

Stadt Wien Kompetenztteam für
**PROBLEM BASED
LEARNING**



Studie

ABBILDUNG EINES LERNSYSTEMS ZUR GESTALTUNG VON LERNKULTUR

www.fh-wien.ac.at



Magistratsabteilung 27
EU-Strategie und
Wirtschaftsentwicklung

StadT+Wien



Stadt Wien Kompetenztteam für
**PROBLEM BASED
LEARNING**

Studie des Stadt Wien Kompetenztteams für Problem Based Learning
Abbildung eines Lernsystems zur Gestaltung von Lernkultur

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	2
1 Ausgangspunkte	4
1.1 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen des Projektes	
Kompetenzteam Problem Based Learning (PBL)	4
1.2 Das Wesen von PBL	5
1.3 PBL an den FHWien-Studiengängen der WKW	6
1.4 Der Beitrag von PBL zur Gestaltung von Lehr- und Lernkultur	7
2 Systemische Strukturaufstellungen als Forschungsmethode	9
2.1 Argumentation für die Auswahl der Forschungsmethode	10
2.2 Das Wesen der Strukturaufstellungen	11
2.3 Die Nähe der Forschungsmethode zur Lernmethode	12
2.4 Rahmenbedingungen des Erhebungssettings	13
3 Ergebnisse der Erhebung	17
3.1 TeilnehmerInnendaten	17
3.2 Ergebnisdarstellung des ersten Teils der Forschungsfrage	17
3.3 Ergebnisdarstellung des zweiten Teils der Forschungsfrage	20
3.3.1 Stimmung	20
3.3.2 Kontakt/Wahrnehmung	21
3.3.3 Macht	23
3.3.4 Wertschätzung	28
3.3.5 Bereitschaft	31
3.3.6 Vertrauen/Sicherheit	35
3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	36
3.4.1 Hinderliche Aspekte zur Gestaltung der Lernkultur	37
3.4.2 Förderliche Aspekte zur Gestaltung der Lernkultur	39
4 Kritische Würdigung	41
5 Literaturverzeichnis	43
AutorInnen	44

Executive Summary

In Zeiten der Unsicherheit durch Wirtschaftskrise, politische Umbrüche, Globalisierung, uvm. werden Bildungsdiskussionen zunehmend lauter. Dabei setzt man vor allem auf die Ausbildung an Hochschulen, die dazu angehalten werden, Studierende mit der Fähigkeit zum selbstorganisierten Handeln auszustatten, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts entgegenzutreten. Dafür sind jedoch spezielle didaktische Methoden sowie ein Umdenken in der Gestaltung von Lernsystemen unabdingbar.

An den FHWien-Studiengängen der WKW wurde zu diesem Zweck Problem Based Learning als alternative Lernmethode eingeführt. Bei PBL handelt es sich um eine Methode erkenntnis- und problemorientierten Lernens. In kleinen Teams lernen Studierende (reale) Fälle aus der Wirtschaft zu lösen. Sie bringen dabei ihr Vorwissen ein und stecken die Lernziele selbst fest. Der Lernprozess und das Training sozialer Kompetenzen stehen dabei im Vordergrund. Der/die Lehrende begleitet den Lernprozess als Coach.

PBL an den FHWien-Studiengängen der WKW befindet sich in einer frühen Entwicklungsphase, weshalb bisher von einer sehr schwachen Durchdringung gesprochen werden kann. Im Juli 2010 nahm das Stadt Wien Kompetenzteam für Problem Based Learning seine Arbeit auf, um die Implementierung zu fördern sowie begleitend Forschung zu betreiben.

Die vorliegende Studie ist das Ergebnis eines von Februar bis Juli 2011 durchgeführten Forschungsprojekts mit dem Titel „Abbildung eines Lernsystems zur Gestaltung von Lernkultur“ und geht der Frage nach, *wie die Einführung der neuen Lernmethode Problem Based Learning die Wahrnehmung und Haltung zum Lernen bei Studierenden verändert und welche Erkenntnisse für die Gestaltung des Lernens daraus abgeleitet werden können.*

Um das Lernsystem sichtbar zu machen, wurden 16 systemische Strukturaufstellungen durchgeführt. Als Rollen wurden Lehrende, vertraute Lernmethoden, die neue Lernmethode PBL, Studentinnen und Studenten definiert. Zur besseren Vergleichbarkeit und Auswertung wurde ein standardisiertes Drehbuch verfasst. Eine „Fokus“ genannte Person stellte die Systembestandteile vorerst ohne

die neue Lernmethode PBL im Raum auf. Erst dann wurde PBL vom „Fokus“ hingestellt. Schließlich erfolgte die sogenannte autopoietische Optimierung, die Selbststeuerung des Systems, was heißt, dass sich die TeilnehmerInnen in ihren Rollen so lange bewegten, bis sie einen für sie passenden Platz im Raum fanden. Dazwischen wurden von einer professionellen Aufstellungsleiterin Fragen nach dem Befinden an die einzelnen Systembestandteile gestellt. Das verbal von den TeilnehmerInnen Geäußerte wurde transkribiert und in der Folge nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, kategoriengeleitet, strukturiert ausgewertet.

Die Ergebnisse der Studie zeigen den teilweise starken Widerstand der AkteurInnen gegenüber der neuen Lernmethode PBL, die Problematik von Machtausübung durch Lehrende innerhalb des Lernsystems, die fehlende Bereitschaft der Übernahme von Verantwortung für die konstruktive Gestaltung von Lernprozessen bei Studierenden und die fehlende Beweglichkeit und Dynamik des Lernens. Auch (potenziell) förderliche Aspekte wurden sichtbar, wie die Zurücknahme und das neue Rollenbild der Lehrenden und das Einlassen der Lehrenden und Studierenden auf partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

Eine Zusammenfassung der Hintergründe, des Ablaufs und der Ergebnisse des Forschungsprojekts liegt nun in dieser Form vor.

Das Kompetenzteam für Problem Based Learning wünscht Ihnen viel Spaß beim Lesen der Studie.

1 Ausgangspunkte

1.1 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen des Projektes Kompetenzteam Problem Based Learning (PBL)

In Anbetracht der ökonomischen und sozialen Entwicklungen der vergangenen Jahre (Globalisierung, Bildungsdiskussion, Wirtschaftskrise, usw.) werden neue Denkansätze zur Bewältigung von Herausforderungen im 21. Jahrhundert zunehmend wichtiger. Um der Komplexität und Unsicherheit durch Politik, jenen an Märkten und in der Wirtschaft entgegenzusteuern, braucht es mehr und mehr Menschen mit der Fähigkeit, selbstorganisiert zu handeln. (HEYSE/ERPENBECK, 2007, S. 19)

„Die Wissensgesellschaft erwartet von den Beschäftigten, dass sie Fachwissen mitbringen, aber auch die Fähigkeiten, Probleme zu analysieren und zu lösen, zu systematisieren, zu präsentieren und zu evaluieren sowie sich ständig neues Wissen im Sinne des lebenslangen Lernens anzueignen.“ (MÜLLER, 2007, S. 19)

Demzufolge sind Hochschulen dazu angehalten, Bildungsprogramme zu erstellen, die nicht nur outputorientiert sind, sondern Studierende auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und zum selbstgesteuerten Lernen animieren. Auch die FHWien-Studiengänge der WKW kamen dieser Aufforderung nach und haben sich zum Ziel gesetzt, neue Lernmethoden an der Hochschule zu etablieren, um dadurch die Lernkultur nachhaltig zu gestalten. Im Zuge dessen wurde am 01.07.2010 ein Kompetenzteam für Problem Based Learning (PBL) gegründet. Das bis zum (vorerst) 30.09.2012 laufende Projekt „Kompetenzteam PBL“ (bestehend aus einem Projektleiter und drei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen) verfolgt drei zentrale Ziele:

1. Etablierung der Methode an 4-5 von 8 Instituten der FHWien-Studiengänge der WKW,
2. Qualifizierung und Begleitung von Lehrenden durch Workshops, Coaching, Supervision,
3. Weiterentwicklung der Methode durch eigene Forschungsarbeit.

Generell soll die Einführung von PBL einen Lernkulturwechsel an den gesamten FHWien-Studiengängen der WKW einleiten – mit dem Ziel, dass Studierende der

FHWien-Studiengänge der WKW durch PBL vermehrt berufsrelevante Kompetenzen erwerben und ihren Karriereweg dadurch nachhaltig positiv beeinflussen.

In der Weiterentwicklung der Methode Problem Based Learning durch eigene Forschungsarbeit des Kompetenzteams PBL sind in der Projektlaufzeit zwei Forschungsprojekte vorgesehen, die die Lernumgebung analysieren und eine forschungsbasierte Weiterentwicklung der eigenen PBL Aktivitäten sicherstellen. Darüber hinaus sollen die Forschungsaktivitäten innerhalb der FHWien-Studiengänge der WKW eine vermehrte Auseinandersetzung mit der Beforschung von Lehr- und Lernprozessen anregen.

1.2 Das Wesen von PBL

Problem Based Learning ist eine Methode und ein empirisch gut erprobter Weg des erkenntnis- und problemorientierten Lernens. Erkenntnisorientierung ist dabei die Entstehung eigener Erkenntnisse statt Reproduktion fremder, angelegener Inhalte (WEBER, 2007, S. 13). Problem Based Learning ist eine konstruktivistische Lernmethode (MÜLLER, 2007, S. 45), die den Anspruch an eine moderne Hochschulbildung nach Befähigungslernen und dem selbständigen, lebenslangen Wissenserwerb erfüllt. Lernen geschieht nicht nur kognitiv, sondern auch sozial und emotional – den Stoff mit Herz, Hand und Hirn zu erfassen steht im Zentrum von PBL. Die Studierenden lernen in kleinen Teams, anhand von Problembeschreibungen, die entweder fiktive oder reale

Entscheidungssituationen darstellen, selbständig 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, wie z.B. Moderations- und Feedbackfähigkeiten, Konfliktbewältigung, Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess und den Lernerfolg etc., an. Die Vorzüge der Lernmethode existieren implizit, d.h. PBL wirkt erst längerfristig durch eine „Intuitivbefähigung“. Studierende erkennen berufliche Problemsituationen schnell wieder und können

intuitiv Methoden-, Prozess- und Gruppendynamikwissen abrufen, um in ihnen selbstsicherer zu agieren. Laut Müller (2007, S. 63ff.) zeigen Meta-Analysen¹ die größten Vorteile der Methode in der beruflichen Kompetenz, d.h. die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten im beruflichen Kontext.

