



AKADEMIE FÜR
NEW LIFE PERFORMANCE
COACHING UNTERRICHT TRAINING KREATIVITÄT

Der menschliche Lernprozess in seiner Komplexität

**Konzepte, Prinzipien, Prozesse und Prozeduren
für eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“
im Bildungswesen**

Themen

Stabile Beziehungen, Informationsverarbeitungsprozesse, Speichersysteme, Wahrnehmungsfilter, physiologische Muster, Wissensorganisation, Zeitmanagement

Übergeordnete Lernziele

- Stabile Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden aufbauen und aufrechterhalten.
- Die Repräsentationsmodelle, Informationsverarbeitungsprozesse und Wahrnehmungsfilter der Lehrenden und der Lernenden berücksichtigen.
- Aufgabenspezifische und ergebnisorientierte, kognitive Informationsverarbeitungsprozesse benutzen lernen.
- Das dreistufige Speichersystem und die Speicherform und die Speicherstruktur der Information angemessen berücksichtigen und nutzen und die Reproduktionsintervalle beachten.
- Die Strukturelemente und ihre Wechselwirkungen (Wirkmechanismen) von Interaktions- und Kommunikationsprozessen und dabei vor allem die Sprache und das Ausdrucksverhalten systematisch und angemessen benutzen lernen.
- Die Entwicklung von metakognitiven Lernstrategien, um bei den Lernenden eine interne Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte zu gewährleisten.
- Strategien zur Organisation und zur Aufbereitung von Wissen entwickeln.

In den Seminaren, Trainings und Workshops der Akademie für New Life Performance wird in Kooperation mit den Lehrpersonen eine Wahrnehmungs- und Verhaltensmodifikation etabliert. Dabei wird eine systematische Vorgehensweise verinnerlicht, welche die logisch-formale Struktur des Lernprozesses angemessen berücksichtigt und eine konkrete Verhaltensanleitung zur Verfügung stellt, die es den Lehrpersonen ermöglicht, den Unterricht so zu gestalten, dass das zu Vermittelnde, unter Berücksichtigung der Funktionsweise des Gehirns sowie der Strukturelemente und der Wechselwirkungen der Kommunikationsmechanismen, vermittelt werden kann. So wird das Ringen um Wissensvermittlung zu einem zielgerichteten Einsatz von Prozessen, welche alle Bereiche des Lernens, von den Gesamtzusammenhängen bis zu den Detailaufgaben, schlüssig durchdringen und lenken.

Inhaltsverzeichnis

HAUPTTEIL A: EINSTIEG

- A 1. Die verdrängte Ohnmacht in unserem Bildungswesen** Seite 6
- A 2. Mit einem neuen erkenntnistheoretischen Weg von der unbewussten Inkompetenz zur unbewussten Kompetenz** Seite 7

HAUPTTEIL B: PROBLEMSTELLUNGEN UND ZIELSETZUNGEN Seite 12

- B 1. Konzepte, Prinzipien, Prozesse und Prozeduren für eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“** Seite 12

HAUPTTEIL C: ERGEBNISSE UND BEISPIELE Seite 20

- C 1. Der Modellbildungsprozess** Seite 20
- 1.1. Wohlgeformtheitsbedingungen für die Modellbildung Seite 20
- C 2. Die logisch-formale Struktur gegenwärtiger Unterrichts- und Bildungsmodelle** Seite 21
- 2.1. Wissenschaftsmodelle und ihre relative Brauchbarkeit Seite 21
- 2.2. Mythos vom „Stein der Weisen“ Seite 22
- 2.3. Schriftgelehrtenkultur Seite 23
- C 3. Wissen und Information versus Lernprozess und subjektive Erfahrung**....Seite 23
- 3.1. Lernprozess und subjektive Erfahrung Seite 23
- 3.2. Unterschiedliche Informationsverarbeitungsprozesse Seite 25
- 3.3. Der menschliche Modellbildungsprozess als komplexe logische Struktur des Lernens Seite 25
- C 4. Pseudowissenschaftliche Modelle und nicht wohlgeformte Erkenntnistheorien als Grundlage für den Lehrplan und die daraus resultierende relative Brauchbarkeit für den subjektiven Lernprozess** Seite 26
- 4.1. Testkriterien und Befähigungsnachweise für die Lehrfunktionen Seite 30
- 4.2. Relative Brauchbarkeit von Büchern und Unterlagen als Wissensvermittlung und Erklärungshilfen Seite 31
- 4.3. „Lernbehinderung“, „minimale Hirnschädigung“, „Legasthenie“ oder „Erziehungsschwierigkeiten“ Seite 31

