

*Nichts ist so mächtig wie eine Idee,  
deren Zeit gekommen ist.  
Victor Hugo*

Eine alte Metapher klingt in etwa so:

*Wenn die Menschen, die am Ufer leben, Hunger haben, reicht es nicht, Ihnen Fische zu bringen. Es reicht auch nicht, sie das Fischen zu lehren.*

*Man muss in ihnen die Sehnsucht nach dem Meer wecken.*

*Es reicht also nicht, Fakten und Daten zu vermitteln,  
er reicht nicht, das Lernen zu lehren.*

*Es gilt, die Sehnsucht nach Wissen, die Sehnsucht nach Erkenntnis zu wecken.*

*Von Baum der Erkenntnis zu naschen, führt nicht zum Verlust des Paradieses.*

*Vielmehr kann es der Anfang davon sein, durch das Erschließen neuer Denkwelten das eigene Leben zu bereichern.*

## **Inhalt**

1. Qualitätssicherung und –steigerung im Unterricht
2. EinFach zum Vordenken
3. EinFach zum Vordenken: Gebt uns Zeit! Lehren nach dem 4Mat-System
4. EinFach zum Vordenken: Gebt (uns) Ruhe!
5. NLP macht Schule
6. Ene mene mu und drauß't bis du - Gedanken zum Thema Mobbing
7. Nach den Erkenntnissen der Wirklichkeit

*Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muss darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden.*

*Ernst von Glasersfeld*

## Qualitätssicherung und –steigerung im Unterricht

Vor etwa 10 Jahren begann ich mich mit der Frage zu beschäftigen, warum **SchülerInnen nicht so glücklich mit ihrem (Schul)Leben sind**, wie sie sein könnten (und in Anbetracht der Weltlage auch sein müssten) und **warum LehrerInnen mit ihrem überbezahlten und ferienreichen Halbtagsjob nicht einfach nur selig sind**.

Dabei entdeckte ich viele für mich neue Welten. Unter anderem die des Heinz von Förster, des Paul Watzlawick und anderer Denker, Vordenker und Nachdenker.

Ich absolvierte eine gesamte NLP-Ausbildung (NLP-Lehrtrainerin und –trainerin, NLP-Coach, und Trinergy®-Trainerin), während der ich dem **Thema „Lernen und Lehren“** treu blieb. Es wurde zu meinem **Spezialgebiet**, und ich hatte anfangs auch noch die Möglichkeit, einiges von dem, was ich heute LehrerInnen näher zu bringen versuche, selbst anzuwenden und im eigenen Unterricht bzw. in Kursen zu „testen“.

Da ich mit Jänner 2000 in Karenz ging und im März 2000 sowie im Oktober 2001 zu den zwei vorhandenen noch zwei Kinder in die Welt setzte, nahm ich die folgende Zeit als Gelegenheit, mich beruflich auch in anderen Gebieten freiberuflich umzusehen.

Nach einem zweieinhalbjährigen **Ausflug ins Gesundheitswesen**, bei dem ich auch häufig mit **„Training und Coaching von Führungskräften“** zu tun hatte (hauptsächlich Primar- und OberärztInnen sowie Stationsschwestern) bzw. nach einigen **Aufträgen als (Kommunikations-, Lern- oder Konfliktmanagement)Trainerin in Firmen** kehrte ich anschließend verstärkt zu den **Schul-Wesen** zurück. Ich hielt/halte **Vorträge** und **Seminare** und **arbeitet(e) als Lerntrainerin mit Familien**, in denen es Lernprobleme im weitesten Sinn gibt.

Was das „Lernen in der Schule“ (und überhaupt) betrifft, so ist es wichtig, dass man hier zwischen **zwei Arten von Wissen** unterscheidet.

Es gibt jenes **überprüfbare Wissen**, das aus der möglichst **detailgetreuen Wiedergabe** der vom Lehrer genannten oder selbst herausgefundenen Fakten und Details besteht. Dieses Wissen ist ein „zu lernendes“ und oft gibt es dabei nichts zu verstehen.

Wer hauptsächlich dieses Wissens verlangt und lehrt, schätzt die Schüler, wenn sie sich wie „triviale Maschinen“ verhalten (um mit Heinz von Förster zu sprechen). Ich sage: Goethe, du sagst: Faust. Ich sage: Was noch? Du sagst: Werther.

Dieses Wissen hat in vielen Bereichen natürlich seine Gültigkeit, denn man braucht ja auch das Rad nicht täglich neu zu erfinden.

(Andererseits muss einem klar sein, dass das, was als Wissen verkauft wird, eine politische Angelegenheit und überaus wandelbar ist. Man denke nur an die s-Schreibung oder daran, dass sich ein gewisser Prozentsatz der Forschungsergebnisse, für die z. B. Nobelpreise vergeben wurden, mittlerweile als falsch bzw. vieles übersehend herausgestellt hat!)

Für diese Art von Wissensaufnahme gibt es aber unterschiedliche **Strategien und daher auch zahlreiche wirksame, einfache (und erprobte!) Hilfsmittel (Vokabellernstrategien, Mnemotechniken, Assoziationsmethoden, Möglichkeiten zur Steigerung der Verarbeitungstiefe etc.)**, die meiner Meinung nach jede(r) Lehrende für seine eigenen Fächer kennen muss/müsste/sollte. (Dass ihm/ihr es selbst wahrscheinlich leicht fiel, das nötige Wissen zu erwerben, liegt auf der Hand. Sonst hätte er/sie es nicht als Fach gewählt.)

Nun ist es aber meine Überzeugung (und auch die so mancher UniversitätsprofessorInnen in Koblenz z. B.), dass **diese Mittel mitgelehrt gehören**. Das heißt, die Frage der besten und wirksamsten **Lernstrategien** muss ein **Teil des „normalen“ Unterrichts sein bzw. werden**. Der Lehrer hat daher nicht nur zu vermitteln, **was** die Schüler lernen sollen, sondern auch, **wie** sie das möglichst effizient, zeitschonend und nachhaltig tun können.

Die Angst, dabei zu viel Zeit zu verlieren, ist, und hier spreche ich aus eigener praktischer Erfahrung, unbegründet, weil spätestens nach wenigen Monaten den Lernenden ganz andere Mittel zur Verfügung stehen, das verlangte „Wissen“ zu lernen.

Überdies müsste in jedem Unterricht klar sein, dass **„Lernschwierigkeiten“** eine **normale Erscheinung im Aneignungsprozess** darstellen und dass es daher notwendigerweise **Bestandteil des Unterrichts** sein muss, **aufgabenspezifische Schwierigkeiten zu erkennen und (individuelle) Hilfe zu ihrer Überwindung anzubieten.** (vgl. Hans Eberwein: Systemisch-ganzheitliche Diagnostik in der Schule. In: Voss (Hrsg.) Die Schule neu erfinden, Luchterhand 2000; S. 229)

Die **andere Art des Wissens** geht aus eigenen **Operationen der Lernenden** hervor. Das heißt, sie lernen anhand der Beobachtungen von Denk-Prozessen, anhand eigener Konstruktionen, anhand eigener Vorgänge, die teils im Denken, teils im Tun liegen. (Diese Art des Lernens findet sich zwangsläufig in jedem praktischen Unterricht, in dem es um das Tun des Schülers geht.)

Doch auch in „theoretischen“ Fächern kann man mithilfe eines Repertoires an Situationen, in denen Schüler selbsttätig und konstruktiv lernen, hervorragend und „anders“ unterrichten. Dafür braucht man Kreativität, das „Wissen um“ manches, **Begeisterung** für sein Fach gepaart mit dem Wissen, „wozu man das alles brauchen kann“, die Bereitschaft, sich endlich von alten pädagogischen Mythen zu verabschieden (wie dem alten Lerntrichter-Bild!) und neue (Denk)Wege zu gehen – und im Endeffekt eine gehörige Portion (Über-)Mut.

Zur Verdeutlichung dessen, was hier gemeint ist, einige wenige Beispiele:

**Das Unterrichten von Mnemotechniken** (z. B. der Loci-Technik, der Assoziationsmethode etc.)

**Die Einführung des „Modellierens“:** Man erkundigt sich bei denen, die etwas exzellent können, wie/was sie genau tun. Im Detail. Das heißt, man sucht nicht akribisch nach dem, was nicht geht, sondern danach, wie es gehen könnte. Bzw. wie andere es machen.

Daraus entstand z. B. die großartige Rechtschreibstrategie nach Dilts.

**Bewusster multisensorischer Einsatz zur Vergrößerung der Verarbeitungstiefe.**

## Das Lehren (!) von Lerntyp und Lernstilen

### Das Lehren von Selbst- und Teameinschätzung

### und Wohlgeformte Ziele als Unterrichtsgegenstand

(Ich möchte ein Gut, also lerne ich „bis zum Gut“. Aber woher weiß ich, wann ich dort bin?)

Das Lehren im 4mat-System (siehe Artikel „Gebt uns Zeit“)

### Das Lehren von Entspannungs- und Konzentrationstechniken!

Das Lehren von Zeitmanagement – d.h. das Unterrichten der Fähigkeit, stressfrei termingerecht zu arbeiten! (Dass man einen gewissen Druck braucht, um gut zu sein, ist eine Denkgewohnheit, keine Gegebenheit!)

**Beispiele**, wie man „Lernumgebungen“ schaffen kann, um selbständiges Denken stärken:

\* Durch die **Entmachtung des „Fehlers“**. Und die **Einführung der Frage**, „was fehlt“.

Und die Angabe, wo und wie man dieses Fehlende erlangen kann.

(Wenn eine Mathematik-Professorin sagt, es fängt schon beim Nicht-Verstehen der Texte an, dann ist es eben auch **ihre** Aufgabe, die Schüler dabei zu unterstützen zu lernen, Texte zu verstehen. Dafür ist aber **ihre** Flexibilität, **ihr** Wille und **ihre** Erkenntnis des „Fehlenden“ nötig.)

\* Im Fremdsprachenunterricht: z. B. statt einer normalen Korrektur den Hinweis auf das jeweilige Grammatik-Kapitel in den Unterlagen. (Wobei dieses „als Verbesserung“ dann auch anhand verschiedener Beispiele zu prüfen ist.)

Statt „Lückenfüllungen“ zu verlangen, „Bausteine“ vorgeben, aus denen möglichst viele richtige Sätze entstehen sollen. Das ermöglicht auch eine größere „Bandbreite von Richtigkeiten“.

\* Schüler selbst Aufgaben erstellen lassen, die die anderen „lösen können sollten“ – hier wird eine **Perspektivenwechsel** ermöglicht, was einerseits den Lehrer leichter in eine beobachtende **Metaposition** treten und andererseits die Schüler die „Distanz“ zum Lehrer verändern lässt. (Inhaltliche Hinweise und Details findet man in den Büchern „Die

Schule neu erfinden“ und „Unterricht aus konstruktivistischer Sicht“ – erschienen bei Luchterhand, herausgegeben von Reinhard Voss.)

\* Nach den **besten Fragen** suchen, Fragen provozieren, ermöglichen, wünschen, zulassen, fördern und fordern.

\* **Zeit** für „Versuch-Irrtum-Lernen“ geben – neue Lösungswege zulassen, Kreatives provozieren. Auch „Unlösbares“ bietet Denkerkenntnisse.

\* Regelmäßiges „**offenes Lernen**“ – u. a. weil es die Arbeitsgeschwindigkeit des Einzelnen berücksichtigt und die Möglichkeit zum Lehren und Thematisieren von **Zeitmanagement** gibt

etc. etc. etc.

Betonen möchte ich nochmals, dass der gefürchtete „Zeitverlust“ und das „Womöglich-nicht-mit-dem-Stoff-fertig-Werden“ ebenfalls nur Denkgewohnheiten sind.

(In Bezug auf Denkgewohnheiten kann ein Exkurs in die Frage „Was ist natürlich? Was ist gewohnt?“ zu erfreulichen Antworten führen...)

