

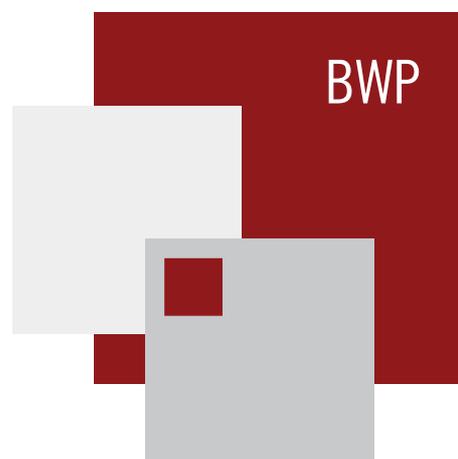
Christina Kohnert, Sabine Peters

Systemische Visualisierung

Potenziale einer neuen didaktischen Methode

2015

ISSN 1864-3485



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
1 Einleitung	1
2 Ziel der Ausführungen	2
3 Systemische Visualisierung	4
3.1 Systemische Strukturaufstellungen nach I. SPARRER und M. VARGA VON KIBÉD	5
3.1.1 System, Struktur und der Strukturebenenwechsel.....	7
3.1.2 Repräsentanten und repräsentierende Wahrnehmung	8
3.1.3 Aufstellung als Sprache.....	9
3.1.4 Anordnungsgrammatik der systemischen Strukturaufstellung	11
3.1.5 Aufstellungsverfahren als natürliche Methode	14
3.2 Systemaufstellungen in Forschung und Lehre.....	15
3.3 Methode der systemischen Visualisierung	17
4 Warum Metaphern?	20
4.1 Ursprung und Herkunft.....	20
4.2 LAKOFF und JOHNSON.....	22
4.2.1 Strukturmetaphern	25
4.2.2 Orientierungsmetaphern	25
4.2.3 Ontologische Metaphern	27
4.2.4 Personifikationen.....	28
4.2.5 Metonymie	29
4.3 MORGAN	30
5 Warum Narration?	32
6 Zwischendurch: Welche Verbindung gibt es zwischen der systemischen Visualisierung, Metaphern und Narrationen?.....	38
7 Das Lernfeldkonzept als Referenz für die Erarbeitung eines Analyserahmens.....	42

7.1	Zu fördernde Kompetenzen im Lernfeldkonzept	43
7.2	Didaktische Kategorien des Lernfeldkonzepts	45
7.2.1	Wissenschaftsorientierung	46
7.2.2	Situations- und Problemorientierung	47
7.2.3	Handlungsorientierung	49
7.2.4	Exemplarik	51
7.2.5	Ganzheitlichkeit	52
7.2.6	Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung	54
8	Systemische Visualisierung im Lernfeldkonzept.....	55
8.1	Wissenschaftsorientierung und systemische Visualisierung	55
8.2	Situations- sowie Problemorientierung und systemische Visualisierung.....	59
8.3	Handlungsorientierung und systemische Visualisierung.....	64
8.4	Exemplarik und systemische Visualisierung	66
8.5	Ganzheitlichkeit und systemische Visualisierung	68
8.6	Arbeits- und Geschäftsprozesse und systemische Visualisierung.....	69
9	Ausblick	71
	Literaturverzeichnis.....	75

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Von der Skulpturarbeit zur systemischen Visualisierung – Ein Überblick	4
Abbildung 2: System versus Struktur	7
Abbildung 3: Wirkung von Winkeln	12
Abbildung 4: Anordnungsideen der Systemelemente.....	14
Abbildung 5: Positionierungen einer systemischen Visualisierung.....	18
Abbildung 6: Metapher als Gleichung plus einer Ungleichung, eigene Darstellung.	23
Abbildung 7: Dimensionen der Handlungskompetenz.....	43
Abbildung 8: Vollständige Handlung.....	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verhältnis von Sprache, abgebildetem System und Systemischer Strukturaufstellung (Quelle: in Anlehnung an WRESNIK 2006, 119)	10
Tabelle 2: Tropen der klassischen Rhetorik.....	21

Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
d. i.	das ist
et al.	et alia (und andere)
etc.	et cetera
f.	folgende/-r
ff.	fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
i. e. S.	im engeren Sinn
i. w. S.	im weiteren Sinn
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite
p. a.	per anno
s.	siehe
s. o.	siehe oben
SySt	Systemische Strukturaufstellung
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

1 Einleitung

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ (PANTER 1926, 75).

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und damit einhergehend wandelnder fachlicher Anforderungen erhalten methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung eine zunehmende Bedeutung. Es rücken v. a. teilnehmerorientierte Lernmethoden in den Fokus. Aus einer konstruktivistischen Sicht des Lernens können Methoden bzw. Lehr-Lern-Arrangements Lernen ermöglichen, aber nicht gewährleisten. Lernen ist ein überwiegend selbst organisierter Aneignungsprozess von Individuen. Die Lerninhalte können entsprechend nicht „vermittelt“ werden. Vielmehr sind Methoden zu wählen, die es u. a. zulassen, dass die Voraussetzungen des Lernenden¹ berücksichtigt werden, ein Austausch mit anderen möglich ist, kulturelle Besonderheiten und Lebenserfahrungen in das Lernen einbezogen werden und das selbstständige Denken der Lernenden angeregt wird. Es gibt unzählige Möglichkeiten, den Lernprozess anzuregen, zu begleiten und zu reflektieren (vgl. FISCHER/HAHN 2008, 1 ff.). In dieser Arbeit wird der Fokus auf die systemische Visualisierung gelegt, eine „neue didaktische Methode für alle Disziplinen“ (MÜLLER-CHRIST 2015a, 1).

Schon TUCHOLSKY hat in seinem Aufsatz „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ (Panter 1926) die Kraft der Bilder herausgestellt. TUCHOLSKY bezieht seine Ausführungen auf die Fotografie und zeigt auf, was ein Foto zu enthüllen vermag und wie es auf die Gefühlswelt der Betrachter wirkt (vgl. PANTER 1926, 75). Eben diese Kraft von Bildern macht sich die Methode der systemischen Visualisierung zunutze. Die Arbeit mit Bildern hat das große Potenzial, dass innerhalb von kurzer Zeit mehr Informationen transportiert werden als bei einem Vortrag oder bei einem Text.

Da zweidimensionale Bilder, wie Fotos oder Videos, auch Informationen enthalten, die für den Lernerfolg nicht von zentraler Bedeutung sind, verwendet die systemische Visualisierung dreidimensionale Raumbilder, die die Beziehungen zwischen Elementen eines Systems darstellen. Personen werden hierbei als Stellvertreter für diese Elemente im Raum aufgestellt. In ganz unterschiedlichen Disziplinen werden Beziehungen zwischen Elementen eines Systems betrachtet und untersucht. Das Anliegen der Methode der systemischen Visualisierung ist es, die Verbindungen zwischen den Elementen und der Wirkungsweise dieser auf andere Ele-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf (wo möglich) eine neutrale Form bei der Geschlechterbezeichnung gewählt und auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet. Bei allen Bezeichnungen, die sich in dieser Arbeit auf Personen beziehen, impliziert die Formulierung beide Geschlechter.

mente und das System aufzuzeigen. Beziehungen werden vom Lehrenden visualisiert, gemeinsam mit den Lernenden diskutiert und reflektiert (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1 f.).

Die Methode geht dabei auf die Systemaufstellung zurück, die ihren Ursprung in der Familientherapie hat (vgl. REICH 2003a, 1, 12; 2003b, 1). Die systemische Visualisierung ist eine abgeschwächte Form der Systemaufstellung und bedient sich eines gedanklichen Drehbuchs, das der Lehrende vor der systemischen Visualisierung erstellt (vgl. MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S; MÜLLER-CHRIST o. o. S.).

2 Ziel der Ausführungen

Es besteht die Forderung nach einer beruflichen Bildung, die wirtschaftliche Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte einbettet. Des Weiteren gelten die Multiperspektivität und die Kontroversität als inhaltliche Prinzipien einer beruflichen Bildung, mit dem Ziel, die Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Gesellschaft und Wirtschaft zu befähigen (vgl. HEDTKE ET AL. 2010, 19).

Neben der Auseinandersetzung mit den Maßnahmen, die zur Erreichung dieser Forderungen nötig sind, bedarf es ebenfalls der Beschäftigung bzw. Analyse der einzusetzenden Unterrichtsmethoden (vgl. FISCHER 2009, 9), Methoden sind dabei allgemein als Organisations- oder Aktionsformen und Verfahren zu verstehen, mit denen zielgerichtete und organisierte Lernprozesse angeregt und gefördert werden können (vgl. ESSLINGER-HINZ ET AL. 2007, 149). Unter großen Methoden werden relativ geschlossene Konzepte erfasst, bei dem die Lernenden bestimmte Regeln und Schritte zu beachten haben. Techniken des Lernens und Lehrens werden hingegen als kleine Methoden beschrieben. Hierbei handelt es sich jedoch um eine Annäherung, da kleine Methoden durchaus in große Methoden umgewandelt werden können. Große Methoden, die ein selbst organisiertes Lernen ermöglichen, werden als komplexe Lehr-Lern-Arrangements bezeichnet (vgl. FISCHER/HAHN 2008, 1).

Durch die Auswahl von unterschiedlichen Methoden, z. B. innerhalb einer Unterrichtseinheit, werden vielfältige Zugänge zum Lernen geschaffen. Es sind dabei v. a. teilnehmerorientierte und lernaktive Methoden zu favorisieren, um einen Lernprozess überhaupt zu ermöglichen (vgl. FISCHER/HAHN 2008, 1). Damit wird die Auswahl der Methoden als „absichtsvoll und professionell zu gestaltende Bedingung“ (FISCHER/HAHN 2008, 1) angesehen.

Das Ziel dieser Arbeit ist daher, die Potenziale der didaktischen Methode der systemischen Visualisierung aufzeigen – und dies vor dem Hintergrund, dass sie metaphorische und narrative Elemente beinhaltet und eine abgeschwächte Variante der Systemaufstellung ist. Narrative

Elemente bedeutet dabei, dass Erläuterungen während des Visualisierens erfolgen, während metaphorische Elemente darauf hinweisen, dass unsere Alltagssprache mit Raummetaphern durchzogen ist (vgl. Kapitel 4) und in der systemischen Visualisierung mit einer transverbale Raumsprache, Erläuterungen und dreidimensionalen Raumbildern diese Metaphern „vor Auge“ (und Ohr) geführt werden und in einem besseren Verständnis resultieren.

Zunächst wird im folgenden Kapitel (3) die Methode der systemischen Visualisierung vorgestellt. Hierfür erfolgen Ausführungen zur Methode der Systemaufstellung, da es sich bei der systemischen Visualisierung, wie bereits erwähnt, um eine abgeschwächte Variante der Systemaufstellung handelt. Anschließend werden im 4. und 5. Kapitel Metaphern und Narration vorgestellt. Im 6. Kapitel wird ein Zwischenfazit vor dem Hintergrund folgender Thesen gezogen:

- Die Methode der systemischen Visualisierung beinhaltet ein narratives Vorgehen.
- Es sind metaphorische Elemente in der Methode der systemischen Visualisierung enthalten.

Um die Potenziale der systemischen Visualisierung aufzuzeigen, wird im 7. Kapitel ein Analyseraster entworfen, das sich an der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule* (KMK 2011) orientiert. Dies ist deshalb der Fall, da die Richtlinien die Arbeitsgrundlage für den Lehrenden bilden, der wiederum die von Arbeitsgruppen in den Schulen in einem diskursiven Prozess erstellten Inhalte der Unterrichtseinheiten (vgl. dazu bspw. SLOANE 2003) methodisch ausgestaltet, und zwar u. a. den jeweiligen Inhalten entsprechend (vgl. FISCHER/HAHN 2008, 1).

Aus den Ausführungen werden sechs didaktische Prinzipien abgeleitet, die zunächst einzeln vorgestellt und diskutiert werden. In einem weiteren Schritt (Kapitel 8) werden die Potenziale der systemischen Visualisierung vor dem Hintergrund von Narration und Metaphern sowie unter Bedachtnahme der Tatsache, dass es sich bei der Methode um eine abgeschwächte Variante der Systemaufstellung handelt, herausgearbeitet. An dieser Stelle fließen ebenfalls die Erkenntnisse aus dem Zwischenfazit ein. Abschließend erfolgt eine Abschlussbetrachtung und ein Ausblick, in dem auch auf Herausforderungen bei dem Einsatz der Methode eingegangen wird.

3 Systemische Visualisierung

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der systemischen Visualisierung um eine neue didaktische Methode, und zwar um eine abgeschwächte Variante der Systemaufstellung, mit der jeder Lehrende arbeiten kann (vgl. MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.). Daher wird im Folgenden zunächst auf die Systemaufstellung näher eingegangen, um im Anschluss die systemische Visualisierung zu betrachten und davon abzugrenzen.

Die Methode „Systemaufstellung“ hat ihre Ursprünge in der Familientherapie. Sie stellt eine Erweiterung der Skulpturarbeit dar, die bereits 1965 von der US-amerikanischen Familientherapeutin VIRGINIA SARTIR (1916–1988) entwickelt wurde (vgl. REICH 2003a, 1, 12; 2003b, 1). Als „Grundlage aller weiteren Aufstellungsarten“ (REICH 2003a, 1) gilt das Familienstellen nach BERT HELLINGER, dessen Ansatz jedoch eher als phänomenologisch orientiert bezeichnet werden kann und nicht so sehr als konstruktivistisch. Eine Systemaufstellung, die in unterschiedlichen Bereichen auch außerhalb der Familientherapie angewendet werden kann, ist die von den Entwicklern INSA SPARRER und MATTHIAS VARGA VON KIBÉD bezeichnete Methode der „Systemischen Strukturaufstellung“², die den systemischen-konstruktivistischen Verfahren zugeordnet werden kann (vgl. REICH 2003a, 1, 20, 22).

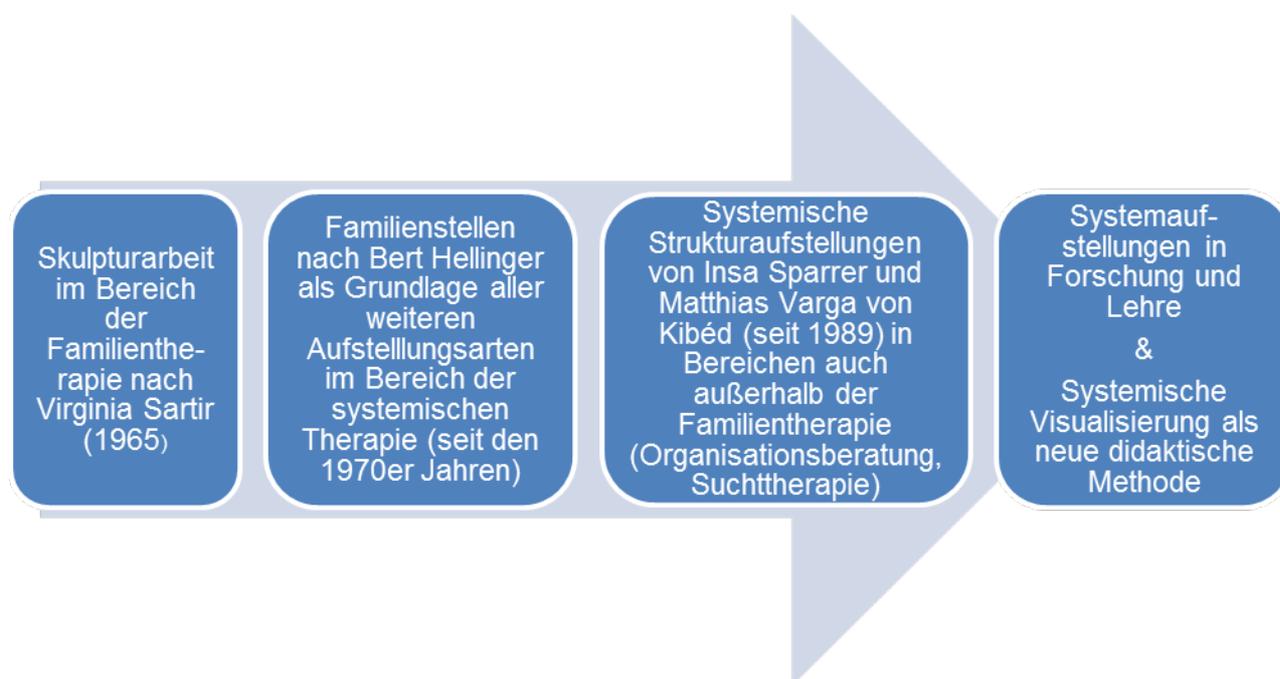


Abbildung 1: Von der Skulpturarbeit zur systemischen Visualisierung – ein Überblick

Quelle: eigene Darstellung, Daten entnommen aus REICH 2003a, 1; MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.; SPARRER 2002, 99; MAYER 2015, 33

² Bei der Systemischen Strukturaufstellung und SySt handelt es sich um eingetragene Markenzeichen (vgl. SPARRER 2009, 7). Daher werden sie im weiteren Textverlauf als Eigennamen behandelt.

Bei der Skulpturarbeit von SARTIR handelt es sich um ein statisches Verfahren, bei der ein Klient aus Rollenspielern eine Skulptur der eigenen Familie baut. Die Rollenspieler werden vom Klienten mit Haltungen und Gesten, die typisch für das ihnen entsprechende Familienmitglied sind, aufgestellt. Weiterhin werden ihnen Sätze vom Klienten vorgegeben. Nachteil dieser Methode ist, dass den Rollenspielern sehr viele Informationen vom Klienten vorgegeben werden und daher zwischen der gespielten und der repräsentierenden Rolle schwer unterschieden werden kann (vgl. SPARRER 2002, 101 f.).

Bei dem Familienstellen nach HELLINGER wird u. a. auch mit einer repräsentierenden Wahrnehmung von Repräsentanten gearbeitet (vgl. SPARRER 2002, 103; s. zu dieser Thematik der repräsentierenden Wahrnehmung auch Ausführungen in Kapitel 3.1 und 3.1.2). Jedoch gibt es auch eine ganze Reihe von Unterschieden, die SPARRER in einer Übersicht zusammenfassend gegenüberstellt (vgl. SPARRER 2009, 58): Zum Ersten kann der Ansatz von Hellinger als phänomenologisch und jener von SPARRER und VARGA VON KIBÉD als konstruktivistisch orientiert bezeichnet werden. Zum Zweiten greift der Leiter in einer Familienaufstellung stark lenkend und deutend in den Prozess ein. Zum Dritten ist das Familienstellen nach HELLINGER um Eindeutigkeit bemüht, während die SySt Mehrdeutigkeit zulässt. Zum Vierten geht die SySt davon aus, dass eine Aufstellung nur kooperativ mit dem Klienten gelingen kann und Deutungen des Leiters keinesfalls zielführend sind (vgl. REICH 2003a, 1 f.; s. für eine ausführliche Gegenüberstellung auch SPARRER 2009, 58). Die SySt grenzt sich also deutlich von dem Familienstellen nach HELLINGER ab, in der „oft allein der Berater oder Therapeut die Aufstellung deutet, direktiv in sie eingreift und oft esoterisch verbrämte und moralisierende Interpretationen liefert“ (LINDEMANN 2015, 134).

An dieser Stelle soll nun auf das Konzept von SPARRER und VARGA VON KIBÉD näher eingegangen werden. Seit 1989 gibt es diese Methode, die von SPARRER und VARGA VON KIBÉD seitdem immer wieder weiterentwickelt wurde (vgl. SPARRER 2002, 99). Hierbei kamen sie zu Erkenntnissen, die auch für die Überlegungen der systemischen Visualisierung interessant und wichtig erscheinen und in einem nächsten Schritt dargestellt werden sollen.

3.1 Systemische Strukturaufstellungen nach INSA SPARRER und MATTHIAS VARGA VON KIBÉD

Zunächst soll an dieser Stelle der Begriff *systemisch* betrachtet werden. Als Modewort wurde dieser in den letzten Jahren an viele Interventionen, Therapeuten und sogar ganze Schulen beigefügt (vgl. WRESNIK 2006, 43). SPARRER und VARGA VON KIBÉD haben sich in systemischer Art und Weise damit auseinandergesetzt, was dieser Begriff zu bedeuten hat. Es wird hierbei keine Eigenschaftsbeschreibung vorgenommen (vgl. REICH 2003a, 22; WRESNIK

2006, 43). So kann man nicht sagen, das X (eine Methode, Intervention, Betrachtungsweise etc.) systemisch ist, sondern es wird betrachtet, in welcher Hinsicht etwas *systemischer als* etwas anderes ist. So kann man allenfalls sagen, dass z. B. eine Methode X hinsichtlich a *systemischer als* eine Methode Y in Bezug auf a ist. Laut SPARRER (vgl. SPARRER 2002, 400f.) ist das dann der Fall, wenn in ihr:

- „mehr Kontexte berücksichtigt werden,
- die Beobachtungsperspektive durchgehender nicht als absolut gegeben angesehen wird,
- mehr Perspektiven in Betracht gezogen werden und
- im höheren Maße Unterschiede statt Eigenschaften fokussiert werden und
- der Interaktionsbegriff vermehrt anstelle der Zuschreibung von Eigenschaften als Grundlage verwendet wird“ (SPARRER 2002, 401).

Systemisch ist also kein Prädikat für Theorien etc., sondern ein Komparativ. Wir müssen folglich nicht wissen, was *systemisch* bedeutet und können trotzdem verstehen, was *systemischer* meint (vgl. SPARRER 2002, 401).

In der Systemischen Strukturaufstellung werden, im Gegensatz zu bekannten Familienaufstellungen, verschiedenste Systeme unterschiedlichster Bereiche, wie Körpersysteme, Entscheidungsstrukturen und Ressourcen, aufgestellt. *Aufgestellt* heißt hierbei, dass (in der Regel; vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 98) Personen als Repräsentanten für ein Systemteil im Raum so angeordnet werden, dass die Beziehungsstrukturen der einzelnen Systemteile untereinander der Sichtweise des Klienten entsprechen. „Das aufgestellte Bild ist also“, so SPARRER, „eine Externalisierung eines inneren Bildes“ (SPARRER 2002, 99). Somit bietet die Systemische Strukturaufstellung die Möglichkeit, „Modelle, die wir uns von der Welt bilden, als sichtbare Bilder nach außen zu projizieren“ (DAIMLER 2015, 19).

Der maßgebliche Vorteil eines externalisierten Bildes ist, dass es so verändert werden kann, dass sich die Repräsentanten, die die einzelnen Systemteile verkörpern, anschließend wohler fühlen. Das derart entstehende *Lösungsbild* kann wiederum eine positive Rückwirkung auf die Problemsituation des Klienten haben (vgl. SPARRER 2002, 99).

Die Repräsentanten werden während des Umstellungsprozesses nach ihren Körperempfindungen und Gefühlen befragt (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 98 f.). Die natürliche Fähigkeit, dass Repräsentanten Gefühle und Körperempfindungen entwickeln und verbalisieren können, wird von SPARRER und VARGA VON KIBÉD mit dem Begriff der *repräsentierenden Wahrnehmung* belegt (vgl. DAIMLER 2015, 27 ff.). Diese Wahrnehmung wird bereits ab dem ersten Bild mit unterschiedsbezogenen Fragen, bspw. „Was hat sich für dich geändert, als du in dieses Bild gekommen bist, und was wurde anders, als die anderen dazukamen?“, gefördert (vgl. DAIMLER 2015, 30).

3.1.1 System, Struktur und der Strukturebenenwechsel

In einer Systemischen Strukturaufstellung werden *Strukturen* aufgestellt und *keine Systeme*. Daher bezeichnen SPARRER und VARGA VON KIBÉD ihre Arbeit auch Strukturaufstellungsarbeit und nicht Systemaufstellung (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010a, 15). „Das abzubildende System und das gestellte System einer SySt haben ihre Struktur gemeinsam, nicht die einzelnen Elemente“, führt SPARRER entsprechend aus. „Zwei Systeme können kein System gemeinsam haben, sondern nur eine Struktur“ (SPARRER 2010, 43).

So kann man bspw. bei vier in einem Raum angeordnet stehenden Personen nicht unterscheiden, ob sie eine Familie, ein Team oder ein Körpersystem darstellen. Was für uns sichtbar ist, ist die Struktur ihrer Beziehung: Wir sehen, ob jemand abseits steht, welche Person auf was ausgerichtet ist, ob sich die Personen sehen können und eventuell, an der Mimik, ob sie sich an ihrer Position wohlfühlen oder nicht. Allerdings entscheidet der Betrachter, wen die Elemente darstellen, da dies nicht zu erkennen ist (vgl. SPARRER 2010, 43). „Zwischen uns und die Welt tritt unsere Haltung und Verfassung, wir deuten die Welt gemäß unserer Einstellung“ (SPARRER 2010, 44).

Für den Klienten zeigt die Strukturaufstellung sein Thema und somit seine Geschichte. Für den Zuschauer kann dies eine ganz andere Geschichte sein. Die Geschichten haben eine gleiche Struktur – nicht jedoch den gleichen Inhalt. Die Annahme ist an dieser Stelle, dass es hierbei nicht *die* richtige Geschichte gibt und dementsprechend auch nicht *die* richtige Deutung (vgl. SPARRER 2010, 44). Jedoch gibt es „eine passende Struktur, die unterschiedlichen Deutungen gemeinsam ist und sie miteinander verbindet“ (SPARRER 2010, 44).

Den Unterschied zwischen Struktur und System veranschaulichen SPARRER und VARGA VON KIBÉD anhand eines Beispiels. In diesem geht es um einen Klienten K, der ein bestimmtes Diplom D als Ziel hat.

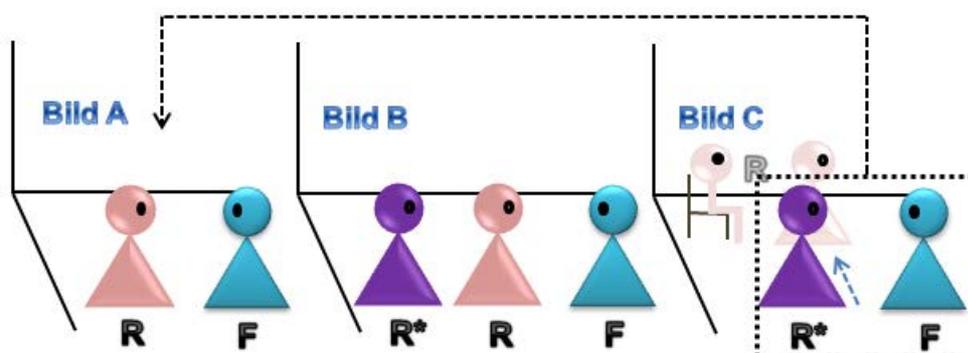


Abbildung 2: System versus Struktur

Quelle: eigene Darstellung, Daten entnommen aus SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 38

In der Aufstellung wird nun das Ziel durch einen Repräsentanten **R** dargestellt. Dieser steht dem Fokus **F** von **K** gegenüber (**Bild A**). Dass allerdings **R** nun exakt für dieses Diplom steht und nicht bspw. eher ebenso „den akademischen Berufswunsch des Vaters von **K** mitrepräsentiert“ (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 38), kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Es kann nun sein, dass **F** die Empfindung äußert, dass er das Ziel **R** als fremd wahrnimmt. Als Test kann an dieser Stelle der Repräsentant **R*** dazugestellt werden (**Bild B**), der das „wirklich eigene Ziel“ des Klienten widerspiegelt. Nun lässt man **R** langsam zur Seite treten und sich schlussendlich hinsetzen (**Bild C**). Im letzten Bild stehen sich also **R*** und **F** gegenüber. Diese beiden können genau den gleichen Abstand zueinander haben wie zuvor **R** und **F**. Dann ist die Struktur von Bild **C** genau die Gleiche wie in Bild **A**.

Jedoch können die Empfindungen des Fokus **F** und ebenso beim Klienten ganz anders und ressourcenreicher sein als zuvor. Auch wenn die Struktur gleich ist, ist das System, in dem nun das Erfolgsziel des Klienten nicht mehr mit dem des Vaters vermischt ist und somit nicht mehr auf die Ursprungsfamilie des Klienten Bezug nimmt, ein ganz anderes. In diesem Zusammenhang sprechen SPARRER und VARGA VON KIBÉD auch von Strukturebenenwechsel, was bedeutet, dass gleichzeitig mit verschiedenen Systemen gearbeitet werden kann, die eine gleiche Struktur aufweisen (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 38):

*„Wir sehen [...] Strukturaufstellungen nicht als Systemaufstellungen. Eine ‚Systemaufstellung‘ wird in der Regel als direkte Abbildung eines Systems verstanden, während die Strukturaufstellungen eher als mehrdeutige Resonanzen zu verstehen sind, also nur indirekte Abbildungen von Systemen leisten. Eine Fotografie als eine direkte Abbildung von **A** ist eben keine von **B**, falls **A** und **B** verschiedene Personen sind. Hingegen kann eine Metapher oder eine Lehrgeschichte – als ein indirektes Bild der Situation **A** – ebenso gut für **A** wie auch für eine von **A** verschiedene Situation **B** passen“ (SPARRER 2010, 45).*

3.1.2 Repräsentanten und repräsentierende Wahrnehmung

An dieser Stelle soll nun auf die Personen, die Systemteile repräsentieren, näher eingegangen werden. Diese werden, wie bereits aufgeführt, Repräsentanten genannt. Unter *Repräsentanten im weiteren Sinne* fallen hierbei nach SPARRER und VARGA VON KIBÉD alle aufgestellten Personen. Innerhalb dieser wird zwischen Orten, Repräsentanten (an dieser Stelle nun *Repräsentanten im engeren Sinne*) und freien Elementen unterschieden (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 199).

