

Lernen lehren - Lehren lernen

Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik

Peter Baumgartner, Heike Welte

Baumgartner, Peter; Welte, Heike (2001): „Lernen lehren - Lehren lernen: Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik“. In: Johanna, Meixner; Müller, Klaus (Hrsg.) Konstruktivistische Schulpraxis - Beispiele für den Unterricht. Neuwied-Krieffel: Luchterhand (Praxishilfen Schule), S. 273–291.

Abstract:

Als Vorsitzende der Studienkommission sowie als Studiendekan für die wirtschaftspädagogische Studienrichtung sind wir für die Konzeption sowie Ausgestaltung der unmittelbaren wirtschaftspädagogischen Elemente an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck (mit)verantwortlich. Wir haben damit die Möglichkeit, nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen, sondern auch gesamte Ausbildungsblöcke in der curricularen Entwicklung (Studienplanes) für unsere ca. 650 Studierenden nach konstruktivistischen Konzepten zu gestalten. Wir sehen dabei Lernen nicht nur als das Einprägen von Fakten oder das Üben von Fertigkeiten, sondern verstehen darunter auch die Metaebene, nämlich "Lernen lernen". Ein weiteres zentrales Element in diesem Zusammenhang ist, daß für Wirtschaftspädagogen nicht nur "Lernen lernen" bedeutsam ist, sondern sie selbst als zukünftige Lehrende zentral mit der Frage des "Lernen lehrens" konfrontiert sind. Im folgenden Beitrag wollen wir am Beispiel einzelner Gestaltungselemente der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik aufzeigen, wie wir unsere curricularen Ideen in Verbindung mit verschiedenen Aspekten konstruktivistischer Lernumgebungen umzusetzen versuchen und welche Erfahrungen wir dabei gewonnen haben. Am Ende der einzelnen Unterkapitel erwähnen wir einige Schwierigkeiten der Umsetzung und Realisierung. Diese Probleme werden in einem eigenen Kapitel (Abschnitt 3) gesondert aufgegriffen und einer zusammenfassenden Analyse unterzogen.

1 Konstruktivismus: Ein Lernparadigma - kein Lernparadogma

Im Rahmen der Gestaltung unserer Studienrichtung gehen wir davon aus, daß sich konstruktivistische Lernumgebungen auch in der Alltagspraxis realisieren lassen. Unsere Studienrichtung enthält deshalb verschiedenste Elemente, die dieser Idee versuchen gerecht zu werden. Bei der Umsetzung bzw. Durchführung dieser Gestaltungselemente versuchen wir, den Studierenden - "neben" den Inhalten der jeweiligen Veranstaltungen - auch diese Idee der konstruktivistischen Lerngestaltung zu "vermitteln". Dabei stoßen wir allerdings immer wieder auf "Grenzen", die ua. in der "Eigen-Konstruktion" unserer Modelle durch die Studierenden liegen. Es entstehen Vorstellungen bei Lehrenden und Lernenden, die manchmal zueinander - scheinbar - im Widerspruch stehen. Wir wollen mit diesem Beitrag aufzeigen, daß eine Auflösung dieser Unterschiedlichkeit nicht durch eine Auseinandersetzung mit möglichen Kritikpunkten auf der gleichen logischen Ebene möglich ist, sondern es notwendig ist, die Referenzebene zu wechseln.

Dafür werden wir zunächst unterschiedliche Aspekte konstruktivistischer Lernumgebungen mit Beispielen aus unserer Studienrichtung verbinden, um diese dann kritisch beleuchten zu können. Im Zusammenhang der Entwicklung einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie sind unseres Erachtens im Vorfeld allerdings zwei Fehler zu vermeiden (vgl. auch Baumgartner/Laske/Welte 2000):

- Erstens besteht die Gefahr einer Überschätzung der Idee des Konstruktivismus, der inzwischen als Modeströmung in den Erziehungswissenschaften häufig als das einzige Wahre, Richtige hochstilisiert wird. Übersehen wird dabei, daß dies der dem Konstruktivismus eigenen erkenntnistheoretischen Position (= Skeptizismus) widerspricht: "Es gibt in der Wissenschaft keine außerhalb der menschlichen Erkenntnis stehende objektive Instanz, kein »Auge Gottes«, wodurch eindeutig festgelegt werden kann, was richtig und was falsch ist" (Baumgartner/Payr 1997, 96). Menschliche Erkenntnis ist nicht ohne erkennendes Subjekt möglich. Das heißt konkret, daß der "Ursprung aller Realität subjektiv [ist]; alles, was unser Interesse hervorruft, ist wirklich. Einen Gegenstand real nennen heißt, daß dieser Gegenstand in einer bestimmten Beziehung zu uns [steht]" (Schütz/ Luckmann 1988, 48).

Um Mißverständnisse zu vermeiden, muß hier gleich hinzugefügt werden, daß damit nicht angedeutet werden soll, daß es keine Wirklichkeit außerhalb unserer Wahrnehmung,

außerhalb unserer Köpfe, "da draußen", gibt. Das wäre eine solipsistische Position ("die ganze Welt existiert nur in meinem Kopf"), die erkenntnistheoretisch nicht haltbar ist. Mit der Rede des "subjektiven Ursprungs von Realität" soll nur klargestellt werden, daß die (externe) Wirklichkeit erst dann für uns eine Bedeutung gewinnt, wenn sie in irgendeiner Weise wahrgenommen wird bzw. Auswirkungen auf unser Leben hat. Gerade durch ein "Bezogensein auf unser tätiges und emotionales Leben" (ebenda) wird der Realität ihr spezifischer Sinn zugesprochen: Realität entsteht durch Akte der (subjektiven) Sinnsetzung (Baumgartner 2000).

- Zweitens besteht die Gefahr, daß die Idee des Konstruktivismus so "radikal" gewendet wird, daß sie keine Wirkung in der Alltagspraxis entfalten kann. Statt sich im Detail zu überlegen, welche praktischen Handlungskonsequenzen aus einer skeptizistischen Grundposition gezogen werden können, wird nur theoretische (Meta-)Kritik geübt. Es werden keine konkreten Ausbildungsmodelle überlegt (und schon gar nicht realisiert!), statt dessen wird abstrakt das Motto eines "selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernens" propagiert.

2 Aspekte konstruktivistischer Lernumgebungen

Um die selbständige, kreative Bewältigung komplexer sozialer Situationen zu erlernen, werden im konstruktivistischem Paradigma verschiedene Merkmale für Lernumgebungen angeführt:

- Artikulation und Reflexion (Mandl/Gruber/Alexander 1997)
- Generieren (Erfinden, Konstruieren) von komplexen Problemen in unscharfen Ausgangssituationen (Schön 1983 und 1987)
- Authentizität und Situiertheit der Problemstellung (Chaiklin/Lave 1993)
- schrittweise Übernahme von Verantwortung ("legitimierte periphere Partizipation") (Lave/Wenger 1991)

Zunächst beschreiben wir am Beispiel der erwähnten vier Merkmale praktische Umsetzungsstrategien für konstruktivistische Lernumgebungen in der von uns betreuten und gestalteten Studienrichtung "Wirtschaftspädagogik". Diese Studienrichtung kombiniert eine wirtschaftliche und pädagogische (Aus-)Bildung, die als Ziel Lehrende sowohl im wirtschaftsschulischen als auch im betrieblichen Bereich vorsieht (nähere Informationen unter: <http://iol.uibk.ac.at/lehre/index.html>). Dann möchten wir versuchen, die praktische

Realisierung dieser Aspekte einer kritischen Würdigung zu unterziehen. Aus Platzgründen werden wir das exemplarisch anhand des Artikulations- und Reflexionsaspektes durchführen. Aus diesem Grunde wird dieses Merkmal auch ausführlicher beschrieben. Unser Argumentationsgang soll aber grundsätzlich auch für die anderen Merkmale gelten.

