

Bernd Schwandt

Kommunikation lernen

*Über de- und re-automatisieren:
Warum das Umlernen bei Gesprächen so schwierig ist*

Vieles spricht dafür, dass große Teile unseres Gesprächs- und Redeverhaltens aus automatisierten Prozessen besteht: Die Satzplanung geschieht viel zu schnell, als dass wir uns darüber bewusst sein können; stimmliche und mimisch-gestische Parameter verändern sich, ohne dass wir diese gezielt steuern, ja oft genug, ohne dass wir das selbst mitbekommen. (In einigen Fällen natürlich schon, aber wer kann schon über längere Zeit sein Tempo, seine Klangfarben, seine Melodiebewegung und seine Betonungsmuster kontrollieren?). Die Organisation des Sprecherewechsels ist ein komplexer Prozess (vgl. z. B. Hartung 2003). Und schließlich laufen diese verschiedenen komplexen Prozesse auch noch parallel ab.

In Seminaren passiert es nun häufig, dass Dinge, die sonst unbewusst und/oder unbemerkt ablaufen, in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden: durch Videoaufnahmen, durch Prozessanalysen, durch die Lenkung der Wahrnehmung auf bestimmte Ausdrucksparameter (wie z. B. den Blickkontakt oder die Melodiebewegung).

Dazu muss ich darauf achten, aus welchen Schritten eine solche Routine sich zusammensetzt; ich muss die sonst automatisch ablaufenden Prozesse de-automatisieren. Das bremst und verlangsamt, bringt aber zugleich durch einander (wie der Tausendfüßler, der eines Tages versucht, jeden seiner Schritte bewusst zu steuern) – und ergibt den frustrierenden (und halb richtigen) Eindruck, dass ich das alles schon einmal besser konnte.

Nach dem Seminar wird dann vieles wieder „vergessen“: Im normalen Arbeitsalltag fehlt Zeit und der innere Abstand, genauso auf Prozesse zu achten wie im Seminar. Im günstigen Fall werden bei der Re-Automatisierung jedoch einige Muster verändert. Wie diese Re-Automatisierung abläuft, bleibt mir als Trainer verborgen. Da es sich wiederum um ein vorbewusstes Aktivieren von Ablaufroutinen handelt, ist er den Teilnehmern oft nicht wesentlich zugänglicher.

Ich habe diese De-Automatisierung häufig bei Fünfsatzübungen beobachtet

(Zur Methode: Vgl. Geißner 2001): Zunächst löst die Aufforderung, beim Formulieren zugleich auf den Inhalt wie auf die Struktur des Beitrags zu achten, bei vielen Teilnehmern Unmut bis hin zum Ärger aus: „Das kann ich so nicht, das bringt mich nur durcheinander; wenn ich darauf achte, klappt es nicht mehr.“ Ich erinnere mich an ein Seminar, als die Gruppe an einem Sommerabend nach einem sehr heißen Tag draußen beim Bier saß. Der Fünfsatz war skeptisch aufgenommen worden und scheinbar vergessen. Nur dass drei Männer über ihren Arbeitsalltag diskutierten und zu meiner Faszination ihre Standpunkte in Reihen von wunderschönen Fünfsätzen vorbrachten. In meiner Trainerbegeisterung konnte ich dann nicht den Mund halten, doch nach meinem Hinweis und der zugehörigen Verblüffung waren die Fünfsätze nicht (willentlich) aufrecht zu erhalten. Die Struktur der Übung hatte aber offenbar „vorbewusst“ weitergewirkt, ohne dass dies den Männern selbst bewusst wurde.

Auf ähnliche Effekte „spiele“ ich häufig beim Konzentrierten Dialog: die Übung selbst wird in den meisten Fällen als mühsam erlebt, in manchen Fällen auch als unsinnig kritisiert. Ein Teil des „Unsinn“ resultiert aus der bewussten Anstrengung und Verkrampfung, die Sätze des Gesprächspartners zu paraphrasieren. Dabei entstehen oft komplizierte und gestelzte Formulierungen. Der „Wendepunkt“ kommt meist erst nach einer halben Stunde oder in der anschließenden Übung zum Fragen: wenn das Paraphrasieren sich routinisiert, kehren die Teilnehmer zu ihren ge-

wohnten Formulierungsmustern zurück (reden Alltagssprache); jetzt bleibt freie Aufmerksamkeit fürs Hörverstehen und der „konzentrierte Dialog“ kann erst richtig beginnen. Wiederum gibt es den Effekt, dass sich in den darauf folgenden Pausengesprächen unbemerkt Elemente eines konzentrierten Zuhörens finden, bis hin zu (für Routinegespräche untypischen) Äußerungen wie „das habe ich jetzt noch nicht genau verstanden“.

