozesse der Assimilation neuer Erfahrungen in bestehende Konzepte und der Anpassung bestehender Konzepte an neue Erfahrungen. In Anlehnung an Lewins berühmte Formel, dass das Verhalten eine Funktion der Person und der Umwelt ist, geht ELT davon aus, dass das Lernen von den Eigenschaften des Lernenden und des Lernraums beeinflusst wird.

6. Lernen ist der Prozess der Schaffung von Wissen. Im ELT wird Wissen als Transaktion zwischen zwei Formen von Wissen betrachtet: soziales Wissen, das in einem sozio-historischen Kontext ko-konstruiert wird, und persönliches Wissen, die subjektive Erfahrung des Lernenden. Diese Konzeption von Wissen steht im Gegensatz zum "Übertragungs"-Modell der Bildung, bei dem dem Lernenden bereits vorhandene, feste Vorstellungen vermittelt werden.

THEORIE

Die Theorie des Erfahrungslernens stützt sich auf die Arbeiten der wichtigsten Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts wie Dewey, der die Erfahrung als Grundlage des Lernens ansieht, Lewin, der die Bedeutung der individuellen Effektivität im Lernprozess betont, und Piaget, der Intelligenz nicht nur als angeborene Eigenschaft betrachtet, sondern sie als Ergebnis der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt qualifiziert.

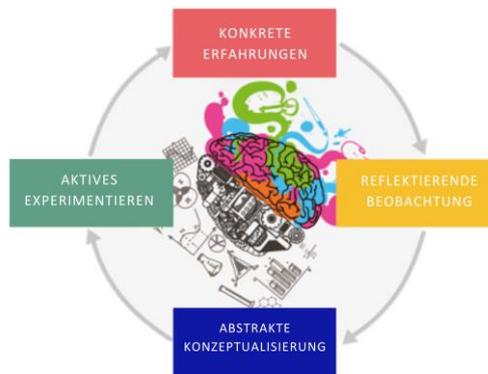
Erfahrungslernen ist ein ganzheitlicher Ansatz, der alle vier Dimensionen des Lernens (Fühlen, Reflektieren, Denken, Handeln) abdeckt.

David A. Kolb, der Begründer der Theorie des Erfahrungslernens, definiert Lernen als einen Prozess, bei dem "Erfahrungen in Wissen umgewandelt werden".

Von der Erfahrung zum Wissen

Wir alle lernen aus unseren Erfahrungen. Dieser Lernprozess, der im Säuglingsalter und in der Kindheit begann, setzt sich in der Jugend und im Erwachsenenalter fort. Wir versuchen, unsere Grenzen zu überschreiten, neue Fähigkeiten zu erwerben und unsere Herausforderungen zu meistern. Jede Erfahrung gibt uns eine Erfahrung. Wir denken über diese Erfahrung nach, analysieren sie und beobachten unsere eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen anderer. Diese Analysen und Beobachtungen liefern uns neue Erkenntnisse und Ideen. Dadurch werden neue Ideen umgesetzt, und wir machen natürlich eine neue Erfahrung aus dieser Anwendung. Dieser Zyklus, der der natürliche Lernprozess des Menschen ist, wird von den führenden Wissenschaftlern des 20. Jahrhunderts in die Bildungsprozesse integriert.

ERFAHRUNGSBASIERTER LERNZYKLUS



Die Theorie des Erfahrungslernens ist eine dynamische Sichtweise des Lernens, die auf einem Lernzyklus basiert, der durch die Auflösung der doppelten Dialektik von Aktion/Reflexion und Erfahrung/Abstraktion angetrieben wird. Lernen wird definiert als "der Prozess, bei dem Wissen durch die Umwandlung von Erfahrungen entsteht. Wissen resultiert aus der Kombination von Erfassen und Verändern von Erfahrung". Die Erfahrung des Erfassens bezieht sich auf den Prozess der Aufnahme von Informationen, und die Umwandlung der Erfahrung ist die Art und Weise, wie der Einzelne diese Informationen interpretiert und umsetzt.

Das Modell der Theorie des Erfahrungslernens beschreibt zwei dialektisch aufeinander bezogene Arten des Erfassens von Erfahrungen:

Konkrete Erfahrung und abstrakte Konzeptualisierung

Zwei dialektisch aufeinander bezogene Formen der Erfahrungsumwandlung:

Reflektierende Beobachtung und aktives Experimentieren

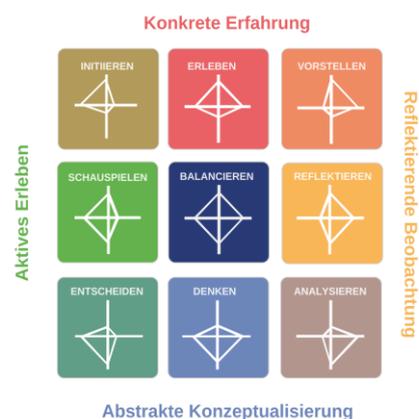
Lernen entsteht aus der Auflösung der kreativen Spannung zwischen diesen vier Lernmodi. Dieser Prozess wird als idealisierter Lernzyklus dargestellt, in dem der Lernende "alle Grundlagen" - Erfahrung, Reflexion, Denken und Handeln - in einem rekursiven Prozess anspricht, der auf die Lernsituation und das zu Lernende abgestimmt ist. Unmittelbare oder konkrete Erfahrungen bilden die Grundlage für Beobachtungen und Überlegungen. Diese Überlegungen werden assimiliert und zu abstrakten Konzepten destilliert, aus denen neue Implikationen für das Handeln gezogen werden können. Diese Implikationen können aktiv erprobt werden und dienen als Leitfaden für die Schaffung neuer Erfahrungen.

KOLB LERNENSTILE

Der Lernstil beschreibt die individuelle Art und Weise, wie der Einzelne den Lernzyklus durchläuft, basierend auf seiner Vorliebe für die vier verschiedenen Aufgründe der genetischen Veranlagung, den Lebenserfahrungen und der Anforderung gegenwärtigen Umfelds entwickelt sich eine bestimmte Art und Weise, zwischen diesen vier Lernmodi:

Neue 9 Lernstile

Daten aus empirischen und klinischen Studien der Jahre zeigt, dass die ursprünglichen Lernstiltypen - anpassend,



assimilierend, konvergierend und divergierend - zu einer Typologie mit neun Stilen weiter verfeinert werden können, die die einzigartigen Muster individueller Lernstile besser definiert und die Verwirrung reduziert, die durch Grenzfälle in der alten Typologie mit vier Stilen entsteht.

Aufgrund von Rückmeldungen von Nutzern bemerkte Kolb erstmals einen fünften "ausgleichenden" Stil, der Nutzer beschrieb, die in der Mitte des Lernstil-Rasters punkteten.

Das neue KLSI (Kolb Learning Style Inventory) 4.0 führt diese neun Stiltypen ein, indem es von einer 4-Pixel- zu einer 9-Pixel-Auflösung der Lernstiltypen übergeht. Die Lernstiltypen können systematisch in einem zweidimensionalen Lernraum angeordnet werden, der durch Abstrakte Konzeptualisierung-Konkrete Erfahrung und Aktives Experimentieren-Reflexive Beobachtung definiert ist.

Dieser Raum, einschließlich einer Beschreibung der charakteristischen Drachenform der einzelnen Stile, ist in der folgenden Abbildung dargestellt:



Initiating Stil (Stil Initiieren) ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, Handlungen zu initiieren, um Erfahrungen und Situationen zu bewältigen. Sie beinhaltet aktives Experimentieren und konkrete Erfahrungen.

Die Menschen mit dem Stil Initiieren: Sie fühlen sich in dynamischen Lernumgebungen wohl, in denen sie mit anderen zusammenarbeiten können, um Aufgaben zu erledigen, sich Ziele zu setzen und verschiedene Ansätze für den Abschluss eines Projekts auszuprobieren. Sie bevorzugen Lehrer, die die Rolle eines Coaches oder Mentors übernehmen und ihnen helfen, aus ihren Lebenserfahrungen zu lernen.

Lernstärken :

- Sich für Ziele engagieren
- Neue Möglichkeiten suchen
- Einflussnahme und Führung anderer

Lernherausforderungen :

- Den Handlungsimpuls kontrollieren
- Auf die Meinung anderer hören
- Ungeduld



Experiencing Stil ("Stil Erleben") zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, aus der tiefen Einbindung in die Erfahrung einen Sinn zu finden. Er stützt sich auf konkrete Erfahrungen und hält ein Gleichgewicht zwischen aktivem Experimentieren und reflektierender Beobachtung.

Die Menschen mit dem "Stil Erleben": Sie bevorzugen Lernräume, die reich an Interaktionen und ständiger Kommunikation mit ihren Freunden und Kollegen sind. Sie arbeiten zwar gerne in Gruppen, brauchen aber auch Zeit, um allein zu arbeiten und Dinge zu erledigen. Es ist wichtig, dass sie konstruktives Feedback zu ihren Fortschritten im Beruf und im Privatleben erhalten. Es ist für sie wichtig, eine persönliche Beziehung zu ihrem Lehrer zu haben.

Lernstärken :

- Aufbau tiefer persönlicher Beziehungen
- Starke Intuition mit Fokus auf Reflexion und Aktion
- Offenheit für neue Erfahrungen

Lernherausforderungen :

- Verständnis der Theorie
- Systematische Planung
- Bewertung



Imagining Stil ("Stil Vorstellen") zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, sich durch Beobachtung und Reflexion von Erfahrungen Möglichkeiten vorzustellen. Er kombiniert die Lernschritte der konkreten Erfahrung und der reflektierenden Beobachtung.

Die Menschen mit dem "Stil Vorstellen": Sie arbeiten gerne in Gruppen, in denen ein offenes und freies Gespräch stattfindet, in dem sie Informationen sammeln, unvoreingenommen zuhören und individuelles Feedback erhalten können. Sie mögen Situationen, die Folgendes erfordern:

ein breites Spektrum an Ideen hervorbringen, wie z. B. Brainstorming-Sitzungen. Sie mögen Lehrer, die eine moderierende Rolle einnehmen und einfühlsam und kreativ sind.

Lernstärken :

- Sensibilität für die Gefühle und Werte anderer
- Unvoreingenommenes Zuhören
- Sich die Auswirkungen mehrdeutiger Situationen vorstellen können

Lernherausforderungen :

- Entscheidungsfindung
- Übernahme von Führungsaufgaben
- Rechtzeitiges Handeln



Reflecting Stil ("Stil Reflektieren") zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, Erfahrungen und Ideen durch anhaltende Reflexion zu verbinden. Er stützt sich auf reflektierende Beobachtung, wobei er ein Gleichgewicht zwischen konkreter Erfahrung und abstrakter Begriffsbildung herstellt.

Die Menschen mit dem "Stil Reflektieren": Sie fühlen sich in Lernumgebungen wohl, die reich an Dialogen und Diskussionen sind, aber sie fühlen sich auch wohl, wenn sie aus Vorlesungen, eigenständigen Projekten und aus der Lektüre lernen.

Da sie eine tiefe Reflexion bevorzugen, brauchen sie unter Umständen auch Zeit, um über ihre Erfahrungen nachzudenken und sie zu verarbeiten. Sie schätzen Lehrer, die ihnen die Möglichkeit zur individuellen und gruppenweisen Reflexion bieten und offen für die Erforschung von Ideen sind.

Lernstärken :

- Verständnis für die Sichtweise anderer
- Erkennen, was in einer Situation "vor sich geht"
- Intuitionen in explizite Erklärungen umwandeln
- Sammeln von Informationen

Lernherausforderungen :

- Initiierung von Aktionen
- Grübeln
- Sich in Gruppen zu Wort melden



Analyzing Stil ("Stil Analysieren) zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, Ideen durch Reflexion zu integrieren und zu systematisieren. Er verbindet reflektierende Beobachtung und abstrakte Begriffsbildung.

Die Menschen mit dem "Stil Analysieren": Sie fühlen sich in Lernräumen wohl, in denen sie ihre analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten einsetzen und entwickeln können. Sie bevorzugen Vorlesungen, Lesungen, die Erforschung analytischer Modelle und haben Zeit, um über Dinge nachzudenken. Sie arbeiten lieber allein als in Gruppen. Sie bevorzugen

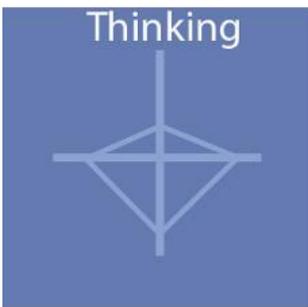
Lehrer, die Denk- und Analyseprozesse in ihren Vorlesungen und in der Interaktion mit ihnen vorleben.

Lernstärken :

- Informationen ordnen
- Logisch und rational sein
- Aufbau konzeptioneller Modelle

Lernherausforderungen :

- Risikobereitschaft
- Mit anderen in Kontakt treten
- Umgang mit mangelnder Struktur



Thinking Stil ("Stil Denken") zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, sich diszipliniert mit abstraktem und logischem Denken zu befassen. Er stützt sich auf eine abstrakte Begriffsbildung und hält gleichzeitig ein Gleichgewicht zwischen aktivem Experimentieren und reflektierender Beobachtung.

Die Menschen mit dem "Stil Denken": Sie lernen am besten in gut strukturierten Lernräumen mit klaren Anweisungen und Lernplänen. Sie fühlen sich auch in Umgebungen wohl, in denen sie Experimente entwerfen oder durchführen oder Daten manipulieren können. Sie können

Sie ziehen es vor, allein zu arbeiten und brauchen Zeit, um Dinge zu durchdenken. Das Fachwissen eines Lehrers auf seinem Gebiet ist für sie von größter Bedeutung.

Lernstärken :

- Logische Analyse
- Rationale Entscheidungsfindung
- Analyse quantitativer Daten

Lernherausforderungen :

- Arbeit mit Menschen
- Offenheit gegenüber eigenen Ideen
- "In Gedanken versunken"



Deciding Stil ("Stil Entscheiden") zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, Theorien und Modelle zu verwenden, um über Problemlösungen und Vorgehensweisen zu entscheiden. Er verbindet abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren.

Die Menschen mit dem "Stil Entscheiden": Sie lernen am besten in Lernräumen, in denen sie mit neuen Ideen, Simulationen, Laboraufträgen und praktischen Anwendungen experimentieren können. Sie bevorzugen Lehrer, die klare Standards und Ziele setzen und

Probleme und Fragen mit richtigen oder falschen Antworten bewerten.

Lernstärken :

- Problemlösung
- Ideen und Lösungen bewerten
- Ziele setzen
- Entscheidungen treffen

Lernherausforderungen :

- Unkonventionelles Denken
- Sensibilität für die Gefühle der Menschen
- Umgang mit Mehrdeutigkeit



Acting Stil ("Stil Schauspielen") zeichnet sich durch eine starke Motivation für zielgerichtetes Handeln aus, das Menschen und Aufgaben integriert. Er stützt sich auf aktives Experimentieren, wobei ein Gleichgewicht zwischen konkreter Erfahrung und abstrakter Begriffsbildung besteht.

Die Menschen mit dem "Stil Schauspielen": Die Menschen des Handlungsstils: Sie lernen am besten durch Lernen am Arbeitsplatz, durch Diskussionen mit Kollegen und Arbeit in Teams. Sie bevorzugen Lehrer mit praktischer, realer

Erfahrung, die sie nachahmen können.

Lernstärken:

- Kombination von technischem Wissen und Beziehungen
- Konzentriert auf die Erledigung von Aufgaben
- Leitung von Arbeitsteams

Lernherausforderungen:

- Zeit nachzudenken persönlichen
- Problem lösen
- Sammeln und Analyse



Balancing Stil ("Stil Balancieren") zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, sich anzupassen und die Vor- und Nachteile von Handeln und Nachdenken sowie von Erleben und Denken abzuwägen. Er hält ein Gleichgewicht zwischen konkreter Erfahrung, abstrakter Begriffsbildung, aktivem Experimentieren und reflektierender Beobachtung.

Die Menschen mit dem "Stil Balancieren": Sie sind tendenziell zufriedener in Lernumgebungen, in denen sie alle vier Lernformen nutzen können: Lernen in Vorlesungen, Diskussionsgruppen, Brainstorming

Diskussionsgruppen, Brainstorming-Sitzungen, Labore und Lernen am Arbeitsplatz. Da sie in der Lage sind, sich an die verschiedenen Lernumgebungen anzupassen, können sie von Lehrern mit unterschiedlichen Lehransätzen lernen.

