

Astrid Orthey

Frank Michael Orthey

Lernen – immer ein Erlebnis!?

Die methodisch-kreative Gestaltung von Lernprozessen zwischen Selbsterfahrung und Edutainment

Veröffentlicht in: erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 3&4/2000, Juli 2000, S. 14-19

Methodisch erlebnisorientiert angelegte Lernarrangements haben Konjunktur. In diesem Beitrag wird den Problemen und den Chancen dieses Trends in mehreren Lern-Schritten nachgegangen. In einem ersten Zugang wird die derzeitige Dynamik des Veränderungsmodells Lernen skizziert: 'Lernen lebenslang'! Das ist ein Blick auf die Umweltbedingungen von erlebnisorientiert gestalteten Lernprozessen. In einem zweiten Schritt wird dann die methodisch kreativ inszenierte Erlebniseuphorie aufgezeigt: 'Im Trend: Lernen - immer ein Erlebnis!?' Und wem dies zu einseitig ist, der kann in einem dritten Abschnitt dieses Beitrages die 'Grenzen des Erlebens' miterleben. Erlebnisorientiert lesen! Deshalb erscheint es in einer didaktischen Perspektive sinnvoll, einen vierten 'wichtigen Lernschritt' zu machen: 'Vom Erlebnis zur Erfahrung'. Und das mit Maß. Abschließend geht's deshalb um ein 'maß-volles Erleben'. Damit wir das auch noch erleben dürfen! Und dann: Zusammengefasst: Im Trend.

1. Lernen lebenslang

Lernen liegt im Trend - gesellschaftlich, für die Betriebe und für die Individuen, die sich die Welt der Wissensgesellschaft als Wissensarbeiter zunehmend als 'Lernwelt' erschließen. Denn es gilt heutzutage immer mehr: "Wer aufhört zu Lernen, hört auf zu Leben." So plakatierte es jedenfalls eine Werbekampagne der Münchner Volkshochschule großformatig in der ganzen Stadt. Und weil wir das - 'Aufhören zu Leben' - nicht wollen, begegnete uns vor der neuen VHS-Saison ein weiteres Angebot an den Litfaßsäulen, das wir angesichts dieser Bedrohungen nicht ausschlagen können: "Täglich frische Kurse"! Das verspricht man uns Lernbegierigen. Die gesellschaftlichen und betrieblichen Einredungen favorisieren derzeit das Modell 'Lernen': "Lernen wird so wichtig wie das tägliche Brot." Das versprach der ehemalige Bildungsminister Rüttgers. Und wenn der Ex-Minister Recht hat, dann wird Bildung zur "neuen sozialen Frage des 21. Jahrhunderts". Selbst die Unternehmen drücken neuerdings als "Lernunternehmen" oder "lernende Organisationen" die

Schulbank. Sie sollen zu "lernfähigen Denkfabriken" werden, zu "intelligenten Unternehmen" und sie machen deshalb heutzutage Wissens- und Kompetenzmanagement. "Lebendiges Lernen im Betrieb", so heißt die Vision für die MitarbeiterInnen, die Chancen, aber auch Zwänge beinhaltet. Lernen wird angesichts der Unübersichtlichkeit der Welt unter globalen Bedingungen totalisiert. Keine Chance auf Lern-Entzug. Via Lernen werden die Selektionsprobleme und Zumutungen einer unübersichtlich erscheinenden Lebens- und Arbeitswelt kommunikativ angegangen. Lebenslänglich lernend sind wir unterwegs auf dem Weg von einer "belehrten zu einer lernenden Gesellschaft". Diese verheißungsvolle Situation muß ästhetisch optimiert werden. Was liegt da näher, als jährlich das bundesweite "Lernfest" auszurufen?

