

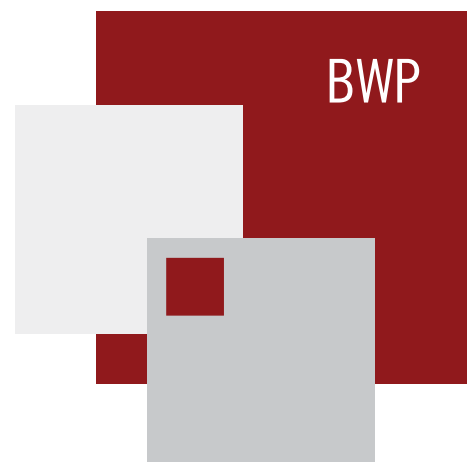
Daniel Gerling, Marjan Bode, Tim Graubaum

Ökonomie und Psychologie?

**Die Methode der Systemischen Strukturaufstellung in der
betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung**

Masterthesis

ISSN 1864-3485



Inhalt

Abbildungsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1 Einleitung	5
1.1 Problemstellung	5
1.2 Ziel der Arbeit.....	6
1.3 Vorgehensweise	7
2 Anforderungen an die betriebswirtschaftliche / kaufmännische Bildung.....	8
2.1. Das Lernfeldkonzept	8
2.1.2 Zielsetzung des Lernfeldkonzepts / Kompetenzen	9
2.1.3 Didaktisch-methodische Merkmale von Lernsituationen	10
2.2 Didaktische Qualitätskriterien.....	11
2.2.1 Multiperspektivität	11
2.2.2 Problemorientierung.....	13
2.2.3 Situationsorientierung	15
2.3 Didaktische Prinzipien	18
2.3.1 Maieutik	18
2.3.2 Genetisch.....	22
2.3.3 Ganzheitlichkeit	24
3 Konzept der Systemischen Strukturaufstellung.....	28
3.1 Theoretische Bezüge	31
3.1.1 Konstruktivismus	31
3.1.2 Zeichensprache.....	34
3.1.3 Implizites Wissen	37
3.2. Grundannahmen der Systemischen Strukturaufstellung.....	39
3.2.1. Die Grundannahmen	40
3.2.2. Die Metaprinzipien.....	42
3.3 Praktische Aspekte der Systemischen Strukturaufstellung.....	43
3.3.1 Phasen der Systemischen Strukturaufstellung.....	44
3.3.2 Arten der Systemischen Strukturaufstellung	45
3.3.3 Anwendungsgebiete der Systemischen Strukturaufstellung.....	51

4 Experteninterview: zur methodischen Umsetzung des Forschungsvorhabens	53
4.1 Forschungsdesign und Operationalisierung	53
4.2 Das leitfadengestützte Interview als Erhebungsinstrument	56
4.2.1 Konzeption des Leitfadens	59
4.2.2 Auswahl und Rekrutierung des Experten	60
4.3 Interviewauswertung	61
5 Interpretation der Ergebnisse	64
5.1 Überschneidungen	65
5.1.1 Überschneidungen zur Multiperspektivität	65
5.1.2 Überschneidungen zur Problemorientierung	69
5.1.3 Überschneidungen zur Situationsorientierung	72
5.1.4 Überschneidungen zur Maieutik	74
5.1.5 Überschneidungen zur Genetik	78
5.1.6 Überschneidungen zur Ganzheitlichkeit	80
5.2 Herausforderungen	82
5.2.1 Herausforderung im Rahmen der Multiperspektivität	82
5.2.2 Herausforderungen im Rahmen der Problemorientierung	84
5.2.3 Herausforderungen im Rahmen der Situationsorientierung	85
5.2.4 Herausforderungen im Rahmen der Maieutik	86
5.2.5 Herausforderungen im Rahmen der Genetik	87
5.2.6 Herausforderungen im Rahmen der Ganzheitlichkeit	88
5.3 Perspektiven der Systemischen Strukturaufstellung in der betriebswirt- schaftlichen/kaufmännischen Bildung	89
5.3.1 Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden	90
5.3.2 Sozio-Ökonomische Didaktik und die Systemische Strukturaufstellung	92
5.3.3 Narratives Vorgehen und die Systemische Strukturaufstellung	94
5.3.4 Die Systemische Strukturaufstellung im Spannungsfeld von Fach- und Handlungssystematik	96
6. Fazit	100
Literaturverzeichnis	103
Onlineverzeichnis	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hauptwurzeln, in Anlehnung an Daimler 2008, S. 25	30
Abbildung 2: Übersicht über die Methodenvarianten, eigene Darstellung	51
Abbildung 3: Methodisches Vorgehen, eigene Darstellung	63
Abbildung 4: Interpretationsverfahren, eigene Darstellung	64
Abbildung 5: Zusammenfassung Perspektiven, eigene Darstellung	99

Abkürzungsverzeichnis

B	=	Befragter
bzw.	=	beziehungsweise
ca.	=	circa
DeGöB	=	Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung
et al.	=	Et alia (und andere)
f.	=	folgende/r
ff.	=	fortfolgende
ggf.	=	gegebenenfalls
I	=	Interviewer
KMK	=	Kultusministerkonferenz
S.	=	Seite
SuS	=	Schülerinnen und Schüler
u. a.	=	unter anderem
usw.	=	und so weiter
vgl.	=	vergleiche
z. B.	=	zum Beispiel

„Man muß immerfort verändern, erneuern, verjüngen, um nicht zu verstocken.“

(Johann Wolfgang von Goethe)

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Die Arbeitswelt befindet sich in einem Wandel. Die Arbeitnehmer von morgen arbeiten flexibler, eigenständiger und selbstverantwortlicher. Sie werden in wechselnden Teams und in unterschiedlichsten Projekten arbeiten. Auch die Berufsbilder verändern sich parallel zur Arbeitswelt. Wer im Beruf zukünftig erfolgreich sein will, muss systemisches Wissen und vernetzte Arbeitsweisen beherrschen (vgl. Rettig 2008). Die Fähigkeit möglichst viele Akteure und Handlungen eines komplexen Systems zu erkennen und zueinander in Beziehung zu setzen ist eine wichtige Kompetenz im zukünftigen Arbeitsmarkt. Es reicht nicht mehr aus, Handlungen nur im Rahmen einfacher Ursache-Wirkungszusammenhänge und statischer Ist-Analysen zu beurteilen, sondern die Eigendynamik des Systems und die vielfältigen Interdependenzen und Fernwirkungen müssen so weit wie möglich berücksichtigt werden (vgl. Daimler 2008, S.22 f.)

Auch die betriebswirtschaftliche/kaufmännische Bildung steht neuen komplexen und sich ständig verändernden Herausforderungen gegenüber. Um die zukünftigen Herausforderungen zu bewältigen, muss sich die duale Berufsausbildung immer wieder neu positionieren und nach neuen didaktisch-methodischen Wegen suchen, um die Lernenden auf eine immer komplexere Arbeitswelt vorzubereiten. Als Antwort auf die Veränderungen in der Arbeitswelt wurde mit der Einführung des Lernfeldkonzepts ein tiefgreifender Veränderungsprozess in der Beruflichen Bildung angestoßen. Dieser kann jedoch noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Das innovative Potenzial dieses kontinuierlichen Veränderungsprozesses kann deutlich verstärkt werden, wenn neue Konzepte und Methoden einbezogen werden. Diese können nicht nur zur Konkretisierung einzelner Aspekte des Lernfeldkonzeptes beitragen, sondern auch die Herausforderungen einer modernen Arbeitswelt einbeziehen.

Die erfolgreiche Unterrichtsgestaltung im Lernfeldkonzept ist im hohen Maße von der Verwirklichung durch geeignete Methoden abhängig (vgl. KMK 2007, S. 17).

Zur weiterführenden Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements und zur Auswahl geeigneter Methoden werden in der Handreichung der Kultusministerkonferenz jedoch keine konkreten Angaben gemacht. Die großen didaktisch-methodischen Freiräume werfen die Frage auf, welche methodischen Konzepte den Anforderungen des Lernfeldkonzepts in einer zukunftsorientierten beruflichen Bildung gerecht werden. In dem Feld der didaktisch-methodischen Konkretisierung besteht erheblicher Orientierungsbedarf.

1.2 Ziel der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll bei der methodischen Ausgestaltung einer zukunftsorientierten betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung eine Orientierungshilfe geben. Der Fokus der Arbeit liegt dabei auf der Systemischen Strukturaufstellung. Die Methode der Systemischen Strukturaufstellung zeichnet sich durch eine didaktische Konzeption aus, welche die Ausbildung einer systemischen Kompetenz als Ziel hat. Im Rahmen dieser Arbeit soll die Anschlussfähigkeit der Methode an die didaktischen Prinzipien des Lernfeldkonzepts untersucht werden. Die Untersuchung potenzieller didaktischer Anknüpfungspunkte soll klären, ob die Systemische Strukturaufstellung an die didaktischen Vorgaben des Lernfeldkonzepts anschließt, um den Erwerb zukunftsorientierten systemischen Wissens in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Berufsbildung zu ermöglichen.

Die Methode der Systemischen Strukturaufstellung nimmt Einzug in immer mehr Lebens- und Geschäftsbereiche. Insbesondere Wirtschaftsunternehmen haben die Methode für sich entdeckt und stellen Geschäftsprozesse, Teamstrukturen, Kundenbeziehungen und Absatzmärkte auf. Die komplexe Funktionsweise der Systemischen Strukturaufstellung wird im Kapitel 3 noch umfangreicher dargestellt (vgl. Daimler 2008, S.47).

Der Einsatz der Methode in der Berufsbildung ist hingegen weitestgehend unerprobt. Mit der Arbeit sollen Perspektiven und Potenziale der Methode im Feld der betriebswirtschaftlich/kaufmännischen Berufsbildung aufgezeigt werden, um Impulse für weiterführende Forschungsfragen zu geben. Die Bearbeitung dieses unerforschten Bereichs soll Wissenschaftlern und Praktikern gleichermaßen Orientierung bieten.

1.3 Vorgehensweise

Diese qualitativ-explorative Arbeit konzentriert sich auf eine möglichst umfassende Analyse potenzieller didaktischer Anknüpfungspunkte. Dabei wird das abstrakt-analytische Vorgehen der Untersuchung durch die extrahierten Ergebnisse des durchgeführten Experteninterviews gestützt. Um trotz des explorativen Charakters der Arbeit eine fundierte Analyse zu gewährleisten, gliedert sich die Arbeit wie folgt:

Nach der Einleitung, in der Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit dargestellt wurden, wird im zweiten Kapitel ein theoretischer Überblick über sechs wesentliche didaktische Orientierungspunkte des Lernfeldkonzepts gegeben. Im dritten Abschnitt wird das Konzept der Systemischen Strukturaufstellung näher dargestellt. Hierzu wird ein Überblick über die theoretischen Bezüge und praktischen Merkmale des Konzepts gegeben. Das zweite und dritte Kapitel bilden den theoretischen Kontext für die spätere Analyse. Im vierten Kapitel wird mit dem qualitativen Erhebungsdesign das methodische Vorgehen der Arbeit dargelegt. In dem nachfolgenden Kapitel werden die extrahierten Ergebnisse in einer dreidimensionalen Analyse interpretiert. Ziel der Analyse ist es, Überschneidungen und Herausforderungen zu identifizieren, um anschließend die Perspektiven der Systemischen Strukturaufstellung in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung aufzeigen zu können. Abschließen wird die Arbeit mit einem Fazit und dem Ausblick in eine zukunftsorientierte betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung.

2 Anforderungen an die betriebswirtschaftliche / kaufmännische Bildung

2.1. Das Lernfeldkonzept

In der beruflichen Bildung findet seit einigen Jahren ein grundlegender Wandlungsprozess von einer engen Anpassungsorientierung hin zu einer bildungspolitischen Leitidee statt, die auf die aktive Mitgestaltung der zukünftigen Gesellschaft und der Arbeitswelt zielt. Dieser Perspektivenwechsel wurde 1991 von der KMK aufgegriffen und unter der Leitidee „Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ in der Vereinbarung für die Berufsschule verankert (vgl. Gerds/Zöllner 2001, S.9 ; KMK 2011).

Der Diskurs und die damit verbundenen Anstrengungen, die beruflichen Curricula zwischen Fach- und Handlungssystematik neu zu positionieren, beherrschen die berufliche Bildung in Deutschland (vgl. Fischer /Gerds 2000, S.87). Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 09. Mai 1996, das Lernfeldkonzept für die duale Berufliche Ausbildung verbindlich einzuführen, wurden die organisatorischen Rahmenbedingungen der Berufsschulen und die konkrete Unterrichtsgestaltung grundlegend verändert (vgl. Tramm 2003, S.1). So bestimmen gegenwärtig das Lernfeldkonzept und das Prinzip der Handlungsorientierung den schulischen Bereich beruflicher Bildung (vgl. Bonz 2009, S. 54). Im Gegensatz zum wissenschaftsorientierten fächerstrukturierten Unterricht, der bis dahin Grundlage curricularer Überlegungen war, ermöglicht das Lernfeldkonzept einen handlungsorientierten berufsbezogenen Unterricht (vgl. KMK 2007, S.17). Mit dem Konzept der Handlungsorientierung soll das Verhältnis von Theorie und Praxis konstruktiv gestaltet werden (vgl. Pätzold 2003, S.27).

Ursache für das Umdenken in der beruflichen Bildung ist die Erkenntnis, dass die isolierte Betrachtung einzelner Lerninhalte die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Tenberg 2006, S.65f.). Dagegen orientiert sich das Lernfeldkonzept mit seinen fächerübergreifenden Lernsituationen stark an den beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen des jeweiligen Ausbildungsberufs (vgl. Tramm 2004, S.3). Die curricularen Bausteine des Lernfeldkonzepts sind unterschiedliche Lernsituationen, die exemplarisch für die fachtheoretischen Inhalte in einem beruflichen Handlungszusammenhang stehen (vgl. KMK 2007, S. 18). Die Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne in der dualen Berufsausbildung erfolgt durch zwei zentrale Aspekte. Eine zentrale Voraussetzung ist die didaktische Jahresplanung, die eine sachliche und zeitliche Einordnung der ver-

schiedenen Lernsituationen darstellt. Ein weiterer Schritt ist die Konkretisierung der Vorgaben bei der Entwicklung der einzelnen Lernsituationen (vgl. Dilger 2011).

2.1.2 Zielsetzung des Lernfeldkonzepts / Kompetenzen

Mit dem Lernfeldkonzept soll den grundlegenden Zielvorstellungen und dem Perspektivenwechsel in der beruflichen Bildung entsprochen werden. Damit dient das Lernfeldkonzept der Umsetzung eines Bildungsauftrags, welcher die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz im Fokus hat. Die KMK definiert Handlungskompetenz folgendermaßen:

„Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2007, S.10).

Ziel des Lernprozesses im Lernfeldkonzept ist demnach die Entwicklung einer Handlungskompetenz, die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen miteinander verknüpft. Des Weiteren werden kommunikative Methoden- und eine Lernkompetenz ausgebildet (vgl. KMK 2011, S.15f.). Fachkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung mit Hilfe fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet sowie selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu reflektieren (vgl. Nickolaus 2008, S.79). Die Selbstkompetenz umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Eigenschaften, die es ermöglichen, persönliche Entwicklungschancen sowie Anforderungen und Einschränkungen in Familie und Beruf zu durchdenken, zu beurteilen und zu klären (vgl. KMK 2007, S.11). Die Sozialkompetenz beschreibt die Bereitschaft und Befähigung soziale Beziehungen zu gestalten und zu erhalten. Weiterhin besteht diese aus der Fähigkeit, soziale Spannungen zu erkennen und sich rational und verantwortungsbewusst mit diesen auseinanderzusetzen (vgl. Nickolaus 2008, S.80).

Es ist dabei zu berücksichtigen, dass Lernsituationen die Gesamtheit der im Lernfeld zu vermittelnden Kompetenzen vollständig abdecken. Theorie und berufliche Praxis stärker zu verknüpfen und den Schülerinnen und Schülern (SuS) die Anwendung der Lerninhalte in konkreten Handlungssituationen zu ermöglichen ist eine weitere elementare Anforderung an das Lernfeldkonzept (vgl. KMK 2011, S. 10).

Der Unterricht im Lernfeldkonzept bietet nicht in erster Linie theoretische Inhalte an, sondern berücksichtigt, was die SuS in der betrieblichen Praxis benötigen, um aus dieser handlungsorientierten Perspektive das für die Arbeits- und Geschäftsprozesse notwendige theoretische Fundament anzubieten. Es wird demnach von beruflichen Problemstellungen ausgegangen,

die aus der beruflichen Praxis entwickelt und didaktisch aufgearbeitet werden. Die Mehrdimensionalität, die berufliche Handlungs- und Problemsituationen kennzeichnet, kann nicht in einer einzelnen Fachdisziplin betrachtet werden, sondern muss in fächerübergreifenden Lernsituationen stattfinden (vgl. KMK 2011, S.10f).

Darüber hinaus ist auch die Auseinandersetzung mit Kernproblemen unserer Zeit erklärtes Ziel des Lernfeldkonzeptes. Den SuS soll ein Bewusstsein für gegenwärtige Schlüsselprobleme der Gesellschaft vermittelt werden (vgl. KMK 2007, S.10ff.).

Ferner soll das Lernfeldkonzept bei den SuS eine berufliche Flexibilität sowie die Bereitschaft für berufliche Fort- und Weiterbildung entwickeln, welche sie auf die Anforderungen des zukünftigen Arbeitsmarktes vorbereitet.

Voraussetzung für ein erfolgreiches „Lebenslanges Lernen“ sind klarer Handlungs- und Situationsbezug sowie die Integration eigenverantwortlicher Schüleraktivitäten (vgl. KMK 2011, S.11).

2.1.3 Didaktisch-methodische Merkmale von Lernsituationen

Bei dem vorgestellten Lernfeldkonzept handelt es sich um ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verknüpft. Das Konzept lässt sich durch unterschiedlichste Unterrichtsmethoden umsetzen (vgl. KMK 2000, S.10). Zwar wird in der Handreichung der Kultusministerkonferenz darauf hingewiesen, dass die Unterrichtsgestaltung im Lernfeldkonzept in besonderem Maße durch geeignete didaktisch-methodische Lernarrangements verwirklicht werden sollte (vgl. KMK 2007, S. 17), zur weiterführenden Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements werden in der Handreichung jedoch keine genauen Angaben gemacht. Diese didaktisch-methodischen Spielräume bieten die Chance neue potenziell geeignete Methoden in das Lernfeldkonzept zu integrieren. Aus methodischer Sicht gibt es eine Fülle von handlungsorientierten Gestaltungskriterien, welche die Idee des Lernfeldkonzeptes unterstützen (vgl. Nickolaus 2008, S.83). So finden sich bei Müller/Bader (2004) Elemente, die sich auf den Bildungsgehalt von Lehr-Lern-Arrangements im Lernfeld nach den bildungstheoretischen Vorstellungen von Klafki konzentrieren. In Buschfeld (2003) wird eine Anbindung an die Handlungs- und Problemlösetheorie thematisiert. Tramm hingegen stellt einen Katalog mit über 20 Gestaltungskriterien für die Entwicklung von Lernsituationen als Lehr-Lern-Arrangements auf (vgl. Dilger 2011). Durch die Vielzahl didaktischer Anknüpfungspunkte bei der Gestaltung von Lernsituationen fällt es schwer eine verbindliche Konzeptionsgrundlage als Orientierungsrahmen für Lehrende zu erkennen.

Auf der theoretischen Ebene der Diskussion des Lernfeldkonzepts und auf der Ebene der praktischen Umsetzung stellt sich demnach die Frage nach der Vereinbarkeit mit anderen Unterrichtskonzepten und Methoden.

Trotz einer Vielzahl didaktischer Anknüpfungspunkte und Potenziale sollen in der vorliegenden Arbeit sechs entscheidende didaktische Qualitätskriterien des Lernfeldkonzepts vorgestellt werden. Dieses Vorgehen ermöglicht die anschließende Analyse potenzieller Zugänge der Methode der Systemischen Strukturaufstellung an die signifikanten didaktischen Orientierungspunkte der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung.

2.2 Didaktische Qualitätskriterien

2.2.1 Multiperspektivität

Aus den inhaltlichen Anforderungen zum Lernfeldkonzept und den übergeordneten Merkmalen der kaufmännischen Bildung lassen sich Qualitätskriterien wie die Multiperspektivität ableiten.

Die Grundlage liefert die KMK, die einen handlungsorientierten Unterricht fordert, der sich durch eine systemorientierte vernetzte Struktur und eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung auszeichnet, indem die Inhalte interdisziplinär angeboten werden (vgl. KMK 2011, S.11). Engartner (2009) zeigt in seinen Arbeiten zu sozio-ökonomischen Ansätzen in der beruflichen Bildung Anknüpfungspunkte für die Forderung der KMK auf. Seiner Meinung nach lässt sich das wandelnde Menschenbild des emotionsgesteuerten Menschen, der sich von sozialen, politischen und kulturellen Eindrücken gelenkt fühlt, mit dem Vernetzungsgedanken der KMK verknüpfen. Es wird deutlich, dass sich weder die Berücksichtigung der KMK-Handreichung von 2011 noch Engartners (2009) Vorstellung von ökonomischer Bildung der multiperspektivischen Sichtweise verschließen.

Dieser Zusammenhang verdeutlicht, dass ein einseitiger Unterricht, der auf dem rationalen Menschenbild der neoklassischen Wirtschaftstheorie beruht und eine multiperspektivische Sichtweise außer Acht lässt, nicht genügt. Vielmehr sollte sich Unterricht an den vielfältigen Lebenswelten der Jugendlichen orientieren und einer mehrdimensionalen Ausrichtung im Kontext der Sozialwissenschaften entsprechen. Die Berufsschule kann ihren Bildungsauftrag nur erfüllen, indem die SuS zum selbstständigen Handeln im beruflichen sowie privaten Handlungsfeld befähigt. Anschlussfähig ist hier die Annahme, dass wirtschaftliches Handeln

nicht rational erfolgt und zum Großteil gesellschaftlich, politisch oder kulturell geprägt ist. Deswegen sollte die kaufmännische Bildung ermöglichen, dass Denkstrukturen geschaffen werden, die berufsbezogenen ökonomische Verständnisfragen in vielseitige gesellschaftliche Problemsituationen einordnen können (vgl. Engartner 2009 S.59 ff).

Wird diese Formulierung mit Blick auf die kaufmännische Bildung zugrunde gelegt, kann von einer einseitigen Ausrichtung im Bereich der Wirtschaftswissenschaften nur abgeraten werden. Schließlich wird durch rein wirtschaftswissenschaftliches Know-How der geforderte Bildungsstandard nicht erreicht.

Die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGöB) wird noch konkreter in ihrer Annahme, dass die umfassende Persönlichkeitsbildung durch eine monoperspektivische Wirtschaftsbetrachtung nicht erreicht wird. Letztendlich stellt sich die Frage, ob eine einseitig betriebs- bzw. volkswirtschaftlich ausgerichtete kaufmännische Ausbildung und das mitschwingende Menschenbild des Homo-Oeconomicus¹, dem humanistisch geprägtem Ideal von einem Menschen gerecht werden. Famulla, Hedke, Fischer, Weber und Zurstrassen (2011) fordern in diesem Zusammenhang eine Bildung, die den Lernenden kein Weltbild im Sinne der reinen Ökonomie aufzwingt, sondern die Rahmenbedingungen für multiperspektivische Denkweisen und kritisches sozialwissenschaftliches Reflexionswissen liefert. Das gelingt nur, wenn die ökonomischen Fragen in sozialwissenschaftlichen Kontexten diskutiert werden und sich an der Lebenswelt der Schüler orientieren (vgl. Famulla et al. 2011, S.48ff). Lernen im gesamtsozialwissenschaftlichen Kontext vermeidet eine Instrumentalisierung der Kinder und Jugendlichen im Auftrag bestimmter Interessengruppen und ist eng verknüpft mit gesellschaftlichen Grundpfeilern, wie dem der Demokratie (vgl. Hedtke 2012, S.31).

Hedtke (2007) sieht die Verflechtung der einzelnen Teilbereiche der Sozialwissenschaften untereinander als Grundlage für einen gelungenen Ansatz. Demnach wird die einseitige Betrachtung bestimmter Fachdisziplinen in Frage gestellt und die Möglichkeit geliefert, multiperspektivisch zu arbeiten. Einer einzelnen Fachdisziplin die Protagonistenrolle zuzuweisen ist nicht notwendig. Nach Hedtke (2007) stehen die gewünschten Kompetenzen im kaufmännischen Bildungsprozess im Vordergrund. Diese können in einigen Bereichen sicherlich durch wirtschaftswissenschaftliche Inhalte erarbeitet werden, in anderen Fällen werden diese nur durch andere Fachdisziplinen der Sozialwissenschaften ermöglicht. Somit wird unterstellt, dass ge-

¹ Modell eines ausschließlich „wirtschaftlich“ denkenden Menschen, das den Analysen der klassischen und neoklassischen Wirtschaftstheorie zugrunde liegt (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon).

wisse Kompetenzen, die für den kaufmännischen Bildungsprozess erforderlich sind, nicht primär in den Wirtschaftswissenschaften zu finden sind. Vielmehr erfüllt die betriebswirtschaftliche/kaufmännische Bildung ihren Auftrag nur, wenn multiperspektivisch übergreifend gearbeitet wird (vgl. Hedtke 2007, S.53). Durch die Berücksichtigung der Multiperspektivität ist gewährleistet, dass die Handlungskompetenz von jungen Kaufleuten erweitert wird. Im Zuge der vielfältigen Sichtweisen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten wird ein ökonomisches Know-How geschaffen, welches das wirkliche ökonomische Handeln und Wissen erst ermöglicht (vgl. Hedke 2009, S. 37).

2.2.2 Problemorientierung

Ein weiteres grundlegendes Qualitätskriterium ist die Problemorientierung (vgl. Dilger 2011, S.3). In der beruflichen Bildung orientiert sich die Entwicklung der Lernsituationen an komplexen beruflichen Handlungen und der Bearbeitung beruflicher Problemstellungen. Problemorientierung als wesentliches Merkmal von Handlungsorientierung spielt damit als didaktisches Qualitätskriterium eine fundamentale Rolle für die Gestaltung beruflicher Lehr-Lern-Arrangements im Lernfeldkonzept (vgl. Hoidn 2009, S.105). Das Handeln der SuS in einer Lernsituation ist eine Aktivität des Subjekts zur Problemlösung eines bestimmten situativen Kontextes. Da eine spezifische Problemstellung zur Mindestbedingung einer Lernsituation zählt, ist es an dieser Stelle notwendig, problemorientiertes Lernen näher darzustellen (vgl. Buschfeld 2003, S.134 f.). Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich demnach auf das Prinzip der Problemorientierung als Orientierungspunkt für die didaktisch-methodische Anschlussfähigkeit des Lernfeldkonzepts.

Nach dem Prinzip der Problemorientierung sind nicht fachtheoretische Prinzipien und Begriffe Ausgangspunkt für Lernprozesse, sondern eine wahrgenommene Problemstellung (vgl. Hoidn 2009, S.105 f.). Bei der Bearbeitung ökonomischer sowie gesellschaftlicher Problemlagen und individueller Lebenssituationen werden bei den Lernenden kognitive Konflikte ausgelöst, die ein intrinsisches Streben nach Adaption bedingen (vgl. Hoidn 2009, S.106).

Die SuS erwerben betriebswirtschaftliches/kaufmännisches Wissen, um erkannte Problemstellungen zu analysieren und zu bewältigen. Hierbei agieren die Lernenden als Konsumenten, Berufswähler, Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Im Mittelpunkt der Lehr-Lern-Arrangements stehen damit Problemstellungen des Wirtschaftens, der Produktion und der Verteilung von Gütern und Dienstleistungen (vgl. Famulla 2011 et al., S. 53). Anstatt fachtheoretische Inhalte bloß wiederzugeben, wird betriebswirtschaftliches und kaufmännisches Wissen angewendet, um eine Problemstellung zu lösen.

Fachdidaktisch stellt sich die Frage nach relevanten ökonomischen und gesellschaftlichen Problemstellungen im Lernfeldkonzept. Als Orientierung wurden von Klafki fünf epochaltypische Schlüsselprobleme benannt, die den SuS den Zugang zu einer echten Betroffenheit ermöglichen sollen (vgl. Engartner 2010, S. 104). Zu den Schlüsselproblemen zählen die Themengebiete Frieden, Umwelt, Gesellschaftliche Ungleichheit, Kommunikationsmedien und Ich-Du-Beziehungen (vgl. Engartner 2010, S. 104).

Trotz dieser Orientierungshilfe gilt es zu bedenken, dass gesellschaftliche und ökonomische Problemstellungen nicht fest vorgegeben sind, sondern in einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess entstehen (vgl. Engartner 2010, S. 103). So nennen Famulla et al. Problemfelder wie die Zukunft der Arbeit, die Ausbreitung prekärer Beschäftigungsverhältnisse, den steigenden gesellschaftlichen Wettbewerbs- und Leistungsdruck, hohe psychische und soziale Kosten, eine zunehmende Vermögenskonzentration und das Spannungsverhältnis von Wirtschaftswachstum und Umweltzerstörung als exemplarische ökonomisch geprägte Problemstellungen (vgl. Famulla et al. 2000, S. 53). Ökonomische Relevanz bekommt die Problemorientierung durch die Tatsache, dass Wirtschaften, ob auf der individuellen oder gesellschaftlichen Ebene, ausnahmslos vor einem Problem steht. Nämlich der Problemstellung, wie die verfügbaren Ressourcen rational zur Erreichung eines Ziels eingesetzt werden. Die Festlegung von Zielen und Mitteleinsatz, bestehende Zielkonflikte, Opportunitätskosten, Unsicherheiten und schwer absehbare Konsequenzen geben ökonomischen Entscheidungen immer den Charakter einer Problemlösung (vgl. Engartner 2010, S. 101).

Sind die Problemstellungen herausfordernd und hinreichend an der beruflichen Praxis und der Lebenswelt der SuS orientiert, ist mit diesem didaktischen Prinzip eine hohe Lernmotivation verbunden. Der didaktische Erfolg ist dabei entscheidend mit der Verallgemeinerung der Problemlösung und dessen Anwendbarkeit auf andere Problemstellungen verbunden (vgl. Arndt 2013, S.53).

Aus methodischer Sicht erfordert der problemorientierte Ansatz ökonomischen Lernens schüleraktivierende Lehr-Lernarrangements, welche die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der SuS in den Mittelpunkt stellen. Handlungsorientierte Methoden, wie Simulationsmethoden und die Projektmethode, welche eigenständiges Entscheiden und Handeln der SuS fördern und dem Prinzip der Problemorientierung genügen, gehören zu den etablierten Vorschlägen (vgl. Bonz 2006, S.67; Famulla 2011 et al., S. 53). Das freiwillige Lernen und der Verzicht auf Zwang bei der methodischen Umsetzung der Lehr-Lern-Arrangements ist dabei Grundla-

ge für die Förderung einer individuellen und sozialverantwortlichen ökonomischen Handlungskompetenz (vgl. Famulla 2011 et al., S. 53).

2.2.3 Situationsorientierung

Die Implementierung des Lernfeldkonzepts in den berufsbildenden Schulen zielt auf eine direkte Verknüpfung zwischen der Arbeitswelt und dem Berufsschulunterricht ab. Aus diesem Grund wurden die lernfeldorientierten Curricula zur theoretischen Rekonstruktion von beruflichen Handlungs- und Erfahrungsfeldern entworfen (vgl. Dehnbostel 2000, S. 105).

Für die praktische Umsetzung dieses Ansatzes ist bei der Gestaltung entsprechender Lehr-Lern-Arrangements die Berücksichtigung beruflicher Situationen erforderlich, welche sich nach konkreten Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen des jeweiligen Tätigkeitsfeldes richten. Als Orientierungshilfe formuliert die KMK (2007) die Einbindung spezifischer Situationen in den Unterricht, „[...] die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).“ (Kultusministerkonferenz 2007, S. 12) Weiterhin sollen „[...] Handlungen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.“ (ebd.)

Demzufolge stellt die didaktische Orientierung an den praxisrelevanten Situationen einen weiteren qualitativen Bezugspunkt für die Planung und Gestaltung von anspruchsvollen lernfeldorientierten Lehr-Lern-Arrangements dar. Die nachfolgenden Ausführungen geben einen begründeten Überblick über die Charakteristika des Qualitätskriteriums.

Grundlegend erfolgt nach dem allgemeinen didaktischen Situationsprinzip die Auswahl, Begründung und Durchführung der Themen und Kompetenzen nach den strukturellen Vorgaben der Praxis (vgl. Wilbers 2014, S. 40). Demnach werden die Inhalte und Ziele des Unterrichts über die Analyse typischer Lebenssituationen bestimmt, auf deren Bewältigung die SuS vorbereitet werden sollen. Die Herausforderungen typischer Lebenssituationen und gesellschaftlicher Problemlagen können auch wirtschaftlich geprägt sein. Aus diesem Grund ist die didaktische Situationsorientierung ein wesentlicher Bestandteil in der ökonomischen Bildung. Eine lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung muss den Lernenden wirtschaftswissenschaftliche sowie auch sozialwissenschaftliche Kenntnisse bereitstellen, welche sie „[...] zur Bewältigung wirtschaftlich geprägter Lebenssituationen und zur mündigen, selbstbestimmten sowie verantwortungsbewussten Lebensgestaltung“ befähigt. (Hedtke 2011, S. 13)

Während die Situationsorientierung in der allgemeinen ökonomischen Bildung das Lernangebot anhand der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen der Lernenden hin ausrichtet, werden im Lernfeldkonzept die beruflichen Handlungsfelder zum Ausgangspunkt der curricularen Arbeit gemacht (vgl. ebd., S. 41 f). Ziel ist es, die Lernenden zur Bewältigung beruflicher Problemsituationen zu befähigen. Daraus resultiert zunächst ein domänenspezifisches Verständnis des Situationsprinzips, welches sich auf den ersten Blick von dem der allgemeinen ökonomischen Bildung unterscheidet.

Konkret wird für die Ausrichtung des Unterrichts an einer beruflichen Handlungslogik die inhaltliche Annäherung an die „*Arbeits- und Geschäftsprozesse*“ der Wirtschaft gefordert. Danach müssen die Fragestellungen, Handlungssituationen und Lerninhalte des Unterrichts an die Prozesse in der Praxis angepasst werden, damit die Lernenden das erworbene Wissen auf die Arbeitswelt übertragen können. Arbeitsprozesse werden definiert als die Abfolge einer Reihe von Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten zum Erreichen bestimmter Zwecke (vgl. Müller/Bader, S. 82 ff). Die SuS sollen durch die situative Darstellung der Prozesse im Unterricht Arbeitsprozesswissen generieren. Dieses umfasst das Wissen um den vollständigen Produktionsablauf im Unternehmen (vgl. Tramm 2002, S. 12).

Während aus berufspädagogischer Sicht der Fokus auf der Gewinnung von Arbeitsprozesswissen über vorhandene Ablaufstrukturen liegt, werden Arbeitsprozesse im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bereich differenzierter betrachtet. In diesem Zusammenhang umfassen sie die Ermittlung, Verarbeitung, Transformation und Weiterleitung von Informationen zu Unternehmensprozessen (vgl. Tramm 2002, S. 15 ff). Die komplexen Prozesse übergreifen dabei die unterschiedlichen klassischen Funktionsbereiche im betriebswirtschaftlichen Kontext, sodass ein übergreifendes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis entwickelt werden soll (vgl. ebd.). Dadurch erlangen die SuS einen Einblick in die Gesamtheit des Unternehmens und des Berufs und lernen nicht nur operative Arbeitsschritte kennen, ohne die Gesamtvernetzung zu hinterfragen. Es müssen reale Situationen aus der beruflichen Handlungswelt in die Lehr-Lern-Arrangements integriert werden, um den Lernenden einerseits charakteristische Routinen aufzuzeigen, andererseits die Bewältigung widersprüchlicher betrieblicher Herausforderungen zu ermöglichen (vgl. Fischer 2014, S. 31).