Als drittes Beispiel: Fragen stellen. Welchen Typ von Fragen wir formulieren, ist in der Regel Vorbewusst (im Sinne von: wenn mich ein Deutschlehrer fragt, ob das grade eine öffnend oder schließende Frage war, kann ich das beantworten; ich habe aber üblicherweise im Gespräch nicht darauf geachtet, und kann es fünf Minuten später auch nicht mehr sagen, weil mir der Wortlaut meiner Frage nicht mehr im Gedächtnis ist). In der Arbeit mit Prüfern im juristischen Staatsexamen versuchte ich, in Dreiergruppen die Prüfungssituation zu simulieren, mit Prüfling, Prüfer und Beobachter. Verblüffenderweise bemerkten die meisten der (hochintelligenten und als Juristen sprachlich sehr versierten) Prüfer ihren Fragetyp nicht (obwohl dies die Instruktion war), die „Prüflinge“ fühlten sich jedoch in einigen Fällen sehr in die Enge getrieben und konnten auch gut benennen, dass die schließenden Fragen erheblich dazu beigetragen hatten, wenn sie sich in der Situation unwohl fühlten.

Drei Beispiele für typische Schwierigkeiten beim Lernen: Dass ich langgeübte und wohlvertraute Routinen außer

Betrieb setzen muss, führt zu Störungen im Lernprozess, er läuft nicht „glatt“. Ich habe versucht zu zeigen, dass dies keine methodische Panne ist, sondern eben mit der Besonderheit dieses Lernprozesses zu tun hat. Ich habe versucht anzudeuten, wie schwierig es für die meisten von uns ist, etwas zu tun und gleichzeitig darauf zu achten, wie wir es tun, um es dann auch noch gezielt zu verändern. Und das dies auch und gerade dann funktioniert, wenn wir selbst den Eindruck haben, dabei zu scheitern. Schmidbauer schrieb dazu: „Das hängt damit zusammen, dass viele wesentliche Leistungen gerade nicht durch eine bewusste Willensleistung erzielt werden können. Der Wille leistet einen wichtigen Beitrag, aber wenn er etwas anderer, Geheimnisvolles ersetzen soll, wird er womöglich zu einer Kraft, welche den Erfolg des Ganzen gefährdet.“ (2002 : 55)

Angst, Stress und destruktives Lernen:

Wann lernen wir so, dass wir auf regressive Muster zurückgreifen?

Lernprozesse werden durch Angst negativ beeinflusst: Die in Gefahrensituationen sinnvolle Ausschüttung von Stresshormonen (Cortisol, Adrenalin, Noradrenalin) stellt Energie für Angriff oder Flucht bereit und reduziert die in dieser Situation „nicht so nötigen“ höheren Hirnfunktionen, damit auch Lernprozesse (vgl. Metzsig & Schuster 1998; Spitzer 2002). Was den Eindruck von Lernen jedoch hervorrufen kann, ist ein „now print“ Prozess, der sehr genaue und lange gespeicherte Erinnerungen

von Gefahrensituationen „herstellt“ (vgl. Metzsig & Schuster, 1998:163)