Lernen vereint alle und ist ein lebenslänglicher Standardausweg, manchmal ist es auch eine lebenslange Standardausrede. Jedenfalls eignet sich der Lernbegriff auch für die Vermarktung von Defiziten: Kaum ist ein zu schnell entwickeltes kleines Auto umgekippt, schon lesen wir ganzseitig in großen Tageszeitungen: "A-Klasse hat Elchtest sicher bestanden. Wir haben dazugelernt." Lernend wird neuen gefahrvollen Hindernissen aus dem Weg gegangen. Und so geht's lebenslang weiter. Wir preisen diese Erkenntnis heutzutage als nicht mehr ganz taufrische Neuigkeit an, doch natürlich hat der in diesem Jahr am häufigsten zitierte Deutsche - Goethe - auch das bereits beobachtet. Er schreibt in den Wahlverwandtschaften: "Es ist schlimm genug, rief Eduard, daß man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen." Deshalb scheint heute zu gelten: "Lernen ist wie Rudern gegen den Strom. Hört man auf treibt man zurück." Dieses Motto eines Weiterbildungskongresses zeigt, was das Lernen immer auch beinhaltet - eine Lern-Anstrengung: "Rudern" im Meer der Lernmöglichkeiten!

Je mehr dieses Lernen angestrengt wird, desto weniger anstrengend soll es aber sein. Lernen soll Spaß machen und es soll von den Belastungen derjenigen Teile der Welt entlasten, die (noch) keine Lernwelten sind. Deshalb entstehen heute immer öfter 'kreative Lernumgebungen', die möglichst alle unserer - sonst häufig verkümmerten - Sinne anregen sollen. Lernen wird zum Erlebnis - das muß man als Angehöriger einer Erlebnisgesellschaft schließlich auch erwarten können! 'Edutainment' ist der Begriff, der diesen Trend auf die semantische Spitze treibt. Er gibt das Lernen zugunsten guter Unterhaltung und vielleicht noch diskreter Belehrung auf. Ist es Bildung? Oder ist es Einbildung? Das sind die Schlüsselfragen, die sich in einer erlebnisorientierten Lerngesellschaft immer häufiger aufdrängen.

2. Im Trend: Lernen - ein Erlebnis!

Das Leben wird heutzutage erlebniszentriert organisiert. Die Angebote, sich den 'Kick' zu holen, sind so groß wie nie zuvor. Wem biking, jumping,

climbing, rafting, carving oder paragliding nicht ausreichen, der definiert sein Erlebnisideal über Bildung: learning ist angesagt oder - wie in einem Unternehmensslogan - noch attraktiver verpackt: "burning for learning". In Lernprozessen gibt es viel zu erleben heutzutage - unter anderen, und das ist nochmals attraktivitätssteigernd, gibt es auch das 'Selbst' zum Erleben. Was möglich ist, das ist Selbsterfahrung. Dies zeigt, daß das im Trend liegende 'Erlebnis' in der Nähe des Erfahrungsbegriffes angesiedelt ist. Und dieser steht ja im Konzept des 'erfahrungsorientierten Lernens' seit langer Zeit für ein besonders wirkungsvolles didaktisches Modell. Aber Erfahrung ist zwar immer ein Erlebnis, macht aber - z.B. in anstrengenden Gruppenprozessen - nicht immer Spaß. Denn Lernen ist häufig anstrengend. Das liegt daran, daß alte Sinn- und Wissensbestände durch neue ersetzt werden müssen. Und dies bedeutet anstrengende Integrations- und Ablösungsarbeit, und es bedeutet immer auch: Enttäuschungsverarbeitung. Angesichts dieser enttäuschenden Erkenntnis werden Lernprozesse heute erlebnisorientiert arrangiert. Damit die Enttäuschungen beim Lernen erträglich bleiben.

Was aber tun, damit Lernen ein Erlebnis wird oder bleibt?

