

Mit Strukturaufstellungen forschen – Ein Erfahrungsbericht zur Entwicklung von Lernkultur

Dirk Unterschermann

Ausgangspunkte

Zielsetzungen und Rahmenbedingungen des betrachteten Projektes

In Anbetracht der ökonomischen und sozialen Entwicklungen unserer Zeit (Finanzkrise, ökologische Krisen, gesellschaftliche Spannungen usw.) werden neue Denkansätze zur Bewältigung der Herausforderungen wichtig, weil es offenbar die alten Ansätze sind, die uns in diese Situation gebracht haben. Es braucht mehr und mehr Menschen mit der Fähigkeit, selbstorganisiert, eigenverantwortlich und schöpferisch zu handeln.

Demzufolge sind Hochschulen dazu angehalten, Bildungsprogramme zu erstellen, die nicht nur outputorientiert sind, sondern Studierende auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, zum selbst gesteuerten Lernen animieren und auf „inneres Wachstum“ ausgerichtet sind. Wenn diese Bildungsqualitäten in den Vordergrund rücken sollen, dann muss der Mensch als Ganzes betrachtet werden: seine kognitiven, aber auch seine emotionalen und sozialen Fähigkeiten. So meint doch der althochdeutsche Begriff „Bildung“ im Kern das Formen des Menschseins und die Entwicklung seiner Fähigkeiten.

Auch die betrachtete Hochschule kam dieser Aufforderung nach und hat sich zum Ziel gesetzt, neue Lernmethoden an der Hochschule zu etablieren, um dadurch Lernkultur nachhaltig zu gestalten. Im Zuge dessen wurde am 01.07.2010 ein Team für Problem Based Learning (PBL) gegründet, welches die Methode an den Instituten der Hochschule etablieren, Lehrende methodisch qualifizieren und begleiten und die Lernmethode durch Forschung weiterentwickeln soll.

Das Wesen von PBL

Problem Based Learning ist eine Lernmethode und ein empirisch gut erprobter Weg des erkenntnis- und problemorientierten Lernens. Erkenntnisorientierung ist dabei die Entstehung eigener Erkenntnisse statt Reproduktion fremder, angeeigneter Inhalte (vgl. Weber, 2007, S. 13). Problem Based Learning ist eine konstruktivistische Lernmethode, die den Anspruch an eine moderne Hochschulbildung nach Befähigungslernen und dem selbstständigen,

lebenslangen Wissenserwerb erfüllt. Lernen geschieht nicht nur kognitiv, sondern auch sozial und emotional – den Stoff mit Herz, Hand und Hirn erfassen. Die Studierenden lernen in kleinen Teams anhand von „vagen“ Problembeschreibungen, die entweder fiktive oder reale Entscheidungssituationen darstellen, selbstständig Lösungen zu erarbeiten. Dabei ist nicht das Ergebnis, die Lösung, von zentralem Wert, sondern der Prozess und die auf seinem Weg erlangten Erkenntnisse über den Lerngegenstand, das eigene Verhalten und das Verhalten der anderen. Die/der Lehrende ist nicht mehr WissensübermittlerIn, sondern stützende/r BegleiterIn des Lernprozesses. Die Studierenden analysieren das Problem, bringen ihr Vorwissen ein und legen ihre Lernziele selbst fest. Dabei erweitern sie nicht nur ihr kognitives Wissen, sondern eignen sich vor allem auch soziale Kompetenzen an, wie zum Beispiel Moderations- und Feedbackfähigkeiten, Konfliktbewältigung, Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess und den Lernerfolg etc. Die Vorzüge der Lernmethode existieren implizit, das heißt sie wirkt erst längerfristig durch eine „Intuitivbefähigung“. Studierende erkennen berufliche Problemsituationen schnell wieder und können Methoden-, Prozess- und Gruppendynamikwissen abrufen, um in ihnen selbstsicherer zu agieren. Laut Müller zeigen Metaanalysen¹ die größten Vorteile der Methode in der beruflichen Kompetenz (vgl. Müller, 2007, S. 63 ff.), das heißt die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten im beruflichen Kontext.

Ein wesentliches Steuerungs- und Motivationselement im Problem Based Learning sind die Fälle bzw. Fallstudien. An der betrachteten Hochschule wird besonders darauf geachtet, dass es sich um reale, aktuelle Fälle aus der Wirtschaft handelt. Diese Fälle werden akquiriert und spannend und lebendig mit realen Orten, Namen und Gegebenheiten verfasst, sodass sich die Studierenden in die Problemstellung bestmöglich einfühlen können und motiviert an die Fallbearbeitung herangehen. Ein wesentlicher Bestandteil der PBL-Lehrveranstaltung sind die Rollen GesprächsleiterIn (ModeratorIn), SchriftführerIn (ProtokollführerIn) und BeobachterIn, welche von den Studierenden eingenommen werden. Darüber hinaus ist die Rolle des Lektors/der Lektorin als LernprozessbegleiterIn (auch PBL-Coach genannt) von zentraler Bedeutung, da dessen/deren Verhalten maßgeblich am Gelingen einer PBL-Lehrveranstaltung beteiligt ist (Haltung, Feedback, Interventionen etc.). Jede einzelne Rolle ist wichtig und trägt zur Gestaltung von Lehr- und Lernkultur bei. Das jeweilige Setting ist dabei genau das,

was die Beteiligten in der zur Verfügung stehenden Zeit erschaffen haben.