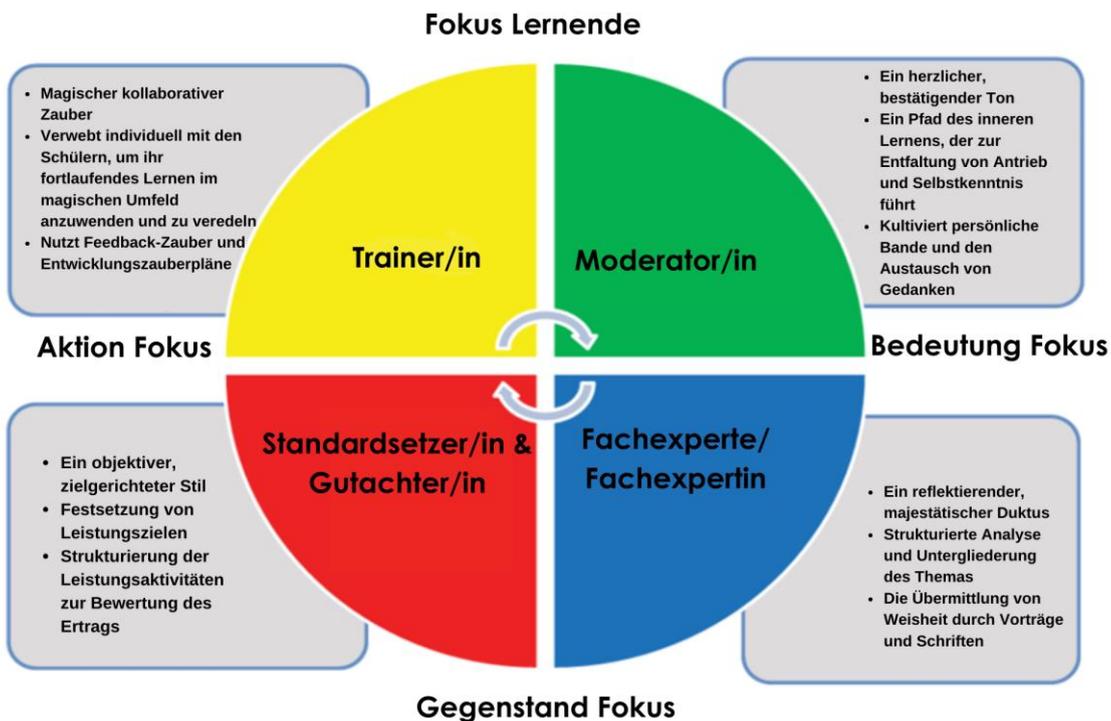
Lernstärken :

- Flexibilität bei der Umstellung des Lernzyklus
- Fähigkeit mit verschiedenen Menschen zu arbeiten
- Kreative Einsichten

Lernherausforderungen :

- Unentschlossenheit
- "Ein Tausendsassa, der nichts kann"
- Anhaltendes Engagement

KOLB ROLLENPROFILE FÜR ERZIEHER



Pädagoge zu sein ist für einen Menschen die lohnendste und fesselndste Sache.

Die Förderung des Lernens und der Entwicklung eines Menschen ist eine komplexe Aufgabe, die die Beachtung einer Reihe komplexer Herausforderungen erfordert (die Bedürfnisse und Interessen des Lernenden, das Wissen über den Gegenstand, die tiefere Bedeutung und Wirkung des Wissens und die praktische Anwendung der Schwierigkeiten im Leben des Schülers). Als Lehrer, Ausbilder, Coaches, Führungskräfte und Eltern sehen wir uns häufig mit diesen pädagogischen Herausforderungen konfrontiert.

Das Kolb Educator Role Profile (KERP) bietet einen Rahmen, um unsere bevorzugte Herangehensweise an die Erziehung anderer zu bewerten und unsere Effektivität bei der Unterstützung anderer beim Lernen und bei der Entwicklung zu maximieren. Es basiert auf einer ganzheitlichen Typologie von Erzieherrollen, die aus der Theorie des Erfahrungslernens abgeleitet wurde.

Das Unterrichten im Rahmen des Lernzyklus und der verschiedenen Lernstile bringt die Notwendigkeit mit sich, die Rolle, die die Person gegenüber den Schülern einnimmt, neu zu ordnen. Das pädagogische Rollenprofil wurde entwickelt, um Ausbildern dabei zu helfen, ihre bevorzugte Lehrerrolle zu verstehen und zu planen, wie sie sich an den Unterricht im Rahmen des Lernzyklus anpassen können. Das pädagogische Rollenprofil ist eine Kombination aus den Präferenzen für die Lehrerrolle, den Überzeugungen über Lehren und Lernen, den Zielen des Bildungsprozesses, dem bevorzugten Lehrstil und den pädagogischen Praktiken. Ihre pädagogische Rolle ist nicht auf Personen beschränkt, die formal im Klassenzimmer unterrichten.

Dieser Rahmen kann für alle Personen verwendet werden, die in jeder Lebensphase eine Lehrfunktion ausüben, z. B. Führungskräfte, Trainer, Eltern und Freunde.

Die Rolle des Lehrers ist eine Reihe von geplanten Verhaltensweisen als Reaktion auf das Lernumfeld, einschließlich der Schüler und der Lernanforderungen. Jede Lehrerrolle ermutigt die Studierenden, auf einzigartige Weise zu lernen, indem sie eine Erfahrung und einen Weg zur Veränderung dieser Erfahrung nutzt. In der Rolle des Moderators nutzen Ausbilder konkrete Erfahrungen und reflektierende Beobachtung, um den Lernenden zu helfen, mit ihren eigenen Erfahrungen in Kontakt zu kommen und darüber nachzudenken. Fachexperten verwenden reflektierende Beobachtung und abstrakte Konzeptualisierungsmethoden, um den Studierenden zu helfen, die Reflexion zu verknüpfen und sie mit der Wissensbasis zu verbinden. Die Schüler können Modelle oder Theorien bereitstellen, die bei der späteren Analyse verwendet werden. Die Standardrolle des Bestimmers und Bewerter nutzt abstrakte Konzeptualisierung und aktive Praxis, um den Studierenden zu helfen, Wissen auf Leistungsziele anzuwenden. In dieser Rolle geben die Ausbilder regelmäßiges Feedback, indem sie die Leistungen der Studierenden anhand der von ihnen festgelegten Standards genau überwachen. Die Ausbilder schließlich, die die Rolle des Coaches einnehmen, nutzen konkrete Erfahrungen und aktives Üben, um die Studierenden individuell auf sinnvolle Ziele hin zu mobilisieren. Diese Rollen können gegenüber dem Schüler in Form von Wissenszentren in der Anwendung zum Ausdruck gebracht werden.

Pädagogisches Rollenprofil (ERP): Vier Rollen werden definiert: Moderator, Experte, Bewerter und Coach. Die Ausbilder nehmen diese Rollen an, um den Lernenden zu helfen, ihre Lernkapazität zu maximieren, indem sie vier Phasen des Erfahrungslernens durchlaufen.

Erleichterer: In der Rolle des Moderators helfen die Ausbilder den Lernenden, sich mit ihren persönlichen Erfahrungen auseinanderzusetzen und darüber zu reflektieren. Die Studierenden nehmen einen vertrauten und positiven Stil an, um ihre Interessen, ihre intrinsische Motivation und ihr Wissen über sich selbst zu offenbaren. Sie tun dies oft, indem sie kleine Gruppen zum Dialog anregen. Sie bauen persönliche Beziehungen zu den Schülern auf.

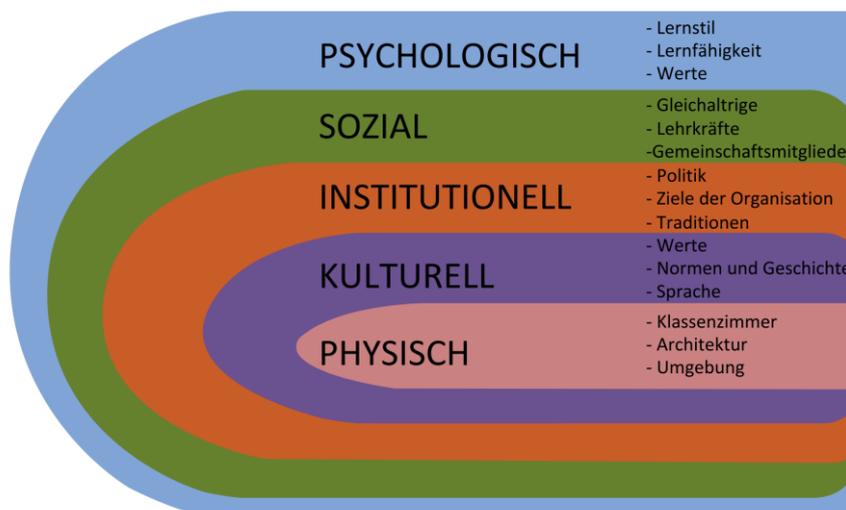
Fachexperte: In der Rolle des Fachexperten helfen die Ausbilder den Schülern, die Überlegungen zu einem Thema mit den Schülern in der Wissensbasis zu verbinden. Sie nehmen einen autoritären und reflektierenden Stil an. Sie organisieren und analysieren systematisch die Informationen zu einem Thema und lehren häufig anhand von Beispielen, indem sie das kritische Denken anregen und vorleben. Diese Informationen werden oft durch Vorträge und schriftliche Texte vermittelt.

Standardsetzer und Bewerter: Als Standardsetzer und -bewerter helfen die Ausbilder den Lernenden, sich das Wissen und die Fertigkeiten anzueignen, um ihre Leistungsanforderungen zu erfüllen. Sie haben einen ergebnisorientierten und objektiven Stil, der den Informationsbedarf für eine qualifizierte Leistung ermittelt. Die Studierenden erstellen Leistungsübungen, um ihre eigenen Lernprozesse zu bewerten.

Coach: Lehrer, die die Rolle des Coaches übernehmen, lehren die Schüler, Wissen zu nutzen, um ihre Ziele zu erreichen. Um ihnen dabei zu helfen, aus ihren eigenen Lebenserfahrungen zu lernen, arbeiten sie oft mit Einzelpersonen und pflegen einen kooperativen, ermutigenden Stil. Sie helfen bei der Erstellung persönlicher Entwicklungspläne und geben Feedback zur Leistung.

LERNRÄUME

Wenn Lernen stattfinden soll, braucht es einen Raum, in dem es stattfinden kann. Während die meisten bei dem Begriff "Lernraum" zunächst an die physische Umgebung des Klassenzimmers denken, ist der Begriff viel umfassender und mehrdimensional. Die Dimensionen des Lernraums umfassen physische, kulturelle, institutionelle, soziale und psychologische Aspekte. (Kolb & Kolb 2013).



Im ELT kommen diese Dimensionen alle in der Erfahrung des Lernenden zusammen. Da ein Lernraum letztlich das ist, was der Lernende als solchen erlebt, haben die psychologischen und sozialen Dimensionen von Lernräumen den größten Einfluss auf das Lernen.

Das ELT-Lernraumkonzept betont, dass Lernen kein universeller Prozess ist, sondern eine Landkarte von Lerngebieten, ein Bezugsrahmen, innerhalb dessen sich viele Arten des Lernens entfalten und miteinander verknüpft werden können. Es ist ein ganzheitlicher Rahmen, der die vielen verschiedenen Arten des Lernens zueinander in Beziehung setzt. Der Prozess des Erfahrungslernens kann als ein Prozess der Fortbewegung durch die Lerngebiete betrachtet werden, der von der Position einer Person im Lernraum beeinflusst wird. Die Position einer Person im Lernraum definiert ihre Erfahrung und damit ihre "Realität". Die Lehrkräfte schaffen objektiv Lernräume durch die Informationen und Aktivitäten, die sie in ihren Kursen anbieten. Dennoch wird dieser Raum in der subjektiven Erfahrung der Schüler durch die Linse ihres Lernstils interpretiert.

DIE JÜNGSTE ENTWICKLUNG DES ERFAHRUNGSBASIERTEN LERNENS IM LEHRPLAN DER FORMALEN BILDUNG IM K12- BEREICH

1. Falloon, G. (2019). Der Einsatz von Simulationen, um jungen Schülern wissenschaftliche Konzepte zu vermitteln: An Experiential Learning theoretical analysis. *Computers & Education*, 135, 138-159.

Zusammenfassung: Der Artikel beschreibt eine in Neuseeland durchgeführte Studie, in der 38 5-jährige Schüler grundlegende Verfahren und Konzepte zum Aufbau und zur Gestaltung von Schaltkreisen erlernten. Die Studie nutzte Erfahrungslernen als theoretischen Rahmen, um die Ergebnisse der Vermittlung wissenschaftlicher Prinzipien durch iPad-Simulationen zu untersuchen. Die Untersuchung deutet darauf hin, dass Simulationen physikalischer Prinzipien in Verbindung mit einer sorgfältigen Anleitung durch die Lehrkraft erfolgreich "reflektierendes Denken und abstrakte Begriffsbildung" (S. 139) bei jungen Lernenden fördern können. Die Untersuchung bewertete die Wirksamkeit der Simulation durch die Brille der Theorie des Erfahrungslernens. So wurde für die Bewertungen ein ELT-Modell (Experiential Learning Theory) verwendet, das an das 1984 veröffentlichte Originalmodell von Kolb angepasst wurde. In dem überarbeiteten Modell wurden vier einfache Simulationen zum Aufbau von Schaltkreisen nach und nach präsentiert, um den Schülern (die in Zweiergruppen arbeiteten) konkrete Erfahrungen zu vermitteln. Gemäß dem Rahmen des Erfahrungslernens führten die Lehrkräfte in die Lektionen ein, ohne dabei "Verfahren und Konzepte zu vermitteln" (S. 141). Die Schülerinnen und Schüler beschrieben ihre Beobachtungen, stellten Fragen zu den Simulationen und formulierten "versuchsweise verallgemeinerte Ideen oder Theorien" (S. 147) über Schaltkreisverfahren, Design und die Funktionen von Schaltkreiskomponenten. In der nächsten Phase des ELT-Zyklus experimentierten die Schüler, indem sie ihre Theorien testeten und den Zyklus erneut durchführten.

2. Hsu, T. C., Abelson, H., & Van Brummelen, J. (2022). Die Auswirkungen der Anwendung des Erfahrungslernens auf den Lehrplan für das KI-Lernen auf Sekundarschüler. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(1), 82-103.

Zusammenfassung: Der Beitrag ist eine vergleichende Studie, die die Lerneffektivität der Implementierung von Experiential Learning in den KI-Lehrplan einer Sekundarschule untersucht. Im Rahmen der Studie lernten 46 Schüler der siebten Klasse, konversationelle KI auf einer "blockbasierten Programmierplattform" anzuwenden. Die Plattform wurde für K-12-Schüler entwickelt, um blockbasiertes Programmieren zu nutzen (anstelle herkömmlicher Programmierplattformen, die das Erlernen einer bestimmten Programmiersprache erfordern). Bei der blockbasierten Programmierung werden vorkategorisierte Codeblöcke verwendet, die sich durch Funktion oder Logik unterscheiden. Die Schüler nutzten den MIT App Inventor, um durch Ziehen und Ablegen von Codeblöcken während der Studie eine konversationelle KI-Fähigkeit (wie Amazons Alexa) zu erstellen. Sobald die Schüler mit den Fertigkeiten fertig waren, schickten sie diese an Amazon. Dabei wurden die Codeblöcke in ein textbasiertes Format umgewandelt, das von Alexa und der Amazon-Website gelesen werden konnte. Die Forschung untersuchte die Lerneffektivität unter Berücksichtigung von zwei verschiedenen Variablen: Geschlecht und Lernansatz. Im Rahmen der Untersuchung lernte eine Gruppe von Studenten durch Erfahrungslernen und eine andere Gruppe durch konventionelles Lernen. In der Gruppe des Erfahrungslernens folgten die Studierenden dem Zyklus des Erfahrungslernens, der das Erleben einer konkreten Erfahrung, die reflektierende Beobachtung, die Konzeptualisierung und das aktive Experimentieren umfasst.

Bei der konventionellen Methode mussten die Lehrkräfte den Schülern Schritt für Schritt Anweisungen geben. Die Studie kam zu dem Schluss, dass Schülerinnen, die mit dem konventionellen Ansatz lernten, bessere Leistungen erzielten als andere Gruppen. Die Empfehlungen für die Studie legen nahe, dass leistungsstärkere Männer und leistungsschwächere Frauen die Modalität des erfahrungsbasierten Lernens nutzen sollten. Im Vergleich dazu würden leistungsstärkere Frauen und leistungsschwächere Männer von der konventionellen Lehrmethode profitieren.