Zumindest muß die Garnitur, müssen Vor- und Nachspeise oder kleine Zwischengerichte stimmen und Stimmung machen. Und so wird heutzutage auch in gruppendynamisch orientierten Veranstaltungen viel gespielt und es wird nicht nur verbal attackiert oder konkurriert, sondern dies wird auch - häufig nonverbal - mit Wachsmalkreiden oder in bewegten oder unbewegten Skulpturen und Szenen mehr oder weniger kreativ ausagiert. Kaum ein Seminar, in dem nicht sogenannte 'Hallo-Wach-Übungen' offeriert werden, die durch körperliche Aktivierung das 'Suppenkoma' als Übergangsproblem zu kompensieren versuchen. Ein weiterer Trend zeigt sich darin, daß kleine intensive und symbolträchtige Erlebnisse geschaffen werden, die hohen Anschlußwert an die aktuellen Seminarthemen haben: der 'Vertrauensfall' oder 'blinde Spaziergänge' sind solche Formen, die häufig in Führungsseminaren oder Teamentwicklungsstrainings Anwendung finden, in denen es um Vertrauens- oder Beziehungsfragen geht. In dem Wissen, daß der Einsatz solcher Methoden zunimmt, reagierten wir kürzlich erstaunlicherweise irritiert, als unsere Seminargruppe beim blinden Spaziergang im Park eines alpenländischen Seminarhotels stark vergrößert erschien. Die vielen neuen Gesichter in der Gruppe liessen uns kurzzeitig an unserer Realitätswahrnehmung zweifeln und wir begannen uns auf einen beginnenden TrainerInnen-burn-out hin zu beobachten. Die Lösung der Irritation war letztlich einfach - man hätte sie eigentlich erwarten müssen: auch eine andere Seminargruppe machte gerade ihren blinden Spaziergang in dieser schönen Umgebung.

Überhaupt - die Umgebung. Auch sie wird erlebnisträchtig gestaltet. Gute Seminarhotels, die etwas auf sich halten, haben Erlebnisparks eingerichtet, in dem sich die SeminarteilnehmerInnen beispielsweise balancierend über kleine Gewässer bewegen können oder das ambivalente

Gefühl genießen, unter einem tonnenschweren Stein zu stehen. Das ist die Outdoor-Bewegung in homöopathischer Dosis. Brain-Jogging wird angeregt, viele Sinne werden vielerorts angesprochen: hier kann ich was ertasten, dort mich mit unterschiedlichen Gerüchen einnebeln oder mich mit verschiedenen Geräuschen, fast immer jedenfalls mit leider oft geschmacksneutraler Musik behelligen. Obwohl die diesbezüglichen Infrastrukturen sich ständig verbessern - Seminaerausstatter erleben ein Erlebnishoch - können TrainerInnen kaum noch mit der Eisenbahn zum Seminar anreisen. Sie sind an ihren Kombis erkennbar, mit denen sie ihre diversen Spielkisten mit Rhythmusinstrumenten, mit Kreiden, Farben, Bildern und Gesellschaftsspielen durch die Seminarwelt karren. Der Trainer als Erlebnismanager!?

3. Die Grenzen des Erlebens

Die Ästhetik dieses Lernens unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen (Lern-) Bedingungen ist nicht mehr eine der Normbuchstaben aus dem Moderationskurs und keine der bausteinartig strukturierten Standardkonzepte. Sie ist sehr vielfältig und lebendig. Dies erscheint eher günstig, denn es reproduziert die Vielfalt und Lebendigkeit des Lernens auch in seiner methodischen Formgebung. Und ein kreativ angelegter Lernprozeß spiegelt immerhin auch das Bemühen vieler Organisationen und Unternehmen wider, kreativ zu werden. Warum also sich noch weiter in einfältigen Standardseminaren langweilen? Deshalb macht vieles von dem, was offeriert, (neu?) erfunden oder erlebnisreich hervorexperimentiert wird - auch didaktisch - Sinn. Leider wird es jedoch allzu häufig reduziert als gerade mal aktuelle Mode in den Handwerkskoffer der TrainerInnen gepackt. Die immer neuen Methoden- und Spielbücher verleiten ja auch dazu. Häufig stimmt dann die Passung nicht, wenn dieser gut gefüllte vermeintliche 'Handwerkskoffer' unreflektiert im Seminar geleert wird. Und so enden dann bemühte Designverrenkungen unter Originalitäts- und Erlebnisdruck häufig im Widerstandsszenario der TeilnehmerInnen, die zwar gerne Spaß haben und was erleben wollen - aber zur 'richtigen' Zeit und am 'richtigen' Platz und in der 'richtigen' Situation. Und was 'richtig' ist, das wissen die TeilnehmerInnen selbst am besten und es ist von vielen Variablen des komplexen Gebildes, das wir 'Lehr-/Lernprozeß' nennen, abhängig: von der Besonderheit der TeilnehmerInnen und ihren Bedürfnissen und Ansprüchen, von der Gruppe, ihrer Dynamik, ihren Themen und ihrem Entwicklungsstand, von den Rahmenbedingungen, dem Ort, der Zeit, dem Raum, dem Geld, von der Kultur der Organisation, vom Auftraggeber und nicht zuletzt auch vom Thema der Veranstaltung. Lernen ist eben ein nicht-triviales Kommunikationsmedium. Das bedeutet: es kommt etwas anderes heraus als herein - und das heißt auch: etwas anderes als geplant! Das unterscheidet Lernen von trivialen Maschinenmodellen. In der black-box der Kommunikation des Lehr-/Lernprozesses geschieht etwas mit dem Input, das den Output - gewöhnlich als 'Lernerfolg' bezeichnet - bestimmt. Dies ist schwierig zu steuern und es verträgt keine trivialisierende ('Wenn-Dann') Handhabung. Die vielen heute anstehenden