2.1 Artikulation und Reflexion

Ein zentrales Element unserer Ausbildung sehen wir in der Artikulation und Reflexion von Erfahrungen. Zielsetzung unserer Konzeption sind sogenannte "reflektierende Praktiker" (Schön 1983): Die Kernkompetenz, die sich Studierende während des Studiums aneignen sollen, besteht darin, daß sie in konkreten Situationen sich nicht einfach dem (immer) vorhandenen Handlungsdruck beugen, sondern sowohl während (reflexion-*in*-action) als auch nach (reflexion-*on*-action) der Handlungsausführung jeweils die *Rahmenbedingungen* ihres Handelns mitbedenken bzw. reflektieren.

Dieses Modell einer "reflektierenden Praxis" hebt sich in zweifacher Hinsicht von traditionellen Handlungsmodellen ab:

- Einerseits widersetzt es sich dem traditionellen (universitären) Modell einer technischen Rationalität von "zuerst Theorie, danach Handeln". (Zur Kritik an diesem Modell vgl. die philosophischen Arbeiten von Gilbert Ryle 1969 und kritisch darauf aufbauend Georg Neuweg 1999.)
- Andererseits unterscheidet es sich aber auch vom (Fachhochschul-)Modell eines nicht reflektieren, bewußtlosen Pragmatismus ("nur die Praxis zählt"), indem es ständig zwischen Theorie und Praxis oszilliert. Theoretische Erkenntnisse werden aus der Praxis durch Reflexion gewonnen und wieder an der Praxis geprüft.

Damit wird abstrahiertes Wissen generiert, das zum Unterschied von abstraktem Wissen sowohl einen Situationsbezug behält und andererseits aber auch über den einzelnen Fall hinaus generalisiertes Wissen darstellt. "Reflektierende PraktikerInnen" distanzieren sich vom unmittelbaren Handlungsfluß und versuchen, ihn als Gegenstand der Betrachtung zu objektivieren. Das Wissen, das in der Handlung implizit verborgen ist, wird explizit formuliert und dann von der primären Handlung losgelöst betrachtet (analysiert). Dadurch können Handlungsprobleme, die eine Veränderung bisheriger Sichtweisen erfordern,

bearbeitet, alternative Handlungen und Konsequenzen überlegt werden. Professionelles Wissen wird auf diese Art aufbereitet und kann auch an andere weitergegeben werden (vgl. Baumgartner 1993, 250ff).

Artikulation und Reflexion von Erfahrungen wird im Rahmen unseres Studienplanes an zumindest drei Stellen (theoretisch und praktisch) explizit eingefordert:

- "Lerntagebuch" als ein Instrument, das während des gesamten Studiums zum Einsatz kommen soll,
- die Lehrveranstaltung "Studienreflexion", die den Abschluß des Studiums bilden soll und sogenannte
- "Vertiefungsarbeit", die im Rahmen des Prüfungswesens zum Einsatz kommen bzw "traditionelles" Prüfen ersetzen können.

2.1.1 Das Lerntagebuch

In der Innsbrucker wirtschaftspädagogischen Studienrichtung gibt es einen Unterrichtsversuch "Erstellung und Disputation einer individuellen Lernbiographie". Dafür wird zu Beginn des Studiums ein sogenanntes "Lerntagebuch" eingeführt. Darin sollen die Studierenden ihre Erlebnisse, Erfahrungen, Motiv- und Erwartungshaltungen, Situationen und/oder Menschen, die sie beschäftigen, sowie ihre Überlegungen dazu niederschreiben. Sie schauen sich gewissermaßen beim Lernen über die eigene Schulter, vergewissern sich des eigenen Lernprozesses. Ziel dabei ist es, das Lerntagebuch von ersten sporadischen Eintragungen langsam zu einer Art "Forschertagebuch" auszubauen. Es soll die kritische und persönlichen Reflexion über den eigenen Lernprozeß anregen. Damit es diesen Stellenwert erhält und auch um - zumindest in Ansätzen - gewisse Routinen im Schreiben zu entwickeln, werden alle DozentInnen aufgefordert - nicht permanent, aber doch hin und wieder - den Studierenden Gelegenheit zu geben, das Studium bzw ihr Lernen zu reflektieren und diese Reflexion auch in das Tagebuch einzutragen.

Für das Tagebuchschreiben haben wir uns entschieden, da "Schreiben mit dem Ziel, sich selbst zu erkennen, Fehler zu korrigieren, Leiden zu artikulieren und abzubauen, ... es seit der Entstehung der europäischen Hochkultur" (Werder 1986, 4) gibt. Schreiben knüpft an eine alltägliche Fertigkeit an, es können verschiedenste Erfahrungen und Daten festgehalten werden, vor allem aber führt die Kontinuität des Schreibens weg von einer nur punktuellen Aufnahme bzw Situationsbeschreibung hin zu einer kontinuierlichen Begleitung des eigenen Entwicklungsprozesses (vgl. Altrichter/Posch 1990).

Lerntagebücher haben zwei Ebenen, die beide für eine Reflexion des Studiums wichtig sind: Studierende schreiben über das erlebte Außen (die Situation) und gleichzeitig über die eigene (innere) Entwicklung. Sie schreiben gleichzeitig als "objektive" BeobachterInnen und über ihre subjektive persönliche Verarbeitung dieser Ereignisse. Sie geben Rückmeldung (nach außen) über Lehrveranstaltungen und konstruieren sich dabei (nach innen) ihre eigenen persönlichen Erklärungsmodelle zur Wirtschaftspädagogik, über ihre eigene Entwicklung als Wirtschaftspädagogen. Sie bewegen sich damit auch in dem Spannungsfeld von Lehren und Lernen, indem sie sich mit ihrem eigenen Lernen im Zusammenhang mit dem Lehren anderer auseinandersetzen und umgekehrt

Soweit unsere Idee "Lerntagebücher" im Studium zu integrieren: In der Studienpraxis wird dem Lerntagebuch allerdings leider nicht die von uns gewünschte Aufmerksamkeit geschenkt. Sinn und persönlicher Bezug werden nicht erkannt und dementsprechend wird nur wenig und selten aus eigenem Antrieb geschrieben. Oft verbinden unsere Studierenden mit dem Lerntagebuch bloß das Festhalten der pro Tag gelernten Unterrichtseinheiten oder Buchseiten. Sie machen dadurch deutlich, daß sie der Idee nur formal folgen und die eigentlich Intention - das Lerntagebuch als Instrument der Reflexion - nicht "verstanden" haben (zur Kritik dieser "Kritik" siehe später).