3. Konak, A. (2018). Experiential learning builds cybersecurity self-efficacy in K-12 students. *Journal of Cybersecurity Education, Research and Practice*, 2018(1), 6. Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Umsetzung eines K-12-Programms, das Schüler in das Feld der Cybersicherheit einführen soll. Das Hauptziel bestand darin, Schüler zu motivieren, eine Karriere im Bereich der Cybersicherheit anzustreben, indem sie in Schlüsselkonzepten und -fähigkeiten in den Bereichen Systemadministration, Computernetzwerke, Identifizierung von Cyber-Bedrohungen und Kryptografie eingeführt wurden. Das Programm sollte den Schülern praktische Erfahrungen vermitteln und sicherstellen, dass sie die wesentlichen Grundsätze der Cybersicherheit verstehen. Die Forscher entwickelten einen forschungsbasierten Rahmen, um geeignete praktische Aktivitäten zu entwerfen, mit denen Lernergebnisse erzielt werden können, die Erfahrung und Wissen berücksichtigen. Der in der Studie verwendete forschungsbasierte Ansatz lehnte sich an Schlüsselemente des Modells des Erfahrungslernens von Kolb an, um sich von Lehrmethoden zu lösen, die zwar große Mengen an Inhalten vermitteln, aber kein praktisches Verständnis garantieren. Die praktischen Aktivitäten, die während des einwöchigen Programms durchgeführt wurden, stützten sich auf das Modell des Erfahrungslernens von Kolb und umfassten vier Komponenten des Erfahrungslernens: "Konkrete Erfahrung, reflektierende Beobachtung, abstrakte Konzeptualisierung und aktives Experimentieren" (S. 6-7). Die Studie kommt zu dem Schluss, dass die praktischen Aktivitäten auf der Grundlage des vom Erfahrungslernen abgeleiteten forschungsbasierten Rahmens die Selbstwirksamkeit der Schüler im Bereich der Cybersicherheit verbessert haben.

4. Sudria, I.B., Redhana, I.W., Kirna, I.M., & Aini, D. (2018). Effect of Kolb's Learning Styles under Inductive Guided-Inquiry Learning on Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 11, 89-102.

Zusammenfassung: Der Beitrag stützt sich auf Kolbs Modell der Lernstile und betont die Bedeutung von Lernstilen als "bevorzugte Arten des Lernens in Bezug auf die Aufnahme, Verwaltung und Verarbeitung von Informationen, die entweder durch Erinnern, Argumentieren und/oder Problemlösen gewonnen werden" (Sudria et al., 2018, S. 90). Kolb entwickelte seine Theorie über verschiedene Lernstile auf der Grundlage des Erfahrungslernens und definiert Lernstile in 4 Kategorien: Diverger, Assimilator, Converger und Accommodator. Diese Kategorien lassen sich anhand der folgenden Achsen des Lernens definieren: Lernen ist ein kontinuierlicher Prozess, der auf Erfahrung beruht, Lernen erfordert die Lösung bestehender Konflikte, um die neuen Informationen anzupassen, und es findet zwischen der Umgebung und den Menschen statt, um das gewünschte Wissen zu schaffen. In Bali wurde eine vergleichende Studie durchgeführt, bei der Lerndaten mit Hilfe eines induktiv geführten Lernmodells erhoben wurden. Die Schüler, die als Konvergenz- und Assimilationsschüler eingestuft wurden, zeigten eine ausgewogene Verbesserung von Fähigkeiten wie Beobachten, Hinterfragen und Entwerfen von Experimenten, während die Divergenten und Akkommodationsschüler bessere Leistungen beim Beobachten, Hinterfragen und Entwerfen von Experimenten zeigten. Alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Lernstil, erzielten hohe Leistungen bei der Verwendung von Laborgeräten und Chemikalien im Rahmen des induktiv angeleiteten, forschenden Lernens. Dieses Ergebnis impliziert, dass das induktive, forschungsgeleitete Lernen von naturwissenschaftlichen Arbeiten für alle Lernenden aller Lernstile von Vorteil ist.

Long, N. T., Yen, N. T. H., & Van Hanh, N. (2020). The Role of Experiential Learning and Engineering Design Process in K-12 Stem Education. *Internationale Zeitschrift für Bildung und Praxis*, 8(4), 720-732

Zusammenfassung: Das Papier analysiert die Kombination von Kolb's Erfahrungslernen Modell und Engineering Design-Prozess in der K12-STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Bildungssysteme. Die Theorie des Erfahrungslernens wurde in dieser Studie als konzeptioneller Rahmen für MINT-Fächer verwendet. Ziel dieser Studie war es, die Sichtweise der Schüler auf die Kombination des Kolb-Modells und des technischen Entwurfsprozesses in der K12-MINT-Ausbildung zu ermitteln. Die Forscher gingen 2 Forschungsfragen nach und setzten ein experimentelles Design

ein, um diese zu untersuchen. Zur Durchführung dieser Studie wurden 32 Schüler der Mittelstufe ausgewählt, die an einem Experiment teilnehmen sollten. Die Teilnehmer wurden nach ihrem Vorwissen über MINT-Themen in der K12 ausgewählt; einige Schüler hatten Vorwissen, andere nicht. Nach der Teilnahme an dem Experiment wurden den Schülern direkte Fragebögen ausgehändigt, um ihre Antworten zur positiven Rolle des Kolb-Modells und des technischen Entwurfsprozesses im K-12 MINT-Unterricht zu erfassen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Theorie des Erfahrungslernens in Kombination mit einer pädagogischen Strategie im MINT-Unterricht eine positive Lernerfahrung bietet.

LEHRPLAN DER FORMALEN BILDUNG IM SEKUNDARBEREICH

1. Voukelatou, G. (2019). The Contribution of Experiential Learning to the Development of Cognitive and Social Skills in Secondary Education: A Case Study. www.mdpi.com/journal/education, Educ. Sci. 2019, 9, 127; doi:10.3390/educsci9020127

Den in diesem Artikel vorgestellten Forschungsergebnissen zufolge ist das Erfahrungslernen eine erfolgreiche Methode für den Unterricht in der Sekundarstufe, und es ist von entscheidender Bedeutung, sie auszuwählen und umzusetzen. Eine der am meisten akzeptierten Theorien darüber, wie wir lernen, ist die Vorstellung, dass es sich um einen dynamischen Prozess handelt, bei dem wir auf unsere bereits vorhandenen Wahrnehmungen und Fähigkeiten zurückgreifen und gleichzeitig neue Informationen organisieren und synthetisieren. Es ist die Projektperspektive, die ein Problem im Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Lernen und Lehren identifiziert, so dass der Bildungsprozess effektiver gestaltet werden kann. Die Pädagogen können die Projektmethode nutzen, um den Schülern zu helfen, ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten zu verbessern, während die Schüler selbst das moderne schülerzentrierte Unterrichtsmodell nutzen können, um ihr eigenes Wissen und ihre Lebenseinstellung zu entwickeln.

2. Okoli, JN, & Abonyi, Betriebssystem (2014). Der Auswirkungen von Die Erlebnisorientiert Lernen Strategie auf Sekundär Schule Studenten' Leistung In Biologie. USA-China Ausbildung Rezension A, ISSN 2161-623X D Februar 2014, Bd. 4, Nr. 2, 96-101.

Den Ergebnissen dieser Untersuchung zufolge ist eine wirksame Methode für den Biologieunterricht der Einsatz der Technik des Erfahrungslernens. Die Schüler haben die wunderbare Möglichkeit, durch den Einsatz des Erfahrungslernens, das ein integraler Bestandteil des Biologiestudiums ist, Erfahrungen in der realen Welt zu sammeln. Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass Biologielehrer in Sekundarschulen die Technik des Erfahrungslernens anwenden sollten, da sie eine erfolgreiche Methode für den Biologieunterricht an diesen Schulen ist. Bei der Ausarbeitung von Lehrplänen für die Sekundarstufe sollten die Lehrplanplaner die Einbeziehung des Erfahrungslernens als Methode für einen effektiveren Biologieunterricht in Betracht ziehen. Die verschiedenen naturwissenschaftlichen Lehrerausbildungsprogramme, die von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angeboten werden, sollten die Strategie des Erfahrungslernens in ihre verschiedenen Lehrerausbildungsprogramme aufnehmen, um die Lehrer angemessen darauf vorzubereiten, die Strategie des Erfahrungslernens beim Unterrichten von Schülern in Biologie anzuwenden. Es liegt in der Verantwortung der Bundesregierung und der Landesregierungen, die nötige Ausrüstung für den Biologieunterricht bereitzustellen, damit das Erfahrungslernen im Klassenzimmer durchgeführt werden kann.

3. Rohr Marques, C. M., & Agüero Contreras, F. C. (2022). Umwelterziehung im Sekundarschulbereich in Afrika: eine Fallstudie in Benguela-Angola. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 282-297.

Die folgenden Informationen, die aus verschiedenen Quellen stammen, wurden aus einer Analyse der theoretischen, praktischen, pädagogischen und didaktischen Anforderungen und Inhalte der Umwelterziehung, insbesondere in der Sekundarstufe und in der Arbeit mit Jugendlichen, gewonnen. Daraus ergibt sich, dass die Umwelterziehung multidisziplinär und ganzheitlich sein sollte, d.h. sie sollte die nachhaltige Entwicklung als Ganzes und nicht als separates akademisches Feld vermitteln. Werte sollten als Teil der Umwelterziehung gelehrt werden, und die Schüler sollten ermutigt werden, die ethischen und philosophischen Grundlagen der nachhaltigen Entwicklung zu diskutieren. Die Fähigkeit zu kritischem und kreativem Denken sowie die Fähigkeit, Antworten auf Fragen zu finden, sollten in der Umwelterziehung hervorgehoben werden, um angesichts der Probleme und Schwierigkeiten, die die nachhaltige Entwicklung mit sich bringt, Zuversicht zu vermitteln. Die Umwelterziehung sollte sich einer Vielzahl von Unterrichtsstrategien bedienen, wie z. B. der Verwendung von Worten, Kunst, Theater, Diskussionen, Erfahrungen und einer Vielzahl von pädagogischen Methoden zur Auseinandersetzung mit den Prozessen. Studenten sollten in den Prozess der Entscheidungsfindung darüber, wie sie lernen sollen, einbezogen werden, und die Umwelterziehung sollte partizipative Entscheidungsverfahren fördern. Die Umwelterziehung sollte praktisches Lernen in die alltäglichen Aktivitäten einbeziehen, sowohl zu Hause als auch am Arbeitsplatz. Die Umwelterziehung sollte Unterrichtsaktivitäten hervorbringen, die direkt mit dem Leben der Gemeinden und Orte verbunden sind, und zwar in einer Sprache, die die Schüler verstehen können.

4. Hsu, T.-C., Abelson, H. & Van Brummelen, J. (2022). The Effects on Secondary School Students of Applying Experiential Learning to the Conversational AI Learning Curriculum. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(1), 82-103. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i4.5474>

In der Studie wurden die Studenten durch einen Zyklus des Erfahrungslernens unterrichtet, und ihre Gesamtlernleistung wurde gemessen. Die Effektivität des Erlernens von konversationeller KI, die Leistung der VUI und das Niveau der Studenten in Bezug auf die Skala der Konzepte des rechnergestützten Denkens würden alle durch den Zyklus des Erfahrungslernens beeinflusst werden. Die folgenden Forschungsfragen dienten als Grundlage für unsere Untersuchung:

1. Unterscheidet sich die Lerneffektivität des konversationellen KI-Lehrplans in Abhängigkeit vom Geschlecht der Lernenden (d.h. Männer und Frauen) sowie vom gewählten Lernansatz (d.h. Zyklus der Projektarbeit und Zyklus des erfahrungsbasierten Lernens)?
2. Hat das Geschlecht einer Person oder ihre Art zu lernen einen Einfluss darauf, wie gut sie im KI-Lehrplan für Konversation abschneidet?
3. Wirkt sich das Geschlecht oder der Lernansatz eines Schülers auf die Konzepte des computergestützten Denkens aus, die er versteht?

Die Ergebnisse dieser empirischen Studie deuten darauf hin, dass es empfehlenswert ist, dass die Schüler den Zyklus der Projektarbeit übernehmen, wenn sie von Lehrern der Sekundarstufe unterrichtet werden, um den Lehrplan für konversationelle KI zu lernen. Diese Empfehlung stützt sich auf die Ergebnisse dieser Studie. Es wird auch empfohlen, den Zyklus des Erfahrungslernens zu nutzen, um auf die individuellen Vorlieben und Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Die empirische Studie hat gezeigt, dass männliche Studenten bei der Anwendung des Standardzyklus für die Durchführung von Projekten auf den Lehrplan für konversationelle KI nicht so gut abschnitten wie weibliche Studenten, was die Ideen für das rechnerische Denken angeht. Dies war die Schlussfolgerung, die aus den gesammelten Daten gezogen wurde.



5. Tiessen, R. (2018). Improving Student Reflection in Experiential Learning Reports in Post-Secondary Institutions. *Journal of Education and Learning*; Vol. 7, No. 3; 2018 ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p1>

Der Wert der kooperativen Bildung und des Community Service Learning (CSL) als Formen des Erfahrungslernens kann in der Tat die Art und Weise verändern, wie Schüler in einer Vielzahl von Bildungsumgebungen lernen. Andererseits kann die Qualität dieses Lernens eingeschränkt und nur oberflächlich sein, wenn es nicht angemessen moderiert und reflektiert wird. Der Lernzyklus einer jeden Bildungserfahrung muss einen praxisorientierten Ansatz beinhalten, um effektiv zu sein. Die Betonung des arbeitsintegrierten Lernens, auch bekannt als Erfahrungslernen, und die zunehmende Betonung einer Reihe von Erfahrungslernoptionen in der Sekundarstufe bedeuten, dass zusätzliche Anstrengungen unternommen werden müssen, um sicherzustellen, dass die Breite und Tiefe des Lernens durch eine Kombination aus theoretischer Reflexion und praktischem Engagement in der Welt erfolgt. Dies kann erreicht werden, indem sichergestellt wird, dass das Lernen durch eine Kombination aus theoretischer Reflexion und praktischer Auseinandersetzung mit der Welt erfolgt. Bevor man zu aktiveren Experimenten übergeht, dient das Modell von Kolb als hilfreiche Erinnerung an den iterativen Charakter des Lernens und die Notwendigkeit, zu grundlegenden Aktivitäten wie kritischer Reflexion und abstrakter Konzeptualisierung (Denken und Theoretisieren) zurückzukehren. Um jedoch wirklich zu einer tieferen Reflexion und Konzeptualisierung fähig zu sein, müssen wir uns zunächst durch "Tun" und greifbare Erfahrungen einen Platz in der Welt verschaffen, bevor wir anfangen können, abstrakter zu denken. Um die Studierenden zu ermutigen, aus ihren praktischen Arbeitserfahrungen heraus politische Analysen zu entwickeln und stärker darüber nachzudenken, wie diese Handlungen oder konkreten Erfahrungen ein besseres Denken und Theoretisieren ermöglichen, wenn sie in den Unterricht zurückkehren, müssen Aufgaben, die das Erfahrungslernen fördern sollen, über eingebaute Mechanismen verfügen, die es den Studierenden ermöglichen, über die einseitige Reflexion darüber hinauszugehen, wie "das im Unterricht Gelernte die praktische Arbeit prägt". Denn die Studierenden müssen in der Lage sein, über die Reflexion darüber hinauszugehen, dass "das im Klassenzimmer Gelernte die praktische Arbeit prägt" (nachdem sie die postsekundäre Ausbildung verlassen haben). Die Studierenden haben ein hohes Maß an Enthusiasmus an den Tag gelegt, wenn es um die Förderung des zyklischen Charakters des Erfahrungslernens geht, das Denken, Handeln, Reflektieren und Theoretisieren umfasst. Um dem Wunsch der Studierenden nach kritischer Reflexion gerecht zu werden, bedarf es jedoch der didaktischen Unterstützung und Lernförderung, die für eine solche vorsichtige Analyse und tiefgreifende Reflexion notwendig sind. Arendt (1958) argumentiert, dass die Fähigkeit, der Welt durch ständige Reflexion und Analyse einen Sinn zu geben, den Menschen von anderen Tieren unterscheidet. Diese Fähigkeit ermöglicht auch eine "Bewusstseinsbildung" (Freire, 1972), die als Bewusstsein dafür definiert werden kann, warum Ungleichheit existiert und welche Rolle wir bei der Aufrechterhaltung oder Beseitigung von Ungleichheit spielen. Durch die Praxis können wir unsere volle menschliche Freiheit verwirklichen, und wir können die Praxis auch nutzen, um ein Verständnis für und Unterstützung für politisches Handeln zu entwickeln, das auf die Förderung von sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit abzielt. Beide Ziele können durch den Einsatz von Praxis erreicht werden.



FALLSTUDIEN

THEMA: Ziele für nachhaltige Entwicklung

Beschreibung

Der FREI DAY ist ein Lernformat, bei dem das Leben die Fragen stellt. Die SchülerInnen sind selbstgewählten Zukunftsfragen auf der Spur. Sie entwickeln innovative und konkrete Lösungen und setzen ihre Projekte direkt in der Nachbarschaft und Gemeinde um. Der FREI DAY ist ein Lernformat, das Schülerinnen und Schüler befähigt, die Herausforderungen unserer Zeit selbst anzupacken und ihnen mit Mut, Verantwortungsbewusstsein und Kreativität zu begegnen. Am FREI DAY lernen Kinder und Jugendliche, die Welt zu verändern.

Beim Recherchieren, Planen und Durchführen eines FREI DAY-Projekts stoßen die Schülerinnen und Schüler auf viele offene Fragen, auf die sie Antworten suchen. Die Globalen Ziele (SDGs) umfassen 17 verschiedene Themen, die von Naturschutz und Gleichberechtigung der Geschlechter über hochwertige Bildung und die gerechte Verteilung von Ressourcen bis hin zu nachhaltigen Städten und Gemeinden reichen. Die Lehrkräfte ziehen sich an diesem Punkt zurück und überlassen die Beantwortung der Fragen außerschulischen Experten. Bei den außerschulischen Experten kann es sich um Eltern, Verwandte, Nachbarn, NROs, Wissenschaftler, Unternehmen oder Universitäten handeln.