erlebnisorientierten Methodenentscheidungen verlangen deshalb nach sehr umfassenden Gestaltungs- und Steuerungskompetenzen. Und wenn solche hinter den Methodeneuphorien stehen und die Lernveranstaltung nicht nur eine Erlebniswelt wird, sondern eine erlebenswerte und erlebnisreiche Lernwelt, dann macht Lernen sicher auch Spaß.

Ob dem immer so ist, daran sind Zweifel angebracht.

Mag die Welle der Outdoor-Erfahrungen, die heute allenthalben (übrigens auch indoor!) gemacht werden können, grundsätzlich sinnvoll erscheinen, wenn diese gut reflektiert werden, so bleibt ihnen doch häufig ein Transfer- oder Übersetzungsproblem. Die Frage, was es am kommenden Montag bedeutet, daß der Chef am Seil der Sekretärin baumelte und vor Angst schlotterte, ist schwierig und nur sehr aufwendig transferfähig zu beantworten. Was glühende Kohlen, Glasscherben oder andere dubiose Mutproben mit allerlei giftigem Getiers als Lernerfolg bewirken sollen, das bleibt häufig ebenso im Dunkeln wie das, was solche Erfahrungen bei den Lernenden (oder besser: den Opfern) häufig tatsächlich bewirken. Klar, was das soll!? Angstüberwindung. Ich lerne meine Grenzen kennen und kann dann besser mit meiner Angst zurechtkommen oder - so die frohe Hoffnung - ohne sie. Der Vogelspinne auf meiner nackten Brust sei Dank. Nein Danke! Angstreduktion durch Angsteskalation ist eine sehr sensible und problematische Intervention. Durch Glasscherben und Giftschlangen oder ähnlich heftige und krasse Erlebnisse wird das Angstthema deformiert und vielleicht sogar illusionistisch zugeschüttet: vor Schlangen habe ich jetzt keine Angst mehr, aber vor denen, die mich zwangsweise mit Schlangen konfrontieren. Die Grenz- und die Abhängigkeitserfahrung hat sich verschoben. Welch' unvergessliches Erlebnis!

Bezüglich solcher - oder auch weniger heftiger - erlebnisorientierter Interventionen sind drei Aspekte problematisch und sie sind daher besonders reflektiert in die Gestaltungsüberlegungen einzubeziehen:

1. Das Erlebnis kann vom aktuellen Thema mehr oder weniger stark ablenken. Das erschwert die themenzentrierte Weiterarbeit, weil das Erlebnis das Erleben bestimmt und nicht der 'eigentliche' Seminarinhalt.

2. Lernen ist anstrengend. Wenn man so will, ist Lernen eine bestimmte Form der Arbeit. 'Spielen' ist etwas grundsätzlich anderes. Durch spielerische Erlebnisse werden Übergangsprobleme zu anstrengenden Lernprozesse verschleiert bzw. produziert und nicht - wie häufig angenommen - immer erleichtert.

3. Erlebnisse und Spiele sind auf Dosiserhöhung angelegt. "Mehr desselben" - am besten noch schöner, kreativer, intensiver oder (ent-) spannender. Das erhöht den Originalitätsdruck und produziert unter Umständen nicht einlösbare Erwartungen. Was folgt ist Enttäuschung!

