

Fachhochschule für Angewandtes Management
Fachbereich Wirtschaftspsychologie/Master
Wintersemester 2011/12
Abgabedatum: 10. März 2012

MASTERARBEIT

AHA-Erlebnisse ausgelöst durch Critical Action Learning

– ODER –

Mit Vergnügen Probleme lösen und dabei lernen.

Carolin Zellner
Matrikelnummer: 00005720
Aresing 8
84513 Töging
Email: caronichtwirklich@yahoo.de

I INHALTSVERZEICHNIS

I	INHALTSVERZEICHNIS	2
1	Problemstellung.....	6
2	Theoretische Betrachtung	10
2.1	Positionierung von CAL innerhalb der klassischen Lerntheorien.....	10
2.1.1	Der Mensch ein aktives oder reaktives Wesen?	10
2.1.2	Behaviorismus vs. Psychoanalyse.....	11
2.1.3	Kognitivismus	13
2.1.4	Kritische Auseinandersetzung	14
2.1.5	Gestalttheorie	15
2.2	Bausteine des Mentalen Modelles	16
2.2.1	Lernen-durch-Einsicht	16
2.2.2	Aha-Erlebnis.....	18
2.2.3	Illusory control, Selbstwirksamkeit	19
2.3	Critical Action Learning	21
2.3.1	Action Learning	21
2.3.1.1	Das boshafte Problem.....	21
2.3.1.2	Lösungssuche im Set.....	23
2.3.1.3	Problemlöse- und Lernprozess	23
2.3.2	Action Learning Schulen.....	25
2.3.3	Critical Action Learning.....	26
2.3.3.1	Kritische Theorie, Psychoanalyse	26
2.3.3.2	Kritische Reflexion, ganzheitliche Sichtweise	28
2.3.3.3	Set-Adviser, Facilitator	31
2.3.3.4	CAL-Problemlöse- und Lernprozess	34
3	Das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL.....	37
3.1	Teil 1: Problem.....	39
3.2	Teil 2: Aha-Erlebnis.....	40
3.3	Teil 3: Lernen	41
3.4	Hypothesen.....	42
4	Die Forschungsarbeit	43
4.1	Rahmenbedingungen.....	43
4.2	Die Sets	44
4.3	Ablauf	45
4.4	Der Fragebogen.....	46

4.5 Die Dokumentenanalyse	50
5 Die Ergebnisse	53
5.1 Die Dokumentenanalyse	54
5.1.1 Set A	56
5.1.2 Set B und C	70
5.1.3 Set D	87
5.1.4 Weitere Erkenntnisse	97
5.1.5 Zusammenfassung und Fazit	105
5.2 Auswertung der Fragebögen	111
5.2.1 Teil 1: Problem	112
5.2.2 Teil 2: Aha-Erlebnis	115
5.2.3 Teil 3: Lernen	120
5.3 Antworten zu den Fragen der Problemstellung	123
5.4 Hypothesen	129
6 Zusammenfassung	133
II LITERATURVERZEICHNIS	138
III ABBILDUNGSVERZEICHNIS	143
IV TABELLENVERZEICHNIS	143
V ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	144
VI ANHANG	145
VII EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	147

*Der Mensch ist des Lernens mächtig.
Der Mensch ist durch das Lernen überlebensfähig geworden.
(Correll, 1983, S. 13)*

Meine Liebe und mein Dank an Xaver und Reiner.

Die Fähigkeit des Lernens ist die essentielle Grundlage der menschlichen Entwicklung. Den Grundstein dafür legte Charles Darwin mit seiner Evolutionstheorie. Das Lernen als Anpassungs- und Überlebensstrategie (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 18, 19) erklärt die Ursachen, die zur Persönlichkeitsentwicklung führen.

Der Lernpsychologie entstammen zwei dominierende theoretische Ansätze, die die Lernkultur und die Bildungslandschaft stark beeinflusst haben. Der Behaviorismus und seine bekanntesten Vertreter J.B. Watson, P. Pawlow und F. Skinner gingen von einem Menschen als reaktives, von der Umwelt determiniertes Wesen aus. Die Behavioristen waren ausschließlich am beobachtbaren Verhalten interessiert. Der Kognitivismus sieht den Mensch als aktives, denkendes und mit einem freien Willen ausgestattetes Wesen. Die Kognitivisten wenden sich dabei hauptsächlich den Denkprozessen und der Aneignung des Wissens zu. Beide Ansätze eint, dass sie insbesondere in der Mitte des 20sten Jahrhunderts stark vom Positivismus beeinflusst wurden.

Eine Sonderstellung innerhalb der Lerntheorie nimmt die Gestaltpsychologie ein. Ihr Einfluss auf das Lernen in der Praxis war weniger prägend, doch mit ihrem ganzheitlichen Denkansatz und der ganzheitlichen Sichtweise auf die Person und die Situation des Lernenden ragt die Gestalttheorie deutlich aus der stark positivistisch geprägten Bildungslandschaft hervor. Diese Theorie sieht den Menschen als emotionales und rationales Wesen und ist nicht nur am beobachtbaren Verhalten oder an seinen Denkprozessen interessiert. Der Gestalttheorie entging ein kognitiver Ansatz der Lerntheorie: das Lernen-durch-Einsicht. Das Aha-Erlebnis, so die Wissenschaftler, sei das körperlich spürbare Resultat, ausgelöst durch die Einsicht. Es wird begleitet von freudiger Erregung und Vergnügen.

Critical Action Learning ist eine Anwendungsform des Action Learning. Beide nehmen wie die Gestalttheorie die ganzheitliche Sichtweise auf die Person und die Situation des Lernenden ein. Sie haben das Potential, die Lücke in der Bildungslandschaft zu schließen, die als Folge der Dominanz der positivistisch geprägten Lerntheorien entstand. Die Trennung von Subjekt und Objekt und die Forderung nach Wertfreiheit verdrängten weitestgehend den Ansatz der Totalität. Diese ganzheitliche Sichtweise wird im Action Learning und insbesondere im Critical Action Learning zur Lösung von Problemen herangezogen, für die noch kein Wissen zur Verfügung steht. Reg Revans, der Begründer von Action Learning unterscheidet grundsätzlich zwischen „problems“ und „puzzles“. „Puzzles“ sind Probleme für die Wissen zur Verfügung steht. Zur Lösung von „problems“, Probleme, für die noch kein Wissen zur Verfügung steht, durchlaufen die Betroffenen Phasen, die einerseits zu einer Lösung des

Problems führen und andererseits einen Lernprozess und somit eine Persönlichkeitsentwicklung zur Folge haben. Critical Action Learning bezieht stärker als Action Learning die Person in den Lösungsprozess mit ein. Dadurch ist eine Form des ganzheitlichen Lernens möglich, bei der die rationalen, emotionalen und motivationalen Gesichtspunkte miteinbezogen werden. Ein Gesamtbild über die Person und Situation kann entstehen und Zusammenhänge können erkannt werden. Dabei findet ein mentaler Prozess des Lernens statt, der ein Aha-Erlebnis auslösen kann. Critical Action Learning begünstigt diesen mentalen Prozess der Problemlösung. Gleichzeitig ermöglichen die Phasen die zeitnahe Umsetzung und Erfahrung in der Praxis. Lernen, Umsetzung und Erfahrung in der Praxis finden statt.

1 Problemstellung

Lernen im Sinne von Wissen anhäufen, reicht nicht aus. Der Lernprozess sollte den Transfer des Gelernten in die Praxis garantieren und somit nachhaltig die Person und die betroffene Situation positiv beeinflussen. Lernen sollte das Lösen von Problemen gewährleisten oder besser noch, Lernen sollte dazu beitragen, Probleme bereits im Vorfeld zu vermeiden. Lernen sollte mit Freude an der persönlichen, bewusst erlebten, positiven Entwicklung geschehen. Eine Methode, ein Denkansatz, der das Potential dazu in sich trägt, ist Critical Action Learning (CAL). CAL entstammt dem Ansatz des Action Learning (AL). CAL sieht das Problem als Ganzes. Es versucht, ein Gesamtbild über das Problem und seine Ursachen zu erlangen, um so dem Betroffenen zu helfen, das Problem zu lösen und daraus einen nachhaltigen Lerneffekt und des Weiteren eine Persönlichkeitsentwicklung zu erzielen. Dieser bewusst ganzheitlich getätigte Blick auf ein Problem ist mehr als unüblich, wie der Blick in die Geschichte der Lerntheorien beweist (s. 2).

Positivistische Sachlichkeit

Der Positivismus (vgl. Röd, 2000, S. 311 ff) hatte in der sozialwissenschaftlichen Forschungslandschaft die Trennung von Subjekt und Objekt zur Folge. Die Beschränkung auf positive Tatsachenbefunde führte dazu, dass die Menschen insbesondere die rationale Lösung von Problemen anstreben und es als „vernünftig“ gilt, Probleme auf der Sachebene zu lösen. „Bleiben Sie sachlich!“, ist eine gängige Aufforderung in Führungskreisen, denn auch Manager neigen zur Versachlichung. (vgl. Doppler et al, 2002, S. 65) „Unpassende“ emotionale Reaktionen werden als Schwäche ausgelegt, vermieden oder verdrängt (vgl. Doppler, 2002, S. 64). Wissen wird nur als solches definiert, wenn es mit den fünf Sinnen wahrgenommen

nommen werden kann. Die innerlich ablaufenden Prozesse des Menschen werden dabei ignoriert, Denken, Fühlen und Wollen sind nicht sichtbar und nicht objektivierbar und deshalb werden sie auch nicht in die positivistische Betrachtung miteinbezogen (vgl. Pedler, 1997, S. 34) Der Mensch ist ein rational denkendes, ein von Motiven geleitetes und emotionales Wesen. Speziell in Problemsituationen werden insbesondere Emotionen deutlich spürbar. Die traditionelle Management Education bezieht jedoch den Menschen, das Subjekt, bei der Betrachtung der Probleme nicht mit ein (vgl. Willmott, 1997, S. 161 ff)

Der Positivismus und die Forderung nach Wertfreiheit trugen dazu bei, möglichst viele Tatsachen beweis-, kontrollier- und vorhersehbar zu machen. Dies hatte zur Folge, dass Probleme in kleinste Einzelbestandteile zerlegt werden, um sie mess- und evaluierbar zu gestalten. Jedoch bereits die Gestalttheoretiker merkten an, dass durch das Zusammenfügen von einzelnen Ergebnissen kein Gesamtbild geschaffen werden kann, da dies nicht das Abbild des Originals sei und auch nicht dessen komplexe Beziehungen darstellt. (Friedmann & Schustack, 2004, S. 286) Demnach sollte das Gesamtbild auch einer Gesamtbetrachtungsweise unterzogen werden.

Schwer fassbares Critical Action Learning (CAL)

CAL betrachtet das Problem der Betroffenen als Ganzes. CAL bezieht sowohl die äußere als auch die innere Welt mit in die Problembearbeitung ein (vgl. Hauser, 2008, S. 71, 72). Diese totalitäre Sichtweise wird insbesondere von positivistisch Geprägten kritisiert. AL und CAL besitzen keine einheitliche Definition (vgl. Weinstein, 1995, S. 32). Sie sind nur schwer zu beschreiben und zu begreifen (Hauser, 2008, S. 40). Zudem spielen sie eine unwesentliche Rolle in der deutschsprachigen Literatur. Nur wenige Autoren haben Bücher zu diesem Thema in deutscher Sprache verfasst: Bernhard Hauser, Otmar Donnerberg, Oliver Winter und Marco-Manuel Stenger. Weitere einzelne Artikel findet man in den Büchern: „Das lernende Unternehmen“ von Heinz-Kurt E. Wahren, „Die besten Managementbücher“ von Klaus Binder, „Strategische Personalentwicklung in der Praxis“ von Christine Wegerich und „Arbeits- und Organisationspsychologie“ von Greif, Holling und Nicholson.

Eine wesentlich wichtigere Rolle spielt AL am Weiterbildungsmarkt in Deutschland. Eine Studie unter 360 Weiterbildnern im Jahr 2010 ergab, dass Action Learning nach Coaching und Simulationen als dritthäufigste Methode zur Weiterbildung zum Einsatz kommt. (vgl. www.managerseminare.de) Diese Lernform wird der Umfrage zufolge von den Top-Verdienern am häufigsten praktiziert. (vgl. www.managerseminare.de) Action Learning hat

seinen Weg aus der Praxis in die Theorie gefunden. Reg Revans, der Begründer von Action Learning, war davon überzeugt: "To know what action learning is one must have been responsibly involved in it, since this cannot have been done merely by reading about action learning ... (1979, S. 3).

Die Tatsache, dass viele Unternehmen AL einsetzen, wirft u. a. folgende Fragen auf. Warum wenden so viele Unternehmen AL an? Wenden sie ausschließlich AL an oder auch CAL? Wie lernen die Teilnehmer mit Hilfe dieser Methoden und wie verhelfen sie ihnen zur Weiterentwicklung? Teilweise findet man Antworten auf diese und weitere Fragen in der englischsprachigen Literatur. Die Autoren, die sich insbesondere mit CAL auseinandersetzen, sind Mike Pedler, Hugh Willmott, der als Begründer von CAL gilt, Alan Mumford, Michael J. Marquardt etc.

Das Lernerlebnis als Mentales Modell

Die persönliche Erfahrung mit CAL innerhalb des semi-virtuellen-Action-Learning-Kurses (VAL) an der Fachhochschule für Angewandtes Management in Erding wirft weitere Fragen auf. Ein Gefühl der Orientierungslosigkeit und fehlender Sinnhaftigkeit entsteht zu Beginn des Problemlöseprozesses, das sich erst im Verlauf auflöst. Die ganzheitliche Analyse und Reflexion im Set bedarf Übung. Der uneingeschränkte Freiraum und das Einbeziehen aller Einflüsse in die Betrachtung erzeugt ein Unwohlsein. Vertrauen und Mut sind wesentliche Bestandteile, um sich darauf einzulassen. Die Anwendung eröffnet an bestimmten Stellen einen bewussten Lernprozess, dem manchmal ein Aha-Erlebnis vorausgeht. Die plötzlich auftretende Einsicht und die dadurch gewonnenen Erkenntnisse klären das zuvor diffuse Bild. Die Ursachen werden klar erkannt und eine Lösung für das Problem scheint vor dem geistigen Auge sichtbar. Das hinterlässt nachhaltig Eindruck und motiviert zur tatsächlichen Lösung. Konkretere Fragen tauchen auf: Wie kommen diese Aha-Erlebnisse zustande? Was bewirken sie tatsächlich? Welchen Beitrag leistet CAL am Auftreten dieser Aha-Erlebnisse?

Die intensive, introspektive Suche führte zur Erstellung eines Lernmodelles (s. 3), das versucht die Entstehung und die Folgen des Aha-Erlebnisses darzustellen. Das persönliche Lernerlebnis wird durch dieses Modell nachhaltig sicht- und erklärbar. Doch ist dieses Modell auf Personen in einer vergleichbaren Situation übertragbar? Ist es tatsächlich so, dass Teilnehmer eines CAL-Sets Aha-Erlebnisse erfahren und diese bewusst wahrnehmen? Zur Überprüfung wurde ein Fragebogen (s. 4.5) auf Basis des Mentalen Modelles erstellt. Es wurde eine vergleichbare Forschungssituation (s. 4) gewählt. Der Fragebogen wurde von

Studenten eines vergleichbaren VAL-Kurses beantwortet und anschließend ausgewertet (s. 5.2). Des Weiteren wurde eine Dokumentenanalyse (s. 4.5 und 5.1) durchgeführt. Dafür standen von jedem Studenten Dokumente in Form von Reflexionen und Studienarbeiten zur Verfügung. Die Problemstellung ergab drei grundsätzliche Fragen, die mit Hilfe der Fragebögen und der Dokumentenanalyse beantwortet werden sollten:

- Fand tatsächlich CAL während des Semi-Virtuellen-AL-Kurses statt?
- Wurden Aha-Erlebnisse ausgelöst?
- Ist das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL auf das nachfolgend dokumentierte Forschungsfeld übertragbar?

2 Theoretische Betrachtung

Um CAL für jedermann „fassbarer“ zu gestalten, findet in Kapitel 2.1 eine Positionierung von CAL innerhalb der klassischen Lerntheorien statt. Dazu ist es notwendig, den Behaviorismus, die Psychoanalyse und den Kognitivismus näher zu erläutern. Der Aufbau des Kapitels „Positionierung innerhalb der klassischen Lerntheorien“ ist chronologisch und beginnt mit den Anfängen der Lernforschung im 16. Jahrhundert. Zu Beginn stellte sich die Frage: Ist der Mensch ein aktives mit einem Willen ausgestattetes oder ein reaktives Wesen? Der Kognitivismus und seine Vertreter sehen den Menschen als aktiv. Der Behaviorismus und die Psychoanalyse gingen eher von einem reaktiven Menschenbild aus. Diese drei Strömungen eint, dass im Verlauf des letzten Jahrhunderts der Positivismus und damit einhergehend die Trennung von Subjekt und Objekt eine Vereinfachung der Komplexität zur Folge hatte. Die Gestalttheorie stellt sich dem Positivismus entgegen. Sie nimmt eine Gesamtbetrachtungsweise auf die Person und die Situation des Lernenden ein.

Die Gestalttheoretiker sind davon überzeugt, dass „Lernen-durch-Einsicht“ geschieht und folglich ein „Aha-Erlebnis“ auslöst. Da das Mentale Modell in Kapitel 3 auf dieser Lerntheorie basiert, werden nachfolgend „Lernen-durch-Einsicht“ (s. 2.2.1) und „Aha-Erlebnis“ (s. 2.2.2) näher erläutert. Laut diesem Modell sind die Erhöhung der Selbstwirksamkeit und die Erhöhung der „Illusory control“, Folgen des Lernens durch Einsicht. Sie finden deshalb Erwähnung im darauf folgenden Kapitel 2.2.3.

Das Kapitel 2.3 beschäftigt sich mit der theoretischen Aufarbeitung von CAL. Sie beginnt mit der Betrachtung von AL (s. 2.3.1), geht über zu den AL-Schulen (s. 2.3.2) und endet bei den wesentlichen Elementen von CAL (s. 2.3.3).

2.1 Positionierung von CAL innerhalb der klassischen Lerntheorien

2.1.1 Der Mensch ein aktives oder reaktives Wesen?

In ihren Anfängen wird die Lernforschung sehr stark von der Philosophie und den Naturwissenschaften beeinflusst. Im 16. bis 18. Jahrhundert speist sie sich einerseits aus den philosophischen Quellen des Nativismus und Rationalismus, deren Vertreter insbesondere die Philosophen René Descartes, Benedictus de Spinoza, Gottfried Wilhelm Leibniz und Christi-

an Wolff waren und andererseits aus dem Empirismus, den John Locke, George Berkeley und David Hume vertraten. Einer der berühmtesten Vertreter des Humanismus, Gordon W. Allport, unterscheidet in seinem Buch „Becoming“ zwischen „*The Leibnizian Tradition*“ und „*The Lockean Tradition*“ (vgl. Allport, 1955, S. 7 ff). Descartes, Leibniz und seine Anhänger glaubten, dass der Mensch, ein aktives Wesen (vgl. Allport, 1955, S. S. 12), schon mit Wissen auf die Welt kommt und sich durch Denken und Schlussfolgern weiteres Wissen aneignen kann. (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 18) John Locke und seine Anhänger hingegen sahen den Menschen als unbeschriebenes Blatt- als „*Tabula Rasa*“, ein reaktives Wesen (vgl. Allport, 1955, S. 8), das ohne Wissen auf die Welt kommt und durch die Erfahrungen lernt. (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 247) Dabei stützte sich insbesondere die „*Lockean Tradition*“ auf die Annahme, dass die frühe Kindheit entscheidend zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt (vgl. Allport, 1955, S. 10). Die unterschiedlichen Blickwinkel in Bezug auf das Vorhandensein von Wissen zur Zeit der Geburt kommen in der Erbtheorie und der Milieutheorie in radikaler Art und Weise zur Geltung. Diese beiden Theorien sollten die Politik des 19. Jahrhunderts in extremer Weise beeinflussen. Die Erbtheorie bildete den Grundstein des Nationalsozialismus und die Milieutheorie den des Marxismus. Einen weiteren sehr bedeutenden Einfluss hatte sie ebenso auf die Lern- und Bildungslandschaft mit den aus ihr entwickelten lerntheoretischen Ansätzen.

Aus heutiger Sicht erscheint diese ursprüngliche Unterscheidung, der Mensch sei aktiv oder reaktiv, verkrustet und keineswegs mehr zeitgemäß. Begibt man sich jedoch auf die Management-Ebene und zieht die Extreme der X-Y-Theorie McGregors mit ein, so wird die Aktualität dieser Unterscheidung deutlich. Ist eine Führungskraft der Meinung, dass die Mitarbeiter aktiv und willig sind, dann vertraut sie darauf, dass diese etwas selbst in-die-Hand nehmen und Verantwortung übernehmen können. Dieses Vertrauen ist die Voraussetzung zur Reduzierung von Kontrolle und der Weg hin zum Loslassen, zur Emanzipation. Die Übertragung von Verantwortung schafft dem Mitarbeiter Raum zum Lernen und stellt eine Aufforderung zur Weiterentwicklung dar.

2.1.2 Behaviorismus vs. Psychoanalyse

Im 19. Jahrhundert finden die Lerntheorien mit den Versuchen zur *klassischen Konditionierung* bei *Iwan Petrovitsch Pawlow*, einem Anhänger Darwins, ihre Anfänge (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 250). Die Erkenntnisse der Assoziationspsychologie veranlassten Pawlow „bedingte Reaktionen“ herbeizuführen. (vgl. Correll, 1983, S. 20) Er tat dies, indem er die Fütterung von Hunden mit dem Klang einer Glocke verband. Nach mehrmaligen Ver-

suchen der Futtergabe mit gleichzeitigem Glockenklang wurde die Speichelsekretion der Hunde alleine durch den Glockenklang ausgelöst. Pawlow stellte so fest, dass sich konditionierte Reaktionen auf konditionierte Stimuli auslösen lassen. (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 247) Die Verhaltensänderung entstand demzufolge aus einer erstmaligen Verbindung der Stimuli und anschließend auf den veränderten Stimulus selbst. Das Tier lernte auf einen zweiten, bewusst hinzugefügten Reiz zu reagieren.

Etwa zur gleichen Zeit gab es mit *Wilhelm Wundt* und *Freud* zwei bedeutende Vertreter, die sich wissenschaftlich mit der subjektiven Analyse der menschlichen Psyche auseinandersetzten. Sie wendeten die zur damaligen Zeit sehr beliebte Form der *Introspektion*, die Innenschau, an. Diese sollte Aufschluss über das Erleben und die inneren psychischen Vorgänge liefern (Friedmann & Schustack, 2004, S. 250), dem Innenschauenden mehr seines Selbst eröffnen und so zum Lerneffekt führen. Wilhelm Wundt, der als Gründer der modernen Psychologie gilt, eröffnete das erste ausgewiesene Labor für experimentelle Psychologie und beschäftigte sich mit den einfachen mentalen Prozessen (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 10). Freuds Arbeiten mit Hilfe der Psychoanalyse gaben Aufschluss über die psychischen Kräfte, die Motive bzw. die Triebe, wie er sie nannte. Er war davon überzeugt, dass nicht jede Kraft, die zu einem bestimmten Verhalten führt dem Bewusstsein wirklich zugänglich ist. Er schuf den Begriff des Unbewussten. (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 11, 12) Durch die Psychoanalyse sollte Unbewusstes in das Bewusstsein vordringen. Diese Analysen, die mit Hilfe der Introspektion, getätigt wurden, konnten jedoch keine allgemein gültigen Aussagen treffen. Aus diesem Mangel entwickelte sich der von John B. Watson begründete Behaviorismus am Anfang des 20. Jahrhunderts.

Die *Behavioristen*, die ihre Annahmen größtenteils aus der Beobachtung des tierischen Verhaltens entnahmen, hatten den stärksten Einfluss auf die Lerntheorie des 20. Jahrhunderts. (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 251) Die Spitze des Behaviorismus fand sich mit *Burrhus Frederick Skinner*, der die Annahmen Freuds des Es, Ich und Über-Ich kategorisch ablehnte. Er bezeichnete das Gehirn als Black-Box und fand es einzig und alleine wichtig sich mit dem beobachtbaren Verhalten auseinanderzusetzen und es wissenschaftlich zu erforschen. Dabei stützte er sich auf die von ihm unternommenen Versuche mit Tieren und schloss so auf die Ursachen menschlichen Verhaltens. (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 255 ff) Skinner gilt als der Begründer der *operanten Konditionierung*. Operante Konditionierung bedeutet eine Verhaltensänderung durch das Einsetzen und Verändern von Konsequenzen. Dabei sprachen er und seine Kollegen von positiven und negativen Verstärkern, die das Verhalten steuerbar und prognostizierbar machen sollten. (vgl. Friedmann &

Schustack, 2004, S. 255 ff) Das Lernen durch Belohnung und Bestrafung ist auch heute noch ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung. Werner Correll nennt es auch eine Form des Feed-backs, der Rückkoppelung (vgl. 1983, S. 24). Eine weitere Form des Feedbacks ist der Erfolg nach der Bedürfnisbefriedigung, der einen Lerneffekt auslösen kann (vgl. Correll, 1983, S. 26). Diese und andere Versuche zu Reiz-Reaktions-Mechanismen und dadurch bedingtes Lernen zeigen, dass der Mensch fähig ist, seine Tat mit dem Ergebnis zu verbinden (vgl. Correll, 1983, S. 24) und den Erfolg wieder herstellen möchte. Lernen findet durch Erfahrung statt.

Die positivistische Einstellung in jener Zeit bestätigte Watson und den Behaviorismus in deren Überzeugungen. Das Ziel war es, die Psychologie, neben der Physik und der Mathematik, als wissenschaftliche Disziplin einzuführen. (vgl. Allport, 1955, S. 11). Diese Realisten lehnten die Überzeugung an ein Bewusstsein ab und glaubten nicht an eine Seele, einzig und alleine das reaktive Verhalten stand im Mittelpunkt ihres Interesses. (vgl. Kühne, 1954, 211 ff) Zum Wohle der Wissenschaft degradierten sie den Menschen auf die Ebene der Tiere. Sie übersahen dabei, dass der Mensch ein komplexes Wesen mit inneren und äußeren Vorgängen ist und reaktiv, aktiv und spontan sein kann. (vgl. Allport, 1955, S. 11). Die Fragmentierung und Standardisierung von Teilen der Persönlichkeit führten zwar zu erklär-, kontrollier- und vorhersehbaren Phänomenen, verloren jedoch den Menschen in seiner Ganzheit aus dem Auge.

Die Behavioristen und die Psychoanalytiker unterschieden sich methodisch in ihren Versuchen zur Erklärung menschlichen Erlebens und Verhaltens. Beide einte jedoch die *Hinwendung zum Determinismus*. Sie waren überzeugt davon, dass das Leben determiniert und dass der freie Wille eine Utopie sei. Freud nannte es den Determinismus der Seele (vgl. Freud, 1994, S. 121) und die Behavioristen sprachen von einer Determinierung durch die Umwelt (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 266).

2.1.3 Kognitivismus

Leibniz und seine Anhänger waren von einem aktiven Geist überzeugt, der nicht nur von inneren und äußeren Reizen gelenkt wird. Daraus entwickelte sich die *Gestalttheorie* und mit ihr die kognitive Psychologie und die *kognitiven Lerntheorien* (vgl. Allport, 1955, S. 12, 13) zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Die kognitiven Theorien beschäftigen sich mit den Vorgängen durch die ein Organismus Kenntnis von seiner Umwelt erlangt. Wissen wird durch Kognitionen erworben. Kognitive Prozesse lassen sich von emotionalen und motivationalen unterscheiden (vgl. Edelman, 2000, S. 114). Die Psychologen auf diesem Gebiet befassen sich insbesondere mit dem Vorgang des Wissenserwerbs, mit dem Resultat des Lernens (Wissen in Form kognitiver Repräsentation) und mit den Auswirkungen des Wissenserwerbs auf menschliches Verhalten und Handeln (Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 147).

2.1.4 Kritische Auseinandersetzung

Beschäftigt sich der *Behaviorismus* ausschließlich mit dem beobachtbaren Verhalten und die Psychoanalyse mit der Schau nach innen, interessiert sich der *Kognitivismus* insbesondere für die Denkprozesse des Menschen. Der Behaviorismus vernachlässigt bewusst das Einbeziehen der Erlebniswelt der Person und sieht den Menschen als ein von der Umwelt determiniertes Wesen, das auf Reize reagiert. Die *Psychoanalytiker* hingegen sehen den Menschen als einen, der vom Inneren getrieben und bestimmt wird. Die Kognitivsten gestehen dem Menschen einen freien Willen zu und sehen ihn nicht nur als ein determiniertes Wesen. Jedoch beschränken sie sich stark auf die kognitive Verarbeitung, Repräsentation und Anwendung des Wissens und sehen den Menschen als ein aktives Wesen, das sich ständig mit seiner Umwelt geistig auseinandersetzt.

Die bewusste Konzentration auf Teilbereiche und die Vernachlässigung der Realität waren die Folge der empirischen Auseinandersetzung mit dem Erleben und Verhalten des Menschen. Die Psychologie ist zwar eine Wissenschaft, die sich mit dem Erleben und beobachtbarem Verhalten des Menschen auseinandersetzt, doch gilt es, dieses empirisch nachzuweisen oder auf seine Ursachen hin zurückzuführen, so ist nach Meinung vieler, eine differenzierte Sichtweise und eine Vereinfachung notwendig, um die Bildung von Theorien zu gewährleisten. Die nachfolgend erwähnte *Gestalttheorie* verweigert sich jeglicher Einschränkung. Sie folgt dem ganzheitlichen Denkansatz und nimmt die ganzheitliche Sichtweise ein. Sie wird deshalb auch Ganzheitspsychologie genannt. Es verwundert sehr, dass die Gestalttheorie den kognitiven Theorien zugeordnet wird. Dem setzt sich diese Arbeit entgegen und spaltet die Gestalttheorie bewusst von den bisher erwähnten theoretischen Ansätzen ab. Sie versucht so, die Sonderstellung dieser Theorie hervorzuheben.

2.1.5 Gestalttheorie

Die Gestalttheorie oder auch Ganzheitspsychologie genannt (Edelmann, 2000, S. 30) beruht auf *drei zentralen Lehrsätzen* (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 286):

- Die Menschen suchen in ihrer Umgebung eine Bedeutung
- Wir bauen aus den Empfindungen, die wir aus unserer Umgebung erhalten, bedeutungsvolle Wahrnehmungen auf.
- Komplexe Stimuli können nicht auf die Summe ihrer Teile reduziert werden.

Das Fazit aus diesen drei zentralen Lehrsätzen lautet: Für das Lernen ist die Sinnggebung und das Verständnis des Mehrwerts für die Person von sehr wesentlicher Bedeutung. Die Gefühle sind Teil unserer „objektiven“ Wahrnehmung und können nicht abgespalten werden. Es ist deshalb eine Gesamtbetrachtungsweise auf die Person und die Situation unabdingbar. CAL nimmt diese ganzheitliche Sichtweise auf das Problem und somit auf die Person und die Situation ein. Es gilt der Ansatz der Totalität (s. 2.3.3.2). Deshalb kann man CAL in Bezug auf die klassischen Lerntheorien der Gestalttheorie zuordnen.

Ein besonders bedeutender Gestalttheoretiker, der sich auf dem Gebiet der Persönlichkeitspsychologie damit beschäftigte, war Kurt Lewin. Er entwickelte die Feldtheorie. Dabei sprach er vom Lebensraum des Menschen, der auf ihn einwirkt, sowohl von dessen inneren als auch den äußeren Kräften und deren Beziehungen zueinander. (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 287) Die Feldtheorie hatte bedeutenden Einfluss auf das Individuum selbst. Glaubten die Behavioristen, der Mensch sei von seiner Umwelt determiniert und die Freudianer, der Mensch sei von seiner Seele bestimmt, so sagte Lewin, dass der Mensch selbst auch im Stande sei, sein Leben mittels seines Willens und des Denkens zu beeinflussen. Man spricht hier von einem kognitiven Ansatz obwohl es auch ein interaktionistischer Ansatz ist, da die Situation miteinbezogen wird. (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 287) Beziehen wir diese Theorie auf das Lernen, so heißt dies, dass sich das Wissen und das Verhalten einer Person aus der Summe Merkmale der Person und der Situation zusammensetzen. Um optimal lernen zu können, muss somit die Gesamtheit der Person und die Situation miteinbezogen werden.

Nach Meinung der Gestalttheoretiker schafft das Trennen in die Einzelbestandteile, die Analyse derer und das Zusammenfügen der gewonnenen Einzelergebnisse nicht das Abbild des Originals. Da bei der Trennung die komplexen Beziehungen, die das Original ausmachen,

verloren gehen. (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 286) Beispielsweise kann man an den einzelnen Möbeln eines Raumes und an dem Raum selbst nicht erkennen, wie diese zueinander stehen und welches Gesamtbild sie ergeben. In der Gestalt- oder Ganzheitspsychologie treten die Einsicht in Sinnzusammenhänge und Strukturen in den Vordergrund (Edelmann, 2000, S. 30). Die Gestaltpsychologie ist davon überzeugt, dass Lernen-durch-Einsicht erfolgt. (vgl. Correll, 1983, S. 37, 38)

2.2 Bausteine des Mentalen Modelles

2.2.1 Lernen-durch-Einsicht

Das Lernen-durch-Einsicht ist eine Lerntheorie, die der Gestalttheorie zugeordnet wird. Das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL (s. 3), das der nachfolgenden Forschungsarbeit (s. 4) zugrunde liegt, baut auf dieser Lerntheorie auf. Betrachtet man ein Problem im Rahmen von CAL ganzheitlich, so bekommt man Einsicht in dieses Problem. Zusammenhänge werden erkannt, und es kann ein Gesamtbild des Problems entstehen. Es erfolgt Lernen-durch-Einsicht. Am Ende des Lernprozesses durch Einsicht steht ein Aha-Erlebnis. Dieses *Aha-Erlebnis* (s. 2.2.2) ist körperlich spürbar in Form von Vergnügen und freudiger Erregung. Die Einsicht in die Zusammenhänge des Problems und das Gesamtbild des Problems und dessen Lösung motivieren zur Lösung in der Realität. In Folge werden die *Selbstwirksamkeit* und die „*illusory control*“, ein geistiger Zustand der Kontrolle (s. 2.2.3), erhöht.

CAL unterstützt das Lernen-durch-Einsicht durch seine ganzheitliche Haltung, die CAL gegenüber dem Problem und der betroffenen Person einnimmt. Schon Reg Revans sagte, dass für den Lernprozess das bewusste Verständnis der Systeme von Person und Situation notwendig sei. CAL bindet dabei noch stärker die Person mit in den Lösungsprozess ein. Des Weiteren finden sich Parallelen erneut bei Revans und seiner Formel für den AL-Lernprozess $L = P + Q$. Q ist dabei für ihn die „*fragende Einsicht*“ (vgl. Markowitsch et al, 2004, S. 97). Das Mentale Modell kann somit der Lerntheorie Lernen-durch-Einsicht zugeordnet werden.

Wolfgang Köhler, Max Wertheimer und *Kurt Koffka* sind die Hauptvertreter der Berliner Schule der Gestaltpsychologie, die die Theorie des Lernens durch Einsicht begründeten. Das Lernen-durch-Einsicht zählt zu den klassischen Lerntheorien. Köhler und seine Kollegen

wollten sich damit von der behavioristischen Theorie abgrenzen, die das Lernen auf das Prinzip von Versuch und Irrtum beschränkt (vgl. Schulte, 2005, S. 11). Eine der Bedingungen für einsichtiges Lernen, so Wolfgang Köhler, ist die Überschaubarkeit der Situation. Bleibt diese Überschaubarkeit aus, so ist eine Einsicht kaum möglich. Um eine Situation überschaubar, d. h. für den Betroffenen sichtbar zu machen, muss es möglich sein, sie zu strukturieren. Die Faktoren der betroffenen Situation müssen dafür analysiert werden. Danach ist es möglich, einen inneren Prozess von Versuch und Irrtum zu durchlaufen. Auf die plötzliche Einsicht der Struktur folgt die Überschaubarkeit. (vgl. Correll, 1983, S. 38, 39)

Diese Erkenntnis gewann Köhler an Versuchen mit Menschenaffen. Für Köhler ist die Einsicht das Hinein-Sehen in die Anordnungsverhältnisse eines Problemraumes. Das Lernen ist demzufolge ein Erfassen der Umgebung des Lebensraumes d. h. strukturell einander zugehörige Teile miteinander zu verbinden und sie wortwörtlich „zusammen-zu-sehen“. (vgl. Schulte, 2005, S. 10, 11) Köhler meinte, dass es sich bei der Einsicht um die plötzlich eintretende Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen den Elementen einer Problemsituation handelte (Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 149) Die Kritiker an Köhlers Versuchen und seiner Schlussfolgerung des Lernens durch Einsicht sprechen von Übertragung und Nachahmung. Bei der Vermutung, dass es sich lediglich um eine Übertragung von früher Erlerntem auf eine neue Situation handelt, erwidert Köhler, dass jede kleinste Abweichung innerhalb der Situation der Versuchstiere diesen eine Einsicht abverlangt z. B. müssen bekannte Muster einsichtig variiert und weiterentwickelt werden. Bei der Vermutung der reinen Nachahmung erwidert Köhler, dass auch in diesem Falle einer Einsicht vorliegen muss. Nach Meinung Köhlers kommt es nicht darauf an, ob das Tier eine eigene Lösung hervorbringt, sondern ob das Tier prinzipiell die Struktur der Situation und des Problems erfasst. (vgl. Schulte, 2005, S. 16)

Der Prozess des Lernens findet somit durch das Zusammenführen des sich ergänzenden Teilwissens zu einem Ganzen und das reflektierende Zerlegen und wieder Zusammenführen dessen statt. Dies kann sowohl fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen betreffen, d. h. das Zusammenführen der einzelnen „Kuchenstücke“ zu einem „Ganzen“. In dem Moment in dem man den Kuchen als solchen und gleichzeitig auch die einzelnen Stücke sieht, stellt sich die Einsicht ein und ein Aha-Erlebnis ist das erlebbare Resultat. Dabei spielt das wiederholte Zerlegen und Zusammenführen eine besondere Rolle, um die Kompetenzen zu festigen und nachhaltig abrufbar zu machen.

Köhler beschreibt diese Form des *Lernens in drei Schritten als Wahrnehmung, Einsicht und Problemlösen*. Der erste Schritt ist das Wahrnehmen der einzelnen Komponenten einer Problemsituation und deren struktureller Zusammenhang. Der zweite Schritt ist die Herstellung der Beziehungen der einzelnen Komponenten zueinander. Dabei erfolgen die Einsicht und das dadurch ausgelöste Aha-Erlebnis plötzlich. Das Aha-Erlebnis stellt sich als Resultat des Verständnisses ein. Der dritte Schritt, das Problemlösen, erfolgt in der zielgerichteten Ausführung der Handlungen, die zur Lösung führen. (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 150)

2.2.2 Aha-Erlebnis

Für den Begriff des *Aha-Erlebnisses* gibt es viele sich ähnelnde Beschreibungen. Alle haben sie das Erkennen der Zusammenhänge und die Einsicht in die Lösung eines Problems gemein. (vgl. www.enzyklo.de) Das Lernen-durch-Einsicht und das damit verbundene Aha-Erlebnis werden zwar den kognitiven Theorien zugeordnet, doch weiß jeder der bereits bewusst ein „Aha“ erlebt hat, dass es „mehr“ ist als ein aktiver Denkprozess. Das Aha-Erlebnis, ist, wie der Begriff vermittelt, ein Erlebnis. Die Einschränkung auf die rationale Ebene würde diesem Erlebnis die emotionale und motivationale Ebene verweigern und der Gestaltpsychologie nicht gerecht werden. Während eines Aha-Erlebnisses stellt sich eine körperliche Reaktion ein. Karl Bühler beschreibt dies in seiner Arbeit „Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie des Denkvorganges“ aus dem Jahre 1907 (vgl. Schulte, 2005, S. 9, 10). Für ihn ist der Aha-Effekt ein eigenartiges, im Denkverlauf auftretendes und lustbetontes Erlebnis, das sich bei plötzlicher Einsicht in einen zuerst undurchsichtigen Zusammenhang einstellt (vgl. Häcker & Stapf, 1994, S. 15). Dieser plötzlich auftretenden Einsicht gehen nicht nur bewusst ablaufende Prozesse voraus, sondern auch unbewusst ablaufende. (vgl. Hilling, 1998, S. 12) Häufig ist es so, dass man einer Lösung kaum näher kommt, es längere Phasen braucht bis man dann urplötzlich von der Einsicht eingeholt wird. (vgl. Dieterich & Rietz, 1996, S. 15, 16)

Der Artikel „Magic Moments in Team- und Veränderungsprozessen“ in der Zeitschrift Organisationsentwicklung aus dem Jahr 2011 beschäftigt sich mit dem Thema „Aha-Effekte“ und bezeichnet diese als „*Magic Moments*“. Im Gegensatz zu K. Bühler sind diese Momente hier mit einem schwierigen und konflikthaften Prozess verbunden, in dem sich die Beteiligten nicht nur behaglich fühlen. Die Autoren Claus Nowak und Elfriede Neubert-Liehm sind davon überzeugt, dass dabei wichtige individuelle und kollektive Lern- und Veränderungsprozesse mit hoher Nachhaltigkeit in Gang gesetzt werden und diese mit einer präsenten Erinnerung an Situation und Emotion verbunden sind. Diese Situationen seien es, die als entscheidende

Meilensteine empfunden werden, so die Autoren. Zu den Magic Moments zählen sie die Konfrontation mit einem blinden Fleck, ein intensiv erlebtes nachhaltiges Wir-Gefühl, ein entscheidender Impuls für die Zusammenarbeit, ein wichtiger inhaltlicher Aha-Effekt oder die Entwicklung eines gemeinsamen Mottos auf einer schwierigen Mission. (vgl. 2011, S. 74 ff)

Das Aha-Erlebnis darf nicht mit dem *Flow-Erleben* verwechselt werden. Das Konzept „Flow“ wurde von M. Csikszentmihalyi im Jahre 2003 erstmalig beschrieben. Als Flow bezeichnet er einen besonderen emotionalen und kognitiven Zustand des völligen Aufgehens in einer anspruchsvollen Tätigkeit. Das Wesentliche am Flow-Erleben ist, dass das Anforderungsniveau der Aufgabe genau mit dem Fähigkeitsniveau der Person übereinstimmt. Das Flow-Erleben entsteht durch das vollkommene Einlassen auf die Aufgabe. Dabei ist die Person hoch konzentriert und nimmt kaum ablenkende, innere und äußere Reize wahr. Die Person ist völlig in Einklang mit ihrem Tun. (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 63, 64) Der wesentliche Unterschied zum Aha-Erlebnis ist die Dauer des Erlebnisses. Während das Aha-Erlebnis „plötzlich“ durch die Einsicht auftritt, dauert das Flow-Erlebnis über einen längeren Zeitraum, der sich über die gesamte, hochkonzentrierte Tätigkeit erstrecken kann.

Die lustbetonten und freudigen Aha-Erlebnisse über die Zusammenhänge und das Gesamtbild des Problems lassen die Vermutung zu, dass das Aha-Erlebnis einen Motivator darstellt, der zur Lösung des Problems drängt. Dieses Lernerlebnis, so die Vermutung der Autorin, bringt Klarheit in die zuvor diffuse Erscheinung des Problems und seine Ursachen und veranlasst von der theoretischen Klärung in die praktische überzugehen.

2.2.3 Illusory control, Selbstwirksamkeit

Haben Menschen Probleme, für deren Lösung sie noch kein oder nur geringes Wissen zur Verfügung haben, so würde man die Problemsituation in ihrem geistigen Erscheinungsbild als diffus beschreiben. Im günstigsten Fall sind Ahnungen und Vermutungen über die tatsächlichen Ursachen und Zusammenhänge und ein Gefühl für die Lösungsstrategie bereits vorhanden und schwirren noch nicht greifbar im bewussten Raum umher. Es kann aber auch sein, dass dieser bewusste Raum leer ist, und lediglich das Problem als solches wiederholt auftritt und den Betroffenen stolpern lässt. Im günstigsten, wie auch im schlechtesten Fall spürt der Betroffene ein Gefühl von Kontrollverlust über die Problemsituation. Menschen sind aber von ihrer Natur her bestrebt, ihre Ereignisse zu erklären, zu beeinflussen und vorherzusagen. Sie wollen dadurch ein Gefühl der Kontrolle generieren. Dieses ursprüngliche Bedürfnis veranlasst sie zur Suche nach den Ursachen und Zusammenhängen eines Problems,

um schließlich zu einer Lösung zu gelangen, die mit dem Gefühl der Kontrolle, der Kontrollüberzeugung einhergeht. Dies ist ein kognitiver Prozess und er hat nichts mit der tatsächlichen Umsetzung der Problemlösung in der Realität zu tun. Deshalb sprechen wir auch nicht von der tatsächlichen Kontrolle über die Problemsituation, sondern von der *Theorie der kognitiven Kontrolle* nach Dieter Frey (vgl. www.videoonline.edu.lmu.de).

Bei der Problemlösung spielt es eine wesentliche Rolle, ob die Person selbst davon überzeugt ist, eigenständig eine Lösung herbeizuführen oder ob sie glaubt, dass die Lösung von externen Faktoren abhängt. Man spricht hier von der internen oder externen Kontrollorientierung oder nach Rotter, 1954, vom *internalen* oder *externalen Locus of control* (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 533). Bei einer internen Kontrollorientierung ist die Person davon überzeugt, dass sie selbst ihr eigenes Erleben und Verhalten bestimmen und steuern kann. Dadurch kann sie selbst ihre Umwelt beeinflussen und die gewünschten Ergebnisse und Lösungen erzielen. Die internale Kontrollüberzeugung kommt einem Glaubenssatz gleich und stellt ein scheinbar permanentes Gefühl dar. Sie hat einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlergehen des Menschen. Im Englischen spricht man in diesem Zusammenhang auch von „perceived control“. Menschen haben demnach das Gefühl, etwas „unter Kontrolle“ zu haben. Das Gegenteil von der permanenten, internalen Kontrollüberzeugung wird nach Seligman, 1975, als „Gelernte Hilflosigkeit“ bezeichnet (Wallston, 2007, S. 149). Glass und Singer unterscheiden bei der Kontrollüberzeugung des Weiteren zwischen der „*actual control*“, der momentanen, objektiven Kontrolle über ein Ereignis in der Realität und der „*illusory control*“, der Kontrollüberzeugung, die nichts mit der momentanen Realität zu tun hat. Die „perceived control“, die Kontrollüberzeugung ist demnach eine „*illusory control*“, ein Gefühl, ein geistiger Zustand der Kontrolle, wenn die eigentliche „*actual control*“, die tatsächliche Kontrolle über ein Problem in der Realität nicht besteht. (vgl. Wallston, 2007, S. 148) Die permanente internale Kontrollüberzeugung bzw. die Gelernte Hilflosigkeit ist nicht Inhalt des Mentalen Modelles (s. 3). In dem Mentalen Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL handelt es sich um die von der „*actual control*“ abgespaltene „*illusory control*“.

Die internale Kontrollüberzeugung oder „perceived control“ ist deutlich von Albert Banduras Theorie zur *Selbstwirksamkeit* zu unterscheiden. Die Situation wird mit in die Entscheidung einbezogen, ob sich jemand als selbstwirksam empfindet oder nicht. Bei dieser Theorie geht es um den Glauben, dass jemand mit einem bestimmten Verhalten eine bestimmte Situation meistern kann (vgl. Wallston, 2007, S. 148). Denn die generelle Überzeugung davon ein bestimmtes Problem zu meistern, ist der erste Schritt auf dem Weg zur Lösung. Um die tatsächliche Lösung eines Problems herbeizuführen, bedarf es das Einbeziehen der Situation

und dem Bereitstellen der dafür benötigten Kompetenzen, um die Verhaltensweisen zu aktivieren, die die Lösung garantieren. (vgl. Aronson et al, 2004, S. 499)

2.3 Critical Action Learning

Critical Action Learning ist eine angewandte Form des AL nach Reginald W. Revans.