2.1.2 Lehrveranstaltung "Studienreflexion"

Zielsetzung der Pflichtlehrveranstaltung "Studienreflexion", die sich am Ende des wirtschaftspädagogischen Studienteiles befindet, ist die angeleitete kritische Artikulation und Reflexion der eigenen Lehr-Lernerfahrungen sowie deren Verknüpfung mit kollektiven Erfahrungen. Es geht darum, sich noch einmal - sowohl individuell als auch in der Gruppe - eingehend mit den Bedingungen und Erfahrungen des wirtschaftspädagogischen Studiums in Innsbruck auseinanderzusetzen und dabei die eigenen (Lehr-Lern)Erfahrungen ua. anhand des Lerntagebuchs aufzuarbeiten. Durch die Thematisierung persönlicher Lernbiographien sollen individuelle und kollektive Lernprozesse erarbeitet sowie deren strukturelle Bedingungen reflektiert werden. Aus dieser Analyse- und Reflexionsarbeit versuchen einerseits die teilnehmenden Studierenden, Konsequenzen für ihre zukünftige berufliche Praxis abzuleiten, und andererseits die Verantwortlichen für die Studienrichtung, Schlüsse für die Weiterentwicklung der Ausbildungssituation in der Wirtschaftspädagogik zu ziehen.

Die Studienreflexion stellt damit auch eine Evaluation der Studienrichtung und dadurch eine Rückmeldung an die für die Studienrichtung Verantwortlichen bzw. Gestaltenden dar.

Strukturell ergibt sich dabei allerdings das Problem, daß die Studierenden noch ihre (Abschluß-)Prüfungen bei diesen Personen abzulegen haben und damit diese Reflexionsarbeit uU. mehr von diesem hierarchischen als von einem fördernden Lernverhältnis geprägt ist.

2.1.3 "Vertiefungsarbeiten"

Eine dritte Gelegenheit von "Artikulation und Reflexion" bieten wir mit einer alternativen Gestaltung der zweiten Diplomprüfung, die am Ende des wirtschaftspädagogischen Ausbildungsteils steht. Neben der "traditionellen" Form der Diplomprüfung - schriftliche, vierstündige Beantwortung von Fragen - besteht die Möglichkeit, einen Teil der schriftlichen Prüfung durch "praktische" (verstanden als "Ausprobieren" von eigenen Konzepten in realen Situationen) und/oder theoretische Prüfungsarbeiten zu ersetzen. Diese Prüfungsarbeiten ("Vertiefungsarbeiten") werden außerhalb der Prüfungssituation - während des Studiums - erstellt und beinhalten vor allem die Aufarbeitung, Auseinandersetzung und kritische Reflexion von Erfahrungen. Die Studierenden wählen eine persönliche Fragestellung aus, die sie in der Vergangenheit bereits einmal bearbeitet haben, da nur dadurch eine "Vertiefung" möglich ist, versuchen dazu, Erfahrungen zu sammeln im Sinne von Lernen durch Handeln und arbeiten diese dann mit der entsprechenden Literatur auf, um daraus Konsequenzen für zukünftiges Handeln zu ziehen (vgl. Aktion-Reflexion- Zyklus; Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, 647ff). Eine Zielsetzung dabei ist es - neben der Artikulation und Reflexion von Erfahrungen - bei Studierenden eine langfristige thematische Planung des eigenen Studiums zu fördern, (besondere) Leistungen, die während des Studiums erbracht werden, in die Abschlußprüfung einzubeziehen und damit von einer punktuellen Wissensbestandsabfrage, wie sie traditionelle schriftliche Prüfungen meist darstellen, wegzukommen.

Die Erfahrung mit solchen Arbeiten zeigt ua., daß es wenig Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren eigenen Erfahrungen bzw. Person und wenig (konkrete) Konsequenzen für das eigene zukünftige (berufliche) Handeln gibt. Diese schriftlichen Arbeiten gleichen mehr "traditionellen" Seminararbeiten, die entweder eine Aufarbeitung von Literatur oder die Beschreibung einer bestimmten Vorgehensweise im Rahmen von bspw. Unterrichtshandeln beinhalten.

2.2 Unscharfe Ausgangssituation

Damit die Lernenden Lehr-Lern-Situationen als bedeutsam für sich selbst wahrnehmen, bedarf es eines komplexen, dynamischen aber vorerst noch nicht klar umrissenen bzw. eindeutig definierten Problems. Gerade das selbständige Erkennen des Problems, die Mitarbeit an der Problemformulierung schafft den empathischen Bezug zur Aufgabenstellung. Dies versuchen wir sowohl in einzelnen Aufgabenstellungen, wie zB. Projektlehrveranstaltungen (vgl. Auer/Welte 1997, 326ff) also auch in Gesamtkonzeptionen von Ausbildungseinheiten zu erreichen, wie zB. im Rahmen des großen Schulpraktikums (Lobenwein 1997) oder des Wahlfachs Betriebspädagogik (Salzgeber 1996). Am Beispiel von Betriebspädagogik wollen wir diesen Aspekt kurz erläutern:

Studierende bearbeiten in diesen Lehrveranstaltungen in Gruppen praktische Problemstellungen aus einer oder mehreren (Erwerbs-)Organisationen. Die ersten Schritte im Ablauf dieses Wahlfaches stellt ein Vorgespräch mit dem Unternehmen durch die Lehrveranstaltungsleitung dar. Dabei geht es darum, die generelle Zustimmung der Geschäftsleitung für die Projektarbeit zu erhalten, erste Rahmenbedingungen, wie Schwerpunkte für mögliche Untersuchungsbereiche, Ansprechpersonen festzulegen, inhaltliche und pädagogische Zielsetzungen zu klären.

Für die Studierenden gibt es also vorerst nur eine Art Absichtserklärung des Betriebes zur Zusammenarbeit und eine mehr oder weniger vage Problemstellung. Die dann folgende Einführungsveranstaltung mit den Studierenden dient der Erläuterung der Ziele, Inhalte und Struktur des Wahlfaches. In Verbindung damit erfolgt eine kurze Vorstellung der relevanten Organisationen, eine Kommentierung der Themen sowie eine Verdeutlichung der Bedingungen, die für die positive Absolvierung des Wahlfaches vorgesehen sind. Den zweiten Teil dieser Veranstaltung bildet dann die Vorbereitung der Studierenden auf die ersten Schritte im Rahmen der Projektarbeit, wobei die gezielte Information über die geplanten Projektvorhaben, die Einübung von Erstgesprächen sowie Vermittlung von Basiswissen zum "Contracting" im Vordergrund stehen, da der nächste Schritt - das Contracting - eine der zentralen Aufgaben (und Herausforderungen) im Rahmen der Anfangsphase darstellt. Die Kontrakterstellung findet zwischen Studierenden und UnternehmensvertreterInnen statt, dh eine Konkretisierung der zu bearbeitenden Problemstellung aus Sicht der beiden "VerhandlungspartnerInnen".