Der Beitrag von PBL zur Gestaltung von Lehr- und Lernkultur

Traditionelle Lehr- und Lernsettings besitzen ein klares Rollenverständnis in Bezug auf den/die Wissende/n (der/die Lehrende) und den/die Nicht-Wissende/n (den/die Studierende/n). Wissensorientiertes Lernen belegt Lernsituationen mit dem Druck, dass eine Person sich nur dann auf Augenhöhe befindet, wenn sie das gleiche Maß an Wissen besitzt, das heißt der/die Nicht-Wissende befindet sich ständig „im Zugzwang“. Der sich daraus ergebende Druck in konventionellen Lernsettings entweicht häufig erst, wenn der/die Lernende das Wissen so wiedergegeben hat, wie der/die Lehrende es von ihm/ihr erwartet. Der Fokus liegt stark auf dem Wissenswettbewerbsvorteil von Lehrenden bzw. auf dem Wissensdefizit von Lernenden. Dies wirkt kontraproduktiv auf die Lern- und Entwicklungsprozesse bei dem/der Lernenden, weil Lernen dann am wirkungsvollsten ist, wenn es selbstbestimmt und in einer Atmosphäre der Wertschätzung und Gelassenheit geschieht. Für Lehrende und Studierende bedeutet PBL einen Paradigmenwechsel. Es ist nicht mehr die Rolle der Lehrenden, im Mittelpunkt zu stehen und es am besten zu wissen (vgl. Weber, 2007, S. 42). Dies erfordert einen veränderten, partnerschaftlichen und kollaborativen Zugang zum Lehren und Lernen und bedeutet für die Lehrenden Weiterentwicklung im Sinne von Zurücknahme und Zulassen und eine aufmerksame und respektvolle Haltung dem Lernen und Lernenden gegenüber. Für die Studierenden ist der Kultursprung nicht minder umfassend. Im Gegensatz zur Rolle der eher passiv Wissen Konsumierenden werden sie durch die neue Lernumgebung im PBL angeregt, den Lernprozess aktiv und konstruktiv selber zu gestalten. Der Schlüssel des Paradigmenwechsels heißt Demut und Selbstverantwortung. Die Lehrenden lassen die Verantwortung für den Lernprozess beim Lernenden und setzen ihre Macht ein, um durch Präsenz, Rückmeldung, Interventionen und das Setzen des organisationalen, sozialen und zeitlichen Rahmens Selbstentwicklung beim Lernenden zu fordern und zu fördern. Sie werden sozusagen Zeuginnen, wie aus Wissen Fähigkeiten werden, und machen diese durch Feedback sichtbar. Der Kulturwechsel wird oft als „shift from teaching to learning“ beschrieben und stellt wesentliche Grundannahmen unseres heutigen Lehr- und Lernverständnisses infrage. Der Mensch, Werte und Tugenden als solche werden neben den fachlichen Inhalten wieder verstärkt in den Mittelpunkt der Lernprozesse gestellt. In diesen Lernszenarien ist es erwünscht, Fehler zu machen und diese als Chance und Potenzial zu begreifen, an denen man wächst. Eine Lernkultur, die Fehler zulässt, ohne sanktionsgeleitet zu sein, verstärkt Toleranz, Empathie und Bereitschaft zur Zusammenarbeit und damit inneres Wachstum. Diese Lernkultur ist von Reduktion, Tiefe und Intensität geprägt, die die Qualität der durchlebten Lernzeit und die eigens hervorgebrachten

Ergebnisse (das Eigenwerk) der Gruppe als zentral ansieht und letztlich das originäre Wesen des Lernens wieder zutage bringt. Historische Bildungspädagogen wie Kant, Rousseau, Franklin schilderten schon, dass das Lernen als solches ein schöpferischer und schöner Akt voller Freude, Wissbegierde, aber auch Disziplin und positiver Anstrengung ist, der keine Legitimation durch einen Zweck wie zum Beispiel beruflichen Erfolg, gute Noten etc. benötigt. Der Kern ist die Zentrierung auf Lerntugenden wie zum Beispiel Wissbegierde, rechter Gebrauch der Vernunft, Kampf um Chancengleichheit etc., die das Lernen wieder in den Mittelpunkt von Entwicklungs- und Entfaltungsprozessen von Menschen dieser Zeit bringt (vgl. Overhoff, 2009, S. 14 ff.).

Systemische Strukturaufstellungen als Forschungsmethode

Das Forschungsprojekt greift Themen rund um die Gestaltung der Lernkultur sowie den Lernkulturwechsel auf und beschäftigt sich mit der Frage „*Wie verändert die Einführung von Problem Based Learning die Wahrnehmung und Haltung zum Lernen bei Studierenden und welche Erkenntnisse für die Gestaltung des Lernens können daraus abgeleitet werden?*“. Mit der Methode der systemischen Strukturaufstellung wurde ein neuer, innovativer Ansatz zur Erhebung des Datenmaterials in der qualitativen Forschung gewählt. Betrachtungsgegenstand ist das Lernsystem an der Hochschule und hier insbesondere, wie die Studierenden – unter Berücksichtigung des Genderaspekts – auf andere Systembestandteile wie Lehrende, vertraute Lernmethoden, das Lernen und auf die an der Hochschule neue Lernmethode PBL reagieren. Dadurch werden förderliche und hinderliche Aspekte im Rahmen der Gestaltung von Lernkultur sichtbar.

Argumentation für die Auswahl der Forschungsmethode

PBL befindet sich an der betrachteten Hochschule in einer sehr frühen Entwicklungsphase. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurde die Lernmethode nur an einem Institut angewandt. Grundsätzlich wäre es möglich gewesen, sich anderer qualitativer Methoden, beispielsweise teilnehmende Beobachtungen, offene Interviews usw., zu bedienen und in ähnlicher Weise vorzugehen, wie es bisherige Studien getan haben. Der Anspruch lag jedoch mit der Wahl der systemischen Strukturaufstellungen als Forschungs-/ Erhebungsmethode unter anderem darauf, einen Neuigkeitswert in die wissenschaftliche Forschung zu bringen. Darüber hinaus wurde aufgrund der bisherigen schwachen Durchdringung der Lernmethode PBL an der Hochschule von einer geringen Verfügbarkeit von quantitativen Vergleichsdaten für ein Forschungsdesign ausgegangen. Gleichzeitig verfolgt das Projekt neben den rein forschungsorientierten Zielen (zum Beispiel Messung der Wirksamkeit

der Lernmethode) auch entwicklungsorientierte Ziele (zum Beispiel Einführung der Lernmethode an anderen Instituten, Erhöhung der Bekanntheit des Teams, Erstkontakt der Studierenden mit der Lernmethode). Die Arbeit im System, ist gleichzeitig die Arbeit am System und dies wiederum braucht Foren für Begegnung und Dialog von Individuen, die mit der Lernmethode PBL Erfahrungen machen. Die organisierten Aufstellungstage für das Forschungsprojekt waren ein solches intensives Forum für Dialog und Begegnung.

Weiter ist die Entwicklung von Lernkultur an das Aufbrechen von vorhandenen Strukturen gebunden, und dies braucht eine Initialstörung bzw. -bewegung. Parallel zu diesen Erkenntnissen und dem Wissen über das Wesen des Lernens, „Lernen erfolgt nicht passiv, sondern ist ein aktiver Vorgang“ (Spitzer, 2006, S. 4), fiel die Entscheidung für die Bearbeitung der Forschungsfrage auf die systemischen Strukturaufstellungen als Erhebungsmethode.

