

Ulrich Müller, Gerd Schweizer, Sven Wippermann (Hg.)

Visionen entwickeln Bildungsprozesse wirksam steuern Führung professionell gestalten

**Dokumentation zum Masterstudiengang
Bildungsmanagement
der Landesstiftung Baden-Württemberg**

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

Die Landesstiftung Baden-Württemberg setzt sich für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg ein. Sie ebnet den Weg für Spitzenforschung, vielfältige Bildungsmaßnahmen und den verantwortungsbewussten Umgang mit unseren Mitmenschen.

Die Landesstiftung ist eine der großen operativen Stiftungen in Deutschland. Sie ist die einzige, die ausschließlich und überparteilich in die Zukunft Baden-Württembergs investiert – und damit in die Zukunft seiner Bürgerinnen und Bürger.

Weitere Informationen unter: www.landesstiftung-bw.de

Ein Projekt der



Wir stiften Zukunft

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2008

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestaltung:
www.lokbase.de, Bielefeld

Bestell-Nr. 60.01.921
ISBN 978-3-7639-3664-9

Schriftenreihe der Landesstiftung
Baden-Württemberg: 34

ISSN 1610-4269

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

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

„Lernen am Unterschied“ ist eine eingetragene Marke der Landesstiftung Baden-Württemberg.

Das Prinzip „Lernen am Unterschied“

ASTRID KRUMMENAUER-GRASSER/GERD SCHWEIZER

Einleitung

Das didaktische Konzept des Masterstudiengangs Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg unterscheidet sich durch mehrere Alleinstellungsmerkmale deutlich von vergleichbaren Studienangeboten. Eine durchgängige Leitlinie ist im Lehr-Lern-Prinzip „Lernen am Unterschied“ zu sehen. Der vorliegende Beitrag geht auf theoretische Referenzmodelle dieses Prinzips ein, indem auf konstruktivistische und systemtheoretische Anschlussstellen zurückgegriffen wird. Der Beitrag erläutert die didaktische Umsetzung des Prinzips und stellt einige Gestaltungselemente beispielhaft vor. Außerdem werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts vorgestellt, die im Rahmen einer Internetbefragung der Kurse 1 und 2 des Studiengangs gewonnen wurden.

Theoretische Referenzmodelle

Das Prinzip „Lernen am Unterschied“ ist ein gutes Beispiel dafür, dass erfahrungsbasiertes Wissen nicht generell als zukunftsfähiges Wissen zu klassifizieren ist. Wenn ein Teil der Lehrkräfte im System Schule durch jahrelange Erfahrung gelernt hat, dass das Ignorieren von Lehrplanreformen keine negativen Folgen produziert, so resultiert aus diesem Erfahrungswissen auch kein Veränderungsdruck. Wenn – zweites willkürliches Beispiel – betriebliche Weiterbildner ausschließlich Vorträge in Kombination mit PowerPoint-Präsentationen als gängige Methode aus Tagungen kennen, so sind auch in diesem Fall aus gelernter Erfahrung keine Innovationen zu erwarten.

Konstruktivistisch orientierte Lernkonzepte und Erkenntnisse der Systemtheorien bieten Anhaltspunkte, wie aus gelernter Erfahrung weiterführende Erkenntnis werden kann (vgl. Werner 2004). Das Ziel des Studiengangs ist es – anders als in anderen Lernzusammenhängen –, erfahrungsbasiertes Führungswissen zu hinterfragen.