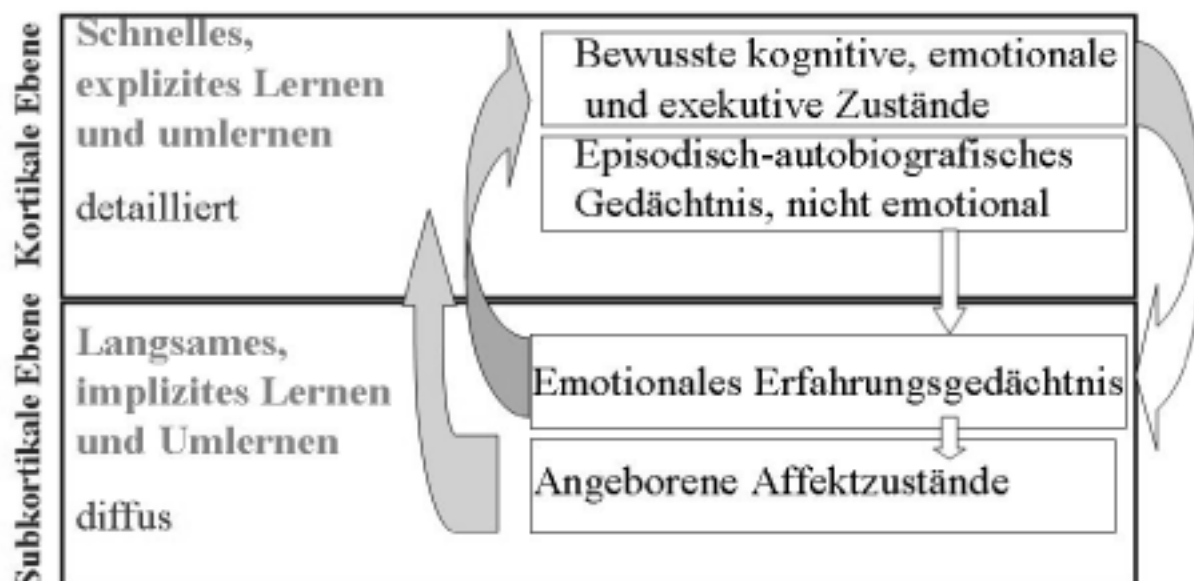
Was passiert nun in Lernsituationen? Gespräche (und m. E. in noch stärkerem Maße Reden) sind wichtige soziale Bewertungssituationen. Treten selbstwertbedrohende Situationen auf wie Blamagen oder Statusverlust, dann wäre es plausibel, dass ähnlich wie bei physischen Bedrohungen auch hier **Szenen** (!) in eindrucksvoller Intensität abgespeichert werden.

In solchen Situationen arbeitet unser Gedächtnis hervorragend – und möglicherweise für Lernprozesse selbstschädigend: Ich lerne und behalte auch die Verhaltensweisen, die ich in dieser Stresssituation gezeigt habe. In der Regel sind dies einfache Muster, die aus früheren Entwicklungsstufen stammen – Psychoanalytiker sprechen hier von Regression. Es ist nicht so, dass Lernen in diesen Stresssituationen nicht funktioniert – wir lernen jedoch auf eher „simple“ Weise („Hauptsache überleben“), während komplexe Prozesse wie z. B. Mustererkennung blockiert sind. Ich bin immer wieder überrascht, wenn ich – im Kontrast – versuche, mich nach nur zwei Monaten an hervorragend verlaufene Seminare zu erinnern: die Erinnerungsspur ist enttäuschend. (Da ich als Trainer vor immer wieder neuen Gruppen oft unter einer stark erhöhten Aktivierung arbeite, bin ich in der Situation sehr wach und präsent, die für das Lernen nötige Nachverarbeitung während der Tiefschlafphasen (vgl. Spitzer 2002: 123 ff) kommt möglicherweise zu kurz.

Der zweite Unterschied: nicht zufällig habe ich oben von einer **Szene** gesprochen, die in meinem Gedächtnis haften blieb. Hier wird das sogenannte **episodische Gedächtnis** aktiviert (vgl. Kotre 1998, Welzer 2005). Raum, Sitzordnung, Personen sind für unser Gedächtnis gut speicherbar. Weniger leicht zu merken sind komplexe **Muster** wie z. B. Gesprächsleitung: öffnende Fragen stellen, sich selbst raushalten, zwischendurch zusammenfassen, alle zu Wort kommen lassen, dafür aber andere Teilnehmer freundlich unterbrechen – hier nutzen wir vermutlich unser **prozedurales Gedächtnis**, das auch fürs Fahrradfahren, kochen, ein Instrument spielen zuständig ist. Dieses speichert weniger schnell als das episodische Gedächtnis (was uns ärgern kann), hat aber auch den Vorteil, dass einmal gelernte Prozeduren kaum wieder vergessen werden (wer einmal Fahrrad fahren kann, verlernt dies kaum wieder).