Das Wesen der Strukturaufstellungen

Aufstellungen bedienen sich des Phänomens, dass alle lebenden Systeme aus Beziehungen und Ordnungen bestehen. Diese Beziehungen und diese Ordnungen und das „innere Bild“, welches eine Person davon hat, lassen sich durch Aufstellungen unter Verwendung von RepräsentantInnen sichtbar machen. Menschen erleben die erhaltene Rolle als StellvertreterIn real, ohne tatsächlich kognitives Wissen über den Kontext zu haben. Sie erlangen somit Erkenntnisse, die wesentlich für die Entwicklung, das Lernen und somit die Gestaltung von Beziehungen sind. Die Methode entstand Anfang der 1990er-Jahre und fand ihre ersten Anwendungen in familientherapeutischen Settings. Erst später wurde das Prinzip der Aufstellungen auf Unternehmen übertragen. Organisationsaufstellungen sind ein innovatives Instrument der Gestaltung organisationalen Lernens und ein Managementwerkzeug, das in Bezug auf die Wirksamkeit mittlerweile hinreichend empirisch untersucht ist (vgl. zum Beispiel Schlötter 2005; Kohlhauser/Assländer 2005 etc.). In Aufstellungen wird eine Wirklichkeit durch Bilder und Sprache konstruiert, die durch die Arbeit mit den zur Verfügung stehenden RepräsentantInnen durch Stellungen (das Einnehmen und Verändern von Plätzen innerhalb des Systems), Prozesse (Dialoge, Aussprachen) und (Körper-)Haltungen verstärkt wird. Systemaufstellungen sind auf einer breiten systemtheoretischen und konstruktivistischen Basis entwickelt worden, die auf Luhmanns Systemtheorie (1984) und von Försters Konstruktivismus (1985) zurückgehen, und können als Forschungsgebiet im Rahmen der Aktionsforschung verortet werden (vgl. Rosner, 2007, S. 12 ff.).

Die Nähe der Forschungsmethode zur Lernmethode

Sowohl die Forschungsmethode der systemischen Aufstellungen als auch die Lernmethode Problem Based Learning besitzen einen konstruktivistischen Kern, der sich gut mit von Förster beschreiben lässt: „Was ich mir er-eigne, meine Wahrnehmung, mag kein Ereignis sein für andere.“ (von Förster, 2005, S. 51) Im Problem Based Learning arbeitet man zusammen und lernt voneinander durch den konstruktiven und dialogischen Akt der Gestaltung des Prozesses. Begrenzend wirken der Lerngegenstand, die Zeit, der Ort und die anwesenden Personen. Gleiches passiert bei Aufstellungen, wobei Aufstellungen noch einen Schritt weiter gehen und sich den unbewussten und auch kollektiven Mustern zuwenden, die als Lernbarriere einwirken. Das Endergebnis ist Selbsterkenntnis und ein tieferes Verstehen darüber, wie die Systembestandteile zueinander stehen und warum. Der zweite einende Aspekt dieser beiden Methoden ist der Aspekt der Ordnung und der Beziehung. PBL ist ein vorstrukturiertes Lernen entlang eines geordneten Prozesses. Ordnung heißt hier sowohl die Rollenbildung (Moderation, Protokollführung, Coach, Team, Beobachtung) als auch die zeitliche (feste, regelmäßige Termine) und organisationale Ordnung (spezielle Tischanordnung in Form eines Siebenecks, klare Prozessbeschreibung entlang des Siebensprungs²). Das Prinzip der Ordnung ist auch ein zentrales Element in Aufstellungen. In Aufstellungen werden unterschiedliche Ordnungsprinzipien wirksam, wie zum Beispiel das Prinzip der Reihen- und Zeitfolge (Reihenfolge des Eintritts und der Dauer der Zugehörigkeit, das heißt das länger beteiligte Mitglied hat Vorrang, zum Beispiel die vertrauten Lernmethoden vor den neuen). Beziehung ist die weitere einende Nähe der beiden Methoden, was bedeutet, dass eine Aktion eines Einzelbestandteiles innerhalb des Systems eine Reaktion im System insgesamt hervorruft und damit steuernd wirkt (Wachstum oder Niedergang von Systemen). Im PBL wirken insbesondere verborgene destruktive Haltungen von Individuen unmittelbar auf die Gruppendynamik und somit auf den Lernprozess und das -ergebnis.

Rahmenbedingungen des Erhebungssettings

Um ein qualitativ hochwertiges Datenmaterial zu bekommen, hat sich das Team PBL dazu entschieden, 16 Aufstellungen durchzuführen, woran ausschließlich Studierende, Lehrende und MitarbeiterInnen der betrachteten Hochschule teilnehmen durften. Aus Gründen der Standardisierung und Vergleichbarkeit wurden für die Aufstellungen sechs Rollen vordefiniert, die wichtige Bestandteile eines Lernsystems sind – mit bewusster Vernachlässigung weiterer Bestandteile zur Komplexitätsreduktion:

1. das Lernen
2. männliche Studierende
3. weibliche Studierende
4. Lehrende

5. vertraute Lernmethoden
6. die neue Lernmethode PBL

Darüber hinaus wurde ein standardisiertes Drehbuch über den Ablauf der beiden Erhebungstage bzw. der Aufstellungen verfasst (Briefing der TeilnehmerInnen, Fokus-Auswahl, Rollenvergabe, Fixierung der Eröffnungs- und Schlussbilder, Interventionen der Aufstellungsleitung, Entrollen, Reflexion). Der Ablauf ist von spezifischen Phasen gekennzeichnet: Anfangsbild ohne PBL, Anfangsbild mit PBL, autopoietische Optimierung, Schlussbild mit standardisierten Abfragen zum Lernen und zu PBL. Außerdem wurde eine neutrale und professionelle Aufstellungsleitung (ohne Bezug zur Hochschule) verpflichtet. Jede Rolle wurde mit einem farbigen T-Shirt³ und einer Rollenbeschriftung auf der Brust gekennzeichnet. Durch das Wesen der systemischen Strukturaufstellungen bedurfte es keines Vorwissens bzw. keiner Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die angewandte Forschungsmethode der Strukturaufstellungen oder auf die betrachtete Lernmethode PBL. Eine weitere zentrale Rolle nahm jene des – in systemischen Strukturaufstellungen so genannten – Fokus und dessen Anliegen ein. Das Anliegen wurde aus Gründen der Standardisierung vordefiniert, der „Fokus“ im Rahmen des Vorgesprächs auf freiwilliger Basis ausgewählt. Alle Aufstellungen hatten die gleiche Fragestellung, das heißt dasselbe Anliegen als Ausgangspunkt: *„Wie sieht aus meiner Sicht die Beziehung zum Lernen zwischen Studierenden und Lehrenden unter der Berücksichtigung von Lernmethoden aus?“*

Da die Methode Problem Based Learning Studierende in den Mittelpunkt stellt, war es sinnvoll, für die Rolle des Fokus ausschließlich Studierende zu wählen. Um darüber hinaus eine genderspezifische Auswertung zu ermöglichen, war es notwendig, dass das Anliegen achtmal von einem Studenten und achtmal von einer Studentin aufgestellt wurde. Bereits während der Aufstellungen fiel auf, dass die Eröffnungsbilder der männlichen Fokusse häufig spannungsgeladener und „chaotischer“ waren als jene der weiblichen Fokusse.