Der Konstruktivismus beschreibt das Lernen als aktiven und konstruktiven Prozess, der die Erfahrungen und subjektiven Interpretationen des Lernenden konstitutiv integriert (Meixner 2004, S. 2). Entsprechend dem konstruktivistischen Paradigma kann Wissen nicht einfach von einer lehrenden Person auf eine lernende Person übertragen werden, vielmehr verknüpft jeder Lernende neue Wissens Elemente mit seinem vorhandenen Vorwissen auf eine je persönliche, individuelle Weise (Mandl/Winkler 2004, S. 77). „Das Gehirn organisiert sich auf der Basis seiner eigenen Geschichte“ (Voß 2002, S. 39). Dies führt zu individuell verschiedenen kognitiven Strukturen (Kohler 2001, S. 100). Geeignete Lehr-Lern-Konzepte zeichnen sich aus konstruktivistischer Sicht dadurch aus, dass sie dem lernenden Individuum die Möglichkeit geben, sein Vorwissen sowie seine bereits vorhandenen Erfahrungen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen (Kunze 2005). Insbesondere in der Weiterbildung spielt dies eine wichtige Rolle, da hier die Lernenden bereits über vielfältiges Wissen und Erfahrung verfügen (Siebert 2002, S. 42; Arnold/Siebert 2003, S. 4ff.).

Nach Mandl und Winkler sind problemorientierte bzw. situierte Lernumgebungen eher in der Lage, das Vorwissen mit neuem Wissen zu verknüpfen. Sie beschreiben in diesem Zusammenhang die Gestaltung situierter Lernumgebungen mit folgenden Prinzipien (Mandl/Winkler 2004, S. 78f.; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 627f.):

- Lernen in authentischen Kontexten: Durch realistische Probleme und authentische Fälle wird das Transferpotenzial erhöht.
- Lernen in multiplen Kontexten: Durch die Darstellung von verschiedenen Anwendungssituationen lässt sich situatives Wissen aufbauen, welches flexibel eingesetzt werden kann.
- Lernen in sozialen Kontexten: Durch das gemeinsame Erarbeiten und Lernen in der Gruppe wird das Lernen in ein interaktives Geschehen integriert.
- Lernen mit instruktionaler Unterstützung: Durch einen Lehrenden/Coach werden den Lernenden notwendige Ressourcen zur Problembearbeitung nahegebracht.

Dem „Lernen am Unterschied“ entfaltet sich damit ein Referenzmodell, wie Lernumgebungen zu gestalten sind, um neue, veränderte Handlungsroutinen im Führungsalltag anzuwenden.

Die Systemtheorie, welche enge Verknüpfungen zum Konstruktivismus aufweist, liefert Anhaltspunkte, wie Menschen ihre (Lern-)Welten konstruieren. Von einem System kann man nach Luhmann sprechen, „wenn man Merkmale vor Augen hat, deren Entfallen den Charakter eines Gegenstandes als System in Frage stellen würde“

(Luhmann 1984, S. 15). Maturana führt den Begriff der „*autopoietischen Systeme*“ als Beschreibung von lebenden Systemen ein (Maturana 1997, S. 157), wobei mit autopoietisch die ständige Selbsterzeugung des Systems gemeint ist (Maturana/Valera 1987, S. 50f.)⁵. Anders formuliert kann man sagen, dass das System sein eigener „Produzent“ ist (Maturana/Valera 1987, S. 56; Baitsch 1993, S. 9). Einflüsse durch die Umwelt erfolgen nur über Irritation oder – konstruktivistisch ausgedrückt – durch „*Perturbation*“ (Arnold/Siebert 2003, S. 115). Systeme sind damit also nicht „belehrbar“. *„Bei den Interaktionen zwischen dem Lebewesen und der Umgebung innerhalb dieser strukturellen Kongruenz determinieren die Perturbationen der Umgebung nicht, was dem Lebewesen geschieht; es ist vielmehr die Struktur des Lebewesens, die determiniert, zu welchem Wandel es infolge der Perturbation in ihm kommt.“* (Maturana/Valera 1987, S. 106).