2.3.1 Action Learning

Reg Revans studierte unter Ernest Rutherford an der Cambridge Universität Physik. Er nahm an den Seminaren der dort beherbergten Physiklabors zu Beginn des 19. Jahrhunderts teil. In diesen Cavendish laboratories kamen zu diesem Zeitpunkt Forscher zusammen, um Probleme mit unbekannter Lösung zu bearbeiten, Lösungen, für die noch kein Wissen zur Verfügung stand. (vgl. www.library.salford.ac.uk) Revans verwendete für diese Art von Problemen den Begriff „*problems*“. Diese unterscheidet er grundsätzlich von „*puzzles*“, Problemen, für die Wissen zur Verfügung steht (vgl. Markowitsch et al, 2004, S. 98).

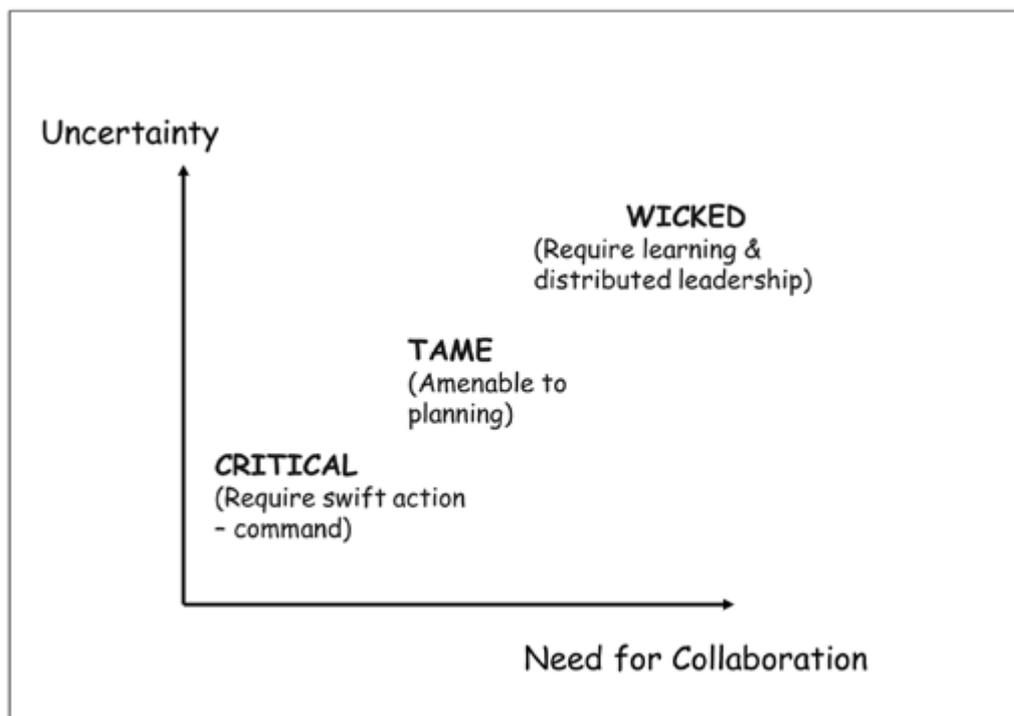
2.3.1.1 Das boshafte Problem

Mike Pedler spricht in diesem Zusammenhang von den „*Three types of problems: critical, tame, wicked*“ (s. Abb. 1). Pedler übernimmt die Begriffe von Keith Grint (vgl. Pedler, 2011, S. xxii), einem an der Universität von Warwick tätigen Professor für Leadership & Management. Grint beruft sich hierzu auf Rittel and Webber`s Typologie der „tame“ und „wicked problems“ und meint hierzu: „A tame problem may be complicated but is resolvable ... and is likely to occurred before. ... there is only a limited degree of uncertainty ... wicked problems require the transfer of authority from individual to collective because only collective engagement can hope to address the problem ... (vgl. Grint, 2010, S. 15 ff). „Wicked“ Probleme sind in den Augen von Rittel und Weber niemals lösbar und besitzen keine klare Lösung (vgl. Zammuto, 1982, S. 47) Keith Grint fügt den beiden Problemtypen von Rittel und Weber „critical“ hinzu. Ein „critical problem“ ist für Grint ein Problem, das in sehr kurzer Zeit gelöst werden muss und nach Autorität verlangt. (vgl. 2010, S. 18).

Mike Pedler meint, dass die ersten beiden Problemtypen nicht für AL und CAL geeignet sind. Die Gründe hierfür sind, dass „*critical problems*“ in sehr kurzer Zeit gelöst werden müssen und schnelle Entscheidungen benötigen. „Critical problems“ geschehen in einem krisenhaf-

ten Umfeld, das keine Zeit für Reflexion zulässt. Es geht in erster Linie darum, die Lösung des Problems herbeizuführen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Autorin den Begriff „critical“ als ungeeignet im Zusammenhang mit CAL sieht, da hier eher die Bezeichnung „*crisis-ridden problem*“ also das krisenhafte Problem, geeigneter erscheint. In einem persönlichen Gespräch mit Mike Pedler stellte sich heraus, dass er ebenso den Begriff „critical“ in diesem Zusammenhang als nicht optimal betrachtet und den Begriff „crisis“ als passender empfindet. Der zweite Problemtyp „*tame problems*“ steht für Probleme, deren Lösung bekannt ist. Diese Probleme brauchen kein Kollektiv, wie das Set, um die Lösung zu generieren. Sie sind somit auch nicht für AL oder CAL geeignet.

„*Wicked problems*“ sind im Vergleich zu den beiden anderen Problemtypen mit der höchsten Unsicherheit in Bezug auf die Lösung belastet und benötigen die Bearbeitung im Kollektiv (vgl. Grint, 2010, S. 21). „*Wicked problems*“ sind laut Pedler chaotisch, wiederkehrend, aggressiv, widersprüchlich, komplex und sehr heikel. Sie sind deshalb für AL geeignet (vgl. 2011, S. xxii) (s. Abb. 1). Hauser verwendet für den englischen Begriff „wicked“ die deutsche Übersetzung „widerspenstig oder boshaft“ (vgl. www.bhcg.de).



(Abb. 1: Three types of problem, Pedler, 2011, S. xxiii)

2.3.1.2 Lösungssuche im Set

Revans war davon überzeugt, dass ein essentieller Bestandteil des Manageralltages der Austausch mit Kollegen sei. (vgl. Meynhardt et al, 2011, 1, S. 84) Diese Überzeugung resultierte aus einer persönlichen Erfahrung. Der Vater von Revans war Mitglied des Untersuchungsausschusses, der sich mit dem Titanic-Unglück befasste, deren Untergang auf Konstruktionsfehler zurückzuführen war. Er fand heraus, dass Beteiligte tatsächlich Bedenken hatten, jedoch keiner diese geäußert hatte, aus Angst „dumme“ Fragen zu stellen. (Hauser, 2008, S. 33) Das Teilen von Nichtwissen und die gemeinschaftliche Suche nach einer Lösung sind somit wesentliche Bestandteile von AL. (vgl. Pedler, 1997, 249) Die Suche findet in einer Gruppe von *Freiwilligen* statt, dem *Set*. Die einzelnen Personen blicken aus ihren unterschiedlichen Perspektiven auf das Problem. (vgl. Hauser, 2008, s. 32). Somit ermöglichen sie dem Betroffenen mehrere, gedanklich ablaufende *Perspektivenwechsel*. Sie helfen, das Problem differenzierter und mit anderen Augen zu betrachten. Der Perspektivenwechsel wird insbesondere durch Fragen in Bezug auf das Problem ermöglicht. AL will zum kritischen Diskurs anregen und somit neues Bewusstsein beim Problemeigner schaffen. Tatsächlich ist es nämlich so, dass im Unternehmensalltag viele wichtige Fragen nicht mehr gestellt werden, um den Prozess des „Schneller Weiterkommens“ nicht zu unterbrechen und nicht selbst als dumm zu erscheinen. (vgl. Hauser, 2008, S. 33, 34) Leider kann aber gerade diese nicht kritische Haltung schwerwiegende Probleme zur Folge haben, wie die Geschichte der Titanic zeigt.

2.3.1.3 Problemlöse- und Lernprozess

Hört man den Begriff Action Learning denkt man sofort an „Learning by doing“, das wäre jedoch zu kurz gegriffen. Lernen setzt sich, nach Revans, aus zwei wesentlichen Bestandteilen zusammen: „programmed knowledge“ + „questioning insight“ ($L = P + Q$). P verkörpert dabei das *Faktenwissen*, das Wissen, das wir besitzen und das uns gelehrt wurde. Q ist die durch den Perspektivenwechsel angeregte „*fragende Einsicht*“ auf und in das Problem (vgl. Markowitsch et al, 2004, S. 97). AL beschäftigt sich sowohl mit dem Erwerb von Wissen, als auch mit dem Erwerb von verändertem Verhalten. Deshalb findet hier der *Kompetenzbegriff* (vgl. Weinert, 2001, S. 27) seine Anwendung und der Vergleich mit dem Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Sonntag, 2006, S. 270). Dabei erfüllt AL die Anforderungen für den Erwerb von Problemlösefähigkeit, des selbstgesteuerten, reflektierten Handelns und der Selbstorganisationsfähigkeit (vgl. Sonntag, 2006, S. 21). AL fördert Lösungs-, Umset-

zungs-, Sozial-, Team-, Netzwerk-, Innovations-, Reflexions-, Unternehmens- und Geschäftskompetenz. (vgl. Hauser, 2008, S. 16 ff)

Der Rahmen für den Erwerb dieser für die Führungsqualität entscheidenden Kompetenzen ist die Arbeit an einem beruflichen, realen Problem und dessen Lösung. Das zu lösende Problem wird als „Vehikel“ benutzt, um den Lernprozess in Gang zu setzen. (vgl. Bourner et al, 1997, S. 279) Folglich finden somit einerseits eine Problemlösung und andererseits eine Kompetenzerweiterung der Set-Mitglieder statt. Dies geschieht durch *wechselnde Aktion* und *Reflexion*. Reale Probleme sollen durch Reflexion innerhalb des Sets, Aktion und tatsächliche Erfahrung in der Realität und Reflexion der Erfahrung im Set innerhalb eines realen Kontextes gelöst werden. (vgl. Meynhardt et al, 2011, 1, S. 85) AL ist ebenso wie andere handlungsorientierte Lernmethoden auf Kurt Lewin zurückzuführen. AL beruht nach Raelin (1999) auf der Annahme, dass Menschen am Effektivsten lernen, wenn sie an Echtzeit-Problemen arbeiten, die in ihrem eigenen Arbeitsumfeld auftreten. Dabei lernen die Betroffenen ihr Umfeld besser zu verstehen. Das Verständnis ermöglicht ihnen effektiver zu handeln (vgl. Hauser, 2008, S. 38, 39). Marquardt (1999, S. 4) meint hierzu, dass AL den Beteiligten erlaubt effektiv und effizient zu lernen und gleichzeitig schwierige „real-life“ Situationen zu handhaben (vgl. Hauser, 2008, S. 42). Rothwell fügt hinzu, dass AL eine Echtzeit-Lernerfahrung mit zwei gleichermaßen bedeutsamen Zielrichtungen ist. Einerseits geht es darum, ein Bedürfnis der Organisation zu befriedigen und andererseits geht es um die Entwicklung von Individuen und Gruppen (1999, S. 5). Inglis (1994) meint, dass die Problemlösung eine Entwicklung von Person und Organisation zur Folge hat. (vgl. Hauser, 2008, S. 44) Alle Definitionen eint die Tatsache, dass es sich beim AL um einen *Problemlöse- und einen Lernprozess* handelt.

In England wurde im Jahr 2003 eine Umfrage zum Thema „*Schlüsselmerkmale des Action Learning*“ durchgeführt. Sie bestand aus 24 persönlichen Interviews (vgl. Pedler et al, 2005, S. 53) mit Action Learning Spezialisten und einem aus den Gesprächen entwickelten Fragebogen. Dieser wurde von 171, davon 70 % Action Learning Anwendern (vgl. Pedler et al, 2005, S. 55), beantwortet:

- Set mit ca. 6 Leuten
- Übung mit realen beruflichen Aufgaben oder Problemen
- Individuelle Aufgaben/Problemen werden eher bearbeitet, als gemeinschaftliche
- Fragen stellen als die am häufigsten angewendete Methode, um den Teilnehmern bei ihren Aufgaben/Problemen weiterzuhelfen
- Einsatz eines Facilitators

Ein weiteres wichtiges Schlüsselmerkmal der Spezialisten war das Lernen durch das Reflektieren der Übung. (vgl. Pedler et al, 2005, S. 53, 56) Zudem ergab die Umfrage, dass Action Learning Wachstum erfährt (vgl. Pedler et al, 2005, S. 55, 56).

2.3.2 Action Learning Schulen

In Ihrem Artikel von 1999 „The many faces of action learning“, der in der Zeitschrift Management Learning veröffentlicht wurde, benennen und erläutern Marsick & O`Neil vier verschiedene Action Learning Schulen. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen in ihrer Betrachtung auf den zur Problemlösung parallel ablaufenden Lernprozess. Die vier Schulen lauten:

- Tacit School
- Scientific School
- Experiential School
- Critical Reflection School

Beide Autoren beschreiben, dass die *Tacit School* von einem intuitiven Ansatz ausgeht, d. h. dass Lernen automatisch während der Problemlösung stattfindet. Eine völlig gegensätzliche Meinung dazu vertritt die *Scientific School* und ihr Vorbild Reg Revans. Revans war davon überzeugt, dass Lernen bewusst stattfinden muss. Voraussetzung dafür ist, dass der Lernende die Systeme der Person und Situation, die das Problem beeinflussen, versteht. Er schuf dafür ein Problemlösemodell in drei Stufen. Dieses setzt sich zusammen aus der Problemanalyse und -definition, dem Suchen, Finden und Umsetzen einer Lösung, der Überprüfung und dem Rückblick der getätigten Aktionen und den erfahrenen Reaktionen, der Auswertung dieses Rückblicks und dem Abgleich der Erfahrungen und Erwartungen der vom Problem betroffenen Person. Durchläuft die Person diesen Prozess, erfährt und lernt sie mehr über das System der Situation und über das System seiner eigenen Person. Die *Experiential School* geht wie der Name vermuten lässt, vom Lernen durch Erfahrung aus und bezieht sich dabei auf das Modell des Erfahrungslernens nach Kolb. Die *Critical Reflection School* und deren Form des AL, nämlich das Critical Action Learning, erweitern das Problemlösen nach Revans und das Erfahrungslernen nach Kolb mit Hilfe der kritischen Reflexion. Die kritische Reflexion bezieht wesentlich stärker die Person in den Problemlösungsprozess mit ein. (vgl. Hauser, 2008, S. 60 ff)

Action Learning besitzt keine einheitliche Definition (Weinstein, 1995, S. 32), aber die Schlüsselmerkmale des Verfahrens sind allgemein unter den Anwendern bekannt. Action

Learning hat sich durch ein gewisses Ethos, eine bestimmte Art des Denkens in Bezug auf das Lernen, und durch eine spezielle Methode, ein Set mit Praxisbezug, weiter verbreitet. (vgl. Pedler et al, 2005, S. 57) Marsick und O`Neill stellten bereits im Jahr 1999 drei wichtige Merkmale fest: wissenschaftlich, auf Erfahrung beruhend und kritische Reflexion. (vgl. Pedler et al, 2005, S. 52) Da Action Learning nicht immer gleichbedeutend ist mit kritischer Reflexion, wurde CAL ins Leben gerufen (Vince, 2009, S. 96). CAL betont kritisches Denken und sieht das Lernen durch das Einbeziehen von Emotionen, Antriebskräften und Unterschiedlichkeiten als seine Kernpunkte an. Wie bereits erwähnt, sind Sets Räume, in denen insbesondere diese Kernpunkte betrachtet, diskutiert und transformiert werden können. (vgl. Vince, 2009, S. 97)

2.3.3 Critical Action Learning

CAL ist eine insbesondere durch die Psychoanalyse und die Kritische Theorie beeinflusste Form des AL.

2.3.3.1 Kritische Theorie, Psychoanalyse

Die *Kritische Theorie*, die ihren Ursprung 1932 am Frankfurter Institut für Sozialforschung durch den Direktor Max Horkheimer fand, ist eine Gesellschaftstheorie (vgl. Schwandt, 2010, S. 12, 13). Sie teilt die Gesellschaft nicht, sondern sieht sie als Ganzes, als Totalität. Das Leitmotiv der Gruppe, die in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts die Kritische Theorie ins Leben rief, war die Wiederbelebung des theoretisch erstarrten und politisch gelähmten Marxismus. Durch Selbstkritik und Impulse aus Philosophie und angewandter Sozialwissenschaft sollte dem Marxismus wieder neues Leben eingehaucht werden. (vgl. Schwandt, 2010, S. 15) Horkheimer sah das menschliche Verhalten mit den Bedingungen der Gesellschaft verknüpft. Er strebte eine Auseinandersetzung der Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft und einen Vergleich mit anderen, visionären Gesellschaftsformen an (vgl. Schwandt, 2010, S. 36). Er prangerte das Desinteresse der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft an und verurteilte die Entstehung und Nutzung der wissenschaftlichen Ergebnisse. (vgl. Schwandt, 2010, S. 37) Die positivistisch geprägte Wissenschaft verlangt die Trennung von Subjekt und Objekt. Aber zur Entwicklung der Gesellschaft gehört, so Horkheimer, das bewusste, kritische Verhalten. (vgl. Schwandt, 2010, S. 37)

Dieses kritische Verhalten wird durch die *Dialektik* ermöglicht. Die Dialektik, die auf den Philosophen Hegel zurückzuführen ist, (vgl. Schwandt, 2010, S. 41) ist eine Gesprächs- und

Fragetechnik, in der durch Rede und Gegenrede (d. h. durch dialogisches Abarbeiten von Widersprüchen) nach Erkenntnissen gesucht wird. Dabei geht es nicht um das bloße Recht behalten, sondern um eine Methode der Wahrheitsfindung. Die Anfänge der Dialektik finden sich bereits bei Platon und Sokrates. Sie wird angewandt, um das Wesen der Dinge, ihren Platz in der Welt zu begreifen oder sich einer Erkenntnis anzunähern. Sie hat immer Prozesscharakter. Die Dialektik kann von der Bestätigung einer Position bis zum Aufspüren eines theoretisch unauflösbaren Widerspruches führen. (vgl. Schwandt, 2010, S. 38)

Die Dialektik wird durch verschiedenste Gesetzmäßigkeiten charakterisiert:

- Gesetz vom Umschlagen der Quantität in Qualität
- Gesetz von der Durchdringung der Gegensätze
- Gesetz von der Negation der Negation

(vgl. Schwandt, 2010, S. 39, 40)

Einen weiteren bedeutenden Einfluss auf die Denkweise des CAL hat die *Psychoanalyse*. Freud bezeichnete seine Theorie der Psychoanalyse als die dritte große narzisstische Kränkung der modernen Menschheit durch die Wissenschaft. Die erste Kränkung der naiven Eigenliebe war die Erkenntnis durch Kopernikus, dass die Erde nicht der Mittelpunkt des Universums ist, sondern nur ein winziges Teilchen darstellt. Die zweite Kränkung war das Ergebnis Darwins biologischer Forschung, dass der Mensch vom Tier abstammt und kein göttliches Wesen sei. Die dritte Kränkung, die Theorie der Psychoanalyse besagt, dass der Mensch nicht Herr in seinem eigenen Haus sei. (vgl. Freud, 1994, S. 283, 284) Freud war überzeugter Determinist, er glaubte nicht an die Anwesenheit eines freien Willens (vgl. Freud, 1994, S. 121).

Auch die Forscher des Instituts für Sozialforschung, allen voran Max Horkheimer waren begeisterte Anhänger Freuds. Erich Fromm, der auch an der Entwicklung der Kritischen Theorie beteiligt war, stellte in seinem Buch „Jenseits der Illusionen“ drei große Parallelen zwischen Marx und Freud her (vgl. Schwandt, 2010, S. 62). Er gilt deshalb als Freudomarxist.

Freud war ebenso, wie Revans in Bezug auf Action learning davon überzeugt, dass, wer die Psychoanalyse verstehen will, diese erst durch die eigene Erfahrung am eigenen Leib verstehen könne (vgl. Freud, 1994, S. 45). Schon Freud prangerte an, dass die Menschen eher dazu geschult werden, sich mit äußeren, als mit inneren Dingen zu beschäftigen (vgl. Freud, 1994, S. 45). Er war davon überzeugt, dass Erzähler immer als allererstes die seelische Ver-

fassung den Hörern und Beobachtern entgegenbringen und dass die Seele, die Psyche, und der Körper in Bezug stehen. (vgl. Freud, 1994, S. 46) Er wollte den Einfluss der Person auf die Situation wieder stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken (vgl. Freud, 1994, S. 46).

Sehr bedeutenden Einfluss erlangte Freud durch seine Unterscheidung zwischen Bewusstem, Vorbewusstem und Unbewusstem. Das Unbewusste ist dem Bewusstsein und dem Gedächtnis nicht zugänglich. Das Vorbewusste sind Gedächtnisinhalte, die nicht bewusst sind, und das Bewusstsein ist ein Zustand des Erkennens von inneren und äußeren Ereignissen. Die höchste Stufe des Bewusstseins ist das Selbst-Bewusstsein. Das Selbst-Bewusstsein ermöglicht das Erkennen seines eigenen autobiographischen Charakters und seiner persönlichen Erlebnisse. (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 205, 206) Freud beschreibt diese drei Systeme als Räume. Das Unbewusste als Vorraum und das Vorbewusste als Salon. Dazwischen fungiere ein Wächter, der Regungen ein und auslasse und das Bewusstsein daran hindere Kenntnis über die unbewussten Vorgänge zu bekommen. Die Regungen, die der Wächter einlässt, werden nicht zwingend vom Bewusstsein wahrgenommen. Sie müssen die Blicke des Bewusstseins auf sich ziehen. Deshalb bezeichnet er den Salon als Vorbewusstsein. Der Wächter ist gleichzusetzen mit dem Widerstand der Verdrängung. (vgl. Freud, 1994, S. 293) Verdrängung ist, nach Freud, die Vorbedingung für die Symptombildung (vgl. Freud, 1994, S. 295). Die Annahme des Unbewussten wird heute kaum mehr bestritten (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 203 ff). Freud (1915) lieferte dafür Erklärungen (vgl. Freud, 2001, S. 125) und viele moderne Ansätze bauen auf seinen Annahmen auf. Seine weiteren, teils sehr umstrittenen und teils widerlegten Theorien spielen für CAL keine Rolle.

2.3.3.2 Kritische Reflexion, ganzheitliche Sichtweise

Für CAL gelten ebenso die wesentlichen Merkmale von AL. Das sind, wie bereits in Kapitel 2.3.1 beschrieben:

- Das boshafte Problem
- Die freiwillige Teilnahme der Set-Mitglieder
- Das Set
- Der durch das Set ermöglichte Perspektivenwechsel
- Die wechselnde Reflexion und Aktion
- Der Problemlöseprozess
- Der Lernprozess: $L = P + Q$ (Faktenwissen + fragende Einsicht)

Insbesondere bei der Anwendung von CAL ist ein sehr *intensives Vertrauensverhältnis* zwischen den Set-Mitgliedern ein weiterer, wesentlicher Bestandteil. Die ganzheitliche Betrachtung von Person und Situation, die Anwendung der kritischen Reflexion und das dadurch stärkere Einbeziehen der vom Problem betroffenen Personen verlangt intensiv nach einem respektvollen und vorurteilsfreien Umfeld.

CAL wurde von *Hugh Willmott* (1994, 1997) ins Leben gerufen. Sein Ziel war die Einbeziehung *kritischen Denkens* in die Lernprozesse. Die kritische Perspektive besagt, dass Lernen und Reflexion Prozesse sind, um Kontrolle in Emanzipation zu transformieren. CAL betont die kritische Reflexion in angemessenem Rahmen und den Wert der Weisheit jedes einzelnen und der Organisation. Lernen stellt dabei eine rationale Aktivität dar, mit dem Ziel die Identität und die Autonomie darzustellen und auszubilden (vgl. Vince, 2009, S 96), sozusagen freizulegen. CAL schließt dabei das Bewusste und Unbewusste der Person mit ein und versucht den Weg über die offen gezeigten Emotionen. Die Analyse der Emotionen soll die Komplexität der Beziehungen und der Macht offenbaren. Dabei dient das Aufdröseln der emotionalen Verfassung des Kollektivs dem Verständnis der Organisation als komplexes System. Emotionen, so die Überzeugung, bewusst oder unbewusst, die individuell gefühlt und kollektiv produziert und geleistet werden, sind mit politischen Problemen der Organisation verflochten z. B. dem Kontrollanspruch des Managements. (Vince, 2009, s. 94)

Dabei hilft die *Kritische Reflexion*. Sie verstärkt die bewusste Innensicht der einzelnen Personen. Sie ermöglicht das eigene Erleben und Verhalten zu beobachten, in Frage zu stellen und eventuell dadurch ausgelöste und verborgene Ursachen des zu bearbeitenden Problems ausfindig zu machen. Ist sich die Person ihres Erlebens und Verhaltens bewusst, so können Rückschlüsse auf das Kollektiv bzw. die Organisation gezogen werden. Es können Fragen gestellt werden, wie z. B. welchen Einfluss haben die Organisation oder ihre Vertreter auf das Erleben und Verhalten der betroffenen Person? Welche Wertvorstellungen vertritt die Organisation? Mit welcher Organisationskultur ist die Person konfrontiert? Welche Merkmale der Organisation lösen dieses Erleben und Verhalten der Person aus? etc. Kritische Reflexion kann somit über die grundlegenden Annahmen des einzelnen Teilnehmers hinausgehen und bis zu den Normen der Organisation führen (vgl. Marsick & O'Neil, 1999, S. 163)

Lernen durch das Einbeziehen von Emotionen, Antriebskräften und Unterschiedlichkeiten - kennen wir das nicht aus unserer eigenen persönlichen Erfahrung? Ergeben sich für Kinder Probleme in ihrem Lebensalltag, so reagieren sie mit emotionalen Reaktionen (vgl. Hickman et al, 2004, S. 5). Im Laufe ihres Bildungslebens werden sie erzogen, bei Problemen die auf-

tretenen Emotionen zu kontrollieren und mit Sachverstand auf rationaler Ebene die Lösung anzustreben. Dies führt dazu, dass sie die emotionalen Reaktionen auf ihre Probleme nicht mehr bewusst wahrnehmen wollen und diese vernachlässigen. Die Konzentration auf die „Sache“, das Objekt, geprägt durch die Wissenschaft, prägt ihren Berufsalltag (vgl. Doppler et al, 2002, S. 63). Aufgrund seines ganzheitlichen Ansatzes und der Vernachlässigung in der traditionellen Bildungslandschaft nehmen CAL und das Set diese emotionalen Reaktionen wieder auf (vgl. Vince, 2009, S. 97) und versuchen mit Hilfe der kritischen Reflexion bis an die Wurzeln der Probleme vorzudringen. Wahrnehmungen werden in Frage gestellt und persönliche Sichtweisen verglichen. Dadurch kommen Glaubenssätze, Einstellungen und Gefühle, die durch familiäre, schulische oder berufliche Prägung die Wahrnehmung beeinflussen und teilweise verzerren an die Oberfläche und in das Bewusstsein. Die Emotionen und die sachliche Darstellung der Situation sind es, die zu Beginn jeden Problems in Augenschein genommen werden. (vgl. Marsick & O`Neil, 1999, S. 163) Clare Rigg and Kiran Trehan erwähnen in diesem Zusammenhang die Kernaspekte von CAL, deren Fokus auf die Emotionen, die Antriebskräfte und die Vielfältigkeit gerichtet ist. Sets sind Räume, in denen diese Emotionen, die politischen Machenschaften und die Beziehungen der Macht, die Bestandteile jeder Organisation sind, betrachtet, diskutiert und potenziell transformiert werden. (vgl. Vince, 2009, S. 96, 97) Dabei hilft die kritische Reflexion, Annahmen und Glaubenssätze sowohl der inneren als auch der äußeren Welt zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Marsick & O`Neil, 1999, S. 163)

Selbstverständlich können wir, von Ausnahmen abgesehen, während der Arbeit im Set bei Problemen nicht reagieren, wie Kinder dies tun würden. Trotzdem sind emotionale Reaktionen ein wichtiger Bestandteil unseres Berufsalltages. Sie werden während der Arbeit im Set wahrgenommen und in die Betrachtung des boshaften Problems einbezogen.

Bei einem Problem, dessen Lösung wir kennen, einer „primary experience“ (vgl. Hickman et al, 2004, S. 14), wie Dewey sie nennt, ist die Unterdrückung der emotionalen Reaktion und die sachliche Klärung auf der rationalen Ebene die schnellste Form der Lösung. Bei Problemen der Kategorie „secondary (reflective) experience“ nach Dewey (vgl. Hickman et al, 2004, S. 14) sollte die ganzheitliche Sichtweise, die totalitäre Sichtweise herangezogen werden und keine Trennung von Subjekt und Objekt erfolgen.

Die ganzheitliche Sichtweise auf Person und Situation erzeugt eine hohe Komplexität des zu bearbeitenden Problems. Der Perspektivenwechsel durch die Set-Mitglieder, der dadurch ermöglichte „andere“ Blick auf die Situation, ermöglicht zwar einerseits Einsicht in das Prob-

lem, kann jedoch auch andererseits mannigfaltig Reaktionen bei den Betroffenen auslösen z. B. Abwehrreaktionen (vgl. Friedmann & Schustack, 2004, S. 109 ff). Diese Reaktionen können inter- und intrapsychische Konflikte auslösen, die bis zum Zerfall des Sets führen können. Deshalb ist insbesondere für die Qualität von CAL und für den Erfolg, der sich speziell für Außenstehende in der effizienten Lösung des Problems zeigt, der Einsatz eines Set-Facilitators von fundamentalem Nutzen.

2.3.3.3 Set-Adviser, Facilitator

AL und seine unterschiedlichen Anwendungsformen, zu denen auch CAL gehört, sind durch keine gemeinsame Definition verbunden. Sie zeichnen sich durch eine gemeinsame Vorgehensweise (s. 2.3.1.3) und durch gemeinsame Wertvorstellungen, Merkmale und Prinzipien aus (s. 2.3.1.1 und 2.3.1.2). Diese können in unterschiedlichster Art und Weise ausgelegt und angewendet werden (vgl. Pedler & Abbott, 2008, S.186). Die Qualität der Anwendung hängt deshalb stark von der Person ab, die das Set führt und es zum Fließen bringt (vgl. Fox, 2009, S. 6) Diese Person wird als *Set-Facilitator* oder *Set-Adviser* bezeichnet. Der Facilitator ist nach Aussagen Pedlers insbesondere dafür zuständig, AL zu initiieren, es in seine Wege zu leiten, zu unterstützen und zu fördern (vgl. Pedler & Abbott, 2008, 187 ff). Der Set-Adviser ist dem Facilitator übergeordnet. Nach Pedler und Abbott nimmt der Set Adviser folgende Aufgaben rund um das Set und während der Arbeit im Set wahr.

1. Förderung von Umweltbedingungen, die sich positiv auf die Situation auswirken
2. Erledigung von administrativen Tätigkeiten
3. Vermittlung von Vertrauen und Glauben an AL
4. Vermittlung von Sinn und Absicht des AL-Programmes
5. Vermittlung von Struktur und Einforderung von Disziplin
6. Unterstützung und volle Aufmerksamkeit bei der Problemlösung
7. Motivierung und Herausforderung zur Problemlösung
8. Anwendung von Feedback
9. Bereitstellung von Methoden, Tools, Beispielen etc.
10. Ermutigung zur Lösung in der Realität „to action“
11. Ermutigung zum Tun, Lernen und Verändern
12. Selbstwahrnehmung und Vermittlung des Selbstwahrgenommenen
13. Aufnahmefähigkeit und Vermittlung des Aufgenommenen
14. Offenlegen der Verpflichtungen und der Rolle dem Set gegenüber

(vgl. 2008, S. 195)

Aus der Sicht der Autorin handelt es sich dabei um Hilfestellungen, die den Set-Mitgliedern Vertrauen und Kontrolle vermitteln sollen (1. – 5.). Sie sind insbesondere bei der Anwesenheit von starker Unsicherheit und Angst zu Beginn des CAL-Programmes von hoher Wichtigkeit, um einen erfolgreichen Start zu gewährleisten. Der zweite Block (6. – 11) behandelt Hilfestellungen, die während des Problemlösungsprozesses besonders intensiv gelebt werden sollten. Grundsätzlich sollte der Set-Adviser bereit sein, sich selbst zu öffnen und seine eigenen Wahrnehmungen den Set-Mitgliedern mitzuteilen um den Erfolg zu gewährleisten (12. – 14.).

Nach Revans ist der Facilitator ein Initiator, ein „accoucheur“, der dem Set zu Beginn von AL zur Seite steht, das notwendige Wissen vermittelt, dem Set verstärkt zur Integration verhilft und es in seine Wege leitet. Nach Revans hat AL das selbstständige Arbeiten des Sets zum Ziel. Im Englischen wird dieses selbstständige Arbeiten des Sets als „Self-facilitation“ bezeichnet. Das Set soll demnach zukünftig ohne Facilitator arbeiten, unabhängig werden und sich selbst unterstützen, fördern und fordern. (vgl. Dilworth & Boshyk, 2010, S. 6). Revans fand, dass es auch eine Aufgabe des Facilitators sei, sich seines Jobs zu entledigen. Im Gegensatz dazu stehen Meinungen anderer AL-Experten. Sie verfolgen weniger den Berateransatz, sondern sehen den Facilitator als Unterstützer und Förderer. Weg von der sehr passiven Rolle, die Revans vorschlug (Pedler & Abbott, 2008 S. 187), hin zu einer auch aktiven Rolle. (vgl. Pedler & Abbott, 2008, S. 192, 193)

Da CAL, anders als AL, die Person noch stärker mit in die Betrachtung des Problems miteinbezieht (vgl. Hauser, 2008, S. 71 ff), spielen der Einsatz und die Qualität des Facilitators hinsichtlich seiner Kompetenzen für das Gelingen von CAL eine noch entscheidendere Rolle. Durch den Einsatz von kritischer Reflexion bei CAL verstärkt sich die Innensicht der Set-Mitglieder und dies kann die unterschiedlichsten Reaktionen zur Folge haben. Es können zum Beispiel starke Abwehrreaktionen hervortreten, die den Facilitator dazu bewegen sich weg von seiner eher passiven Rolle in eine aktive zu begeben. (Marsick & O`Neil, 1999) CAL fordert verstärkt psychologisches Wissen aufgrund der Anwendung von kritischer Reflexion.

In dem unveröffentlichten Artikel „The Art of Critical Facilitation in Action Learning“ sehen die beiden Autoren Lisa Anderson und Jeff Gold den Critical Facilitator als ein Vorbild für die kritische Reflexion in der Praxis. Der Critical Facilitator sollte sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- kritisch reflexiv
- wendet eine Reihe von Werkzeugen an und kennt die Lerntheorien

- ist einerseits offen für Kritik und sucht aber auch andererseits aktiv nach kritischen Meinungen bezüglich seiner eigenen Tätigkeit
- zeigt Lernbereitschaft nicht nur in Bezug auf seine Facilitator-Tätigkeit
- kann mit kritischen Merkmalen wie Machtdynamiken und Emotionen des Einzelnen, des Sets und der Organisation umgehen

Die Anwendung von kritischer Reflexion kann im Laufe des Prozesses intra- und interpersonelle Konflikte auslösen. Deshalb ist der Einsatz eines Facilitators über einen längeren Zeitraum ratsam, da sich familiäre, schulische und berufliche Prägungen, die die Ergebnisse der kritischen Reflexion in hohem Maße beeinflussen, nicht innerhalb eines kurzen Zeitraumes verändern lassen. Beim CAL geht es nicht alleine um Verhaltensänderungen, sondern verstärkt um Veränderung innerhalb der eigenen Erlebnis- und Wahrnehmungswelt. Automatisierte, von der Vergangenheit geprägte Wahrnehmungswelten lassen sich nicht in kurzer Zeit freilegen, bewusst machen und verändern.

Trotzdem gilt für CAL und AL das Ziel der Selbstständigkeit des Sets. Den Teilnehmern sollen grundlegende Kompetenzen für ihren Berufsalltag vermittelt werden. Dazu gehören:

- Die Fähigkeit, Fragen zu stellen
- Aktives Zuhören
- Feedback geben und nehmen
- Verständnis für Gruppenprozesse
- Kreative Techniken zur Problemlösung, Problemlösungskompetenz
- Reflexionskompetenz
- Kenntnis der unterschiedlichen Lernprozesse, Lerntechniken

(vgl. Pedler & Abbott, 2008, S. 188)

Die Kriterien für CAL im Set lauten:

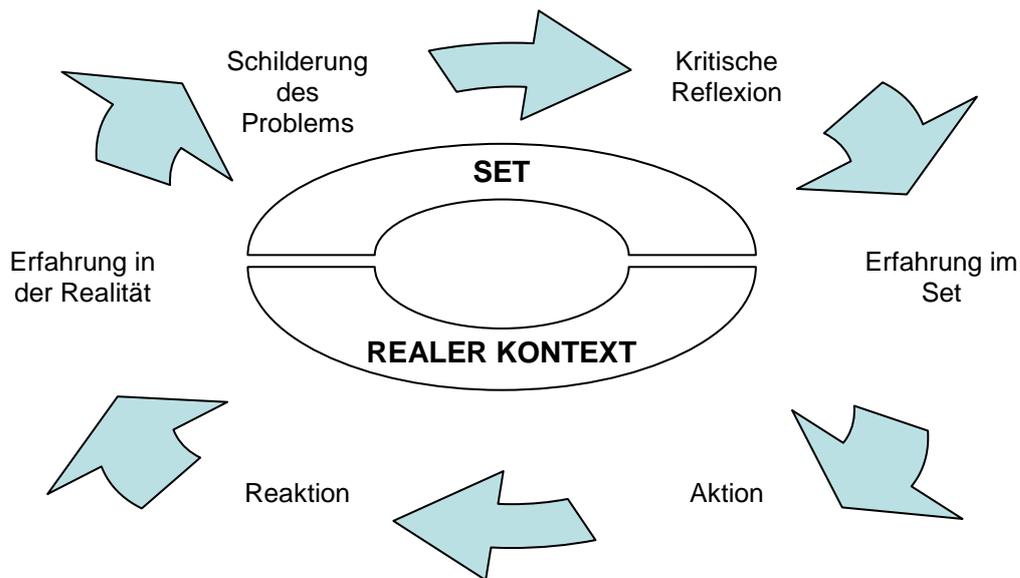
- Reflexion der Persönlichkeit des Problemlösers
- Handlungssteuernde Annahmen und Verhaltensmuster
- Wie verändere ich mich?
- Reflexion des Problemverständnisses des Problemlösers
- Erweitern der eigenen Perspektive
- Problemsicht aus unterschiedlichen Perspektiven
- Wahrnehmungsfehler aufdecken

- (verdeckte) Erwartungen
- Reflexion des Umfelds im Unternehmen
- Normen der Organisation
- Widersprüche zwischen Werten/Normen der Organisation und des Problemlösers

(vgl. Hauser, 2008, S. 89)

2.3.3.4 CAL-Problemlöse- und Lernprozess

Das boshafte Problem dient als Vehikel, um den *Problemlöse- und Lernprozess* in Gang zu setzen (vgl. Bourner et al, 1997, S. 279). Diese beiden Prozesse, die innerhalb des Rahmens von CAL ablaufen, werden nachfolgend in der von der Autorin erstellten Darstellung veranschaulicht. Die Darstellung wird als CAL-Problemlöse- und Lernprozess (s. Abb. 2) bezeichnet. Der Problemlöse- und Lernprozess beginnt *im Set* mit der *Schilderung des Problems*. Unter der Anleitung und der Unterstützung des Facilitators folgt die Bearbeitung des Problems durch die gemeinsame, *kritische Reflexion* des Problems im Set. Sie setzt beim Betroffenen einen Perspektivenwechsel in Gang, stellt weitere Lösungen bereit und ermöglicht so den Beginn der „fragenden Einsicht“ (vgl. Markowitsch et al, 2004, S. 97). Es werden somit neue mentale Erfahrungen gemacht und dem Problemeigner öffnet sich neues Bewusstsein. Ein kognitiver Problemlöse- und Lernprozess hat stattgefunden. Die Arbeit im Set endet hier. Es folgt der Wechsel in den *realen Kontext*, der Wechsel von der Reflexion hin zu der *Aktion* in der Realität. Die kritische Reflexion hat dazu geführt, dass neue Lösungsansätze gefunden wurden und zu ersten Aktionen motivieren. Hinzu kommt, dass AL und das Set Aktionen fordern. Der Problemeigner handelt somit „beeinflusst“ durch das Set und strebt eine Lösung des Problems in der Realität an. Der Aktion folgt eine *Reaktion* aus der Umwelt. Der Umsetzung des „Gelernten“ im Set folgt eine *Erfahrung* durch die Anwendung. Diese Erfahrung kann ein Gefühl der Lösung des Problems beim Problemeigner in Gang setzen oder zu einer *erneuten Suche* bzw. Schilderung und Reflexion im Set veranlassen. Der Kreislauf des CAL-Problemlöse- und Lernprozess würde an dieser Stelle wieder seinen Anfang finden.



(Abb. 2 eigene Darstellung: CAL-Problemlöse- und Lernprozess)

Abgrenzung zu Kolbs Modell des Erfahrungslernens

Ähnlichkeiten finden sich hierzu im Modell des erfahrungsbasierten Lernens nach Kolb. Kolb lehnt sich sehr stark an die Modelle von Jung, Lewin oder Piaget an. Für Kolb besteht Lernen aus vier Phasen (vgl. Humpl, 2004, S. 130). In Phase 1 „Erlebte Erfahrung“ geht es um die konkrete Erfahrung des Problems. In Phase 2 „Reflektiertes Beobachten“ erfolgt das reflektierende Beobachten des Erfahrenen. In Phase 3 „Abstrakte Theoriebildung“ wird eine Erklärung, eine Theorie für die Lösung des Problems gesucht. In Phase 4 „Aktives Erproben“ wird die Theorie in der Praxis umgesetzt und getestet. (vgl. Werner, 2009, S. 7)

Der *CAL-Problemlöse- und Lernprozess* weist im Gegensatz zu dem durch den kognitiven Prozess der reflektierenden Beobachtung und der Theoriebildung erweiterte Lernansatz „Trial and Error“ wesentliche Unterschiede auf. Die Bearbeitung des Problems findet im *Set* statt. Die Teilnehmer des Sets helfen durch aktive Beteiligung, Lösungen für das Problem zu finden. Durch Fragen und Aussagen werden dem Problemeigner unterschiedliche Perspektiven zur Verfügung gestellt, die den Blickwinkel auf das Problem verändern können. Das kann zu einer Erweiterung des Bewusstseins führen. Die Arbeit im *Set*, die zudem vom Facilitator unterstützt und begleitet wird, wird als *kritische Reflexion* bezeichnet, da sie insbesondere die vom Problem betroffene Person, als auch die Situation in die Ursachen- und Lösungssuche einbezieht. Dabei werden die Annahmen der Person in Frage gestellt. Auf diese Weise werden unbewusstes Erleben und Verhalten der Person bewusst zugänglich gemacht. Die kritische Reflexion unterscheidet sich von der beobachtenden Reflexion nach Kolb im

Wesentlichen in ihrer Tiefe. Die kritische Reflexion beachtet nicht nur das beobachtbare Erleben und Verhalten, sondern stellt dieses auch in Frage und verhilft dadurch zu neuen Anregungen und Erweiterungen innerhalb der bewussten Welt der betroffenen Person. Die Person verpflichtet sich nach der Arbeit im Set zur *Aktion in der Realität*, um *Reaktionen* und tatsächliche *Erfahrungen*, die wesentlich zum Lernprozess beitragen, sicherzustellen. Aufgrund des Wechsels von Aktion und Reflexion, wird diese Erfahrung wieder in das Set zurückgebracht und eine erneute Suche kann beginnen.

Der CAL-Problemlöse- und Lernprozess orientiert sich einerseits am Wechsel von Reflexion und Aktion und andererseits an seinem Kreislauf. Dadurch erhält dieser Prozess eine Struktur und Regeln, die unterstützend wirken. Dieser konkrete Rahmen fehlt dem Modell nach Kolb. Kolb ging es um die Erweiterung der Erfahrung durch die kognitive Verarbeitung (vgl. Staemmler, 2006, S. 46 ff). Zusammengefasst folgt daraus, dass das Modell nach Kolb ein übergeordnetes Modell zum konkreteren CAL-Problemlöse- und Lernprozess darstellt.

3 Das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL

Die persönliche Erfahrung mit CAL in der Praxis eröffnete der Autorin einen bewussten Lernprozess, ausgelöst durch ein Aha-Erlebnis. Daraus ergaben sich viele Fragen. Welche Rahmenbedingungen bietet CAL, um Aha-Erlebnisse zu ermöglichen? Welcher Lernprozess verbirgt sich dahinter? Was folgt auf das Aha-Erlebnis und wie unterstützt CAL diesen weiterführenden Prozess. Eine intensive introspektive und selbstreflektierende Suche (s. auch 1) begann und endete in der Erstellung des Mentalen Modelles: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL. Das Modell besteht aus drei Teilen: Problem, Aha-Erlebnis, Lernen.

Die Aufforderung, den Problem- und Lernprozess zu durchschreiten, wird von einem „*boshaften*“ Problem (s. Abb. 3) gesendet. Das „Lernen-durch-Einsicht“ (s. 2.2.1) wird durch die ganzheitliche Haltung, die CAL-Kriterien, die kritische Reflexion und den CAL-Problemlöse- und Lernprozess (s. 2.3.3.4) unterstützt und gefordert. Mit der Einsicht einher geht das Aha-Erlebnis. Dieses bildet den Abschluss des auf der kognitiven Ebene ablaufenden Lernprozesses. Das Aha-Erlebnis und der CAL-Problemlöse- und Lernprozess motivieren zur Aktion in der Realität. Das Wissen, das kognitiv erworben wurde, kann in der Realität umgesetzt werden. Es erfolgt die Transformation des Wissens in Kompetenz.

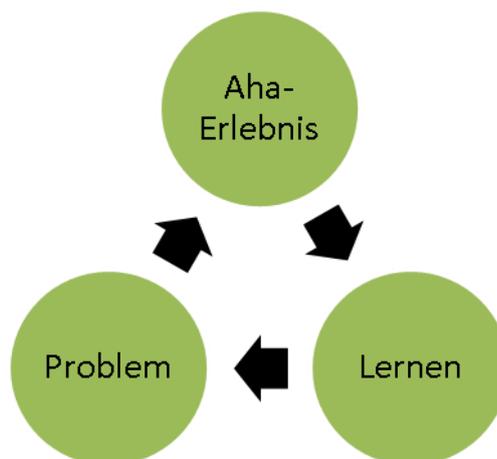
Die Forschungsarbeit (s. 4) basiert auf dem nachfolgenden Mentalen Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL. Lernen-durch-Einsicht entstammt der Gestalttheorie. Die Gestalttheoretiker lehnen die Trennung von Subjekt und Objekt ab und fordern die ganzheitliche Sichtweise auf ein Problem. Folglich können die Zusammenhänge, die zum Problem führen, ganzheitlich erkannt werden. Ein Gesamtbild des Problems entsteht. CAL nimmt ebenso diese ganzheitliche Sichtweise auf das Problem ein und bezieht insbesondere die Person in die Suche nach der Lösung des Problems mit ein. Dadurch kann Lernen-durch-Einsicht parallel zum Problemlöseprozess stattfinden. Parallelen findet man hierzu bereits bei Revans und seiner Formel für den AL-Lernprozess, $L = P + Q$. Q ist für ihn die „fragende Einsicht“.