Abb. 1: Beispielhaftes Eröffnungsbild der Aufstellungen eines männlichen Fokus

Die Prozessarbeit innerhalb der Aufstellungen stand im Zentrum der autopoietischen Optimierung des Systems, worunter man die Selbststeuerung des Systems versteht. Durch den Prozess der Autopoiesis werden Interventionen seitens der Aufstellungsleitung weitgehend verhindert bzw. minimiert. Mithilfe von zwei BeobachterInnen (Beobachtungsprotokolle) sowie Videoaufzeichnungen wurde der Forschungsprozess dokumentiert. Außerdem wurde jedes sogenannte Anfangsbild (oder Eröffnungsbild) ohne PBL, mit PBL sowie jedes Schlussbild per Foto festgehalten. Die Auswertung des gewonnenen Textmaterials⁴ erfolgte mittels (strukturierender) qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring. Vor der Erhebung wurden Kategorien gebildet, die aus der Theorie zu PBL und zu systemischen Strukturaufstellungen hervorgehen.

- Kontakt/Wahrnehmung: Darunter wird im Forschungsprojekt das bewusste Sehen anderer und das Bewusstsein, von anderen gesehen zu werden, verstanden sowie Äußerungen über das Nähe-Distanz-Verhältnis zu anderen Systembestandteilen. Die Kategorie wird in den zwei Ausprägungen „positive“ und „negative“ Wahrnehmung unterschieden.
- Stimmung: Gefühle und Emotionen – wie beispielsweise Wut, Freude, Wohlbefinden – spiegeln die Stimmung wider. Die Kategorie Stimmung wurde in „positive“ und „negative“ Stimmung getrennt.
- Macht: Grundsätzlich bezieht sich Macht hier auf das Ausüben von Druck und die Einflussnahme auf andere – auch gegen deren Willen. In den Aufstellungen wurde besonders auf Wörter wie Bedrohung, Angst, Gegner, Enge („Es ist eng hier“) usw. geachtet als auch, gegenteilig, auf Äußerungen, die sich auf das Vorhandensein von Freiräumen und Gleichberechtigung beziehen. Neben der Unterscheidung zwischen Machtausübung und keiner Machtausübung wurde die Kategorie Macht zusätzlich in Subkategorien unterteilt:
 - Überblick/Kontrolle (ohne direkt Macht auszuüben bzw. dominant zu wirken)
 - Machtausübung/Dominanz
 - Machtzuschreibung („Autoritätshörigkeit“)
- Wertschätzung: positive und negative Bewertung einer anderen Person/eines anderen Systembestandteils. Die Themen Respekt und Augenhöhe spielen hier eine zentrale Rolle.
- Bereitschaft: Die Fähigkeit, selbst etwas zu tun/tun zu wollen bzw. zuzulassen. Neugierde für etwas/jemanden sowie die Übernahme von Verantwortung signalisieren eine positive Bereitschaft. Kein Bewusstsein darüber, keine Verantwortung gegenüber anderen zu tragen. Dies wird vielmehr als Zeichen fehlender eigener Bereitschaft gedeutet.
- Vertrauen: Der hohe Grad an Gewissheit, sich auf jemanden/etwas einlassen zu können, erzeugt ein Empfinden von Sicherheit und damit Vertrauen. Außerdem meint Vertrauen im Kontext des Forschungsprojektes auch Vertrauen in sich selbst und seine eigenen Fähigkeiten. Ein niedriger Grad an Gewissheit, sich auf jemanden/

etwas einlassen zu können, deutet auf kein Vertrauen, auf Misstrauen und Unsicherheit hin.

Sowohl die Beobachtungsprotokolle sowie die transkribierten Videos wurden anhand dieser Kategorien ausgewertet. Zu Beginn konzentrierte sich die Analyse auf den ersten Teil der Forschungsfrage, der die Studierenden und deren Wahrnehmung und Haltung zum Lernen durch die Einführung von PBL in den Fokus nimmt. Es waren somit die Aussagen der männlichen und weiblichen Studierenden im Anfangsbild ohne und mit PBL von Bedeutung. Der Abschnitt „auto-poietische Optimierung“ in den Aufstellungen leitet den zweiten Teil der Forschungsfrage ein.

In Bezug auf die Auswertung gilt es zu bedenken, dass das Datenmaterial mit 600 Minuten Videomaterial, Beobachtungsprotokollen von jeder Aufstellung und Fotos sehr umfangreich war. Insbesondere die Analyse von Bewegtbildern (Videos) stellt die wissenschaftliche Forschung nach wie vor vor ein Problem. *„Bislang gibt es noch keine unmittelbar auf die visuelle Ebene abzielenden Auswertungsverfahren für solches Material.“* (Flick, 2007, S. 314)

Durch die Transkription der Videos und die Auswertung des Textmaterials werden Mimik und Gestik von der Analyse zur Gänze ausgeschlossen, wodurch gleichzeitig Informationen über die Systembestandteile verloren gehen.

Ergebnisse der Erhebung

TeilnehmerInnendaten

Nach intensiven Vermarktungsaktivitäten im Vorfeld der Erhebung (Infostand im Foyer, Aufruf zum Mitmachen über die Screens, Flyer, Plakate, Mailings) fand schließlich die Erhebung mittels sechzehn systemischen Strukturaufstellungen mit insgesamt 118 TeilnehmerInnen am 21. und 22.03.2011 in den Räumen der betrachteten Hochschule statt. Hiervon waren 64% Studierende, 25% Lehrende und 12% MitarbeiterInnen. Auffallend hoch zeigte sich dabei der Anteil der Frauen unter den TeilnehmerInnen mit 76%, obwohl dieser Anteil in der Grundgesamtheit bei nur rund 50% liegt.

Veränderung der Wahrnehmung und Haltung zum Lernen

Der erste Teil der Forschungsfrage konzentriert sich auf die veränderte Wahrnehmung und Haltung zum Lernen selbst bei den Studierenden durch die Einführung der neuen Lernmethode. Während der Auswertung zeigte sich, dass sich diese Frage anhand des vorhandenen Analysematerials nicht explizit auswerten ließ. Grund dafür ist die teilweise fehlende explizite Bezugnahme der Studierenden auf das Lernen vor Beginn der selbst regulierten Neuordnung des Systems. Wenige Aussagen beziehen sich auf die veränderte Wahrnehmung und Haltung der Studierenden gegenüber

dem Lernen. Eventuell hätte hier seitens der Aufstellungsleitung ausdrücklich nachgefragt werden müssen bzw. hätte dies im Drehbuch verankert sein müssen.