Diese prinzipielle Nichtsteuerbarkeit der Systeme bedeutet für die Weiterbildung, dass der Input in keinem deterministischen Zusammenhang zu im System tatsächlich aufgenommenen und verankerten Inhalten steht (Voß 2002, S. 39f.). Demnach muss der Anstoß für Veränderung von außen, eben durch Perturbation, erfolgen, denn *„strukturelle Veränderungen des Wissensbestandes sind aus dem System heraus kaum zu erwarten. Es gibt aus der systemeigenen Logik heraus keinen Anlass, die Routinen der Wissensaneignung und -verarbeitung zu verändern.“* (Baitsch, 1999 S. 262). So laufen beispielsweise wichtige Prozesse im System „Unternehmen“ oft jahrelang unverändert ab, ohne dass potenzielle Verbesserungsmöglichkeiten hinterfragt werden, nach dem Motto „Es war doch schon immer so.“ Entsprechend ist der Veränderungsdruck in sozialen Systemen (z. B. System Schule oder System Erwachsenenbildung), die sich über spezifische Verhaltenskulturen definieren, von innen heraus nicht zu erwarten.

Das Leitprinzip „Lernen am Unterschied“ im Studiengang versucht, systeminterne Routinen durch Störungen in Frage zu stellen. Dies geschieht zunächst durch didaktisch ungeplanten Austausch zwischen den Akteuren verschiedener Systeme, ähnlich den „Open-Space“-Effekten. Weitergehender und fruchtbarer sind dann gestaltete didaktische Strategien, die diese Art von Lernen befördern. In der Sprache der Systemtheorie: Geplante Perturbation soll systemübergreifende Kommunikation provozieren und letztendlich Synergieeffekte bewirken.

Diese Art von systemübergreifender Kommunikation zwischen den Teilnehmern aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen ist – so die Annahme der Studiengangsgestalter – nachhaltiger und prinzipiell verhaltensändernder als kognitiv kom-

5 Luhmann überträgt den Begriff der Autopoiesis auf soziale Systeme (Luhmann 2005, S. 55).

muniziertes Wissen von Dozenten. Wissen, das ohne Kontexteinbindung sprachlich übermittelt wird, bleibt „träge“ und damit ohne Transferpotenzial (Siebert 2004, S. 63). Damit befähigt „träges Wissen“ nicht zur eigenständigen Problemlösung (Siebert 2005, S. 35), die jedoch gerade von Führungskräften erwartet wird. Lehr-Lern-Konzepte, die Teilnehmer aus verschiedenen Systemen zusammenführen, ermöglichen es, systeminterne Logiken und Wissen von außen zu betrachten und so die Weiterentwicklung eines Systems zu fördern.

Zusätzlich liegen Erfahrungen häufig in Form von implizitem Wissen vor, also als subjektive Einstellungen, Handlungsmuster, Werte oder Gefühle. Dieses informelle, nicht dokumentierte Wissen muss zunächst in explizites Wissen⁶ transformiert werden, um es in Institutionen teilen und gegebenenfalls überarbeiten zu können. Allein der Zwang zu erläuternder Argumentation initiiert erste Lern-erfolge der Teilnehmer. Diesen Schritt unterstützen systemübergreifende Lehr-Lern-Konzepte, da das jeweilige Vorgehen gegenüber Angehörigen anderer Systeme erläutert und begründet werden muss, was innerhalb der Systemgrenzen oft nicht praktiziert wird (Baitsch 1993, S. 262f.; Müller/Schweizer/Voss 2003, S. 314; Schweizer/Voss 2005, S. 296; Mandl/Kopp/Dvorak 2004, S. 34).

Zur Perturbation von Systemen werden daher Lehr-Lern-Konzepte benötigt, die den systemübergreifenden Austausch möglichst häufig, möglichst nachhaltig und unter verschiedenen Perspektiven fördern. Das didaktische Design des gesamten Studiums wurde unter dieser didaktischen Leitperspektive so gestaltet, dass sich dieser „Blick über den Tellerrand“ zu einem wichtigen Element im lernenden Diskurs entwickelte.