Wenn ich ein Haus bauen will und nur mit ungelerten Arbeitern baue, ist das Ergebnis nicht unbedingt besser, als wenn ich die „ungelernten“ zuerst „anlerne“.

Schüler zu haben, die wissen, wie sie sich was am besten merken, kann zu ungeahnten Vergnüglichkeiten führen.

In der Hoffnung, mit diesem Konzept und diesen Gedanken Interesse geweckt zu haben, und mit freundlichen Grüßen

**Mag Beatrix Rosenthaler**

*Eine wirklich gute Idee erkennt man daran,  
dass ihre Verwirklichung von vornherein ausgeschlossen erschien.*

*Albert Einstein*

**STRATEGIE**

## **EinFach zum Vordenken**

... oder „Wege entstehen nicht erst dadurch, dass man sie geht (Franz Kafka), sondern auch dadurch, dass man sie denkt.

**Walt Disney hatte eine ganz bestimmte Kreativitätsstrategie.** Er besaß drei Büros – eines für den Träumer Disney, eines für den Realisten Disney und eines für den Kritiker Disney.

Ging es nun darum, neue Ideen, neue Projekte, neue Konzepte zu schaffen, so durfte der Träumer beginnen. Er durfte denken, was er wollte, in Phantasien schwelgen, nach Visionen suchen, in die Zukunft reisen – ohne (innere und äußere)Zensur. Für ihn war alles möglich.

Hatte er sein Träumen beendet, ging Disney in das nächste Büro und war dort Realist. Er überprüfte die Träume auf ihre Machbarkeit, suchte nach Mitteln und Wegen der Realisierung und überlegte, was an Zeit, Geld, Wissen, Vorbereitung usw. nötig wäre, um die Ideen in die Wirklichkeit umsetzen zu können.

Erst dann trat der Kritiker auf. Er bewertete die Ideen und Pläne des Realisten, wog Vor- und Nachteile ab und suchte nach möglichen Problemen.

In der nächsten Runde träumte der Träumer Lösungen für die Probleme, die der Kritiker gefunden hatte, anschließend beschäftigte sich der Realist mit diesen Lösungen, und schließlich überprüfte der Kritiker wieder, ob der Realist etwas übersehen hatte. Und das ging so lange, bis alle drei zufrieden waren.

**Der Vorteil dieser Strategie?** Der Kritiker ist vom Träumer durch den Realisten getrennt und kann ihn nicht schon bei seinen ersten Ideen durch ein „Das ist doch Unsinn!“ „Das kann doch nie funktionieren“ etc. zum Schweigen bringen.

Alle drei sind wichtig – für einen selbst so wie in Teams, in Firmen, in Unternehmen, denn gäbe es in einer Firma z.B. nur Träumer, so wäre sie wahrscheinlich bald bankrott, weil der Bezug zur Umsetzbarkeit der Ideen fehlte.

Gäbe es nur Realisten, könnte die Firma wohl nie genial werden, und gäbe es nur Kritiker, würden die Leute erst gar nicht mit der Umsetzung anfangen.

**„Ein Fach zum Vordenken“ lässt die Träumer sprechen,** die, die folgende Gedanken G. B. Shaws in ihrem Terminplaner stehen haben:

*Manche sehen die Dinge, wie sie sind - und fragen: Warum? Ich erträume Dinge, die es noch nie gegeben hat, und frage: Warum nicht?*

Und wenn die Träumer träumen, dann ist ihnen bewusst, dass die Kritiker in ihren Startlöchern scharren, weil sie Fehler über Fehler sehen, Probleme über Probleme erkennen, Einwände über Einwände haben: Aber sie dürfen ihre Ein-Wände noch nicht aufstellen, weil sie noch nicht dran sind und weil sie all denen, die in die Zukunft schauen, die Sicht verstellen würden.

„**Ein Fach zum Vordenken**“ beschäftigt sich mit Visionen, mit Möglichkeiten, mit Träumen, deren Verwirklichung traumhaft wäre, weil sie „besser täte“ als das, was im Moment Wirklichkeit ist. Wirklichkeit, die wirkt – und das eben nicht immer so, wie es für alle Beteiligten wünschenswert ist.

Und was wäre nun wünschenswert?

**Ein Bildungswesen, in dem sich alle wohl fühlen**, in dem Lehrende gerne lehren und Lernende gerne lernen, in dem Lehrende gerne lernen und Lernende gerne lehren. In dem auf allen Ebenen Begeisterung spürbar ist, weil es hier um eines der kostbarsten Güter geht, das das Leben zu bieten hat: um das Lernen.

Was wäre noch wünschenswert?

**Ein Bildungswesen, in dem sich die Verantwortlichen als Manager begreifen**, die sich mit der „schöpferischsten aller Künste“ beschäftigen – „mit der Kunst, Talente richtig einzusetzen“ (R. S. McNamara, Präsident der Weltbank 1968-1981) - und nicht mit der Frage, wie und wo sie am besten sparen können...

**Ein Bildungs-Wesen, das so flexibel ist, dass es auf aktuelle Erkenntnisse reagieren kann** – wie beispielsweise auf die Erkenntnisse des Konstruktivismus, der mittlerweile als neues Paradigma in der Wissenschaft gilt - nicht nur von Philosophen erdacht, sondern von Biologen und Neurophysiologen, die den biologischen Prozess des menschlichen Erkennens erforscht haben, empirisch „bewiesen“. (vgl. z. B. *Humberto Maturana und Francesco Varela: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München 1987* oder *Antonio Damasio: Decartes Irrtum. München 2001, 6. Auflage*)

Der radikale Konstruktivismus beruht auf der Aussage, dass Erkennen bzw. Wahrnehmen ein Prozess ist, bei dem Menschen als lebende (autonome, strukturdeterminierte, operational geschlossene, dynamische) Systeme eine Welt nicht abbilden, sondern hervorbringen, also **konstruieren**. Objektivität und subjektunabhängiges Erkennen sind unmöglich: „*Wirklichkeit*

ist immer eine kognitiv konstruierte Wirklichkeit“ (Werner Brandl: *Lernen als konstruktiver Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit. In: Schulmagazin 5-10, Heft 5, München 1997*), alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, existiert nur in den Köpfen von Menschen und ist nicht Abbildung einer wie auch immer gearteten Realität. Es wird von uns selbst konstruiert. (Vgl. Ernst von Glasersfeld: *„Radikaler Konstruktivismus oder Die Konstruktion des Wissens“ In: Paul Watzlawick (Hrsg): Kurzeittherapie und Wirklichkeit. München, Piper 2001, S. 43 – 58*)

Welche Bedeutung dieses „Wissen“ bzw. dieses Denkmodell, und als solches begreift sich der radikale Konstruktivismus (vgl. Glasersfeld in: Watzlawick, *op. cit.*, S. 56), für unser Bildungswesen haben könnte und müsste, wird immer wieder Gegenstand und Basis der folgenden Überlegungen sein.

Beginnen möchte ich mit einigen **Gedanken über die „Beurteilung“**.

Da soll „ein objektiver Pädagoge“ (frau verzeihe mir die männliche Form, ich werde sie aber der Einfachheit wegen beibehalten) das Wissen eines Schülers beurteilen, soll seine Arbeiten, seine Aussagen etc. objektiv benoten und dabei natürlich nicht nur gerecht sein, sondern alle Lebenszeichen, die er von ihm bekommen hat, miteinbeziehen.

(Erst vor kurzem verlangte z.B. ein Schulinspektor, dass die Endnote das arithmetische Mittel aus all den Eintragungen des Lehrers zu sein hätte! 3,45 müsse man also abrunden und dem Schüler ein Befriedigend geben...)

Nach dem **Prinzip der Objektivität** sollen die Eigenschaften des Beobachters nicht in die Beschreibung seiner Beobachtungen einfließen. *„Wenn jedoch die Eigenschaften des Beobachters (dass er nämlich beobachtet und beschreibt) ausgeschaltet werden, dann bleibt nichts übrig, keine Beobachtung, keine Beschreibung.“* (Heinz von Foerster: *Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung. In: Watzlawick: op. cit.; S. 71-89*). Denn was sollte ein Beobachter wahrnehmen, der eigentlich blind, taub und stumm sein müsste, der also seine Sinne ausschalten müsste, folgte er der Forderung des Objektivismus? Und wie sollte er darüber berichten, wenn nicht in seiner Sprache? (vgl. Heinz von Foerster: *Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heideberg 1999, S. 155* )

Die Haltung des vermeintlichen Objektivismus führt zur Behauptung, man selbst habe mit allem nichts zu tun, man beschreibe nur die Welt, wie sie sei, den Schüler, wie er sei, was er könne etc. und man dürfe daher seine Hände in Unschuld waschen, weil man ja nur ... Diese Haltung ermöglicht für den, der sie in seinen Händen hält, eine „entschuldbare Indifferenz“ (vgl. Foerster: *Die Wahrheit ...; op.cit., S. 158*), bei der man (was im schlimmsten Fall behauptet wird) nur das tut, was man müsse, also Befehle von oben ausführe. Die Berufung auf Objektivität verhilft auf diese Weise zur Verweigerung der Verantwortung – in jedem Bereich, wo man sich auf sie beruft. „Daher auch ihre Beliebtheit“, meint Heinz von Foerster dazu in seinem Buch „Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“...  
Wo sind hier auch nur Funken jener Erkenntnisse, die z. B. schon Einstein und Heisenberg hatten? Dass nämlich das, was wir beobachten, nicht die Natur selbst ist, sondern Natur, die unserer Art der Fragestellung ausgesetzt ist.

Unserer Art der Fragestellung!

Jede Form der Beurteilung hängt allein von uns ab, von uns, den Lehrenden, von den Fragen, die wir stellen, von den Antworten, die wir glauben bekommen zu „müssen“, von unserer Laune, von unserer Fähigkeit zu differenzieren, von unserer Bereitschaft, die Art der Konstrukte der Schüler wahrzunehmen. Im besten Fall sind wir uns dessen bewusst und „beurteil-en“ dementsprechend. Im schlechtesten Fall glauben wir tatsächlich, wir haben mit den „richtigen Antworten“ die Wahrheit hinter uns.

Die jahrelangen Diskussionen über die „schreckliche“ Tatsache, dass ein und dieselbe Deutschschularbeit von verschiedenen Lehrern verschieden beurteilt wird und wie man das Beurteilungsverfahren „objektivieren“ könnte (mit noch genauerer Punktevergabe womöglich), sind vor diesem Hintergrund nahezu skurril. Genauso skurril, wie die Versuche, in Schulen gemeinsame Beurteilungsschlüssel zu schaffen, sodass jeder Schüler bei jedem Lehrer dieselbe Note bekommen würde.

Anstatt stundenlange Debatten darüber zu haben, wer was wie wichtig nimmt und ob man die Hausübungen nicht doch mit 27% statt mit 17% gewichten sollte, wäre es sinnvoller zu sagen: „Es geht ganz einfach nicht! Es gibt sie nicht, die Objektivität, kein Beurteilungsschlüssel der Welt macht sie möglich“, um dann „konstruktiv“ zu überlegen, was man sonst unternehmen könnte, wenn man schon (noch?) beurteilen und benoten muss. (Über die Frage der

scheinbaren Unmöglichkeit der Abschaffung der Noten soll hier an späterer Stelle gesprochen werden.)

Auf alle Fälle hätte man wohl die Pflicht zur „absolut vorsichtigen“ Beurteilung – sowohl was die tatsächlichen Ziffern betrifft, als auch was die Kommentare betrifft, die man Schülern gegenüber abgibt.

Und hier könnte eine Modell helfen, das Robert Dilts u. a. in seinem Buch „Die Magie der Sprache“ (Paderborn 2001; S. 187 ff) beschreibt und das mittlerweile in vielen Bereichen seinen festen Platz erlangt hat: **das Modell der (neuro)logischen Ebenen** des Verhaltens und Lernens.