Durch das Hinzukommen von PBL hat sich jedoch nichts für die Studierenden am Lernen ändert. Im Gegenteil – mehrfach stellen die Studierenden durch die Einführung der neuen Lernmethode PBL in das System eine Verschlechterung ihrer Situation fest und fühlen sich durch PBL „bedroht“ und „verunsichert“. Dies wird bereits in Aufstellung 1 deutlich, indem die Studenten und Studentinnen ihre negativen Gefühle äußern: *„Der Student“: „Nähe zu PBL wirkt negativ; es hat sich verschlechtert.“* (A1, S. 3, Z. 162)⁵ Und *„die Studentin“* gibt ebenfalls an: *„PBL. Das hat was Bedrohendes.“* (A1, S. 4, Z. 168–169). Oder auch in Aufstellung 4 (S. 4, Z. 74), wo sich *„die Studentinnen“* weniger wohlfühlen als PBL hinzugesellt wird. Des Weiteren wird die neue Lernmethode auch als Störfaktor und Fremdkörper bezeichnet oder zum Teil gar nicht wahrgenommen. Aber auch positive Veränderungen bemerken die Studierenden durch die neue Lernmethode PBL. In Aufstellung 12 empfindet *„der Student“* das Hinzukommen von PBL als Erleichterung und spürt weniger Druck im Lernsystem: *„(...) interessanterweise ist der Druck von der Seite weniger geworden (...)“* (A12, S. 4, Z. 174). Und auch bei *„der Studentin“* verbessert sich die Stimmung, ausgelöst durch eine vorangegangene Aussage von PBL (A12, S. 6, Z. 234).

Darüber hinaus gelingt es der neuen Lernmethode PBL in Aufstellung 9, eine Verbindung zwischen den Studierenden und dem Lernen herzustellen, wie die Studenten und PBL selbst bemerken. *„Der Student“* artikuliert dies folgendermaßen: *„Ja, es ist jetzt eine Verbindung zwischen uns und dem Lernen da, also es ist jetzt – ja, wir sind jetzt nicht mehr so ganz alleine, und man kann jetzt einen Bezug herstellen.“* (A9, S. 4, Z. 73–75) Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden erst durch PBL zu einem Teil des Lernsystems werden. Denn davor fühlen sich beide eher „außenstehend“ (*„die Studentin“*, A9, S. 2, Z. 27) und *„ohne Verbindung“* (*„der Student“*, A9, S. 3, Z. 40).

Hinderliche Aspekte zur Gestaltung der Lernkultur

Bezogen auf den zweiten Teil der Forschungsfrage, die auf die Gestaltung von Lernkultur gerichtet ist, haben sich hinderliche wie förderliche Aspekte herauskristallisiert.

Betrachtet man die Aspekte, die dem Lernprozess hinderlich sind, dann ergeben sich aus den 16 durchgeführten Aufstellungen vor allem folgende Ergebnisse:

1. „Das Lernen“ wird von den Beteiligten nicht wahrgenommen
2. Konfrontation und Spannung zwischen Studentinnen/Studenten und Lehrenden
3. Fehlende Dynamik und Beweglichkeit im Lernprozess
4. Fehlende Bereitschaft und Erkenntnis, dass „das Lernen“ ein aktiver Prozess auf Augenhöhe ist, der Bereitschaft braucht

1. „Das Lernen“ wird bei Lehrenden und Studierenden wenig wahrgenommen, mit der Folge, dass die Lehrenden die Notwendigkeit der eigenen Weiterentwicklung nicht erkennen. Studierende sind sich der Eigenverantwortung bei der Gestaltung des Lernprozesses nicht bewusst und schauen immer wieder auf die Person des Lehrenden und warten auf bekannte Impulse.
2. Die Anfangsbilder zeigen Spannung und Konfrontation, die durch Aussprachen und Gegenüberstellungen sichtbar werden. Gleichzeitig weisen die sehr hohe Zahl an weiblichen Teilnehmerinnen am Forschungsprojekt prinzipiell und die Tendenz zu harmonischen Kreisstrukturen der Endbilder auf die grundlegende Indikation, dass Lernen generell mit vermeintlich weiblichen Eigenschaften verbunden ist, zum Beispiel Lernen ist im Wesen ein Miteinander, es braucht kein Dominanzverhalten einzelner AkteurInnen, insbesondere nicht der Lehrenden, und soll die Gefühlsebene mit integrieren.



Abb. 2: Beispielhaftes Endbild der Aufstellungen eines partnerschaftlichen Systems

3. Die Lernsysteme sind von Starrheit und Unbeweglichkeit geprägt (wenig Bewegung, wenig Emotionalität). Gleichzeitig fordert „das Lernen“ Bewegung, Dynamik und Veränderung und das Zulassen dieser Dimensionen. Zu schnelle, dynamische und von außen gepushte Veränderungen verursachen allerdings Reaktanz.
4. „Das Lernen“ ist keine aktive, sondern eine passiv resultierende Größe, das heißt es ist das, was die Beteiligten gemeinsam daraus machen, und braucht eine Intention. Diese Erkenntnis, Bereitschaft und Haltung existiert bei den AkteurInnen nicht in ausreichender Form.

Eine letzte Beobachtung bezieht sich auf das Prinzip der Ordnung von Lernsystemen. Durch die Selbstoptimierung der Lernsysteme (Autopoiesis) wurde sichtbar, dass die Systeme *durchweg* zu einem nicht machtzentrierten und partnerschaftlichen Miteinander tendieren. Dem gegenüber stehen das menschliche Verhalten und die individuelle Machtausübung vor allem der Lehrenden (Interventionen, Autoritätsausübung) sowie notwendige Klärungsprozesse auf dem Weg, die dieser natürlichen Ordnung, die auf das Zulassen dessen gerichtet ist, was einfach ist, entgegenwir-

ken. Die oben angeführten Lernhemmnisse organisationalen Lernens wurden u.a. bereits durch Senge beschrieben (vgl. Senge, 2006, S. 28 ff.):

- Ich bin meine Position: die Schwierigkeit des Individuums aus dem Herauslösen aus der angestammten Rolle und dem System (Abstraktionsfähigkeit).
- Der Feind da draußen: Die Neigung des Individuums, immer einen externen Sündenbock zu suchen.
- Das Gleichnis vom gekochten Frosch: Wenn ein Frosch in einen Topf mit kochendem Wasser gesetzt wird, versucht er unter großen Anstrengungen, sofort herauszuspringen. Aber wenn das Wasser Zimmertemperatur hat und der Frosch nicht erschrocken wird, dann bleibt er ganz ruhig sitzen.
- Mythos vom Managementteam: An vorderster Front kämpfen gescheiterte, erfahrene Führungskräfte, die den Anschein eines zusammenhängenden Teams wahren und vermeiden alles, was sie persönlich in ein schlechtes Licht bringen könnte (Meidung von Unstimmigkeiten, Abwürgen von Vorbehalten etc.).