4.4. Medikamente	Seite 32
4.5. Alternative Schulmodelle	Seite 32
4.6. Nachhilfeunterricht	Seite 33
C 5. Akademie für New Life Performance (NLP).....	Seite 34
5.1. Wohlgeformtheitsbedingungen für die Modellbildung am Beispiel ADHS	Seite 35
C 6. Unterstützende „Schüler-Lehrer-Beziehung“ als „Schlüssel“ zu größerem Lernerfolg.....	Seite 36
6.1. Perspektive für Lehrende	Seite 37
6.2. Perspektive für Lernende	Seite 37
6.3. Perspektive für Eltern	Seite 38
6.4. Metapher Fernseher als Verstehensmodell für die Komplexität des Lernprozesses	Seite 38
 HAUPTTEIL D: AUSBILDUNGS- UND WEITERBILDUNGSVARIANTEN	
Seite 40	
D 1. Akademie für New Life Performance – Selbstverständnis, Namenserklärung	Seite 41
1.1. Unsere grundsätzliche Meinung zu Weiterbildungen	Seite 41
1.2. Eine unendliche Geschichte	Seite 41
1.3. Sich selbst existenziell einlassen	Seite 41
1.4. Entwicklung der Informationsverarbeitungsprozesse	Seite 41
D 2. Ausbildung- und Weiterbildungsvarianten für eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“	Seite 42
2.1. Freier Wille und Verhaltens- und Erlebniskontrolle	Seite 42
2.2. Schwierigkeiten bei der Reformierung des Bildungswesen	Seite 43
2.3. Lehrplananpassung mit neuen Mindeststandards	Seite 44
2.4. Mindeststandards für die Wissensvermittlung	Seite 44
D 3. Der Variablenkatalog	Seite 45
SCHLUSSWORT	Seite 49

HAUPTTEIL A: EINSTIEG

A 1. Die verdrängte Ohnmacht in unserem Bildungswesen

Wir alle sind durch eine ca. 10-jährige Schulausbildung gegangen und haben vielleicht noch 4-6 Jahre studiert. Jeder von uns kann die Effektivität dieser Ausbildung leicht an sich selbst überprüfen:

- Wie viele Jahre hatten Sie Englisch oder Französisch und wie gut können Sie die Sprache?
- Wie viele Jahre hatten Sie Mathematik oder Physik usw. und wie viel können Sie davon noch und wie ist Ihr Verhältnis zu den entsprechenden Inhalten?
- Wie gut sind Sie darin, ein Buch zu lesen und danach wirklich zu wissen, was drin steht?
- Wie gut können Sie das Gelesene in eigenen Worten wiedergeben?
- Wie gut sind Sie im Kopfrechnen?
- Wie gut können Sie eigene Ideen mündlich oder schriftlich vermitteln?

Diese Liste von intellektuellen Grundfertigkeiten ließe sich noch erweitern und meine Erfahrung ist, dass viele Menschen solche Fragen nur unbefriedigend für sich beantworten könnten.

Wie groß die Probleme in unserem Bildungswesen sind, darüber gehen die Meinungen beträchtlich auseinander. Solange Menschen im Zusammenhang mit Lernen Frustration erleben, so lange denke ich, haben wir Probleme. Klassenwiederholungen kosten Familien mit Schulkindern und den Staat laut Arbeiterkammer (AK) jährlich 888 Millionen Euro (Preisbasis 2010). Den Hauptteil der Kosten müssen mit 580 Mio. Euro die Familien selbst tragen. Arbeiterkammer-Präsident Herbert Tumpel sprach von einem „Auslaufmodell“ und forderte das automatische Aufsteigen mit einem „Nicht genügend“ bis zur achten Schulstufe mit einem individuellen Förderkonzept. In der Oberstufe soll es statt des Sitzenbleibens ein Kurssystem geben. Doch ich bin der Meinung, wenn wir uns für ein automatisches Aufsteigen mit einem „Nicht genügend“ entscheiden, dann machen wir aus einer Not eine Tugend – das ist sicher keine sinnvolle Lösung. Entwicklung in meinem Verständnis ist etwas für Menschen, die nicht so sehr daran interessiert sind, ihre Unzulänglichkeiten zu entschuldigen, sondern vielmehr diese zu überwinden.

Weiters heißt es: In diesem Schuljahr seien knapp 42.000 Schülerinnen und Schüler nicht aufstiegsberechtigt. 14.000 darunter wechseln entweder die Schule, schließen die Polytechnische Schule negativ ab oder brechen den Schulbesuch in der Oberstufe ab. Als Grund nennt die Arbeiterkammer, dass sich die Eltern die Klassenwiederholung nicht leisten können. Für jene 28.000 Schüler, die eine Klasse wiederholen, zahlen Familien je Kind 20.720 Euro, davon 6.720 Euro für den direkten Unterhalt. 14.000 Euro entfallen laut AK-Berechnungen auf den Verdienstentgang für ein Jahr späteren Berufseintritt. Den Staat kostet das Sitzenbleiben in Summe 308 Millionen Euro pro Jahr. Im Einzelnen sind das 2.450 Euro pro Kind für Familienbeihilfe und Absetzbetrag, 150 Euro für Schulbücher, 400 Euro für die Schülerfreifahrt und im Schnitt 8.000 Euro für einen Schulplatz in der Mittel- oder Oberstufe. Wenn man sich diese Zahlen und Fakten ansieht und wie Österreich in der Pisa-Studie abgeschnitten hat, dann kann man ohne weiters von Problemen sprechen. Die grundlegende Unzulänglichkeit der herkömmlichen Pädagogik liegt darin, dass sie häufig von den Bedürfnissen der Lehrenden ausgeht. Sie wollen Lernziele durch Vortragsmengenabarbeitung erreichen und kümmern sich nicht darum, was bei den Lernenden effektiv verstanden und gespeichert wird. Bei der

Strukturierung des Unterrichts ist nicht die Menge ausschlaggebend. Man muss weniger anbieten, das aber sehr professionell. Das heißt: die Assoziation an vorhandenes Wissen überprüfen, die Persönlichkeitsstruktur der Lernenden besser kennen und den Lernstoff in logisch sinnvollen Intervallpäckchen in angemessenen Zeitrahmen anbieten.