Die unterste Stufe des Dreiecks bilden die **Umweltfaktoren, der Kontext**. Sie bestimmen die vielfältigen äußeren Bedingungen, auf die ein Mensch reagieren muss.

Die nächste Ebene bilden **Verhaltens- und Handlungsweisen**, die der Betreffende quasi als Antwort auf die Umweltfaktoren produziert. Sie können Ritualen, Gewohnheiten, Reflexen gleichen, wenn sie nicht durch die Ebene der **Fähigkeiten und Fertigkeiten** bestimmt werden. Diese lenken Verhaltensweisen und geben ihnen durch einen Plan oder eine Strategie eine bestimmte Richtung, um beispielsweise ein Ziel zu erreichen.

Die darüber liegende Ebene, die der **Glaubenssätze (Überzeugungen), Kriterien und Werte**, liefert den Fähigkeiten die Bestärkung (Motivation und Legitimation), die sie unterstützt oder hemmt. Diese Ebene enthält Urteile über das, was ich für wahr, sinnvoll und wichtig halte.

Auf der höchsten Stufe, in der Spitze des Dreiecks, geht es dann um die **Identität**, um die Frage, wer oder was man eigentlich ist. Identitätsfaktoren formen einerseits Glaubenssätze und Werte, liefern aber andererseits auch Antworten auf die Frage nach der **Mission oder Vision**, weshalb diese Ebene über das Dreieck der Persönlichkeit hinausgeht. Sie bezieht sich auf die Tatsache, dass wir als Einzelne Teile unterschiedlicher größerer Systeme sind.

Wichtig bei diesem Modell ist, dass jede dieser Ebenen eine bestimmte Klasse von Aktivitäten der darunter befindlichen Ebene organisiert und steuert. Eine Veränderung auf einer übergeordneten Ebene wirkt so zwangsläufig abwärts und zieht Veränderungen auf den darunter liegenden Ebenen nach sich, während Veränderungen auf einer der unteren Ebenen nicht unbedingt die darüber liegenden Ebenen beeinflussen, weil sie alle durch jeweils unterschiedliche Typen von Prozessen gesteuert werden.

Einfach gesagt heißt das, dass z. B. die Belohnung oder Bestrafung bestimmter Verhaltensweisen nicht unbedingt die Überzeugungen oder Glaubenssätze eines Menschen ändern, dass jedoch die Veränderung eines Glaubenssatzes (von „Ich bin sprachlich unbegabt zu „Natürlich kann ich mit den richtigen Methoden Sprachen lernen“) oder Veränderungen von Wertehierarchien (statt Erfolg wichtiger als Beziehung - Beziehung wichtiger als Erfolg) sehr wohl die Fähigkeiten, Handlungen und letztlich auch den Kontext beeinflussen und formen. Betrachtet man nun das Thema Beurteilung, so wird klar, welche Konsequenzen Urteile auf verschiedenen Ebenen haben können.

Ist beispielsweise das Resultat einer Schularbeit nicht wie erhofft, so kann ein Lehrer äußere Umstände dafür verantwortlich machen – die Hitze im Raum, den Lärm von der Baustelle oder andere Störungen im Prüfungsraum. Ein zweiter meint, der Schüler sei nicht in Form gewesen, er habe abwesend gewirkt und unkonzentriert. Ein dritter sagt, der Schüler habe in dem Bereich noch nicht genug entwickelte Fähigkeiten, er müsse noch einiges dazulernen, um zielorientiert handeln zu können, während ein vierter angibt, dass sich der Schüler einfach zu wenig für das Fach interessiere und offensichtlich nicht wisse, wozu er es brauche. Der nächste ist überzeugt, der Betreffende sei einfach dumm, und der letzte kommentiert das Ergebnis so, dass der Schüler eben aus einer bildungsfernen Schicht käme.

An diesem Beispiel wird klar, welchen Bedeutungswandel die schlechte Arbeit erfährt, je nachdem, auf welcher der logischen Ebenen sie kommentiert wird. (vgl. auch Alexa Mohl: *Die Wirklichkeit es NLP; Erkenntnistheoretische Grundlagen und ethische Schlussfolgerungen. Paderborn 2000, S. 76*)

Nützt man dieses Modell für seine eigene Art der Beurteilung, so wird es einfacher, auf den Ebenen zu bleiben oder sich bewusst auf die Ebenen zu begeben, auf denen „feed-back“ Sinn macht. Und nichts anderes sollte die Beurteilung durch den Lehrer primär sein: eine Rückmeldung an den Schüler, die beschreibt, wo er steht, welche Probleme er noch zu haben scheint, was er besser oder anders machen müsste.

Hier bin ich an dem Punkt, an dem es Zeit ist zu unterstreichen, dass das Wort **Beurteilung** schnellstens **durch** das Wort „**Beschreibung**“ **ersetzt** werden müsste. Denn eine Beschreibung dessen, was man glaubt wahrzunehmen, ergibt sowohl für den Schüler als auch für jemanden, der sich für den Schüler interessiert, weit mehr Sinn als eine Ziffer, die in Österreich zufällig zwischen 1 und 5 sein darf.

Betrachten wir nun noch einmal das Denkmodell „logische Ebenen“ in einem konkreten Fall, im Fall einer Schularbeit. Sie dient einerseits dazu zu sehen, wie weit der Schüler das Dargebotene und gemeinsam Erarbeitete in seine bereits bestehenden Fähigkeiten integriert hat, also wie weit er das, was er wissen soll, beherrscht, und ist andererseits eine wertvolle Rückmeldung für den Lehrer über seine Art der Vermittlung. (Und wenn mehr als die Hälfte der Schularbeiten in einer Klasse „nicht genügen“, dann ist dies auch ein Hinweis darauf, dass die Kommunikation Lehrer / Schüler nicht die erwünschten Reaktionen bringt. Wenn ich akzeptiere, dass die „Qualität meiner Kommunikation an der Reaktion des Gegenübers ablesbar ist“, muss ich mir solchen Fällen natürlich die Frage stellen, was ich anders machen könnte, damit die Ergebnisse erwünschte werden. Die Schuld nur auf die „Gegenübers“ zu schieben, wird im Endeffekt nichts ändern...)

Stelle ich eine Schularbeit zusammen, müsste mir zuerst **im Detail** klar sein, welche Fähigkeiten ich damit überprüfen möchte – und warum **ich** sie für wichtig halte. Dann hätte ich eigentlich nichts anderes zu tun, als dem Schüler **im Detail** zu beschreiben, was er bereits kann und was nicht. Außerdem wäre es meine Pflicht, ihn auf die Ursache eines (Denk-)Fehlers hinzuweisen, wenn ich ihn erkenne. Hier wird der Lehrer Coach, der versucht, gemeinsam mit dem Schülern das Fehlende hinzuzufügen.

Würde ich jedoch feststellen, dass ein Großteil der Schüler eine bestimmte Sache noch nicht verstanden bzw. „richtig“ gemacht hat, wäre ich verpflichtet, meine Art der Erklärung des Problems so lange und so oft zu modifizieren, bis „die Ergebnisse stimmen“.

(Ich kenne die Einwände, keine Sorge. Aber sie sind einfach noch nicht dran!)

Bei all dem müsste mir selbst permanent klar sein, was **das Ziel des Ganzen** ist. Damit hätte ich die Möglichkeit, die Frage nach der Richtung im Auge zu behalten und mich immer wieder zu fragen, ob das, was ich von den Schülern verlange, auch dorthin führt, wohin ich glaube, gehen zu müssen.

Konstruktivistische Denker bzw. Pädagogen kommen an dieser Stelle immer wieder zur Forderung nach mehr Lehrerautonomie, bzw. nach mehr bewusst übernommener Verantwortung. Denn im konkreten Fall kann und muss der Einzelne entscheiden, was ihm wichtig zu sein scheint. Und wenn einem Deutschlehrer die Fähigkeit, klar strukturierte Stegreifreden halten zu können, zu einem bestimmten Zeitraum seines Unterrichts wichtig erscheint, dem anderen aber gerade die allgemeine Sprachbeherrschung in Bezug auf

grammatische und lexikalische Richtigkeit wichtig ist, so ist es nur logisch, dass die beiden vollkommen unterschiedliche Bewertungskriterien haben werden und dass ein Versuch, sie in eine einheitliche Bewertungsskala zu pressen, nur scheitern kann.

Meines Erachtens ist das Einzige, was wirklich notwendig ist, dass der Lehrer sich in jedem Moment seines Unterrichtens klar ist, wofür es ihm geht, was er für wichtig hält, und dass er das den Schülern unmissverständlich klar macht.

Zum Glück ermöglichen die Rahmenlehrpläne eine relativ große Freiheit (u. a. weil man sich einem Rahmen auch von außen nähern kann...) – und man möge sie bewusst und freudig nützen – und Spaß daran haben, selbst entscheiden zu dürfen, was man für lehrenswert und lernenswert hält.

Das wiederum gehört zu dem Bereich, in dem die von Heinz von Foerster als „unentscheidbare Fragen“ bezeichneten Fragen daheim sind. Die entscheidbaren (wie viel 2mal2 ist beispielsweise), sind entschieden, nur bei den unentscheidbaren kann ich eine Entscheidung treffen – für die ich jedoch dann die Verantwortung zu übernehmen habe.

Das heißt, nicht das Lehrbuch, nicht der Direktor, nicht die Kollegen bestimmen, was ich für wichtig halte, sondern ganz allein ich. Ich kann mich dabei sogar an den Lehrplan halten, und wenn ich dann auch noch darauf vertraue, dass die Verantwortlichen sich viele Gedanken darüber gemacht haben, ist mir ein übergeordneter Teil an Verantwortung abgenommen, und ich kann mich innerhalb des großen Ganzen auf mein Ganzes und seine Details konzentrieren.

Ich hoffe, Ihre Lust auf das VorDenken geweckt zu haben!

## EinFach zum Vordenken: Gebt uns Zeit! Lehren nach dem 4Mat-System

Hier soll von **der Zeit** die Rede sein, die dem Lehrer zugestanden wird. Bzw. von ihrer Art, sie zu nützen. Und hier stelle ich die Forderung nach einer **Neuordnung der zur Verfügung gestellten Zeit und ihrer konkreten Nutzung im Unterricht auf**.

David Kolb, ein Forscher der Universität Cleveland, stellte 1971 fest, dass die maßgeblichen Faktoren, die für verschiedene **Lernstile** verantwortlich sind, auf zwei Achsen basieren: auf der Achse der **konkreten Erfahrung zur abstrakten Konzeptualisierung** und auf jener, die vom **aktiven Experimentieren zur reflektiven Beobachtung** geht.

Bernice McCarthy, die sich mit der Frage nach verschiedenen **Lerntypen** beschäftigte, entwarf ein einziges, zusammenhängendes Lernmodell, das unter dem Namen **„4Mat-System“** bekannt ist und zu den gebräuchlichsten **Trainings- und Lernsystemen** der heutigen Zeit zählt. Es würde den Rahmen des Artikels sprengen, wollte ich hier versuchen, Sie mit Details, die diesem 4Mat-System zugrunde liegen, bekannt zu machen. Viel sinnvoller erscheint es mir, Ihnen die **Auswirkungen** zu beschreiben, die eine **konsequente Anwendung des 4Mat-Systems im Unterricht** bzw. **in der Unterrichtsplanung** „nach sich“ und „vor sich“ ziehen würde.

In diesem Trainingssystem teilt man seine Aufmerksamkeit in vier Teile bzw. Quadranten, die jeweils gleichen Stellenwert haben.

Der erste Quadrant beschäftigt sich mit dem **„Warum“** eines Inhalts.

Hier ist der **Lehrer Motivator**, der auf verschiedene Weise versucht, den Schülern klar zu machen, warum und wozu sie sich denn nun mit etwas ganz Bestimmtem beschäftigen sollen.