Das Lernen-durch-Einsicht löst ein *Aha-Erlebnis* (s. Abb. 3) aus. Dieses Aha-Erlebnis (s. 2.2.2) geht mit freudiger Erregung und Vergnügen einher. Die Erkenntnisse in Form der Zusammenhänge und des Gesamtbildes des Problems kreieren eine auf der kognitiven Ebene ablaufende Lösung des Problems. Die Lösung des Problems scheint vor dem geistigen Auge sichtbar. Das führt zu einem Gefühl der Motivation, das zur tatsächlichen Lösung des Problems in der Realität drängt. Selbstwirksamkeit und „Illusory control“ (s. 2.2.3) erhöhen sich und drängen ebenso zur Aktion in der Realität. Der gesamte Prozess des Lernens durch

Einsicht wird durch den Rahmen von CAL unterstützt. Der folglich entstehende innerliche Drang erhält durch die von CAL geforderte Aktion ein Ventil. Bereits Revans forderte den ständigen Wechsel von Aktion und Reflexion.

Das tatsächliche „Lernen“ (s. Abb. 3), die Umsetzung und Erfahrung in der Realität und somit die Transformation des kognitiven Wissens in Kompetenz, findet durch die von CAL geforderte Aktion statt. Der Problemeigner führt eine Aktion aus, die zur Lösung seines Problems führen soll und erhält eine Reaktion aus der Umwelt. Diese Reaktion kann zur tatsächlichen Lösung des Problems oder den Problemeigner auf eine erneute Suche zur Lösung seines Problems führen. Der Problemlöse- und Lernprozess (s. 2.3.3.4) würde hier erneut den Anfang finden.

Das Mentale Modell ist in drei Teile gegliedert, die zusammen den Kreislauf „des Lernens durch Einsicht innerhalb des CAL-Rahmens darstellen:



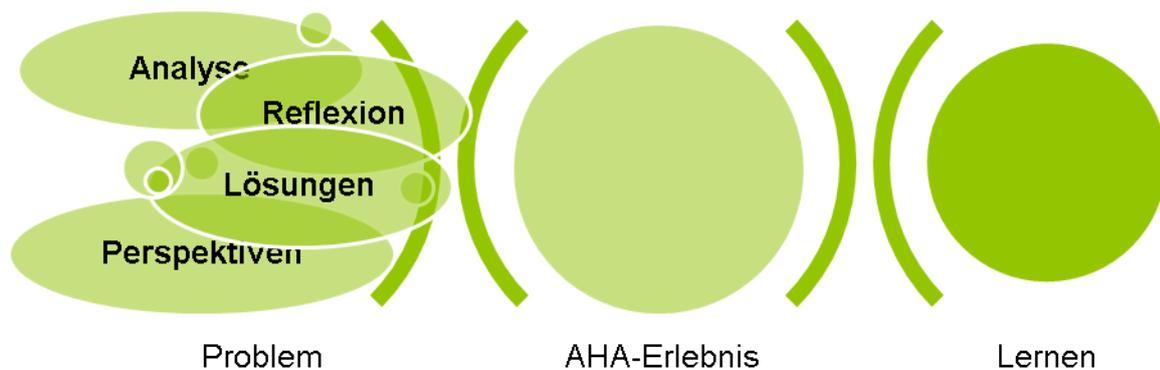
(Abb. 3 eigene Darstellung: Kreislauf des Lernens durch Einsicht im Rahmen von CAL)

Nachfolgend werden für den ersten Teil „Problem“ (3.1) die Arbeit im Set und der Start des Problemlöse- und Lernprozesses näher erläutert. Für den zweiten Teil „Aha-Erlebnis“ (3.2) werden die Entstehung des Aha-Erlebnisses und die von der Autorin angenommenen Folgen beschrieben. Im dritten Teil „Lernen“ (3.3) werden insbesondere die Aktion in der Realität, die tatsächliche Erfahrung der Problemlösung und der dadurch bedingte Lernprozess erwähnt.

3.1 Teil 1: Problem

Nimmt eine Person an einem AL-Set teil, so wird sie aufgefordert, ein berufliches reales Problem zu schildern, das folgende Voraussetzungen erfüllt:

- Handelt es sich tatsächlich um ein reales Problem für mich und andere?
- Ist es ein Problem, für das es zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine Lösung gibt?
- Wenn ich mit diesem Problem weiterkommen würde, würde es mir dann besser gehen?



(Abb. 4 eigene Darstellung: Problem)

Das „boshafte“ Problem wird als Vehikel benutzt, den Lernprozess in Gang zu setzen (vgl. Bourner et al, 1997, S. 279). Die Personen im Set nehmen die für sie unlösbaren Probleme in die Hand und versuchen mit der Unterstützung des Sets und der Förderung durch den Facilitator eine Lösung zu finden. Das eher als diffus wahrgenommene Problem (s. Abb. 4) wird geschildert und *kritisch reflektiert*. Die Perspektiven der anderen Set-Teilnehmer auf das Problem werden dem Problemeigner zur Verfügung gestellt. Dadurch erfolgt der *Perspektivenwechsel* beim Betroffenen. Das gemeinsame *Analysieren* und *kritische Reflektieren* bringt Klarheit bezüglich der Ursachen des Problems und führt einerseits zu einem eher klaren Gesamtbild des Problems und andererseits zu unterschiedlichen *Lösungen des Problems*. Der Problemeigner befindet sich bereits hier in den Anfängen seines Lernprozesses. Er bekommt Klarheit bezüglich seines Problems und dessen Ursachen. Er lernt Handlungs- und Bearbeitungsalternativen kennen. Er lernt, wie die anderen Set-Mitglieder dieses Problem bearbeiten würden. Welche Gefühle und Motivatoren sie dabei begleiten würden. Parallel dazu findet die kognitive Verarbeitung des zugeführten Wissens, der geschilderten Fähigkeiten und Fertigkeiten der anderen Set-Teilnehmer statt.

3.2 Teil 2: Aha-Erlebnis

Nach der Schilderung des Problems und der kritischen Reflexion erfolgt die Erfahrung im Set durch die kognitive Verarbeitung des zugeführten Wissens. Die kritische Reflexion im Set, die Selbstreflexion und die Introspektion beim Problemeigner laufen parallel zueinander ab. Sie ermöglichen die Erweiterung des Bewusstseins und das ganzheitliche Lernen. Dabei werden die Ursachen und die *Zusammenhänge*, die zum Problem führten, erkannt. Ein eher klares *Gesamtbild* des zuvor eher diffusen Problems erscheint. Die gewonnene Einsicht in das Problem löst ein Aha-Erlebnis aus. Die Gestaltpsychologie nennt diesen Lernprozess, der durch das Problemlösen in Gang gesetzt wurde, Lernen-durch-Einsicht. Das Aha-Erlebnis wird von Vergnügen und freudiger Erregung begleitet. Die auf der kognitiven Ebene erarbeiteten Lösungswege werden vor dem geistigen Auge sichtbar. Weitere Zusammenhänge und Ursachen werden erkannt und die persönliche Vernetzung in die Problemsituation wird klarer. (s. Abb. 5)



(Abb. 5 eigene Darstellung: Aha-Erlebnis)

Das Aha-Erlebnis (s. Abb. 5) wird von lustbetonten Gefühlen, von Vergnügen und Freude begleitet. Die Erkenntnisse und die positiven Gefühle wirken motivierend auf den Lernenden und drängen ihn zur Lösung des Problems. Das Erkennen der Zusammenhänge und das Bewusstwerden des eigenen Einflusses und der eigenen Handlungs- und Entscheidungskompetenzen stärken die Selbstwirksamkeit und erhöhen die Kontrollüberzeugung „illusory control“. Die durch das Aha-Erlebnis gesteigerte *Motivation*, *Selbstwirksamkeit* und *Kontrollüberzeugung* und der Rahmen des *CAL-Problemlöse- und Lernprozesses* führen zur tatsächlichen Umsetzung der Lösung in der Realität.

3.3 Teil 3: Lernen

Der Begriff Action Learning betont insbesondere das Lernen durch die Aktion (s. Abb. 6). Aufgrund der Erkenntnisse von Kolb und seinem Ansatz des Erfahrungslernens wissen wir, dass Menschen insbesondere durch das reflektierende Beobachten, die Theoriebildung und das eigene Handeln, lernen. AL und CAL, fordern einen Wechsel von Reflexion und Aktion. Der Problemlöse- und Lernprozess fordert die zeitnahe Umsetzung d. h. die zeitnahe Problemlösung und die *Transformation* des Wissens in Kompetenz. Auf die *zeitnahe Aktion* folgen *Reaktionen*. Die Erfahrung in der Realität findet statt. Der Problemlöser erfährt, wie die Umwelt auf sein durch den Problemlöse- und Lernprozess verändertes Verhalten reagiert. Das Lernen durch die tatsächliche Erfahrung festigt die auf der kognitiven Ebene vorhandenen Erkenntnisse.



(Abb. 6 eigene Darstellung: Lernen)

Findet an dieser Stelle keine tatsächliche *Lösung* des Problems in der Realität statt, so nimmt der Problemlöser diese Erfahrung auf und begibt sich mit ihr erneut zurück in das Set. Der Kreislauf beginnt von vorne in einer *erneuten Suche* nach der tatsächlichen Lösung des Problems und dem damit verbundenen Lernprozess.

3.4 Hypothesen

Dem Mentalen Model: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL liegen viele durch die Introspektion und die Literaturrecherche ausgelöste Hypothesen zugrunde. Diese Hypothesen sollen mit Hilfe des Fragebogens (s. 4.4) und der Dokumentenanalyse (s. 4.5) bestätigt oder widerlegt werden.

Die Hypothesen, die diesem Mentalen Modell zugrunde liegen, lauten folgendermaßen:

Wenn ein Problem im Rahmen von CAL bearbeitet wird,

- wird das Problem klarer.
- werden die Ursachen für das Problem erkannt.
- werden die Gefühle in Bezug auf das Problem klarer.
- erfolgt die Einsicht in das Problem durch das Erkennen der Zusammenhänge.
- erfolgt die Einsicht in das Problem durch das Erkennen eines Gesamtbildes.
- werden durch die Einsicht in das Problem Aha-Erlebnisse ausgelöst.

Wenn im Rahmen von CAL ein Aha-Erlebnis stattfindet,

- wird es von Vergnügen oder freudiger Erregung begleitet.
- führt das zur Erhöhung der gefühlten Kontrolle über das Problem, „illusory control“.
- führt das zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit.
- motiviert es den Problemeigner zu Lösung in der Realität.
- findet eine Lösung in der Realität statt.
- findet ein bewusster Lernprozess statt.
- findet eine bewusste Persönlichkeitsentwicklung statt.
- können ähnliche Probleme zukünftig effizienter gelöst werden.
- können ähnliche Probleme zukünftig vermieden werden.

4 Die Forschungsarbeit

4.1 Rahmenbedingungen

Die Gruppe der Personen, die für diese Forschungsarbeit zur Verfügung stand, waren Studenten, die Teilnehmer eines Semi-virtuellen-AL-Kurses waren. Der VAL-Kurs erstreckte sich über die Zeit eines Semesters. Der Kurs war Teil eines semi-virtuellen Studienganges an einer Fachhochschule. Semi-virtuell bedeutet, dass die Studenten in den Präsenzphasen drei Mal während des Semesters an der Fachhochschule anwesend und den Rest der Zeit im Selbststudium „online“ mit der Fachhochschule verbunden waren. Die Ziele des VAL-Kurses waren die Übermittlung der Theorie zu den Themen AL und CAL, die Sicherstellung des Transfers der Informationen und somit die tatsächliche Wissensübertragung und die praktische Umsetzung bzw. Erfahrung des ganzheitlichen Denkansatzes.

Im Verlauf des Semesters fanden im Abstand von ca. zwei Monaten die drei persönlichen Treffen während der Präsenzphasen statt. Während dieser Treffen wurde sowohl die Theorie vermittelt, als auch die praktische Anwendung von AL sichergestellt. Dafür teilte sich die Gruppe in vier Sets. Die weiteren Treffen wurden je nach Set entweder persönlich oder virtuell durchgeführt. Für die virtuellen Treffen wurde insbesondere Skype verwendet. Des Weiteren waren die Set-Mitglieder während des Semesters via Email, Facebook etc. in ständigem Kontakt. Die Studenten wurden von den Dozenten verstärkt aufgefordert, sich außerhalb der Fachhochschule in ihren Sets zu treffen. Dies sollte die kontinuierliche Bearbeitung der Probleme im Set und somit die Lösung des Problems im realen Kontext gewährleisten.

Die Theorieübermittlung, die Wissensübertragung und die Aufgabe des Facilitators wurden fast ausschließlich während der drei Präsenzphasen an der Fachhochschule vom Dozenten Bernhard Hauser übernommen. Er wurde dabei von der Autorin dieser Forschungsarbeit unterstützt. Die restliche Zeit nahmen die Sets ihre Aufgaben gemäß dem VAL-Ansatz zur Lösung ihrer „wicked problems“ selbstständig wahr. Zusätzlich standen die dafür benötigten Informationen „online“ d. h. auf einer Lernplattform zur Verfügung. Die Theorieübermittlung während der Präsenzphasen fand größtenteils mittels Präsentationen statt. Die Wissensübertragung wurde durch Methoden der Moderation und insbesondere in Diskussionen mit der gesamten Gruppe oder aufgeteilt in den vier Sets sichergestellt. Zur Theorie kam die „praktische“ Arbeit während der Präsenzphasen in den einzelnen Sets. Die Set-Arbeit wurde von den Dozenten unterstützt. Zudem gab es die Möglichkeit, bei Problemen im Set die Dozenten und deren Unterstützung anzufordern.

Die Studenten wurden dazu aufgefordert, zwei schriftliche Reflexionen während des Semesters zu verfassen. Diese sollten den bisherigen Verlauf des Problemlöse- und Lernprozesses dokumentieren. Sie wurden jeweils vierzehn Tage vor der zweiten und dritten Präsenzphase abgegeben. Zur erfolgreichen Absolvierung des Kurses musste jeder Student am Ende des Semesters eine Studienarbeit über das zu bearbeitende Problem und zum Verlauf des Problemlöse- und Lernprozesses erstellen. Wesentlicher Inhalt der Studienarbeiten waren auch die schriftlichen Reflexionen, die den Verlauf des Prozesses aus Sicht der Studenten festgehalten hatten.

Die Reflexionen und die Studienarbeit der Studenten standen der Forschungsarbeit für die Dokumentenanalyse zur Verfügung.

4.2 Die Sets

Der VAL-Kurs verlief über sechs Monate. Vier Sets A, B, C und D (s. Tab. 1) nahmen daran teil. Die Sets C und D setzten sich aus sechs und die Sets A und B aus sieben Personen zusammen. Die Sets B und C arbeiteten jeweils in ihren Sets gemeinsam am selben „wicked problem“ desselben externen Auftraggebers. Das Set D wählte selbst ein gemeinsam zu bearbeitendes Problem aus. Diese drei Probleme der Sets B, C und D werden in der Tabelle 1 in der dritten Zeile: Problem mit „Set“ gekennzeichnet. Das Set A arbeitete an sechs Einzelproblemen der Set-Mitglieder. Ein weiterer Teilnehmer des Sets A schrieb eine theoretische Arbeit zum Thema VAL. Er nahm nicht am VAL-Problemlöse- und Lernprozess teil. Zeile drei gibt dies durch die Begriffe „Set-Mitglied“ und „Theorie“ wieder.

	A	B	C	D
Mitgliederzahl	7	7	6	6
Problem	Set-Mitglied + Theorie	Set	Set	Set
Set-Facilitation	2	2	2	2

(Tab. 1 eigene Darstellung: Set-Parameter)

Der Problemlöse- und Lernprozess wurde in den Sets B, C und D größtenteils gemeinsam oder auf gemeinsamen Entscheidungen beruhend durchgeführt. Im Set A wurde die Arbeit im Set gemeinsam und im realen Kontext von den einzelnen, betroffenen Teilnehmern indi-

viduell wahrgenommen. Die Sets erhielten im Verlauf des Semesters zwei Teil-Moderationen d. h. die Studenten wurden an der Fachhochschule zwei Mal von den Dozenten in der Funktion des Facilitators unterstützt. (s. Tab. 1, Zeile 4)

4.3 Ablauf

1. Treffen: Kick-off

Nach einer Vorstellungsrunde fand zu Beginn des 1. Treffens an der Fachhochschule eine Präsentation zum Thema Action Learning durch den Dozenten Bernhard Hauser statt. Um den Transfer dieser wichtigen Informationen zu gewährleisten, wurde im Anschluss daran ein Brainstorming mit der gesamten Gruppe durchgeführt. Diesem Brainstorming ging eine ca. zehnmündige Beratungszeit im Set voran. Die Set-Mitglieder hatten dadurch die Möglichkeit, das Aufgenommene noch einmal gemeinsam zu reflektieren und die wichtigsten Punkte auf Kärtchen festzuhalten. Die Kärtchen wurden auf einer Pin-Wand für alle sichtbar festgehalten, um festzustellen, welche zentralen Themen der Präsentation bei den Set-Mitgliedern angekommen waren. Im Anschluss daran fand eine Gruppendiskussion statt. Es standen viele Fragen im Raum, die ambivalente Reaktionen zum Thema Action Learning erzeugten. Die Gruppe hatte begonnen sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Augenscheinlich war, dass es für die Studenten besonders ungewöhnlich war, ihre eigene subjektive Sichtweise, ihre persönliche Meinung zuzulassen. Das hatte zum Teil stark kontroverse Reaktionen zur Folge, die von zu geringer Objektivität, von „Nicht-Wissenschaftlichkeit“ sprachen und somit eine Entwertung der Methode zur Folge hatte. Der bewusst getätigte, ganzheitliche Denkansatz war noch nicht im Bewusstsein der Studenten angekommen. Der Wunsch nach einem vorgegebenen Weg, einer konkreten Vorgehensweise, wurde laut. Der Widerstand gegen das definitions- und führerlose Action Learning wurde frei.

Anschließend wurde ein erster Schritt in die praktische Umsetzung von AL getätigt. Eine Fragemethodik wurde erläutert und durchgeführt. Danach folgte eine weitere Präsentation durch den Dozenten, die insbesondere praktische Beispiele zur Anwendung von AL zum Inhalt hatte. Nach der Mittagspause bekamen die Sets Gelegenheit, sich über ihre zu bearbeitenden Probleme zu einigen und es wurde ein Problem von einem externen Auftraggeber vorgestellt. Set A einigte sich auf die Bearbeitung von einzelnen Problemen der Set-Mitglieder, Set B und C nahmen den Auftrag des externen Auftraggebers an und Set D wählte selbst das gemeinsam zu bearbeitende Problem. Zum Ende des ersten Treffens standen

somit die Set-Probleme (B, C, D) und die Set-Mitglieder-Probleme (A) fest. Diese wurden von den Sets dokumentiert und von den Dozenten bildlich festgehalten. Bis zum nächsten Treffen sollte die Problembearbeitung sowohl im Set durch „Reflexion“ als auch im realen Kontext durch „Aktionen“ geschehen. Zwei Wochen vor dem zweiten Treffen wurden die ersten schriftlichen Reflexionen abgegeben. 23 von 25 Studenten gaben diese Reflexion ab.

2. Treffen/3. Treffen mit dem Facilitator

Das zweite und dritte Treffen fand mit den vier Sets A, B, C und D innerhalb des gleichen Rahmens an der Fachhochschule statt. Das Set A war während des dritten Treffens nur „online“ zugeschaltet. Zu Beginn des zweiten Treffens erfolgte eine Bestandsaufnahme zum bisherigen Verlauf der Problembearbeitungen der einzelnen Sets. Danach folgte eine Präsentation durch die Autorin zum Thema CAL. Im Anschluss bekamen die Studenten die Möglichkeit, sich innerhalb ihrer Sets mit der eigentlichen Problembearbeitung zu beschäftigen. Die Facilitator boten sich an oder konnten freiwillig von den Sets in Anspruch genommen werden. Am Ende gab es eine Gruppendiskussion zum Erlebten der einzelnen Teilnehmer. Die zweite schriftliche Reflexion wurde von den Studenten zwei Wochen vor der dritten Präsenzphase abgegeben. Die Lösungen der Probleme wurden während des dritten Treffens präsentiert. Die Sets erhielten im Anschluss an die Präsentationen eine Rückmeldung von den Dozenten. Während der Präsentation der Sets B und C waren auch die externen Auftraggeber anwesend und gaben ebenfalls Rückmeldung. Im Anschluss an die Präsentationen wurde der Fragebogen dieser Forschungsarbeit, der im Anhang zu finden ist, ausgeteilt und von den Studenten beantwortet. Den Studenten des Sets A, die nur „online“ zugeschaltet waren, wurde der Fragebogen per Email zugesendet.

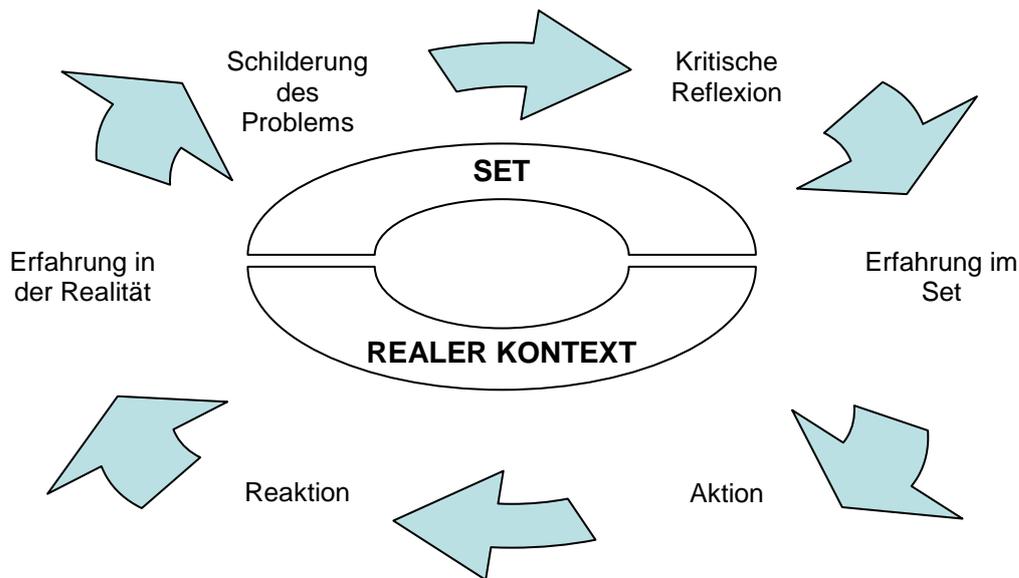
4.4 Der Fragebogen

Der Fragebogen orientiert sich ausschließlich am *Mentalen Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL* (s. 3). Das Mentale Modell stellt die Essenz aus Introspektion und Literatur dar. Es entstand durch

- die intensive Innenschau
- das gedankliche Nachvollziehen des persönlichen Lernprozesses
- das gedankliche Aufspalten dieses Prozesses
- die Fundierung durch die Literatur.

Dabei orientiert es sich am *CAL-Problemlöse- und Lernprozess* (s. Abb. 7 und 2.3.3.4) im

- Set: Schilderung des Problems, Kritische Reflexion, Erfahrung im Set
- Realen Kontext: Aktion, Reaktion, Erfahrung in der Realität



(Abb. 7 eigene Darstellung: CAL-Problemlöse- und Lernprozess)

Das Mentale Modell besteht aus drei wesentlichen Teilen: Problem, Aha-Erlebnis und Lernen. Diese drei Teile finden sich auch im Fragebogen wieder. Die im Mentalen Modell enthaltenen *Bausteine*, die der Literaturrecherche bedurften, sind im Wesentlichen in Kapitel 2.2 und in Kapitel 3 zu finden.

Im Anschluss werden die drei Teile des Mentalen Modelles und die zugehörigen Fragen aus dem Fragebogen aufgeführt:

Teil 1: Problem (s. 3.1)

Die Fragen 1 bis 11 beziehen sich insbesondere auf die Situation vor und zu Beginn des Problemlöse- und Lernprozesses und somit auf den ersten Teil des Mentalen Modelles: *Problem*. Es geht darum herauszufinden, in wie weit das Problem im Vorfeld für den Betroffenen bewusst existent war. Welche Gefühle das Problem begleiteten? Ob der Betroffene zu Beginn des Problemlöseprozesses unter Stress stand und ob er die Kontrolle über das Problem verloren hatte. Gab es bereits eine Lösungsstrategie? Des Weiteren möchte die

Autorin herausfinden, ob das Problem während des Prozesses an Klarheit gewann und die Ursachen für das Problem erkannt wurden.

1. War Ihnen das Problem bewusst?
2. War das Problem für Sie diffus oder klar?
3. Waren Ihre Gefühle in Bezug auf das Problem diffus oder klar?
4. Welche Gefühle hatten Sie?
5. Standen Sie unter Stress?
6. Hatten Sie die Kontrolle über das Problem verloren?
7. Hatten Sie bereits eine Lösungsstrategie für Ihr Problem?
8. Wurde das Problem für Sie erkennbar?
9. Haben Sie die Ursachen des Problems verstanden?
10. Wurden Ihre Gefühle in Bezug auf das Problem klarer?
11. Hat sich ein Gefühl der Kontrolle über das Problem eingestellt?

Teil 2: Aha-Erlebnis (s. 3.2)

Die Fragen 12 bis 29 beziehen sich insbesondere auf die Zeit während des Problemlöse- und Lernprozesses und somit auf den zweiten Teil des Mentalen Modelles: *Aha-Erlebnis*. Die Fragen 12 bis 20 befassen sich insbesondere damit, ob die Studenten während des Problemlöse- und Lernprozesses Aha-Erlebnisse erfuhren, ob sie die damit verbundenen körperlichen und geistigen Reaktionen wahrnahmen. Empfanden die Studenten Vergnügen und freudige Erregung während des Aha-Erlebnisses? Gewannen sie eine gewisse Einsicht, und konnten sie ein Gesamtbild des Problems erkennen? Die Fragen 21 bis 29 beziehen sich auf die durch das Aha-Erlebnis ausgelöste Motivation, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung der „illusory control“. Die Fragen 22 bis 25 und 29 versuchen zudem zu ergründen, welches der vermuteten Hauptmotive zur Lösung des Problems am stärksten beigetragen hat. War es das Aha-Erlebnis, die Gruppe, die „Lösung im Kopf“ oder die gefühlte „illusionäre Kontrolle“ über das Problem?

12. Können Sie sich an Aha-Erlebnisse erinnern?
13. Wenn ja, wie viele?
14. Erzählen Sie uns jenes, das Ihnen am deutlichsten in Erinnerung geblieben ist?
15. Welche Gefühle begleiteten dieses Aha-Erlebnis?
16. Haben Sie dabei eine gewisse Einsicht in die Zusammenhänge Ihres Problems erlangt?

17. Haben Sie dabei ein Gesamtbild Ihres Problems erhalten?
18. Hat Ihnen dieses Aha-Erlebnis, diese Einsicht, Vergnügen bereitet?
19. Konnten Sie während des Aha-Erlebnisses eine freudige Erregung feststellen?
20. Hat das(die) Aha-Erlebnis(se) zur Lösung des Problems „im Kopf“ geführt?
21. Hatten Sie nach dem(den) Aha-Erlebnis(sen) das Gefühl, das Problem bewältigen zu können?
22. Hat das(die) Aha-Erlebnis(se) Sie motiviert, Ihre Erkenntnisse in der Realität umzusetzen?
23. Hat die Unterstützung der Gruppe Sie motiviert, das Problem in der Realität umzusetzen?
24. Hat Sie die Gruppe oder das Aha-Erlebnis stärker motiviert?
25. Hat die „Lösung im Kopf“ Sie motiviert, diese auch in der Realität umzusetzen?
26. Hat diese Lösungsstrategie im Kopf bereits zur realen Lösung des Problems geführt?
27. Wenn nein, glauben Sie, dass eine zeitnahe Umsetzung der Lösung diese garantiert?
28. Haben Sie das Gefühl, selbst Kontrolle über das Problem erlangt zu haben?
29. Hat dieses Kontrollgefühl Sie dazu motiviert, die Lösung des Problems in der Realität umzusetzen?

Teil 3: Lernen (s. 3.3)

Der letzte Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Zeit während und nach dem Problemlöse- und Lernprozess und somit auf den dritten Teil des Mentalen Modelles: *Lernen*. Dabei beschäftigt sich der Fragebogen mit der tatsächlichen Umsetzung des Problems in der Realität und dem Einfluss der zeitnahen Aktion, die durch den Problemlöse- und Lernprozess gefordert wird. Die Fragen sollen klären, ob durch das Aha-Erlebnis ein Lernprozess bewusst stattgefunden hat und ob die Teilnehmer selbst eine Persönlichkeitsentwicklung bzw. nachhaltiges Lernen wahrnahmen.

26. Hat diese Lösungsstrategie im Kopf bereits zur realen Lösung des Problems geführt?
27. Wenn nein, glauben Sie, dass eine zeitnahe Umsetzung der Lösung diese garantiert?
30. Denken Sie, dass durch das(die) Aha-Erlebnis(se) ein Lernvorgang bei Ihnen stattgefunden hat?
31. Denken Sie, dass durch das(die) Aha-Erlebnis(se) eine Persönlichkeitsentwicklung bei Ihnen stattgefunden hat?
32. Wie empfinden Sie diese Persönlichkeitsentwicklung durch das(die) Aha-Erlebnisse?
33. Denken Sie, dass es den anderen Set-Mitgliedern ebenso erging?

34. Denken Sie, dass Sie in Zukunft beim Auftreten eines ähnlichen Problems dieses effizienter lösen können?
35. Denken Sie, dass Sie in Zukunft ähnliche Probleme bereits im Vorfeld vermeiden können?

4.5 Die Dokumentenanalyse

Es nahmen 26 Studenten am VAL-Kurs teil. 25 Studenten durchschritten den Problemlöse- und Lernprozess. Im Verlauf des VAL-Kurses fertigten diese Studenten zwei schriftliche Reflexionen und nach Ablauf des Problemlöse- und Lernprozesses eine Studienarbeit an. Lediglich ein Teilnehmer entschied sich für eine theoretische Arbeit zum Thema VAL. Er nahm nicht am Problemlöse- und Lernprozess seines Sets A teil und verfasste auch keine schriftlichen Reflexionen. Von den 25 Studenten gaben bis zur Erstellung dieser Forschungsarbeit 20, das sind 77 %, eine Studienarbeit ab. Die Studienarbeiten enthielten die während des Semesters erstellten Reflexionen und wurden deshalb ausschließlich für die Dokumentenanalyse verwendet. Von den Studenten, die keine Studienarbeit abgegeben hatten, wurden die schriftlich erstellten Reflexionen zur Dokumentenanalyse herangezogen. Von jedem Studenten stand mindestens ein Dokument für die Analyse zur Verfügung. Ziel der Dokumentenanalyse war es in erster Linie, die Fragen der Problemstellung zu beantworten:

- Fand tatsächlich CAL während des Semi-Virtuellen-AL-Kurses statt?
- Wurden Aha-Erlebnisse ausgelöst?
- Ist das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL auf dieses Feld übertragbar.

Die Dokumentenanalyse eignet sich besonders gut zur qualitativen Forschung, weil sie besonders viel Platz für qualitatives Denken lässt (vgl. Mayring, 2002, S. 40). Sie wird nach Ballstaedt sehr breit definiert, da „alle vergegenständlichten Zeugnisse menschlichen Handelns und Erlebens“ als Quelle dienen können (vgl. 1994, S. 165). Dazu gehören schriftlich verfasste Dokumente, aber auch Bilder, Filme, Tonbänder und Gegenstände, wie Werkzeuge, Bauten, usw. Wesentlich bei der Dokumentenanalyse ist, dass die zu untersuchenden Dokumente, Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zulassen und gut interpretierbar sind. (vgl. Mayring, 2002, S. 47). Die erstellten Reflexionen und Studienarbeiten der Teilnehmer erfüllen diese Anforderungen und sind deshalb zur Dokumentenanalyse sehr

gut geeignet. Sie enthalten Denken, Fühlen und Handeln in schriftlicher Form und sind sehr gut interpretierbar.

Die Vorteile der Ergebnisse der Dokumentenanalyse sind im Wesentlichen Zugänge und weitere Erkenntnisse, die weit über die Ergebnisse der Befragung mittels Fragebogen hinausgehen. Die Dokumente lassen den Blick auf den gesamten Prozess aus der Sicht des Studenten, des Set-Teilnehmers, zu. Ein weiterer Vorteil ist, dass die einzelnen Dokumente der Studenten bereits vorhanden waren und nicht extra für diese Forschungsarbeit erstellt werden mussten. Diese Daten unterliegen weniger den Fehlerquellen der Datenerhebung d. h. der Einfluss des Forschers auf die Erstellung der Dokumente ist wesentlich geringer. In diesem Zusammenhang sprechen Webb und Kollegen deshalb von einer Form des non-reaktiven Messens, das nicht in Reaktion auf eine Messanordnung erfolgt. (vgl. Mayring, 2002, S. 47) An dieser Stelle sei ebenso noch einmal und ausdrücklich erwähnt, dass die Autorin den gesamten Ablauf des im Rahmen des VAL-Kurses durchlebten Problemlöse- und Lernprozesses als Dozentin miterlebt hat und daran beteiligt war. Sie kennt die einzelnen Studenten und die Arbeit der Sets sehr genau. Sie kennt somit die Herkunft der Dokumente und die Entstehungsgeschichte. (vgl. auch Mayring, 2002, S. 48)

Der Ablauf der Dokumentenanalyse lief in Anlehnung an Mayring wie folgt:
(vgl. 2002, S. 48, 49)

- Klare Formulierung der Fragestellungen resultierend aus der Problemstellung (s. 1)
- Untermauerung der Fragestellungen mit Hilfe der dazu vorhandenen und inhaltlich notwendigen Theorien (s. 2)
- Erstellung eines Fundamentes in Form eines Mentalen Modelles: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL (s. 3)
- Erste Durchsicht der Dokumente (Reflexionen und Studienarbeiten) durch die Autorin
- Klare Formulierung weiterer Fragestellungen a) bis e) resultierend aus der ersten Durchsicht und der Interpretation der Dokumente durch die Autorin (s. 5.1)
- Interpretation der Dokumente im Sinne der Fragestellungen d. h. Beantwortung der Fragen a) bis e) aus der Sicht der Autorin

Für Atteslander ist das Merkmal der klassischen Vorgehensweise der Dokumentenanalyse die intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert werden sollte. (vgl. 1971, S. 67) In diesem Feld wurde die Dokumentenanalyse eingesetzt, da die Dokumente zur Verfügung

standen d. h. von den Studenten im Rahmen des Kurses erstellt wurden. Jeder weitere, vergleichbare Zugang wäre nur durch massiven, zusätzlichen Aufwand für die Studenten und die Autorin z. B. in Form von unzähligen Interviews im Verlauf des mehrmonatigen Problemlöseprozesses möglich gewesen. Eine zu den Dokumenten vergleichbare Befragung hinsichtlich des Erlebens und Verhaltens während des Problemlöse- und Lernprozesses war somit auszuschließen. Eine vollständige Beobachtung des Prozesses war aufgrund des virtuellen Anteils des Kurses ebenso nicht möglich. Somit wurde die Dokumentenanalyse der bereits vorhandenen Reflexionen und Studienarbeiten angewendet. (vgl. dazu Mayring, 2002, S. 49)

5 Die Ergebnisse

Die in dieser Arbeit enthaltene Feldforschung basiert auf dem Wissenschaftsverständnis der empirischen Sozialforschung. Die Datenerhebung erfolgte in Form der Dokumentenanalyse und in Form einer schriftlichen Befragung mittels Fragebogen. Durch Introspektion (vgl. Rosenstiel, 2007, S. 25) wurde die intersubjektiv wahrgenommene Realität in Form eines mentalen Modelles wiedergegeben. Die aus dem Modell resultierenden Hypothesen wurden mittels systematischem Informationsgewinn (vgl. Rosenstiel, 2007, S. 26) untersucht. Dabei fand die Aktivität (vgl. Rosenstiel, 2007, S. 25, 26) des Forschers in Form einer schriftlichen Befragung, dem Fragebogen, und der Dokumentenanalyse, der von den Studenten schriftlich angefertigten Reflexionen und Studienarbeiten, statt. Die Auseinandersetzung mit der Realität war somit eine persönliche, diese wurde durch die „Beobachtung“ der Realität abgesichert. Der Begriff „Beobachtung“ wird dabei in einem sehr weit gefassten Sinne verstanden, als kontrollierte direkte oder indirekte Wahrnehmung mit Hilfe der menschlichen Wahrnehmungssinne, unterstützt durch konstruierte Beobachtungs- und Messinstrumente. (vgl. Kromrey, 2006, S. 29) Das Ziel der Befragung und der Dokumentenanalyse war es, zunächst Antworten auf die in der Problemstellung (s. 1) gestellten Fragen zu finden:

- Fand tatsächlich CAL während des Semi-Virtuellen-AL-Kurses statt?
- Wurden Aha-Erlebnisse ausgelöst?
- Ist das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL auf dieses Forschungsfeld übertragbar.

Nach der ersten Durchsicht der Dokumente (Studienarbeiten und Reflexionen) ergaben sich zwei weitere Fragen:

- Welche weiteren Erkenntnisse ergeben sich aus der Dokumentenanalyse und den Ergebnissen der Befragung mit Hilfe des Fragebogens.
- Gibt es generell übertragbare Erkenntnisse aus dieser Forschungsarbeit?

Dabei bedient sich diese Forschungsarbeit der Erkenntnis, dass „Empirische Wissenschaft nicht Glaubenssicherheit vermitteln soll, sondern die Welt – so wie sie ist – beschreiben und erklären und die Augen für den kritischen Blick auf die Realität öffnen soll. (Kromrey, 2006, S. 15)

5.1 Die Dokumentenanalyse

Von den 26 Studenten, die den Semi-Virtuellen-AL-Kurs absolviert haben, gaben bis zum Zeitpunkt der Ergebnisdarstellung 20, also 77 %, eine Studienarbeit ab. Ein Student schrieb eine Theoriearbeit zum Thema VAL. Er nahm nicht am Problemlöse- und Lernprozesses seines Sets teil. Seine Studienarbeit ist nicht Teil der Dokumentenanalyse. Somit gaben 19 Teilnehmer der Sets A, B, C und D Studienarbeiten ab, die für die Dokumentenanalyse zur Verfügung standen. Von den 5 Studenten, die keine Studienarbeit abgaben, wurden die während des Semesters erstellten Reflexionen verwendet. Die 19 Teilnehmer der Sets B, C und D (73 %) behandelten ein Set-Problem d. h. die Studenten berichteten über ein Problem, das sie gemeinsam mit ihrem Set bearbeitet hatten. Die 6 Teilnehmer (23 %) des Sets A beschrieben die Bearbeitung ihres Set-Mitglieder Problems d. h. jeder einzelne Student berichtete von seinem eigenen Problem, das er gemeinsam mit dem Set im Set bearbeitete und von den Aktionen im realen Kontext, die er selbstständig tätigte.

Zur übersichtlichen Gestaltung werden die einzelnen Parameter in der nachfolgenden Tabelle (s. Tab. 2) zusammengefasst. Es werden die Mitgliederanzahl pro Set, die Art des „wicked problems“, die Häufigkeit der Set-Unterstützung (Set-Facilitation) durch die Dozenten, die Anzahl der abgegebenen Studienarbeiten und die Anzahl der Reflexionen, die für die Dokumentenanalyse zur Verfügung standen, dargestellt. Bei den „wicked problems“ handelte es sich entweder um Set-Mitglieder-Probleme d. h. Probleme der einzelnen Studenten oder um ein Set-Problem d. h. ein gemeinsames Problem des Sets. Ein Teilnehmer des Set A erstellte eine Theoriearbeit. Diese wird zusätzlich in der Zeile Studienarbeiten durch 4 + 1 widergespiegelt d. h. es wurden 4 Studienarbeiten und 1 Theoriearbeit abgegeben. Die Zeile Reflexionen enthält die Anzahl der schriftlichen Reflexionen z. B. von 2 Studenten des Sets A wurden 2 Reflexionen erstellt.

	A	B	C	D
Mitgliederzahl	7	7	6	6
wicked problem	Set-Mitglied + Theorie	Set	Set	Set
Set-Facilitation	2	2	2	2
Studienarbeiten	4 + 1	4	5	6
Reflexionen	2*2	3*1	1*1	

(Tab. 2 eigene Darstellung: Set-Parameter 1)

Demnach standen von den 25 Studenten, die den Problemlöse- und Lernprozess vollständig durchschritten, 19 Studienarbeiten (76 %), jeweils 2 Reflexionen von 2 Teilnehmern (8 %) und jeweils 1 Reflexion von 4 Teilnehmern (15 %) zur Verfügung.

Bereits zu Beginn der Dokumentenanalyse wurde klar, dass die Studienarbeiten und Reflexionen und somit die Betrachtungen der einzelnen Set-Mitglieder auf das zu bearbeitende boshafte Problem und auf den abgelaufenen Problemlöse- und Lernprozess sehr stark variierten. Insbesondere der Begriff Reflexion wurde sehr unterschiedlich definiert. Die Studenten wurden angehalten, in ihren Sets im Sinne von AL zu reflektieren, aber auch selbstreflektierend tätig zu sein und dies zu dokumentieren. Je nachdem, worauf der einzelne Student seinen Fokus während der Reflexion richtete z. B. auf das Problem, auf das Set, die einzelnen Set-Teilnehmer oder auf sich selbst, lenkte er die schriftlich festgehaltenen Inhalte jeweils in die betreffende Richtung. So kam es, dass teilweise Studenten nur das Problem bzw. ihre Aufgabe reflektierten, andere sich auf die Gruppe oder ihre Teilnehmer konzentrierten und wieder andere sich selbstreflektierend beobachteten. Teilweise gab es Mischformen, teilweise wurde lediglich oberflächlich reflektiert und teilweise fehlte es fast gänzlich an Reflexion. Deshalb empfahl es sich die schriftlichen Dokumente zunächst auf grundsätzliche Fragen hin zu überprüfen:

- a) Welches „wicked problem“ wurde im Set bearbeitet?
- b) Wurde eine Lösung generiert bzw. das Ziel erreicht?
- c) Agierte das Set im Sinne von Action Learning?
- d) Agierte das Set im Sinne von Critical Action Learning?
- e) Kann von den schriftlichen Inhalten der einzelnen Teilnehmer auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden?

Die Beantwortung der Fragen erfolgt in Kapitel 5.1.1 für das Set A, in Kapitel 5.1.2 für das Set B und C und in Kapitel 5.1.3 für das Set D. In Kapitel 5.1.4 werden die weiteren Erkenntnisse der Dokumentenanalyse aufgeführt. In Kapitel 5.1.5 erfolgt die Zusammenfassung der Dokumentenanalyse.

Antworten von a) bis e)

Um Antworten auf die Fragen a) bis e) zu erhalten, wurden die Studienarbeiten und Reflexionen der 25 Studenten untersucht. Hierfür wurde die in Kapitel 4.5 beschriebene Dokumentenanalyse angewendet. Die Beantwortung der Fragen erfolgt für jedes Set in der gleichen

Form. Zunächst werden die Fragen gestellt, daraufhin erfolgt die Beantwortung und Erläuterung durch die Autorin. Im Anschluss werden die Aussagen der Studenten zur Untermauerung der Antworten aufgeführt. Die Aussagen eines Studenten zu einer Frage werden jeweils in einem Absatz und schräg dargestellt. Zu den Fragen a) bis c) finden sich von jedem Studenten Antworten in der Studienarbeit, deshalb wird jeder Student durch einen Absatz repräsentiert. Bei den Antworten zu den Fragen d) und e) werden nur jene repräsentiert, die nach Meinung der Autorin direkte oder indirekte Antworten gegeben oder Aussagen, die zur Interpretation der Autorin führten, getroffen haben.

5.1.1 Set A

Das Set A bestand aus 7 Studenten. 5 Studenten gaben gegen Ende des Semesters eine Studienarbeit ab. Eine Studienarbeit war eine Theoriearbeit zum Thema AL. Sie befasste sich nicht mit der Lösung eines boshaften Problems. Der Student nahm auch nicht am Problemlöse- und Lernprozess teil. Deshalb wurde die Studienarbeit nicht für die Dokumentenanalyse herangezogen. 2 Studenten schrieben keine Studienarbeit. Von ihnen standen die zwei während des Semesters verfassten, schriftlichen Reflexionen zur Verfügung. Die Dokumente dienten zunächst zur Beantwortung der Fragen a) bis e). Die Studenten beschäftigten sich in ihrem Set mit Set-Mitglieder-Problemen d. h. dass jeder einzelne Student sein eigenes Problem mit in das Set nahm, um es dort mit Hilfe des Sets zu bearbeiten.

Frage a) Welche „wicked problems“ wurden im Set bearbeitet?

Von den 7 Studenten bearbeiteten 6 ein boshafte Problem. Diese waren, wie folgt:

Selbstsicheres Auftreten

- ✓ *In Anbetracht unserer unterschiedlichen beruflichen Ursprünge entschieden wir uns dafür individuelle Probleme zu bearbeiten ... mein Problem stellte sich in seiner ersten Fassung wie folgt dar: „Selbstsicheres Auftreten/Verhalten gegenüber Vorgesetzten“. ... dass sich mein Problem keinesfalls ausschließlich auf den beruflichen Bereich beschränkt ... vor allem in privaten Interaktionen mit anderen Menschen zeigt. ... bei meiner Problematik, dass ich es selten schaffe meine Leistungen und Fähigkeiten selbstbewusst zu präsentieren, half mir das Action Learning Set enorm. ...*

Treffen von Entscheidungen und deren konsequente Beibehaltung

- ✓ *Die folgende Arbeit beschreibt den Prozess meiner Problemdefinition, das Treffen von Entscheidungen und deren konsequente Beibehaltung ... Mein ursprünglich formuliertes Problem*

besteht in der empfundenen Unfähigkeit, Aufgaben am Arbeitsplatz abzulehnen, wenngleich diese meine Kapazität überlasten bzw. nicht in mein eigentliches Aufgabengebiet reichen. ... stellte sich heraus, dass ich eigentlich nicht „Nein“ sagen möchte. ...

Selbstmarketing

- ✓ *Ich sehe vieles was ich kann und mache als selbstverständlich an ... ich erledige Aufgaben schnell und leise und mache keine Show darum, ... Meine Bewerbungen kommen mir langweilig vor, ich weiß nicht wirklich, was ich da spannendes schreiben soll ... In Bezug auf mein Selbstvermarktungsproblem ...*

Work-life balance

- ✓ *Work-life balance – oder wie schaffe ich es ausgewogen zu priorisieren und mein Zeitmanagement zu verbessern. ... Inzwischen geht die Autorin noch ein bisschen weiter. Es geht nicht mehr nur um den aktuellen Status, sondern vielmehr auch um die allgemeine Gestaltung des Lebensalltages. ...*

Durchsetzungsvermögen

- ✓ *... lautet daher „Durchsetzungsvermögen“. Offensichtlich lasse ich mir zu viel gefallen, grenze mich nicht stark genug ab. ...*

Meine Rolle im Berufsumfeld

- ✓ *Mein Problem ist es, das richtige Maß an Selbstbewusstsein zu finden, um nicht ewig das Image als „kleine Studentin“ zu haben, aber trotzdem nicht aufdringlich oder vermessen zu wirken. Was darf ich alles erwarten von einer Stelle als studentische Mitarbeiterin? Darf ich spannende Aufgaben und Projekte fordern oder macht man als Student nur Dienst nach Vorschrift und arbeitet stupide die Listen ab, die man übertragen bekommt? Welches Standing habe ich in dem Unternehmen und wie verhalte ich mich selbstbewusst und kompetent ohne arrogant zu sein? ... Vielleicht ist mein größeres Problem eher Kritikfähigkeit ...*

Frage b) Wurden Lösungen generiert bzw. die Ziele erreicht?

Nein, es wurden keine Lösungen für die boshafte Probleme des Sets A generiert, aber das Ziel wurde aus Sicht des Sets erreicht.

Nur 5 Studenten des Sets A gaben am Ende des Semesters eine Studienarbeit ab. Eine Studienarbeit war eine Theoriearbeit. Nur 4 Studenten haben demnach den gesamten Problemlösungsprozess ihres boshafte Problems dokumentiert. Damit konnten nur 4 Studenten eine Antwort auf diese Frage geben.