Zusammenspiel von kortikaler und subkortikaler Ebene

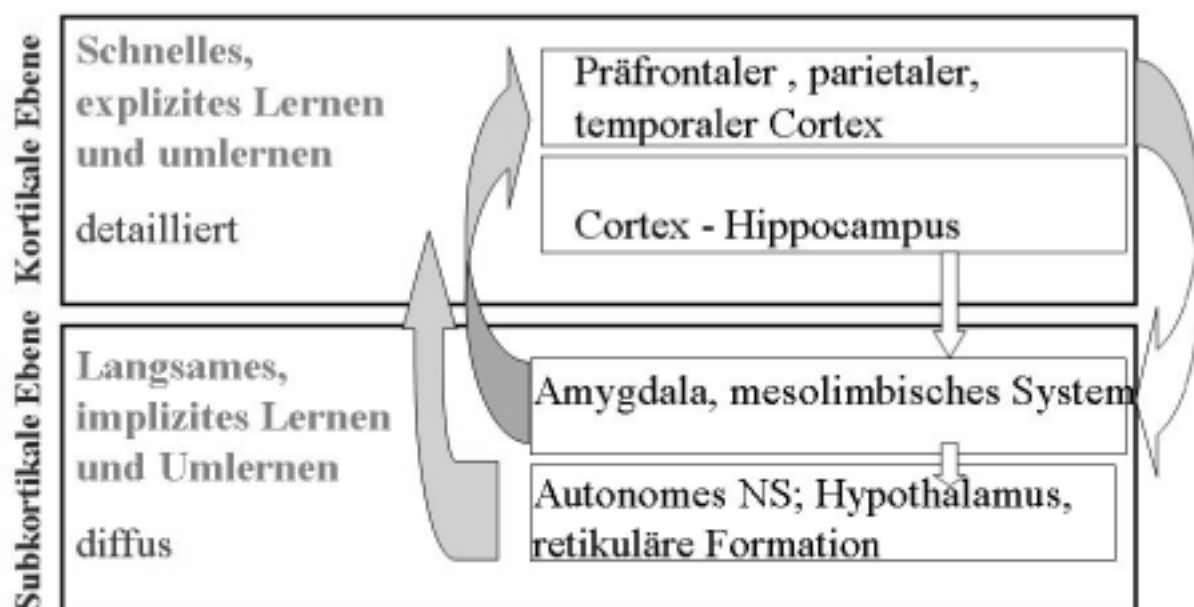
Neuere Erklärungsansätze für diese Schwierigkeiten finden sich bei Storch/Krause (2003) in ihrer Darstellung der Funktion des limbischen Systems. Dabei folgen sie Roth (2001) in der Unterscheidung von zwei Ebenen des für die Erzeugung von Emotionen zentralen limbischen Systems: die kortikale und die subkortikale Ebene. „Auf der kortikalen Ebene finden bewusste und bewusstseinsfähige Lern- und Bewertungsvorgänge statt, die dem entsprechen, was wir in der Alltagssprache mit dem Begriff „Vernunft“ bezeichnen.“ (Storch/Krause 2003:48 f). Dazu gehören die oben beispielhaft genannten Lerninhalte in Seminaren. Beteiligte Hirnregionen sind verschiedene Regionen des Cortex sowie der Hippocampus.



Auf der subkortikalen Ebene des limbischen Systems (im Hypothalamus und im reticulären System) werden primäre

Affekte wie Wut, Angst, Lust, reaktive Aggression gesteuert. Diese Ebene ist nur sehr schwer bewusst zu steuern. Außerdem finden sich auf der subkortikalen Ebene (in der Amygdala und im mesolimbischen System) die sekundären Gefühle, das „emotionale Erfahrungsgedächtnis“ (Roth). „Es bewertet alles, was der Körper tut, nach den positiven und negativen Konsequenzen unseres Tuns“ (Roth 2001: 320, zit. nach Storch/Krause 2003: 49). Der springende Punkt: es gibt wesentlich mehr Verbindungsbahnen vom limbischen Zentrum zu den für logisches Denken zuständigen Regionen der Hirnrinde als umgekehrt. Beide Teile des subkortikalen limbischen Systems, die primären

Affekte wie das emotionale Erfahrungsgedächtnis, entziehen sich relativ stark einer bewussten Steuerung. Storch/Krause verorten das explizite Wissen auf der kortikalen, das implizite Wissen jedoch auf der subkortikalen Ebene. Wird nun neues Wissen über „Gesprächsleitung“ erworben, ist dieses zunächst als explizites Wissen (Faktenwissen) repräsentiert, jedoch noch nicht auf der Ebene automatisierten Handlungswissens. Solange dieses Wissen nur explizit zur Verfügung steht, besteht die Gefahr, dass es in schwierigen, neuartigen Situationen nicht zur Handlungssteuerung eingesetzt wird.