Dieser Quadrant ist für jene Schüler wichtig, die einen guten Grund brauchen, um etwas zu lernen. Der Stoff muss **in ihrem eigenen Leben „Sinn machen“**, denn nur so kann überhaupt jenes **Interesse** entstehen, das für die jeweils wesentliche Wachsamkeit und Aufmerksamkeit verantwortlich ist.

In diesem Teil des Unterrichts ist der Lehrer auch als „Geschichtenerzähler“ gefordert und kann beweisen, dass man „nicht für die Schule, sondern für das Leben“ lernt. Er macht Stimmung, er versucht, Kontakt herzustellen, er schafft Bedürfnisse. Er schafft **das Bedürfnis, etwas Neues erfahren zu wollen**.

Im besten Fall wird die abschließende Frage, „ob man es denn nun wissen wolle, wie etwas geht/sei/funktioniere“, vom Schüler mit einem eindeutigen Ja! beantwortet.

Dabei muss sich der Lehrer natürlich selbst klar sein, warum er welchen Stellenwert auf dies oder jenes legt. Kann er die Frage nach dem „Warum“ nicht wirklich bzw. nur mit einem Hinweis auf den Lehrplan beantworten, ist er meines Erachtens aufgefordert zu reagieren. Entweder er befasst sich selbst **mit neuem Entdeckergeist** mit dem Thema oder **er bestimmt neu, ob und in welchem Rahmen er das vom Lehrplan Verlangte unterrichtet ...** (Die weiterführende Frage, wer warum und wie bestimme, was „wichtig“ ist und zum „Wissen“ gehören soll, kann hier nur angedeutet werden...)

Für diesen Quadranten braucht man also einen Lehrer, der die Frage „Und wozu sollen wir das lernen?“ mit *Be-geist-erung* beantworten kann!

Eine zweite wichtige Aufgabe dieses Teils ist es, das **Neue zu „kontextualisieren“**. Das heißt, deutlich zu machen, wie dieser Ausschnitt in das Übrige passt, welche Zusammenhänge es gibt, wo man gerade steht. Der Lehrer antwortet also auf die Fragen: „Wo sind wir? Wohin gehen wir? Wie passt dieser Abschnitt in das Übrige?“

Dies ist für all jene Menschen wichtig, deren **„Aufmerksamkeitsprogramm“** primär auf das **„Globale“** orientiert ist. Es bedeutet, wie in einem Heißluftballon „über den Dingen“ zu schweben und zuerst die Struktur des Ganzen zu analysieren.

(Wer einmal verstanden hat, wie Manhattan aufgebaut ist, wird nie das Gefühl bekommen, sich verirrt zu haben, wenn er dann als kleines Etwas zwischen all den Hochhäusern steht.)

Die Inhalte des nächsten Quadranten, **des WAS-Quadranten**, sind global gesagt **„Information“** und **„Demonstration“**. Hier darf der Lehrer Lehrer sein, das heißt, er gibt Informationen, stellt Fakten vor, liefert „Stoff“.

Er stellt damit all die zufrieden, die abstraktes Denken, theoretische Konzepte, Detailinformationen, konzeptuelles Verstehen und reflektives Arbeiten schätzen. Die „Denker“ in der Klasse freuen sich.

Anschließend demonstriert der Lehrer, was er vorher erklärt hat. Je nach Unterrichtsgegenstand rechnet er Beispiele, setzt Sätze in andere Zeiten, schreibt Kadenzen, berechnet die Geschwindigkeit von Gewehrkugeln, zeigt, „wie es geht“. Und er weiß, dass **die Qualität des Demonstrierens die Qualität des Reproduzierens bestimmen wird.**

Übersichtlichkeit, Klarheit, Schlüssigkeit – all das ist hier unbedingt gefordert. Denn die abschließende Frage wird „Ist es klar?“ lauten.

Das bedingt natürlich einerseits eine genaue und korrekte Vorbereitung dessen, was man demonstrieren möchte, und andererseits die Fähigkeit, die Welt, wie sie in den Köpfen der Schüler ist, zu erraten.

Konkret bedeutet es, sich das Denken der Schüler vorzustellen und darauf zu antworten.

Möglichst flexibel, mit möglichst verschiedenen Erklärungsmustern.

(Eine gute Möglichkeit, die überdies einen bemerkenswerten sozialen Gewinn für eine Klasse darstellt, besteht übrigens darin, jene Schüler, die etwas verstanden haben, aufzufordern, es in ihren Worten den anderen zu erklären. Sie sind der Welt in den Köpfen der anderen oft so viel näher als man selbst...)

Im dritten Quadranten, dem **WIE-Quadranten**, kommen nun endlich jene auf ihre Rechnung, die nicht nur beobachten, sondern etwas tun wollen. Jene, die von „Versuch und Irrtum“ mehr lernen als vom Nachdenken. Manche brauchen die haargenauen Erklärungen des Was-Quadranten nicht, sie probieren aus, testen, stellen Fragen, während sie „tun“.

Hier ist die Rolle des Lehrers die eines **Coachs**, also eines „**Trainers**“, der nicht nur Zeit und genaue Anleitungen für die Übung gibt, sondern sich um die einzelnen Schüler kümmert, indem er mit ihnen herausfindet, **wo noch etwas fehlt, wo also die „Fehler“ sind.** Das, was bisher die „Hausübung“ ist, wird in die gemeinsame Zeit gesteckt, was mehrere Vorteile hat: Erstens können die Schüler gleich selbst ausprobieren, was es zu tun gibt. Die dafür nötige Zeit steht ihnen zur Verfügung. Zweitens haben sie für Fragen gleich den richtigen Ansprechpartner bei der Hand, und drittens sieht der Lehrer ebenfalls unmittelbar, ob bzw. wie die Schüler seine Informationen verarbeiten bzw. in ihr Wissen integrieren.

Ein „Sich-nicht-Auskennen“ wird zu einem unmittelbaren Feedback – sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer, was die Qualität des Unterrichts nur verbessern kann.

Außerdem fallen manche Probleme, die Hausübungen in Wirklichkeit mit sich bringen, weg: das Vergessen, das Abschreiben, das Andere-fragen-Müssen, das Jammern über die Zeit, das Vor-sich-her-Schieben etc.

Doch taucht nun ein anderes Problem auf: die Frage nach dem **„Wann soll sich denn das ausgehen?“**

In 50 Minuten auch nur die drei Quadranten unterzubringen, ist in vielen Fällen unmöglich, denn es gibt nun einmal vor allem in Oberstufenformen eine Unzahl komplexer Themenbereiche, die nicht in wenigen Minuten vorbereitet, erklärt und geübt werden können.

Deshalb **erträume ich mir nun eine Schule, in der „drei Stunden Deutsch“ gleichbedeutend ist mit „150 Minuten Deutsch“**. Und nach einer Woche wieder.

In diesen 150 Minuten könnte ich nämlich auch den letzten Quadranten unterbringen.

Die Fragen, die zu ihm führen und den WIE-Quadranten abschließen, sind „Könnt ihr es?“ und „Was habt ihr erlebt und was habt ihr gelernt?“

Hier, im sogenannten **WAS-WENN-Quadranten**, ist Raum und Zeit darüber zu sprechen, wie es den Einzelnen ergangen ist, welche Fragen offen geblieben sind, welche Erkenntnisse aufgetaucht sind, wie der eine, wie der andere mit der Aufgabenstellung umgegangen ist. Hier ist Raum dafür, dass ein Schüler aufsteht und davon berichtet, **wie er plötzlich zu jenem Aha-Erlebnis kam, das er zum „Jetzt hab ich’s“ brauchte**. Und vielleicht zeigt sich plötzlich auf einem anderen Gesicht ebenfalls dieses unverkennbare Lächeln, das entsteht, wenn man plötzlich „durchblickt“ - und dies auch spürt.

Hier kann auch der Lehrer darüber sprechen, was er beobachtet hat. Vielleicht ist ihm aufgefallen, dass bei einem bestimmten Punkt alte Regeln wiederholt werden müssten, dass es einfach an den nicht genau genug gelernten Verbformen liegt, dass der eine oder andere die Beachtung eines bestimmten Grundsatzes vergessen hat etc.

Vielleicht zeigte ihm die individuelle Betreuung seiner Schüler auch, dass Schüler A zu ungenau arbeitet, dass Schüler B eigentlich viel mehr begreift, als es den Anschein hat, dass Schüler C vor lauter Liebeskummer nicht denken kann und dass Schüler D wieder einmal dividieren üben müsste ...

## **Unmittelbares Feedback, um daraus zu lernen.**

**Fehler, um zu erkennen, was fehlt.** Übung in der Schule, um genau zu spüren, ab wann man was nicht mehr kann, was am Verständnis liegt, was an der Übung.

Dafür braucht man aber Zeit.

Allen vier Quadranten sollte annähernd gleiche Zeit zur Verfügung stehen, dem Wie-Quadranten vielleicht etwas mehr. Pause macht meist Sinn nach dem WAS. Nicht dann, wenn 50 Minuten vorbei sind und die Glocke läutet.

150 Minuten Deutsch. Mit einer oder zwei Pausen – irgendwann, wenn sie passen. Vielleicht sogar für den Einzelnen passen.

Und wenn die Schüler den Lehrer wieder verlassen, sollten sie nicken, sollten sie das Gefühl haben, dass sie das nun zu Vertiefende können bzw. dass sie wissen, was ihnen zum Können noch fehlt.

Die Konsequenz eines solchen Unterrichts wäre also eine **zeitliche Umstrukturierung des allgemeinen Unterrichts**. Drei Wochenstunden Deutsch hieße 150 Minuten z. B. am Montag. Drei Wochenstunden Mathematik hieße 150 Minuten Mathematik – z. B. am Dienstag. Denn am Montag, nach Deutsch, könnte man noch die 100 Minuten Musik oder die 100 Minuten Bildnerische Erziehung unterbringen.

Der administrative Aufwand wäre wahrscheinlich geringer oder genauso groß wie bei der gebräuchlichen Stundenplan-Planung.

Und was die „armen Schüler“ betrifft, die drei Stunden Mathematik oder Deutsch oder Englisch hintereinander hätten ... **für sie und für die Lehrer wäre diese Art der Zeiteinteilung** wahrscheinlich **einfacher** und im Endeffekt **angenehmer**. Erstens würde man die bei jedem Lehrerwechsel entstehende Gruppendynamik des „Forming“ und „Storming“ nur einmal erleben, zweitens ist es für uns alle normalerweise wirksamer und lernförderlicher, sich **eine Zeitlang mit einer Sache** zu beschäftigen und nicht alle 50 Minuten mit völlig unterschiedlichen Themen (überlegen Sie einmal, was es für ein fünfzehnjähriges Gehirn bedeutet, sich zuerst mit Mathematik, dann mit Deutsch, Turnen, Englisch, Geschichte und Rechnungswesen beschäftigen zu müssen an einem Vormittag!) und drittens hätte man mehr

Chance, den Unterricht tatsächlich im Sinne des 4mat-Systems abzurunden bzw. abzuschließen.

Übrigens wäre es sogar denkbar, **alle Geographiestunden eines Monats an zwei Tagen** zu halten, was für Projekte u.ä. vorteilhaft sein könnte. Aber für den Anfang führt diese Überlegung wahrscheinlich schon viel zu weit...

Genauso zu weit wie der Gedanke, dass „die Lehrer“ endlich erkennen und verinnerlichen (!) müssten, dass der Neid und die Meinungen all jener, die nicht unterrichten, viel mehr mit denen, die Meinungen äußern, zu tun haben als mit dem Beruf des Lehrers. (Wenn jemand Spinat nicht mag, sagt das auch nichts über Spinat, sondern nur über den, der die Aussage tut.)

Es sollte daher möglich sein, davon zu träumen, dass ich **18 Wochenstunden in drei Tagen** absolviere und **den Rest** der Woche **Zeit** habe **für kompetentes Vorbereiten, Korrigieren oder Nachbereiten**.

Jeder, der jemals Seminare „in der freien Wildbahn“ hielt, weiß, was ich meine.