1.3 PBL an den FHWien-Studiengängen der WKW

Im Allgemeinen muss festgehalten werden, dass es nicht nur ein PBL gibt, sondern verschiedene Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Lehr- und Lernmethode bestehen. Savin-Baden beispielsweise unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von PBL. So kann PBL als Methode in einer einzigen Lehrveranstaltung angewendet oder fest im Curriculum als Lehr- und Lernmethode verankert werden (SAVIN-BADEN, 2000). An den FHWien-Studiengängen der WKW wird PBL als eine alternative Lernmethode verstanden.

Ein wesentliches Steuerungs- und Motivationselement im Problem Based Learning sind die Fälle/Fallstudien. An den FHWien-Studiengängen der WKW wird besonders darauf geachtet, dass es sich um reale, aktuelle Fälle aus der Wirtschaft – z.B. im Bereich Tourismus-Management oder Unternehmensführung – handelt. Diese Fälle werden vom Kompetenzteam PBL akquiriert und nach einer standardisierten Vorgehensweise verfasst, sodass sich die Studierenden in die Problemstellung bestmöglich einfühlen können und motiviert an die Fallbearbeitung herangehen. *„Das Thema der Fallstudie muss für die Lernenden „anschlussfähig“ sein – aktuelle Produkte, aktuelle Fragestellungen, Produkte aus der Lebenswelt der Lernenden oder bekannte Unternehmen bzw. Unternehmerpersönlichkeiten sind dabei sehr hilfreich.“* (FRIEDRICHSMEIER/MAIR/BREZOWAR, 2011, S. 58) Des Weiteren sollen die Fälle auf das Vorwissen der Studierenden ausgerichtet sein und relevante Literaturangaben beinhalten.

Grundsätzlich umfasst ein PBL-Block 7 Lehrveranstaltungen à 2 Einheiten (= 90 Minuten), die durch den so genannten PBL Coach (LernprozessbegleiterIn) begleitet und durch einen speziell aufgesetzten Moodle-Kurs didaktisch unterstützt werden. Die Termine finden im Wochenrhythmus statt, d.h. ein Block ist nach 7 Wochen zu Ende.

¹ Eine Meta-Analyse fasst den aktuellen Forschungsstand einer Fragestellung zusammen, indem sie empirische Einzelergebnisse verdichtet.

Im letzten Setting findet die Präsentation vor den BetriebsvertreterInnen statt. Hier liegt der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem/der BetriebsvertreterIn – die Form der Umsetzung soll den Inhalt unterstützen und nicht überragen. Die Bewertung der schriftlichen Ergebnisse (begründende Argumentation) erfolgt durch externe FachexpertInnen. Hierbei ist darauf zu achten, dass der Richtwert für den Umfang der schriftlichen Ausarbeitungen bei rund 10 Seiten liegt. Die verwendeten Literaturquellen sind in die begründende Argumentation entsprechend einzuarbeiten.

Ein wesentlicher Bestandteil in einer PBL Lehrveranstaltung an den FHWien-Studiengängen der WKW sind die Rollen GesprächsleiterIn (ModeratorIn), SchriftführerIn (ProtokollführerIn) und BeobachterIn, welche von den Studierenden eingenommen werden. Darüber hinaus ist die Rolle des/der Lehrenden als LernprozessbegleiterIn (auch PBL Coach genannt) von zentraler Bedeutung, da deren/dessen Verhalten maßgeblich am Gelingen einer PBL Lehrveranstaltung beteiligt ist. Jede einzelne Rolle ist wichtig und trägt zur Gestaltung von Lehr- und Lernkultur bei.

1.4 Der Beitrag von PBL zur Gestaltung von Lehr- und Lernkultur

Traditionelle Lehr- und Lernsettings besitzen ein klares Rollenverständnis in Bezug auf die/den WissendeN (der/die Lehrende) und die/den Nicht-WissendeN (die/der Studierende). Wissensorientiertes Lernen belegt Lernsituationen mit dem Druck, dass eine Person sich nur dann auf Augenhöhe befindet, wenn sie das gleiche Maß an Wissen besitzt, d.h. der/die Nicht-Wissende befindet sich ständig „im Zugzwang“. Der 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 des/der Lehrenden liegt stark auf dem eigenen Wissens-Wettbewerbsvorteil und 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 bedeutet PBL einen Paradigmenwechsel. Es ist nicht mehr ihre Rolle, im Mittelpunkt zu stehen und es am besten zu wissen (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 Zurücknehmen und Zulassen und eine demütigere² Haltung dem Lernen und den 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 zu gestalten. Der Schlüssel des Paradigmenwechsel heißt Macht und Selbstverantwortung. Die Lehrenden lassen die Verantwortung für den Lernprozess bei dem/der Lernenden und setzen ihre Macht ein, um durch Präsenz, Rückmeldung, Interventionen und das Setzen des organisationellen, sozialen und zeitlichen Rahmens Selbstentwicklung bei dem/der 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 in Frage. 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. Diese Lernkultur ist weiters von Reduktion, Tiefe und Intensität geprägt, die die Qualität der durchlebten Lernzeit als Hebel ansieht und letztlich das originäre Wesen des Lernens wieder zu Tage 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 z.B. beruflichen Erfolg, gute Noten etc. benötigt. Der Kern ist die Zentrierung auf Lerntugenden wie z.B. 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 (OVERHOFF, 2009, S. 14ff.).

² Demut wird hierbei als eine innere Haltung verstanden, die von Wertschätzung, Respekt und Nicht-Intervention (Beobachtung) geprägt ist



Abb. 1: Beispiel einer PBL-Session an den FHWien-Studiengängen der WKW

2 Systemische Strukturaufstellungen als Forschungsmethode

Das PBL 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 den FHWien-Studiengängen der WKW und hier insbesondere wie die Studierenden – unter Berücksichtigung des Genderaspekts – auf andere Systembestandteile wie Lehrende, vertraute Lernmethoden und das Lernen auf die neue Lernmethode PBL reagieren. Darüber hinaus werden förderliche und hinderliche Aspekte, die zur Gestaltung der Lernkultur beitragen, sichtbar gemacht.

**FORSCHEN NEU
ERLEBEN**

**WANTED:
TeilnehmerInnen
für Aufstellungs-Event
gesucht!**

Anmeldungen unter:
www.fh-wien.ac.at/pbl

21. & 22. März 2011 | Forschungsprojekt „Gestaltung der Lernkultur“

3 iPod Shuffle zu gewinnen!

Abb. 2: Plakat zur Gewinnung von TeilnehmerInnen an den Aufstellungen

2.1 Argumentation für die Auswahl der Forschungsmethode

PBL befindet sich an den FHWien-Studiengängen der WKW in einer sehr frühen Entwicklungsphase. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurde die Lernmethode nur an einem Institut (jeweils im 2., 3. und 5. Semester) angewandt. Grundsätzlich wäre es möglich gewesen, sich qualitativer Methoden, beispielsweise teilnehmende Beobachtungen, offene Interviews, usw., zu bedienen und in ähnlicher Weise vorzugehen, wie es bisherige Studien getan haben. Der Anspruch der AutorInnen lag jedoch mit der Wahl der systemischen Strukturaufstellungen als Forschungsmethode unter anderem darauf, einen Neuigkeitswert in die wissenschaftliche Forschung zu bringen.

Darüber hinaus wurde aufgrund der bisherigen schwachen Durchdringung der Lernmethode PBL von einer geringen Verfügbarkeit von quantitativen Vergleichsdaten für ein Forschungsdesign ausgegangen. Gleichzeitig verfolgt das Projekt neben den rein forschungsorientierten Zielen (z.B. Messung der Wirksamkeit der Lernmethode) auch entwicklungsorientierte Ziele (z.B. Einführung der Lernmethode an anderen Instituten, Erhöhung der Bekanntheit des Teams, Erstkontakt der Studierenden mit der Lernmethode). Die Arbeit an Systemen ist gleichzeitig die Arbeit in Systemen und diese wiederum braucht Foren für Begegnung und Dialog von Individuen, die mit der Lernmethode PBL Erfahrungen

machen. Hierbei besteht eine starke Parallele zur Aktionsforschung.

Bereits im Jahr 1946 sprach sich Kurt Lewin, der Begründer der Aktionsforschung, für eine Forschung zur Erforschung der Praxis aus, die ihre Ergebnisse unmittelbar im Forschungsprozess in die Praxis umsetzt. Notwendig ist dafür die Interaktion zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen, die somit in einer gleichberechtigten Beziehung zueinander stehen. Im Rahmen der Handlungsforschung werden die Betroffenen nicht wie sonst üblich als Versuchspersonen oder Objekte gesehen, sondern als gleichberechtigte PartnerInnen und Subjekte, die sich im Diskurs mit dem/der ForscherIn befinden. (MAYRING, 2002, S. 50f.)

Weiters 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 methodische Entscheidung für die Bearbeitung der Forschungsfrage auf systemische Strukturaufstellungen als Erhebungsweise.

2.2 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 heute ein innovatives Instrument der Gestaltung organisationalen Lernens und ein Managementwerkzeug, das in Bezug auf die Wirksamkeit mittlerweile hinreichend empirisch untersucht ist (z.B. 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 Foersters Konstruktivismus (1985) zurückgehen und können als Forschungsgebiet im Rahmen der Aktionsforschung verortet werden. (ROSNER, 2007, S. 12ff.)

2.3 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 FOERSTER (2005, S. 51) beschreiben lässt: *„Was ich mir er-eigne, meine Wahrnehmung, mag kein Ereignis sein für andere.“* 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 der unbewussten und auch kollektiven Muster 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 organisationelle Ordnung (spezielle Tischanordnung in Form eines Siebenecks, klare Prozessbeschreibung entlang des Siebensprungs³). Das Prinzip der Ordnung ist auch ein zentrales Element in Aufstellungen. In Aufstellungen werden unterschiedliche Ordnungsprinzipien wirksam, wie z.B. das Prinzip der Reihen- und Zeitfolge (Reihenfolge des Eintritts und der Dauer der Zugehörigkeit, d.h. das länger beteiligte Mitglied hat Vorrang, z.B. die vertrauten Lernmethoden vor den neuen).

³ *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 (WEBER 2007, S.30)*

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, Stagnation oder Niedergang von Systemen). Im PBL wirken insbesondere destruktive Haltungen von Individuen unmittelbar auf die Gruppendynamik und somit auf den Lernprozess und das -ergebnis.