4. Ein wichtiger Lernschritt: vom Erlebnis zur Erfahrung

Die zentrale Frage der Erlebniswelten in unseren Seminaren ist die Frage der Anschlußfähigkeit des Erlebten an die Erfahrungskontexte der Lernenden. Und diese sind sehr individualistisch zentriert. Es stellt sich also z.B. konkret die Frage, was es als Lernerfahrung für die Führungstätigkeit eines Managers aus einem Großunternehmen bedeutet, daß er in einem Kooperationsprogramm mit der Stadt München die Gelegenheit hatte, zwei Wochen lang ('undercover'!) die "andere Seite" (des Lebens und Arbeitens) in sozialen Einrichtungen der Stadt zu erleben. Der Transfer dieses intensiven Erlebens muß personenspezifisch so unterstützt werden, daß daraus eine anschlußfähige Lernerfahrung wird, die das individuelle Führungshandeln verbessert.

Dieser Weg vom Erlebnis zur Erfahrung führt über die Deutung, also über die Sinnsuche. Und diese ist individuell. Es wird aber häufig so getan, als könnte sie verallgemeinert werden. Die Anschlußfähigkeit des Erlebten an die jeweils subjektiven Erfahrungs- und Wissensbestände muß aber individuell zugänglich gemacht werden. Wenn das gelingt, dann war die methodisch arrangierte Sinnsuche erfolgreich.

Methodenentscheidungen werden tatsächlich und notwendigerweise aber oft 'verdurschnittlicht' getroffen. Nur sitzen dann im Seminarraum keine DurchschnittsteilnehmerInnen, sondern nur besondere Menschen mit besonderen Ansprüchen und Anliegen. Im Lernprozess zeigt sich dann auch, wie sensibel die Entscheidungen zu treffen sind und es zeigt sich, daß sie jeweils auch in der konkreten Situation zu überprüfen sind, auch wenn sie zuvor am grünen Planungstisch gut aussahen. Dort fehlten allerdings die Menschen und es fehlte die Gruppe und ihre Dynamik. Dies macht deutlich, wie problematisch ausgefeilte und durchgestylte Konzepte sind, die bis ins letzte Detail vorgeplant sind. Methodenkonzepete sollten viel eher wie Landkarten sein, in denen ja auch all das Wichtige verzeichnet ist, das eine (oder eine andere!) Orientierung ermöglicht. Aber selbst sehr differenzierte und genaue Landkarten sind etwas anderes als das 'reale' Gelände. In diesem 'realen' Gelände (des Lehr-/Lernprozesses) erweist sich aber die Qualität und Güte der Karte, die viele Möglichkeiten und Wege aufzeigt, um ein Ziel zu erreichen (übrigens sind dies viel mehr Umwege als direkte Wege zum Ziel).

Solche Landkarten, die praktisch als ergänzbares Mindmap gestaltet werden können, sind hilfreich für die notwendige Planung des umwegreichen Seminarweges. Sie sollten enthalten:

- * Zielformulierungen und inhaltliche Strukturen (Was soll erreicht werden? Was muß bearbeitet werden?)
- * Bemerkungen zur Steuerungsabsicht und (viel freien) Platz für Einschätzungen zur Situation und zu Themen in der Lehr-/Lerngruppe (Was steht auf der Prozeßebene an und was soll dort erreicht werden? Was läuft gerade? Und wie?)

* Methodische Optionen mit verschiedenen, unterschiedlichen Steuerungsperspektiven (Wie will ich erreichen, was ich erreichen will, wenn ...?)

* Rahmenbedingungen des Lehr-/Lernprozesses (Was sind die Grenzen und Bedingungen meiner Arbeit?)