(Und jeder, der mir dann Faulheit oder Arbeitsscheue attestierte, würde damit viel mehr über sich sagen als über mich, nicht wahr?)

Es wäre übrigens auch toll, wenn man in der Schule einen Arbeitsplatz/Schreibtisch vorfinden würde, an dem man das auch tatsächlich erledigen kann. Aber auch dieses Thema ist „eine andere Geschichte“.

Insgesamt würde eine (zeitliche) Umstrukturierung des Schulwesens Mut erfordern. Es kann dabei nicht um Vergleiche mit anderen (Ländern, Berufsgruppen) gehen, um kleinräumiges Spardenken, um kurzsichtige Effekthascherei, sondern darum, den **Gesetzen der Wirksamkeit** zu folgen und der Bildung jenen Wert zu geben, der ihr zusteht. Und ein Land, das eine Vielzahl gebildeter, kritikfähiger, weitblickender und damit weniger manipulierbarer Menschen hat, wird vielleicht ...

Aber bevor ich ins Land der Utopie abgleite, hole ich mich zurück in die Gegenwart, indem ich wiederhole: **Gebt dem Lehrer mehr Zeit.**

## **EinFach zum Vordenken: Gebt (uns) Ruhe!**

Es waren zirka fünf oder sechs Schwätzer rechts hinten.

Ungeniert unterhielten sie sich - worüber auch immer. Sie waren nicht wirklich laut, aber doch gut hörbar. Ab und zu lachte jemand.

Ich stand vorne und ... redete. Ich redete über den Lärm und das Geschwätz hinweg.

(Dadurch ließ ich es zu, dass mein Reden zu Geschwätz degradiert wurde.)

Gebannt hielt ich mich an die, von denen ich sah, dass sie mich anschauten. Ob sie mich sahen oder durch mich hindurch sahen, war nicht wichtig. Hauptsache war, dass sie schwiegen.

Nach ein paar Minuten machte ich eine Bemerkung, die witzig klingen hätte sollen. Leider passten weder meine Körpersprache noch mein Tonfall zu einem Scherz. Eher zu einer Äußerung, aus der Gekränkt-Sein sprach.

Die zweite Bemerkung wurde zynisch, die dritte aggressiv.

Als ich meinen Vortrag beendete, wusste ich, dass ich verspielt hatte.

Ich bedankte mich für die Aufmerksamkeit und für die Einladung und verließ das Konferenzzimmer.

Ich hatte etwa 40 Lehrern und Lehrerinnen einer Wiener Schule im Rahmen einer Konferenz die Idee konstruktivistischer Lern- und Lehrtheorien bzw. ein Seminarkonzept vorgestellt.

Dauer des Vortrags: etwa 20 Minuten.

Ich bekam keinen Auftrag dort.

Dafür hatte ich nach der „trial and horror“- Lernstrategie etwas Unschätzbares gelernt:

### **Ich spreche nicht mehr, wenn man mir nicht zuhört.**

Ich beginne weder bei Lesungen noch bei Vorträgen oder Seminaren zu sprechen, bevor nicht alle Anwesenden still sind. (Da ich bei solchen Gelegenheiten meist von jemandem eingeladen worden bin, lasse ich, wenn nötig, diesen Jemand um Ruhe bitten. Ich sage nichts, ich beobachte nur. Ich lächle und weiß, dass es die natürlichste Sache der Welt ist, erst dann zu sprechen, wenn man mir ungeteilte Aufmerksamkeit schenkt.)

Ich höre zu sprechen auf, wenn Leute „schwätzen“ – und meist frage ich diejenigen, ob sie etwas sagen wollen. Oder ob alles in Ordnung ist.

Ich biete jedem an, der über längere Zeit die anderen am Zuhören hindert, den Raum zu verlassen.

Oh weh, wie autoritär.

Szenenwechsel.

Vorstellung bei einem „Service-Club“. Es gibt drei interessierte Neulinge, sie werden gebeten, sich vorzustellen. Während der erste Neuling spricht, unterhalten sich am anderen Ende des Tisches zwei Damen, eine von ihnen ist Volksschullehrerin, über irgendetwas anderes. Der Neuling wirkt irritiert, redet aber tapfer zu Ende.

Der Nachbar der zwei schwätzenden Damen hat die Hälfte der Vorstellung nicht verstanden und schließt eine Frage an, die der Neuling eine Minute ungefragt zuvor beantwortet hat.

Oder:

Ein Chor-Konzert im Saal des Wiener Musikvereins. Immer wenn es laut wird auf der Bühne, beginnen die zwei Leute, die vor mir sitzen, zu plaudern. Sie zeigen mit den Fingern, drehen sich um, lachen leise. Eine Bitte um Ruhe der Dame vor ihnen kommentieren sie kopfschüttelnd und mindestens zwanzig Forte-Takte lang.

Eine Schulklasse.

Der Lehrer beginnt, nachdem er alles eingetragen hat, zu sprechen. Er setzt sich an den Katheder, redet vor sich hin, scheint niemanden zu bemerken.

Er könnte auch autistisch sein.

Da es sich um eine Unterstufenklasse handelt, schwillt der Lärm an. Nach etwa zehn Minuten tritt in der letzten Reihe Joachim David aufs Schienbein. Dieser schreit. „Alter, bist deppat?“ und alle lachen. Der Lehrer springt auf und brüllt. Und kündigt eine schriftliche Wiederholung an.

Ein letzter Szenenwechsel.

Christoph B. hat im Halbejahreszeugnis in Geschichte ein Nicht genügend. Der Geschichtsprofessor beschwert sich bei Christophs Mutter, dass ihr Sohn ständig mit seinem Nachbarn rede. Und blöd lache.

Auf die Frage der Mutter, warum er die beiden denn nicht auseinandersetze, sagt der Lehrer erstaunt bis erbost, er würde doch nicht zu so kindischen Mitteln greifen bei Siebzehnjährigen. Die müssten doch selbst wissen, was sie zu tun hätten.

Wie halten Sie es mit der Ruhe? Oder mit dem Zuhören?

Vielleicht ist es Ihnen genauso wichtig wie mir, dass die anderen schweigen, wenn Sie reden.

Vielleicht kommen Sie aber aus einer Lehrergeneration, in der es verpönt zu sein scheint/schien, für Ruhe zu sorgen.

Vielleicht sind Sie selbst ein Schwätzer? Bei Konferenzen z. B.

Vielleicht finden Sie aber auch, dass es von **schlechten Manieren** zeugt, wenn **man anderen nicht zuhört**, sondern ständig quatscht.

Wir könnten aber auch jetzt gemeinsam in das Klagen über die immer schlechter werdenden Sitten und Schüler einstimmen – was ich aber verweigere – vor allem in Hinblick auf die schlechten Sitten der Erwachsenen.

Viel interessanter finde ich es, ein paar Gedanken bzw. Forderungen in den Raum zu stellen.

Es gibt einen eklatanten Unterschied zwischen „**natürlich**“ und „**gewöhnt**“.

**Natürlich können** die Schüler / Lehrer / Menschen von heute genauso gut zuhören wie die von früher, nur sind viele es **nicht mehr gewöhnt**.

Ob Ihre Schüler, (bleiben wir vorerst einmal bei diesen) in ihrem Elternhaus gelernt haben zu warten, bis jemand ausgesprochen hat, (man ihnen dann aber **wirklich** zuhört!), ist in der Schulsituation vorerst einmal einerlei.

Natürlich hat man es als Lehrer leichter, wenn sie es schon gelernt haben, es also gewöhnt sind. Es ist aber die Aufgabe des Lehrers, sich um den Raum zu kümmern, für den er die Verantwortung trägt. Also das Klassenzimmer. Zu jammern, dass die Kinder schwätzen, dass sie laut sind, dass sie nicht zuhören, ist vergebliche Mühe und kostet noch mehr Energie.

**Sorgen Sie daher für Ruhe.**

Sorgen Sie „ganz einfach“ für Ruhe und bestehen Sie darauf, dass man sie Ihnen gibt, wie alt auch immer Ihre Schüler sind.

### **Wir haben die Pflicht, für Ruhe zu sorgen.**

Wir sind vertraglich verpflichtet, unseren Schülern etwas beizubringen – und bei diesem Lehren gibt es ganz einfach Phasen, wo die Schüler zuhören müssen, wo sie konzentriert mit- oder vor- oder nachdenken müssen, wollen sie das, was wir ihnen zu sagen haben, auch mitbekommen.

Solange wir **sprechend lehren**, müssen wir dafür sorgen, dass man uns auch hört. Und dass man uns **zuhört**.

Solange wir über Lärm hinweg unterrichten, degradieren wir das, was wir zu sagen haben, zu unwichtigem Geschwätz, zu Plauderei, zu Begleitmusik.

**Natürlich** kann nur **ein Teil unseres Unterrichts** daraus bestehen, dass „**alle schweigen und einer spricht**“. Aber das wissen wir ohnehin. (Über bessere Verteilungen der verschiedenen Unterrichtsphasen kann man Interessantes beim Thema **4mat-System** nachlesen...)

### **Wir haben die Pflicht, für Ruhe zu sorgen.**

Gehirnforscher versuchen ständig, immer genauer herauszufinden, wie denn die Welt in unseren Kopf kommt.

Angeblich treffen etwa 11 Millionen Informationseinheiten pro Sekunde auf unsere Sensoren, und wir filtern etwa 40 heraus, die wir ins Bewusstsein lassen, können aber nur 7+/-2 tatsächlich verarbeiten. Und zwar die, denen wir unter anderem deshalb Aufmerksamkeit schenken, weil sie etwas „mit unserem Leben“ zu tun haben.

Wollen wir tatsächlich den Köpfen, deren Betreuung wir für ein paar Stunden in der Woche übernommen haben, Informationen bieten, die sie einlassen, so sind wir gleichzeitig dazu verpflichtet, dafür zu sorgen, dass **möglichst wenige andere Informationseinheiten** auftreten. (Und dass es oftmals spannender, weil „nahe liegender“ ist, den Erzählungen der Freundin über das kommende Rendezvous zuzuhören oder über die Ergebnisse der letzten Fußballspiele zu reden als neuesten Erkenntnisse über den Verdauungstrakt der Ameisenbären zu lauschen oder *Kurvendiskussionen* zu moderieren, ist natürlich, nicht nur gewöhnt...)

Das heißt, wir haben die Pflicht, **Stör-Quellen auszuschalten**, um unseren Schülern die **Konzentration**, die sie benötigen, **zu ermöglichen**. Wir sorgen also nicht für uns für Ruhe, sondern zum Wohle der anderen.

Es gibt z. B. Menschen, deren Hörverarbeitung im Kopf insofern schwierig ist, weil sie akustische Reize schlecht (weg)filtern können. Das liegt beispielsweise an einer überempfindlichen Knochenleitung oder an Hörproblemen bei bestimmten Frequenzen oder an einer schlechten Schallortung, sodass sie nicht genau sagen können, wo sich eine Schallquelle befindet. (Wer sich für dieses Thema genauer interessiert, möge unter dem Schlagwort „Tomatis“ nachsehen...)

Jene Menschen, (von denen es übrigens viel mehr gibt, als man ahnt!) hören z. B. oft „alles gleich intensiv“, und es ist **eine Qual** für sie, in einem Klassenzimmer zu sitzen, in dem gleichzeitig ein Lehrer spricht, insgesamt vier Mitschüler schwätzen, einer ständig hustet und durch die offenen Fenster womöglich Straßenlärm dringt.

Aber nicht nur Menschen mit Hörverarbeitungsstörungen leiden unter Dauergemurmel, auch viele andere schaffen es nicht, sich gut zu konzentrieren, wenn permanent mehrere Schallquellen in Betrieb sind.