2.4 Rahmenbedingungen des Erhebungssettings

Um ein qualitativ hochwertiges Datenmaterial zu bekommen, hat sich das Kompetenzteam PBL dazu entschieden, 16 Aufstellungen durchzuführen, woran ausschließlich Studierende, Lehrende und MitarbeiterInnen der FHWien-Studiengänge der WKW teilnehmen durften.

Aus Gründen der Standardisierung und Vergleichbarkeit wurden für die Aufstellungen sechs Rollen vordefiniert, die aus Sicht der AutorInnen wichtige Bestandteile eines Lernsystems sind – mit bewusster Vernachlässigung weiterer Bestandteile zur Komplexitätsreduktion. Darüber hinaus wurde ein standardisiertes Drehbuch über den Ablauf der beiden Erhebungstage bzw. der Aufstellungen verfasst. Dieser 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 Aufstellungsleitung (ohne Bezug zu den FHWien-Studiengängen der WKW) verpflichtet.

Folgende Rollen wurden vorgegeben: *Studenten, Studentinnen, Lehrende, das Lernen, vertraute Lernmethoden, die neue Lernmethode PBL*. Jede dieser Rollen wurde mit einem färbigen T-Shirt⁴ gekennzeichnet. Durch das Wesen der systemischen Strukturaufstellungen bedurfte es keines Vorwissens bzw. keiner Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen mit bzw. zu den jeweiligen Rollen (insbesondere zur Rolle „die neue 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 vorgegeben, der „Fokus“ im Rahmen des

⁴ Die Zuweisung der Rolle zum färbigen T-Shirt erfolgte durch Zulosung (zufällig) im Pretest.

Vorgesprächs auf freiwilliger Basis bestimmt. Somit hatten alle Aufstellungen die gleiche Fragestellung – sprich 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 aus Sicht der AutorInnen sinnvoll, für die Rolle des Fokus ausschließlich Studierende zu wählen. Um darüber hinaus eine genderspezifische Auswertung zu ermöglichen, war es notwendig, dass das Anliegen acht Mal von einem Studenten und acht Mal von einer Studentin aufgestellt wurde. Bereits während der Aufstellungen fiel auf, dass die Anfangsbilder, die von männlichen Foki aufgestellt wurden, häufig spannungsgeladener waren als jene der weiblichen Foki. Dies zeigte sich in einer negativen Art und Weise – vermehrt als Konfrontation zwischen Lehrenden und Studierenden.

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.

Mit Hilfe von zwei BeobachterInnen (Beobachtungsprotokolle) sowie Videoaufzeichnungen wurde der Forschungsprozess zusätzlich dokumentiert. Außerdem wurde jedes sogenannte Anfangsbild (oder Eröffnungsbild) ohne PBL und mit PBL sowie jedes Schlussbild per Foto festgehalten.

Die Auswertung des gewonnenen Textmaterials⁵ erfolgte mittels (strukturierender) qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring. Vor der Erhebung wurden bereits Kategorien gebildet, die aus der Theorie zu PBL und zu systemischen Strukturaufstellungen hervorgehen. Somit wird im Forschungsprojekt eine deduktive Vorgehensweise angewendet. *„Kernstück ist hier die genaue Definition der vorgegebenen Kategorien und die Festlegung von inhaltsanalytischen Regeln, wann ihnen eine Textstelle zugeordnet werden kann.“* (MAYRING, 2000, S. 15) Aus diesem Grund wurde ein Kodierplan erstellt, der die einzelnen Ausprägungen der Kategorien ausweist und mit entsprechenden Ankerbeispielen untermauert. Mayring spricht hier vom 4. Schritt des Ablaufmodells strukturierender Inhaltsanalyse. (MAYRING, 2010, S. 93)

⁵ Das Textmaterial stellen in diesem Fall die von zwei Hilfskräften transkribierten Videos – sprich die Äußerungen der TeilnehmerInnen – dar.

FOLGENDE KATEGORIEN WURDEN GEBILDET:

- » **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 wieder. 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 oder 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, Verantwortung gegenüber anderen zu tragen, wird als Zeichen fehlender Bereitschaft gedeutet, genauso wie die klare Aussprache gegen beispielsweise das Lernen.
- » **Vertrauen:** Der hohe Grad an Gewissheit, sich auf jemanden/etwas einlassen zu können, erzeugt großes Empfinden von Sicherheit und damit großes 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. Im Falle von Misstrauen, kann jedoch auch der Drang, mehr über etwas/jemanden wissen zu wollen, impliziert sein.

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. Diese Aussagen wurden den aus Sicht der AutorInnen entsprechenden Kategorien zugeordnet⁶, in eine Tabelle übertragen und schließlich einer Interpretation⁷ unterzogen.

Der Abschnitt „autopoietische Optimierung“ in den Aufstellungen leitet den zweiten Teil der Forschungsfrage ein. Dabei waren jedoch alle Äußerungen aller Systemmitglieder von Bedeutung. Die Vorgehensweise bei der Zuordnung der Kategorien sowie hinsichtlich der Interpretation wurde beibehalten.

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. Auswertungen von Beobachtungen und Videos sind in der Regel sehr aufwendig. 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 der Auswertung des Textmaterials werden Mimik und Gestik von der Analyse zur Gänze ausgeschlossen, wodurch gleichzeitig Informationen über die Systembestandteile verloren gehen. Dessen sind sich die AutorInnen durchaus bewusst und haben es in ihrer Interpretation und Ergebnisaufbereitung berücksichtigt.

⁶ 5. Schritt: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung (MAYRING, 2010, S. 93)

⁷ 6. & 8. Schritt: Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen; Ergebnisaufbereitung (MAYRING, 2010, S. 93)

3 Ergebnisse der Erhebung

3.1 TeilnehmerInnendaten

Nach intensiven Vermarktungsaktivitäten des Kompetenzteams PBL im Vorfeld der Erhebung (Infostand im Foyer der FHWien-Studiengänge der WKW, 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 an den FHWien-Studiengängen der WKW statt. Hiervon waren 64% Studierende, 25% Lehrende und 12% MitarbeiterInnen der FHWien-Studiengänge der WKW. 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.

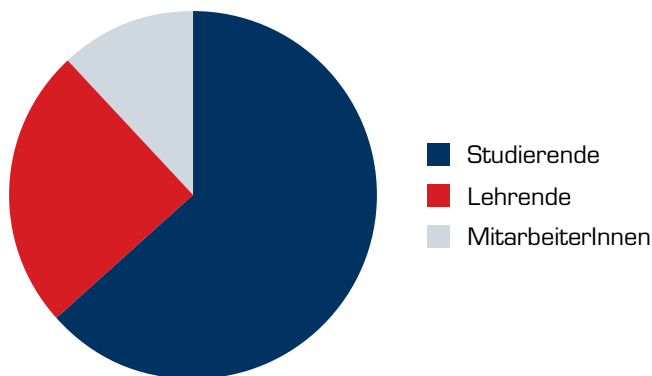


Abb. 3: Grafische Darstellung der TeilnehmerInnendaten

3.2 Ergebnisdarstellung des ersten Teils der Forschungsfrage

Der erste Teil der Forschungsfrage konzentriert sich auf die veränderte Wahrnehmung und Haltung zum Lernen bei den Studierenden durch die Einführung der neuen Lernmethode PBL. Während der Auswertung zeigte sich, dass diese Frage anhand des vorhandenen Analysematerials leider nur spärlich beantwortet werden kann. Grund dafür ist die häufig fehlende Bezugnahme – in Form verbaler Äußerungen – der Studierenden vor Beginn der autopoietischen Optimierung auf das Lernen, wodurch sich kaum Aussagen auf die veränderte Wahrnehmung und

Haltung der Studierenden gegenüber dem Lernen treffen lassen. Eventuell hätte hier seitens der Aufstellungsleitung explizit nachgefragt werden müssen bzw. hätte dies im Drehbuch verankert sein müssen.

Tatsache ist aber auch, dass sich durch das Hinzukommen von PBL 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)⁸. 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“ noch weniger wohl fühlen 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).

⁸ Zur Zitation aus den Aufstellungs-Transkriptionen haben wir uns für diese Art entschieden. Am obigen Beispiel verdeutlicht bedeutet sie 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.

Alles in allem zeigt sich durch die Analyse, dass im Lernsystem andere Themen als die neue Lernmethode PBL und insbesondere das Lernen Vorrang haben. Im Speziellen ist damit das Thema Macht seitens der Lehrenden angesprochen, wodurch häufige 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. Infolge dessen hindern diese Machtkämpfe nicht nur PBL, sondern vor allem auch das Lernen an seiner Entwicklung und Entfaltung.



Abb. 4: Beispiel Aufstellung 9 (vor Hinzustellen von PBL)



Abb. 5: Beispiel Aufstellung 9 (nach Hinzustellen von PBL)

3.3 Ergebnisdarstellung des zweiten Teils der Forschungsfrage

Der zweite Teil des Forschungsprojekts steht im Fokus der Frage nach der „Gestaltung der Lernkultur“. Für die Analyse wurde der Zeitrahmen ab der auto-poietischen Optimierung, der Selbststeuerung des Systems, bis hin zum Schlussbild - inklusive Abfragen - in den systemischen Strukturaufstellungen gewählt.

Wie bereits für die Auswertung des ersten Teils der Forschungsfrage, wurde auch hier auf die strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen. Strukturierung heißt, dass ein Kategoriensystem an das Material herangetragen wird und in weiterer Folge, alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen wurden, systematisch aus dem Material extrahiert werden. (MAYRING, 2010, S. 92) Im vorliegenden Fall fiel die Entscheidung auf eine inhaltliche Strukturierung, was heißt, dass bestimmte inhaltliche Aspekte aus dem Material herausgefiltert und zusammengefasst wurden. Zur Darstellung der Analyse wird im Folgenden diese inhaltliche Strukturierung beibehalten und es werden Kategorie für Kategorie die Ergebnisse zusammengefasst. Zur Wiederholung wird an den Beginn jedes Unterkapitels noch einmal die Definition der jeweiligen Kategorie gestellt.

3.3.1 STIMMUNG

Definition der Kategorie: Gefühle und Emotionen – wie beispielsweise Wut, Freude, Wohlbefinden – spiegeln die Stimmung wieder. Die Kategorie Stimmung wurde in „positive“ und „negative“ Stimmung getrennt.

Die Kategorie „Stimmung“ erwies sich als eine für die Interpretation sehr wichtige, da mit ihr das Befinden der einzelnen SystemteilnehmerInnen in den unterschiedlichen Positionen innerhalb der Aufstellung erfasst werden konnte. Da diese Kategorie jedoch nur im Zusammenspiel mit den anderen Kategorien zu interpretierbaren, fundierten Ergebnissen führte, wird an dieser Stelle nicht näher auf sie eingegangen. Sie taucht aber in Verbindung mit den weiteren Kategorien in der folgenden Ergebnisdarstellung immer wieder auf.