Selbstsicheres Auftreten, Treffen von Entscheidungen und deren konsequente Beibehaltung, Selbstmarketing, Work-life-balance, aber auch Durchsetzungsvermögen und die Suche und Definition der eigenen Rolle im Berufsfeld sind Probleme, die einer lebenslangen Anpassung bedürfen und keine absolute Lösung kennen. Aktionen und Reflexionen sind somit ein sehr langfristiger, wenn nicht gar lebenslanger Prozess des Veränderns und Lernens. Trotzdem wurde dieser Prozess durch AL in Gang gesetzt. Es kam zu bewusst wahrgenommenen Veränderungen bei den einzelnen Studenten. Während des Prozesses erkannten sie, dass die tatsächliche Lösung des Problems am Ende des Semesters unwahrscheinlich ist, da diese Probleme wesentlich mehr Zeit in Anspruch nehmen als es das Semester zuließ.

Selbstsicheres Auftreten

- ✓ *... die weite Verbreitung dieses Problems macht darauf aufmerksam, dass es augenscheinlich kein Patentrezept für ein richtiges Verhalten in solchen Situationen gibt. ... Es zeigt sich also, dass ich es deutlich besser schaffe, meine Meinung durchzusetzen und nicht mehr so stark Rücksicht auf andere Personen zu nehmen. Nichtsdestotrotz habe ich außerdem festgestellt, dass es gar nicht darauf ankommt, dass ich meine Verhaltensweise komplett ändere. Vielmehr geht es darum, dass ich für mich persönlich entscheide ... Bei meiner Problematik ... half mir das Action Learning Set enorm. ... Auch bei mir war es so, dass ich mich aus Angst vor negativem Feedback, nur begrenzt selbstbewusst präsentiert habe. Durch die Gespräche mit den anderen Setmitgliedern wurde mir jedoch klar, dass ich keinen Grund hatte, mich und meine bisherigen beruflichen und schulischen Leistungen zu degradieren. Diese Erkenntnis brachte mich dazu selbstbewusster in sozialen Interaktionen aufzutreten. ... Die Tatsache, dass wir teilweise noch in alte Verhaltensweisen zurückfallen, verdeutlicht, dass die Lernprozesse keines falls abgeschlossen sind und eine weitere Selbstreflexion weiterhin von Nöten ist. ...*

Treffen von Entscheidungen und deren konsequente Beibehaltung

- ✓ *Als ersten kleinen Erfolg bewerte ich die lang gewachsene, aber kürzlich endlich getroffene Entscheidung gegen ... Diese Entscheidung fiel mir nicht schwer, wäre ohne die externe Anregung durch die Gruppenarbeit aber wahrscheinlich erst viel später von mir getroffen bzw. noch länger hinausgezögert worden. ... Die Veränderung jahrelang gefestigter Verhaltensweisen braucht mit Sicherheit noch viele Gespräche, Erkenntnisse, Denkanstöße und vor allem Übung. ... Der Effekt ... ist hingegen bedeutsam und als Erfolgserlebnis im Rahmen meiner VAL-Arbeit zu verbuchen: Es kehrt Ruhe ein. ... entwickelte sich in den letzten Wochen die Erkenntnis, dass auch vermeintliche Rückschläge ein Teil des Gesamtprozesses sind. Beispielsweise erhoffte ich mir eine Lösung meines Problems mit Beendigung dieser Ausarbeitung und des Semesters, erfahre momentan jedoch, dass eine abgeschlossene Lösung nicht erreicht werden konnte. Diesen Umstand empfinde ich deshalb nicht als demotivierend oder beschämend, weil mir die Gründe hierfür bewusst sind. ...*

Selbstmarketing

- ✓ *Auf höherer Ebene betrachtet hat sich das Experiment sich zu öffnen erstmal gelohnt. ... Eine Bewerbung habe ich jedoch geschrieben, und durch die Veränderung des Blickwinkels, ... ging diese sehr viel besser von der Hand. ... Insgesamt gesehen bin ich sehr erstaunt über die Wirkung der Treffen. ... Ich werde aus dieser Erfahrung heraus versuchen, Kollegen und Bekannten gegenüber offener zu sein. In Bezug auf mein Selbstvermarktungsproblem werde ich versuchen, die Fragen der Setmitglieder in den entsprechenden Situationen im Kopf zu behalten, um mein eigenes Verhalten damit zu hinterfragen. ... Der VAL-Kurs war für mich persönlich sehr lehrreich. Ich habe nicht nur etwas über mein offizielles Thema der Selbstvermarktung gelernt, ...*

Work-life-balance

- ✓ *Aus dem dritten Action Learning Set haben sich für mich keine wesentlichen Erkenntnisse ergeben. Doch auch dieses ist für mich als Erfolg zu werten, denn ich wurde in meinem Handeln, in meinem Weg und in meiner Einstellung von den anderen Set-Teilnehmern nochmal bestärkt. ...*

Trotzdem wurde das Ziel aus der Sicht des Sets erreicht: Jeder Einzelne sollte möglichst viel aus dem Kurs mitnehmen.

- ✓ *Neben dem Lernen aus dem individuellen Problem und der eigenen Person, kommt es auch zu Lernprozessen aus den Problemstellungen der anderen Setmitglieder ...*
- ✓ *Ohne exakt bestimmen zu können, ob es die konzentrierte Auseinandersetzung mit der eigenen Veränderung und der damit einhergehenden intensiven Beobachtung des eigenen Verhaltens und der Denkprozesse ist, oder aber auf der besonderen Methodik basiert, bin ich über die gewonnenen Erkenntnisse überrascht. ... In Bezug auf die Gruppe möchte ich diesem Teil hinzufügen, dass bei jedem Mitglied Fortschritte zu verzeichnen sind, ...*
- ✓ *... für individuelle und persönliche Themen gestimmt, da jedes Setmitglied die Chance haben sollte, aus der Projektarbeit persönlich etwas mitzunehmen. ... Die Gruppe hatte sich zu Beginn das Ziel gesetzt, wenn man sich auf das Experiment VAL einlässt, dann doch möglichst viel für jeden persönlich mit aus dem Kurs mitzunehmen. Insgesamt sehe ich für mich das selbst gesteckte Ziel unseres Sets als erfüllt an, ...*
- ✓ *Aus meiner Sicht war unser Set ein voller Erfolg ... Aus dem dritten Action Learning Set haben sich für mich keine wesentlichen Erkenntnisse ergeben. Doch auch dieses ist für mich als Erfolg zu werten, denn ich wurde in meinem Handeln, in meinem Weg und in meiner Einstel-*

lung von den anderen Set-Teilnehmern nochmal bestärkt. ... Man ist stolz auf die Ergebnisse der anderen und hat das Gefühl auch daran mitgewirkt zu haben. ...

- ✓ *In diesem Sinne hat mir die Methode des Virtual Action Learning bereits insofern einen ersten Erfolg gezeigt, dass sie mein eigenes Verständnis für meine Probleme geschärft hat. ...*

Frage c) Agierte das Set im Sinne von Action Learning?

Ja. Das Set agierte im Sinne von Action Learning

Um das Agieren in Sinne von Action Learning zu bestätigen, werden die Aussagen der Studenten mit den wesentlichen Merkmalen von AL (s. 2.3.1.1 bis 2.3.1.3 und 2.3.3.2) verglichen.

Die Teilnehmer des Sets A durchschritten einen Problemlöseprozess zur Lösung *ihres boshaften Problems*. Das Set A traf sich entgegen der Anforderungen aus dem Kurs nur in persönlichen Sitzungen. Diese Treffen nutzten sie zur Problembearbeitung und zur Reflexion. Es fand ein *Perspektivenwechsel* statt, der es den Teilnehmern ermöglichte, Einblick und ein neues Bewusstsein für ihr Problem zu erlangen und weitere Möglichkeiten zu generieren. Die Set-Teilnehmer vereinbarten Aktionen während der Set-Treffen. Es fand somit ein *Wechsel von Reflexion und Aktion* statt. Die Teilnehmer arbeiteten *freiwillig* an ihrem Problem. Sie hätten sich auch für jedes andere „wicked problem“ innerhalb des Semi-VAL-Kurses im Rahmen ihres Studienganges entscheiden können. Es fand gleichzeitig ein *Problemlöse- und Lernprozess* statt, wie die Angaben der Studenten bestätigten.

- ✓ *Damit man von einem Action Learning Prozess sprechen kann, musste sich jeder Einzelne bewusst werden, dass es zunächst einige Kriterien zu erfüllen galt. Zunächst mussten wir ein Set bilden ... besonders bei der Setbildung war außerdem das Kriterium, dass alle Teilnehmer freiwillig dazu stoßen und mitmachen. ... entschieden wir uns dafür individuelle Probleme zu bearbeiten. ... da Action Learning auf dem Ansatz beruht widerspenstige Probleme ... galt es demnach ein echtes Problem zu definieren. ... Mein Problem äußerte ich ... auch bei unserem ersten Action Learning Set, ... nachdem ich mein Problem ... der Gruppe geschildert hatte, begannen die anderen Set-Mitglieder mit den Fragen. ... Aus den bisherigen Fragen und meinen dazugehörigen Antworten reflektierte ich ... durch die Reflektion ... und meinen angekoppelten Denkprozess wurde mir bewusst ... eine Handlungsempfehlung, die ich mir aus dem ersten Action Learning Set ableitete, war ... Diesen Vorsatz versuchte ich in der Zeit zwischen den beiden Action Learning Sets gezielt anzuwenden ... Besonders meine Erfahrungen aus der Aktion am Problem bildeten den Schwerpunkt meines Redebeitrags im zweiten Action*

Learning Set. ... Das wir so aktiv bei der Änderung unserer Probleme agierten ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, dass man nach jedem Action Learning Set besonders motiviert war, sich und den anderen Setmitgliedern beim nächsten Zusammentreffen seine Fortschritte zu präsentieren. ... Das Grundprinzip des Action Learnings ist mir in der Zwischenzeit auf jeden Fall klar geworden. ... Neben dem Lernen aus dem individuellen Problem und der eigenen Person, kommt es auch zu Lernprozessen aus den Problemstellungen der anderen Setmitglieder ...

- ✓ *In der Zeit zwischen der Präsenzphase und dem ersten Gruppentreffen in Berlin gründeten wir eine Facebookgruppe, die uns als Austauschplattform diente. ... und wir durch unsere Fragen verschiedene Perspektiven aufzeigen konnten ... uns gegenseitig durch gut überlegte Fragestellungen zu fordern und zum Nachdenken anzuregen. ... wurde mir durch die Fragen der anderen Mitglieder klar, ... Ich habe mir auf der Rückfahrt ... Handlungsaxiome formuliert, ... In den kommenden Wochen galt es folglich für mich ... situationsbezogen zu handeln und dann zu reflektieren, was mein Handeln bei mir und anderen auslöst. ... Die gemeinsame Arbeit zeigt, dass Gruppenprozesse eine motivierende Wirkung auf mein persönliches Engagement haben ...*
- ✓ *Im Grunde ist AL ein Versuch in einer Gruppe konkrete Probleme zu lösen, nicht nur in der Theorie, sondern auch praktisch, und aus dieser Lösung nicht nur inhaltlich, sondern auch prozessual aus dem eigenen Lösungsprozess zu lernen. ... Das dritte Treffen war weniger ein inhaltliches Set als vielmehr eine gemeinsame Reflektion der vergangenen Entwicklungen. ...*
- ✓ *Das Set hat sich entschieden das erste Treffen persönlich zu gestalten und sich daher gegen eine Online Variante entschieden. Als Ort wurde ein ungestörter, privater Wohnraum gewählt. ... Die Autorin hat auf Grund ... für das erste Treffen die Moderationsrolle übernommen. ... Ich wusste, dass das Niederschreiben meiner Gedanken und meiner Erkenntnisse einen enormen Effekt haben kann. ... Ich habe festgestellt, dass es nicht nur den einen Weg gibt ... Ich habe mir hinterher innerlich erlaubt bestimmte Verhaltensweisen einfach mal auszuprobieren und zu sehen, wie es mir dabei geht. ... Alle Teilnehmer sagen, dass Ihnen unsere Treffen sehr viel Spaß machen und sie weiterbringen. Das kann ich aus meiner eigenen Sicht nur bestätigen. ... Auch aus den Fällen der anderen Teilnehmer habe ich im finalen Set sehr viel gelernt. Weiterhin habe ich festgestellt, dass die eigene, schriftliche Reflexion ein kritischer Erfolgsfaktor ist, um einen optimalen Lernerfolg zu erzielen. ...*
- ✓ *Ich war die erste in unserem Set, ... und es war erstaunlich schwierig die Situation greifbar ... zu machen. ... kamen sofort die Nachfragen der anderen Teilnehmer. ... Durch die verschiedenen Nachfragen bekomme ich einen neuen Blickwinkel ... mein Vorsatz für das nächste Set ist also ... bei mir sind sehr viele Denkprozesse angeregt worden ... Ich wollte es jetzt nicht*

nur mir, sondern auch der Gruppe beweisen, dass ich dazu in der Lage bin. ... dass bei vielen schon durch ein Treffen sehr viele Prozesse in Gang gekommen sind. ... fast bei allen waren erste Schritte getan und das nach nur einer Sitzung ...

- ✓ *Nachdem ich meine Problemstellung der Gruppe geschildert habe, fangen die Mitglieder an gezielte Fragen zu stellen. ... Alle waren sich einig, dass die Fragen und unterschiedlichen Perspektiven sie zu erweiterten bzw. veränderten Überlegungen angeregt hatten und neue Herangehensweisen eröffnet haben. ...*

Frage d) Agierte das Set im Sinne von Critical Action Learning?

Ja. Das Set agierte unter Berücksichtigung der Kriterien (vgl. 2.3.3.3) im Sinne von Critical Action Learning. Diese Kriterien lauten:

- Reflexion der Persönlichkeit des Problemlösers
- Handlungssteuernde Annahmen und Verhaltensmuster
- Wie verändere ich mich?
- Reflexion des Problemverständnisses des Problemlösers
- Erweitern der eigenen Perspektive
- Problemsicht aus unterschiedlichen Perspektiven
- Wahrnehmungsfehler aufdecken
- (verdeckte) Erwartungen
- Reflexion des Umfelds im Unternehmen
- Normen der Organisation
- Widersprüche zwischen Werten/Normen der Organisation und des Problemlösers

(vgl. Hauser, 2008, S. 89)

Die „wicked problems“ der Teilnehmer des Sets A stellten persönliche Probleme dar. Die Bereitschaft zur Öffnung und das Bekenntnis der betroffenen Personen schufen die Voraussetzungen zur Bearbeitung und zur Lösung dieser Probleme. Die eigenen Annahmen, das Verhalten und Erleben wurden in Frage gestellt. Die Set-Teilnehmer ließen persönliche Fragen zu. Somit wurde neben der Situation auch die Person selbst verstärkt mit in die Betrachtung und Reflexion einbezogen. Somit fanden kritische Reflexion, Problemlösen und Lernen statt. Die Studenten beobachteten sich selbst bei ihrer Veränderung und beschrieben dies in ihren Reflexionen. Die Aussagen bestätigen somit, dass die Selbstreflexion in Gang gesetzt wurde. Die Studenten wechselten dabei in ihren Dokumentationen in die „Ich-Form“. Die Teilnehmer des Sets A ließen sich auf CAL ein. Wenngleich sie glaubten mit AL zu arbeiten,

fürten sie doch CAL aus. So konnte Problemlösen und Lernen im Sinne von CAL geschehen.

- ✓ *Im Grunde ist AL ein Versuch in einer Gruppe konkrete Probleme zu lösen, nicht nur in der Theorie, sondern auch praktisch, und aus dieser Lösung nicht nur inhaltlich, sondern auch prozessual aus dem eigenen Lösungsprozess zu lernen. ... Auf einer übergeordneten Ebene wird beim AL jedoch auch die eigene Haltung zum Problem und die eigene Problemlösungsstrategie betrachtet und kritisch hinterfragt, um nicht nur einen Lernprozess in Bezug auf die Lösung des Ausgangsproblems in Gang zu setzen, sondern auch eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und der individuellen Art an Probleme heranzugehen. AL ist somit nicht nur eine Methode Problemlösungen zu generieren und in Handlung umzusetzen, sondern auch eine Denkweise zur kritischen Reflexion der eigenen Haltung, Überwindung von eigenen Barrieren und zum Lernen von neuen Möglichkeiten. ...*
- ✓ *Ein echtes Problem ist dadurch gekennzeichnet, dass es einen persönlich betrifft, aber gleichzeitig über das Persönliche hinausgeht und auch andere Menschen an anderen Orten betrifft.... Das Hinterfragen von Handlungen ist ein charakteristisches Element des Action Learnings. ...*
- ✓ *Ohne exakt bestimmen zu können, ob es die konzentrierte Auseinandersetzung mit der eigenen Veränderung und der damit einhergehenden Beobachtung des eigenen Verhaltens und der Denkprozesse ist, oder aber auf der besonderen Methodik basiert, bin ich über die gewonnenen Erkenntnisse überrascht. ...*

Die Bedingungen für das Gelingen von CAL waren in diesem Set nach den Aussagen der teilnehmenden Studenten und der schlussfolgernden Interpretation durch die Autorin insbesondere folgende:

- Die Anwendung von CAL setzte ein starkes Vertrauen innerhalb des Sets voraus. Das entstand in diesem Set durch den Vertrauensvorschuss einzelner Teilnehmer und konnte sich durch die persönlichen Treffen fortsetzen.
- ✓ *Durch die Art der Aufgabe erschien allen Beteiligten ein virtuelles Treffen zu unpersönlich. So fanden sich die ... zu einem Set zusammen, um persönliche Treffen zu ermöglichen. ... Allen Beteiligten war bewusst, dass ein persönliches Problem einer Gruppe von nahezu Unbekannten vorzulegen, einen intensiven Akt der Öffnung darstellt und durchaus kritisch werden kann. ... Ich war wohl zu Beginn am stärksten gegen persönliche Themen, da ich keines meiner aktuellen Probleme vor Unbekannten offenzulegen gedachte. ... Die Gruppe ist mit meinen Argumenten sehr respektvoll umgegangen. ... Diese fand ich in ihrer Schilderung sehr offen und*

habe dabei mein eigenes Beharren auf Abschirmung hinterfragt. ... von den anderen wurde in meinen Augen so viel Vertrauensvorschuss in die Gruppe gebracht, dass ich mir in meinem Bedürfnis seltsam vorkam und beschloss, mich auf das Experiment einzulassen ... Der Verlauf des AL-Prozesses bestätigte den Satz von Steinheuser & Zülich: „Trust needs time – trust needs touch“. ...

- ✓ *Absolute Voraussetzung für ein produktives Action Learning Set ist weiterhin ein volles Vertrauen der Teilnehmer untereinander. ... Vor Beginn unseres Sets einigten wir uns deshalb darauf, dass die Probleme und Informationen die wir gegenüber den anderen Teilnehmern preisgeben streng vertraulich behandelt werden. ...*
- ✓ *Entgegen meiner Vorstellung, herrschte in unserem Setting gleich zu Beginn eine wohnzimmerlich vertraute Atmosphäre, die den offenen Austausch von Fragen und Gedanken ermöglichte. ...*
- ✓ *Das Set hat sich entschieden das erste Treffen persönlich zu gestalten und sich daher gegen eine Online Variante entschieden. ... Auch wenn der Ablauf des Sets ähnlich war wie beim ersten Mal, habe ich das zweite Set als wesentlich vertrauter und offener empfunden, auch wenn dies beim ersten Set kein Problem darstellte. Die Entwicklung der Diskussionen wurde sehr intensiv ... Überhaupt ist dies eines der beachtenswerten Phänomene, die sich während des Action Learning ergeben haben. Das enorme Vertrauen, das sich im Prinzip zwischen vollkommen Fremden entwickelt hat, ist aus meiner Sicht nicht selbstverständlich. ...*
- ✓ *Zunächst war ich etwas skeptisch, ob es sinnvoll sein würde mich mit Kommilitonen, die ich kaum kenne über ein Problem auszutauschen und ihnen anzuvertrauen, ... Nachdem ich mein Thema vorgestellt hatte, mich meine Set-Mitglieder befragten und ich somit begann mich auf die Situation einzulassen, stellte die Distanz jedoch kein Hindernis mehr da. ... in der zweiten Sitzung schon deutlich vertrauter ...*
- ✓ *Nach einer kurzen warm-up Phase stiegen wir ziemlich schnell ins Thema ein und verständigten uns erst einmal kurz über unsere „Regeln“: Alles was besprochen wird, bleibt unter uns sechs Teilnehmern ...*
- *Die Set-Mitglieder halfen sich gegenseitig, ein Problembewusstsein für ihr tatsächliches Problem zu erlangen. Das anfänglich boshafte Problem entwickelte sich und nahm durch die Anwendung von AL d. h. durch die Analyse, die Reflexion im Set und die unterschiedlichen Perspektiven der Set-Mitglieder andere Formen und Definitionen an. Das Gesamtbild des Problems wurde klarer. Das zuvor diffuse Problem konnte nun mit Hilfe von CAL bearbeitet werden.*

- ✓ *... mein Problem stellte sich in seiner ersten Fassung wie folgt dar ... dass sich mein Problem keinesfalls ausschließlich auf den beruflichen Bereich beschränkt ... vor allem in privaten Interaktionen mit anderen Menschen zeigt. ... bei meiner Problematik, dass ich es selten schaffe meine Leistungen und Fähigkeiten selbstbewusst zu präsentieren, half mir das Action Learning Set enorm. ...*
- ✓ *Die folgende Arbeit beschreibt den Prozess meiner Problemdefinition, das Treffen von Entscheidungen und deren konsequente Beibehaltung ... Mein ursprünglich formuliertes Problem besteht in der empfundenen Unfähigkeit, Aufgaben am Arbeitsplatz abzulehnen, wenngleich diese meine Kapazität überlasten bzw. nicht in mein eigentliches Aufgabengebiet reichen. ... stellte sich heraus, dass ich eigentlich nicht „Nein“ sagen möchte. ... Dennoch ist mir das entstandene Problembewusstsein wichtig, welches für mich den notwendigen ersten Schritt der Veränderung darstellt. An diesen möchte ich ... weitere Denk- und Verhaltensprozesse anknüpfen. ...*
- ✓ *Work-life balance – oder wie schaffe ich es ausgewogen zu priorisieren und mein Zeitmanagement zu verbessern. ... Inzwischen geht die Autorin noch ein bisschen weiter. Es geht nicht mehr nur um den aktuellen Status, sondern vielmehr auch um die allgemeine Gestaltung des Lebensalltages. ...*
- ✓ *Allen Beteiligten war bewusst, dass ein persönliches Problem einer Gruppe von nahezu Unbekannten vorzulegen, einen intensiven Akt der Öffnung darstellt und durchaus kritisch werden kann. ... Ich war wohl zu Beginn am stärksten gegen persönliche Themen, da ich keines meiner aktuellen Probleme vor Unbekannten offenzulegen gedachte. ... Die Gruppe ist mit meinen Argumenten sehr respektvoll umgegangen. ... Das Problem habe ich in einer recht geschlossenen Form vorgetragen, da ich es nun für mich selbst schon mehrfach betrachtet hatte ... Am meisten hat mich jedoch ein Satz geprägt, der vermutlich eher nebenbei fiel, indem es darum ging, dass ich eine Abneigung gegen die Bezeichnung „Verkaufen“ habe. ... werde ich zum nächsten Mal versuchen, das Problem weniger geschlossen zu formulieren, ...*
- ✓ *... denn ich wurde in meinem Handeln, in meinem Weg und in meiner Einstellung von den anderen Set-Teilnehmern nochmal bestärkt. ...*
- ✓ *In diesem Sinne hat mir die Methode des Virtual-Action-Learning bereits insofern einen ersten Erfolg gezeigt, dass sie mein eigenes Verständnis für meine Probleme geschärft hat. ...*
- Die persönlichen Annahmen und die Annahmen der beteiligten Organisation wurden durch die Perspektiven der anderen Set-Mitglieder in Form von Fragen in Frage gestellt:

- ✓ *Wenngleich viele Fragen meiner Kommilitonen mich zum Denken anregten, möchte ich an dieser Stelle jene festhalten, die mich im Nachhinein überwiegend beschäftigt haben ... und wir durch unsere Fragen verschiedene Perspektiven aufzeigen konnten ... die wichtigste Feststellung in der Projektstudie dieses Moduls ist für mich die Tatsache, dass etwas anders als bisher gemacht werden muss. ... dass ich das Gefühl habe, langfristig zur Ruhe kommen zu müssen ... was veranlasst mich dazu, mich mental permanent in der Zukunft zu bewegen? ... Ohne exakt bestimmen zu können, ob es die konzentrierte Auseinandersetzung mit der eigenen Veränderung und der damit einhergehenden intensiven Beobachtung des eigenen Verhaltens und der Denkprozesse ist ... dass ich durch AL meine Vorgehensweise anders als bisher gestaltet und somit meine Komfortzone verlassen habe. ...*
- ✓ *Die Autorin möchte sich bewusst auch mit dem bisher Selbstverständlichen in ihrem Leben auseinandersetzen und hier eine Überprüfung vornehmen, ob die Bedürfnisse und Wünsche hier auch eine Erfüllung finden. ... Ich wusste, dass das Niederschreiben meiner Gedanken und meiner Erkenntnisse einen enormen Effekt haben kann. Oft gelingt es mir dann deutlich leichter Dinge umzusetzen, weil ich mir selbst die Erlaubnis dazu gebe. ... Ich konnte in der Woche nach meiner Reflexion nicht mehr nachvollziehen, warum es mir in der Vergangenheit nicht gelungen ist, diese einfache Handlung auch durchzuziehen. ... Das Action Learning eine sehr effiziente Technik ist um vor allem eine gute Selbstreflexion anzustoßen ... Auf den zweiten Blick fragte ich mich – will ich das überhaupt - ... Daraufhin fing ich an zu beobachten. Was machen die ... in meinem Unternehmen? Wie können sie Familie und Beruf unter einen Hut bringen? ...*
- ✓ *... war ich nach der ersten AL-Runde sehr viel sensibilisierter auf die Vorgänge und mein Verhalten im Arbeitsumfeld. ... In meiner AL-Runde kommen eigentlich keine Erkenntnisse zu Tage, die ich nicht schon vorher wusste, aber es macht einen großen Unterschied, wenn diese einem direkt bewusst gemacht werden. ...*
- ✓ *dass ich aus meinem bisherigen Verhalten auch schon einmal Nachteile gezogen habe. Diese Frage musste ich eindeutig mit „Ja“ beantworten. ... Selbstreflexion ist, ... keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft. Vielmehr muss eine Bereitschaft zur Selbstreflexion und damit zur Selbstkritik vorhanden sein. ... im Action Learning, wo die Selbstreflexion eine entscheidende Funktion einnimmt, kann daher das Anhalten zur Selbstreflexion oder die Formulierung intimer Fragen auf beachtlichen Widerstand stoßen. Viele Menschen tun sich des Weiteren schwer damit, ihre automatisierten Handlungen bewusst wahrzunehmen und aus den gewohnten Verhaltensmustern auszubrechen. ...*
- ✓ *Am meisten hat mich jedoch ein Satz geprägt, der vermutlich eher nebenbei fiel, in dem es darum ging, dass ich eine Abneigung gegen die Bezeichnung „Verkaufen“ habe. ...*

- ✓ *Alle waren sich einig, dass die Fragen und unterschiedlichen Perspektiven sie zu erweiterten bzw. veränderten Überlegungen angeregt hatten und neue Herangehensweisen eröffnet haben. ...*
- Die Kontrolle wurde in Emanzipation transformiert.
- ✓ *... es fühlt sich gut an einfach mal loszulassen und das Leben auf sich zukommen zu lassen. Sich selbst das Träumen zu erlauben und sich die Zeit zum Nachdenken zu nehmen ist eines der entscheidenden Resultate meiner ganz persönlichen Action Learning Erfahrung ... Insgesamt fällt es mir leichter Dinge wertungsfrei zu sehen und erst mal auf mich zukommen zu lassen. Auch gelingt es mir besser das Handeln anderer nicht zu bewerten. ...*
- ✓ *Im Zuge dessen konnte ich ebenfalls feststellen, dass ich im Augenblick nicht in der Lage dazu bin, mich einfach „treiben zu lassen“, Momentanes zu genießen und Künftigem gelassen entgegen zu blicken. Ich denke, dass ich diesem Ansatz auf jeden Fall eine Chance geben möchte, ...*
- ✓ *... beobachte aber auf einer höheren Ebene die eigenen Auswirkungen des Experimentes sich Unbekanntem zu öffnen, als mein instinktives Schutzbedürfnis zulassen würde. ... hat sich das Experiment sich zu öffnen erstmal gelohnt. ...*
- ✓ *Aus meinen Reflexionen über die Fragen und Denkanstöße der ersten Sitzung besonders dem Gedanken, Verständnis für meine Entscheidung herzustellen, indem ich sie begründe ohne mich dafür zu rechtfertigen, resultiert eine neue, veränderte Perspektive, die sich in einer neuen bzw. etwas modifizierten Problemdefinition widerspiegelt: Selbstvertrauen Entscheidungen zu treffen, zu diesen zu stehen und sie durchzusetzen – auch mir selbst gegenüber. ...*
- Es entstand Motivation zur Aktion in der Realität.
- ✓ *Ich habe beobachtet, dass die Gedanken kurz vor und nach einem Action Learning Set sehr intensiv sind. ... Die eigentlichen Erfolge, Misserfolge oder besser Rückschläge erfolgen dann zwischen den Sets....*
- ✓ *Dieses Phänomen bewerte ich als eines der wichtigsten Elemente des AL, den stetigen Austausch in der Gruppe, welcher jedes Mitglied mit einer Art „Bringschuld“ versieht, die es nachkommen muss. Trotz der persönlichen Themen empfinde ich eine Verantwortung gegenüber meinen Kommilitonen, mein Problem und dessen Lösung voranzubringen, um nicht nur mir, sondern auch der Gruppe Fortschritte zu beweisen. Dies beurteile ich als positiven Gruppendruck. ...*

- ✓ *Trotz allem war ich vor unserem zweiten Treffen ein bisschen enttäuscht von mir, weil ich mich nicht durchgerungen hatte meine Chefin um ein Gespräch zu bitten. Ich wollte es nicht nur mir, sondern auch der Gruppe beweisen, dass ich dazu in der Lage bin. ...*
- ✓ *Eine Handlungsempfehlung die ich mir aus dem ersten Action Learning Set ableitete, war ... Ein weiterer Denkanstoß war, dass ... Diesbezüglich versuchte ich fortan folgende Handlungsempfehlungen zu berücksichtigen: ... Im privaten Bereich hatte ich bis zu unserem zweiten Action Learning Set die Möglichkeit mein Verhalten in Diskussionen zu ändern. Im Arbeitsumfeld sind die Kontaktpunkte mit meinen Vorgesetzten und Mitarbeitern eher seltener, ... Ansonsten war ich mit der Umsetzung meiner Vorsätze recht zufrieden. ... Die wenigen Situationen, in denen ich meine angestrebten Verhaltensänderungen zeigen konnte, konnte ich jedoch besser als zuvor Nutzen und fühlte mich insgesamt wohler mit meinem Verhalten. ...*
- ✓ *... habe ich wenige Möglichkeiten die Denkprozesse, die die Gesprächsrunde bei mir in Gang gesetzt hat, in die Praxis zu übertragen. Eine Bewerbung habe ich jedoch geschrieben ...*

Frage e) Kann von den schriftlichen Inhalten der einzelnen Teilnehmer auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden?

Ja. Es kann von den schriftlichen Inhalten direkt oder indirekt auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden. Die Aussagen wurden von 5 unterschiedlichen Mitgliedern des Sets getätigt und umfassen nur Teile der Aussagen, die auf Aha-Erlebnisse schließen lassen.

Das Set-Mitglied wurde sich seines Problems bewusst. Es stellte sich eine gewisse Einsicht ein: „dass ich Emotionen keineswegs verdrängen muss“ und „Selbstbewusstsein nicht gleichbedeutend mit Arroganz ist“

- ✓ *Neben dem Lernen aus dem individuellen Problem und der eigenen Person, kommt es auch zu Lernprozessen aus den Problemstellungen der anderen Setmitglieder ... dass ich aus meinem bisherigen Verhalten auch schon einmal Nachteile gezogen habe. Diese Frage musste ich eindeutig mit „Ja“ beantworten. ... reflektierte ich zu einem frühen Zeitpunkt in unserem Action Learning Set, dass mir mein harmonieorientiertes Verhalten nicht in allen Situationen geholfen hat und teilweise auch eher Nachteile mit sich brachte ... aber gleichzeitig verdeutlichten sie mir, dass ich dadurch der Konfrontation aus dem Weg gehen würde und das nicht immer ein zielführender Weg sei. ... Durch die Reflexion von (Name) und meinen daran gekoppelten Denkprozess wurde mir bewusst, dass ich Emotionen keineswegs verdrängen muss. ... Ein weiterer Denkanstoß war, dass Selbstbewusstsein nicht gleichbedeutend mit Arroganz ist. ...*

Das Set-Mitglied erfuhr eine Erweiterung des Bewusstseins, die mit Freude und Spannung verbunden war und eine Einsicht in die Gedankenmuster.

- ✓ *... wir konnten folglich gemeinsam feststellen, wie sich bereits während eines mehrstündigen Treffens Probleme bzw. Gedanken weiterentwickeln können. Diese Tatsache vermittelt mir Spannung und Vorfreude auf den weiteren offensichtlich nicht absehbaren Prozess, den diese Methodik bei mir und anderen Teilnehmern auslöst. ... Weil ich doch hätte können. Diese Formulierung trifft mein Gedankenmuster vielleicht am besten. In ihm gibt es relativ wenig Unmögliches und dafür umso diverse Optionen und Wege zu der jeweiligen Zielerreichung. Während ich mir diese Tatsache bewusst mache, fällt auf, dass meine temporäre Ratlosigkeit ob der vielen Möglichkeiten eine logische Folge dieses stets praktizierten Musters ist. ... Ohne exakt bestimmen zu können, ob es die konzentrierte Auseinandersetzung mit der eigenen Veränderung oder der damit einhergehenden intensiven Beobachtung des eigenen Verhaltens und der Denkprozesse ist, oder aber auf der besonderen Methodik basiert, bin ich über die gewonnenen Erkenntnisse überrascht ...*

Das Set-Mitglied sprach explizit von einem persönlichen Aha-Erlebnis.

- ✓ *Eine der Ersten war die Frage, ob ich private Termine für berufliche Termine verschiebe oder absage? Diese Frage musste ich klar bejahen, sodass ich gleich zu Beginn meines persönlichen Action Learning Sets ein kleines „Aha-Erlebnis“ hatte. ...*

Dieses Set-Mitglied sprach von einem erweiterten Bewusstsein und vielen dadurch angeregten Denkprozessen. Auch hier könnte man von einer erweiterten Einsicht in das Problem sprechen.

- ✓ *Durch die verschiedenen Nachfragen bekomme ich einen neuen Blickwinkel über die Atmosphäre innerhalb meiner Abteilung und wie ich das einordnen kann. Mir wird bewusst, ... Bei mir sind sehr viele Denkprozesse angeregt worden ...*

In Zusammenhang mit Aha-Erlebnissen spricht man auch davon, dass sie sich oftmals nach einem gewissen Abstand zum Problem einstellen. CAL hatte auf dieses Set-Mitglied eher eine Erhöhung der Unklarheit und einen inneren Konflikt zur Folge (vgl. Nowak & Neubert-Liehm, 2011, S. 74 ff), der sich durch einen gewissen Abstand zum Problem auflöste.

- ✓ *Hattest Du ähnliche Probleme schon mal mit anderen Kollegen, ...? Nein, in solch einem Ausmaß hatte ich dieses Problem wohl im Berufsleben noch nicht. ... Wenn ich jedoch etwas länger darüber nachdenke, fällt mir ein, dass ... Vergleiche ich die Situation rückblickend miteinander, habe ich das Gefühl, dass sie sich gar nicht so sehr voneinander unterscheiden. ... Das war mir bisher nie aufgefallen. ... Als die Sitzung beendet war, war ich sehr erschöpft. ... Es kam mir vor, als stünde ich vor einem riesigen Problem ... Den restlichen Tag kreisten meine Gedanken um die verschiedenen Fragen, aber ich konnte par tout keine Lösung finden. Am nächsten Tag begann ich die deskriptive Einführung für die Studienarbeit zu schreiben*

und wollte auch schon die ersten Reflexionen notieren, aber ich konnte es nicht. ... Einige Tage später unternahm ich mit etwas mehr Abstand einen erneuten Versuch. Ich schrieb meine Gedanken und Überlegungen nieder. Es war fast als würde ich das Problem aus meinem Kopf schreiben. ...

Dieses Set-Mitglied wurde sich in Bezug auf die Hintergründe des Problems klar und stellte ein automatisiertes Verhalten in Folge der Erfahrung in Frage.

- ✓ *Am meisten hat mich jedoch ein Satz geprägt, der vermutlich eher nebenbei fiel, in dem es darum ging, dass ich eine Abneigung gegen die Bezeichnung „Verkaufen“ habe. ... hat mich dieser Satz sehr zum Denken angeregt. Diese Abneigung schein ich auf Bewerbung als „Selbstmarketing“ bzw. „Selbstverkaufen“ ... übertragen zu haben. ... Insgesamt bin ich sehr erstaunt über die Wirkung der Treffen. ... Ich war wohl am stärksten gegen persönliche Themen, ... Diese Einstellung kam sofort und automatisch. ... Das Problem habe ich in einer recht geschlossenen Form vorgetragen, ... Hier werde ich zum nächsten Mal versuchen, das Problem weniger geschlossen zu formulieren, ... Ich werde aus dieser Erfahrung heraus versuchen, Kollegen und Bekannten gegenüber offener zu sein. ...*

5.1.2 Set B und C

Die Sets B bzw. C bestanden aus 7 bzw. 6 Studenten. Davon gaben 9 Studenten eine Studienarbeit ab. Sie dokumentierten den Problemlöse- und Lernprozess aus ihrer Sicht. Von 4 Studenten stand jeweils eine während des Semesters erstellte Reflexion für die Dokumentenanalyse zur Verfügung. Daraus ergaben sich folgende Erkenntnisse, die zur Beantwortung der Fragen a) bis e) führten:

Frage a) Welches „wicked problem“ wurde im Set bearbeitet?

Die Sets B und C bearbeiteten unabhängig voneinander dasselbe boshafte Problem. Sie wählten dieselbe Aufgabe, welche von einem Unternehmen an den VAL-Kurs in der Rolle des externen Auftraggebers herangetragen wurde. Das „wicked problem“ lautete:

- ✓ *... Projekt Wissensmanagement bei ...*
- ✓ *... zum einen ein Tool entwickelt werden, dass dieses projektbezogene Wissensmanagement unterstützt. Zum anderen soll auf das Virtual-Action-Learning eingegangen werden, welches während der Entwicklung des Tools stattgefunden hat. ...*

- ✓ ... Entwicklung eines Wissensmanagementtools für ... im Rahmen des Studienfaches Virtual-Action-Learning ...
- ✓ ... Ziel ist es, die neu entwickelten Lernprozesse in das Projektmanagement zu integrieren ... wichtig ist eine mobile Nutzung ... zwei Bereiche in denen Wissensmanagement stattfinden soll. Zum einen in vergangenen Projekten und zum anderen für neue Projekte. ...
- ✓ ... wichtig ist, dass das Tool zur Unternehmenskultur passt, ...
- ✓ ... ein Konzept für projektbezogenes Wissensmanagement ... zu erstellen, um generiertes Wissen, Erfahrungen und Ergebnisse für das gesamte Unternehmen dauerhaft zur Verfügung zu stellen ...
- ✓ ... ein Tool für Kommunikation und Wissensmanagement für eine ...
- ✓ ... besteht bei ... ein Mangel im Wissensmanagement ... ein pragmatisches Konzept erarbeitet, wie das in Projekten generierte Wissen dokumentiert und nach Abschluss verbreitet werden kann ...
- ✓ ... eine Lösung für ein umfassendes und strukturiertes Wissensmanagement zu finden, wurde eine Zusammenarbeit mit der Fachhochschule für angewandtes Management in Erding initiiert. Im Rahmen des Moduls „Virtual-Action-Learning“ ... ein neues Konzept, das Lernen am Projekt ermöglicht. ...
- ✓ ... Erstellung eines Konzeptes für ein projektbezogenes Wissensmanagement für die Firma ... Ziel unserer Teamarbeit war die Förderung des individuellen und organisationalen Lernens durch einen regelmäßigen Austausch und klar strukturierter Zusammenarbeit. Diese Aspekte sollen sich in der Zukunft positiv auf die Projektablaufe und den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens auswirken. ...
- ✓ ... Probleme mit dem Wissensmanagement ... hat verschiedene Onlinemethoden und –tools, mit denen gearbeitet werden kann ... die Nutzung ist jedoch weltweit verschieden und intensiv und hier gibt es kein einheitliches Konzept. ... sucht nach einer pragmatischen Möglichkeit, gewonnenes Wissen zu generieren und neuen und interessierten Mitarbeitern zur Verfügung zu stellen. Bei der Ideenentwicklung und Ausarbeitung lässt sie der Gruppe freie Hand. ...
- ✓ ... eine neue Methode für das interne Wissensmanagement zu erfinden. ...
- ✓ Die Aufgabe der Gruppe umfasst die Konzeptverarbeitung wie das in Projekten generierte Wissen dokumentiert und nach Abschluss verbreitet werden kann. ...

Diese Angaben stellen nur einen Teil der Aufgabenbeschreibung der einzelnen Teilnehmer dar und sollen zum einen zum Verständnis und der Beschreibung der Aufgabe dienen und zum anderen deutlich machen, dass die Teilnehmer ihre Aufgabe übereinstimmend verstanden hatten. Bei den Problemlösungen handelte es sich somit um zwei Lösungsvarianten der Sets B und C für das projektbezogene Wissensmanagement des externen Auftraggebers. Aus Sicht der Autorin handelte es sich hier um eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe, die von den Studenten in nur einem Semester gelöst werden sollte. Sie erhielten im Vorfeld keinerlei theoretischen Input in Bezug auf die notwendigen Kompetenzen zur Lösung dieses Problems. Sie wurden dazu aufgefordert, die Aufgabe mit Hilfe von VAL zu bearbeiten.

Frage b) Wurde eine Lösung generiert bzw. das Ziel erreicht?

Ja. Es wurde eine Lösung generiert und somit das Ziel im Sinne der Aufgabe erreicht.

9 von 13 Studenten dokumentierten den Problemlöse- und Lernprozess vollständig in ihren Studienarbeiten. Damit standen 9 Aussagen zur Beantwortung dieser Frage zur Verfügung.

Aus Sicht der Studenten wurde das Ziel erreicht. Es wurde eine Lösung für das projektbezogene Wissensmanagement gefunden und somit das Problem gelöst. Die beiden Sets entwickelten in nur sehr kurzer Zeit und mit sehr begrenzten Ressourcen, hier sei insbesondere die Doppelbelastung durch Beruf und Studium erwähnt, eine Lösung für das Auftrag gebende Unternehmen. Doch handelten die beiden Sets B und C tatsächlich im Sinne von AL?

- ✓ *Wir haben auch unser Tool präsentiert und dafür Feedback von ... bekommen. Das Feedback war sehr positiv und hat uns gezeigt, dass wir gut in dem Projekt gearbeitet haben. ...*
- ✓ *Die ursprüngliche Idee der Entwicklung eines webbasierten Wissensmanagement-Tools mit mobiler Nutzbarkeit wurde zu keiner Phase des Projektes in Frage gestellt, sondern hat sich vielmehr verstärkt. ... die Projektgruppe, der ich angehören durfte, zeigte den Mut an dem bisher Erarbeiteten festzuhalten und wurde durch die überaus positive Rückmeldung auf die Präsentation ... entsprechend belohnt. ...*
- ✓ *Die Abschlusspräsentation verlief, wie erwartet, gut ... dass diese große Aufgabe mit positivem Ergebnis abgeschlossen werden konnte. ...*
- ✓ *Am Tag der Präsentation haben wir uns gefreut, endlich unsere Ergebnisse vorstellen zu können und damit dieses Projekt abzuschließen. Frau ... zeigte sich sehr zufrieden mit unserem Vorschlag ...*

- ✓ *Aus diesem Grund haben wir uns für die Entwicklung eines webbasierten Wissensmanagement-Tools mit mobiler Nutzbarkeit und kreativen Elementen entschieden. ... Schließlich entstand nach einer mehrstündigen Arbeit eine vollständige Präsentation, die wir beim Abschlusstermin vorstellen wollten. Ich war mit dem Ergebnis der Gruppenarbeit sehr zufrieden, deswegen konnte ich es kaum abwarten unsere Idee der ... darzustellen. Ich war überzeugt, dass die Lösung nicht nur sehr kreativ ist, sondern auch den Anforderungen der Aufgabe völlig entspricht. ...*
- ✓ *Eine vorläufige Version der App wurde der ... im Rahmen der letzten Vorlesung des Moduls „Virtual-Action-Learning“ ... präsentiert. Dabei traf sie auf ein positives Feedback. ... Sehr erfreut war ich und die restliche Gruppe ... als unsere Idee und Präsentation auf große Zustimmung traf. Erstaunt war ich, dass beide Gruppen unabhängig voneinander ein mobil nutzbares Tool entwickelt haben. ...*
- ✓ *Mit unserem Konzept haben wir ein Tool geschaffen, das viele Aspekte des Action Learning bereits aufgreift. Anstatt Wissen lediglich zu archivieren, hilft das Tool dem Projektteam bei der Reflexion. ...*
- ✓ *Die Ergebnispräsentation selbst verlief hingegen positiv und wurde bei ... positiv aufgenommen. ...*
- ✓ *Am Ende der Veranstaltung und mit der Entlassung ... aus der Vorlesung hatte ich ein glückliches Gefühl. Ich wusste, dass nun der letzte Meilenstein in dieser Arbeit überbrückt war und nun das zu Ende stellen der schriftlichen Reflexion der letzte Arbeitsschritt sein wird. ...*

Frage c) Agierten die beiden Sets im Sinne von Action Learning?

Ja. Beide Sets agierten im Sinne von Action Learning.

Es wird im Anschluss nur eine begrenzte Auswahl aus der Fülle an Aussagen zitiert, die das Agieren im Sinne von AL bestätigen sollen. Zur Beantwortung der Frage standen aus dem Set B 4 Studienarbeiten und jeweils 1 Reflexion der 3 weiteren Teilnehmer zur Verfügung. Das Set C stellte 5 Studienarbeiten und 1 Reflexion für die Dokumentenanalyse zur Verfügung. In den Studienarbeiten fand sich der Gesamtprozess aus Sicht der Studenten. Die Reflexionen dokumentierten lediglich den Beginn des Prozesses.

Um das Agieren in Sinne von Action Learning zu verdeutlichen, werden die Aussagen der Studenten mit den wesentlichen Merkmale von AL (s. 2.3.3.2) verglichen. Die Sets B und C durchschritten, wie auch in den Antworten zu a) und b) teilweise ersichtlich, einen *Prob-*

lemlöseprozess zur Lösung eines Problems. Dieser Prozess fand in einer Gruppe von Personen statt, dem *Set*. Die Sets trafen sich einerseits virtuell und andererseits persönlich an der Fachhochschule während der Präsenzphasen. Die Treffen nutzten sie zur Aufgabenbearbeitung und Reflexion d. h. der Aufarbeitung der bereits getätigten Aufgaben und des Verlaufs der bisherigen Zusammenarbeit. Sie nutzten ihre unterschiedlichen Kompetenzen gegenseitig und bekamen dadurch einen anderen Blick auf das Problem. Es fand somit der *Perspektivenwechsel* statt. Während der Treffen wurden Aufgaben für die einzelnen Teilnehmer vereinbart, die bis zum nächsten Treffen erledigt werden sollten. Es fand somit ein *Wechsel von Reflexion und Aktion* statt. Die Teilnehmer bearbeiteten diese Aufgabe völlig *freiwillig*. Sie hätten sich auch für jede andere Aufgabe innerhalb des Semi-VAL-Kurses im Rahmen ihres Studienganges entscheiden können. Es fand gleichzeitig ein *Problemlöse- und Lernprozess* statt, wie die Angaben der Studenten bestätigten.