Zu Beginn dieser Lehrveranstaltung ist also weder eine didaktisch bereinigte Problemstellung noch eine bereits vorgestellte Problemlösung vorhanden. Das Problem ist nicht "fertig"

vorgegeben, sondern wird durch die Lernenden definiert, geprüft, verändert. Studierende sollen damit von sich aus aktiv sein, selbständig und verantwortlich handeln, wie zB. selbst entscheiden, welche Informationen sie brauchen, diese einfordern, mögliche Handlungsstrategien ableiten. Dabei kommt es immer wieder zur Aushandlung von Verantwortung, von verschiedenen Aktivitäten, von Verantwortungsübernahme für die Struktur- und Prozeßgestaltung, da es sich um einen kontinuierlichen, ungewohnten Prozeß handelt und permanente Veränderungen Elemente dieser Prozesse sind (vgl. Salzgeber 1996, 282ff).

Unsere Erfahrungen zeigen, daß FirmenvertreterInnen und Studierende meist davon ausgehen, daß die vage Vereinbarung zwischen LehrveranstaltungsleiterIn und UnternehmensvertreterIn, also die Nennung eines Themas bereits eine Problemdefinition darstellt. Dazu kommt ein ungewohnter Handlungs- und Zeitdruck (auf beiden Seiten), der die Problemklärung nicht als Teil der Problembearbeitung versteht, geschweige denn systematische Reflexionsprozesse zuläßt. Die von uns geforderte intensive Auseinandersetzung mit der Problemdefinition bzw. -abgrenzung wird von den Studierenden sehr in Frage gestellt, manchmal sogar als "Schikane", "praxisfremd" empfunden. Für sie stellt sich diese Anfangssituation nämlich so dar, daß sie "endlich etwas Tun wollen" und sich weniger damit auseinandersetzen möchten, was denn dieses Tun beinhalten soll. Dies führt meist dazu, daß kritische Fragen ausgeklammert werden, die Problemsicht und -definition der Auftraggeber den Ausgangspunkt bildet und bestimmend wird - die Bedeutsamkeit des Themas/Problems für sich selbst bleibt ausgeklammert.

Im Zuge der Konkretisierung und Bearbeitung wird sowohl von den Studierenden als auch von den UnternehmensvertreterInnen dann oft überraschend festgestellt, daß beide Seiten in diesem Prozeß eine inhaltliche Klarheit über ihre (unterschiedlichen) Ziele, persönliche Betroffenheit darüber, was das Problem denn eigentlich für die jeweils Beteiligten ist, was es alles umfaßt, erreichen müssen - unter dem Motto: "The problem is the problem" - um zu einer sinnvollen und effizienten Problembearbeitung zu kommen.

Für die Lehrenden impliziert die Vorgabe von unscharfen Ausgangssituationen, Freiraum zu gewähren. Es ist für sie ua. ein Prozeß des Los-Lassen-Könnens, des Relativierens eigener Vorstellungen, des Fehler zulassen Könnens und machen Dürfens, um daraus zu lernen und Selbständigkeit zu entwickeln (zu rasche Hilfe macht hilflos). Offenheit und Unsicherheit in Lernsituationen bedeutet für die Lehrenden mit der Forderungen "Der

Lehrveranstaltungsleiter muß doch wissen, um was es geht!" konfrontiert zu sein und diese zu bearbeiten.

2.3 Authentizität und Situiertheit

Eng mit dem Punkt der unscharfen Ausgangssituation ist der Aspekt der Authentizität verbunden:

Lehr-Lern-Situationen sollen von den Lernenden als bedeutsam für sie selbst oder zumindest für die Organisation (aus der der Projektauftrag stammt) wahrgenommen werden. Es ist wichtig, daß es sich bei den Aufgabenstellung - vor allem im Rahmen jener Veranstaltungen, die sich das Lernen durch Erfahrung zum Ziel gesetzt haben - um keine "Sandkastenspiele" handelt, sondern daß ein realistisches praktisches Problem in einem komplexen Anwendungskontext bearbeitet wird. Das bedeutet, die Lernenden können beim Handeln einen aktuellen und/oder zukünftigen Bezug zu ihrer "Lebenspraxis" herstellen. Es sollen deshalb Situationen geschaffen werden, die unterschiedlichstes praktisches Handeln und eine Auseinandersetzung mit diesen Handlungen sowie der eigenen Rolle, den verschiedenen Erfahrungen ermöglichen. Im Mittelpunkt der (begleitenden) universitären Veranstaltungen stehen damit die praktischen Erfahrungen der Studierenden sowie deren Aufarbeitung und nicht das Lernen dargebotener Inhalte und Wissens Elemente. Die Auseinandersetzung mit "Wissen" und "Verhalten" erfolgt dann, wenn sie von den Studierenden als Erfahrung oder Problem eingebracht, für Handlungen "gebraucht" werden. Damit bekommt Wissen einen anderen Stellenwert, wird bedeutsam für das konkrete Handeln, können Bezüge hergestellt werden und wird selbst "besprechbar" und reflexiv "bearbeitbar".

Um diese Zielsetzung zu erreichen, werden Organisationen (zB. Betriebe, Schulen, Nonprofit-Organisationen ...) gezielt eingeladen, aktuelle organisationsinterne Fragestellungen im Rahmen von Diplomarbeiten ausarbeiten zu lassen. Solche Diplomarbeiten sind nicht nur Qualifikationsarbeiten: Studierende lernen auch mit authentischen Problemstellungen umzugehen und vertiefen ihren Praxisbezug (vgl. zu diesem hochschuldidaktischen Lernmodell ua. Laske 1989). Sämtliche Phasen eines Problemlösungsprozesses - beginnend von der Problemdefinition, über den persönlichen Kontakt und die Spezifizierung der Problemstellung bis hin zur Ausarbeitung und Präsentation im Betrieb - werden im Rahmen dieses Ausbildungselements von den Studierenden durchlaufen. Dieser Lernprozeß im Kontext der Praxis wird durch fachliche bzw methodische Inputs (zum Projektmanagement,

zu Methoden der empirischen Sozialforschung, ...) sowie durch Beratungsgespräche der studentischen Seminargruppen mit ihren jeweiligen BetreuerInnen begleitet.

Studierende "erleben",

- daß Organisationen keine Gebilde sind, die sich so einfach in lehrbuchgerechte, rechtwinkelige Kästchen von Organigrammen abbilden lassen,
- daß es nicht die eine Wirklichkeit gibt, sondern viele "Bilder vom Unternehmen" existieren, die erst in ihrer Vielfältigkeit und Verknüpfung einen zutreffenden Eindruck über das Unternehmen entstehen lassen,
- daß es nicht die eine Problemsicht und -bearbeitung gibt,
- daß nicht nur ein Interessenstandpunkt innerhalb einer Projektbearbeitung Gültigkeit hat,
- ...

Diese Unschärfen als Tatsache zu akzeptieren, fällt den Studierenden oft sehr schwer, da sie es gewohnt sind, mit unumstößlichen Vorstellungen über das "So-Sein der Welt" konfrontiert zu werden. Sie suchen nach klaren und eindeutigen Lösungen und Strukturen, die Ordnung signalisieren und Sicherheit versprechen. Widerspruch, der zur Aufklärung von Diskrepanzen und zu gegenseitigem Lernen führen könnte, bleibt meist aus (vgl. Auer/Salzgeber/Weiskopf 1998, 71). Dieser "Praxisbezug" und die damit verbundene Verantwortlichkeit kann nämlich auch dazu führen, daß nicht mehr der Lernaspekt im Vordergrund steht, sondern ein Erfolgsdruck - mitbedingt durch die vertragliche Vereinbarung als auch durch den finanziellen Beitrag der Organisation - für alle Beteiligten entsteht. Dies bewirkt bei den Studierenden oft, daß sie die so erlebte Praxis als die "Wahrheit" und für alle Situationen gültig interpretieren, nicht weiter hinterfragen und die Situiertheit der Problemstellung kaum erkennen.

