



Factsheet

Lernen durch Eigenerfahrung oder erfahrungsbasiertes Lernen

Definition

Im Begriff des Lernens durch Eigenerfahrung (häufiger als erfahrungsbasiertes Lernen bezeichnet) finden sich zentrale pädagogische Perspektiven wieder, wie z. B. die Perspektive des aktiven Tuns oder das Lernen durch Erkunden. Im Grundsatz bezeichnet erfahrungsbasiertes Lernen das Lernen aufgrund von selbst gemachter Erfahrung. Damit ist eigenes Handeln / Tun resp. eine direkte Teilhabe an den Ereignissen des Lebens verbunden. Die persönlichen Erfahrungen der Lernenden werden dabei ins Zentrum gestellt. Die Rolle der Lehrperson wandelt sich von der Informationsvermittlerin hin zur Organisatorin und Vermittlerin von bedeutungsvollen Erfahrungen, welche sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientieren (Manolis, Burns, Assudani & Chinta, 2013).

Das Wichtigste zum erfahrungsbasierten Lernen

Zentrale Grundlage für das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens sind Lern- und Entwicklungstheorien des 20. Jahrhunderts, in welchen der *Erfahrung* eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. So werden Bezüge u. a. zu den Arbeiten von Dewey (Erfahrung als Grundlage des Lernens), Piaget (Aufbau und Anpassung kognitiver Strukturen auf der Basis aktiver Erkundung), Wygotski (die Bedeutung sozialer Prozesse für das Lernen) und Bandura (die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung und -erfahrung für das Lernen) hergestellt (vgl. Kolb & Kolb, 2008).

Zentrum und Ausgangspunkt für erfahrungsbasiertes Lernen ist das *aktive* Machen einer Erfahrung durch ein Individuum. Dewey (1922) charakterisiert eine solche Erfahrung folgendermassen: Eine Erfahrung enthält einen aktiven und einen passiven Teil. Der aktive Teil bezieht sich auf das *Ausprobieren*, das Experimentieren. Der passive Teil bezieht sich auf das *Durchleben*: «Wenn wir etwas erfahren, handeln wir, wir machen etwas damit. Dann erleiden oder durchleben wir die Konsequenzen. Wir machen etwas mit dem Ding, und dann macht es im Gegenzug etwas mit uns» (Dewey, 1922, S. 163; Übers. d. Verf.). Werden Ausprobieren und (sinnliche) Rückmeldung miteinander verknüpft und reflektiert, finden ein Wissensaufbau sowie eine Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsrepertoires statt (Hommel & Mehlhorn, 2017).

Die prominenteste Theorie des erfahrungsbasierten Lernens wurde in den 1980er-Jahren von David A. Kolb als Weiterführung seiner Arbeiten zu den Lernstilen entwickelt (vgl. Kolbs Modell der Lernstile; Kolb, 1984). Kolbs «Experiential Learning Theory» basiert auf den folgenden sechs Thesen (z. B. Kolb & Kolb, 2008):

1. Lernen ist als Prozess zu verstehen und nicht im Sinne von Ergebnissen.
2. Lernen ist ein kontinuierlicher Prozess, der auf Erfahrung basiert.
3. Lernen erfordert den Umgang mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Modi der Anpassung an die Welt: Reflektieren, Handeln, Fühlen, Denken.
4. Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess der Anpassung und bezieht sich auf die ganze Person, nicht nur auf das Denken.



5. Lernen ist das Ergebnis von synergetischen Austauschprozessen zwischen der Person und ihrer Umgebung. «Die Art, wie wir die Möglichkeiten jeder neuen Erfahrung verarbeiten, bestimmt den Bereich an Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen, den wir sehen. Die Wahl und die Entscheidungen, die wir treffen, bestimmen zu einem gewissen Grad die Ereignisse, die wir durchleben, und diese Ereignisse beeinflussen unsere zukünftigen Entscheidungen» (Kolb & Kolb, 2008, S. 44; Übers. d. Verf.).
6. Lernen ist der Prozess der Erschaffung von Wissen. Dies entspricht einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen: (Soziales) Wissen wird in Interaktion mit anderen Personen (re-)konstruiert.

Das Lernen aus Erfahrungen wird in Kolbs Theorie als Zyklus dargestellt, der durch unterschiedliche, aufeinander folgende Phasen gekennzeichnet ist (siehe Abb. 1). Unmittelbare, konkrete Erfahrungen stellen die Basis für Beobachtungen und Reflexionen dar. Diese Reflexionen werden assimiliert und zu abstrakten Konzepten verdichtet. Aus diesen abstrakten Konzepten können Folgen für weiteres Tun/Handeln abgeleitet werden, welche ihrerseits durch aktives Experimentieren überprüft werden können und als Hinweise für die Gestaltung neuer Erfahrungen dienen. Damit wird der Zyklus erneut durchlaufen. Lernen wird somit als rekursiver und kumulativer Prozess verstanden, bei dem Wissen durch die Transformation von Erfahrung aufgebaut wird.