Die zentrale Leistung zur Steuerung- und Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses in der konkreten Seminarsituation besteht darin, die Landkarte so zu benutzen, daß eine lernförderliche Mischung aus Inhalten, Selbst- und Gruppenerfahrungen, Methoden, Medien und spielerischen Erlebnissen entsteht. Das bedeutet, daß es darum geht, die TeilnehmerInnen durch die Leitung in Struktur und Prozeß zu unterstützen, um ihre subjektiven Konstruktionen des Lerngegenstandes zu realisieren. Und alles, was diese individuellen Konstruktionen unterstützt, ist didaktisch sinnvoll. Tendenziell sind dies solche Situationen, die von den TeilnehmerInnen als authentisch wahrgenommen werden, die im Schonraum des Seminarraumes ernsthafte Hier-und-Jetzt-Erfahrungen zulassen, die dann - auch dies eine wesentliche Leitungsleistung - im Hinblick auf den Transfer ins Dort-und-Draußen reflektiert werden müssen. Es sind auch solche Interventionen unterstützend, die eine Aktivierung der TeilnehmerInnen ermöglichen und die es unterstützen, daß die Folgen dieser Aktivität für sie erfahrbar werden. Diese Steuerungsleistungen basieren - wollen sie besonders wirkungsvoll sein - auf dem Konzept 'Nähe', nicht auf dem Konzept 'Distanz'. LeiterInnen werden aus ihrer Leiterrolle heraus LernberaterInnen der TeilnehmerInnen. Sie treten zu ihnen dabei in nahe Beziehungen, aus der sie deren Lernprozesse Beraterisch unterstützen können (was keinesfalls bedeutet, den wichtigen konfliktären Wachstumsthemen der Lerngruppe aus dem Wege zu gehen). LeiterInnenhandeln besteht also darin, Balancen zu fördern und zu unterstützen: individuelle, soziale, inhaltliche. Das ist das immer wiederkehrende Leitungserlebnis der Balancierererfahrung ohne Netz und doppelten Boden. Und dafür haben LeiterInnen mehr oder weniger viele Interventionsmittel. Und eines davon, das im Trend liegt, ist die erlebnisorientierte methodisch-kreative Gestaltung des Lernens.

Dies gibt einen wichtigen Hinweis darauf, daß das, was ich als LeiterIn tue und unterlasse, immer auch etwas mit mir und meinem LeiterInnenprofil zu tun hat. Es gibt geschätzte KollegInnen, die bestehen nachhaltig darauf, im Seminar nichts außer ihrem Kopf und ihrem Bauch zu benötigen. Das sollten sie auch weiterpflegen. Wenn ich nicht gerne mit Wachsmalkreiden male, sollte ich auch nicht damit arbeiten. Tue ich es dennoch, ernte ich im ungünstigsten Falle denjenigen Widerstand, der meinen eigenen Widerstand ausdrückt. Dann habe ich auch ein Erlebnis - in diesem Falle ist es ein Widerstandserlebnis. Erlebnisorientierte Gestaltungen sind also auch im Selbstbezug der Steuermänner und Steuerfrauen der Lehr-/Lernprozesse auf Passung hin zu reflektieren. Dann wird Lernen zum Erlebnis.

5. Maß-volles Erleben

Mit diesem kurzen Einblick in die Schwierigkeit, Lernprozesse methodisch zu gestalten, beobachten wir erstaunt die auf Steigerung angelegte Originalitätsspirale. Wir beobachten Managergruppen, die rohe Eier fliegen lassen und große Papiere mit Fingerfarben gestalten. Manchmal erleben wir diese auch schreiend und herumhüpfend. Dann und wann verknoten sie sich händehaltend im 'gordischen Knoten', sie gehen auf allerlei Spurensuche in die Natur und schleppen Exponate in den Seminarraum, sie gehen auf Phantasie Reisen in eine imaginäre Zukunft, sie bauen sich Collagen, damit sie Visionen kriegen, lösen Rätsel und tragen Masken, gelegentlich konstruieren sie Maschinen und spielen Rollen oder was anderes. Bisweilen werden sie auch probenhalber zu Bettlern, Straßenmusikanten oder Einsiedlern. Damit sie sich selbst auch mal in einer Differenz Erfahrung - quasi auf der anderen Seite - erleben. Neuerdings werden z.B. in der Form der 'themenorientierten Improvisation' gerne Theater Elemente ins Setting integriert - keine schlechte Idee bei dem ganzen Unternehmenstheater heutzutage. Das alles geht. Und es geht auch vorbei. Das ist die tröstliche Weisheit dafür, wenn es nicht gelingt, es also nicht anschlussfähig wird für die TeilnehmerInnen. Dann hat der oben angesprochene Balancierakt nicht funktioniert. Vielleicht war die Differenzwahrnehmung oder das Maß der Zumutungen zu stark. 'Maß' ist deshalb ein gutes Stichwort, wenn es darum geht, besonders 'mutige' methodische Leitungsentscheidungen für eine erlebnisorientierte Gestaltung zu treffen.