Storch/Krause gehen nun davon aus, dass es zwei Wege gibt, implizites Wissen zu erlernen: die Bildung von Automatismen über Wiederholung, Üben und Trainieren. Dies setzt jedoch voraus, dass es überhaupt zur (wiederhol-

ten) Handlungsausführung kommt. Dazu fehlt in vielen Seminarkontexten die nötige Zeit. Im günstigen Fall üben Teilnehmer im Anschluss an das Seminar eigenständig weiter; im ungünstigen Fall geht das neu erworbene Wissen in

der Alltagssituation wieder verloren, bevor es sich automatisieren kann, bevor es Teil des impliziten Wissens wird. Da mir dieser ungünstige Fall recht realitätsnah erscheint, ist ein zweiter Weg, implizites Wissen zu erlernen auf seine Möglichkeiten zu prüfen. Dieser führt über eine oft vorbewusste Form der Aktivierung, das Priming. (Storch/Krause 2003: 68)

Darunter wird eine Form des unbewussten Lernens verstanden, bei dem neuronale Netze zu einem bestimmten Bereich aktiviert werden. Experimentell ließ sich zeigen, dass Teilnehmer nach der Vorgabe von Reizworten zum Thema „Alter“ einen Gang deutlich langsamer entlang gingen als eine Vergleichsgruppe. Die Beschäftigung mit dem Thema hatte vorbewusst das Verhalten der Teilnehmer beeinflusst. Die Beschäftigung mit den Begriffen hat – so die Annahme – neuronale Netze zum Thema „Alter“ aktiviert, die sich auf die Bewegungsmuster der Versuchspersonen auswirken, ohne das ihnen dies bewusst zu werden braucht. Die Bahnung der entsprechenden neuronalen Netze erfolgt durch die Häufigkeit ihrer Aktivierung, unabhängig davon, ob dies bewusst oder unbewusst geschieht. Implizites Lernen wird demzufolge dadurch gefördert, dass Lernende vor einem expliziten Input bereits bestehenden neuronale Netze aktivieren (Hinführung zum Thema, Aktivierung von Assoziationsfeldern, „Anwärmung“) oder dadurch, dass Lernende sich für die Umsetzung des Gelernten selbst entsprechende Ankerreize suchen, die sie an die Anwendung ihres neuen Wissens –

und damit an das Erreichen neuer Ziele – erinnern. Storch/Krause argumentieren, „dass es gerade in schwierigen Situationen günstig sein kann, von der bewussten Zielverfolgung auf eine automatisierte Zielverfolgung umzuschalten.“ (2003:69). Anders formuliert und auf den Bereich rhetorischer Kommunikation übertragen: bevor wir an unserem bewussten Vorsatz, bei unserem nächsten Vortrag alles viel besser zu machen als beim letzten, scheitern, und darüber dann zusätzlich enttäuscht sind, wäre es erfolgsversprechender, unsere Zielverfolgung auf „Autopilot“ umzuschalten.

Im Seminar versuche ich folgende Formen von Priming: Als Einstimmung in das Thema Frageformen zeige ich einen etwa dreiminütigen Ausschnitt aus „Pippi Langstrumpf“, in dem Pippi von Frau Brusselius nach ihrem Namen befragt wird. Pippi antwortet, sich auf ihrem Stuhl drehend, mit „Pippilotta Viktualia Schokominza Ephraimstocher Langstrumpf. Mein Vater ist Nege rkönig in Takatukaland.“ Auch weitere Fragen beantwortet sie ganz anders, als es die Fragende erwartet. Abgesehen vom Unterhaltungseffekt wird Priming hier in zwei Richtungen beabsichtigt: Auch auf schließende Fragen kann man offene Antworten geben. Zweitens: Eine als hierarchisch angelegte Fragesituation wird ad absurdum geführt. Dies ermutigt im gelingenden Fall zu unbefangenerem, spielerischem Fragen und Antworten in der anschließenden Übung. Schließlich scheint es einen von mir unbeabsichtigten Effekt zu geben: Die Filmszene ist vor allem Studentin-

nen vertraut und aktiviert ein neuronales Netz „positive Kindheitserinnerungen“.