### **Wir haben die Pflicht, für Ruhe zu sorgen.**

Da wir natürlich den verschiedenen Lernstilen, die unsere Schüler mitbringen, Rechnung tragen wollen, ist es auch unsere Pflicht, jene zu unterstützen, die **auditive Lernstrategien** haben. Die also „übers Zuhören“ lernen. Die daheim nicht am liebsten lesend lernen, sondern sich daran erinnern wollen und können, was wir gesagt haben. Sie „können“ es aber nur dann, wenn wir auch hörbar waren.

### **Wir haben die Pflicht, für Ruhe zu sorgen.**

Da man in der Schule nicht nur Fakten lernt, sondern auch soziale Fähigkeiten, ist es unerlässlich, dass wir unseren Schülern beibringen, dass es ein **Grundgebot der Höflichkeit**, der **sozialen Kompetenz** und einer **gelungenen Kommunikation** ist, dass man **zuhört**. Auch jenen, die in der Hierarchie gleichwertig sind – nämlich den Mitschülern.

Bringen wir unseren Schüler also bei zu schweigen, wenn ein Mitschüler einen Beitrag leistet!

## **Wir haben das Recht, für Ruhe zu sorgen.**

Wir sind, systemisch gesehen, kein Freund/keine Freundin unserer SchülerInnen.

Freunde können unsere Schüler hunderte haben. Gute LehrerInnen nur wenige.

Wir stehen durch unseren Beruf in der Hierarchie über unseren Schülern. Nützen wir diese Position, indem wir von unseren Schülern etwas fordern, indem wir etwas von ihnen erwarten. Indem wir sie erziehen. Indem wir ihnen Manieren beibringen.

Wenn unsere Schüler keine Manieren mitbringen, warum auch immer, so bringen eben wir sie ihnen bei. Wir dürfen das.

Wir werden uns damit zwar nicht nur Freunde machen, wir werden auf Kritik stoßen oder man wird uns Strenge nachsagen.

Aber im Endeffekt wird man es uns danken.

Und wir werden auch auf diverse „**Selbst-Rettungsaktionen**“ (z. B. auf die Miteinbeziehung des Verhaltens in die Notengebung, auf Sarkasmus oder Zynismus, auf Ungeduld oder Erklärungsverweigerung etc.) **verzichten können!** Was „die Schule“ sicher gerechter und menschlicher und angenehmer machen wird.

**Vielleicht kann unser Körper auch auf diverse Burn-Out-Symptome verzichten, auf chronische Heiserkeit, auf Erschöpfungszustände oder überstrapazierte Nerven.**

**Wer weiß.**

Das Zauberwort heißt übrigens nicht „übertriebene Strenge“, Strafe oder Brutalität.

Das Zauberwort heißt nicht „sture Autorität“ oder „Bösartigkeit“.

Das **Zauberwort heißt Konsequenz.**

Und hinter dem Zauber steht „**Ruhe als Wert**“ oder „**Die Kunst des Zuhörens als Unterrichtsfach**“.

(Ich hoffe, es ist immer noch jedem Leser und jeder Leserin klar, dass die Verwirklichung dieser Ideen **kein Freibrief für 50-minütige Lehrervorträge** ist, sondern **Abwechslung und durchdachte Unterrichtsplanung als Grundlage** voraussetzt!)

**Lehren wir unsere SchülerInnen, zur Ruhe zu kommen.** Ohne die Sicherheit, dass sie, wenn wir es wünschen, absolut still sind, kann kein gelungener Unterricht passieren.

**Lehren wir unsere SchülerInnen, uns ihr Gehör zu schenken.**

Wenn es nicht ohnehin klar ist, wie man Ruhe „erschaffen“ kann, so können Schritte dorthin so aussehen (z. B. bei den „Kleinen“ bzw. in ersten Klassen der BHS):<sup>1</sup>

### **Bild der Ruhe**

Rufen Sie ein genaues Bild darüber hervor, was das Wort „Ruhe“ für Sie selbst bedeutet. Was hören und sehen Sie? Wie fühlen Sie sich? Stellen Sie sich dieses Bild so lebhaft wie nur möglich vor!

### **Was schafft Unruhe**

Erstellen Sie eine Liste der Verhaltensweisen, die zu Unruhe führen.

### **Regeln erstellen**

Erstellen Sie eine Liste mit Regeln, die diese Störformen gar nicht erst aufkommen lassen.

### **Die Ökologie der Regeln überprüfen**

Stellen Sie sich vor, Sie würden diese Regeln einführen. Welche Nachteile werden sich einstellen? Welche Hindernisse könnten auftreten? Überlegen Sie, wie Sie ihnen begegnen könnten. Wenn Sie alle Regeln so ausgedacht haben, dass Sie mit den Einwänden umgehen können, kommt der nächste Punkt.

### **Die Bedeutung von Ruhe erklären**

Erklären Sie Ihrer Klasse die Bedeutung des „Ruhig-Arbeitens“. Zitieren Sie neurophysiologische Erkenntnisse und (er)finden Sie Ihre eigenen, für Sie logischen Erklärungen.

### **Die Regeln der Klasse mitteilen**

Klären Sie Ihre Klasse über Ihre Regeln auf. Lassen Sie sie Fragen stellen, vielleicht bestimmte Ergänzungen dazu anfügen, Einwände artikulieren. Halten Sie fest, dass Sie und die ganze Klasse von jetzt an auf diese neuen Regeln Acht geben werden: z. B. einmal für 4 Wochen.

---

<sup>1</sup> vgl. Kobler, Hans Peter: Der Schlüssel zum neuen Lehren: Wege zum perfekten Unterricht. Angewandtes NLP. Paderborn: Junfermann 1998

## **Hypnorhetik oder „Lernen im Schlaf“**

„Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das dann Unterricht“...

Ja genau. Unterricht in Trance. Sofern das „Schlafen“ Absicht ist.

Wenn eine Klasse es schafft, ruhig zu sein, kann man diese Fähigkeit auch für etwas nützen, was man als „**Lernen im Schlaf**“ bezeichnet. (Bzw. kann diese Technik umgekehrt auch dazu beitragen, dass die Schüler das Ruhig-Sein lernen.)

Die Fähigkeit, die Schüler mittels **Hypnotischer Sprachmuster** in eine **Art Trance** zu versetzen, wirkt wahrhaft Wunder, und es lohnt sich für jede(n) LehrerIn, sie zu beherrschen.

Die Schüler lernen damit nicht nur eine **Möglichkeit der Entspannung** (wie man sie aus dem autogenen Training kennt), sondern auch **eine Art von entspannter Konzentration**, also von **entspannter Hochspannung**, in der das Denken leicht fällt, wo Lernen zur Erholung und das Er-Innern einfach wird.

Der Träumer in mir meint übrigens, dass es an der Zeit wäre, **Hypnorhetik** zu einem Teil der Lehrerbildung zu machen.

Der Realist hofft, dass der letzte Absatz ein paar Menschen zumindest neugierig gemacht hat...

- und der Kritiker in mir (vgl. *Walt Disney-Strategie*) behauptet, dass es in diesem Artikel gar nicht darum geht...

Deshalb kehre ich nochmals zurück zum Anfang und zur Forderung: Gebt (uns) Ruhe.

Das eingeklammerte „**uns**“ bezieht sich einerseits darauf, dass wir immer schon **Vorbilder** waren und noch immer Vorbilder sind und auch solche **sein mögen**...

Es meint aber auch, dass es wichtig ist, unseren Schülern wieder die Ruhe zu geben, die gut tut. Die Welt ist lauter geworden, es piepst an allen Ecken und Enden, es „musikt“, es hupt, pfeift, rattert und lärmt. Wäre es nicht an der Zeit, in der Schule auch immer wieder eine Oase der Stille zu erschaffen?

**„Still sein können“ bedeutet auch, es zu ertragen, nur mit sich zu sein.**

Menschen, die permanent reden oder Geräusche/Musik/Lärm rund um sich brauchen, halten oftmals ihr Innenleben nicht aus. Wie wär's mit einem Lehrziel, das „Mit-sich-sein-Können“ heißt?

Wer glaubt, dass die Forderung „Gebt uns Ruhe“ etwas zu tun hat mit dem Satz „Lasst uns (Lehrer) in Ruhe!“, hat vielleicht auch nicht ganz Unrecht.

Aber das ist eine andere Geschichte.

STRATEGIE

## **NLP macht Schule**

Neue Wege – nicht nur in die Wirtschaft

... sondern auch in die Schule und in der Schule könnten beschritten werden, wenn ... wenn Interesse daran bestünde.

Wenn man sich auf Neues einließe und nicht glaubte, ohnehin alles schon zu wissen.

Wenn man nicht alte Wege so gewöhnt wäre und sie beschrifte, obwohl sie nicht immer zum erwünschten Ziel führen.

**Es gibt sie, die neuen Wege,**

die dorthin führen, wo man am Ende gern sein möchte.

Es gibt es, das Lernen, das Spaß macht und leicht fällt, weil es Spaß macht.

Es gibt es, das Lehren, das alle anspricht und für jeden genau das Richtige bereit hält.

**Der Ansatz ist einfach: Man orientiert sich am Exzellenten.**

Man untersucht, was die machen, die Erfolg haben. Man studiert nicht die Fehler derer, die mittelmäßig sind oder Probleme haben, sondern betrachtet die, die es schaffen, gut, sehr gut, genial zu sein, und findet heraus, was ihnen gemeinsam ist.

Auf diese Weise entstehen Strategien, die für jeden anwendbar sind, denn wenn etwas mehrere schaffen, dann schafft es jeder. Der eine oder andere braucht vielleicht etwas mehr Zeit oder kleinere Lernschritte, aber es ist grundsätzlich möglich für jeden, der es möchte.

Aus diesem Ansatz heraus entstand NLP, das Neuro-Linguistische Programmieren.

"Oh", hörte ich welche sagen, "das ist doch Unsinn, das bringt doch in der Schule nichts."

Oder: "Das ist Langzeittherapie, das hat in der Schule nichts verloren" und: "Mittel zum Manipulieren, sonst nichts".

Gemeinsam ist diesen Aussagen die Unkenntnis des Gegenstandes, über den sie urteilen.

Gemeinsam ist ihnen das, was Maslow "unbewusste Inkompetenz" nennt: Man weiß nicht, was man noch nicht weiß. Gemeinsam ist ihnen außerdem, dass ihnen das Wort "Mein-ung" noch nie auf diese Weise erschienen ist. Als etwas, was "mein ist", jedoch nicht "dein sein" muss.

**Verblüffend an vielen Dingen,** die NLP für die Schule so interessant und wirksam machen, **ist die Einfachheit.**

Wenn man zum Beispiel weiß, dass schlechte Richtig-Schreiber ganz einfach kein inneres Bild des Wortes haben (weil sie vielleicht auditiv stärker sind...), dann braucht man mit ihnen nur zu üben, wie sie sich "ein Bild machen" können und dieses auch finden, wenn sie es brauchen.

Und man muss nicht mehr glauben, ein Schüler sei sprachlich nicht begabt, nur weil er nach ein paar Französisch-Stunden statt "je m'appelle" "schömapell" schreibt.

Wenn man weiters zum Beispiel weiß, dass die Schüler unterschiedliche "Filter" (der Fachausdruck dafür ist "Metaprogramme") haben, mit denen sie das, was sie lernen, aufnehmen, kann man Unterricht so gestalten, dass alle angesprochen werden.

Wenn man außerdem zum Beispiel weiß, dass "das Menschliche Beständigkeit liebt" (Vergil) und sich rasch darauf einstellt, so kann man bewusst z. B. Orte, Stimmlagen; Gesten oder auch Farben so verwenden, dass die Schüler unbewusst nach kurzer Zeit genau das erleben und speichern, was sie erleben und speichern sollen.

Halt! Manipulation! Hier arbeitet man mit dem Unbewussten!