Obwohl die komplexen Arbeits- und Geschäftsprozesse den Kern des Situationsprinzips in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung darstellen, dürfen die anspruchsvollen

Lehr-Lern-Arrangements sich nicht auf eine reine Reproduktion dieser Prozesse beschränken. Wie in Abschnitt 2.1 bereits aufgezeigt wurde, verlangt die KMK unter der Berücksichtigung des Bildungsauftrages für Berufsschulen nicht nur die Befähigung der Lernenden zur Mitgestaltung der Arbeitswelt, sondern auch der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung (vgl. KMK 2007, S. 12). Daraus folgt, dass das Situationsprinzip im Rahmen einer qualitativ hochwertigen betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung auch um Ansätze der sozio-ökonomischen Bildung ergänzt werden muss.

Die Situationen dürfen sich nicht auf die Wiedergabe einfacher funktioneller Aspekte von Geschäftsprozessen beschränken, sondern müssen den SuS auch die Möglichkeit eröffnen, normative und ethische Fragestellungen zu bearbeiten und kritisch zu reflektieren. Bei der Bearbeitung dieser Fragestellungen gibt es keine allgemeingültigen Antworten, so dass die Lernenden auch befähigt werden, motivationale, volitionale und soziale Einstellungen zu hinterfragen (vgl. Fischer 2014, S. 32).

Des Weiteren müssen bei der Gestaltung der Lernarrangements, welche die situativen Arbeits- und Geschäftsprozesse im Sinne der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie abbilden, auch Aspekte des erfahrungsbezogenen Lernens mitberücksichtigt werden.

Das Wissen um berufliche Arbeits- und Geschäftsprozesse stellt eine Verknüpfung von Erfahrung und Erkenntnis sowie von Wissen und Können dar (vgl. Fischer 2000, S. 117). Folglich werden Erfahrungen für die Bewältigung beruflicher Handlungssituationen benötigt. Die Lernenden erwerben diese meist im Prozess selbst, indem sie aktiv an den Lernprozessen partizipieren und diese im Anschluss reflektieren. Die zugrundeliegenden Aufgaben im Unterricht dürfen sich also nicht ausschließlich an einer abstrakten fachwissenschaftlichen Systematik orientieren (vgl. Sloane 2003, S. 6), sondern an praxisnahen beruflichen Handlungssituationen, deren erfolgreiche Bewältigung die Lernenden für zukünftige Herausforderungen vorbereitet. Dadurch wird die Verwendung theoretischer Fachkenntnisse jedoch nicht ausgeschlossen (vgl. Tramm 2002, S. 12).

In diesem Zusammenhang ergibt sich innerhalb des Lernfeldkonzepts ein Spannungsfeld zwischen der curricularen Ausrichtung an der beruflichen Situationsorientierung und der Wissenschaftsorientierung. Einerseits sollen sich die thematischen Einheiten an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren, andererseits ist jedoch auch eine Einbettung in einen fachwissenschaftlichen Kontext unverzichtbar (vgl. Tramm 2002: S. 9). Ein ähnliches Spannungsfeld ergibt sich hinsichtlich der Erfahrungsorientierung. Der Unterricht

kann nicht ausschließlich anhand der Erfahrungen der Lernenden gestaltet werden, ohne organisierte Lehr-Lern-Methoden mit einzubinden (vgl. Gudjons 2008, S. 29).

Für die Konzeption komplexer Lehr-Lern-Arrangements gilt es, diese Spannungsfelder zu überwinden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Situationsorientierung ein wichtiges Qualitätsmerkmal in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung darstellt.

Der Situationsbezug ist ein lerntheoretisches Konzept, bei welchem fachtheoretische Inhalte auf konkrete Anwendungssituationen bezogen werden. Die Umsetzung dieses Qualitätsmerkmals erfolgt im kaufmännischen Unterricht durch die Einbindung von Aufgaben, Inhalten und Fragestellungen, die sich nach den beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen im Berufsfeld richten und welche die operative Tätigkeit in den Gesamtzusammenhang von betrieblichen Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen stellen (vgl. Tramm 2002, S. 19). Diese müssen jedoch auch um sozio-ökonomische Aspekte erweitert werden, um den Lernenden die kontinuierliche Reflektion der eigenen Wertorientierung zu ermöglichen. Darüber hinaus müssen die Schülerinnen und Schüler aktiv bei der Umsetzung sowie Reflektion der beruflichen Handlungssituationen mit eingebunden werden, damit sie Erfahrungswissen für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben in ihrem Tätigkeitsfeld generieren können.

2.3 Didaktische Prinzipien

In Abgrenzung zu den soeben erarbeiteten didaktischen Qualitätskriterien, die sich aus den Vorgaben des Lernfeldansatzes ableiten lassen, basieren die didaktischen Prinzipien auf einer grundlegenden Vorstellung von Lehren und Lernen.

2.3.1 Maieutik

Zur Erläuterung des didaktischen Prinzips der Maieutik ist ein Exkurs zu den Wurzeln der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik unabdingbar. Heil (1999) beruft sich bei der Suche nach den Ursprüngen auf Maturana und Luhmann und komprimiert die grundlegende Botschaft in der Forderung: „*Hole den Schüler dort ab, wo er sich befindet! Kopple dich fragend an die Sinn- und Wirklichkeitskonstruktion an*“ (Heil 1999, S.68).

Die Annäherung des Begriffs Maieutik lenkt die Aufmerksamkeit auf die konstruktivistische Tradition nach Piaget. Danach wird zwischen zwei Lernwegen unterschieden: Der kontinuierliche Weg führt über die Assimilation zum Ziel. Hierbei wird vom Lernenden nach Möglichkeiten gesucht, um mit Erweiterungen und kleinen Revisionen der vorhandenen Vorstellungen auszukommen. Bei diskontinuierlichen Wegen werden Konflikte und Dissonanzen benötigt, um bestehende Vorstellungen grundlegend zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern (vgl. ebd.). Die grundlegenden Arbeiten von Piaget offenbarten den subjektiven Charakter des Lernprozesses.

Demnach erfolgt die Wahrnehmung der Wirklichkeit (äußeren Welt) als subjektiver Prozess, in dem die Wirklichkeit nicht entdeckt, sondern erfunden wird. Diese Erkenntnis führt zur Annahme, dass die Lehre des traditionellen Vermittelns (Instruktivismus) oder Wege, die den Lernprozess als von außen determiniert betrachten, wenig zielführend sind. Vielmehr müssen Lehr- und Lernarrangements unter der Annahme des individuellen Konstruierens innerer Lebenswelten neu überdacht bzw. ausgerichtet werden. In diesem Zusammenhang wird die Verantwortung für den Lernerfolg auf den Lernenden übertragen. Dieser Übertrag führt zu einem Paradigmenwechsel. Dem Lehrenden obliegt nicht die Aufgabe, Wissen an die Lernenden zu vermitteln, sondern Lehr- Lern-Arrangements so zu gestalten, dass selbstgesteuerte Lernvorgänge möglich sind. Hierbei agieren die Lernenden als autopoietische Organisation im Sinne der biologischen Kognition (vgl. Fischer 2005, S. 30ff.).

Der biologische Erklärungsansatz der Kognition wurde von Maturana erforscht. Dieser formulierte ebenfalls den Begriff der Autopoiese. Mit der Autopoiese lieferte Maturana einen Erklärungsansatz zur Organisation von Lebewesen. Demnach sind lebende Systeme dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre elementare Struktur selbst produzieren, beziehungsweise reproduzieren (vgl. ebd. S.33). Diese systembiologische Perspektive setzt voraus, dass lebende Systeme als operational geschlossene Einheiten betrachtet werden, bei denen Perturbationen an der Systemoberfläche bestimmte Impulse auslösen, die zu einer Umstrukturierung des Systems führen (vgl. Lippert 2013, S.55). Ausgehend von diesem lebenswissenschaftlichen Autopoiesistheorem wurde eine radikalkonstruktivistische Strömung angestoßen, in der die Realität nicht durch Sinne aufgenommen und durch das Bewusstsein wiedergespiegelt wird, sondern vom System konstruiert ist (vgl. ebd. S.57).

Inspiziert durch diese lebenswissenschaftlichen Befunde hinterfragte Berghaus (2011) in Anlehnung an Luhmann das Erkennen der äußeren Realität. Ohne die äußere Realität zu leugnen,

verfeinerte er die Botschaft, dass Kenntnisse über die Realität nur Konstruktionen sind. Luhmann beeinflusste die konstruktivistische Bewegung maßgeblich, indem er die Abbildbeziehung zwischen Welt und Erkenntnis in den Mittelpunkt rückte. Nach Berghaus (2011) schließen sich die Aussagen, es gibt eine reale Welt und jede Realität ist konstruiert nicht aus. Vielmehr machen sie deutlich, wie der Erkenntnisprozess strukturiert ist. Demnach liegt die Bedeutung der Realität nicht in der Außenwelt, sondern beim Beobachter (vgl. Berghaus 2011, S.27f.). Folglich ist Lernen als Prozess innerhalb des geschlossenen Systems anzusehen.

Daran anknüpfend lassen sich alle Annahmen ausschließen, die davon ausgehen, dass durch Lernprozesse bestimmte Elemente von außen nach innen transportiert werden können. Vielmehr benötigen Lernprozesse oder innere Systemumstellungen „Anstöße“, die sie initiieren. Diese können zwar von außen in Gang gesetzt werden, überlagern aber nicht die Eigenleistung des Systems, welches jederzeit nach Anschlusselementen sucht. Demzufolge steht beim Lernen weniger die Reproduktion von Strukturen durch simples Wiederholen im Vordergrund, sondern vielmehr die Berücksichtigung der dynamischen Passung. Die Dynamik bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Beschaffenheit des autopoietischen Systems, welches sich in einem fortschreitenden Lernprozess befindet und jederzeit nach Anschlussfähigkeit sucht (vgl. Huschke-Rhein 1998, S. 133 f.).

Der vorangestellte systemisch-konstruktivistische Rahmen liefert eine Möglichkeit, den traditionellen Begriff der Maieutik in den aktuellen bildungstheoretischen Diskurs einzubetten. Denn Maieutik ist ein Begriff, der aus der altgriechischen Philosophie stammt und die verständnisorientierte Annäherung der aktuellen Erkenntnisse aus der Bildungsforschung erleichtert. Im Vorfeld wurde herausgearbeitet, dass die Erkenntnisse des Lernens im Subjekt verankert sind. In Anlehnung an Luhmann kann dieser Aspekt durch den allgemeinen Erkenntnisprozess erklärt werden. Demnach ist die Bedeutung der Realität beim Beobachter zu finden. Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass kognitive Systemumstellungen durch Anstöße von außen initiiert werden können. An diesen Punkten setzt Maieutik an, denn die Grundgedanken der Maieutik berufen sich auf einen konstruktivistisch geführten Dialog, der zum selbstständigen Denken anregt (vgl. Meixner 1997, S. 47).

Historisch verankert ist der zu erläuternde Zusammenhang in der griechischen Antike. Zu jener Zeit wurde dem Dialog eine positive didaktische Dynamik zugesprochen, sodass sich Sokrates zu einer methodischen Umsetzung berufen fühlte. Dessen sokratischer Dialog steht

metaphorisch für eine didaktische Maschine, die durch Wissenskrisen altes Wissen aufbrechen und neue Strukturen schaffen kann. Der sokratische Dialog wird oftmals als maieutischer Dialog bezeichnet und kann als zeitloses didaktisches Modell angesehen werden (vgl. ebd. S. 37). Definiert wird Maieutik im Allgemeinen als Hebammenkunst, wobei in einem sokratisch geführten Gespräch einem Gesprächspartner zur Erkenntnis verholfen wird. Der Bezug zur Hebamme wird deutlicher, wenn die Methode genauer erläutert wird. Demnach leistet Sokrates nur den Dienst des Entbindens, oder anders ausgedrückt, des Ans-Licht-Bringens des Wissens.

Die Erkenntnisse sind auf subjektive kognitive Prozesse beim Gesprächspartner zurückzuführen (vgl. Heil 1999, S. 71). Von großer Bedeutung ist die Trickhaftigkeit bzw. Aufrichtigkeit des Verfahrens, wodurch die didaktische Wertigkeit noch deutlicher wird. Demnach fordert diese Kommunikationsform, dass einem Gesprächspartner, in diesem Fall dem Lernenden, Widersprüche aufgezeigt werden, um ihm Wissenslücken deutlich zu machen. Im weiteren Verlauf des Kommunikationsprozesses soll der Lernende durch eine hilfeleistende Gesprächsführung unterstützt werden, um neue Erkenntnisse selbstständig zu erlangen (vgl. ebd. S. 72).

Folglich liefert die Maieutik eine Antwort auf den Paradigmenwechsel im Unterricht, der von konstruktivistischen Strömungen gefordert wurde. Sokrates schuf mit dem didaktischen Prinzip der Maieutik einen Lehrertypen, der nicht vermittelt, sondern durch sokratische Unterrichtsgestaltung den Lernenden zur selbstständigen Produktion von Wissen anregen sollte. Dabei kann die resultierende Selbsterkenntnis als reflexiver Akt im Kontext der sozialen Interaktion des Dialogs angesehen werden (vgl. Meixner 1997, S. 38). Im Rahmen dieser Arbeit wird Maieutik als didaktisches Prinzip angesehen, aus dem sich konkretere didaktische Maßnahmen ableiten. Folglich wird auf eine genauere Erläuterung des sokratischen Dialogs als Methode maieutischer Denkweisen verzichtet. Vielmehr soll auf die Grundannahmen der Maieutik hingewiesen werden, die als Leit motive einer konstruktivistischen Didaktik angesehen werden können. Im Mittelpunkt steht selbständiges Denken der Lernenden. Demnach geht es nicht um Belehrung, sondern um Freilegung von vorhandenem Wissen, um selbstreferentielle Prozesse auszulösen. Außerdem müssen aporetische Situationen herbeigeführt werden, die etwas verständlicher ausgedrückt als Wissenskrisen umschrieben werden können (vgl. ebd. S. 47 f.).

2.3.2 Genetisch

Der Gedanke des genetischen Lernen und Lehrens ist in der Geschichte der Pädagogik fest verankert. Das didaktische Prinzip des genetischen Lehrens geht von dem Grundbegriff der „Formatio“ aus. Dieser ist eng mit der Zielsetzung verbunden, einen persönlichen Lern- und Wachstumsprozess zu initiieren und zu begleiten (vgl. Wagenschein 1989, S.76).

Der Begriff des Genetischen lässt sich außerdem aus dem griechischen „gignomai“, „ursprünglich werdend, entstehend“, und „genesis“, was „Entstehung, Entwicklung“ meint, ableiten. Genetisches Lernen will demnach das Entstehen nachvollziehen und das genetische Lehren richtet sich am Entstehen aus (vgl. Berg 1995, S.349).

Eine Bildung im Sinne des Genetischen stellt drei Tugenden in den Mittelpunkt (vgl. Oehlerking-Bähre 1992, S.13). Die Förderung problemlösenden Denkens und die Fähigkeit zu eigenständigem aktivem Lernen in ungewohnten Situationen. Wagenschein nennt diese erste Tugend „produktive Findigkeit“ (vgl. Wagenschein 1970, S.69). Weiterhin soll das Denken der Lernenden nach der zweiten Tugend „eingewurzelt“ sein. Es wächst demnach aus einer ursprünglichen Problemlage heraus und bleibt trotz notwendiger Verallgemeinerungen mit dieser in Kontakt (vgl. Wagenschein 1989, S.64). Als dritte grundlegende Tugend nennt Wagenschein das kritische Prüfen, also die Fähigkeit das eigene Tun nachzuvollziehen und zu überdenken (vgl. Wagenschein 1989, S.79).

Weiterentwickelt und geprägt wurde das didaktische Prinzip des Genetischen in den sechziger und siebziger Jahren vor allem durch Martin Wagenschein in der Naturwissenschaftsdidaktik und später durch Walter Köhnlein im Gebiet der Sachunterrichtsdidaktik. (vgl. Möller 2001, 15). Genetischer Unterricht kann nicht nur einen Beitrag zur Entwicklung von Wissenschaft, sondern auch zur Lösung konkreter Problemstellungen in der heutigen Arbeits- und Lebenswelt leisten. Die Ansätze Wagenscheins über das genetische Lernen und Lehren wurden von C. Berg und T. Schulze überarbeitet (vgl. Gudjons 2008, S.22) und bilden bis heute das Fundament handlungsorientierter Lehr- und Lern-Arrangements (vgl. Möller 2001, 15).

Wagenschein (1989) zählt das „Genetische“ zu den Wurzeln der Pädagogik überhaupt, denn Pädagogik hat immer mit dem werdenden Menschen und mit dem Werden des Wissens in ihm zu tun. Das Wort „Genetisch“ sieht er als einen Begriff, der sich aus den Prinzipien genetisch, sokratisch und exemplarisch zusammensetzt. Sokratisch, da das Erwachen geistiger Kräfte am stärksten im Gespräch geschieht. Das exemplarische Prinzip ist Bestandteil des Genetischen, da sich wirksames genetisches Lehren und Lernen auf eine exemplarische Auswahl aus einem Themenbereich beschränken muss (vgl. Wagenschein 1989, S.75). Voraus-

setzung für die Fallauswahl nach dem Prinzip des Exemplarischen ist, dass die logische Struktur eines komplexen Themenausschnitts in einem ausgewählten Fall zum Tragen kommt. Der Lernende soll anhand einer konkreten Problemstellung Wissen erwerben, das übergreifende Zusammenhänge verdeutlicht und Elementares offenbart (Wagenschein 1989, S.32). Um einen differenzierten Blick auf diese Dreiheit zu erhalten, lässt sich „exemplarisch“ auf die stoffliche Auswahl beschränken, wobei „genetisch“ die stoffliche Reihenfolge beschreibt (vgl. Wagenschein 1970, S.83).

Zusammenfassend definiert Wagenschein das didaktische Prinzip des Genetischen folgendermaßen: *„Das genetische Prinzip führt den Weg der kontinuierlichen, kritischen und kreativen Wiederentdeckung der Wissenschaft von Anfang an an der Hand herausfordernder und ausschließender Probleme, die uns die unpräparierte Wirklichkeit aufgibt. Das Ziel ist: - angetan von Phänomenen – Wissenschaft verstehen und das heißt auch durchschauen zu lernen.“* (Wagenschein 1970, S. 26).

Bei dem genetischen Prinzip geht es nicht in erster Linie um die Reproduktion fachspezifischer Inhalte, sondern um das Aufkommen von Einsichten. Verstehen meint im Genetischen selbst einsehen, woher es kommt. Im Gegensatz zu vielen herkömmlichen didaktischen Überzeugungen verzichtet das genetische Prinzip auf verfrühte Abstraktionen (vgl. Wagenschein 1970, S. 84). Vielmehr geht es darum, beim den SuS echte Motivation und innere Zuwendung zu einer ausgewählten Problemstellung zu erreichen (vgl. Oehlerking-Bähre 1992, S.10).

Ausgangspunkt des genetischen Lernens ist immer eine gegenwärtige Handlungssituation, die eine bestimmte Problemlage beinhaltet. Klafki stellt hierbei in Möller (2001) einen engen Bezug zum problemlösenden und entdeckenden Lernen im Sinne von Brunners her und spricht von sachlogischen Stufen und Gesetzmäßigkeiten, die von den SuS schrittweise aufbauend nachvollzogen werden (vgl. Möller 2001, S.15). Bei der Auseinandersetzung mit exemplarischen Problemstellungen bekommen die SuS „sokratischen Beistand“, der sie nicht drängt, sondern zum kritischen Nachfragen ermuntert (vgl. Oehlerking-Bähre 1992, S9).

Der Lehrer kann im sokratischen Gespräch auch produktive Verwirrungen einsetzen, um den Lernenden an vorhandenem Scheinwissen zweifeln zu lassen. Die gezielte Begünstigung produktiver Verwirrungen kann beim Lernenden eine Freiheit und Spontaneität auslösen, die durch kritisches Hinterfragen und Überdenken die selbstständige Lösung des Problems zum Ziel hat. Wagenschein behauptet sogar, dass ein Lehrer, der nicht verwirrbar ist, nicht der beste sein wird (vgl. Wagenschein 1970, S.81).

Nach Wagenschein (1976) muss genetisches Lernen den SuS entgegenkommen (vgl. Wagenschein 1976, S.73). Auch Köhnlein bekräftigt dieses Verständnis von genetischem Lernen. Er bezeichnet ein Unterrichtsverfahren, das

„die Erfahrungen, Vorkenntnisse und Überlegungen der Lernenden konstruktiv aufnimmt und zusammen mit Ihnen Wege des Entdeckens sucht, um gemeinsam zu gesichertem und verstandenem Wissen zu kommen.“ (Köhnlein 1996, S.61)

Wie bei dem Prinzip der Maieutik haben konstruktivistische Überlegungen auch im Genetischen eine große Bedeutung.

So ist genetisches Lernen als ein konstruktivistischer Aufbauprozess anzusehen, in dem der Lernende sich Wissen durch eigene Aktivitäten erschließt. Die gemeinsame Arbeit, durch Anleitung des Lehrers und die Interaktion in der Lerngruppe, beschreibt Köhnlein als einen Prozess der Wissenskonstruktion in einem bestimmten sozialen Kontext. Köhnlein spricht deshalb vom konstruktiv-genetischen Ansatz (vgl. Köhnlein 1998, S.82).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es dem genetischen Prinzip mit der richtigen methodischen Umsetzung gelingt, Brücken zwischen Alltags-, Wissenschafts-, Lern- und Sachlogiken zu bauen. Die SuS werden dazu befähigt, die Systematisierbarkeit eines bestimmten Gegenstandsbereichs selbstständig zu erkennen und zu erforschen (vgl. Petrik 2004, S.5). Die Herausforderung für die methodische Annäherung an das Genetische besteht demnach darin, *„tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind.“ (Roth 1965, S.116).*

2.3.3 Ganzheitlichkeit

Ein weiteres didaktisches Prinzip handlungsorientierten Unterrichts bildet die Ganzheitlichkeit. Das grundlegende Ziel einer ganzheitlichen Berufsbildung ist es, sowohl die berufliche Handlungskompetenz als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu fördern. Die beiden Lernbereiche bilden kein Gegensatzpaar, sondern sind analog in den Unterricht einzubinden. Ganzheitliches Lernen geht im berufsbildenden Bereich der Frage nach, auf welche Art und Weise der Unterricht gestaltet sein muss, um die Lernenden in einer sich stetig verändernden Berufs- und Lebenssituation zu einem eigenverantwortlichen und selbstständigen Handeln zu befähigen.

Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen wird auch als kognitiv-motorischer (objektbezogener) Lernbereich bezeichnet und ist ein unstrittiges Ziel der beruflichen Bildung (vgl. Ott 1997, S. 9). Die beruflichen Handlungskompetenzen beschränken sich dabei nicht nur auf

die Vermittlung von fachtheoretischen Kenntnissen und Fertigkeiten, da diese für die gegenwärtigen Anforderungen einer ganzheitlichen Berufsausbildung nicht ausreichend sind. Neben den gestiegenen kognitiven Ansprüchen erfordert berufliche Handlungskompetenz das Erlernen personaler und methodischer Kompetenzen, wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken sowie der Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit (vgl. Ott 2007, S. 30). Dementsprechend umfasst dieser Lernbereich auch Methoden- und Sozialkompetenzen zur zielgerichteten, effektiven und selbstständigen Bewältigung beruflicher und sozialer Problemlösungen (vgl. Ott 1998, S. 51).

Komplettiert wird die berufliche Ausbildung des Individuums jedoch erst durch die (subjektbezogene) Persönlichkeitsentwicklung, welche auch als Individualkompetenz bezeichnet wird. Diese soll die Lernenden dazu befähigen, sowohl in der Berufs- und Arbeitswelt als auch im gesellschaftspolitischen und privaten Bereich selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln (vgl. ebd.). Das Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung ist demnach die Entwicklung eines eigenen Urteilsvermögens sowie die Einübung des sozialen Verhaltens und politischen Handelns (vgl. Ott 1997, S. 11). Folglich führt eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung zur Mündigkeit der Lernenden, welche zur Selbstreflexion und Reflexion vorhandener Strukturen und Prozesse befähigt. Die Entwicklung zum mündigen Individuum setzt jedoch die Bereitschaft voraus, sich auf Normen und Werte einzulassen und nach diesen zu handeln (vgl. ebd.). Nur auf diesem Wege können sowohl die berufliche als auch die gesellschaftliche Mündigkeit der SuS verwirklicht werden.

Die Ausbildung zum mündigen Bürger stellt eines der Leitbilder dar, nach welchen die Berufsschulen im demokratischen Rechtsstaat handeln müssen. Schlussfolgernd geht es im Unterricht nicht um die reine Vermittlung verwertbarer fachtheoretischer Qualifikationen und Kompetenzen, sondern um die Förderung beruflicher und gesellschaftlicher Autonomie, Selbstbestimmung und der (beruflichen) Handlungsfähigkeit der Lernenden (vgl. Ott 1998, S. 111).

Aufgrund des hohen Stellenwerts ganzheitlichen Lernens wurde das didaktische Prinzip auch von der KMK als Orientierungspunkt für einen handlungsorientierten Unterricht mit aufgeführt. Die Reorganisation des Wissens soll ganzheitlich in Form einer vollständigen Handlung erfolgen, welche möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen werden soll. Aus den Formulierungen der KMK wird deutlich, dass ganzheitliches Lernen eine schülerzentrierte Lernorganisation voraussetzt. Bei den Handlungen selbst steht das Erfassen

der beruflichen Wirklichkeit im Vordergrund, welche unter anderem technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische und soziale Aspekte mit einbeziehen (vgl. KMK 2007, S. 12).

Riedl und Schelten untermauern die Forderung nach Ganzheitlichkeit mit der Berücksichtigung des Konstruktivismus.

Konstruktivistisch Lehren und Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang ganzheitliche Aufgabenstellungen und Lernsituationen zu gewährleisten, um den Schülerinnen und Schülern eine eigenständige Handlungsfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Riedl, Schelten 2006, S.180).

Aus lernpsychologischer Sicht fördern ganzheitliche Lernprozesse den Aufbau von Wissens- und Problemlösestrukturen. Kombiniert ergibt sich daraus die Möglichkeit der Selbstreflexion, im Zuge derer die Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernhandelns verwirklicht wird (vgl. Ott 2007, S. 45 f.).

Insgesamt ist ganzheitliches Lernen ein komplexes und facettenreiches Konstrukt. Die praktische Umsetzung anspruchsvoller, ganzheitlicher Lernprozesse stellt jedoch eine große Herausforderung dar, weil alle Lernbereiche anzusprechen und zu entwickeln sind. Ganzheitliches Lernen in diesem Sinne umfasst die Dimensionen des inhalt-fachlichen Lernens, methodisch-problemlösenden Lernens, sozial-kommunikativen Lernens und affektiv-ethischen Lernens (vgl. Ott 1998, S. 59).

In der Praxis zeichnet sich der ganzheitliche Lernprozess durch einen herrschaftsfreien Raum und Kommunikation aus (vgl. ebd.). Die Aufgabe des Lehrenden ist die Begleitung des Unterrichts als Lernberater, in dem er lediglich Handlungs- und Gestaltungsspielräume schafft. Folglich entsteht ganzheitliches Lernen durch selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse. Die Lernenden sollen dabei stets die Möglichkeit zur Reflexion, Partizipation und Antizipation haben. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, neben kognitivem Wissen und Fähigkeiten auch affektiv/soziale Aspekte im Unterricht zu entwickeln (vgl. ebd., S. 55 f.). Ganzheitliches Lernen bedeutet in diesem Sinne Wissensstrukturen zu bilden, prozedurales Wissen zu schulen, verschiedene Lernpotentiale zu nutzen, unterschiedliche Lerntechniken anzuwenden, vernetztes Denken und Handeln zu fördern und autonomes Lernen anzuregen. Nur so können sowohl fachliche als auch persönliche Kompetenzen insoweit erarbeitet werden, dass selbstständiges Arbeiten in zukünftigen Handlungssituationen ermöglicht wird (vgl. ebd.).

Insgesamt bildet ganzheitliches Lernen ein wichtiges mehrdimensionales didaktisches Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts, in welchem fachliche, allgemeine, soziale, ethische

und politische Aspekte integriert sind. Ziel ist neben der Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler dahingehend gefördert werden, dass sie sich zu selbständig denkenden, (selbst-)kritischen und autonom handelnden Individuen entwickeln.

Für die Gestaltung ganzheitlicher Lehr-Lern-Arrangements bedarf es einer komplexen didaktisch-methodischen Planung, um den SuS Raum zum selbständigen Entdecken und Reflektieren des beruflichen Tätigkeitsfeldes sowie der gesellschaftlichen Strukturen zu geben.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit ist zu prüfen, ob die Methode der Systemischen Strukturaufstellung für die Umsetzung ganzheitlicher Lernprozesse im wirtschaftsberuflichen Unterricht geeignet ist.

3 Konzept der Systemischen Strukturaufstellung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Methode der Systemischen Strukturaufstellung und gibt einen Überblick über die entscheidenden theoretischen und praktischen Merkmale. Bei der Methode handelt es sich um ein von Insa Sparrer und Matthias Varga von Kibéd entwickeltes Aufstellungsverfahren, welches die Simulation und Modifikation von Beziehungsmustern in unterschiedlichen Systemen ermöglicht (vgl. Varga von Kibéd/ Sparrer, S. 98 ff). Aufgrund der konzeptionellen Beschaffenheit von Systemischen Strukturaufstellungen kann jede Art von Systemen untersucht werden, z.B. Organisationen, Projekte, Arbeitsabläufe, Familien, Körperorgane, Symptome, Romane usw. (vgl. Daimler 2008, S. 19). Die Beziehungsstrukturen werden durch die räumliche Anordnung von Repräsentanten dargestellt. Das Ziel der räumlichen Abbildung ist die Veranschaulichung, Untersuchung und Weiterentwicklung des betrachteten Systems. Mit Hilfe der räumlichen Darstellung eines Themas wird zunächst der „Ist-Zustand“ eines Systems aus Sicht des Auftraggebers aufgezeigt, welches durch Interventionen und Umstellungen der Repräsentanten um neue Sichtweisen und Handlungsoptionen erforscht wird. Zudem können auch fehlende Aspekte des abgebildeten Systems sichtbar gemacht werden, die zur Lösung eines Problems notwendig sein können (vgl. ebd.). Demnach können Systeme mit Hilfe der Repräsentanten nicht nur simuliert, sondern auch Veränderungsprozesse eingeleitet und mögliche Auswirkungen getestet werden (vgl. ebd.).

Die Rolle der Repräsentanten wird in der Regel von Personen übernommen. Diese werden im Verlauf des Aufstellungsprozesses hinsichtlich ihrer Gefühle und Körperempfindungen befragt, welche sich durch die verschiedenen Positionen innerhalb des Systems verändern können. Die Methode bedient sich dabei der menschlichen Fähigkeit zur repräsentierenden Wahrnehmung. Danach können sich die Körperempfindungen der repräsentierenden Personen in Übereinstimmung mit den Beziehungsstrukturen des dargestellten Systems verändern. Den Repräsentanten muss das System dafür weder bekannt sein noch müssen sie diesem angehören.

Die Autoren Sparrer und Varga von Kibéd sprechen in diesem Zusammenhang von dem Phänomen der Systemischen Resonanz, nach welcher sich auch fremde Personen an den geeigneten Positionen in der Aufstellung „resonant“ zu den Beziehungsstrukturen des betrachteten Systems verhalten (vgl. Varga von Kibéd/ Sparrer, S. 98 ff).

Charakteristisch für die Arbeit mit Systemischen Strukturaufstellungen ist die Möglichkeit des Strukturebenenwechsels. Infolgedessen kann innerhalb des Aufstellungsverfahrens in eine andere Aufstellungsart gewechselt werden, mit der eine weitere Ebene des Systems erforscht

wird (vgl. ebd., S. 100). Systemische Strukturaufstellungen laufen auf verschiedenen Resonanzebenen gleichzeitig ab, welche in erster Linie sowohl vom Thema als auch von den Absichten des Auftragstellers abhängig sind. Allerdings ist nicht immer vorhersehbar, welche Teile des Systems in einer Struktur sichtbar gemacht bzw. gesehen werden (vgl. Varga von Kibéd 2008, S. 33). Bei der Arbeit mit den Aufstellungsverfahren können implizit weitere Strukturebenen auftauchen, die z.B. neben dem Arbeitsbereich auch den familiären Kontext, psychosomatische Zustände oder Werte und Überzeugungen mit einbeziehen (vgl. ebd.). Das Auftauchen weiterer Resonanzebenen wird in der Regel nicht explizit benannt, sodass auf der anfangs ausgewählten Strukturebene weitergearbeitet wird. Die übrigen Ebenen können aber weiterhin mitschwingen und werden nur dem Auftraggeber anvertraut. Diese Art von Aufstellungen bezeichnen die Autoren Sparrer und Varga von Kibéd als „systematisch ambige Aufstellungen“, bei denen auf mehreren Resonanzebenen gearbeitet, aber nur eine explizit genannt wird (vgl. ebd., S. 101).

Sowohl die Möglichkeit des Strukturebenenwechsels als auch die systematische Ambiguität sind typische Merkmale für Systemische Strukturaufstellungen und grenzen diese von den übrigen Aufstellungsverfahren ab. Der Vorteil dieser Arbeitsweise liegt in der verdeckten Form des Verfahrens, insbesondere wenn die weiteren Resonanzebenen unerwünscht sind. Innerhalb der Aufstellung sollen Deutungen vermieden werden, vor allem auf der Persönlichkeitsebene. Dadurch ist es dem Leiter der Aufstellung möglich, eine eigene Interpretationsebene im Anschluss an die Aufstellung zu wählen. Auf der anderen Seite sind Mehrdeutigkeiten im Verlauf des Prozesses erwünscht, um den Erkenntnisprozess zu fördern. Das Gelingen der Systemischen Strukturaufstellung ist somit in erster Linie von einem interpretationsfreien Prozess abhängig. Die Veränderung erfolgt durch das Erleben bzw. die Erfahrung des Aufstellungsprozesses und nicht durch die Deutung des Geschehens (vgl. ebd.).

Die konzeptionelle Systematik des Verfahrens lässt sich anhand verschiedener Wurzeln und Quellen ableiten, welche die Entwicklung der Systemischen Strukturaufstellung mit beeinflusst haben. In der Entstehung wurde die Methode von vier Hauptwurzeln wesentlich geprägt. Zum einen sind unterschiedliche Gruppensimulationsverfahren Grundlage für die Arbeit mit Systemischen Strukturaufstellungen. Insbesondere die Rekonstruktions- und Skulpturarbeiten von Virginia Satir, deren Haltung und Menschenbild für die Strukturaufstellungsarbeit von großer Bedeutung sind (vgl. Daimler 2008, S. 25). Zu den weiteren entscheidenden Gruppensimulationsverfahren zählt unter anderem auch die kontextuelle Therapie nach Ivan Boszormenyi-Nagy, dessen Ansätze von Bert Hellinger in der Familienaufstellungsarbeit um-

gesetzt werden und sich auch in den klassischen Organisationsaufstellungen wiederfinden. Des Weiteren baut die Methode auf Merkmalen der Hypnotherapie auf. Hauptsächlich der Sprachgebrauch in den Strukturaufstellungen wurde von den Erkenntnissen aus der Erickson-schen Hypnotherapie geformt (vgl. ebd.). Weiterhin zählen zu den Hauptwurzeln unterschied-liche Systemische Ansätze, deren Ursprung in der Mailänder Schule sowie der Heidelberger Schule liegen (vgl. ebd.). Die vierte Hauptwurzel der Systemischen Strukturaufstellung stammt aus der konstruktivistischen lösungsfokussierten Methodik und Haltung der Schule von Milwaukee, welche auf den konzeptionellen Ideen von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg beruht (vgl. ebd.). Die nachfolgende Abbildung gibt einen zusammenfassenden Über-blick über die Hauptwurzeln der Systemischen Strukturaufstellung.