Orte zeichnen sich dadurch aus, dass sie, wenn sie aufgestellt worden sind, ihren Platz im Wesentlichen nicht mehr verändern. Freie Elemente dürfen sich, wie der Name auch schon suggeriert, frei und eigenständig während der Aufstellung bewegen, sodass diese nicht statisch bleibt. Repräsentanten i. e. S. werden nur durch den Therapeuten umgestellt (vgl. SPAR-

RER 2002, 129). Es sind die Repräsentanten i. e. S., die unterschiedsbezogene Fragen vom Leiter gestellt bekommen (vgl. SPARRER 2002, 103).

Die körperlichen und emotionalen Empfindungen, die als *repräsentierende Wahrnehmung* bezeichnet werden, sind ein charakteristisches Phänomen der Aufstellungsarbeit (vgl. REICH 2003a, 33). Diese Empfindungen der Repräsentanten sind nicht auf sie selbst, sondern auf das abgebildete System bezogen (vgl. SPARRER 2009, 13). Interpretieren oder eigene Meinungen äußern sollen die Repräsentanten nicht. Sie sollen sich ausschließlich auf die wahrgenommenen Unterschiede konzentrieren und diese nennen (vgl. SPARRER 2002, 103).

3.1.3 Aufstellung als Sprache

„Der Mensch besitzt die Fähigkeit Sprachen zu bauen, womit sich jeder Sinn ausdrücken läßt, ohne eine Ahnung davon zu haben, wie und was jedes Wort bedeutet. – Wie man auch spricht, ohne zu wissen, wie die einzelnen Laute hervorgebracht werden“ (WITTGENSTEIN, Tractatus logico-philosophicus 4.002, zitiert nach VARGA VON KIBÉD 2006, 15, Rechtschreibung im Original).

Aufstellungen werden von SPARRER und VARGA VON KIBÉD nicht als Methode verstanden, sondern als eine eigene Form der Sprache, die sie als eine *transverbale Sprache* bezeichnen (vgl. ROSNER 2012, 255; SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 90 f.). Es handelt sich hierbei aber nicht um *die* transverbale Sprache; es ist vielmehr eine Form von dieser (vgl. WRESNIK 2006, 118). „Wir sehen die Systemischen Strukturaufstellungen jetzt mehr denn je als eine Sprache statt als eine Methode“ (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010a, 13), schreiben SPARRER und VARGA VON KIBÉD in den einleitenden Worten zu ihrem Buch mit von ihnen gesammelten Artikeln zur Systemischen Strukturaufstellung. „In dieser Sprache werden gemeinsam mit der KlientIn Lösungen konstruiert und entdeckt sowie erlebbar gemacht“, führen sie weiter aus. „So, wie Probleme durch die Art und Weise, wie wir über ‚unsere Welt‘ sprechen, konstruiert werden, so beginnen wir in einem verbalen und transverbalen Dialog [...] mit unserer KlientIn Lösungen zu konstruieren, die ihre Probleme verschwinden lassen“ (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010a, 13, Rechtschreibung im Original).

Die transverbale Sprache der Systemischen Strukturaufstellung hat drei wesentliche Bestandteile. Sie ...

1. umfasst die verbale und nonverbale Sprache (die Körpersprache, wie Gestik und Mimik) und geht darüber hinaus (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91; SPARRER 2009, 19), da sie das Individuelle übersteigt und etwas erfasst, was sich zwischen Personen abspielt (vgl. SPARRER 2014, 8 f.). Bei der Körpersprache geht es deshalb vornehmlich um die sozialsymbolische Körpersprache. Die expressive Körpersprache drückt etwas über den Verwender selbst aus, hingegen werden bei der sozialsymboli-

schen Körpersprache Gesten zum Symbol für Gesprächsthemen (vgl. SPARRER 2010, 47);

2. hat als primäre Sprecherin Gruppen von Personen, die zusammen ein Modellsystem bilden. Der Sprecher dieser Sprache ist somit nicht die Einzelperson;
3. basiert auf der repräsentierenden Wahrnehmung (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91).

Prinzipiell lässt sich mit der Sprache über alles sprechen – gleiches gilt für die Systemische Strukturaufstellung. Mit ihr lässt sich jede beliebige Thematik aufstellen (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91). Eine „geeignete Grammatik schreibt uns schließlich keine Inhalte vor“ (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91). SPARRER und VARGA VON KIBÉD haben für die Anwendung der Systemischen Strukturaufstellung in verschiedenen Bereichen unterschiedlichste Formate entwickelt (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91; eine Übersicht über die häufigsten Formate von Strukturaufstellungen findet sich bspw. in DAIMLER 2015, 71 ff.).

Wie der Zusammenhang von Sprache, abgebildetem System und der Systemischen Strukturaufstellung aussieht, hat WRESNIK (2006, 119) in einer übersichtlichen Tabelle zusammengestellt:

Sprache	Abgebildetes System	SySt
Namen, Nominalphrasen	Systemelemente	Repräsentanten i. w. S.
Adjektive, Adverbien	Emotionen und Gefühle sowie Tendenzen zur Änderung	Körperempfindungen, deren Unterschiede und Tendenzen zur Änderung
Prädikate, Relationsausdrücke	Beziehungen zwischen zwei Systemelementen	Abstand, Winkel zwischen zwei Repräsentanten i. w. S.
Elementarsatz (als Verbindung zweier oder mehrerer Namen)	Beziehung zwischen zwei oder mehreren Systemelementen (Subsysteme)	Anordnung von zwei oder mehreren Repräsentanten i. w. S. (Subsysteme)
Satz (als Verbindung von Elementarsätzen durch logische Operationen)	Systemstruktur	Aufstellungsbild

Tabelle 1: Verhältnis von Sprache, abgebildetem System und SySt

Quelle: in Anlehnung an WRESNIK 2006, 119)

Zu *Prädikate* und *Relationsausdrücke* sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in einer Systemischen Strukturaufstellung Beziehungen durch Abstand und Winkel dargestellt werden. Deshalb wird für Beziehungen zueinander auch kein weiterer Repräsentant aufgestellt (vgl. WRESNIK 2006, 119).

Wenn man davon ausgeht, dass die Systemische Strukturaufstellung eine Sprache ist, können die verschiedenen Aufstellungsbilder als unterschiedliche Modalsätze aufgefasst werden, wobei das erste Bild einem Indikativsatz entspricht (vgl. WRESNIK 2006, 119; SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91). Die Wörter des Satzes werden von den Repräsentanten und den von ihnen geäußerten empfundenen Unterschieden gebildet. Diese entstehen durch die Art, wie die Anordnung der Repräsentanten vom Klienten erfolgt ist, und wird vom Gastgeber³ abgefragt (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91; SPARRER 2010, 47 f.). Zusammen ergeben die abgefragten empfundenen Unterschiede einen ersten Satz, der eine Aussage über die jetzige Situation gibt. Dieser Satz kann dann nur vom Klienten verifiziert werden. Dementsprechend sprechen Klient, Repräsentanten und Gastgeber zusammen in der Gruppe diese Sprache (vgl. SPARRER 2010, 48).

Die darauf folgenden Aufstellungsbilder entsprechen verschiedenen Konjunktivsätzen, da sie „den Möglichkeitsraum des im ersten Bild dargestellten Themas“ erkunden (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91). Die Intervention des Gastgebers ist in dieser Sprache ein Fragesatz (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91). Am Ende einer Systemischen Strukturaufstellung steht ein Lösungsbild B□ im sogenannten *aramäischen Modus*, der „die partielle Verwirklichung eines zukünftigen Ereignisses in der Gegenwart [ist] als Nachweis dafür, dass eine Möglichkeit wirklich besteht“ (WRESNIK 2006, 120). Diese Möglichkeit kann vom Klienten bereits gegenwärtig erlebt werden, wenn er sich selbst in das Bild stellt (vgl. SPARRER 2009, 21).

Insgesamt entspricht die Abfolge der Aufstellungsbilder „einer Erzählung. In dieser Hinsicht ist unser Verfahren“, so argumentieren SPARRER und VARGA VON KIBÉD, „auch den narrativen Ansätzen in der Therapie zuzuordnen“ (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2010b, 91).

3.1.4 Anordnungsgrammatik der systemischen Strukturaufstellung

Die Anordnung von Repräsentanten i. w. S. ist nicht vollständig untersucht. Durch Beobachtungen bei Systemischen Strukturaufstellungen haben SPARRER und VARGA VON KIBÉD *Fragmente einer Anordnungsgrammatik* gefunden, wobei es sich allerdings nicht um strikte Regeln handelt, sondern vielmehr um „relativ starke Tendenzen, deren Kenntnis den LeiterInnen von Aufstellungen für den praktischen Gebrauch heuristisch hilfreich ist“ (SPAR-

³ VARGA VON KIBÉD und SPARRER nutzen in vielen (jedoch nicht konsequent in allen) Ausführungen die Metapher des Gastgebers für den Leiter der Aufstellung. Selbst sagen sie hierzu: Wir „sprechen nicht von der LeiterIn, da die Metapher einer den Raum für die Veranstaltung vorbereitenden, gestaltenden und Schutz gewährenden GastgeberIn uns passender erscheint“ (SPARRER/VARGA von Kibéd 2010b, 91, Rechtschreibung im Original).

RER/VARGA VON KIBÉD 2014, 189, Rechtschreibung im Original). Zunächst soll an dieser Stelle die Wirkung von Winkeln dargestellt werden:

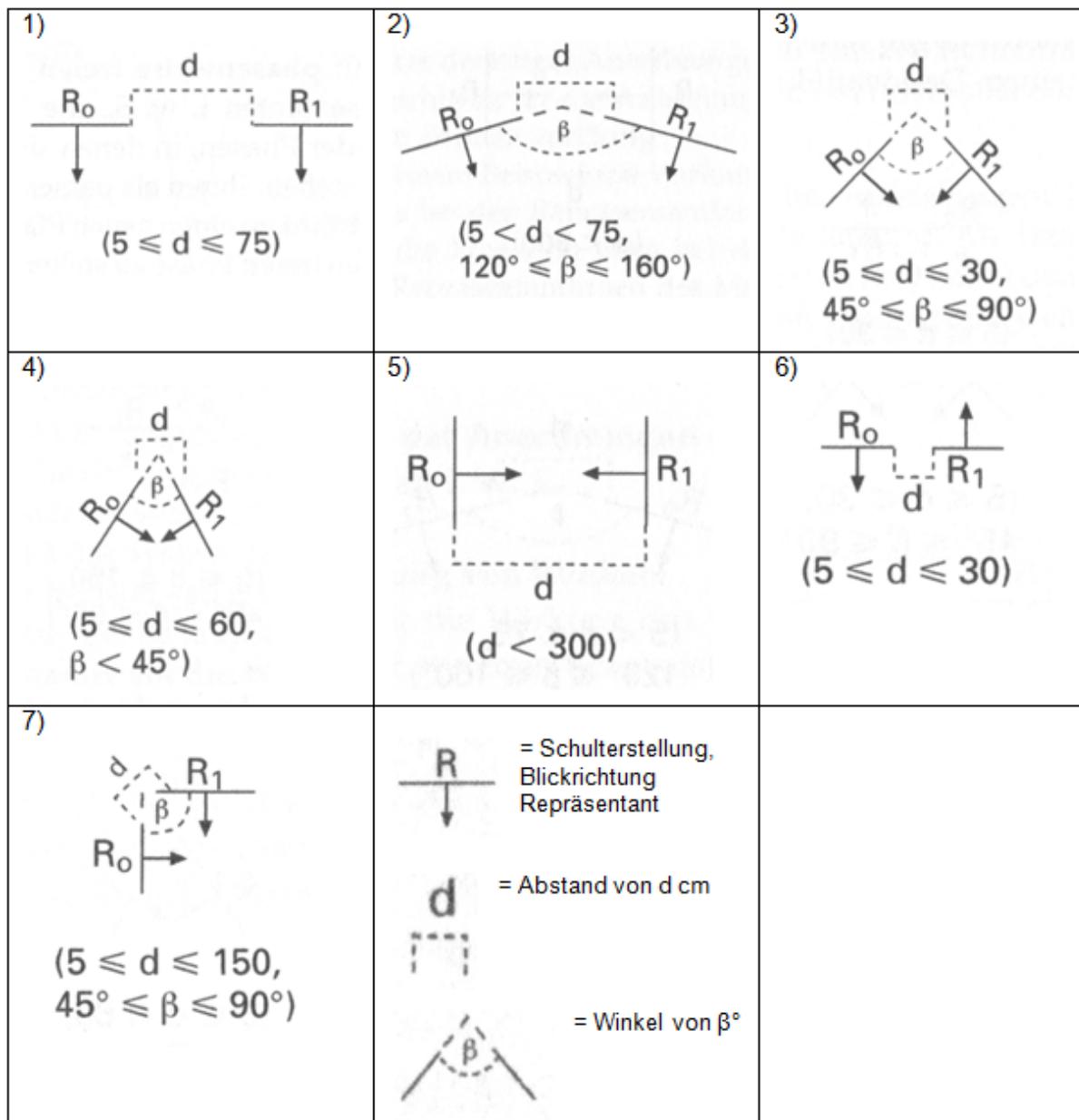


Abbildung 3: Wirkung von Winkeln

Quelle: in Anlehnung an SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 190 ff.

In **Bild 1** stehen R_0 und R_1 (diese Bezeichnung steht in den Bildern für Repräsentanten i. e. S.) prinzipiell unabhängig voneinander. Jedoch kann durch vorübergehenden Blickkontakt eine leichte gegenseitige Zugehörigkeitsempfindung hergestellt werden. Das Unabhängigkeitserleben wird aber zumeist aufgehoben, wenn $d < 5$ ist und sich somit R_0 und R_1 fast berühren.

Auf den Positionen in **Bild 2** ist parallel zu einem weiten Außenweltbezug von R_0 und R_1 ein klarer gegenseitiger Bezug zueinander möglich. Ändert sich dieser Winkel und es gilt $90^\circ < \square < 120^\circ$, wird der Außenweltbezug der Repräsentanten eingeschränkt.

Bei einer Anordnung wie in **Bild 3** erleben sich R_0 und R_1 als hauptsächlich aufeinander bezogen (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 190 f.), während in **Bild 4** die Stellung von R_0 und R_1 „zwischen einer Darstellung von Konfluenz und beginnender Konfrontation“ liegt (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 191).

Wenn sich R_0 und R_1 wie in **Bild 5** direkt gegenüberstehen, wird dies häufig als Konfrontation erlebt, selbst wenn die Distanz zwischen ihnen groß ist (s. auch Abbildung 4). In **Bild 6** stehen R_0 und R_1 „hochgradig ambivalent zueinander: zugleich nah und kontrovers“ (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 192).

Stehen R_0 und R_1 zueinander wie im letzten **Bild 7** und ist R_0 dem R_1 hierarchisch (bzw. auf gleicher Hierarchieebene) untergeordnet, so ist die Wirkung auf R_0 so, als würde R_1 die Anordnung kontrollieren bzw. überwachen (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 192).

Beispiele für allgemeine Anordnungsideen von Systemelementen sollen in der folgenden Abbildung dargestellt werden (die Entfernung wird an dieser Stelle bei der Zeichnung nicht berücksichtigt):

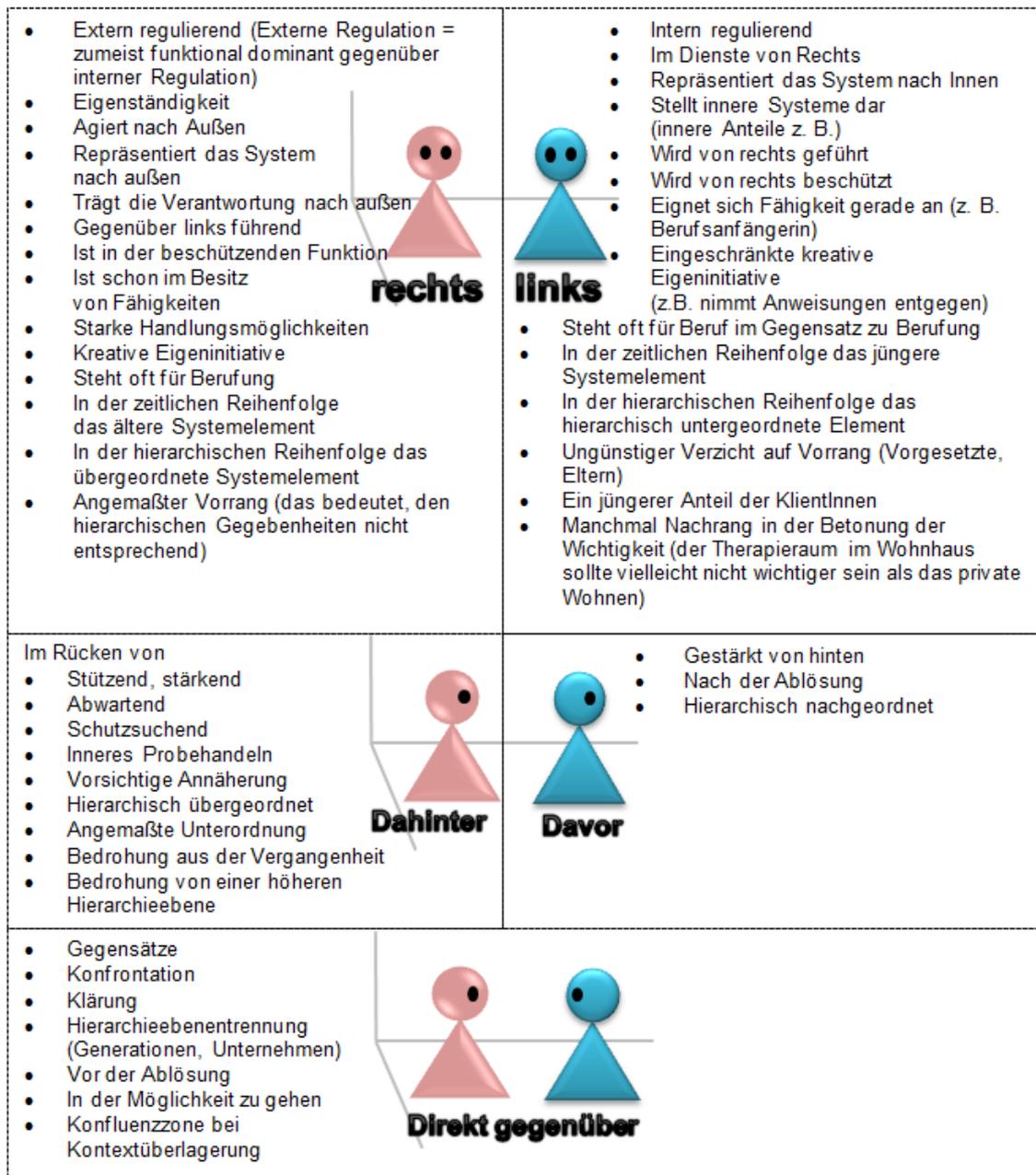


Abbildung 4: Anordnungsideen der Systemelemente

Quelle: eigene Darstellung, Daten entnommen aus DAIMLER 2015, 324 ff.; SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 193

3.1.5 Aufstellungsverfahren als natürliche Methode

Aufstellungsverfahren werden von SPARRER und VARGA VON KIBÉD als etwas ganz Natürliches gesehen. Auch unsere Alltagssprache ist durchzogen von Ausdrücken, die mit einer räumlichen Anordnung zu tun haben. Wir nutzen bspw. Ausdrücke wie „Sie stehen wirklich hinter ihm“. Dies kann in einer Aufstellung an Eltern erinnern, die im Lösungsbild hinter ihrem Kind stehen. Des Weiteren gestikulieren wir auch beim Sprechen häufig so, dass es an eine Aufstellung erinnert, z. B. wenn wir von einer Person sprechen und dabei die eine Hand heben und bei der Erwähnung einer zweiten Person die andere Hand hinzunehmen. So fungie-

ren *gewissermaßen* beide Hände als Repräsentanten für die zwei Personen. Als Letztes führen sie auf, dass wir auch im Arbeitsleben etwas repräsentieren. Dies geschieht in der Art und Weise, dass, wenn wir eine Stelle antreten, eine Funktion für die Gesamtorganisation steht. Diese Stelle können unterschiedliche Personen ausführen, und sie sind dementsprechend austauschbar – genau wie in einer Aufstellung ein Repräsentant durch eine andere Person ersetzt werden kann (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 143).

3.2 Systemaufstellungen in Forschung und Lehre

„Die systemische Aufstellungsarbeit hat in den letzten Jahren ohne Zweifel ihr Herkunftsland, die Familientherapie, verlassen“, wie VARGA VON KIBÉD feststellt, „und sich in einer Reihe anderer Gebiete anzusiedeln begonnen“ (VARGA VON KIBÉD 2000, 11). Dies gilt v. a. für den Organisationsbereich (vgl. VARGA VON KIBÉD 2000, 11). Jedoch bietet es sich ebenso an, die Methode der Systemaufstellung aus dem Organisationsbereich in die transdisziplinäre Forschung und Lehre zu übertragen (vgl. MÜLLER-CHRIST o. J., o. S.), auch wenn das „Lehrdesign mit der Methode der Systemaufstellung [...] noch neu“ ist und „nur von wenigen Lehrenden eingesetzt“ wird (MÜLLER-CHRIST 2015b, 8).

MÜLLER-CHRIST ist der Ansicht, dass die in Systemaufstellungen verwendete Raumsprache sich bspw. dazu eigne, sich in der transdisziplinären Forschung zu verständigen. Mit dieser Methode ließen sich Themen ohne den üblichen Verständigungsproblemen behandeln, wie dies in der Formal- und Textsprache der Fall sei (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015c, 2). Dadurch, dass die Raumsprache von Personen zumeist ähnlich verstanden wird, kann in kürzester Zeit in einen intensiven Dialog getreten werden (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015b, 12). Hierbei ist noch nicht erschlossen, welche Potenziale die transverbale Raumsprache für die Wissenschaft bietet. MÜLLER-CHRIST fängt an, diesen Weg in der systemischen BWL zu beschreiten (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015c, 2), die „einen breiten Blick auf das ganze wirtschaftliche Geschehen sucht und alle Akteurinnen und Akteure mit ihren Institutionen und Entscheidungsprämissen gleichzeitig in einer Raum-Zeit-Verdichtung zur Sprache bringen will“ (MÜLLER-CHRIST 2015c, 2 f.).

Ziele sind hierbei:

- das Visualisieren von Komplexität,
- das Analysieren von Beziehungsmustern
- und das Simulieren von Interventionen (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015c, 2).

Für MÜLLER-CHRIST ist „Nachhaltigkeit durch Systemaufstellungen lernen [seine] gegenwärtige innere Verortung“ (MÜLLER-CHRIST 2015c, 5). Ziel ist es, „zu nachhaltigen Organisatio-

nen in einem gesunden sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Umfeld“ (MÜLLER-CHRIST 2015c, 5) beizutragen.

Als eine Lehr-Lern-Methode ermöglicht es die auf einer Erfahrungsdidaktik (anstelle einer Belehrungsdidaktik) beruhende Systemaufstellung, komplexe Systemdynamiken und Sachverhalte zu erfassen. Anliegen des systemischen Lernens ist hierbei, den Kreislauf von Beziehungen sichtbar zu machen (also Beziehungen zu visualisieren), gemeinsam über diese zu reden und sie zu verstehen (vgl. MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.). Die Methode verspricht hierbei einen großen Mehrwert bei der „Vermittlung“⁴ von Kompetenzen und dem Verstehen und Erinnern von Inhalten der Wirtschaftsethik, Nachhaltigen Entwicklung und der allgemeinen Managementlehre“ (MÜLLER-CHRIST o. J., o. S.)

Wie beschrieben wurde, arbeitet die Systemaufstellung (Systemische Strukturaufstellung) mit der repräsentierenden Wahrnehmung. Um eine Aufstellung vorzunehmen, bedarf es daher einer Ausbildung zum zertifizierten Systemaufsteller (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015b, 8). In letzter Zeit gibt es erste Ansätze, diese Methode als didaktisches Instrument in der Lehre einzusetzen. Wenn mit Lernenden mit dieser Methode gearbeitet wird, stellen sie sich als Repräsentanten für bestimmte Systemelemente auf. Durch den Abstand zwischen ihnen und durch Blickrichtungen zeigen sie ihre Vorstellung darüber auf, wie die einzelnen Elemente zueinander in Beziehung stehen. Bei so einer Aufstellung gibt es kein Drehbuch, da mit den inneren Bildern der Lernenden gearbeitet wird. Durch die repräsentierende Wahrnehmung können die Lernenden Spannungsfelder von Systemen ganzheitlich durch Körperwahrnehmung erleben. In der Systemaufstellung wird dabei überwiegend auf die Prozessarbeit fokussiert. Durch gezielte Fragen des Aufstellungsleiters nach Empfindungsunterschieden der Repräsentanten sowie durch das Umstellen und Hinzunehmen oder Entfernen von Systemelementen lässt sich ein neues, „gutes“ System erzeugen (vgl. MÜLLER-CHRIST o. J., o. S.).

Die Repräsentanten sollen hierbei ausschließlich auf Körperempfindungen achten. Kognitive Denkleistungen sind nicht erlaubt, da sie das Wahrnehmen von Unterschieden behindern können (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015b, 8). „Mit Systemaufstellungen können auf diese Weise Deutungsangebote für Anliegensgeber/innen entwickelt werden, die das Ausgangsbild mit ihrer jeweils spezifischen Problemstellung aufstellen und die Elemente zuweisen“ (MÜLLER-CHRIST o. J., o. S., Rechtschreibung im Original).

⁴ An dieser Stelle ist eine Anmerkung zum Begriff *vermitteln* angebracht: Wir distanzieren uns von dem Terminus, da davon ausgegangen wird, dass sich diese Fähigkeiten nicht weitergeben lassen. Vielmehr sind Angebote zu machen, aufgrund deren Aneignungsprozesse gefördert werden können (vgl. Einleitung; s. aber auch bspw. FISCHER 1999b, 20).

3.3 Methode der systemischen Visualisierung

Da davon ausgegangen wird, dass viele Lehrende keine zertifizierte Ausbildung besitzen, um Systemaufstellungen durchführen zu können, wurde eine Methode entwickelt, die es erlaubt, trotzdem damit zu arbeiten. An dieser Stelle ist nicht mehr von der *Systemaufstellung* oder *Systemischen Strukturaufstellung* die Rede. In Anlehnung an MÜLLER-CHRIST wird im Folgenden von der *systemischen Visualisierung* gesprochen. Es handelt sich hierbei, wie bereits aufgeführt, um eine abgeschwächte Variante der Systemaufstellung, mit der jeder Lehrende arbeiten kann (vgl. MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.).

Durch diese Methode können komplexe und abstrakte Beziehungszusammenhänge mit den Lernenden als Stellvertreter visualisiert werden. Anhand dieses Bildes könnte der Lehrende seine eigene Sicht verschiedenster Beziehungen erklären. Anders als bei der Systemaufstellung, bei der der Fokus auf der Prozessarbeit liegt (vgl. MÜLLER-CHRIST o. J., o. S), arbeitet die Methode der systemischen Visualisierung ausschließlich mit dem „Sichtbarmachen von Beziehungen und deren Deutungsangeboten“ (MÜLLER-CHRIST o. J., o. S).

Bilder können wesentlich mehr Lerninhalte in kurzer Zeit transportieren als Texte oder gesprochene Wörter. Bei Fotos oder Videos handelt es sich allerdings um zweidimensionale Bilder. Durch die systemische Visualisierung lassen sich Beziehungen zwischen Elementen herstellen, da sie mit dreidimensionalen Raumbildern arbeitet (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1). Die „systemische Visualisierung basiert auf einem gedanklichen Drehbuch, welches der Lehrer zuvor erstellt“ (MÜLLER-CHRIST 2015a, 1). Hat man mit der systemischen Visualisierung schon Erfahrungen gesammelt, kann diese auch spontan durchgeführt werden.

Das Bild wird vom Lehrenden sukzessiv aufgebaut, sodass ein Raumbild entsteht, um das relevante Inhalte erzählt werden. Gemäß den Ausführungen von MÜLLER-CHRIST entstehen durch Aufbau und Erläuterungen ähnliche Spannungen, wie sie beim Geschichtenerzählen wahrgenommen werden können (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1 f.).

MÜLLER-CHRIST und HUBMANN schlagen folgendes Vorgehen bei der Methode vor:

- In der systemischen Visualisierung sollte mit höchstens sieben Elementen gearbeitet werden. Die zu betrachtenden Inhalte sollten vom Lehrenden nur insoweit zerlegt werden, dass die Lernenden nicht den Überblick verlieren, welcher Stellvertreter welches Element darstellt. (Um dem entgegenzuwirken, können den Stellvertretern auch Karten mit Bezeichnungen der Elemente um den Hals gehängt werden).
- Wie erwähnt, sollte das Bild sukzessiv aufgebaut werden. Das so entstehende Raumbild folgt dabei der Logik der transverbale Raumsprache. Dies bedeutet im Kontext

der systemischen Visualisierung, dass die Blickrichtungen der Elemente und die Orte, an denen sie sich befinden, von vielen Menschen gleichartig gedeutet werden.

- Während der Positionierung der Elemente sollte v. a. die Tiefe des Raumes genutzt werden. Die Elemente können dabei in unterschiedlichen Winkeln zueinander stehen, sich im Vorder- oder Hintergrund befinden oder nebeneinander platziert sein (vgl. MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.).