Beim konzentrierten Dialog zeige ich gelegentlich vorab eine Folie mit Wahrnehmungsfehlern: „Es war / einmal ein / ein König“ wird, wenn die Teilnehmer mit diesem Text (auf Overheadfolie präsentiert) überrascht werden, meist als „Es war einmal ein König“ vorgelesen. Die explizite Erklärung ist, dass wir beim Zuhören in ähnlicher Weise Details „weghören“, weil wir Bekanntes wiederzuerkennen meinen. Vorbewusst stimme ich die Gruppe darauf ein, ähnlich wie bei Rätseln oder Suchbildern genauer auf Details zu achten. Ich sage dann einiges zur „Unsichtbarkeit“ von Hörverstehensprozessen, erkläre dann den Ablauf der Übung. Der wird selten auf Anhieb verstanden, also warte ich auf Fragen. Die wiederhole ich kurz bevor ich sie beantworte. Nach drei bis vier Antworten frage ich die Gruppe, ob aufgefallen ist, was ich gerade getan habe. Verblüffend häufig ist dies nicht der Fall, obwohl dies im Nachhinein fast allen nachvollziehbar ist. Hier verbindet sich Modelllernen (ich mache vor, was im nächsten Schritt Aufgabe der Teilnehmer ist) mit Priming: das sinngemäße Wiederholen von Äußerungen wird „aktiviert“ auch wenn dies den Teilnehmern gar nicht bewusst wird.

Das Prinzip der vorbereiteten Aktivierung von neuronalen Netzen lässt sich nun auch für die eigene Handlungsplanung der Teilnehmer einsetzen. Statt mir vorzunehmen, beim nächsten Referat ganz ruhig und gar nicht aufgeregt zu sein (was sich willentlicher

Kontrolle bekanntlich leicht entzieht) ist es erfolversprechender, „Gelassenheit“ zu erinnern und damit entsprechende neuronale Netze zu aktivieren. Das können körperliche Anker sein wie „ausatmen – Publikum freundlich angucken“ oder „Immer wenn ich ein Referat halten muss, ziehe ich die Elefantenkrawatte an.“ Unterschiedliche Formen von Talisman können diese Funktion übernehmen. Ich zeige dazu in Seminaren manchmal die Tagungsmappe von meinem allerersten akademischen Vortrag, den ich zudem noch als Student vor einer Gruppe von Professoren auf Englisch gehalten habe, und der mir in positiver Erinnerung geblieben ist. Diese Art von „Talisman“ fällt niemand auf, und da ich nicht nur (vorbewusst) an den erfolgreichen Verlauf einer für mich schwierigen Vortragssituation erinnert werde, sondern zudem noch darüber schmunzle, dass ich an solchen „Aberglauben“ nicht wirklich glaube, wirkt dieser Erinnerungsanker auf doppelte Weise.

Auch für mich selbst wende ich solche Formen der Aktivierung an. In einem bestimmten Seminar gehört es für mich zum Ritual, am Vorabend gegen 21 Uhr anzureisen, den Seminarraum zu beziehen, mir ein Bier zu holen, mitgebrachte Musik einzulegen, die ersten drei Flips zu beschriften, meine Unterlagen auspacken, die Namensschilder der Teilnehmer zu falten und auf einen Tisch zu stellen. Einiges davon ist „unnötig“ oder ginge genauso am nächsten Tag. Die Funktion ist, „anzukommen“, mich einzurichten und mir Hinweisreize für „vertraute Situation“ zu schaffen, damit

ich am nächsten Morgen um 8.30 entspannt und neugierig neun mir bis dahin unbekannte Menschen begrüße. Diese Routine hat sich bei mir übrigens entwickelt, bevor ich von „Priming“ etwas wusste.