3.3.2 KONTAKT/ WAHRNEHMUNG

Definition der Kategorie: Der Begriff „Kontakt/Wahrnehmung“ wird im Forschungsprojekt als das bewusste Sehen anderer und das Bewusstsein, von anderen gesehen zu werden, verstanden und schließt Äußerungen der TeilnehmerInnen über das Nähe-Distanz-Verhältnis zu anderen Systembestandteilen mit ein.

Die Kategorie wird in den zwei Ausprägungen „positive“ und „negative“ Wahrnehmung unterschieden, wobei das Thema Wertschätzung hier ebenfalls eine Rolle spielt und es zu Überschneidungen dieser beiden Kategorien kommen kann.

Indem die einzelnen Rollen aus ihrer Position sich auf die Positionen der anderen Rollen bezogen – in positiver wie in negativer Weise – und anhand der Skizzenbilder aus den Beobachtungsprotokollen, wurde eine Analyse zum Nähe-Distanz-Verhältnis sowie zur Wahrnehmung der AkteurInnen (gegenüber anderen Rollen) durchgeführt. Dabei wird ersichtlich, dass durch die Selbstregulierung des Systems negative Wahrnehmungen nach wie vor Bestandteil des Systems sind, die erst im Laufe durch weitere Stellungsarbeit entschärft werden konnten.

Hauptsächlich wurden von den TeilnehmerInnen Aussagen über die Nähe und/oder Distanz zu einzelnen Rollen getätigt; jene Äußerungen, die auf eine positive oder negative Wahrnehmung schließen lassen, finden sich – wie bereits angesprochen – vorwiegend in der Interpretation zur Kategorie „Wertschätzung“ wieder.

Auffällig ist, dass den Systembestandteilen häufig der Bezug zum Lernen fehlt oder das Lernen selbst von einer fehlenden Verbindung zu bestimmten Systemmitgliedern spricht. Vor allem zwischen dem Lernen und den Studenten scheint keine große Nähe vorhanden zu sein. Allerdings ist den Studenten diese Distanz sehr wohl bewusst, wie beispielsweise Aufstellung 2 und Aufstellung 10 zeigen. „Da brauche ich noch die Verbindung über das Lernen zum Lehrenden - das fehlt mir irgendwie ein bisschen.“ („Der Student“, A2, S. 5, Z. 234f.); „Mir fehlt auch noch ein bisschen der Bezug zum Lernen selber“ (A10, S. 7, Z. 186).

In Aufstellung 10 artikulieren neben den Studenten auch noch drei andere Rollen ihre Distanz zum Lernen:

„(...) das Lernen ist irgendwie nach wie vor noch so am Rand.“ („Lehrende“, A10, S. 7, Z. 198). „Es ist auch jetzt noch so, dass die Distanz zum Lernen ein

bisschen größer ist“ („Lehrende“, A10, S. 11, Z. 341f.). „Das ist zwar da, aber doch nicht da“ („Studentinnen“, A10, S. 7, Z. 227). „(...) ganz weit weg vom Lernen“ („vertraute Lernmethoden“, A10, S. 8, Z. 249f.).

Das heißt, das Bewusstsein einzelner Systembestandteile für den fehlenden Bezug zum Lernen ist vorhanden und bedeutet nicht gleichzeitig eine geringe Wertschätzung dem Lernen gegenüber: „Was mich stört, ist, dass das Lernen so weit weg ist“ (PBL, A10, S. 9, Z. 274f.). Im Gegenteil: im Laufe der autopoietischen Optimierung zeigt sich vermehrt der Wunsch nach mehr Kontakt zum Lernen und das Lernen entwickelt sich zum „Verbindungsstück“⁹ zwischen Studenten und Studentinnen.

Neben dem Lernen werden auch Studenten, Studentinnen und PBL seitens der anderen Systembestandteile weniger wahrgenommen, wobei es den Anschein hat, als ob die Studenten gerne für sich alleine stehen und sich auch (bewusst) aus dem Blickfeld von anderen nehmen und es vorziehen, selber den Überblick (über alle anderen) zu behalten. Damit wird das Thema und die Kategorie „Macht“ angesprochen. Man kann aus der soeben geschilderten Situation schließen, dass die Studenten unter anderem zu jenen Rollen gehören, die Macht ausüben, besitzen oder denen Macht zugeschrieben wird. Wohingegen die übrigen Rollen, die im System wenig wahrgenommen werden, jene zu sein scheinen, die insgesamt wenig(er) Macht besitzen und ausüben oder sich ihrer Macht (noch) nicht bewusst sind. Vor allem die Studentinnen werden häufig übersehen oder als wenig machtvoll empfunden, wie beispielsweise die Lehrenden auf die Frage nach dem Operator im System erläutern: „Die Studentinnen und die Studenten gemeinsam, wobei vom Gefühl her mehr die Studenten als die Studentinnen.“ („Lehrende“, A8, S. 12, Z. 371f.). Auch die Beziehung zwischen den Studierenden ist von Barrieren, Spannung und Konfrontation geprägt. Das anschließende Kapitel beschäftigt sich ausführlich mit dem Thema „Macht“.

⁹ „Verbindungsstück“ kommt in den systemischen Strukturaufstellungen häufig vor; insbesondere fungieren die Methoden oder das Lernen – also Elemente – als Brücke zwischen realen AkteurInnen (Studenten, Studentinnen, Lehrende)

3.3.3 MACHT

Definition der Kategorie: 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, gegen- teilig, 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“)

Als Indikatoren für die Kategorie der Macht erwiesen sich in den Aufstellungen zum einen die Positionierung der einzelnen SystemteilnehmerInnen, zum anderen der Blick. So ließ sich das Vorhandensein von Macht bzw. starkem Druck vor allem daran ablesen, wie sich die TeilnehmerInnen an ihrem Ort im Raum, innerhalb des Gefüges, fühlten. So beklagt „der Student“ in Aufstellung 1 beispielsweise, „der Lehrende ist so im Mittelpunkt“ (S. 6, Z. 287) und „die Studentin“ artikuliert ihr Unwohlsein in Aufstellung 3 mit „Das ist alles so frontal“ (S. 13, Z. 413). Auch ein Gefühl der Enge wird immer wieder genannt. In Aufstellung 12 äußert „die neue Lernmethode PBL“ beispielsweise: „Ja, ich finde es halt so geschlossen und so drückend irgendwie.“ (S. 12, Z. 522) Die weitgehende Abwesenheit von Macht, Druck und Hierarchie wird hingegen mit dem Gefühl, Platz und damit Möglichkeiten zu haben, artikuliert. In Aufstellung 14 bemerkt „der Student“: „Also ich habe mehr Freiheit zu agieren.“ (S. 10, Z. 463) In Aufstellung 12 merkt ebenfalls „der Student“ an: „Ich habe jetzt mehr Auswahl“. (S. 8, Z. 347)

Der Indikator „Blick“ bei der Bestimmung des Faktors Macht zeigt sich vor allem in Bezug auf die erste Nuance „Überblick/ Kontrolle“. Ohne damit direkt Macht auszuüben, artikulieren die SystemteilnehmerInnen mit dem Bedürfnis, alle im Blick zu haben, einen Wunsch nach der Möglichkeit zur Machtausübung im Sinne von Kontrolle. In Aufstellung 11 äußert sich beispielsweise „die vertraute Lernmethode“

folgendermaßen: „Ich will zwar alle sehen, aber ich halte den Kreis für nicht gut.“ (S. 9, Z. 377) Damit wird angezeigt, dass zwar gerne Kontrolle über die anderen ausgeübt werden würde, ein gleichberechtigtes Miteinander, wo alle alle sehen, jedoch nicht gewünscht wird.

Über jene, im Prinzip von visualisierenden Methoden bereits angelegten Indikatoren, wie jene von Raum und Blick, hinausgehend, zeigt sich in der Untersuchung ein spannender Gebrauch von Semantiken rund um Krieg, anhand derer Macht thematisiert wird. An mehreren Stellen taucht beispielsweise, in verschiedenen Abwandlungen, das Wort „Front“ auf: „Weil jetzt ist es wieder so, als ob zwei Fronten gegenüber stehen.“ („Die Studentin“, A5, S. 13, Z. 417) Oder: „Ich warte ab, was von dieser Front kommt.“ („Die Studentin, A15, S. 12, Z. 543) In Aufstellung 12 kommt vonseiten des Lernens: „Ja, es ist jetzt frontal so, es ist wie eine Opposition, keine Solidarität.“ (S. 10, Z. 412) Auch von Konfrontation ist häufig die Rede. Zum Bereich des Kriegerischen gehören auch Wörter wie „Waffe“ oder „schießen“. In Aufstellung 5 bemerkt „das Lernen“: „Also ich fühle mich jetzt irgendwie als Waffe von den Studenten.“ (S. 10, Z. 317) In Aufstellung 15 artikuliert „der Student“: „Nein, da stehe ich genau im Schussfeld vom Lehrenden.“ (S. 10, Z. 442) In Aufstellung 7 ist die Rede von einem „Schutzschild“ (S. 3, Z. 34), welches die Studierenden gegenüber der „Macht der Lehrenden“ (S. 3, Z. 61) benötigen.