Mindestens 4h pro Woche

Der FREI DAY schafft Regelmäßigkeit!

Der FREI DAY ist ein fester Bestandteil des Stundenplans der Schüler. Er findet wie die traditionellen Schulfächer jede Woche und über das ganze Schuljahr hinweg statt. Der FREI DAY ist wie Mathematik und Deutsch Teil der Kernunterrichtszeit, so dass alle Kinder und Jugendlichen diesen Freiraum für fächerübergreifendes Lernen und Handeln erhalten. Besonders wichtig: Der FREI-TAG findet mindestens 4 Stunden am Stück statt. Damit ist sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler genügend zusammenhängende Zeit haben, um eigene FREI DAY-Projekte zu entwickeln und umzusetzen.

Woher kommen diese 4 Stunden?

In einigen Fächern wird dem FREI-TAG anteilig Zeit eingeräumt. In den Fachlehrplänen aller Länder wird gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler neben dem Erwerb von Fachwissen auch wichtige persönliche und soziale Kompetenzen entwickeln sollen. Dazu gehören die Fähigkeit, selbstständig zu lernen, kreativ zu gestalten sowie nachhaltig und kooperativ zu handeln. Da diese Fähigkeiten im herkömmlichen Fachunterricht kaum entwickelt werden können, wird die für den Erwerb dieser wichtigen Zukunftskompetenzen vorgesehene Zeit in den FREI DAY verlagert. So verbringen die Kinder und Jugendlichen mit dem FREI DAY genauso viel Zeit in der Schule wie vorher.

Auswirkungen



Am FREI-TAG übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für sich, für andere und für die Welt.

Mut zu Neuem und Vertrauen in Ungewissheit sind die zentralen Zukunftskompetenzen des 21. Jahrhunderts. Wir als Menschheit stehen vor großen Herausforderungen: Die gerechte Verteilung von Ressourcen, die Bewältigung der Klimakrise und die Schaffung von Chancengleichheit sind nur einige davon. Um die Probleme unserer Zeit aktiv anzugehen und Lösungen zu finden, brauchen wir junge Menschen mit starken Persönlichkeiten, die sich durch Mut, Verantwortungsbewusstsein, vorausschauendes Denken und selbstwirksames, aber kooperatives Handeln auszeichnen. Kinder und Jugendliche brauchen Raum und Zeit für fächerübergreifendes Lernen und für das Einüben von verantwortungsvollem und nachhaltigem Denken und Handeln, damit sie an sich selbst glauben und unsere Gesellschaft nachhaltig und gerecht gestalten können.

Der FREI DAY fördert diese wichtigen Zukunftskompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Er ermutigt sie, die Gesellschaft von morgen selbst zu gestalten.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit aktuellen sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen auseinander, die sich an den Global Goals der Vereinten Nationen orientieren. Sie entwickeln eigene Lösungsansätze, die sie dann als Projekte in ihrer Schule, Gemeinde oder Stadt umsetzen. Ohne Noten- und Zeitdruck arbeiten die Schülerinnen und Schüler interessenorientiert, fächerübergreifend und mit lokalen Experten zusammen.

Lehrerinnen und Lehrer oder die Projektgruppen selbst laden Experten zu ihren Themen ein und nutzen das große Wissen außerhalb der Schule, um ihre Lösungen zu realisieren. Die Kinder und Jugendlichen verlassen die Schule als Lernort und setzen ihre Projekte mit Hilfe der Experten dort um, wo sie gebraucht werden: vor Ort. Sie arrangieren zum Beispiel ein Treffen mit ihrer Stadtverwaltung und überzeugen sie davon, Schulen auf Ökostrom umzustellen. Oder sie suchen nach geeigneten Räumlichkeiten und Schulungen, um eine Anlaufstelle für von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche einzurichten. FREE DAY öffnet die Türen der Schule und trägt dazu bei, die Welt als eine große Lernlandschaft zu nutzen.

THEMA: Kultur

Beschreibung

Der Einfluss der Kultur auf die Individualität.

Zielsetzung: Sensibilisierung von Lehrern für ihre kulturelle Identität und den Grad ihrer wahrnehmbaren interkulturellen Kompetenzen

Schritt 1: Sie haben eine kulturelle, ethnische und/oder rassische Identität, die Ihr Verständnis der Welt und Ihre Wahrnehmung anderer prägt.

Schritt 2: Beantworten Sie die Fragen, die als Reflexion vorgeschlagen werden, um den Grad Ihrer wahrnehmbaren interkulturellen Kompetenzen zu bewerten

Auswirkungen

Die Kompetenz hat zwei Vorbedingungen. Die eine betrifft das Wissen über die fremde



Gesellschaft und die sozialen Prozesse, über sich selbst und andere sowie über die Interaktion und alles, was in einer bestimmten Situation dazugehört. Die andere Voraussetzung ist die Einstellung. Diese bezieht sich auf Eigenschaften wie Offenheit, Flexibilität, Einfühlungsvermögen, Bewusstsein für andere und die Fähigkeit, die eigene Perspektive zu relativieren und Störungen und Widerstände zu überwinden. All dies ermöglicht den Aufbau und die Pflege von Beziehungen zu anderen Kulturen.

THEMA: Ökologische Bildung

Beschreibung

In der "Ökologiestunde", die an der KALEV-Grundschule (Kadıköy Anatolian High School Education Foundation) in Istanbul, Türkei, durchgeführt wird, um die Verbundenheit der Schüler mit der Natur zu stärken, können die Kinder in Harmonie mit der Natur leben, während sie altersgerecht die Lebenszyklen in der Natur, die Grundlagen der Permakultur und der regenerativen Landwirtschaft lernen. Sie erfahren, was für sie getan werden kann.

Aufgrund der zunehmenden Verstädterung und der sich verändernden Produktionsmuster wachsen heute die meisten Generationen, die sich von der Natur und natürlichen Produktionsmethoden entfernt haben, als "Stadtkinder" auf. Daher ist die Naturerziehung von Kindern sehr wichtig, um sowohl die Zerstörung der Natur zu minimieren als auch unsere zerrütteten Beziehungen zu reparieren.

Die Ökologielehrerin Esin Kuşluoğlu ist Landschaftsarchitektin. Sie sagt, dass ihr Unterricht nicht nur im Klassenzimmer stattfindet und theoretisch ist, sondern dass die Kinder durch Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen lernen, also durch Erleben, das die Grundlage des Ökologieunterrichts bildet. Zu diesem Zweck wurden im Garten und auf der Terrasse der Schule zwei Pflanzflächen angelegt und in dem Klassenzimmer, in dem der Unterricht stattfindet, ein Gewächshaus eingerichtet. Darüber hinaus haben die Schüler die Möglichkeit, die Zyklen der Natur, der Bäume, der Insekten und der Tiere vor Ort zu untersuchen, wenn sie das ganze Jahr über Naturspaziergänge unternehmen.

Das Hauptziel des Ökologieunterrichts an der KALEV-Grundschule ist es, die Schüler zu umweltbewussten Menschen zu erziehen, die wissen, wie sie mit der Natur leben können, die wissen, woher die Dinge, die sie essen, kommen und wie sie angebaut werden, die ökologisch gebildet, neugierig und fragend sind und die das Ganze wahrnehmen können.

Auswirkungen

Bildung beginnt im Kindergarten. Die jüngsten Schüler der Schule lernen spielerisch und mit Hilfe von buntem Anschauungsmaterial, was das Ökosystem und der Lebensraum sind, die Lebenszyklen in der Natur, die Lebensmittelgruppen und die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung.

FALLSTUDIEN



THEMA: Ziele für nachhaltige Entwicklung

Beschreibung

Der FREI DAY ist ein Lernformat, bei dem das Leben die Fragen stellt. Die SchülerInnen sind selbstgewählten Zukunftsfragen auf der Spur. Sie entwickeln innovative und konkrete Lösungen und setzen ihre Projekte direkt in der Nachbarschaft und Gemeinde um. Der FREI DAY ist ein Lernformat, das Schülerinnen und Schüler befähigt, die Herausforderungen unserer Zeit selbst anzupacken und ihnen mit Mut, Verantwortungsbewusstsein und Kreativität zu begegnen. Am FREI DAY lernen Kinder und Jugendliche, die Welt zu verändern.

Beim Recherchieren, Planen und Durchführen eines FREI DAY-Projekts stoßen die Schülerinnen und Schüler auf viele offene Fragen, auf die sie Antworten suchen. Die Globalen Ziele (SDGs) umfassen 17 verschiedene Themen, die von Naturschutz und Gleichberechtigung der Geschlechter über hochwertige Bildung und die gerechte Verteilung von Ressourcen bis hin zu nachhaltigen Städten und Gemeinden reichen. Die Lehrkräfte ziehen sich an diesem Punkt zurück und überlassen die Beantwortung der Fragen außerschulischen Experten. Außerschulische Experten können Eltern, Verwandte, Nachbarn, NGOs, Wissenschaftler, Unternehmen oder Universitäten sein.

Mindestens 4h pro Woche

Der FREI DAY schafft Regelmäßigkeit!

Der FREI DAY ist ein fester Bestandteil im Stundenplan der Schüler. Er findet wie die traditionellen Schulfächer jede Woche und über das ganze Schuljahr hinweg statt. Der FREI-TAG ist wie Mathematik und Deutsch Teil der Kernunterrichtszeit, so dass alle Kinder und Jugendlichen diesen Freiraum für fächerübergreifendes Lernen und Handeln erhalten. Besonders wichtig: Der FREI-TAG findet mindestens 4 Stunden am Stück statt. So ist sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler genügend zusammenhängende Zeit haben, um eigene FREI DAY-Projekte zu entwickeln und umzusetzen.

Woher kommen diese 4 Stunden?

In einigen Fächern wird dem FREI-TAG anteilig Zeit eingeräumt. In den Fachlehrplänen aller Länder wird gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler neben dem Erwerb von Fachwissen auch wichtige persönliche und soziale Kompetenzen entwickeln sollen. Dazu gehören die Fähigkeit, selbstständig zu lernen, kreativ zu gestalten sowie nachhaltig und kooperativ zu handeln. Da diese Fähigkeiten im herkömmlichen Fachunterricht kaum entwickelt werden können, wird die für den Erwerb dieser wichtigen Zukunftskompetenzen vorgesehene Zeit in den FREI DAY verlagert. So verbringen die Kinder und Jugendlichen mit dem FREI DAY genauso viel Zeit in der Schule wie vorher.

Auswirkungen

Am FREI-TAG übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für sich, für andere und für die Welt.

Mut zu Neuem und Vertrauen in Ungewissheit sind die zentralen Zukunftskompetenzen des 21. Jahrhunderts. Wir als Menschheit stehen vor großen Herausforderungen: Die gerechte Verteilung von Ressourcen, die Bewältigung der



Klimakrise und die Schaffung von Chancengleichheit sind nur einige davon. Um die Probleme unserer Zeit aktiv anzugehen und Lösungen zu finden, brauchen wir junge Menschen mit starken Persönlichkeiten, die sich durch Mut, Verantwortungsbewusstsein, vorausschauendes Denken und selbstwirksames, aber kooperatives Handeln auszeichnen. Kinder und Jugendliche brauchen Raum und Zeit für fächerübergreifendes Lernen und für das Einüben von verantwortungsvollem und nachhaltigem Denken und Handeln, damit sie an sich selbst glauben und unsere Gesellschaft nachhaltig und gerecht gestalten können.

Der FREI DAY fördert diese wichtigen Zukunftskompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Er ermutigt sie, die Gesellschaft von morgen selbst zu gestalten.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit aktuellen sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen auseinander, die sich an den Global Goals der Vereinten Nationen orientieren. Sie entwickeln eigene Lösungsansätze, die sie dann als Projekte in ihrer Schule, Gemeinde oder Stadt umsetzen. Ohne Noten- und Zeitdruck arbeiten die Schüler interessenorientiert, fächerübergreifend und mit Experten vor Ort.

Lehrkräfte oder die Projektgruppen selbst laden Experten zu ihren Themen ein und nutzen das große Wissen außerhalb der Schule, um ihre Lösungen zu realisieren. Die Kinder und Jugendlichen verlassen die Schule als Lernort und setzen mit Hilfe der Experten ihre Projekte dort um, wo sie gebraucht werden: vor Ort. Sie arrangieren zum Beispiel ein Treffen mit ihrer Stadtverwaltung und überzeugen sie davon, Schulen auf Ökostrom umzustellen. Oder sie suchen nach geeigneten Räumlichkeiten und Schulungen, um eine Anlaufstelle für von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche einzurichten. FREE DAY öffnet die Türen der Schule und trägt dazu bei, die Welt als eine große Lernlandschaft zu nutzen.



THEMA: Kultur

Beschreibung

Der Einfluss der Kultur auf die Individualität.

Zielsetzung: Sensibilisierung von Lehrern für ihre kulturelle Identität und den Grad ihrer wahrnehmbaren interkulturellen Kompetenzen

Schritt 1: Sie haben eine kulturelle, ethnische und/oder rassische Identität, die Ihr Verständnis der Welt und Ihre Wahrnehmung anderer prägt.

Schritt 2: Beantworten Sie die Fragen, die als Reflexion vorgeschlagen werden, um den Grad Ihrer wahrnehmbaren interkulturellen Kompetenzen zu bewerten

Auswirkungen

Die Kompetenz hat zwei Vorbedingungen. Die eine betrifft das Wissen über die fremde Gesellschaft und die sozialen Prozesse, über sich selbst und andere sowie über die Interaktion und alles, was in einer bestimmten Situation dazugehört. Die andere Voraussetzung ist die Einstellung. Diese bezieht sich auf Eigenschaften wie Offenheit, Flexibilität, Einfühlungsvermögen, Bewusstsein für andere und die Fähigkeit, die eigene Perspektive zu relativieren und Störungen und Widerstände zu überwinden. All dies ermöglicht den Aufbau und die Pflege von Beziehungen zu anderen Kulturen.

THEMA: Ökologisch Bildung

Beschreibung

In der "Ökologiestunde", die an der KALEV-Grundschule (Kadıköy Anatolian High School Education Foundation) in Istanbul, Türkei, durchgeführt wird, um die Verbundenheit der Schüler mit der Natur zu stärken, können die Kinder in Harmonie mit der Natur leben, während sie altersgerecht die Lebenszyklen in der Natur, die Grundlagen der Permakultur und der regenerativen Landwirtschaft lernen. Sie erfahren, was für sie getan werden kann.

Aufgrund der zunehmenden Verstädterung und der sich verändernden Produktionsmuster wachsen heute die meisten Generationen, die sich von der Natur und natürlichen Produktionsmethoden entfernt haben, als "Stadtkinder" auf. Daher ist die Naturerziehung von Kindern sehr wichtig, um sowohl die Zerstörung der Natur zu minimieren als auch unsere zerrütteten Beziehungen zu reparieren.

Die Ökologielehrerin Esin Kuşluoğlu ist Landschaftsarchitektin. Sie sagt, dass ihr Unterricht nicht nur im Klassenzimmer stattfindet und theoretisch ist, sondern dass die Kinder durch Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen lernen, also durch Erleben, das die Grundlage des Ökologieunterrichts bildet. Zu diesem Zweck wurden im Garten und auf der Terrasse der Schule zwei Pflanzflächen angelegt und in dem Klassenzimmer, in dem der Unterricht stattfindet, ein Gewächshaus eingerichtet.



Darüber hinaus haben die Schüler die Möglichkeit, die Zyklen der Natur, der Bäume, der Insekten und der Tiere vor Ort zu untersuchen, wenn sie das ganze Jahr über Naturspaziergänge unternehmen.

Das Hauptziel des Ökologieunterrichts an der KALEV-Grundschule ist es, die Schüler zu umweltbewussten Menschen zu erziehen, die wissen, wie sie mit der Natur leben können, die wissen, woher die Dinge, die sie essen, kommen und wie sie angebaut werden, die ökologisch gebildet, neugierig und fragend sind und die das Ganze wahrnehmen können.



Auswirkungen

Bildung beginnt im Kindergarten. Die jüngsten Schüler der Schule lernen spielerisch und mit Hilfe von buntem Anschauungsmaterial, was das Ökosystem und der Lebensraum sind, die Lebenszyklen in der Natur, die Lebensmittelgruppen und die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung.

Zielsetzung: Förderung der Ideenfindung für ein positives Lernumfeld

Entwickeln Sie in dieser Aktivität eine Idee für ein Lernzentrum unter Berücksichtigung des Klassenzimmers und der Interessen der SchülerInnen. Beschreiben Sie anschließend ausführlich, wie es aussehen soll, wie Sie damit arbeiten wollen, welche Ressourcen Sie benötigen, ob und wie sie beschafft werden können. Bewerten Sie schließlich Ihre Idee.