Eine zweite, mit dem Priming überlappende Art, neuronale Netze zu aktivieren, wird mit dem Begriff Multikodierung beschrieben. Damit ist gemeint, dass in neuronalen Netzen Informationen aus verschiedenen Hirnregionen zu Einheiten verbunden sind. Ratey (2001:173) veranschaulicht dies am Beispiel „Großmutter“: „beruht die Wahrnehmung eines Stuhls oder der eigenen Großmutter auf wiedereintretenden Signalen, die die Tätigkeit mehrerer Karten von Hirnregionen kombinieren ... und das erklärt, warum Wiedererkennen durch eine Vielzahl unterschiedlicher Sinneseindrücke ausgelöst werden kann: durch den Geruch von Mottenkugeln, den Geschmack von Paprika, eine grauhaarige Frau, eine häkelnd im Schaukelstuhl sitzende Gestalt, eine alternde weibliche Stimme.“ Dabei nennen Storch/Krause (in Anlehnung an Koukkou/Lehmann und Damasio) als Elemente solcher Netze Sinneseindrücke, sprachlich-kognitive Aspekte, emotionale Aspekte und körperliche Reaktionen (2003:33). Der Gedankengang ist – stark verkürzt: da das Abrufen der sprachlich-kognitiven Aspekte (gerade in Stresssituationen) unzuverlässig ist, wäre es dem impliziten Lernen förderlich, Inhalte gezielt mehrfach zu verankern und dazu gezielt Klänge, Bewegungsmuster, Orte oder andere Sinneseindrücke einzusetzen. Wird ein

Teil des neuronalen Netzes aktiviert, so wird das gesamte Netz aktiviert. Je häufiger das Netz aktiviert wird, umso stärker entwickeln sich die entsprechenden neuronalen Verbindungen, umso „sicherer“ wird der Abruf.

Ich möchte das Prinzip wiederum auf Beispiele aus dem Bereich der rhetorischen Kommunikation übertragen. Das Beispiel des „Einrichten“ des Seminarraums passt sicher gut auf Multikodierung. Bei der Arbeit an Prüfungsangst und Lampenfieber ist es oft schwierig bis aussichtslos, rein kognitiv Teilnehmer zu überzeugen, dass sie keine Angst haben brauchen. Alternativ kann sich der Teilnehmer Körperreaktionen, die mit Entspannung zusammenhängen, in Erinnerung rufen: ausatmen, sich aufrichten, Zuhörer freundlich anblicken; im gelingenden Fall wird darüber ein neuronales Netz „ich fühle mich wohl in der Situation“ aktiviert. Da sich Körperhaltungen leichter verändern lassen als emotionale Zustände oder automatisierte Gedanken (etwa „ich fühle mich hier ganz wohl“), scheint es aussichtsreich, entsprechende Aktivitäten oder Körperhaltungen zu vereinbaren, welche die Teilnehmer in der Redesituation dann aktivieren können.

Seminarunterlagen sind häufig eher abstrakt. Ich arbeite häufig mit Gruppenfotos, die ich dann den Teilnehmern per Mail schicke oder direkt ausdrücke. Neben dem Unterhaltungswert ist auch hier Multikodierung beabsichtigt: Die Fotos anderer Seminarteilnehmer aktivieren Erinnerungen nicht nur an die Personen, sondern auch an Seminaresequenzen oder Vortragsthemen. Die Fo-

tos zeigen die Gruppe oft in aufgeloekterter (manchmal auch gezielt alberner) Stimmung. Die Fotos zeigen meist Teile des Seminarraumes oder der Umgebung und aktivieren somit Erinnerungen an Ort, Jahreszeit und andere Rahmenbedingungen. Umgekehrt dienen die Fotos auch mir selbst als Erinnerung an gelungene Seminarprozesse, reaktivieren Erinnerungen an einzelne Teilnehmer, Besonderheiten des Verlaufs und dergleichen (vgl. dazu ausführlicher Schwandt 2005).