A 2. Mit einem neuen erkenntnistheoretischen Weg von der unbewussten Inkompetenz zur unbewussten Kompetenz

Als Erstes möchte ich festhalten, dass ich kein besserer Lehrer bin! Gleichzeitig sehe ich die Lehrberufung in ihrer Funktion als eine der wichtigsten und anspruchsvollsten Tätigkeiten.

Mein Name ist Wolfgang Neumeister und ich beschäftige mich seit 1988 mit der Erforschung der Struktur der subjektiven menschlichen Realität, unter Einbeziehung von Wechselwirkungen innerhalb des sozialen Gefüges und der Systemdynamik in Organisationen und in Familiensystemen. Neben meiner Praxis als Lebens- und Sozialberater arbeite ich seit 1999 mit Neurolinguistischer Programmierung als Berater, Trainer und Coach unter Berücksichtigung der familiendynamischen Gegebenheiten. Zur Erhöhung der Breitenwirkung meiner Erkenntnisse und Fähigkeiten habe ich die Akademie für NEW LIFE PERFORMANCE gegründet.

Lehrende vermitteln beim Unterrichten die Inhalte ihres Wissens. Im Gegensatz dazu beschäftige ich mich mit der logisch-formalen qualitativen Verbesserung von Ausbildungen jeder Art, indem ich die Struktur kognitiver Prozesse im menschlichen Gehirn sowie deren Auswirkungen auf das Verhalten mitberücksichtige. Diese kognitiven Prozesse bilden die formale Struktur der inhaltlichen Wissensmodelle und können als lernpädagogische Prozesse bezeichnet werden. Im Grunde genommen entwickle ich Methoden, um Menschen beizubringen, wie sie ihr eigenes Gehirn effektiver und effizienter nutzen können. Dabei untersuche ich die Struktur jener Prozesse, mit denen Menschen ihre Wissensmodelle gewinnen und darstellen, mit denen sie auf der Grundlage ihres Wissens Aufgabenstellungen lösen und so ihre Handlungskompetenz erreichen und mit deren Hilfe sie ihr Wissen kommunizieren. So gesehen erforsche ich die komplexe Struktur des Lernprozesses, um sie in Folge lehrbar und nutzbar anzubieten.

Für eine logisch-formale qualitative Verbesserung der Ansprüche, die das derzeitige Bildungswesen an sich selbst stellt, sind insbesondere zwei Grundaspekte zusätzlich zu berücksichtigen:

1. die internen kognitiven mentalen Prozesse der Lernenden beim Lernen sowie
2. die Werte, Glaubenssätze, Motivation, Physiologie und die internen emotionalen Zustände der Lernenden.

In der Bildung und der persönlichen Entwicklung darf es nicht ausschließlich darum gehen, Menschen mit den nötigen Informationen „anzufüllen“, sondern das menschliche Gehirn als „menschlichen Maßstab der Informationsverarbeitung“ mit der Informationsvermittlung mitzuentwickeln. Diese Mitentwicklung ist notwendig, damit bei der Informationsverarbeitung die Information selbst unverfälscht und in effizienter und effektiver Weise gespeichert, abgerufen und genutzt werden kann.

Meine Idee ist es nun, die natürliche Funktionsweise des menschlichen Gehirns und die des Nervensystems in den Lern- und Vermittlungsprozess einzubeziehen, um sowohl den Vermittlungsprozess beim Unterricht sowie den Speicher- und Verstehensprozess bei den Lernenden effektiver und effizienter zu gestalten.

Die positiven Ergebnisse dieser Integration werden zu mehr Motivation bei der Wissensvermittlung und beim Wissenserwerb führen und dadurch zusätzlich noch bessere Lernergebnisse ermöglichen.

Gegenwärtig ist es in der Regel so, dass in den meisten Wissenschaftsmodellen bei dem Versuch, ein Phänomen zu verstehen, das Verstehensresultat als das tatsächliche Erkenntnisergebnis angesehen wird. Diese Erkenntnisergebnisse sagen jedoch viel mehr über die Art und Weise der Messung aus als über die Phänomene selbst. Dadurch entsteht bei dem Versuch, etwas zu verstehen, eine Art „blinder Fleck“. Bei der Behebung dieses Problems der vorher beschriebenen Wissenschaftsmodelle kann derzeit auf keine bestehenden öffentlichen oder privaten Bildungseinrichtungen zurückgegriffen werden.

Wenn es derzeit auch so ist, dass wir bei der Präsentation unserer Modelle von den Bildungsinstitutionen in der Regel Reaktionen bekommen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen, „das kennen wir schon alles und wir wenden dies schon lange im Unterricht an“, dann entspricht das natürlich nicht den Tatsachen. Aber man muss bedenken, dass tiefgreifenden Veränderungen und scheinbarem zusätzlichem Aufwand schon immer mit Skepsis und anfänglicher Ablehnung begegnet wurde. Es ist allerdings auch nicht notwendig, für die Aus- und Weiterbildung des Lehr- und Führungspersonals zusätzliche Fächer einzuführen, sondern es ist ohnehin zielführender, diese erforderlichen Veränderungen in die bestehende Organisation der Inhaltsvermittlung zu integrieren. Dadurch wird mit dieser Integration, auch bei gleichbleibendem Ressourceneinsatz, für jedes Ausbildungssystem der von der Gesellschaft erwartete Erfolg erreicht.