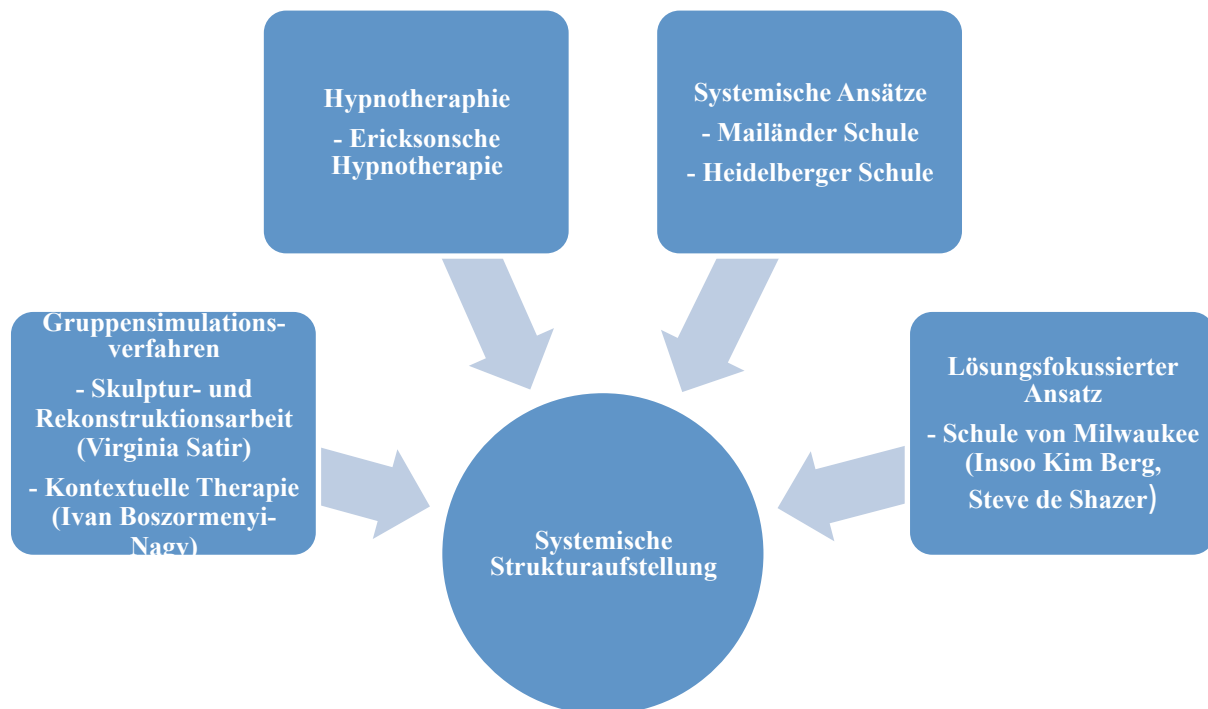


Abbildung 1: Hauptwurzeln, in Anlehnung an Daimler 2008, S. 25

Demnach ist eine konstruktivistische Grundhaltung für die Aufstellungsarbeit notwendig. Aus diesem Grund werden im nächsten Schritt die Grundannahmen des Konstruktivismus dargestellt. Zudem werden im Verlauf des Kapitels weitere theoretische Bezugspunkte sowie Grundannahmen zum Aufstellungsverfahren erläutert, um einen besseren Zugang zur abstrak-ten Methode der Systemischen Strukturaufstellung zu ermöglichen. Des Weiteren werden praxisrelevante Aspekte Systemischer Strukturaufstellungen dargestellt, welche für die An-wendung der Methode bedeutsam sind. Diese umfassen die verschiedenen Arten und Typen

von Aufstellungen, die einzelnen Phasen im Aufstellungsprozess sowie die Anwendungsgebiete, in denen die Methode eingesetzt werden kann.

3.1 Theoretische Bezüge

3.1.1 Konstruktivismus

In vorangegangenen Kapiteln wurden bereits theoretische Bezüge zum Konstruktivismus gebildet, da sie unter anderem im Kontext der didaktischen Prinzipien als Grundannahme einbezogen wurden.

Im folgenden Kapitel werden die bereits genannten Annahmen um weitere wichtige Aspekte ergänzt, die eine theoretische Rahmenbildung zur Systemischen Strukturaufstellung ermöglichen. Zu Beginn werden unterschiedliche Menschenbilder aufgezeigt, um den Zugang zum Konstruktivismus zu erleichtern. Hier dient das Wachstumsmodell nach Satir (1993) als Brücke zwischen der Systemischen Strukturaufstellung und dem Konstruktivismus. Daran anschließend wird zwischen zwei Stellungen des Menschen in der Welt unterschieden. Es gibt das hierarchische Modell, welches als Fundament vieler zivilisatorischer Institutionen angesehen werden kann und im Gegensatz dazu das ganzheitliche Wachstumsmodell. Diese beiden Modelle unterscheiden sich im Grundsatz durch das angenommene Menschenbild. Im hierarchischen Modell ist der individuelle Gestaltungsspielraum durch Regeln stark eingeschränkt. Die Obrigkeit diktiert die Lebenswege und gibt vor, was gut ist. Hier steht keinesfalls böser Willen im Mittelpunkt, schließlich handeln Pädagogen, Ärzte und Geistliche überwiegend nach dem gleichen Muster, um eigene Überzeugungen weiter zu tragen. Allerdings wird ein Menschenbild angenommen, welches vorgegebene Rollen zugrunde legt und wenig Rücksicht auf Individualitäten nimmt. Im Gegensatz dazu wird beim Wachstumsmodell angenommen, dass jedes Individuum mit einem bestimmten Potenzial geboren wird, welches freigelegt werden muss (vgl. Satir 1993, S. 137). Diese unterschiedlichen Annahmen führen zu völlig unterschiedlichen Menschenbildern. Im hierarchischen Modell gilt der Mensch als leere Hülse die gefüllt werden muss, um in der Welt bestehen zu können. Ganz anders ist das Menschenbild im Wachstumsmodell. Hier ist jeder Mensch von Geburt an mit Ressourcen ausgestattet, die es zu fördern gilt (vgl. ebd. S. 139). Das Wachstumsmodell gilt als Grundannahme des familientherapeutischen Ansatzes von Satir (1993) und kann über die philosophische Darstellung des Menschbildes als Übergang zu konstruktivistischen Bezügen

in der Systemischen Strukturaufstellung genutzt werden. Schließlich ähnelt die Subjektorientierung im Wachstumsmodell den konstruktivistischen Grundannahmen.

Des Weiteren wird der Mensch als geschlossenes System angesehen, dessen verborgene Fähigkeiten erkannt und im weiteren Verlauf gefördert werden müssen. Zur Verdeutlichung des Zusammenhangs wird die Grundidee einer Systemischen Strukturaufstellung aufgezeigt. Es geht darum Verborgenes ans Licht zu führen: Nach Kalb „*zeigt sich in Aufstellungen [oftmals] überraschend ein tabuisierter, impliziter nicht angeschauter Aspekt der Wirklichkeit*“ (Kalb 2007, S.32).

Von Schlippe (2003) schließt sich dieser Grundidee an und erläutert weitere theoretische Bezüge. Im Zusammenhang systemischer Kernprobleme befasst er sich mit der Frage: „*Was ist wirklich?*“ (von Schlippe 2003, S.86). Die Antwort findet er im radikalen Konstruktivismus nach Maturana (1985). Dieser stellte heraus, dass ein System nicht präsentiert werden kann, sondern vom Beobachter erkannt werden muss. Demnach ist das Erkennen des Systems ein subjektabhängiger willkürlicher Prozess (vgl. Maturana 1985, S. 175). Obwohl von einem willkürlichen Prozess gesprochen wird, steckt in dieser Erkenntnis die Quintessenz systemischer Theorien. Denn die Wirklichkeit kann nie losgelöst vom Betrachter angenommen werden. Zurückzuführen ist diese Problematik auf den konstitutiven Prozess, der die Wechselwirkungen zwischen einem erfahrenden System und einem zu erfahrenden System beschreibt. Folglich erkennen und konstruieren Systeme (z.B. Lernende) andere Systeme (Wirklichkeit). Dieser Zusammenhang beschreibt konstruktivistische Grundannahmen, welche als erkenntnistheoretische Grundlagen des systemischen Denkens beschrieben werden können.

Im Zentrum dieser Überlegungen steht die Frage, wie die Teilhabe an der Konstruktion der eigenen Erfahrungswelt ermöglicht werden kann. Gemeint ist eine individuelle Erfahrungswelt, die auf konstruierte Konzepte angewiesen ist, um sich in der Wirklichkeit zu orientieren. Diese konstruierten Konzepte dürfen nicht mit der Realität verwechselt werden. Vielmehr ist die wahrgenommene Umwelt eine Erfindung des Individuums und abhängig von Wechselwirkungen zwischen ihm und dem restlichen System (vgl. von Schlippe 2003, S. 87 ff). Huschke-Reihn (2003) überträgt die Radikalität des Konstruktivismus wie folgt auf systemische Theorien: Demzufolge werden Individuen immer als Mitglied eines bestimmten Systems angesehen und die Probleme werden unter der Perspektive von Systembeziehungen rekonstruiert. Dennoch steht das Individuum im Zentrum aller Überlegungen, da die Wirklichkeit nicht losgelöst vom einzelnen Subjekt betrachtet werden kann.

Aus diesem Grund führen die Interaktionen der einzelnen Systemmitglieder zu unterschiedlichen Wirklichkeitsvorstellungen und diversen Handlungen. Die Konstruktionen des Einzelnen können wiederum zu Mustern und Interaktionen mit anderen Mitgliedern des Systems führen (vgl. Huschke-Reihn 2003, S. 95 ff). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der Prozess des Erkennens und Konstruierens immer im gemeinschaftlichen Kontext zu verstehen ist und weniger als solipsistischer Prozess angesehen werden kann. Die sozialen Zusammenhänge bedingen das, was als Wirklichkeit bezeichnet wird. Dabei sind individuelle konstruierte Wirklichkeiten auf lange sozialisatorische Prozesse zurückzuführen. Folglich konstruieren Systeme gemeinsame Wirklichkeiten, die im Konsens gelebt werden und nur im Konsens entschlüsselt werden können. Die gemeinsamen Sichtweisen von Wirklichkeit bestimmen die Funktionsweise von Systemen (vgl. von Schlippe 2003, S. 89).

Die vorangestellte Betrachtung hat gezeigt, dass sich das Verhalten in Systemen durch kausale Zusammenhänge und Wechselwirkungen auszeichnet. Interne Operationen beziehen sich immer direkt auf andere interne Operationen oder Zustandsänderungen. Hierbei führen biomechanische Prozesse zu systemischen Strukturumstellungen. In weiterführenden Arbeiten wurde dieser Prozess auf andere Lebensbereiche übertragen. Exemplarisch lässt sich die Organisation von psychischen Systemen als autopoietisch erklären. Hierbei sind es nicht die biomechanischen Prozesse, sondern Bewusstseinsprozesse, die im Mittelpunkt stehen (vgl. Simon 2007, S. 23 ff).

Im Kontext dieser Arbeit stehen die sozialen Systeme im Mittelpunkt. In sozialen Systemen sorgen Kommunikationsprozesse für die Abgrenzung zwischen dem System und der Umwelt. Im Zusammenhang mit der Autopoiesis erscheinen soziale Systeme in einem anderen Licht. Sie ähneln lebenden Organismen im isolierten Überlebenskampf (vgl. ebd., S. 27). An diesem Punkt setzt die systemische Strukturaufstellung an, um zur Erkenntnisgewinnung beizutragen.

Ein soziales System strukturiert sich mit Hilfe von Kommunikationsprozessen. Hieran anschließend bedient sich die systemische Strukturaufstellung theoretisch fundierter kommunikative Bezüge, um ein soziales System abzubilden und zu untersuchen. Folglich wird im weiteren Verlauf der theoretische Rahmen des Instruments um die sprachliche Komponente erweitert.

3.1.2 Zeichensprache

Seit der Antike wird das Verhältnis zwischen Sprache und außersprachlicher Wirklichkeit diskutiert. Der griechische Philosoph Platon untersuchte bereits die Beziehung zwischen Ideen und den objektiven Sachverhalten, welche in der Welt anzufinden sind. Für ihn waren sie nicht nur mentale Bilder. Sie existierten in einer objektiven Realität, welche jenseits des Erkenntnishorizontes des Individuums liegen (vgl. Nöth 2000, S. 4). Daraus resultiert die Fragestellung, ob die Sprache in der Lage ist, die Wirklichkeit der Welt angemessen abzubilden. Insbesondere neuzeitliche Philosophen, wie Francis Bacon oder John Locke, vertraten die Meinung, dass Sprache diese Funktion erfüllen kann. Nach Locke bedient der menschliche Geist sich bestimmter Zeichen, wenn das Wissen über die gegenwärtige Sache (noch) nicht vorhanden ist (vgl. Streminger 1992, S. 310 f.). Sprache dient somit der Beschreibung sowohl bekannter als auch unbekannter Sachverhalte, welche in der objektiven Wahrnehmung des Individuums liegen. Die Verwendung sprachlicher Zeichen als Stellvertreter für unbekannte Sachverhalte bezeichnet Locke als Ideen.

Demnach ist Sprache auch als Erkenntnisinstrument zu sehen, durch welches das Bewusstsein über die Welt erst erlangt wird. Der Prozess zu Gewinnung von Erkenntnissen über die Welt vollzieht sich jedoch nicht individuell, sondern im Rahmen eines sozial-kommunikativen Prozesses (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2003, S. 94). Menschen nutzen die Sprache innerhalb ihres sozialen Gefüges als Kommunikationsmittel, um ihre Ideen, Erfahrungen und Einsichten einander mitzuteilen (vgl. ebd.). Die Sprache dient dabei als Wahrnehmungsorgan und als Kommunikationsmittel. Durch das gegenseitige Mitteilen von Geschichten verfestigen diese sich in den Gedanken der Menschen und formen eine individuelle Weltanschauung. Somit ist Sprache einerseits eine unverzichtbare Eigenart des menschlichen Denkens, ohne die eine Gestaltung und Fortentwicklung sozialer Systeme undenkbar wäre. Andererseits kann sie zu starren Strukturen führen, wenn Ansichten und Abläufe festgefahren sind und die sprachlich konstruierte Wirklichkeit nicht stetig hinterfragt wird (vgl. von Schlippe 2011, S. 13).

Allerdings sind eben diesen kommunikativen Mitteilungsprozessen im Rahmen der verbalisierten Sprache Grenzen gesetzt. Durch Worte lässt sich lediglich Wissen vermitteln, welches begrifflich repräsentierbar und artikulierbar ist. Das artikuliert Wissen wurde bereits von einem anderen Individuum rezipiert und unter den Beschränkungen von Begrifflichkeiten derart weitervermittelt, dass die grenzenlose Informationsfülle der natürlichen Umgebung nicht wahrgenommen wird (vgl. Gibson 1979, S. 281). Demzufolge ist es nicht möglich, alle direkt wahrgenommenen Informationen auch in Worte zu fassen.

Bei der Mitteilung dieser Informationen handelt es sich nur um Teilabstraktionen von komplexen Sachverhalten, welche durch konventionelle Kommunikationsprozesse nicht erfasst werden können. Insgesamt umfasst das Wissen mehr, als die Individuen untereinander kommunizieren (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die vorwiegend nichtsprachliche Methode der Systemischen Strukturaufstellung geht es darum, die sprachlichen Grenzen zu überwinden und neue Erkenntnisse zu gewinnen, mit deren Hilfe die scheinbar objektive Realität aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden kann. Die Methode bildet eine außerordentliche Modellierungsform, welche eine „*transverbale Sprache*“ umfasst (vgl. Varga von Kibéd / Sparrer 2011, S. 234). Grundlegend dafür sind die sprachlichen Strukturaspekte zwischenmenschlicher Kommunikation, welche über die gewöhnliche verbale- und nonverbale Unterscheidung hinausreichen (vgl. ebd.).

Konkret greift die Methode der Systemischen Aufstellung auf die Fähigkeit des Menschen zurück, Beziehungsstrukturen unbekannter Systeme angemessen widerzuspiegeln. Die von den Autoren Sparrer und Varga von Kibéd (1998) bezeichnete Fähigkeit der „repräsentierenden Wahrnehmung“ ermöglicht es, dass die teilnehmenden Personen Erkenntnisse über das fremde System erlangen, ohne die Informationen durch direkte Mitteilungen oder Beobachtungen erworben zu haben (vgl. Varga von Kibéd 1998, S. 51). Gemäß der Auffassung der beiden Autoren handelt es sich somit um ein Wahrnehmungsmuster, welches den übrigen Sinnesorganen übergeordnet ist. In Anlehnung an eine semiotische Analogie stellt die repräsentierende Wahrnehmung die Fähigkeit dar, Zeichen höherer Ordnung wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 52 f.). Im Zuge dessen werden in Systemischen Strukturaufstellungen Personen als Symbole von Aspekten (z.B. Elementen) eines Systems aufgefasst, welche aus der Perspektive des Auftraggebers derart angeordnet werden, dass sich für ihn ein passendes Lösungsbild ergibt. Dadurch erhält der Auftraggeber ein externalisiertes Bild seines Systems (vgl. Sparrer 2007, S. 76).

Der Philosoph Charles Sanders Peirce hatte ein spezifisches Verständnis von Semiotik, welches mitunter die theoretische Grundlage dafür bildet. Dessen Zeichentheorie besagt, dass Zeichen sowohl eine Repräsentations- als auch eine Erkenntnisfunktion besitzen (vgl. Hoffmann 2001, S. 1). Dementsprechend weist sie Parallelen zum eingangs erwähnten semiotischen Verständnis von John Locke auf. Die Repräsentationsfunktion ist nach Peirce ein fundamentaler Bestandteil für jede Kommunikation, weil die Menschen sich über Zeichen mitteilen, beispielsweise durch Bilder, Gesten oder Texte.

Im Hinblick auf die Erkenntnisfunktion sind Zeichen ein Mittel zur Erkenntnis und eine Voraussetzung für jede kognitive Tätigkeit (vgl. ebd.). Ohne Zeichen sind keine Denkprozesse möglich. Zeichen treten dabei in unterschiedlichen Relationen auf, deren Grundlage auf der Kategorisierungslehre von Peirce beruht.

Die Kategorisierung besagt, dass alles menschliche Verstehen von Wirklichkeit, alle Erfahrungen sowie Erkenntnisse durch Formen strukturiert werden, welche durch drei Typen von Begriffen darstellbar sind. Es gibt demnach drei universale Kategorien, die er als *Erstheit*, *Zweitheit* und *Drittheit* bezeichnet (vgl. Pape 2004, S. 31 f.). Die *Erstheit* umfasst alle Denk- und Erfahrungsprozesse, die unabhängig von allen anderen zu sehen sind. Dazu gehört die Wahrnehmung der unmittelbaren Gegenwärtigkeit, in welcher die Menschen die wahrgenommenen Erscheinungen und Fakten nicht von etwas anderem abgrenzen können (vgl. ebd.). Erst durch die Trennung oder Negation von dem „Ersten“ werden die Menschen sich einer „Zweiten“ Erscheinung bewusst. Die Abgrenzung zwischen den beiden Erscheinungen bzw. Fakten, zwischen denen das Individuum noch keine konkrete Beziehung aufbaut, ist die *Zweitheit*. Durch das Bewusstwerden über die Ungleichheiten zwischen den beiden Erscheinungsformen ist es dem Menschen jedoch möglich, eine Beziehung durch eine Unterscheidung herzustellen, welche die *Drittheit* umfasst (vgl. Hoffmann 2001, S. 10). Dadurch kann es einem Individuum gelingen, Beziehungsstrukturen zwischen einzelnen Elementen herzustellen, welche für die Arbeit mit Systemischen Strukturaufstellungen relevant sind.

Die drei Kategorien sind Bestandteil jedes Denk- und Erkenntnisprozesses und geben Aufschluss darüber, wie sich die Beziehungen und Sachverhalte ergeben. Durch die Einführung der Kategorien ist es möglich, „[...] Gegenstände, Eigenschaften und Strukturen als Abstraktion aus dem grundlegenden Begriff der *Drittheit* zu gewinnen.“ (Varga von Kibéd 1998, S. 58) Insbesondere die Kategorie der *Drittheit* ist im Rahmen von Systemischen Aufstellungen von Bedeutung, um nicht sichtbare Beziehungsstrukturen durch eine nichtverbale Sprache sichtbar zu machen.

Schlussfolgernd kann die Methode der Systemischen Strukturaufstellung als ein aus Zeichen zusammengesetzter Prozess gesehen werden, in dem Beziehungsstrukturen zwischen Elementen untersucht werden sollen. Zeichen sind allgegenwärtig und bilden einen wesentlichen Bestandteil in den Erkenntnisprozessen der Menschen. Demnach werden in Systemischen Aufstellungen Elemente der Zeichensprache berücksichtigt, welche über die einfache Sprachebene des repräsentierbaren und artikulierbaren Wissens hinausgehen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dargestellt, welche Wissensform auf diese Art und Weise zur Geltung kommen kann.

3.1.3 Implizites Wissen

Wie bereits dargestellt werden bei der Methode der Systemaufstellung Elemente einer komplexen Situation mit Hilfe von Repräsentanten im Raum aufgestellt. Sinn und Zweck dieser Visualisierung und der anschließenden Prozessarbeit ist es, sukzessive kreative Lösungsoptionen und Informationen in wenig transparenten Entscheidungssituationen herauszustellen. Die Systemaufstellung als nichtsprachliche, wahrnehmende Methode kann dabei helfen, „Implizites Wissen“ der Repräsentanten sichtbar zu machen und zu nutzen. Im Unterschied zu anderen Methoden wie dem Rollenspiel erhalten die Repräsentanten keine Handlungsanweisungen. Diese Anweisungen würden dazu führen, dass an erster Stelle explizites Wissen zum Ausdruck käme (vgl. Rosselet 2007, S. 34).

Das explizite Wissen wurde schon durch Worte vermittelt und grenzt sich von den direkten Wahrnehmungsprozessen ab. Es ist Wissen aus zweiter Hand, da Muster und Konstanten bereits erkannt sind und die grenzenlose Informationsfülle des Ursprünglichen nicht mehr zu erkennen ist (vgl. Gibson 1979, S. 281). Die Reichhaltigkeit der wahrgenommenen Informationen kann durch explizites Wissen nur als Teilabstraktion und somit nur teilweise enthalten sein (vgl. Haider-Hasebrink 1991, S. 7).

Ernst und Paul (2013) gehen in ihren Annahmen soweit, dass „Präsenz“ als Einheit von zeitlichem und räumlichem Zugegensein jederzeit möglich, jedoch nicht reflexiv durchdrungen und in der Sprache nicht direkt adressierbar ist. „Präsenz“ ist demnach stark durch eine implizite Dimension gekennzeichnet. Versteht man „Präsenz“ als ein „*Netz von stillschweigenden Voraussetzungen*“ (Ernst/Paul 2013, S. 11), dann ist es auch Bestandteil verkörperter Wissenspraktiken und damit unfassbar für sprachliche Explikation. Darüber hinaus übersteigen auch zurückliegende alltägliche und spezielle Erfahrungen und Phänomene häufig die Möglichkeiten der sprachlich fundierten Reflexion und lassen sich demnach nicht vollständig in explizites Regelwissen übersetzen (vgl. ebd., S. 11).

Die theoretischen Annahmen zu implizitem Wissen können es ermöglichen, die Beschreibung von Präsenzerfahrungen zu präzisieren und sichtbar zu machen (vgl. ebd., S.12). Implizites Wissen ist als vorreflexive, erfahrungsgebundene und in körperlichen Praxen routinierte Wissensform zu verstehen, die als stummes Verfahrenswissen neben dem expliziten Wissen besteht (vgl. Neuweg 2004, S. 135 f.).

Im Gegensatz zu explizitem Wissen ist implizites Wissen nicht formalisierbar, als Regelwissen begrifflich nicht repräsentativ und kann vom Lernenden nicht verbalisiert werden.

Der Lernende hat dieses Wissen durch bestimmte Handlungen erworben, es im Körpergedächtnis eingeschrieben und kann es auch nutzen, die Existenz dieses Wissens ist ihm jedoch nicht bewusst. In Folge dessen wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit eine bestimmte Handlung auszuführen ein umfassenderes und genaueres Bild über das Wissen des Lernenden abgibt als das Gesprochene (vgl. Haider-Hasebrink 1991, S. 22). Es besteht ein subjektives Bewusstsein dafür, dass wir mehr wissen und können, als in der reflexiven Sprache zum Ausdruck kommt. Dieses implizite Wissen lässt sich, trotz seines wenig transparenten Charakters, noch weiter differenzieren. Es kann sich um noch nicht explizites Wissen handeln, das ständig expliziert werden könnte und nur aus pragmatischen Gründen implizit bleibt. Von diesem schwachen impliziten Wissen lässt sich das starke implizite Wissen abgrenzen. Dieses Wissen lässt sich auch durch vorhandene Anstrengungen nicht vollständig in explizites Wissen übertragen (vgl. Renn 2004, S. 234). Bei einer solchen Kategorisierung impliziten Wissens wird deutlich, dass je nach disziplinärem Blickwinkel, Betrachtungsgegenstand und Forschungsinteresse unterschiedliche Formen und Facetten des impliziten Wissens beleuchtet werden. Die Frage, inwieweit eine sprachliche Differenzierung nichtsprachlichen Wissens überhaupt Sinn macht, kann in dieser Arbeit nicht beantwortet werden.

Implizites Wissen, das nicht in der sprachlichen Reflexion objektiviert wird, kann nur durch Gelingen oder Nichtgelingen in der praktischen Umsetzung „zur Schau gestellt werden“. (vgl. Ernst/Paul 2013, S. 14). Nach den Annahmen von Polanyis muss man sich der Wahrnehmung zuwenden, welche die reduzierteste Form von implizitem Wissen bildet. Ihre Strukturmerkmale lassen sich auf allen Ebenen des Erkennens, Wissens und Tuns wiederfinden: in der Ausführung athletischer, technischer und künstlerischer Handlungen, im Akt des Urteilens, in der mehrdeutigen Verwendung von Sprache und in den Errungenschaften herausragender Künstler und Wissenschaftler (vgl. Neuweg 2004, S. 140).

„In der Auseinandersetzung mit dem perzeptuellen Geschehen erschließt sich uns die Struktur der Gestalt und damit die Logik des impliziten Wissens“ (ebd.).

Der Zugang zum impliziten Wissen kann demnach nur über eine praktische (wahrnehmende) und nichtsprachliche Methode erfolgen. In der systemischen Aufstellungsarbeit kann es gelingen, die sprachlichen Konstrukte, die Menschen in ihren sozialen Systemen geschaffen haben, zu erkennen und zu hinterfragen.

Bestehen explizite, also sprachliche Wirklichkeiten, die uns als Problem erscheinen, kann systemisches Denken Implizites sichtbar machen und neue Zugänge zur Problemlösung aufzeigen (vgl. von Kibéd/ Sparrer 2011, S. 12)

Bei der Betrachtung des Bereichs des Problemlösens lassen sich ebenfalls Annahmen zum expliziten und impliziten Lernen gegenüberstellen. So lassen sich Lernprozesse als explizit bezeichnen, wenn die Lernenden in der Problemstellung Hypothesen über bestimmte Kausalitäten generieren und testen. Implizite Lernprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass die Lernenden nicht aufgefordert werden, nach bekannten Regeln oder Mustern der zugrundeliegenden Problemstellungen zu suchen, und das Lernen nicht auf bewusster Hypothesengenerierung aufbaut (vgl. Haider-Hasebrink 1991, S. 22 f.).

Zusammenfassend lässt sich Wissen als explizit bezeichnen, wenn es eine bewusste Handlungssteuerung zulässt, durch bewusstes Lernen erlangt wird und verbalisiert werden kann. Weiterhin lässt es sich im Gegensatz zum impliziten Wissen analytisch klar abgrenzen und ist vollständig transparent (vgl. Ernst/Paul 2013, S. 13). Auf implizites Wissen wird in Handlungen zurückgegriffen, es ist dem Individuum jedoch nicht bewusst und kann auch nicht verbalisiert werden. Die systemische Strukturaufstellung bietet sich hier an, da implizites Wissen sich nur teilweise und sehr mühsam über Sprache sichtbar machen lässt. Durch das wahrnehmende Tun in der Systemaufstellung können sprachliche Barrieren umgangen werden, um impliziten Wissen aufzudecken.

3.2. Grundannahmen der Systemischen Strukturaufstellung

Wie in Abschnitt 3.1. bereits dargestellt wurde, hat die von Insa Sparrer und Mathias Varga von Kibéd entwickelte Systemische Strukturaufstellungsarbeit ihren Ursprung unter anderem im Familienstellen von Bert Hellinger. Ziel der Systemischen Strukturaufstellung ist die Erweiterung der Aufstellungsmethode im Kontext von Familiensystemen auf andere Kontexte. Ermöglicht wird die Übertragung durch die Annahme, dass wir innere Muster zu anderen uns wichtigen Systemen in Anlehnung zu unseren Familienstrukturen bilden (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 1998, S. 394).

Bei der Suche nach grundlegenden Prinzipien für Systemische Strukturaufstellungen erweisen sich die von Bert Hellinger festgelegten Prinzipien zur Familienaufstellung auch bei der Erweiterung auf andere Systeme als wesentlich.

So gehen Insa Sparrer und Mathias Varga von Kibéd von **vier Grundannahmen und drei Metaprinzipien** Systemischer Strukturaufstellungen aus, die weder *deskriptiv* noch *normativ* zu verstehen sind, sondern als Mittel zur Aufhebung von Störungen verstanden werden können. Diese Auffassung der Prinzipien bezeichnen Insa Sparrer und Mathias Varga von Kibéd als *kurativ* (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2005, S.182). Diese kurative Prinzipienauffassung beschreibt keinen bestimmten Ist-Zustand (deskriptiv) oder Soll-Zustand, vielmehr werden Prinzipien als „Als-ob-Konstruktionen“ verstanden, deren Verletzung Hinweise auf Heilungs- und Verbesserungspotenziale des Systems bietet. Die Grundprinzipien stellen damit ein präventives Mittel zum Erhalt eines Systems dar (vgl. ebd., S. 182 f.). Ist ein Heilungsversuch bzw. eine Problemlösung erfolgreich, lässt sich daraus nicht ableiten, dass die Herangehensweise prinzipiell richtig gewesen ist. Die kurative Prinzipienauffassung unterstützt vielmehr die Verknüpfung konstruktivistischer und phänomenologischer Gesichtspunkte in der systemischen Arbeit.

Zu den Grundannahmen der Systemischen Strukturaufstellungen zählt das Prinzip der Zugehörigkeit, das Prinzip der zeitlichen Reihenfolge und das Prinzip des Vorrangs des höheren Einsatzes, wenn auch in teilweise sehr abstrakter Form. Speziell für die Systemische Strukturaufstellung wurde das Prinzip des Fähigkeitsvorrangs von Sparrer und Varga von Kibéd hinzugefügt (vgl. ebd., S. 183).

Im folgenden Abschnitt werden die Grundannahmen der Systemischen Strukturaufstellung dargestellt. Diese Grundannahmen müssen immer gegeben sein, um eine erfolgreiche Entwicklung des Systems zu ermöglichen.

3.2.1. Die Grundannahmen

Die erste Grundannahme, „**die Prinzipien der Zugehörigkeit**“, setzt sich aus zwei Annahmen zusammen, welche die Frage nach den Mitgliedern eines Systems klären. Das dazugehörige „Prinzip des Nichtausschlusses“ besagt, dass alle Systemelemente einen Anspruch auf die Zugehörigkeit zum System haben (vgl. Sparrer 2004, S. 114 ff). Ergänzt wird das „Prinzip des Nichtausschlusses“ durch das „Prinzip der Gleichwertigkeit der Zugehörigkeit“, welches die Gleichwertigkeit aller im System vertretenen Elemente beschreibt (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2005, S. 183). Dieses Prinzip konzentriert sich auf die Daseinsberechtigung aller Systemmitglieder und sichert dadurch die Existenz des Systems. Ohne dieses Prinzip wäre es problematisch, eine feste Systemgrenze zu bestimmen (vgl. Varga von Kibéd 2003, S. 183).

Die zweite Grundannahme besteht aus „**den Prinzipien der zeitlichen Reihenfolge**“. Diese Prinzipien regeln die Zeitfolge innerhalb eines Systems und zwischen verschiedenen Systemen (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2005, S. 183 f.). Es erfolgt eine Unterscheidung in zwei Unterprinzipien, das „Prinzip der systeminternen direkten Zeitfolge“ verdeutlicht, dass ein älteres Mitglied eines Systems immer Vorrang vor dem Jüngeren hat. Ein Beispiel für dieses Prinzip ist der Zugang eines Mitarbeiters in eine neue Abteilung oder die Geburt eines Kindes im Kontext der Familie. Das Prinzip der zeitlichen Reihenfolge und der damit verbundene Respekt gegenüber früheren Mitgliedern verhindert, dass sich etablierte Mitglieder durch Neuzugänge eingeengt oder verdrängt fühlen.

Die zweite Unterteilung dieser Grundannahme nennt sich das „Prinzip der intersystemisch inversen Zeitfolge“. Diese Unterkategorie bezieht das Prinzip der zeitlichen Reihenfolge auf die Weiterentwicklung eines Systems. Wenn aus einem bestehenden System ein neues entsteht, so steht das neue System in der Reihenfolge vor dem alten. Die Abspaltung einer Tochterfirma vom Mutterkonzern ist ein passendes Beispiel aus der Praxis. Nach Sparrer (2004) bedürfen neue Systeme eines besonderen Schutzes, um eine innere Stabilität zu entwickeln (vgl. Sparrer 2004, S. 116 f.).

Die Grundannahme „das Prinzip des höheren Einsatzes“ bezieht sich auf die Regelung des Energieflusses eines Systems. Es handelt sich dabei um die sogenannte Immunkraftbildung des Systems gegen systeminterne Konflikte (vgl. Rosner 2007, S. 122). Fließt vorhandene Energie nur in interne Konflikte, kann sich ein System langfristig nicht stabilisieren. Dieses Prinzip würdigt den Einsatz der einzelnen Systemmitglieder für den Erhalt und die Entwicklung des Systems (vgl. Sparrer 2004, S. 118 f.). Das Mitglied, das sich mehr einsetzt, hat einen Vorrang vor den Mitgliedern, die sich weniger einsetzen. Mit Einsatz ist in diesem Fall nicht das Leistungsergebnis, sondern die Menge an persönlich eingesetzter Energie gemeint. Systeme, bei dem das Prinzip des höheren Einsatzes eine besonders große Rolle spielt, sind beispielsweise Vereine. In Unternehmen dagegen werden oft nicht die Mitarbeiter mit dem größeren Engagement, sondern die Mitarbeiter mit dem besseren Leistungsergebnis höher bewertet (vgl. Rosner 2007, S. 122).