Förderliche Aspekte zur Gestaltung der Lernkultur

1. Das Neue braucht eine begleitende Erklärung und Aufklärung.
 2. Entwicklung braucht Raum für die Entfaltung.
 3. Das Neue kann nur da sein, wenn das Alte seinen Platz behält.
 4. Das Wahrnehmen und Aussprechen von Wahrheit erschafft Neues und Stabilität innerhalb eines Systems.
 5. Studentinnen wirken gezielt auf den Aspekt von Partnerschaftlichkeit ein.
1. Die Einführung der neuen Lernmethode PBL sollte neben dem Tun und den tatsächlichen Erfahrungen mit der Methode auch mit erklärenden Veranstaltungen begleitet werden, die den Kern beleuchten, was diese Methode ausmacht, was sich durch sie verändert und welche Erwartungen an die einzelnen AkteurInnen gestellt werden (zum Beispiel vorbereitende Workshops, Vorträge, Informationen, Broschüren, Videos etc.).
 2. Es braucht individuellen (Frei-)Raum und (Zeit-)Ressourcen für das Ausprobieren und das Zulassen der neuen Methode und ein Zulassen und Aushalten von Fehlern und Misserfolgen. Unverbindliche Testumgebungen an Instituten im Rahmen von existierenden Lehrveranstaltungen und offene PBL-Sessions haben sich hierbei als günstig erwiesen.
 3. Vertraute Lernmethoden können durch neue nicht gänzlich ersetzt werden. Sie bieten den AkteurInnen vielmehr die notwendige Stabilität und das Vertrauen für das Einlassen auf das Unbekannte und Neue. Hierbei ist es günstig, dass die vertrauten Methoden insbesondere von den Lehrenden gewürdigt werden. Das Prinzip der

Reihen- und Zeitfolge wird hierbei stark sichtbar. Ein vollständiges Ausgrenzen der vertrauten Methoden aus dem System wurde von allen Beteiligten nicht befürwortet und führt zu Systeminstabilität.

4. Insbesondere das An- und Aussprechen von Barrieren und Ungleichgewichten sind für die darauf folgende Klärung des Prozesses und Einleitung einer Neuordnung des Systems notwendig. Dies betrifft vor allem die Konfrontationen und Spannungen im System zwischen Studierenden und Lehrenden.
5. Eine Analyse unter Genderaspekten lässt eine verstärkte Tendenz der weiblichen Studierenden zu Bereitschaft in Bezug auf das Zu- und Einlassen auf die neuen Methoden und wirken insbesondere auf die Förderung des partnerschaftlichen Gedankens und des Miteinanders hin.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Alles in allem zeigt sich durch die Analyse, dass im Lernsystem der betrachteten Hochschule andere Themen als die neue Lernmethode PBL und insbesondere das Lernen Vorrang haben. Im Speziellen ist damit das Thema Macht und Kontrolle seitens der Lehrenden angesprochen, wodurch Konfrontationen zwischen Lehrenden und Studierenden – in erster Linie Studenten – die Folge sind. Aber auch negative Spannungen zwischen den Studenten und Studentinnen selbst scheinen die Studierenden vom Wesentlichen, dem Lernen, abzulenken. Infolgedessen hindern diese Machtkämpfe nicht nur PBL, sondern vor allem auch das Lernen an seiner Entwicklung und Entfaltung.

Ein stärkerer Bezug zum Lernen muss bei Studierenden, aber auch bei Lehrenden geschaffen werden. Lernen funktioniert nicht mit Zwang, sondern ist eine Frage der Selbstverantwortung und freiwilligen, eigenen Entscheidung. „Die vertrauten Lernmethoden“ und „die neue Lernmethode PBL“ ermöglichen das Lernen und bilden zu dritt einen Pool, aus dem geschöpft werden kann. Die notwendige Bereitschaft dazu muss jedoch von den Studierenden und Lehrenden kommen.

Die neue Lernmethode PBL wird zwar akzeptiert, muss sich aber auch erst noch beweisen und zeigen, was sie kann, das heißt, inwiefern die AkteurInnen – Studenten, Studentinnen und Lehrende – davon profitieren bzw. welcher Nutzen hinter dieser neuen Lernmethode steckt. Darüber hinaus braucht es nach wie vor die vertrauten Lernmethoden. PBL kann und soll die vertrauten Lernmethoden nicht ersetzen. Außerdem muss PBL an der richtigen Stelle und zum passenden Zweck ergänzend eingesetzt und angewandt werden, damit es funktionieren und zugelassen werden kann.

Schließlich lässt sich aus der Analyse der Wunsch nach einer Kombination von (beiden) Methoden mit der Möglichkeit zur Auswahl für Studierende und Lehrende feststellen. Dies stellt auch Vertrauen und Sicherheitsgefühle her.

Fazit

Um die Interventionen bei den Aufstellungen gering zu halten, die in der Forschung allgemein als problematisch einzuschätzen sind, wurde auf eine autopoietische Steuerung der Aufstellung hingewirkt, in der es nur die per Drehbuch verorteten Fragen der Aufstellungsleitung als Störung gab. Dennoch, die Person der Aufstellungsleitung ist eine Intervention, und der prozessuale Ablauf lässt sich nicht derart standardisieren, dass das Verhalten der Aufstellungsleitung, der Menschen innerhalb jedes einzelnen Settings gleich wäre.

Das Projekt arbeitet an der Gestaltung der Lernkultur an einer Hochschule. Lernkultur ist immer auch direkt mit Gesprächs- und Konfliktkultur verbunden, sodass sich an den Ergebnissen des Forschungsprojektes und am Umgang mit diesen auch viel über die Beziehungen der Menschen (Lehrende, Studierende, MitarbeiterInnen etc.) zeigt. Der methodische Widerstand gegenüber Systemaufstellungen, aber auch der (neuen) Lernmethode Problem Based Learning gegenüber macht es mitunter unmöglich, über die methodische Diskussion hinaus eine offene und dialogische Inhaltsdiskussion zu führen, die auf die Sache gerichtet ist. Einen Weiterentwicklungsbedarf bei Lehrenden zu diagnostizieren, zu kommunizieren und ihre Bereitschaft für die Mitwirkung bei der Weiterentwicklung zu gewinnen, stellt sich als zentrale Herausforderung der Veränderung der Lernkultur dar. Dies vor allem, weil die Lehrenden die derzeit „herrschenden MachthaberInnen“ über Methoden, Lehrinhalte und das Wissen sind und die Studierenden in der schwächeren Position, andere, neue Lernumgebungen einzufordern, bzw. in der vertrauten Konsumentenrolle verharren, in der sie die eigene Sicherheit wiederfinden. Der vermeintliche Trugschluss, der sich in der Rolle des Lehrenden verbirgt, ist: *Ich weiß, also lehre ich*. Wenn die Entwicklung und die Befähigung der Studierenden bzw. die Ergebnisse (die Gestaltung einer Sache) und damit das Lernen insgesamt in den Vordergrund rücken, dann wären die Lehrenden gezwungen, sich zurückzunehmen und Lernsettings wertschätzend zu beobachten und den Studierenden Raum für die eigenen Erfahrungen zu lassen.