Auswirkungen

Die Lehrmethoden können zwischen klassischem Unterricht, Einzel-/Gruppenunterricht, Projektarbeit usw. variieren. Es kann auch Peer-Learning beinhalten, d.h. in Form von Tutorensystemen, was bedeutet, dass ein motivierter Schüler mit einem unmotivierten Schüler zusammengebracht wird.

Laut dem "Glossar der Bildungsreform" beschreibt das Engagement der Schüler den Grad der Aufmerksamkeit, des Interesses und der Leidenschaft, die sie beim Lernen zeigen, was sich auf den Grad der Motivation auswirkt, die sie für ihren Bildungsfortschritt benötigen.

Die Gestaltung spannender und effektiver Lernzentren erfordert Vorausplanung und Kreativität. Aber es lohnt sich, wenn die Gesichter der Schüler aufleuchten, wenn Sie ankündigen: "Centre Time".

THEMA: Soziales Bewusstsein

Beschreibung

Diese Aktivität wird als Erfahrungslernen auf der Straße bezeichnet. Die Lehrkraft holt die Schüler aus dem Klassenzimmer, um mit Obdachlosen zu sprechen und so tiefgreifendes Lernen zu fördern. Es geht nicht nur um das Erzählen, sondern auch um das Zeigen und Lehren außerhalb des Unterrichts.

Anstatt den Schülern ein Kapitel über Obdachlosigkeit vorzulesen, nimmt die Lehrkraft die Schüler auf einen geführten Rundgang mit. Auf diesem Rundgang haben die Schüler die Möglichkeit, mit Obdachlosen zu sprechen und aus erster Hand zu erfahren, wo sie schlafen, Essen finden und medizinische Versorgung erhalten.

Zum Erfahrungslernen gehören auch Besuche von örtlichen Unterkünften, Wohneinrichtungen für Menschen mit geringem Einkommen und einem Bundesgefängnis.

Auswirkungen

Es ist ein intensives und persönliches Erfahrungslernen. Die Schüler haben die Möglichkeit zu lernen, was Realität ist. Es geht auch um ihren Platz in der Welt und ihre Verantwortung als Bürger, sich in der Gemeinschaft zu engagieren.



THEMA: Geschichte

Beschreibung

Das Projekt mit dem Titel "Die Abtei von Vlierbeek" nutzte den didaktischen Ansatz der Geschichtenerzählung, um die Schüler der vierten Klasse der Vrije Basisschool Vlierbeek in Belgien mit der Geschichte der Abtei von Vlierbeek vertraut zu machen. Die SchülerInnen erhalten einen offiziellen Brief des Bürgermeisters, in dem er sie bittet, für die Abtei zu werben. Die SchülerInnen machen ein Brainstorming und arbeiten an der Gestaltung einer Ausstellung für die Abtei. Während des gesamten Prozesses denken die SchülerInnen über die Funktionen, die Gestaltung und die Definition einer Ausstellung nach. Sie formulieren Fragen darüber, was sie über die Abtei wissen möchten, und füllen ein Formular zur Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten und Talente aus, das ihnen von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt wird. Die SchülerInnen recherchieren am Schreibtisch und vor Ort, um mehr über die Abtei herauszufinden und entscheiden über den Inhalt der Ausstellung. Die SchülerInnen organisieren die Werbung für die Veranstaltung und präsentieren ihre Ergebnisse in der Ausstellung.

Auswirkungen

Die Praxis verlangt von den Studierenden, sich mit einem realistischen Szenario auseinanderzusetzen, in dem sie eine breite Palette von Kompetenzen und Fähigkeiten wie unternehmerische, organisatorische und Forschungskompetenzen einsetzen müssen. Sie lernen durch die direkte Beteiligung an der Recherche und Planung einer Ausstellung zu einem historischen Thema und entwickeln dabei reflektiertes Denken, Strategien und Aktionspläne.

THEMA: Wissenschaft

Beschreibung

Einsatz von iPad-Simulationen für Kindergartenkinder zum Erlernen grundlegender Prinzipien und Konzepte des Aufbaus von Schaltkreisen, des Designs und der Elektrizität. Bei einem in Neuseeland durchgeführten Projekt mit 38 5-jährigen Schülern führten die Lehrer den Unterricht kurz, aber ohne Vermittlung von Inhalten ein. Das Lernen stützte sich stark auf die Simulationen und forderte die Schüler auf, ihre Beobachtungen zu beschreiben, Theorien aufzustellen und zu experimentieren. Für die erfolgreiche Umsetzung des Erfahrungslernens durch den Einsatz der Simulationen war eine sorgfältige Anleitung durch die Lehrkräfte erforderlich.

Auswirkungen

Die Simulationen der physikalischen Prinzipien förderten erfolgreich "reflektierendes Denken und abstrakte Begriffsbildung" bei sehr jungen Schülern



THEMA: Soziales Bewusstsein

Beschreibung

An mehreren Universitäten in der Türkei gibt es "Kurse zur sozialen Verantwortung". Der Hauptzweck dieses Kurses ist es, den Studierenden zu helfen, sich ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Welt, in der sie leben, bewusst zu werden, die Fähigkeit zu erwerben, soziale, kulturelle und ökologische Probleme zu definieren, die für die Gesellschaft, in der sie leben, spezifisch sind, ihr Bewusstsein für Menschenrechte und demokratische Werte zu schärfen, ein Projektthema im Rahmen der sozialen Verantwortung zu bestimmen und das Projekt zu entwerfen. In interdisziplinärer Zusammenarbeit mit öffentlichen/privaten Einrichtungen und Organisationen, Nichtregierungsorganisationen, in denen das soziale Bewusstsein praktisch gewonnen wird, die Sensibilität der Zivilgesellschaft, das Bewusstsein und den Sinn für die soziale Verantwortung zu entwickeln, umzusetzen, zu evaluieren und zu implementieren.

Der Inhalt dieses Kurses; durch die Definition der sozialen, kulturellen und ökologischen Probleme, die für die Gesellschaft, in der der Student lebt, spezifisch sind, konzentriert er sich auf die Bestimmung/Bestimmung eines Projektthemas im Rahmen der sozialen Verantwortung, die Konzeption, Ausführung und Bewertung des Projekts und die Umsetzung in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit öffentlichen/privaten Institutionen und Organisationen und Nichtregierungsorganisationen.



Auswirkungen

Am Ende dieses Kurses hat der Student:

- (1) Erläutert das Konzept der sozialen Verantwortung.
- (2) Versteht die Bedeutung von Studien zur sozialen Verantwortung.
- (3) wird sich der Faktoren bewusst, die das Verständnis von sozialer Verantwortung beeinflussen.
- (4) Er ist sich seiner Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Welt, in der er lebt, bewusst.
- (5) Erörtert die Arbeitsbereiche der sozialen Verantwortung.
- (6) Identifiziert soziale, kulturelle und ökologische Probleme, die für die Gesellschaft, in der sie leben, spezifisch sind.
- (7) Entwirft ein Projekt, um Lösungen für eines der sozialen, kulturellen und ökologischen Probleme der Gesellschaft zu finden.
- (8) Führt das entworfene Projekt aus.
- (9) Bewertet das durchgeführte Projekt.
- (10) Er/sie präsentiert das von ihm/ihr durchgeführte Projekt.
- (11) Nimmt freiwillig an verschiedenen Projekten im Rahmen der sozialen Verantwortung teil.
- (12) Erwirbt Fähigkeiten zur Gruppenarbeit.
- (13) Erwirbt einen Sinn für soziale Verantwortung und sozial-bürgerliche Werte.
- (14) Entwickelt die Fähigkeit zur sozialen Teamarbeit.





Rubrik für Erlebnispädagogik

RUBRIK FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK (NICHT-FORMALE BILDUNG)

DeM-Rubrik für erfahrungsbasiertes Lernen

Im Jahr 2021 wurde die DeM-Rubrik entwickelt, um einen qualitativen Rahmen für die Bewertung von nicht-formalen Bildungsprogrammen im Hinblick auf die Theorie und Methodik des Erfahrungslernens zu schaffen. Dieser Rahmen wurde von Mustafa Erdogan, Ilke Evin Gencil vom DeM Experiential Training Center und Alice Kolb und David A. Kolb von Experience Based Learning Systems entwickelt und mitveröffentlicht (Gencil, Erdogan, Kolb & Kolb 2021).

Die Praxis des Erfahrungslernens in voller Übereinstimmung mit der Theorie des Erfahrungslernens steht in direktem Zusammenhang mit den Ausbildungsaktivitäten für erfahrungsorientierte Lernende. Um den Anforderungen an den Evaluierungsprozess dieser Ausbildungsaktivitäten gerecht zu werden, wurde beschlossen, eine Rubrik für die Erlebnispädagogik zu entwickeln. Die Bewertung, ob die Anwendungsprozesse alle vier Schritte des Zyklus des Erfahrungslernens in den Ausbildungsaktivitäten der Ausbilder befolgen, ob der Zyklus des Erfahrungslernens richtig eingeführt wird, der Wissensstand der Ausbilder über die Lernstile und die richtige oder falsche Anwendung des Erfahrungslernens werden funktional sein, um die Qualität der Anwendungen zu verbessern. Im Allgemeinen wurden bei der Entwicklung der Rubrik für die Erlebnispädagogik die von Goodrich (2000) vorgeschlagenen Schritte befolgt, nämlich die Auflistung der Kriterien, die Wahl des Rubriktyps (es wurde eine analytische Rubrik entwickelt, da der Schwerpunkt auf der Bewertung des Prozesses lag), die Festlegung der Leistungsindikatoren und die Definition der Stufen (der Teilnehmer mit der besten Leistung erhält 4 Punkte, während der Teilnehmer mit der schlechtesten Leistung 1 Punkt erhält) sowie die Einholung der Meinung der Fachexperten.

In der Rubrik für die Erlebnispädagogik wurden zwei Hauptkomponenten ausgewählt, die in der Theorie vorkommen und oben kurz erläutert wurden, um die Übereinstimmung eines Curriculums mit der Theorie des erfahrungsorientierten Lernens zu messen. Eine dieser Komponenten ist das Konzept der Lernräume und die andere ist das Konzept der Rollenprofile der Erzieher. Die Lernräume beziehen sich auf ein Lernhabitat, das für einen auf Erfahrungslernen basierenden Lehrplan entworfen werden muss. Wenn dieser Lebensraum nicht ganzheitlich aufgebaut ist, wird der Lernprozess darin nicht vollständig erfahrungsorientiert sein. Die Rollenprofile der Pädagogen bieten einen konzeptionellen Rahmen für die Notwendigkeit, dass ein Pädagoge im Lehrplan eine diversifizierte Methodik verfolgt, die sich um den Zyklus des Erfahrungslernens herum bewegt. Da Lernen in der Theorie des Erfahrungslernens nur dann als ganzheitlich betrachtet wird, wenn alle vier Modi des Zyklus berührt werden, ist es möglich zu verstehen, ob ein Lehrplan den gesamten Zyklus des Erfahrungslernens umfasst, indem man beobachtet, welche Rollen Pädagogen in diesen Lernräumen spielen. Während die Lernräume das Ökosystem des Curriculums definieren, betonen die Rollenprofile der Pädagogen die Rollen, die die Pädagogen in diesem Ökosystem spielen. Während das Konzept der Lernräume an sich sechs verschiedene Lernräume definiert, definiert das Konzept der Rollenprofile der Lehrkräfte an sich vier verschiedene Rollen von Lehrkräften. Daher wurden für die Rubrik die Unterkomponenten (6+4=10 Unterkomponenten) dieser beiden Hauptkomponenten als direkte Referenz herangezogen.

Rubriken bestehen aus Kriterien, die zur Messung von Leistung, Verhalten oder Qualifikation verwendet werden (Campbell, A., 2005).



1. LERNRÄUME				
1.1. Einen gastfreundlichen Raum für das Lernen schaffen und erhalten	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
1.1.1. einander kennenlernen	Es gab keine Aktivitäten, bei denen sich die Lernenden gegenseitig kennenlernen konnten.	Der Ausbilder und einige der Lernenden lernten die Namen des jeweils anderen.	Pädagogen und Lernende lernten die Namen aller Teilnehmer.	Pädagogen und Lernende lernten die Namen aller Teilnehmer kennen, und sie lernten sich persönlich kennen.
1.1.2. Gruppe Dynamik	Es gab keine Aktivitäten, um das Vertrauen zu stärken und das Eis in der Gruppe zu brechen.	Das Eis unter den Lernenden und Ausbildern der Gruppe war gebrochen		Das Eis zwischen allen Lernenden und Ausbildern war gebrochen, die Gruppendynamik wurde erhöht und ein Teamgeist innerhalb der Gruppe entstand



1.1.3. Grundregeln	Es wurden keine Grundregeln festgelegt.	Die Grundregeln zur Gewährleistung eines respektvollen und effizienten Lernprozesses in der Gruppe wurden nur von der Lehrkraft festgelegt.	Die Grundregeln für einen respektvollen und effizienten Lernprozess in der Gruppe wurden durch die Einbeziehung des Lehrers und einiger Teilnehmer festgelegt.	Die Grundregeln für einen respektvollen und effizienten Lernprozess in der Gruppe wurden durch die aktive Beteiligung des Lehrers und aller Lernenden festgelegt.
--------------------	---	---	--	---

1.2. Schaffung eines lernzentrierten Lernraums	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
---	---------------------	-------------------	-------------------------------	--------------------------

1.2.1. Erwartungen & Beiträge	Die Lernenden wurden nicht gebeten, ihre Erwartungen an das Programm und ihre potenziellen Beiträge dazu mitzuteilen.	Die Lernenden teilten nur ihre Erwartungen und/oder Beiträge mit.	Die Lernenden teilten ihre Erwartungen an das Programm und ihre Beiträge dazu mit, und das Programm wurde vom Ausbilder entsprechend überarbeitet.	Die Lernenden teilten ihre Erwartungen an das Programm und ihre Beiträge dazu mit, die Erwartungen und Beiträge wurden zusammen mit den Lernenden analysiert und das Programm wurde durch die aktive Beteiligung der Lernenden überarbeitet.
-------------------------------	---	---	--	--



1.2.2. Methodik	Die Methoden wurden nicht unter Berücksichtigung der Lernpräferenzen/Schwierigkeiten der Lernenden ausgewählt. Es wird eine monotone Methodik angewandt.	Es wurden verschiedene Methoden gewählt, die die Lernpräferenzen/Schwierigkeiten der Lernenden entsprechend den Annahmen des Lehrers berücksichtigen.	Eine Vielzahl von Methoden wurde unter Berücksichtigung der Lernpräferenzen/Schwierigkeiten der Lernenden ausgewählt, entsprechend der von der Lehrkraft durchgeführten Analyse der Lernenden.	Bei der Auswahl der Methoden wurden die Lernvorlieben und -schwierigkeiten der Lernenden berücksichtigt, wie aus der Analyse der Lernenden durch den Ausbilder hervorgeht. Die Lernenden hatten die Möglichkeit, über die Methodik zu reflektieren und Feedback zu geben. Der Ausbilder passte die Methodik entsprechend an.
1.2.3. Auswertung von Lernenden	Programm war nicht ausgewertet von den Lernenden	Das Programm wurde von den Lernenden erst am Ende des Programms bewertet.	Das Programm wurde von den Lernenden während und am Ende des Programms bewertet.	Das Programm wurde von den Lernenden am Ende des Programms und während des Programms bewertet. Die Rückmeldungen während des Programms wurden berücksichtigt und das Programm wurde entsprechend überarbeitet.
1.3. Einen spielerischen Lernraum schaffen				
	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
1.3.1. Energizer	Es wurde kein Energizer eingesetzt.	Energizer wurden implementiert, aber Profile der Lernenden und die Dynamik der Gruppe wurden bei der Auswahl der Energizer nicht berücksichtigt.	Bei der Umsetzung und Auswahl der Energizer wurden ausschließlich die Profile der Lernenden berücksichtigt.	Die Energizer wurden anhand der Profile der Lernenden und der Dynamik der Gruppe berücksichtigt.