Die Reformierung des Unterrichts sollte demnach jetzt nicht darin liegen, den derzeitigen Lehrplan einfach nur inhaltlich zu verändern, sondern darin, den ergebnisorientierten Lehrplan, mittels einer kognitiven Prozess- und Struktur-Fokussierung, um eine zusätzliche Dimension zu erweitern. Die Herausforderung liegt einfach gesagt darin, den als Erkenntnisergebnis existierenden Lehrplan im Rahmen seines kognitiven Entstehungsprozesses zu betrachten und mit den darin befindlichen Prozessmechanismen zu modifizieren. Das Ergebnis davon ist eine Methode, die so ähnlich funktioniert wie der Zellaufbau des Menschen, bei dem auch jede einzelne Zelle den Bauplan des ganzen Menschen enthält. Für den Unterricht bedeutet das, dass es mit dieser Methode ermöglicht wird, zu jedem Zeitpunkt der Lehrtätigkeit, die spezifische Wahrnehmung und das spezielle Verhalten auf das gesamte beabsichtigte Lernergebnis auszurichten und sich gleichzeitig an der dahinterliegenden Gehirnfunktion zu orientieren. Diese Art der Veränderung im Verständnis der Lehrtätigkeit ist ein Quantensprung auf diesem Wissenschaftsgebiet, denn diese Prozesse sind mit den Erfahrungsergebnissen der Lehrenden im derzeitigen Bildungswesen nicht erkennbar. Einstein erkannte dies sehr gut, indem er sagte: „Es führt kein Weg von der Erfahrung zur Theorie.“

In der Veränderung der menschlichen Erfahrung gibt es keine Sprünge, sondern ausschließlich fließende Übergänge. Deshalb brauchen wir für eine Veränderung auf der Ergebnisebene eine Veränderung auf einer anderen Ebene, in diesem Fall auf der Prozessebene. Genauso wie zweidimensionale Bilder, die aneinandergereiht in der Veränderung Sprünge verursachen, eine dritte Dimension in Form von Geschwindigkeit benötigen, um fließende Übergänge zu ermöglichen.

In diesem Sinne brauchen wir keine Schulreform. Denn die Schule schafft mit den derzeit existierenden Wissenschaftsmodellen mehr, als mit diesen Modellen eigentlich möglich ist. Vielmehr brauchen wir für das Feld der Lehrtätigkeit einen Wandel in den Erkenntnistheorien. Dieser Wandel muss uns Konzepte liefern, die nicht nur auf die menschliche Erfahrungswelt abzielen, sondern auch die Komplexität der Gehirnfunktion

berücksichtigen. Daraus müssen Prinzipien resultieren, welche die wesentlichen Strukturelemente des Lernprozesses und deren Wirkmechanismen in Bezug auf die Gehirnfunktionen angemessen beschreiben. Diese Prinzipien müssen wiederum in der Lage sein, Prozesse offenzulegen, welche die Aktivitäten beim Unterricht in angemessener Weise lenken, die dann in konkreten Anwendungsprozeduren im jeweiligen Unterrichtskontext, dem spezifischen Verhalten und der speziellen Wahrnehmung eine angemessene Form und eine durchgängige ergebnisorientierte Richtung geben.

Das bedeutet nun, dass die derzeitigen – sozusagen zweidimensionalen – inhaltsorientierten Lehrpläne überarbeitet werden müssen, indem sie durch eine dritte form- und prozessorientierte Dimension erweitert werden. Diese dritte Dimension hat die Form einer modifizierten Erkenntnistheorie, die konzeptionell auf das effiziente Erreichen effektiver Lernergebnisse abzielt und die sich gleichzeitig an der Komplexität der Gehirnfunktion orientiert. Und zwar in Form einer **Lehrplananpassung**, die im Allgemeinen und im Fachspezifischen diesen neuen **Mindeststandards** entspricht. Parallel dazu müssen in der Ausbildung und in der Weiterbildung des Lehrpersonals die erforderlichen **Mindeststandards** für den **Vortrag** erreicht werden.

Diese Standards helfen dabei:

- die Prinzipien, welche die Wirkmechanismen des Lernprozesses angemessen beschreiben, zur Anwendung bringen zu können,
- systematische Vorgehensweisen und Prozesse zu verinnerlichen, welche die Aktivitäten im Unterricht angemessen lenken,
- Prozeduren zu integrieren, die dem situationsspezifischen Verhalten und der situationsspezifischen Wahrnehmung eine angemessene Form und eine durchgehende Ergebnisorientierung geben.

Es wird wegen kurzsichtiger Perspektiven und weniger sinnvoller Randbedingungen nicht einfach sein, diese Mindeststandards sofort in das gesamte Bildungswesen zu übertragen. Wir werden aber nicht darum herumkommen, diesen Weg zu gehen, damit wir in sozialer sowie auch in wirtschaftlicher Hinsicht weiter wachsen können.

Mit dieser Dimensionserweiterung des Unterrichts gewinnt das Lehrpersonal Kompetenz über eine systematische Vorgehensweise, welche die logisch formale Struktur des Lernprozesses angemessen berücksichtigt und zu jeder Zeit eine konkrete Verhaltensanleitung zur Verfügung stellt: Was es im konkreten Moment genau zu erreichen gilt und was, wann, bei oder mit wem, wie genau dafür zu tun ist.