Die vierte Grundannahme „das Prinzip des Leistungs- und Fähigkeitsvorrangs“ bezieht sich auf die Reifung und die individuelle Förderung der Systemmitglieder (vgl. ebd., S. 123). Das erstgenannte Prinzip des Leistungsvorrangs bezieht sich auf die Würdigung guter Leistungsergebnisse des Einzelnen. Der Vorrang der höheren Leistung soll die Leistungsbereitschaft des ganzen Systems sichern (vgl. Sparrer 2004, S. 119).

Das Prinzip des Fähigkeitsvorrangs sichert dagegen den Zugang und die Erweiterung vorhandener Wissensressourcen. Das Prinzip des Fähigkeitsvorrangs impliziert die Wertschätzung der Kompetenzen und Fähigkeiten der einzelnen Systemmitglieder. Die erfahrene Wertschätzung motiviert den Einzelnen, seine Fähigkeiten durch Aus- und Weiterbildung auszubauen. Zusammenfassend ist zu erwarten, dass sich Systeme in einem Kontext, in dem diese vier Grundannahmen mit den darin wirkenden Kräften beachtet werden, erfolgreich entwickeln. Bei der Einhaltung der grundlegenden Kontextbedingungen der Systemaufstellung gilt es jedoch eine Hierarchie unter den vier Grundannahmen einzuhalten (vgl. Rosner 2007, S. 123). Das Verhältnis der vier Grundannahmen zueinander ist in zwei Metaprinzipien festgelegt.

3.2.2. Die Metaprinzipien

Das erste Metaprinzip, als übergeordnetes Muster der vier Grundannahmen zur Systemerhaltung, lautet: „Das Gegebene muss (an)erkannt werden, d.h. darf nicht geleugnet oder verdrängt werden.“ (Rosner 2007, S. 123) Dieses Metaprinzip erlaubt nicht nur die Ableitung der Grundannahmen für wachstums- und fortpflanzungsfähige Systeme, sondern auch für immunstarke, gegen Konflikte stabilisierte Systeme. Die Einhaltung dieses Metaprinzips spielt demnach eine besonders wichtige Rolle für die Beachtung der vier Grundannahmen. Die Verletzung dieses Metaprinzips kann sich schädigend auf die genannten Systemeigenschaften auswirken (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2005, S. 183 f.).

Das zweite Metaprinzip befasst sich mit der Hierarchie der Grundannahmen zueinander (vgl. Varga von Kibéd 2003, S. 181). Hierbei werden vier systemische Ordnungsmomente in eine festgeschriebene Reihenfolge gesetzt.

„Systeme, die zu sehr um ihre Existenz kämpfen müssen, können nicht ausreichend für Wachstum und Fortpflanzung sorgen“; „Systeme, bei denen Wachstum und Fortpflanzung gefährdet sind, können nicht ausreichend ihre Immunkraftbildung gewährleisten“ und „Systeme, bei denen die Immunkraftbildung geschwächt ist, müssen sich erst um die Stärkung ihrer Immunkraft kümmern, ehe sie mehr für die individuelle Entwicklung von Systemmitgliedern tun können.“ (vgl. Rosner 2007, S.124). Das zweite Metaprinzip kann zusammenfassend als Ausdruck des Vorrangs der Systemexistenz vor dem Systemwachstum und der Systemfortpflanzung vor der Immunkraftbildung gesehen werden (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2005, S. 184). Diese Regelung bedeutet, dass die Verletzung des „Prinzips der Zugehörigkeit“ dem Erhalt eines Systems am meisten schadet. Daher sollte jede Systemische Strukturaufstellung mit der Frage beginnen, wer dem System angehört und wer ausgeschlossen ist (vgl. Rosner 2007, S. 124).

Das dritte Metaprinzip sichert die Elastizität der Bindungskräfte eines Systems auf allen Systemebenen. Außerdem soll es die Stabilität und Adaptionfähigkeit des Systems fördern. Angemessene Formen des „Ausgleichs von Geben und Nehmen“ sind essentiell für das Funktionieren des Systems. Ein zu schwacher Austausch würde das System erstarren lassen, ein zu starker Austausch dagegen könnte zur Diffusion des Systems führen. Zusammenfassend lässt sich das dritte Metaprinzip als Prinzip zur Förderung von Umsatz und Stoffwechsel im System charakterisieren (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2005, S. 184).

Mit der Einhaltung der vorgestellten Grund- und Metaprinzipien wird mit der Systemischen Strukturaufstellung ein Metamodell systemischer Aufstellungsarbeit entwickelt, das es möglich macht, zwischen verschiedenen Kontexten zu wechseln. Mit der Systemischen Strukturaufstellung kann bei Einhaltung der Prinzipien ein Rahmen für syntaktische und semantische Gesetzmäßigkeiten gesetzt werden (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 1998, S. 394).

3.3 Praktische Aspekte der Systemischen Strukturaufstellung

Das folgende Kapitel liefert einen Überblick über die kontextrelevanten Arten von Systemischen Strukturaufstellungen. Hierzu wird zu Beginn auf das Merkmal der Lösungsfokussierung eingegangen, welches als zentrale Eigenschaft von Systemischen Strukturaufstellungen identifiziert werden kann. Beschreiben lässt sich dieser Zusammenhang durch die Gegenüberstellung von Problem und Lösung.

In Bereichen der modernen Projektberatung wird das Problem unabhängig von der Lösung betrachtet. Probleme sind anders als Tatsachen und Fakten. Sie entstehen durch individuelle Konstruktion. Folglich werden die Bedingungen in einer Situation erst zu einem Problem, wenn sie durch den Beobachter zu einem solchen gemacht werden. Lösungen entstehen also nicht durch die Beseitigung von Problemelementen, sondern durch die Art und Weise des Umgangs mit diesen (vgl. Daimler 2008, S. 71 f.). Angelehnt sind diese Erkenntnisse an einen der bedeutendsten Philosophen der Neuzeit Ludwig Wittgenstein, dessen Arbeiten die verschiedensten Wissenschaften tangierte und teilweise auf den Kopf stellte. Wittgenstein gilt als einer der genialsten Querdenker aller Zeiten. Von ihm stammt der grundlegende Satz: *„Die Tatsachen gehören alle nur zur Aufgabe, nicht zur Lösung“* (Wittgenstein 1984, Satz² 6.4321). Hieraus lassen sich viele Handlungsempfehlungen ableiten, die auf die Methoden der Systemischen Strukturaufstellung übertragen wurden. Demnach ermöglicht uns die Systemi-

² Geänderte Zitierweise aufgrund der Darstellung in der angegebenen Quelle.

sche Strukturaufstellung einen lösungsfokussierten Weg, der verhindert, dass Lösungen an falschen Orten gesucht werden. Bei vielen Lösungsversuchen werden vorhandene Strukturen und bisherige Wege als Teil des Problems durchweg negativ betrachtet und die Ressourcen aus vorangegangenen Krisen und Strukturen ausgeblendet. Sinnvoller ist es Problem und Lösung als oszillierende Eigenschaften einer bestimmten Struktur zu betrachten, die durch unterschiedliche Beziehung der gleichen Elemente zueinander beeinflusst werden. (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 42) Folglich ist der Weg vom Problemzustand zum Lösungszustand weniger ein Zugehen auf ein Ziel als vielmehr ein plötzlich auftretender Zustand. Dieser Lösungszustand wird durch Erkenntnisse beeinflusst, die im Erkennen der bestehenden Systemstruktur verankert sind. (vgl. Daimler 2008, S. 74)

3.3.1 Phasen der Systemischen Strukturaufstellung

Eine erfolgsorientierte Systemische Strukturaufstellung durchläuft immer eine vorgegebene Struktur. In Anlehnung an die alte Projektleiter-Weisheit: „*Sage mir, wie ein Projekt beginnt, und ich sage dir wie es endet*“ (Padberg 2010, S. 174), bildet eine gründliche Vorbereitung der Systemischen Strukturaufstellung einen wesentlichen Erfolgsfaktor. In der Vorbereitungsphase gilt es, grundlegende Fragen zu klären, damit die Aufstellung den gewünschten Erfolg erzielt. Folglich orientiert sich die Vorbereitung am Sachverhalt, wie den Aufstellungszielen, Systemebenen und Informationen zu Stellvertretern für die relevanten Systemelemente. Auf eine gründliche Vorbereitung folgt die Durchführung, in der die vernetzten Strukturen und Dynamiken des Systems herausgearbeitet werden. Ziel ist es, durch Anpassung der verschiedenen Aufstellungsmuster zu einem Lösungsbild zu gelangen, in dem alle Stellvertreter ein stimmiges Bild vom Gesamtsystem ergeben. In der anschließenden Nachbesprechung werden die Ergebnisse interpretiert und Lösungsvorschläge abgeleitet (vgl. ebd., S. 174). Demzufolge bilden die Phasen Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung die grundlegende Struktur einer Systemischen Strukturaufstellung.

Genauere Hinweise zu den einzelnen Phasen liefert Daimler (2008). Aus Sicht der Projektberatung, die auf andere Anwendungsfelder übertragen werden kann, sollten in der Vorbereitungsphase die grundlegenden Prinzipien geklärt werden. Zu den grundlegendsten zählt das Ablegen jeglicher Parteilichkeit. Im Zentrum steht der Prozess der repräsentierenden Wahrnehmung der im Vorfeld unbedingt als Kernelement festgelegt werden muss (vgl. Daimler 2008, S. 313).

3.3.2 Arten der Systemischen Strukturaufstellung

Die verschiedenen Arten der Systemischen Strukturaufstellungen sind durch die gemeinsamen Grundannahmen und die vorangestellten Metaprinzipien verknüpft. Sie unterscheiden sich in der Betonung von unterschiedlichen Aspekten. Bei der ersten Methode steht das „Problem“ als zentraler Aspekt im Vordergrund.

3.3.2.1 Die Problemaufstellung

Mit der Methode der Problemaufstellung soll das Innenleben eines Problems dargestellt werden. Sie kommt überwiegend in Arbeitsfeldern zum Einsatz, in denen Aufstellungen zum Status Quo schwierig sind, da nicht bekannt ist, wo Probleme auftreten. Mit Hilfe der Problemaufstellung erfolgt eine Durchleuchtung der Problemstruktur, wodurch erste Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können. Hierbei führen bereits kleinste Änderungen in den unterschiedlichen Sichtweisen zu einem Wegfall des Problems (vgl. ebd, S. 143). Die Problemaufstellung orientiert sich an der „Grammatik“ des späten Wittgenstein (vgl. dazu Varga von Kibéd 2000). Danach wird die Problemaufstellung in sechs verschiedenen Kategorien untergliedert:

- Fokus
- Ziel
- Hindernisse
- Ressourcen
- Gewinn
- zukünftige Aufgaben (vgl. Sparrer 2006, S.143 ff).

Hervorzuheben ist, dass ausgehend von dieser Unterteilung die Aufstellung des Problems erfolgt.

Fokus

Im Fokus übernimmt der Träger des Problems eine tragende Rolle. Sparrer und Varga von Kibéd (2000) stellen ihn in den Mittelpunkt der Problemaufstellung, da ohne ihn das Problem für niemanden relevant wäre. In Fällen ohne Fokus wird von einem akademischen Problem gesprochen, über das nachgedacht und diskutiert werden kann, aber keine Beziehungsstruktur beeinflusst wird (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wird zu Beginn der Problembeschreibung ein Problemträger herausgearbeitet.

Dieser kann durch eine Einzelperson, aber auch durch größere Systeme, wie eine Organisation, repräsentiert werden (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 46). Der Fokus sollte sich auf die problemrelevanten Bereiche des Systems konzentrieren und eher einen Ausschnitt betrachten. Schließlich gibt es Lebens- bzw. Organisationsbereiche, die frei von Problemen sind und nicht negativ beeinflusst werden sollten (vgl. Daimler 2008, S. 145).

Ziel

Ein Problem entsteht zum einen durch den Wunsch nach Veränderung und zum anderen durch den Wunsch nach Erhalt einer bestimmten Struktur, denn schließlich erfordert es viel Arbeit einen Status Quo zu halten (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 47). Beide Situationen sind mit dem Setzen eines Ziels verbunden. Folglich gibt es kein Problem ohne ein Ziel, welches erreicht werden soll, aber zum unmittelbaren Zeitpunkt nicht erreicht werden kann (vgl. Sparrer 2006, S. 144). Zur Konkretisierung des Zielbegriffs im Kontext der Problemaufstellung liefert Daimler (2008) einige hilfreiche Hinweise: Demnach brauchen Ziele nicht unbedingt konkret sein, also genaue Handlungsvorstellungen für die Zukunft widerspiegeln. Vielmehr geht es um Idealvorstellungen in der Ausrichtung, die sich aus dem Wunsch nach Veränderung ergeben. Dem Ziel kann sich durch eine passende Fragenstruktur angenähert werden (vgl. Daimler 2008, S. 145).

Hindernisse

Unter dem Begriff Hindernisse werden Ereignisse, Einstellungen, Einwirkungen von außen oder Haltungen umschrieben, die dafür sorgen, dass bestimmte Vorstellungen nicht funktionieren (vgl. ebd). Demnach versperren Hindernisse den Weg zum Ziel. Wäre diese Situation nicht vorhanden, gäbe es kein Problem. In der Regel werden für die Problemaufstellung ein bis drei Hindernisse ausfindig gemacht (vgl. Sparrer 2006, S. 144). Überwundene Hindernisse gelten als positive Erfahrung, die aus Hindernissen Helfer macht. Dieser Zusammenhang lässt sich im Kontext des Umwandlungsprozesses vom Problem zur Lösung genauer erläutern (vgl. dazu Abschnitt Lösungsfokussierung). Hierbei werden Hindernisse zunächst als Schutzwälle des Status Quo erkannt, bevor sie ihr Potential auf das Ziel ausrichten und zu Helfern werden. Folglich sind Hindernisse verdeckte künftige Ressourcen (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 49).

Ressourcen

Im Kontext der übergeordneten Systemischen Strukturaufstellung wird davon ausgegangen, dass die notwendigen Ressourcen, um ein Problem zu lösen, bereits vorhanden sind. Dabei

bedeutet vorhanden sein aber nicht immer abrufbar. In vielen Fällen müssen die Ressourcen durch Lernvorgänge geweckt werden, die als Schwierigkeiten bezeichnet werden (vgl. Sparrer 2006, S. 144). Wird ein Ziel nicht erreicht, obwohl alle vorhandenen Ressourcen abgerufen wurden, liegt der Fehler in der Fragestellung des Anliegens. Aus diesem Grund sollten die Probleme dahingehend überprüft werden, ob das Anliegen sinnvoll oder falsch gestellt worden ist (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 51). Ressourcen lassen sich in vielen Bereichen ausfindig machen. Demnach gibt es ungenutzte Unterstützungsmöglichkeiten aus der Außenwelt oder Kompetenzen aus anderen Lebensbereichen, die auf neue Tätigkeitsfelder übertragen werden können. In jedem Fall ist es empfehlenswert einen ganzheitlichen Blick aufzusetzen, um verborgene Ressourcen aufzudecken, um diese im weiteren Verlauf der Lösungsfindung nutzen zu können (vgl. Daimler 2008, S. 146).

Der verdeckte Gewinn

Unter dem verdeckten Gewinn wird ein Nutzen verstanden, der dadurch entsteht, dass ein Problem noch nicht gelöst wurde. Somit ist nicht der Gewinn gemeint, der mit der Lösung eines Problems einhergeht. Er steht für die Empfindung, dass das Weiterleiden in einer Problemsituation angenehmer ist, als die Lösung zu finden (vgl. Sparrer 2006, S. 144). Folglich charakterisiert der verdeckte Gewinn die Überlebensgarantie für ein stabiles Problem. Ohne diesen Gewinn wäre ein dauerhaftes Verharren in der Problemsituation nicht zu erklären. Im Umkehrschluss zeigt er den Preis auf, den Systeme zur Überwindung von Problemen aufbringen müssen. Dieses Aufzeigen ist unentbehrlich, wenn ein Rückfall in alte Problemsituationen vermieden werden soll. Es muss Klarheit darüber herrschen, was die Lösung kostet, und die Bereitschaft geweckt werden, diesen Preis zu zahlen. Nur so wird die Lösung mit der Kostbarkeit verbunden, die ihr gerecht wird, um dauerhaft etabliert zu werden (vgl. Daimler 2008, S. 147).

Die zukünftige Aufgabe

Um eine stetige Entwicklung ermöglichen zu können, ist es von großer Bedeutung, dass nach dem Erreichen eines Ziels neue Aufgaben folgen. Denn es ist erwiesen, dass häufig Ziele nicht erreicht werden, weil nicht klar ist, was danach kommt. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Aufgaben der Zukunft offen gelegt werden (vgl. Daimler 2008, S. 148).

Die vorgestellten Teilbereiche der Problemaufstellung werden als Repräsentanten im engeren Sinn aufgestellt, können also nur durch den Aufsteller umgestellt werden. Die aufgezeigte Struktur steht für eine Grammatik, die auf andere Systemische Strukturaufstellungen übertra-

gen werden kann. Daraus lässt sich schließen, dass einzelne Elemente der Problemaufstellung Gegenstand in anderen Aufstellungsmethoden sein können (vgl. Sparrer 2006, S. 145).

3.3.2.2 Aufstellung des ausgeblendeten Themas

Als zweite Methode gilt es die „Aufstellung des ausgeblendeten Themas“ vorzustellen. Hierbei steht der große Umfang der Problemaufstellung als entscheidendes Auswahlkriterium für diese Aufstellungsvariante. Denn die wesentliche Verkürzung des Umfangs im Vergleich zur Problemaufstellung ermöglicht einen Einsatz bei knappen Zeitstrukturen. Bei dieser Methode ist es ausreichend, den Fokus, das offizielle Thema und das ausgeblendete Thema aufzustellen. Angeknüpft wird an ausgeblendete Elemente der Problemaufstellung. In dieser werden Hindernisse, verdeckte Gewinne und künftige Aufgaben zuerst ausgeblendet, um später zu Helfern, Kostbarkeiten oder Zielen zu werden. Ausgeblendete Elemente in diesem Umfang sind nicht immer notwendig, um zu einer Lösung zu gelangen. Aus diesem Grund beinhaltet die Aufstellung des ausgeblendeten Themas immer nur das wichtigste Element (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 66). Durch diese Methode werden unbekannte Elemente im System hervorgebracht. Die Aufstellung verdeutlicht, welche Themen unbedingt bedacht werden sollten, um ein Problem zu lösen. Hierbei wird dem Element des ausgeblendeten Themas eine abstrakte Rolle zugeteilt. Im Gegensatz zum offiziellen Thema, welches ausdrücklich definiert ist, ist es frei für Deutungen durch die Teilnehmer. Wichtig ist nur, dass ein Prozess in Gang gesetzt wird, der die Teilnehmer für bisher ausgeblendete Themen sensibilisiert (vgl. Daimler 2008, S. 154). Durch die starke Interpretationsfähigkeit des ausgeblendeten Themas ist diese Methode besonders gut für ein verdecktes Arbeiten geeignet (vgl. Sparrer 2006, S. 147).

3.3.2.3. Die Tetralemmaaufstellung

Eine weitere Möglichkeit stellt die „Tetralemmaaufstellung“ dar. Diese Aufstellungsform beruht auf dem negierten Tetralemma, einer Methode zur Unterstützung der Argumentation aus der indischen Logik (vgl. ebd.). In dieser Form fand die Methode Anwendung in der Justiz, um zwischen verschiedenen Positionen zu unterscheiden.

Die Tetralemmaaufstellung umfasst die Positionen „das Eine“, „das Andere“, „Beides“ und „Keines von Beiden“. Ergänzt werden die vier Standpunkte um eine fünfte Position, die „Nicht-Position“. Diese Position ist begründet durch die Annahme, dass keine der vier zuerst genannten Positionen zutrifft und komplementiert den aus fünf Positionen bestehenden Aus-

gangspunkt der Aufstellung (vgl. Sparrer 2006, S. 147 ff). Daimler (2008) bezeichnet diese Aufstellungsform als eine der faszinierendsten Entwicklungen von Sparrer und Varga von Kibéd. *„Sie dient der Entscheidungsfindung, der Vereinigung von Gegensätzen, der Klärung von Standpunkten, der Überprüfung von Werten, der Aufhebung von Blockaden, der Sichtbarmachung von Übersehenem usw.“* (Daimler 2008, S. 110)

Die fünf Positionen im Tetralemma stehen metaphorisch für Orte auf einer fiktiven Landkarte, wobei die „Nicht-Position“ eher als freies Element und weniger als Ort gesehen wird. Diese Landkarte wird im Prozess des Aufstellens durch den Fokus aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert. Dieses Vorgehen ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung der Situation. Gegebenenfalls ändert sich im Laufe des Prozesses die Struktur des Dilemmas von Position zu Position, oder unattraktive Positionen wirken plötzlich anziehend. Viele Szenarien sind möglich, aber gewiss ist, dass durch das Tetralemma eine Entwicklungsspirale in Gang gesetzt wird, bei der viele neue Erkenntnisse möglich sind (vgl. ebd. S. 111). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass keine der genannten Positionen, nicht einmal die „Nicht-Position“ höherwertig ist als eine andere. Es geht nicht darum, die beste Position zu finden, sondern darum, den nächsten Schritt im Entwicklungsprozess zu erkennen. Hierbei führt die Festlegung auf die „Nicht-Position“ im Idealfall zu einer neuen ersten Position. Ist das nicht der Fall, wird der Prozess noch einmal von vorne durchlaufen, bis der richtige Zeitpunkt für Veränderung da ist (vgl. Sparrer 2006, S. 148).

3.3.2.4. Die Glaubenspolaritätenaufstellung

Die vierte und somit letzte Möglichkeit, die es vorzustellen gilt, stellt die „Glaubenspolaritätenaufstellung“ dar. Im Rückblick auf die vorangegangenen Formen von Systemischen Strukturaufstellungen wirkt die Glaubenspolaritätenaufstellung völlig anders. Denn bei dieser Methode steht weniger das Infragestellen gewohnter Denkmuster im Mittelpunkt, sondern die Überprüfung von Überzeugungen, die als Grenzen der Wahrnehmung betrachtet werden und damit erheblichen Einfluss auf die Handlungsstruktur haben (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 131). Bei der Glaubenspolaritätenaufstellung wird ähnlich gearbeitet wie bei der Tetralemmaaufstellung.

Der Fokus wird als Repräsentant in eine polarisierende Struktur aus Orten gestellt. Die Struktur umfasst die Kraftquellen Erkenntnis, Liebe und Ordnung, die sich zu einem Dreieck verbinden (vgl. Sparrer 2006, S. 149). Die Kraftquellen oder Pole sind als Wortfelder zu verstehen, die je nach Kontext angepasst werden können, um Akzeptanz zu erfahren. Demnach gibt

es Situationen in denen nicht die in der Grundform der Glaubenspolaritätenaufstellung genannten Begriffe verwendet werden, sondern Wortfelder wie Vertrauen, Struktur oder Wissen die Kraftquellen bilden. Für die Ausgestaltung der Wortfelder gibt es noch viele weitere Vorschläge, die je nach Situation angepasst werden können (vgl. Daimler 2008, S. 132). Die Kraftquellen sind keiner hierarchischen Struktur unterworfen. Sie sind als gleichwertige Orte anzusehen, bei denen sich der Fokus und weitere Elemente des Systems stärken können, solange sie frei zugänglich sind. Durch die Stärkung an den Quellen tanken die Systemelemente Kraft, um ihr Handeln zu verbessern. Des Weiteren können unzugängliche Pole durch Stellungsarbeit frei gelegt werden. Die Freilegung der Pole als Ressourcen, führt zu einem Ausbau der Möglichkeiten des Denkens und Handelns (vgl. ebd., S. 134 f.). Zusammenfassend dient die Glaubenspolaritätenaufstellung der Freisetzung und Stärkung von Ressourcen, um die Handlungsstruktur zu verbessern (vgl. ebd., S. 140).

Im Rückblick auf das vorangegangene Kapitel werden die einzelnen Methoden noch einmal zusammenfassend gegenübergestellt. Demnach verbindet alle Methoden eine ähnliche Grammatik. Ausgehend von der Problemaufstellung können einzelne Systemelemente auf die anderen Methoden übertragen werden. Die **Problemaufstellung** stellt das Problem ins Zentrum der Aufstellung und versucht das System insoweit neu zu ordnen, dass aus Hindernissen Ressourcen werden und dadurch Problemstrukturen überwunden werden können. Daran anschließend steht die **Aufstellung des ausgeblendeten Themas** für eine weniger umfangreiche Problemaufstellung, da nur das wichtigste Element zur Problemlösung untersucht wird. Einen anderen Ansatz verfolgt die **Tetralemmaaufstellung**. Bei dieser Methode geht es nicht darum, unentdeckte Ressourcen zu entschlüsseln, sondern weitere Erkenntnisschritte erfahrbar zu machen, um einen Entwicklungsprozess fortsetzen zu können. Etwas spiritueller als die anderen Methoden ist die **Glaubenspolaritätenaufstellung**, die zur Erweiterung von Glaubenssätzen und den damit verbundenen Handlungsstrukturen herangezogen werden kann. Zusammenfassend stehen diese vier Methoden für die grundlegenden Methoden im Kontext der Systemischen Strukturaufstellung.

Zum Abschluss muss noch einmal deutlich gemacht werden, dass es sich hierbei keinesfalls um starre Vorgaben für die Aufstellungsarbeit handelt. Vielmehr dienen die vorgestellten Maßnahmen als Methodenpool für konkrete Situationen. Demzufolge sind sie nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern können je nach Anforderung auch als Mischformen, Varianten oder Erweiterungen zum Einsatz kommen.

Die nachfolgende Abbildung gibt einen abschließenden Überblick über die vier vorgestellten Methodenvarianten und ihre zentralen Aspekte.

Methoden	Zentraler Aspekt
Problemaufstellung	Die Problemlösung
Aufstellung des ausgeblendeten Themas	Ein bisher unberücksichtigte Aspekt, der zur Problemlösung beitragen kann.
Tetralemmaaufstellung	Erkenntnis zur Entwicklung
Glaubenspolaritätenaufstellung	Erweiterung der Handlungsstruktur

Abbildung 2: Übersicht über die Methodenvarianten, eigene Darstellung

3.3.3 Anwendungsgebiete der Systemischen Strukturaufstellung

Die verschiedenen Grundformate der Systemischen Strukturaufstellungen finden in vielfältigen Bereichen Anwendungsmöglichkeiten. Zu den größten Anwendungsfeldern zählen der Organisationsbereich und die Familientherapie. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird auf einen vertiefenden Einblick in den familientherapeutischen Anwendungsbereich verzichtet. Kontextgebunden sind die Anwendungsbereiche in Organisationen relevant: Diese Anwendungsfelder sind breit erforscht, sodass bereichsspezifische Organisationsstrukturaufstellungen in großer Anzahl vorhanden sind.

Die einzelnen Spezialformen der Systemischen Strukturaufstellung beziehen sich in ihrer Ausgestaltung auf die genannten Grundformate und werden nicht näher charakterisiert.

In den Organisationen kommen Systemische Strukturaufstellungen zum Einsatz, um richtige Entscheidungen zu treffen, Ziele zu erreichen, Überblick und Klarheit zu ermöglichen, Ressourcen auszubauen, Glaubenssätze zu überprüfen oder Gründe für wiederholtes Scheitern zu finden (vgl. ebd., S. 230). Demnach betrachten Organisationsaufstellungen weniger Beziehungsstrukturen zwischen einzelnen Personen, sondern vielmehr die Organisation als übergeordnetes Thema. Hierbei lassen sich Probleme auf eine abstrakte Ebene übertragen, sodass Ziele bzw. Strategien des Unternehmens durch Stellvertreter verkörpert und im Gesamtkontext betrachtet werden können (vgl. Berreth 2009, S. 80).

Weitere Anwendungsfelder lassen sich in den kreativen Bereichen finden. Im Gegensatz zu Organisationen werden in diesem Kontext keine schnellen und einfachen Lösungen verlangt, sondern möglichst interessante Begebenheiten gesucht. Auch hier bietet die Systemische Strukturaufstellung die Möglichkeit zur Exploration, um unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zu überprüfen (vgl. Sparrer 2006, S. 165). Ähnlich kreativ, aber weitaus brisanter ist der politische Bereich, in dem die Systemische Strukturaufstellung zur Konfliktlösung und zur Vermittlung unterschiedlicher Positionen herangezogen wird (vgl. ebd., S. 169).

Es wird deutlich, dass die Methode der Systemischen Strukturaufstellung viele Gestaltungsmöglichkeiten liefert und bereichsübergreifend eingesetzt werden kann. Durch die Wandlungsfähigkeit der Grundformate zu spezialisierten Aufstellungsvarianten, öffnen sich viele weitere Einsatzbereiche. Dies ist im Rahmen des Forschungsvorhabens zu überprüfen. Im folgenden Abschnitt wird nun das methodische Vorgehen dieser Arbeit näher vorgestellt.

4 Experteninterview: zur methodischen Umsetzung des Forschungsvorhabens

Das folgende Kapitel stellt die methodische Herangehensweise dieser Arbeit dar. In Abhängigkeit vom Forschungsinteresse und den Relevanzkriterien wurde ein qualitatives Erhebungsdesign gewählt. Bei einem qualitativorientierten Forschungsvorhaben besteht die Notwendigkeit einer genauen Untersuchungsplanung, um das Verfahren durchsichtig und nachvollziehbar zu machen (vgl. Mayring 2010, S. 225). Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel die zentralen Aspekte des Untersuchungsdesigns dargestellt.

Den Kern des Forschungsdesigns bilden das vorgestellte leitfadengestützte Experteninterview und die qualitative Inhaltsanalyse, welche im weiteren Verlauf erläutert werden. Zudem werden relevante Planungsfaktoren aufgezeigt sowie Vor- und Nachteile des methodischen Vorgehens diskutiert.

4.1 Forschungsdesign und Operationalisierung

Die aus der Sozialwissenschaft stammenden Datenerhebungsformen der qualitativen Befragung und Inhaltsanalyse bilden die Grundlagen für das methodische Vorgehen. Qualitative Verfahren beruhen auf nicht standardisierten Erhebungen und sind mit komplexen Auswertungsmethoden verbunden. Es werden meist nicht standardisierte Interviews oder unstrukturierte Beobachtungen durchgeführt (vgl. Baur et al. 2006, S. 34). Quantitative Erhebungen hingegen beruhen auf der Erfassung von Zähl- und Messdaten bestimmter Merkmale, die eine mathematisch-statistische Auswertung ermöglichen.

Im Hinblick auf das Forschungsvorhaben wird der qualitative Ansatz gewählt, da dieser sich durch eine offene Herangehensweise von den quantitativen Verfahren abgrenzt. Die Stärken der qualitativen Forschung liegen dabei in der Flexibilität und Offenheit. Diese spiegeln sich vor allem durch das geringe Maß an Standardisierung wider. Durch die flexiblen Erhebungsverfahren ist eine Anpassung an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes und des Umfeldes möglich, sodass die individuelle Einzigartigkeit des Subjekts berücksichtigt wird (vgl. Lamnek 2005, S. 12). Die Offenheit ermöglicht es, Informationen während des Forschungsprozesses flexibel aufzunehmen und damit zusätzliche Daten zu erfassen, die das Meinungsspektrum erhöhen (vgl. Gläser / Laudel, 2009, S. 27 f.). Auf diese Weise können unbekannte Sachverhalte explorativ erfasst und versteckte Informationen sichtbar gemacht werden. Mayring empfiehlt qualitative Analysen bei Themen, die wenig überschaubar und

sehr widersprüchlich erscheinen (vgl. Mayring 2008, S. 18). Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit stellt die Methode der Systemischen Strukturaufstellung ein anspruchsvolles und vielschichtiges Konstrukt dar, dessen ganzheitliche Erfassung nur mit Hilfe qualitativer Verfahren möglich ist. Ein derart komplexer Sachverhalt der sozialen Wirklichkeit kann nicht in einzelne unabhängige Merkmale und Variablen unterteilt werden, so dass eine quantitative Analyse ausgeschlossen wird (vgl. ebd.).

Kennzeichnend für das qualitative Vorgehen in dieser Arbeit ist die Verbalisierung der Erfahrungswirklichkeit, welche anschließend interpretativ ausgewertet wird.

Auf diesem Weg sollen detaillierte, subjektive und individuelle Erkenntnisse gewonnen werden, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können (vgl. ebd., S. 20). Das Vorgehen ist somit hypothesengenerierend.

Ausgangspunkt qualitativer Analysen sind stets Menschen, deren subjektive Sichtweise erfasst und für die Interpretation im Auswertungsprozess genutzt wird. Als Forschungsinstrument wird in dieser Arbeit das Experteninterview herangezogen, um die individuellen Ansichten des Befragten zu ermitteln. Damit das entstandene Wissen rekonstruierbar ist, erfolgt ein regelgeleitetes Vorgehen, in welchem der Leitfaden als Grundlage für das Interview dient und die Auswertung auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt wird (vgl. Gläser / Laudel 2006, S. 28 f.).

Allerdings zeigt das qualitative Vorgehen auch Schwachpunkte auf. Qualitative Sozialforschung steht in der Kritik die klassischen Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität nicht hinreichend zu erfüllen.

Die Validität (Gültigkeit) des Verfahrens gibt Aufschluss darüber, „[...] ob auch das erfasst wurde, was erfasst werden sollte [...].“ (Mayring 2002, S. 141). Insbesondere die interne Validität wird durch die weitgehende Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungssituation sichergestellt (vgl. Flick 2010, S. 397). Qualitative Erhebungen basieren jedoch in der Regel auf nicht-standardisierten Verfahren, sodass die Erfüllung des Kriteriums auf diese Weise nicht realisiert werden kann.

Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) betrifft die Genauigkeit des Verfahrens (vgl. Mayring 2002, S. 141). Eine identische Wiederholung des Verfahrens müsste zu den gleichen Daten und Ergebnissen führen, um die Reliabilität der Erhebung sicherzustellen. Den Anspruch auf Reliabilität weist Mayring im qualitativen Forschungsprozess jedoch zurück, weil jede Untersuchungssituation als einzigartiges Ereignis wahrgenommen wird. Die am Forschungsvorhaben beteiligten Menschen entwickeln sich kontinuierlich weiter, so dass sich auch die situativen Bedingungen stets verändern (vgl. Mayring 1990, S. 107). Przyborski (2014) weist jedoch

darauf hin, dass der Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der herausgearbeiteten Strukturen zur Zuverlässigkeit des Verfahrens beitragen kann (vgl. Przyborski 2014, S. 26). Flick (2010) schlägt diesbezüglich eine Reformulierung der herkömmlichen Kriterien vor. Demnach liegt der Fokus der Reliabilität im qualitativen Forschungsbereich auf der prozeduralen Konzeption des Verfahrens (vgl. Flick 2010, S. 398).

Das Zustandekommen der Daten muss überprüfbar sein, um zwischen Aussagen des Subjekts und Interpretationen des Forschers unterscheiden zu können. Folglich lässt sich die Reliabilität der vorliegenden Arbeit durch eine reflexive Dokumentation erhöhen (vgl. ebd.).

Die Objektivität kann im Zuge dieser Arbeit vernachlässigt werden. Qualitative Forschung richtet sich nach den individuellen Wahrnehmungen und Deutungen, so dass die eigene Subjektivität nicht als Störvariable betrachtet wird, sondern zum Verständnisprozess beiträgt. Vielmehr werden durch die Darstellung des Forschungsprozesses die einzelnen Untersuchungsschritte offengelegt, sodass sie die intersubjektive Überprüfbarkeit der Arbeit erhöhen. Die intersubjektive Überprüfbarkeit wiederum steigert die Objektivität der Methode (vgl. ebd., S. 28).