Dieser Erfolgsdruck erfordert meist auch eine intensivere Betreuung seitens der Universität: Angesichts des Problemdrucks in Projekten fordern die Studierenden mehr von ihren universitären BetreuerInnen. Sie fragen öfters, gezielter und hartnäckiger nach und verlangen häufiger Besprechungstermine, auch außerhalb der Sprechstunden. Dies macht die Arbeit von Lehrenden anspruchsvoller, anstrengender, aber auch interessanter, da die Rückmeldungen direkter und "ungeschminkter" sind. Allerdings müssen sie in der Lage sein, mit diesem "Autoritätsverlust" umzugehen: das Berufen auf eine bestimmte Position oder einen bestimmten Status im System Universität wird dadurch erheblich erschwert.

2.4 Verantwortung übernehmen

Im konstruktivistischem Paradigma werden Lernumgebungen verlangt, die eine "legitimierte periphere Partizipation" (Lave/Wenger 1991) ermöglichen. Darunter wird die begründete Übernahme einer teilweise eigenverantwortlichen Rolle innerhalb einer praktizierenden Gemeinschaft ("community of practice") verstanden. Die Studierenden sollen eigene Ideen, Fragen, Anliegen im Rahmen des Lernens entwickeln - also eine sinnvolle, eigenverantwortliche Ausgestaltung des vorgegebenen Rahmens vornehmen. Denn Lernen durch Reflexion ist nur möglich, wenn Verantwortung für das eigene Handeln (freiwillig) übernommen wird. Durch gezielte stützende Maßnahmen ("scaffolding") und langsames Zurückziehen der Lehrperson übernehmen die Lernenden schrittweise nicht nur Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß, sondern auch zunehmend für die Folgen ihrer praktischen Handlungen. Dies kann in unserem Modell zB. auch durch Veränderung der Lehrrolle von Vermittlung über Beratung, Moderation zu Kooperation erfolgen.

Diese schrittweise Übernahme von Verantwortung wird in den bereits beschriebenen Beispielen von Betriebspädagogik, Projektlehrveranstaltungen oder Projektdiplomarbeiten deutlich:

Die Bearbeitung eines Projekts ist ein Lernprozeß und Lernprozesse schließen Fehler und Irrtümer notwendigerweise mit ein. Dies versuchen wir auch, unseren KooperationspartnerInnen in den (Erwerbs-)Organisationen deutlich zu machen. Dennoch werden von Unternehmensseite konkrete Ergebnisse und zumindest ansatzweise praktikable Problemlösungen erwartet. Das Projekt wird damit zum (beabsichtigten) "Ernstfall", was nicht nur Studierende, sondern auch die beteiligten InstitutsmitarbeiterInnen einem spezifischen Erfolgsdruck aussetzt. Aufgrund der oft sehr speziellen Themenstellungen und des hohen fachlichen sowie unternehmensspezifischen Wissens, das sich die Studierenden meist in sehr intensiven Informations- bzw. Lernphasen aneignen, hängt der Erfolg eines Projekts aber mit zunehmender Dauer von den StudentInnen selbst, von ihren Qualifikationen und ihrer Motivation ab. Dies bedeutet eine zentrale Verantwortungsübernahme der Studierenden gegenüber den AuftraggeberInnen, den UniversitätslehrerInnen und nicht zuletzt gegenüber den eigenen KollegInnen/dem eigenen Team. Auch wenn den Studierenden dies offenbar kaum bewußt ist, sie die Projekte vor allem als ihre eigenen und kaum als Institutsprojekte definieren, entsteht eine gewisse Abhängigkeitsverschiebung in Relation zu einer "üblichen" Lehrveranstaltung. Dort ist der/die LehrveranstaltungsleiterIn oder gar das

gesamte Institut von einer mißlungenen Präsentation, vom fehlendem studentischen Engagement oder einer "schlampigen" schriftlichen Arbeit nicht besonders betroffen. Die durch eine Projektarbeit hergestellte Teilöffentlichkeit erhöht den Arbeits- und Erfolgsdruck sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrveranstaltungsleiter. Dies erzeugt einen gemeinsamen Anforderungsdruck, der die bestehenden Funktions- und Hierarchieunterschiede ein Stück weit abbaut (vgl. Auer/Salzgeber/Weiskopf 1998, 75).

Das schrittweise Heranführen an diese legitimierte periphere Partizipation wird am Beispiel zweier Schulpraktika, die zentrale Elemente unserer Ausbildung sind, deutlich:

Das "kleine" Schulpraktikum (berufsorientiertes Schulpraktikum) soll Studierenden am Anfang ihres Studiums mit dem möglichen zukünftigen Berufsfeld Schule und der Rolle des/der Lehrenden "von innen" vertraut machen. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung besuchen und beobachten die Studierenden für mehrere Wochen den Unterricht an bestimmten Schulen und gestalten gegen Ende des Praktikums auch eigene Unterrichtseinheiten. Sie begeben sich damit in reale und nicht nur simulierte Unterrichtssituationen, die aber noch sehr "geschützt" in dem Sinne sind, daß die Einheiten klein und überschaubar sind, die Betreuung durch Universität und Schule sehr intensiv ist.

Im "großen Schulpraktikum" des 2. Studienabschnittes unterrichten Studierende mit Unterstützung von speziell ausgebildeten BetreuungslehrerInnen ein Halbjahr fast durchgängig. In diesem Praktikum müssen die Studierenden bereits einen weit größeren Teil der Verantwortung übernehmen. Sie partizipieren nicht nur mehr in der Unterrichtsgestaltung, sondern müssen auch stärker die Konsequenzen ihres eigenen Tuns verantworten (längerfristiger Umgang mit den SchülerInnen, Eingliederung in das LehrerInnenkollegium), wobei die letzte Verantwortung gegenüber den SchülerInnen, wie zB. Notengebung, allerdings nach wie vor bei den BetreuungslehrerInnen liegt (zu einer ausführlichen Beschreibung und Aufarbeitung der Erfahrungen vgl. Lobenwein 1997). Dies führt manchmal zu der Situation, daß die PraktikantInnen auch diese Kompetenz einfordern, da sie sich für "ihre" Klassen verantwortlich fühlen und eine nur teilweise Verantwortung als unakzeptabel und "unfair" gegenüber den SchülerInnen empfinden.