Das bedeutet:

1. Die lehrende Person muss in der Lage sein, den Lehr- und Lernprozess geistig so weit zu durchdringen, dass dabei die individuellen Repräsentationsmodelle, Informationsverarbeitungsprozesse und WahrnehmungsfILTER, Transformations- und Derivationsprozesse, die im Lehr- und Lernprozess eine wesentliche Rolle spielen, verstanden und genutzt werden können.
2. Die lehrende Person muss in der Lage sein, jene subjektiven kognitiven Informationsverarbeitungsprozesse zu kennen und zu benutzen können, welche für die jeweiligen Lernaufgaben und für die in den Lehrplänen erwünschten Ergebnisse angemessen sind.
3. Die lehrende Person muss in der Lage sein, die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten, die in der Kommunikation und in der Interaktion für den Lern- und Vermittlungsprozess von entscheidender Bedeutung

sind, zu beachten und anzuwenden und dabei das Ausdrucksverhalten und die Sprache in einer systematisch angemessenen Weise einzusetzen.

Die Ausbildung des Lehrpersonals sollte demnach drei Grundkomponenten beinhalten:

- I. Die Entwicklung einer Wissenskompetenz über den zu unterrichtenden Wissensstoff, die über eine Selbstanwendungskompetenz der Lehrenden hinausgeht.
- II. Eine **Lehrplananpassung**, die den **Mindeststandards** der eben vorgeschlagenen Erkenntnistheorie entspricht, im Allgemeinen wie im Fachspezifischen.
- III. Eine Einführung von **Mindeststandards** für den **Vortrag**, die dabei helfen:
 - die Prinzipien, welche die Wirkmechanismen des Lernprozesses angemessen beschreiben, im Unterricht zu berücksichtigen und umzusetzen,
 - dass systematische Vorgehensweisen und Prozesse verinnerlicht werden, welche die Aktivitäten beim Unterrichten angemessen lenken,
 - dass Prozeduren integriert werden, die dem situationsspezifischen Verhalten und der situationsspezifischen Wahrnehmung eine angemessene Form und durchgehende Ergebnisorientierung geben.

So kommt im Unterricht ein lernergebnisorientiertes und ein lernprozessorientiertes Verständnis zum Einsatz sowie Vorgehensweisen und Prozeduren, die den Gesamtprozess des Lernens mit seinen einzelnen Lernphasen in systematischer Weise organisieren und gestalten. Dabei wird der gesamte Unterrichtsprozess in die folgende logisch-formale Lernphasen-Struktur organisiert/unterteilt und zwar in die:

- (1) **INFORMATIONSAUFNAHMEPHASE**, in der die spezifischen Subbestandteile dieser Lernphase beachtet und berücksichtigt werden, wie:
die Beschaffenheit der Information und die Lebensumstände, die inneren Zustände, die unterschiedlichen kognitiven Modelle der Welt und das Ausdrucksverhalten der Lehrenden und der Lernenden, sowie deren Inputsysteme, Leadsysteme, primären Repräsentationssysteme, Referenzsysteme und individuellen Wahrnehmungsfiler.
- (2) **INFORMATIONSVARBEITUNGSPHASE**, in der die spezifischen Subbestandteile dieser Lernphase beachtet und berücksichtigt werden, wie:
die sinnvolle logisch-formale Struktur des Wissens, Repräsentationssysteme, Assoziationen, Verbindungen zwischen den Repräsentationsschritten, Funktionen der Repräsentationen, kognitive Informationsverarbeitungsprozesse (kognitive Strategien), Wahrnehmungsfiler, Verstehen/Nicht-Verstehen, Umgang mit Verstehenslücken, Umgang mit Fragen und der Umgang mit bestehenden kognitiven Modellen.
- (3) **INFORMATIONSSPEICHERUNGSPHASE**, in der die spezifischen Subbestandteile dieser Lernphase beachtet und berücksichtigt werden, wie:
die Beschaffenheit und die wesentlichen Merkmale des dreistufigen Speichersystems bestehend aus Ultrakurzzeitgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis, Speicherform und Speicherstruktur der Informationen, Generalisierungen, Tilgungen und Verzerrungen, Test des Transfers vom Ultrakurzzeitgedächtnis in das Kurzzeitgedächtnis, Test des Transfers vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis.

- (4) INFORMATIONSERINNERUNGS- UND REPRODUKTIONSPHASE, in der die spezifischen Subbestandteile dieser Lernphase beachtet und berücksichtigt werden, wie:
transderivationale Suchprozesse, Wiederholungsintervalle und Reproduktion, angemessenes Feedback für den Lernfortschritt, Test- und Prüfungskriterien.
- (5) INFORMATIONSORGANISATIONSPHASE UND INFORMATIONSAUFBEREITUNGSPHASE, in der die spezifischen Subbestandteile dieser Lernphase beachtet und berücksichtigt werden, wie:
- metakognitive Lernstrategien und ressourcenbezogene Lernstrategien, mit ihren Substrategien: Motivationsstrategien, Überzeugungsstrategien, Entscheidungsstrategien, Zeitmanagementstrategien, Strategien für die Informationsbeschaffung, Strategien für die Lernsituationsgestaltung, und Kooperationsstrategien.

Zusätzlich sind die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten, die in den Interaktionen für den Lern- und Vermittlungsprozess von entscheidender Bedeutung sind, zu beachten und anzuwenden. Dabei sind das Ausdrucksverhalten und die Sprache in einer systematisch angemessenen Weise zu benutzen.

Damit bekommt das Lehrpersonal für den Unterricht Vorgehensweisen in die Hand, um den Gesamtprozess des Unterrichts sowie die einzelnen Lernphasen mit ihren spezifischen Subbestandteilen in systematischer Weise organisieren und konkret praktizieren zu können.