**Natürlich arbeitet man mit dem Unbewussten, aber bewusst. Zum Unterschied von all denen, die andauernd mit dem Unbewussten arbeiten, aber unbewusst.**

Sätze wie "Du schaffst das nicht, wenn du nicht mehr lernst" geben genauso Befehle ans Unbewusste wie unzählige andere Kommunikationssituationen im Schulalltag. Nur wird ihre Wirkung nicht vorhergesehen, obwohl sie in vielen Fällen vorhersehbar ist, wenn man eben um die Macht des Unbewussten weiß.

Was also ist schlecht daran, wenn jemand in seiner Klasse bewusst einen Platz installiert, an dem er z. B. Neues bringt? Und wenn die Schüler nach dem dritten oder fünften Mal unbewusst genauer hinhören, besser hinsehen und zu begreifen versuchen, wenn er dort steht oder sitzt?

Was ist schlecht daran, wenn man die Schüler in den Sprachen anspricht, die sie verwenden und daher auch verstehen? (Hier geht es natürlich nicht um Kraftausdrücke oder Jugendjargon, sondern um Sprachmuster, die sich sowohl in der Struktur als auch in der allgemeinen Wortwahl ausdrücken.)

Was ist schlecht daran, wenn man mit Störungen so umgeht, dass man sie nützt, wenn man die Einladung zum "Dramadreieck" (Verfolger, Opfer, Retter etc.) ablehnt und statt dessen nach dem fragt, worum es wirklich geht, wenn man Mittel und Wege kennt, Motivation aufrecht zu erhalten, wenn man es schafft, einschränkende Glaubenssätze der Schüler zu erkennen und

aufzulösen, wenn man Schüler hat, die viel zum Lachen haben, weil man weiß, dass Lachen im Gehirn das beste "Klima" zum Lernen schafft und dass das Lernen viel zu wichtig ist, um ernst genommen zu werden?

Neue Wege – nicht nur in die Wirtschaft, sondern auch in der Schule ...

"NLP macht Schule: Praktisches und Nützliches für den Schulalltag" wird eine Seminarreihe heißen, die in Kürze in einem österreichischen NLP-Institut angeboten werden wird.

NLP sollte Schule machen, denn ist nicht nur traurig, dass es so viele Kinder gibt, denen "die Schule" die Freude am Lernen nimmt (unbewusst natürlich, oder macht das je ein Lehrer absichtlich?) sondern es ist nahezu unverantwortlich, die Dinge, die wirken und für viele ein erfolgreicherer und vor allem freudigeres Lernen bedeuten würden, nicht zur Kenntnis zu nehmen, womöglich nur deswegen, weil man die Beständigkeit liebt...

## Ene mene mu und drauß't bis du - Gedanken zum Thema Mobbing

„Bitte, Herr Lehrer, der Seppi hat ...“

Welcher Schülertyp ist Ihnen lieber? Der, der etwas anstellt, oder der, der petzen kommt?

Oder mögen Sie die, die über andere Schlechtes erzählen, ohne dass es in Wirklichkeit etwas zu erzählen gibt? Oder vielleicht die, die Ihnen alles über „die anderen“ berichten würden, wenn sie dafür dreißig Silberlinge bekämen?

Möglicherweise schätzen Sie jene, die andere anschwärzen, ohne sich selbst dabei selbst „schwarz zu machen“? Diejenigen also, die anonyme Botschaften in die Welt setzen?

Ganz besonders interessant sind auch jene, die im Namen anderer „enthüllen“, so nach dem Motto: *Die Mitzi hat gesagt, dass der Seppi ...*

Tja, als Lehrer erlebt man da so einiges, vor allem bei den Kleineren.

Zum Glück hat das alles nichts mehr mit uns, den Erwachsenen, zu tun.

Aus kindlichen „Petzern“ werden vernünftige Erwachsene, die genau wissen, dass jedes Ding mindestens zwei Seiten hat und *man die Sache erst erfasst, wenn man die dritte erkennt*, wie Doderer sagt.

Aus kindlichen Märchenerzählern oder Mistverstärkern werden Menschen, die wissen, dass sie immer *nur das erkennen können, was sie erkennen können* (Ernst von Glasersfeld), dass jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit hat und sich diese, wenn es sein muss, auch „zurechtbiegt“. (Der Fachbegriff dafür lautet übrigens „selektive Wahrnehmung“.)

Aus kindlichen Anonymen werden jene, die selbstsicher über Missstände reden.

Und aus denen, die all das Gepetze gutheißen oder provozieren, die all den Mist, der ihnen erzählt wird, düngen und hegen und all die Geschichten „entsetzt“ weitererzählen oder mit Gegenschlägen antworten, werden Menschen, die sich bedächtig alles anhören, um dann die Frage zu stellen, worum es denn da eigentlich wirklich gehe, wer denn da jetzt das Problem und mit wem oder womit habe, was denn die Ur-Sache des Wortnebels sei.

Dann wiegen sie ab, sondieren aus, führen vielleicht ein paar wichtige Gespräche und versuchen, die „echten Probleme“ entweder zu lösen oder dorthin zu stellen, wohin sie tatsächlich gehören.

Bei den Erwachsenen könnte es nicht passieren, dass man einen Terroranschlag zum eigenen Vorteil zu nützen versucht, indem man ihn zur Sicherheit einmal den Andersdenkenden im Land unterschiebt.

Bei den Erwachsenen könnte es nicht passieren, dass man laut überlegt, die Dienststelle „der Freundin der Cousine der Freundin“ anzurufen, weil man vermutet, dass diese trinkt und somit ihrer Aufgabe als Kindergärtnerin oder sonst was nicht mehr gerecht werden kann.

Und bei Erwachsenen könnte es natürlich ebenfalls nicht passieren, dass jemand aus gekränkter Eitelkeit, aus Neid oder Eifersucht oder gar aus Machtgier jemandem anderen bewusst schadet, indem er „Wahrheiten“ über ihn erzählt, die frei erfunden oder geschickt kombiniert sind.

Ja, vielleicht im amerikanischen Wahlkampf. Aber doch nicht bei uns.

Warum haben dann viele „Berater“ bzw. Therapeuten immer wieder mit Menschen zu tun, denen ebensolches widerfährt? Warum gibt es eigene Mobbing-Stellen, an die man sich wenden kann, wenn man in seiner Klasse, an seiner Arbeitsstelle von Kollegen oder Vorgesetzten so behandelt wird, dass man nur mehr weg möchte?

Vor einigen Monaten fiel mir das Buch „Dreißig Silberlinge“ in die Hände, und auf einmal stellte sich für mich die Frage, wohin denn das Wort „Denunziant“ verschwunden war. Und was denn nun einen Denunzianten von einem „Mobber“ unterscheidet.

Wenn man jemanden **denunzierte**, also *„jemanden aus persönlichen niedrigen Gründen anzeigte oder verriet“* (Herkunftswörterbuch), war man ein Denunziant. Man war jemand, der jemandem (meist einer übergeordneten Stelle) zum Schaden eines anderen etwas berichtete. Und man bekam dafür etwas – oder man handelte im festen Glauben, etwas Richtiges zu tun. *(Der Jude, den die Nachbarn versteckt hielten, war wirklich nett, und auch die Nachbarn waren nett. Aber, so Leid es einem tat, das war eben nicht erlaubt. Und deswegen musste man es melden.)*

Das Wort Mobbing findet sich übrigens (noch) nicht in meinem Herkunftswörterbuch, das 1989 erschien. Dort findet sich nur das Wort „Mob“, als **Ausdruck für „Pöbel“**, das im 18. Jahrhundert aus dem Englischen entlehnt wurde, und es mag jedem von Ihnen überlassen sein,

selbst eine etwaige Verbindung von Mobbern mit „Pöbel“ herzustellen. (*to mob: lärmend über jem. herfallen; anpöbeln, angreifen*)

**Wenn man jemanden „mobbt“, ist man in unserem täglichen Sprachgebrauch aber kein „Mobber“.** Und auch kein Denunziant. Ja, meist steht man nicht einmal im Blickpunkt, denn die meisten Überlegungen gehen hauptsächlich dahin, wie man **sich gegen „Mobbing“ schützen** kann. Das heißt, **das Hauptaugenmerk gilt den Opfern.** Und nicht den Tätern.

In Wirklichkeit handelt es sich hier meist um ein einfaches Schema.

Solange A direkt gegen B vorgeht, gibt es je nach Intensität „eine Debatte, einen Konflikt, einen Streit oder einen Kampf“, der noch recht gleichgewichtig sein kann, vor allem, wenn B sich wehrt und A nicht der Vorgesetzte von B ist.

„Verhandelt“ jedoch A nicht direkt mit B, sondern bezieht C, D und E mit ein, so wird der Kampf ein ungleicher, und B hat kaum eine Chance, sich zur Wehr zu setzen. Ja, oft weiß B eine Zeitlang gar nichts davon, was gegen ihn schon längst im Gange ist.

Besonders „delikat“ bzw. widerwärtig wird die Sache natürlich dann, wenn es sich bei C, D oder E um einen Vorgesetzten handelt, der über genug Macht verfügt, B zu schaden.

Jeder kann nur das erkennen, was er erkennen kann.

Und wenn mir heute Frau X erzählt, dass Frau Y schlecht über mich redet (und ich mich nicht sofort frage, warum Frau X ausgerechnet **mir** das erzählt!), kann ich ab morgen sicher einige Indizien dafür sammeln, dass Frau Y eine Schurkin ist.

Haben Sie übrigens auch schon gemerkt, dass sie mich nicht mehr so freundlich grüßt? Manchmal schaut sie sogar weg! Falls Sie, liebe Leser, also irgendwelche Beobachtungen gemacht haben, erzählen Sie mir bitte davon!

(Einige von Ihnen werden jetzt vielleicht geschmunzelt und an die „Geschichte mit dem Hammer“ aus Paul Watzlawicks „Anleitung zum Unglücklichsein“ gedacht haben. Den anderen sei das Buch wärmstens empfohlen!)

Ein Spitzelsystem kann nur funktionieren, wenn es genug freiwillige Spitzel gibt. Natürlich sind die, die Aufträge dazu erteilen, **Schurken und Bösewichte**, aber für halbwegs Normal-Denkende **zumindest erkennbare**. Im Endeffekt **ist aber dann der Charakter dessen, der den Auftrag erhält, ausschlaggebend für alles Weitere!**

Würden immer alle, denen gesagt wird, dass diese oder jene Gruppe, dieses oder jenes Volk „schlechter“ sei als das eigene, darüber lachen oder fragen, **wie man denn genau darauf käme**, würden der Menschheit viel Leid und Grausamkeit erspart bleiben.

Würden alle, denen gesagt wird, dass dieser oder jener dies oder jenes getan, gesagt, nicht gesagt, nicht getan hat, darüber lachen bzw. fragen, **wie man denn genau darauf käme**, würde es keine Mobbing-Opfer geben.

Denn dann würde sich Tratsch als Tratsch herausstellen, Erfindung als Erfindung, Vermutung als Vermutung, Interpretation als Interpretation und „Gepetze“ als „Gepetze“ oder vielleicht als Beweis dafür, dass jemand aus niedrigen persönlichen Gründen ihm erwiesenes Vertrauen missbraucht.

Am Ausgangspunkt gibt es „zwei Menschen, die nicht miteinander können“, die Probleme mit einem anderen haben, warum auch immer.

Einer von ihnen **fühlt sich als Opfer** (warum auch immer) und **rettet sich selbst, indem er zum Täter wird**. Aber nicht zum offensichtlichen Täter, nicht zum Aggressor, sondern zum **Hinten-Herum-Täter**. Zu demjenigen, der erzählt, berichtet, aufmerksam macht, „unbedingt etwas sagen muss“, Gift verspritzt. Oftmals lächelnd und mit der festen Überzeugung, das Richtige zu tun. Vor allem Obrigkeiten gegenüber, denn die *„haben schließlich das Recht zu erfahren, dass B das oder das gesagt, getan oder eben nicht getan oder gesagt hat.“*

Manchmal geht es auch gar nicht um andere, sondern nur um das Bedürfnis anerkannt und belohnt zu werden. Für ein freundliches Danke eines Chefs, einen Schulterklopper der Projektleiterin, das aufmunternde Lächeln eines Menschen, der einem wichtig ist, würde man seinen Bruder verraten. Seinen Freund ohnehin.