1.3.2. Lernspiele	Es wurde kein Lernspiel durchgeführt.	Lernspiele wurden eingesetzt, aber die Lernenden waren nicht vorbereitet, um gemeinsam spielen zu können.	Die Lernspiele wurden durchgeführt, nachdem die Gruppe durch Aufwärmübungen auf das gemeinsame Spielen vorbereitet worden war, jedoch gab es keine Abkühlungsübungen, um die Lernenden dabei zu unterstützen, wieder in das wirkliche Leben zurückzukehren.	Die Lernspiele wurden durchgeführt, nachdem die Gruppe durch Aufwärmübungen auf das gemeinsame Spielen vorbereitet worden war, und es gab Abkühlungsübungen, um die Lernenden dabei zu unterstützen, sich in das wirkliche Leben zurückzuziehen.
1.3.3. Spaß haben	Es gab keine informellen sozialen Aktivitäten, bei denen die Lernenden gemeinsam spielten und Spaß hatten.	Es gab informelle soziale Aktivitäten, bei denen die Lernenden spielten und Spaß miteinander hatten, aber der Pädagoge war nicht beteiligt.	Es gab informelle soziale Aktivitäten, bei denen die Lernenden spielten und Spaß miteinander hatten, an denen auch der Pädagoge beteiligt war, die aber nur von ihm organisiert wurden.	Es gab informelle soziale Aktivitäten, bei denen die Lernenden spielten und Spaß miteinander hatten, wobei auch der Pädagoge beteiligt war, und die Aktivität wurde von den Lernenden mit Unterstützung des Pädagogen organisiert



1.4.Raum für konversationelles Lernen schaffen	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
1.4.1. Diskussion	Es gab keine Aktivitäten, bei denen die Lernenden über die Themen diskutieren konnten.	Es gab nur Diskussionen zwischen dem Lehrer und den Lernenden, nicht aber zwischen den Lernenden.	Es gab zwar Diskussionen zwischen Lehrkräften und Lernenden über bestimmte Themen, aber die Diskussionen wurden von einem oder wenigen Lernenden dominiert.	Es gab Diskussionsaktivitäten zu Themen zwischen Lehrenden und Lernenden, bei denen Zuhören und Sprechen durch eine angemessene Moderation ausgeglichen wurden.
1.4.2. Nachbesprechung	Es gab keine Nachbesprechung nach den Erfahrungen.	Es gab nur Bewertungen der Erfahrungen/Aktivitäten.	Es gab Nachbesprechungen, die jedoch nicht nach allen vier Schritten des Lernzyklus strukturiert waren.	Die Nachbesprechungen waren nach allen vier Schritten des Lernzyklus strukturiert: erleben, reflektieren, denken, handeln.



1.4.3. Verlauf von Gesprächen	Die Gespräche während des Programms waren nicht miteinander verknüpft.	Manchmal stellten Erzieherinnen und Erzieher Verbindungen zwischen den Gesprächen her, die zu unterschiedlichen Zeiten stattfanden.	Der Pädagoge stellte Verbindungen zwischen den Gesprächen her und förderte die Entwicklung der Gespräche nur entsprechend dem Thema.	Alle Gespräche während des Programms wurden von dem Pädagogen vermittelt, und der Pädagoge förderte die organische Entwicklung der Gespräche entsprechend den Interessen der Lernenden und des Themas.
-------------------------------	--	---	--	--

1.5. Raum für reflexives Denken schaffen	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
---	---------------------	-------------------	-------------------------------	--------------------------

1.5.1. Dualismus Zu Multi-Plizität	Es gab keine gemeinsame Aktivität, um die stereotypen Gedanken der Lernenden zu den Themen über sich selbst und über andere aufzudecken.	Es gab nur gemeinsame Aktivitäten, um die stereotypen Gedanken der Lernenden über sich selbst und über andere aufzudecken, aber sie hatten nicht die Möglichkeit, anderen zuzuhören und deren andere Sichtweisen zu entdecken.	Es gab gemeinsame Aktivitäten, um die stereotypen Gedanken der Lernenden zu den Themen über sich selbst und über andere aufzudecken und die unterschiedlichen Standpunkte der anderen zu hören und zu entdecken.	Es gab gemeinsame Aktivitäten, um die stereotypen Gedanken der Lernenden zu den Themen über sich selbst und über andere aufzudecken und die unterschiedlichen Standpunkte der anderen zu hören und zu entdecken. Die Lernenden hatten Raum, um kritisch zu denken und über diese unterschiedlichen Standpunkte nachzudenken.
------------------------------------	--	--	--	--

1.5.2. Vielzahl Zu Relativismus	Es gab keine Debattenaktivitäten, bei denen die Lernenden ihre Argumente in Frage stellen konnten.	Es gab Debatten, bei denen die Lernenden nur ihre Argumente in Frage stellten.	Es gab Diskussionsaktivitäten, bei denen die Lernenden ihre Argumente in Frage stellten und die Meinungsverschiedenheiten im Detail analysierten.	Es gab Diskussionsaktivitäten, bei denen die Lernenden ihre Argumente in Frage stellten und die Meinungsverschiedenheiten im Detail analysierten. Die Lernenden hatten Raum, ihre Annahmen kritisch zu überdenken.
---------------------------------	--	--	---	--



1.5.3. Relativismus Zu Engagement	Es gab keine Aktivitäten für die Lernenden, bei denen sie versuchen konnten, alternative Ansätze und Standpunkte zu nutzen.	Es gab Aktivitäten für die Lernenden, bei denen sie versuchten, alternative Ansätze und Standpunkte zu nutzen, aber sie hatten keinen Raum, um über ihre Erfahrungen im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Relativismus zu reflektieren.	Es gab Aktivitäten für die Lernenden, bei denen sie versuchten, alternative Ansätze und Sichtweisen zu nutzen. Sie hatten Raum, um über ihre Erfahrungen im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Relativismus nachzudenken.	Es gab Aktivitäten für die Lernenden, bei denen sie versuchten, andere Herangehensweisen und Sichtweisen zu verwenden. Sie hatten Raum, um über ihre Erfahrungen im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Relativität zu reflektieren, und sie hatten die Möglichkeit, ihr eigenes Lernen zu strukturieren und zu entscheiden, welche Themen sie näher untersuchen wollen.
-----------------------------------	---	---	--	--

1.6. Räume schaffen, um tiefgreifendes Lernen zu entwickeln und zu unterstützen	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
--	---------------------	-------------------	-------------------------------	--------------------------

1.6.1. Lernstile und Lernflexibilität	Es gab keine Aktivität zur Einführung der Kolb-Lernstile.	Die Kolb-Lernstile wurden eingeführt, aber es gab keine Umsetzung, um die Lernstile der Lernenden zu entdecken.	Den Lernenden wurden die Kolb-Lernstile vorgestellt, und die Lernenden entdeckten ihre Lernstile mithilfe des Kolb-Lernstil-Inventars oder eines anderen Instruments.	Den Lernenden wurden die Kolb-Lernstile vorgestellt; die Lernenden entdeckten ihre Lernstile mithilfe des Kolb-Lernstil-Inventars oder eines anderen Instruments und wurden dabei unterstützt, zu planen, wie sie ihre Lernflexibilität erhöhen können, um sich auf einen vollständigen Lernzyklus einzulassen.
---------------------------------------	---	---	---	---



1.6.2. Entwicklung Stufen	Das Konzept der Entwicklungstheorie des Erfahrungslernens wurde nicht eingeführt.	Das Konzept der Entwicklungstheorie des Erfahrungslernens wurde den Lernenden vorgestellt, es gab jedoch keine Aktivitäten, die die Lernenden dabei unterstützt hätten, herauszufinden, auf welchen Entwicklungsstufen sie sich in den Themen des Programms befinden.	Den Lernenden wurde das Konzept der Entwicklungstheorie des Erfahrungslernens vorgestellt, und es gab Aktivitäten, die die Lernenden dabei unterstützen sollten, herauszufinden, auf welchen Entwicklungsstufen sie sich in Bezug auf die Themen des Programms befinden.	Den Lernenden wurde das Konzept der Entwicklungstheorie des Erfahrungslernens vorgestellt, und es gab Aktivitäten, die die Lernenden dabei unterstützen sollten, herauszufinden, auf welchen Entwicklungsstufen sie sich in Bezug auf die Themen des Programms befinden. Der Pädagoge übernahm für jeden Lernenden je nach Entwicklungsstadium die entsprechende Rolle des Pädagogen.
------------------------------	--	--	---	--

2. ERZIEHER ROLLEN

2.1. Moderator	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
2.1.1. Erfahrung Themen	A n Die Lernenden haben keines der Themen des Programms erlebt.	Einige der Themen des Programms wurden von den Lernenden spielerisch, sinnlich und durch Erfahrungen im wirklichen Leben erfahren.	Alle Themen des Programms wurden von den Lernenden spielerisch, sinnlich und durch Erfahrungen aus dem wirklichen Leben erfahren, aber die Lernenden hatten keinen Raum, um über ihre Gefühle zu diesen Erfahrungen zu sprechen.	Alle Themen des Programms wurden von den Lernenden durch spielerische, sensorische und reale Erfahrungen erlebt, und die Lernenden hatten Raum, über ihre Gefühle zu diesen Erfahrungen zu sprechen.



2.1.2. Lernende Erfahrungen	Die Lernenden hatten keine Gelegenheit, sich über ihre früheren Erfahrungen mit den Themen des Programms auszutauschen.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen zu einigen der Themen des Programms mitzuteilen.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen zu allen Themen des Programms mitzuteilen, aber sie hatten keinen Raum, um über ihre Gefühle zu diesen Themen zu sprechen.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen zu allen Themen des Programms mitzuteilen, und sie hatten Raum, um über ihre Gefühle zu diesen Themen zu sprechen.
-----------------------------	---	--	--	--



2.1.3. Betrachtung	Die Lernenden hatten keinen Raum, um über ihre laufenden Verbesserungen nachzudenken.	Die Lernenden hatten manchmal die Möglichkeit, über ihre laufenden Verbesserungen nachzudenken.	Die Lernenden hatten ständig die Möglichkeit, über ihre kontinuierliche Verbesserung nachzudenken.	Die Lernenden hatten ständig Gelegenheit, über ihre laufenden Verbesserungen nachzudenken, und es wurden verschiedene Methoden angewandt, um ihnen die geeignetsten Möglichkeiten zur Reflexion zu bieten.
2.2. Fachexperte	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
2.2.1. Sammeln und Analysieren von Informationen	Die Lernenden hatten keine Möglichkeit, Informationen zu den Themen zu suchen, zu sammeln oder zu erhalten.	Es gab Raum, in dem die Lernenden die Möglichkeit hatten, nur zu einigen der Themen Informationen zu suchen, zu sammeln und zu erhalten.	Es gab Raum, in dem die Lernenden die Möglichkeit hatten, Informationen zu allen Themen zu suchen, zu sammeln und zu erhalten.	Es gab Raum, in dem die Lernenden die Möglichkeit hatten, Informationen zu allen Themen zu suchen, zu sammeln und zu erhalten, und sie hatten die Gelegenheit, diese Konzepte zu vergleichen und kritisch zu analysieren.
2.2.2. Verknüpfung des Wissens	Es gab keinen Raum für die Lernenden, um die neuen abstrakten Informationen mit den vorherigen konkreten Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen.	Es gab Raum für die Lernenden, einige der neuen abstrakten Informationen mit den früheren konkreten Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, alle neuen abstrakten Informationen mit den vorherigen konkreten Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen.	Es gab Raum für die Lernenden, alle neuen abstrakten Informationen mit den vorherigen konkreten Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen, und sie hatten Gelegenheit, ihr eigenes Wissen zu schaffen.



2.2.3. Ressourcen des Wissens	Es gab keine Wissensressourcen, die mit den Lernenden geteilt wurden.	Der Ausbilder teilte mit den Lernenden Wissensressourcen zu einigen der Themen.	Der Pädagoge teilte mit den Lernenden Wissensressourcen zu allen Themen.	Wissensressourcen zu allen Themen wurden mit den Lernenden geteilt, und die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihre Ressourcen mitzubringen und zu teilen.
2.3. Bewerter Inakzeptabel Ungenügend Muss verbessert werden Zufriedenstellend				
2.3.1. Die Festlegung der Normen	Es wurden keine Leistungsstandards/Lernziele festgelegt.	Die Leistungsstandards/Lernziele wurden nur von den Lehrkräften entsprechend dem Inhalt des Fachs festgelegt.	Die Leistungsstandards/Lernziele wurden von der Lehrkraft entsprechend dem Inhalt des Fachs und den realen Herausforderungen der Lernenden festgelegt. Dies geschah durch die aktive Einbeziehung der Lernenden.	Die Leistungsstandards/Lernziele wurden von den Lehrkräften entsprechend dem Inhalt des Fachs und den realen Herausforderungen der Lernenden festgelegt. Dies geschah unter aktiver Beteiligung der Lernenden, und die Entwicklungsziele wurden gemeinsam mit den Lernenden für jeden Lernenden individuell festgelegt.
2.3.2. Rückmeldung	Die Lernenden haben ihr neues Wissen nicht geübt und kein Feedback erhalten.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im Rahmen des Kurses auszuprobieren/zu üben, aber sie erhielten kein konstruktives Feedback von der Lehrkraft.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im Rahmen des Kurses auszuprobieren/zu üben und erhielten konstruktives Feedback von den Ausbildern.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im Rahmen des Kurses auszuprobieren/zu üben und erhielten konstruktives Feedback vom Ausbilder entsprechend den gemeinsam mit den Lernenden festgelegten Leistungsstandards.



2.3.3. Selbsteinschätzung	Die Lernenden hatten keine Gelegenheit, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen, jedoch nicht gemäß den Leistungsstandards	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, eine Selbsteinschätzung gemäß den Leistungsstandards vorzunehmen.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, eine Selbsteinschätzung gemäß den Leistungsstandards vorzunehmen, und sie konnten sich mit Unterstützung des Lehrers neue Ziele auf der Grundlage dieser Einschätzung setzen.
2.4. Trainer	Inakzeptabel	Ungenügend	Muss verbessert werden	Zufriedenstellend
2.4.1. Coaching	Es gab keine Coaching-Unterstützung für die Lernenden.	Die Lernenden erhielten teilweise Coaching-Unterstützung, aber das Coaching war nicht vollständig geplant.	Die Lernenden erhielten geplante und rechtzeitige Coaching-Unterstützung.	Die Lernenden erhielten geplante und rechtzeitige Coaching-Unterstützung, die nach einem erfahrungsbasierten Lernzyklus strukturiert war.
2.4.2. Lernplan	Die Lernenden haben keinen Lernplan für die Zukunft erstellt.	Die Lernenden haben zwar festgestellt, was sie am Ende des Kurses noch lernen müssen, aber sie haben keine individuellen Lernpläne mit konkreten und zeitnahen Maßnahmen erstellt.	Die Lernenden stellten fest, was sie am Ende des Kurses noch lernen müssen, und sie erstellten individuelle Lernpläne mit konkreten und zeitnahen Maßnahmen.	Die Lernenden stellten fest, was sie am Ende des Kurses noch lernen müssen, und sie erstellten individuelle Lernpläne mit konkreten und zeitnahen Maßnahmen. Zu diesem Plan gehörte auch ein zukünftiges Treffen mit dem Ausbilder, um die Fortschritte zu bewerten.



2.4.3. Praxis im wirklichen Leben	Das neue Wissen wurde nicht im realen Leben angewendet.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen in einem realen Kontext zu üben, aber es gab keine anschließende Bewertung.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im realen Leben anzuwenden, und diese neuen Erfahrungen wurden von den Lernenden und dem Ausbilder reflektiert und bewertet.	Die Lernenden hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen in einem realen Kontext zu üben, diese neuen Erfahrungen wurden von den Lernenden und dem Ausbilder reflektiert und bewertet, und die Lernenden setzten neue Ziele und Aktionspläne auf der Grundlage der Bewertungsergebnisse.
-----------------------------------	---	--	---	--

Den vollständigen Text des Artikels über die obige Rubrik finden Sie unter: <https://ijpe.inased.org/makale/2307> Einige Inhalte dieser Rubrik können unter der Bedingung kopiert werden, dass kein Gewinn erzielt wird und die Quelle angegeben wird. Alle Rechte vorbehalten. ©2019 - DeM Experiential Training Center Association. - dem@demturkey.com





RÜCKMELDUNG VON FORMALEN AUSBILDERN

RÜCKMELDUNG VON FORMALEN AUSBILDERN

Zur Umsetzung und Anpassung der Rubrik für Erlebnispädagogik an die formale Bildung wurden in vier verschiedenen Ländern Fokusgruppeninterviews mit 18 verschiedenen formalen Pädagogen durchgeführt. Die Fokusgruppen analysierten die Rubrik und gaben Rückmeldungen zur Anwendung der Rubrik in der formalen Bildung. Die Ergebnisse dieser Fokusgruppen werden nachstehend nach Komponenten und Qualitätskriterien zusammengefasst.

Allgemeines Feedback zur Rubrikenstruktur:

- ï Die Erfolgskriterien sollten so detailliert sein, dass nicht nur der Prüfer die Kompetenz einschätzen kann, sondern auch der Prüfling die Erwartungen versteht und sich bemüht, sie zu erfüllen.
- ï Die bewerteten Items (in der ersten Spalte) müssen spezifischer auf den Bereich des Erfahrungslernens bezogen sein. Manchmal sind die Aufgaben zu vage oder allgemein gehalten.
- ï Betrachten Sie die Kriterien in der formalen Bildung Schritt für Schritt (Vorschule - Grundschule - Sekundarschule - Oberschule) und legen Sie die Erfolgskriterien dieser Kriterien schrittweise fest.
- ï Für Pädagogen, die mit dem Erfahrungslernen nicht vertraut sind, sind einige Klarstellungen und detaillierte Erklärungen erforderlich.
- ï Es wäre wichtig, für jedes Kriterium einige Beispiele von Instrumenten und Methoden hinzuzufügen, damit die Pädagogen es verstehen und umsetzen können. Auch die Schulung der Pädagogen über EL ist von entscheidender Bedeutung, um ein höheres Niveau der Anwendung von EL in der formalen Bildung zu erreichen.
- ï Einige der Hauptprobleme bei der Anwendung dieser Rubrik in der formalen Bildung sind die traditionellen Erziehungsphilosophien von Lehrern, Verwaltungsangestellten und Eltern, der intensive Lehrplan des nationalen Bildungsministeriums, Zeitmangel, Platzmangel usw.
- ï Insgesamt sind die Kriterien entscheidend für die Schaffung einer erfahrungsorientierten Lernumgebung und können auf die eine oder andere Weise auf die formale Bildung angewendet werden.