Ich habe eingangs an einem Beispiel beschrieben, wie die Methode des Fünfsatzes von Teilnehmern als logisch gut begründet, aber auch als „kompliziert und zu anstrengend“ erlebt wird. Die gängige Form des Automatisierens ist Wiederholung und Anwendung. Die dazu nötige Seminarzeit veranschlage ich nach meinen Erfahrungen auf anderthalb bis zwei Seminartage. Dann wird ein Punkt erreicht, an dem wenigstens die Hälfte der Teilnehmer berichtet, dass sie die Methode nun recht gut anwenden können, dass sie den Fünfsatz auch bewusst einsetzen können. Was ich nicht gut beantworten kann, mir aber sehr spannend erscheint, ist die Frage, wie die Anbahnung impliziten Lernens geschieht, und welche Rolle Multikodierung dabei hat. Meine Hypothese: durch Mitzählen an den eigenen fünf Fingern wird der Ablauf körperlich verankert. Beim Zwecksatz wird manchmal eine Hand zur Faust geballt. Ein Gefühl für eine entsprechende Rhythmik entwickelt sich. Nichts davon ist den Ausführenden bewusst, insofern

können sie auch nicht darüber berichten.

Fazit

Beide Prinzipien beschreiben nichts grundlegend Neues. Vieles davon findet sich in Handlungsrouninen, die Lernende in ihrer Arbeit automatisiert bzw. vorbewusst einsetzen. Vieles ist in ähnlicher Weise in anderen Zusammenhängen beschrieben worden, so dürfte das „Ankern“ im Neurolinguistischen Programmieren nichts anderes als eine bestimmte Form der Multikodierung sein.

Neu scheinen mir die Möglichkeiten, Lernprozesse auf dem Hintergrund neurophysiologischer Abläufe genauer zu verstehen und insbesondere die Beziehungen zwischen expliziten und impliziten Lernprozessen genauer nachzuvollziehen. Dabei hilft m. E. das Verständnis, dass „wesentliche Bestandteile unseres Selbstgefühls, unserer Handlungsrouninen und unseres Gedächtnisses auf unbewussten Ebenen operieren (...) im Sinne eines funktionalen Unbewussten, das aus operativen Gründen jenseits der Bewusstseinsschwelle angesiedelt ist. Wir fahren einfach besser Fahrrad, wenn wir nicht unablässig darüber nachdenken müssen, welche komplizierten motorischen und kognitiven Operationen permanent dazu notwendig sind, nicht zu stürzen.“ (Welzer 2005: 225).

Damit eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, vor allem den Erwerb **impliziten** Wissens nicht dem fleißigen Üben der Teilnehmer nach dem Seminar zu

überlassen, sondern vorbewusste Lernprozesse gezielt zu fördern: Das sind einerseits Aktivierungen (Priming), die bereits im Seminarprozess eingeplant werden können; zum anderen die Vorbereitung von Abrufhilfen für automatisierte Handlungsmuster durch Multikodierung, die dabei helfen, dass Erlerntes quasi „automatisch“ dann aktiviert wird, wenn es in Praxissituationen ohne langes Nachdenken gebraucht wird. Dies war – hoffentlich – beim eingangs erwähnten Beispiel der Fall, in dem sich Teilnehmer abends fünfsätzig unterhielten, obwohl sie zwei Stunden zuvor den Fünfsatz bewusst als praxisuntauglich bezeichnet hatten

Literatur

Geißner, H. (³2001): Argumentationspraxis. In Geißner, H.; Leuck, H.G.; Schwandt, B.; Slembek, E. (Hg.): Gesprächsführung Führungsgespräche. St. Ingbert: Röhrig. S. 115-134.

Hartung, M. (2003): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? In Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt: P. Lang /Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung (online).

Kotre, J. (1998): Der Strom der Erinnerung. München: dtv.

Metzig, W.; Schuster, M. (⁴1998): Lernen zu lernen. Heidelberg: Springer.

Ratey, J. (2001): Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung. Düsseldorf: Walter.

Schmidbauer, W. (2002): Dranbleiben – die gelassene Art, Ziele zu erreichen. Freiburg: Herder.

Schwandt, B. (2005): Gruppenfotos. Die Subjektivität des Objektivs: Soziometrie mit der Kamera. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 1, 145-154.

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung oder die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Storch, M.; Krause, F. (²2003): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Bern: Huber.

Welzer, H. (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Beck

*Prof. Dr. Bernd Schwandt
Fachhochschule Erfurt
Steinplatz 2, 99085 Erfurt
schwandt@fh-erfurt.de*