Da in einer systemischen Visualisierung mit dreidimensionalen Raumbildern gearbeitet wird, müssen von den Lernenden mehr Fragen beantwortet werden, als dies bei zweidimensionalen Bildern der Fall ist:

- Wie groß ist der Abstand zwischen den Systemelementen?
- In welche Richtung blicken sie?
- Zwischen welchen Elementen ergeben sich Spannungen?
- Welche Systemelemente sind eher stark, welche eher schwach (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015a, 35)?

Verstanden werden die verschiedenen Positionierungen dabei vorwiegend wie folgt:

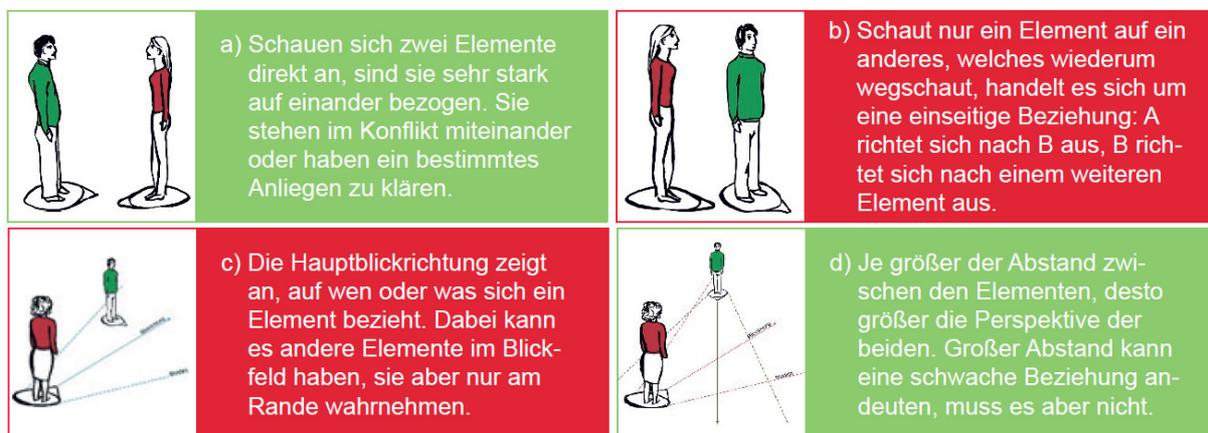


Abbildung 5: Positionierungen einer systemischen Visualisierung

Quelle: MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.

Systemische Visualisierungen bieten sich neben kleineren Einheiten auch als Bestandteil von größeren und längeren Unterrichtseinheiten mit eingeschlossenen Reflexionsprozessen mit den Lernenden an. Im Gegensatz zu der Systemaufstellung ist hier die kognitive Denkleistung der Stellvertreter explizit mitgefördert, nicht jedoch deren körperbezogene Wahrnehmung (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 2), mit der nicht gearbeitet wird. Jedoch werden gemäß MÜLLER-CHRIST und HUBMANN trotzdem Lerninhalte auf einem ganz anderen Niveau veranschaulicht, als dies bei anderen Methoden (z. B. einem Vortrag mit Hilfe einer Power-Point-Präsentation) der Fall ist (vgl. MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.). Unablässig ist für die

Arbeit mit der Methode jedenfalls, dass das behandelte Thema vom Lehrenden sicher beherrscht wird. Zur Nachbereitung ist es möglich, dass die systemische Visualisierung in einer Grafik zusammen mit weiteren Informationen aufgearbeitet wird (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1).

Es wird davon ausgegangen, dass die Methode der systemischen Visualisierung eng verzahnt ist mit Metaphern und Narration. Daher erfolgen in den nächsten Kapiteln zunächst Ausführungen über diese, um im Anschluss in einem Zwischenfazit den Zusammenhang zwischen Narrationen/Metaphern und der systemischen Visualisierung aufzuzeigen.

4 Warum Metaphern?

4.1 Ursprung und Herkunft

Der Begriff *Metapher* stammt aus dem Griechischen. *Meta* bedeutet „nach/hinter“ und *phérein* „tragen/bringen“ (vgl. GUSKI 2007, 18). *Metàphérein* heißt also „anderswo hintragen“ und *metaphora* „Übertragung“ (vgl. LINDEMANN 2015, 11). Die früheste und wohl auch bekannteste Definition der Metapher ist schon bei ARISTOTELES zu finden:

„Eine Metapher ist die Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf die andere, oder nach den Regeln der Analogie“ (ARISTOTELES 1982, 67, zitiert nach GUSKI 2007, 35).

Bei der Bildung einer Metapher wird in ARISTOTELES' Verständnis der eigentliche Begriff durch einen anderen ersetzt, der im Ähnlichkeitsverhältnis steht. Sie hat hierbei v. a. eine ornamentale Funktion, nämlich einen Text oder eine Rede zu verschönern. Deshalb sollte sie in Maßen verwendet werden, um nicht Gefahr zu laufen, etwas zu verschleiern oder die Klarheit einer Aussage zu beeinträchtigen. Genau an dieser Stelle setzt häufig in späteren Metaphern-Theorien die Hauptkritik an ARISTOTELES' Metaphern-Konzept an (vgl. GUSKI 2007, 35 f.). So wird argumentiert, dass nach seinem Konzept die Metapher „außerhalb der ‚normalen‘ Sprachverwendung“ (KRUSE ET AL. 2011, 81) liege und somit im absoluten Widerspruch zu Konzepten stehe, die die Metapher als realitätskonstruierendes Alltagsphänomen begreifen. Vorgebracht wird gegen diese Kritik, dass zu beachten sei, dass ARISTOTELES in seiner *Poetik* über einen spezifischen Bereich – nämlich die griechische Literatur und damit über die poetische Produktion von Metaphern – spreche und nicht über Sprache im Allgemeinen (vgl. GUSKI 2007, 38; KRUSE ET AL. 2011, 81). In seiner *Rhetorik* würde ARISTOTELES allerdings seine Ansicht der Metapher als schmückendes Beiwerk relativieren: Hier erkennt er an, dass „alle Menschen [...] in der Unterredung Metaphern, eigentümliche und allgemein gebräuchliche Ausdrücke“ (ARISTOTELES 1995, 70, zitiert nach GUSKI 2007, 38) verwenden und „die Metapher in grösstem [sic!] Umfang Deutlichkeit, Annehmlichkeit und Fremdartigkeit“ (ARISTOTELES 1995, 71, zitiert nach GUSKI 2007, 38) besitze.⁵

Die Anwesenheit eines *eigentlichen Wortes*, eines *verbum proprium*, wird jedoch von ARISTOTELES sowohl in seiner *Rhetorik* als auch in seiner *Poetik* vorausgesetzt und er geht bei dem metaphorischen Übertragungsprozess „von einer rein ontologischen Vergleichsbasis aus“

⁵ Außerdem äußert er in seiner *Rhetorik*, dass „in der Mitte zwischen dem Unergründlichen und dem Selbstverständlichen die Metapher die meiste Erkenntnis schafft“ (MORGAN 2002, 508).

(GUSKI 2007, 38), die ihm gemäß GUSKI zu Recht Beanstandungen von Kritikern einbringt (vgl. GUSKI 2007, 38).

„In der Rhetorik werden Metaphern Tropen zugeordnet [...] Tropen sind Stilmittel, die den eigentlichen Ausdruck durch einen anderen, einen „uneigentlichen“ ersetzen – und genau das geschieht im Fall der Metapher“ (KRUSE ET AL. 2011, 63). Hierbei werden in der klassischen Rhetorik die Tropen einerseits nach grammatischer Funktion und andererseits nach *Herkunfts- und Zielbereich der Bildgebung* unterschieden. Hierzu zählen u. a. neben der Metapher folgende Tropen:

Tropen	Bedeutung	Beispiel
Metonymie	Ersetzung eines Ausdrucks durch einen anderen Ausdruck, der zu ihm in realer Beziehung steht, aber eine andere Klasebene bezeichnet	„einen Becher trinken“ (der Becher als Gefäß steht an dieser Stelle für Inhalt)
Synekdoche	Ein Teil des Ganzen wird anstelle des Ganzen gesetzt	„ihr sterbt durch die Klinge “ (für das Ganze, also das Schwert, steht ein Teil davon – die Klinge. Außerdem steht es für die Person, die das Schwert führt)
Antonomasie	Ein Eigename wird durch eine Umschreibung ersetzt	„die Tour der Leiden “ (Eigename = Tour de France, wird durch Umschreibung ersetzt)
Vossianische Antonomasie	Eine Umschreibung wird durch einen Eigennamen ersetzt	„ sibirisches Klima“
Personifikation	Abstrakten Begriffen, unbelebten Erscheinungen, Tieren und Pflanzen werden Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeordnet, die nur Personen zukommen	„die Biologie sieht diesen Unterschied nicht“ (Zielbereich = nicht-menschlich; Herkunftsbereich = menschlich)

Tabelle 2: Tropen der klassischen Rhetorik

Quelle: in Anlehnung an Kruse et al. 2011, 63 f.

Bereits Anfang des 18. Jahrhunderts hat GIAMBATTISTA VICO (1668–1744), italienischer Geschichts- und Rechtsphilosoph sowie Professor für Rhetorik an der Universität in Neapel von 1699 bis 1741 (vgl. JENSEN 1999, 95), Metaphern und die mit ihr verwandten Tropen als Erfahrungsformen gesehen, „Formen also, denen mehr als figurative Bedeutung zukommt“ (MORGAN 2011, 508). Die Bedeutung der Metapher wird bei unterschiedlichsten Philosophen des 19. Jahrhunderts, u. a. NIETZSCHE, angeführt. Allgemeinen Bekanntheitsgrad erlangen diese Gedanken jedoch erst im 20. Jahrhundert bspw. durch den deutschen Philosophen ERNST CASSIRER (1874–1945) (vgl. DANZER 2011, 32), den österreichischen Philosophen

WITTGENSTEIN⁶ (1889–1951) (vgl. THOMAS 2011, 173) und andere Denker, „die auf Sprache und andere symbolische Ausdrucksformen bei der Konstruktion von Wirklichkeit hinweisen“ (MORGAN 2011, 508).

4.2 LAKOFF und JOHNSON

Unterschiedlichste bedeutungsvolle Werke der letzten Jahrzehnte haben auf die signifikante Bedeutung der Metapher hingewiesen und gefordert, dass ihr entsprechend mehr Beachtung geschenkt werden müsse. Eine ausführliche Untersuchung der Einflussnahme von Metaphern auf Sprache und Kommunikation ist hierbei vom Linguisten GEORGE LAKOFF und dem Philosophen MARK JOHNSON durchgeführt worden (vgl. MORGAN 2011, 508 f.; BUCHHOLZ 2014, 8).

Die These von LAKOFF und JOHNSON in *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* lautet folgendermaßen:

„Die Metapher ist für die meisten Menschen ein Mittel der poetischen Imagination und der rhetorischen Geste – also dem Bereich der außergewöhnlichen und nicht der gewöhnlichen Sprache zuzuordnen. Überdies ist es typisch, daß die Metapher für ein rein sprachliches Phänomen gehalten wird – also eine Frage der Worte und nicht des Denkens und Handelns ist. Aus diesem Grund glauben die meisten Menschen, sehr gut ohne Metaphern auskommen zu können“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 11, Rechtschreibung im Original).

Von der klassisch-rhetorischen Definition von Metaphern weichen die Ansichten von LAKOFF und JOHNSON ab. Einbezogen werden von ihnen ebenfalls unterschiedliche Tropen (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 64). Unter den Metaphern-Begriff fallen „alle sprachlichen Phänomene, in denen Bedeutung übertragen wird“ (KRUSE ET AL. 2011, 64). In ihrer Theorie geht es jedoch nicht vordergründig um „die Stilfigur und ihre grammatikalische Funktion, sondern deren Funktion für die Konstruktion von Realität“ (KRUSE ET AL. 2011, 64). Klassische Ansätze der Definition der Metapher werden daher von ihnen in ihrer Theorie erweitert. Die Metapher ist gemäß LAKOFF und JOHNSON eine *Gleichung plus eine Ungleichung* (vgl. OTTO/WELSKOP 2014, 256; KRUSE ET AL. 64). Dies lässt sich an dem Metaphern-Beispiel ZEIT IST GELD⁷ verdeutlichen:

⁶ Von SPARRER und VARGA VON KIBÉD wird dieser als „genialster Querdenker aller Zeiten“ (SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 39) bezeichnet.

⁷ In Anlehnung an LAKOFF und JOHNSON werden die Metaphern, die in ihren Ausführungen vorkommen, jeweils in Großbuchstaben geschrieben.



Abbildung 6: Metapher als Gleichung plus einer Ungleichung, eigene Darstellung.

Quelle: eigene Darstellung, Daten entnommen aus KRUSE ET AL. 2011, 64; BUCHHOLZ 1996, 41; 1997, 88

„Metaphern projizieren Eigenschaften eines Gegenstandes auf einen anderen Gegenstand“ (KRUSE ET AL. 2011, 65). Die eine Seite der Gleichung wird hierbei als bildempfangender Bereich bzw. Zielbereich (im obigen Beispiel ist dies die Zeit) bezeichnet. Durch einen bildgebenden Bereich bzw. Ursprungsbereich wird verdeutlicht, was der Zielbereich ist (vgl. BUCHHOLZ 1996, 41). In unserer Kultur, der modernen Industriegesellschaft, ist die Zeit eine wertvolle und begrenzte Ressource. Da Arbeitspensum und die dafür benötigte Zeit eng miteinander verbunden sind und Zeit quantifiziert wird, ist es eine gängige Methode, Menschen pro Stunde bzw. Woche oder Jahr für ihre Arbeit zu bezahlen.

ZEIT IST GELD als Metapher findet bei uns eine vielseitige Anwendung: Beispiele sind hierfür die anfallenden Gebühren für das Telefonieren je Einheit, die Zinssätze für Kredite p. a., die Kosten für eine Übernachtung oder das „ein paar Jahre“ absitzen einer Gefängnisstrafe. Unser Handeln richtet sich an der oben beschriebenen Annahme aus, dass Zeit ein wertvolles Gut und eine begrenzte Ressource (genau wie das Geld) ist (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 16). Dementsprechend „verstehen und erfahren wir die Zeit als etwas, das ausgegeben, verschwendet, kalkuliert, klug oder schlecht investiert, erspart oder vergeudet werden kann“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 16). Es bestehen also Ähnlichkeiten zwischen den Eigenschaften von Geld und Zeit. Wir können sie ausgeben, sparen (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 64), vergeuden, investieren etc. (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 17).

Identisch sind Zeit und Geld jedoch nicht. Wenn wir Zeit nicht nutzbringend eingesetzt und damit verschwendet haben, können wir sie nicht zurückverlangen. Man kann nicht zu einer Bank gehen und sich Zeit auszahlen lassen; ebenso wenig kann man sich dieselbe Zeit zurückgeben lassen (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 21). Man kann Zeit nicht wie Geld in die Hand nehmen, in das Portemonnaie legen oder mit einer EC-Karte aus dem Bankautomaten

ziehen. Von daher ist Zeit eben kein Geld und somit handelt es sich um eine Metapher, also eine Gleichung plus eine Ungleichung (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 64).

Gemäß LAKOFF und JOHNSON ist unser ganzes Alltagsleben von der Metapher durchdrungen: Wie schon aus dem obigen Zitat hervorgeht, ist diese Durchdringung nicht auf die Sprache begrenzt, sondern umfasst auch unser Denken und Handeln (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 11). Somit ist unser gesamtes *Konzeptsystem* vom Grundsatz her metaphorisch. Konzepte strukturieren unser Denken. Hierzu gehört der intellektuelle Bereich, jedoch auch unser unreflektiertes Handeln im Alltag (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 11). Dementsprechend werden Metaphern sowohl kognitive als auch affektive Komponenten zugeschrieben (vgl. OTTO/WELSKOP 2014, 256). „Unsere Konzepte“, stellen LAKOFF und JOHNSON in diesem Sinne fest, „strukturieren das, was wir wahrnehmen, wie wir uns in der Welt bewegen und wie wir uns auf andere Menschen beziehen. Folglich spielt unser Konzeptsystem bei der Definition unserer Alltagsrealitäten eine zentrale Rolle“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 11).

Wenn wir davon ausgehen, dass unser Konzeptsystem überwiegend metaphorisch ist, dann ist unser alltägliches Denken, Handeln und Erleben größtenteils *eine Sache der Metapher* (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 11). „Die metaphorische Strukturierung und die damit verbundene metaphorische Interpretation der Welt führen dazu,“ so KRUSE, BIESEL und SCHMIEDER, „dass wir entsprechend der von uns verwendeten Metaphern handeln“ (KRUSE ET AL. 2011, 69).

Hierbei ist jedoch nicht offenkundig, wie die Leitlinien, nach denen wir denken und handeln, beschaffen sind. Sprache dient LAKOFF und JOHNSON in diesem Zusammenhang als eine *wichtige Erkenntnisquelle*, wie unser Konzeptsystem aussehen könnte (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 11 f.). Somit wird die Analyse der Sprache zum *Schlüssel zum konzeptuellen System*. Werden in der Sprache metaphorische Strukturen ersichtlich, kann darauf geschlossen werden, dass auch das Denken metaphorische Strukturen aufweist (vgl. BÖSCH 2006, 1).

Die metaphorische Systematik ist ein *Beleuchten und Verbergen*. Dies machen LAKOFF und JOHNSON an der Metapher ARGUMENTIEREN IST KRIEG deutlich. Wenn davon ausgegangen wird, dass Metaphern unser Denken und Handeln strukturieren und wenn z. B. ein Argumentierungsvorgang wesentlich als Krieg wahrgenommen wird, kann es passieren, dass bspw. in einer Diskussion kooperative Momente aus dem Blick geraten. Wir sehen unseren Gesprächspartner dann nicht als z. B. jemanden, der uns etwas von seiner kostbaren Zeit schenkt, und richten unsere Aufmerksamkeit darauf ihn anzugreifen und uns selbst zu verteidigen (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 18; SCHMITT 2004, 5).

Betonende „und verbergende Tendenzen (im Original: ‚highlighting and hiding‘) sind mit jeder Metaphorik untrennbar verbunden“ (SCHMITT 2004, 5). Durch den Übertragungsprozess

werden einerseits bestimmte Eigenschaften des Zielbereichs hervorgehoben, die mit dem Ursprungsbereich übereinstimmen (*highlighting*-Funktion). Metaphern haben aber andererseits ebenso eine *hiding*-Funktion. Eigenschaften, die sich außerhalb des Übertragungsprozesses befinden, bleiben verborgen oder verdeckt (vgl. GUSKI 2007, 60; BÖSCH 2006, 1; KRUSE ET AL. 2011, 65).

LAKOFF und JOHNSON unterscheiden verschiedene Arten von Metaphern. Hierzu zählen 1) Strukturmetaphern, 2) Orientierungsmetaphern, 3) Ontologische Metaphern, die sich in 3.1) Metaphern der Entität und Materie sowie 3.2) Gefäß-Metaphern untergliedern, 4) Personifikationen, die eine „Verlängerung“ der ontologischen Metapher darstellen, und 5) die Metonymie (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 76 ff.).

4.2.1 Strukturmetaphern

Bei Strukturmetaphern handelt es sich um „Fälle, in denen ein Konzept her von einem anderen Konzept her metaphorisch strukturiert wird“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 22). Hierunter fällt z. B. die bereits oben ausführlicher beschriebene Metapher ZEIT IST GELD (vgl. SCHMITT 2004, 6).

4.2.2 Orientierungsmetaphern

Eine weitere Art sind Orientierungsmetaphern. Diese werden von LAKOFF und JOHNSON so bezeichnet, da sie vornehmlich in Verbindung mit Raumorientierungen (oben-unten, vorne-hinten etc.) stehen (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 22). Die Orientierungsmetaphern sind ein metaphorisches Konzept, „bei dem ein ganzes System von Konzepten in ihrer wechselseitigen Bezogenheit organisiert wird“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 22). Einem Konzept wird hierbei von der Orientierungsmetapher eine räumliche Beziehung gegeben. Als Beispiel wird von ihnen die Metapher GLÜCKLICH SEIN IST OBEN aufgeführt. Dies führt zu Aussagen wie: „Ich fühle mich obenauf“, „Meine Stimmung stieg“ oder „Du bist in Hochstimmung“. Demgegenüber steht die Metapher TRAUERIG SEIN IST UNTEN, die zu Aussagen führt wie: „Ich fühle mich niedergedrückt“, „Er ist zurzeit wirklich unten“ oder „Meine Stimmung sank“ (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 22 f.).

Für LAKOFF und JOHNSON ergeben sich aus den in der Sprache vorkommenden Raumorientierungen, dass diese nicht willkürlich sind. Sie haben ihre Ursprünge in physischen als auch kulturellen Erfahrungen (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 22; SCHMITT 2004, 6). In verschiedenen Kulturen können Orientierungsmetaphern ganz unterschiedlich sein: Beispielsweise liegt in manchen Kulturen die Zukunft des Menschen vorn, in anderen hinten (vgl. LA-

KOFF/JOHNSON 2014, 23). Die Erklärung dafür, warum es unterschiedliche Zukunftsvorstellungen in dieser Hinsicht gibt, geben LAKOFF und JOHNSON nicht (vgl. FLEISCHHACKER 2006a, 47).

LAKOFF und JOHNSON nennen diverse Beispiele dafür, wie sich Konzepte aufgrund physischer Grundlagen entwickelt haben könnten: Das Konzept GLÜCKLICH SEIN IST OBEN und das Pendant TRAUIG SEIN IST UNTEN könnte sich aus der physischen Grundlage entwickelt haben, dass eine aufrechte Körperhaltung zumeist einhergeht mit einer heiteren Stimmung und eine gebeugte Körperhaltung im Zusammenhang mit Traurigkeit oder Depression steht. WACH SEIN IST OBEN („Steh auf“) und SCHLAFEN IST UNTEN („Er versank in den Schlaf“) könnte sich aus der physischen Grundlage entwickelt haben, dass Säugetiere zumeist liegend schlafen und, sobald sie wach sind, aufstehen (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 23).

Aus ihren betrachteten Beispielen ziehen sie die Schlussfolgerung, dass die meisten unserer grundlegendsten Konzepte nach einer oder auch nach mehreren räumlichen Orientierungsmetaphern organisiert werden (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 26). So schreibt auch FLEISCHHACKER, dass Raummetaphern *essenzieller Bestandteil* unserer Sprache sind (vgl. FLEISCHHACKER 2006a, 45). Weiterhin kommen sie zu dem Ergebnis, dass bei Raummetaphern eine innere Systematik vorhanden ist (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 26): „So charakterisiert beispielsweise die Metapher GLÜCKLICH SEIN IST OBEN eher ein kohärentes System als eine Reihe isolierter und willkürlicher Fälle“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 26). Handelte es sich um ein inkohärentes System, würde bspw. die Aussage „Ich fühle mich obenauf“ bedeuten, dass ich glücklich bin; gleichzeitig würde „Meine Stimmung stieg“ besagen, dass ich immer trauriger wurde.

Es gibt Fälle, in denen die Raumorientierung so sehr Bestandteil eines Konzepts ist, dass kaum andere Metaphern zu dessen Strukturierung vorstellbar sind. So ein Konzept ist in unserer Kultur bspw. der *hohe Status*. Auch viele Konzepte in wissenschaftlichen Theorien (intellektuelle Konzepte) – wenn sogar nicht alle – basieren auf Raummetaphern (Beispiel: MEHR IST OBEN als Metapher ist Grundlage für das *Hoch* des Begriffs *Hochenergieteilchen*). LAKOFF und JOHNSON betonen noch einmal die Bedeutung von physischen und kulturellen Erfahrungen an dieser Stelle. Sie bieten unterschiedliche Fundamente für räumliche Metaphern. Welche Fundamente hierbei wichtig sind, ist von Kultur zu Kultur verschieden (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 26 ff.).

Direkt im Anschluss an ihre Ausführungen zu Raummetaphern gehen die beiden Autoren noch einmal ausführlicher auf den eingeführten Begriff *Kohärenz* ein (vgl. SCHMITT 2004, 7). „Die elementarsten Werte einer Kultur sind mit der metaphorischen Struktur der elementars-

ten Konzepte kohärent“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 31). In unserer Kultur ist ein weitverbreitetes Phänomen die Oben-unten-Metaphorik (vgl. KRUSE ET AL. 2014, 73). Begriffe wie *Glück*, *Macht*, *Status* und *Gesundheit* sind zumeist kohärent zu Metaphern der Höhe. Gegenteilige Begriffe werden häufig in Verbindung mit der Tiefe gebracht. Nun können allerdings auch Ausnahmen genannt werden. (vgl. SCHMITT 2004, 7). Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Die Kriminalitätsrate geht nach oben“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 32). Dies kann dann nicht mehr der Metapher GUT IST OBEN zugeordnet werden (vgl. SCHMITT 2004, 7). An diesem Beispiel lässt sich aufzeigen, dass es Fälle gibt, in denen der Metapher MEHR IST OBEN oberste Priorität eingeräumt wird (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 32), um dann wieder kohärent zu unserem kulturellen Wertesystem zu sein (vgl. SCHMITT 2004, 7).

Welche Priorität verschiedenen Werten zugeschrieben wird, ist dabei abhängig von der jeweiligen Subkultur als auch von den individuellen Wertevorstellungen. Auch wenn in Zeitgeistkulturen die grundsätzlichen Werte gleich sind, kann es bei den Subkulturen unterschiedliche Prioritäten geben. Die Metapher GRÖßER IST BESSER kann bspw. im Konflikt zu ES WIRD IN ZUKUNFT MEHR GEBEN stehen. Dies kann bei der Frage auftreten, ob man sich ein neues großes Auto kauft und dafür bereit ist, einkommensschmälernde Ratenzahlungen zu akzeptieren. So gibt es Subkulturen, die sich nicht um die Zukunft sorgen und sich das teure Auto anschaffen, und Subkulturen, die sich nur ein billiges Auto anschaffen, da die Priorität der Zukunft größer ist (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 32 f.)⁸.

Festgehalten werden muss noch, dass nicht alle Kulturen eine Oben-unten-Orientierung in der Art und Weise haben, wie dies in unserer Kultur der Fall ist (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 33). Für unsere Kultur allerdings ist ein weitverbreitetes Konzept, dass Macht ausüben oben ist. Es unterliegt diejenige Person, die im Kampf schwächer ist. Der Überlegene steigt auf und kann über andere kontrollieren (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 73). Hierbei ist uns die „Oben-Unten-Metaphorik [...] so geläufig, dass sie uns nicht unbedingt als solche auffällt“ (KRUSE ET AL. 2011, 73). Das lässt sich anhand folgender Beispiele zeigen: Zumeist befindet sich die Chefetage nicht im Keller; sondern in einer der obersten Etagen; und der Erstplatzierte steht ganz oben auf dem Siegetreppchen (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 73).

4.2.3 Ontologische Metaphern

Wie bereits oben aufgeführt, gliedern sich die ontologischen Metaphern in Metaphern der Entität und Materie (A) sowie Gefäßmetaphern (B).

⁸ Interessant erscheinen diese zwei Metaphern auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeitsdiskussion.

A) „Erfahrungen, die wir mit konkreten Objekten und Materien haben, bildet eine weitere [...] Basis für das Verständnis von Konzepten“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 35). Auf den bildempfangenden Bereich werden die Eigenschaften eines materiellen bildgebenden Bereichs übertragen. Ersterer wird dann als Materie bzw. etwas *Seiendes* gedacht und kann dann auch als solche behandelt werden (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 78). Sie führen hierbei das Beispiel INFLATION IST EINE ENTITÄT auf, bei der wir Inflation „als ein in sich geschlossenes Gebilde betrachten“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 36). Wir können dann mit ihr hantieren, als sei sie ein Gegenstand (vgl. Schmitt 2004, 8): „Wir müssen die Inflation bekämpfen“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 36) etc.

B) „Jeder Mensch ist ein Gefäß mit einer begrenzten Oberfläche und einer Innen-außen-Orientierung“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 39). Diese Orientierung wird auf andere Gegenstände, die eine Oberflächenbegrenzung haben, übertragen. Beispielsweise handelt es sich bei Zimmern um Gefäße, *in* die man *hinein-* und *herausgehen* kann. Auch unser Blickfeld wird als Gefäß konzeptualisiert. Dies ergibt sich aus der Gegebenheit, dass durch unser Blickfeld bei der Betrachtung eines Territoriums eine Grenze definiert wird. Durch die Metapher BLICKFELDER SIND GEFÄSSE können Aussagen getätigt werden wie:

„Das Schiff *kommt* allmählich *in* Sicht.

Ich *habe* ihn *im* Auge.

Ich kann dich nicht sehen, weil der Baum *im* Weg ist.

Er ist jetzt *außer* Sichtweite.

Das ist genau *im* Zentrum meines *Blickfeldes*“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 41, Hervorhebung im Original).

4.2.4 Personifikationen

Am offensichtlichsten kommt es bei ontologischen Metaphern zu Personifikationen. Nicht-personifizierte Entitäten können besser verstanden werden, wenn ihnen menschliche Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 44). Bei der Aussage „Die Inflation frisst die Gewinne auf“ wird Inflation als essende Person konstruiert (vgl. SCHMITT 2004, 8). Hierdurch sind abstrakte Konzepte besser verständlich (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 79). Die Metapher DIE INFLATION IST EINE PERSON führt zu Aussagen wie:

„Die Inflation *hat* uns *an die Wand gedrückt*.

Unser größter *Feind ist* im Moment die Inflation.

Der Dollar *ist* durch die Inflation *ruiniert worden*.

Die Inflation *hat* mir meine Ersparnisse *genommen*“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 45, Hervorhebung im Original).