Machtpositionen werden demnach im Erhebungssetting unterschiedlich empfunden: TeilnehmerInnen streben nach Macht bzw. suchen nach einer Position im Zentrum, für andere fühlt sich ein Im-Mittelpunkt-Stehen äußerst unangenehm an und es stellt eine Erleichterung für sie dar, Macht abzugeben. In Aufstellung 12 äußert „die vertraute Lernmethode“ gegenüber den anderen Systembestandteilen: „Ich will euer Führer sein, sozusagen. Ich will wichtig sein einfach.“ (S. 11, Z. 494) An anderer Stelle merkt „die neue Lernmethode PBL“ konträr dazu an: „Ähm, aber ich will jetzt da noch niemanden überfallen. Also ich fühle mich da ganz wohl, dass ich jetzt nicht so ganz in dem Kreis bin, sondern ein bisschen schräg, weil ich eben vorher diese ganz neue Position gehabt hab und wenn ich jetzt noch weiter vortreibe, dann stört mich ein System.“ (A1, S. 7, Z. 365) In Aufstellung 2 äußert „der Lehrende“: „Ich würd gern einen Schritt zurück gehen.“ (S. 8, Z. 357) Die Abgabe von Macht wird bei den Lehrenden als Abgabe von Druck empfunden: „Ich hab jetzt weniger Druck als vorher, weil ich eben da in so einer gleichberechtigten Position bin.“ (A3, S. 8, Z. 233) Vonseiten der Studierenden wird es als Bewegungsfreiheit empfunden: „die Studentin“: „Das gibt mir jetzt so das Gefühl, es ist mehr Bewegung möglich, und ich kann kommen und gehen.“ (A3, S. 9, Z. 257)

Der Aspekt der Machtzuschreibung hat zwei Nuancen: Über die den Anderen zugeschriebene Macht wird als etwas Bedrückendes und Bedrängendes gesprochen, es wird aber auch ein Wunsch nach Machtausübung Anderer artikuliert. Letztere Nuance wurde unter dem Begriff „Autoritätshörigkeit“ gefasst: In manchen der Erhebungssettings zeigt sich der Wunsch danach, nicht selbst aktiv werden zu müssen, sondern von einer Autoritätsperson gesagt zu bekommen, was getan werden soll. In Aufstellung 2 meint „die Studentin“: „Ja, also die [Lehrende] steht genau gegenüber von mir und ja, sollte eigentlich die Leaderrolle einnehmen.“ (S. 6, Z. 252) Sowie an anderer Stelle im selben Setting: „Für mich ist der Lehrende der, der die Verantwortung hat.“ (S. 9, Z. 407)

In Bezug auf die Frage, von welchen Systembestandteilen tendenziell Macht ausgeübt wird, lässt sich Folgendes anmerken: Als besonders machtvoll und dominant wird die Position des/der Lehrenden sowie der traditionellen Lernmethode empfunden. Die Macht des/der Lehrenden wird häufig als Hemmnis für das Lernen sowie die Entfaltung der Studierenden betrachtet. In Aufstellung 14 bemerkt „der Student“: „Die Lehrenden, die sind jetzt zu nahe zu mir, die sind mir einfach furchtbar nahe.“ (S. 7, Z. 278f.)

Auch die dominante Rolle der traditionellen Lernmethode spiegelt sich im Untersuchungssetting wieder. So beansprucht, wie oben bereits erwähnt, in Aufstellung 12, sowie an anderen Stellen, die traditionelle Lernmethode eine Führer-Position oder will ein „Hauptmerkmal sein für Studierende und Lehrende“ (A12, S. 11, Z. 488f.).

Die neue Lernmethode, welche ebenfalls Macht für sich beansprucht, wird demnach als Bedrohung für die eigene Machtposition empfunden. In Aufstellung 7 artikuliert beispielsweise „der Lehrende“: „Und jetzt ist mir dann auch die neue Lernmethode wieder ein bisschen zu nah.“ (S. 12, Z. 379) Und in Aufstellung 8 bezeichnet „der Lehrende“ PBL als den „Speer, der mir direkt am Bauch sitzt“ (S. 7, Z. 195).

An einer Stelle zeigt sich aber auch die Angst, dass die Methoden allgemein das Lernen überdecken könnten: „Das Lernen: Die neuen Lernmethoden und die vertrauten Lernmethoden [haben] mich zu unterstützen praktisch und jetzt ist es so – die zwei geben vor, was ich bin.“ (A4, S. 12, Z. 410ff.)

Ein weiterer Aspekt, der sich bei der Analyse der Kategorie Macht als sehr bedeutungsvoll erweist, ist der Gender-Aspekt. Nur an wenigen Stellen zeigt sich eine merkbare Kooperation bzw. Solidarität zwischen Studentinnen und Studenten. So

in Aufstellung 5, wo die Studierenden, aus Sicht der Lehrenden, gemeinsam „eine Wand“ (S. 8, Z. 259) bilden.

In der überwiegenden Mehrheit der Erhebungssettings trägt das Geschlechterverhältnis jedoch mehr Züge von Konkurrenz denn von gemeinsamem Interesse und Kooperation. Diese Konkurrenzdynamik inkludiert zwei Facetten: 1.) „Der Student“ nimmt häufig die Rolle eines Einzelkämpfers ein, 2.) „der Student“ verhält sich gegenüber „der Studentin“ dominant.

- 1.) Die Studenten konzentrieren sich in einer Mehrzahl der Erhebungssettings stark auf sich selbst. In mehreren Fällen entsteht der Eindruck, dass sie sich nicht am System beteiligen wollen bzw. keinen Kontakt zu den anderen SystemteilnehmerInnen aufbauen. (Vgl. beispielsweise A16) Die Studenten werden teilweise auch von außen als Einzelkämpfer wahrgenommen. Beispiel Aufstellung 11: „die Studentin“: „Und die Studenten, da hab ich mir gedacht, na gut die kümmern sich eh um sich selber.“ (S. 7, Z. 316f.)
- 2.) Auch ein Dominanzverhalten der Studenten gegenüber der Studentinnen ist bemerkbar. Beispiel Aufstellung 7: „die Studentin“: „Der Herr Student hat sich mir immer in den Weg gestellt und jetzt sehe ich gar nichts mehr.“ (S. 10, Z. 291f.)

Eine Analyse des Genderspekts ergibt jedoch auch noch weitere Ergebnisse: 1.) die Studenten nehmen allgemein eine dominantere Position ein als die Studentinnen, 2.) die Studentinnen werden häufig (von allen SystemteilnehmerInnen) übersehen, 3.) es zeichnen sich Unterschiede im Naheverhältnis zu den einzelnen Systembestandteilen vonseiten der Studenten und Studentinnen ab.

- 1.) In den Erhebungen zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Einnahme von bzw. den Verzicht auf eine dominante Position im Gesamtgefüge. So sagt „die Studentin“ in Aufstellung 7: „Naja ich möchte mich nicht in die Mitte stellen, weil dann verbau ich anderen Leuten den Weg“ (S. 10, Z. 302) oder in Aufstellung 9: „Ich wollte mich nicht in die Mitte stellen.“ (S. 7, Z. 206) Die Studenten nehmen hingegen häufig eine dominante Position ein (Bsp. A9, S. 6, Z. 199f.: „Mir hat es auch in der Mitte ganz gut gefallen.“ Oder A10, S. 12, Z. 369f.: „Nein. Ich stehe da jetzt ziemlich gut und habe nicht die Absicht mich da jetzt irgendwie weg zu bewegen.“), sprechen für die gesamte Gruppe (Bsp. A10, S. 7, Z. 210: „Ich bin jetzt eine Gruppe.“) oder wollen Überblick und

Kontrolle innehaben (Bsp. A8, S. 6, Z. 140: „Ja, mir war es wichtig, dass ich den Lehrenden nicht aus dem Blickfeld kriege.“)

- 2.) In den Aufstellungen 7, 8 und 10 werden die Studentinnen von den anderen Systembestandteilen kaum wahrgenommen. In Aufstellung 7 und 10 beispielsweise steht „die Studentin“ (ungewollt) abseits, was jedoch niemand bemerkt, während (in Aufstellung 10) das Abseits-Stehen eines weiteren Systembestandteils hingegen thematisiert wird. Vor allem von Seiten der Lehrenden und der Studenten gibt es eine Tendenz zur weitgehenden Ignoranz gegenüber den Studentinnen.
- 3.) In mehreren Fällen zeigt sich eine stärkere Offenheit gegenüber dem Neuen vonseiten der Studentinnen, während sich die Studenten von der neuen Lernmethode PBL und einer Dynamik im System allgemein bedroht fühlen und verstärkt die Nähe zur traditionellen Lernmethode suchen. (Dies zeigt sich unter anderem in Aufstellung 6, 7, 8, 9.) In Aufstellung 10 zeigt „der Student“ ein besonders zweckeffizientes Denken: Nur wenn ihm Zweck und Nutzen der neuen Methode klar vermittelt würden, würde er sich auf sie einlassen. Diese abwartend-beobachtende Haltung zeigt sich auch in Aufstellung 11, wo „der Student“ besonders darauf bedacht ist, PBL im Auge zu behalten („Ja das ist irgendwie so ein Abchecken oder ein ‚Ich will wissen, was der vorhat oder macht‘ oder...also das war mir ganz wichtig, ‚Dich behalt ich im Auge‘.“, S. 7, Z. 289f.) Im Gegensatz zur kontrollierenden Haltung der Studenten gegenüber PBL ist bei den Studentinnen der Blick zumeist auf die Methoden, insbesondere PBL, das Lernen und die Lehrenden gerichtet. Während die Studenten teils auch ein konkurrierendes Verhältnis zum/zur Lehrenden aufbauen, suchen die Studentinnen in einigen Fällen sogar die Unterstützung der Lehrenden. In einem Fall (A6) betrachtet „die Studentin“ jedoch skeptisch ein Naheverhältnis zwischen Studenten und Lehrenden: „Der Studentenkollege ist immer noch sehr nah beim Lehrenden. Was für einen Profit ziehen die daraus, den ich noch nicht erkenne?“ (S. 14, Z. 429ff.)

Trotz der relativ geringen Zahl der durchgeführten Aufstellungen (16), kann in Anbetracht der Erkenntnisse aus Forschungen zu Sozialisation und Gender davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse unserer Untersuchung, vor allem in Bezug auf die (Nicht-)Einnahme von Raum, Gültigkeit besitzen.

Insgesamt wird in den Erhebungssettings deutlich, dass es für eine Entfaltung des Lernens eine Zurückhaltung vonseiten der Lehrenden braucht: In Aufstellung

10 fasst dies „der Lehrende“ wie folgt zusammen: „Weil das Lernen ist eigentlich was, das kann der Lehrer nur anstoßen.“ (S. 11, Z. 342f.) Oder in Aufstellung 1: „Es soll nicht so sein, dass die Studierenden der Meinung sind, sie müssen dieses oder jenes machen, nur weil's der Lehrende sagt.“ (S. 7, Z. 336f.)

Ebenfalls gewünscht wird eine weitgehende Gleichberechtigung der Systembestandteile anstatt einer hierarchischen, machtvollen Struktur. Dies wird vor allem anhand der Positionierung in Kreisform deutlich: „Das Lernen: Dem Lernen gehts grundsätzlich besser mit dem Kreis.“ (A1, S. 6, Z. 316)

3.3.4 WERTSCHÄTZUNG

Definition der Kategorie: Positive oder negative Bewertung einer anderen Person/eines anderen Systembestandteils. Die Themen Respekt und Augenhöhe spielen hier eine zentrale Rolle.

Um eine Auswertung der Kategorie Wertschätzung übersichtlicher zu gestalten wird im Folgenden auf die (fehlende) Wertschätzung gegenüber jedem einzelnen Systembestandteil eingegangen.