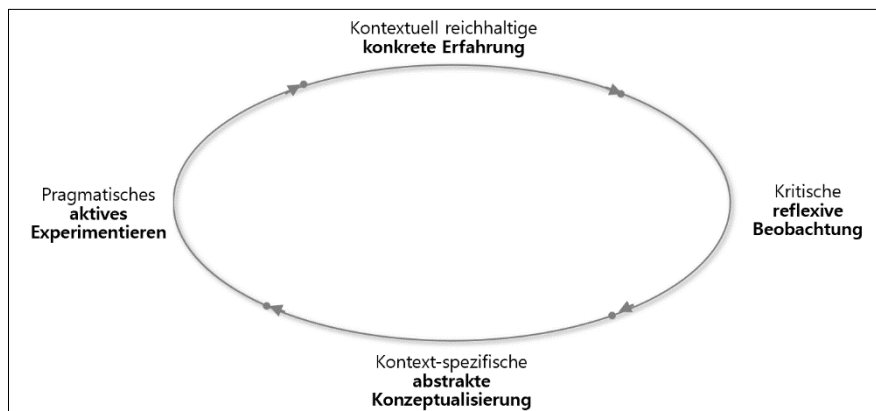
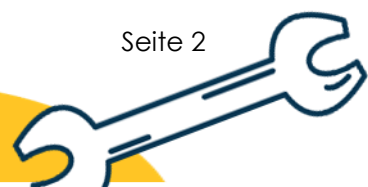


Abb. 1: Das zyklische Modell des erfahrungsbasierten Lernens als Erfahrung-Lern-Zyklus

(nach Morris, 2019, S. 7; Übers. d. Verf.)

Morris (2019) hat das Zyklusmodell auf der Basis einer umfassenden Analyse der vorhandenen Literatur präzisiert und die Bedeutung der *Situiertheit und Kontextgebundenheit* von Lernen herausgehoben (siehe Abb. 1). So sollen kontextuell reichhaltige Erfahrungen gemacht werden, diese kritisch reflektiert, kontextspezifisch konzeptualisiert und in pragmatisches, aktives Experimentieren überführt werden.

Studien zu den Wirkungen des erfahrungsbasierten Lernens finden sich v.a. zu Lernkontexten ausserhalb der Schule, z. B. zu ausserschulischem Lernen, Abenteuer-Therapie, Lernen in Museen/an historischen Stätten, Lernen in der Natur oder Erfahrungen mit der Arbeitswelt sammeln, z. B. im Rahmen von Praktika (Morris, 2019).



Die Studie von Collins, Sibthorp und Gookin (2016)

Collins, Sibthorp und Gookin gingen der Fragen nach, ob sich Lernerfahrungen in der Natur («wilderness education») günstig auf die Fähigkeit auswirken, schlecht strukturierte Probleme («ill-structured problems») zu lösen. Sie argumentierten, dass in einer zunehmend diversen, komplexen und dynamischen Gesellschaft und der damit verbundenen Veränderung der Arbeitswelt mehr und mehr kreatives, innovatives und flexibles Denken gefordert ist. Während im schulischen Kontext die meisten Probleme gut strukturiert sind und die entsprechenden Problemlösestrategien lediglich die Anwendung einer begrenzten Anzahl von bereichsspezifischen Regeln und Prinzipien beinhalten, finden sich in der ausserschulischen Lebenswelt oft schlecht strukturierte Probleme. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass: (a) sie nicht klar definiert sind, (b) es nicht nur einen möglichen Lösungsweg gibt, (c) es unterschiedliche Kriterien gibt, anhand derer eine Lösung evaluiert werden kann, (d) sie kontextrelevant und kontextabhängig sind und (e) der Zielzustand nur vage festgelegt ist. Entsprechend braucht es Kreativität, Toleranz für Neues und kognitive Flexibilität, um solche Probleme zu lösen.

Um das Lösen schlecht strukturierter Probleme zu lernen, sind folgende Elemente wichtig: (1) unmittelbar relevante Umgebungen, die das praktische Lösen tatsächlicher Probleme anregen; (2) die Herstellung eines kognitiven Ungleichgewichts und (3) unterstützende und kollaborative Lernumgebungen. Solche Bedingungen finden sich beispielsweise in der «wilderness education». Entsprechend untersuchten Collins et al., ob Studierende, die ein «leadership education» Programm (Kommunikation, Entscheidungsfindung, Konfliktbewältigung usw.) in der Natur absolvieren, anschliessend schlecht strukturierte Probleme besser lösen können als Studierende, die dasselbe Programm im klassischen universitären Unterrichtskontext absolvieren.