Hierdurch ist die Metapher nicht nur eine Person, sondern sogar noch viel differenzierter: DIE INFLATION IST EIN GEGNER. Somit wird uns ein Weg aufgezeigt, nach dem wir handeln können. Politische und wirtschaftliche Handlungen unserer Regierung werden durch diese Metapher sowohl initiiert als auch gerechtfertigt. Wenn sie als Gegner wahrgenommen wird, der uns angreifen und vernichten kann, so kann die Regierung ihr den Krieg erklären, bestimmte Ziele festsetzen etc. Ein kaum greifbares Phänomen, das mit menschlichen Eigenschaften ausgestattet wird, wird so für viele Menschen verständlich. Kommt es in einer Volkswirtschaft zu großen Verlusten, die zurückgeführt werden können auf komplexe politische und wirtschaftliche Sachverhalte, dann kann uns die Metapher DIE INFLATION IST UNSER GEGNER eine kohärente Erklärung dafür geben, warum dies so ist (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 45).

4.2.5 Metonymie

Die Metonymie hat primär eine Beziehungsfunktion, da eine Entität genutzt wird, um eine Beziehung zu einer anderen Entität herzustellen, sodass dann die eine Entität für die andere steht. Ein Beispielsatz hierfür ist: „Das Schnitzel wartet auf seine Rechnung“. In diesem Fall steht der Begriff *Schnitzel* für eine Person, nämlich den Gast, der ein Schnitzel gegessen hat. Es handelt sich nicht um eine Personifikation, da „Schnitzel“ nicht durch Übertragung menschlicher Qualitäten verstanden wird, sondern um uns eben von der einen Entität auf die andere zu beziehen.

Das, was in der klassischen Rhetorik als Synekdoche bezeichnet wird, wird von LAKOFF und JOHNSON als Sonderfall der Metonymie berücksichtigt (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 46 f.). Metonymien haben, anders als die Metaphern, eine Beziehungs- statt einer Übertragungsfunktion. Dementsprechend sind sie genau genommen keine Metaphern, werden aber aufgrund der Fokussierung und Ausblendung von verschiedenen Eigenschaften, die auch bei der Metapher zu finden sind, von LAKOFF und JOHNSON in ihre Ausführungen aufgenommen (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 79). Wie die Metapher machen sie etwas für uns verständlich (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 47). Auch „[m]etonymische Konzepte [...] sind Bestandteil unseres normalen, alltäglichen Denkens, Handelns und Sprechens“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 47).

Diese Klassifizierung von Metaphern nach LAKOFF und JOHNSON dient gemäß KRUSE, BIESEL und SCHMIEDER zur Darstellung von Vielfalt und nicht als striktes Klassifikationssystem. Metaphern passen nicht unbedingt immer nur in eine dieser Kategorien hinein. Wenn bspw. das

Konzept Krankheit auf Sprache angewendet wird („Denglisch ist ein Krebsgeschwür“ als Strukturmetapher [vgl. KRUSE ET AL. 2011, 76]), dann implizieren wir ebenso, dass es sich bei der Sprache um einen Patienten handelt (Personifikation) (vgl. KRUSE ET AL. 80).

4.3 MORGAN

Wichtig für uns sind darüber hinaus die Ausführungen von GARETH MORGAN, der die Nutzung von Metaphern als gangbare Möglichkeit sieht, Unternehmen einerseits begreifen, aber andererseits v. a. auch gestalten zu können. Der Einsatz von Metaphern wird also bereits in der Managementlehre, einer Nachbardisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, erprobt (vgl. FISCHER 2011, 9). An dieser Stelle ist anzumerken, dass MORGAN nicht auf die Unterscheidung der einzelnen Tropen näher eingeht, sondern den Metaphern-Begriff in seinen Ausführungen „als Umschreibung für einen allgemeinen Prozeß der Überlagerung von bildlichen Vorstellungen“ (MORGAN 2002, 508, Rechtschreibung im Original) verwendet. Er betrachtet hierbei A als B (vgl. MORGAN 2002, 508).

Es gibt verschiedene Sichtweisen, mit denen man eine Organisation betrachten kann. MORGAN geht in seinen Ausführungen dabei auf acht unterschiedliche Organisationsmetaphern mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen ein. Er betrachtet die Metaphern der Organisation als Maschine, Organismus, Gehirn, Kultur, politisches System, psychisches Gefängnis, Fluss und Wandel sowie Machtinstrument (vgl. ANDERL/REINECK 2012, 1 ff.).

Als oberste Prämisse seines Buchs *Bilder einer Organisation* gilt die Annahme, dass „unsere Theorien und Erklärungen von Organisationsvorgängen auf Metaphern beruhen, die es uns ermöglichen, Organisationen differenziert und doch nur ausschnittsweise zu betrachten und zu begreifen“ (MORGAN 2002, 15). Auch er vertritt die Ansicht, dass Metaphern nicht nur schmückendes Beiwerk von Gedankengängen sind, sondern ihre Bedeutung viel weitreichender ist (vgl. MORGAN 2002, 15): Der „Gebrauch von Metaphern umfaßt eine Denkungsart und eine Sichtweise, die auf unser allgemeines Verständnis von Welt schließen läßt“ (MORGAN 2002, 15, Rechtschreibung im Original).

Für diese Aussage nimmt er Bezug auf die Forschungen aus unterschiedlichsten Bereichen, die festgestellt haben, dass der Einfluss von Metaphern auf Wissenschaft, Sprache, Denken und die Art und Weise, wie wir uns im Alltag ausdrücken, immens ist:

„Metaphern setzen immer dann ein, wenn wir den Bestandteil einer Erfahrung zu fassen versuchen. Die Metapher geht also von impliziten oder expliziten Behauptungen aus, daß A gleich B (oder ähnlich wie B) ist. [...] Das Interessante an der Metapher ist, daß sie stets diese Art von einseitiger Erkenntnis bewirkt. Bestimmte Interpretationen werden besonders betont, und andere treten in den Hintergrund. [...] Eine umfassende Deutung [...] bedarf der Einsicht, daß all diese verschiedenen Aspekte auf kom-

plementäre oder paradoxe Weise gleichzeitig vorhanden sein können“ (MORGAN 2002, 15 f., Rechtschreibung im Original).

Für MORGAN liegt es auf der Hand, dass für das Verständnis einer Organisation die Geisteshaltung, dass also verschiedene und komplexe Eigenschaften von Organisationen simultan vorhanden sind, eine große Rolle spielen kann: Wird eine Organisation ausschließlich als Maschine betrachtet, kann dies dazu führen, Organisationen so aufzubauen, dass den menschlichen Komponenten lediglich eine untergeordnete Bedeutung zukommt (vgl. MORGAN 2002, 16).

Insgesamt nimmt die Komplexität der Welt immer zu, unser Denken entspricht dieser jedoch nicht immer. Aufgrund dieser Tatsache neigen wir dazu uns einzureden, dass alles viel einfacher ist als die Realität. Dementsprechend gehen wir mit komplexen Zusammenhängen um – nämlich so, als wären diese nicht vorhanden. Hieraus resultieren vereinfachte Handlungen, die sogar Schaden anrichten können. Deshalb verfolgt MORGAN in seinem Ansatz eine Organisationsanalyse, die sich dem Trend der Vereinfachung entgegenstellt, denn gemäß Morgan sind Organisationen vieles gleichzeitig (vgl. MORGAN 2002, 21, 499) und „[d]ie wahre Herausforderung besteht darin, zu lernen, mit dieser Komplexität umzugehen“ (MORGAN 2002, 21).

Um mit Widersprüchen und Paradoxien umgehen zu können, werden Metaphern aufgrund der Annahme, dass sie zentral für die Art sind, wie wir unsere Welt verstehen, als geeignetes Instrument gesehen, hierbei zu helfen: „Bilder und Metaphern sind nicht nur interpretative Konstrukte, oder Sichtweisen, sondern sie liefern auch Handlungsrahmen: Durch ihre Anwendung gelangen wir zu Erkenntnissen, die es uns oft ermöglichen, so zu handeln, wie wir es vorher nicht für möglich gehalten hätten“ (MORGAN 2002, 505). Kurzum, wir können dann unseren Horizont erweitern und viel dazu lernen, wenn wir akzeptieren, dass wir nur Teilbereiche der Welt verstehen (vgl. MORGAN 2002, 499 f.).

5 Warum Narration?

Erzählungen und Erzählen sind in der Umwelt des Menschen allgegenwärtig. Erzählungen – oder Narrationen – können auf eine vertraute Art und Weise u. a. Struktur und Ordnung in einen Sachverhalt bringen (vgl. HARTUNG ET AL. 2011, 9). Zudem sichert das Erzählen die Weitergabe von Erfahrungen an die Zuhörer, wobei die Erzählungen so aufgebaut werden, dass ihre Struktur dem Zuhörer das Verständnis eines Sachverhaltes erleichtert. Dabei ist auch der Zuhörer kognitiv gefordert und nimmt damit aktiv an der Erzählung teil (vgl. KUBLI 2001, 26). Es zeigt sich, dass Erzählungen nicht nur kulturelle Produkte sind, sondern auch als kulturelles Produktionsmittel gesehen werden können.

Dabei geht das Erzählen von Geschichten auf eine lange Tradition zurück. Die Menschen tauschen auf diese Art und Weise Erfahrungen, Wissen und Grenzüberschreitungen aus. Ereignisse und Erlebtes werden durch Erzählungen an andere Menschen weitergegeben. Das Erlebte wird dadurch verarbeitet und reflektiert. Die Einschätzung, die individuelle Werte und die Vorstellungen der Menschen werden durch Geschichten gespeichert. Sie spiegeln die Beziehung zu anderen wider und sind Ausdruck der eigenen Identität (vgl. REICH 2007, 20). Zu beachten ist allerdings, wie Kritiker festgestellt haben, dass sich die Kommunikationsmuster der Jugendlichen im Zeitalter des Internets geändert haben und Narrationen ihnen fremd geworden sind (vgl. GERDSMEIER 2010, 61 f.).

Ganz unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen haben bereits Interesse gezeigt, Erzählungen zu nutzen (vgl. HARTUNG ET AL. 2011, 9), bspw. die Wirtschaftspädagogik (vgl. BORN/WIRTH 2010, 10) und die Betriebswirtschaftslehre. Im betriebswirtschaftlichen Kontext wird die Methode der Narration Storytelling genannt und eingesetzt, um individuelle Veränderungsprozesse hervorzurufen. Diese kann bspw. im Zusammenhang mit einer Restrukturierung von Arbeitsprozessen angewendet werden (vgl. BORN/WIRTH 2010, 10). Das Storytelling hilft dabei, Wissen und Erfahrungen von Mitarbeitern zu erfassen, auszuwerten und zu analysieren. Die aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln zusammengetragenen Informationen werden aufbereitet und für das gesamte Unternehmen nutzbar gemacht (vgl. THIER 2010, 17). Es ist zu beachten, dass in der Literatur Narration und Erzählung häufig synonym verwendet werden. Erzählungen sind als Mitteilungen, die an Handlungen von menschenähnlichen oder menschlichen Figuren anknüpfen, zu verstehen. Dabei ist die Mitteilung unabhängig von dem gewählten Medium. Sie kann als u. a. als Schrifttext vorliegen oder mündlich weitergegeben werden (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 6 f.). Damit wird der enge Zusammenhang zu Geschichten deutlich. Im Fokus von Geschichten steht mindestens ein Ereignis, und sie folgen einer festgelegten dramaturgischen Grundstruktur. Diese beinhaltet die Figuren und ihre Beziehun-

gen zueinander, die Zeit- und Raumstruktur und einen Grundkonflikt. Der Konflikt löst dabei das Handeln der Figuren aus. Die Grundstruktur bestimmt sich durch eine Reihe von aufeinanderfolgenden Situationen, die dann die Handlung ergeben (vgl. WIRTH 2006, 5).

Eine Handlung beinhaltet eine Anfangssituation, einen Wendepunkt und eine Endsituation (vgl. ZABEL 2004, 97). Die Steigerung des Konfliktes, die vor dem Wendepunkt stattfindet, kann dabei, um Spannung zu erzeugen, hinausgezögert werden. Dies geschieht häufig dadurch, dass Teilziele durch den Protagonisten erreicht werden (vgl. WIRTH 2006, 5 f.). Die Lösung oder die Lösungsmöglichkeiten müssen nicht zwingend vorgeschlagen werden (vgl. BORN/WIRTH 2010, 11).

Die Einführung, auch Exposition genannt, dient dazu, den Zuhörer mit der Geschichte vertraut zu machen, Schauplätze und Personen vorzustellen. In der Exposition wird zudem mit dem *point of attack* eine Problemstellung aufgezeigt, der als Anfangspunkt der Handlung gilt. Der Höhepunkt, die Lösung des Problems, schließt sich an den *point of attack* an und wird als Endpunkt der Handlung gesehen. Sogenannte *plot points* können zwischen Anfangs- und Endpunkt die Handlung verzögern. Sie sind klar abgegrenzte Sinnabschnitte.

An dieser Stelle setzt das Konzept der didaktischen Haltepunkte an. Jeder *plot point* ist dabei ein didaktischer Haltepunkt, an dem die linear ablaufende Geschichte unterbrochen werden kann. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, dass die Lernenden an diesen Stellen einzelne Fragen bearbeiten und Teillösungen entwickeln können. Dies führt dazu, dass sie Lösungsmöglichkeiten abwägen und Problemlöseversuche der Hauptfiguren besser nachvollziehen können. Eine weitere Funktion der *plot points* ist der Aufbau eines Spannungsbogens, damit die Geschichte für die Lernenden interessant bleibt (vgl. WIRTH 2006, 5 f.).

Damit Geschichten ihre didaktische Wirkung erzeugen können, sollten folgende Bedingungen erfüllt werden (vgl. BORN/WIRTH 2010, 11):

- Die Lernenden müssen sich mit den Figuren identifizieren können. Dazu ist es notwendig, dass die Geschichte mit ihren Problemstellungen an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft.
- Es sollte eine Aufforderung zum Handeln gestellt werden, z.B. durch Fragen an die Lernenden.
- Das Interesse der Lernenden sollte durch den Aufbau von Spannung geweckt werden und die Reflexion über die eigene Lebenswelt, die zugrunde liegende Handlungsstruktur und den Problemkontext zulassen.

Zu beachten ist immer, dass Geschichten ihre Zeit durch den epochalen Charakter der Gedanken, der Erlebnisse und der Zusammenhänge widerspiegeln (vgl. BAACKE 1993, 97). Weiter-

hin ist es entscheidend, dass die Geschichte facettenreich und detailliert dargestellt wird, um die Realität nicht aus den Augen zu verlieren sowie einer Generalisierung von Seiten der Zuhörer vorzubeugen (vgl. BAACKE 1993, 96).

Erzählungen können in unterschiedlicher Weise dargestellt werden. Zu unterscheiden sind das literarische Erzählen, das filmische Erzählen und das interaktive Erzählen. Literarische Erzählungen sind fiktional und künstlerisch gestaltet. In der Fachliteratur ist bisher das Wort *literarisch* nicht eindeutig definiert, wenn auch zumindest ein Konsens darüber besteht, dass literarische Erzählungen das Merkmal der Fiktionalität aufweisen. Das künstlerische Merkmal drückt sich durch die typischen Prosatexte aus. Im deutschsprachigen Raum werden daher die Termini *literarische Erzählung* und *epische Texte* synonym verwendet. Literarische Erzählungen sind mündlich überlieferte Prosatexte (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 116 f.). Die besonderen sprachlichen Strukturen führen zu einer Vieldeutigkeit der Texte. Die Sichtweisen der Beziehung zwischen Außenwelt und Subjekt können radikal unter- bzw. überschritten werden. In Fabeln können somit bspw. menschliche Problemlagen als gleichnishafte Darstellungen aufgezeigt werden. Um literarische Erzählungen im Unterricht nutzen zu können, benötigen die Lernenden entsprechende Kompetenzen, um sich den Inhalt zu erschließen (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 147 ff.).

Filmisches Erzählen benutzt im Unterschied zum literarischen Erzählen den Film als Medium. Dieser unterstützt die sprachliche Darstellung durch visuelle Elemente (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 178 f.). Durch den Einsatz von filmischen Erzählungen können komplexe Narrationen erfolgen. Diese fordern jedoch von den Zuhörern anspruchsvolle Rezeptionsprozesse mit dem Ziel, einen differenzierten Blick auf die eigene Lebenswelt zu erlangen (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 234).

Das interaktive Erzählen bindet die Zuhörer aktiv in die Narration ein. Die Narration ist dabei von einer Abfolge der Phasen des Erzählens ohne Aktivität von Seiten der Zuhörer und Phasen mit Interaktion der Zuhörenden geprägt. Diese Form der Erzählung tritt bspw. beim Einsatz von Computerspielen im Unterricht auf (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 259ff.). Das interaktive Erzählen unterscheidet sich von den beiden anderen Erzählarten dadurch, dass die Lernenden die Erzählung aktiv mitgestalten können. Der Autor wird dabei in seiner Rolle eingeschränkt und ist dadurch weniger dominant. Der Lernende hingegen erfährt eine Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten und wird zum Mitautor (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 281 f.).

Unterschieden wird weiterhin zwischen fiktiven und authentischen Geschichten. Fiktive Geschichten, wozu bspw. auch Märchen gehören, polarisieren in Gut und Böse. Dadurch wird das Gerechtigkeitsempfinden des Zuhörers bestärkt. In der Regel enden diese Geschichten

positiv und es werden entsprechende Emotionen bei den Zuhörern geweckt, an die sie sich später beim Hören neuer Geschichten erinnern (vgl. REICH 2007, 50).

Der unmittelbare Zugang zum realen Umfeld der Zuhörer wird durch authentische Geschichten geschaffen. Diese knüpfen an die Rahmenbedingungen sowie Erlebnisse, Beobachtungen und Erfahrungen der Zuhörer an. Die authentischen Geschichten beinhalten immer einen konkreten Kontext einer Ereignisfolge bzw. eines Ereignisses, die bzw. das von konkreten Personen durchlaufen wird. Die Tätigkeiten der dargestellten Personen werden in ein konkretes Umfeld, z. B. Schule, Arbeit, Freizeit, eingebettet. Durch die Anknüpfung an die Rahmenbedingungen der Zuhörer entsteht ein Zugang zum realen Umfeld, wodurch die Geschichte nachvollziehbar ist und ein direkter Vergleich zu eigenen Erfahrungen ermöglicht wird. Der Erzähler ist dabei angehalten, nicht wertend auf den Zuhörer zu reagieren, damit dieser die Möglichkeit hat, sich in die Erzählung hineinzusetzen (vgl. REICH 2007, 46 f.).

Durch Narrationen werden Beziehungen von einem Subjekt zur Außenwelt geordnet und es besteht die Möglichkeit, diese zu deuten. Es wird ein Zugang zur Außenwelt geschaffen, der durch ein rein wissenschaftlich-analytisches Vorgehen nicht erreicht werden kann. Narrationen können spezielle Zusammenhänge verdeutlichen, die es erleichtern, die Dinge des Alltags zu verstehen. Dazu wird auch ein analytisches Denken gefordert, aber der Sinn einer Handlung kann nur durch ein narratives Denken sichtbar werden (vgl. LOEBBERT 2003, 18 f.). Geschichten helfen entsprechend dabei, Hoffnungen, Ängste, Ideen und Beziehungen aus einer sicheren Distanz zum eigenen Leben zu erforschen (vgl. WATTS 2006, 6). Sie weisen auf Denk- und Handlungsrouninen hin, können aber auch exemplarische Lösungen aufzeigen. Geschichten können uns daher beim Erschließen der Wirklichkeit unterstützen (vgl. FISCHER 2010, 11).

Aus der Sicht einer systemisch-konstruktiven Didaktik heraus bieten Narrationen im Sinne des konstruktivistischen Lernens einen offenen Lernprozess, der das Finden, Entdecken und Enttarnen der Wirklichkeit vor dem Hintergrund der Perturbation, der Krise und des Reframing zulässt (vgl. REICH 2007, 54). Anders als beim schriftlichen Sprachgebrauch ergibt sich während der Narration ein direkter Adressatenbezug. Durch das mündliche Erzählen wird die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden angeregt, und dieser Prozess führt zu einem gemeinsamen Produkt. Es werden von beiden Seiten verbale, aber auch nonverbale Äußerungen vollzogen, die einen persönlichen Bezug zum Inhalt und eine Beziehung zwischen dem Lehrenden als Erzähler und dem Lernenden als Zuhörer schaffen. Dieser Inhalts- und Beziehungsaspekt ist beim Einsatz schriftlicher Sprache in dieser Art nicht vorzufinden. Zudem hat der Zuhörer die Möglichkeit, Zwischenfragen zu stellen. Dies setzt einerseits das

aktive Zuhören voraus, andererseits führt dies aber auch dazu, dass der Lernprozess additiver und redundanter ist als bei der Verwendung schriftlicher Erzählungen. Der Einsatz von Gestik, Mimik und Modulation der Stimme erleichtert zudem das Verständnis des Erzählten (vgl. REICH 2007, 43 f.).

Interessant ist die Methode der Narration für den Unterricht, weil sie als kooperative und aktive Praxis des Erzählens verstanden wird. Lehrende und Lernende finden sich dazu zu einer bewusst arrangierten Aktivität zusammen. Über das Erzählen werden Gedanken und Erfahrungen geteilt und Beziehungen untereinander aufgebaut. Ein aktives Zuhören, die geistige Auseinandersetzung mit der Geschichte, ist kennzeichnend für die Methode. Dazu gehört auch der Meinungs austausch, der im Anschluss an das Hören der Geschichte vollzogen wird (vgl. REICH 2007, 9). Narrationen können bei der Aneignung von Ressourcen, wie u. a. Kompetenzen und Fachwissen, Verknüpfungen stimulieren, die für eine Bewältigung von betrieblichen oder privaten Lebenssituation benötigt werden. Dies setzt voraus, dass verschiedene Schemata miteinander in Beziehung gesetzt werden, die u. U. zunächst in keinem logischen Zusammenhang stehen (vgl. GERDSMEIER 2010, 61 f.).

Um komplexe ökonomische Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, sollten die Autoren von Narrationen darauf achten, dass die Geschichte lebensweltlich, dramaturgisch, emphatisch, mehrperspektivisch und interessant ist. Eine bloße Aneinanderreihung von fachbezogenen Begriffen und Daten reicht nicht aus. Schließlich sollten die im Unterricht eingesetzten Narrationen komplexe Beziehungen darstellen, um zu zahlreichen Überlegungen und Diskussionen anzuregen (vgl. GERDSMEIER 2010, 63). Die Narrationen lassen es zu, dass subjektive visuelle Bilder des Erzählten entstehen und Parallelen zu eigenen Erfahrungen gesucht werden. Dies führt dazu, dass Inhalte später leichter aus dem Gedächtnis abgerufen werden können (vgl. SCHWEIBENZ 2009, 82).

Wenn Geschichten im Unterricht eingesetzt werden ist darauf zu achten, dass diese bewusst arrangiert und gezielt eingesetzt werden. Ein Vortrag mit eingestreuten Anekdoten reicht hierbei nicht aus (vgl. FRENZEL ET AL. 2013, 57 f.). Der Meinungs austausch nach der Narration ist von entscheidender Bedeutung. Dort werden die Kenntnisse sowie die Assoziationen, die geweckt worden sind, reflexiv erörtert (vgl. REICH 2007, 21 ff.). Neben rein inhaltlichem Wissen schließen Narrationen auch emotionale Aspekte mit ein und sind dadurch ganzheitlich. Geschichten haben eine emotionale Wirkung, die neben dem reinen Wissensgehalt steht. Diese Emotionen führen dazu, dass auch individuelle Sichtweisen und Denkmuster anderer vom Lernenden anerkannt werden. Es werden nicht nur analytisch-rationale Denkmuster zugelassen (vgl. REICH 2007, 21 f.). Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, andere Sichtweisen

anzunehmen und Optionen sowie Alternativen für eine Problemlösung zu erkennen. Es können dabei auch Zukunftsvisionen entstehen, die im Anschluss diskutiert werden (vgl. FRENZEL ET AL. 2013, 21).

Bei der Auswahl des Inhaltes einer Erzählung sollte darauf geachtet werden, dass der Kenntnisstand der Lernenden entsprechend berücksichtigt wird, um diese nicht zu überfordern. Ebenso ist ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden zu schaffen, damit sich diese mit der Geschichte identifizieren können. Auch unbekannte Elemente sind wichtig, damit die Lernenden Neues erfahren und dadurch motiviert werden, der Geschichte zu folgen. Gleichzeitig werden bereits bekannte Inhalte ins Gedächtnis gerufen und die Lernenden angeregt, die bekannten Inhalte auf neue Situationen zu übertragen (vgl. REICH 2007, 64).

Das Fachwissen wird mit Hilfe der Narration aus der Isolation befreit und in die alltägliche Lebenswelt eingebettet. Aus didaktischer Sicht bleibt der Kernpunkt des Unterrichts die Gestaltung anregender und gehaltvoller Lernaufgaben, um fachliche und persönliche Kompetenzen zu stärken. Durch die Verknüpfung von Alltagsdenken und Lernaufgaben mit kognitiven Strukturen kann mittels Narrationen eine Rückkopplung der Lernergebnisse in die Lebenswelt der Lernenden stattfinden. Erst durch die Verbindung von Lernaufgaben mit der Lebenswelt konstituiert sich die Voraussetzung für ein bedeutungsvolles Lernen (vgl. GERDSMEIER 2010, 68). Die Probleme oder Konflikte, die in den Narrationen aufgezeigt werden, regen die Lernenden dazu an, die eigene Position bzw. Entscheidung zu begründen und Handlungsalternativen zu formulieren und zu diskutieren (vgl. GERDSMEIER 2010, 71 f.).

6 **Zwischendurch: Welche Verbindung gibt es zwischen der systemischen Visualisierung, Metaphern und Narrationen?**

Vor dem Hintergrund folgender Thesen wird der Zusammenhang zwischen Narrationen/Metaphern und der systemischen Visualisierung aufgezeigt:

- Die Methode der systemischen Visualisierung beinhaltet ein narratives Vorgehen.
- Es sind metaphorische Elemente in der Methode der systemischen Visualisierung enthalten.

Die Ausführungen aus dem 3. Kapitel haben gezeigt, dass die Methode der systemischen Visualisierung eingesetzt wird, um abstrakte und komplexe Beziehungen zwischen Elementen eines Systems mit den Lernenden als Stellvertreter zu visualisieren. Im Gegensatz zur Systemaufstellung, bei der die Prozessarbeit im Mittelpunkt steht (vgl. MÜLLER-CHRIST o. J., o. S.), liegt bei der Visualisierung der Fokus auf dem ausschließlichen „Sichtbarmachen von Beziehungen und deren Deutungsangeboten“ (MÜLLER-CHRIST o. J., o. S.).

Der Lehrende verfasst vor der Visualisierung ein gedankliches Drehbuch und baut das Bild sukzessiv mit Lernenden als Stellvertreter auf. Es entsteht ein Raumbild, anhand dessen der Lehrende seine eigene Sicht der Beziehungszusammenhänge den Lernenden erklärt. Gemäß MÜLLER-CHRIST werden durch die Erläuterungen und den Aufbau ähnliche Spannungen wahrgenommen, wie sie auch beim Erzählen von Geschichten entstehen (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1 f.). Es wird allerdings davon ausgegangen, dass der Lehrende darüber hinaus rund um das visualisierte Bild eine Geschichte erzählen muss. Gemäß SPITZER müssen Lehrende v. a. ihr Fach beherrschen und die Fähigkeit besitzen, rund um dessen Sachverhalte eine interessante Geschichte zu erzählen (vgl. SPITZER 2002, 194), denn es sind Geschichten, die den Menschen umtreiben, und keine Fakten. Ein guter Lehrender wird dementsprechend auch gut Geschichten erzählen (vgl. RIEDL 2006, 25), wobei „[d]ie systemische Visualisierung [...] als Möglichkeit gesehen [wird], die Geschichte des Lehrers visuell durch dreidimensionale Raumbilder zu unterstützen“ (KOHNER/PETERS 2015, 22). Folglich lässt sich eine enge Verzahnung der systemischen Visualisierung und der Methode der Narration feststellen. Das gedankliche Drehbuch wird zu einer Geschichte, die der Lehrende entsprechend durch die Aufstellung der Stellvertreter visuell unterstützt. Dass der Lehrende dafür die Inhalte sicher beherrschen muss (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1), wird als besonders wichtig erachtet.

Das Ergebnis einer Visualisierung ist ein dreidimensionales Raumbild, das die unterschiedlichen Beziehungen zwischen den Elementen sichtbar macht. Daher wird davon ausgegangen, dass auch Metaphern eng mit der Methode der systemischen Visualisierung verbunden sind.

Unsere Sprache ist durchzogen von Raummetaphern und sie sind, wie bereits im 4. Kapitel aufgeführt, essenzieller Bestandteil von dieser (vgl. FLEISCHHACKER 2006a, 47).

LAKOFF und JOHNSON sind der Ansicht, dass die „wichtigsten Vertreter für Konzepte, die wir direkt verstehen können, [...] die einfachen Raumkonzepte“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 70) sind, und diese entwickeln wir aus unseren Erfahrungen mit Räumen, „d. h. aus unserer Interaktion mit der physischen Umgebung. Konzepte, die auf diese Art entstehen, sind Konzepte, nach denen wir im wahrsten Sinne des Wortes leben“ (LAKOFF/JOHNSON 2014, 71). Orientierung, die Raumkonzepte des Menschen beinhalten, sind u. a. OBEN-UNTEN, VORNE-HINTEN, INNEN-AUSSEN, NAH-FERN. Diese benötigen wir für unsere regelmäßigen körperlichen Funktionsabläufe, und das macht genau diese Konzepte zu der wichtigsten Strukturierungsmöglichkeit des Raumes (vgl. LAKOFF/JOHNSON 2014, 70 f.).