3 Rahmenbedingungen konstruktivistischer Lernumgebungen

3.1 Phänomenologie der Mängel

Am Schluß der Beschreibung der einzelnen Aspekte haben wir zum Teil bereits kritische Anmerkungen angedeutet. Wenn wir sie zusammenfassen, so ergibt sich etwa folgende Symptomliste:

- Bei freier Wahlmöglichkeit werden die konstruktivistischen Aspekte des Curriculums nicht wahrgenommen bzw. umgangen: So werden zB. "Vertiefungsarbeiten" nur von einem sehr geringen Prozentsatz der Studierenden als alternative Gestaltungsmöglichkeit der 2. Diplomprüfung gewählt. (Und auch da nur bei jenem Partiale, bei dem in der schriftlichen Arbeit selbst durch eine offene Fragestellung große Unsicherheit herrscht - in diesem Partiale ist eine schriftliche Konzeption einer Unterrichtssequenz gefordert, die nicht im Vorhinein plan- bzw berechenbar ist.)
- Wenn die konstruktivistischen Aspekte im Curriculum "absolviert" werden müssen, so geschieht dies oft nur formal bzw. zweckentfremdet: So werden zB. in Lerntagebüchern gelernte Unterrichtsinhalte eingetragen (und nicht mehr!) oder "Vertiefungsarbeiten" als "normale" Seminararbeiten (wie zB. ohne Reflexion, nur Darstellung von Literatur) erstellt.
- Die konstruktivistischen Aspekte des Curriculums werden als "bloße Marotte" der DozentInnen bzw als absurde Eigenheit der Abteilung Wirtschaftspädagogik aufgefaßt: So gibt es die allgemeine und hinter vorgehaltener Hand geäußerte Klage von Studierenden, daß sie "vom Reflektieren schon ziemlich genug haben".

Lange Zeit haben wir versucht, die geschilderten Probleme mit einer Reihe von Erklärungsmodellen aufzulösen. Ohne sich hier in Details zu verlieren, sollen die nachfolgenden Argumente am Beispiel des "Lerntagebuches" als prototypische Modelle unserer "Analysen" dienen:

- Der Begriff des "Lerntagebuchs" ist für eine kritisch reflektierte Auseinandersetzung unglücklich gewählt: "Tagebuch" ist etwas, das die Studierenden aus ihrer Jugendzeit und damit aus ihrer Pubertät kennen - "da hat man es entweder abgelehnt oder für Schwärmereien benutzt" (eine Studierende). Diese Assoziation macht es schwierig die Sinnhaftigkeit des Instruments zu "vermitteln".

- Die Fertigkeit zum schriftlichen Festhalten persönlicher Reflexionen kann nicht vorausgesetzt werden: Schreiben - so haben wir oben argumentiert - ist eine Qualifikation, die jeder beherrschen müßte. Doch stellt das Niederschreiben von persönlichen Erlebnissen und Erkenntnissen offensichtlich eine ganz andere Dimension dar und wird von vielen Studierenden abgelehnt ("Es reicht doch, wenn wir darüber reden, schreiben ist so schwer"). Wir erklären dies damit, daß es sich nicht nur um das Wiedergeben von Bildern, die im Kopf sind, handelt, sondern das Schreiben selbst stellt die Analyse, das Benennen von Dingen, die Entscheidung darüber, was als bedeutsam angesehen wird, dar (vgl. Altrichter/Posch 1990, 245f). Das Niederschreiben persönlicher Erfahrungen ist damit eben nicht eine einfache Beschreibung, sondern erfordert bereits Reflexion über die Bedeutung und den Stellenwert der einzelnen Erfahrungen im Studienverlauf.
- Es geht nicht um die kritische *Einschätzung* von Erfahrungswissen: Erfahrungswissen wird entweder immunisiert ("Das sind eben meine persönliche Erfahrungen, daran läßt sich nicht rütteln!") oder aber als inhaltlicher Glücksfall gesehen ("Bekämme ich eine schlechte Note, wenn ich diese oder jene Erfahrung nicht gemacht hätte?" "Wie können Sie Erfahrungswissen gerecht bewerten, wenn jeder doch seine eigenen, ganz persönlichen Erfahrungen gemacht hat?"). Erfahrungswissen wird dadurch einerseits verabsolutiert und jeder Kritik enthoben oder es wird ihm ein weit geringerer Stellenwert als "Faktenwissen" eingeräumt. Die Idee der Artikulation und Reflexion ist es aber gerade, sich von den eigenen Erfahrungen distanzieren zu können, sie zu überdenken, vor dem Vergessenwerden zu schützen, bearbeitbar und evt. für Dritte zugänglich zu machen.
- Studierende haben meist ein mißverständliches Verständnis von Reflexion: Reflexion wird als ein Beschreiben vergangener Erfahrungen verstanden. Reflexion ist aber nicht ein (Nach-)Denken über einen Inhalt, sondern ein Nachdenken über das Nachdenken (bzw. über gemachte Erfahrungen). Dies führt zu einer neuen Qualität der Reflexion über das eigene Handeln, macht die eigene Position bewußt und schafft erst die Voraussetzung für Rückmeldung und Weiterentwicklung.
- Die Studierenden haben noch nicht die entsprechenden "Routinen" zur Entwicklung von (Reflexions-)Kompetenzen: Notwendig erscheint deshalb eine systematische, angeleitete Aufarbeitung der niedergeschriebenen Erfahrungen, die aber nicht durchgehend im Studium gewährleistet werden kann.
- Auch manche DozentInnen bringen nicht das von uns gewünschte Verständnis zu den konstruktivistischen Aspekten mit, sondern sind nur mit der Vermittlung von Faktenwissen bzw. prozeduralem Wissen beschäftigt. Dazu kommt noch die fehlende

Tradition einer kritischen Auseinandersetzung innerhalb einer betriebswirtschaftlichen Studienrichtung (im Gegensatz zB. zu einer geisteswissenschaftlichen Fakultät).

3.2 Konstruktivismus kann nicht vermittelt werden: Inhalt und Rahmen

Allen diesen genannten Erklärungsversuchen ist gemeinsam, daß sie das Problem auf der Ebene der Symptome "bekämpfen" bzw. analysieren: Irgendein Inhalt ist nicht richtig "verstanden", irgendein inhaltliches Problem wurde nicht erfolgreich "vermittelt", irgendeine Kompetenz ist nicht vorhanden. Wir meinen jedoch, daß dieser Typus von Deutungsversuchen zu kurz greift. Unsere These ist, daß jede Interpretation auf derselben logischen Ebene letztlich scheitern muß.

Dabei handelt es sich im Prinzip um die von Whitehead und Russel bereits 1910-13 entwickelte "Theorie der logischen Typen" (Whitehead/Russel 1986). Die Theorie basiert auf einem Paradoxon, das bereits Paulus zugeschrieben wird: "Es hat einer von ihnen gesagt: Die Kreter sind immer Lügner" (Brief an Titus, zitiert nach Tipler 1994, S.50). Paulus schreibt diese Äußerung einem Kreter zu, womit sich ein Paradoxon ergibt: Stimmt das Zitat, dann ist die darin geäußerte Aussage falsch und umgekehrt. Das Problem ergibt sich aus einer Rückbezüglichkeit: Das Zitat sagt etwas über sich selbst aus: Der Kontext "Ein Kreter sagt ..." und der Inhalt "Alle Kreter lügen" stehen zueinander im Widerspruch. Solange man auf derselben Ebene bleibt, läßt sich das Paradoxon nicht auflösen, Wahrheit oder Falschheit nicht entscheiden. Es braucht einen Art Systemausstieg (vgl. Hofstadter 1985), eine "höheres" Niveau, eine Meta-Ebene, einen anderen Kontext, um das Zitat entscheidbar zu machen.