FEEDBACKS	
1. LERNRÄUME	
1.1. Einen gastfreundlichen Raum für das Lernen schaffen und erhalten	
1.1.1. Gegenseitiges Kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Kriterien sind geeignet und wesentlich für die Bereitstellung einer erlebnisorientierten Lernumgebung in der formalen Bildung - Detailliertere, klarere Erklärungen zu den Kriterien und Bewertungsebenen sind für formale Pädagogen erforderlich, die mit Erfahrungslernen und der Terminologie nicht vertraut sind
1.1.2. Gruppendynamik	<ul style="list-style-type: none"> - Methoden und Instrumente, die diese Kriterien erfüllen, sind nützlich und für den formalen Bildungsbereich anwendbar. - Die Gruppen-/Teammitglieder sollten bei allen Gruppen-



1.1.3. Grundregeln	/Teamaktivitäten jedes Mal gewechselt werden, um unnötige Rivalitäten und Streitigkeiten zu vermeiden. - In der formalen Bildung ist es angemessener, den Ausdruck "mit den Schülern getroffene Entscheidungen" anstelle von "Regeln" zu verwenden. -
--------------------	---



1.2. Schaffung eines auf den Lernenden ausgerichteten Lernraums	
1.2.1. Erwartungen & Beiträge	<ul style="list-style-type: none"> - Diese Kriterien sind auch für die formale Bildung geeignet, aber es gibt Schwierigkeiten, diese Kriterien in formalen Einrichtungen zu erfüllen. Z.B.: Ein zentraler Lehrplan und umfangreiche Inhalte in kurzer Zeit schränken die Anwendung der Methode des Erfahrungslernens ein. - Pädagogen sollten geschult und mit relevanten Werkzeugen, Methoden und Fähigkeiten ausgestattet sein, die diese Kriterien erfüllen und nicht zu zeitaufwendig sind. - Das Zeitlimit ist eine große Einschränkung für die Anwendung von EL-Methoden. - Auch die Entscheidungsträger der formalen Bildung müssen geschult werden. Zum Beispiel sollten die Schulleiter wissen, wie experimentelle Lernmethoden aussehen können und die Lehrkräfte dazu ermutigen, sie verstärkt einzusetzen.
1.2.2. Methodik	<ul style="list-style-type: none"> - Die formale Bildung muss stärker strukturiert und reguliert werden. - Pädagogen sind bereit, mehr schülerzentrierte und erlebnisorientierte Methoden anzuwenden. Sie suchen nach Wegen zum Lernen und nach Gelegenheiten, diese anzuwenden. - Individuelle Unterschiede in der Klasse in Bezug auf Lernen oder besondere Bedürfnisse sollten bei der Auswahl der Methoden berücksichtigt werden. - In Bezug auf die Erwartungskriterien wird festgestellt, dass die Erwartungen der Lernenden nicht nur ihre eigenen Erwartungen sind. Sie wird von der Familie, von Gleichaltrigen, von ihren besonderen Bedürfnissen, vom Bildungspersonal und sogar vom Bildungsministerium und der Öffentlichkeit auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Jahren der Bildung beeinflusst. Dies sollte in der Rubrik irgendwie berücksichtigt werden.
1.2.3. Auswertung von Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> - Die Bewertungskriterien für die Programme werden von den Bildungsausschüssen festgelegt und unterliegen bestimmten Vorschriften. Es kann festgehalten werden, dass sich diese Bewertung auf die Lehrkräfte und ihre Sitzungen bezieht, nicht auf das gesamte Bildungsprogramm.
1.3. Einen spielerischen Lernraum schaffen	
1.3.1. Energizer	<ul style="list-style-type: none"> - Diese Kriterien eignen sich sehr gut für die formale Bildung, aber in der Praxis kann es aufgrund der traditionellen Bildungsphilosophien von Lehrern, Verwaltern und Eltern Schwierigkeiten geben. Auch die Schwere des Lehrplans und der Zeitmangel, der Platzmangel aufgrund überfüllter Klassenräume, fester Tische und Stühle schränken die Erfüllung dieser Kriterien ein.
1.3.2. Lernspiele	<ul style="list-style-type: none"> - Beim Aufbau und der Aufrechterhaltung von Lernspielen und -praktiken in der formalen Bildung sollte es weder einen Gewinner noch einen Verlierer geben.
1.3.3. Spaß haben	<ul style="list-style-type: none"> - Schulungen für Pädagogen, Werkzeuge und Materialien sind wichtig für Pädagogen, besonders für diejenigen, die nicht gewohnt sind, sie zu benutzen.



1.4. Raum für konversationelles Lernen schaffen	
1.4.1. Diskussion	- Diese Kriterien sind auch für die formale Bildung geeignet, haben aber die gleichen Einschränkungen wie andere Kriterien.
1.4.2. Nachbesprechung	- Es ist notwendig, das Bildungsniveau und den Entwicklungsstand der Lernenden in der Rubrik zu differenzieren.
1.4.3. Verlauf von Gesprächen	- Es erfordert eine Vorplanung und die Schaffung von Raum im Lehrplan für die formale Bildung. - Pädagogen sollten in der Lage sein, ihre Rolle als Pädagogen zu wechseln. -
1.5. Raum für reflexives Denken schaffen	
1.5.1. Dualismus zur Vielfalt	- Die zentrale Stellung der Bildungs-/Ausbildungsprogramme in der formalen Bildung und die Tatsache, dass die Leistungen vom Ministerium für nationale Bildung genau festgelegt werden, schränken die Eignung und Anwendung dieser Kriterien ein.
1.5.2. Vielfalt zum Relativismus	- Sie sind zwar anwendbar, aber für die formale Bildung zeitaufwendig. - Außerdem müssen sie im Voraus geplant werden und es muss Platz im Lehrplan für die formale Bildung geschaffen werden.
1.5.3. Relativismus zum Engagement	-
1.6. Räume schaffen, um tiefgreifendes Lernen zu entwickeln und zu unterstützen	
1.6.1. Lernstile und Lernflexibilität	- Diese Kriterien sind auch für die formale Bildung geeignet und gültig - Um diese Kriterien zu erfüllen, ist es wichtig, den Lernenden Freiraum zu lassen. - Damit diese Kriterien in der formalen Bildung angewandt werden können, müssen die Lehrkräfte auf theoretischer und praktischer Ebene in den Lernstilen von Kolb geschult werden.
1.6.2. Entwicklungsstadien	
2. ROLLEN DER PÄDAGOGEN	
2.1. Moderator	
2.1.1. Erfahrung zu Themen	- Diese Kriterien gelten für die formale Bildung. - Die Lehrkräfte sollten in der Lage sein, Materialien und Reflexionsbögen vorzubereiten, die die Reflexion der Schüler erleichtern. - Pädagogen benötigen möglicherweise eine zusätzliche Ausbildung, um über diese Kompetenzen zu verfügen.
2.1.2. Erfahrungen der Lernenden	- Die Fähigkeit des Lehrers, Reflexionen wie Selbst-, Schüler- und Fremdeinschätzung vorzunehmen, ist wichtig. - Die Kommunikation in beide Richtungen ist der Schlüssel zur Erfüllung dieser Kriterien.
2.1.3. Betrachtung	- Um die Qualität der formalen Bildung zu gewährleisten, sind detaillierte Standards und standardisierte Beurteilungen erforderlich.



2.2. Fachexperte	
2.2.1. Sammeln und Analysieren von Informationen	- Diese Kriterien sind auch für die formale Bildung geeignet und gültig. - Als lernende/r Pädagoge/in ist es wichtig, Kompetenzen zu entwickeln, um diese Kriterien zu erfüllen.
2.2.2. Verknüpfung des Wissens	- Für diese Kriterien benötigen die Pädagogen zusätzliche Zeit, die von der Verwaltung zur Verfügung gestellt werden sollte.
2.2.3. Ressourcen des Wissens	
2.3. Bewerter	
2.3.1. Festlegung der Standards	- Diese Kriterien sind auch für die formale Bildung geeignet. - Die Rückmeldung in der formalen Bildung kann nur in Form von Test- und Prüfungsergebnissen erfolgen, und das muss de- tailiert werden.
2.3.2. Rückmeldung	- Pädagogen sollten verschiedene Methoden der Bewertung und Evaluierungstechniken kennen und in der Lage sein, sie sowohl für ihre Lernenden als auch für sich selbst zu nutzen. - Die Kompetenzen der Pädagogen sind für diese und alle anderen Kriterien entscheidend.
2.3.3. Selbsteinschätzung	
2.4. Trainer	
2.4.1. Coaching	- Diese Kriterien sind auch für die formale Bildung geeignet. - Die Fähigkeit des Lehrers, einen Arbeitsplan zu erstellen und zu coachen, erfordert eine hohe Kompetenz des Lehrers selbst. - Diese Kriterien können theoretisch an die formale Bildung angepasst werden, aber es ist notwendig zu untersuchen, was Lehrer in der Praxis verstehen und tun.
2.4.2. Lernplan	
2.4.3. Praxis im wirklichen Leben	

SCHLUSSFOLGERUNG FÜR DIE ANPASSUNG

- ï Das Expertenteam überprüfte die Rückmeldungen und erstellte eine Anpassung der Rubriken. Eine Zusammenfassung der Anpassung und der angepassten Rubrik finden Sie unten.
- ï Zusammenfassung:
- ï Alle "Lernenden" werden in "Studierende" geändert
- ï Alle "Educator" werden in "Teacher" geändert
- ï "Grundregeln" wird geändert in "Lernvereinbarung/Prinzipien".
- ï Für das Kriterium "Creating Spaces to Develop and Sustain Deep Learning" werden diese Änderungen vorgenommen:
- ï Das Kriterium "Lernstile und Lernflexibilität" gilt nur für Schüler, die älter als 13 Jahre sind.



- i Das Kriterium "Entwicklungsstadien" bezieht sich hauptsächlich auf das Lernen zu lernen. Pädagogisch können Entwicklungsstufen anders verstanden werden. Aus diesem Grund wurde das Kriterium gestrichen. Das Lernen des Lernens wird auch durch das Kriterium "Coach" abgedeckt.



- ï Anmerkungen des Expertenteams:
- ï Dieses Instrument ist nicht zur Selbstbewertung gedacht, auch wenn es so verwendet werden kann. Dieses Instrument ist für die Programmbewertung gedacht. Die Lehrkräfte sollten dieses Instrument als Evaluierung ihres Bildungsprogramms sehen. Lehrkräfte, die dieses Instrument verwenden, sollten sich darüber im Klaren sein, dass verschiedene Aspekte der Kriterien unterschiedliche Ressourcen erfordern.
- ï Um dieses Instrument nutzen zu können, sollten die Lehrkräfte alle Erklärungen zu den Konzepten lesen, die der Rubrik vorangestellt sind. Ohne diese Informationen ist die Rubrik nur schwer zu verwenden.

Angepasste Rubriken

1. LERNRÄUME				
1.1. Einen gastfreundlichen Raum für das Lernen schaffen und erhalten	Inakzeptabel	Unbefriedigende Geschichte	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellung
1.1.1. Einander kennenlernen	Es gab keine Aktivitäten, bei denen sich die Schüler gegenseitig kennenlernen konnten.	Der Lehrer und einige der Schüler lernten die Namen des jeweils anderen.	Die Lehrer und Schüler lernten die Namen aller Teilnehmer.	Lehrer und Schüler lernten die Namen aller Teilnehmer und bekamen einander persönlich kennen zu lernen.
1.1.2. Gruppendynamik	Es gab keine Aktivitäten, um das Vertrauen zu stärken und das Eis in der Gruppe zu brechen.	Das Eis war zwischen einigen Schülern und Lehrern der Gruppe gebrochen.	Das Eis zwischen allen Schülern und Lehrern war gebrochen und die Gruppendynamik wurde erhöht.	Zwischen allen Schülern und Lehrern wurde Eis gebrochen, die Gruppendynamik wurde gesteigert und ein Teamgeist innerhalb der Gruppe etabliert.



1.1.3. Lernvereinbarungen/Grundsätze	Es wurden keine Lernvereinbarungen/Grundsätze festgelegt.	Die Lernvereinbarung/Grundsätze zur Gewährleistung eines respektvollen und effizienten Gruppenlernprozesses wurden nur von der Lehrkraft festgelegt.	Die Lernvereinbarung/Prinzipien zur Gewährleistung eines respektvollen und effizienten Lernprozesses in der Gruppe wurden unter Beteiligung der Lehrkraft und einiger Schüler festgelegt.	Die Lernvereinbarung/Prinzipien zur Sicherstellung eines respektvollen und effizienten Lernprozesses in der Gruppe wurden durch die aktive Beteiligung des Lehrers und aller Schüler festgelegt.
1.2. Studentenzentriertes Lernen schaffen Weltraum	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
1.2.1. Erwartungen und Beiträge	Die Studenten wurden nicht gebeten, ihre Erfahrungen mit dem Programm und ihre potenziellen Beiträge dazu mitzuteilen.	Die Schüler tauschten nur ihre Erfahrungen und/oder Beiträge aus.	Die Schüler tauschten ihre Erwartungen an das Programm und ihre Beiträge dazu aus, und das Programm wurde von der Lehrkraft entsprechend überarbeitet.	Die Studierenden tauschten sich über ihre Erwartungen an das Programm und ihre Beiträge dazu aus, die Erwartungen und Beiträge wurden gemeinsam mit den Studierenden analysiert und das Programm wurde durch die aktive Beteiligung der Studierenden weiterentwickelt.



1.2.2. Methodik	Die Methoden wurden nicht unter Berücksichtigung der Lernpräferenzen/Schwierigkeiten der Schüler ausgewählt. Es wird eine monotone Methodik angewandt.	Einige unterschiedliche Methoden wurden unter Berücksichtigung der Lernpräferenzen/ -schwierigkeiten der Schüler entsprechend den Annahmen des Lehrers gewählt.	Eine Vielzahl von Methoden wurde unter Berücksichtigung der Lernvorlieben und -schwierigkeiten der Schüler ausgewählt, entsprechend der von der Lehrkraft durchgeführten Analyse der Schüler.	Eine Vielzahl von Methoden wurde unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen/Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgewählt, entsprechend der von der Lehrkraft durchgeführten Analyse der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, die Methode zu reflektieren und Feedback zu geben.
1.2.3. Bewertung durch die Studierenden	Das Programm wurde von den Studenten nicht bewertet	Das Programm wurde von den Studenten erst am Ende des Programms bewertet.	Das Programm wurde von den Schülerinnen und Schülern während und am Ende des Programms bewertet.	Das Programm wurde von den Studenten am Ende des Programms und während des Programms bewertet. Die Rückmeldungen während des Programms wurden berücksichtigt und das Programm wurde entsprechend überarbeitet.



1.3. Einen spielerischen Lernraum schaffen	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
1.3.1. Energiespender	Es wurde kein Energizer eingesetzt.	Energizer wurden implementiert. Bei der Auswahl der Energizer wurden jedoch die Profile der Schüler und die Gruppendynamik nicht berücksichtigt.	Bei der Einführung und Auswahl der Energizer wurden ausschließlich die Profile der Schüler berücksichtigt.	Die Energizer wurden unter Berücksichtigung der Profile der Schüler und der Gruppendynamik ausgewählt und eingesetzt.
1.3.2. Lernspiele	Es wurde kein Lernspiel durchgeführt.	Lernspiele wurden eingeführt, obwohl die Schüler nicht darauf vorbereitet waren, gemeinsam zu spielen.	Die Lernspiele wurden durchgeführt, nachdem die Gruppe durch Aufwärmübungen auf das gemeinsame Spielen vorbereitet worden war, jedoch gab es keine Abkühlungsübungen, um die Schüler zu unterstützen, wieder in das wirkliche Leben zurückzukehren.	Die Lernspiele wurden durchgeführt, nachdem die Gruppe durch Aufwärmübungen auf das gemeinsame Spielen vorbereitet worden war, und es gab Abkühlungsübungen, um die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, wieder ins wirkliche Leben zurückzukehren.