Die Art und Weise, wie wir in Metaphern leben, wurde bereits mit verschiedenen Beispielen aufgezeigt (vgl. Kapitel 4). Dass Metaphern häufig auch nicht-sprachlich in der physischen Praxis verwirklicht werden (vgl. LINKE 2010, 145), gilt als ein „Merkmal von Metaphern, das eng mit Visualisierung zusammenhängt“ (LINKE 2010, 145).

Eine Erklärung dafür, warum Metaphern in einem so starken Maße raumorientiert sind, bieten HUMBERTO MATURANA und GERDA VERDEN-ZÖLLER. Aus ihrer Sicht sind *die Liebe und das Spiel* essenziell. Dies sind zwei verschiedene Grundlagen, die sich voneinander unterscheiden, jedoch beide vorhanden sein müssen, damit keine schwere Behinderung droht. Für MATURANA gibt es einen unzertrennlichen Zusammenhang zwischen Sprache und Bewusstsein, dass nämlich Letzteres durch Ersteres entstanden ist.⁹ Vor allem auf das Spiel soll aber an dieser Stelle eingegangen werden: Es tut sich die Frage auf, was ein Kind macht, wenn es spielt. Die Antwort ist: Es wird von ihm eine räumliche Beziehung aufgebaut. Hierdurch lernt es bspw. die Unterscheidung von vorne und hinten (vgl. FLEISCHHACKER 2006a, 33, 35). „Durch rhythmische Wiederholungen ihrer Körperbewegungen im freien Spiel vermessen und benennen die Kinder die räumlichen Beziehungen exakt“, stellt FLEISCHHACKER fest (FLEISCHHACKER 2006a, 39). In einer im Vergleich zu Tieren langen Lebensphase werden Bedingungen für das Erlernen der verbalen Sprache von Kindern also *erspielt* (vgl. FLEISCHHACKER 2006a, 41).

Ein weiteres Argument soll an dieser Stelle aufgeführt werden: *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* – so heißt der Titel der Ausführungen von LAKOFF und JOHNSON (s. o.). Bei der Bildersprache handelt es sich um ein umgekehrtes Sprachbild. Verbunden werden in beiden Metaphern die „metaphorische Korrelation von Sprache und

⁹ Hierbei ist zu erwähnen, dass andere vom umgekehrten Fall ausgehen.

Bildlichkeit“ (KATHAGGE 2004, 273). So heißt es dann auch entsprechend: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte!“ (MÜLLER-CHRIST 2015a, 1). Bilder sprechen, wenn wir dem Metaphern-Konzept BILD IST SPRACHE folgen, und sie können uns in diesem Fall sogar mehr als tausend Worte sagen. Derjenige, der allerdings nicht das Metaphorische sieht, kommt zu einer konträren Ansicht, dass nämlich ein Bild überhaupt nichts sagt (vgl. KATHAGGE 2004, 273 f.).

Bei der systemischen Visualisierung werden Beziehungen im Raum dargestellt. „Es werden dreidimensionale Bilder erzeugt, die auf die gleiche Weise [in Bezug auf grafische Darstellungen] metaphorisch sein können und entsprechend interpretierbar sind“ (LINDEMANN 2015, 25). Anders als bei grafischen Darstellungen kann allerdings die Stellung der Stellvertreter zueinander verändert und somit ein Bild geschaffen werden, das veränderbar ist. Metaphern können auch bspw. Handlungen und Gesten sein, wenn man sie in ihrer Stellvertreterfunktion ansieht (vgl. LINDEMANN 2015, 25).

Bei der systemischen Visualisierung gibt es eine transverbale Raumsprache, bei der gemäß MÜLLER-CHRIST viele die gleichen Assoziationen haben, was bestimmte Blicke und Abstände bedeuten. Die transverbale Raumsprache einer Aufstellung nach SPARRER und VARGA VON KIBÉD hat drei wesentliche Bestandteile, basiert v. a. aber auf der repräsentierenden Wahrnehmung der Repräsentanten und ihren verbalen Äußerungen hierzu. Diese entfällt nun in der systemischen Visualisierung. Die Methode arbeitet ausschließlich mit der Narration des Lehrenden und der anschließenden Reflexion der Visualisierung, jedoch nicht mit der körperbezogenen Wahrnehmung, wie dies in Systemaufstellungen der Fall ist. Daher kommt der Narration auch eine so immens wichtige Bedeutung zu: Es gibt keine Interaktion zwischen dem Aufsteller und den Elementen, die nach Gefühlen befragt werden. Die Elemente erhalten ihre Stimme also nicht durch einen Repräsentanten, sondern indirekt durch die Narration des Lehrenden. Daher wird es auch als wichtig erachtet, dass der Lehrende sich damit auseinandersetzt, wie Blickrichtungen und Abstände gedeutet werden. Möchte der Erzähler etwas über Konflikte zwischen Elementen erzählen, visualisiert aber unbeabsichtigt etwas anderes, würden Narration und Visualisierung zusammenhanglos für sich stehen bleiben.

Unsere Sprache ist nicht nur von Raummetaphern durchzogen, sondern auch von anderen Metaphern-Arten. Daher wird davon ausgegangen, dass durch die Narration viele verschiedene Arten von Metaphern zum Einsatz kommen und die Methode der systemischen Visualisierung nicht nur auf Raummetaphern beschränkt ist. Ganz offensichtlich wird das in der Personifikation. Gemäß LAKOFF und JOHNSON können nicht-personifizierte Entitäten besser verstanden werden, wenn ihnen menschliche Eigenschaften zugeschrieben werden (s. Kapitel 4).

Diese können durch die Narration nicht nur zugeschrieben werden, sondern sie werden sogar verbildlicht, indem ja nun gerade Lernende als Personen ein Element darstellen. Die Methode der systemischen Visualisierung arbeitet also mit Narration und Metaphern. Von diesem Hintergrund sollen im Folgenden die Potenziale der systemischen Visualisierung aufgezeigt werden.

7 Das Lernfeldkonzept als Referenz für die Erarbeitung eines Analyserahmens

Das Lernfeldkonzept wurde im Jahr 1996 eingeführt. Es gilt als curricularer Impuls, der sowohl die Organisation von Schule als auch das Qualifikations- und Tätigkeitsprofil der Lehrenden veränderte (vgl. TRAMM 2003, 2). Der Initiator, die Kultusministerkonferenz (KMK), hat die Strukturierung der Rahmenlehrpläne anhand der traditionellen fächerorientierten Struktur mit der Begründung einer zu isolierten Betrachtung der Lerninhalte aufgehoben (vgl. KMK 2011, 10). Der Bildungsauftrag der Berufsschule könne, so wurde argumentiert, durch die alte Struktur nicht mehr ausreichend erfüllt werden (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 17).

Bei der Entwicklung des Lernfeldkonzepts wurden theoretische und normative Entwicklungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion und Forschung seit Anfang der 1980er Jahre aufgegriffen. Das Lernfeldkonzept der KMK ist eine curriculare Grundlage, die ein „handlungs- und problemorientiertes berufliches Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements“ ermöglicht (vgl. TRAMM 2003, 2).

Lernfelder sind als didaktisch-curriculare Organisationseinheiten zu verstehen, die sich an Handlungsfeldern ausrichten, aber nicht mit diesen deckungsgleich sind (vgl. KREMER/SLOANE 2001, 15). Handlungsfelder sind wiederum mehrdimensionale und zusammenhängende Aufgabenkomplexe, die gesellschaftlich bedeutsame und berufsspezifische Handlungssituationen beinhalten. Diese sind von den Lernenden problemorientiert zu bewältigen (vgl. BADER 2004, 28). Die Lernfelder müssen entsprechend aus den Handlungsfeldern abgeleitet werden. Dazu ist es erforderlich, dass sie schulisch gestaltet und didaktisch reflektiert sowie unter Zuhilfenahme von Kompetenzbeschreibungen und Zielformulierungen konkretisiert werden (vgl. BADER 2003, 211). Es werden schließlich konkrete Lernsituationen geschaffen, anhand derer die Lernenden Kompetenzen erwerben können, die in einem engen Zusammenhang mit dem beruflichen Aufgabenfeld stehen. Das Ziel ist ein Erwerb und die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. SLOANE 2003, 4 f.).

Die Orientierung an Lernfeldern steht im Gegensatz zu der bisherigen Perspektive. Die Vorgehensweise verändert sich, da die fachtheoretischen Inhalte nicht mehr durch praktische Beispiele ergänzt werden, sondern Exempel der Ausgangspunkt für das Lernen beruflicher Problemstellungen sind, wobei Letztere aus dem beruflichen Handlungsfeld abgeleitet und didaktisch aufbereitet werden. Dadurch ergibt sich die Grundlage, auf der das erforderliche Wissen für die berufliche Handlungsfähigkeit generiert wird. Die Perspektive einer isolierten Fachdisziplin reicht nicht aus, um der Mehrdimensionalität gerecht zu werden, die für Handlungen charakteristisch sind.

Die fachwissenschaftliche Systematik muss deshalb in die übergreifende Handlungssystematik integriert werden. Die Anforderungen und Aufgabenstellungen legen fest, welche Fachbezüge für die Bewältigung der Aufgabe notwendig sind. Das Wissen wird entsprechend in einem beruflichen Kontext erworben, wodurch ein Praxisbezug hergestellt wird (vgl. KMK 2011, 10). Bei dem Lernfeldkonzept handelt es sich um keine eigenständige Didaktik. Es soll vielmehr das handlungsorientierte Lernen in der Berufsbildung unterstützen, indem es den Fokus auf ein ganzheitliches Lernen lenkt (vgl. KMK 2011, 32). Für die didaktische Umsetzung der Lernfelder in (handlungsorientierte) Lernsituationen, sind die jeweiligen Schulen und dementsprechend die Lehrenden verantwortlich (vgl. KMK 2011, 11).

7.1 Zu fördernde Kompetenzen im Lernfeldkonzept

Durch die Einführung des Lernfeldkonzepts wurde die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz als Leitziel der schulischen Berufsbildung im dualen System formuliert (vgl. KMK 2011, 10, 32). Lernfelder besitzen eine klare Kompetenzorientierung. Jedes Lernfeld verweist dabei auf bestimmte Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen (vgl. SLOANE 2003, 4). Damit erfolgt eine Abkehr vom fächerorientierten Berufsschulunterricht.

Gemäß der KMK (2011) wird die berufliche Handlungskompetenz in die Dimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz untergliedert (vgl. KMK 2011, 11, 15). Erweitert werden diese durch die Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz (vgl. BADER/MÜLLER 2002, 176 ff.), wie folgender Grafik zu entnehmen ist:

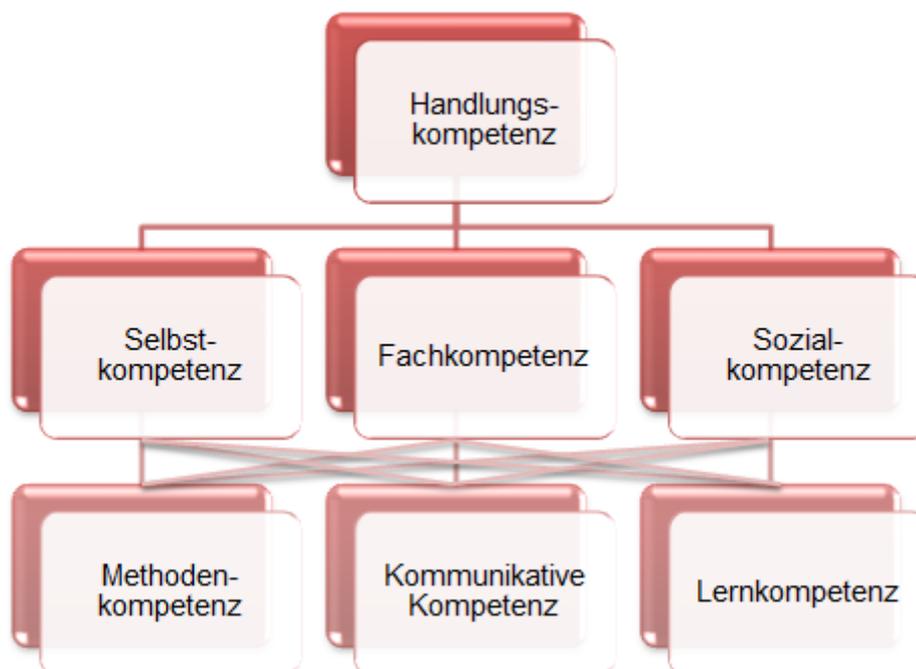


Abbildung 7: Dimensionen der Handlungskompetenz

Quelle: eigene Darstellung, Daten entnommen aus KMK 2011, 15 f.

Die Fachkompetenz umfasst die Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben und Probleme auf der Grundlage von fachlichem Wissen und Können zielorientiert, methodengeleitet, sachgerecht und selbstständig zu bearbeiten. Die Lösungen werden im Anschluss reflektiert und beurteilt (vgl. KMK 2011, 15). Eigenschaften, die in der Person liegen, bspw. Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit sowie Selbstvertrauen, Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein, gehören zur Selbstkompetenz. Sie umfasst im Allgemeinen jene Eigenschaften, die das Beurteilen und das Handeln in Bezug auf die persönlichen Entwicklungschancen und auf die Einschränkungen und Anforderungen in Beruf und Familie ermöglichen. Weiterhin befähigt sie dazu, eigene Wertevorstellungen zu entwickeln (vgl. KMK 2011, 15). Die Befähigung und Bereitschaft, soziale Beziehungen zu gestalten und zu erhalten, ist ein Teil der Sozialkompetenz. Des Weiteren inkludiert sie, soziale Spannungen zu bemerken und eine rationale sowie verantwortungsbewusste Auseinandersetzung mit diesen zu führen. Auch die Entwicklung von Solidarität und eine Förderung der sozialen Verantwortungsübernahme sind Teil der Sozialkompetenz (vgl. KMK 2011, 15).

Die Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz sind eng mit der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz verwoben. Die Methodenkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, planmäßig und zielgerichtet bei der Bearbeitung von Problemen und Aufgaben vorzugehen (vgl. KMK 2011, 16). Die Lernkompetenz umfasst das selbstständige und gemeinsame Verstehen, Auswerten und Einordnen von Informationen über Zusammenhänge und Sachverhalte. Ebenso beinhaltet sie das Entwickeln von Lerntechniken und Lernstrategien in Bezug auf den Beruf und darüber hinaus. Diese können für ein lebenslanges Lernen genutzt werden (vgl. KMK 2011, 16). Die Bereitschaft und Fähigkeit u. a. eigene Bedürfnisse und Absichten sowie die anderer wahrzunehmen, zu erfassen und zu beschreiben, ist ein Teil der kommunikativen Kompetenz. Sie befähigt dazu, kommunikative Situationen zu begreifen und zu gestalten (vgl. KMK 2011, 16).

Aufgrund der Strukturierung durch die Lernfelder wird der Kompetenzerwerb mit dem Wissenserwerb funktional verknüpft (vgl. TRAMM 2003, 3). Durch diese Ausrichtung unterstützt der Unterricht die Lernenden bei der Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf. Ebenso werden die Lernenden vor dem Hintergrund sich wandelnder Aufgaben dazu befähigt, soziale, ökologische und ökonomische Verantwortung bei der Mitgestaltung der Gesellschaft, zu übernehmen (vgl. KMK 2011, 14).

Um einen handlungsorientierten Unterricht zu gestalten, sind Methoden einzusetzen, die die Selbstständigkeit der Lernenden fördert. Weiterhin sollten diese Methoden dazu beitragen,

komplexe Aufgabenstellungen durch selbstverantwortliches Handeln lösen zu können. Grundvoraussetzung hierfür ist die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht (vgl. KMK 2011, 11).

7.2 Didaktische Kategorien des Lernfeldkonzepts

Die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements ist professionell zu planen. Ebenso entscheidend wie die Auswahl der Lerninhalte ist die Wahl der eingesetzten Methoden für den Lernerfolg. Lernen wird, gemäß dem Konstruktivismus, durch Störungen eines Systems ausgelöst, worauf die Trias Perturbation-Krise-Reframing folgt. Während der Perturbation werden kognitive Prozesse durch die Einwirkung der Umwelt ausgelöst. Dies können subjektiv wahrgenommene Störungen oder äußerliche Veränderungen sein. Die Irritation kann damit selbstgesteuerte Lernprozesse auslösen. Zeigt sich schließlich, dass ein Weltbild nicht realisierbar ist, findet ein Reframing statt. Es wird ein neues Bezugssystem für die Bewertung und Interpretation der Weltbilder entwickelt. Dieser Prozess erfolgt zwischen der Perturbation und dem Reframing in der Krise. Damit ist die Krise als Schaltstelle für neue Entwicklungen zu sehen (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 16).

Handlungsorientierte Konzepte unterstützen den Lernprozess, da diese wichtige Rückkopplungsprozesse zulassen. Durch einen konkreten Handlungsbezug wird das Wissen situativ gebunden. Aus den verinnerlichten Handlungen entstehen schließlich Denkstrukturen (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 16).

Die KMK 2011 verweist darauf, dass eine unterrichtliche Umsetzung der Lernfelder in konkrete Lehr-Lern-Arrangements von den Lehrenden der einzelnen Schulen geleistet werden sollte. Daher fehlen in den Ausführungen der KMK 2011 konkrete didaktische Hinweise (vgl. KMK 2011, 11). „Auf didaktisch-methodischer Ebene sind“ folglich, wie Fischer betont, „tragfähige Relevanz- und Bewertungskriterien zu entwickeln, mit denen die didaktisch-methodischen Arrangements auf ihre Einsatzfähigkeit überprüft werden können“ (FISCHER 1999c, 31).

Die KMK legt darüber hinaus auch nicht die Zahl der didaktischen Prinzipien fest. Aus dem Lernfeldkonzept lassen sich aber mehrere, auf jeden Fall sechs Grundsätze für eine Umsetzung von Lehr-Lern-Arrangements ableiten. Da diese sechs Prinzipien die zentralen Anknüpfungspunkte für die Ausgestaltung des Unterrichts sind, werden sie im Folgenden näher erläutert und anschließend für die Analyse der Potenziale der systemischen Visualisierung herangezogen.

7.2.1 Wissenschaftsorientierung

Eine Wissenschaftsorientierung der Bildung beinhaltet, dass die Bildungsgegenstände sich an den Inhalten und Prozessen der Wissenschaften ausrichten (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 33). Die Arbeits- und Geschäftsprozesse sollen demnach u. a. in einen Erklärungszusammenhang der zugehörigen Fachwissenschaften gestellt werden, ohne den Rahmen der Handlungssystematik außer Acht zu lassen. Dies ist die Aufgabe der Lehrenden (vgl. KMK 2011, 11).

Die Wissenschaftsbestimmtheit muss sich in abgestuften Graden von den Lernenden bewusst gemacht und kritisch in das eigene Leben aufgenommen werden (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 33). Als didaktisches Prinzip zielt die Wissenschaftsorientierung auf die „Bedeutung der Wissenschaften für die Vermittlung einer entsprechenden Handlungsfähigkeit des (jüngeren) Menschen in der modernen, in zunehmendem Maße von Wissenschaft bestimmten oder doch mitbestimmten Welt“ (KLAFKI 2007, 166) ab.

Weiterhin helfen die wissenschaftlichen Erkenntnisse den Lernenden beim Verstehen ihrer Lebenswelt. Dies ist dann der Fall, wenn die Inhalte als bedeutsam und sinnvoll für die Entwicklung des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses vom Lernenden wahrgenommen werden. Wissenschafts- und Situationsorientierung sind demnach keine Gegensätze, sondern bei der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements miteinander zu verbinden bzw. gleichermaßen zu berücksichtigen.

Als Ausgangspunkt für Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse sollte vor dem Hintergrund der Handlungsorientierung der situative Kontext gewählt werden (vgl. TRAMM 2003, 11). Entscheidend ist, dass es sich nicht um einen Gegensatz von Arbeits- und Geschäftsprozessen einerseits und Fachsystematik andererseits handelt, sondern vielmehr eine Korrelation von fachwissenschaftlicher, didaktischer und sachbezogener Systematik anzustreben ist. Dahinter steht die Überlegung, dass systemorientiertes Denken und Handeln, Orientierungswissen und das Bearbeiten von komplexen Problemen und Aufgaben einer didaktischen Aufbereitung der beruflichen Tätigkeitsfelder bedarf. Diese Tätigkeitsfelder sind komplex und ohne systematische Rückgriffe auf die Wissenschaft (interdisziplinär) nicht zu bewältigen.

Um die Lern- und Bildungsziele zu erreichen, ist eine didaktische Systematik unverzichtbar. Die Handreichung der KMK wird missverstanden, wenn eine banale Orientierung an den Arbeits- und Geschäftsprozessen stattfindet. Grundsätzlich sind bei einem Wissenschaftsbezug wissenschaftliche Grundkenntnisse und -methoden zu berücksichtigen, Forschungsergebnisse und -lücken zu bedenken, die Orientierung an den Prinzipien der wissenschaftsbasierten Pro-

duktion und Dienstleistung einzuhalten sowie die Spannungen zwischen Wissenschaft und Ethik zu beachten (vgl. LISOP 1999, 40 ff.).

Um komplexe Phänomene zu erfassen, bedarf es eines Rückbezugs auf die Wissenschaft. Dieser muss die Bewältigung von Aufgaben und Problemen interdisziplinär erfolgen. Dafür ist ein sozioökonomisches, sich als integrativ verstehendes Konzept von Bildung hilfreich. Dabei wird die Frage nach den Bezugswissenschaften bewusst offengelassen. Jene Disziplin wird bevorzugt, deren Wissen für eine bestimmte Kompetenz oder Intention ökonomischer Bildung am geeignetsten erscheint. Die Fachwissenschaft rückt zugunsten der Fachdidaktik in den Hintergrund (vgl. HEDTKE 2008, 5).

Teile des Konzepts einer sozialwissenschaftlichen Bildung sind Denkweisen, Kategorien und Kompetenzen, die charakteristisch für alle Sozialwissenschaften sind. Zudem beinhaltet die sozialwissenschaftliche Bildung spezifische Denkweisen, Kategorien und Kompetenzen, die für einzelne Wissenschaftsdisziplinen von Bedeutung sind. Daher sind Verflechtungen und Überschneidungen zwischen Politik-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaft zu beobachten (vgl. HEDTKE 2006, 95 f.).

Im Ansatz der sozioökonomischen Bildung werden reale und ökonomische Phänomene sowie das konkrete wirtschaftliche Handeln berücksichtigt, wodurch die vielfachen Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Realität einbezogen werden. Der Ansatz sieht ökonomisches Wissen, Wirklichkeit und wirtschaftswissenschaftliches Wissen als soziales Konstrukt, das das individuell bereits erworbene ökonomische Wissen und die Lebenswelt der Lernenden berücksichtigt. Damit zeigen sich eine Subjektorientierung, ein Bezug zur Gesellschaft und eine solide Wissenschaftskepsis.

Unterschiedliche Wertevorstellungen, persönliche Ziele und Lebensentwürfe der Lernenden werden aufgegriffen (vgl. HEDTKE 2008, 12 f.). Unerlässlich ist folglich die didaktische Systematik (vgl. LISOP 1999, 41). Es geht schließlich nicht um eine reduzierte Abbildung des Erkenntnisstandes in den einzelnen Wissenschaften, sondern um den Nutzen, den der Einsatz von wissenschaftlichen Grundkenntnissen und Methoden für individuelle, berufliche und gesellschaftliche Probleme leisten kann (vgl. KLAFKI 2007, 167).

7.2.2 Situations- und Problemorientierung

Die Situationsorientierung beinhaltet, dass fachtheoretische Inhalte auf konkrete Anwendungssituationen bezogen werden, die dann den Ausgangspunkt für Lernprozesse bilden. Es wird nochmals deutlich, dass somit Wissenschafts- und Situationsorientierung als komple-

mentäre Prinzipien verstanden werden. Das Fachwissen wird kontextspezifisch erworben (vgl. SLOANE 2003, 5 f.).

Lernsituationen gestalten die Lernfelder als kleine Einheiten eines Lernfeldes aus. Sie orientieren sich an beruflichen Handlungsabläufen und Aufgabenstellungen, die für den Unterricht entsprechend didaktisch und methodisch aufbereitet werden (vgl. KMK 2011, 32). Neben dem Handlungsbezug und dem eigenverantwortlichen Lernen ist die Situationsorientierung für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen erforderlich. Erst die Einbettung des Fachwissens in die Lernsituationen macht das Lernen bedeutsam und zeigt den Lernenden einen Sinn im Lernen auf (vgl. KMK 2011, 11).

Die Auswahl der Lerninhalte berücksichtigt die Bedeutung der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche anhand der Elemente, die zu einer Förderung der Handlungskompetenz führen. Weiterhin ist die Häufigkeit, mit der sie in einem Handlungsablauf vorkommen, zu berücksichtigen. Um relevante Inhalte für die berufliche Bildung zu erkennen, müssen systematisch begründbare Kriterien verwendet werden. Grundsätzlich gilt, dass eine Ausrichtung an die Anforderungen der Arbeitswelt stattfinden sollte (vgl. CLEMENT 2001, 118).

Im Gegensatz zur Fachsystematik steht die Bewältigung einer konkreten Anforderungssituation im Mittelpunkt, anhand derer die curricularen Auswahlentscheidungen erfolgen. Das Wissen ist in diesem Zusammenhang zunächst nur für die bestimmte Situation relevant. Ziel ist ein Zusammenhangswissen zu generieren, das es den Lernenden erlaubt, vom Einzelfall zu abstrahieren und das Wissen auf andere Situationen zu transferieren (vgl. CLEMENT 2003, 8 f.).

Enthält die Lernsituation ein Problem und nimmt der Lernende dieses als unerwünschten Ausgangszustand wahr, so können Lernprozesse ausgelöst werden. Ein Problem ergibt sich für den Lernenden, wenn er sich in einem Zustand befindet, der als nicht wünschenswert wahrgenommen wird. Um den unerwünschten in einen wünschenswerten Zustand zu überführen, fehlen dem Lernenden jedoch die notwendigen Mittel. Die Barriere, die sich zwischen dem unerwünschten Zustand und dem erwünschten Endzustand bildet, kann der Lernende durch eigene Denkleistungen überwinden (s. hierzu auch die Ausführungen zum Konstruktivismus im Kapitel 7.2). Der Lernprozess wird jedoch nur ausgelöst, wenn das Problem und die Lösung für den Lernenden bedeutsam sind. Dafür ist die Auswahl des Problems von entscheidender Bedeutung. Es sollte sich demnach an der Lebenswelt der Lernenden orientieren (vgl. BREIT 2005, 109).

Sie bearbeiten individuelle Lebenssituationen und ökonomisch geprägte gesellschaftliche Problemlagen. Dadurch wird verhindert, dass wirtschaftswissenschaftliche Prinzipien und

Begriffe isoliert betrachtet werden. Die Lernenden verfügen über ein Wissen, das sie Probleme, die z. B. als Konsumenten, Arbeitnehmer oder Berufswähler auf sie zukommen, bewältigen und gestalten lässt. Im Zentrum des Unterrichts steht die Auseinandersetzung mit realen Problemlagen des Wirtschaftens und der Wirtschaft. Dabei sind die Entscheidungsgrundlagen und Prinzipien der Wirtschaft in den sozialen, historischen und kulturellen Kontext einzubeziehen, zu reflektieren und ggf. zu kritisieren.

Die gesellschaftlichen Problemlagen werden unter Zuhilfenahme von wissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten bearbeitet (s. dazu auch die Ausführungen zur Wissenschaftsorientierung im Kapitel 7.2.1). Einer bloßen Reproduktion von Wissen wird durch diese Problemorientierung vorgebeugt, da das Wissen situationsbezogen erworben und genutzt wird. In Bezug auf die Auswahl der Unterrichtsmethoden ist festzuhalten, dass ein problemorientierter Ansatz schüleraktivierende Lernarrangements fordert, die eine begründete und eigenständige Auseinandersetzung mit dem Problem und ein (zumindest simuliertes) Handeln ermöglicht. Des Weiteren sollten die Arrangements eine individuelle, sozial verantwortliche und ökonomische Handlungskompetenz fördern (vgl. FAMULLA ET AL. 2011, 53).

7.2.3 Handlungsorientierung

Während in den 1970er-Jahren innerhalb der Trias aus Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz noch der Fachkompetenz die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist die Handlungsorientierung heute innerhalb des Lernfeldkonzepts die zentrale Kategorie. Die Handlungsorientierung und damit der Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz, einhergehend mit einer umfassenden Entwicklung der Lernenden, stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Entwicklung der Lernenden bzw. die Befähigung zu handeln, bedeutet dabei schließlich nicht primär Fachkompetenzen zu erwerben (vgl. FISCHER/HAHN 2005, 18). Der Bildungsauftrag der Berufsschule schließt entsprechend die Entwicklung von handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements ein (vgl. KMK 2011, 14). Dazu sind didaktische Planungen vorzunehmen, die die Lernenden im Rahmen ihrer Berufstätigkeit zum selbstständigen Planen, Handeln und Analysieren von Arbeitsaufgaben befähigen (vgl. KMK 2011, 32).

Eine berufliche Problemstellung bildet den Ausgangspunkt von Lernsituationen in einem handlungsorientierten Unterricht. Diese orientiert sich an der Lebenswelt der Lernenden und wird aus den beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet (vgl. TRAMM 2003, 10 f.). Für das Lösen vielschichtiger Problemsituationen ist es nötig, eine interdisziplinäre Betrachtungsweise zu wählen. Eine domänenspezifische Perspektive wird mit den Erkenntnissen anderer Diszip-

linien ergänzt. Damit wird der Grundstein für mehrperspektivische Lösungsmöglichkeiten gelegt (vgl. SEEBER 2006, 30).