In der Zwischenzeit wurde diese abstrakte Theorie der logischen Typen auf verschiedene praktische Anwendungsgebiete übertragen. Ein uns hier besonders interessierendes Themenfeld ist Kommunikation ("double bind") und Lernen ("Lernen zu lernen" = "Deuterolernen") (Vgl. hierzu detaillierter Watzlawick/Beavin/Jackson 1975 sowie Bateson 1988):

Bateson illustriert Lernen I, II und III (= "Deuterolernen") am Beispiel des lernenden Delphins: Für jedes *neue* Kunststück gibt es eine Belohnung (= positives, verstärkendes Feedback). Nach dem *ersten* Kunststück bekommt der Delphin eine Belohnung. In der Annahme, daß die Belohnung für *dieses* spezielle Kunststück (= Inhalt) war, wird diese Bewegung wiederholt. Da es sich nun aber nicht mehr um eine *neues* Kunststück handelt, gibt es keine Belohnung. Auch mehrfaches Wiederholen bringt hier nichts, bis der Delphin aus

lauter Frust irgendwelche anderen (ärgerlichen) Bewegungen ausführt, die vom Dompteur als *neues* Kunststück (= Belohnung) interpretiert werden usw. usf. Die Referenzsysteme zwischen Delphin und Dompteur sind auf unterschiedlichen Ebenen gelagert: Während der Delphin sich auf den Inhalt der einzelnen Bewegung bezieht, interpretiert der Dompteur den Prozeß, die "Metaebene".

Wenn das Lebewesen nicht das Bezugssystem wechseln kann, dh. aus seinem bisherigen Bezugssystem aussteigen kann, kann es zu schweren gesundheitlichen Schäden führen: Experimentalneurose bei Tieren (Polanyi 1962, 367), Schizophrenie durch "double bind" bei Menschen (Bateson 1988, 270ff).

In Analogie zur "Theorie der logischen Typen" lassen sich auch unsere Probleme der Integration von Elementen einer konstruktivistischen Lernumgebung in eine Gesamtausbildung deuten. Sowohl das konstruktivistische Leitprinzip als auch einzelne konstruktivistische Elemente lassen sich nicht traditionell, wie "normales" theoretisches Wissen "aneignen", "verstehen" oder "vermitteln". Da der Konstruktivismus von einer interaktiven Subjekt-Objekt-Relation ausgeht, läßt sich das Objekt nicht einfach (objektiv) "erfassen". Lernen im konstruktivistischen Sinne bezieht sich auf den Lernprozeß selbst und sagt damit über das lernende Selbst etwas aus. Es kann daher nicht aus sich selbst bewertet, evaluiert, reflektiert werden.

Die immer wiederkehrende Frage von Studierenden "Was wollt Ihr eigentlich genau von uns?" ist der Frustration des frustrierten Delphins knapp vor der Experimentalneurose sehr ähnlich. Es ist paradox und für uns Lehrende unangenehm: Aber unsere Studierenden nehmen durchaus eine "gesunde" Haltung ein, wenn sie unsere Integrationsversuche konstruktivistischer Aspekte in Lernumgebungen ignorieren, nur formal erfüllen, "umgehen" oder kritisieren. Sie lassen sich eben nicht in eine Experimentalneurose drängen und interpretieren unsere Ansätze von einer Metaebene aus - dem "geheimen Lehrplan". Obwohl unsere konstruktivistischen Gestaltungsmaßnahmen nicht bloß auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen liegen, so ist doch zweierlei zu bedenken:

- Einerseits ist der wirtschaftspädagogische Studienteil nur ein Teil des gesamten Studienablaufs. So überwiegt im ersten Studienabschnitt die betriebswirtschaftliche Komponente mit anderen Lehrzielen (Memorisieren und Reproduzieren von Texten bzw Faktenwissen).

- Andererseits weist selbst die Sozialisierung in dem von uns betreuten Studienteil eine Metakommunikation auf, die antikonstruktivistisch ist. So werden gescheiterte Experimente im sogenannten "großen Schulpraktikum" nicht unbedingt honoriert (gut bewertet) - wie überhaupt das Machtverhältnis in der Bewertung (Notengebung) viele positive konstruktivistische Ansätze desavouiert.

3.3 Ist ein pragmatischer Konstruktivismus möglich?

Ist damit die Implementierung einzelner konstruktivistischer Elemente von vornherein gescheitert? Muß - weil es immer eine höhere nicht konstruktivistische Metakommunikation gibt - ein pragmatischer Konstruktivismus fehlschlagen?

Wir möchten dies verneinen und mit einer Analogie begründen: So wie die Experimentalneurose beim lernenden Tier vermieden werden kann *und* das Tier trotzdem die höhere Lernstufe erreicht, so glauben wir auch, daß Fehlschläge konstruktivistischer Ansätze im Prinzip vermieden bzw. positiv gewendet werden können. So war bereits Pavlow bewußt, daß die soziale Beziehung zwischen Mensch und lernendem Tier für die Entwicklung der Experimentalneurose wesentlich ist. Bateson hat berichtet, daß der Delphindompteur nicht rigide auf seine Prozeduren bestehen darf, sondern manchmal eine Belohnung außer der Reihe (sozusagen ein Regelverstoß) notwendig wird oder aber überhaupt für diesen Tag das Experiment abgebrochen werden muß.

Wir wissen aus der Kommunikationstheorie, daß der Beziehungsaspekt den Rahmen abgibt, quasi die höhere kommunikative Ebene darstellt. Wenn wir in einzelnen Abständen kurzfristig den Beziehungsaspekt "manipulieren", können wir den Widerspruch zwischen Form und Inhalt, Rahmenbedingung und Substanz, Curriculum und Lehrveranstaltung usw. zumindest zeitweilig neutralisieren. Das kann zB. dadurch geschehen, indem wir das Notensystem für eine einzelne Lehrveranstaltung außer Kraft setzen (zB. nur "bestanden" und "nicht bestanden", wie es im Rahmen der "Studienreflexion" der Fall ist) oder indem wir Formen des pro-sozialen Verhaltens entwickeln (vgl. Dubs 1995), die die Toleranzschwelle der Studierenden gegen Frustrationstendenzen heben (zB. Empathie mit den auftretenden Schwierigkeiten zeigen).

Auf die Frage "Was wollt Ihr eigentlich von uns hören?" gibt es keine Antwort auf der Inhaltsebene. Es ist eine Art "double bind": Wenn wir erklären, um welche Prinzipien,

Methoden, Inhalte etc. es uns geht, werden sie gerade nicht mehr selbst erarbeitet, entdeckt, konstruiert. Wenn wir aber nichts sagen, kommunizieren wir ebenfalls, wie zB. "Ihr wißt es, wollt es uns aber nicht sagen!". Die Auf-Lösung des Paradoxon kann nur in einer vorsichtigen Variation der Sozialbeziehungen liegen - bei gleichzeitiger weiterer konsequenter Anwendung bzw. Realisierung konstruktivistischer Aspekte der Lernumgebungen. Es ist eine Art Oszillation zwischen Beziehungs- und Inhaltsaspekt: (Soziale) Sicherheit geben und loslassen; "ins Wasser werfen" und unterstützen; mit vage definierten, authentischen, verantwortungsvollen Situationen konfrontieren und gleichzeitig Verantwortung mittragen, die Situation entschärfen usw. usf.