Praktische Umsetzung

Im Folgenden werden einige Gestaltungselemente des Konzepts „Lernen am Unterschied“ vorgestellt. Schon im Rahmen des Auswahlprozesses werden die Teilnehmer gleichgewichtig aus den drei Arbeitsfeldern Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft berücksichtigt. Es wird damit nicht nur – wie es im Konstruktivismus zumeist beschrieben wird⁷ – die Andersartigkeit der Teilnehmer wahrgenommen, vielmehr wird die Vielfältigkeit der Lernwege und Lerninhalte systemisch durch die Zusammensetzung der Gruppe begründet.

6 Vgl. zu implizitem und explizitem Wissen Rehäuser/Krcmar 1996, S. 7.

7 Der Konstruktivismus betont den Unterschied, die Differenz der Individuen und wird deswegen auch als Differenztheorie bezeichnet (vgl. Siebert 2004, S. 55).

Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele vorgestellt, wie Lernen am Unterschied im Studiengang umgesetzt wird:

- In den Präsenzphasen stammen nicht nur die Teilnehmer aus verschiedenen Bereichen, sondern auch das Dozenten-Team. So bekommen die Teilnehmer im Rahmen von Vorträgen oder durch die Interaktionen mit den Dozenten verschiedene Blickwinkel und Herangehensweisen dargelegt. Bei Gruppenarbeiten werden die Teilnehmer der drei Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft konsequent gemischt. Die Erarbeitung von Ergebnissen ist somit immer durch das unterschiedliche Vorwissen und die unterschiedliche Wertepreferenz der Teilnehmer geprägt. Lernmaterialien, wie beispielsweise Studienbriefe oder Fallstudien, werden mit Aufgaben und Problemlagen aus den verschiedenen Bereichen erstellt, wobei dann Teilnehmer aus den verschiedenen Systemen gemeinsam an der Ausarbeitung von Lösungen arbeiten. Lediglich bei ausgewählten Themen (z. B. Recht) gibt es gruppenspezifische Lernangebote.
- Für das studienbegleitende Coaching werden im Studiengang Bildungsmanagement zu Beginn des Studiums heterogene Gruppen gebildet. Die Teilnehmer setzen sich aus den drei Bildungsbereichen zusammen, wobei 10 Teilnehmer von einem Coach betreut werden. Coaching-Sitzungen finden regelmäßig im Verlauf der zwei Studienjahre statt, wobei die Gruppe sich nicht verändert. Dadurch entwickelt sich ein gegenseitiges Vertrauen in den Gruppen, das einen vertieften Einblick in die Bildungs- und Führungspraxis der anderen Bereiche ermöglicht. Ziel des Coachings ist darüber hinaus die systemübergreifende Beratung und Unterstützung bei Fragestellungen und Problemen aus der Berufspraxis sowie die Reflexion der Lernerfahrungen im Studiengang. Die unterschiedliche Systemzugehörigkeit der Teilnehmer trägt zu diesem Prozess bei.
- Das vierwöchige Pflichtpraktikum im Rahmen des Studiengangs ist von den Teilnehmern in einem fremden System zu absolvieren. Ein Teilnehmer der Erwachsenenbildung kann sein Praktikum also wahlweise nur im Arbeitsfeld Schule oder im Arbeitsfeld Betrieb absolvieren. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit eines Auslandspraktikums. Häufig werden die Praktika dazu genutzt, Netzwerke zu anderen Systemen aufzubauen.
- Wissensmanagement Faktor-6W ist ein Wissensmanagement-Tool im Studiengang. Wenn-wir-wüssten-was-wir-wissen – alias „Faktor-6W“ – ist der Rahmen, in dem die Teilnehmer eingeladen werden, vom Wissen untereinander zu profitieren und gleichzeitig eigene Handlungskompetenz zu fördern. Im Vordergrund steht der Gedanke, das Transferpotenzial der Teilnehmer zu kommunizieren, indem