Durch die interdisziplinäre Betrachtungsweise wird den unterschiedlichen Einflussfaktoren Rechnung getragen. Das erforderliche Wissen eignen sich die Lernenden auf der Basis des Problems an (vgl. KMK 2011, 10). Aufgrund des induktiven problemlösenden-entdeckenden Lernens in komplexen Lernsituationen wird ein systematisches und vernetztes Denken gefördert (vgl. TRAMM 2003, 10 f.). Die Lernenden werden demnach dazu befähigt, das erlangte Wissen später auf neue Problemlagen zu übertragen (vgl. SLOANE 2001, 10).

Das Ziel ist die Ausbildung einer beruflichen Handlungskompetenz. Diese umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach- und sachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu agieren. Erfahrungen und Wissen helfen dabei, die aufgeworfenen Probleme zu lösen. Die erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten werden im Anschluss diskutiert und reflektiert sowie ggf. weiterentwickelt (vgl. SLOANE 2003, 6).

Die Handlungskompetenz wird innerhalb der Lernfelder berufsspezifisch formuliert und verbindet Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. KMK 2011, 11). Für die Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts ist Folgendes zu beachten:

- Situationen, die für die Berufsbildung bedeutsam sind, sind als didaktische Bezugspunkte zu sehen.
- Das Lernen wird durch vollständige Handlungen ermöglicht, die durch die Lernenden selbst ausgeführt oder wenigstens gedanklich nachvollzogen werden sollten.
- Um die berufliche Wirklichkeit ganzheitlich zu erfassen, sind Handlungen zu wählen, die unterschiedliche Aspekte, z. B. soziale, ökonomische und ökologische, einbeziehen.
- Die Erfahrungen der Lernenden müssen in die Handlungen integriert werden. Weiterhin sind sie auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen hin zu reflektieren.
- Auch soziale Prozesse, wie die Konfliktbewältigung, sind in solche Handlungen aufzunehmen.

Der handlungsorientierte Unterricht ist damit ein didaktisches Konzept, das handlungs- und fachsystematische Strukturen miteinander verwebt (vgl. KMK 2011,17). Dabei soll man sich primär an der Handlungssystematik orientieren (vgl. KMK 2011, 32).

Durch die Handlungsorientierung wird die klassische Zuordnung der Lernorte aufgelöst: der zuzufolge in der Schule die Theorie aufgezeigt wird und die Betriebe die Erprobung in der Praxis anbieten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Schule und Betrieb enger zusammenarbeiten. Auch innerhalb der Lernorte ist eine Kooperation unumgänglich. In der Schule

ist dabei u. a. an die Neuausrichtung des Theorie- und Praxisunterrichts zu denken, während für die Betriebe z. B. das Zusammenspiel der Fach- und Ausbildungsabteilungen überprüft werden muss. Das primäre Ziel der Schule kann es demnach nicht sein, dass die Lernenden nur die für die Arbeitswelt bedeutsamen Handlungen erwerben. Vielmehr sind Kompetenzen zu erlernen, die auch eine Reflexion der Handlungen erlauben und die Weiterentwicklung der Lernenden fördern (vgl. KREMER 2003, 4).

7.2.4 Exemplarik

Der Grundgedanke des exemplarischen Lernens und Lehrens ist ein bildendes Lernen. Dies beinhaltet die Selbstständigkeit der Lernenden und fördert eine Weiterentwicklung der Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen. Von den Lernenden werden anhand einer begrenzten Anzahl von Exempeln verallgemeinerbare Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen erworben. Dadurch werden übergreifende Zusammenhänge für sie erkennbar, die dann auf strukturgleiche oder -ähnliche Phänomene angewendet werden können.

Die im Exempel gewonnenen allgemeinen Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen sind als kategorial zu bezeichnen. Dies bedeutet, dass es sich um einen einheitlichen Vorgang handelt, der zwei konstitutive Momente aufweist: zum einen die im Besonderen erarbeiteten allgemeinen Einsichten u. a. innerhalb der kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit und zum anderen die neu gewonnenen Strukturierungsmöglichkeiten, Zugangsweisen, Handlungsperspektiven und Lösungsstrategien (vgl. KLAFKI 2007, 143 ff.).

Die für die Lehr-Lern-Arrangements genutzten Lernsituationen sollten exemplarisch ausgewählt werden (vgl. SLOANE 2003, 12), um komplexe Lerngegenstände aufzubereiten (vgl. LISOP/HUISINGA 1999, 166 f.). Keinesfalls darf dabei eine Auswahl einer Lernsituation auf das Herausgreifen und Abarbeiten von Beispielen reduziert werden. Ein exemplarisches Problem enthält interdisziplinäre und mehrschichtige Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Prinzipien, die später auf gleichartige Probleme transferiert werden können.

Es geht nicht allein darum, das aufgeworfene Problem zu lösen, sondern die Lernenden sollen bei der Bearbeitung einer entsprechenden Lernsituation auch die darin enthaltenen Muster erkennen (vgl. LISOP/HUISINGA 1999, 166 f.). Dabei sollte folgender Dreischritt durchlaufen werden:

1. Das Komplizierte sollte auf sein Grundprinzip zurückgeführt werden.
2. Das Grundprinzip wird den Lernenden als „strukturprägendes Moment in der Komplexität“ (LISOP/HUISINGA 1999, 168) aufgezeigt.

3. Die Informationen werden von den Lernenden verarbeitet (vgl. LISOP/HUISINGA 1999, 168 ff.).

Die Inhalte sind dabei so auszuwählen, dass im Besonderen ein Allgemeines zu finden ist. Die Auseinandersetzung mit einem konkreten Inhalt führt dazu, dass die Lernenden verallgemeinerbare Erkenntnisse erlangen, die sich schließlich auf andere Kontexte übertragen lassen. Das Prinzip der Handlungsorientierung, verwoben mit einem exemplarischen Vorgehen, impliziert ein fächerübergreifendes Lernen (vgl. FISCHER 1999a, 397).

Ein exemplarisches Lernen ist als selbstständiges Lernen anzusehen, da der Lehrprozess nicht als „Übermittlung vorgegebenen Wissens und fixierter Fertigkeiten“ (KLAFKI 2007, 145) verstanden wird. Vielmehr wird er als aktives Lernen gesehen, bei dem der Lehrende als Lernbegleiter dem Lernenden zur Seite steht. Um selbstständiges Lernen zu ermöglichen, sind zwei Bedingungen zu erfüllen. Erstens muss der Lehr-Lernprozess an den Entwicklungsstand, die Interessen und die Umgangsweisen in Bezug auf einen Sachverhalt und ein Problem anschließen. Zweitens ist darauf zu achten, dass die im Unterricht thematisierten Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien nicht als abgeschlossenes Resultat dargeboten werden. Diese müssen didaktisch so aufbereitet werden, dass die Stufen der Entwicklung, die zu den Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien führen, von den Lernenden nachvollzogen bzw. schrittweise entdeckt werden (vgl. KLAFKI 2007, 145 ff.).

7.2.5 Ganzheitlichkeit

Die Reorganisation von Wissen sollte gemäß den Vorgaben der KMK ganzheitlich sein und damit in Form einer vollständigen Handlung erfolgen (vgl. KMK 2011, 11), die „möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen sein“ (KMK 2011, 17) sollte und Bezug auf die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse nimmt (vgl. KMK 2011, 32). Durch das Handeln wird die berufliche Wirklichkeit mit ihren z.B. sozialen, ökologischen und ökonomischen Elementen ganzheitlich von den Lernenden erfasst (vgl. KMK 2011, 17).

Dafür muss das Denken und Wahrnehmen auch in eine Handlung umgesetzt werden. Ansonsten wird keine Ganzheitlichkeit erreicht. Aufgrund der Durchführung verändern sich die Wahrnehmung und das Denken, was schließlich zur Weiterentwicklung des Lernenden führt. Es entstehen Rückkopplungsprozesse. In einem handlungsorientierten Unterricht werden die Schritte Planen, Durchführen und Kontrollieren (vollständige Handlung) in mehreren Zyklen selbstständig von den Lernenden durchlaufen (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 17).

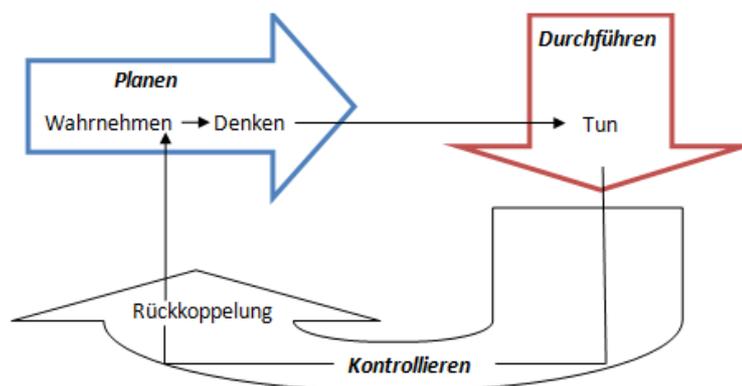


Abbildung 8: Vollständige Handlung

Quelle: in Anlehnung an RIEDL/SHELLEN 2006, 17

Ein fachgetrennter Unterricht unterbricht häufig eine vollständige Handlung an der Schnittstelle zwischen Denken und Tun und lässt eine theoretische Betrachtung der Lerninhalte lediglich auf den Stufen Wahrnehmen und Denken zu. Die Handlungen (das Tun) werden meist getrennt durchgeführt. Dadurch können wichtige Rückkopplungsprozesse, die aus den praktischen Handlungen hervorgehen, keine Veränderung bzw. Erweiterung des Wahrnehmens und Denkens hervorrufen (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 17). Durch das Lernfeldkonzept ist eine Lernorganisation, die die Ganzheitlichkeit berücksichtigt, durchführbar, da die Schritte einer vollständigen Handlung ohne Unterbrechung durchlaufen werden können.

Mit der didaktisch begründeten praktischen Umsetzung aller Phasen einer beruflichen Handlung werden die Lernenden innerhalb ihrer Berufstätigkeit zu einer vollständigen Durchführung von Arbeitsprozessen befähigt (vgl. KMK 2011, 17). Weiterhin ist entscheidend, dass konkrete berufsbezogene Handlungen sowie die dahinterstehenden Begründungszusammenhänge theoretisch durchdrungen werden. Es entsteht schließlich für die berufliche Theorie eine rückschließende Erklärung (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 17).

Einen Einfluss auf die Ganzheitlichkeit hat zudem der Wandel des kulturellen Aneignungsprozesses. Die Lernenden setzen sich seltener unmittelbar mit der Realität auseinander. Vielmehr erhalten sie Berichte über Erfahrungen anderer. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen durch die modernen Lebenstechniken mehr und mehr auf die pädagogischen Spezialräume verlagern (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 14) und sich „[e]in ganzheitliches Raumerleben verringert“ (RIEDL/SHELLEN 2006, 14). Vor allem das Fernsehen und elektronische Medien führen dazu, dass eher konsumiert wird und nicht selbstständige und unmittelbare Erfahrungen gemacht werden, die einer selbstgesteuerten Eigentätigkeit bedürfen. Handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen kann diesem Trend entgegenwirken (vgl. RIEDL/SHELLEN 2006, 14).

7.2.6 Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung

Lernfelder orientieren sich im Rahmen der Handlungssystematik an den Arbeits- und Geschäftsprozessen des entsprechenden beruflichen Handlungsfeldes. Diese sollen sich demnach nicht an wissenschaftlichen Fächern orientieren, sondern die besonderen Kommunikationsstrukturen der Arbeits- und Geschäftsprozesse des Handlungsfeldes einbeziehen. Die Lerninhalte beziehen sich somit direkt auf die Arbeits- und Geschäftsprozesse (vgl. KMK 2011, 31). Das erworbene Wissen können die Lernenden später auf die Arbeitswelt übertragen. Arbeitsprozesse beschreiben dabei die Abfolge von Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten, die zur Erreichung bestimmter Zwecke erforderlich sind. Sie zielen auf die Erstellung von materiellen Gütern ab. In kaufmännischen Unternehmen wird korrespondierend von Geschäftsprozessen gesprochen. Diese umfassen informations- und wertbezogene sowie materielle Transaktionen innerhalb von Wertketten und tragen zu der Erreichung eines unternehmerischen Ziels bei (vgl. KMK 2011, 29 ff.).

Im Unterricht werden Situationen aufgeworfen, die zur Förderung des Arbeitsprozesswissens beitragen. Dieses beinhaltet das Wissen über den vollständigen Produktionsablauf im Betrieb (vgl. TRAMM 2002, 12). Zur Aufgabe der Berufsschule zählt, die Arbeits- und Geschäftsprozesse vor dem Hintergrund der Fachwissenschaften in einen Erklärungszusammenhang einzubetten, damit eine Erarbeitung von Wissen, ein systemorientiertes vernetztes Denken und Handeln sowie ein Lösen von Aufgabenstellungen (komplex und exemplarisch) ermöglicht werden kann (vgl. KMK 2011, 11).

Es ist dabei darauf zu achten, dass sich die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung nicht nur auf deren Rekonstruktion beschränkt, sondern die Tätigkeiten in einem Gesamtzusammenhang betrachtet werden. Dieser schließt die Reflexion der betrieblichen Zielorientierung und die Strategieentscheidungen ein (vgl. TRAMM 2002, 17).

Das primäre Ziel ist nicht die konkrete Beherrschung der Arbeits- und Geschäftsprozesse, sondern die Entwicklung eines differenzierten und umfangreichen ökonomisch-betriebswirtschaftlichen Verständnisses des Systems. Unter Zuhilfenahme der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung wird der komplexe Lerngegenstand Betrieb sukzessiv durchdrungen. Weiterhin wird über sie ein Zugang zu wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen eröffnet (vgl. TRAMM 2002, 18).

8 Systemische Visualisierung im Lernfeldkonzept

Aus dem Lernfeldkonzept wurden sechs didaktische Kategorien herausgearbeitet. Diese Prinzipien sind maßgeblich für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements. Daher wird die Analyse der Potenziale der systemischen Visualisierung anhand dieser Prinzipien vorgenommen, insbesondere vor dem Hintergrund von Narration und Metaphern und angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Methode um eine abgeschwächte Variante der Systemaufstellung handelt.¹⁰

8.1 Wissenschaftsorientierung und systemische Visualisierung

Die systemische Visualisierung bedient sich der Narration, d. h., der Lehrende erzählt den Lernenden, welche Beziehungen zwischen den aufgestellten Elementen bestehen. Die Narration orientiert sich dabei an ihrer dramaturgischen Handlungsstruktur und nicht an fachwissenschaftlichen Inhalten. Sie kann „keinen Anspruch auf die Vermittlung einer objektiven Wahrheit erheben“ (SCHWEIBENZ 2009, 83), jedoch dazu genutzt werden, fachwissenschaftliche Inhalte in gehaltvolle und anregende Lernaufgaben einzubinden, um ein verstehendes Lernen zuzulassen. Das Schulwissen wird dabei aus der Isolation befreit und in die Lebenswelt der Lernenden gebracht (vgl. GERDSMEIER 2010, 68). Aufgrund der Tatsache, dass Erzählungen didaktisch arrangiert werden, werden sie in einen wissenschaftlichen Erklärungszusammenhang eingebettet.

Die Narrationen bedienen sich der Sprache. Dabei kommt es zum Einsatz von Metaphern, die „weniger eine sprachliche Besonderheit als vielmehr ein allgegenwärtiges und unverzichtbares Element, sowohl in der alltags- als auch in der wissenschaftsbezogenen Sprache“, sind (BÖSCH 2006,1). MORGAN sieht ebenfalls einen immensen Einfluss von Metaphern auf die Wissenschaft, während LAKOFF und JOHNSON davon ausgehen, dass viele unserer wissenschaftlichen Theorien auf Raummetaphern basieren (s. Kapitel 4).

Metaphern erfüllen verschiedene Funktionen in der Wissenschaft. Dies ist einerseits eine „argumentative Gebrauchsfunktion“ (DETTEN 2001, 62, zitiert nach BÖSCH 2006, 2), an dieser Stelle auf wissenschaftliche Texte bezogen, und andererseits eine kreative Funktion (vgl. BÖSCH 2006, 2). Dadurch, dass Metaphern die Eigenschaften eines Gegenstandes auf einen anderen projizieren (s. Kapitel 4), wird die Bedeutung eines bekannten Zusammenhanges auf

¹⁰ Hierbei werden neben der Literatur zu Metaphern und Narration Veröffentlichungen zur systemischen Visualisierung als auch zur Systemaufstellung genutzt. Allerdings muss bei der Verwendung von Publikationen zur Systemaufstellung darauf geachtet werden, dass die Folgen, die sich aus der repräsentierenden Wahrnehmung ergeben, nicht genutzt werden. Der Grund hierfür ist, dass die Systemische Visualisierung, wie beschrieben, die repräsentative Wahrnehmung von Systemelementen explizit nicht nutzt.

einen unbekanntes übertragen. Hierdurch können abstrakte Phänomene wie die Zeit (oder Leben, Theorie etc.) durch die Übertragung von Eigenschaften eines weniger abstrakten Phänomens Träger von Eigenschaften werden, die bereits bekannt sind. Etwas Unbekanntes wird in bekannte Zusammenhänge übersetzt.

Somit dienen Metaphern zur Veranschaulichung und verringern dementsprechend Komplexität. Sie eröffnen neue Horizonte im Hinblick auf Operationen, die im Ursprungsbereich möglich sind (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 65). Metaphern erweitern „die Möglichkeiten über Dinge in der Welt zu sprechen“ (KRUSE ET AL. 2011, 65). Gegenstände lassen sich aus einer anderen Perspektive wahrnehmen, wodurch neue Erkenntnisse erlangt werden können (vgl. BÖSCH 2006, 29).

Diese anderen Perspektiven können in einer systemischen Visualisierung aufgezeigt werden, denn diese arbeitet mit Perspektiven. Begleitet durch die Narration des Lehrenden könnten verschiedene Metaphern durchleuchtet werden. Diese Geschichten sollten die diversen Perspektiven der verschiedenen Akteure aufnehmen, damit die unterschiedlichen Situationen diskutiert und reflektiert werden können (vgl. GERDSMEIER 2010, 71 f.). Schon allein anhand der Definition des Perspektivbegriffs lässt sich erkennen, was eine systemische Visualisierung mit Perspektiven zu tun hat: Grundsätzlich stellt eine Perspektive in einer ebenen bildlichen Darstellung mittels einer Zentralprojektion räumliche Objekte dar, die dem natürlichen Sehprozess nachgestellt ist. Bildungssprachlich wird Perspektive verwendet, wenn man über eine Ansicht von einem bestimmten Blickwinkel bzw. Standpunkt heraus spricht (vgl. KOHNERT/PETERS 2015, 15). Raumsprache [und somit auch Raummetaphern, werden] von Menschen also auch rhetorisch verwendet. Wir sagen: „Mein Standpunkt ist ...“. Wenn wir über Beziehungen sprechen, geschieht dies häufig in Form von Raumsprache. Wir fragen: „Wie stehst du dazu?“, oder sagen: „Das liegt mir fern“ (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015b, 23).

In der Visualisierung könnte der Lehrende nun sagen: „Der Standpunkt der Wirtschaft ist ...“. Weiterhin werden durch die rhetorische Verwendung von Metaphern auch Entitäten personalisiert: Fassen Unternehmen bspw. Umweltmanagement als Gegner der Unternehmensziele auf (vgl. auch BÖSCH 2006, 4), könnte der Lehrende in der Narration davon sprechen, dass Unternehmen versuchen, diesen Gegner zu bekämpfen. Durch Personifikationen werden abstrakte Phänomene besser verständlich und es können zudem „effektiv Emotionen mit dem Zielbereich verknüpft werden“ (KRUSE ET AL. 2011, 79). Es könnte und sollte anhand der Visualisierung nun auch aufgegriffen werden, welche Perspektive Unternehmen/Politiker/Menschen einnehmen, die Umweltmanagement nicht als Gegner auffassen und

dementsprechend eine andere Metapher verwenden. Mit den Lernenden lässt sich dann reflektieren, welche Unterschiede sich ergeben.

Weiterhin ist es denkbar, dass innerhalb der in der Narration dargestellten Konflikte Verbindungen zu verschiedenen Wissenschaften hergestellt werden können. An den *plot points* besteht die Möglichkeit, die Problemstellung des Protagonisten wissenschaftlich zu analysieren. Es zeigt sich, dass durch narrative Elemente in der Methode der systemischen Visualisierung eine Verbindung der Wissenschafts- mit der Situationsorientierung ermöglicht wird. Genutzte Metaphern in der systemischen Visualisierung tragen dazu bei, etwas Unbekanntes mit etwas Bekanntem zu präsentieren. Ein komplexer wissenschaftlicher Sachverhalt kann veranschaulicht und vereinfacht dargestellt werden, damit dieser kognitiv erfasst werden kann. Sie sind daher essenziell für das Lernen und erfüllen eine pädagogisch-didaktische Funktion (vgl. BÖSCH 2006, 2).

Natürlich muss man an dieser Stelle immer in Betracht ziehen, dass Metaphern nicht nur dazu führen, etwas Abstraktes zu begreifen und somit die Möglichkeit erweitern, über Dinge zu sprechen, sondern den Zielbereich auch auf Eigenschaften des Ursprungsbereichs reduzieren (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 65; s. auch Kapitel 4). Daher bedarf es, um an dieser Stelle noch einmal MORGAN aufzugreifen, eine umfassende Deutung der Einsicht, dass unterschiedlichste Eigenschaften auf sich ergänzende, aber auch auf paradoxe Weise simultan vorliegen können (vgl. Kapitel 4).

Auf Metaphern basieren viele Fachbegriffe aus der Wissenschaft (vgl. BÖSCH 2006, 2). Problematisch ist, dass „der metaphorische Kern vieler Begriffe und Darstellungen in der Wissensvermittlung häufig aus dem Blickfeld [gerät] und das in den Fach- und Lehrbüchern vermittelte Wissen [...] das Vorhandensein von fachbezogener Wahrheit nahe[legt]“ (BÖSCH 2006, 2). Weiterhin wird häufig vergessen, dass es sich bei Fachbegriffen im Ursprung um Denkmodelle handelt, die einen Sachverhalt erklären sollen. Oft kennen nur die Angehörigen einer bestimmten Disziplin die jeweilige Bedeutung eines Fachbegriffs. Konnotationen dieses Terminus werden allerdings ausgeblendet (vgl. BÖSCH 2006, 2). Das bedeutet, wie Bösch ausführt, dass „[e]ine Verständigung zwischen unterschiedlichen Disziplinen [...] vor allem durch die jeweiligen Fachsprachen, die durch spezifische Fachbegriffe und Sichtweisen geprägt sind, erschwert“ wird (BÖSCH 2006, 2). Erst durch eine Analyse von verwendeten Metaphern wird ein Zugang zu unterschiedlichen Sichtweisen ermöglicht, da hierdurch die gedanklichen Strukturierungen des Begriffs aufgezeigt werden können (vgl. BÖSCH 2006, 2). Dessen sollte sich der Lehrende bewusst sein.

Eine große Bedeutung wird im Anschluss an die Visualisierung der Diskussion über die Beziehungen beigemessen. Die Lernenden reflektieren ihre Beiträge sowie das Gesehene (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1 f.). Dabei können die von den Lernenden zu bearbeitenden komplexen Probleme nur durch eine interdisziplinäre Betrachtungsweise adäquat bewältigt werden. Dazu ist auch ein Rückgriff auf wissenschaftliche Grundkenntnisse und grundlegende Methoden unterschiedlicher Disziplinen nötig (vgl. LISOP 1999, 40 ff.). Versteht der Lehrende Bildung als sozioökonomische Bildung, werden für die Begegnung mit vielschichtigen Problemen wissenschaftliche Grundkenntnisse und grundlegenden Methoden unterschiedlicher Disziplinen genutzt (vgl. dazu HEDTKE ET AL. 2010). Die systemische Visualisierung lässt die Darstellung verschiedener Handlungsmöglichkeiten zu, sodass die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den Elementen eines Systems herausgearbeitet werden können. Die Lernenden können aus der Sicht ganz unterschiedlicher Disziplinen heraus argumentieren und diskutieren.

Zwar wird in der systemischen Visualisierung die repräsentierende Wahrnehmung außer Acht gelassen, dennoch bleibt die transverbale Raumsprache erhalten, die zu einer gelebten Interdisziplinarität führt. Das dreidimensionale Raumbild ermöglicht eine schnelle und einfache Verständigung zwischen den Disziplinen (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015c, 2 ff.). Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Grundkenntnisse und grundlegenden Methoden, die Orientierung an den Prinzipien wissenschaftsbasierter Produktionen und Dienstleistungen, das Aufdecken von Forschungslücken, die Darstellung von Forschungsergebnissen und die Reflexion von Spannungen zwischen der Wissenschaft und Ethik können in die Betrachtung einbezogen werden. Die Stärke der systemischen Visualisierung liegt v. a. darin, dass Elemente (auch die, die in der Wirklichkeit nicht sprechen können) durch die Narration des Lehrenden eine Stimme erhalten. Weiterhin können die Lernenden geeignete Lösungsansätze für ein konkretes Problem simulieren, wodurch eine Betrachtung des Problems aus unterschiedlichen Disziplinen heraus gefördert wird. Der Nutzen von wissenschaftlichen Grundkenntnissen und grundlegenden Methoden für berufliche, gesellschaftliche und individuelle Probleme wird den Lernenden aufgezeigt (vgl. KLAFKI 2007, 167).

Ein weiteres Potenzial ist, dass durch die zuvor stattgefundenene Narration in der systemischen Visualisierung des Lehrenden bei der anschließenden Diskussion weniger eine Reproduktion von Sprache als vielmehr ein Prozess des aktiv-experimentellen Sprachhandelns und der autonomen Weiterführung der Geschichte angeregt wird. Dies führt dazu, dass die Lernenden ihren Sprachgebrauch reflektieren, was wiederum als Grundlage für das Nachdenken gesehen werden kann (vgl. REICH 2007, 65). Durch die Formulierung konkurrierender Positionen in-

nerhalb einer Geschichte werden die Lernenden zum eigenen Denken angeregt. Die sprachlichen Fähigkeiten und die Verwendung der Sprache werden durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte und der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten gefördert (vgl. ASMUSSEN 2008, 3 f.).

Die Gespräche und Diskussionen stärken die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden. Gespräche können in unterschiedlichen Formen verlaufen. Die Lernenden werden dadurch mit verschiedenen Kommunikationsarten bzw. -formen und Gesprächssituationen vertraut und lernen deren Gültigkeit kennen und einzuschätzen. Die erlangte Sicherheit im freien Sprechen bildet die Basis für ein kooperatives Arbeiten und motiviert die Lernenden, sich aktiv an Aushandlungsprozessen zu beteiligen (vgl. REICH 2007, 148 f.). Das eigene Wirken auf andere führt dazu, dass die Lernenden ihre Äußerungen hinterfragen. Die Auseinandersetzung mit anderen hat damit eine identitätsbildende Funktion. Es reicht an dieser Stelle nicht aus, nur auf einer grammatisch-semantischen Ebene verstanden zu werden; vielmehr ist es notwendig, dass die Äußerungen auch auf einer pragmatischen Ebene erfasst werden. Dies bedeutet, dass der Sinngehalt der Äußerung verstanden wird. Dieser Prozess der Selbstverwirklichung kann v. a. im Anschlussgespräch einer systemischen Visualisierung stattfinden (vgl. REICH 2007, 58).

8.2 Situations- sowie Problemorientierung und systemische Visualisierung

In einer Aufstellung nach SPARRER und VARGA VON KIBÉD wird in einem ersten Bild die Problemsituation eines Klienten aus dessen Sicht dargestellt. Dieses externalisierte Bild kann verändert werden, indem sich die Repräsentanten durch die repräsentierende Wahrnehmung umstellen. Das Lösungsbild kann positive Rückwirkung auf den Klienten haben, für den die Strukturaufstellung seine Geschichte widerspiegelt.

Wenn man davon ausgeht, dass es sich bei der Systemischen Strukturaufstellung um eine Sprache handelt, dann stehen die unterschiedlichen Aufstellungsbilder für unterschiedliche Modalsätze (vgl. Kapitel 3.1, 3.1.1, 3.1.3). In einer systemischen Visualisierung werden auf der Grundlage eines im Vorfeld generierten Drehbuchs zu einem gewählten Thema verschiedene Elemente eines Systems vom Lehrenden in den Raum gestellt (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1). Hierbei ist es möglich, berufliche Situationen und Problemstellungen als Ausgangssituation zu visualisieren. Das Fachwissen kann so kontextspezifisch von den Lernenden erworben werden. Die in die systemische Visualisierung eingebundenen Lernsituationen, die während der Phase der Narration vom Lehrenden aufgezeigt werden, orientieren sich an den

beruflichen Handlungsabläufen und werden somit didaktisch aufbereitet (vgl. KMK 2011, 32).

Im Unterricht stellt nun der Lehrende seine eigene Sichtweise eines Problems für die Lernenden nach außen hin dar. Die Beziehungen zwischen den Elementen werden sichtbar gemacht. Als geeignetes Verständigungsmittel wird von MÜLLER-CHRIST die Raumsprache aufgeführt (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015c, 2). Die repräsentierende Wahrnehmung wird in der systemischen Visualisierung, wie bereits aufgeführt, nicht einbezogen. Trotzdem ergibt sich für die Lernenden ein Bild, das sie mit ihren eigenen Vorstellungen (inneren Landkarten) abgleichen (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015b, 23). Wenn diese nicht mit der Darstellung des Lehrenden übereinstimmt, kann es zu Irritationen kommen. Diese bergen allerdings ein enormes Potenzial. Vor dem Hintergrund des Konstruktivismus bedeuten sie, dass kognitive Prozesse ausgelöst werden können (vgl. FISCHER/HAHN 2005, 36).