Schlussfolgernd ist der Mangel an Validität, Reliabilität und Objektivität unter der besonderen Berücksichtigung des Objektbereichs, der Situationen und der Auswertungsform kaum von Bedeutung. Der qualitative Forschungsbereich kann nicht anhand der klassischen Gütekriterien quantitativer Erhebungsmethoden gemessen werden, weil deren Charakteristika nicht denen der qualitativen Untersuchungen entsprechen (vgl. Flick 2010, S. 395). Vielmehr müssen alternative Gütekriterien für eine angemessene Bewertung der Qualität des Verfahrens herangezogen werden. Allerdings gibt es in der Literatur keine einheitlichen Formulierungen allgemeingültiger Kriterien für den qualitativen Forschungsbereich (vgl. ebd., S. 405). Zur Absicherung der Qualität des vorliegenden Forschungsvorhabens werden die sechs methodenspezifischen Gütekriterien angewendet, die von Mayring (2002) vorgeschlagen werden. Das Gütekriterium der *Verfahrensdokumentation* verlangt eine detaillierte Dokumentation des Vorgehens, um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen (vgl. Mayring 2002, S. 145). Aus diesem Grund werden sowohl das Analyseinstrumentarium als auch die Durchführung sowie die Auswertung der Datenerhebung im Rahmen der Studie dokumentiert und offengelegt. Die *argumentative Interpretationsabsicherung* hat das Ziel, die Qualität der angestellten Interpretationen einzuschätzen (vgl. ebd.). Zur Steigerung der Qualität erfolgen die Deutungen der Ergebnisse theoriegeleitet. Das dritte Kriterium umfasst das *regelgeleitete Vorgehen*. Die qualitative Forschung kommt nicht ohne Verfahrensregeln aus, um nicht in ein unsystematisches Vorgehen zu münden (vgl. ebd., S. 146). Deshalb orientiert sich das metho-

dische Vorgehen der vorliegenden Arbeit an dem von Mayring vorgeschlagenen Ablaufmodell (vgl. Mayring 2010, S. 229), welches den Analyseprozess in einzelne Schritte unterteilt. Einen weiteren zentralen Aspekt bildet die *Nähe zum Gegenstand*, um eine Gegenstandsangemessenheit zu erzielen. Qualitative Forschung erfüllt diesen Anspruch, indem sie direkt in der Alltagswelt der untersuchten Personen ansetzt (vgl. ebd.).

Dementsprechend partizipieren die Forscher dieser Arbeit zunächst an einer Veranstaltung des Experten, um anschließend in seinem natürlichen Lebensfeld die Befragung durchzuführen. Das fünfte Gütekriterium umfasst die *kommunikative Validierung*.

Die Erfüllung der Validität des empirischen Verfahrens erfolgt nach Mayring durch eine kommunikative Rückspiegelung der Ergebnisse an die Betroffenen (vgl. ebd., S. 147), indem die Forscher und der Experte die Ergebnisse diskutieren. Dadurch kann der Experte reflektieren, ob die Ergebnisse valide sind. Somit erfolgt die Erfüllung der Validität in der vorliegenden Arbeit durch kritisches Nachfragen im Verlauf des Experteninterviews. Des Weiteren wird die Validität erhöht, wenn die Untersuchungen auf den alltäglichen Strukturen bzw. Standards der Verständigung aufbauen (vgl. Przyborski 2014, S. 24), welches durch die Konzeption des Interviews sichergestellt wird. Das letzte Gütekriterium qualitativer Forschung ist die *Triangulation*. Danach sollen möglichst verschiedene Lösungswege für die Beantwortung der Fragestellung einbezogen und die Ergebnisse verglichen werden (vgl. Mayring 2002, S. 147). Im Zuge dessen können verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Interpreten oder Theorieansätze herangezogen werden. Die Triangulation der Fragestellung erfolgt durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Forscherperspektiven. Zu diesem Zweck wird die Deutung und Analyse der Daten durch die drei Autoren zunächst individuell durchgeführt, um die Ergebnisse anschließend im Diskurs vergleichen zu können.

Zur Steigerung der Qualität der vorliegenden Arbeit ist die Erfüllung der angeführten Gütekriterien von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf des Kapitels das praktische Vorgehen erläutert, in welchem die Grundlagen des Experteninterviews dargestellt sowie Vor- und Nachteile des Instruments aufgezeigt werden.

4.2 Das leitfadengestützte Interview als Erhebungsinstrument

Experteninterviews gehören zu den am häufigsten eingesetzten Verfahren in der qualitativen empirischen Sozialforschung (vgl. Meuser / Nagel 2009, S. 465). Die Methode dient zur Aufdeckung relevanter Einzelfaktoren, die zur weiteren Theoriebildung und Beantwortung der Forschungsfrage bedeutsam sein können (vgl. Mayring 2008, S. 20). Das methodische Vor-

gehen zeichnet sich durch einen induktiven Ansatz aus, welcher nach Kausalmechanismen sucht, die unter bestimmten Bedingungen Effekte hervorbringen (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 27).

Zur Erklärung eben dieser Mechanismen ist es notwendig, alle Informationen zusammenzutragen, welche zum Verstehen des sozialen Sachverhaltes benötigt werden. Aus diesem Grund werden die Kenntnisse eines Experten in den qualitativen Forschungsprozess mit einbezogen. Nach Gläser und Laudel (2009) haben Experteninterviews das Ziel, das Spezialwissen des Interviewpartners über den zu erforschenden sozialen Sachverhalt zu nutzen. Demnach ist das Experteninterview eine Erhebungsmethode, mit deren Hilfe Spezialwissen durch den Experten erschlossen werden kann (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 12). Dadurch werden soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 13). Konkret dient das Experteninterview dazu, spezifisches und konzentriertes Wissen ausgewählter Personen zu einem eingegrenzten Themenbereich abzufragen, um es für den weiteren Forschungsprozess nutzbar zu machen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das leitfadengestützte Experteninterview als Forschungsinstrument gewählt, weil die Methode mit zahlreichen Vorteilen verbunden ist.

Obwohl das Leitfadeninterview zu den nichtstandardisierten Befragungsmethoden gehört, werden bereits im Vorfeld Fragen anhand eines Leitfadens erarbeitet, welche im Verlauf des Interviews beantwortet werden sollen. Mit Hilfe des Leitfadens kann sichergestellt werden, dass alle notwendigen Informationen erhoben werden, welche für die rekonstruierende Untersuchung benötigt werden (vgl. ebd., S. 116). Die Formulierung entsprechender Fragen setzt theoriegeleitete Vorkenntnisse voraus, aus denen das Informationsbedürfnis abgeleitet werden kann. Dementsprechend müssen theoriegestützte Überlegungen in der Erhebung berücksichtigt werden, welche die Qualität der Befragung steigern. Im Zuge der Vorüberlegungen entwickelt sich der Interviewer zu einem „Quasi-Experten“.

Darüber hinaus ist die Kompetenz des Interviewers für einen erfolgreichen Gesprächsverlauf von entscheidender Bedeutung (vgl. Meuser / Nagel 2009, S. 472). Die intensive Vorbereitung trägt dazu bei, Fachkenntnisse aufzubauen und das Informationsgefälle zwischen den Interviewpartnern zu verringern. Trinczek (1995) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Bereitschaft zur Weitergabe von Informationen durch den Experten insbesondere von der thematischen Kompetenz des Interviewers abhängig ist (vgl. Trinczek 1995, S. 65). Je höher die Fähigkeit des Interviewers ist, kompetente Fragen, Einschätzungen und Gegenargumente in das Gespräch miteinfließen zu lassen, desto eher ist der Experte bereit, subjektive

Relevanzstrukturen und Orientierungsmuster in nicht-strategischer Absicht offenzulegen (vgl. ebd.).

Auch Gläser und Laudel (2009) verweisen in ihren Ausführungen darauf, dass die erfolgreiche Durchführung im Wesentlichen von der Motivation zur Kooperation des Interviewpartners abhängig ist (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 114 f.).

Trotz der grundlegenden thematischen Rahmenvorgaben und der vorgefertigten Fragen kommt das Prinzip der Offenheit in leitfadengestützten Interviews ebenfalls zur Geltung. Unabhängig von den festgelegten Fragen können weiterführende Fragen ad hoc in den Gesprächsverlauf miteingebunden werden, um eine vollständige Beantwortung der Fragestellung zu gewährleisten. Ebenso ist die thematische Vorgabe flexibel gestaltet und kann im Zuge des Gesprächsverlaufs variiert werden. Dadurch ist eine Annäherung an einen natürlichen Gesprächsverlauf gewährleistet (vgl. ebd., S. 42).

Allerdings birgt das Instrument des leitfadengestützten Experteninterviews auch Nachteile. Ein wesentliches Argument für die Verwendung nichtstandardisierter Verfahren ist die geringe Beeinflussung des Befragten. Der Experte kann seine Gedanken im Laufe des Gesprächs frei entwickeln und formulieren, ohne dass die Gefahr einer Indoktrination durch feststehende Interviewstrukturen besteht (vgl. Pfadenhauer 2009, S. 103). Das Experteninterview stellt demnach eine soziale Interaktionsform zwischen den Interviewpartnern dar, welche sich jedoch nicht nur auf den Wissensaustausch beschränkt (vgl. Mieg 2005, S. 5). Sowohl der Fragende als auch der Befragte bringen Interessen und Probleme in das Gespräch mit ein, die den objektiven Informationserwerb beeinflussen können. Insbesondere der Experte steht häufig in einem institutionellen Kontext, durch welchen die Antworten teilweise vorbestimmt werden (vgl. ebd.).

Des Weiteren stellt das Prinzip der Offenheit eine große Herausforderung dar. Das Prinzip wird durch das Stellen offener Fragen gewährleistet, mit denen das Wissen des Befragten erfasst werden soll. Maximale Offenheit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Fragen kaum Einfluss auf die Antworten haben, so dass der Befragte frei über den Inhalt der Antwort entscheiden kann (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 131). Der Grad der Offenheit wird über die Formulierung der Fragen festgelegt. Allerdings steht das Prinzip der Offenheit im Widerspruch zur konzeptionellen Eigenart von Leitfadeninterviews, deren Ziel es ist, in begrenzter Zeit eine Vielzahl an spezifischen Informationen zu erfassen (vgl. ebd.). Folglich sind die Fragen umso ungenauer, je offener sie formuliert werden. Die Art und Weise wie gefragt

wird, hat einen großen Einfluss auf die Antworten (vgl. ebd., S. 120). Dementsprechend ist die Formulierung relevanter Fragen mit hohen Anforderungen verknüpft.

Zur Vermeidung der dargestellten Schwachpunkte sind detaillierte Vorüberlegungen sowie präzise Formulierungen des Erkenntnisinteresses erforderlich, welche im Rahmen des Interviewleitfadens zur Geltung kommen sollen.

4.2.1 Konzeption des Leitfadens

Die Erstellung des Leitfadens erfolgt theoriegeleitet. Nach Gläser und Laudel (2009) werden aus den theoretischen Vorüberlegungen Informationsbedürfnisse abgeleitet, welche in Themen und Fragen des Leitfadens übernommen werden (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 115). Die Fragen richten sich vornehmlich auf das Untersuchungsfeld und sollen die Informationen benennen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. ebd., S. 91).

Der Fokus der Fragen liegt auf den subjektiven Erfahrungen des Experten hinsichtlich seines Handelns und Entscheidens, um daraus allgemeine Prinzipien und Maxime ableiten zu können (vgl. Meuser / Nagel 2009, S. 474). Die Anordnung der Fragen ergibt sich aus den inhaltlich zusammengehörenden Themen, welche nacheinander behandelt werden.

Aus diesem Grund gliedert sich der Leitfaden wie folgt: Der erste Teil des Fragenkatalogs ist durch theoretische Fragen gekennzeichnet, welche die konzeptionellen Eigenarten der Systemischen Strukturaufstellung aufgreifen. Zum einen sollen die Fragen einen leichten Einstieg in das Gespräch ermöglichen, zum anderen aber auch die Gedächtnisinhalte des Experten zur grundlegenden Thematik aktivieren (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 146). Der zweite Abschnitt des Leitfadens zielt auf die Erfahrungen des Experten ab, welche er bei der Anwendung der Methode in der Lehre gemacht hat. Demzufolge richten sich die weiteren Fragen an das spezifische Fachwissen des Experten. Im dritten Teil werden Inhalte aus der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung miteingebunden, um Anknüpfungspunkte für die Systemische Strukturaufstellung zu erörtern. Am Ende folgt eine offene Diskussion, in welcher die möglichen Potentiale der Methode in der Lehre erörtert werden. Anschließend wird die Meinung des Experten zu den Themenbereichen in einem Resümee zusammengefasst, um die kommunikative Validität der Erhebung sicherzustellen.

Der Leitfaden ist durch klare, neutrale und offene Fragen gekennzeichnet, die den roten Faden des Gesprächs festlegen und vermeiden sollen, dass dem Befragten bestimmte Antworten vorgegeben werden (vgl. ebd., S. 144 f.). Trotz der festgelegten Themenkomplexe sind spon-

tane Fragen jederzeit möglich. Der Leitfaden für das Interview befindet sich im Anhang I dieser Arbeit.

4.2.2 Auswahl und Rekrutierung des Experten

Grundsätzlich kann jeder Mensch ein Interviewpartner in einem Experteninterview sein, dessen spezifisches Wissen für die weitere Untersuchung relevant ist (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 43). Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass eine professionelle Distanz zwischen dem Interviewer und dem Befragten vorhanden ist (vgl. ebd.). Für das Interview wurde Herr Prof. Dr. Müller-Christ als Experte ausgewählt. Der Kontakt ist auf Empfehlung von Herrn Prof. Dr. Fischer von der Leuphana Universität in Lüneburg zustande gekommen.

Herr Müller-Christ ist Hochschullehrer im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bremen. Seit 2001 ist er Inhaber des Lehrstuhls für nachhaltiges Management. Zudem war er Leiter des Zentrums für Multimedia in der Lehre der Universität Bremen und Vorsitzender der Kommission Nachhaltigkeitsmanagement des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre. Zu seinen bevorzugten Arbeitsgebieten zählen nachhaltiges Management, Corporate Social Responsibility, Wirtschaftsethik und Systemaufstellungen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde Herr Müller-Christ aufgrund seiner umfassenden Erfahrungen im Bereich der Systemischen Strukturaufstellung ausgewählt, welche er als Methode in der Hochschullehre einsetzt. Die Systemaufstellungen werden von ihm als innovatives didaktisches Format zur Vermittlung von Orientierungswissen und Systemkompetenz in den Lehrveranstaltungen mit eingebunden (vgl. Universität Bremen 2014). Demzufolge erfüllt Herr Müller-Christ die Kriterien der Experten, welche von Meuser und Nagel vorgeschlagen werden. Einerseits verfügt er über privilegierte Informationszugänge, aus denen das explizite Expertenwissen erfasst werden kann. Andererseits obliegt ihm die Zuständigkeit, mit Hilfe seiner Expertise zum Entwurf und zur Bereitstellung möglicher Problemlösungen beizutragen (vgl. Pfadenhauer 2009, S. 102).

Die erste Kontaktaufnahme erfolgt schriftlich durch Direktansprache via E-Mail, um die Seriosität des Anliegens zu unterstreichen, Hintergrundinformationen mitzuteilen sowie die Motivation des Forschungsanliegens zu begründen (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 117). Anschließend folgt die Terminabsprache für das Experteninterview.

Das Gespräch wird durch ein persönliches „face-to-face“ Interview durchgeführt, um eine vertrauensvolle und angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen und den Interviewpartner ganzheitlich wahrzunehmen (vgl. ebd., 153). Zur Vermeidung von Informationsverlusten wird

das Gespräch digital aufgezeichnet. Dadurch kann eine präzise und vollständige Auswertung des Datenmaterials gewährleistet werden.

4.3 Interviewauswertung

Im Zuge der Auswertung erfolgt die Einordnung der Interviewergebnisse in den theoretischen Kontext (Kapitel 2 und 3). Das Ziel ist die Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage auf Basis der Rekonstruktion des vorliegenden Einzelfalls, welcher anschließend in die Theorie eingebettet wird (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 246).

Zentrales Merkmal der Auswertung ist die Kategorisierung aller problemrelevanten Inhalte anhand einer typisierenden Analyse, um sie anschließend interpretieren zu können. Das Verfahren basiert auf der von Mayring (2008) entwickelten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, mit deren Hilfe der gesamte Bedeutungsbereich des Forschungsgebiets erschlossen werden soll (vgl. Mayring 2008, S. 42 ff.). Dabei handelt es sich um eine systematische, regel- und theoriegeleitete, intersubjektiv überprüfbare Methode zur Untersuchung von Kommunikationsmaterial (vgl. ebd.). Die qualitative Inhaltsanalyse „[...] will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitetem am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (Mayring 2002, S. 114) Das Kategoriensystem zum Vergleichen und Analysieren der relevanten Textstellen wird deduktiv aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet. Folglich wird das Material anhand der Qualitätskriterien und didaktischen Prinzipien untersucht, welche für die betriebswirtschaftlich/kaufmännische Bildung von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Kapitel 2). Zu diesen zählen die Qualitätskriterien der *Multiperspektivität*, *Problemorientierung* sowie *Situationsorientierung*. Die didaktischen Prinzipien umfassen die *Maieutik*, *Genetik* und *Ganzheitlichkeit*.

Der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in dem systematischen Vorgehen, welches ebenfalls eine Bearbeitung von große Materialmengen ermöglicht (vgl. ebd., S. 116). Kritiker der Methode weisen jedoch auf ein Spannungsverhältnis zwischen freier Inhaltsinterpretation und den starr vorgegebenen Kategorien hin, anhand derer der Text überprüft wird (vgl. Mayring 2010, S. 610). Allerdings können die Kategorien in einem zirkulären Prozess schrittweise an das empirische Material angepasst werden. Trotz der vorgegebenen Verfahrensregeln ist die Methode somit flexibel und kann auf den konkreten Forschungsgegenstand ausgerichtet werden.

Dementsprechend ist das Kategoriensystem dieser Arbeit flexibel angelegt, sodass stets neue Aspekte aus dem Datenmaterial aufgenommen werden können (vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 212 f.).

Konkret wird bei der Auswertung auf die Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung zurückgegriffen, nach welcher das Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst wird. Zu diesem Zweck werden bestimmte inhaltliche Aspekte aus dem Material herausgefiltert, welche anhand der theoretisch entwickelten Kategorien extrahiert werden (vgl. Mayring 2008, S. 89). Dementsprechend erfolgt eine Reduktion und Zusammenfassung des Datenmaterials. Die wesentlichen Inhalte bleiben dabei erhalten, sodass die Interpretation des Textes innerhalb seines Kontextes vorgenommen werden kann.

Die Auswertung der Daten erfolgt anhand des Transkripts, welches im Anschluss an das Gespräch angefertigt wird. Dieses wird auf Grundlage des einfachen Transkriptionssystems von Dresing und Pehl erstellt (vgl. Dresing / Pehl 2013). Danach erfolgt eine weitestgehend wörtliche Transkription ohne Wortverschleifungen und nichtverbale Äußerungen. Zudem wurden grammatikalische Korrekturen zu Gunsten der Lesbarkeit vorgenommen. Ein höherer Detailgrad der Transkription ist für die Auswertung nicht relevant. Wie Sie bereits feststellen konnten, befindet sich das vollständige Interviewtranskript am Anfang dieses Artikels.

Schlussfolgernd ist das qualitative Forschungsdesign dieser Arbeit durch ein theorie- und regelgeleitetes, methodisch kontrolliertes Verfahren geprägt. Die theoretischen Vorüberlegungen fördern den Erhebungsprozess zur Rekonstruktion des Wissens, welches zur Beantwortung der Forschungsfrage benötigt wird. Die systematische Auswertung mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse entnimmt dem Datenmaterial die wesentlichen Informationen, welche für die anschließende Interpretation der Ergebnisse verwendet werden. Die folgende Grafik fasst das methodische Vorgehen dieser Arbeit abschließend zusammen.

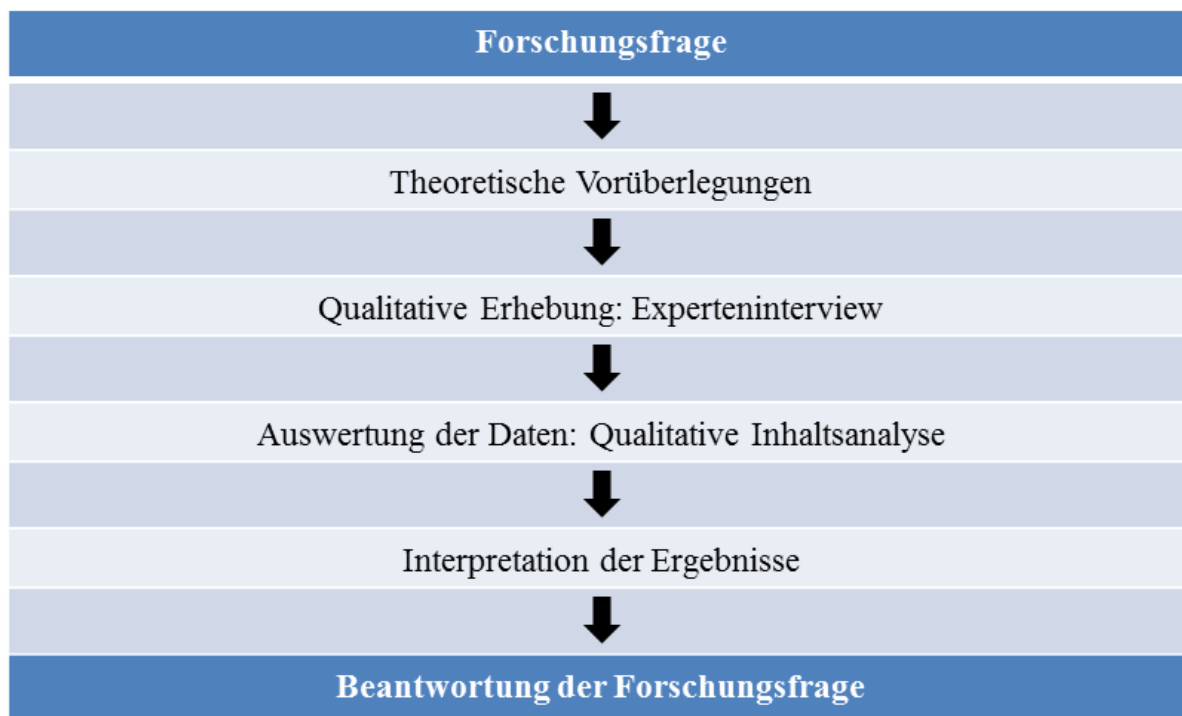


Abbildung 3: Methodisches Vorgehen, eigene Darstellung

Zur Sicherstellung eines ebenfalls strukturierten Vorgehens bei der Deutung der Ergebnisse, wird im folgenden Kapitel das Interpretationsverfahren näher erläutert.

5 Interpretation der Ergebnisse

Durch die Interpretation der Ergebnisse werden potenzielle didaktische Anknüpfungspunkte für die Methode der Systemischen Strukturaufstellung in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung dargestellt. Die Interpretation wird dabei keine konkreten Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht aufzeigen, sondern findet auf einer abstrakt-analytischen Ebene statt. Die Implementierung der Methode in konkrete Lehr-Lern-Arrangements würde den Rahmen dieser explorativen Arbeit überschreiten.

Vielmehr soll die Methode der Systemischen Strukturaufstellung, die bestimmte didaktische Grundsätze beinhaltet, auf ihre Anschlussfähigkeit an die signifikanten Orientierungspunkte der betriebswirtschaftlich/kaufmännischen Bildung im Lernfeldkonzept untersucht werden. Im Verlauf dieser Arbeit wurde dargestellt, dass die didaktische Grundkonstitution dieses Bildungsbereichs mit dem Prinzip der Handlungsorientierung besonders viele didaktisch-methodische Freiräume zulässt. Inwieweit sich dieser Eindruck wissenschaftlich bestätigen lässt, soll in der Interpretation geklärt werden.

Um die Interpretation möglichst umfassend zu strukturieren wird ein dreidimensionales Raster herangezogen.

Die nachfolgende Grafik erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll dem Leser einen prägnanten Überblick über die Merkmalsdimensionen geben, anhand derer die Interpretation der Ergebnisse erfolgt.

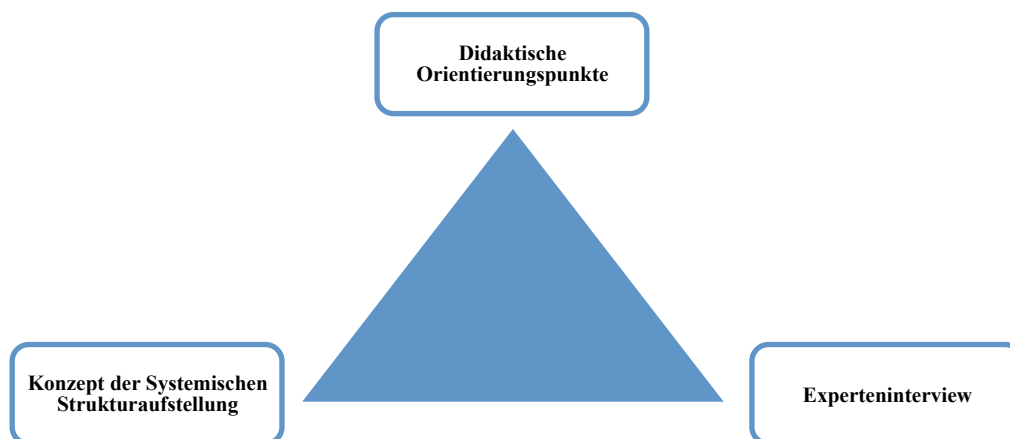


Abbildung 4: Interpretationsverfahren, eigene Darstellung

Die Interpretation erfolgt zum einen entlang der sechs herausgearbeiteten Orientierungspunkte in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung, welche aus den vorgestellten Qualitätskriterien und didaktischen Prinzipien bestehen (vgl. Kapitel 2.).

Die zweite Dimension umfasst das theoretische Konzept der Systemischen Strukturaufstellung, welches in dieser Arbeit ebenfalls ausführlich dargestellt wurde. Ausgehend von den konzeptionellen Ausführungen fließen die Bezugspunkte, welche für die Untersuchung der didaktischen Anschlussfähigkeit relevant sind, in die Interpretation mit ein (vgl. Kapitel 3.)

Die dritte Dimension besteht aus dem Experteninterview. Das Fachwissen und die Erfahrungen des Experten fließen in Form der dargelegten Extraktionsergebnisse in die Interpretation mit ein. Neben dem vorgestellten Dreischritt wird die Interpretation durch Unterkategorien präzisiert.

Ausgehend von den didaktischen Orientierungspunkten werden in jedem der Abschnitte die signifikanten didaktischen Merkmale in Form von Unterkategorien hervorgehoben. Die Unterkategorien lassen sich aus den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit ableiten und sind nach ihrer Plausibilität ausgewählt.

Um eine sachlogische Struktur zu gewährleisten, erfolgt die Interpretation in drei aufeinanderfolgenden Schritten. Im ersten Schritt werden potenzielle **Überschneidungen** zwischen den didaktischen Orientierungspunkten, den konzeptionellen Ausführungen der Systemischen Strukturaufstellung und den Ergebnissen des Experteninterviews identifiziert. Im zweiten Schritt werden mögliche **Herausforderungen** herausgearbeitet. Abschließend folgt eine zusammenfassende Diskussion, in welcher die **Perspektiven** der Methode der Systemischen Strukturaufstellung in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung aufgezeigt werden.

5.1 Überschneidungen

5.1.1 Überschneidungen zur Multiperspektivität

Die betriebswirtschaftliche/kaufmännische Bildung zeichnet sich durch Qualitätskriterien aus, die zu Beginn der Arbeit theoretisch vorgestellt wurden. Im Kontext der didaktischen Ausgestaltung der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung dienen diese Kriterien als grundlegender Gestaltungsrahmen, um den gewünschten Bildungsauftrag zu gewährleisten. Die herausgebildete Annahme, dass die Systemische Strukturaufstellung mit dem Qualitäts-

merkmal der Multiperspektivität vereinbar sein könnte, soll in diesem Abschnitt näher untersucht werden. Dazu werden theoretische Bezüge zum genannten Merkmal mit praxisorientierten Aussagen des Experten Müller Christ (2014) verknüpft und theoretisch eingebettet:

Die Multiperspektivität steht für ein Schlüsselement im betriebswirtschaftlich/ kaufmännischen Bildungsbereich. Schließlich lässt sich die Forderung der KMK nach systemisch vernetzten Denkstrukturen nur durch eine multiperspektivische und interdisziplinäre Unterrichtsgestaltung erfüllen. In diesem Punkt liefert die KMK einen zukunftsorientierten Ansatz, der von dem Experten inhaltlich gestützt wird. Müller-Christ (2014) sieht im systemischen Denken eine Zukunftskompetenz, die es ermöglicht, vom linearen Ursachen-Wirkungs-Denken wegzukommen, um private, berufliche und soziale Probleme der Zukunft bewältigen zu können.

„Das oberste Ziel der Bildung sollte es sein, dieses einfache, stark antrainierte Denken in Form von Ursache und Wirkung zu überwinden“ (Müller-Christ 2014, Experteninterview).

Die rationalen **Denkmuster** gelten als überholt (vgl. dazu Kahneman 2012). Emotionen und subjektive Empfindungen haben einen großen Einfluss auf unsere Denkweisen. Die Multiperspektivität versucht diesen Aspekt zu berücksichtigen, indem Abstand vom rationalen Menschenbild der Neoklassik genommen wird. Die Lernenden sollen auch mit Blick auf ihre Denkmuster ganzheitlich und mehrdimensional betrachtet werden und gemäß ihrer Konstitutionen in die Lernprozesse eingebunden werden. In diesem Zusammenhang fordert Müller-Christ (2014) Methoden, die nicht nur den Intellekt ansprechen, sondern auch Emotionen und Intuitionen schulen, um alle Schüler „abzuholen“ (vgl. Müller-Christ 2014, Experteninterview). Die Systemische Strukturaufstellung liefert im Rahmen der repräsentierenden Wahrnehmung andere Formen des Denkens. Die Aufstellung lebt von Entscheidungen, die auf Empfindungen und Gefühlen beruhen. Demzufolge verändern sich die Körperempfindungen der repräsentierenden Personen in Übereinstimmung mit den Beziehungsstrukturen des dargestellten Systems.

Auch die Forderung nach systemisch vernetzten Denkstrukturen umschließt das multiperspektivische Argumentationsraster. Demnach agieren Individuen in sozialen Systemen, die gesellschaftlich, politisch und kulturell geprägt sind. Folglich müssen Probleme immer im systemischen Gesamtzusammenhang betrachtet werden. Aus diesem Grund werden Inhalte im Kontext **verschiedener sozialwissenschaftlicher** Bereiche betrachtet, die in einer Aufstellungsform beliebig als Elemente bzw. Orte eingefügt werden können. Hierfür eignen sich die gro-

Ben Ausgestaltungsmöglichkeiten der grundlegenden Systemischen Strukturaufstellungen in besonderem Maße. Die Aufstellungsformen können jederzeit an die geforderten Bedürfnisse angepasst werden, sodass eine Abbildung des gesamt sozialwissenschaftlichen Kontextes möglich ist. Gegebenenfalls können die oftmals konträr wirkenden Sozialwissenschaften aus Ökonomie und Ökologie in eine Aufstellungsform einfließen, um die Erkenntnisstruktur zu beeinflussen.

Des Weiteren lassen sich im Rahmen der Systemischen Strukturaufstellung unterschiedliche Blickwinkel einnehmen. Hierbei wirkt das Problem aus den unterschiedlichen **Perspektiven** anders, obwohl im Grunde genommen dasselbe Problem besteht.

Müller-Christ (2014) verweist in diesem Zusammenhang auf eine Praxiserfahrung, in der ein Aufstellungsteilnehmer die Perspektive des Eigentümers eingenommen hat (vgl. Müller-Christ 2014, Experteninterview) In diesem Zusammenhang spielt es keine Rolle, ob der Repräsentant das System kennt oder Teil von ihm ist. Schließlich gelingt es aufgrund der zuvor erwähnten systemischen Resonanz, dass sich fremde Personen an geeigneten Positionen in der Aufstellung „resonant“ zur Beziehungsstruktur des betrachteten Systems verhalten. Folglich können beliebig viele Perspektiven eingenommen werden, um das Problem multiperspektivisch betrachten zu können.

In den zwei genannten Anknüpfungspunkten der sozialwissenschaftlichen und perspektivischen Betrachtung vereinen sich die Grundvorstellungen der Multiperspektivität und die der Systemischen Strukturaufstellung im Prinzip der gesellschaftlichen systemischen Kompetenz (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass es durch die Systemische Strukturaufstellung gelingt, die gesellschaftlichen Probleme besser einzuordnen. Es ist nicht immer von Bedeutung, neue, innovative Lösungen von Problemen zu finden. Oftmals genügt es, wenn Probleme in konkrete Kontexte eingebettet werden können, um den Verständnisprozess zu fördern bzw. zu verfestigen (vgl. ebd.).

Die **gesellschaftskritische Auseinandersetzung** ist ein anderer Themenbereich im multiperspektivischen Diskurs. Demzufolge vermeidet das Lernen im gesamtsozialwissenschaftlichen Kontext eine Instrumentalisierung der Lernenden und ermöglicht sozialkritische Denkweisen.

„Prinzipiell kann man mit der Methode gut an Themen arbeiten, die man auch kontrovers diskutieren kann und bei denen bisher nur an der Oberfläche gekratzt wurde.“ (Müller-Christ 2014, Experteninterview)

Gemeint sind in diesem Zusammenhang die großen Themen im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs wie Ethik, Nachhaltigkeit oder Gesundheit (vgl. ebd.). Diese großen Ideen verbindet eine unzureichende gesellschaftliche Akzeptanz. Folglich benötigt es junge Menschen, die ihre Entscheidungen nicht nur an zurzeit bestehenden gesellschaftlichen Normen ausrichten, sondern zukunftsweisende Themen kritisch in ihre Überlegungen einbeziehen.

Müller-Christ (2014) sieht in diesem Zusammenhang eine Stärke der Systemischen Strukturaufstellung: Über den systemischen Weg des Querdenkens³ können neue Zugänge für besondere Fragestellungen geschaffen werden, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, ohne den kritischen Blick auf vorherrschende Strukturen zu verlieren. Mit dem Blick auf die kaufmännische Ausbildung in der Berufsschule können durch die Systemische Strukturaufstellung weitere Fähigkeiten für zukunftsorientiertes Wirtschaften in Unternehmungen geliefert werden. Durch die vielfältigen Sichtweisen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten, wird ein sozio-ökonomisches Know-How geschaffen, welches das innovative ökonomische Handeln unterstützt.

Der vorangegangene Abschnitt hat aufgezeigt, dass es viele Überschneidungspunkte zwischen dem Qualitätsmerkmal der Multiperspektivität und der Methode der Systemischen Strukturaufstellung gibt. Zusammenfassend lassen sich die zielgruppenorientierten Denkweisen, die Eingliederung verschiedener Sozialwissenschaften, die mehrperspektivische Problembetrachtung und die kritische Auseinandersetzung in kontroversen Themengebieten festhalten.