Eine ablehnende Haltung wird konstatiert, ohne dass den AkteurInnen durch eigene Erfahrungen und eigenes Zutun bewusst wäre, was den Inhalt und das Wesen der Erhebungsmethode bzw. auch der Lernmethode PBL ausmacht. Es sind nicht die methodisch-technischen Anforderungen, die die Ablehnung verursachen, sondern die Herausforderung zum offenen Dialog auf Augenhöhe über Lernkultur im Kreis von BildungsexpertInnen. Auch wenn die Wirkweise der Systemaufstellungen unbestritten ist, so werden vor allem Menschen, die gelernt haben, Emotionalität in einem hierarchischen, stark kognitionsgeprägten Bildungssystem auszuklammern, vor die Herausforderung gestellt, etwas nicht zu verstehen und sich trotzdem darauf einzulassen. Der Dialog über die Erkenntnisse aus dem Projekt müsste sich auf Aspekte richten, die Bestehendes würdigen (Men-

schen & Methoden), aber auch auf Aspekte, bei denen die Beteiligten Unwohlsein empfinden und äußern dürfen (gehört werden, ernst genommen werden, sich einbringen und selber eine Lösung mitgestalten können). Die existierende Konfliktkultur und der Umgang mit kritischen Ereignissen zeigen sich in einer Meidungshaltung („man spricht nicht über Unangenehmes und Unerfreuliches und versucht aus dem respektvollen Durchleben dieses Konfliktes und der gemeinsamen Findung von guten Lösungen Kraft für Erneuerung zu schöpfen“). Die bestehende Lernkultur ist geprägt von Macht, Machterhalt und Angst und wirkt damit entwicklungshemmend für Individuen. Hierarchie und Macht sind zwei unterschiedlich zu betrachtende Dimensionen. Während Hierarchie die notwendige Struktur und den Rahmen für ein funktionierendes soziales Miteinander prägt, beschreibt Macht das Zulassen des individuellen Freiraumes, das wohlwollende Arbeitenlassen in klar abgesteckten Grenzen mit der inneren Haltung des Leitenden, die sich am Potenzial des Menschen orientiert und nicht an seiner Limitierung. Lernen und Entwicklung brauchen angstfreie Umgebungen, Begegnung auf Augenhöhe und eine wertschätzende Haltung und Rückmeldung den Lernenden gegenüber, sodass Kreativität und Lebendigkeit freigesetzt werden können. Das Wesen des Lernens ist das eigene Tun, die eigene Erfahrung und sich in der (Lern)situation so zu zeigen, wie man als Mensch ist. Dies führt (natürlich) zu Beginn des Prozesses zu „inferioren Ergebnissen“, weil das Lernen wieder *erlernt* werden muss. Viele Beteiligte sehen es als Entmutigung an und haben schnell eine ablehnende Haltung den Methoden, Menschen und Inhalten gegenüber, die mit dem Neuen und Fremden verbunden sind. Eine menschliche Kultur des Lernens würde in gegenseitige individuelle Eingeständnisse münden, in der sich Lernende (Studierende und Lehrende gleichermaßen) unvollkommen und damit menschlich, das heißt auch unwissend, zeigen und in der Situation des „sich menschlich zeigen“ nicht durch Beurteilungen und Bewertungen sanktioniert werden. Dazu sollte eine Ermutigung vonseiten der Lehrenden stattfinden, die auf das gerichtet ist, was schon gut funktioniert (zum Beispiel die Bereitschaft, das Eingeständnis, die ersten kleinen Ergebnisse und Erfolge etc.), sodass Studierende in dieser „guten“ Atmosphäre anfangen, das eigene Verhalten zu überprüfen und Lust empfinden, es ggf. zugunsten einer aktiveren Haltung zu ändern. Insbesondere im Kreise der Lehrenden, die in einem System ausgebildet worden sind und arbeiten, in dem Pflicht, Konformität und „Verkopfung“ die tragenden Werte sind, fällt eine Verlebendigung, Emotionalisierung und Demokratisierung des Lernens schwer. Eine demütigere und beobachtende Haltung der Lehrenden bei gleichzeitiger Einforderung von aktiver Gestaltung der Lernumgebungen durch Lernende wäre vonnöten, damit die Lernprozesse und -ergebnisse in den Mittelpunkt rücken. Druck kann aus den Lernsettings nur entweichen, wenn mehr Gelassenheit „im Spiel“ ist und sich Lern- und Entdeckerfreude entwickeln kann, deren Energie zur Schöpfung und Erschaffung von etwas Eigenem und Schönem benötigt wird. Anstrengung und Freude sind dabei keine Gegensätze, wie auch

(historische) Bildungspädagogik belegt (vgl. Overhoff, 2009, S.16 f.). Macht und Kontrolle wirken destruktiv auf das Lernen und das Wachstum von Individuen und Gruppen; Demut und respektvolle Rückmeldung hingegen wirken konstruktiv auf die Erschaffung einer neuen Lernrealität ein, die allerdings ohne eigenverantwortliches Tun und Gestalten ein Phantom bleibt. Die Studierenden wollen nicht, die Lehrenden können nicht; so lässt sich in Kurzform der Status quo beschreiben. Das gemeinsam zu erschaffende Bild einer schöneren und freudvolleren Zukunft des Lernens lebt von den geteilten Visionen und der Bereitschaft einer Gruppe, diese real werden zu lassen, indem sie sich auf den Weg macht und im Hier und Jetzt durch ihre konstruktiven Beiträge Realität erschafft. Bestehende Strukturen, Systeme und Haltungen müssen diese Vision positiv unterstützen und fördern und nicht beschneiden und infrage stellen, damit sich Vision irgendwann in gelebter Normalität manifestiert. Umsonst und ohne Mühe bzw. Anstrengung, das heißt ohne Investition, wird es keinen Lernkulturwechsel geben. Die aktuelle Studie des Hochschulforschers Tino Bargel (2010) belegt aus einer Umfrage unter 15.000 Bachelor-Studierenden, dass aus dem Studium eine kühle, stressige und spaßfreie Veranstaltung geworden ist, die von Pflichterfüllung und erzwungener Anpassung erfüllt ist. Innovation, Kreativität, individuelle Freiräume und individuelles Lernglück sind keine Gegensätze, sondern bedingen einander, wie auch der Erziehungswissenschaftler und Organisationsentwickler Olaf-Axel Burow in seiner jüngsten Veröffentlichung belegt. Er beschreibt weiter den „blinden Fleck“ der Bildungsforschung: die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln. In bewährter Gründlichkeit und Ideologielastigkeit werden Studien dazu benutzt, kurzschlüssige Reformen anzustoßen, die einen überzogenen Evaluierungs-, Akkreditierungs- und Normierungswahn in das Bildungswesen bringen, die nicht Spitzenleistungen, sondern Technokratie zur Folge haben (vgl. Burow, 2011, S. 30 ff.). Die These, dass es sich um ein gesellschaftliches Problem handelt, wird auch durch renommierte Hirnforscher wie Gerald Hüther oder Manfred Spitzer belegt: *„Das Ermöglichen von Lernen ist dabei keineswegs nur ein Problem der Schule, sondern vielmehr eines der Gesellschaft und der von ihr getragenen Kultur ... Lernen erfolgt nicht passiv, sondern ist ein aktiver Vorgang, in dessen Verlauf sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden abspielen.“* (Spitzer, 2006, S. 5). In diesem Sinne braucht es eine Ermöglichungsdidaktik, wie sie auch der bekannte Erwachsenenpädagoge und Sozialwissenschaftler Rolf Arnold einfordert, in der den Lernenden der „geschützte Raum“ für das Lernen geboten und Eigenverantwortung eingefordert wird.