Im Rahmen eines Experimentes durchliefen 91 Studierende der Experimentalgruppe das Führungsprogramm als Semesterkurs im Rahmen einer Expedition, d. h. in Gruppen von 12-16 Teilnehmenden, die jeweils während 75-90 Tagen miteinander unterwegs waren (wandern, Kajak fahren usw.). In diesem Kontext waren sie mit vielen schlecht strukturierten Problemen konfrontiert (z. B. bei allen Wetterbedingungen in einer gegebenen Umgebung ein funktionierendes Lager aufschlagen). Im Rahmen des Führungsprogramms selbst waren sie nur mit gut strukturierten Problemen konfrontiert. Die Kontrollgruppe von 65 Studierenden absolvierten dasselbe Führungsprogramm an der Universität. Die Probleme, die sie dort bearbeiteten, waren jeweils nur die gut strukturierten des Programms. Das eigentliche Führungsprogramm dauerte für beide Gruppen gleich lang. Beide Gruppen bearbeiteten vor und nach dem Kurs je ein schlecht strukturiertes Problem. Gemessen wurde die Qualität der Problemerkennung, der entwickelten Lösungsvorschläge, der Begründungen für die Lösungsvorschläge, der Evaluation der Lösungsvorschläge sowie der Ratschläge, die sie jemand anderem für die Lösung des Problems geben würden.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden, die das Führungsprogramm im Rahmen einer Expedition absolviert hatten, einen signifikanten Zuwachs in der Fähigkeit, schlecht strukturierte Probleme zu lösen, zeigten. Dies galt für alle Qualitätsbereiche. Die Studierenden der Kontrollgruppe zeigten keinen solchen Zuwachs, obwohl sie dasselbe Führungsprogramm absolviert und dabei auch in Gruppen gearbeitet hatten. Die Autorinnen und Autoren schliessen daraus, dass die Menge an Praxiserfahrung, praktischer Anwendung und aktiver Wissenskonstruktion während des Lösens schlecht strukturierter, relevanter und aktueller Probleme für diesen Lerneffekt bei den Studierenden der Experimentalgruppe verantwortlich war.



Erfahrungsbasiertes Lernen im Rahmen des Programms myidea

Ein Grundpfeiler des Programms myidea ist das erfahrungsbasierte Lernen. Die Eigenerfahrungen ziehen sich dabei durch alle Module. In Abbildung 2 sind die wichtigsten Elemente der Eigenerfahrung aufgeführt, wobei die gelb gefärbten Elemente solche sind, bei denen die Lernenden nach draussen gehen, also das Klassenzimmer (und meist die Schule) verlassen.

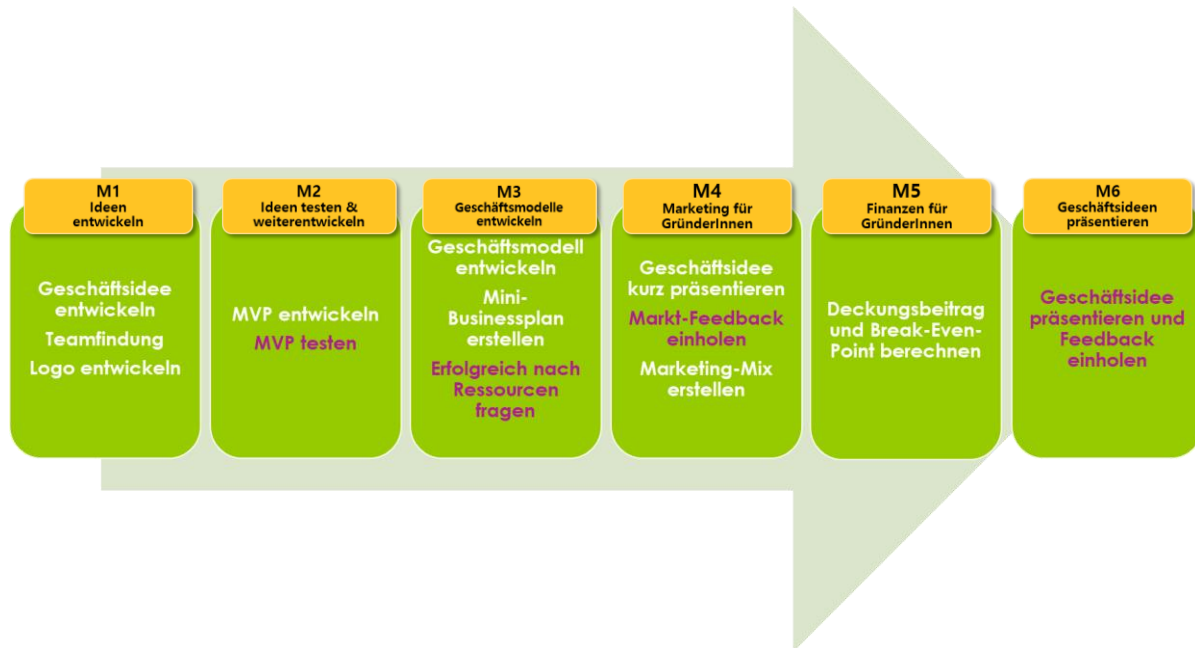
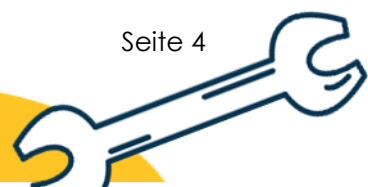