Zum Abschluss soll noch einmal deutlich gemacht werden, dass Multiperspektivität nicht nur für unterschiedliche Blickwinkel und verschiedene Denkweisen steht, sondern noch viel elementarer behandelt werden kann. Grundsätzlich geht es um das Überwinden von Grenzen und das Erforschen neuer Herangehensweisen. In Anlehnung an die theoretischen Aspekte der Zeichensprache (vgl. Abschnitt 3.1.2) ergänzt Arist von Schlippe (2000), ein Virtuose auf dem Gebiet der Aufstellungen, diesen Sachverhalt sehr prägnant: Er sieht die Menschen gefangen in ihren individuellen Wirklichkeiten, die durch „sprachliche Gebäude“ zur Scheinobjektivität verdammt sind. Die systemische Denkweise ermöglicht einen Ausweg, um den durch Sprache geschaffenen Wirklichkeiten zu entkommen. Verfestigte Probleme, Störungen oder Krankheiten im System, die in rein sprachlichen Modellen als unüberwindbar angesehen werden, wirken in diesem Zuge oftmals weniger verfestigt und ausweglos. Folglich um-

³ In Anlehnung an den Begriff des Querdenkens in: Varga von Kibéd, M. (2000): Ganz im Gegenteil. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg.

schreibt von Schlippe (2000) einen Weg, unserer individuell erzeugten Welt, in der immer das Gleiche passiert, neue Impulse zu geben, sodass kreativere Wege möglich werden (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2000, S. 12 ff). Im Kern wird hier der zentrale Grundgedanke der Multiperspektivität betrachtet. Demnach sollten neue Perspektiven aufgezeigt werden, um verfestigte Strukturen überwinden und gedanklichen Freiraum ermöglichen zu können.

5.1.2 Überschneidungen zur Problemorientierung

Im folgenden Analyseabschnitt werden die Methode der Systemischen Strukturaufstellung als ein problemorientierter Ansatz und die didaktischen Orientierungspunkte in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung auf ihre Überschneidungen hin untersucht. Wie im zweiten Kapitel ausführlich dargestellt wurde, ist die Problemorientierung ein fundamentales Merkmal der Handlungsorientierung. Im Lernfeldkonzept spielt sie bei der Gestaltung beruflicher Lehr-Lernsituationen als didaktisches Qualitätskriterium eine große Rolle. Im problemorientierten Unterricht im Lernfeldkonzept erwerben die Schüler und Schülerinnen betriebswirtschaftliches/ kaufmännisches Wissen, um eine wahrgenommene Problemstellung zu bearbeiten und zu lösen.

Ein grundlegendes Merkmal des problemorientierten Ansatzes ist, dass eine **Problemstellung als Ausgangspunkt des Lernprozesses** dient. Müller-Christ (2014) betont, dass sich die Methode der Systemischen Strukturaufstellung in hohem Maße dazu eignet, eine bestimmte Problemstellung zu visualisieren und zu bearbeiten.

Er verweist darauf, dass das Wort Problemstellung den Begriff des Stellens schon beinhaltet. Eine bestimmte Problemlage wird sich demnach von den Lernenden ganz intuitiv durch räumliches Denken vorgestellt. In der Aufstellung werden dann die Bilder im Kopf der Lernenden zu Bildern im Raum.

Durch die Visualisierung im Rahmen der Aufstellung werden kognitive Prozesse, aber auch intuitive und emotionale Prozesse in Gang gesetzt. Im Sinne des problemorientierten Lernens ist das intuitive Handeln der aufgestellten Repräsentanten im Verlauf der Aufstellung durch ein intrinsisches **Streben nach Adaption** bedingt.

Ein weiterer Aspekt der Aufstellungsmethode und ein potenzieller Anknüpfungspunkt an das Qualitätskriterium der Problemorientierung ist die Tatsache, dass die Methode der Aufstellung die Teilnehmenden emotional anspricht. Nach Müller-Christ (2014) empfindet ein Teilnehmer viel Empathie für das Element, in dessen Wahrnehmung er steht, und lernt dessen Probleme kennen. Wird die aufgestellte Person im Prozess der Aufstellung zum Wahrneh-

mungsorgan für das Mitglied eines fremden Systems, nimmt diese aufgestellte Person auch die Empfindungen, Haltungen und Emotionen des Fremden ein. Das zentrale Phänomen der repräsentierenden Wahrnehmung trägt dazu bei, dass die Probleme fremder sozialer Systeme als relevante gesellschaftliche Problemstellungen anerkannt werden. Außerdem werden die gezeigten Bilder und die damit verbundenen Problemlagen sehr lange erinnert.

Im Lernfeldkonzept soll den Lernenden der Zugang zu einer echten **Betroffenheit** ermöglicht werden. Um eine Problemstellung als relevant für die Gesellschaft zu erkennen, spielt auch in der Didaktik die Empathiefähigkeit der Lernenden eine entscheidende Rolle.

Gesellschaftliche und ökonomische Problemlösungen entstehen in einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess. Ein Aushandlungsprozess, der durch die Beziehungsstrukturen verschiedener gesellschaftlicher Interessensgruppen geprägt ist. Die Simulation und Modifikation dieser Beziehungsmuster ist eine große Stärke der Systemischen Strukturaufstellung. Durch die Modifikation der Beziehungsmuster ist es ebenso möglich Veränderungsprozesse in der Aufstellung zu visualisieren und nachzuvollziehen. Dies ist bei der Betrachtung besonders sinnvoll, da ökonomische und gesellschaftliche Problemstellungen nicht fest vorgegeben sind, sondern sich mit der Zeit verändern können. Mit Hilfe der Methode der Systemischen Strukturaufstellung lassen sich nicht nur der „Ist-Zustand“ visualisieren, sie bietet sogar das Potenzial die Strukturen, aus denen das Problem entstanden ist, kritisch zu beleuchten und zu verändern. Um vorhandene **Problemstrukturen** besser zu durchschauen, bietet sich die Methode der Problemaufstellung als Form der Systemischen Strukturaufstellung besonders an.

Die Lernenden können als Repräsentanten ganz verschiedene Rollen in einem System einnehmen. Die Fähigkeit, eine Problemstellung aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, wird im Analyseabschnitt zur Multiperspektivität näher erläutert und gehört nach Müller-Christ (2014) zu einer systemischen Kompetenz. Grundsätzlich ist die systemische Kompetenz für Müller-Christ die Kompetenz der Zukunft.

„das Problem hat nicht immer diese eine Erscheinungsform und deshalb kenne ich auch nicht automatisch die Lösung dafür.“ (Müller-Christ 2014, Experteninterview)

Das Ziel der Bildung muss es sein, dieses vereinfachte Denken in Form von Ursache-Wirkung zu überwinden. Komplexe ökonomische Problemstellungen lassen sich mit dieser eingeschränkten Sichtweise nicht lösen und führen in der beruflichen Praxis nicht mehr zu dem gewünschten Erfolg.

„Es ist im Prinzip eine Methode, um die Theorie zur Lösung eines Problems praxisorientiert zu finden“ (Müller-Christ 2014, Experteninterview).

Darüber hinaus betont Müller-Christ, dass die Lernenden in der Aufstellung schnell erkennen, welches Wissen sie brauchen, um ein wahrgenommenes Problem zu lösen. Fachtheoretisches Wissen wird nicht einfach wiedergegeben, sondern von den Lernenden angewendet, um eine Problemstellung zu lösen. Die Möglichkeit **fachtheoretische Inhalte im Prozess der Problemlösung anzuwenden** ist demnach ein entscheidendes Merkmal für die Anschlussfähigkeit der Methode an das Prinzip der Problemorientierung. Ist das notwendige Wissen für die Problemlösung identifiziert, können die Lernenden in der Theorie nach den benötigten fachtheoretischen Inhalten suchen. Im Kontext der Systemischen Strukturaufstellung wird davon ausgegangen, dass notwendiges Wissen, um ein Problem zu lösen, immer schon vorhanden ist. Dass Wissen vorhanden ist, bedeutet jedoch nicht, dass es auch vom System abgerufen werden kann. Wenn die Lernenden dann die Theorie zur Lösung der Problemstellung finden, ist Müller-Christ (2014) der Überzeugung, dass der Lerneffekt durch die Orientierung an der „Problem(auf)-stellung“ deutlich größer ist als bei weniger problemorientierten Methoden. Weiterhin fällt es den Lernenden leichter, die theoretische Problemlösung in einen Gesamtkontext einzuordnen. Die systemische Arbeit in der Aufstellung kann die Lernenden unterstützen, theoretisches Wissen in einen praktischen Handlungszusammenhang zu bringen. Dies ist umso bedeutsamer, da die Fachkompetenz der Lernenden in beruflichen Handlungssituationen, Wissen zielgerichtet und problemlösend einzusetzen, eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche und verantwortungsvolle Mitgestaltung der Arbeitswelt ist. Laut Müller-Christ (2014) gelingt es mit Hilfe der Aufstellung theoretisches „Trockenschwimmen“ zu vermeiden. Die Ausführungen zur Systemischen Strukturaufstellung lassen sich demnach mit dem Prinzip der Problemorientierung verknüpfen und überschneiden sich mit der Zielsetzung des Lernfeldkonzepts. Denn, wie zu Beginn des Analyseabschnitts bereits dargestellt, soll auch im Lernfeldkonzept die bloße Reproduktion fachtheoretischer Inhalte vermieden werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Methode der Systemischen Strukturaufstellung dem Prinzip der Problemorientierung in hohem Maße genügt. Die identifizierten didaktisch-methodischen Anknüpfungspunkte werden durch das Experteninterview noch unterstrichen. Für Müller-Christ (2014) ist das Lernen am Prozess der Problemlösung in der Aufstellungsarbeit ein zentrales Merkmal. Die Methode ist nicht nur Ausdruck des räumlichen Denkens der

Lernenden, sondern diese haben darüber hinaus die Möglichkeit, dieses Bild eigenständig zu gestalten und zu verändern.

5.1.3 Überschneidungen zur Situationsorientierung

Aus den theoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich der Situationsorientierung wurde herausgearbeitet, dass die Integration beruflicher Handlungssituationen in den Unterricht ein wichtiges Qualitätsmerkmal der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung darstellt. Die Einbindung der **Arbeits- und Geschäftsprozesse** der betrieblichen Handlungsfelder stellt den Ausgangspunkt für die Umsetzung des Situationsprinzips dar. Dadurch können die verschiedenen betriebswirtschaftlichen Funktionsbereiche in den Lernprozessen mitberücksichtigt werden, um ein ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis bei den Lernenden zu entwickeln. Zudem müssen auch sozio-ökonomische Aspekte aufgegriffen werden, um den Lernenden auch die reflektierte Auseinandersetzung mit normativen Fragestellungen zu ermöglichen. Aus diesem Grund ist zu prüfen, ob mit Hilfe Systemischer Strukturaufstellungen die Umsetzung der an den Prozessen orientierten Variante des Situationsprinzips erfolgen kann.

Nach Aussage von Müller-Christ (2014) ist eine systemische Visualisierung für nahezu jeden Sachverhalt möglich, sofern die entsprechenden Inhalte dem Leiter der Aufstellung bekannt sind und er diese visuell in ein eigenes Bild abstrahieren kann. Die Visualisierungsmethode kann bei jedem Sachverhalt erfolgen, bei welchem das Zusammenspiel verschiedener Teile erklärt werden soll. Folglich können sowohl ganze Organisationen, Abteilungen, Funktionsbereiche als auch die für die Situationsorientierung entscheidenden Unternehmensprozesse mit Hilfe der Methode im Unterricht abgebildet werden. Auch die Autoren Sparrer und Varga von Kibéd (2011) weisen darauf hin, dass aufgrund der konzeptionellen Beschaffenheit von Systemischen Strukturaufstellungen jede Art von Systemen untersucht werden kann (vgl. Kapitel 3).

Die Visualisierung der Sachverhalte mit Hilfe der Methode übertrifft dabei die Möglichkeiten konventioneller Darstellungsformen. Das Erfassen des Sachverhaltes erfolgt nicht „zweidimensional“ anhand von Texten oder Folien, sondern „dreidimensional“ und ein Stück weit abstrahiert. Dies ermöglicht den Lernenden nicht nur operative Arbeitsschritte zu betrachten, sondern die **Gesamtvernetzung der Funktionsbereiche** zu erkennen. Selbst komplexe Funktionen und Prozesse können auf diesem Wege veranschaulicht werden.

Dementsprechend kann die Methode auch dazu beitragen, den Grenzen der Situationsorientierung entgegenzuwirken. Nach Tramm (2010) verfehlt die „[...] Prozessbetrachtung in Analogie zum Arbeitsprozesskonzept in ihrer Beschränkung auf die Ebene der operativen Sachbearbeitung systematisch den strategischen und normativen Horizont kaufmännischer Tätigkeit und reproduziert damit ein Modell vertikaler Arbeitsteilung, das mit der Geschäftsprozessorientierung im Sinne der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie gerade überwunden werden soll.“ (Zitat von Tade Tramm in: Wilbers 2010, S. 45). Demzufolge darf es keine Beschränkung auf operative Sachbearbeitung geben, da dies den Anforderungen der kaufmännischen Bildung nicht gerecht werden würde. Es müssen auch **normativ-ethische** und **strategische** Hintergründe in der Prozessbetrachtung berücksichtigt werden, um den Lernenden die Systemischen Zusammenhänge zu verdeutlichen (vgl. Wilbers 2010, S. 46). Systemische Strukturaufstellungen gehen über die vertikale Darstellungsebene hinaus und ermöglichen die Repräsentation einzelner Systemelemente aus unterschiedlichen Perspektiven sowie Kontexten (vgl. dazu auch Abschnitt 5.1.1). Zudem fördert die Methode die kontroverse Mehrdeutigkeit von Systemen, sodass während der Aufstellung unterschiedliche Ebenen mitwirken können, welche im Zuge konventioneller Unterrichtsprozesse möglicherweise keine Beachtung finden würden. Dies wird durch das Auftreten mehrere Strukturebenen während der Aufstellung ermöglicht, mit deren Hilfe auch systemübergreifende Aspekte mitberücksichtigt werden können. Dadurch lassen sich auch Mehrebenensysteme visualisieren und greifbar machen, welche für die kaufmännische Prozessbetrachtung von entscheidender Bedeutung sind.

Ferner lassen sich auch abstrakte Entitäten, wie z.B. das Gewinnprinzip, die Effizienz oder Nachhaltigkeitsaspekte, mit Hilfe der Methode aufstellen. Dadurch können auch die normativ-ethischen und strategischen Aspekte mitberücksichtigt werden, um den Forderungen nach einer sozio-ökonomischen Bildung gerecht zu werden. Nach Müller-Christ (2014) sind insbesondere ethische Fragestellungen für die Arbeit mit Systemischen Strukturaufstellungen prädestiniert. Infolgedessen besteht die Möglichkeit, Situationen und Prozesse aus der beruflichen Handlungswelt nicht nur darzustellen, sondern diese auch auf ihre Wertigkeit bzw. zukünftige Gültigkeit zu hinterfragen. Auf diese Weise werden die bildlich visualisierten Situationen weiterentwickelt. Damit knüpft die Systemische Strukturaufstellung auch an die **antizipierende Didaktik** als Variante des Situationsprinzips an. Diese versucht die beruflichen Handlungssituationen weiterzuentwickeln, um Konfrontationen mit zukünftigen Situationen vorwegzunehmen, denen der einzelne Lernende in seinem weiteren Berufsleben begegnen wird (vgl. Wilbers 2010, S. 41).

Die Bewältigung zukünftiger beruflicher Handlungssituationen wird auch von den Erfahrungen unterstützt, welche die Lernenden bereits erworben haben. Im Hinblick auf die dafür notwendige Gestaltung von **erfahrungsorientierten** Lehr-Lern-Arrangements lassen sich ebenfalls Anknüpfungspunkte identifizieren. Wie bereits aufgezeigt wurde, erfordert der Erwerb von Erfahrungen die **aktive und reflexive Auseinandersetzung mit den Erlebnissen** und deren Symbolisierung durch die SuS. Im Hinblick auf die Systemische Strukturaufstellung betonen Sparrer und Varga von Kibéd (2011) in ihren Ausführungen die Wichtigkeit der aktiven Beteiligung der Teilnehmer. Nur wenn ein Prozess stattfindet, können Veränderungen durch Erfahrungen erreicht werden (vgl. Daimler 2008, S. 22).

Die Lehrerfahrungen von Müller-Christ (2014) haben gezeigt, dass die Lernenden sich sehr schnell auf den aktiven Prozess einlassen und diesen regelrecht einfordern. Das Arbeiten mit Aufstellungsverfahren ist somit von einem Prozesscharakter geprägt, der mitunter auch zu Veränderungen in den Systemen führt. Diese erarbeiten sich die Lernenden selbstständig und reflektiv, da sie die bestehenden Strukturen nach ihren Vorstellungen modifizieren. Auf diese Weise werden die entscheidenden Aspekte des erfahrungsorientierten Lernens durch die Methode erfüllt: Zum einen werden die Lernenden dazu gebracht, sich proaktiv auf die Prozessarbeit einzulassen. Zum anderen können sie ihre Erfahrungen im Nachgespräch reflektieren und somit auf ihre Wertigkeit überprüfen, um Erkenntnisse für die Bewältigung zukünftiger Handlungssituationen zu erlangen.

Schlussfolgernd kann sowohl der Situationsbezug als auch die Anknüpfung an erfahrungsorientierte Lernprozesse durch den Einsatz Systemischer Strukturaufstellungen in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung gewährleistet werden. Darüber hinaus kann die Methode einen wertvollen Beitrag dazu leisten, das eingangs skizzierte Spannungsfeld zwischen der Fach- und Handlungssystematik zu überwinden. In Kapitel 5.3.4 wird dieser Aspekt weiterführend untersucht.

5.1.4 Überschneidungen zur Maieutik

Im didaktischen Prinzip der Maieutik sind verschiedene Leitgedanken zur Unterrichtsgestaltung enthalten. Diese Leitgedanken werden im Rahmen des nächsten Analyseabschnitts erneut aufgegriffen und mit der Systemischen Strukturaufstellung verknüpft.

In Kontext der Maieutik wird von einem didaktischen Prinzip ausgegangen, welches das Bild vom Lernenden grundlegend auf den Kopf stellt. Wie bereits angesprochen führen nicht Instruktionen durch die Lehrenden, sondern selbstständige Lernprozesse der Lernenden zum

gewünschten Bildungserfolg (vgl. dazu Kapitel 2.3.1.). Folglich werden die Ressourcen, die für einen Lernprozess notwendig sind, eher dem Lernenden als dem Lehrenden zugesprochen. Der Lernende rückt in das Zentrum aller didaktischen Überlegungen. Nach dem maieutischen Prinzip geht es nicht um Belehrung, sondern um **Freilegung von vorhandenem Wissen**, um selbstreferentielle Prozesse auszulösen. Diese didaktische Grundannahme ist hoch anschlussfähig mit dem zugrunde liegenden Menschenbild der Systemischen Strukturaufstellung. Wie in Abschnitt 3.1. zu den theoretischen Bezügen der Aufstellungsmethode bereits erarbeitet wurde, basieren alle Aufstellungsformen auf einem besonderen Menschenbild. Dieses Menschenbild unterliegt dem bereits erläuterten ganzheitlichen Wachstumsmodell. Es konkretisiert sich in einem Menschen, der nicht als leere Hülse, die es zu befüllen gilt, betrachtet wird, sondern als ein Individuum mit besonderen Potentialen. Ein Anliegen der Aufstellungsmethode ist es, diese individuellen Potentiale frei zu legen, um sie für weitere Erkenntnisprozesse zu nutzen. Somit wird durch die Methode der Systemischen Strukturaufstellung Rücksicht auf den subjektorientierten Ansatz genommen, der durch das didaktische Prinzip der Maieutik zum Ausdruck kommt.

Ausgehend von den Ressourcen des Individuums verlangt das maieutische Vorgehen die Entwicklung von **neuen Wissensstrukturen**. Dieser subjektive Lernprozess basiert auf konstruktivistischen Grundannahmen, die ein autopoietisches System in Anlehnung an Maturana (1985) zugrunde legen. Demnach ist jedes Individuum als System anzusehen, das sich in einem fortschreitenden Lernprozess befindet und jederzeit nach Anschlussfähigkeit sucht. Hierbei liefert das systemische Vorgehen großes Anknüpfungspotential. Schließlich sichert die vierte Grundannahme unter dem Prinzip des Fähigkeitsvorrangs den Zugang und die Erweiterung vorhandener Wissensressourcen. Demzufolge impliziert das Prinzip des Fähigkeitsvorrangs die Wertschätzung der Kompetenzen und Fähigkeiten der einzelnen Systemmitglieder. Hierdurch werden die Einzelnen motiviert, die individuellen Fähigkeiten durch Aus- und Weiterbildung stetig auszubauen. Außerdem fordert die konstruktivistische Denkweise der Maieutik aporetische Situationen, um Wissenskrisen zu erzeugen, die neue Wissensstrukturen zur Folge haben. Diese Wissenskrisen entstehen durch Wechselwirkungen zwischen dem Beobachter und der angenommenen Wirklichkeit.

Eine Systemaufstellung kann aporetische Situationen herbeiführen, da sie Aspekte der angenommenen Wirklichkeit aufzeigen kann, die in traditionellen Methoden tabuisiert oder nicht deutlich gemacht werden. Hierdurch entstehen neue Sichtweisen, die Krisen auslösen und im Regelfall Reframingprozesse nach sich ziehen. Deutlich wird in diesem Zusammenhang der

kritische Blick auf die Wirklichkeit, der im maieutischen Prinzip verwurzelt ist und im weiteren Verlauf näher analysiert wird.

Wie bereits erwähnt, entstehen die geforderten Wissenskrisen durch das kritische **Hinterfragen individueller Wirklichkeiten**. Im Kontext der Maieutik soll der Lehrende dazu beitragen, dass individuelle Wirklichkeiten brüchig erscheinen und dadurch neue Denkstrukturen benötigt werden. Im vorangegangenen Kapitel zur Maieutik wurde exemplarisch auf die Methode des sokratischen Gesprächs verwiesen, die Widersprüche und Konflikte in bestehenden Sichtweisen hervorrufen kann. Dieser Zusammenhang gewinnt an Gestaltungsspielraum, wenn die Konstruktion der individuellen Wirklichkeiten noch einmal kritisch hinterfragt wird. Reicht ein sokratisches Gespräch, um individuelle Wirklichkeiten substantiell aufzulösen, oder benötigt es gegebenenfalls systemische Theorien, um dem konstruktivistischen Anspruch gerecht zu werden? Hierzu ermöglicht ein Einblick in bereits erläuterte Wirklichkeitstheorien neue Antworten. Die theoretischen Arbeiten zur Systemischen Strukturaufstellung unter Kapitel 3.1. haben ergeben, dass die individuelle Wirklichkeit nicht losgelöst vom sozialen Kontext betrachtet werden kann. Der Prozess des Erkennens und Konstruierens von Wirklichkeiten ist immer im gemeinschaftlichen Kontext zu verstehen und kann weniger als solipsistischer Prozess angesehen werden. Natürlich lassen sich Wissenskrisen auch durch nicht systemische Verfahren auslösen, aber liefern die genannten Erkenntnisse aus der Systemtheorie nicht ein enormes Anknüpfungspotential für die Systemische Strukturaufstellung? Ist es nicht viel effektiver die individuelle Wirklichkeit zu beeinflussen, wenn grundlegende Konstruktionsprozesse der Individuen berücksichtigt werden? Infolgedessen wird der Systemischen Strukturaufstellung großes Potential angerechnet. Schließlich werden in einer Aufstellung die sozialen Zusammenhänge berücksichtigt, die zur Konstruktion von Wirklichkeiten beitragen. Demzufolge können die Wechselwirkungen zwischen der angenommenen Wirklichkeit des Beobachters und Widersprüche des äußeren Systems ganzheitlich kommuniziert werden.

„*Wenn man ein Element verändert, reagieren die anderen*“ (Müller Christ 2014, Experteninterview).

Der soeben genannte Anknüpfungspunkt zum Hinterfragen der individuellen Wirklichkeiten lässt sich kritisch diskutieren, wohingegen der nachfolgende Aspekt wesentlich eindeutiger ist. Hierfür wird der Grundsatz des **selbständigen Lernens**, der im theoretischen Kapitel zur Maieutik abgeleitet wurde, erläutert und im weiteren Verlauf auf sein Anknüpfungspotential im Kontext der Systemischen Strukturaufstellung untersucht. In Anlehnung an aktuelle bil-

dungstheoretische Vorstellungen sollen die Schülerinnen und Schüler zum selbständigen Lernen angeregt werden. Dabei liegt der Fokus auf konstruktivistischen Erkenntnissen, die jegliche Form von instruktiven Vorgehen gegenstandslos werden lassen. Die Lehrkraft tritt als Lernberater auf, der die Erkenntnisprozesse unterstützt. Nach dem maieutischen Prinzip ist der selbständige Lernprozess eingebettet in einen Kommunikationsprozess zwischen Lehrkraft und Lernenden. Die resultierende Selbsterkenntnis wird als reflexiver Akt im Kontext der sozialen Interaktion angesehen. Wie zuvor beschrieben, kann ein Kommunikationsprozess den Zugang zur individuellen Selbsterkenntnis liefern. (vgl. Kapitel 2.3.1.) Der Prozess zur Gewinnung von Erkenntnissen über die Welt vollzieht sich im Rahmen einer sozial-kommunikativen Abhandlung. An diesem Punkt lassen sich Anknüpfungsmerkmale zwischen Methode und didaktischem Prinzip identifizieren. Denn die Forderung nach individuellen Erkenntnisprozessen, die in sozialen Interaktionen durch Kommunikationsprozesse erreicht werden, liefert mehr Zugänge als augenscheinlich zu erwarten. Schließlich lassen sich für kommunikative Mitteilungsprozesse im Rahmen der verbalisierten Sprache Grenzen aufzeigen. Diese Grenzen können durch andere Formen der Kommunikation überwunden werden. Hieran anschließend liefert die Systemische Strukturaufstellung mit ihren theoretischen Bezügen zur Zeichensprache neue Potentiale. Mit Hilfe der Systemischen Strukturaufstellung lassen sich Wissenskontexte in den Kommunikationsprozess einbringen, die aufgrund der begrifflichen Beschränkung durch die Sprache in üblichen Verfahren unberücksichtigt bleiben. Dies führt zu einer individuellen Wahrnehmung der grenzenlosen Informationsfülle unserer Umwelt, sodass selbständige Erkenntnisprozesse unerwartete Ergebnisse liefern können.

„Erstens werden die falschen Inhalte herbeigeredet und zweitens kann man durch Reden nicht überzeugen. Wir haben noch gar nicht genau erkannt, wo das Problem liegt, und das, was wir erzählen, ist vollkommen banal“ (Müller-Christ 2014, Experteninterview).

Im Zentrum des selbständigen Lernens stehen Aufgaben, die handlungs- bzw. projektorientiert sind. Nach Unruh (2008) gehören Aufgaben, die im Rahmen einer selbständigen Recherche, eines Interviews oder einer Dokumentation durchgeführt werden zu dieser Kategorie (vgl. Unruh 2008, S. 20 ff). Diese forschungsorientierten Aufgabenstrukturen lassen sich mit den Rahmenbedingungen eines maieutischen Unterrichts verbinden, der durch sokratische Unterrichtsgestaltung zur selbständigen Produktion von Wissen anregen und Unerforschtes hervorbringen soll. Hierzu kann an dem Mehrebenenmodell der Systemischen Strukturaufstellung angeknüpft werden. Nach Müller-Christ (2014) ist erste Ebene als Visualisierungsebene anzusehen, in der abstrakte Inhalte dargestellt werden können. Erst im zweiten Schritt beginnt

der Prozess des selbständigen Lernens. Dabei führt ein forschungsorientiertes Lernen zu neuen Erkenntnissen, indem eine gemeinsame Frage auf individuelle Weise erfahrbar gemacht wird und im Anschluss gemeinsam interpretiert werden kann.

Zusammenfassend können die Anknüpfungspunkte der Systemischen Strukturaufstellung im didaktischen Prinzip der Maieutik auf einige prägnante Schlüsselbegriffe reduziert werden: Überschneidungspotential besteht aufgrund der grundlegenden Vereinbarkeit des subjektorientierten Ressourcenansatzes, mit der Methode. Außerdem, weil die Herangehensweisen zum Aufbau neuer Wissensstrukturen vereinbar sind. Darüber hinaus sollte der kritische Blick auf die Konstruktion der Wirklichkeit geworfen werden, welcher laut Prinzip gefordert und durch die Methode erreicht wird. Hinzu kommt der ganzheitliche Zugang zu selbständigen Lernprozessen, der durch die Methode der Systemischen Strukturaufstellung im Kontext neuer Kommunikationsformen erzeugt wird.

5.1.5 Überschneidungen zur Genetik

Das genetische Lernen, welches das Entstehen des Wissens nachvollziehen will, bildet einen didaktischen Grundpfeiler des Lernfeldkonzepts. Grundsätzlich lässt sich vom Genetischen ein enger Bezug zum problemlösenden Lernen herstellen. Demnach ist der Ausgangspunkt des genetischen Lernens eine bestimmte Handlungssituation, die eine Problemstellung beinhaltet. Die Förderung des problemlösenden Denkens und des eigenständigen Lernens wird in Bezug auf das Genetische als Merkmal der **produktiven Findigkeit** zusammengefasst.

Von dieser ursprünglichen Problemstellung aus kann der Lernende sein Wissen mit Hilfe sachlogischer Stufen und Gesetzmäßigkeiten überprüfen und nachvollziehen.

Nach Müller-Christ (2014) ist auch die Methode der systemischen Strukturaufstellung nach sachlogischen Stufen aufgebaut. Die verschiedenen Stufen der Aufstellung beschreibt er folgendermaßen: In einem ersten Schritt wird ein bestimmtes System visualisiert. Ob ein Anfangsbild als Orientierung vom Lehrenden vorgegeben wird oder die Lernenden dies gleich eigenständig tun, ist laut Müller-Christ stark von der Lehrsituation und den Erfahrungen des Lehrenden abhängig.

In einem zweiten Schritt gehen die Teilnehmenden dann von dem Bild in die Prozessarbeit und in die repräsentierende Wahrnehmung. Wie bei dem Prinzip der Problemorientierung geht es auch beim genetischen Lernen darum, bei den Lernenden eine echte Motivation und innere Zuwendung zu einer gesellschaftlichen und ökonomischen Problemstellung zu errei-

chen. Diese echte Motivation kann durch das bereits vorgestellte Phänomen der repräsentativen Wahrnehmung unterstützt werden.

In jedem Fall werden die Aufgestellten in der Aufstellungsarbeit selbst aktiv. Nach den vorgegebenen Elementen stellen sich die Teilnehmenden eigenständig auf und erklären ihr Tun anschließend. Die Aufgestellten können durch ihr eigenes Handeln ein Bild erschaffen und gleichzeitig nachvollziehen, wie das Bild entstanden ist und wie sich die Elemente zueinander verhalten. Die Fähigkeit das eigene Handeln nachzuvollziehen und zu überdenken bildet das grundlegende Merkmal **das kritische Prüfen**.

Sie werden nicht mit einem toten Sachverhalt konfrontiert, sondern erfahren durch ihr Handeln, aus welchen Strukturen ein bestimmter Sachverhalt entsprungen ist. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von vielen anderen Methoden im berufsschulischen Alltag und entspricht der Idee des genetischen Lernens in dem Sinne, dass die Lernenden einen Sachverhalt aus dem Ursprung nachvollziehen und sich eigenständig mit ihm auseinandersetzen können. Der Ausgangspunkt des Lernprozesses ist im Genetischen in einer ursprünglichen Problemlage **verwurzelt**. Grundlage für den Lernprozess aus dem Ursprünglichen stellen die konstruktivistischen Wurzeln der Aufstellungsmethode dar. So kann die gemeinsame Arbeit in der Systemischen Strukturaufstellung als konstruktivistischer Aufbauprozess beschrieben werden, in dem die Teilnehmenden sich systematisches Wissen durch die eigenen Aktivitäten erschließen. Diese konstruktivistische Sichtweise lässt deutliche Überschneidungen in der Grundhaltung des genetischen Ansatzes und der Methode der Systemischen Strukturaufstellungen erkennen.

Wie in den theoretischen Ausführungen bereits dargestellt, betont Wagenschein in Köhnlein (1998), dass genetisches Lernen den SuS entgegenkommen muss, um sie dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Die richtige Methode im Hinblick auf die Idee des Genetischen soll an Erfahrungen und Überlegungen anknüpfen und mit Ihnen Wege des eigenen Entdeckens suchen. Müller-Christ (2014) macht deutlich, dass sich jeder Sachverhalt durch das dreidimensionale Visualisieren in der Systemischen Strukturaufstellung für alle Lernenden besser erläutern lässt. So kann sichergestellt werden, dass die SuS einen komplexen Sachverhalt trotz unterschiedlicher Vorerfahrungen intuitiv und aus dem Ursprung heraus nachvollziehen können.

Ein weiterer Aspekt des Genetischen ist das **exemplarische Prinzip**. Ein ausgewählter Themenausschnitt muss demnach „das Ganze“ in sich tragen. Es muss dem Lernenden möglich sein, anhand einer konkreten Problemstellung Wissen zu erlangen, das Zusammenhänge über den Themenausschnitt hinaus verdeutlicht und elementare Strukturen aufzeigt.

Müller-Christ (2014) beginnt seine Aufstellungsarbeit, indem er einen Themenbereich abstrahiert und auf ein einziges Bild beschränkt. Dieses im Raum erzeugte Bild stellt zwangsläufig nur einen exemplarischen Ausschnitt eines komplexen Themenbereichs dar. Eine Besonderheit der Systemischen Strukturaufstellung ist die Tatsache, dass sich die Präzision der bildlichen Darstellung mit einer gewissen Unverbindlichkeit verknüpft, die Freiräume für einen weiterführenden Erkenntnisprozess entstehen lässt. Ziel der Aufstellungsmethode ist es, den Teilnehmenden über das aufgestellte Bild hinaus den Zugang zu verborgenem systembezogenen Wissen und Strukturen zu ermöglichen (vgl. von Kibed 2008, S. 26 f.). Die Systemische Strukturaufstellung ist demnach nicht nur geeignet, um einen bestimmten Sachverhalt zu visualisieren, sondern zeigt den Lernenden darüber hinaus einen kontinuierlichen und kreativen Weg zu dem dahinterliegenden strukturellen Wissen auf. Durch das Handeln in der Aufstellungsarbeit werden die Lernenden ermuntert die Systemisierbarkeit eines aufgestellten Sachverhalts selbstständig zu erforschen. Durch dieses problemlösende und entdeckende Vorgehen können die SuS einsehen, aus welchem Ursprung ein Sachverhalt entstanden ist. Dieses Potenzial der Systemischen Strukturaufstellung ist ausschlaggebend für die methodische Nähe zum Prinzip des Genetischen.

5.1.6 Überschneidungen zur Ganzheitlichkeit

Hauptintention des didaktischen Prinzips einer ganzheitlichen Berufsbildung ist die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz sowie der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Ziel einer ganzheitlichen Bildung ist nicht nur der Erwerb von fachlicher Kompetenz, sondern die Förderung der Selbstbestimmung des Menschen im Hinblick auf seine gesellschaftliche Mitverantwortung und demokratische Mitgestaltung seiner Umgebung (vgl. Ott 1999, S. 55).

Die Grundannahmen dieses Prinzips implizieren wesentliche Aspekte, welche sich auch in dem Konzept der Systemischen Strukturaufstellung wiederfinden.