Diese Art der Veränderung in der Ausbildung des Lehrpersonals bietet eine Chance, in den Schulen Rahmenbedingungen zu schaffen, die von gegenseitiger Wertschätzung und von gesunden Interaktions- und Kommunikationsprozessen getragen werden. Durch diese logisch-strukturelle Aufweitung des Lehrprozesses wird Lehren und Lernen zu einem lebendigen Tun – im Inneren wie im Äußeren. So wird die Schule die Ansprüche, welche unsere Gesellschaft an sie stellt, auch erfüllen können.

Zusammenfassung Einstieg:

Die Menschheit entwickelt sich in immer schneller werdender Geschwindigkeit dahingehend, mehr und mehr Informationen zu sammeln und diese in immer komplexerer Weise zu organisieren. Mit zunehmender Einflussnahme dieser so geschaffenen „Informationsgebäude“ geraten wir aber in Gefahr, uns immer mehr im Sog dieser Informationskonstrukte zu verlieren, mit dem Ergebnis, dass uns diese Modelle nicht mehr dienen. Das geht schon seit ungefähr 150 Jahren so. Der Weg, der uns aus dieser Misere wieder hinausführen kann, liegt darin, den Informationsverarbeitungsapparat, nämlich unser Gehirn, in einer „hirngerechten Art“ parallel mit der Informationsgewinnung zu entwickeln. Das ermöglicht uns, optimale und ökologische „Informationsgebäude“ aufzubauen, die uns auch wieder dienen.

HAUPTTEIL B: PROBLEMSTELLUNGEN UND ZIELSETZUNGEN

B 1. Konzepte, Prinzipien, Prozesse und Prozeduren für eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“

Für eine professionelle Wissensvermittlung brauchen wir eine **Lehrplananpassung**, die im Allgemeinen und im Fachspezifischen den **Mindeststandards** der neuen Erkenntnistheorie entspricht, und parallel dazu müssen in der Ausbildung und in der Weiterbildung des Lehrpersonals die erforderlichen **Mindeststandards** für den **Vortrag** erreicht werden, um beim Lernprozess sicherstellen zu können, dass eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“ angewandt wird, welche die komplexe Funktionsweise des Gehirns in seiner logisch-formalen Struktur berücksichtigt, und dass die dafür benötigten Prozeduren und konkreten Verhaltensanleitungen verfügbar sind.

Daraus ergeben sich folgende Problemstellungen:

Wie kann die Wissensvermittlung so strukturiert und organisiert werden, dass dabei konzeptionell auf die Lernergebnisse abgezielt wird und gleichzeitig auf Effektivität geachtet wird, welche untrennbar mit der Berücksichtigung der Komplexität der Gehirnfunktion in Verbindung steht. Und welche Wahrnehmungsfähigkeiten, Vorgehensweisen und Prozeduren müssen dabei für den Lehrenden in systematischer Weise verfügbar sein, um den Lernenden innerhalb des gesamten Lernprozesses mit seinen einzelnen Lernphasen, Mikrophasen und Mikroprozessen angemessen begleiten und führen zu können.

Daraus ergeben sich folgende Zielsetzungen:

Die Lehrenden müssen sich professionell und systematisch an der logisch-formalen Struktur des Lernprozesses und an seinen zirkulären Lernphasen orientieren, indem sie:

1.) In der INFORMATIONSAUFNAHMEPHASE:

(a) im Zusammenhang mit der Informationsbeschaffenheit, auf folgende grundlegende Aspekte achten:

- Dass ein angemessener Kommunikationskanal mit einer angemessenen Modalität benutzt wird.
- Ob die Information oder Botschaft analog oder digital angeboten werden soll.
- Ob die Informationen der Lernsituation dienen sollten oder ob sie für das Lernergebnis von Bedeutung sind.
- Welche Informationen, aus der Menge der Informationen, für das Lernergebnis relevant sind.
- Ob sich die Information auf der Inhaltsebene oder auf der Meta-Ebene befindet.
- Welchen Abstraktionsgrad die Information haben sollte.
- Welche Chunkgröße und welcher Übereinstimmungsgrad zwischen der gesendeten und der empfangenen Information besteht.

- Welche Teile der Information im Vordergrund und welche Teile im Hintergrund sind und in welchen Intervallen die Information angeboten werden soll.
- In welchem Kontext die Information sinnvollerweise wahrgenommen werden sollte oder wahrgenommen wird.
- Welcher Inputkanal vom jeweiligen Lernenden bei der Informationsaufnahme benutzt wird.
- Welche Informationen aus dem UZG/INPUT abgerufen werden.
- Wann die Informationen im UZG abklingen.
- Wie lange das KZG des Informationsverarbeitungsprozesses dauert, bei dem eine emotionale Reaktion/Bewertung entsteht und so ein Verfestigen über Kritische Submodalitäten im LZG ermöglicht wird.
- Wann die Informationen vom KZG ins LZG übergehen.
- Welche Verbindungen (kongruente, meta oder polare) zwischen den Informationsverarbeitungsschritten wirken.
- Welche inneren und äußeren Faktoren in Form von physiologischen Zugangshinweisen und emotionalen Zuständen die Informationsaufnahme beeinflussen.
- Welches Wissen bereits vorhanden ist und mit welcher Information aus dem KZG oder LZG die zu lernende Information aus dem UZG/INPUT verbunden (assoziiert) wird.