Set B:

- ✓ *Der erste Schritt umfasste die Gruppenbildung. ... hat die Gruppe entschlossen sich per Skype, Email, oder Facebook zu kontaktieren. ... Nach dem Treffen in Erding sollte sich jedes Mitglied seine Zeit nehmen und sich Fragen ... zum ... Projekt überlegen. ... Frau ... hatte uns einen Termin zum persönlichen Gespräch angeboten, bei dem wir das Unternehmen besuchen konnten ... die Gruppe hat sich über die Einladung sehr gefreut, ...*
- ✓ *Die Gruppe versuchte noch in Erding einen groben Ablaufplan zu erstellen und anhand dieses feste Zeitpunkte für Telefonkonferenzen festzulegen ...*
- ✓ *Bis zu diesem Zeitpunkt gab es vier VAL-Runden im Team über Skype. Dazu kommen eine erste persönliche AL-Kickoff-Runde und ein persönlicher Termin bei ... in ... mit anschließender Nachbesprechung. ... Die Anwesenden haben die Abwesenden telefonisch über den neuesten Stand informiert. ...*
- ✓ *In unserer letzten Skype Konferenz hatten wir Aufgaben verteilt und uns zum Ziel gesetzt, dass jeder seinen Teil bis zur dritten Präsenzphase fertig gestellt haben soll. ... suchten wir uns einen freien Raum ... begannen damit, die Folien ... zusammen zu fügen, zu ordnen oder anzupassen. Es war ein mühseliger und langer Prozess. Bevor wir die Folie fertig hatten, äußerte jedes Teammitglied seine Meinung dazu. Wir nutzten spontan Flip-Charts ... konnten uns aneinander reiben und so voneinander profitieren. ... Ich habe gelernt, dass ein klares Wort zwar Überwindung kostet, aber dann für alle Beteiligten eine beruhigende Klarheit herrscht. ... Danach muss man reflektieren, um zu sehen, was man gelernt hat. ...*

- ✓ *Wir wollten bei diesem Termin erst einmal ein Gefühl für das Unternehmen und seine Arbeits- und Denkweise bekommen, ... nachdem alle Teilnehmer auf dem gleichen Wissenstand waren, galt es, die weiteren Schritte festzulegen und Aufgaben zu verteilen. ... beschlossen wir, die Präsenzphase richtig auszunutzen und dort an unserem Endergebnis zu feilen. ...*
- ✓ *Alle Gruppenmitglieder äußerten das Bedürfnis ... mehr über deren Zusammensetzung, Arbeitsweise und aktuellen Prozesse zu lernen. ... Die weitere Gruppenkommunikation beschränkte sich im Folgenden zunächst fast ausschließlich auf den Austausch von E-Mail. Wie vereinbart wurde eine erste Version der Präsentation von einem Gruppenmitglied erstellt und an die restliche Gruppe versandt. In den folgenden Tagen wurde diese Präsentation von jedem Gruppenmitglied um weitere Aspekte ergänzt und mit Kommentaren versehen. Zusätzlich wurde weiterhin in regelmäßigen Abständen Skype-Konferenzen vereinbart. ... dieses Treffen ... war im Nachhinein produktiver wie die letzten 2-3 Wochen davor ...*
- ✓ *Das größte Problem am Anfang war das Verständnis der Aufgabe an sich. ... Zwischen der ersten und zweiten Präsenzphase gab es mehrere Skype-Konferenzen, die mehr oder weniger produktiv waren. ... Ich habe praktisch erlebt, dass sich die Heterogenität des Teams tatsächlich positiv auf die Effizienz auswirken kann. ... Der Termin an dem sich das komplette Team versammelt hat, fand zwei Tage vor der Projektabgabe statt. Ich war mit dem Ergebnis der Gruppenarbeit sehr zufrieden. ... haben wir sicherlich daraus gelernt, dass ... ich habe daraus gelernt, dass an bestimmten Stellen der Projektentwicklung ein solcher Austausch eher fördernd ist. ...*

Set C:

- ✓ *Ausgangsstellung des Projektes war es, sich in Gruppen von bis zu sechs Personen zusammenzufinden ... daher bat ich alle Teammitglieder ganz offen zu reflektieren, ob sie das Problem wirklich mit Einsatz und Begeisterung in Angriff nehmen wollen. ... fünf Minuten vor dem eigentlichen Meeting waren aber alle online ... daher einigten wir uns einstimmig darauf, dass jedes Teammitglied eine eigene Lösung sucht, die Ebenen selbstständig nach eigenen Vorstellungen eingrenzt und dafür einen Vorschlag entwirft. ... Daraus habe ich gelernt, dass ich akzeptieren muss, dass manche Dinge länger dauern, als ich mir das vorstelle und dass ich den Anderen den Freiraum geben muss die Zeit in Anspruch zu nehmen ... das Thema Feedback im Set ist ein Prinzip, das ich persönlich sowieso praktiziere und auch für richtig erachte, um zusammen zu lernen und gemeinsam zu wachsen. ...*
- ✓ *Das Projektteam besteht aus sechs Mitgliedern ... findet die hauptsächliche Kommunikation innerhalb des Teams über E-Mails und regelmäßigen Skypetreffen statt ... bei einem Treffen der Projektgruppe mit der Ansprechpartnerin des Unternehmens ... nach diesem Treffen wurde die Idee verworfen ... im Rahmen eines Treffens der Projektgruppe in Erding wurden neue*

Ideen gesammelt, besprochen und bewertet ... die Ergebnisse dieser Diskussion werden zusammengefasst ... und ein neues Konzept entworfen. Das neue Tool soll dadurch mobil nutzbar und innovativ sein, einen Wettbewerb enthalten und vor allem Spaß machen ... habe ich Skype als schnelles Kommunikationsmittel kennen- und auch schätzen gelernt. ... habe ich dabei viele neue Funktionen des Programms kennen gelernt, welche ich in Zukunft ... verwenden kann. ... Am selben Abend wurden auch noch ausstehende Aufgaben verteilt. ... Nach innen haben wir etwas über uns und unser Verhalten gelernt, sowie über das Problem an sich. Nach außen wurde durch unser Projekt die Umwelt verändert. Diese Umwelt ist in diesem Fall das Unternehmen ...

- ✓ *Wir haben nach der Besprechung in unserer Gruppe für uns entschieden ... Projektangebot als Thema unseres Projekts zu nehmen ... fand erstes geplantes Skype-Treffen der Gruppe statt. ... zu dem zweiten Treffen bekamen wir schon die Antwort von Frau ... ich finde es besonders gut, dass wir am Anfang die Zeit hatten, unsere Fragen gut durchzudenken und zusammenzufassen ... alle unterstützten diese Idee ... die nächste Etappe unserer Projekt Learning Action nicht per Skype, sondern in einer realen Sitzung durchzuführen ... habe geringere wirtschaftliche Kenntnisse ... für mich die gute Möglichkeit ... meine Erfahrungen zu erweitern. ...*
- ✓ *Unser Set suchte sich einen ruhigen Raum ... alle hatten den Raum hochmotiviert betreten ... so begannen wir nacheinander die Ideen vorzustellen ... alle Ideen wurden bewertet und jeder gab ein kurzes Feedback ... hatte ich in der Zwischenzeit keinerlei Kontakt zu meinem Set. In dieser Zeit kümmerte ich mich wie vereinbart um die Fragestellung der Komplexität der technischen Umsetzung des Wissenstools. ... Grundsätzlich finde ich ein praxisbezogenes Lernen wichtig und hilfreich. ... es war eine sehr interessante Situation für mich, da ich gesehen habe, dass jeder einzelne andere Intentionen, Interessen und Schwerpunkte an die einzelnen Mitglieder hatte. Dadurch bekam ich einen weitreichenderen Blick auf das Gesamte und ich konnte viele Fragen ... weiterdenken. ...*
- ✓ *Die Fragen wurden in einer kurzfristig einberufenen Skype-Sitzung entworfen ... da nicht alle Teammitglieder an der Besprechung teilnehmen konnten, haben wir die Ergebnisse in einer anschließenden Skype-Sitzung diskutiert ... und sich jeder bis zur nächsten Präsenzphase unabhängig ein neues Konzept überlegen und skizzieren sollte. ... anschließend wurde für das weitere Vorgehen Aufgabenpakete an die Gruppenmitglieder verteilt ... wir hatten uns intern darauf verständigt, dass alle Gruppenmitglieder mit der Entscheidung einverstanden sein müssen ... Im Anschluss hatte sich unser Set nochmals zusammengesetzt und das Projekt und die Arbeit in der Gruppe reflektiert. ... Ein Punkt, den ich aus dem Projekt gelernt habe, dass zwischen Vertrauen und Kontrolle eine gute Balance vorhanden sein muss. ...*

- ✓ *... ging es darum Gruppen zu bilden ... sowie Team und Thema gefunden waren, konnten wir unser weiteres Vorgehen planen. ... diese über Telefonkonferenzen via Skype zu führen. ... dass jeder seine offenen Fragen bis zum ... an ... schickt und sie diese sortiert und an Frau ... weiterleitet. ... bekamen wir eine Einladung zur Unternehmensbesichtigung ... für unsere zweite Telefonkonferenz hatten wir nun etwas mehr Informationen in der Hand ... haben wir beschlossen, dass jeder ein Wissensmanagement zu einer beliebigen Projektphase entwickelt ... und in der nächsten Präsenzphase nach den Vorlesungen von jedem einzelnen vorgetragen wird.*

Frage d) Agierten die beiden Sets im Sinne von Critical Action Learning?

Nein. CAL fand unter Berücksichtigung der Kriterien von Critical Action Learning (s. 2.3.3.3) nicht statt. Es finden sich keine eindeutigen Hinweise und Aussagen der Studenten in ihren Dokumenten.

Im Anschluss werden die Annahmen über die Gründe für die fehlende Anwendung von CAL aus der Sicht der Autorin erläutert.

Die beiden Sets B und C entschlossen sich freiwillig, das Problem des Auftrag gebenden Unternehmens zu bearbeiten. Trotzdem trafen nicht alle Mitglieder der Sets die Entscheidung für sich unbeeinflusst. Das lag zum einen an der Vorgehensweise des Kurses und zum anderen an den Sets selbst und deren Entscheidungsprozess. Die Vorgehensweise war es, die Sets zu bilden und im Anschluss das Problem auszuwählen. So hatten die dominanten Persönlichkeiten in den Sets Gelegenheit, die anderen Set-Mitglieder von ihrem favorisierten Problem zu überzeugen. Das geschah in Set B zunächst durch die geleistete Überzeugungsarbeit eines Set-Mitgliedes und schließlich durch die Entscheidung desselben sich einem anderen Set anzuschließen, sollte sich sein Set nicht für das Problem entscheiden. In Set C übernahmen insbesondere zwei Set-Mitglieder von Beginn an die Kontrolle. Die eigentlichen Entscheider für das Problem führten danach auch im Wesentlichen den Prozess der Problemlösung durch.

Set B:

- ✓ *Der erste Schritt umfasst die Gruppenbildung. Beim Zusammenschluss der sieben Mitglieder wurden Sympathie und geografische Nähe berücksichtigt. Am Anfang war sich die Gruppe nicht einig, ob sie das Projekt bearbeiten will. Manche Mitglieder hatten Bedenken, dass das Projekt zeitlich sehr anspruchsvoll wird. Außer dieser Möglichkeit konnte sich die Gruppe noch*

für zwei andere Alternativen entscheiden. Diese zwei Alternativen wären einfacher und bequemer gewesen, ... In dieser Entscheidungsphase hat ..., der Mentor der Arbeitsgruppe, die Initiative übernommen und hat jedes einzelne Mitglied nach seiner Meinung befragt ... Er hat die Vorteile mit seiner Argumentation noch mehr verstärkt ... versuchte er nicht die anderen Mitglieder zu beeinflussen oder Druck auszuüben. Als die Entscheidung fünf zu zwei gegen das Projekt stand, bat er an, sich einen Platz in einer anderen Gruppe zu suchen. Nach diesem Vorschlag haben die Mitglieder noch einmal alle Vorteile und Nachteile abgewogen und sich nach und nach dann doch für das Projekt entschieden. ...

- ✓ ..., deswegen war es in meinen Augen unmöglich im zeitlichen Rahmen des Seminars der Aufgabenanforderungen gerecht zu werden. Ich war vom Anfang gegen die Aufgabe und habe meine Argumente laut ausgesprochen. Ich war mir sicher, dass die Aufgabe, ... viel mehr Arbeit für uns bedeuten wird. ... Bemerkenswert ist, dass im Nachhinein alle sich einstimmig für die Aufgabe entschieden haben. ... Schließlich war es so, dass einige Kommilitonen mich überzeugt haben, ... Ich war erstaunt darüber, dass ich innerhalb von paar Minuten meiner Meinung so fundamental ändern konnte. Es hat mich überrascht, dass ich mit dieser Entscheidung vollkommen zufrieden war. ...
- ✓ Die Gruppe war sich einig, dass Frau ... Problem äußerst spannend war, aber es fand sich nur einer, der dieses Thema wirklich bearbeiten wollte. Der Rest der Gruppe war zum einen verunsichert durch das VAL-Thema an sich, das immer noch sehr unklar war, zum anderen abgeschreckt durch den vermeintlich intensiven Arbeitsaufwand, den dieses Projekt mit sich brachte. Nach 30-minütiger Diskussion hat uns ... doch so weit überzeugt, dass sich alle für das Projekt entschieden. ...
- ✓ Ich war sofort begeistert von der Idee ... Ich war sehr gespannt auf die Meinung der anderen und hoffte darauf, dass die sie ebenfalls voller Motivation waren. Leider war dem nicht so. ... Ich war also als einziger von Anfang an dafür, das Problem von ... anzugehen. Ich war und bin nach wie vor der Meinung, dass ich als Student von jeder Art von Praxisbezug profitiere ... halte ich für eine hervorragende Möglichkeit, Erfahrung zu sammeln. Der Rest der Gruppe war von dieser Idee allerdings wenig angetan. Es wurden viele Gründe genannt, weshalb wir das Projekt nicht übernehmen sollten. Die meisten davon betrafen die knappe Zeit. Man wisse nicht, wie viel Zeit das Projekt in Anspruch nehmen werde. Möglicherweise würde man sich mehr Mühe machen, als eigentlich notwendig wäre. Wahrscheinlich würden die Leistungen für andere Fächer, die Arbeit oder die Freizeit unter dem Projekt leiden. ... Ich versucht, meine Kollegen vorsichtig von meiner Meinung zu überzeugen. ... Weil das Feedback nach wie vor verhalten war, beschloss ich mit dem Einverständnis des Teams, in den drei anderen Gruppen nachzufragen, wie die Meinungen dort waren. Eventuell war die Situation dort ähnlich und in jeder Gruppe gab es ein bis zwei Personen, die das Problem von ... hätten bearbeiten wollen. Dann hätte ich mit diesen eine neue Gruppe bilden können. ... Nach kurzem Gespräch

mit der Gruppe bot man mir an, mich noch mit aufzunehmen. Als ich zu meinem Team zurückkam, um von dieser Möglichkeit zu erzählen, hatte sich die Meinung in der Gruppe überraschenderweise gewandelt. Plötzlich war das Team dafür ...

Set C:

- ✓ *Als draußen ein geeigneter Platz gefunden worden war, kristallisierte sich ein Setmitglied schnell als die informelle Leitung der Gruppe heraus, was allen Beteiligten sehr angenehm schien, ... Schnell war zu erkennen, dass es in der Gruppe drei Wortführer und drei stillere Personen gab. ... Dennoch war es für die stilleren Mitglieder der Gruppe möglich sich jederzeit in das Gespräch einzubringen, ... Das zu bearbeitende Thema wurde schnell gefunden, ... Mir gefiel das Projekt sofort sehr gut. Im Anschluss an die Präsentation setzten sich alle Gruppen nochmals zusammen um zu debattieren, ob am alten Projekt festgehalten, oder ob das Neue bearbeitet werden sollte. Dabei war nur ein Gruppenmitglied nicht überzeugt, ob wir das externe Projekt übernehmen sollten, ... Des Weiteren kamen auch Zweifel auf, ob das Projekt wegen dem vermeintlich erhöhten Zeitaufwand und der nun doch gegebenen örtlichen Distanz von uns überhaupt bestmöglich bearbeitet werden könne. Es kam auch die Frage auf, ob man die Gruppen nicht nochmals neu sortieren sollte, so dass alle die das Projekt gerne übernehmen wollen in einer Gruppe sind. ...*

- ✓ *Ich hatte bereits zu Beginn die Initiative in unserer Gruppe übernommen. Motive waren, dass ich gerne die Kontrolle übernehme, ... Die Idee einer Projektarbeit mit einem externen Unternehmen zu übernehmen, war für mich bereits zu Beginn interessant. Jedoch hatte ich Bedenken, was die Umsetzbarkeit und die Komplexität des Themas anbelangte, ... In unserer Gruppe hatten sich zu diesem Zeitpunkt zwei Parteien herauskristallisiert. Neben mir war noch eine weitere Teilnehmerin an dem Thema der ... interessiert. Drei andere Teilnehmer reagierten ablehnend ... Ich hatte mich bereits zu Beginn bereit erklärt, in der Gruppe und nach extern die Kommunikation zu übernehmen. ... Des Weiteren konnte ich so eine Art Kontrolle über die weiteren Schritte erlangen. ...*

Die positive Verstärkung in Form von Anerkennung und Erfahrung in der Praxis lenkte die Konzentration insbesondere der Führungspersönlichkeiten der beiden Sets und somit derer, die von Beginn an für das Projekt waren, fast ausschließlich auf die Problemlösung.

Die Set-Mitglieder beider Sets, die von Beginn an Zweifel hegten, waren nicht mit der gleichen Begeisterung bei der Problemlösung dabei. Für sie stand aus Sicht der Autorin der zusätzliche Aufwand nicht in Relation zur „Belohnung“, die sie dafür erhalten sollten. Eine ausgeglichene Beziehung zwischen dem Problemgeber, dem externen Auftraggeber, und dem Problemlöser, sich selbst, war aus ihrer Sicht nicht gegeben. Es bestand ein Ungleichgewicht, das sie als Unfairness wahrnahmen (vgl. Frey, 2006, S. 39). Diese wahrgenommene

Unfairness und die getroffene Entscheidung für das Problem erzeugten eine kognitive Dissonanz (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 97 ff). Um sie zu verringern, stellten diese Set-Mitglieder nur die persönlichen Ressourcen zur Verfügung, die ihrer Meinung nach notwendig für das Gelingen des Projektes waren. Das galt insbesondere für die Zeit, die jeder einzelne dafür investieren wollte. Das fehlende, einheitliche Bekenntnis des Sets und die begrenzten Ressourcen einzelner Teilnehmer erzeugten einen zeitlichen Druck. Dieser förderte aus Sicht der Autorin die starke Fokussierung auf die Aufgabe. Die Sets konzentrierten sich fast ausschließlich auf die tatsächliche Lösung des Problems. Der Blick des Sets richtete sich nicht auf die Personen im Set und auch nicht auf das Set selbst. Eine kritische Auseinandersetzung im Set fand nicht statt. Des Weiteren geschah es in Set C, dass einzelne Personen starken Druck ausübten, um Kritik zu unterdrücken und um die Lösung des Problems nicht zu gefährden.

Set B:

- ✓ *Das wesentliche Ziel der Gruppe war während der gesamten Zeitspanne der Anspruch, ein professionelles, durchdachtes Konzept zu liefern, ...*
- ✓ *Leider konnten zu keinem Zeitpunkt aus terminlichen Gründen alle Gruppenmitglieder gleichzeitig an den Konferenzen teilnehmen. Zum Teil waren sogar nur 2 bis 3 Teammitglieder anwesend. Entsprechend ergebnislos blieben die Skype-Konferenzen. ...*
- ✓ *... es war schwierig Termine zu finden, an den alle Teammitglieder Zeit haben ... ich war mit dem Ergebnis der Gruppenarbeit sehr zufrieden, deswegen konnte ich es kaum abwarten unsere Idee der ... darzustellen. Ich war überzeugt, dass die Lösung nicht nur sehr kreativ ist, sondern auch den Anforderungen der Aufgabe völlig entspricht. ...*
- ✓ *Es wunderte mich, dass plötzlich alle mit solchem Elan arbeiteten. Im Nachhinein führe ich es auf den Druck zurück, denn wir mussten schließlich fertig werden. Ich hatte auch das Gefühl, dass manche Teammitglieder zum ersten Mal das Konzept vom Anfang bis zum Ende betrachteten ... Vermutlich hatten es viele Mitglieder des Teams vor sich her geschoben, sich so intensiv mit unserem Projekt auseinander zu setzen, weil sie wichtigeres und dringlicheres zu tun hatten. Ich habe vermutlich meinen Teil dazu beigetragen, da ich den Großteil der Arbeit selbst in die Hand genommen hatte ...*

Set C:

- ✓ *Zum einen lag das einzige freie Zeitfenster an einem Abend nach einer 9-stündigen Präsenzveranstaltung, ...*
- ✓ *Des Weiteren kamen auch Zweifel auf, ob das Projekt wegen dem erhöhten Zeitaufwand und der nun doch gegebenen örtlichen Distanz von uns überhaupt bestmöglich bearbeitet werden könne. ...*
- ✓ *Alle hatten den Raum hochmotiviert betreten, schließlich war auch jedem bewusst, dass wir auf Grund zeitlicher Engpässe noch an diesem Tage eine Lösung finden müssen. ...*
- ✓ *... da ich großen Druck in der Arbeit und Zeitdruck von Seiten des Studiums hatte. ...*
- ✓ *... auffällig war, dass wir das Thema Action Learning an sich nach der Anfangsphase wieder völlig aus den Augen verloren hatten und uns nur auf die Lösung der Projektaufgabe konzentrierten. Deshalb wollten wir die Zeit nutzen, um über unsere Gruppe und die Zusammenarbeit zu reflektieren. ...*
- ✓ *In der Gruppe hat sich die Beteiligung der Mitglieder in passive und aktive Teilnehmer geteilt ... daher war es für mich herausfordernd, von den passiven Teilnehmern immer wieder ein Commitment einzuholen und nach ihren Anregungen zu fragen. ...*
- ✓ *Ich hatte teilweise das Gefühl, dass von der einen Seite, ... aktiv gegen mich gearbeitet wurde und von der anderen Seite ... mein Feedback aktiv angefragt und als Unterstützung gesucht wurde. Im Laufe der Zeit spitzte sich die Situation zwischen ... und mir so zu, dass sie es sich heraus nahm und mir lautstark den Mund verbietet. ... Im Set merkte man deutlich, dass alle für einen kurzen Moment geschockt über den starken Ausbruch waren. Ich beschloss diese Situation jetzt nicht näher anzusprechen, da ich dadurch die gesamte Diskussion und den Fortschritt in der Lösungsfindung gefährdet sah. ...*

Hinzu kam, dass die Möglichkeit der persönlichen Treffen aufgrund der räumlichen Entfernungen ausschließlich in die Zeit der Präsenzphasen fiel. Die Präsenzphasen der Studenten beider Sets waren tagsüber durch die verschiedensten Fächer und Kurse verplant. Es kamen nur die Abende für die Zusammenarbeit und Problemlösung in Frage. Die virtuellen Treffen waren nach Meinung einzelner Set-Mitglieder beider Sets nur bedingt dafür geeignet.

- ✓ *Wir haben uns darauf verlassen, dass wir viel übers Internet erledigen werden. In der Realität sah es anfänglich ganz anders aus. Wir hatten viele technische Probleme und deswegen ver-*

lief die Arbeit sehr schleppend. Es war unmöglich mit allen Teilnehmern gleichzeitig zu kommunizieren, was sehr frustrierend war. Andere Kollegen haben bestätigt, dass ich hierin Recht hatte. Obwohl es kein Trost war, haben wir sicherlich daraus gelernt, dass wir die wichtigsten Sachen während der Präsenzphasen bearbeiten müssen. ...

- ✓ *Skype ist für eine Gruppe von mehreren Personen nur bedingt eine gute Lösung, da es durch ... oft zu Problemen führt. ...*
- ✓ *Für mich selbst war diese personale Sitzung viel effektiver, weil ... ich viel mehr verstehen und auch eigene Bemerkungen dazu stellen konnte. In der Skype-Konferenz habe ich viel weniger effektiv ...*
- ✓ *... kamen wir schnell zu dem Schluss, dass solch ein kreativer Problemlöseprozess, schwer über Skype zu bewerkstelligen war, da die gesamte Diskussion dabei in einem luftleeren Raum stünde und keine Flexibilität mit sich bringe. ...*
- ✓ *Nach längeren technischen Schwierigkeiten, die ein Gruppentelefonat nicht zuließen, mussten wir auf die Chat-Möglichkeiten umsteigen, die die Kommunikation etwas mühseliger machte. ... Grundsätzlich lässt sich zum Thema Kommunikation feststellen, dass das Projekt ohne die Medien Facebook, Skype, Email und Handy nicht vorangeschritten wäre, diese aber den persönlichen Austausch letztendlich doch nicht ersetzen können. ...*

Das fehlende Bekenntnis aller Teilnehmer hin zur Lösung des Problems, die daraus resultierende wenige Zeit, und das geringe Engagement, das die Studenten zeigten, die begrenzten Möglichkeiten für persönliche Treffen und die Schwierigkeiten während der Arbeit im virtuellen Kontext ließen keinen Platz für das intensive Vertrauen im Set, das man für die Anwendung von CAL braucht.

- ✓ *Dieses Treffen allein, welche sich bis in den Abend zog, war im Nachhinein gesehen produktiver wie die letzten 2-3 Wochen davor und führte innerhalb von wenigen Stunden zu einem Ergebnis ...*
- ✓ *... Hier kann ich mitnehmen, wie wichtig Mimik in Interaktionen ist. ...*
- ✓ *... an dieser Diskussion hat mir gefallen, dass auch die anfangs vermeintlich stilleren Wasser im Team aus sich herausgegangen waren ...*

- ✓ *Im Gruppengespräch hat sich herausgestellt, dass die Gruppe vielmehr ein schlechtes Gewissen hat, das beruflich verhinderte Gruppenmitglied nicht ausreichend einzubinden und mit Informationen zu versorgen. ...*
- ✓ *Man fühlt sich besser, wenn er den anderen zuhören kann. Wenn man seine Gedanken direkt austauschen kann, mit anderen direkt kooperieren und nicht nur den Bildschirm beobachten und alles lesen. ...*
- ✓ *Ich denke, dass erst bei diesem letzten persönlichen Treffen allen Teammitgliedern sämtliche Zusammenhänge des Konzeptes klar wurden. Es zeigte mir, wie unersetzbar ein solcher Präsenztermin ist. ...*
- ✓ *Ich habe vermutlich meinen Teil dazu beigetragen, da ich einen Großteil der Arbeit selbst in die Hand genommen hatte und den übrigen Teammitgliedern damit signalisierte, dass ohnehin alles in Ordnung sei. Ich hatte das Gefühl, dass die anderen nie Druck verspürten, etwas tun zu müssen ... bis zu diesem letzten Tag vor der Präsentation. An diesem Nachmittag sind alle anwesenden über sich hinausgewachsen. ...*

In den Sets gab es Konflikte, Missverständnisse und unterschiedliche Wahrnehmungen bezüglich der Zusammenarbeit und des Verhaltens einzelner Set-Teilnehmer. Sie wurden jedoch nur in sehr begrenztem Maße angesprochen. Teilweise lag es an den begrenzten Zeitressourcen, teilweise lag es jedoch auch an fehlendem fachlichem und methodischem Wissen. Die Set-Teilnehmer wussten letztendlich oft nicht, wie sie mit diesen Problemen umgehen sollten. CAL findet, wenn dann nur im Kopf der einzelnen Teilnehmer statt. An dieser Stelle hätte der Facilitator durch seine fachlichen und methodischen Kompetenzen einen unschätzbaren Mehrwert generiert z. B. durch die Anwendung verschiedenster Methoden der Selbstzuwendung (vgl. Potreck-Rose & Jacob, 2003, S. 81 ff) oder der Vergrößerung des Selbstbewusstseins (vgl. Hörburger, 2001, S. 51 ff) etc., die aus Sicht der Autorin unerlässlich für das Lernen im Rahmen von CAL sind.

- ✓ *Eine zweite Schwierigkeit war für mich das Ausfüllen zweier Rollen, zum einen als Teilnehmer der Gruppe und zum anderen der koordinierenden Rolle als Moderator. Beide Rollen stehen an sich im Widerspruch, da ich zum einen meinen Vorschlag ... vertreten und zum anderen als Moderator dafür Sorge tragen musste, dass alle Parteien einbezogen werden ...*
- ✓ *... Jedoch konnte ich die Emotionen des Teilnehmers häufig nicht deuten. So hatte ich des Öfteren den Eindruck, dass er mit manchen Prozessen unzufrieden war, dies jedoch auf Nachfrage verneinte. ...*

- ✓ *Im Nachhinein hätten wir in der Gruppe dieses Thema früher aufgreifen sollen. Vielleicht hätte die Gruppe und ich so der Teilnehmerin helfen können, an der Ursache ihres zurückhaltenden Auftretens bei Bedarf zu arbeiten. ...*
- ✓ *In diesem Projekt habe ich mich wenig gezeigt. Als Grund dazu, kann ich meine Sprachschwierigkeiten nennen, wegen deren ich nicht immer zurzeit alles verstehen konnte. ...*
- ✓ *Wir alle war sehr enttäuscht über die Präsentation und das Verhalten von ... schließlich wusste er, dass wir ohne ihn und der Präsentation in der Zwischenzeit nichts zu arbeiten hatten. Da er auch keinerlei Interesse zeigte von seiner Seite aus eine Lösung zu finden wurde ich nur noch mehr enttäuscht und ich merkte, wie sich mein Unverständnis in Wut umwandelte. ... Ich habe ihn direkt damit konfrontiert, dass wir alle sehr enttäuscht beziehungsweise schon fast wütend bezüglich der Verspätung waren. In der Zwischenzeit musste schließlich auch ... und ... die Gruppe verlassen, da Sie noch andere Termine hatten und konnten ... dadurch nicht treffen. ...*
- ✓ *Ich hätte mir gewünscht, hier eine Rückmeldung zu bekommen. Das Thema war mir aber nicht der Mühe wert, jeden, der nicht an der Konferenz teilgenommen hatte nach dem Grund zu fragen. Ich fürchte, ein solches Verhalten hätte erst recht kontrollierend gewirkt. ...*
- ✓ *Wieder zeigte sich, dass wir ... nicht erfolgreich einbinden konnten, da beide die Sitzung aufgrund anderer Termine vorzeitig verließen. ... Die Rolle des informellen Führers wurde abwechselnd von ... übernommen. ... nimmt eher die Rolle der Außenseiterin ein, ... die Sündenbock-Rolle wurde meiner Einschätzung nach ... zugeschrieben, ...*
- ✓ *Meiner mir zuerst aufgetragenen Aufgabe die Kommunikation mit der anderen Gruppe zu koordinieren, musste ich überhaupt nicht nachkommen, da unsere Teamleitung von Anfang an den Teamleiter der anderen Gruppe selbst anschrieb ... obwohl ich mich wunderte, war mir das recht und ich sprach sie nicht darauf an. ...*
- ✓ *die anstrengende Präsenzwoche in Kombination mit dem langsam spürbaren Druck, ein Ergebnis abzuliefern, hat die Gruppe in dieser Woche vor einige zwischenmenschliche Unannehmlichkeiten gestellt, die sie bisher noch nicht erlebt hat. Leider ist nach der Präsenzphase wenig passiert. ...*

Aus Sicht der Autorin spielte das anfängliche Bekenntnis der Set-Mitglieder zu Beginn des Prozesses hin zur Aufgabe eine fundamentale Rolle. Dieses fehlende Bekenntnis förderte die Einschränkung der vorhandenen Ressourcen einzelner. Insgesamt förderte dies den Druck im Set auf die Aufgabenbearbeitung, d. h. die wenige Zeit, die einzelne Studenten zur Verfügung stellten, erzeugte Druck im Set. Dieser förderte die Fokussierung auf die Prob-

lemlösung und somit auf die Erfüllung der Anforderungen seitens des Kurses. Diese Kettenreaktion kann nicht alleine durch die Unterstützung eines Facilitators verhindert werden. Nicht umsonst sprechen AL und CAL von der „freiwilligen“ Teilnahme jedes Einzelnen, unbeeinflusst von anderen. Bekennt man sich zu einer Aufgabe, so stellt man auch die dafür notwendigen Ressourcen und insbesondere die Zeit zur Verfügung. Das geringe Vertrauen verhinderte zudem die kritische Auseinandersetzung im Sinne von CAL.

Frage e) Kann von den schriftlichen Inhalten der einzelnen Teilnehmer auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden?

Ja, ABER: Da CAL in Ansätzen in den beiden Sets und zudem in manchen Köpfen der einzelnen Teilnehmer stattfand, kam bei den Set-Mitgliedern die Selbstreflexion in Gang. Das wird auch durch den Wechsel in die ICH-Form bestätigt. 4 Personen des Sets B und ebenso 4 Personen des Sets C haben dazu Aussagen getätigt. Die Aussagen waren teilweise sehr spärlich und lassen deshalb nur einen vorsichtigen Schluss auf Aha-Erlebnisse zu.

Set B:

Dieses Set-Mitglied berichtete von der Einsicht in die Führungsrolle.

- ✓ *Es kostete mich Überwindung, gegenüber dem Auftraggeber klare Grenzen zu ziehen. ... Ich habe gelernt, dass ein klares Wort zwar Überwindung kostet, aber dann für alle Beteiligten eine beruhigende Klarheit herrscht. ... Zunächst forderte es mich, die Führungsrolle bewusst anzunehmen. Des Weiteren war es nicht einfach, meinen Führungsstil je nach Situation anzupassen. ... Besonders die Anwendung eines autoritären Führungsstils kostete mich Überwindung ... Für die Zukunft habe ich gelernt, dass das Wechseln zwischen den Stilen notwendig ist, ...*

Dieses Set-Mitglied sprach von einer „überraschenden“ Erkenntnis und einer dadurch ermutigten Verhaltensänderung d. h. einer Einsicht, die zur Aktion motivierte.

- ✓ *... war diese Erkenntnis eher überraschend für mich. ... Durch dieses Gespräch zeigte sich aber, dass sich beide mehr Offenheit von den anderen Gruppenmitgliedern wünschten, Vorschläge zu diskutieren. Dies machte es leichter für mich, mich besser einzubringen. ...*

Dieses Set-Mitglied erzählte von einem Gefühl der positiven Überraschung in Verbindung mit einer erweiterten Erkenntnis, einer Einsicht, generiert durch die Arbeit im Set.

- ✓ *Es hat mich überrascht, dass ich mit dieser Entscheidung vollkommen zufrieden war. In diesem Moment habe ich mir gedacht, dass dies wahrscheinlich genau der Prozess des Action Learning ist. ... Ich habe praktisch erlebt, dass sich die Heterogenität des Teams tatsächlich*

positiv auf die Effizienz auswirken kann. ... Diese Erkenntnisse werde ich sicherlich in meinem beruflichen Alltag einsetzen können. ...

Das Set-Mitglied sprach über eine persönliche Annahme, einem Vorurteil, das durch die Arbeit im Set widerlegt wurde. Dabei stellte sich ein positives Gefühl durch die Erkenntnis ein.

- ✓ *Normalerweise hätte ich erwartet, dass wir uns an vielen Punkten nicht einigen werden und die dominanten Persönlichkeiten ihre Ideen in den Vordergrund stellen. Umso mehr war ich sehr positiv überrascht, dass diese Sorgen völlig unbegründet waren. ...*

Set C:

Diese Aussage lässt den Schluss zu, dass es sich um ein Aha-Erlebnis in Bezug auf das „Begreifen“ von Action Learning handelte.

- ✓ *In diesem Moment war es auch das Erste Mal, das ich wieder direkt über die Thematik AL nachdachte. War das die Erkenntnis, welche man sich von AL erwartet? Ist es genau das, was AL ausmacht – zu sehen, das es noch viele verschiedenen Intentionen und Blickwinkel und dadurch auch andere Interessen auf das Thema gab? Für mich war es das erste Mal, dass ich AL nicht mehr erklären wollte, sondern in diesem Moment hat es sich für mich selbst erklärt. ... Ich fragte die Set-Mitglieder, ob es Ihnen ähnlich mit der Erkenntnis aus diesem Termin gegangen war und überraschenderweise ging es allen ähnlich. Wir scherzten über das Thema AL, „endlich weiß ich auch mal, was AL ist“, ... im Hinterkopf dachte ich, dass wir es nach den anfänglichen Schwierigkeiten endlich geschafft hatten, die Thematik anzuwenden und insbesondere zu verstehen. ...*

Dieses Set-Mitglied sprach von der eigenen Akzeptanz ausgelöst durch die Erkenntnis. Eventuell wurde diese durch die Einsicht in das Problem ausgelöst?

- ✓ *Daraus habe ich gelernt, dass ich akzeptieren muss, dass manche Dinge länger dauern, als ich mir das vorstelle und, dass ich den Anderen den Freiraum geben muss die Zeit in Anspruch zu nehmen, die sie brauchen, um mit dem Ergebnis zufrieden zu sein. ...*

Dieses Set-Mitglied erzählte von der Einsicht in ihre Annahmen und Verhaltensmuster.

- ✓ *Dies hat mir gezeigt, dass Berufserfahrung nur in einem begrenzten Maße hilfreich ist bzw. in fremden Kontexten neu angewendet werden muss. ... Im Umgang mit meinen Teammitgliedern ist mir aufgefallen, dass durch die langjährige Tätigkeit meine Flexibilität und Kreativität gesunken ist. ... Ein großes Lernthema ist für mich, zukünftig noch mehr Vertrauen in die anderen Gruppenmitglieder zu haben und lernen loszulassen, um meine Ressourcen zu schonen. ...*

Das Set-Mitglied berichtete von zwei Erkenntnissen, eine davon gepaart mit einem positiven Gefühl der Überraschung.

- ✓ *Ich war echt überrascht, dass sie so vernünftig alle unsere Fragen geantwortet hat. Als mein persönlicher Auszug daraus kann ich nennen, dass ich gelernt habe, wenn die Vorbereitung gut ist, bekommt man auch gute und volle Ergebnisse. ... Ich bin mit solchen Feedback einverstanden. In diesem Projekt habe ich wenig gesprochen besonders in der Zeit der Skype-Konferenzen. Es ist für mich eher ungewöhnlich. ... Als Gründe dazu kann ich meine Sprachschwierigkeiten nennen, ...*

5.1.3 Set D

Das Set D bestand aus 6 Personen. Alle gaben gegen Ende des Semesters eine Studienarbeit ab. Diese dienten zur Beantwortung der Fragen a) bis e). Zu den Fragen a) bis c) stehen Aussagen jedes einzelnen Teilnehmers zur Verfügung. Zur Beantwortung der Fragen d) und e) konnten nur die Aussagen herangezogen werden, die aus der Sicht der Autorin dafür geeignet waren.

Frage a) Welches „wicked problem“ wurde im Set bearbeitet?

Das Set D bearbeitete gemeinsam ein boshafes Problem, das die Set-Teilnehmer selbst gewählt hatten. Die Aufgabe war - nach den mehrheitlichen Angaben der 6 Teilnehmer - der „Relaunch der Homepage des Kurses Projektstudie VAL“. Es gab keinen Auftraggeber.

- ✓ *Man einigte sich innerhalb der Gruppe ... recht schnell darauf, dass das Ziel des Sets darin liegen wird, die Kurs-Homepage zu analysieren, zu überarbeiten und schließlich einen Relaunch anzustoßen, d. h. ein direkt auf der bisher bestehenden Kurs-Homepage aufbauendes Nachfolgeprodukt zu entwerfen. ...*
- ✓ *Auf der „Suche“ nach einem Virtual-Action-Problem ist uns innerhalb unserer Gruppe sehr schnell ein Problem eingefallen, das uns alle sehr stört und an dem wir gerne etwas ändern wollten. Die Lernplattform der FHaM Erding, die uns tagtäglich begleitet ... Das Ziel der Gruppe ... bestand darin, einen Entwurf für die Lernplattform des Kurses VAL zu erstellen, ... durch eine Befragung unserer Kommilitonen in der zweiten Präsenzphase mittels eines vorab gefertigten Fragebogens soll weiteres Verbesserungspotential erkannt werden und das Feedback der anderen in den Prozess eingearbeitet werden ...*
- ✓ *Innerhalb dieses Sets wurde das gemeinsame Projekt „Relaunch der Homepage des Kurses Projektstudie VAL an der FHam erding mittels (Virtual) Action Learning“ ausgewählt, ...*

- ✓ ... entschied sich die Gruppe für das Thema des Relaunch der Homepage des Virtual-Action-Learning Kurses, ...
- ✓ Überarbeitung des Lernplattformauftritts des Kurses „Projektstudie VAL“ ...
- ✓ ... Relaunch der Homepage Virtual-Action-Learning ...

Frage b) Wurde eine Lösung generiert bzw. das Ziel erreicht?

Ja. Nach den Aussagen der Set-Teilnehmer wurde eine Lösung generiert und das Ziel erreicht.

- ✓ *Ich war mir im Voraus sicher, dass wir gute Ideen und Anregungen würden sammeln können – aber ich hatte nicht erwartet, dass wir innerhalb von gut 3 Monaten soweit kommen würden, dass eine zur Umsetzung in HTML fertige neue Homepage vorlag und wir somit unser Ziel voll erreicht hatten. ...*
- ✓ *... konnten wir unsere neue Lernplattform schon während der letzten Präsenzphase vor dem anwesenden Kurs präsentieren ... dass unsere letzte Version für einen Lernplattform-Vorschlag nicht nur aus unserer Sicht, sondern auch aus der Sicht unserer Kommilitonen nochmals verbessert wurde und wir somit unser Ziel erreicht haben. ...*
- ✓ *... die von ihm erstellte und von den anderen Set-Mitgliedern angepasste Präsentation über den Projektverlauf und das finale Ergebnis ... das Set stellte noch gemeinsam ... die neu generierte Homepage vor und teilte den dazu entwickelten Fragebogen im Kurs aus ..., um so Rückmeldung über den neuen Homepage-Vorschlag zu erhalten. ...*
- ✓ *In der letzten Präsenzphase des Seminars haben alle VAL-Sets ihre Ergebnisse präsentiert. Zusammen mit der Präsentation haben wir noch einmal einen Fragebogen ausgegeben, um bei unseren Kommilitonen abzufragen, wie die überarbeitete Lernplattform angenommen wird und ob es noch weitere Verbesserungen geben soll. ... ob die neue Lernplattform eine Verbesserung gegenüber der alten darstellt, wurde einstimmig mit einem Ja beantwortet. ... kamen keine negativen Rückmeldungen, womit eine erneute Überarbeitung der Lernplattform hinfällig ist. ...bedeutet dies, dass wir unser Ziel erreicht haben ...*
- ✓ *Allgemein lässt sich also feststellen, dass das Set ihr Ziel, die bestehende Lernplattform zu überarbeiten, ... erreicht hat. ...*

- ✓ *Das Projekt: Relaunch der Homepage Virtual-Action-Learning wurde nach der dritten Präsenzphase fertig gestellt und die Plattform funktionsbereit dem Kurs präsentiert. ... wurde das Projekt in der gegebenen Zeit fertig gestellt und die gesteckten Ziele erreicht. ...*

Frage c) Agierte das Set im Sinne von Action Learning?

Ja. Das Set agierte im Sinne von Action Learning.

Die Set-Teilnehmer nahmen im Rahmen ihres Studienganges an dem Kurs teil und wählten *freiwillig* ihr „wicked problem“. Die Bearbeitung des Problems fand im Set virtuell oder real statt. Es wurde durch *Aktionen* in der Realität z. B. in Form der Bearbeitung von Einzelaufgaben und durch *Reflexionen* im Set z. B. durch Diskussionen oder offenem Meinungsaustausch gelöst. Die Arbeit im Set setzte den *Perspektivenwechsel* in Gang. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Problem förderten das Lösungspotential z. B. nach Aussage der Studenten in Form von „Ergebnissen, die die Vielfalt des Sets in sich vereinen“ oder „verschiedene Blickwinkel und Perspektiven auf das Problem“. Es fand zudem eindeutig der *Problemlöseprozess* statt, der zum angestrebten Ziel führte. Zudem fand ein *Lernprozess* statt, der von 5 der 6 Set-Teilnehmer in Form von persönlichen Lernerfahrungen dokumentiert wurde (s. auch Frage d). Ein Set-Teilnehmer gab hierzu keine Angaben.

- ✓ *Wir verabredeten für ... ein erstes gemeinsames Telefonat per Skype. Bis zu diesem Zeitpunkt sollte sich jeder mit der Homepage in ihrer bisherigen Form auseinandersetzen ... es waren zwar alle sechs Mitglieder pünktlich um 20 Uhr online, doch das Gespräch scheiterte ... eine Mail über Facebook, in der er die Aufgaben, die wir nun angehen wollten zusammenfasste ... anschließend äußerten sich ... zum Entwurf des Fragebogens für unsere Kommilitonen. Der einzige Punkt, der hier zu einer kleinen Diskussion führte, ... bei unserer zweiten Telefonkonferenz via Skype wollten wir über den Input unserer Kommilitonen, der sich aus den Fragebögen ergeben hatte, sprechen. ... Zu mehr Diskussion führten die Verbesserungsvorschläge unserer Kommilitonen ... Im Nachgang unserer Telefonkonferenz überarbeitete ... Mein Fazit lautet daher, dass AL sicher eine gute Methode ist, um Probleme dieser Art zu bearbeiten. ...*
- ✓ *Virtual-Action-Learning – was sich hinter diesem Begriff versteckt ist mir erst im Laufe des gesamten Prozesses klar geworden. Am Anfang steht ein Problem und am Ende hat man neben der Lösung noch jede Menge gelernt. ... Die erste, gemeinsame Skype-Konferenz hatte den Zweck, sich über noch unklare Punkte und wichtige Aspekte auszutauschen und wirklich alle Anregungen der einzelnen Mitglieder aufzunehmen ... nach einer Diskussion kamen wir dann noch zum Entschluss ... die letzten Wochen mit Überlegungen, Ideen, Verbesserungen, Konzepten, abermaligen Änderungen und Diskussionen haben uns bis jetzt zu einer Lernplattform*

geführt ... hat es ermöglicht, dass sich jeder eingebracht hatte und man auch kritische Gedanken und Vorschläge einbringen konnte, ohne sich sorgen zu müssen, dass sie von anderen belächelt oder ohne weiteres Nachdenken abgetan werden. So kamen stets gut hinterfragte Ergebnisse zustande, die die Vielfalt des Sets in sich vereinen. ... insgesamt bin ich sehr zufrieden mit dem Verlauf und dem Ergebnis in unserem Set ..., um ein Problem zu lösen, mit welchem ich mich in solch einer Form vorher noch nicht beschäftigt hatte. ...

- ✓ *Insgesamt habe ich mich in dem VAL-Set sehr wohl gefühlt ... Bei jedem, der Vorschläge in das Team eingebracht hat, bedankte man sich, gab Feedback zu jedem einzelnen Vorschlag ... gab es natürlicherweise bei sechs Personen mit unterschiedlichen Hintergründen auch verschiedene Blickwinkel und Perspektiven auf das Problem. ... ermöglichte gerade dieser respektvolle Rahmen die offene Aussprache jeder Meinung in der Gruppe und jedes Mal wurde eine konstruktive Lösung gefunden, mit der alle im Set sehr zufrieden waren. ... wurde nicht das eigentliche Ziel aus den Augen verloren ... Hierzu hat sicherlich die stringente Moderation durch (Name) beigetragen, ... Termine zu setzen und auch einzuhalten, die Gruppenmitglieder zusammenzutrommeln und von jedem möglichst gleich viele Diskussionsbeiträge zu erhalten. ... Das Set lernte also stetig dazu und entwickelte sich permanent weiter. Dies zeigt auch die nun erstmalige Durchführung einer richtigen, systematischen Gruppenreflexion. ...*
- ✓ *... folgt am ... ein Skype-Termin der kompletten Projektgruppe, bei dem die Vorschläge diskutiert und reflektiert werden. ... wir am Ende unserer Skype-Besprechung die weitere Vorgehensweise unserer Projektgruppe festgelegt ... gab es noch verschiedene Teilaufgaben zu erledigen, die jeweils ein Mitglied übernehmen sollte. Nach der Abarbeitung würden die Ergebnisse den anderen Gruppenmitgliedern vorgestellt werden und es würde einen offenen Meinungsaustausch geben ... jeder von uns hat zu seiner Einzelarbeit, die er geleistet hat, ein Feedback von den anderen Gruppenmitgliedern bekommen. ... Oft helfen einem auch die Sicht eines anderen Gruppenmitglieds und die offene Diskussion ... Ich für mich habe aus dieser Projektphase mitgenommen, dass erste Eindrücke manchmal auch täuschen können ... ist es so, dass man lernt, wenn man von seiner Meinung überzeugt ist, diese zu vertreten und einem anderen näher zu bringen. Dies kann für die Zukunft sehr nützlich sein ...*
- ✓ *Die erste Projektphase fand im Zeitraum ... statt, wobei zunächst die einzelnen Vorschläge und Wünsche bzgl. ... gesammelt wurden. Anschließend wurden diese Vorschläge in einem Gruppenmeeting (erstes Skype-Meeting) diskutiert, ... Hierauf aufbauen folgte die zweite Projektphase ... In dieser Phase wurde ... die vorläufig überarbeitete Variante ... vorgestellt und ... evaluiert. Auf Grundlage dieser Diskussionsergebnisse wurde ... erneut modifiziert und zur finalen Umsetzung an einen externen Experten weitergegeben. ... Anschließend besprach das Set noch die weitere Vorgehensweise, wobei zum Abschluss des gesamten Projekts eine systematische Gruppenreflexion des Projektverlaufs durchgeführt werden sollte ... die gute Gruppenharmonie ... konnte die Gruppe erfolgreich zusammen arbeiten und hervorragende*

Ergebnisse erzielen. ... ist auch die Moderationsleistung von (Name) positiv zu nennen, ... und so die angestrebten Ziele zu keiner Zeit aus den Augen verlor. ...