Berufliche Handlungskompetenz umfasst nicht nur **fachbezogene Kenntnisse** und Fertigkeiten, sondern auch **soziale und methodische Kompetenzen**. Diese sind gekennzeichnet durch Schlüsselqualifikationen, zu denen beispielsweise die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken oder die Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit zählen (vgl. ebd.). Dadurch sollen die SuS zum zielgerichteten effektiven und selbständigen Arbeiten befähigt werden. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Systemischen Strukturaufstellung hat aufgezeigt, dass es sich bei der Methode um ein Gruppensimulationsverfahren handelt, welches nur durch die gemeinsame Interaktion und

Kommunikation der Systemmitglieder erfolgreich sein kann. Bei der Anwendung der Methode müssen die Lernenden ihre Gefühlslage artikulieren und auf die Veränderungen im System reagieren. Durch das Zusammenspiel von Interaktionen und Reaktionen lässt sich sozial-kommunikatives Lernen fördern.

Das methodische-operative Lernen umfasst im Wesentlichen das problemlösende Lernen, welches durch die Anwendung der Methode gefördert werden kann. Die zentralen Aspekte des problemlösenden Lernens wurden bereits im Rahmen der Problemorientierung vorgestellt und sollen an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen werden. Allerdings spielen diese auch vor dem Hintergrund ganzheitlicher Lernansätze eine große Rolle. Nach Ott (1999) beinhaltet die Problemlösefähigkeit die Fähigkeit zum „Systemdenken“, um selbstständige Lösungsentscheidungen zu finden und treffen zu können (vgl. ebd.). Der lösungsfokussierte Ansatz der Systemischen Strukturaufstellung soll die Teilnehmer dabei unterstützen, Möglichkeiten zur Klärung eines Problems aufzuzeigen (vgl. Daimler 2008, S. 20). Somit kann die Methode dazu beitragen, methodische Lernkompetenzen im Rahmen ganzheitlicher Ansätze unterstützen.

Das Ziel der **Persönlichkeitsentwicklung** ist das Erreichen der Individualkompetenz der Lernenden, verstanden als Entwicklung des eigenen Urteilsvermögens (einschließlich Selbstkritik) und Einübung des sozialen Verhaltens und politischen Handelns (vgl. ebd. 56). Demzufolge stehen konstruktivistische Paradigmen im Vordergrund, welche von subjektorientierten Lernprozessen geprägt sind. Die konstruktivistischen Grundannahmen bilden auch den theoretischen Kern der Systemischen Strukturaufstellung. Ganzheitliches Lernen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung erfordert im traditionellen Sinne eine **schülerzentrierte Lernorganisation**, die durch einen herrschaftsfreien Raum und Kommunikation geprägt ist.

Die Systemische Strukturaufstellung entspricht diesen Grundannahmen: Bei der Arbeit mit der Methode stehen die Teilnehmer im Mittelpunkt, indem sie frei von externen Beeinflussungen das repräsentierte System und sein Beziehungsgefüge darstellen.

Nach Müller-Christ (2014) eignet sich die Methode in der praktischen Umsetzung von Lernprozessen dazu, Bilder vorzugeben, welche dann durch die Lernenden zunächst visualisiert und anschließend selbstständig überprüft werden. Auf diese Weise kann der Lehrende im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes die Aufgabe eines Lernberaters übernehmen, indem er lediglich Handlungs- und Gestaltungsspielräume schafft bzw. Bilder vorgibt, welche von den Lernenden nachgebaut werden. Die Lernenden erschließen sich das System durch selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse, sodass keine Beeinflussung durch den Lehrenden erfolgt.

Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler stets die Möglichkeit zur **Reflexion und Partizipation** haben. Als Repräsentant des Systems sind die Lernenden direkt in den Lernprozess involviert und von den Veränderungen im System betroffen. Durch das Erfragen ihrer Körperempfindungen müssen die Lernenden ihre eigenen Gefühle im System reflektieren, sodass auch affektiv-ethische Lernbereiche angesprochen werden.

Schlussfolgernd bleibt festzuhalten, dass die Methode der Systemischen Strukturaufstellung auch an das didaktische Prinzip des ganzheitlichen Lernens anschlussfähig ist. Die Verwendung einer solchen Methode erscheint in Zukunft umso wichtiger, da ganzheitliches Lernen einen immer höheren Stellenwert bekommt. Ott (1999) weist darauf hin, dass die Analyse moderner Arbeitssituationen eine Entwicklung zu immer umfangreicheren Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter aufweist „[...] mit dem Trend zu verstärkter Wissensproduktion und Gestaltungsoption bei deutlich ausgeweitetem (ganzheitlichem) Kompetenzprofil.“ (Ott 1999, S. 59)

Dies schließt auch den betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Fachbereich mit ein. Während die fachlichen Anforderungen nach wie vor einen großen Stellenwert besitzen, sind zudem die Fähigkeiten für Planungs-, Lenkungs- und Überwachungsfunktionen in Organisationen von zunehmender Bedeutung. Diese erfordern die Fähigkeit zum abstrakten Analysieren, planerischen Denken, Denken in Systemen und selbstgesteuerten (autonomen) Lernen (vgl. ebd). Die Lernenden müssen befähigt werden, fachsystematische Zusammenhänge zu erkennen sowie konstruktiv analytisch zu denken und zu handeln. Die Methode der Systemischen Strukturaufstellung kann bei der Anwendung in einem ganzheitlichen Lernansatz einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die zukünftigen Anforderungen zu erfüllen.

5.2 Herausforderungen

5.2.1 Herausforderung im Rahmen der Multiperspektivität

Die erarbeiteten Anknüpfungspunkte rechtfertigen den Einsatz der Systemischen Strukturaufstellung im Kontext derzeitig vorherrschender Orientierungskriterien für den kaufmännisch/betriebswirtschaftlichen Berufsschulunterricht. Dennoch ergeben sich bei der Methode, welche auf didaktischer Ebene noch nicht erforscht wurde, Herausforderungen im Anwendungsbereich. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel die Herausforderungen aufgezeigt, die eine Implementierung der Systemischen Strukturaufstellung im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildungsbereich mit sich bringt.

Im Zusammenhang mit dem Qualitätsmerkmal der Multiperspektivität wurden unter anderem die unterschiedlichen Denkmuster bei den Lernenden genannt, um Überschneidungen zwischen Methode und Kriterium sichtbar zu machen. Demnach spricht die Methode emotionale Aspekte des Denkens an, was zu einer mehrdimensionalen Berücksichtigung verschiedener **Denkmuster** führt, wodurch schülerorientierter gearbeitet werden kann. Durch die Methode wird ganz bewusst auf die Lernenden eingegangen, die im herkömmlichen Unterricht wenig Berücksichtigung finden, da sie bei der Bearbeitung von Problemen vermehrt auf die weniger rationalen Kanäle zurückgreifen. Im Kontext der Systemischen Strukturaufstellung wird über die repräsentative Wahrnehmung auf der Gefühlsebene gearbeitet. Die Teilnehmenden in der Aufstellung verlassen sich auf die Gefühle und werden durch diese gelenkt. Folglich basieren die lösungsfokussierten Erkenntnisse stark auf Gefühlen und sind weniger rational kognitiv. Müller-Christ (2014) betont die automatische Erfahrung von repräsentativen Wahrnehmungsmustern.

„Ich stelle immer wieder fest, wenn ich solche Visualisierungen mache, dass die Studierenden schnell anfangen damit zu arbeiten. Sie sind dann in der repräsentierenden Wahrnehmung“
(Müller-Christ 2014, Experteninterview).

Dennoch sollte beachtet werden, dass in der Schule große Vorarbeit nötig ist, um die SuS auf der emotionalen Ebene ansprechen zu können. Die Methode sollte auf eine Art und Weise eingeführt werden, dass die repräsentative Wahrnehmung exemplarisch erfahrbar gemacht wird, um Vorbehalte abzubauen. Hierzu eignen sich vor allem Themen, die stark an der Lebenswelt und den aktuellen Problemen der Lernenden anknüpfen. Wenn die Schüler bereit sind, sich der Methode auf emotionaler Ebene zu öffnen und erkennen, dass durch die Systemische Strukturaufstellung Erkenntnisse möglich sind, die auf rationaler Ebene niemals möglich gewesen wären, ist die erste große Herausforderung auf dem Weg zu mehrdimensionalen Denkmustern gemeistert.

Im Analyseabschnitt zur Multiperspektivität wurde aufgezeigt, dass durch die Systemische Strukturaufstellung mehrperspektivisch gearbeitet werden kann. Die Methode ermöglicht die Betrachtung eines Problems aus unterschiedlichen Blickwinkeln bzw. Perspektiven. Dieses Anknüpfungsmerkmal ist weniger mit großen Herausforderungen in der Anbahnung der **Unterschiedlichen Perspektiven** verknüpft, sondern zeichnet sich eher durch große Schwierigkeiten im Umgang mit diesen aus. Schließlich birgt ein vertiefter Einblick in die Strukturen komplexer Elemente oder Personen gefährliches Potential. Müller-Christ (2014) weist deut-

lich darauf hin, dass die Repräsentanten mehr aus einem Einfühlungsprozess mitnehmen, als auf den ersten Blick zu sehen ist. Die Rollen berühren die Menschen nachhaltig. Also besteht die Herausforderung im professionellen Umgang mit der Methode. Die Lehrkraft sollte nicht blauäugig in eine Prozessarbeit rutschen, die sie nicht mehr unter Kontrolle hat. Die Perspektiven müssen didaktisch so aufbereitet werden, dass unerwünschte nachträgliche Folgen bei den betroffenen Personen ausbleiben.

5.2.2 Herausforderungen im Rahmen der Problemorientierung

Bei der Analyse der Systemischen Strukturaufstellung anhand des Qualitätskriteriums der Problemorientierung sind wesentliche didaktisch-methodische Anknüpfungspunkte identifiziert worden. Auch die Untersuchung potenzieller didaktisch-methodischer Herausforderungen orientiert sich an den bedeutenden Merkmalen der Problemorientierung.

Im ersten Schritt wird die „**Problemstellung als Ausgangspunkt des Lernprozesses**“ auf mögliche Herausforderungen untersucht. Müller-Christ (2014) betont die Stärke der zu untersuchenden Methode, spezifische Problemstellungen zu visualisieren. Nach Müller-Christ (2014) ist diese Phase der Aufstellungsarbeit noch rein kognitiv und einfach umzusetzen. Die Ausgangssituation ist demnach leicht aufgestellt und nach Müller-Christ widerspruchsfrei. Den Schritt in die Prozessarbeit, die den Kern der eigentlichen Strukturaufstellung ausmacht, beschreibt er als größere Hürde. Die Prozessarbeit in der Systemischen Strukturaufstellung ist, bezogen auf das Prinzip der Problemorientierung, mit verschiedenen Herausforderungen verbunden.

Zum einen wird der Prozess der Problemlösung im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bereich mit aufeinanderfolgenden **ökonomischen Entscheidungen** gleichgesetzt. Die Entscheidungen werden getroffen, um knappe Ressourcen möglichst effizient einzusetzen. Ökonomisches Problemlösen ist, das Prinzip des homo oeconomicus zu Grunde legend, absolut rational und beruht auf der Nutzenmaximierung der Individuen (vgl. Kirchgässner 2008, S. 39 f.). Die Problemlösung mit Hilfe der Systemischen Strukturaufstellung mit ihrem intuitiven Charakter steht im Gegensatz zu dem rationalen problemlösenden Vorgehen in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung. Die Herausforderung für den Lehrenden wird es sein, diesen Gegensatz zu reflektieren und diesen Widerspruch konstruktiv zu gestalten. Fallen die Lernenden in ihre vorhandenen ökonomischen Denkstrukturen zurück, wird es sehr schwer, durch die Aufstellung neue Erkenntnisse bzw. neue Sichtweisen zu generieren.

Das **Streben nach Adaption** ist sowohl Bestandteil der Methode als auch des Qualitätskriterium der Problemlösung. Bei der Lösung klassischer Problemstellungen im kaufmännischen/betriebswirtschaftlichen Unterricht findet dies jedoch rein kognitiv, in der Strukturaufstellung hingegen intuitiv statt. Inwieweit diese Unterscheidung als Widerspruch zu sehen ist, ist stark von der Nachbereitung der Aufstellungsarbeit abhängig. So spricht Müller-Christ (2014) davon, dass es wichtig sei, gemeinsame Erkenntnisse zu finden und festzuhalten. In welcher Form die Erkenntnisse festgehalten werden und ob das Wechselspiel zwischen intuitiven Elementen im Prozess der Aufstellung und der rationalen Formulierung der Erkenntnisse den dargestellten Widerspruch aufhebt, kann in dieser Analyse nicht eindeutig beurteilt werden. Die Balance intuitiver und kognitiver Elemente ist in jedem Fall eine große Herausforderung für die Lernenden und Lehrenden.

Ein weiterer Aspekt bei der Identifikation potenzieller Herausforderungen ist die Möglichkeit **fachtheoretische Inhalte im Prozess der Problemlösung anzuwenden**. Wie bei der Analyse potenzieller Überschneidungen bereits erwähnt, ist Müller-Christ (2014) der Auffassung, dass sich das notwendige Wissen für eine Problemlösung in der Aufstellung identifizieren lässt und die Lernenden in die Lage versetzt, in der Theorie nach den benötigten fachtheoretischen Inhalten zu suchen. Kritisch zu sehen ist, dass es kaum Möglichkeiten gibt, die fachtheoretischen Inhalte in den Prozess der Aufstellungsarbeit zu integrieren, sondern die Auseinandersetzung mit vorhandenen Fachinhalten erst anschließend geschieht. Die große Stärke problemlösenden Unterrichts, Fach- und Handlungssystematik in einem eigenständigen Lernprozess eng zu verknüpfen, ist demnach nicht vollständig gegeben. Bei der anschließenden, verspäteten Sichtung theoretischer Inhalte kann es zu dem von Müller-Christ angemahnten „theoretischen Trockenschwimmen“ kommen.

5.2.3 Herausforderungen im Rahmen der Situationsorientierung

Wie in Abschnitt 5.1.3 bereits dargestellt wurde, ist die Realisierung der Situationsorientierung im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Unterricht mit Hilfe von Systemischen Strukturaufstellungen grundsätzlich möglich. Aufgrund der Beschaffenheit der Methode kann nahezu jedes System dargestellt werden, sodass auch die Implementierung der Arbeits- und Geschäftsprozesse zur Einbindung beruflicher Handlungssituationen in den Unterricht erfolgen kann. Allerdings ist die methodische Umsetzung zur Darstellung der **klassischen betriebswirtschaftlichen Funktionsbereiche** mit Schwierigkeiten verbunden. Nach Müller-Christ ist beispielsweise die Systemische Visualisierung des Bereichs Rechnungswesen besonders anspruchsvoll. Der Lehrende muss zunächst ein für sich stimmiges Bild für das Sys-

tem „Rechnungswesen“ entwickeln, um dieses für die Schülerinnen und Schüler plausibel darstellbar zu machen. Die Methode ist eher für Themen geeignet, die modern sind und kontrovers diskutiert werden können.

„Bei besonderen Themen kann man auch besondere Methoden anwenden“ (vgl. Müller-Christ 2014, Experteninterview).

Für die praktische Umsetzung des Situationsprinzips sind jedoch eben jene klassischen Funktionsbereiche und Prozesse unverzichtbar, welche in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung nach wie vor curricular eingebunden sind. Zwar können auch diese im Rahmen der Systemischen Strukturaufstellung visualisiert werden.

Allerdings ist dafür sowohl eine sehr gute inhaltliche Fachkenntnis als auch eine hohe Abstraktionsleistung durch die Lehrkraft notwendig. Folglich muss erst ein inneres Bild entwickelt werden, bevor eine Externalisierung des Bildes in der Aufstellung erfolgen kann. Die Anwendung der Methode stellt somit eine hohe kognitive Herausforderung dar, die weit über die Erarbeitung des im Alltag anzuwendenden Fachwissens hinausgeht.

5.2.4 Herausforderungen im Rahmen der Maieutik

Maieutik stellt die Kommunikationsprozesse mit den SuS in den Mittelpunkt, um an vorhandenes Wissen anzuknüpfen und neue Wissensstrukturen, unter Berücksichtigung der konstruktivistischen Anforderungen, auszubauen. Hierfür wurden einige prägnante Überschneidungen mit der Methode der Systemischen Strukturaufstellung herausgearbeitet. Darüber hinaus gibt es Herausforderungen, die bedacht werden müssen, um eine Etablierung der Methode im Einklang mit dem didaktischen Prinzip der Maieutik zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang rückt das Anknüpfungsmerkmal des **selbständigen Lernens** in den Mittelpunkt. Hierbei ist entscheidend, ob die Aufstellungsformen in der Lage sind, forschungsorientierte selbständige Lernphasen zu ermöglichen, in denen die lehrende Person eine beratende Funktion einnimmt. Die Rahmenbedingungen des Aufstellungsformats sollten so konzipiert werden, dass die Lernenden die Aufstellungsarbeit als Lernprozess wahrnehmen, in dem individuelle Freiräume bestehen. Diese Herausforderung lässt sich nur durch gut ausgebildete Aufsteller beseitigen. Die Lehrkraft als Aufstellungsleiter muss in der Lage sein, Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass sie eine Phase des selbständigen Lernens auslösen können, ohne dabei die Kontrolle über den Prozess zu verlieren. Der beschriebene Kommunikationsprozess, der die individuellen Wege zur Erkenntnis umschließen soll, benötigt ebenfalls fundierte Kenntnisse

in der Aufstellungsarbeit. Schließlich erfordert die Kommunikation mit einem Element in der Aufstellung besonderes sprachliches Vorwissen, um den Prozess der repräsentativen Wahrnehmung zu unterstützen. Insgesamt sind die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem didaktischen Prinzip der Maieutik überschaubar und lassen sich durch eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte leicht überwinden.

5.2.5 Herausforderungen im Rahmen der Genetik

Bei der Analyse potenzieller Anknüpfungspunkte zwischen der Methode der Systemischen Strukturaufstellung und dem didaktischen Prinzip des Genetischen sind grundlegende Überschneidungen deutlich geworden.

Um die Anschlussfähigkeit der Methode an das Prinzip des Genetischen jedoch glaubwürdig beurteilen zu können, sollen im folgenden Abschnitt auch potenzielle Herausforderungen identifiziert und analysiert werden.

Bei der Auseinandersetzung mit dem genetischen Lernen fällt auf, dass genetisches Lernen und Lehren im Gegensatz zu vielen anderen didaktischen Ansätzen auf **verfrühte Abstraktionen verzichtet**.

Im Gegensatz dazu betont Müller-Christ (2014), dass der Lehrende zu Beginn einer systemischen Visualisierung eine Abstraktionsleistung erbringen muss. Ein bekannter Sachverhalt wird durch die Abstraktion in ein Bild im Raum übertragen. Dieser Schritt widerspricht im Grunde der Idee des genetischen Unterrichts. Zwar wird in der Aufstellung ein spezifischer Sachverhalt aufgestellt, doch dies geschieht bereits auf einer abstrakten Ebene. Durch die frühe Abstraktion kann ein Sachverhalt nach genetischen Gesichtspunkten an Aussagekraft verlieren und die innere Zuwendung zu einer spezifischen Problemstellung behindern. Die frühe Abstraktionsleistung ermöglicht jedoch die benötigte Unverbindlichkeit, um in der Systemischen Strukturaufstellung in Bildern weiter zu arbeiten. Die Herausforderung für den Lehrenden ist es, das „Elementare“ der Ausgangssituation im Abstraktionsprozess zu erhalten.

Ein Grundgedanke des Genetischen ist ferner, dass das Erwachen geistiger Kräfte am stärksten im Gespräch geschieht. Bei der Auseinandersetzung mit exemplarischen Sachverhalten sollen die Lernenden **sokratischen Beistand** bekommen, der sie zum kritischen Nachfragen animiert. Müller-Christ (2014) betont, dass man die Lernenden durch Reden nicht überzeugen kann, sondern durch die Visualisierung in der Aufstellung. Die Möglichkeit, produktive Verwirrungen in verbaler Form einsetzen und kritische Nachfragen der Lernenden zuzulassen, besteht in der Systemischen Strukturaufstellung nur sehr begrenzt. Es wird deutlich, dass hier

ein Widerspruch besteht zwischen sokratischem Beistand des Lehrenden und der transverbalen Methode. Da die Aufgestellten in erster Linie mit ihrer Intuition arbeiten, sind zu häufige Wortbeiträge des Lehrenden störend.

Eventuell kann der Lehrende auf eine bewegende und beunruhigende Frage im sokratischen Sinne verzichten, um das Denken der Lernenden in Bewegung zu setzen. Da das Erlebnis, also das Dabeisein, in der Aufstellung mit dem eigenen Weg des Entdeckens schon produktiv und motivierend ist.

Außerdem bietet die Methode das Potenzial der nonverbalen produktiven Verwirrung. Die Repräsentanten verhalten sich resonant zu den Beziehungsstrukturen in einem System. Haben die Repräsentanten die für sie geeigneten Positionen in der systemischen Strukturaufstellung gefunden, ist es dem Lehrenden möglich, durch Interventionen und Umstellungen die Sichtweisen und vorläufigen Erkenntnisse zu revidieren. Außerdem ist es üblich, dass sich die Repräsentanten nacheinander aufstellen. Durch dieses Vorgehen wird der Prozess der „resonanten Adaption“ systematisch durch hinzukommende Elemente gestört.

5.2.6 Herausforderungen im Rahmen der Ganzheitlichkeit

Anhand der Zielformulierungen ganzheitlichen Unterrichts lassen sich weitere Herausforderungen für den Einsatz Systemischer Strukturaufstellungen identifizieren. Wie in Abschnitt 2.3.3 bereits aufgezeigt wurde, soll das didaktische Prinzip der Ganzheitlichkeit im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung dazu beitragen, soziales Verhalten und politisches Handeln bei den Lernenden zu entwickeln. Sozial-politisches Handeln bedeutet nicht regelausführendes Handeln nach vorgegebenen Normen und Werten, sondern interpretierendes Handeln „[...] in derart, dass der Mensch Gegebenheiten, Ereignisse und Erfahrungen seiner Lebenswelt (anhand seiner Deutungsmuster und Wertmaßstäbe) interpretiert und danach handelt. (Ott 1999, S. 56) Das **affektiv-ethische Lernen** zielt somit auf das Erreichen von Individualkompetenz ab. Es erfordert Lernumgebungen, in denen die SuS die vorgegebenen Sachverhalte zu jedem Zeitpunkt hinterfragen und auf ihre **Wertigkeit** hin individuell **interpretieren** können.

Der Prozess der Systemischen Strukturaufstellung widerspricht diesem Vorgehen jedoch in Teilen. Während des Verfahrens sind Interpretationen seitens der Teilnehmer nicht zielführend. Vielmehr geht es um das Aufzeigen von Unterschieden, sodass auf Deutungen und inhaltliche Zuordnungen verzichtet wird (vgl. Daimler 2008, S. 20). Insbesondere bei der Systemischen Visualisierung geht es auf der ersten Stufe lediglich um das Darstellen von Systeme-

men. Dadurch wird noch kein Raum für Deutungen zugelassen. Müller-Christ (2014) hat in diesem Zusammenhang jedoch beobachtet, dass die Teilnehmer einer Systemischen Visualisierung nach einer kurzen Zeit von sich aus in die Prozessarbeit übergehen wollen, um ein Lösungsbild zu entwickeln.

Der Drang der Lernenden zur Entwicklung eines individuellen Lösungsbilds entspricht wiederum dem Ziel affektiv-ethischen Lernens, welches das Hinterfragen vorgegebener Systeme fordert. Das affektiv-ethische Lernen und der interpretationsfreie Raum innerhalb des Aufstellungsprozesses widersprechen sich dementsprechend nicht gänzlich. Systemische Strukturaufstellungen erfordern jedoch eine abweichende Logik im methodischen Vorgehen. Das Aufstellen von Bildern in einem Raum ist kein intellektueller Prozess, bei welchem die Teilnehmer darüber nachdenken, welches Element sie darstellen (vgl. ebd., S. 21). Vielmehr steht die Förderung intuitiven Handelns, welches im Anschluss an die Aufstellung reflektiert werden kann. Demzufolge bietet die Methode den Lernenden die Möglichkeit, eigene Deutungen zu entwickeln, auch wenn diese während des Aufstellungsprozesses zunächst nur intuitiv und somit unbewusst erfolgen.

Zusammenfassend ist deutlich geworden, dass es verschiedene Hürden bei der Implementierung der Methode gibt. Die größte Herausforderung besteht dabei in der unvorsichtigen Durchführung durch ungelernte Lehrkräfte. Diese können aus der einfachen Visualisierung schnell in eine unkontrollierte Prozessarbeit abrutschen. Doch trotz dieser ernstzunehmenden Herausforderungen wird ganz deutlich, dass sich die vorhandenen Hürden durch systemische Weiterbildung vermindern lassen und das große Potenzial der Methode die Herausforderungen überwiegt.

5.3 Perspektiven der Systemischen Strukturaufstellung in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, dass eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten zwischen der Methode der Systemischen Strukturaufstellung und den didaktischen Orientierungspunkten bestehen. Folglich besteht Potenzial dafür, die Methode in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung zu verankern. Aus diesem Grund werden im weiteren Verlauf dieses Abschnitts zukünftige Perspektiven für die Anwendung der Methode in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung herausgearbeitet. Zu diesem Zweck wird zunächst untersucht, welche konkreten Anforderungen die beteiligten Personen erfüllen müssen, um die Methode einsetzen zu können. Anschließend werden didaktische Prinzipien auf-

gezeigt, die weitere Anknüpfungspunkte zur Integration der Methode in die berufliche Bildung darstellen können.

5.3.1 Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden

Grundsätzlich stellt das Verfahren der Systemischen Strukturaufstellung keine speziellen Anforderungen an die Personen, welche die Beziehungsstrukturen in dem zu untersuchenden System repräsentieren. Lediglich die Ausdrucksfähigkeit zum Artikulieren der Wahrnehmung muss vorhanden sein, um an dem Verfahren teilnehmen zu können. Nach Aussage von Müller-Christ (2014) ist die Fähigkeit zum Erzeugen von Bildern und Grundzügen systemischen Denkens bereits bei Kleinkindern vorhanden, sodass einfache systemische Visualisierungen auch mit Grundschulern durchgeführt werden könnten.

Auch Varga von Kibéd (1998) verweist auf die „universelle Verfügbarkeit“ der nichtverbalen Sprache in Systemischen Strukturaufstellungen (vgl. Varga von Kibéd 1998, S. 56). Praktisch jeder Teilnehmer besitzt die Fähigkeit zur stellvertretenden Wahrnehmung und kann automatisch die Aufstellungssprache als Mitglied des repräsentierten Systems mitsprechen. Die Fähigkeit zur repräsentierenden Wahrnehmung steht den Teilnehmern in der Regel kurz nach Beginn des Aufstellungsprozesses zur Verfügung, ohne dass diese zuvor erklärt oder erlernt werden muss (vgl. ebd.). Obwohl die Fähigkeit bei jedem Individuum leicht abzurufen ist, lässt sich auch ein Trainingseffekt feststellen. Teilnehmer von Aufstellungsseminaren berichten von einer erhöhten Gewissheit bei der Trennung von eigenen, fremden und eigenresonanten Gefühlen (vgl. ebd.).

Folglich existieren keine Beschränkungen hinsichtlich des Reifegrades und des Alters der Teilnehmer, sodass die Methode uneingeschränkt mit Lernenden aus dem betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bereich durchgeführt werden kann.

Darüber hinaus müssen die Teilnehmer auch nichts über das dargestellte System wissen. Wie in Abschnitt 3.1 bereits aufgezeigt wurde, trägt das Phänomen der repräsentierenden Wahrnehmung dazu bei, dass die teilnehmenden Personen sich auch in unbekanntem Systemen „resonant“ zu den Beziehungsstrukturen des dargestellten Systems verhalten (vgl. Sparrer / Varga von Kibéd 2011, S. 99). Der Einsatz der Methode kann demzufolge auch bei unbekanntem Sachverhalten erfolgen.

Im Hinblick auf die Anforderungen an die Lehrkräfte müssen mehrere Aspekte berücksichtigt werden. Grundsätzlich kann die Methode der Systemischen Strukturaufstellung nicht ohne

entsprechende Schulungen angewendet werden. Das Leiten Systemischer Strukturaufstellungen erfordert spezifische Fachkenntnisse, welche gegenwärtig nur im Rahmen einer zertifizierten Ausbildung erworben werden können (vgl. Müller-Christ 2014).

Die Methode wird unter anderem im therapeutischen Kontext eingesetzt, sodass sie nicht durch unerfahrene Personen angewendet werden sollte. Eine fehlerhafte Verwendung der Methode kann unter anderem zu einer negativen Indoktrination der Teilnehmer führen. Wie in Abschnitt 3.1 bereits aufgezeigt wurde, können bei dem Einsatz Systemischer Strukturaufstellungen stets unplanmäßige Strukturebenen mitschwingen, die einen direkten Einfluss auf die Teilnehmer haben können.

Müller-Christ (2014) weist in diesem Zusammenhang auf das Beispiel hin, dass kein Aufstellungsteilnehmer mit einer extremen Position belegt werden sollte, da die Erlebnisse im Aufstellungsverfahren Auswirkungen auf die reale Lebenswelt der Teilnehmer haben können.

Trotz des hohen Anforderungsniveaus kann die Methode unter bestimmten Voraussetzungen auch durch Lehrkräfte aus dem betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bereich angewendet werden. Nach Auffassung des Experten Müller-Christ (2014) bedarf es keiner speziellen Ausbildung, um Systeme in einem Raum zu visualisieren. Systemische Visualisierungen wurden bereits im 5. Kapitel erwähnt. Diese Verfahrensart stellt eine Vorstufe zur Prozessarbeit dar. Auf diesem Wege kann die Anordnung von Systemelementen räumlich dargestellt werden, sodass noch keine Veränderungsprozesse ausgelöst werden. Systemische Visualisierungen stellen die „erste Kompetenz“ (Müller-Christ 2014) in der Verfahrensart dar, welche auch keine Gefahr für die Schule darstellt. Für deren Durchführung braucht es nur den Mut der Lehrkraft, ein eigenes inneres Bild zu erzeugen und dieses nach außen zu tragen, um es den Lernenden zu zeigen. Systemische Visualisierungen eignen sich beispielsweise für einen induktiven Unterrichtseinstieg, um den Schülerinnen und Schülern ein neu zu bearbeitendes Thema zugänglich zu machen.

Die zweite Stufe im Verfahrensprozess stellt den Übergang in die repräsentierende Wahrnehmung dar, bei welcher die Systemelemente damit beginnen, miteinander zu arbeiten. Zu diesem Zeitpunkt beginnt die eigentliche Aufstellungsarbeit, welche von der methodischen Qualifikation besondere Anforderungen an den Aufstellungsleiter stellt. Für die Durchführung dieser Prozessebene bedarf es der eingangs erwähnten Ausbildung. Dennoch schließt der Experte Müller-Christ (2014) auch diese Verfahrensstufe für den Einsatz im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bereich nicht aus.

„Da müssen wir hingelangen, dass wir sozusagen Erkenntnisaufstellungen durchführen.“

(Müller-Christ 2014, Experteninterview)

Zunächst müssen jedoch didaktische Beispiele konstruiert werden, anhand derer die Methode experimentell erprobt werden kann. Diese müssen dahingehend überprüft werden, inwieweit sie zu der beschriebenen Prozessebene führen. Demzufolge besteht weiterer Forschungsbedarf, um die Methode für die betriebswirtschaftliche/kaufmännische Bildung nutzbar zu machen. Als Anstoß für weitere Forschungsvorhaben werden im weiteren Verlauf exemplarisch bestehende didaktische und methodische Konzepte aufgezeigt, welche für die weitere Arbeit mit Systemischen Strukturaufstellungen relevant sein können. Im letzten Abschnitt der Perspektiven wird der Bezug zu einem aktuellen curricularen Problem im betriebswirtschaftlich/kaufmännischen Bildungsfeld hergestellt.

5.3.2 Sozio-Ökonomische Didaktik und die Systemische Strukturaufstellung

Im zugrundeliegenden Theorieteil zu den didaktischen Qualitätsmerkmalen wurden bereits Hinweise zum sozio-ökonomischen Ansatz in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung skizziert. Die KMK fordert systemisch vernetzte Denkstrukturen, die über eine multiperspektivische, problem- bzw. situationsorientierte Ausrichtung im Unterricht zu ermöglichen sind. In diesem Zusammenhang liefern die sozio-ökonomischen Konzepte didaktische Zugänge zur Arbeit im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Unterricht. Dazu liefert Fischer (2014) den argumentativen Rahmen: Demnach befindet sich die betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung in einem ökonomischen Spannungsfeld zwischen zwei Polen. Der erste Pol umschließt die Gedanken der reinen ökonomischen Bildung, die monodisziplinär aufgebaut ist und sich überwiegend an volkswirtschaftlichen Theorien orientiert. Die monokontextuale Sichtweise beruht auf einem eindeutigen Problemzusammenhang, der wenig Raum für interaktive soziale Gefüge lässt. Folglich gibt es nur zweiwertige Unterscheidungen sowie einheitliche Lösungsstrukturen, die für eine konkrete Frage jeweils eine allgemeingültige Lösung formulieren. Dadurch werden Denkstrukturen forciert, die davon ausgehen, dass die gleiche Art des Denkens, auf neue Situationen übertragen werden kann. Dem gegenüber steht ein Pol, der Probleme mehrdimensional betrachtet, indem im gesamten sozialwissenschaftlichen Bereich nach Lösungen gesucht wird. Der Pol steht für eine polykontextuale sozio-ökonomische Bildung, die berücksichtigt, dass jegliches wirtschaftliches Handeln im sozialen Kontext stattfindet und veränderbar ist (vgl. Fischer 2014, S. 41).

Zur Eingliederung der sozio-ökonomischen Bildung in den zugrundeliegenden Bildungsgang sollte überprüft werden, inwieweit das Handeln im Unternehmenskontext durch eine der beiden Welten widergespiegelt werden kann. In diesem Zusammenhang wird der betriebswirtschaftlich/kaufmännische Bildungsweg in eine polykontextuale Welt eingeordnet, da sich der Handlungsbereich durch eine Vielzahl von Unterscheidungen und Möglichkeiten auszeichnet. Betroffene Aussagen sind nicht immer eindeutig, sondern betrachten oftmals relative Zusammenhänge oder sind beliebig. Aus diesem Grund sollte die kaufmännische-betriebswirtschaftliche Bildung auch sozio-ökonomische Sichtweisen berücksichtigen, sodass die Lernenden fachlogische Heuristiken kritisch reflektieren können und in der Lage sind, sich in einer mono- und polykontextualen Welt zu orientieren (vgl. ebd., S. 42).

Sozio-ökonomische Bildung steht für eine Philosophie, aus der sich curriculare und unterrichtliche Fragestellungen ableiten lassen (vgl. Hedtke 2014, S. 1). Zur Herleitung didaktischer Perspektiven für die Methode der Systemischen Strukturaufstellung werden die grundlegenden Merkmale der sozio-ökonomischen Bildung aufgezeigt. Demzufolge sieht sich die sozio-ökonomische Bildung dem Subjekt verpflichtet und versteht sich als subjektorientiert. In diesem Punkt können erste Verknüpfungen zur Systemischen Strukturaufstellung aufgezeigt werden. Darüber hinaus steht sie für einen pluralistischen realen Ansatz, der den Bedürfnissen des derzeitigen Schulsystems gerecht wird. Mit Blick auf diese Arbeit erscheinen die folgenden Merkmale relevant: Demnach zeichnet sich der Ansatz durch ein pragmatisches Verhältnis zu den zugrunde liegenden Sozialwissenschaften aus. Wissenschaftliches Wissen ist nur dann relevant, wenn es zur Orientierung in der Welt beiträgt. Dadurch wird dem Geltungsanspruch einzelner Wissenschaften widersprochen und der Lernende ins Zentrum aller Entscheidungen gerückt. Dennoch bezieht sich die sozio-ökonomische Bildung im Kern auf wissenschaftliche Strukturen. In diesem Fall behandelt sie die entscheidenden Fachdisziplinen der Sozialwissenschaften. Sozio-ökonomische Bildung erarbeitet Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen, die zur wirtschaftlichen Orientierung und Aufklärung beitragen (vgl. ebd., S. 4). Folglich wird die wirtschaftliche Orientierung durch eine Erweiterung der sozialwissenschaftlichen Perspektiven ermöglicht. Durch den subjektiven Charakter des Wirtschaftens offenbart sich ein gleichberechtigtes Nebeneinander der einzubeziehenden Sozialwissenschaften.