(b) im Zusammenhang mit den inneren Zuständen von Lehrenden und Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:

... dass die Lehrenden:

- Sich in einem dissoziierten, ressourcenvollen Zustand befinden.
- Für den Umgang mit Stress assoziierte und dissoziierte Zustände benutzen.
- Überraschungstress verstehen und rechtzeitig die für die Situation benötigten Ressourcen einbringen.

... dass die Lernenden:

- Lernen mit angenehmen Zuständen verbinden.
- In assoziierte, neugierige, aufmerksame und lerntaugliche Zustände kommen.
- Denkblockaden vermeiden, welche durch Angst- und Verwirrungszustände ausgelöst werden, und dafür sorgen, dass die Lernenden in einen Zustand von Neugier kommen.
- Einschränkende Zustände, welche durch Überlastung, Unterforderung oder Ablenkung verursacht wurden, in ressourcenvollere umwandeln.
- Verwirrungszustände, die durch den Verstehensprozess verursacht wurden, für die Aufweitung des Verstehensprozesses nutzen.

(c) im Zusammenhang mit dem Ausdrucksverhalten von Lehrenden und Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:

- Für die Stoffvermittlung den verbalen Anteil reservieren.
- Durch eine differenzierte Wahrnehmung erkennen, was in der Lerngruppe vorgeht und was beim einzelnen Lernenden vorgeht, um angemessen agieren oder reagieren zu können.
- Den richtigen Zeitpunkt für den Unterricht vor der Klasse und den für Einzelunterricht berücksichtigen.
- Die Kongruenz im Vortrag vergrößern.
- Anweisungen systematisch, nonverbal vermitteln.

- Was die verschiedenen Lernenden jeweils beim Aufzeigen oder Dazwischenrufen erreichen möchten.
 - Plätze für Unterricht-Gelblicht-Disziplinierung anknern.
 - Lernende, die durch ein den Unterricht störendes Verhalten auffallen, aus dem Unterricht entfernen und mit den Lernenden in einem beratenden Gespräch versuchen, die persönlichen Probleme herauszufinden (auf Absicht eingehen).
 - Den Unterricht störendes Verhalten, das durch Überlastung, Unterforderung oder Ablenkung verursacht wurde, unterbrechen durch „Disziplinieren ohne Anstrengung“.
- (d) im Zusammenhang mit dem primären Inputsystem von Lehrenden und Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:**
- Das eigene primäre Inputsystem berücksichtigen und bei Bedarf variieren.
 - Das primäre Inputsystem bei Lernenden erkennen, die Informationen oder das Wissen dem primären Inputsystem entsprechend anbieten und dabei helfen, das Inputsystem zu wechseln, wenn es für die Informationsaufnahme angemessen ist.
- (e) im Zusammenhang mit dem primären Repräsentationssystem von Lehrenden und Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:**
- Das eigene primäre Repräsentationssystem erkennen, berücksichtigen und bei Bedarf variieren.
 - Das primäre Repräsentationssystem bei Lernenden erkennen, die Informationen oder das Wissen dem primären Repräsentationssystem entsprechend anbieten und dabei helfen, das Repräsentationssystem zu wechseln, wenn es für die Informationsaufnahme angemessen ist.
- (f) im Zusammenhang mit dem primären Referenzsystem von Lehrenden und Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:**
- Das eigene Referenzsystem berücksichtigen und bei Bedarf variieren.
 - Das Referenzsystem bei Lernenden erkennen und die Informationen/Wissen dem der Informationsaufnahme angemessenen Referenzsystem entsprechend anbieten.
- (g) im Zusammenhang mit den individuellen Wahrnehmungsfilttern von Lehrenden und Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:**
- In welcher Wahrnehmungsposition man sich selbst befindet oder in welcher sich die verschiedenen Lernenden befinden und dass man in die für die Situation für sich selbst angemessene Wahrnehmungsposition gehen kann und den Lernenden dabei hilft, in die für die Situation für sie angemessene Wahrnehmungsposition zu gehen.
 - In welcher Zeitebene man sich selbst befindet oder in welcher sich die verschiedenen Lernenden befinden und dass man in die für die Situation für sich angemessene Zeitebene gehen kann und den Lernenden dabei hilft, in die für die Situation für sie angemessene Zeitebene zu gehen.
 - Welche Meta-Programme man selbst benutzt oder welche die verschiedenen Lernenden benutzen und dass man die für die Situation für sich selbst angemessenen Meta-Programme benutzen kann und den Lernenden dabei hilft, die für die Situation für sie angemessenen Meta-Programme zu benutzen.

- Welche Glaubenssysteme und Wertesysteme man selbst benutzt oder welche die verschiedenen Lernenden benutzen und dass man einschränkende Glaubenssysteme und Wertesysteme in für die Situation für sich selbst angemessene Glaubenssysteme und Wertesysteme transformieren kann und den Lernenden dabei hilft, einschränkende Glaubenssysteme und Wertesysteme in für die Situation für sie angemessene Glaubenssysteme und Wertesysteme zu transformieren.