- ✓ *In der ersten Phase waren gewisse Herausforderungen und Barrieren zu überwinden, die zum einen die Kommunikation innerhalb des Sets waren und zum anderen das Know-How zur Veränderungen der Website darstellten. ... Nach der Beleuchtung des Problems aus verschiedensten Perspektiven ...*

Frage d) Agierte das Set im Sinne von Critical Action Learning?

Nein. CAL fand unter Berücksichtigung der Kriterien von Critical Action Learning (s. 2.3.3.3) nicht statt. Es finden sich keine eindeutigen Hinweise und Aussagen der Studenten in ihren Dokumenten. Im Anschluss werden die Gründe erläutert, die aus der Sicht der Autorin dazu führten.

Das Set D entschied sich gemeinsam für ein Problem, das das Set selbst kreierte. Aber handelte es sich bei diesem Problem tatsächlich um ein boshafte im Sinne von AL? Die drei Fragen zur Überprüfung der Eignung des Problems (s. 3.1) können mit einem „Ja“ beantwortet werden. Bei der Überarbeitung der Lernplattform handelte es sich um ein Problem, das die einzelnen Teilnehmer des Sets und das Set selbst betraf. Für das Problem gab es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach dem Informationsstand des Sets D keine Lösung. Den Set-Teilnehmern ging es persönlich besser, als sie die Lösung des Problems erlangt hatten. Die Teilnehmer sprachen mehrfach von der guten Gruppenharmonie, den guten Ergebnissen und dem Sich-Wohlfühlen durch die gute Zusammenarbeit. Das direkte Feedback der anderen Kursteilnehmer holten sie sich mittels eines Fragebogens ein. Dadurch wurde das Set zusätzlich positiv bestärkt. Die Set-Teilnehmer standen zudem in direkter Verbindung mit der Organisation, deren Nutzen die Lösung des Problems darstellte. Das Set war persönlich von dem Problem betroffen, da die Mitglieder selbst die zu überarbeitende Homepage nutzten. Sie waren Teil des Kurses, dessen Homepage sie überarbeiteten.

Bezieht man jedoch die Anforderungen an ein „wicked problem“ nach Rittel, Weber, Grint und Pedler (s. 2.3.1.1) mit in die Betrachtung ein, so fällt auf, dass das Problem zwar kompliziert war, dennoch „nicht unlösbar“. Es bestand keine hohe Unsicherheit in Bezug auf die Lösung des Problems: keiner der Teilnehmer des Sets erwähnte in diesem Zusammenhang eine Unsicherheit. Bereits nach kurzer Zeit hatten die Set-Teilnehmer eine Lösungsvariante der Homepage erarbeitet. Lediglich die Programmierung der Homepage stand am Ende des Kurses in Frage. Doch das lösten die Teilnehmer durch das Einbeziehen eines externen Ex-

perten. Annahmen zur Lösung des Problems wurden von den Teilnehmern aufgrund der „Klarheit der Lösung“ nicht in Frage gestellt. Insbesondere hier ist die Nähe zu einem „tame problem“ erkennbar.

Die Dozenten forderten im Wesentlichen die Anwendung von VAL. Die Anwendung von CAL wurde nicht explizit gefordert und das „Wie“ nicht erläutert. Die Auseinandersetzung bzw. kritische Reflexion, so wie sie von CAL gefordert wird, wurde von Seiten der Dozenten nicht gefordert. Die hohen Anforderungen seitens der Problemlösung in Form von technischen und organisatorischen Schwierigkeiten bündelten fast die gesamte Konzentration der Mitglieder während der Arbeit im Set und auch innerhalb des realen Kontextes. Das Set kam von sich aus nicht auf die Idee, eigene Annahmen in Frage zu stellen bzw. sich damit kritisch auseinanderzusetzen. Des Weiteren wurde von der Fachhochschule kein Auftrag zur Lösung dieses Problems erteilt d. h. die Set-Teilnehmer hatten keinerlei Auseinandersetzung mit der Organisation. Das Set wurde nicht direkt mit den Annahmen der Organisation konfrontiert und somit waren diese nicht Bestandteil der Problemwelt.

Einige Teilnehmer bemängelten die geringe Anzahl der persönlichen Treffen, um sich auf der persönlichen Ebene auszutauschen. Zwei der sechs Set-Teilnehmer trafen sich des Öfteren auch persönlich. Sie gaben an, dass diese Treffen für den Prozess sehr hilfreich war. Das intensive Vertrauen im Set konnte nicht geschaffen werden. Es verhinderte zusätzlich die Anwendung von CAL. Das fehlende Vertrauen führte zu einem eher „höflichen“ Umgang miteinander. Im Zentrum der Betrachtung stand die Bearbeitung der Aufgabe bzw. die Lösung des Problems.

- ✓ *Unser gemeinsames Problem ist die Erstellung einer neuen Lernplattform ... ein wenig verwirrend und konfus war es, die ganze Arbeit über das Internet zu leisten und sich nie persönlich zu sehen. ... Somit haben wir es dann auch geschafft, das Projekt ... gänzlich abzuschließen. ...*
- ✓ *überträgt man die Theorie auf das vom Set bearbeitete Projekt, stellt man fest, dass das komplette Projekt erfolgreich mit dem Denkansatz des VAL erarbeitet wurde ...*
- ✓ *positiv gilt auch noch zu erwähnen, dass wir trotz teils stressigen Zeitplänen und meist virtueller Kommunikation jederzeit lachen konnten und für kleine Späße offen waren, was dem Vertrauen und dem Gruppenzusammenhalt immens zu Gute kam. ...*

- ✓ *Weiterhin förderlich für eine erfolgreiche Gruppenarbeit war die Tatsache, dass die jeweiligen Wohnorte der Gruppenmitglieder nah beieinander liegen. Dies ermöglichte dem Set, sich trotz des Zeitalters der virtuellen Kommunikation persönlich zu treffen. ...*
- ✓ *schade fand ich natürlich, dass sich ein persönliches Treffen aufgrund der räumlichen Distanz nicht ermöglichen ließ und wir uns so nur während der Präsenzphasen persönlich gesehen haben und dadurch mit ein paar technischen und organisatorischen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Doch genau das wiederum hatte auch sein Gutes, so konnten wir diese Probleme größtenteils lösen und haben hier einiges dazu gelernt. ... Diese Dinge muss ich dann sofort ansprechen, um sie zu klären. Im direkten Zusammenhang dazu habe ich gemerkt, dass mir der persönliche Kontakt zu meinen Gruppenmitgliedern gefehlt hat. Für mich wird die Zusammenarbeit um einiges angenehmer, wenn ich persönlich mit meiner Gruppe interagieren kann und nicht alles nur sehr unpersönlich via Skypekonferenz und per E-Mails stattfindet. ...*
- ✓ *Die virtuelle Kommunikation ist einfach nicht dasselbe wie persönliche Treffen und wird es auch nicht sein – auch nicht bei technisch noch so reibungslos funktionierenden Live-Konferenzschaltungen. Neben den wohl immer bestehenden technischen Herausforderungen/Problemen und den kaum zu vermeidenden Verständigungsproblemen ist es für eine gut funktionierende Kommunikation überaus wichtig, seine Gegenüber live um sich zu haben, da man so einfach viel mehr mitbekommt (nonverbale Kommunikation, wie Gefühlsregungen etc.) als über ein Medium. ... Schließlich nehme ich auch noch für mich mit, dass für mich der persönliche Umgang mit Menschen durch kein Medium der Welt zu ersetzen ist und ich, wann es geht, immer lieber auf persönliche Treffen zurückgreifen möchte. ...*
- ✓ *... brachte somit eine große gegenseitige Wertschätzung auf. Dies war auch sehr hilfreich bei der konstruktiven Beilegung von aufgetretenen kleinen Konflikten und Meinungsverschiedenheiten. ... Jedoch ermöglichte gerade dieser respektvolle Rahmen die offene Aussprache jeder Meinung in der Gruppe und jedes Mal wurde eine konstruktive Lösung gefunden, mit der alle im Set sehr zufrieden waren. Niemals äußerte sich jemand, übergangen worden zu sein o. Ä. ... Trotz der Tatsache, dass sich die Set-Mitglieder untereinander gut verstanden, wurde nicht das eigentliche Ziel aus den Augen verloren und insbesondere das zweite Skype-Treffen verlief sehr sachlich und produktiv. Hierzu hat sicherlich die stringente Moderation durch (Name) beigetragen, Termine zu setzen und auch einzuhalten, die Gruppenmitglieder zusammenzutrommeln und von jedem möglichst gleich viele Diskussionsbeiträge zu erhalten. ... ich persönlich bin sehr stolz auf das Ergebnis, das wir gemeinsam als Set schließlich vollbracht haben. Und das trotz anfänglich sehr großer Bedenken, ob wir das Ganze mit unseren sehr begrenzten informationstechnischen Wissenskapazitäten bewältigen können. Diese Herausforderung (informations-)technischen Umsetzbarkeit der Ideen blieb als ständiger Begleiter der Set-Arbeit bestehen. ...*

Auch im Set D gab es Konflikte und Missverständnisse, insbesondere mit einer Person. Wie auch in den Sets B und C wurden die dadurch ausgelösten Emotionen und Gedanken nur bedingt und lediglich in den persönlichen Sitzungen angesprochen. Des Weiteren sind die Gründe auch hier bei der intensiven Aufgabenbearbeitung, den begrenzten Ressourcen zur Problemlösung und dem fehlenden fachlichen und methodischen Wissen zu suchen. Zudem achtete insbesondere die Moderatorin des Sets sehr stark auf die stringente Durchführung des Prozesses auf der sachlichen Ebene.

- ✓ *... so hatte sich (Name) bis zum Schluss nur wenig in die Gruppe eingefügt und Beiträge zur Gruppenarbeit geleitet ... Dennoch ließ sich dieser Missstand verbessern, ... sodass er sich am Ende wieder in das Gruppengefüge reintegrieren konnte ...*
- ✓ *Zum gleichen Zeitpunkt meldete sich ..., von dem wir ca. 14 Tage lang nichts gehört hatten. Dass er sich so wenig beteiligte und kaum auf Mails o.ä. reagierte, hatte bei uns anderen Set-Mitgliedern mittlerweile zu etwas Gereiztheit geführt. Keiner von uns wollte verletzend sein, aber anhand des einen oder anderen Kommentars ... wurde ihm durchaus verdeutlicht, dass es schwierig und für uns andere undankbar war, ein Set-Mitglied, das sich so wenig beteiligt, ständig mitziehen zu müssen. ...*
- ✓ *negativ ist mir leider (Name) Beteiligung aufgefallen. ... hätte ich mir gewünscht, dass er uns, seine Gruppe, danach darüber informiert, was los war und anhand seiner Beteiligung im Anschluss zeigt, dass er sich trotzdem einbringt ... dies war leider nicht so ... die meisten Gruppenmitglieder haben nur über eine weitergeleitete Mail erfahren, warum er nicht teilnehmen konnte, ... Auf Nachfrage meinerseits, was los war, kam dann zwar eine knappe Nachricht, dass er sich die Hand gebrochen hatte, aber als ich ihn auf sein Verhalten der Gruppe gegenüber angesprochen habe, kam bis heute keine Antwort. ... Wahrscheinlich war meine Enttäuschung gegenüber diesem Verhalten aber deshalb so deutlich, weil die Beteiligung der restlichen Gruppe sehr gut war ... aus diesem Grund hat es mich sehr gefreut, dass er sich, infolge auf mein direktes Ansprechen auf sein Verhalten, von sich aus bereiterklärt hat ... Es hat mir wieder einmal gezeigt, dass ein offenes Ansprechen von „Konflikten“ wichtig ist. ... Wieder einmal ist mir aufgefallen, dass ich innerhalb der Gruppe sehr harmoniebedürftig bin. Das heißt nicht, dass ich nicht gerne diskutiere oder es nicht gut finde, wenn man unterschiedlicher Meinung ist, denn das führt ja bekanntlich zur Optimierung eines Problems, sondern dass es mich belastet, wenn innerhalb der Gruppe etwas nicht funktioniert (wie es zeitweise bei der Zusammenarbeit mit (Name) der Fall war). Diese Dinge muss ich dann sofort ansprechen, um sie zu klären. Im direkten Zusammenhang dazu habe ich gemerkt, dass mir der persönliche Kontakt zu meinen Gruppenmitgliedern gefehlt hat. ...*

- ✓ *Nach der direkten Ansprache durch (Name) hat sich dieses Problem jedoch fast aufgelöst, ... Zudem hat er eingesehen, dass er zu Beginn des Projektes nicht viele Beiträge geliefert hat, ... Bei ihm hat somit auf jeden Fall ein Lernprozess in der Hinsicht stattgefunden. Trotz der Tatsache, dass sich die Set-Mitglieder untereinander gut verstanden, wurde nicht das eigentliche Ziel aus den Augen verloren und insbesondere das zweite Skype-Treffen verlief sehr sachlich und produktiv. Hierzu hat sicherlich die stringente Moderation durch (Name) beigetragen, Termine zu setzen und auch einzuhalten, die Gruppenmitglieder zusammenzutrommeln und von jedem möglichst gleich viele Diskussionsbeiträge zu erhalten. ...*

Das Set führte am Ende des VAL-Kurses eine schriftliche, via Facebook versendete, Reflexion durch, bei der jeder einzelne Set-Teilnehmer seine ganz persönliche Meinung zur Zusammenarbeit und zu den einzelnen Teilnehmern darlegen durfte. Das Set bezeichnete dies als Gruppenreflexion. CAL fand in Ansätzen statt. Die Kriterien von CAL wurden dabei nicht erfüllt.

- ✓ *... wurde für diese letzte Etappe eine systematische Gruppenreflexion über Facebook angesetzt. Hierbei öffnete jeder der Mitglieder einen neuen Thread, gab dort seine persönlichen Gedanken zum bisherigen Projektverlauf wieder und ließ auf diesem Wege jedem anderen Mitglied ein persönliches Feedback zukommen. Die restlichen Set-Mitglieder kommentierten dabei jeweils jeden Thread aus ihrer Perspektive. Insgesamt zeichnete sich dabei ein ziemlich einheitliches Bild des Projektverlaufs und auch der Betrachtung der individuellen Rollen der Gruppenmitglieder ab ...*
- ✓ *wie man sieht, war sich unsere Gruppe bei den Gruppenreflexionen sehr einig ...*
- ✓ *... wobei zum Abschluss des gesamten Projekts eine systematische Gruppenreflexion des Projektverlaufs durchgeführt werden sollte, indem jedes Gruppenmitglied einen entsprechenden Thread mit seinen persönlichen Eindrücken bzgl. des bisherigen Projektverlaufs sowie mit einem persönlichen Feedback gegenüber den einzelnen Set-Mitgliedern in Facebook, eröffnet. Darüber hinaus sollen die übrigen Set-Mitglieder den jeweilig erstellten Thread aus ihrer Sicht kommentieren. So entsteht eine ganzheitliche und interaktive Gruppenreflexion.*

Das nur sehr bedingt „unlösbares“ Problem, die geforderte Anwendung von VAL, die fehlende Eigeninitiative in Bezug auf die Anwendung von CAL, das fehlende Vertrauen und die stringente Führung durch die Moderatorin verhinderten aus Sicht der Autorin die Anwendung von CAL.

Frage e) Kann von den schriftlichen Inhalten der einzelnen Teilnehmer auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden?

Nein, mit einer Einschränkung. 5 Studenten wendeten die Selbstreflexion an. Sie wurde durch den Wechsel in die Ich-Form deutlich sichtbar. Die Inhalte der Selbstreflexion ließen zwar Schlüsse auf einen Lernprozess zu, aber es gab bei 4 Studenten keine geeigneten Hinweise auf ein Aha-Erlebnis. Nur eine Studentin sprach explizit von ihren persönlichen „Aha-Erlebnissen“.

- ✓ *Hier habe ich gelernt, dass es nicht so einfach ist, alles zu beachten. Man kann die Umsetzung auch nicht übers Knie brechen und das Problem mit der alten Lernplattform von jetzt auf gleich lösen ... Über mich selbst musste ich lernen, geduldiger zu sein ...*

- ✓ *Ich war anfangs davon ausgegangen, dass er sich regelmäßig würde einbringen können ... Dass er sich nur selten und unregelmäßig äußerte, machte die Kommunikation mit ihm schwierig. Wir anderen Set-Mitglieder richteten uns allerdings recht schnell auf dieses AL-Problem innerhalb unseres „großen“ Problems ein und warteten schließlich nicht mehr bei jeder Abstimmung darauf, bis wir von ihm hörten. Auch dies war sicherlich eine für die Zukunft wichtige Lernerfahrung. ... Insgesamt war ich positiv überrascht davon, wie gut wir im Set, unser gemeinsames AL Problem gelöst haben. ...*

- ✓ *Mit dem Feedback aus meiner Gruppe bin ich sehr zufrieden ... das ist eine Sache, die ich über mich im Prozess des VAL gelernt habe. Ich bringe mich sehr gerne ein und übernehme auch sehr gerne Aufgaben, die der ganzen Gruppe dienen. Man könnte sogar sagen, dass ich manchmal zu gerne Aufgaben übernehme und dadurch andere Tätigkeiten und Aufgaben, von denen nur ich profitiere, vernachlässige. Allerdings erwarte ich auch, dass mein Einsatz gewürdigt wird und mir entsprechend Dank entgegen gebracht wird. Wäre dem irgendwann mal nicht so, denke ich, dass mein Einbringen dadurch auch rapide nachlassen würde. Wieder einmal ist mir aufgefallen, dass ich innerhalb der Gruppe sehr harmoniebedürftig bin. Das heißt nicht, dass ich nicht gerne diskutiere oder es nicht gut finde, wenn man unterschiedlicher Meinung ist, denn das führt ja bekanntlich zur Optimierung eines Problems, sondern dass es mich belastet, wenn innerhalb der Gruppe etwas nicht funktioniert (wie es zeitweise bei der Zusammenarbeit mit (Name) der Fall war). Diese Dinge muss ich dann sofort ansprechen, um sie zu klären. ...*

- ✓ *... wobei es auch überaus spannend war, für ein anfangs derart komplexes Problem verschiedene Lösungswege zu generieren ... und so der Lösung Stück für Stück näher zu kommen. ... so verwirrte mich der rein virtuelle kommunikative Austausch manchmal ... hat mich nicht nur*

auf emotionaler Ebene weitergebracht, sondern bei mir auch nachhaltige Lernprozesse ausgelöst. ...

Dieses Set-Mitglied sprach explizit von ihren Aha-Erlebnissen.

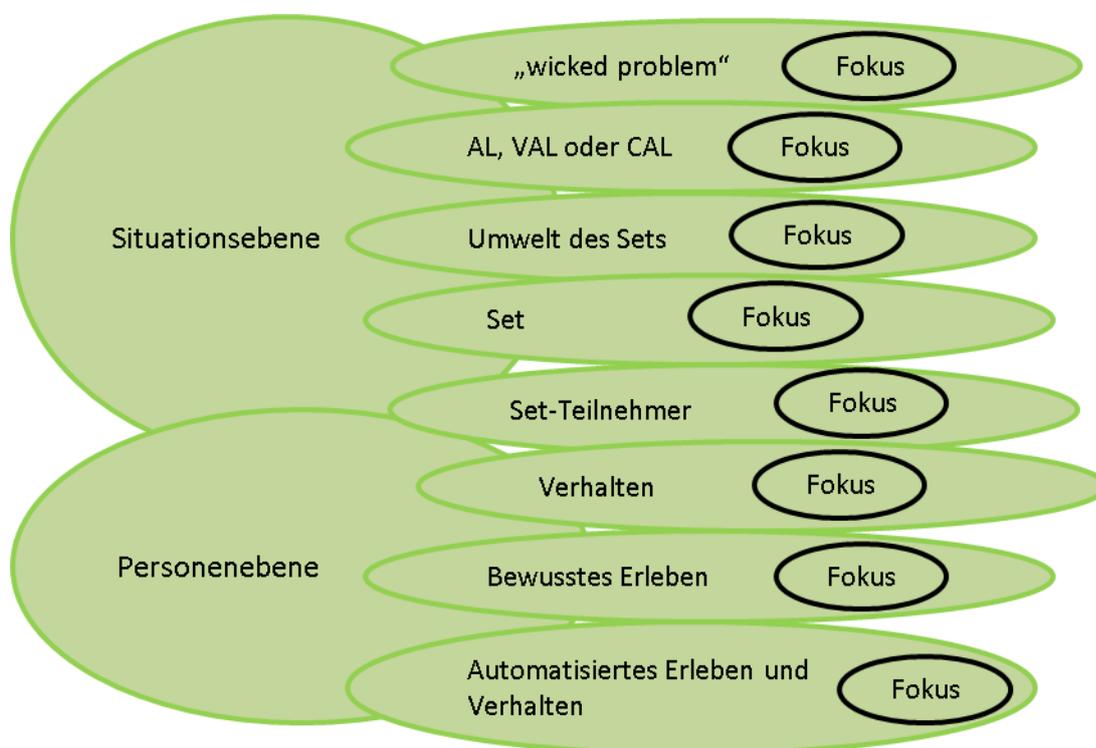
- ✓ *Insgesamt hat das selbst an einem praktischen Problem durchgeführte Action Learning neben den bereits beschriebenen Lernprozessen und Entwicklung einzelner Gruppenmitglieder, des Sets allgemein und auch der FHaM (verbesserte Lernplattform) auch bei mir persönlich Lernprozesse und „Aha-Erlebnisse“ in vielerlei Hinsicht ausgelöst: V.a. habe ich sehr viel über Gruppendynamiken und –prozesse gelernt, über verschiedene Persönlichkeiten und deren unterschiedlichen Herangehensweisen in Bezug auf ein Problem, über die Gestaltung einer Website, über die Durchführung sowie den Sinn und Zweck von Action Learning und schließlich auch viel über mich selbst. ... habe ich bemerkt, dass ich in der Lage bin, sehr viel Herzblut und Leidenschaft in etwas zu investieren, das mich wirklich interessiert und mir Freude bereitet. Negativ aufgefallen ist mir teilweise meine Ungeduld ... Hier sollte ich noch an mir arbeiten. ...*

5.1.4 Weitere Erkenntnisse

Eine weitere Erkenntnis während der ersten Durchsicht der Dokumente war, dass sich die schriftlichen Reflexionen in ihrem Inhalt sehr wesentlich unterschieden. In diesem VAL-Kurs gab es keine Vorgaben, welchen Teil des Problemlöse- und Lernprozesses die einzelnen Studenten reflektierend betrachten sollten. Jeder Student entschied für sich selbst, was er betrachtete, welchen Zeitraum er wählte bzw. worauf er seinen Fokus richtete. Somit waren die Schilderungen der einzelnen Teilnehmer über den Verlauf des Prozesses inhaltlich sehr unterschiedlich und kaum vergleichbar. Es macht deshalb aus Sicht der Autorin Sinn, die Reflexion zu strukturieren und eine Einteilung vorzunehmen, die es ermöglicht zielgerichteter und vergleichbarer zu reflektieren. Innerhalb eines begrenzten Rahmens könnte dadurch die Reflexion im Set oder der einzelnen Personen auf einen ganz bestimmten Teil des Problemlöse- und Lernprozesses gelenkt werden. Würde man dann noch diesen Teil zeitlich beschränken, hätte man einen ganz speziellen Ausschnitt des Prozesses gewählt. Der Fokus des Sets oder der betroffenen Personen könnte dann auf diesen bestimmten Ausschnitt gerichtet werden. Somit würde eine zielgerichtete und zwischen den einzelnen Teilnehmern vergleichbare Reflexion stattfinden können. (s. Abb. 8)

Fokussierter Ausschnitt zur Reflexion (s. Abb. 8)

Das Feld in dem wir uns bewegen, besteht nach der Feldtheorie von Kurt Lewin aus Person und Situation. Dieses Feld beeinflusst das Erleben und Verhalten der Person und muss somit in die Betrachtung und Ursachensuche miteinbezogen werden (vgl. Gairing, 2008, S. 40 ff) Betrachtet die Person ausschließlich die Situation d. h. richtet sie ihren Blick nach außen, so tut sie das ohne sich selbst in die Betrachtung miteinzubeziehen. Die Autorin spricht hier von der Reflexion auf der *Situationsebene*. Betrachtet die Person die Person, also sich selbst, so richtet sie den Blick zu sich und nach innen Sie betrachtet das eigene Tun und Sein. Die Autorin spricht hier von der Selbstreflexion auf der *Personenebene* (s. Abb. 8). Der gezielte Fokus auf einen ganz bestimmten Ausschnitt zur Reflexion gilt nicht nur, wie nachfolgend beschrieben, für eine Person, die dies gedanklich vollzieht, sondern kann auch für z. B. die schriftliche Reflexion eines Einzelnen oder für das gemeinsame Reflektieren im Set gelten. Dabei würde das Set gemeinsam einen Ausschnitt fokussieren, um diesen gemeinsam zu reflektieren. Aus Gründen der Vereinfachung wird jedoch nachfolgend von einer Einzelperson gesprochen, die dies gedanklich leistet.



(Abb. 8 eigene Darstellung: fokussierter Ausschnitt zur Reflexion)

Richtet die Person ihren Blick nach außen, auf die Situation, so befindet sie sich gedanklich auf der *Situationsebene* (s. Abb. 8). Wandert sie diesen Teil des Feldes ab, so trifft sie inner-

halb des Feldes auf das *Problem*, das „*wicked problem*“ selbst in seiner sachlichen Definition und den aufgabenbezogenen Lösungsprozess. Zur Lösung dieses Problems wendet die Person *AL*, *VAL* oder *CAL* als Methode an. Möchte die Person nun die Anwendung der Methode reflektieren, so betritt sie gedanklich die Ebene der Methode. Sie betrachtet diese und begibt sich folglich in den inneren Diskurs. Ebenso zur Situation zählt die Autorin *die Umwelt des Sets*. Innerhalb dieser Ebene befinden sich z. B. die Auftrag gebende Organisation, die Fachhochschule, aber auch Familien und Freunde des Sets bzw. seiner Mitglieder. Auch sie haben Einfluss auf den Ablauf des Problemlöse- und Lernprozess und können somit ebenso in die Reflexion einbezogen werden. Wandert die Person weiter, so bewegt sie sich nun auf die Ebene des *Sets* zu d. h. es kann das Wirken des Sets in der Reflexion betrachtet werden z. B. wie arbeitet das Set als Ganzes? Welches Erscheinungsbild vertritt es nach außen oder nach innen? In welcher Phase des Teambildungsprozesses steckt das Set? Welche Regeln gibt es innerhalb des Sets? Welche Vorzüge und Leistungsmerkmale zeichnen das Set aus? Das alles sind Dinge, die das Set als eine gemeinsame Einheit betreffen und worauf die Person zurückblicken kann, worüber sie urteilen und wieder in den inneren Dialog treten kann. Der „Rück-Blick“ der Person während der Reflexion wendet sich nun immer näher der eigenen Person zu und landet aus Sicht der Autorin auf der letzten Ebene der Situation „*Set-Teilnehmer*“. Der Blick auf die Situation schwenkt somit auf einen einzelnen Set-Teilnehmer. Es folgt die Betrachtung des Teilnehmers und die Reflexion z. B. seines Verhaltens und seiner Rolle im Set. Dabei kann man sich z. B. folgende Fragen stellen: Wie verhält sich ein einzelner Teilnehmer? Wie hat er sich in der Vergangenheit verhalten? Welche Emotionen sind bemerkbar? Welche Aussagen trifft er dazu? Was treibt ihn an? Welche Rollen nimmt er im Set ein? Welche Rolle nimmt er bei der Aufgabenbearbeitung ein? usw. Die eigene, ganzheitliche Wahrnehmung in Bezug auf einen anderen Set-Teilnehmer wird Gegenstand der Reflexion.

Richtet die Person nun den Blick auf sich und nach innen, so befindet sie sich selbstreflektierend auf der *Personenebene* (s. Abb. 8). Man könnte in diesem Zusammenhang auch vom Blick auf das Selbstbild sprechen. Begibt sich die Person dabei auf die Ebene des *Verhaltens*, so richtet sie ihren Blick konsequent auf das eigene Verhalten, auf die Aktionen und Reaktionen und auf die dadurch veränderten nachfolgenden Aktionen und Reaktionen. Folgende Fragen tauchen auf z. B. Wie verhalte ich mich? Wie habe ich mich verhalten? Wie verhalte ich mich aufgrund der Reaktionen des Sets heute? Warum verhalte ich mich in dieser Form? Zugehörig zum Verhalten und doch gedanklich trennbar ist die Ebene des *Erlebens*. Der Blick wandert nun tatsächlich nach innen. Die Person versucht das eigene Erleben bewusst wahrzunehmen z. B. durch Fragen. Was nehme ich wahr? Stimmt meine Wahr-

nehmung mit der Wahrnehmung der anderen überein? Welche Unterschiede gibt es? Worauf gründen diese Unterschiede? Wie erlebe ich mich? Wie erleben mich die Anderen? Welche Emotionen begleiten mich? Fühle ich mich wohl oder unwohl. Welche Gründe gibt es dafür? Bin ich glücklich? Warum bin ich glücklich? usw. Während der Beschäftigung mit dem eigenen Erleben und Verhalten kann es bei der Person immer wieder zu Erkenntnissen kommen, die bereits die Ebene des *Automatisierten Erlebens und Verhaltens* betreffen. Die Grenzen sind hier aus Sicht der Autorin verschwommen. Diese Ebene betrifft jenes Erleben und Verhalten, das der Person nur in Ansätzen bewusst oder gänzlich unbewusst ist. Dabei handelt es sich um Muster und Programmierungen, eben automatisches Erleben und Verhalten, das im Laufe des Lebens durch die Umwelt erlernt wurde z. B. durch Familie, Freunde, Schule und Beruf. Es ist fester Bestandteil der eigenen Wahrnehmungswelt und für die Person selbstverständlich. Um diese Ebene der Person zu öffnen und insbesondere das Erleben für die Person zugänglich zu machen, wird die Selbst- und Fremdrelexion eingesetzt. In Bezug auf das automatisierte Verhalten können auch die Fremdbilder der anderen Set-Teilnehmer unterstützend wirken.

Um schließlich einen Ausschnitt auf einer dieser Ebenen zu erlangen, ist es notwendig einen zeitlichen Abschnitt zu wählen z. B. den Fokus - innerhalb der Situationsebene - auf die Ebene der Umwelt des Sets – für den Zeitraum zwischen der ersten und zweiten Präsenzphase – zu richten. (s. Abb. 8) Am Ende hat man nun gedanklich einen definierten Ausschnitt gewählt und kann diesen ganz gezielt reflektieren d. h. betrachten, artikulieren und diskutieren. All das kann nicht nur gedanklich, sondern auch in mündlicher oder schriftlicher Form, mit einer anderen Person oder gemeinsam im Set geschehen.

Der Ausschnitt kann auch dazu dienen, um die Konzentration des gesamten Sets während der Set-Treffen auf einen ganz bestimmten Teil des Problemlöse- und Lernprozesses zu lenken. Dabei können insbesondere die Wahrnehmungsunterschiede zwischen den einzelnen Teilnehmern aufgedeckt werden. Des Weiteren kann die Abbildung dazu verhelfen, die Teilnehmer der Sets oder sich selbst darauf aufmerksam zu machen, wirklich alle Ebenen zu betrachten, um nicht eine zu vergessen oder während der gemeinsamen Reflexion zu vernachlässigen. Die Reflexion kann somit gezielter, in sehr kurzer Zeit oder auch ganzheitlicher gestaltet werden. In jedem Fall kann sie in vergleichbarer Weise erfolgen. Die Einteilung in Abbildung 8 und die Wahl eines Ausschnittes verschaffen den Anwendern Struktur und Ordnung während der Reflexion.

Im Anschluss werden nun weitere Erkenntnisse der Dokumentenanalyse erläutert. Die Interpretationen durch die Autorin werden mit Hilfe der Aussagen einzelnen Studenten untermauert. Es wird nur eine angemessene Anzahl der Aussagen aufgeführt, da die Fülle an schriftlichem Material für diese Arbeit zu umfangreich wäre. Die Aussagen der Studenten werden innerhalb eines Absatzes und „kursiv“ repräsentiert.

Die anfängliche Skepsis gegenüber AL ging über in Begeisterung

In den Sets A, B, C und D herrschte gegenüber AL eine anfängliche Skepsis, die sich im Verlaufe des Prozesses mehrheitlich auflöste und sich in ein positives Gefühl verwandelte. Durch die Anwendung von AL entstand ein Verständnis hinsichtlich dieses Denkansatzes, das manchmal durch ein Aha-Erlebnis ausgelöst wurde.

- ✓ *...Mein Fazit lautet daher, dass AL sicher eine gute Methode ist, um Probleme dieser Art zu bearbeiten. Ich bleibe allerdings bei meiner zu Beginn aufgestellten Behauptung, dass sich die Methode des AL erst bei näherem Hinsehen erschließt. ...*
- ✓ *Virtual-Action-Learning – was sich hinter diesem Begriff versteckt ist mir erst im Laufe des gesamten Prozesses klar geworden. Am Anfang steht ein Problem und am Ende hat man neben der Lösung noch jede Menge gelernt. ...*
- ✓ *Die Entwicklung der Diskussionen wurde sehr intensiv und vor allem die veränderte Einstellung zum Action Learning ist faszinierend. Von anfänglicher Skepsis, die auch bei mir ehrlicherweise vorhanden war, ist eine freudige Erwartungshaltung auf das nächste Treffen geworden. ...*
- ✓ *Ebenso haben die Set-Mitglieder festgestellt, dass sie gegen ihrer anfänglichen Erwartungen mit der Methode des Virtual-Action-Learning gut zurecht kommen und sich Schritt für Schritt mehr Verständnis und Einblick für und in die Methode bekommen. ...*
- ✓ *Das Grundprinzip des Action Learnings ist mir in der Zwischenzeit auf jeden Fall klar geworden. Herrschte zu Beginn des ersten Action Learning Sets noch größtenteils Unklarheit über den genauen Verlauf und den Nutzen dieses methodischen Werkzeuges, entwickelte sich bei mir in der Zeit bis zum zweiten Set ein gutes Verständnis. ...*
- ✓ *Meine Erfahrung mit Action Learning über das Semester hinweg war sehr durchwachsen. Anfangs konnte ich mir nicht viel darunter vorstellen, ich hielt das Ganze für eine eher selbstverständliche Sache, die jemand teuer verkaufen wollte. Zusammen mit der Literatur und den*

gemachten Erfahrungen im Set konnte sich mein Bild dann aber vervollständigen und zum Teil ändern. ...

- ✓ *Da ich schon ersten Input von meiner Kollegin und meiner Internetrecherche bekommen habe, muss ich zugeben, dass es nicht unbedingt eine unvoreingenommene erste Konfrontation mit dem Thema war ... war es doch mit einer gewissen, zugegeben negativen Einstellung behaftet. ... In diesem Moment war es auch das Erste Mal, das ich wieder direkt über die Thematik AL nachdachte. „War das die Erkenntnis, welche man sich von AL erwartet? Ist es genau das, was AL ausmacht ... Für mich war es das erste Mal, dass ich AL nicht mehr erklären wollte, sondern, in diesem Moment hat es sich für mich selbst erklärt. ... Wir scherzten über das Thema AL „endlich weiß ich auch mal, was AL ist“ sagte ... dachte ich, dass es wir nach den anfänglichen Schwierigkeiten endlich geschafft hatten, die Thematik anzuwenden und insbesondere zu verstehen. ...*

Die virtuelle Arbeitsweise erzeugte zusätzlich Schwierigkeiten während des Prozesses

Die Sets B, C und D trafen sich auch auf der virtuellen Ebene miteinander. Das brachte zusätzliche Herausforderungen in den Problemlöse- und Lernprozess ein z. B. durch technische Schwierigkeiten oder Probleme, die durch die räumliche bzw. körperliche Distanz ausgelöst wurden. Es stellte sich heraus, dass insbesondere jene Sets gut arbeiteten, die in Bezug auf die virtuelle Kommunikation Regeln für ihr Set aufstellten.

- ✓ *Anfangs problematisch für die Gruppenarbeit war der kontinuierliche, virtuelle kommunikative Austausch untereinander, welcher den reibungslosen Ablauf der Gruppenarbeit hinderte ... So führten die technischen Probleme von ... am Anfang des Projekts (schlechte Internetverbindung) zum Scheitern des ersten Skype Meetings. ... Die Vorzüge des Live-Chats wiederum waren, dass der Gesprächsverlauf sogleich protokolliert wurde – dennoch entstand häufig ein Durcheinander ... Dieses Problem konnte jedoch aufgrund der Gruppenvereinbarung, ..., behoben werden, ... Durch die Vereinbarung ... konnte auch dieses Problem im Laufe des Projekts behoben werden, wodurch sich die Gruppenarbeit noch effektiver gestalten ließ. ...*
- ✓ *Trotz der ziemlich übereinstimmend genannten Schwierigkeiten, wie den anfänglichen technischen Problemen, den unterschiedlichen Persönlichkeiten, der allgemeinen Schwierigkeit einer virtuellen Kommunikation und den verschiedenen Zeitplanungen, wurden ebenso übereinstimmend positive Dinge genannt. ...*
- ✓ *Da in einer virtuellen Besprechung erschwerte Bedingungen herrschen, ... haben wir zu Beginn der Sitzung Regeln festgelegt. ... haben wir schnell einen guten Weg gefunden uns rein*

zu arbeiten und eine klare Linie zu finden ... ein wenig verwirrend und konfus war es, die ganze Arbeit über das Internet zu leisten und sich nie persönlich zu sehen. ...

- ✓ ... aber mit anfänglichen Schwierigkeiten bedingt durch die Technik und teils schlechten Internetverbindungen, ... als größte Herausforderung ist wohl die räumliche Distanz zwischen den einzelnen Teammitgliedern zu nennen. ... hatten wir uns für die Skype-Konferenz entschieden, womit aber auch schon die nächste Schwierigkeit verbunden war. ... positiv verlaufen ist wie schon erwähnt unsere Kommunikation via Skype, die im Vergleich zur ersten Konferenz um einiges unkomplizierter und mit weniger technischen Schwierigkeiten verlief. ...
- ✓ Am Anfang der Konferenz gab es, wie erwartet erste technische Schwierigkeiten, ...
- ✓ Wir hatten viele technische Probleme und deswegen lief die Arbeit sehr schleppend. Es war unmöglich mit allen Teilnehmern gleichzeitig zu kommunizieren, was sehr frustrierend war. Alle Kollegen haben bestätigt, dass ich hierin Recht hatte. Obwohl es kein Trost war, haben wir sicherlich daraus gelernt, dass wir die wichtigsten Sachen während der Präsenzphasen bearbeiten müssen. ...
- ✓ Mein wesentliches persönliches Learning, welches ich aus der Arbeit an dem Projekt ... mitnehme, ist die Tatsache, dass die persönliche und direkte Kommunikation nicht zu ersetzen ist. ...

Es entstanden Wir-Gefühl, Vertrauen und Kreativität

Probleme lösen und Lernen mit AL förderte ein den Teilnehmern bewusstes Wir-Gefühl innerhalb der Sets, das von Vertrauen und Kreativität geprägt war.

- ✓ Wurden ebenso übereinstimmend auch positive Dinge genannt, wie die harmonische, wertschätzende und konstruktive Gruppenzusammenarbeit, die gerade durch viele verschiedene Persönlichkeiten und Wissenshintergründe sowie durch ein hohes Kreativitätspotential bereichert wurde. ...
- ✓ Trotz der Entfernungen zwischen uns Gruppenmitgliedern und den unterschiedlichen Charakteren haben wir uns alle super integriert und sind so zu einem sehr kreativen Team mit vielen guten Ideen geworden. ...
- ✓ Diese Art und Weise miteinander zu kommunizieren hat es ermöglicht, dass sich jeder eingebracht hatte und man auch kritische Gedanken und Vorschläge einbringen konnte, ohne sich sorgen zu müssen, dass sie von den anderen belächelt oder ohne weiteres Nachdenken ab-

getan werden. So kamen stets gut hinterfragte Ergebnisse zustande, die die Vielfalt des Sets in sich vereinen. ...

- ✓ *Auch ich kann bestätigen, dass innerhalb unseres 6-köpfigen Sets stets ein wertschätzender, respektvoller und konstruktiver Umgang miteinander herrschte. Dies war aus meiner Sicht besonders deshalb wertvoll, weil so ein Grundvertrauen geschaffen wurde und jeder einzelne sein Können und seine Stärken einbringen konnte. ...*
- ✓ *Ein Punkt, den ich aus dem Projekt gelernt habe ist, dass zwischen Vertrauen und Kontrolle eine gute Balance vorhanden sein muss. ...*
- ✓ *Die Gruppe hat ein starkes Wir-Gefühl entwickelt, das bereits in der ersten Präsenzphase bei der Gruppenbildung entstand ...*
- ✓ *Ich habe praktisch erlebt, dass sich die Heterogenität des Teams tatsächlich positiv auf die Effizienz auswirken kann. ... Obwohl mir es als logisch erschien, war ich erstaunt, dass dies tatsächlich so stark die Teamleistung steigern kann. ...*
- ✓ *Die Gruppe hat in ihrer Zusammenstellung optimal zusammengearbeitet. Es hat sich jeder auf seine eigene Art und Weise in die Projektarbeit eingebracht und sein möglichstes getan, um das Projekt erfolgreich zum Abschluss zu bringen. Man konnte jederzeit seine Meinung zum Ausdruck bringen und es wurde auch oft lange Zeit über die jeweiligen Vorschläge diskutiert. Dies war ein sehr positives Beispiel, dass Gruppenarbeit sowohl enorm viel Spaß machen kann, als auch sehr lehrreich sein kann. ...*
- ✓ *Die Aussprache der Gruppe dauerte nur wenige Minuten, aber von den anderen wurde in meinen Augen soviel Vertrauensvorschuss in die Gruppe gebracht, ...*

Der Abgleich mit der Umwelt fand statt

Die Sets B, C und D, die in ihren Sets ein gemeinsames, boshaftes Problem bearbeiteten, setzten sich intuitiv mit ihrer angrenzenden Umwelt z. B. mit den Auftraggebern in Verbindung. Sie taten das, um Antworten auf ihre Fragen zu erhalten oder die Ergebnisse abzugleichen. Sie wollten sicher gehen, dass sie sich auf dem richtigen Weg ihres Problemlöseprozesses befanden.

- ✓ *Wichtig ist es weiterhin zu erwähnen, dass das Team, obwohl es intern so gut funktionierte, niemals die Augen nach „außen“ verschloss, ...*

- ✓ ... hatten wir gegen Ende die Gelegenheit, den Homepage-Entwurf unseren Kommilitonen vorzustellen und unseren Fragebogen auszuteilen. ...
- ✓ Unser Vorschlag ... wurde ... vorgestellt und anschließend ein Feedback von ihnen ... eingeholt. ...
- ✓ Frau ... fand unsere Idee mit dem Programm ... super ...
- ✓ Nach Anfrage bei der ... für ein persönliches Treffen und Besprechung der weiteren Projektschritte hatten die beiden Gruppen für die kommende Woche einen Termin genannt bekommen, bei dem u. a. die Geschäftsführung für Fragen zur Verfügung stand. ...

5.1.5 Zusammenfassung und Fazit

Die 26 Studenten des VAL-Kurses hatten den Auftrag während des Semesters zwei schriftliche Reflexionen und am Ende des Semester eine Studienarbeit anzufertigen. Beide Reflexionen waren ebenso Inhalt der einzelnen Studienarbeiten. Von 20 Studenten standen die Studienarbeiten, von 2 Studenten 2 Reflexionen und von 4 Studenten nur 1 Reflexion für die Dokumentenanalyse zur Verfügung.

Die Studenten bekamen seitens der Dozenten nur ungefähre Angaben zum geforderten Inhalt der Studienarbeiten und Reflexionen. Sie sollten neben der Einhaltung der Ansprüche des wissenschaftlichen Arbeitens, den Problemlösungsprozess ihres „wicked problems“ und den Lernprozess schildern und reflektieren. Des Weiteren sollten sie die Anwendung von AL reflektieren. Diese gegebene „Freiheit“ führte dazu, dass die Dokumente inhaltlich sehr stark variierten. Nach der ersten Durchsicht der Dokumente wurden fünf grundsätzliche Fragen formuliert, um den Weg zur Beantwortung der Fragen der Problemlösung zu ebneten.

- a) Welches „wicked problem“ wurde im Set bearbeitet?
- b) Wurde eine Lösung generiert bzw. das Ziel erreicht?
- c) Agierte das Set im Sinne von Action Learning?
- d) Agierte das Set im Sinne von Critical Action Learning?
- e) Kann von den schriftlichen Inhalten der einzelnen Teilnehmer auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden?

Die Bearbeitung und Beantwortung der Fragen erfolgte pro Set. Set B und C wurden zusammengefasst, da sie dasselbe „wicked problem“ bearbeiteten. Die 6 Studenten des Sets A

bearbeiteten 6 Set-Mitglieder-Probleme, 1 Student des Sets A schrieb eine Theoriearbeit. Die drei Sets B, C und D bearbeiteten jeweils gemeinsam ein „wicked problem“. Die Dokumentenanalyse führte zunächst zur Beantwortung der Fragen a) bis e) für jedes der Sets: A, B und C und D. Anschließend erfolgte die Ausarbeitung der weiteren Erkenntnisse.

SET A (s. 5.1.1)

Die Mitglieder des Sets A arbeiteten an 6 unterschiedlichen „wicked problems“ der einzelnen Set-Mitglieder. Es handelte sich um sehr persönliche Themen, die die Studenten mit in das Set brachten. Die Themen waren Selbstsicheres Auftreten, Treffen von Entscheidungen und deren konsequente Beibehaltung, Selbstmarketing, Work-life-balance, Durchsetzungsvermögen und meine Rolle im Berufsumfeld. Für diese Probleme wurden während des Kurses keine Lösungen generiert, jedoch war sich das Set einig, dass sie als Set ihr Ziel erreicht hatten. Das Set A agierte im Sinne von AL. Die wesentlichen Merkmale von AL (s. 2.3.3.2) wurden erfüllt. Das Set erfüllte zudem die Kriterien von CAL (s. 2.3.3.3) und agierte demnach auch im Sinne von CAL. Zur Lösung der Probleme wendeten das Set und seine Teilnehmer sowohl die Selbstreflexion, als auch die kritische Reflexion an. Dabei wurden grundsätzliche Annahmen in Frage gestellt und Verhaltensmuster aufgedeckt. Das Set A beobachtete im Gegensatz zu den anderen Sets die persönliche Entwicklung und den persönlichen Lernprozess jedes Einzelnen sehr genau. Die wesentlichen Merkmale des Sets, die aus Sicht der Autorin die Anwendung von CAL bestätigen, sind:

- Die Anwendung von CAL setzte ein starkes Vertrauen innerhalb des Sets voraus. Das entstand in diesem Set durch den Vertrauensvorschuss einzelner Teilnehmer und konnte sich durch die persönlichen Treffen fortsetzen.
- Die Anwendung von AL führte zu einem höheren Problembewusstsein und einer Klarheit bezüglich des Problems, dies ebnete den Weg für CAL.
- Persönliche Annahmen und Verhaltensmuster wurden in Frage gestellt.
- Die Kontrolle wurde in Emanzipation transformiert.
- Es entstand Motivation zur Aktion in der Realität.