Wessen Maß ist das? Wenn es nur das der TrainerInnen ist, dann ist dies höchst problematisch. Es könnte ein Indiz dafür sein, daß die Leitung mit viel Macht agiert. Dies bedeutet auf der Prozeßebene, daß die TeilnehmerInnen abhängig gemacht werden. Und diese Erfahrung ist immer dann unangemessen im Sinne des angestrebten Transfers, wenn es 'eigentlich' darum geht, Autonomie zu fördern (z.B. in der Führungskräfteentwicklung). Und dies ist heute angesichts der Individualisierungs- und Selbstverwirklichungsdynamiken, die von den Unternehmen gezielt angesteuert werden, meist der Fall.

Weiterhin ist es schwierig, wenn das methodische und erlebnisorientierte Design keine differenzierte Wahrnehmungen ermöglicht, also Wahrnehmungen der Individualität und Besonderheit der TeilnehmerInnen und insbesondere ihrer Unterschiede erschwert werden. Problematisch ist dies deshalb, weil ja individuell gelernt wird. Dies Problem ist immer dann zu befürchten, wenn der Lernprozeß daraufhin zentriert wird, Ideologien oder Philosophien zu vermitteln (z.B. Unternehmenskulturen oder Leitbilder) oder wenn die Gruppe - oder das Team - so hochstilisiert wird, das die einzelnen untertauchen, weil beispielsweise die Gruppe oder das Team ihnen zuviel Druck machen.

Da hilft dann auch kein Erlebnis mehr ... Oder doch? Vielleicht könnten wir diese starke Gruppe mal ein Standbild der Gruppe stellen lassen (das

haben wir vom Psychodrama gelernt) und dann die Stellung der einzelnen in dieser Gruppe reflektieren ... Vielleicht wäre dies ein Erlebnis, das hilft ...

6. Zusammengefasst: Im Trend

Wie lassen sich diese Trends in Theorie und Praxis der methodischen Gestaltung von Lernprozessen systematisch benennen?

Dazu drei Markierungen:

1. Der erste Trend zeigt eine Veränderung sozialer Formen des Lernens. Diese entwickeln sich zunehmend beratungsorientiert. Das liegt einerseits an der sich bereits abzeichnenden vermehrten Koppelung von Lernen und Arbeiten im Zuge neuer Arbeits- und Betriebsformen wie z.B. Team-, Gruppen oder Projektarbeit oder der Arbeit in virtuellen Unternehmen globalen Ausmaßes. Und es liegt andererseits auch daran, daß über Formen der Beratung - heute oft als 'Coaching' amerikanisiert - das Lernen zeitlich, räumlich und inhaltlich unmittelbar an die Situation, auf die sich das Lernen beziehen soll, angeschlossen werden kann. Die Systemzeiten von beratungsorientierten Weiterbildungsprozessen entsprechen eher den gegenwärtigen Modernisierungszyklen. Gearbeitet wird oft in Form der strukturierten Fallarbeit oder Praxisberatung, die häufig durch kreative Methoden ergänzt werden. Ein neuerer Trend in der Beratung wird dadurch bezeichnet, diese systemisch zu verstehen und zu gestalten. Der Berater wird dabei tendenziell zu einem Typus, den wir im Fernsehen als Inspektor Colombo kennen- und schätzengelernet haben. Er arbeitet häufig mit paradoxen Interventionen und regt das intervenierte System zur Selbststeuerung an. Frei nach dem Motto: "Verändere, indem du nicht veränderst." Und: "Wenn du veränderst, verändert sich garnichts. Denn jede Veränderung muß Selbstveränderung sein." (Helmut Willke)