Dabei haben wir in unserem speziellen Curriculum sogar einen gewissen Vorteil: Da Wirtschaftspädagogik *auch* eine Ausbildung von zukünftigen Lehrenden einschließt, gibt es die Möglichkeit einer klassischen reziproken Perspektivenübernahme, die für die Persönlichkeitsentwicklung zentral ist (vgl. Mead 1988), und zwar gleich in doppelter Hinsicht:

- Einerseits übernehmen Studierende die LehrerInnen-Perspektive, indem sie selbst unterrichten (vgl. das angeführte kleine und vor allem große Schulpraktikum). Sie sind daher in diesen Situationen mit denselben Problemen (zB. Praxis der Leistungsbeurteilung), mit der gleichen doppelten Aufgaben wie wir konfrontiert: Den SchülerInnen Lernen lehren und dabei selbst Lehren lernen.
- Andererseits werden wir DozentInnen selbst - im Zuge eines umfassenden Umfrage zu den Lehrveranstaltungen - von den Studierenden bewertet. So kritisch diese Form der Evaluierung auch zu betrachten ist (kein begründetes Werturteil, keine Praxis-Berufsperspektive, subjektive Akzeptanzerhebung der LehrveranstaltungsleiterIn), so dreht sie doch ansatzweise die StudentInnen-DozentInnenbeziehung um und ermöglicht die Evaluation so auch uns, den doppelten Prozeß (umgekehrt) zu durchlaufen: Von den Studierenden qua Feedback Lehren lernen, indem wir ihnen Lernen lehren.

Zusammenfassung

Unserer Meinung nach ist eine Umsetzung konstruktivistischer Lehraspekte in einen "normalen" Studienverlauf mit gewissen Einschränkungen durchaus möglich. Der Erfolg der Bemühungen hängt unseres Erachtens von zweierlei Gegebenheiten ab:

- *Kongruenz der Interpunktion*: Darunter verstehen wir eine äquivalente Einordnung des Experiments durch Lehrende und Lernende. Es geht darum, daß der jeweilige Aspekt der konstruktivistischen Lernumgebung von Lehrenden und Lernenden auf derselben Systemebene gesehen wird. Erst dann wird deutlich, was Mängel in der Umsetzung und was Mängel im "System" (= übergeordnete nicht-konstruktivistische Lernumgebung) sind.
- *Ebene der Systemgestaltung*: Der Erfolg hängt aber auch davon ab, auf welcher Ebene des Gesamtsystems die konstruktivistischen Aspekte eingeführt werden, auf welchem Niveau die didaktische Gestaltungsebene anzusiedeln ist. Dies kann von der Gestaltung einzelner Lehr- und Lernsituationen, über die Gestaltung von Unterrichtseinheiten bzw. Lehrveranstaltungen, von ganzen Studienrichtungen bis letztlich überhaupt zu Neuorientierung von Lehrplan- und Ausbildungskonzepten reichen. Jede "höhere" nicht-konstruktivistische Ebene setzt den Rahmen für die darunterliegende Ebene, interpretiert und beschränkt letztlich die darin enthaltenen Möglichkeiten.

Ein pragmatischer Konstruktivismus ist unserer Meinung nach daher nicht nur (in Einschränkungen) möglich, sondern letztlich auch durchaus sinnvoll: Gerade der Widerspruch einer konstruktivistischen "niederen" mit einer nicht-konstruktivistischen "höheren" Systemebene stellt die Frage des Widerspruchs sehr konkret: Wollen wir weiter Faktenwissen mit richtig/falsch vermitteln und reproduzierend abprüfen, oder wollen wir selbständiges Lernen lehren? Unserer Meinung nach sind Studierende nur im letzteren Fall den Herausforderungen an eine chaotische, sich rasch verändernde, instabile, unsichere dabei aber wertgeladene (= interessensdominierte) Umwelt gewachsen.

Literatur

- Altricher, H./Posch, P. (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H. (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München, Weinheim: Juventa Verlag, 640-660.
- Auer, M./Salzgeber, S./Weiskopf, R. (1998): Projektlehrveranstaltungen in der personalwirtschaftlichen Ausbildung. Erfahrungen und Reflexionen von Lehrveranstaltungsleitern. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 20 (1), 65-82.
- Auer, M./Welte, H. (1997): Projektseminare als praxisorientierte Ausbildungsform. In: Auer, M./Laske, S. (Hg.): *Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten - Grundfragen*,

- Konzepte und Erfahrungen*. Sonderband der Zeitschrift für Personalforschung. München, Mering, 327-340.
- Bateson, G. (1988): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baumgartner, P. (1993): *Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsges.m.b.H.
- Baumgartner, P. (2000): Handeln und Wissen bei Schütz. Versuch einer Rekonstruktion. In: Neuweg, G. H. (Hg.): *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Wien: Studienverlag, in Vorbereitung.
- Baumgartner, P./Laske, S./Welte, H. (2000): Handlungsstrategien von LehrerInnen - ein heuristisches Modell (in Vorbereitung).
- Baumgartner, P./Payr, S. (1997): Erfinden lernen. In: Müller, K. H./Stadler, F. (Hg.): *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Zu Ehren Heinz von Foerstern*. Wien, New York: Springer, 89-106.
- Chaiklin, S./Lave, J. (Hg.) (1993): *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubs, R. (1995): *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Hofstadter, D. R. (1985): *Gödel, Escher, Bach. Ein endlos geflochtenes Band*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Laske, S. (1989): Die zwei Hälften des Lebens - Hochschuldidaktische Überlegungen zur Gestaltung der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. In: Kirsch, W./Picot, A. (Hg.): *Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung*. Wiesbaden: Gabler, 41-58.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lobenwein, W. (1997): "Reflexion der Praxis". *Die Entwicklung reflektierter praktischer Kompetenz in der (wirtschaftspädagogischen) LehrerInnenbildung*. Innsbruck.
- Mandl, H./Gruber, H./Alexander, R. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union, 167-178.
- Mead, G. H. (1988): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Neuweg, G. H. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Polanyi, M. (1962): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago, London: Chicago Press.
- Ryle, G. (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Salzgeber, G. (1996): *Reflexion (in) der Praxissituation im Projektstudium Betriebspädagogik. Eine "Lehr-Geschichte" zur Ausbildung von Studierenden im Umgang mit komplexen, unsicheren, einzigartigen, wert- und interessenbeladenen Praxissituationen*. Innsbruck

- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1988). *Strukturen der Lebenswelt Band 1*. 3. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tipler, F. J. (1995): *Die Physik der Unsterblichkeit. Moderne Kosmologie, Gott und die Auferstehung der Toten*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. D. (1975): *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber Verlag.
- Werder, L. v. (1986): *... triffst du nur das Zauberwort. Eine Einführung in die Schreib- und Poesietherapie*. München, Weinheim: Psychologische Verlagsunion.
- Whitehead, A. N./Russel, B. (1986): *Principia Mathematica*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.