Aus den Inhalten der Dokumente des Sets A kann auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden.

SET B und C (s. 5.1.2)

Die 7 Mitglieder des Sets B und die 6 Mitglieder des Sets C arbeiteten jeweils gemeinsam am selben „wicked problem“, das von einem externen Unternehmen in Auftrag gegeben wurde. Beide Sets kreierten eine Lösung für das Problem und agierten im Sinne von AL. Beide Sets agierten nicht im Sinne von CAL. Trotzdem lassen die Aussagen der Studenten beider Sets ein „Ja, aber“ und somit einen vorsichtigen Schluss auf Aha-Erlebnisse zu.

Aus Sicht der Autorin war das fehlende Bekenntnis einzelner Teilnehmer zum Problem ein wesentlicher Auslöser, der die Anwendung von CAL verhinderte. Das Problem wurde von einem externen Unternehmen in Form einer sehr anspruchsvollen Aufgabe an die beiden Sets gestellt. Die beiden Sets entschieden sich freiwillig für dieses Problem. Von der Aufgabe waren insbesondere die Führungspersonen in den Sets überzeugt. Sie waren es, die die anderen Teilnehmer überzeugten. Einzelne Teilnehmer hegten jedoch starke Zweifel und nahmen eine Unfairness wahr. (s. 5.1.2) Die wahrgenommene Unfairness und die Entscheidung dieser Teilnehmer für das Problem erzeugten eine kognitive Dissonanz. Diese führte zu einem eingeschränkten Commitment d. h. zu einem fehlenden Bekenntnis. Die empfundene Unfairness bzw. die kognitive Dissonanz wurde aus Sicht der Autorin von den Teilnehmern durch die Einschränkung der Ressourcen, insbesondere der Zeit, die sie zur Verfügung stellten, ausgeglichen. Das erzeugte zeitlichen Druck im Set und förderte die Fokussierung ausschließlich auf die Lösung des Problems. Zudem fehlte es aufgrund der knappen, zeitlichen Ressourcen, der wenigen vorgegebenen, persönlichen Treffen und der ablehnenden Haltung gegenüber der virtuellen Set-Arbeit an Vertrauen. Es gab Möglichkeiten, die den Weg hin zu einer kritischen Auseinandersetzung hätten ebnen können, diese wurden jedoch von den Sets nicht genutzt.

Um die Bedingungen für die Anwendung von CAL zu optimieren, sollten aus Sicht der Autorin Veränderungen bezüglich der Vorgehensweise während des Kurses stattfinden. Im Kurs erfolgte zunächst die Set-Bildung und anschließend fand die Problemauswahl statt. Um den Einfluss der Führungspersönlichkeiten zu verringern, sollte aus Sicht der Autorin im ersten Schritt die Vorstellung aller Probleme erfolgen. Danach sollten die Studenten Zeit erhalten, um sich für ein Problem zu entscheiden. Jeder Student sollte seine Wahl schriftlich festhalten. Dies könnte z. B. relativ schnell durch das Festhalten der Entscheidung auf ein Kärtchen geschehen. Die Kärtchen werden eingesammelt und im Anschluss finden sich die Teilnehmer auf der Grundlage ihrer Entscheidung in Sets zusammen. All jene, die sich für ein eigenes Einzelproblem d. h. ein Set-Mitglieder-Problem entscheiden, bilden Sets. All jene, die

sich für den Auftrag eines externen Unternehmens entscheiden, bilden Sets. All jene, die selbst ein Projekt kreieren möchten, bilden Sets. Zudem sollten die Sets darauf hingewiesen werden, dass die virtuelle Bearbeitung eines Problems das Set vor zusätzliche Herausforderungen stellt, die insbesondere das Vertrauen im Set massiv beeinträchtigen können. Um mehr Demokratie zu gewährleisten, z. B. bei kritischen Entscheidungsprozessen, sollte man die Sets dazu veranlassen, geeignete Methoden anzuwenden wie z. B. durch schriftliche Wahlen.

Wie die Dokumentenanalyse zeigt, kann die kritische Auseinandersetzung und somit das kritische Reflektieren nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Gründe hierfür könnten sowohl in der Prägung als auch in der Biologie des Menschen zu suchen sein. Aus der Sicht der Autorin spielt hier insbesondere die Prägung und somit die Erziehungsmethoden eine fundamentale Rolle. Es scheint als seien viele Teilnehmer auf das Probleme lösen und die dafür erhaltene Anerkennung und Belohnung konditioniert, die wie bereits innerhalb der theoretischen Betrachtung erwähnt, immer noch wesentliche Bestandteile der Erziehung sind (s. 2.1.2). Da die kritische Auseinandersetzung bei vielen Personen nicht aus dem eigenen Bedürfnis heraus entsteht, sollten die Studenten diesbezüglich eine nähere Einführung in das Thema „kritische Reflexion“ bekommen. Es geht vor allem darum, zu lernen wie man die eigene Situation, seine Person und seine Annahmen in Frage stellt, Wie man den Fokus auf das eigene Erleben und Verhalten lenkt. Dazu ist es notwendig, das Reflektieren zu erlernen und mehrmals zu wiederholen, um es als konstantes Verhalten zu verankern. Nur dann kann es fester Bestandteil der eigenen Erlebnis- und Verhaltenswelt und somit automatisiert werden. Die Abbildung 8 in Kapitel 5.1.4 kann dazu Hilfestellung leisten.

Zudem ist der dauerhafte Einsatz des Facilitators von großem Vorteil. Dafür könnte sich ein Teilnehmer des Sets zur Verfügung stellen, der zwar am Problemlöse- und Lernprozess teilnimmt, jedoch nicht an der Problemlösung selbst. Er sollte die Rolle des Facilitators übernehmen und dafür Literatur und Anleitungen erhalten. Die Rolle könnte ein Bestandteil der Reflexion im Set sein. Das Set könnte hinsichtlich der Optimierung der Tätigkeit Lösungsmöglichkeiten kreieren und Aktionen fordern. Der Teilnehmer könnte die Facilitator-Rolle als sein „wicked problem“ definieren.

SET D (s. 5.1.3)

Die 6 Mitglieder des Sets D arbeiteten gemeinsam an ihrem „wicked problem“. Sie wählten ihr Problem selbst. Das Set bekam keinen Auftrag zur Lösung dieses Problems. Eine Lösung

für das Problem wurde erarbeitet. Das Set arbeitete im Sinne von AL, aber nicht im Sinne von CAL. Nur ein Set-Mitglied spricht explizit von seinen Aha-Erlebnissen. Die Aussagen der anderen Mitglieder lassen keinen weiteren Schluss auf ein Aha-Erlebnis zu.

Die Gründe für die fehlende Anwendung von CAL sind einerseits im Problem selbst zu suchen. Die Autorin bezweifelt, dass es sich tatsächlich um ein boshaftes Problem handelte, da das Kriterium „des unlösbaren Problems“ nicht erfüllt wird. Andererseits ist sich das Set D sehr wohl bewusst, dass die Anwendung von VAL und nicht CAL gefordert wurde. Da es keine Forderung seitens der Aufgabenstellung gab und kein eigenes Bedürfnis des Sets vorhanden war, erfolgte keine kritische Auseinandersetzung. Die stringente Führung durch die Moderatorin des Sets D und die Fokussierung auf die Problemlösung ließen ebenso keinen Raum für CAL im Set. Die fehlenden persönlichen Treffen und die Abneigung gegenüber der Arbeit im virtuellen Umfeld ließen das notwendige Vertrauen nicht entstehen.

Wählt das Set sein Problem selbst, so sollte es nach den Kriterien der Boshaftigkeit abgefragt werden. Da es in Set D, wie auch in Set B und C, Mitglieder gab, die der Anwendung von kritischer Reflexion nicht intuitiv nachkamen, sollte CAL von Seiten der Dozenten gefordert werden. Es sollten die Kriterien für CAL vorgestellt und erläutert werden. Es könnten auch Übungen während der Präsenzphasen von den Dozenten eingebracht werden z. B. durch die Anwendung von Methoden oder von Fragen, die die Annahmen der Situation oder der Person in Frage stellen oder die die Emotionen und Motive ansprechen usw. Des Weiteren ist es wichtig, den Teilnehmern die Anwendung von CAL zu erläutern. Es sollten wesentliche Bedingungen geschaffen werden, die die Anwendung gewährleisten.

In einer Welt, die täglich neue Überangebote bereitstellt, ist es für jeden von uns von essentieller Bedeutung, die dafür notwendigen Werkzeuge zu erhalten. Es bedarf der Kompetenzen, die einerseits die Orientierung zulassen und andererseits helfen, die für sich und seine Umwelt richtigen Entscheidungen zu treffen. Aus Sicht der Autorin kann hier die kritische Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt einen wesentlichen Beitrag leisten. CAL bietet die Möglichkeit, diese durch den Positivismus in den Hintergrund getretene Kompetenz zu erlernen oder wieder in das Gedächtnis zu rufen.

Die weiteren Erkenntnisse der Dokumentenanalyse waren (s. 5.1.4)

- der Fokus auf einen bestimmten Ausschnitt zur Reflexion
- die Skepsis gegenüber AL, die in Begeisterung überging

- die Arbeit im virtuellen Kontext, die zusätzliche Schwierigkeiten während des Prozesses erzeugte
- das entwickelte Wir-Gefühl, Vertrauen und die Kreativität
- der Abgleich der Sets mit ihrer Umwelt

Die Frage, ob es sich bei den einzelnen Sets tatsächlich um Aha-Erlebnisse und somit um Lernen-durch-Einsicht handelte, konnte mit Hilfe der Dokumentenanalyse nicht vollständig geklärt werden. Zur Beantwortung dieser und weiterer Fragen dienten die Ergebnisse der Befragung.

5.2 Auswertung der Fragebögen

26 Studenten des VAL-Kurses teilten sich in die 4 Sets A, B, C und D. Die Sets B, C und D bearbeiteten mit VAL drei boshafte Probleme gemeinsam in ihren Sets (s. 5.1). Sie setzten sich aus 7, 6 und 6 und somit aus 19 Studenten zusammen. Sie alle nahmen am Problemlöse- und Lernprozess in ihren Sets teil. 6 Studenten des Sets A arbeiteten an den boshafte Problemen der einzelnen Set-Mitglieder. Sie wendeten dabei CAL an. Auch sie durchschritten den Problemlöse- und Lernprozess (s. 2.3.3.4). 1 Student des Sets A schrieb eine Theoriarbeit. Er nahm nicht am Problemlöse- und Lernprozess des Sets und nicht an der Befragung teil. Es wurden demzufolge 25 Studenten befragt. Der Fragebogen wurde von 21 Teilnehmern und somit von 84 % beantwortet. Der Fragebogen ist im Anhang zu finden. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt in Anlehnung an das Mentale Modell und gemäß seines Aufbaus getrennt für

- Teil 1: Problem (s. 5.2.1)
- Teil 2: Aha-Erlebnis (s. 5.2.2)
- Teil 3: Lernen (s. 5.2.3)

In den nachfolgenden Kapiteln 5.2.1 bis 5.2.3 erfolgen die Auswertungen der zugehörigen Antworten und deren übersichtliche Darstellung in Tabellen. Die Ergebnisse sind in % ausgedrückt. Die Tabellen setzen sich aus vier Spalten zusammen. Spalte 1 zeigt die Nummer der Frage im Fragebogen. In Spalte 2 finden sich die Ergebnisse „gesamt“ für die 4 Sets A, B, C und D bzw. die 21 Teilnehmer. In Spalte 3 befinden sich die Ergebnisse für das Set A und in Spalte 4 die Ergebnisse für die Sets B, C und D. Die letzte Spalte dient zur kurzen Beschreibung der Frage und der dargestellten Antwort.

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass lediglich 4 der 6 Mitglieder des Sets A den Fragebogen beantworteten. Denen gegenüber stehen 17 der 19 der Sets B, C und D. Leider ist die Anzahl der Teilnehmer des Sets A, jener die mit CAL arbeiteten, zu gering, um im Anschluss allgemein gültige Aussagen zu treffen. Aus Sicht der Autorin macht die getrennte Auswertung trotzdem Sinn, um einen eventuellen Einfluss der angewandten Form des AL sichtbar zu machen. Jedoch sollten die Ergebnisse insbesondere für das Set A unter kritischen Gesichtspunkten betrachtet werden.

5.2.1 Teil 1: Problem

Der erste Teil des Fragebogens Problem bezieht sich insbesondere auf die Situation vor und zu Beginn des Problemlöse- und Lernprozesses und somit auf den ersten Teil des Mentalen Modelles (s. 3.1). Die zugehörigen Fragen im Fragebogen lauten:

Fragen

1. War Ihnen das Problem bewusst?
2. War das Problem für Sie diffus oder klar?
3. Waren Ihre Gefühle in Bezug auf das Problem diffus oder klar?
4. Welche Gefühle hatten Sie?
5. Standen Sie unter Stress?
6. Hatten Sie die Kontrolle über das Problem verloren?
7. Hatten Sie bereits eine Lösungsstrategie für Ihr Problem?
8. Wurde das Problem für Sie erkennbar?
9. Haben Sie die Ursachen des Problems verstanden?
10. Wurden Ihre Gefühle in Bezug auf das Problem klarer?
11. Hat sich ein Gefühl der Kontrolle über das Problem eingestellt?

Auswertung

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu diesen Fragen in der Tabelle 3 übersichtlich dargestellt. In der Tabelle fehlt die Frage 4, da die Studenten hier eine Auswahl an Gefühlen ankreuzen konnten. Die Gefühle, die zur Auswahl standen, waren Interesse, Leid, Widerwille, Freude, Zorn, Überraschung, Scham, Furcht, Verachtung und Schuldgefühle. Es war auch eine Mehrfachankreuzung möglich. Bei den geschlossenen Fragen 1, 5, 6, 7 und 11 konnten die Studenten nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. Bei den Alternativ-Fragen 2, 3, 8, 9 und 10 standen die Antworten „diffus“, „eher diffus“, „eher klar“ und „klar“ zur Auswahl.

Das Ergebnis in der zweiten Spalte der Tabelle gilt für die 4 Sets „gesamt“. In der dritten und vierten Spalte stehen die Ergebnisse „getrennt“ für das Set A und gemeinsam für die Sets B, C und D. Die Ergebnisse „getrennt“ werden in der folgenden Erläuterung in Klammern „(Ergebnis für Set A/Ergebnis für die Sets B, C, D)“ erwähnt.

Frage	gesamt 21 (%)	Set A 4 (%)	Set B,C,D 17 (%)	Erläuterung
1	62	50	65	bewusst; ja
2	33	0	41	Problem; eher klar/klar
3	38	0	47	Gefühle; eher klar/klar
5	52	75	47	Stress; ja
6	86	75	88	Kontrolle verloren; nein
7	40	0	50	Lösungsstrategie; ja
8	90	100	88	Problem; eher klar/klar
9	95	100	94	Ursachen; eher klar/klar
10	86	100	82	Gefühl; eher klar/klar
11	76	100	71	Kontrolle; ja

(Tab. 3 eigene Darstellung: Auswertung Teil 1 Problem)

zu den Fragen 1 bis 4

Wie in der Tabelle bei Frage 1 zu sehen ist, waren sich 62 % (50/65) zu Beginn des Kurses ihres Problems bewusst. Das waren 13 der 21 befragten Studenten. Ein Student enthielt sich der Antwort. 33 % (0/41) sahen das Problem zu Beginn des Prozesses „eher klar“ und „klar“. Die Gefühle waren bei 38 % (0/47) „eher klar“ und „klar“. Die Gefühle, die die Studenten dabei begleiteten waren bei 67 % Interesse, bei 52 % Widerwille, bei 10 % Freude bei 19 % Überraschung, bei 10 % Furcht und bei einem Studenten und somit bei 5 % Verachtung. Verteilt man diese Ergebnisse auf alle 21 Befragten, so ergibt sich folgendes Bild:

- ✓ „Interesse“ und „Widerwille“ wurde von 5 Studenten (24 %)
- ✓ „Widerwille“ von 4 Studenten (20 %)
- ✓ „Interesse“ von 4 Studenten (20 %)
- ✓ „Interesse“, „Widerwille“, „Freude“ und „Überraschung“ von 1 Student (5 %)
- ✓ „Widerwille“ und „Überraschung“ von 1 Student (5 %)
- ✓ „Freude“ und „Interesse“ von 1 Student (5 %)
- ✓ „Überraschung“ und „Interesse“ von 1 Student (5 %)
- ✓ „Interesse“ und „Verachtung“ von 1 Student (5 %)
- ✓ „Interesse“ und „Furcht“ von 1 Student (5 %)
- ✓ „Überraschung“ von 1 Student (5 %)
- ✓ „Furcht“ von 1 Student (5 %) angekreuzt

Dabei kreuzten 3 Teilnehmer des Sets A „Widerwille“ und 1 Teilnehmer „Interesse“ und „Überraschung“ an. Überraschend zeigt sich, dass insgesamt 62 % der Befragten zu Beginn negative Gefühle gegenüber ihrem Problem hatten. Nur 2 Studenten empfanden „Freude“,

wobei davon einer „Freude“ und „Interesse“ ankreuzte und ein weiterer „Interesse“, „Widerwille“, „Freude“ und „Überraschung“ empfand. Die restlichen 28 % waren entweder „interessiert“ oder „überrascht“.

zu den Fragen 5 bis 11

52 % (75/47) der 21 Befragten standen, wie in der Tabelle bei Frage 5 ersichtlich, zu Beginn des Problemlöse- und Lernprozesses unter Stress. 14 % hatten sogar die Kontrolle über ihr Problem verloren d. h. demnach verspürten 86 % (75/88) Kontrolle über ihr Problem. 60 % (0/50) hatten keine Lösungsstrategie für ihr Problem. Für 19 Studenten wurde das Problem erkennbar. 57 % (100/47) kreuzten „eher klar“ und 33 % (0/41) „klar“ an. Nur noch 10 % der Sets B, C und D empfanden ihr Problem als „eher diffus“ während des Problemlöse- und Lernprozesses. Die Ursachen, die zum Problem führten, wurden von 95 % (100/94) der Studenten verstanden. Nur ein Student beschrieb die Ursachen des Problems auch am Ende des VAL-Kurses noch als „eher diffus“. Die Gefühle in Bezug auf das Problem wurden 86 % (100/82) klarer. Bei 76 % (100/71) hat sich während des Problemlöse- und Lernprozesses ein Gefühl der Kontrolle eingestellt.

Zu Beginn des VAL-Kurses beschrieb ein Großteil der Studenten das zu lösende Problem als „diffus“ oder „eher diffus“. Während des Problemlöse- und Lernprozesses verwandelte sich das Problem zu „eher klar“ und „klar“. 4 d. h. 19 % der Studenten bezeichneten ihr Problem zu Beginn als „diffus“, 10 d. h. 48 % als „eher diffus“ und lediglich jeweils 3 d. h. 14 % als „eher klar“ oder „klar“. Einer d. h. 5 % enthielt sich dieser Frage. Somit waren es anfänglich fast 30 %, die ihr Problem „eher klar“ oder „klar“ erkannten. Am Ende waren es 60 % mehr, nämlich 90 % der Studenten. Ein ähnliches Ergebnis zeigt auch das Empfinden gegenüber den eigenen Gefühlen. Waren es zu Beginn noch 38 %, die ihre Gefühle als „eher klar“ oder „klar“ beschrieben, so waren es am Ende 86 %. Lediglich 14 % empfanden ihre Gefühle noch als „eher diffus“.

Zu Beginn des Problemlöse- und Lernprozesses sind sich mehr als die Hälfte der Teilnehmer laut eigener Aussage ihres Problems bewusst. Jedoch nehmen sich zunächst doch ein eher diffuses Bild ihres „wicked problems“ wahr, das sich im Verlauf des Prozesses aufklärt (Frage 2, 8). Die Gefühle, die das Problem begleiten, sind ebenso für viele anfänglich nicht klar zu erkennen. Auch das ändert sich im Verlauf des Prozesses (Frage 3, 10). Zu Beginn empfanden mehr als die Hälfte der Teilnehmer Stress. Doch hatten sie mehrheitlich nicht die Kontrolle über ihr Problem verloren. Im Set A hatte zu Beginn keiner eine Lösungsstrategie, jedoch wurde allen im Verlauf des Prozesses das Problem klarer. Die Ursachen wurden für

alle klarer. Es stellte sich am Ende mehrheitlich ein Kontrollgefühl ein. Zieht man nun „unter kritischen Gesichtspunkten“ einen Vergleich des Sets A und der Sets B, C, D, so könnte man „vorsichtig“ vermuten, dass diese Studenten ein noch etwas diffuseres Bild ihres Problems und ihrer Gefühle hatten. Zudem standen sie etwas stärker unter Stress und die Lösungsstrategien lagen in weiter Ferne.

5.2.2 Teil 2: Aha-Erlebnis

Der zweite Teil des Fragebogens „Aha-Erlebnis“ (s. 4.4) bezieht sich auf die Zeit während des Problemlöse- und Lernprozesses und auf den zweiten Teil des Mentalen Modelles „Aha-Erlebnis“ (s. 3.2). In diesem Teil und den dazugehörigen Fragen 12 bis 29 geht es darum, herauszufinden, ob Aha-Erlebnisse stattfanden, welche Gefühle diese begleiteten, ob es eine Einsicht gab und ob ein Gesamtbild des Problems erkannt wurde usw.

Aus den Fragen 1 bis 11 ergab sich, dass das Problem für 90 % der Teilnehmer im Verlaufe oder zu Ende des Prozesses „eher klar“ oder „klar“ war. Konnte diese Klarheit unter anderem auch durch Aha-Erlebnisse und das vorangegangene „Lernen-durch-Einsicht“ hervorgerufen werden? 71 % der Befragten beantworteten die Frage nach einem Aha-Erlebnis mit „Ja“. Von den 6 Studenten, die diese Frage mit „Nein“ beantworteten, setzten 3 die weitere Befragung fort und wurden deshalb ebenso zu den Antworten mit „Ja“ gezählt. Lediglich 3 Studenten hatten laut eigener Aussage kein Aha-Erlebnis. Somit konnten sich 18 Studenten, das sind 86 %, an Aha-Erlebnisse erinnern. Für die nachfolgenden Fragen dienten lediglich die Antworten der 18 Studenten. Die 3 Studenten, die keine Aha-Erlebnisse hatten, wurden nicht in die weitere Auswertung miteinbezogen.

Fragen

12. Können Sie sich an Aha-Erlebnisse erinnern?
13. Wenn ja, wie viele?
14. Erzählen Sie uns jenes, das Ihnen am deutlichsten in Erinnerung geblieben ist?
15. Welche Gefühle begleiteten dieses Aha-Erlebnis?
16. Haben Sie dabei eine gewisse Einsicht in die Zusammenhänge Ihres Problems erlangt?
17. Haben Sie dabei ein Gesamtbild Ihres Problems erhalten?
18. Hat Ihnen dieses Aha-Erlebnis, diese Einsicht, Vergnügen bereitet?
19. Konnten Sie während des Aha-Erlebnisses eine freudige Erregung feststellen?

20. Hat das(die) Aha-Erlebnis(se) zur Lösung des Problems „im Kopf“ geführt?
21. Hatten Sie nach dem(den) Aha-Erlebnis(sen) das Gefühl, das Problem bewältigen zu können?
22. Hat das(die) Aha-Erlebnis(se) Sie motiviert, Ihre Erkenntnisse in der Realität umzusetzen?
23. Hat die Unterstützung der Gruppe Sie motiviert, das Problem in der Realität umzusetzen?
24. Hat Sie die Gruppe oder das Aha-Erlebnis stärker motiviert?
25. Hat die „Lösung im Kopf“ Sie motiviert, diese auch in der Realität umzusetzen?
26. Hat diese Lösungsstrategie im Kopf bereits zur realen Lösung des Problems geführt?
27. Wenn nein, glauben Sie, dass eine zeitnahe Umsetzung der Lösung diese garantiert?
28. Haben Sie das Gefühl, selbst Kontrolle über das Problem erlangt zu haben?
29. Hat dieses Kontrollgefühl Sie dazu motiviert, die Lösung des Problems in der Realität umzusetzen?

Auswertung

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu diesen Fragen in der Tabelle 4 zusammengefasst. In der Tabelle fehlen die Auswertungen zu den Fragen 13, 14, 15 und 27. Diese Fragen konnten in der Tabelle nicht optimal dargestellt werden und finden deshalb Beachtung in der nachfolgenden Erläuterung. Bei den geschlossenen Fragen 12, 16 bis 29 antworteten die Studenten entweder mit „Ja“ oder „Nein“. Bei Frage 13 kreuzten sie die Anzahl der gewonnenen Aha-Erlebnisse an: 0, 1, 1 bis 5 oder mehr als 5. Die Frage 14 forderte eine Textangabe und bei Frage 15 konnten die Teilnehmer wieder aus den zehn unterschiedlichen Gefühle mehrfach auswählen (s. Frage 4).

Die Ergebnisse in den Spalten der Tabelle gelten, wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, für die Sets A, B, C und D „gesamt“ und für Set A und Set B, C, D „getrennt“. Die „getrennten“ Ergebnisse werden in der Erläuterung wieder in Klammern (Ergebnis für Set A/Ergebnis für Set B, C, D) dargestellt.

zu den Fragen 12 bis 15

86 % der befragten 21 Teilnehmer hatten ein oder mehrere Aha-Erlebnisse. Die 18 Teilnehmer werden in der Tabelle bei Frage 12 als 100 % (100/100) dargestellt. Auf die Frage 13, wie viele Aha-Erlebnisse, die einzelnen Teilnehmer erlebt hatten, antworteten 53 % (75/43)

es sei 1 Aha-Erlebnis und 41 % (25/43) es seien 1 bis 5 Aha-Erlebnisse gewesen. Ein Student (6 %) gab hierzu keine Angabe und ein Student beantwortete diese Frage mit 0.

Frage	gesamt 18 (%)	Set A 4 (%)	Set B,C,D 14 (%)	Erläuterung
12	100	100	100	Aha-Erlebnis ja
16	83	100	78	Einsicht ja
17	94	100	93	Gesamtbild ja
18	83	100	78	Vergnügen ja
19	89	75	93	freudige Erregung ja
20	61	50	64	Lösung im Kopf ja
21	94	100	93	Problembewältigung ja
22	78	100	72	Aha-Erlebnis Motivator; ja
23	94	100	93	Gruppe Motivator; ja
24	72	75	71	Gruppe stärker als Aha-Erlebnis; ja
25	83	100	78	Lösung im Kopf Motivator; ja
26	50	100	36	Lösung im Kopf zur Lösung in der Realität geführt; ja
28	67	50	72	Kontrolle; ja
29	50	25	57	Kontrollgefühl Motivator; ja

(Tab. 4 eigene Darstellung: Auswertung Teil 2 Aha-Erlebnis)

Die Frage 14 forderte alle Teilnehmer auf, jenes Aha-Erlebnis zu schildern, das am deutlichsten in Erinnerung geblieben war. 2 Teilnehmer des Sets A nahmen hierzu Stellung.

1. *Das Bewusstwerden, das es gar nicht schlimm ist, als Werkstudent etwas zu fordern und vor allem bei der Umsetzung zu merken, dass meine Chefin mich unterstützen will und mir entgegenkommt.*
2. *Das ich nicht alles kontrollieren muss, sondern, dass es manchmal auch Sinn macht Dinge einfach auf sich zukommen zu lassen. Ich bin seitdem offener und versteife mich nicht mehr so auf bestimmte Ziele die ich erreichen muss.*

9 Teilnehmer der Sets B, C und D beantworteten ebenso diese Frage.

1. *Klärung der Aufgabenstellung*
2. *Besuch bei dem Aufgaben (Problem) steller – detaillierte Hintergründe zum Problem*
3. *Die Erkenntnisse nach dem Problem. Die Schwierigkeit zu arbeiten ohne perfekte Rahmenbedingungen (Umfeld, Technik, etc.). Briefing ist sehr wichtig für eine 100 %ige Problemlösung*
4. *Als mir nach einigen Diskussionen und Fragen bewusst wurde, wie VAL wirklich „funktioniert“.*
5. *Reale Treffen sind virtuellen Treffen eindeutig vorzuziehen, dies wurde uns nach mehreren Skypetreffen und dem ersten richtigen Treffen bewusst. Vor und während der 1. Präsenzver-*

anstellung war mir nicht klar was Action Learning ist. Erst durch die Bearbeitung des Projektes wurde dies verstanden und ist jetzt klar.

6. *Die besten Ergebnisse wurden beim Persönlichen Treffen bei uns stattgefunden.*
7. *Das Gruppentreffen in der 2. Präsenzphase war effektiver als fast alle Skypesitzungen zuvor. Der Informationsaustausch war viel intensiver und der Problemlösungsfortschritt wurde hier sehr weit vorangetragen.*
8. *Das Erlebnis, wenn viele Dinge unterschiedlich verstanden werden und unterschiedlich von den Set-Mitgliedern gelebt werden.*
9. *Alle Gruppenmitglieder gleich gut einbinden.*

Betrachtet man diese Aussagen als fokussierte Ausschnitte, die reflektiert wurden (s. 5.1.4), so fällt auf, dass es sich hier aus Sicht der Autorin vor allem um Aha-Erlebnisse auf Ebene der Situation handelte. Die einzelnen Aha-Erlebnisse können dabei den Ebenen: Problem, AL oder VAL als Methode, Umwelt des Sets, das Set und die Set-Teilnehmer zugeordnet werden. Die erste, zweite und dritte Aussage fügt sich auf die Ebene des Problems bzw. auf die Umwelt des Sets ein. Die vierte bis siebte Aussage bezieht sich auf den Bereich der Methode VAL bzw. AL. Die Aussagen acht und neun können dem Set bzw. den Set-Teilnehmern zugeordnet werden. Somit findet keine Aussage auf der Ebene der Person seinen Platz.

Die Aha-Erlebnisse wurden vor allem von den Gefühlen Interesse (61 %), Freude (50 %) und Überraschung (44 %) begleitet. Einmal wurde Furcht in Zusammenhang mit „Interesse, Freude, Überraschung“ erwähnt. Lediglich 1 Student gab die Gefühle „Leid, Überraschung“ und ein weiterer Student „Schamgefühl“ an. Am häufigsten findet sich die Paarung „Interesse, Freude“ (28 %) bei den insgesamt 18 Studenten.

zu den Fragen 16 bis 19

83 % (100/78) der 18 Studenten, die ein Aha-Erlebnis bewusst erlebten, erlangten dabei eine Einsicht in die Zusammenhänge des Problems. Nur 3 Studenten berichteten, dass sie keine Einsicht in das Problem bekamen. 94 % (100/93) erhielten ein Gesamtbild ihres Problems. 83 % (100/78) hat das Aha-Erlebnis Vergnügen bereitet. 89 % (75/93) konnten eine freudige Erregung in Zusammenhang mit dem Aha-Erlebnis feststellen.

Alle 18 Studenten bekamen eine Einsicht in die Zusammenhänge und/oder erhielten ein Gesamtbild ihres Problems. 17 der 18 Studenten empfanden Vergnügen und/oder freudige Erregung während des Aha-Erlebnisses. Lediglich ein Student verband mit dem Aha-Erlebnis ausschließlich Schamgefühl. Diese Ergebnisse zeigen, dass alle 18 Studenten, die ein Aha-

Erlebnis hatten, auch eine Einsicht erfuhren und/oder ein Gesamtbild erhielten. Gleichzeitig empfanden sie positive Gefühle, wie Freude, Vergnügen und freudige Erregung. Somit kann mit ziemlicher Sicherheit davon ausgegangen werden, dass bei 86 % der Studenten, die den Fragebogen beantwortet haben, in der Tat wenigstens ein Aha-Erlebnis stattgefunden hat. Verbindet man diese Erkenntnis mit der Theorie, nämlich, dass dem Aha-Erlebnis immer Lernen-durch-Einsicht vorausgeht (s. 2.2.2), so kann man schlussfolgernd behaupten, dass bei diesen 18 von 21 Studenten Lernen-durch-Einsicht stattfand. Die Statistik untermauert diese Schlussfolgerung. Der Korrelationskoeffizient bestätigt eine lineare Abhängigkeit von 0,6 bei den Fragen nach dem Aha-Erlebnis und der Einsicht in die Zusammenhänge des Problems. Mit 1 wird die absolut lineare Abhängigkeit des Aha-Erlebnisses von dem gleichzeitigen Empfinden von Vergnügen bestätigt. Des Weiteren wird ebenso die Aussage bzgl. eines Lernvorganges durch das Aha-Erlebnis mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,6 untermauert.

zu den Fragen 20 bis 29

Bei 61 % (50/64) führte das Aha-Erlebnis zur „Lösung im Kopf“. 94 % (100/93) hatten nach dem Aha-Erlebnis das Gefühl, ihr Problem bewältigen zu können. 78 % (100/72) wurden vom Aha-Erlebnis motiviert, ihre Erkenntnisse in die Realität umzusetzen, 3 Studenten verneinten und einer enthielt sich dieser Frage. 94 % (100/93) fanden die Unterstützung des Sets motivierend, die Umsetzung in der Realität anzustreben. 72 % (75/71) empfanden die Unterstützung des Sets stärker motivierend als das Aha-Erlebnis (28 % bzw. 5 Studenten). 83 % (100/85) motivierte die Lösung im Kopf, diese in der Realität umzusetzen. 50 % (100/36) gaben an, dass sie diese Lösung bereits umgesetzt hatten.

Von den 9 (4/5) Studenten, die bereits die Lösung umgesetzt hatten, enthielten sich 8 der Frage nach dem Einfluss einer zeitnahen Umsetzung. 1 Student antwortet mit „Ja“. Er glaubt somit an einen positiven Einfluss der zeitnahen Umsetzung. Von den 9 Studenten, die die Lösung noch nicht umgesetzt hatten, antworteten 6 d. h. 33 % mit „Nein“ und 3 d. h. 17 % mit „Ja“. Diese Antworten stammten alle von den Sets B, C und D. Die Teilnehmer des Sets A machten keine Angaben. Somit glauben zusätzlich zu den 9 Studenten, die die Lösung bereits in der Realität umgesetzt hatten, 3 weitere an eine Umsetzung, wenn diese zeitnah passiert. 67 % (50/72) hatten nach dem Problemlöse- und Lernprozess das Gefühl, selbst Kontrolle über das Problem erlangt zu haben. 50 % (25/57) gaben an, dass das Kontrollgefühl sie zur Lösung des Problems in der Realität motivierte.

94 % derer die ein Aha-Erlebnis erfuhren, fühlten sich danach bereit, ihr Problem zu bewältigen. Der Korrelationskoeffizient von 0,54 zeigt, dass das Aha-Erlebnis in starkem Zusammenhang mit dem Gefühl der Problembewältigung einhergeht. Die stärkste Motivation ging von der Unterstützung des Sets aus. 94 % gaben an, dass sie die Unterstützung als motivierend empfanden, die Umsetzung in der Realität anzustreben. 83 % wurden von der „Lösung im Kopf“, 78 % vom Aha-Erlebnis und 50 % vom erlangten Kontrollgefühl motiviert. Dabei sollte hier nicht vergessen werden, dass 61 % angaben, dass das Aha-Erlebnis zur „Lösung-im-Kopf“ führte. Bei 50 % kam es durch die Lösung-im-Kopf bereits zur Lösung in der Realität.

Wie bereits im vorigen Absatz erwähnt, kam es bei 18 Studenten tatsächlich zu Lernen-durch-Einsicht. Das beweisen nicht nur die Antworten auf Frage 12, sondern auch die überwiegende Mehrheit, die sowohl von einer Einsicht, als auch einem Gesamtbild, von Vergnügen und freudiger Erregung berichteten und die Korrelationskoeffizienten, die die linearen Zusammenhänge verdeutlichen. Als stärkster Motivator galt bei allen vier Sets das Set selbst. Das Aha-Erlebnis trug wesentlich zur Motivation und zum Gefühl der Problembewältigung bei. Die Lösung-im-Kopf und das Kontrollgefühl waren ebenso wichtige Motivatoren, die zur Lösung in der Realität führten. Der „vorsichtige“ Vergleich des Sets A mit den Sets B, C, D bestätigt im Großen und Ganzen die Ergebnisse „gesamt“ für alle vier Sets. Lediglich bei der Frage 26 kann man einen großen Unterschied feststellen. Dies könnte eventuell darauf zurückzuführen sein, dass es für die Mitglieder des Sets A aufgrund der alleinigen Verantwortung für das Problem einfacher war, eine Lösung umzusetzen. Bei den Sets B, C und D waren die Umsetzungen nicht alleine von den einzelnen Sets bzw. deren Mitglieder abhängig. Bei den anderen Fragen lassen sich im Vergleich keine allzu großen Unterschiede zwischen den Ergebnissen für das Set A und die Sets B, C und D feststellen.

5.2.3 Teil 3: Lernen

Der dritte Teil des Fragebogens bezieht sich insbesondere auf die Zeit während und nach dem Problemlöse- und Lernprozess und somit auf den dritten Teil des Mentalen Modelles „Lernen“ (s. 3.3).

Fragen

26. Hat diese Lösungsstrategie im Kopf bereits zur realen Lösung des Problems geführt?
27. Wenn nein, glauben Sie, dass eine zeitnahe Umsetzung der Lösung diese garantiert?

30. Denken Sie, dass durch das(die) Aha-Erlebnis(se) ein Lernvorgang bei Ihnen stattgefunden hat?
31. Denken Sie, dass durch das(die) Aha-Erlebnis(se) eine Persönlichkeitsentwicklung bei Ihnen stattgefunden hat?
32. Wie empfinden Sie diese Persönlichkeitsentwicklung durch das(die) Aha-Erlebnisse?
33. Denken Sie, dass es den anderen Set-Mitgliedern ebenso erging?
34. Denken Sie, dass Sie in Zukunft beim Auftreten eines ähnlichen Problems dieses effizienter lösen können?
35. Denken Sie, dass Sie in Zukunft ähnliche Probleme bereits im Vorfeld vermeiden können?

Auswertung

zu den Fragen 26 und 27

Die Fragen 26 und 27 wurden bereits im Teil 2: Aha-Erlebnisse ausführlich erläutert. Die Ergebnisse dieser beiden Fragen sind in der Tabelle 4 zu finden. Von den 18 Studenten gaben 15, das sind 83 % an, dass sie durch die Lösung im Kopf zur Umsetzung in der Realität motiviert wurden. 50 % hatten die Umsetzung bereits vollzogen. Von den 50 %, die die Lösung noch nicht umsetzen konnten, glaubten 17 % bzw. 3 Studenten, dass eine zeitnahe Umsetzung der Lösung diese garantiert. 33 % beantworteten diese Frage mit einem „Nein“.

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Fragen 30 bis 35 in der Tabelle 5 zusammengefasst. Es handelte sich um geschlossene Fragen, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden konnten.

Die Ergebnisse in den Spalten der Tabelle gelten für die Sets A, B, C und D „gesamt“ und für Set A und Set B, C, D „getrennt“. Die „getrennten“ Ergebnisse werden wieder in der nachfolgenden Erläuterung in Klammern (Ergebnis für Set A/Ergebnis für Set B, C, D) dargestellt.

Frage	gesamt 18 (%)	Set A 4 (%)	Set B,C,D 14 (%)	Erläuterung
30	83	100	79	Aha-Erlebnis, Lernvorgang; ja
31	61	100	50	Aha-Erlebnis, Persönlichkeitsentwicklung; ja
32	56/17/6	50/50/0	57/7/7	Empfinden positiv/befreiend/einengend
33	94	100	93	den Anderen ging es genauso; ja
34	83	50	93	zukünftig effizientere Lösung; ja
35	78	75	79	zukünftig ähnliches Problem vermeidbar; ja

(Tab. 5 eigene Darstellung: Auswertung Teil 3 Lernen)

zu den Fragen 30 bis 35

Von den 18 Studenten, die von einem oder mehreren Aha-Erlebnissen berichteten, bestätigten 83 % (100/79) einen Lernvorgang. 61 % (100/50) sagten aus, dass durch das Aha-Erlebnis eine Persönlichkeitsentwicklung stattgefunden hatte. Diese Persönlichkeitsentwicklung empfanden 10 Teilnehmer d. h. 56 % (50/57) als „positiv“ und 3 d. h. 17 % (50/7) als „befreiend“. Nur 1 Student d. h. 6 (0/7) % bezeichneten sie als „einengend“. 94 % (100/93) glaubten, dass es den anderen Set-Mitgliedern ebenso erging. 83 % (50/93) dachten, dass sie in Zukunft beim Auftreten ähnlicher Probleme diese effizienter lösen können. 78 % (75/79) dachten, dass sie in Zukunft ähnliche Probleme im Vorfeld vermeiden können.

Eine große Anzahl der Studenten gab wieder, dass durch das Aha-Erlebnis ein Lernvorgang stattgefunden hatte. Der Korrelationskoeffizient der Antworten zu den Fragen 12 und 30 (Aha-Erlebnis und Lernvorgang) bestätigt dies mit 0,6. Die 4 Teilnehmer des Sets A erlebten bewusst ihre Persönlichkeitsentwicklung. Bei den Sets B, C, D waren es nur 50 % d. h. 7 Studenten. Die geringere Anzahl wird vom Korrelationskoeffizienten 0,25 wiedergegeben. Diese Ergebnisse könnte man auf die Anwendung von VAL zurückführen. VAL löst, wie den weiteren Erkenntnissen der Dokumentenanalyse zu entnehmen ist, Aha-Erlebnisse eher auf der Situationsebene aus. Die fehlenden Aha-Erlebnisse auf der Personenebene lassen demnach kaum bewusst erlebbare Persönlichkeitsentwicklung zu. Ausschließlich das Set A arbeitete mit CAL, das insbesondere die Person in den Mittelpunkt stellt. Sowohl die Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse des Sets A (s. 5.1.1), als auch die Antworten der Befragung, bestätigen die Vermutung, dass CAL auch Aha-Erlebnisse auf der Personenebene auslösen kann und diese zur Persönlichkeitsentwicklung führen. Aber sowohl CAL als auch VAL machen „Lernen-durch-Einsicht“ und somit ein Aha-Erlebnis möglich.

Das Aha-Erlebnis wurde nur bei einem Studenten von einem „einengenden“ Gefühl begleitet. Alle anderen fühlten sich positiv und befreit. Zudem waren fast alle davon überzeugt, dass es den Anderen genauso erging. Ein großer Teil sah zudem, dass nachhaltiges Lernen stattfand, dass ähnliche Probleme zukünftig effizienter lösbar sind und sogar im Vorfeld vermieden werden können.

5.3 Antworten zu den Fragen der Problemstellung

Die Fragen, die der Anlass zur Durchführung dieser Forschungsarbeit waren und zu Beginn in Kapitel 1 Problemstellung näher erläutert wurden, lauten:

- Fand tatsächlich CAL während des Semi-Virtuellen-AL-Kurses statt?
- Wurden Aha-Erlebnisse ausgelöst?
- Ist das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL auf dieses Feld übertragbar.

Das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL (s. 3) ist das Fundament dieser Forschungsarbeit. Die Forschungsarbeit (s. 4) wurde im Forschungsfeld „VAL-Kurs“ an einer Fachhochschule mit 26 Studenten durchgeführt. Sie bestand aus einer Dokumentenanalyse (s. 4. 5 und 5.1) und eine Befragung mittels Fragebogen (s. 4.4 und 5.2). Von den 26 Studenten durchschritten 25 den CAL- bzw. VAL-Problemlöse- und Lernprozess. 1 Student schrieb eine Theoriearbeit. Er war nicht Teil der Dokumentenanalyse und der Befragung. Infolgedessen standen Dokumente von 25 Studenten für die Analyse zur Verfügung. Sie erhielten den Fragebogen am Ende des Kurses. 21 und somit 84 % nahmen daran teil. Der Fragebogen ist im Anhang zu finden.

1) Fand tatsächlich CAL während des Semi-Virtuellen-AL-Kurses statt?

3 * Nein und 1 * Ja.

In Kapitel 5.1.1 bis 5.1.4 finden sich die Ergebnisse der Dokumentenanalyse ausführlich erläutert. Kapitel 5.1.5 gibt die wichtigsten Ergebnisse der Dokumentenanalyse als Zusammenfassung wieder. Die Dokumentenanalyse ergab, dass von den Sets A, B, C und D (s. 5.1.1 bis 5.1.3) lediglich das Set A CAL anwandte. Die drei Sets B, C und D haben Action-Learning im Rahmen eines Semi-Virtuellen-Action-Learning Kurses und somit VAL angewandt.

2) Wurden Aha-Erlebnisse ausgelöst?

Ja. Es wurden mehrheitlich Aha-Erlebnisse ausgelöst.

Die Dokumentenanalyse (s. 5.1) ergab, dass bei 3 (s. 5.1.1, 5.1.2) von 4 Sets davon auszugehen ist, dass mehrheitlich Aha-Erlebnisse stattfanden. Bei Set D (s. 5.1.3) sprach nur eine Teilnehmerin explizit von Aha-Erlebnissen.

Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass von den 21 Studenten, die an der Befragung teilnahmen, 18 von einem Aha-Erlebnis berichten konnten. Lediglich 3 hatten kein Aha-Erlebnis (s. 5.2.2). 4 weitere Teilnehmer nahmen nicht an der Befragung teil. Somit ist davon auszugehen, dass mindestens 70 % der Teilnehmer am VAL-Kurs Lernen-durch-Einsicht erlebten. Bei 4 Teilnehmern geschah dies durch CAL und bei 14 mittels VAL. Das bedeutet, dass nicht nur CAL Aha-Erlebnisse auslöst, sondern auch VAL und demzufolge AL. Des Weiteren ergab die Befragung (s. s. 5.1.4 und 5.2.2), dass VAL Aha-Erlebnisse insbesondere auf der Situationsebene auslöste. Die Anwendung von CAL führte zu Aha-Erlebnissen sowohl auf der Personen- als auch auf der Situationsebene. Somit fand der Lernprozess durch Lernen-durch-Einsicht sowohl mit CAL als auch mit VAL statt. Bei CAL fand zudem vermehrt eine Persönlichkeitsentwicklung statt. Trotzdem sorgten beide für nachhaltiges Lernen.

3) Ist das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL auf dieses Feld übertragbar?

Nein. Dieses Modell ist auf dieses Feld nicht übertragbar. Nur ein Set wendete CAL an.

Ja. Das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von **CAL oder VAL** ist auf dieses Feld übertragbar, wenn auch mit einer Einschränkung bzgl. der Steigerung der „illusory control“. Diese konnte nicht mehrheitlich nachgewiesen werden.

Das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL oder VAL besteht unabhängig von der angewandten Form des AL aus den drei Teilen: Problem, Aha-Erlebnis, Lernen. Somit gab es zu Beginn bei beiden angewandten Formen ein Problem, das bearbeitet wurde, ein Lernen durch Einsicht, dem ein Aha-Erlebnis folgte und das Lernen durch die geforderte Aktion und die erfolgte Reaktion. Der Problemlöse- und Lernprozess war beinahe identisch. Einzig und allein die Arbeit im Set fand in drei Sets nicht durch „kritische Reflexion“ sondern durch „Reflexion“ statt. Ein wesentlicher Unterschied der beiden Anwendungsformen besteht in Bezug auf die Ganzheitlichkeit. CAL betrachtet das Feld bestehend aus Situation und Person ganzheitlich und bezieht im Gegensatz zu VAL insbesondere die Person mit in die Betrachtung des „wicked problems“ ein. CAL ermöglicht so, Aha-Erlebnisse auf der

Situations- und Personenebene (s. 5.1.4). VAL führt eher zu Aha-Erlebnissen auf der Situationsebene. Im Anschluss wird die Überprüfung der Übertragbarkeit des Modelles: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL oder VAL vorgenommen.