Gegenüber den Lehrenden

Bei einer Analyse der Wertschätzung gegenüber den Lehrenden lässt sich eine deutliche Häufung von Wertschätzungsbekundungen vonseiten der neuen Lernmethode PBL feststellen. Vor allem in den Aufstellungen 2, 4, 8 und 14 sucht PBL eine stärkere Nähe zu den Lehrenden. In Aufstellung 2 äußert „PBL“ beispielsweise, es „hätte gerne den Lehrenden im Rücken – so als Stütze“ (S. 7, Z. 327).

Auch vonseiten der Studierenden gibt es wertschätzende Äußerungen gegenüber den Lehrenden. So betont beispielsweise „die Studentin“: „Durch den Lehrenden wird uns das Lernen leichter gemacht.“ (A1, S. 6, Z. 303) Auch „der Student“ sucht in einigen Fällen die Nähe bzw. den direkten Kontakt zum/zur Lehrenden (z.B. A2).

Negative Aussagen gegenüber den Lehrenden kommen ausschließlich vonseiten der männlichen Studierenden. So beschreibt etwa in Aufstellung 15 „der Student“ die Lehrenden als ihm „nicht sehr suspekt“ (S. 6, Z. 248).

Gegenüber der vertrauten Lernmethode

Die vertrauten Lernmethoden bekommen die meiste Wertschätzung vonseiten der Lehrenden sowie vonseiten der neuen Lernmethode PBL.

Die Wertschätzung der Lehrenden gegenüber den vertrauten Methoden zeigt sich vor allem in den Aufstellungen 2, 7, 9, 10, 11, 14 und 15. Sie bezeichnen die vertrauten Lernmethoden als „wahnsinnig sympathisch“ (A2, S. 5, Z. 203), ihr „Zuhause“ (A2, S. 7, Z. 314), ihren „Anker“ (A7, S. 8, Z. 249), als die ihnen zugehörige Methode (vgl. A9), als „effizient“ und „effektiv“ (A10) usw.

Die Wertschätzung der neuen Methode gegenüber der vertrauten zeigt sich insbesondere in den Aufstellungen 1, 7, 8, 9 und 10. Sie werden als „unterstützend“ (A1, S. 7, Z. 378) oder als etwas, worauf man aufbaut (vgl. A9) empfunden. Die neue Lernmethode fühlt sich häufig wohler, wenn sie (gleichwertig) neben der traditionellen Methode steht, will ihr allerdings auch „nicht zu nahe treten“ (A7, S. 11, Z. 338). Als Begründung für die Wertschätzung nennt PBL beispielsweise in Aufstellung 10: „Weil ohne die vertrauten Lernmethoden, finde ich, funktioniert es bei mir auch nicht.“ (S. 14, Z. 435f.)

Alle weiteren wertschätzenden Kommentare gegenüber den vertrauten Methoden kommen vonseiten der Studierenden sowie des Lernens. Insbesondere die männlichen Studierenden betonen den Wert des Vertrauten (z.B. A7 oder 14).

Das Lernen hätte die vertrauten Methoden gerne als Unterstützung (vgl. A4). Die meisten wertschätzenden Kommentare vonseiten des Lernens beziehen sich jedoch auf beide Methoden, alte wie neue. So betont das Lernen in Aufstellung 4 „Ich hätte natürlich die Lernmethoden auch gern an meiner Seite oder hinter mir, dass sie mich unterstützen – gemeinsam eben“ (S. 8, Z. 280f.) oder in Aufstellung 6, „die Lernmethoden gehören einfach näher zu mir“ (S. 7, Z. 205f.). In Aufstellung 7 betont das Lernen, es sei besonders toll, „dass die zwei verschiedenen Lernmethoden da sind“ (S. 10, Z. 211f.) und genießt die „Einheit“ (ebd.) mit den beiden.

Obwohl die neue Lernmethode PBL der vertrauten Lernmethode überwiegend sehr wertschätzend gegenübersteht (siehe oben), gibt es jedoch auch in einigen Erhebungssettings ein Distanzierungsbedürfnis vonseiten der neuen gegenüber den alten Methoden. Dies zeigt sich beispielsweise in den Aufstellungen 2 und 5.

Auch die Studentinnen (A3) und die Lehrenden (A8) zeigen sich an je einer Stelle gegenüber den vertrauten Methoden negativ eingestellt.

Gegenüber der neuen Lernmethode

Wertschätzung für die neue Lernmethode PBL gibt es von unterschiedlichen Seiten. In vier Aufstellungen zeigen sich die Lehrenden begeistert über die

Erweiterung ihres Spektrums durch das Neue (vgl. A1, 3, 6 und 13).

Auch vonseiten der vertrauten Lernmethode findet sich in vier Aufstellungen Freude darüber, eine neue Methode an die Seite gestellt bekommen zu haben (vgl. A4, 9, 15 und 16).

Vonseiten der Studierenden zeigt sich eine Häufung wertschätzender Äußerungen vor allem bei den Studentinnen (insbesondere in A2, 6 und 8).

Fehlende Wertschätzung gegenüber den neuen Methoden ist insbesondere vonseiten der Lehrenden (vgl. A2 oder 7) und der männlichen Studierenden (vor allem in A6 und 8) bemerkbar.

Gegenüber dem Lernen

In Bezug auf die Wertschätzung gegenüber dem Lernen lässt sich keine Häufung bei den unterschiedlichen Systembestandteilen feststellen. Besonders in jenen Settings, wo das Lernen als etwas über allem Schwebendes (A6) oder etwas sich ständig Bewegendes, „Herumzischendes“ (A13) visualisiert wird, findet sich (vonseiten aller) eine auffallende Wertschätzung. In anderen Settings, wo das Lernen eine eher unbewegliche Position einnahm, kam es zwar zu keinen negativen Äußerungen, das Lernen verschwand jedoch häufig aus dem Blick.

Negative Aussagen über das Lernen gab es in wenigen Fällen vonseiten der Lehrenden, die es als im Weg stehend betrachteten (vgl. A4), aber auch vonseiten der neuen Lernmethode (vgl. A4 und 13).

Gegenüber den Studierenden sowie zwischen den Studierenden

Die StudentInnen bekommen vor allem vonseiten der neuen Lernmethode Wertschätzung entgegengebracht. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Aufstellungen 2, 11 und 13.

Auch das Lernen sucht in einigen Fällen intensiv nach Kontakt zu den Studierenden (vgl. A3, 4 oder 10). Weitere Häufungen lassen sich allerdings keine feststellen.

Negative Äußerungen gegenüber den Studierenden gibt es keine, hingegen fehlende Wertschätzung zwischen den Studierenden selbst. So zeigt sich in drei Aufstellungen besonders deutlich fehlende Wertschätzung der Studenten gegenüber den Studentinnen (A3, 7 und 16). In Aufstellung 16 äußert „der Student“ bei-

spielsweise: „Irgendwie ist sie [die Studentin] mir...ist sie mir egal.“ (S. 6, Z. 254) Die Studentinnen zeigen sich an mehreren Stellen skeptisch gegenüber ihren Kollegen: „Der Studentenkollege ist noch sehr nah beim Lehrenden. Was für einen Profit ziehen die daraus, den ich noch nicht erkenne?“ (A6, S. 14, Z. 429f.). In Aufstellung 3 betont „die Studentin“ die fehlende Gleichberechtigung der Geschlechter: „Er [der Student] hat vorher schon irgendwas von Gleichberechtigung zwischen uns gesagt – das hab ich überhaupt nicht verstanden.“ (S. 9, Z. 275f.)

3.3.5 BEREITSCHAFT

Definition der Kategorie: 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, Verantwortung gegenüber anderen zu tragen, wird als Zeichen fehlender Bereitschaft gedeutet, genauso wie die klare Aussprache gegen beispielsweise das Lernen.

Teilweise gestaltete es sich schwierig, zu dieser Kategorie allgemeine Aussagen zu treffen, da die einzelnen Aufstellungen diesbezüglich unterschiedlich ausgefallen sind. Einzelne Strukturaufstellungen könnte man zwar in Bezug auf die Kategorie „Bereitschaft“ sehr gut analysieren, jedoch wären dann keine aussagekräftigen Ergebnisse über die Gestaltung der Lernkultur möglich.

Generell zeigen alle Systembestandteile Bereitschaft, wenngleich in unterschiedlicher Art und Weise und gegenüber verschiedenen AkteurInnen. In erster Linie artikulieren die TeilnehmerInnen ihre vorhandene oder fehlende Bereitschaft gegenüber „der neuen Lernmethode PBL“ und „dem Lernen“, wie im Folgenden einzeln erläutert werden soll.

Bereitschaft gegenüber PBL

Im Rahmen der Analyse zur Bereitschaft gegenüber PBL zeigen sich insbesondere die Studierenden offen gegenüber „der neuen Lernmethode PBL“. Dies wird in den Aufstellungen 3, 6, 10, 14 deutlich. So empfindet „der Student“ in Aufstellung 3 (S. 8, Z. 293ff.) PBL als „(...) irgendwo neu – möglicherweise spannend, und daher interessiert in die Richtung blickend“ und auch in Aufstellung 10 und 14 zeigt sich „der Student“ aufgeschlossen: „Ich finde die neuen Lernmethoden sind etwas Interessantes (...) da bin ich jetzt aufgeschlossen“ (A10, S. 7, Z. 181ff.). Sowie:

„Absolut spannend und neugierig und sehr interessant.“ („Der Student“, A14, S. 7, Z. 288) oder „ich bin aber offen gegenüber Neuem.“ („Der Student“, A 14, S. 11, Z. 462f.).

„Die Studentin“ äußert in Aufstellung 3 sogar den Wunsch: „Für mich könnte er [VO] raus gehen und sie [PBL] nimmt seinen Platz ein.“ (S. 11, Z. 391). Auch in Aufstellung 6 (S. 14, Z. 397f.) verschließen sich die Studentinnen „der neuen Lernmethode PBL“ nicht: „(..) die neue Lernmethode, in der Nähe, auch zum Kennenlernen.“

Allerdings zeigt sich in der Analyse auch, dass die Studenten trotz vorhandener Bereitschaft gegenüber PBL auch häufiger Skepsis äußern als die Studentinnen und zunächst noch vorsichtig „abtasten“, bevor sie sich darauf einlassen, wie es beispielsweise „der Student“ in Aufstellung 11 (S. 7, Z. 289f.) ausdrückt: „Ja das ist irgendwie so ein Abchecken oder ein ich will wissen was der [PBL] vorhat oder macht oder, also das war mir ganz wichtig, dich behalt ich im Auge.“ Auch in Aufstellung 6 nehmen die Studenten PBL zwar durchaus wahr, aber die Bereitschaft gegenüber der neuen Lernmethode fehlt, was „der Student“ auch direkt anspricht: „Von der neuen Methode: Ich sehe sie, aber ich muss sie nicht in Anspruch nehmen, (...)“ (S. 9, Z. 217f.).