- > Wissenstransfer aus fremden Arbeitsfeldern in das eigene eingebracht werden kann – und umgekehrt (Beispiel: Beschreiben einer Arbeitsmethode, die auch in anderen Systemen denkbar wäre);
- > theoretische Modelle in Praxisbeispielen verdeutlicht werden (Beispiel: Reflektieren eines Moduls aus dem Studiengang mit Erfahrungen im Praktikum);
- > Anregungen aus systemfremden Quellen aufgegriffen werden (Beispiel: Vorstellen eines Projekts, das maßgeblich vom Input aus anderen Systemen geprägt ist);
- > wesentliche Elemente durch einen Managementzugang konkretisiert werden (Beispiel: Erläutern des Prozesses zur Findung des Leitbilds einer Einrichtung);
- > tagesaktuellen Herausforderungen mit Bildungsmanagementprojekten begegnet wird (Beispiel: Darstellen eines Projekts einer Einrichtung in Bezug zu einer bildungspolitischen Diskussion).

Die beschriebenen Beispiele zeigen die Patchworkarchitektur des Leitprinzips „Lernen am Unterschied“ im Studiengang. Es wird hier auch offensichtlich, dass diese Lernprozesse erhöhtes Engagement sowohl von Teilnehmern als auch von Dozenten fordern.

Erste Ergebnisse einer systematischen Evaluation des Konzepts

Die Auseinandersetzung mit „Lernen am Unterschied“ führt zu der Frage, wie dieses Lehr-Lern-Konzept durch die Teilnehmer beurteilt wird. Im März 2005 wurden via Internetfragebogen zwei Kurse (je 30 Teilnehmer, Rücklauf: 48) evaluiert.

Auf die Frage „Im Rahmen meines BiMa-Studiums habe ich wiederholt Lernerfahrungen gemacht, die nur durch die verschiedenen beruflichen Hintergründe der TeilnehmerInnen möglich gewesen sind“, antworteten die Teilnehmer sehr positiv. Auffallend ist auch das relativ homogene Bild zwischen den einzelnen Arbeitsfeldern:

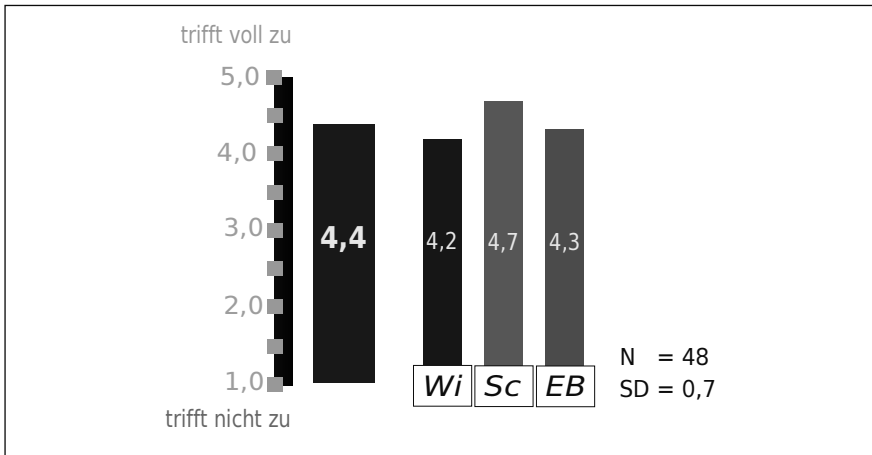


Abbildung 1: Lernerfahrungen aufgrund von „Lernen am Unterschied“

Die einzelnen methodischen Elemente des Prinzips wurden mit folgender Frage evaluiert: „Wie wichtig sind folgende Elemente des Studiums für Ihr Lernen am Unterschied?“