Abb. 2: Kontinuierliche Eigenerfahrung im Programm myidea nach Modulen

Ein wichtiges Element der Eigenerfahrung, bei der die Lernenden Klassenzimmer und Schule verlassen, ist das Testen des MVP («Minimum Viable Product»), also der Version ihres Produkts oder ihrer Dienstleistung, welche noch nicht ausgereift ist, jedoch die zentralen Eigenschaften aufweist. Das Testen des MVP bedeutet, dass die Lernenden bei potenziellen KundInnen, geeigneten ExpertInnen oder möglichen GeschäftspartnerInnen Feedback einholen. Das Feedback wird zur Überprüfung der Tauglichkeit des MVP sowie zu dessen Verbesserung und Weiterentwicklung verwendet. Die Lernenden durchlaufen somit den in Abb. 1 dargestellten zyklischen Prozess von Erfahrung machen (Feedback einholen), Beobachtung und Reflexion (aus dem gesammelten Feedback Sinn machen), abstrakter Konzeptualisierung (Hypothesen ableiten für Verbesserung) und Experimentieren (Verbesserung umsetzen). Wird die Entwicklung der Geschäftsidee als Ganzes in den Blick genommen, so zeigt sich, dass dieser zyklische Prozess wiederholt durchlaufen wird, mit je unterschiedlichen Fokussen.

Gerade bei einer verkürzten Version des Programms myidea, wenn die Lehrpersonen mit den Lernenden nicht bis zur Entwicklung des Prototypen kommen, ist es essenziell, dass die Lernenden verschiedene Momente der Eigenerfahrung durchlaufen, bei denen sie Klassenzimmer und Schule verlassen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Arbeit an der eigenen Geschäftsidee zu einer blossen «Trockenübung» wird, während der die Lernenden sich nicht mit der «Welt draussen» befassen und an der Realität (Markt, Kundennutzen, Realisierbarkeit usw.) vorbei arbeiten. Dann geht es ihnen wie dem genialen IT-Tüftler aus dem Wallis, der sich selbstständig machte und zwei Jahre lang in seiner Berghütte programmierte. Als er sich bei potenziellen KundInnen meldete, gaben ihm alle zu verstehen, dass sie das, was er entwickelt hatte, nicht brauchen konnten. Zu seinem Glück meldeten sie an, was sie brauchten, sodass er passende Softwarelösungen entwickeln konnte. Er berichtete aber (als eingeladener Gast an einer Lehrerweiterbildung



zum Programm myidea), dass er die zwei Jahre lieber nicht verschwendet hätte, auch, weil sein Startup deswegen fast gescheitert wäre.

Referenzen

- Collins, R. H., Sibthorp, J., & Gookin, J. (2016). Developing Ill-Structured Problem-Solving Skills Through Wilderness Education. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 179–195. doi: 10.1177/1053825916639611
- Dewey, J. (1922). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Hommel, M. & Mehlhorn, D. (2017). Schülererfahrungen und ihre Bedeutung für den Lernerfolg im handlungsorientierten Unterricht. *Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*, Nr. 1/2017. Dresden: TU Dresden.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). Experiential learning theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. Los Angeles: SAGE, 42–68.
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing Experiential Learning Styles: A Methodological Reconstruction and Validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44–52. doi: 10.1016/j.lindif.2012.10.009
- Morris, T. H. (2019). Experiential Learning – a Systematic Review and Revision of Kolb's Model. *Interactive Learning Environments*, 1–14. doi: 10.1080/10494820.2019.1570279