Teil 1: Problem

Das Mentale Modell geht davon aus, dass zu Beginn des Problemlöse- und Lernprozesses ein Problem steht, das eher diffus erscheint und durch die Analyse und die gemeinsame Reflexion im Set eher klar wird. Das Set eröffnet dem Problemeigner neue Sichtweisen auf sein Problem. Dadurch kommt ein Perspektivenwechsel in Gang, der zu unterschiedlichsten Lösungen des Problems führt. Der Problemeigner lernt dadurch Handlungs- und Bearbeitungsalternativen für sein Problem kennen.

Die Dokumentenanalyse zeigt (s. 5.1.5), dass es in allen vier Sets zur Anwendung von AL kam. Drei Sets verfolgten dabei ihren Problemlöse- und Lernprozess mit VAL und ein Set mit CAL. Somit fanden Analyse und Reflexion im Set statt. Im Sinne von CAL „kritisch“ reflektiert wurde nur in einem Set, dem Set A. Die Ergebnisse aus den Fragebögen zeigen (s. 5.2.1), dass 33 % der gesamten Teilnehmer das Problem von Beginn an klar oder eher klar vor Augen hatten. Im Set A waren es 0 %, bei den Sets B, C und D waren es 41 % der Set-Mitglieder. Im Verlauf des Prozesses steigerte sich dieser Wert auf insgesamt 90 %, im Set A auf 100 %, bei den Sets B, C und D auf 88 % der befragten Teilnehmer.

Das bedeutet, dass für mindestens 67 % der Teilnehmer das Problem zu Beginn eher diffus war. Dieser Anteil reduzierte sich durch den Prozess auf insgesamt 10 %, bei Set A sogar von 100 % auf 0 % und bei den Sets B, C und D von 59 % auf 12 %.

Das Set A arbeitete an sehr persönlichen Themen der einzelnen Teilnehmer. Diese Themen stellten persönliche „wicked problems“ für die Betroffenen dar. Die Suche nach Lösungen geschah gemeinsam im Set. Die dabei angewendete Analyse und kritische Reflexion wandelte diese als „eher diffus“ empfundenen Probleme in „eher klare“. Der erste Teil des Mentalen Modelles: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL kann somit auf das Set A übertragen werden.

Die drei Sets B, C und D wendeten VAL an. Die Sets B und C arbeiteten in ihren Sets gemeinsam am selben „wicked problem“, das von einem externen Auftraggeber an sie herangetragen und formuliert wurde. Das Set D wählte und formulierte sein Problem selbst. Das

Problem war, im Gegensatz zum Set A, 41 % der Teilnehmer der drei Sets bereits zu Beginn „eher klar“ oder „klar“. Trotzdem hat der VAL-Prozess weiteren 47 % dazu verholfen, das Problem klarer zu sehen. Deshalb kann der erste Teil des Modelles: „Problem“ auch auf die Sets B, C und D und somit auf das gesamte Forschungsfeld übertragen werden. CAL und VAL verhelfen den Teilnehmern, die ein eher diffuses Bild von ihrem Problem vor Augen hatten, zu einem deutlich klareren.

Teil 2: Aha-Erlebnis

Der zweite Teil des Mentalen Modells: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL oder VAL bezieht sich im Wesentlichen auf das „Aha-Erlebnis“ selbst und seine auf der kognitiven Ebene ablaufenden Folgen: Motivation, Erhöhung der Selbstwirksamkeit und der Kontrollüberzeugung. Die Erfahrung im Set setzte eine kognitive Verarbeitung der Informationen in Gang, die sich fortsetzte und zu einer gewissen Einsicht in das Problem führte. Es entstand ein „zu dem Zeitpunkt existierendes“ Gesamtbild über das Problem. Zusammenhänge und Ursachen für das Problem wurden erkannt. Die Lösung im Kopf nahm seine Form an. Ein Aha-Erlebnis entstand, das von lustbetonten Gefühlen, von Vergnügen und freudiger Erregung begleitet wurde. In der Folge wurden die Motivation zur Umsetzung der Lösung, die Selbstwirksamkeit und die Kontrollüberzeugung in Form der „illusory control“ gesteigert.

Von den 21 Teilnehmern, die den Fragebogen beantworteten, hatten 18 (86 %) ein Aha-Erlebnis. Von den 18 Teilnehmern erhielten 83 % eine Einsicht und 94 % ein Gesamtbild ihres Problems. Die Anteile verteilen sich über alle 18 Teilnehmer. Demzufolge hatten alle mindestens eine Einsicht oder erhielten ein Gesamtbild. 78 % der Teilnehmer erfuhren beides. Das Aha-Erlebnis wurde bei 83 % von Vergnügen und bei 89 % von freudiger Erregung begleitet. Auch diese Anteile verteilen sich auf fast alle Befragten. Nur ein Student empfand ausschließlich Schamgefühl.

94 % hatten nach dem Aha-Erlebnis das Gefühl, ihr Problem bewältigen zu können. Demnach wurde bei fast allen Teilnehmern das Gefühl der Selbstwirksamkeit gesteigert. 78 % wurden vom Aha-Erlebnis motiviert, die Erkenntnisse in der Realität umzusetzen. 94 % wurden vom Set, 83 % von der Lösung im Kopf und 50 % vom Gefühl der Kontrolle, der „illusory control“ motiviert. Das Aha-Erlebnis trug bei fast 80 % der Teilnehmer dazu bei, die Erkenntnisse in die Realität umzusetzen. Hinzu kommt, dass 83 % durch die Lösung im Kopf motiviert wurden und diese Lösung bei 61 % durch das Aha-Erlebnis entstand. Jedoch wurden die Set-Teilnehmer nach eigenen Aussagen am stärksten (94 %) durch das Set selbst moti-

viert. 67 % hatten das Gefühl selbst Kontrolle über das Problem erlangt zu haben. Somit steigerte sich bei zwei Drittel die Kontrollüberzeugung in Form der „illusory control“.

Im Set A bestätigten 100 % die Steigerung der Selbstwirksamkeit und die Erhöhung der Motivation durch das Aha-Erlebnis, das Set und die Lösung im Kopf. Nur 25 % sahen das Kontrollgefühl als inneren Antrieb und 50 % gaben an, Kontrolle über das Gefühl erlangt zu haben. Bezieht man nun die Auswertung im vorherigen Absatz mit in die Betrachtung ein, kann man feststellen, dass das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL auf das Set A mit einer Einschränkung übertragen werden kann. Die Steigerung der Kontrollüberzeugung in Form der „illusory control“ konnte nicht bestätigt werden.

Ähnlich verhält es sich für die Sets B, C und D. Die Selbstwirksamkeit wurde bei 93 % gesteigert. Das Aha-Erlebnis motivierte 72 % die Umsetzung der Lösung anzustreben. 78 % wurden von der Lösung im Kopf und 93 % durch das Set selbst motiviert. Das Kontrollgefühl motivierte nur 57 %. Auffällig ist, dass im Vergleich zum Set A (1 Mitglied) deutlich mehr Mitglieder stärker vom Kontrollgefühl motiviert wurden. Ähnlich wie bei Set A ist somit das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von VAL auf die Sets B, C und D mit einer Einschränkung bzgl. der „illusory control“ übertragbar. Zudem ergab die Auswertung für Set B, C und D, dass die Aha-Erlebnisse mehrheitlich auf Situationsebene stattfanden. (s. 5.1.4. und 5.2.2)

Zusammengefasst folgt daraus, dass es mehrheitlich zu Aha-Erlebnissen kam und Lernen-durch-Einsicht stattfand. Die Steigerung der Selbstwirksamkeit war eine Folge der Aha-Erlebnisse. Die intrinsische Motivation wurde bei mehr als zwei Drittel durch das Aha-Erlebnis gesteigert. Sie wird deshalb auch als Folge des Aha-Erlebnisses betrachtet. Neben dem Aha-Erlebnis wurden viele durch die entstandene Lösung im Kopf und manche durch das Kontrollgefühl motiviert. Die meisten Teilnehmer wurden jedoch extrinsisch durch das Set motiviert. Lediglich mehr als die Hälfte der Teilnehmer berichteten von der Steigerung der Kontrollüberzeugung der „illusory control“. Sie kann deshalb nur bedingt in diesem Forschungsfeld als Folge des Aha-Erlebnisses Beachtung finden. Der zweite Teils: „Aha-Erlebnis“ kann deshalb nur mit einer Einschränkung übertragen werden. Diese bezieht sich auf die Steigerung der „illusory control“, die nur von der Hälfte der Teilnehmer bestätigt wurde.

Teil 3: Lernen

Der dritte Teil des Mentalen Modelles: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL widmet sich insbesondere dem Lernen in Folge des Problemlöseprozesses. Der Rahmen von CAL, aber auch VAL und AL, fordert die zeitnahe Umsetzung und somit die Aktion in der Realität. Dadurch erfolgt die Transformation des durch die Arbeit im Set erworbenen Wissens in Kompetenz. Das Lernen-durch-Einsicht findet hier sein Ende und den möglichen Anfang eines neuen Problems und einer erneuten Suche nach der Lösung.

Die Aussagen der Teilnehmer ergaben, dass 50% von ihnen die Lösung bereits umgesetzt hatten. Vom Set A bestätigten dies 100 % und von den Sets B, C und D lediglich 36 %. Von den 50 %, die die Lösung noch nicht umgesetzt hatten, glaubten 17 %, dass eine zeitnahe Umsetzung der Lösung, diese garantiert. 33 % glaubten nicht an diesen Zusammenhang. Die Dokumentenanalyse zeigte dass die Sets B, C und D am Ende des Kurses davon überzeugt waren, Lösungen für ihre Probleme geschaffen zu haben. Die Umsetzung lag jedoch nicht in ihren Händen. Die Mitglieder der Sets A sagten aus, dass es zwar keine Lösungen für ihre Probleme gab, sie jedoch der Meinung waren als Set das Ziel erreicht zu haben. Alle Mitglieder des Sets A bestätigten auch die Umsetzung. Somit fand die eigentliche Problemlösung statt, auch wenn es mehrheitlich nicht zur Umsetzung kam, da die eigentlichen Umsetzer nicht in den Prozess eingebunden waren. Folglich könnte man daraus schließen, dass die zeitnahe Umsetzung nur dann diese garantiert, wenn die Verantwortung in den Händen der Teilnehmer liegt.

83 % aller Teilnehmer der Sets sahen einen Lernvorgang und 61 % eine Persönlichkeitsentwicklung durch das Aha-Erlebnis. Im Set A waren das jeweils 100 %. 75 % sahen, dass zukünftig ähnliche Probleme vermeidbar werden. Somit fand nachhaltiges Lernen bei einem Großteil der Teilnehmer des Sets A statt. In den Sets B, C und D sahen 79 % einen Lernvorgang bei sich und 50 % eine Persönlichkeitsentwicklung. Das bedeutet, dass CAL hier deutlich stärker zu einer Persönlichkeitsentwicklung führte als dies VAL tat. In den Sets, die VAL anwendeten, gaben 93 % an, zukünftig effizientere Lösungen kreieren zu können und 79 %, zukünftig ähnliche Probleme vermeiden zu können. Somit kam es auch in den Sets B, C und D zu nachhaltigem Lernen.

Der dritte Teil des Mentalen Modelles: „Lernen“ kann auf dieses Forschungsfeld übertragen werden. Die Probleme wurden gelöst. Die Umsetzung fand aufgrund der fehlenden Verantwortung mehrheitlich nicht statt. Lernen und nachhaltiges Lernen fanden statt.

5.4 Hypothesen

Dem Mentalen Model: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL oder VAL liegen einige durch die Introspektion und die Literaturrecherche hervorgegangene Hypothesen zugrunde. Diese Hypothesen gelten unabhängig von der Anwendungsform des AL und sind somit unabhängig von CAL oder VAL. Die Untersuchung ergab, dass sowohl CAL, als auch VAL Aha-Erlebnisse auslösen kann. VAL löst mehrheitlich Aha-Erlebnisse auf der Ebene der Situation aus. (s. 5.1.4 und 5.2.2)

Die Hypothesen werden deshalb im Anschluss noch einmal einzeln aufgeführt, um sie jeweils gleich im Anschluss mit Hilfe der Erkenntnisse insbesondere aus der Befragung (s. 5.2) und der Dokumentenanalyse (s. 5.1) zu bestätigen oder zu widerlegen. Der Fragebogen wurde von 21 Studenten d. h. von 84 % der Teilnehmer am VAL-Kurs beantwortet. 18 dieser Studenten und somit 86 % hatten ein oder mehrere Aha-Erlebnisse. Für die Dokumentenanalyse stand von jedem Studenten mindestens ein Dokument zur Verfügung.

Hypothesen

Wenn ein Problem im Rahmen von CAL oder VAL bearbeitet wird,

- wird das Problem klarer.
Bestätigt. Das behaupten 60 % der 21 befragten Teilnehmer der vier Sets. Zu Beginn waren es 30 %, die ihr Problem „eher klar“ oder „klar“ erkannten. Am Ende des VAL-Kurses waren es 60 % mehr und somit 90 % jener, die den Fragebogen ausgefüllt haben.
- werden die Ursachen für das Problem erkannt.
Bestätigt. Von 95 % der Befragten wurden die Ursachen für ihr „wicked problem“ erkannt.
- werden die Gefühle in Bezug auf das Problem klarer.
Bestätigt. Zu Beginn des Problemlöse- und Lernprozesses sagten nur 38 % der Befragten aus, dass die Gefühle in Bezug auf das Problem „eher klar“ oder „klar“ waren. Am Ende waren es 86 % aller Befragten.

- erfolgt die Einsicht in das Problem durch das Erkennen der Zusammenhänge.
Bestätigt. 83 % der 18 befragten Teilnehmer, die Lernen-durch-Einsicht und im Anschluss ein Aha-Erlebnis erfuhren, sagten aus, dass sie Einsicht in die Zusammenhänge des Problems erlangt hatten.
- erfolgt die Einsicht in das Problem durch das Erkennen eines Gesamtbildes.
Bestätigt. 94 % bestätigten diese Aussage.
- werden durch die Einsicht in das Problem Aha-Erlebnisse ausgelöst.
Bestätigt. 18 Teilnehmer und somit 86 % der an der Befragung teilnehmenden 21 Studenten erlebten Lernen-durch-Einsicht, das mit einem Aha-Erlebnis endete.

Wenn im Rahmen von CAL oder VAL ein Aha-Erlebnis stattfindet,

- wird es von Vergnügen oder freudiger Erregung begleitet.
Bestätigt. Bei 94 % derjenigen, die ein Aha-Erlebnis erfuhren, wurde dieses von Vergnügen und/oder freudiger Erregung begleitet.
- entsteht eine Lösung des Problems im Kopf.
Teilweise bestätigt. Zu Beginn des Problemlöseprozesses hatten bereits 50 % der 17 Teilnehmer der Sets B, C und D eine Lösungsstrategie. Die 4 befragten Teilnehmer des Sets A verneinten diese Frage. Umgerechnet auf die gesamte Gruppe hatten somit 40 % der Teilnehmer bereits eine Lösungsstrategie. Von den insgesamt 18 Teilnehmern, die ein Aha-Erlebnis bestätigten, sahen 61 % eine Beziehung zwischen dem Aha-Erlebnis und der entstandenen Lösung im Kopf. Auf den ersten Blick könnte man hier die Vermutung anstellen, dass jene 60 % die Lösung-im-Kopf durch das Aha-Erlebnis erhielten, die zuvor noch keine Lösungsstrategie vorweisen konnten. Diese Schlussfolgerung kann jedoch nicht bestätigt werden. Im Set A hatten zu Beginn 0 % eine Lösungsstrategie, das Aha-Erlebnis konnte nur bei 50 % eine Lösung generieren. In den Sets B, C und D hatten 50 %, eine Lösungsstrategie. Durch das Aha-Erlebnis entwickelte sich bei 64 % eine Lösung-im-Kopf. Somit kann man diese Hypothese nur teilweise bestätigen, da das Aha-Erlebnis nur bei ca. der Hälfte eine Lösung-im-Kopf generierte.

- führt das zur Erhöhung der gefühlten Kontrolle über das Problem, „illusory control“.

Teilweise bestätigt. 86 % der 21 Teilnehmer litten nicht an Kontrollverlust zu Beginn des Problemlöseprozesses. Bei 76 % hatte sich dennoch während des Prozesses ein Gefühl der Kontrolle über das Problem eingestellt. 67 % der 18 Teilnehmer, die ein Aha-Erlebnis erfuhren, bestätigten, dass sie dadurch ein Gefühl der Kontrolle über das Problem bekamen und gar 50 % sahen das entstandene Kontrollgefühl als Motivator zur Umsetzung der Lösung in der Realität an.
- führt das zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit.

Bestätigt. 94 % derjenigen, die ein Aha-Erlebnis hatten, verbinden damit ein Gefühl der Problembewältigung. Somit glaubten 94 %, dass sie ihr Problem aufgrund des Aha-Erlebnisses meistern können.
- motiviert es den Problemeigner zu Lösung in der Realität.

Teilweise bestätigt. 78 % der 18 Befragten, sagten aus, dass sie durch das Aha-Erlebnis motiviert wurden, die Lösung in der Realität anzustreben. Im Set A bestätigten dies alle 4 und somit 100 % die an der Befragung teilnahmen. Bei den Sets B, C und D 72 % und somit 10 Teilnehmer. Aber gerade die Teilnehmer dieser drei Sets konnten am Ende alle eine Lösung vorweisen. Das beweist die Dokumentenanalyse und die Antworten auf die Fragen a) und b). Somit wirkte nicht nur allein das Aha-Erlebnis motivierend. Das bestätigt auch die Befragung. 94 % der Befragten sagten aus, dass sie die Unterstützung der Gruppe motivierte, die Lösung in der Realität umzusetzen und 72 % waren sogar der Meinung, dass die Gruppe dabei intensiver war als das Aha-Erlebnis. 83 % sahen zusätzlich die Lösung-im-Kopf und 50 % das erhaltene Kontrollgefühl als Motivator an.
- findet eine Lösung in der Realität statt.

Teilweise bestätigt. 50 % der Befragten bestätigen dies bereits zum Zeitpunkt der Befragung während des dritten Treffens des VAL-Kurses. Verteilt auf die Sets waren das 100 % des Sets A und lediglich 36 % der Sets B, C und D.
- findet ein bewusster Lernprozess statt.

Bestätigt. Bei 83 % der 18 Teilnehmer findet nach eigenen Aussagen durch das Aha-Erlebnis ein Lernvorgang statt. Beim Set A waren es 100 % und bei den Sets B, C und D waren es 79 %. 93 % der Sets B, C und D sagten zudem aus, dass sie zukünftig

tig Lösungen effizienter lösen können und 79 % meinten auch, dass zukünftig ähnliche Probleme vermeidbar wären.

- findet eine bewusste Persönlichkeitsentwicklung statt.
Teilweise bestätigt. 61 % der Befragten, erlebten durch das Aha-Erlebnis eine bewusste Persönlichkeitsentwicklung. Das waren 100 % des Sets A und 50 % der Sets B, C und D. Somit kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass gleichzeitig mit dem Stattfinden eines Aha-Erlebnisses eine Persönlichkeitsentwicklung einhergeht. Das hängt aus Sicht der Autorin von der Ebene ab, auf der das Aha-Erlebnis ausgelöst wird. (s. 5.1.4) Findet das Aha-Erlebnis auf der Personenebene statt, so findet folglich auch eine bewusste Entwicklung auf der Ebene der Person statt, die von den Betroffenen als solche wahrgenommen werden kann.
- können ähnliche Probleme zukünftig effizienter gelöst werden.
Bestätigt für Set B, C und D. 93 % der 18 Teilnehmer sagten aus, dass sie in Zukunft ähnliche Probleme effizienter lösen könnten. Teilweise bestätigt für Set A. Nur 50 % der 4 Befragten bestätigten diese Aussage.
- können ähnliche Probleme zukünftig vermieden werden.
Teilweise bestätigt. 78 % der 18 Teilnehmer aller 4 Sets bestätigten dies mit einem „Ja“.

6 Zusammenfassung

Die Problemstellung (s. 1) ergab drei wesentliche Fragen, die in dieser Arbeit beantwortet werden sollten:

- Fand tatsächlich CAL während des Semi-Virtuellen-AL-Kurses statt?
- Wurden Aha-Erlebnisse ausgelöst?
- Ist das Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL auf das Forschungsfeld übertragbar?

Um die drei Fragen zu beantworten, wurde eine Forschungsarbeit (s. 4) durchgeführt, die sich aus einer Dokumentenanalyse (s. 4.5) und einem Fragebogen (s. 4.4) zusammensetzte. Das Feld, in dem die Forschungsarbeit stattfand, war ein Semi-virtueller-AL-Kurs (VAL) an einer Fachhochschule mit 26 Studenten, von denen 25 an der Dokumentenanalyse und 21 an der Befragung teilnahmen. Sie teilten sich in vier Sets A, B, C und D. Das der Forschungsarbeit zugrunde liegende Mentale Modell: Lernen-durch-Einsicht im Rahmen von CAL (s. 3) entstand aus der Kombination: Erfahrung, Introspektion und Literaturrecherche. Es teilt sich in drei wesentliche Teile: Problem (s. 3.1), Aha-Erlebnis (s. 3.2) und Lernen (s. 3.3). Zu den einzelnen Teilen finden sich Fragen im Fragebogen wieder (s. 3 und Anhang).

Die erste Durchsicht der von den Studenten erstellten Dokumente ergab, dass der Inhalt sehr stark variierte. Deshalb wurden vorab fünf Fragen gestellt (s. 5.1), die mit Hilfe der Dokumentenanalyse beantwortet wurden. Damit wurde der Weg zur Beantwortung der Fragen der Problemstellung geebnet.

- a) Welches „wicked problem“ wurde im Set bearbeitet?
- b) Wurde eine Lösung generiert bzw. das Ziel erreicht?
- c) Agierte das Set im Sinne von Action Learning?
- d) Agierte das Set im Sinne von Critical Action Learning?
- e) Kann von den schriftlichen Inhalten der einzelnen Teilnehmer auf Aha-Erlebnisse geschlossen werden?

Die sechs Mitglieder des Sets A bearbeiteten sechs Probleme der einzelnen Set-Mitglieder. Die Sets B und C erhielten dasselbe Problem eines externen Auftraggebers. Das Set D wählte selbst ein gemeinsam zu bearbeitendes Problem. Die Sets B, C und D generierten jeweils Lösungen für ihr Problem. Das Set A konnte keine Lösungen generieren, sah jedoch

das Ziel aus Sicht des Sets erreicht. Alle vier Sets agierten im Sinne von AL. Ausschließlich das Set A agierte „ganzheitlich“ im Sinne von CAL. Für das Gelingen von CAL gab es aus Sicht der Autorin fünf wesentliche Gründe.

- Die Anwendung von CAL setzte ein starkes Vertrauen innerhalb des Sets voraus. Das entstand in diesem Set durch den Vertrauensvorschuss einzelner Teilnehmer und konnte sich durch die persönlichen Treffen fortsetzen.
- Die Anwendung von AL führte zu einem höheren Problembewusstsein und einer Klarheit bezüglich des Problems, dies ebnete den Weg für CAL.
- Persönliche Annahmen und Verhaltensmuster wurden in Frage gestellt.
- Die Kontrolle wurde in Emanzipation transformiert.
- Es entstand Motivation zur Aktion in der Realität.

Die Sets B, C und D wendeten CAL nicht an. Sie arbeiteten mit AL innerhalb eines semi-virtuellen Kontextes (VAL). Es gab unterschiedliche Gründe, warum es aus Sicht der Autorin nicht zur Anwendung von CAL in den einzelnen Sets kam. Die Gründe werden in den Kapiteln 5.1.2 für das Set B und C und 5.1.3 für das Set D ausführlich erläutert und finden sich zusammengefasst in Kapitel 5.1.5 wieder. Die Beantwortung der Frage e) ergab, dass sowohl VAL als auch CAL Aha-Erlebnisse auslösten. Nur bei den Dokumenten der Teilnehmer des Sets D konnten mehrheitlich keine Hinweise auf Aha-Erlebnisse gefunden werden.

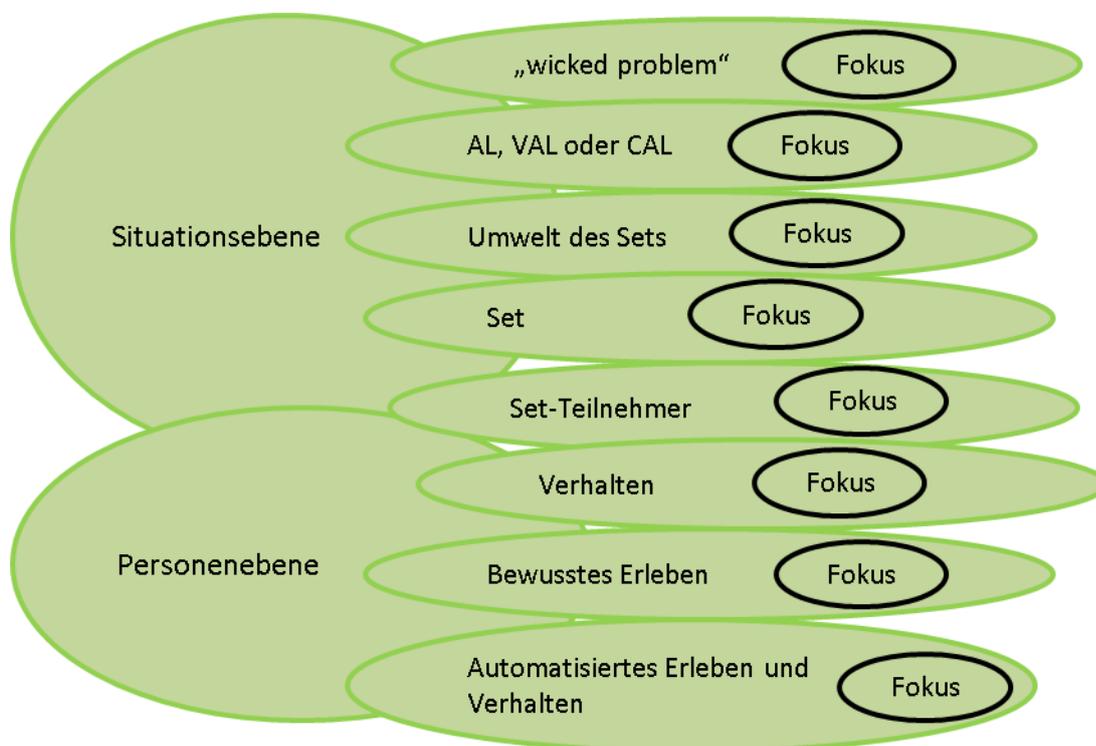
Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass von 21 Teilnehmern bei 18, Aha-Erlebnisse ausgelöst wurden. Zu Beginn des CAL oder VAL-Problemlöse- und Lernprozesses (s. 2.3.3.4) nahmen die Mehrheit der Teilnehmer ein eher diffuses Bild von ihrem Problem wahr. Das klärte sich im Verlauf des Prozesses auf. Die negativen Gefühle zum Problem verwandelten sich durch den Prozess in positive. Das Aha-Erlebnis wurde von Freude und Vergnügen begleitet. Nur ein Teilnehmer empfand ausschließlich Schamgefühl. Die Teilnehmer, die ein Aha-Erlebnis erlebten, bekamen Einsicht in ihr Problem und/oder erhielten ein Gesamtbild davon. Die Selbstwirksamkeit und die Motivation zur Umsetzung der Lösung in der Realität wurden durch das Aha-Erlebnis gesteigert. Neben dem Aha-Erlebnis wirkten das Set, die Lösung im Kopf und die Kontrollüberzeugung in Form der illusory control motivierend. Das Set war der am häufigsten genannte Motivator. Mehr als zwei Drittel der Teilnehmer sagten sogar aus, dass sie durch das Set stärker motiviert wurden als durch das Aha-Erlebnis. Die Lösung im Kopf war bei fast zwei Drittel der Teilnehmer eine Folge des Aha-Erlebnisses. Somit wurde dieser von einem Großteil der Teilnehmer genannte Motivator durch das Aha-Erlebnis generiert. Etwa die Hälfte der Teilnehmer bezeichneten die illusory control als moti-

vierend. Bei der Mehrzahl der Sets B, C und D fanden ein bewusster Lernprozess und nachhaltiges Lernen statt. CAL führte im Vergleich zu VAL zusätzlich zu einer bewussten Persönlichkeitsentwicklung.

Kommt man nun wieder auf die Fragen der Problemstellung zurück, so kann man

- die erste Frage drei Mal mit einem „Nein“ und einmal mit einem „Ja“ beantworten. Das Set A wendete CAL, die Sets B, C und D VAL an.
- die zweite Frage mit einem „Ja“ beantworten. Es wurden mehrheitlich Aha-Erlebnisse ausgelöst. Die Dokumentenanalyse ergab dies bei mehr als 75 % der Teilnehmer. Die Befragung ergab dies bei 86 % der Teilnehmer.
- die dritte Frage mit einem „Ja“ beantworten, wenn man den Rahmen von CAL durch VAL erweitert. Hinzu kommt eine Einschränkung bzgl. der Steigerung der „illusory control“. Sie wurde lediglich durch die Hälfte der Teilnehmer bestätigt.

Darüber hinaus gab es weitere, aus Sicht der Autorin wesentliche Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse (s. 5.1.4) und der Befragung. Die anfänglich bereits erwähnte Vielfalt bezüglich der Inhalte der Dokumente veranlassten die Autorin zur Erstellung einer Übersicht (s. Abb. 9), die unterstützend für das Erlernen und die Durchführung der Reflexion wirken soll.



(Abb. 9 eigene Darstellung: fokussierter Ausschnitt zur Reflexion)

Die ausführliche Beschreibung der Abbildung erfolgt in Kapitel 5.1.4. Das Bild zeigt die beiden Hauptebenen zur Reflexion, die Situations- und Personenebene. Die Person, die zurückblickt, kann von der Situationsebene weiter auf die Unterebene gelangen, in dem sie ausschließlich das „wicked problem“ und den bisherigen Prozess in seiner sachlichen Ausprägung betrachtet. Dabei ist es egal, ob sie das ausschließlich mit sich oder mit anderen gemeinsam macht. Die weiteren Ebenen, die ebenfalls zur Situationsebene zählen, sind AL, VAL oder CAL als Methode, die Umwelt des Sets, das Set und die Set-Teilnehmer. Zur Personenebene zählt die Autorin das Verhalten, das bewusste Erleben und das automatisierte Erleben und Verhalten. Innerhalb dieser Ebenen kann der Fokus auf einen bestimmten Ausschnitt zur Reflexion gerichtet werden. Somit findet die Reflexion innerhalb eines begrenzten Ausschnittes statt. Die Befragung ergab, dass VAL eher dazu führte, dass Aha-Erlebnisse auf der Situationsebene ausgelöst wurden. CAL löste zudem Aha-Erlebnisse auf der Ebene der Person aus.

Des Weiteren kam es zu folgenden Erkenntnissen durch die Dokumentenanalyse

- die Skepsis gegenüber AL ging in Begeisterung über
- die Arbeit im virtuellen Kontext erzeugte zusätzliche Schwierigkeiten
- Wir-Gefühl, Vertrauen und Kreativität entstanden
- der Abgleich der Sets mit ihrer Umwelt fand statt.

Die Anwendung von CAL konnte im Feld, VAL-Kurs, nicht vorausgesetzt werden. Das war zum einen daraufhin zurückzuführen, dass sich einige Teilnehmer der drei Sets, die VAL anwendeten, nicht vollständig zu ihrem Problem bekannten und somit unfreiwillig am Problemlöse- und Lernprozess teilnahmen. Sie hatten sich von ihren Set-Mitgliedern dazu überzeugen lassen. Das lückenhafte Commitment basierte auf der empfundenen Unfairness. Die daraus resultierende kognitive Dissonanz veranlasste die Betroffenen, die zur Verfügung gestellten Ressourcen einzuschränken. Aus Sicht der Autorin sollten deshalb die Voraussetzungen der freiwilligen Teilnahme jedes Einzelnen optimiert werden. Das kann durch die Veränderung der Vorgehensweise im Kurs geschehen. (s. 5.1.2, 5.1.5) Außerdem kam es vor, dass kritische Äußerungen von den Führungspersönlichkeiten in den Sets unterdrückt wurden, um die Lösung des Problems nicht zu gefährden. Hier sollten aus Sicht der Autorin Hilfestellungen seitens der Dozenten gegeben werden, um mehr Demokratie in den Sets zu gewährleisten. (s. 5.1.5) Ein Facilitator würde in diesem Feld einen hohen Mehrwert generieren. Als mögliche Lösung sieht die Autorin die Übernahme der Rolle durch ein Set-Mitglied.

(s. 5.1.5) Darüber hinaus sollte jedes Problem hinsichtlich der Kriterien eines boshafte Problems überprüft werden. (s. 2.3.1.1)

Die kritische Auseinandersetzung konnte in diesen Sets nicht vorausgesetzt werden, da die Teilnehmer zu stark die Problemlösung und somit die Auftragserfüllung auf der sachlichen Ebene fokussierten. Aus Sicht der Autorin sind die Gründe hierfür in der Prägung der Set-Teilnehmer und insbesondere in den gängigen Erziehungsmethoden zu suchen. In einer Welt, die täglich neue Überangebote bereitstellt, ist es von essentieller Bedeutung geeignete Werkzeuge zu erhalten. Es bedarf der Kompetenzen, die einerseits die Orientierung zulassen und andererseits helfen, die für sich und seine Umwelt richtigen Entscheidungen zu treffen. Aus Sicht der Autorin kann hier die kritische Reflexion einen wesentlichen Beitrag leisten. CAL bietet die Möglichkeit, diese durch den Positivismus in den Hintergrund getretene Kompetenz zu erlernen oder wieder in das Gedächtnis zu rufen. Problemlösen und Lernen im Sinne von CAL, VAL und AL verursacht nicht nur die Anhäufung von Wissen. Es regt zur Umsetzung der Lösung an und sorgt dafür, dass Wissen in Kompetenz transformiert wird. Das Erlernte wird somit nachhaltig abrufbar.

II LITERATURVERZEICHNIS

Bücher

- Allport, G. W. (1955): *Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004): *Sozialpsychologie*. 6., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium.
- Atteslander, P. (1971): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: deGruyter.
- Ballstaedt, S.-P. (1994): *Dokumentenanalyse*. In: Huber, G. & Mandl, H. (Hrsg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, S. 165 – 176. 2., bearb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Bourner, T., Beaty, L. & Frost, P. (1997): In: *Action learning in practice* S. 279 - 290. 3. Aufl. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Correll, W. (1983): *Lernpsychologie*. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.
- Dieterich, R. & Rietz, I. (1996): *Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf*. Donauwörth: Auer.
- Dilworth, R. L. & Boshyk, Y (Hrsg.) (2010): *Action learning and its applications*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Doppler, K, Fuhrmann, H., Lebbe-Waschke, B. & Voigt, B. (2002): *Unternehmenswandel gegen Widerstände. Change Management mit den Menschen*. Frankfurt: Campus.
- Edelmann, W. (2000): *Lernpsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Freud, S. (1994): *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse Und Neue Folge*. 12. Aufl. Frankfurt: S. Fischer.
- Freud, S. (2001): *Psychologie des Unbewussten*. 9. Aufl. Frankfurt: S. Fischer.
- Frey, C. (2006): *Gerechtigkeit – Illusion oder Herausforderung? Felder und Aufgaben für die interdisziplinäre Diskussion*. Berlin: Lit.
- Friedmann, H. S. & Schustack, M. W. (2004): *Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie*. 2., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium.
- Gairing, F. (2008): *Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Grint, K. (2010): *Leadership A very short introduction*. Oxford: University Press.

- Häcker, H. & Stapf, K. (1994). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Hans-Huber.
- Hauser, B. (2008): Action learning im Management Development. 2. Aufl. München, Mering: Rainer Hampp.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010): Motivation und Handeln. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hickman, L. A., Neubert, S. & Reich, K. (2004): John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann
- Hilling, A. (1998): Schülerduden: Die Psychologie. Mannheim: Dudenverlag.
- Hörburger, R. (2001): Selbstbewußtsein. Wie Erwachsene sich und ihre Kinder stärken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Humpl, B. (2004): Transfer von Erfahrungen. Ein Beitrag zur Leistungssteigerung in projektorientierten Organisationen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kasztner, A. (2009): Fördert Reflexion die Anwendbarkeit des Gelernten? Eine empirische Untersuchung eines Ausbildungsganges. Norderstedt: Books on Demand.
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. 11. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kühne, O. (1954): Lebenskunst und Lebensgemeinschaft in Gesellschaft und Wirtschaft. Berlin: Duncker & Humblot
- Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Action learning, S. 97 – 104. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Marsick, V. J. & O`Neil, J. (1999): The many faces of action learning. In: Management Learning, 30, 2, S. 159 – 176.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pedler, M. (1997): Action learning in practice. 3. Aufl. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Pedler, M. (1997): Interpreting Action Learning. In: Management learning. Integrating Perspectives in Theory and Practice. 1. Aufl. London: Sage Publications Limited.
- Pedler, M. (2011): Action learning in practice. 4. Aufl. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2003): Selbstzuwendung Selbstakzeptanz Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Revans, R. W. (1998): ABC of Action learning. Neuauflage. London: Lemos & Crane.
- Röd, W. (2000): Der Weg der Philosophie Band II 17. Bis 20. Jahrhundert. München: Beck.

- Rosenstiel, L. (2007): Grundlagen der Organisationspsychologie. 6. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rothwell, W. J. (1999): The action learning guidebook, A real-time strategy for problem solving, training design, and employee development. San Francisco: Josey-Bass Pfeiffer.
- Schulte, K. M. (2005): Lernen durch Einsicht. Erweiterung des gestaltpsychologischen Lernbegriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Schwandt, M. (2010): Kritische Theorie: Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Stuttgart: Schmetterling.
- Sonntag, K. (2006): Personalentwicklung in Organisationen. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Staemmler, D. (2006): Lernstile und interaktive Lernprogramme. Kognitive Komponenten des Lernerfolges in virtuellen Lernumgebungen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Trehan, K. & Pedler, M. (2010): In: Handbook of leadership and management development - Critical Action learning S. 405 – 422. 5. Aufl. Farnham: Gower Publishing Limited.
- Wallston K. A. (2007): Perceived control. In: Cambridge handbook of psychology, health and medicine S. 148 – 150. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinert, F. E. (2001) (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Weinstein, K. (1995): Action learning: a journey in discovery and development. London: HarperCollins.
- Werner, D. (2009): Lernstile und Lerntypen vor dem interkulturellen Hintergrund. Nordestedt: Grin Verlag.
- Willmott, H. (1997): Critical Management Learning. In Management Learning, Integrating Perspectives in Theory and Practice, S. 161 – 176. London: Sage.
- Winkel S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006): Lernpsychologie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zammuto, R. F. (1982): Assessing Organizational Effectiveness. New York: State University of New York Press.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig R. J. (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium.

Zeitschriften

- Fox, S. (2009): Following the action in action learning: towards ethnomethodological studies of (critical) action learning. In: Action Learning Research and Practice 2009, 6, S. 1, 5 – 16.
- Marsick, V. J. & O'Neil, J. (1999): The many faces of action learning. In: Management Learning, 30, 2, 159 – 176.
- Meynhardt, T., Osterchrist, R. & Mercker, B.-U. (2011): Werkzeugkiste: 26. Action learning. In: Organisationsentwicklung 2011, 1, S. 84 – 87.
- Nowak, C. & Neubert-Liehm, E. (2011): Magic Moments in Team- und Veränderungsprozessen. Was Change Manager dafür tun können. In: OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management 2011, 2, S. 74 – 79.
- Pedler, M, Burgoyne, J. & Brook, C. (2005): What has action learning learned to become. In: Action learning Research and Practice 2, 1, S. 49 – 68.
- Pedler, M. & Abbott, C. (2008): Am I doing it right? Facilitating action learning for service improvement. In: Leadership in Health Services, 21, 3, 2008, S. 185 - 199.
- Pedler, M. & Trehan, K. (2009): Management learning in a post-capitalist society. In: Action learning Research and Practice 6, 1, S. 1 – 3.
- Revans, R. W. (1979): The nature of action learning. In: Management Education and Development 1979, 10, S. 3 – 23.
- Rigg, C. & Trehan, K. (2004): Reflections on working with critical action learning. In: Action learning Research and Practice 1, 2, S. 149 – 165.
- Vince, R. (2009): Learning-in-action and learning inaction: advancing the theory and practice of critical action learning. In: Action learning Research and Practice 5, 2, S. 93 – 104.

Internet

- Bhcg. Bernhard Hauser Consulting. URL: <http://www.bhcg.de/blog/2011/04/action-learning-auf-den-petersberger-trainertagen/> (abgerufen am 27.12.2011)
- Enzyklo. Online Enzyklopädie. Aha-Erlebnis. URL: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Aha-Erlebnis>. (abgerufen am 07.07.2011)
- LMU München. Prof. Dr. Dieter Frey. Überblick über relevante Theorien zum Wahrnehmen, Entscheiden, Handeln, Implementieren und Revidieren. D. <http://videonline.edu.lmu.de/files/videonline/data/1034/files/frey1904.pdf> (abgerufen am 15.05.2010)
- ManagerSeminare.de. Trainingsmethoden 2010: Coaching ist das beliebteste Format. URL: <http://www.managerseminare.de/blog/trainingsmethoden-2010-coaching-ist-das-beliebteste-format/2010/08> (abgerufen 19.06.2011)
- University of Salford. The Library. R. W. Revans (1907 – 2003). URL: <http://www.library.salford.ac.uk/resources/special/revans.pdf> (abgerufen am 26.05.2011)

III ABBILDUNGSVERZEICHNIS

➤ Abb. 1 Three types of problem (vgl. Pedler, 2011, S. xxiii)	22
➤ Abb. 2 eigene Darstellung: CAL-Problemlöse- und Lernprozess	35
➤ Abb. 3 eigene Darstellung: Kreislauf des Lernens durch Einsicht im Rahmen von CAL	38
➤ Abb. 4 eigene Darstellung: Problem	39
➤ Abb. 5 eigene Darstellung: Aha-Erlebnis	40
➤ Abb. 6 eigene Darstellung: Lernen	41
➤ Abb. 7 eigene Darstellung: CAL-Problemlöse- und Lernprozess	47
➤ Abb. 8 eigene Darstellung: fokussierter Ausschnitt zur Reflexion	98
➤ Abb. 9 eigene Darstellung: fokussierter Ausschnitt zur Reflexion	135

IV TABELLENVERZEICHNIS

➤ Tab. 1 eigene Darstellung: Set-Parameter	44
➤ Tab. 2 eigene Darstellung: Set-Parameter 1	54
➤ Tab. 3 eigene Darstellung: Auswertung Teil 1 Problem	113
➤ Tab. 4 eigene Darstellung: Auswertung Teil 2 Aha-Erlebnis	117
➤ Tab. 5 eigene Darstellung: Auswertung Teil 3 Lernen	121

V ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

- Abb. Abbildung
- AL Action Learning
- AL-Schulen Action Learning Schulen
- Aufl. Auflage
- bzw. beziehungsweise
- CAL Critical Action Learning
- d. h. das heißt
- etc. et cetera
- ff. und folgende
- Tab. Tabelle
- u. a. unter anderem
- usw. und so weiter
- VAL Semi-virtuelles Action Learning
- vgl. vergleiche
- z. B. zum Beispiel

VI ANHANG

AHA-Erlebnisse durch Critical Action learning

Bitte kreuzen Sie die Ihrer Meinung nach richtigen Antworten an!

VOR DEM CRITICAL ACTION LEARNING PROGRAMM

1. War Ihnen das Problem bewusst?

A JA B NEIN

2. War das Problem für Sie diffus oder klar?

A diffus B eher diffus C eher klar D klar

3. Waren Ihre Gefühle in Bezug auf das Problem diffus oder klar?

A diffus B eher diffus C eher klar D klar

4. Welche Gefühle hatten Sie?

A Interesse C Widerwille E Zorn G Scham I Verachtung
B Leid D Freude F Überraschung H Furcht J Schuldgefühle

5. Standen Sie unter Stress?

A JA B NEIN

6. Hatten Sie Kontrolle über das Problem verloren?

A JA B NEIN

7. Hatten Sie bereits eine Lösungsstrategie für Ihr Problem?

A JA B NEIN

WÄHREND/NACH CRITICAL ACTION LEARNING

8. Wurde das Problem für Sie erkennbar?

A diffus B eher diffus C eher klar D klar

9. Haben Sie die Ursachen des Problems verstanden?

A diffus B eher diffus C eher klar D klar

10. Wurden Ihre Gefühle in Bezug auf das Problem klarer?

A diffus B eher diffus C eher klar D klar

11. Hat sich ein Gefühl der Kontrolle über das Problem eingestellt?

A JA B NEIN

12. Können Sie sich an AHA-Erlebnisse erinnern?

A JA B NEIN

13. Wenn ja, wieviele?

A 0 B 1 C 1 bis 5 D mehr als 5

14. Erzählen Sie uns jenes, das Ihnen am deutlichsten in Erinnerung geblieben ist?

15. Welche Gefühle begleiteten dieses AHA-Erlebnis?

A Interesse C Widerwille E Zorn G Scham I Verachtung
B Leid D Freude F Überraschung H Furcht J Schuldgefühle

16. Haben Sie dabei eine gewisse Einsicht in die Zusammenhänge Ihres Problems erlangt?

A JA B NEIN

17. Haben Sie dabei ein Gesamtbild Ihres Problems erhalten?

A JA B NEIN

18. Hat Ihnen dieses AHA-Erlebnis, diese Einsicht, Vergnügen bereitet?

A JA B NEIN

19. Konnten Sie während des AHA-Erlebnisses eine freudige Erregung feststellen?

A JA B NEIN

20. Hat das(die) AHA-Erlebnis(se) zur Lösung des Problems "im Kopf" geführt?

A JA B NEIN

21. Hatten Sie nach dem(den) AHA-Erlebnis(en) das Gefühl, das Problem bewältigen zu können?

A JA B NEIN

22. Hat das(die) AHA-Erlebnis(se) Sie motiviert, Ihre Erkenntnisse in der Realität umzusetzen?

A JA B NEIN

23. Hat die Unterstützung der Gruppe Sie motiviert, das Problem in der Realität umzusetzen?

A JA B NEIN

24. Hat Sie die Gruppe oder das AHA-Erlebnis stärker motiviert?

A Gruppe B AHA-Erlebnis

25. Hat die "Lösung im Kopf" Sie motiviert, diese auch in der Realität umzusetzen?

A JA B NEIN

26. Hat diese Lösungsstrategie im Kopf bereits zur realen Lösung des Problems geführt?

A JA B NEIN

27. Wenn nein, glauben Sie, dass eine zeitnahe Umsetzung der Lösung diese garantiert?

A JA B NEIN

28. Haben Sie das Gefühl, selbst Kontrolle über das Problem erlangt zu haben?

A JA B NEIN

29. Hat dieses Kontrollgefühl Sie dazu motiviert, die Lösung des Problems in der Realität umzusetzen?

A JA B NEIN

30. Denken Sie, dass durch das(die) AHA-Erlebnis(se) ein Lernvorgang bei Ihnen stattgefunden hat?

A JA B NEIN

31. Denken Sie, dass durch das(die) AHA-Erlebnis(se) eine Persönlichkeitsentwicklung bei Ihnen stattgefunden hat?

A JA B NEIN

32. Wie empfinden Sie diese Persönlichkeitsentwicklung durch das(die) AHA-Erlebnisse?

A befreiend B einengend C positiv D negativ

33. Denken Sie, dass es den anderen Set-Mitgliedern ebenso erging?

A JA B NEIN

34. Denken Sie, dass Sie in Zukunft beim Auftreten eines ähnlichen Problems dieses effizienter lösen können?

A JA B NEIN

35. Denken Sie, dass Sie in Zukunft ähnliche Probleme bereits im Vorfeld vermeiden können?

A JA B NEIN

VII EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, nicht anderweitig zu Prüfungszwecken vorgelegt, alle benutzten Quellen und Hilfsmittel angegeben, sowie wörtliche und sinngemäße Zitate gekennzeichnet habe.

Datum und Ort

Carolin Zellner