1.3.3. Spaß haben	Es gab keine informellen sozialen Aktivitäten, bei denen die Schüler gemeinsam spielten und Spaß hatten.	Es gab informelle soziale Aktivitäten, bei denen die Schüler gemeinsam spielten und Spaß hatten, aber der Lehrer war nicht beteiligt.	Es gab informelle soziale Aktivitäten, bei denen die Schüler gemeinsam spielten und Spaß hatten, an denen auch der Lehrer beteiligt war, die aber nur von ihm organisiert wurden.	Es gab informelle soziale Aktivitäten, bei denen die Schüler spielten und Spaß miteinander hatten, wobei der Lehrer ebenfalls beteiligt war und die Aktivität von den Schülern mit Unterstützung des Lehrers organisiert wurde.
-------------------	--	---	---	---



1.4. Raum für konversationelles Lernen schaffen	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
1.4.1. Diskussion	Es gab keine Aktivitäten, bei denen die Schüler über die Themen diskutieren konnten.	Es gab Diskussionsaktivitäten zu Themen nur zwischen dem Lehrer und den Schülern, aber nicht unter den Schülern.	Es gab zwar Diskussionen zwischen Lehrern und Schülern über bestimmte Themen, aber die Diskussionen wurden von einem oder wenigen Schülern dominiert.	Es gab Diskussionsaktivitäten zu Unterthemen zwischen Lehrern und Schülern, bei denen Zuhören und Sprechen durch angemessene Moderation ausgeglichen wurden.
1.4.2. Nachbesprechung	Es gab keine Nachbesprechung nach den Erfahrungen.	Es gab nur Bewertungen der Erfahrungen/Aktivitäten.	Es gab zwar Unterweisungen, diese waren jedoch nicht nach allen vier Schritten des Lernzyklus strukturiert.	Die Nachbesprechungen waren nach allen vier Schritten des Lernzyklus strukturiert: erleben, reflektieren, denken, handeln.
1.4.3. Fortschritt der Konvertierungen	Die Gespräche während des Programms waren nicht miteinander verknüpft.	Manchmal stellten die Lehrkräfte Verbindungen zwischen den Gesprächen her, die zu unterschiedlichen Zeiten stattfanden.	Die Lehrerin stellte Verbindungen zwischen den Gesprächen her und förderte die Entwicklung der Gespräche nur je nach Thema.	Alle Gespräche während des Programms wurden von der Lehrkraft geleitet, und die Lehrkraft förderte die organische Entwicklung der Gespräche entsprechend den Interessen der Schüler und des Themas.



1.5. Raum für reflexives Denken schaffen	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
1.5.1. Vom Dualismus zur Multiplizität	Es gab keine gemeinsamen Aktivitäten, um die stereotypen Vorstellungen der Schüler zu ermitteln. Gedanken zu den Themen über sich selbst und über andere.	Es gab gemeinsame Aktivitäten, die nur dazu dienten, die stereotypen Vorstellungen der Schüler zu offenbaren. Gedanken zu den Themen über sich selbst und über andere, aber sie hatten keine Gelegenheit, die unterschiedlichen Standpunkte der anderen zu erfahren.	Es gab gemeinsame Aktivitäten, die stereotypen Gedanken der Schülerinnen und Schüler über sich selbst und über andere aufdecken und die unterschiedlichen Sichtweisen der anderen anhören.	Es gab gemeinsame Aktivitäten, um die stereotypen Gedanken der Schülerinnen und Schüler zu den Themen über sich selbst und über andere aufzudecken und die unterschiedlichen Standpunkte der anderen anzuhören und zu diskutieren. Die Schülerinnen und Schüler hatten Raum, um kritisch über diese unterschiedlichen Standpunkte nachzudenken und zu reflektieren.
1.5.2. Vielfältigkeit zu Relativismus	Es gab keine Debattenaktivitäten, bei denen die Schüler ihre Argumente in Frage stellten.	Es gab Debattenaktivitäten, bei denen die Schüler nur ihre Argumente hinterfragen konnten.	Es wurden Aktivitäten durchgeführt, bei denen die Schüler ihre Argumente in Frage stellten und die Meinungsverschiedenheiten im Detail analysierten.	Es gab Diskussionsaktivitäten, bei denen die Schüler ihre Argumente hinterfragten und die Meinungsverschiedenheiten im Detail analysierten. Die Schüler hatten Raum, ihre Annahmen kritisch zu überdenken.



<p>1.5.3. Relativismus zu Kommunikation</p>	<p>Es gab keine Aktivitäten für die Schüler, bei denen sie versuchen konnten, alternative Ansätze und Standpunkte zu nutzen.</p>	<p>Es gab Aktivitäten für die Schüler, bei denen sie versuchten, alternative Ansätze und Standpunkte zu nutzen, aber sie hatten keinen Raum, um über ihre Erfahrungen im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Relativismus nachzudenken.</p>	<p>Es gab Aktivitäten für die Schüler, bei denen sie versuchten, alternative Ansätze und Sichtweisen zu nutzen. Sie hatten Raum, um über ihre Erfahrungen im Umgang mit Ambiguität und Relativismus nachzudenken.</p>	<p>Es gab Aktivitäten für die Schüler, bei denen sie versuchten, alternative Ansätze und Sichtweisen zu nutzen. Sie hatten Raum, um über ihre Erfahrungen im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Relativismus nachzudenken, und sie hatten die Möglichkeit, ihr eigenes Lernen zu strukturieren und zu entscheiden, zu welchen Themen sie mehr forschen wollen.</p>
<p>.6. Räume für Entwicklung und Nachhaltigkeit schaffen Tiefes Lernen</p>	<p>Inakzeptabel</p>	<p>Unbefriedigend</p>	<p>Verbesserungsbedürftig</p>	<p>Zufriedenstellend</p>
<p>1.6.1. Lernstile und Lernflexibilität</p> <p>*Das Kolb-Inventar der Lernstile kann für Schüler über 13 Jahren verwendet werden.</p>	<p>Es gab keine Aktivitäten zur Einführung von Kolb-Lernstilen.</p>	<p>Die Kolb-Lernstile wurden zwar eingeführt, aber es gab kein Verfahren, um die Lernstile der Schüler zu ermitteln.</p>	<p>Die Lernstile nach Kolb wurden den Schülern vorgestellt, und die Schüler entdeckten ihre Lernstile mithilfe des Kolb-Lernstil-Inventars oder eines anderen Instruments.</p>	<p>Den Schülern wurden die Kolb-Lernstile vorgestellt; die Schüler entdeckten ihre Lernstile mit Hilfe des Kolb-Lernstil-Inventars oder eines anderen Instruments, und die Schüler wurden dabei unterstützt, zu planen, wie sie ihre Lernflexibilität erhöhen können, um sich zu engagieren. bis hin zum vollständigen Lernzyklus.</p>



2. LEHRERROLLEN				
2.1. Erleichterung	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
2.1.1. Erfahrungen zu den Themen	Die Schülerinnen und Schüler haben keine Erfahrungen mit den Themen des Programms gemacht.	Einige der Themen des Programms wurden von den Schülern spielerisch, sinnlich und durch Erfahrungen aus dem wirklichen Leben erfahren.	Alle Themen des Programms wurden von den Schülern spielerisch, sinnlich und durch Erfahrungen aus dem wirklichen Leben erfahren, wobei die Schüler jedoch keinen Raum hatten, um über ihre Gefühle zu diesen Erfahrungen zu sprechen.	Alle Themen des Programms wurden von den Schülern durch spielerische, sensorische und reale Erfahrungen erlebt, und die Schüler hatten Raum, um über ihre Gefühle zu diesen Erfahrungen zu sprechen.
2.1.2. Studenten Experimente	Die Studenten hatten keine Gelegenheit ihre bisherigen Erfahrungen zu den Themen des Programms mitzuteilen.	Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen zu einigen der Themen des Programms mitzuteilen.	Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen zu allen Themen des Programms auszutauschen, aber sie hatten keinen Platz, um über ihre Gefühle zu diesen Themen zu sprechen.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen zu allen Themen des Programms mitzuteilen, und sie hatten Raum, um über ihre Gefühle zu diesen Themen zu sprechen.



2.1.3. Reflexion	Die Schüler hatten keinen Raum, um über ihre laufenden Verbesserungen nachzudenken.	Die Schüler hatten manchmal die Möglichkeit, über ihre Fortschritte zu reflektieren.	Die Schüler hatten ständig die Möglichkeit, über ihre kontinuierliche Verbesserung nachzudenken.	Die Studenten hatten ständig Platz um über ihre laufenden Verbesserungen nachzudenken, und es wurde eine Vielzahl von Methoden angewandt, um ihnen den geeignetsten Weg zur Reflexion zu bieten.
2.2. Thema Experte	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
2.2.1. Sammeln und Analysieren von Informationen	Die Schüler hatten keine Möglichkeit, Informationen zu den Themen zu suchen, zu sammeln oder zu erhalten.	Es gab Raum, in dem die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, nur zu einigen der Themen Informationen zu suchen, zu sammeln und zu erhalten.	Es gab Raum, in dem die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, Informationen zu allen Themen zu suchen, zu sammeln und zu erhalten.	Es gab Raum, in dem die Schüler die Möglichkeit hatten, Informationen zu allen Themen zu suchen, zu sammeln und zu erhalten, und sie hatten die Gelegenheit, diese Konzepte zu vergleichen und kritisch zu analysieren.



<p>2.2.2. Verknüpfung der Wissen</p>	<p>Es war kein Raum für die Schüler, die neuen abstrakten Informationen mit den vorherigen konkreten Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen.</p>	<p>Es war Raum für die Schülerinnen und Schüler, einige der neuen abstrakten Informationen mit den vorherigen konkreten Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen.</p>	<p>Es war Raum für die Schülerinnen und Schüler, um alle neuen abstrakten Informationen mit den vorherigen Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen.</p>	<p>Es war Raum für die Schüler, all die neuen abstrakten Informationen mit den vorherigen konkreten Erfahrungen und Konzepten zu verknüpfen, und sie hatten Gelegenheit, ihr eigenes Wissen zu schaffen. Rand.</p>
--------------------------------------	---	--	---	--



2.2.3. Ressourcen des Wissens	Es gab keine Ressourcen an Wissen mit den Schülern geteilt.	Die Lehrkraft teilte mit den Schülern Wissensressourcen zu einigen der Themen.	Die Lehrkraft teilte mit den Schülern Wissensressourcen zu allen Themen.	Wissensressourcen zu allen Themen wurden mit den Schülern geteilt und die Schüler hatten die Möglichkeit, ihre eigenen Ressourcen mitzubringen und zu teilen.
2.3. Bewerter	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
2.3.1. Einstellung der Standards	Es wurden keine Leistungsstandards/Lernziele festgelegt.	Die Leistungsnormen/Lernziele wurden nur von der Lehrkraft entsprechend dem Inhalt des Faches festgelegt.	Die Leistungsstandards/Lernziele wurden von der Lehrkraft entsprechend dem Inhalt des Faches und den realen Herausforderungen der SchülerInnen festgelegt. Dies geschah durch die aktive Beteiligung der Schüler.	Die Leistungsnormen/Lernziele wurden von der Lehrkraft entsprechend dem Inhalt des Themas und der realen Herausforderungen der Schüler. Dies geschah durch die aktive Einbindung der Schüler, und für jeden Schüler wurden gemeinsam mit ihm Entwicklungsziele festgelegt.



2.3.2. Rückmeldung	Die Schüler haben ihr neues Wissen nicht in der Praxis erprobt und kein Feedback erhalten.	Die Studenten hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im Kurs auszuprobieren/zu üben, aber sie kein konstruktives Feedback von der Lehrkraft erhalten haben.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im Kurs auszuprobieren und zu üben, und erhielten konstruktives Feedback von den Lehrern.	Die Studenten hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im Kurs auszuprobieren und zu üben. strukturelles Feedback durch die Lehrkraft entsprechend den gemeinsam mit den Schülern festgelegten Leistungsstandards.
2.3.3. Selbsteinschätzung	Die Schüler hatten keine Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen, aber nicht nach den Leistungsstandards.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, sich selbst anhand der Leistungsstandards einzuschätzen.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, sich selbst anhand der Leistungsstandards einzuschätzen, und sie konnten sich mit Unterstützung des Lehrers neue Ziele setzen.
2.4. Trainer	Inakzeptabel	Unbefriedigend	Verbesserungsbedürftig	Zufriedenstellend
2.4.1. Coaching	Es gab keine Nachhilfe für die Schüler.	Die Schülerinnen und Schüler erhielten teilweise Coaching-Unterstützung, aber das Coaching war nicht vollständig geplant.	Die Schüler erhielten planmäßige und rechtzeitige Unterstützung.	Die Schüler erhielten eine geplante und rechtzeitige Betreuung, die nach dem Zyklus des Erfahrungslernens strukturiert war.



2.4.2. Lernplan	Die Schüler haben keinen Lernplan für die Zukunft erstellt.	Die Studierenden haben zwar festgestellt, was sie am Ende des Kurses noch lernen müssen, aber sie haben keine individuellen Lernpläne mit konkreten und zeitnahen Maßnahmen erstellt.	Die Schüler haben herausgefunden, was sie am Ende des Kurses noch lernen müssen, und sie haben individuelle Lernpläne mit konkreten und zeitnahen Maßnahmen erstellt.	Die Studenten haben festgestellt, was sie am Ende des Kurses noch lernen müssen, und sie haben individuelle Lernpläne erstellt, die konkrete und rechtzeitige Maßnahmen. Dieser Plan beinhaltet ein zukünftiges Treffen mit der Lehrkraft, um die Fortschritte zu bewerten.
2.4.3. Praxis im wirklichen Leben	Das neue Wissen wurde nicht im realen Leben geübt.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen in realen Situationen zu üben, aber es gab keine anschließende Bewertung.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen in der Praxis zu erproben, und diese neuen Erfahrungen wurden von den Schülern und dem Lehrer reflektiert und bewertet.	Die Schüler hatten die Möglichkeit, ihr neues Wissen im realen Leben zu üben, diese neuen Erfahrungen wurden von den Schülern und dem Lehrer reflektiert und bewertet, und die Schüler setzten sich auf der Grundlage der Bewertungsergebnisse neue Ziele und Aktionspläne.



SCHLUSSFOLGERUNG

Der Bedarf an schülerzentrierten Bildungsaktivitäten nimmt zu, und das Erfahrungslernen mit seiner Theorie und Praxis bietet den Pädagogen einen großen Einblick. Die Theorie des Erfahrungslernens ist in der nicht-formalen Bildung und in der Hochschulbildung weit verbreitet, und ihre Anwendung in der formalen Bildung nimmt in letzter Zeit zu. Mit diesem Dokument wird versucht, den theoretischen und praktischen Hintergrund des Erfahrungslernens für den Einsatz in der formalen Bildung. Untersuchungen und Fokusgruppeninterviews haben ergeben, dass Pädagogen bereit sind, die Theorie des Erfahrungslernens verstärkt in ihrem Unterricht einzusetzen. Es ist wichtig anzuerkennen, dass dies für einige Pädagogen, Lernende, Verwaltungsangestellte, Eltern und das nationale Bildungssystem ein neuer Ansatz sein könnte, auch wenn die Theorie und ihre Praxis seit Jahren weithin bekannt sind. Aus diesem Grund wird es einige Schwierigkeiten bei der Anwendung der Theorie des Erfahrungslernens in der formalen Bildung geben. Der Schlüssel dazu sind qualifizierte Pädagogen, die die Theorie des Erfahrungslernens verinnerlicht haben und kompetent in ihrer Anwendung sind. Dieses Dokument und Projekt wird Pädagogen auf ihrem Weg zum Erfahrungslernen in der formalen Bildung helfen.

VERWEISE

DeM, M. (Ed.). (2017). *Ezilenlerin Deneyimsel Pedagojisi*. İstanbul: DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi.

Deneyimsel Eğitim Merkezi (Experiential Training Center), (2017). *Experiential Pedagogy of the Oppressed*.

Dewey, J. (1938) *Education and experience*. N.Y.: Simon and Schuster.

EU Fact-sheet about Key Competences - available at https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf

European Commission. (2020, July 1). Commission presents European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Retrieved April 16, 2022, from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196

Gencil, İ E. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Experience Based Learning Systems. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from <https://learningfromexperience.com>



Gencel, I.E., Erdogan, M., Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2021). Rubric for Experiential Training . *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 188-211. doi: 10.29329/ijpe.2021.366.13

Green F. (2013). *Skills and Skilled Work—An Economic and Social Analysis*. Oxford: Oxford University Press

Greenaway, R. (1992). Reviewing by Doing. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 9(2), 21-25.

Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*,

IELN - International Experiential Learning Network. (n.d.). Retrieved May 3, 2022, from <https://experientiallearning.net/>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory- Version 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential learning*. Kaunakakai, HI: EBL Press.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234. doi:10.1177/1046878114534383

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Nicholson, S. (2012). Completing the Experience: Debriefing in Experiential Educational Games. *Proceedings of The 3rd International Conference on Society and Information Technologies*, 117-121.

Office for Official Publications of the European Communities (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg.

Questions and answers: European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)



Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Sept/Oct; 99,5:185-195.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). (2002). Available at: <http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136WS.pdf>

The European Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp) <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=en>

Thiagarajan, S. (2004). Thiagarajan, S. Six Phases of Debriefing. Play for Performance. Retrieved March 10, 2018, from <http://thiagi.net/archive/www/pfp/IE4H/february2004.html#Debriefing>