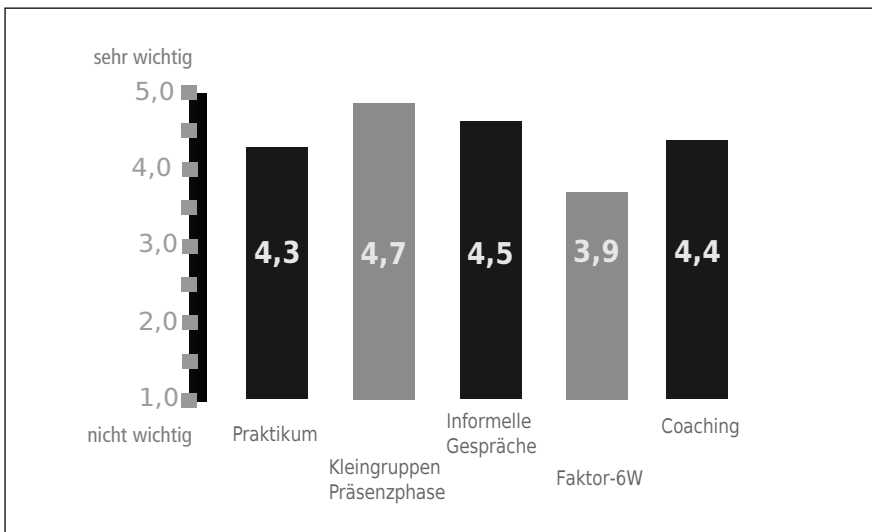


Abbildung 2: Studienelemente in Bezug auf „Lernen am Unterschied“

Auffallend ist die ausgesprochen positive Beurteilung von Kleingruppenarbeit, die unter verschiedenen Lern- und Aufgabenperspektiven in allen Modulen durchgeführt wird.

Die Befragung beinhaltete auch einen offenen Bestandteil: „An folgende Lernerfahrung erinnere ich mich besonders gut ...“. Die drei folgenden Antworten liefern einen Auszug aus dem gesamten Antwortspektrum:

- „Mir wurde durch den Austausch der Teilnehmer aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern bewusst, wie sehr das eigene System durch bestimmte Bedingungen (struktureller Art) geprägt ist.“ (TeilnehmerIn aus der Schule)
- „Planspiel – auf der einen Seite die Gruppenmitglieder, die schon mehr mit BWL in Berührung gekommen sind, auf der anderen Seite diejenigen, für die das Ganze Neuland war – auch die „BWLer“ haben von den Fragen und Überlegungen der anderen was mitgenommen.“ (TeilnehmerIn aus der Wirtschaft)
- „Im Block Personalführung, insbesondere bei Einstellungs- und Personalgesprächen, war die Kompetenz der Kollegin aus dem Bereich Wirtschaft besonders groß. Sie konnte viele unterstützende Praxistipps geben.“ (TeilnehmerIn aus der Erwachsenenbildung)

Die folgende Kontrollfrage „Ich würde es vorziehen, nur mit KommilitonInnen aus meinem Bildungsbereich zu studieren“, unterstreicht im Ergebnis die Antworten der ersten Frage:

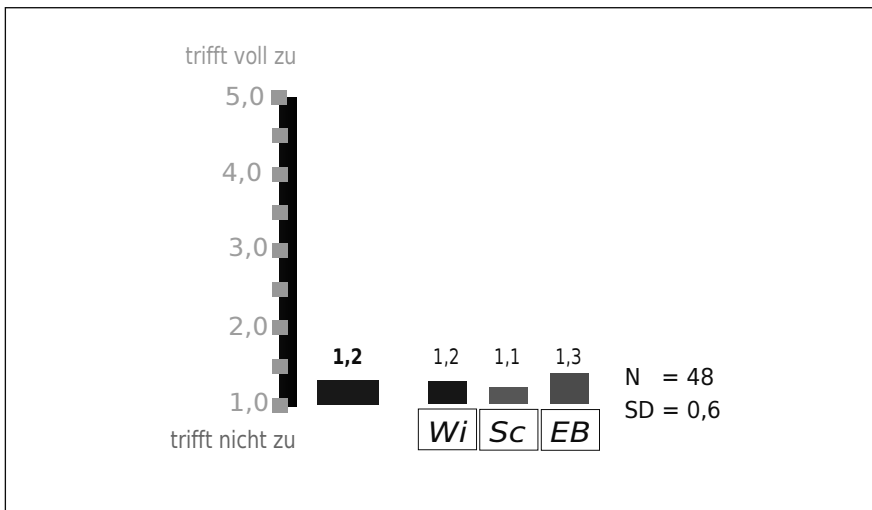


Abbildung 3: Präferenz für Studium mit KommilitonInnen aus eigenem Bildungsbereich

Die bisherigen Ergebnisse können nur erste Hinweise für den Erfolg dieses Prinzips liefern. Weitere Forschungen und Evaluationen sind nötig, um das „Lernen am Unterschied“ gestaltend zu entwickeln.

Ausblick

Das Thema „Lernen am Unterschied“ ist in der wissenschaftlichen Literatur noch weitgehend unerforscht. Erste theoretische Herleitungen wurden im Abschnitt „Theoretische Hintergründe“ vorgenommen. Im Anschluss wurden Beispiele aus dem Studiengang Bildungsmanagement dargelegt, die eine praktische Umsetzung des Prinzips beschreiben. Erste Befragungsergebnisse wurden im letzten Abschnitt festgehalten. Diese können jedoch lediglich als erste Anhaltspunkte verstanden werden. Um das Thema noch intensiver zu beleuchten, läuft zurzeit ein Dissertationsprojekt am Institut für Bildungsmanagement, das insbesondere auch die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer in Bezug auf „Lernen am Unterschied“ untersucht. Es bleibt spannend, welche didaktischen Implikationen und Anregungen festgehalten werden können.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H.** (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Baitsch, C.** (1993): Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive. Frankfurt am Main.
- Baitsch, C.** (1999): Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Kompetenzentwicklung '99. Münster, S. 253-274.
- Kohler, B.** (2001): Problemorientiert lehren und lernen – Konstruktivistische Ansätze des Lehrens und Lernens. In: Reiter, A./Schwetz, H./Zeyringer, M. (Hg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien. München, S. 100-118.
- Kunze, D.** (2005): Plädoyer für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung. Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 4/2005, S. 22-24.
- Luhmann, N.** (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N.** (2005): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg.
- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak, S.** (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde der Lehr-Lernforschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf, Stand: 22.08.2005.

- Mandl, H./Winkler, K.** (2004): Lernprozesse in Communities. GdWZ 3/2004, S. 111-115.
- Maturana, H. R.** (1997): Was ist Erkennen? München.
- Maturana, H. R./Valera, F.** (1987): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern.
- Meixner, J./Müller, K.** (2004): Angewandter Konstruktivismus – Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Aachen.
- Müller, U./Schweizer, G./Voss, R.** (2003): Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg – Innovative Strukturen für eine veränderte Praxis. Wirtschaft und Erziehung, Heft 9, S. 314-315.
- Rehäuser, J./Krcmar, H.** (1996): Wissensmanagement im Unternehmen. Arbeitspapier Nr. 98, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, Universität Hohenheim.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidemann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 603-646.
- Schweizer, G./Voss, R.** (2005): Bildungsmanagement – Ziele und Rahmenbedingungen eines Master-Aufbaustudiengangs an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Weitz, B. O. (Hg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach, S. 295-311.
- Siebert, H.** (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main.
- Siebert, H.** (2004): Vom Lernen des Lernens – Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens – Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 49-66.
- Siebert, H.** (2005): Pädagogischer Konstruktivismus – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Voß, R.** (2002): Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Voß, R. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht – Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, S. 35-55.
- Werner, G.W.** (2004): Wirtschaft – das Füreinander-Leisten. Karlsruhe.