Darüber hinaus zeigt sich bei den Studenten ein besonders zweckeffizientes Denken. So sind sie (eher) bereit, sich auf die neue Lernmethode einzulassen, wenn Zweck und Nutzen vorher klar ersichtlich sind. Insbesondere in Aufstellung 10 kommt ein starkes Effizienz-Denken durch, wenngleich auch Bereitschaft signalisiert wird:

„Der Student“: „Ja ich brauche ein bisschen Freiraum, damit ich etwas Neues positiv begrüßen kann und nicht denke: ‚Nein, nicht noch was!‘, ja?

Aufstellungsleitung: Aha. Okay. Haben Sie eine Idee wie das zu Ihnen kommen müsste, damit es passt?

Der Student: Ja auch nicht über die Methode, sondern über den Nutzen dahinter. (...) Wie mir das weiterhilft.“ (A10, S. 15, Z. 437 - 442).

Dies verdeutlicht „der Student“ nochmals: „Also, dass der Nutzen für mich klar erkenntlich ist, dann stehe ich dem viel positiver gegenüber.“ (A10, S. 15, Z. 447).

Abgesehen von den Studierenden zeigen auch die Lehrenden Offenheit und Bereitschaft gegenüber „der neuen Lernmethode PBL“, wie in Aufstellung 1, 8 und 9 hervorgeht. Vor allem in Aufstellung 1 und 8 sehen die Lehrenden PBL als

verlängerten Arm, der ihnen mehr Möglichkeiten eröffnet: „(...) hab an sich noch mehr Möglichkeiten. Jetzt hab ich beide Arme quasi zu agieren.“ (Lehrende, A1, S. 8, Z. 415f.). Oder: „Ja und jetzt ist das wirklich so ein verlängerter Arm, den ich direkt berühren kann.“ (Lehrende, A8, S. 7, Z. 197).

In Aufstellung 9 kommen die Lehrenden sogar zu einer wichtigen Erkenntnis: „(...) weil das (PBL) müssen ja dann die Lehrer und die Studenten umsetzen und das ist fürs Lernen wichtig.“ (A9, S. 6, Z. 139f.).

Neben den Studierenden und Lehrenden konnte in der Analyse auch eine Tendenz zur Kooperation seitens „der vertrauten Lernmethode“ mit PBL festgestellt werden. Vorwiegend fühlen sich die vertrauten Lernmethoden durch PBL unterstützt und sehen sich gemeinsam mit PBL als Mittel zum Lernen, wie Aufstellung 1 verdeutlicht: „Die vertrauten Lernmethoden“: „Gemeinsam arbeiten wir auf das Lernen zu.“ (A1, S. 7, Z. 363). Und „die vertrauten Lernmethoden“ ergänzen dabei noch: „Es ist einfach mehr so ein Miteinander. Sie [PBL] versucht miteinander mit uns das Lernen auch zu erkämpfen.“ (A1, S. 7, Z. 368f.). Ein Miteinander empfinden die vertrauten Lernmethoden auch in Aufstellung 9: „(...) die neue Lernmethode, PBL, so Schulter an Schulter, gemeinsam“ (A9, S. 7, Z. 191). Und in Aufstellung 8 fordern die vertrauten Lernmethoden die anderen Systembestandteile sogar auf, PBL im System zu integrieren: „Ja, der Wille, es [PBL] zu integrieren in das System.“ (A8, S. 11, Z. 327).

Bereitschaft für das Lernen

Im Vergleich zur Bereitschaft gegenüber PBL zeigen sich die AkteurInnen gegenüber dem Lernen teilweise weniger bereit. So empfinden „die Lehrenden“ in Aufstellung 2 keinen Bezug zum Lernen und fühlen sich in der Situation völlig überfordert: „Ich hab das Gefühl, das fällt jetzt so alles auf mich.“ (A2, S. 4, Z. 152f.); und: „Ja, das Lernen, das ist mir irgendwie... da hab ich nicht so einen Bezug dazu.“ (A2, S. 5, Z. 157f.).

Zusätzlich schieben die Lehrenden in Aufstellung 2 die Verantwortung komplett von sich. Dies geschieht infolge einer Aussage „des Studenten“, der sich mit einem Appell an die Lehrenden richtet: „Lieber Lehrender, ich kann nur nicht an dir selbst wachsen, ich wachse an dem, was du an Aktionen setzt, (...)“ (A2, S. 8, Z. 347f.). Darauf antwortet „der Lehrende“: „Das ist aber deine eigene Verantwortung. Ich kann nur dabei sein.“ (A2, S. 9, Z. 353). Durch den Nachsatz signalisieren die Lehrenden in gewisser Form Bereitschaft im Sinne von Unterstützung. Dagegen sprechen sich wiederum die Studentinnen aus: „(...) für mich ist der Lehrende der,

der hat die Verantwortung. Das liegt für mich sehr stark am Lehrenden – wie der Lehrende das gestaltet.“ (A2, S. 9, Z. 358f.).

Zum Thema Verantwortung äußern sich auch die Lehrenden in Aufstellung 3, wo eine große Erleichterung über sie kommt, als sie feststellen: „Es liegt nicht die ganze Verantwortung bei mir“ (S. 8, Z. 234) und plädieren gleichzeitig für eine Teilung der Verantwortung.

Aber nicht nur die Lehrenden stellen wenig Bezug zum „Lernen“ fest, auch „die Studentinnen“ in Aufstellung 4 können mit dem (zunächst noch) aktiven Element „Lernen“ wenig anfangen, als dieses seine Hände den Studierenden reicht. „Die Studentinnen artikulieren dies folgendermaßen: „Wenn’s ohne Reden nur die Hand jetzt her gestreckt hätte, hätte ich das gar nicht so wahrgenommen, dass sie [das Lernen] jetzt will, dass ich ihr die Hand geb.“ (S. 6, Z. 174f.). Und weiter auf die Frage, ob das Lernen mit den Studierenden in Kontakt kommt, sagen „die Studentinnen“: „Mit dem Lernen in Kontakt? Ich weiß nicht, bei mir bleibt im Hinterkopf immer noch, dass ich eigentlich versuchen will, den Lehrenden zu sehen.“ (A4, S. 7, Z. 191f.). Offensichtlich scheinen andere Themen, Probleme, Wünsche usw. im Vordergrund zu stehen, weshalb das Lernen aus dem Fokus rückt und weniger Beachtung als auch Bereitschaft erhält.

Dennoch finden sich in der Analyse auch positive Äußerungen zum Lernen wieder, die auf Bereitschaft hindeuten. Man kann sogar von Erkenntnissen bei einigen Systemmitgliedern im Laufe der autopoietischen Optimierung sprechen. Deutlich wird diese Tatsache beispielsweise in Aufstellung 9, wo „die Studentinnen“ das Lernen als das Zentrale im System bezeichnen: „Das Lernen ist eigentlich das, das Zentrale um das sich alles dreht.“ (S. 6, Z. 155f.). Und fügen weiters hinzu: „(...) ich empfinde, dass das Lernen das ist was wir alle, also was die Lehrenden vermitteln wollen und die Studenten praktisch machen sollen.“ (S. 9, Z. 234f.).

Zu einer ähnlichen Ansicht kommen die Studenten in Aufstellung 5 (S. 11, Z. 265f.): „Das Lernen ist nahe bei mir, weil das ist quasi ein Prozess für den dann eigentlich ich zuständig bin.“

Schließlich kommen die Lehrenden in Aufstellung 16 zur Erkenntnis, dass „(...) es nicht ausschließlich in der Hand eines Lehrenden liegt den Stoff näher zu bringen, sondern in der Bereitschaft zu erkennen, da ist etwas zu lernen und wie immer ich mir das dann aneigne, es entlastet sozusagen auch den Lehrenden in seiner Rolle bis zu einem gewissen Grad.“ (S. 12, Z. 510 - 513).

3.3.6 VERTRAUEN/SICHERHEIT

Definition der Kategorie: Der hohe Grad an Gewissheit, sich auf jemanden/etwas einlassen zu können, erzeugt großes Empfinden von Sicherheit und damit großes 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. Im Falle von Misstrauen, kann jedoch auch der Drang, mehr über etwas/jemanden wissen zu wollen, impliziert sein.

Zur Kategorie „Vertrauen & Sicherheit“ zeichnet sich ein eindeutiges Bild ab: ohne die vertrauten Lernmethoden gerät das Lernsystem aus dem Gleichgewicht, die AkteurInnen fühlen sich unsicher und es fällt ihnen schwer, sich auf die neue Lernmethode PBL einzulassen. Vor allem für die Lehrenden ist ein Lernsystem ohne vertraute Lernmethoden nicht vorstellbar - sie erhalten durch die vertrauten Lernmethoden die nötige Sicherheit. Dieser Aspekt geht aus allen Aufstellungen hervor, indem die Lehrenden die Nähe zu den vertrauten Lernmethoden suchen und auch umgekehrt. Auch Metaphern, wie beispielsweise in Aufstellung 2 und 7 lassen diese Rückschlüsse zu. So empfinden die Lehrenden die Nähe zu den vertrauten Methoden als „(...) sehr stimmig, sehr wohl. Zuhause so ein bisschen.“ („Lehrende“, A2, S. 7, Z. 265). Und in Aufstellung 7 bezeichnen sie die vertrauten Methoden sogar als ihren „Anker“ („Lehrende“, A7, S. 8, Z. 220). Darüber hinaus fühlen sich die Lehrenden durch die vertrauten Lernmethoden auch geschützt - häufig vor PBL oder den Studierenden (siehe A5, S. 10, Z. 246).

Aber nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende - insbesondere die Studenten - verspüren Sicherheit durch die vertrauten Lernmethoden wie in Aufstellung 7 beispielsweise die Studenten artikulieren: „die Studenten brauchen die vertrauten Lernmethoden also ganz stark (...)“ (A7, S. 9, Z. 236f.).