2. Das führt zum zweiten Trend. Dieser läßt sich dadurch markieren, daß Lernen als selbstgesteuertes Lernen verstanden und gestaltet wird. Das bedeutet, daß Lernen von den Individuen immer mehr selbstorganisiert und selbstgesteuert wird. Lernen mit PC-gestützten multimedialen Selbstlernprogrammen oder das Lernen im Netz - jederzeit und an jedem Ort - korrespondiert mit den Veränderungsdynamiken des Lebens und des Arbeitens. Dieser Trend markiert aber nicht ausschließlich, daß Lernende ihren Lernprozeß mit Selbstlernprogrammen selbstverantwortlich gestalten. Er deutet auch an, daß in sozialen Lernarrangements Verantwortung für die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses im Sinne einer gestaltungsaktiven Teilnehmerorientierung abgegeben wird und die TeilnehmerInnen in die Steuerung des Lerngeschehens mit integriert werden (z.B. in begleitenden Miniprojekten in Seminaren). Häufig sind Kombinationen von sozialen Lernformen, die Selbstorganisationsanteile enthalten und selbstgesteuertem individuellen Lernen sinnvoll, beispielsweise in selbstgesteuerten Projektgruppen, die Transferaufgaben bearbeiten und dazu auch die Möglichkeiten der digitalen Netze nutzen.

Der Interventions-'Trick' dieses Trends der Selbststeuerung besteht darin, das, was die Individualisierungstendenz sowieso produziert - also die Ansprüche des Selbsts - zu nutzen und damit auch die Form des Lernens dem anzupassen, was den Erfahrungen im 'restlichen' Leben und Arbeiten entspricht.

3. Der dritte Trend versteht und gestaltet Lernen als "lebendiges Lernen" (ein aus der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn entlehnter Begriff). Das bedeutet, den Lernprozeß als dynamischen lebendigen Prozeß zu verstehen und anzulegen und dabei alle Möglichkeiten zu nutzen, die anschlußfähig zur Förderung des angestrebten Lernerfolges sind. Es bedeutet z.B. die TeilnehmerInnen als Ganzes mit einzubeziehen und zwar nicht nur in ihrer Subjektivität und Emotionalität, sondern auch in ihrer Körperlichkeit. Es bedeutet auch, Situationen zu arrangieren, die Ernstcharakter haben und dann dafür zu sorgen, daß die Auswirkungen des Tuns unmittelbar wirksam, also erfahrbar werden. Und es bedeutet auch, Umwege nicht als Störung zu interpretieren, sondern sie als neue, als 'andere' Chancen zu nutzen. Denn Störungen haben eh' Vorrang. Das ist im Leben - beispielsweise bei Erkrankung - so, und es ist auch beim lebendigen Lernen so. Erst das, was nicht geplant war, und was zunächst als Störung wirkte, hält unser Leben dynamisch. Und so ist es auch beim Lernen. Dies kann methodisch gefördert werden, z.B. durch teilnehmeraktivierende oder kreative Methoden, die auf Perspektivenerweiterung angelegt sind, wie z.B. Bilder, Collagen, Phantasie- und Entdeckungsreisen usw.

Dies alles verspricht viele neue Erlebnisse beim Lernen. Es bedeutet viel Freiheit und viele Chancen, aber es bedeutet auch viele neue Zwänge und Abhängigkeiten. Das eine gibt's nicht ohne das andere. Jedenfalls gibt's neue - oder jedenfalls andere - Möglichkeiten für Trainer und Beraterinnen. Und auf diese sollten LeiterInnen ihren Beobachterblick richten. Robert Musil hat die Fähigkeit, dies zu tun, in seinem "Mann ohne Eigenschaften" - der übrigens weder Berater noch Trainer war - als 'Möglichkeitssinn' im Unterschied zum 'Wirklichkeitssinn' bezeichnet: "Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist."

Literaturhinweise zum Weiterlesen und Weiterlernen

Geißler, Kh. A.: Lernprozesse steuern. Übergänge zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim 1995

Huck-Schade, J. M.: Neue kreative Wege im Seminar. Ein Methodenbuch für den ideenreichen Einsatz von Materialien. Weinheim 1999

Weidenmann, B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare. 2. Aufl., Weinheim 1998