Durch den Vergleich der verschiedenen Landkarten der Lernenden entsteht ein intensiver Dialogprozess (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015b, 23). Die Lernenden üben gleichzeitig Toleranz gegenüber den Vorstellungen anderer, lassen soziale Beziehungen zu und üben sich in Konflikt- und Kritikfähigkeit. Weiterhin lernen sie Verantwortung für ihre eigenen Beiträge zu übernehmen. Sie erlernen dabei die Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation, bspw. gegenseitige Rücksichtnahme (vgl. KMK 2011, 15).

Es erscheint von immenser Bedeutung, als Lehrender davon auszugehen, dass das eigene externalisierte Bild wie in einer Aufstellung verändert werden kann, indem die Stellvertreter umgestellt werden, um neue und andere Lösungen aufzuzeigen und die eigene Darstellung nicht als wahr darzustellen. Wie in einer Aufstellung nicht behauptet werden kann, dass eine Wahrheit über das System aufgestellt wurde (vgl. DAIMLER 2015, 31), zeigt auch die systemische Visualisierung nur die subjektive Sichtweise des Lehrenden. Entscheidend ist, dass im Dialogprozess im Anschluss an die Visualisierung explizit darauf hingewiesen wird, dass die visualisierte innere Landkarte nicht die Wahrheit des Systems zeigt. Diese Landkarte begründet sich vielmehr auf den spezifischen Gefühlen und Wahrnehmungen des Erzählers (vgl. SCHWEIBENZ 2006, 82).

Als Lehrender könnte man nun davon ausgehen, dass man, wie in der Systemaufstellung, einen ersten Modalsatz im Indikativ aufstellt, der eine Aussage über eine jetzige Situation gibt, der allerdings veränderbar ist: einerseits veränderbar durch hinzukommende Elemente, andererseits aber auch veränderbar im Hinblick auf Ansichten der Lehrenden, die im Dialog geäußert werden oder im Hinblick auf zukünftige Erwartungen, die eintreten könnten. Somit können nach einem ersten Aufstellungsbild im Anschluss an die Reflexion weitere Bilder visuali-

siert werden, die dann Konjunktivsätzen entsprechen und den thematischen Möglichkeitsraum des Ausgangsbildes erkunden.

Perspektivisch ist zu prüfen, inwieweit die Lernenden diese Konjunktivsätze auch selbst stellen können und damit ihre Geschichte erzählen. Dadurch, dass dann unterschiedliche Ansichten visualisiert werden, könnte es problematisch werden, *ein* Lösungsbild darzustellen und somit könnten u. U. mehrere aramäische Modi nötig sein, über die reflektiert werden sollte (vgl. auch Kapitel 3.1.3). Im Anschluss an eine Aufstellung nach SPARRER und VARGA VON KIBÉD hat der Klient die Möglichkeit, das Problem aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten (vgl. REICH 2003a, 32). Gleiches Potenzial wird in der systemischen Visualisierung sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden gesehen.

Weiterhin ist in der systemischen Visualisierung darauf zu achten, dass v. a. anschlussfähige Erzählungen gewählt werden. Dadurch ergibt sich ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden, die eine Anschaulichkeit der Erzählung nach sich zieht. Durch die Lebensnähe und Anschaulichkeit werden die Anteilnahme und die Emotionen der Lernenden geweckt (vgl. FRENZEL ET AL. 2006, 35 ff.).

Lernende werden durch die Methode der Narration auf der emotionalen Ebene angesprochen. Durch die hervorgerufenen Gefühle kann eine Neugierde bzw. das Interesse für einen Sachverhalt entstehen und ein kreativer Prozess ausgelöst werden (vgl. REICH 2007, 22 ff.). Das kreative Denken zeigt sich insbesondere durch eigene Modellierung der Wirklichkeit nach der Aufstellung und die anschließende Diskussion und Reflexion bzw. den Abgleich der eigenen inneren Landkarte mit der Visualisierung. Durch die Interaktion der Lernenden mit dem Lerngegenstand und dem Lehrenden ist ein sinnerfülltes und erfolgreiches Lernen möglich. Der Austausch von Gedanken unter den Lernenden führt dazu, neue Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten kennenzulernen und zu tolerieren. Die subjektive Auffassung eines Sachverhaltes wird dabei durch die individuellen Erfahrungen, Empfindungen und Kenntnisse der Lernenden beeinflusst (vgl. REICH 2009, 55 ff.).

Mit Hilfe des Austausches können Normen, Werte und Einstellungen unter den Lernenden diskutiert und gefördert werden (vgl. GERDSMEIER 2010, 70). Es wird erlernt, die Sichtweisen, Meinungen und Erfahrungen anderer Lernender zu akzeptieren und mit den eigenen Gedanken zu verknüpfen (vgl. REICH 2007, 22). Die Erzählungen werden mit den individuellen Erlebnissen abgeglichen, wodurch u. U. Parallelen hergestellt werden können. Dies hat zur Folge, dass Wissen leichter aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann.

Der Inhalt ist, neben der Vortragsweise, ebenso von entscheidender Relevanz (vgl. SCHWEIBENZ 2009, 82). Es ist zu beachten, dass Narrationen nicht autoritär ausgelegt sind. Der Leh-

rende muss beherzigen, dass die Interpretation für die Lernenden frei ist und nicht durch ihn vorgegeben wird. Die Lernenden sollen schließlich dazu angeregt werden, sich selbstständig mit dem Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen (vgl. SCHWEIBENZ 2009, 82).

An dieser Stelle soll auch auf ein grundlegendes Problem aufmerksam gemacht werden, auf die Tatsache nämlich, dass das Denken nicht immer der Komplexität unserer Umwelt entspricht. Aufgrund dessen neigen Menschen dazu sich einzureden, dass alles viel einfacher ist als die Realität, was wiederum zu vereinfachten Handlungen führt. Um Widersprüchen und Paradoxien und somit Problemen zu begegnen, werden Metaphern als geeignetes Instrument gesehen, mit diesen umgehen zu können (vgl. Kapitel 4). Sie können dabei helfen, zum kritischen Denken anzuregen, das seinerseits dazu veranlasst, die Bedeutungen von unterschiedlichen Situationen zu erfassen (vgl. MORGAN 2002, 499 f.).

Wenn davon ausgegangen wird, dass das Alltagsleben von Metaphern durchdrungen ist, dann sprechen, denken und handeln Menschen metaphorisch. Das ganze Konzeptsystem ist folglich metaphorisch und spielt bei der Definition der Alltagsrealität eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 4). Aufstellungsverfahren werden von SPARRER und VARGA VON KIBÉD als etwas ganz natürliches gesehen, da die Alltagssprache durchzogen ist von Ausdrücken, die mit einer räumlichen Anordnung zu tun haben (vgl. Kapitel 3.1.5).

Weiterhin stellt eine Aufstellung „ganz grundsätzlich eine Metapher für das Thema oder Problem des Klienten dar. Sie erfüllt eine Stellvertreterfunktion für die Gegebenheiten im Alltag des Klienten“ (LINDEMANN 2015, 135). Der Lehrende sollte sich der Tatsache bewusst sein, dass er in der systemischen Visualisierung nun sein eigenes „Konzept“ darstellt und hierfür mit Metaphern arbeitet. Beziehungen werden mit Abständen und Blickrichtungen nachgebildet, die etwas zu bedeuten haben. Hierbei werden also Raummetaphern visualisiert: Eine Entität wird z. B. vor eine andere Entität gestellt, was von unterschiedlichen Menschen zumeist gleichermaßen gedeutet wird (vgl. u. a. Kapitel 3.3). Durch „die Wahl der Metapher [werden] auch die Definition von Problemen und die sich daran anschließende[n] Lösungsansätze beeinflusst“ (BÖSCH 2006, 4). BÖSCH zitiert an dieser Stelle DONALD SCHÖN: „Problems are not given. They are constructed by human beings in their attempts to make sense of complex and troubling situations“ (SCHÖN 1993, 144).

Es wird insgesamt als essenziell erachtet, dass sich der Lehrende der Nutzung der eingesetzten Metaphern bewusst ist. Wie die „Aufstellungsarbeit eine wirksame Methode der Analyse und der Erprobung von Problemmustern“ (LINDEMANN 2015, 134) sein kann, kann dies bei

der systemischen Visualisierung ebenso der Fall sein. Hierbei ist es nötig, um es in MORGANS Worten zu sagen, nicht nur mit einem Auge die Welt zu betrachten:

„Wenn wir unsere Welt mit beiden Augen betrachten, gelangen wir zu einer anderen Sicht, als wenn wir sie mit jedem Auge getrennt betrachten. Jedes Auge sieht die dieselbe Realität unterschiedlich, und wenn beide Augen zusammenarbeiten, bringen sie gemeinsam wiederum eine andere Betrachtungsweise hervor. [...] [Das] gleiche passiert, wenn wir lernen, die Welt durch verschiedene Metaphern zu interpretieren. Der Vorgang der Deutung und Umdeutung an sich bringt eine qualitativ unterschiedliche Art des Verstehens hervor, die mit der Qualität des beidäugigen Sehens zu vergleichen ist“ (Morgan 2002, 500).

Der Lehrende sollte insgesamt metaphorische Konzepte hinterfragen und für sich, aber auch gemeinsam mit den Lernenden nach „alternativen Metaphern Ausschau [...] halten“ (KRUSE ET AL. 2011, 73).

Die Einbettung der Narration in einen Handlungszusammenhang kann zudem dazu führen, dass ein Mehrwert, bspw. ein Erwerb spezieller Normen, aus der Erzählung generiert werden kann. Es gebe, so führt GERDSMEIER aus,

„keinen vernünftigen Grund [...], an der Wirksamkeit des Geschichtenerzählens für die Normbildung zu zweifeln, sofern die Geschichten Ereignisse aus der unmittelbaren, konkreten Lebenswelt der Schüler thematisieren. Allerdings fehlt es hier dann häufig an einer organisierten Eingebundenheit, wie sie für Unternehmen typisch ist, und so bleibt häufig unklar, ob Werte und Normen, die gefördert werden sollen, wegen fehlender Sanktionen bzw. wegen der Pluralität sozialer Referenzsysteme nicht doch ignoriert werden“ (GERDSMEIER 2010, 70).

An dieser Stelle ist dann auch wieder aufzuführen, dass die unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Akteure in der Geschichte mit aufgenommen werden sollten, damit die mannigfaltigen Situationen diskutiert und reflektiert werden können (vgl. GERDSMEIER 2010, 71 f.). Eine Situationsorientierung ist durch das narrative Vorgehen während der Visualisierung besonders ausgeprägt. Die Methode der systemischen Visualisierung ermöglicht die Darstellung jedes beliebigen Themas und kann dabei Problemlagen und Interessensgegensätze aufzeigen. Die Lernenden erhalten durch die Narration des Lehrenden, die im Zusammenhang mit der Visualisierung vorgenommen wird, einen Überblick über das Problem und die Beziehungen zwischen den involvierten Elementen (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1). Im Anschluss an die Visualisierung kann das Problem schließlich aus unterschiedlichen Standpunkten heraus, z. B. aus der Sicht der Konsumenten, diskutiert werden.

Das dreidimensionale Raumbild erzeugt nach MÜLLER-CHRIST sofort mehr Fragen als ein zweidimensionales Bild (vgl. Kapitel 3), da es eine intensivere Auseinandersetzung über die verschiedenen Positionierungen gibt. Für eine Problemorientierung der Visualisierung ist es daher entscheidend, dass z. B. Systemelemente, die sich in einer Konfrontation befinden, auch entsprechend so veranschaulicht werden. Die Geschichten, die eine Problemorientierung aufweisen, regen die Lernenden zum Handeln an (vgl. GERDSMEIER 2010, 71 f.). Zwar geht das

Erzählen der Geschichte vom Lehrenden aus, aber die Lernenden sind durch ein aktives Zuhören in die Erzählung eingebunden, und nur dadurch gelingt es den Lernenden schließlich, den Sinn der Geschichte zu konstruieren (vgl. KUBLI 2001, 26) sowie Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. REICH 2009, 55 ff.).

Es wird ein Lernprozess in Gang gesetzt, der ein selbstständiges Arbeiten ermöglicht. Der Erzähler schafft durch die Geschichte einen Raum, in dem kommunikative und soziale Interaktionsprozesse stattfinden können. Die Lernenden werden zu individuellen Denkprozessen angeregt und aufgefordert, ihre Gedanken, Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten auszutauschen (vgl. REICH 2007, 22). Die Selbstständigkeit wird damit während des Kommunikationsprozesses gefördert. An den *plot points* setzen sich die Lernenden intensiv mit dem aufgeworfenen Problem auseinander (vgl. BORN/WIRTH 2010, 11), sodass Raum für selbstständiges Lernen eröffnet wird.

8.3 Handlungsorientierung und systemische Visualisierung

Aufgrund der eingangs aufgezeigten Charakteristika der Narration lässt sich eine Handlungsorientierung feststellen. Ebenso wie der Erzähler sind bei Narrationen auch die Zuhörer aktiv beteiligt. Die Lernenden bemühen sich durch das aktive Zuhören um eine Sinnkonstruktion (vgl. KUBLI 2001, 26), während der Lehrende mit der Erzählung einen sozialen und kommunikativen Raum eröffnet, der zum Denken und Handeln anregt (vgl. FRENZEL ET AL. 2006, 5). Auch Bilder und Metaphern liefern gemäß MORGAN einen Handlungsrahmen. Wenn sowohl Bilder als auch Metaphern von Menschen angewendet werden, dann erlangen diese Erkenntnisse, die es ermöglichen so zu handeln, wie sie es zuvor für unmöglich gehalten hätten. Falls man, wie LAKOFF und JOHNSON es tun, Metaphern sowohl kognitive als auch affektive Komponenten zuschreibt (vgl. Kapitel 4), dann wirken diese „handlungsrelevant, weil sie, durch Projektion von Eigenschaften von einem Sachverhalt auf einen anderen Sachverhalt, direkte handlungsbestimmende Ziele vorgeben“ (OTTO/WELSKOP 2014, 256). Für LIEBERT, der auf LAKOFF und JOHNSON Bezug nimmt, stellen Metaphern „[a]us handlungstheoretischer Sicht [...] Mittel dar, mit denen Sprecher in konkreten Situationen bestimmte Ziele erreichen wollen“ (LIEBERT 2003, 57, zitiert nach OTTO/WELSKOP 2014, 256). Somit erscheint die Handlungsrelevanz einer Metapher einerseits an die Absicht des Senders gebunden zu sein, andererseits aber auch vor allem an die „Fähigkeit des Empfängers, Metaphern als Handlungsanweisung zu verstehen“ (OTTO/WELSKOP 2014, 257).

Es wird als wichtig erachtet, dass die Lernenden in dem im Anschluss an die Narration stattfindenden Gedankenaustausch in keinem Fall vom Lehrenden zu einer Aussage gezwungen

werden. Damit gibt es einen Raum, in dem selbstständiges Lernen stattfinden kann (vgl. FRENZEL ET AL. 2006, 5). Während der Diskussion und Reflexion können auch zukünftige Entwicklungen thematisiert werden. Mögliche Auswirkungen von zukünftigen Erwartungen können vom Lehrenden oder Lernenden aufgeworfen und durch ein Umstellen der Elemente sichtbar gemacht werden. Zudem kann ein neues Systemelement hinzugefügt werden; dieses symbolisiert dann das zukünftige erwartete Ergebnis. Die Wirkung eines neuen Elementes auf ein bereits vorhandenes System kann mit den Lernenden diskutiert und visualisiert werden. Des Weiteren zeigen sich dadurch verschiedene Handlungsstrategien. Auch die Auswirkungen dieser Strategien können durch ein weiteres Umstellen oder Hinzufügen von Stellvertretern dargestellt werden. Beurteilt werden die Handlungsstrategien in der Reflexion.

Es zeigt sich, dass die Lernenden Lösungsmöglichkeiten anhand der Visualisierung ausprobieren können; damit werden vollständige Handlungen (wenn auch nur simuliert) möglich. Die Erfahrungen der Lernenden werden in die Visualisierung und damit in das Handeln integriert. Auch wenn am Ende des Lernprozesses keine konkrete Handlungsempfehlung gegeben werden kann, so wie dies im Übrigen auch keine andere Methode leistet, können die Lernenden aber einen vertieften Einblick in das System erhalten und die Auswirkungen des eigenen Handelns in Bezug auf eine konkrete Problemsituation abschätzen. Dadurch wird ein vorausschauendes Denken gefördert (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015a, 40).

Eng mit der Handlungsorientierung verbunden ist die Förderung der Handlungskompetenz. Diese ist das Ziel der schulischen Berufsausbildung im dualen System. Die KMK (2011) fordert zudem, dass die Lernenden dazu befähigt werden, die Gesellschaft und die Arbeitswelt in ökonomischer, ökologischer und sozialer Verantwortung mitzugestalten. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der sich wandelnden Anforderungen zu sehen. Durch die Narration erfahren die Lernenden, dass die Umwelt nicht monokausal aufgebaut ist. Es werden oftmals widersprüchliche Wahrnehmungen und Fakten aufgezeigt, die schließlich am Ende in eine Ordnung gebracht werden. Jeder Lernende erstellt dabei ein subjektives Bild der Wirklichkeit und macht dieses für andere sichtbar und verständlich. Dadurch ergibt sich eine Multiperspektivität auf einen Sachverhalt, die dazu führt, dass spezifische Deutungen der Äußerungen und Blickwinkel ausgebildet werden müssen. Die Lernenden entwickeln Zukunftsentwürfe und schätzen die Auswirkungen des eigenen Handelns ab (vgl. REICH 2007, 57 ff.). Gleichzeitig entsteht dadurch ein Solidaritätsbewusstsein, wodurch sich das Erzählen als eine zentrale Ressource für das Verstehen und die soziale Interaktion herauskristallisiert (vgl. REICH 2007, 58). Die Berücksichtigung der Meinungen und Einschätzungen von anderen Lernenden kann darüber hinaus zur Fremdreiflexion und Fremdbeobachtung führen (vgl. REICH 2007, 57), wobei

die verschiedenen Sichtweisen abschließend zu einem Bild zusammengeführt werden können (vgl. REICH 2007, 22). Eng damit verbunden ist die Sinnbildung, die entscheidend für den Lernerfolg ist. Erzählungen, die während der Visualisierung stattfinden, leisten durch die Darstellung der Beziehung zwischen Außenwelt und Subjekt einen Beitrag zur Sinnbildung (vgl. LEUPNER/SAUPE 2009, 11), was sich wiederum positiv auf den Lernerfolg auswirkt (vgl. REICH 2007, 56).

8.4 Exemplarik und systemische Visualisierung

Narrationen und damit systemische Visualisierungen können reale, aber auch fiktive Handlungen und Ereignisse thematisieren (vgl. LEUPNER/SAUPE 2006, 8). Für die inhaltliche Ausgestaltung der Lernsituationen werden entsprechend keine Grenzen gesetzt (vgl. LISOP/HUISINGA 1999, 166 f.). Schon die Bibel ist durchzogen von einer sehr bildreichen Sprache. Dies betrifft sowohl das Alte (vgl. KRISPENZ 2006, Kapitel 1) als auch das Neue Testament. Beispielsweise handelt es sich bei Gleichnissen um Miniaturerzählungen, die einen bildlichen Charakter haben. Eine Erzählung als bildspendender Bereich weist auf eine zweite Aussageebene hin, z. B. um über die Gottesherrschaft etwas auszusagen, indem man es mit einem Senfkorn vergleicht¹¹ (vgl. ROOSE 2009, 24; ZIMMERMANN 2013, 197).

Wie durch etwas Exemplarisches auf etwas Allgemeines geschlossen werden kann, wird gut sichtbar in dem Gleichnis des verlorenen Sohnes. In dieser Parabel geht es um einen Sohn, der seinen Erbanteil von seinem Vater einfordert, um die Welt zu erkunden, und ohne einen Cent wieder zum Vater zurückkehrt. Dieser nimmt ihn freudig wieder bei sich auf (vgl. auch Lk 15,1-32). In dieser Geschichte steht der verlorene Sohn exemplarisch für die Zöllner und Sünder und die Geschichte für eine Lebensform, mit den als verloren geltenden Zöllnern und Sündern in Gemeinschaft zusammenzuleben (vgl. STOELLGER 2010, 30). Es können also auch ganze Erzählungen als Metapher aufgefasst werden, als eine komplexere Form einer bildhaften Übertragung (vgl. LINDEMANN 2015, 21).

Somit könnten auch in einem Lehr-Lern-Arrangement und dementsprechend gleichermaßen in einer systemischen Visualisierung Geschichten erzählt werden, die als Metapher für etwas anderes stehen. Metaphern können daher im Besonderen etwas Allgemeines enthalten. Vor dem Hintergrund der Exemplarik sind die Narrationen so zu wählen, dass sie Verknüpfungen mehrschichtiger Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten und Fachgebiete aufweisen (vgl.

¹¹Mk 4,30-31: „Und er sprach: Womit wollen wir das Reich Gottes vergleichen, und durch welches Gleichnis wollen wir es abbilden? Es ist wie ein Senfkorn: Wenn das gesät wird aufs Land, so ist's das kleinste unter allen Samenkörnern auf Erden; und wenn es gesät ist, so geht es auf und wird größer als alle Kräuter und treibt große Zweige, sodass die Vögel unter dem Himmel unter seinem Schatten wohnen können.“

LISOP/HUISINGA 1999, 166 f.). Die Narration vernetzt dadurch komplexe Sachverhalte mit entsprechenden Kontexten. Die Teilbereiche werden durch die Geschichte in einen Kontext eingebettet, wodurch die komplexen Sachverhalte nachvollziehbar werden (vgl. REICH 2007, 21 ff.).

Weiterhin ist an dieser Stelle aufzuführen, dass den Lernenden in einer systemischen Visualisierung Beziehungen innerhalb eines Systems durch das entstandene dreidimensionale Raumbild vor Augen geführt werden (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015a, 35). Hierbei findet eine Reduktion der Realität durch die Visualisierung statt. Daher ist es von Bedeutung, dass dem Lehrenden und den Lernenden dieser Vorgang auch bewusst ist. Die Auswirkungen der Reduktion können schließlich in der anschließenden Diskussion und Reflexion thematisiert werden (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015a, 37).

Lern- und Arbeitsprozesse können nur in Gang gesetzt werden, wenn über die systemische Visualisierung gesprochen wird. Ein selbstgesteuertes Lernen kann die Lernenden zu eigenständigen Modellierungen und kritischen Reflexionen motivieren (vgl. GERDSMEIER 2010, 64 f.). Die Positionierung der Lernenden, also die Stellungnahme und Artikulation der eigenen Meinung, muss den Lernenden in der abschließenden Diskussion der Visualisierung ermöglicht werden. Die unterschiedlichen Auffassungen werden entsprechend diskutiert und reflektiert (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015b, 12). Die Abschätzung der Risiken und Gefahren der Handlungsmöglichkeiten kann dabei ein Teil dieser Diskussion sein.

Anhand der Visualisierung werden gemeinsam mit dem Lernenden die verallgemeinerbaren Erkenntnisse herausgearbeitet, die später schließlich auf andere Kontexte übertragen werden können. Die Lernenden werden aktiv in den Lernprozess einbezogen und erhalten die Möglichkeit zur Selbstständigkeit. Die Methode der systemischen Visualisierung schafft einen kommunikativen Raum, der es den Lernenden ermöglicht sich gegenseitig zu verständigen. Die Kreativität wird dadurch angeregt und es werden neue Sichtweisen eröffnet. Sowohl das eigene Handeln als auch das Handeln anderer kann unter Zuhilfenahme des sprachlichen Austausches reflektiert werden. Weiterhin werden dadurch Beziehungen unter den Lernenden aufgebaut und gefestigt (vgl. REICH 2007, 147).

Eng damit verbunden ist in diesem Fall die Fähigkeit zur persönlichen und strukturellen Reflexion, wie die KMK sie fordert (vgl. KMK 2011, 14). Die Lernenden hinterfragen durch die Geschichte und den anschließenden Gedankenaustausch die eigene Position und die Beziehung dieser zu anderen. Wird etwas Unbekanntes durch die Geschichte eröffnet, kann die eigene Lebensumwelt unter einem anderen Blick wahrgenommen werden, und andere Wirklichkeitsauffassungen werden erkannt und reflektiert. Der Vergleich bewirkt, dass der Ler-

nende etwas über sein eigenes Leben, aber auch über das Leben der anderen erfährt. Für den Lehrenden erschließt sich durch das Gespräch, welche unterschiedlichen Bedeutungen die Lernenden den Fakten zukommen lassen (vgl. REICH 2007, 148).

Abschließend ist noch Folgendes zu sagen: Bei der Erstellung des gedanklichen Drehbuchs und der Visualisierung sollte der Lehrende darauf achten, dass diese an die Lebenswelt der Lernenden anschließen. Es werden Emotionen durch die systemische Visualisierung ausgelöst, die eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema nach sich ziehen kann. Das Fachwissen wird anhand eines Exempels in die Lebenswelt der Lernenden gebracht. Damit ergibt sich ein bedeutungsvolles Lernen (vgl. GERDSMEIER 2010, 68).

8.5 Ganzheitlichkeit und systemische Visualisierung

Durch Narrationen wird ein ganzheitlicher Zugang zu den Lerninhalten ermöglicht. Die Lernenden können Inhalte und Prozesse miterleben. Gleichzeitig werden Emotionen bei ihnen ausgelöst (vgl. REICH 2007, 22 ff.). Dadurch, dass die von den Lernenden selbstständig entworfenen Lösungen im Anschluss an die Narration diskutiert und reflektiert werden, werden sie in einen Kommunikationsprozess einbezogen (vgl. FRENZEL ET AL. 2006, 6 f.). Dafür ist es notwendig, dass die Lernenden sich als Stellvertreter im Raum aufstellen lassen. Zudem sind auch die übrigen Lernenden gefordert, die nicht als Stellvertreter eingesetzt werden. Die Methode lebt von ihren Beobachtungen und Erkenntnissen (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015a, 3).

Durch die Differenz zwischen bekannten und unbekanntem Elementen in der Geschichte wird eine Spannung ausgelöst, die das Interesse der Lernenden weckt. Komplizierte Sachverhalte werden durch die Narration in verständliche Kontexte eingebettet, wodurch der Wissensaufbau erleichtert wird (vgl. REICH 2007, 55). „Das Aufschließen des affektiven Bereichs lässt Interesse entstehen und ebnet den Weg zur kognitiven Betrachtungsweise“ (REICH 2007, 55).

Wirken die Lernenden nicht an der systemischen Visualisierung mit, kann kein dreidimensionales Raumbild entstehen. Komplexe Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den Elementen werden nicht sichtbar, aufgrund dessen werden weniger Fragen aufgeworfen (vgl. MÜLLER-CHRIST ET AL. 2015a, 3) und ein schwächerer Dialog findet statt (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015b, 12). Die Methode zielt damit auf ein aktives Aneignen von Wissen ab, das wiederum nur durch Kooperation und Partizipation ermöglicht werden kann. Der Lehrende ist zwar Erzähler seines Drehbuchs, sollte im weiteren Verlauf aber eher als Lernbegleiter fungieren (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015b, 13).

In der Diskussion und Reflexion, die an die Narration anschließen, können Handlungsstrategien und Lösungsmöglichkeiten für ein Problem entwickelt und von den Lernenden ausprobiert werden, wenn auch nur simulativ (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015b, 13; Kapitel 8.1). Denken und Wahrnehmen muss in Handlungen umgesetzt werden, um eine Ganzheitlichkeit zu erreichen (vgl. Kapitel 7.2.5). Wenn davon ausgegangen wird, dass uns Metaphern einen Handlungsrahmen liefern (vgl. Kapitel 8.3), dann trägt ihre Anwendung zur Ganzheitlichkeit bei. Die Schnittstelle zwischen Denken und Tun kann durch die systemische Visualisierung geschlossen werden, wodurch die Ausführung einer vollständigen Handlung möglich ist.

8.6 Arbeits- und Geschäftsprozesse und systemische Visualisierung

Die Handlungssituationen und Problemstellungen sollen sich an den berufsrelevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren. Dadurch wird es den Lernenden ermöglicht, die Lerninhalte direkt auf die Arbeitswelt zu beziehen (vgl. KMK 2011, 29). Die systemische Visualisierung kann Vorgänge und Situationen der berufsrelevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse einbeziehen. Die im Lernfeldkonzept sehr grob umrissenen Vorgänge können durch die Narration detaillierter und unter Berücksichtigung des Lebensweltbezuges dargestellt werden. Durch die Ausgestaltung der Erzählung werden die Vorgänge erst für eine anschließende Diskussion und Reflexion nutzbar gemacht (vgl. GERDSMEIER 2010, 74).

Von Bedeutung ist an dieser Stelle wiederum die Vortragsweise des Lehrenden. Der Sprechausdruck und die Körpersprache, die individuelle Gestik und Mimik im Zusammenspiel mit den Betonungen des Erzählers, können dazu beitragen, dass die Lernenden die Inhalte besser im Gedächtnis behalten. Die Verbindung von Hören und Sehen steigert die Vorstellungskraft und die Gedächtnisleistung (vgl. REICH 2007, 37).