Ergänzend und im Rahmen der Ergebnisbesprechung wurde mit den Leitungskräften der Hochschule eine Aufstellung durchgeführt, die die „bestehende“ und „mögliche zukünftige“ Lernkultur abbildete, in der klar ersichtlich wurde, dass in Bezug auf die notwendige Entscheidung (eine Rolle im System der Aufstellung), sich auf die „mögliche zukünftige Lernkultur“ zuzubewegen und einzulassen, Ablehnung

sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden herrschte. Bei aller geäußerten inhaltlichen Kritik muss unbedingt erwähnt sein, dass es sich um ein gesellschaftliches Phänomen handelt und dass andere Hochschulen im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich) den Mut für ein derart reibungsintensives Entwicklungsprojekt nicht aufbringen. Change-Prozesse beginnen im Innen und nicht im Außen; im Kern mit der Entscheidung, es einfach zu tun und die Konsequenzen im Positiven wie Unangenehmen zu nehmen, wie sie sind. Das Projekt ist als „Auslöser“ zu bewerten, der Bewegung, Begegnung und einen offenen Dialog über das Lernen und die Verwendung von Methoden einleitet. Wandel braucht jedoch neben den inspirativen Aktivitäten und dem (Vor-)Leben von alternativen Lernhaltungen und -formen, die als PUSH-Kraft bezeichnet werden können, auch PULL-Kräfte, die sich in Ressourcenverfügbarkeit (Zeit, Geld, Human Capital) und Ressourcenverteilung (strategische Entscheidungsmacht, Commitment, organisationelle Verankerung von Entwicklungsfragen im Unternehmen) wiederfinden. Eine nachhaltige Veränderung der Lernkultur braucht zwingend beides.

Beide Methoden (Forschungs- und Lernmethode) sind als Innovation zu betrachten, wobei die Lernmethode PBL sich in Deutschland und Österreich bisher nicht durchsetzen konnte, obwohl Hochschulen in anderen Ländern wie Niederlande, Schweiz oder auch die skandinavischen Länder deutlich größere Fortschritte in der Verbreitung machen. Die These dafür ist der unterschiedliche Umgang mit traditionellen Machtfragen.

Miteinander leben bzw. arbeiten, voneinander lernen, den anderen in seinem Anderssein als Chance für die eigene Entwicklung und nicht als Bedrohung zu betrachten; dies scheint der grundlegendste Erkenntnisverlust des Lernens im Leben zu sein.



Dirk Unterschemmann studierte Betriebswirtschaft und Tourismus in Heilbronn und München. Nach seinem Studium arbeitete er in leitenden Funktionen im Bereich Controlling & Finance. 2004 wechselte Herr Unterschemmann an die Hochschule, wo er als Fachbereichs-, Studiengangs- und Projektleiter tätig war bzw. ist. Seit 2006 beschäftigt sich Herr Unterschemmann mit dem Lernen über das Lernen und ist vor allem konstruktivistischen Lernmethoden zugetan.

Seit 2006 macht er als Stellvertreter in Aufstellungen Erfahrungen und seit 2009 absolviert er seine Ausbildung zum zertifizierten Organisationsaufsteller bei Dr. Friedrich Aszländer, die er im Februar 2012 abschließen wird.

Anmerkungen

- ¹ Eine Meta-Analyse fasst den aktuellen Forschungsstand einer Fragestellung zusammen, indem sie empirische Einzelergebnisse homogen verdichtet.
- ² Der Siebensprung ist eine Methode im PBL mithilfe derer Probleme schrittweise von den Gruppen abgearbeitet werden. Schritt 1: Begriffe klären – Schritt 2: Problem bestimmen – Schritt 3: Problem analysieren – Schritt 4: Erklärungen ordnen – Schritt 5: Lernfragen formulieren – Schritt 6: Informationen beschaffen – Schritt 7: Informationen austauschen (vgl. Weber, 2007, S.30)
- ³ Die Zuweisung der Rolle zum färbigen T-Shirt erfolgte durch Zulosung (zufällig) im Pretest.
- ⁴ Das Textmaterial stellt in diesem Fall die transkribierten Videos – sprich die Äußerungen der TeilnehmerInnen – dar.
- ⁵ Zur Zitation aus den Aufstellungs-Transkriptionen in Langform: Aufstellung 1, Seite 3, Zeile 163. Der/die SprecherIn wird jeweils vorab eingeführt oder in die Klammer miteingebracht. SprecherInnen werden unter Anführungszeichen gesetzt um zu verdeutlichen, dass es sich um Rollen handelt, aus denen heraus gesprochen wird.

Literatur

- Burow, O.-A. (2011). Positive Pädagogik: Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2007). Kompetenzmanagement. Münster (u. a.): Waxmann Verlag.
- Kohlhauser, M., Aszländer, F. (2005). Organisationsaufstellungen evaluiert – Studie zur Wirksamkeit von Systemaufstellungen in Management und Beratung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, C. (2007). Implementation von Problem-based Learning. Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule. 1. Auflage. Bern: hep
- Overhoff, J. (2009). Vom Glück, lernen zu dürfen – für eine zweckfreie Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosner, S. (2007). Systemaufstellungen als Aktionsforschung. München und Mering: Hampp Verlag.
- Schlötter, P. (2005). Vertraute Sprache und ihre Entdeckungen. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Savin-Baden, M. (2000). Problem-based learning in higher education: Untold stories. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Senge, P. (2008). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Auflage. Stuttgart: Schäffer Pöschel.
- Spitzer, M. (2006). Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 1. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- von Förster, H., von Glasersfeld, E., Hejl, P.M. (2005). Einführung in den Konstruktivismus. 8. Auflage. München: Piper.
- Weber, A. (2007). Problem-Based Learning – ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundar- und Tertiärstufe. 2. Auflage. Bern: hep.