Unbehagen bei den Systembestandteilen löst häufig die neue Lernmethode PBL aus und insbesondere die vertrauten Lernmethoden fühlen sich durch PBL irritiert, verunsichert und bedroht, wie es beispielsweise in Aufstellung 2 und 8 geäußert wird. „Die vertrauten Lernmethoden“: „Also mich irritiert ein bisschen die neue

Lernmethode.“ (A2, S. 7, Z. 255); „...[ich] wollte mich irgendwie nicht zu nah an die neuen Lernmethoden“ (A8, S. 6, Z. 150).

Im Rahmen der Interpretation stellte sich dieses Unbehagen oder Misstrauen jedoch nicht gegenüber PBL an sich heraus, sondern vielmehr gegenüber dem Aspekt „des Neuen“. Neues wird leichter akzeptiert, wenn es mit traditionellen Lernmethoden einher geht und nicht völlig von außen implementiert wird. Daraus lässt sich schließen, dass „das Neue“ auch „das Vertraute“ braucht und „das Neue“ alleine Unsicherheit im System erzeugt. Damit sich „das Neue“ allerdings entwickeln kann, muss sich „das Vertraute“ auch öfters zurücknehmen. Außerdem braucht „das Neue“ seine Zeit und muss dementsprechend eingeführt werden - das heißt, die AkteurInnen im System benötigen mehr Wissen über die neue Lernmethode PBL und welcher Nutzen dahinter steckt. So fällt es ihnen häufig leichter, sich darauf einzulassen. Abgesehen davon sollte im Zuge der Einführung einer neuen Lernmethode kein Zwang zur Verwendung der neuen Lernmethode entstehen, damit sich die Bereitschaft dafür positiv entwickeln kann.

3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Alles in allem zeigt sich, dass im Lernsystem der FHWien-Studiengänge der WKW noch ein stärkerer Bezug zum Lernen bei Studierenden, aber auch bei Lehrenden geschaffen werden muss. Lernen funktioniert nicht mit Zwang, sondern ist eine Frage der Selbstverantwortung und freiwilligen eigenen Entscheidung. „Die vertraute Lernmethoden“ und die neue Lernmethode ermöglichen das Lernen und bilden zu dritt einen Pool, aus dem geschöpft werden kann. Die Bereitschaft dazu muss jedoch von den Studierenden und Lehrenden kommen.

Die neue Lernmethode PBL bekommt von verschiedenen Seiten Wertschätzung, vor allem Lehrende und männliche Studierende zeigen sich jedoch skeptisch. Im Laufe der autopoietischen Optimierung zeigt sich aber eine Tendenz der AkteurInnen zur Bereitschaft, sich auf PBL einzulassen. 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 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.

Die machtvolle Position des/der Lehrenden wird in wenigen Fällen als fördernd, in den meisten Fällen jedoch als Hemmnis für das Lernen empfunden. Auch die fehlende Gleichberechtigung zwischen Studenten und Studentinnen führt zu Konflikten, die sich negativ auf das Lernen auswirken.

Abschließend wird noch einmal getrennt auf die hinderlichen sowie förderlichen Aspekte eingegangen.

3.4.1 HINDERLICHE ASPEKTE ZUR GESTALTUNG DER LERNKULTUR

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

Ad 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 Impulse und Aktionen.

Ad 2. Die Anfangsbilder zeigen Spannung und Konfrontation, die durch Aussprachen und Gegenüberstellungen sichtbar werden und dadurch gelöst werden können. Gleichzeitig weisen die sehr hohe Zahl an weiblichen Teilnehmerinnen am Forschungsprojekt prinzipiell und die Tendenz zu harmonischen Kreisstrukturen bei den Endbildern auf die Indikation,

dass Lernen grundsätzlich mit vermeintlich weiblichen Eigenschaften verbunden ist. Als Beispiel: Lernen ist im Wesen ein Miteinander und braucht kein Dominanzverhalten einzelner AkteurInnen, insbesondere nicht der Lehrenden.



Abb. 6: Beispielhaftes Endbild der Aufstellungen eines partnerschaftlichen Systems

- Ad 3.** Das Lernsystem ist 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 gepushte Veränderungen verursachen Reaktanz.
- Ad 4.** „Das Lernen“ ist keine aktive, sondern eine passiv resultierende Größe, d.h. 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 des Lernsystems. Durch die Selbstoptimierung des Lernsystems (Autopoiesis) wurde sichtbar, dass die Systeme durchweg zu einem nicht-machtzentrierten und partnerschaftlichen Miteinander tendieren. Demgegenüber stehen das menschliche Verhalten und die individuelle Machtausübung vor allem der Lehrenden (Interventionen), die dieser

egalitären Ordnung entgegenwirken. Die oben angeführten Lernhemmnisse organisationalen Lernens wurden u.a. bereits durch SENGE (2006, S. 28ff.) beschrieben:

- » *Ich bin meine Position*: die Schwierigkeit des Individuums aus dem Herauslösen aus den angestammten Rollen und Systemen.
- » *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 langsam erhitzt wird, sodass der Frosch nicht erschrocken wird, dann bleibt er ganz ruhig sitzen.
- » *Mythos vom Managementteam*: An vorderster Front kämpfen intelligente, erfahrene Führungskräfte, die den Anschein eines zusammenhängenden Teams wahren und alles vermeiden, was sie persönlich in ein schlechtes Licht bringen könnte (Meidung von Unstimmigkeiten, Abwürgen von Vorbehalten etc.).

3.4.2 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.

- Ad 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 (z.B. vorbereitende Workshops, Vorträge, Informationen, Broschüren, Videos etc.).
- Ad 2.** Es braucht individuellen (Frei-)Raum und (Zeit-)Ressourcen für das Ausprobieren und das Zulassen der neuen Methode und ein Zulassen von Fehlern und Misserfolgen. Testumgebungen an Instituten im Rahmen von

existierenden Lehrveranstaltungen und offene PBL Sessions haben sich hierbei als günstig erwiesen.

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

4 Kritische Würdigung

Das Projekt arbeitet an der Gestaltung der Lernkultur einer Hochschule. Lernkultur ist immer auch direkt mit Gesprächs- und Konfliktkultur verbunden, so dass 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 schwierig, über die methodische Diskussion hinaus eine offene und dialogische Inhaltsdiskussion zu führen. Aus Sicht der AutorInnen zeigen sich symptomatisch neben der Sachebene auch die Herausforderungen im Umgang mit der „sensiblen“ Kommunikation der teilweise kritischen Ergebnisse. Einen Weiterentwicklungsbedarf bei Lehrenden zu diagnostizieren, zu kommunizieren und ihre Bereitschaft für die Mitwirkung zu gewinnen, stellt sich als zentrale Herausforderung der Veränderung der Lernkultur dar, 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. 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 und damit das Lernen insgesamt in den Vordergrund rücken würden, dann wären die Lehrenden gezwungen, sich zurückzunehmen und Lernsettings demütiger zu beobachten und den Studierenden Raum für die eigenen Erfahrungen zu lassen. Zu erwähnen sind aber auch die Widerstände Studierender gegenüber der Einnahme einer aktiveren, gestalterischen Rolle im Lernprozess.

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. 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.

Um die Interventionen bei den Aufstellungen gering zu halten, die in der Forschung allgemein als problematisch einzuschätzen sind, wurde auf eine autopo-

eitische Steuerung der Aufstellung hingewirkt, in der es nur die per Drehbuch verteilten 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 Forschungsprojekt 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.

5 Literaturverzeichnis

- Flick, U.** (2007). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friedrichsmeier, H., Mair, M., Brezowar, G.** (2011). Fallstudien: Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele. 2. Auflage. Wien: Linde.
- Heyse, V., Erpenbeck, J.** (Hrsg.) (2007). Kompetenzmanagement. Münster (u.a.): Waxmann Verlag.
- Kohlhauser, M., Assländer, F.** (2005). Organisationsaufstellungen evaluiert – Studie zur Wirksamkeit von Systemaufstellungen in Management und Beratung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Mayring, P.** (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research. Band 1, Nr. 2, Art. 20: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>, Stand vom Februar 2009
- Mayring, P.** (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz 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 Poeschel.
- Spitzer, M.** (2006). Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 1. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- von Foerster, 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.

AutorInnen

Diplom-Betriebswirt (FH) Dirk Unterschemmann

Seit 2006 beschäftigt sich Herr Unterschemmann mit dem Lernen über das Lernen und ist vor allem konstruktivistischen Lernmethoden zugetan, die den lernenden Menschen in den Mittelpunkt des Prozesses stellen. Er arbeitet mit Aufstellungskontexten in beruflichen Umgebungen, um Ordnung und Beziehungen in Teams zu beleuchten. Seit 01.07.2010 leitet Herr Unterschemmann das Stadt Wien Kompetenzteam für Problem Based Learning der FHWien-Studiengänge der WKW.

Mag.^a Pia Lindner, Bakk. phil.

Pia Lindner studierte Soziologie (geistes- und kulturwissenschaftlicher Zweig) an der Universität Wien. Ihr Hauptaugenmerk galt dabei insbesondere den Bereichen „Sozialstruktur und soziale Ungleichheit“ sowie „Arbeitsmarktforschung“. Nach dem Studium stieg sie in die Erwachsenenbildung ein, wo sie bereits mit neuen Lernmethoden in Berührung kam. Seit 01.07.2010 ist Pia Lindner als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Stadt Wien Kompetenzteam für Problem Based Learning der FHWien-Studiengänge der WKW tätig und forscht im Rahmen dessen zu neuen Lehr- und Lernmethoden.

Mag.^a Elke Rajal

Elke Rajal studierte Politikwissenschaft mit einem Schwerpunkt auf Politische Bildung. Seit 2009 ist sie als Trainerin in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Darüber hinaus hat sie bei diversen Forschungsprojekten mitgearbeitet. Seit 01.07.2011 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Stadt Wien Kompetenzteam für Problem Based Learning der FHWien-Studiengänge der WKW.

Impressum:

Stadt Wien Kompetenzteam für Problem Based Learning

www.fh-wien.ac.at/pbl

pbl@fh-wien.ac.at

Copyright:

© 2011 Stadt Wien Kompetenzteam für Problem Based Learning



Stadt Wien Kompetenzteam für

**PROBLEM BASED
LEARNING**

Studie des Stadt Wien Kompetenzteams für Problem Based Learning

Abbildung eines Lernsystems zur Gestaltung von Lernkultur

www.fh-wien.ac.at/pbl

FHWien-Studiengänge der WKW

Stadt Wien Kompetenzteam für Problem Based Learning

Währinger Gürtel 97, A-1180 Wien | 6. Stock, Raum B649

Tel.: +43 (1) 476 77-5878 | e-Mail: pbl@fh-wien.ac.at