Mobbing kann nur deswegen funktionieren, weil es genug **freiwillige „Mitmobber“** gibt. Es geht nicht wirklich um A und B.

A und B haben ein Problem. Wenn Ihnen A von B erzählt, **liegt es an Ihnen**, ob sich die Sache zu Mobbing ausweitet oder nicht.

Und je mehr A die Sache so darstellt, als würde sie nichts, aber auch schon gar nichts, mit ihm zu tun haben, desto vorsichtiger sollten Sie werden. Und desto schweigsamer nach außen.

Und wenn Sie zufällig der Chef oder die Chefin von A sind, sollten Sie **noch vorsichtiger** werden. Denn es kann wichtig und notwendig sein, die Petzer/Tratscher/Denunzianten „in den eigenen Reihen“ zu kennen.

Wenn es in Ihrem Betrieb, in Ihrem Unternehmen, in Ihren Klassen „Mobber“ oder „Gemobbte“ gibt, so ersetzen Sie kurz einmal die Bezeichnungen durch „Denunziant“ und „Denunzierter“ und **schauen Sie sich dann die an, die das System am Leben halten.**

Die Schurken und Bösewichte in dem System sind meist nicht A oder B, sondern all die Cs, Ds oder Es, die mitspielen.

*Ene mene mu, und drauß't bist du.*

## Nach den Erkenntnissen der Wirklichkeit

Stellen Sie sich vor, jemand leidet unter Schmerzen. Es geht ihm global gesehen nicht schlecht, er ist immer wieder auch glücklich, und die meisten Teile seines Körpers sind schmerzfrei. Aber eben nicht alle. Zum Beispiel schmerzt sein rechter Arm bis in die Hand hinunter. Manchmal fühlen sich sogar zwei Finger taub an.

Wird dieser Jemand nun beobachtet oder sogar geprüft, findet man keine Beschwerden oder Probleme. Vom Herz bis zur Niere ist alles okay, sogar seine Kondition ist gewaltig.

Fein. Man und er kann sich freuen.

Der Armspezialist ist jedoch entsetzt. Drückt man den rechten Arm des Jemand leicht nach hinten, schreit er sogar vor Schmerz. Es ist eine Katastrophe und muss behandelt werden, weil die Lebensqualität darunter leidet.

Eine zweiwöchige Schmerzmitteltherapie ist angesagt. Der Jemand ist selig. Er spürt nichts mehr.

Dafür ist es nachher umso schlimmer. Vielleicht hätte er das Baumhaus doch nicht bauen sollen?

Er geht zum nächsten Arzt. Der verordnet Heilgymnastik, Strom, Ultraschall und Salben.

Und schüttelt über den ersten Heilungsversuch den Kopf. Als auch seine Methoden nichts ändern, meint er, der Jemand sei selbst schuld, er arbeite zu viel. Auch seine Familie sei schuldig, weil sie ihm zu wenig abnehme, oder seine Eltern hätten verabsäumt, ihm den richtigen Gebrauch seines rechten Armes beizubringen.

Irgendwann sucht der Jemand alternative Methoden, die „wissenschaftlich nicht bewiesen sind.“ Und siehe da: Beim Hörtest im Tomatis-Institut lässt sich ein neuralgischer Punkt feststellen: die Halswirbelsäule. Der Osteopath legt seine Hände eine halbe Stunde an die Stelle, wo der Kopf endet und der Nacken beginnt. Die Homöopathin gibt Globuli in C 200, die etwas „mit Wut“ zu tun haben, die Shiatsu-Masseurin drückt ein bisschen herum, und als dann noch eine andere Osteopathin ihre Hände an die Stelle legt, einmal kurz drückt und dann meint, sie spüre, dass der Körper nun melde, er schaffe es wieder allein, lächelt der Jemand. Und spürt, dass es wieder gut werden wird. Und eine Woche später ist der Schmerz weg.

Man kann es ihm leider nicht glauben, denn die Wirkung all dieser Methoden ist nicht nachgewiesen. Wahrscheinlich Plazebo-Effekt. Man glaubt nur das, was man beweisen kann. Wenn möglich nach der Formel: „ $a + b = c$ “.

Seit mehr als zehn Jahren gibt es in Österreich hervorragende Methoden, mit denen z. B. Schlechtschreiber zu Rechtschreibern werden. Oder Nicht-Leser zu Lesern. Oder unkonzentrierte Kinder zu konzentrierten. Oder „hyperaktive“ Kinder (ganz ohne Ritalin!) zu herrlich aufgeweckten und großartigen Schülern und Schülerinnen.

Unterhalten könnte man sich dazu z. B. mit einer **Tomatis-Trainerin**, die in Wien arbeitet. Bei ihr kann bereits einem beachtlichen Teil „der Problemkinder“ durch eine Hörkur (Sie lesen richtig!) wirk-lich geholfen werden.

Oder Sie reden mit Leuten, die die sogenannte **LRS-Methode nach Dilts** anwenden. Diese Methode trainiert den "visuellen Bildspeicher" - und nach ca sechs Wochen kann man auf einmal rechtschreiben, ohne dabei auch nur ein Wort geschrieben zu haben! Wirklich und echt. (Leider kommt diese Methode aus dem berühmt-berüchtigten NLP-Eck, das ja so viel mit Manipulation zu tun hat, dass man gar nicht wissen will, was die drei Buchstaben eigentlich bedeuten...)

Diese Methode ist übrigens auch die **Grundlage fast aller „Gedächtnissportarten“**! Wer sie beherrscht, kann ein Meister in Mnemonik werden, wenn es ihm wichtig genug ist, das zu wollen.

Außerdem gibt es tatsächlich auch Kinder, die ganz einfach nicht sehen, ob der Strich beim b rechts oder links ist. Manchen konnte beim Lesen schon mit einer Brille ("**Winkelfehlsichtigkeit**") geholfen haben. („Oh welch Unsinn“, sagen einige Augenärzte, während andere zustimmend nicken...)

Schließlich gibt es eine Gruppe von Kindern, bei denen Schulprobleme deshalb Sinn machen, weil sich dann die Mütter / Väter mit ihnen beschäftigen! Da sind **systemische Familientherapeuten** hilfreich...

Und bei manchen Kindern kann z. B. die Osteopathie helfen. Oder die Kinesiologie. Oder ...

Und manche brauchen eine Kombination aus einigen dieser Teile.

Als Mutter von vier Kindern und als Lerntainerin bzw. „Schülercoach“, die Schulprobleme aller Art „zerbröseln“, tut es mir auch im Herzen weh, wenn in einem Land wie Österreich Kinder und Eltern **„wegen der Schule“** unglücklich sein müssen.

Aus meiner Praxis weiß ich, dass es nicht so sein muss.

Und aus meiner Praxis weiß ich, dass vielen Kindern, die in der Schule Probleme haben, oft ganz rasch geholfen werden kann. Mit dem richtigen „Know-how“ bzw. mit einem breiten Wissen über mögliche Ur-Sachen und Methoden, die die Ursachen behandeln, nicht nur die Symptome.

Ganz am Anfang jedoch muss so etwas wie ein **Entdeckergeist** liegen, so etwas wie **Neugier**. Und die Frage: „Und **wie kann es gehen?**“

*Ziehen Sie eigentlich noch fester an einer Türschnalle, über der „bitte drücken“ steht?*

Bisher verband man mit Lernen das Bild, auf dem ein „großer Mensch“ durch einen Trichter Informationen und Wissen in die Gehirne „der unedlen Kleinen“ schüttet, um diese zu veredeln.

Gehirnforschungen und neue wissenschaftliche Paradigmen (z. B. der Konstruktivismus, der in deutschen Universitäten schon Eingang gefunden hat), tragen langsam dazu bei, dieses Bild durch das Bild des Gehirns zu ersetzen, in dem Impulse, die von außen kommen, individuell verarbeitet, bearbeitet, mit Bestehendem verglichen, in Vorhandenes integriert und neue Verbindungen hergestellt werden.

Es gibt mittlerweile zahlreiche Untersuchungen, die **die Unterschiede** beschreiben, wie Menschen Informationen aufnehmen, behalten, er-innern und wieder-holen, und man weiß mittlerweile, dass all diese unterschiedlichen Arten maßgebend dafür sind, mit welchem „äußeren Erfolg“ jemand lernt. Und Erfolg ist das, was der Art des Denkens und Handelns folgt.

Eine der Unterscheidungen betrifft z. B. etwas, was man überaus vereinfacht mit „Getreidespeichern“ vergleichen könnte. Wir haben in unserem Gehirn Speicher für Bilder, Töne, Empfindungen, Gerüche und Geschmäcker, das heißt für all das, was auf dem fünffachen Weg über die Sinnesorgane unser Gehirn betritt.

Vieles (angeblich beinahe alles) wird „normalerweise“ über Bilder gespeichert, das heißt, man merkt sich das, was man sieht. Menschen, die den „Bilderspeicher“ als Hauptquelle

ihrer Erinnerung benützen, nennt man auch „visuell“. Sie haben im herkömmlichen Schulsystem (und eben mit der Rechtschreibung) für gewöhnlich kaum Probleme, denn selbst wenn sie in der Schule vieles nur hören und „erzählt bekommen“, so lernen sie doch häufig „lesend“ – also „sehend“ – daheim.

Nun gibt es aber auch Menschen, deren Speicher für das, was sie hören, überaus stark ist. Sie erinnern sich oft im Detail daran, was jemand sagte, wie etwas klang, welche Geräusche es zu hören gab, und man bezeichnet sie dann als „auditiv“. Ist auch ihr Bildspeicher gut gefüllt und häufig benützt, so haben sie im Leben und beim Lernen viele Vorteile.

Sind sie jedoch „vorwiegend auditiv“ unterwegs und verwenden sie ihren Bildspeicher nur wenig oder kaum zur „Gehirndatensuche“, kann es passieren, dass sie schlecht rechtschreiben (denn hier geht es zum Großteil um innere Erinnerungsbilder!), dass sie schlecht (und ungern) lesen, dass sie sich daher auch in all den „Lerngegenständen“ bzw. bei allen Dingen, die sie sich lesend erarbeiten sollen, einfach schwer tun. (Würden sie den Stoff auf Kassette aufnehmen und sich ihn – in der Hängematte liegend – zweimal anhören, würden sie sicherlich bessere Prüfungsergebnisse erzielen.)

Zu bedauern sind auditive SchülerInnen auch dann, wenn sie neben „Schwätzern“ sitzen, denn diese nehmen ihnen die Möglichkeit, sich daheim beim Lernen einfach an das, was gesprochen wurde, zu erinnern. Auch LehrerInnen, die „über den Lärm hinweg“ reden, sind für sie irgendwie nutzlos.

Wir alle haben (bewusste und unbewusste) Lern-Strategien, die in manchen Fällen nützlich sind, in anderen jedoch nicht zu gewünschten Ergebnissen führen. Und jene Strategie, die für Tobias M. sehr gut ist, muss für Corinna K. noch lange nicht genügen.

Es gilt also, die für den Einzelnen jeweils **besten Strategien herauszufinden** und **zu verstärken** bzw. jene, die allgemein als zielführend erkannt wurden, zu trainieren.

Und das alles nicht nach den Erkenntnissen der Wissenschaft, sondern nach den **Erkenntnissen der Wirklichkeit**. Doch dazu gehört der Mut, eingefahrene Wege zu verlassen, der Wille, etwas zu verändern, und die Kraft, dies auch gegen den Widerstand wohlmeinender „Dasistnichtbewiesen-Sager“ zu tun.

Viel Freude dabei!

*WO, WENN NICHT HIER*

*WANN, WENN NICHT JETZT*

*WER, WENN NICHT WIR*

Jüdisches Sprichwort