Ein Hervorheben bestimmter Disziplinen macht wenig Sinn, da Wirtschaftsprozesse zum einen ständigen Schwankungen unterliegen und zum anderen in sozialen Kontexten verankert

sind, die pluralistische Präferenzen widerspiegeln. Unter dieser Berücksichtigung ist von einer sogenannten Hierarchisierung einzelner Fachdisziplinen abzuraten (vgl. Fischer 2014, S. 41).

Die Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Ansatzes als didaktisches Konzept stellt die Lehrenden vor Herausforderungen. Zur Eingliederung der verschiedenen kontextrelevanten Fachdisziplinen benötigt es geeignete Methoden, um den Lernenden einen multiperspektivischen Überblick zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang müssen gesellschaftlich geprägte Hierarchisierungen, zu Gunsten der reinen wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin ausgeglichen werden (vgl. Famulla et al. 2011, S.57). Um die etablierten rationalen Denkmuster, die auf wirtschaftlichen Sichtweisen basieren und andere Fachdisziplinen ausblenden, aufbrechen zu können, benötigt es innovative Ansätze. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Möglichkeiten aufgezeigt, die eine Vermutung zulassen, dass die Systemische Strukturaufstellung in der Lage ist, die geforderten Strukturen zu etablieren und umzusetzen. Durch die Systemische Strukturaufstellung kann die gesellschaftlich geprägte Hierarchisierung der einzelnen Sozialwissenschaften überwunden und können kontextrelevante Fachdisziplinen in den Unterrichtsprozess eingegliedert werden. Rationale Denkstrukturen werden erweitert und gegebenenfalls öffnen sich die Lernenden für Wissens Elemente, die in der Regel unberücksichtigt bleiben würden. Angeknüpft wird hierbei an die weiter oben erläuterten Prinzipien der Zugehörigkeit, wonach die Elemente des angeschauten Systems nicht ausgeschlossen werden dürfen und gleichwertig nebeneinander stehen. Die Methode der Systemischen Strukturaufstellung könnte dazu beitragen, dass sozio-ökonomische Ansätze im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildungsgang gestärkt werden.

Diese Vermutung wirft Fragen auf, die im Kontext dieser explorativen Arbeit nicht geklärt werden können. Schlussfolgernd soll nur deutlich gemacht werden, dass der sozio-ökonomische Ansatz ein großes Anknüpfungspotential für die Methode der Systemischen Strukturaufstellung bereithält.

5.3.3 Narratives Vorgehen und die Systemische Strukturaufstellung

Die Erfahrungen des Experten Müller-Christ haben gezeigt, dass die Methode der Systemischen Strukturaufstellung in Lehrveranstaltungen der Betriebswirtschaftslehre eine positive Resonanz bei den Lernenden erzeugt. Der Grund für die aufmerksame und aufgeschlossene Haltung der Lernenden liegt mitunter in der engen Verknüpfung zum Verfahren des „Storytellings“. Bei dem Verfahren werden Geschichten in mündlicher Form wiedergegeben, um Erfahrungswissen für die Zuhörer zugänglich zu machen. Ausgangspunkt für das narrative Vor-

gehen ist die Erkenntnis, dass ein Verhalten nur dann dauerhaft erfolgreich sein kann, wenn es für die beteiligten Mitarbeiter Sinn macht. Geschichten können dazu beitragen, Beziehungsstrukturen zwischen dem Subjekt und der Außenwelt zu ordnen und ihnen einen Sinn zu geben (vgl. Frenzel 2006, S. 14 f.). Somit können im Unterricht wie auch im Unternehmen mit Hilfe von bewusst und gezielt eingesetzten Geschichten, Inhalte besser verständlich gemacht und so das Lernen und Mitdenken der SuS nachhaltig unterstützt werden.

Demnach lassen sich zwischen den Zielen des narrativen Vorgehens und denen der Systemischen Strukturaufstellung grundlegende Gemeinsamkeiten identifizieren. Der Einsatz der Geschichten soll dazu beitragen, die Beziehungsstrukturen von Subjekt und Außenwelt zu ordnen und zu deuten. Bei Systemischen Aufstellungsverfahren soll ebenfalls ein besseres Verständnis über die Beziehungsstrukturen eines Systems erlangt werden. Im Vergleich zum narrativen Vorgehen können diese jedoch mit Hilfe der räumlichen Anordnung von Repräsentanten auch modifiziert werden (vgl. Varga von Kibéd / Sparrer 2011, S 98). Beide Methoden tragen demnach dazu bei, einen unkonventionellen Zugang zu Erkenntnisprozessen zu ermöglichen.

Die Berührungspunkte zwischen den Methoden führen mitunter dazu, dass Müller-Christ im Rahmen von Systemischen Aufstellungsverfahren in seinen Lehrveranstaltungen auf Narrationen zurückgreift. Das Erzählen von Geschichten erzeugt unmittelbar eine hohe Aufmerksamkeit bei den Lernenden. Des Weiteren sind die Geschichten stets mit Bildern verbunden, sodass die Lernenden im Rahmen von Systemischen Visualisierungen bei der Entwicklung eigener Bilder unterstützt werden können (vgl. Müller-Christ 2014). Zudem können beide Methoden dazu beitragen, die SuS auch emotional anzusprechen, und somit einen erhöhten Lernerfolg ermöglichen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Methoden des Storytellings und der Systemischen Strukturaufstellung konzeptionelle Gemeinsamkeiten in ihren Leitzielen aufweisen. Zudem kann die Einbindung von Geschichten in das Aufstellungsverfahren dazu beitragen, eine höhere Aufmerksamkeit bei den Lernenden zu erlangen und diese auch emotional anzusprechen. Auf diesem Wege lassen sich kreative Denkprozesse fördern, welche letztendlich zu einem höheren didaktischen Lernerfolg führen. Dementsprechend sollten bei der Entwicklung von didaktischen Konzepten für Systemische Aufstellungsverfahren auch Aspekte des narrativen Vorgehens mitberücksichtigt werden.

5.3.4 Die Systemische Strukturaufstellung im Spannungsfeld von Fach- und Handlungssystematik

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurden die wichtigsten Merkmale der Lernfeldkonzeption aufgezeigt, aus denen im weiteren Verlauf die didaktischen Qualitätskriterien Multiperspektivität, Problemorientierung und Situationsorientierung extrahiert wurden. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Lernfeldkonzept offenbarte eine veränderte Ausrichtung des Verhältnisses zwischen Handlungs- und Fachsystematik. Durch das Lernfeldkonzept wurden fachsystematische Strukturen abgelöst und durch handlungs- bzw. situationsorientierte Strukturen ersetzt (vgl. Kremer 2003, S. 1). Die konkrete Ausgestaltung dieser Neuorientierung beschränkte sich im Zusammenhang dieser Arbeit auf die erarbeiteten didaktischen Qualitätskriterien. Insgesamt lässt sich durch die Einführung des Lernfeldansatzes eine Verschiebung der Fachsystematik zur Handlungssystematik feststellen. Kremer (2003) verbindet mit dieser Entwicklung die Gefahr, dass der schulische Teil der Berufsausbildung deutlich an Gewicht verliert und die betriebliche Perspektive zu sehr in den Vordergrund rückt (vgl. ebd., S. 3). Der Konflikt von Verhältnis zwischen Fach- und Handlungssystematik erzeugte ein großes Spannungsfeld im berufsschulischen Bildungsfeld. Die Herausforderungen wurden oftmals durch verkürzte „Entweder-Oder“ Betrachtungen angegangen, was keinesfalls als ausreichende Basis zur Weiterentwicklung der dualen betriebswirtschaftlich/kaufmännischen Ausbildung angesehen werden kann (vgl. ebd., S. 10).

Im Kontext der Lernfelddebatte besteht die Aufgabe, Strategien und Handreichungen zu entwickeln, die einen bildungsgerechten Umgang im Kontext der Fach- und Handlungssystematik ermöglichen.

Dazu liefert Tramm (2003) einen zielorientierten Argumentationszusammenhang: Demnach werden Geschäftsprozesse als Medium des betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernens verstanden. Ziel des Berufsschulunterrichts ist es nicht, diese operativen Arbeitsprozesse zu beherrschen, sondern vielmehr, *„aus dem pragmatischen Handlungs- und Problemzusammenhang dieser Geschäftsprozesse [...] ein umfassendes und differenziertes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis zu entwickeln“* (Tramm 2003, S. 21). Daraus ergibt sich ein Weg, der aus dem pragmatischen Kontext Betrieb heraus zu den systematischen wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen führt. (vgl. ebd.). Dieser Erkenntnisprozess führt von der operativen Ebene, oder deutlicher, der Ebene der Durchführung, zur taktischen Ebene, auf der tiefere Zugänge zu betriebswirtschaftlichen Fra-

gestellungen möglich sind. Um das systemische Gerüst zu vervollständigen und dem Begriff der kategorialen Bildung gerecht zu werden, gilt es, losgelöst vom betrieblichen Prozess weitere Themen einzugliedern. Gemeint sind grundlegende Denkfiguren, disziplinbestimmende Grundprobleme oder Kernbegriffe entscheidender Fachdisziplinen. (vgl. ebd., S. 23). Als zentrale Forderung zum Handeln im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik lässt sich die Aussage zusammenfassen, „*dass es [...] im kaufmännischen Bereich entscheidend darauf ankommen wird, Prozesssicht und fachliche Systematik über die Systemperspektive zu bereichern und aufeinander zu beziehen*“ (ebd., S. 24). Demnach wird die schulische berufliche Ausbildung dem Bildungsbegriff nur gerecht, wenn berufliches Alltagshandeln distanziert und aus unterschiedlichen Perspektiven gedeutet werden kann. Folglich vereinen sich beruflich situative Zusammenhänge und wissenschaftlich übergeordnete Denkfiguren in einem Professionswissen, das die begriffliche und kategoriale Systematisierung der Berufserfahrungen erlaubt (vgl. Reiber 2007, S. 47).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt werden, um den Ausbau einer professionsbezogenen Expertise zu ermöglichen. Daraus ergibt sich eine grundlegende Forderung an den lernfeldbasierten betriebswirtschaftlich/kaufmännischen Unterricht. Um neben dem prozessorientierten Verständnis der Arbeitsprozesse auch die systemischen Denkweise aus multiperspektivischer Sicht zu entwickeln, müssen Methoden angewendet werden, die Zugänge zu dieser komplexen Struktur ermöglichen (vgl. Kremer 2003, S. 4). Dabei sind die Methoden zur Ausgestaltung dieser Forderung frei wählbar (vgl. KMK 2011, S. 11).

Vor dem Hintergrund der verhältnismässigen Berücksichtigung von Fach- und Handlungssystematik ist die Bewältigung der damit einhergehenden systemischen Komplexität eine zentrale didaktische Aufgabe. Aus diesem Grund sollten Methoden angewendet werden, die ermöglichen, dass die Lernenden mit Komplexität umgehen können, um die Arbeitsprozesse in übergeordnete Systemstrukturen einordnen zu können. Zur Bewältigung dieser Aufgabe empfiehlt Arndt (2006) die Arbeit mit Modellen, „*die neben vernetzten Wirkungsbeziehungen insbesondere indirekte Wirkungen und Rückkopplungen berücksichtigen*“ (Arndt 2006, S. 4). Anknüpfend sollten kritische Gedanken zur Arbeit mit Modellen als Erklärungsansatz für komplexe Phänomene genannt werden. Schließlich werden Modellgedanken immer mit realen Handlungen verknüpft, wodurch die Handlungsoptionen der Akteure auf Variablen beschränkt bleiben, die vom Modell ausgehen und nicht allgemeingültig sind (vgl. Fischer 2014, S. 38). Daraus resultiert die grundlegende Forderung nach vielfältigen Wechselwirkungen

statt kausalen Zusammenhängen und vorgegebenen Variablen. In diesem Zusammenhang gerät die basische Aufstellungsarbeit ins Blickfeld, da diese mit der Abkehr von kausalen Wenn-Dann-Beziehungen einhergeht. Folglich liefert die Systemische Strukturaufstellung eine Möglichkeit, die im Gegensatz zu vielen anderen Methoden, die in diesem Zusammenhang genannt werden (vgl. Arndt 2006, S. 6) weniger nach kausalen Ursachen für Probleme sucht, sondern im Rahmen der konstruktivistischen Systemtheorie die Beschreibung von Mustern in den Vordergrund stellt (vgl. Berreth 2008, S. 85). Modelle, die zu sehr auf rationalen Denkstrukturen basieren, verzerren das systemische Bild von Zusammenhängen, indem sie klar identifizierbare Merkmale unterstellen und versuchen die Realität zu objektivieren. Die Systemische Strukturaufstellung überzeugt durch eine relationale Perspektive, in der die Realität abhängig von den Beziehungen der zugrunde liegenden Aspekte ist (vgl. ebd., S. 86).

In Anlehnung an den Konflikt zwischen Fach- und Handlungssystematik ist die Systemische Strukturaufstellung eine geeignete Methode, um die grundlegenden Arbeitsprozesse, mit strategischen betriebswirtschaftlichen Fragestellungen zu verbinden und diese in einem System aus übergeordneten Denkfiguren und Schlüsselproblemen darzustellen. Über die repräsentative Wahrnehmung können Beziehungsstrukturen veranschaulicht werden und eine Abkehr vom kausalistisch geprägten Maschinenverständnis ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 87). Daraus ergibt sich ein systemisch vernetztes Denken, das dem Menschenbild des homo oeconomicus widerspricht und das Handeln in komplexen und differenzierten kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen ermöglicht.

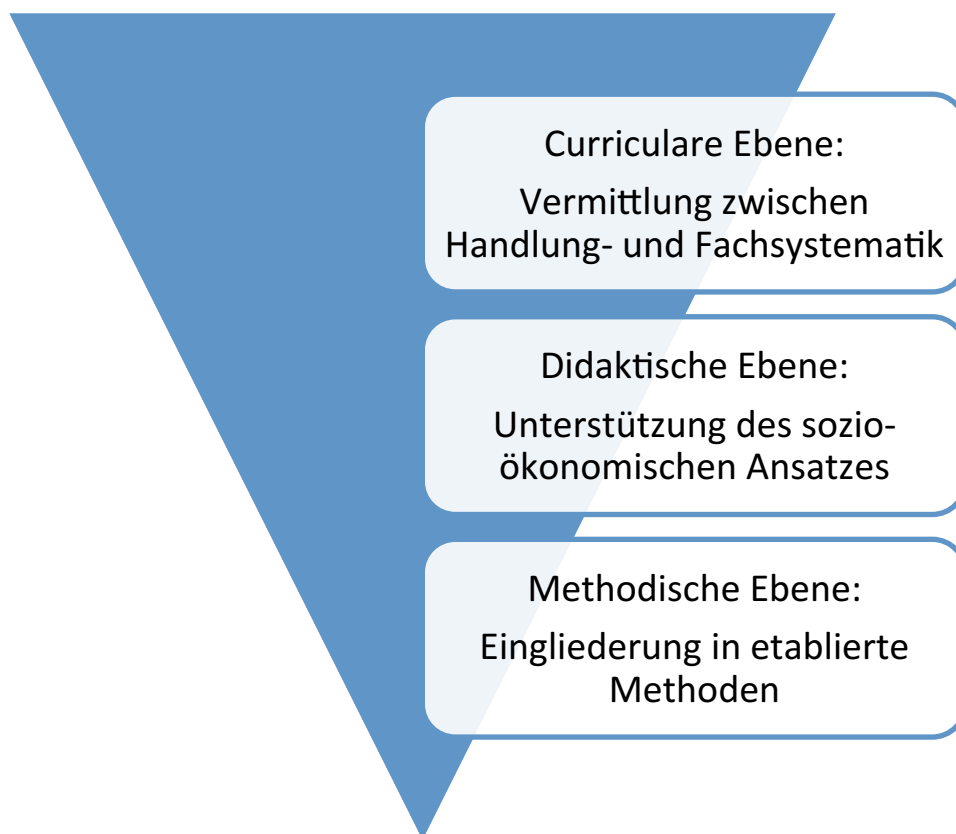


Abbildung 5: Zusammenfassung Perspektiven, eigene Darstellung

Zusammenfassend lassen sich ebenenübergreifend einige Perspektiven für die Systemische Strukturaufstellung im betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildungsfeld aufzeigen. Diese Perspektiven erheben keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit und wissenschaftliche Stringenz. Sie verdeutlichen lediglich die Potentiale, die in diesem jungen Forschungsfeld verborgen sind. Schlussfolgernd wird im Fazit die eingangs aufgestellte Fragestellung aufgegriffen und mit den Ergebnissen der Analyse beantwortet.

6. Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Anschlussfähigkeit der Methode der Systemischen Strukturaufstellung an die betriebswirtschaftliche/kaufmännische Bildung zu untersuchen. Mit Hilfe der umfassenden Analyse auf abstrakt-analytischer Ebene wurden Anknüpfungspunkte identifiziert und Perspektiven der Methode für die betriebswirtschaftlich/kaufmännische Berufsbildung herausgebildet. Die Ergebnisse der Analyse sollen Wissenschaftlern und Praktikern Orientierung bieten, neue methodische Wege in eine zukunftsorientierte (systemische) berufliche Bildung zu gehen.

Durch die umfassende Analyse ist deutlich geworden, dass es verschiedene Anknüpfungspunkte für die Systemische Strukturaufstellung in betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Berufsbildung gibt.

Die Analyse zur **Multiperspektivität** hat ergeben, dass die Systemische Strukturaufstellung dazu beitragen kann, multiperspektivische Sichtweisen in den Unterricht zu tragen. Die Methode ermöglicht den Einsatz häufig unberücksichtigter Denkstrukturen, die auf Emotionen und Intuitionen beruhen und weniger rational sind. Darüber hinaus können Probleme im systemischen Gesamtzusammenhang betrachtet werden sowie über unterschiedliche Perspektiven im dreidimensionalen Raum analysiert werden, um multiperspektivische Sichtweisen zu ermöglichen. Durch diese neue mehrdimensionale Denkweise werden Kompetenzen gefördert, welche die kritische Auseinandersetzung der Lernenden mit der Gesellschaft ermöglichen. Es wird ein Weg ermöglicht, der die Instrumentalisierung der SuS zugunsten verschiedener Interessengruppen schwächt und an bildungstheoretischen Forderungen nach Mit- oder Selbstbestimmung anknüpft.

Darüber hinaus war durch die Analyse festzustellen, dass die Methode der Systemischen Strukturaufstellung dem Prinzip der **Problemorientierung** in hohem Maße genügt. Die identifizierten Anknüpfungspunkte wurden durch das Experteninterview noch deutlich unterstrichen. So betont auch Müller-Christ, dass das Lernen am Prozess der Problemlösung ein zentrales Merkmal der systemischen Aufstellungsarbeit ist. Wie der Prozess der Problemlösung ist auch die Systemische Strukturaufstellung durch ein Streben nach Adaption bedingt. Außerdem erleichtert es die Aufstellungsarbeit, relevante ökonomische und gesellschaftliche Problemstellungen als solche zu erkennen. Wird die aufgestellte Person zum Element eines bestimmten Systems, so kann ihr der Zugang zu einer echten Betroffenheit ermöglicht werden.

Weiterhin wurde in der umfassenden Analyse aufgezeigt, dass die Systemische Strukturaufstellung dazu beitragen kann, die Forderungen nach einer **situationsorientierten** Gestaltung

der Lehr-Lern-Arrangements in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bildung zu erfüllen. Aufgrund der Beschaffenheit der Methode kann jede Art von System repräsentativ dargestellt werden, sodass auch die Arbeits- und Geschäftsprozesse aus den jeweiligen beruflichen Handlungsfeldern aufgestellt werden können. Zudem ist es aus theoretischer Sicht möglich, die konventionelle Reproduktion operativer Arbeitsschritte zu überwinden und mit Hilfe der Methode ein übergreifendes Systemverständnis zu fördern.

Auch die Vermutung, dass sich die Systemische Strukturaufstellung durch ihre grundlegenden Überschneidungen zum Konstruktivismus mit dem didaktischen Prinzip der **Maieutik** verknüpfen lässt, ließ sich durch die Analyse belegen. Die Methode und das Prinzip entsprechen dem subjektorientierten Ressourcenansatz, wonach Wissen keineswegs vermittelt werden kann, sondern aus individuellen Ressourcen freigesetzt werden muss. Im Kern werden durch die systemische Visualisierung individuelle Realitäten erzeugt, die der Wirklichkeitsdefinition im Rahmen der Maieutik gerecht werden.

Im weiteren Verlauf der Analyse konnte außerdem festgestellt werden, dass die Methode der Systemischen Strukturaufstellung ein großes Verknüpfungspotenzial mit dem Prinzip des **Genetischen** aufweist. Durch ihr Engagement in der Aufstellungsarbeit werden die Lernenden dazu angeregt, die Systematisierbarkeit eines Sachverhalts eigenständig zu erforschen. Dieses entdeckende Vorgehen hilft ihnen den Ursprung eines Sachverhalts zu erkennen.

Im Hinblick auf das didaktische Prinzip der **Ganzheitlichkeit** konnte aufgezeigt werden, dass die Systemische Strukturaufstellung einen wertvollen Beitrag dazu leisten kann, die Leitziele einer ganzheitlichen Bildung zu realisieren. Der Umgang mit der Methode unterstützt sowohl fachliche, methodische als auch soziale Kompetenzbereiche, welche für den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz notwendig sind. Als weiteres Ergebnis fördert die Methode unterschiedliche Aspekte des affektiv-ethischen Lernbereichs, auf deren Grundlage die Individualkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern herausgebildet wird.

Die Ergebnisse der Analyse der möglichen Überschneidungen sprechen für das große Potenzial der Methode und rechtfertigen den Einsatz der Methode im Kontext der dargestellten didaktischen Orientierungspunkte. Um jedoch eine glaubwürdigere Analyse zu gewährleisten, wurden neben den Überschneidungen auch die potenziellen **Herausforderungen** beleuchtet. Bei der Analyse der Herausforderungen wurde deutlich, dass es verschiedene Hürden für den erfolgreichen Einsatz der Methode gibt. Die größte Herausforderung liegt dabei in dem professionellen Umgang mit der Methode der Systemischen Strukturaufstellung. Im Gegensatz zu anderen etablierten Methoden kann der falsche Einsatz der Methode nicht nur zu schlech-

tem Unterricht führen, sondern kann persönliche negative Folgen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler haben. Die Methode kann die SuS emotional sehr berühren und die größte Gefahr besteht darin, dass schlecht ausgebildete Lehrkräfte in eine unkontrollierte Prozessarbeit abrutschen. Diese ernstzunehmenden Herausforderungen lassen sich jedoch durch professionelle Weiterbildung vermindern und überwiegen das große Potenzial der Methode nicht.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden verschiedene **Perspektiven** für die Systemische Strukturaufstellung in der betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Berufsbildung dargestellt. Es wurden exemplarische Bildungsfelder auf unterschiedlichen Ebenen beleuchtet, um das große Potenzial der Methode für die Berufliche Bildung zu unterstreichen.

Hierbei ging es auch darum, die notwendigen Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden für den Einsatz der Methode näher zu beschreiben. Dabei wurde deutlich, dass die Umsetzung der Systemischen Strukturaufstellung keine besonderen Anforderungen an die teilnehmenden Personen stellt. Die Lehrkräfte dagegen können die Methode nicht ohne eine entsprechende Schulung durchführen. Inwieweit sich Ausbildungsstrukturen für die Durchführung systemischer Prozessarbeit entwickeln lassen, welche speziell auf Lehrkräfte zugeschnitten sind und vom Umfang her annehmbar erscheinen, wird durch weitere Forschungsarbeiten zu klären sein.

Trotzdem kann die Methode in Grundzügen auch durch nicht speziell ausgebildete Lehrkräfte aus dem betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Bereich angewendet werden. Müller-Christ (2014) betont, dass Lehrkräfte für die Visualisierung, als Vorstufe der Prozessarbeit, keine spezielle Ausbildung benötigen. Die Visualisierung stellt die „erste Kompetenz“ systemischer Arbeit dar und eignet sich besonders gut für den induktiven Einstieg in einen neuen Themenkomplex. Diese Visualisierungen sind ohne weiteres einzuführen und können schon heute einen Beitrag zur methodischen Ausgestaltung einer zukunftsorientierten betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Berufsbildung leisten.

Mit der vorliegenden Arbeit ist ein erster Schritt in ein komplexes Forschungsfeld getan, der einen Impuls für weiterführende und notwendige Forschungsvorhaben liefert. Forschungsvorhaben, die dabei helfen können, die duale Berufsausbildung zu verändern und zu verjüngen, um systemisches Wissen anzubieten und vernetzten Arbeitsweisen gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Holger (2013):** Methodik des Wirtschaftsunterrichts. Opladen: Verlag Babara Budrich.
- Bader, Reinhard (2004):** Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: Bader, Reinhard / Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, S. 11 – 38. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Baur, Nina / Behnke, Joachim / Behnke, Nathalie (2006):** Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Paderborn: UTB GmbH.
- Berg, Hans Ch. (1995) :** Genetische Methode. In Berg, Hans Ch. / Schulze, Theodor: Lehrkunstwerkstatt 2. Lehrkunst und Schulvielfalt, S. 349 – 360. München: Hermann Luchterhand Verlag.
- Berghaus, Margot (2011):** Luhmann leicht gemacht – Eine Einführung in die Systemtheorie. Köln: Böhlau Verlag.
- Berreth, Andrea (2009):** Organisationsaufstellung und Management. Lesarten einer beratenden Praxis. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Bonz, Bernhard (2006):** Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret. 10. Band. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.
- Daimler, Renate (2008):** Basics der Systemischen Strukturaufstellungen. Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene. München: Kösel-Verlag.
- Dehnbostel, Peter (2000):** Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: Dehnbostel, Peter / Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte, S. 88 – 99. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Engartner, Tim (2009):** Abkehr von der „Trivialanthropologie des egoistischen Tauschmenschen“ – oder: Was bedeutet der Wandel des Menschenbildes für die Ökonomische Bildung? In: Seeber, Günther: Befähigung zur Partizipation. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Engartner, Tim (2010):** Didaktik des Ökonomie und Politikunterrichts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Ernst, Christoph / Paul, Heike (2013):** Präsenz und Implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Fischer, Andreas / Hahn, Gabriela (2005):** Mit Geist Unterrichten. Leitlinien der Unterrichtsvorbereitung für Einsteiger, oder: Wie kann man Lernen ermöglichen? Münster: Lit-Verlag.
- Flick, Uwe (2010):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Auflage, S. 395 – 408. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frenzel, Karolina / Müller, Michael / Sottong, Hermann (2006):** Storytelling. Das Praxisbuch. München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG.
- Gibson , James Jerome (1979):** Wahrnehmung und Umwelt. München: Urban u. Schwarzenberg.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2009):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gudjons, Herbert (2008):** Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 7., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hedtke, Reinhold (2014):** Was ist sozio-ökonomische Bildung? Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie. In: Fischer, Andreas / Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hedtke, Reinhold (2007):** Konzepte ökonomischer Bildung. In: Politisches Lernen 25. Bonn Wieland Ulrichs.
- Hedtke, Reinhold (2011):** Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hedtke, Reinhold (2012):** Die Wirtschaft in der Schule. In: Didaktik der Sozialwissenschaften, Working-Paper Nr. 3. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Hedtke, Reinhold (2012):** Wirtschaftswissenschaft als Politik? In: Haushalt in Bildung und Forschung, 1.Jahrgang 2012, Heft 1. Paderborn: Haushalt in Bildung und Forschung e. V.
- Hetke, Reinhold / Assmann, David (2009):** Ist Wirtschaftsdidaktik das, was Wirtschaftsdidaktiker tun? In: Seeber, Günther: Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Heil, Ragnar (1999): Systemische Pädagogik im Lichte ihrer Ideengeschichte. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neuen Richtung. Marburg: Tectum Verlag.

Hoidn, Sabine (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern. Dissertation an der Universität St. Gallen 2009.

Huschke-Reihn, Rolf (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Weinheim: Beltz-Verlag.

Huschke-Rhein, Rolf (1998): Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Jaynes, Julian (1988): Der Ursprung des Bewusstseins durch den Zusammenbruch der Bikameralen Psyche. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Kalb, Ruht (2007): Organisationsaufstellungen. Eine Ressource der lernenden Organisation. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Kirchgässner, Gebhard (2008): Homo Oeconomicus. 3.Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, Tübingen.

Köhnlein, Walter (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, Edith / Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Köhnlein, Walter (1998): Martin Wagenschein, die Kinder und naturwissenschaftliches Denken. In: Köhnlein, Walter (Hrsg.): Der Vorrang des Verstehens. Beiträge zur Pädagogik Martin Wagenscheins. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Lippert, Florian (2013): Selbstreferenz in Literatur und Wissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag.

Maturana, Humberto (1985): Erkenne: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg & Sohn.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

- Mayring, Philipp (2010):** Design. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Auflage, S. 225 – 228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meixner, Johanna (1997):** Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Meuser, Michael / Ulrike Nagel (2009):** Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne / Pickel, Gert / Lauth, Hans-Joachim / Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. 1. Auflage, S. 465 – 485. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Martina / Bader, Reinhard (2004):** Begriffe zum Lernfeldkonzept. In: Bader, Reinhard / Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. S. 82 – 93. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Neuweg, Georg Hans (2004):** Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrerlerna-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann Verlag.
- Ott, Bernd (1997):** Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ott, Bernd (1998):** Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre und Schule und Betrieb. 2., unveränderte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Padberg, Ekkehart (2010):** Management by Excellence. Unternehmensressourcen gezielt mobilisieren und nutzen. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Pape, Helmut (2004):** Charles S. Peirce zur Einführung. 1. Auflage. Dresden: Junius Verlag GmbH.
- Pfadenhauer, Michaela (2009):** Das Experteninterview. Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, S. 99 – 117. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renn, Joachim (2004):** Wissen und Explikation. In: Jaeger, Friedrich / Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. S. 232-250. Stuttgart: Metzler Verlag.

Riedl, Alfred / Schelten, Andreas (2010): Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, Reinhold / Pätzold, Günter / Reinisch, Holger / Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. S. 179 – 188. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Rosner, Siegfried (2007): Systemaufstellung als Aktionsforschung. Grundlagen , Anwendungsfelder, Perspektiven. Schriftenreihe des Instituts für systemische Aktionsforschung. Band 1. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Simon, Fritz (2007): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Cars-Auer-Systeme.

Sparrer, Insa (2006): Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Sparrer, Insa / Varga von Kibéd, Matthias (2000): Ganz im Gegenteil. Für Querdenker und solche, die es werden wollen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Trinczek, Rainer (1995): Experteninterviews mit Managern. Methodische und methodologische Hintergründe. In: Brinkmann, Christian / Deeke, Axel / Völkel, Brigitte (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. S. 59 – 67. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsbildungsforschung (IAB).

Unruh, Thomas (2008): Mein Methoden-Portfolio. Selbstständig lernen. Hamburg: AOL-Verlag.

Varga von Kibéd, Mathias (2008): Welche Art von Wirklichkeit wird abgebildet? In Daimler, Renate (Hrsg.): Basics der Systemischen Strukturaufstellungen. München: Kösel Verlag.

Varga von Kibéd, Matthias (1998): Bemerkungen über philosophische Grundlagen und methodische Voraussetzungen der systemischen Aufstellungsarbeit. In: Weber, Gunthard (Hrsg.): Praxis des Familien-Stellens. Beiträge zu Systemischen Lösungen nach Bert Hellinger. 1. Auflage, S. 51 - 61. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Varga von Kibéd, Mattias (2008): Struktur und System. In: Daimler, Renate: Basics der Systemischen Strukturaufstellungen. Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene. S. 33 – 36. München: Kösel-Verlag.

Virginia, Satir / Baldwin, Michele (1993): Familientherapie in Aktion. Die Konzepte von Virginia Satir in Theorie und Praxis. Paderborn: Junfermann Verlag.

von Schlippe, Arist / Schweitzer, Jochen (2003): Lehrbuch der systemischen Theorie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wilbers, Karl (2014): Wirtschaftsunterricht gestalten. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge. 2. Auflage. Berlin: epubli GmbH.

Onlineverzeichnis

Arndt, Holger (2006): Modellierung und Simulation im Wirtschaftsunterricht zur Förderung systemischen und prozessorientierten Denkens am Beispiel unternehmensübergreifender Kooperation in Wertschöpfungsketten. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 10. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe10/arndt_bwpat10.pdf, letzter Zugriff am 11.08.2014.

Buschfeld, Detlef (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 4. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.shtml, letzter Zugriff am 11.08.2014.

Dilger, Bernadette (2011): Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-21. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf, letzter Zugriff am 15.08.2014.

Famulla, Gerd-E. / Fischer, Andreas / Hedtke, Reinhold / Weber, Birgit / Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe 12/2011. Online unter: <http://www.bpb.de/apuz/33429/bessere-oekonomische-bildung-problemorientiert-pluralistisch-multidisziplinair?p=all>, letzter Zugriff am 01.09.2014.

Fischer, Andreas (2014): Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In: Kremer, Hugo / Tramm, Tade / Wilbers, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierung zu einer vernachlässigten Sinndimension. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 10. Online unter: <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/4599>, letzter Zugriff am 13.08.2014.

Hoffmann, Michael (2001): Peirces Zeichenbegriff: seine Funktionen, seine phänomenologische Grundlegung und seine Differenzierung. Online unter: http://www.uni-bielefeld.de/idm/semiotik/Peirces_Zeichen.html, letzter Zugriff am 30.05.2014.

KMK (2007): Kultusministerkonferenz: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf, letzter Zugriff am 01.05.2014.

KMK (2011): Kultusministerkonferenz: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz 23 für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online unter:

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf, letzter Zugriff am 01.05.2014.

Kremer, Hugo (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Ausgabe Nr. 4. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf, letzter Zugriff am 10.08.2014.

Mieg, Harald (2005): Experteninterviews in den Umwelt- und Planungswissenschaften. Eine Einführung und Anleitung. Online unter:

http://www.mieg.ethz.ch/education/Skript_Experteninterviews.pdf, letzter Zugriff am 11.06.2014.

Ott, Bernd (1999): Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung. Online unter:

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/122/17_de_ott.pdf, letzter Zugriff am 01.09.2014.

Petrik, Andreas (2004): das genetische Prinzip als Brücke zwischen Lebenswelt und Politik. Eine Lehrkunstwerkstatt zum Thema Zukunft, in: sozi online 1. Online unter:

<http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1256>, letzter Zugriff am 15.08.2014.

Reiber, Karin (2007): Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/reiber0701.pdf>, letzter Zugriff am 10.08.2014.

Rettig, Daniel (2008): Zukunft der Arbeit. Berufe im Wandel: Was sie morgen können müssen. In: Wirtschaftswoche. Online unter: <http://www.wiwo.de/erfolg/trends/zukunft-der-arbeit-berufe-im-wandel-was-sie-morgen-koennen-muessen-seite-all/5460986-all.html>, letzter Zugriff am 20.08.2014.

Tramm, Tade (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Ausgabe Nr. 4. Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf, letzter Zugriff am 10.08.2014.