Gleichermaßen wichtig sind die „Lebensnähe und Anschaulichkeit von Geschichten“, wie SCHWEIBENZ festhält, denn sie

„tragen dazu bei, dass das vermittelte Wissen für die Rezipienten einprägsamer wird und später leichter aktiviert werden kann. Aus kognitionspsychologischer Sicht spielen dabei die Lebendigkeit und Reichhaltigkeit der Geschichte eine zentrale Rolle, weil sie den Rezipienten ermöglichen, sich in ihrer Vorstellung visuelle Bilder des Erzählten zu machen und Parallelen zu eigenen Erfahrungen herzustellen, die dazu führen, dass dieses Wissen im Gedächtnis leichter abrufbar wird“ (SCHWEIBENZ 2009, 82).

Wie bereits ausführlich geschildert wurde (Kapitel 8.2), können durch die systemische Visualisierung Situationen während der Narration einbezogen werden, die dazu beitragen, Arbeitsprozesswissen zu fördern. Auch das systemorientierte vernetzte Denken und Handeln sowie das Lösen von exemplarischen und komplexen Aufgabenstellungen wird durch die Methode

ermöglicht (s. Kapitel 8.1, 8.3 und 8.4). Durch die Diskussion und Reflexion der Visualisierung können beschriebene Tätigkeiten in einem Gesamtzusammenhang betrachtet werden. Die Lernenden können ein umfangreiches ökonomisch-betriebswirtschaftliches Verständnis des Systems erlangen und einen Zugang zu wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen erlangen (s. Kapitel 8.1).

Metaphern tragen, wie bereits mehrfach aufgeführt, zum besseren Verständnis von abstrakten Phänomenen bei. Ein System wird in der systemischen Visualisierung explizit visualisiert. Um ein Verständnis über ein System zu erlangen, wird die Methode der systemischen Visualisierung unter der Verwendung von Narration und Metaphern von daher als absolut geeignet erachtet.

9 Ausblick

In Bezug auf das eingangs formulierte Ziel, die Potenziale der systemischen Visualisierung herauszuarbeiten, hat sich gezeigt, dass gerade vor dem Hintergrund von Narration, Metaphern und der Tatsache, dass es sich um eine abgeschwächte Variante der Systemaufstellung handelt, die Stärken dieser einzelnen Methoden nicht nur erhalten bleiben, sondern, miteinander in Verbindung gebracht, sich gegenseitig unterstützen. Bereits im Zwischenfazit konnten die engen Verbindungen der systemischen Visualisierung mit Narrationen und Metaphern herausgearbeitet werden. Sie sind als Teil der systemischen Visualisierung zu verstehen und bringen dadurch ihre spezifischen Stärken ein. Ebenfalls in diesem Zusammenhang wurde auf die enge Verwandtschaft der systemischen Visualisierung zur Systemaufstellung verwiesen, die sich ohne die Nutzung der repräsentierenden Wahrnehmung ergeben (s. Kapitel 8). Die wesentlichen Potenziale der systemischen Visualisierung wurden anhand eines Analyserahmens ermittelt. Es zeigt sich, dass „kaum eine andere Methode ermöglicht [...] mit einem Blick zu erfassen, wie viele Elemente zu einem System gehören, wie diese zueinander stehen und miteinander agieren“ (MÜLLER-CHRIST 2015b, 12).

Als ein Potenzial hat sich schließlich ergeben, dass mit der Methode der systemischen Visualisierung anregende und gehaltvolle Lernaufgaben, die fachwissenschaftliche Inhalte enthalten, umgesetzt werden können. Komplexe Probleme können durch eine interdisziplinäre Betrachtungsweise bewältigt werden. Berufliche und schülerorientierte Problemstellungen und Situationen werden für die Lernenden durch die systemische Visualisierung sichtbar gemacht. Sie können verschiedene Handlungsstrategien erarbeiten und nehmen aktiv an der Visualisierung als Stellvertreter und/oder durch ihre kognitiven Denkleistungen teil. Durch die anschließende Diskussion und Reflexion können die Handlungsalternativen bewertet werden. Das Lösen exemplarischer Aufgabenstellungen wird ermöglicht, wodurch der Wissensaufbau erleichtert wird.

Ein wesentlicher Unterschied zu anderen Methoden ist, dass die Lernenden auf einer emotionalen Ebene angesprochen werden, die Lernprozesse (Perturbation-Krise-Reframing) in Gang setzen können. Eben diese Emotionen der Lernenden führen dazu, dass das Gelernte schneller aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann. Somit wird sowohl der kognitive als auch der affektive Bereich des Lernens angesprochen.

Weiterhin zeigen sich Potenziale der Methode bei der Umsetzung im schulischen Kontext. Die Methode der systemischen Visualisierung kann unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien des Lernfeldkonzepts sowohl in kurzen als auch in längeren Unterrichtseinheiten

eingesetzt werden. Es ist keine zeit- und kostenintensive Ausbildung zum Systemaufsteller¹² notwendig und die systemische Visualisierung kann relativ einfach durchgeführt werden. Zudem ist sie mit ein wenig Übung auch spontan realisierbar (vgl. MÜLLER-CHRIST 2015a, 1). Die Stärke gegenüber anderer Methoden ist, dass man diese ohne Materialien durchführen kann. Man braucht einzig und allein einen „Raum“ und Lernende, die sich als Stellvertreter aufstellen lassen.

Insgesamt wird die Aufstellungsarbeit in der Gesellschaft nicht mehr grundsätzlich als *esoterisches Zeug oder Humbug* abgetan. Warum ist dies so? – Weil die Methode funktioniert. Vor allem dank des Beraterhepaares INSA SPARRER und MATTHIAS VARGA VON KIBÉD hat sich die Aufstellungsarbeit in unterschiedlichen Bereichen etabliert (vgl. FLEISCHHACKER 2006a, 23 f.; 2006b, o. S.), selbst wenn vollständige Erklärungen, warum Personen körperliche Empfindungen verspüren, die passend zu einem abzubildenden System sind, zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorliegen. Die Tatsache, dass dem so ist, wurde allerdings immer wieder gezeigt (vgl. SPARRER 2009, 13).

Mit der repräsentierenden Wahrnehmung wird in der Methode der systemischen Visualisierung nun nicht gearbeitet, allerdings lassen sich Erkenntnisse der Systemaufstellung durchaus für die systemische Visualisierung nutzen, da sie eben eine abgeschwächte Version der Systemaufstellung darstellt. Es wird bspw. als essenziell erachtet, dass der Lehrende sich der Aufstellungsgrammatik bewusst ist, da gerade durch die transverbale Raumsprache Blickrichtungen und Abstände oftmals gleich von den Zuschauern gedeutet werden. Dadurch, dass die Visualisierung vom Lehrenden ausgeht und die Elemente keine Gefühle bezüglich ihrer Position äußern, muss der Lehrende erst recht diese Grammatik klar erkennen, da er die Plätze ohne diese zuweist.

Die Anordnungsgrammatik von SPARRER und VARGA VON KIBÉD beschreibt dabei jeweils das Verhältnis zweier Elemente (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 197). Die Herausforderung für den Lehrenden besteht nun darin, dass Aufstellungen und entsprechend auch Visualisierungen schon erheblich komplexer werden, wenn ein weiterer Repräsentant/Stellvertreter in das Bild gestellt wird (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 197). Es gibt jedoch eine ermutigende Einsicht bezüglich der Aufgabe, mit Komplexität umgehen zu können: Je häufiger man mit komplexeren Aufstellungsbildern arbeitet, desto souveräner wird man im Umgang mit ihnen (vgl. SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2014, 197). Analoges kann auch für die systemische Visualisierung gelten, bei der man ja nun mit bis zu sieben Elementen arbeitet.

¹² Systemischer Berater/systemische Beraterin: 11.750,- Euro, systemischer Therapeut/systemische Therapeutin: 11.250,- Euro (vgl. Internetauftritt SPARRER/VARGA VON KIBÉD 2015, 14).

Ebenso ergeben sich Herausforderungen im Hinblick auf den Einsatz der systemischen Visualisierung vor dem Hintergrund von Narration und Metaphern. Um die Lehrenden für mögliche Fehlerquellen zu sensibilisieren, sollen diese im Folgenden aufgeführt werden. Es konnte bereits gezeigt werden, dass die systemische Visualisierung sowohl Narrationen als auch Metaphern bei der Umsetzung der Methode mit einbezieht. Das gedankliche Drehbuch des Lehrenden, das er bei der Aufstellung der Stellvertreter erzählt, birgt die Gefahr, dass die Lernenden die Geschichte mit ihren Zusammenhängen nur schwer in die konkrete Thematik der Unterrichtsstunde einordnen können. Es ist daher vom Lehrenden zu beachten, dass die Geschichte in den Gesamtzusammenhang eingebettet wird. Während des Austauschprozesses, in der Diskussions- und Reflexionsphase, ist darauf zu achten, dass aufgrund eines zeitlich umfangreichen Austausches über individuelle Sichtweisen und Erfahrungen die wesentlichen Inhalte der Geschichte nicht in den Hintergrund rücken (vgl. GERDSMEIER 2010, 64).

Eng damit verbunden besteht durch das narrative Vorgehen die Gefahr, dass die Lernenden die komplexe, kontroverse und facettenreiche Realität zu stark reduzieren und falsch interpretieren (vgl. BAACKE 1993, 96). Die Interpretationsvielfalt einer Geschichte führt dazu, dass eine Vielzahl von Lösungsansätzen bzw. -möglichkeiten besteht. Diese Komplexität hat eine Assoziationsvielfalt zur Folge, die es den Lernenden erschwert, die wesentlichen Inhalte aus der Geschichte herauszufiltern (vgl. REICH 2007, 49).

Die Gefahr einer zu starken Reduktion besteht ebenfalls bei der Nutzung von Metaphern. Der Lehrende muss beachten, dass Metaphern einen Zielbereich auf Eigenschaften des Ursprungsbereichs reduzieren (vgl. KRUSE ET AL. 2011, 65). Dadurch, dass die Alltags- wie auch die Wissenschaftssprache von Metaphern durchzogen sind, muss sich der Lehrende weiterhin dieser Tatsache bewusst sein. Sowohl die eigenen Ansichten als auch die verwendeten Fachbegriffe sollten vom Lehrenden deshalb hinterfragt werden, um nicht den Fehler zu begehen, Wahrheiten zu propagieren (vgl. Kapitel 8).

Eine weitere Herausforderung ergibt sich dadurch, dass das Hörverstehen von Lernenden zeitlich begrenzt ist und keine Möglichkeit besteht, die Informationen nachzulesen. Die sprachlichen Informationen müssen während der Narration und Visualisierung sofort von den Lernenden verarbeitet werden. Deshalb muss ein aktives Zuhören gefordert werden, um die wichtigen Inhalte der Geschichte zu erfassen (vgl. REICH 2007, 45 ff.).

Insgesamt wird in der Methode der systemischen Visualisierung viel Potenzial schon jetzt und gerade durch weitere Erforschung auch für die Zukunft gesehen. Schließlich werden Beziehungen „aufgrund der moderneren Herausforderungen der Unternehmenspraxis zu einem immer wichtigeren Lerninhalt“ (MÜLLER-CHRIST/HUBMANN 2015, o. S.). Um es metaphorisch

auszudrücken: „Die Segel sind gesetzt, ein erster Schritt in die richtige Richtung ist gegangen“. Welchen „Kurs“ die Lehrenden „einschlagen“, kann nicht abgeschätzt werden. Es ist jedoch zu hoffen, dass die Stärken der Methode genutzt werden, um die Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Gesellschaft und Wirtschaft zu befähigen. Damit sie in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen individuell und sozial verantwortlich sowie sachgerecht durchdacht handeln können.

Literaturverzeichnis

- Anderl, M./Reineck, U. 2012:** Gareth Morgan: Bilder der Organisation. In: Anderl, M./ Reineck, U. (Hrsg.): Handbuch Prozessberatung. Weinheim, Basel. S. 1–14.
- Aristoteles 1982:** Poetik. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Stuttgart.
- Aristoteles 1995:** Rhetorik. Übersetzt, mit einer Bibliografie, Erklärungen und einem Nachwort von Franz G. Sievke. 5., unveränderte Auflage. München.
- Asmussen, S. 2008:** Versuch macht Klug. Flensburg.
- Baacke, D. 1993:** Ausschnitt und Ganzes. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München.
- Bader, R. 2003:** Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 55. S. 210–217.
- Bader, R. 2004:** Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: Bader, R./Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Dokumentation zum BLK Modellversuchsverbund SELUBA. Bielefeld. S. 11–37.
- Bader, R./Müller, M. 2002:** Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, S. 176–182.
- Born, V./Wirth, K. 2010:** Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess – Instrumente des Wissensmanagements didaktisch nutzbar machen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 17. Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe17/born_wirth_bwpat17.pdf] (Stand: 23.04.2015).
- Bösch, N. 2006:** Sprache schafft Wirklichkeit – Metaphernreflexion in der umweltwissenschaftlichen Bildung. In: Journal of Social Science Education, Nr. 2 (Ästhetik/Entrepreneurship). Online unter: [<http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1011>] (Stand: 26.05.2015).
- Breit, G. 2005:** Problemorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach. S. 108–125.
- Buchholz, M. B. 1996:** Metaphern der „Kur“: Eine qualitative Studie zum psychotherapeutischen Prozeß. Opladen.
- Buchholz, M. B. 1997:** Die Rekonstruktion latenter Modelle von Falldarsteller und Supervisor durch die Metaphernanalyse. In: Buchholz, M. B./Hartkamp, N. (Hrsg.): Supervision im Fokus: Polyzentrische Analysen einer Supervision. Opladen. S. 83–126.
- Buchholz, M. B. 2014:** Vorwort. In: Lakoff, G./Johnson, M. (Hrsg.): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildebrand. 8. Auflage. Heidelberg. S. 7–10.
- Clement, U. 2001:** Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Vom Beharrungsvermögen des fächerstrukturierten Unterrichts an beruflichen Schulen und der curricularen Vermittlung von Fächer- und Situationsprinzip. Karlsruhe. Online unter: [<http://d-nb.info/1003993974/34/>] (Stand: 10.06.2015).

Clement, U. 2003: Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 4. Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.pdf] (Stand: 10.06.2015).

Daimler, R. 2015: Basics der Systemischen Strukturaufstellungen. Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene. 4., überarbeitete Auflage. München.

Danzer, G. 2011: Wer sind wir? Anthropologie im 20. Jahrhundert. Ideen und Theorien für die Formel des Menschen. Berlin, Heidelberg.

Detten, R. von 2001: Waldbau im Bilderwald: Zur Bedeutung des metaphorischen Sprachgebrauchs für das forstliche Handeln. Freiburg.

Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Esslinger-Hinz, I./Unsel, G./Reinhard-Hauck, P./Röbe, E./Fischer, H.-J./Kust, T./Däschler-Seiler, S. 2007: Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. Kempten.

Famulla, G. E./Fischer, A./Hedtke, R./Weber, B./Zurstrassen, B. 2011: Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: APUZ. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament. Ökonomische Bildung. Nr. 12.

Fischer, A. 1999a: Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung. In: Huisinga, R./Speier H.-D./Lisop, I. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main. S. 383–408.

Fischer, A. 1999b: Unterwegs zu einer nachhaltig ausgerichteten Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftsdidaktische und -pädagogische Fragmente für eine nachhaltige berufliche Bildung WDF 99-103. Lüneburg.

Fischer, A. 1999c: Vom schwierigen Vergnügen einer Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Herausforderung Nachhaltigkeit. Perspektivwechsel in der Ausbildung von Wirtschaftslehrer/-innen. Frankfurt am Main. S. 19–39.

Fischer, A. 2009: Nachhaltigkeit und fachdidaktische Herausforderungen. In: Journal of Social Science Education, Nr. 3. S. 2–15.

Fischer, A. 2010: Schule – der Zukunft voraus. In: Fischer, A./Ehrke, M./Hahn, G./Mertineit, K.-D. (Hrsg.): Schule – der Zukunft voraus. Was wäre, wenn ...? Lese- und Lehrbuch für zukunftsorientierte Ansätze in der beruflichen Bildung. Band 2 der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler. S. 9–20.

Fischer, A. 2011: Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen. In: Kremer, H.-H./Tramm, T. (Hrsg.): bwp@, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung 19. S. 1–16. Online unter: [http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/fischer_ft19-ht2011.pdf] (Stand: 22.05.2015).

Fischer, A./Hahn, G. 2005: Mit GEIST unterrichten. Leitlinien der Unterrichtsvorbereitung für Einsteiger, oder: Wie kann man Lernen ermöglichen? Münster.

Fischer, A./Hahn, G. 2008: Auf dem Weg zu einer umfassenden Methodenvielfalt: Ideen, Beobachtungen, Begründungen und konkreten Ideen. 26. Internationaler Lehrgang über die berufliche Ausbildung, das Unterrichtswesen und die Beratung in der Landwirtschaft. Lüneburg.

Fleischhacker, R. 2006a: Die Sprache des Raumes. Was uns Konstellationen im Raum sagen können. Santa Cruz de Tenerife, Wien.

Fleischhacker, R. 2006b: Von der Entmystifizierung eines geheimnisvollen Werkzeuges. Konstellationen der Erkenntnis. In: Monitor, Nr. 9. E-Paper. Online unter: [http://www.monitor.at/index.cfm/storyid/8377_Von_der_Entmystifizierung_eines_geheimnisvollen_Werkzeuges-Konstellationen_der_Erkentnis] (Stand: 15.06.2015).

Frenzel, K./Müller, M./Sottong, H. 2013: Storytelling. Das Praxisbuch. München.

Gerdsmeier, G. 2010: Narration im beruflichen Unterricht – ein Bericht aus dem Jahr 2015. In: Fischer, A./Ehrke, M./Hahn, G./Mertineit, K.-D. (Hrsg.): Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn ...? Lese- und Lehrbuch für zukunftsorientierte Ansätze in der beruflichen Bildung. Band 2 der pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler. S. 61–74.

Guski, A. 2007: Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern.

Hartung, O./Steiniger, I./Fuchs, T. 2011: Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden.

Hedtke, R. 2006: Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld. S. 95–119.

Hedtke, R. 2008: Konzepte ökonomischer Bildung. Bielefeld. Online unter: [http://www.unibielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke_konzepte-oek-bildung_2007.pdf] (Stand: 10.05.2015).

Hedtke, R./Famulla, G.-E./Fischer, A./Weber, B./Zurstrassen, B. 2010: Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung“ vom November 2010. Bielefeld. Online unter: [http://www.iboeb.org/uploads/media/Bessere_oekonomische_Bildung_02.pdf] (Stand: 13.03.2015).

Jensen, S. 1999: Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie: Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft. Opladen, Wiesbaden.

Kathagge, G. 2004: Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler.

Klafki, W. 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder) 2011: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Online unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf] (Stand: 20.05.2015).

Kohnert, C./Peters, S. 2015: Systemische Visualisierung als Lehr-Lernarrangement im Kontext der Förderung von Gestaltungskompetenzen als Leitziel der beruflichen Bildung. Hausarbeit.

- Kremer, H.-H. 2003:** Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 4. Online unter:
[http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf] (Stand: 10.06.2015).
- Kremer, H.-H./Sloane P. F. E. 2001:** Lernfelder implementieren: Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.
- Krispenz, J. 2006:** Art. Bildworte/Bildreden. In: Alkier, S./Bauks, M./Koenen, K. (Hrsg.): Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet. Online unter:
[<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/15369/>] (Stand: 05.06.2015).
- Kruse, J./Biesel, K./Schmieder, C. 2011:** Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden.
- Kubli, F. 2001:** Narrative Aspekte im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 7. S. 25–32.
- Lakoff, G. Johnson, M. 2014:** Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildebrand. 8. Auflage. Heidelberg.
- Leupner, M./Saupe, A. 2009:** Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler.
- Liebert, W.-A. 2003:** Metaphern in der kognitiven Linguistik. In: Familiendynamik, Bd. 28, Nr. 1. S. 47–63.
- Lindemann, H. 2015:** Die große Metaphern-Schatzkiste. Systemisch arbeiten mit Sprachbildern. 2., korrigierte Auflage. Göttingen.
- Linke, G. 2010:** Visuelle Metaphern und die Konstruktion des Orients in neueren amerikanischen Filmen. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern in Wissenskulturen. Wiesbaden. S. 141–168.
- Lisop, I. 1999:** Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: Huisinga, R./Speier H.-D./Lisop, I. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main. S. 163–216.
- Lisop, I./Huisinga, R. 1999:** Exemplarik – eine Forderung der KMK Handreichungen. In: Huisinga, R./Speier H.-D./Lisop, I. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main. S. 163–216.
- Loebbert, M. 2003:** Storymanagement. Der narrative Ansatz für Management und Beratung. Stuttgart.
- Mayer, C.-H. 2015:** Magie und magisches Denken in der Aufstellungsarbeit – eine gesunde Sache, 33. In: Mayer, C.-H./Hausner, S. (Hrsg.): Salutogene Aufstellungen. Beiträge zur Gesundheitsförderung in der systemischen Arbeit. Göttingen. S. 33–54.
- Morgan, G. 2002:** Bilder der Organisation. Stuttgart.
- Müller-Christ, G. o. J.:** Systemaufstellungen. Systemaufstellungen als innovatives didaktisches Format zur Vermittlung von Orientierungswissen und Systemkompetenz für Studieren-

de und Entscheidungsträger/innen. Online unter: [<http://www.wiwi.uni-bremen.de/gmc/systemaufstellung.html>] (Stand: 01.06.2015).

Müller-Christ, G. 2015a: Systemische Visualisierung von Lerninhalten – eine neue didaktische Methode für alle Disziplinen. Online unter: [http://www.wiwi.uni-bremen.de/gmc/aktuell_pdf/Konzept_Systemische_Visualisierung.pdf] (Stand: 13.05.2015).

Müller-Christ, G. 2015b: Wie kommt das Neue in die Welt? Forschungsorientierte Lehre in der Betriebswirtschaftslehre mit Systemaufstellungen. Work-in-Progress-Paper.

Müller-Christ, G. 2015c: Nachhaltiges Management: Systemisch(er) Forschen und Lehren für eine gelebte Transdisziplinarität. Work-in-Progress-Paper.

Müller-Christ, G./Hußmann, G. 2015: Forschendes Lehren und Lernen mithilfe von Systemaufstellungen und systemischen Visualisierungen im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre. Online unter: [<https://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2015/04/20/systemisches-visualisieren/>] (Stand: 05.06.2015).

Müller-Christ, G./Liebscher, A. K./Hußmann, G. 2015 Nachhaltigkeit lernen durch Systemaufstellungen. In: Hollstein, B./Tänzer, S./Thumfart, A. (Hrsg.): Schlüsselemente einer nachhaltigen Entwicklung: Haltungen, Bildung, Netzwerke. zfwu. Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, Bd. 16, Nr. 1. S. 29–51. Online unter: [http://www.wiwi.uni-bremen.de/gmc/paper/zfwu_1_2015_Mueller-Christ_Liebscher_Hussmann.pdf] (Stand: 03.05.2015)..

Müller-Christ, G./Klein, P./Limberg-Strohmaier, S. 2015 Mit Systemaufstellungen unsichtbare Hindernisse erkennen. In: Forum Nachhaltig Wirtschaften, Nr. 1. Online unter: [http://www.lika.ch/news14/Artikel-Forum-Nachhaltigkeit_Systemaufstellung.pdf] (Stand: 04.06.2015). S. 22–25.

Otto, D./Welskop, N. 2014: Handlungsanregende Potentiale einer schallenden Metapher – eine empirische Untersuchung der Metapher als Aktant. In: Junge, Matthias (Hrsg.): Methoden der Metaphernforschung und -analyse. Wiesbaden. S. 251–269.

Panter, P. (d. i. Tucholsky, K.); 1926: Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte. In: Uhu, H. 2.

Reich, K. 2003a: Systemaufstellungen. In: Reich, K. (Hrsg.): Methodenpool. Online unter: [<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/systemaufstellungen.pdf>] (Stand: 01.05.2015).

Reich, K. 2003b: Skulpturarbeit. In: Reich, K. (Hrsg.): Methodenpool. Online unter: [<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/skulpturen.pdf>] (Stand: 01.05.2015).

Reich, K. 2007: Erzählen. In: Reich, K. (Hrsg.): Methodenpool. Online unter: [<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/erzaehlung.pdf>] (Stand: 16.04.2015).

Riedl, A./Schelten, A. 2006: Handlungsorientiertes Lernen. Aktuelle Entwicklungen aus der Lehr-Lern-Forschung und deren Anwendung im Unterricht. Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen. Online unter: [<http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/lfhuriedlschelten.pdf>] (Stand: 13.05.2015).

Roose, H. 2009: Neues Testament. Module der Theologie Band 2. Gütersloh.

Rosner, S. 2012: Gelingende Kommunikation revisited. Ein Leitfaden für partnerorientierte Gesprächsführung, wertschöpfende Verhandlungsführung und lösungsfokussierte Konfliktbearbeitung. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München.

Schmitt, R. 2004: Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille. Review Essay: George Lakoff & Mark Johnson (2003). Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. In: FQS. Forum: Qualitative Sozialforschung/Social Research. Bd. 5, Nr. 2, Art. 19. Online unter: [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402190>] (Stand: 12.06.2015).

Schön, D. 1993: Generative Metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In: Ortony, A. (Hrsg.): Metaphor and Thought. Cambridge. S. 137–163.

Schweibenz, W. 2009: Geschichten als Vermittlungsmedium. Narration und digitales Storytelling am Beispiel von Museen. In: Giessen, H. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim, Basel. S. 78–88.

Seeber, G. 2006: Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld. S. 28–44.

Sloane, P. F. E. 2001: Das Lernfeldkonzept als didaktisches Konzept. In: Müller, M./Zöller, A. (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. Handreichung der Modellversuchsverbände NELE (Bayern und Hessen) und SELUBA (Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen) für die Rahmenlehrplanausschüsse der KMK. München, Halle. S. 8–16.

Sloane, P.F.E. 2003: Schulnahe Curriculumentwicklung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 4. Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml] (Stand: 06.06.2015).

Sparrer, I. 2002: Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage. Heidelberg.

Sparrer, I. 2009: Systemische Strukturaufstellungen. Theorie und Praxis. 2., überarbeitete Auflage. Heidelberg.

Sparrer, I. 2010: Wir stellen Strukturen und keine Systeme. In: Sparrer, I./Varga von Kibéd, M. (Hrsg.): Klare Sicht im Blindflug. Schriften zur Systemischen Strukturaufstellung. Heidelberg. S. 43–45.

Sparrer, I. 2014: Einführung in die Lösungsfokussierung und Systemische Strukturaufstellungen. 3., unveränderte Auflage. Heidelberg.

Sparrer, I./Varga von Kibéd, M. 2010a: Einleitung. In: Sparrer, I./Varga von Kibéd, M. (Hrsg.): Klare Sicht im Blindflug. Schriften zur Systemischen Strukturaufstellung. Heidelberg. S. 13–18.

Sparrer, I./Varga von Kibéd, M. 2010b: Systemische Strukturaufstellungen für Familienthemen und andere Bereiche. In: Sparrer, I./Varga von Kibéd, M. (Hrsg.): Klare Sicht im Blindflug. Schriften zur Systemischen Strukturaufstellung. Heidelberg. S. 90–106.

Sparrer, I./Varga von Kibéd, M. 2014: Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen. 8. Auflage. Heidelberg.

- Sparrer, I./Varga von Kibéd, M. 2015:** Ausbildung Systemische(r) Berater/in Systemische(r) Therapeut/in. Online unter: [http://www.syst.info/sites/default/files/4ab_broschuere_2015_web.pdf] (Stand: 20.06.2015).
- Spitzer, M. 2002:** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin.
- Stoellger, P. 2010:** Das Selbst auf Umwegen. Metaphorische Identität am Beispiel des Gleichnisses vom Verlorenen Sohn. In: Junge, M (Hrsg.): Metaphern in Wissenskulturen. Wiesbaden. S. 27–51.
- Thier, K. 2010:** Storytelling. Eine Methode für das Change-, Marken-, Qualitäts- und Wissensmanagement. 2., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin, Heidelberg.
- Thomas, M. 2011:** Fifty Key Thinkers on Language and Linguistics. Oxon.
- Tramm, T. 2002:** Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. Online unter: [http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2002_sloanekremer.pdf] (Stand: 25.05.2015).
- Tramm, T. 2003:** Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: Gramlinger, F./Tramm, T. (Hrsg.): bwp@, Nr. 4 (Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit). S. 1–28. Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf] (Stand: 03.06.2015).
- Varga von Kibéd, M. 2000:** Unterschiede und tiefere Gemeinsamkeiten der Aufstellungsarbeit mit Organisationen und der systemischen Familienaufstellungen. In: Weber, G. (Hrsg.): Praxis der Organisationsaufstellungen. Grundlagen, Prinzipien, Anwendungsbereiche. Heidelberg. S. 11–33.
- Varga von Kibéd, M. 2006:** Vorwort. In: Wresnik, H. J. (Hrsg.): Von Bild zu Bild ... Arbeiten mit der Systemischen Strukturaufstellung. Norderstedt. S. 15–16.
- Watts, E. 2006:** Storytelling. Oxford basics for children. Oxford.
- Wirth, K. 2006:** Narrativ modellierte Situationen in Lernfirmen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 10. Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe10/wirth_bwpat10.pdf] (Stand: 23.04.2015).
- Wresnik, H. J. 2006:** Von Bild zu Bild ... Arbeiten mit der Systemischen Strukturaufstellung. Norderstedt.
- Zabel, J. 2004:** Narrative Strukturen beim Lernen der Evolutionstheorie: Das Verständnis evolutiver Prozesse in Lerngeschichten zur Walevolution. Online unter: [http://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2004/2004_07_Zabel.pdf] (Stand: 25.5.2015).
- Zimmermann, R. 2013:** Gleichnisse/Parabeln Jesu. In: Zimmermann, M./Zimmermann, R. (Hrsg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen. S. 196–201.