(h) im Zusammenhang mit den individuellen kognitiven Modellen von Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:

- Dass der Vortrag der Informationen an die kognitiven Repräsentations-Modelle der verschiedenen Lernenden angepasst ist und die eingeschränkten kognitiven Repräsentations-Modelle der Lernenden zuerst gepact und dann durch Leaden aufgeweitet werden.
- Dass der Vortrag der Informationen an die kognitiven Informationsverarbeitungsmodelle der verschiedenen Lernenden angepasst ist und die eingeschränkten kognitiven Informationsverarbeitungsmodelle der Lernenden zuerst gepact und dann durch Leaden aufgeweitet werden.
- Dass der Vortrag der Informationen an die kognitiven Erwartungs- und Bewertungsmodelle der verschiedenen Lernenden angepasst ist und die eingeschränkten kognitiven Erwartungs- und Bewertungsmodelle der Lernenden zuerst gepact und dann durch Leaden aufgeweitet werden.

(i) im Zusammenhang mit den sozialen Lebensumständen der Lehrenden und Lernenden, auf folgende grundlegende Aspekte achten:

- Dass die sozialen Lebensumstände und persönlichen Erfahrungen der verschiedenen Lernenden als Metapher für ein Verständnis des zu vermittelnden Wissens genutzt werden und die Lernenden dabei unterstützt werden, einschränkende Lebensumstände, die das Lernen blockieren, in unterstützende umzuwandeln.

2.) In der INFORMATIONSVERRARBEITUNGSPHASE

sind mit der fortlaufenden Informationsvermittlung gleichzeitig günstige Bedingungen zu schaffen, welche den Lernenden dabei helfen sollen, die aufgenommenen Informationen zu einem angemessenen Verständnis weiterzuverarbeiten und relevante Assoziationen herzustellen. Dabei sind folgende Aspekte als Subbestandteile der Informationsverarbeitungsphase zu berücksichtigen:

(a) Die sinnvolle logisch-formale Struktur des Wissens – und dabei insbesondere:

- Dass das Lernmaterial in einer sinnvollen logisch-formalen Struktur angeboten wird und in dieser Weise auch von den Lernenden aufgenommen wird.
- Dass die Informationen in einer angemessenen Chunkgröße vermittelt werden.
- Dass ein zirkuläres Durchlaufen der vier natürlichen Lernquadranten (Accomodator, Diverger, Converger und Assimilator) ermöglicht wird.

(b) Die Repräsentationssysteme – und dabei insbesondere:

- Welche Repräsentationssysteme zur Darstellung und für das Verstehen benutzt werden.
- Welche Schüler rechtsvisuelle und welche linksvisuelle Repräsentationen von Informationen benutzen.

(c) Assoziationen – und dabei insbesondere:

- Welche Referenzerfahrungen (Assoziationen) die verschiedenen Lernenden brauchen, um das Gesagte zu verstehen. Welche Erfahrungen (Assoziationen) man als Lehrender aus den Lernenden heraus-holen sollte und welche durch Belehrung zu geben sind.

(d) Verbindungen zwischen den Repräsentationsschritten – und dabei insbesondere:

- Welche Verbindungen (kongruente, meta oder polare) zwischen den Informationsverarbeitungsschritten wirken.

(e) Funktionen der Repräsentationen – und dabei insbesondere:

- Dass bei den kognitiven Tests der Lernenden die beiden Repräsentationen, die miteinander verglichen werden, immer im selben System sind.
- Welches Repräsentationssystem der jeweilige Lernende für die kognitiven Operationen benutzt.
- Dass die Kriterien, welche die Lernenden zum Bewerten der Repräsentationen benutzen, geeignet und adäquat sind, in eine angemessene Rangfolge gebracht sind, die verschiedenen Kriterien unabhängig voneinander in Betracht gezogen werden und die Repräsentationen direkt, Punkt für Punkt, miteinander verglichen werden.
- In welcher Weise die jeweiligen Lernenden ihre Ziele und Operationen repräsentieren, welche Vergleiche und Evidenzprozeduren sie für ihren Erfolg benutzen, welches Feedback sie benötigen und wie sie mit Ablenkung und Unterbrechung umgehen.
- In welcher Modalität die Funktion eines Schrittes eine sensorische Repräsentation erzeugt oder sie von außen ins System bringt. In welcher Modalität eine bestimmte sensorische Repräsentation getestet oder bewertet wird. In welcher Modalität im Verlauf einer bestimmten Operation ein Teil einer Erfahrung bzw. eines Verhaltens in Beziehung zu einer sensorischen Repräsentation verändert wird.

(f) Repräsentationssequenz – und dabei insbesondere:

- Die wesentlichen Repräsentationsschritte der Repräsentationssequenzen der verschiedenen Lernenden zu kennen und im Vortrag zu berücksichtigen.
- Ob die Bedingungen struktureller Wohlgeformtheit von Strategien gegeben sind.
- Welche Repräsentationssysteme der jeweilige Lernende in welcher Reihenfolge benutzt und welche Unterscheidungen der jeweilige Lernende in jedem Repräsentationssystem vornehmen kann.
- Dass günstige Bedingungen geschaffen werden, damit bei den Lernenden die mentalen Programme zu ihrer Konsolidierung zum Ausdruck kommen und durch bestimmte körperliche und physiologische Prozesse unterstützt werden.

(g) WahrnehmungsfILTER – und dabei insbesondere:

- Welche WahrnehmungsfILTER bei den Lehrenden und den Lernenden wirksam sind.

(h) Verstehen/Nicht-Verstehen – und dabei insbesondere:

- Wie mit den kognitiven Prozessen von Verstehen und Nicht-Verstehen angemessen umzugehen ist.
- Die Verstehensstrategien der Lernenden zu kennen und im Vortrag zu berücksichtigen.

(i) Umgang mit Fragen und Verstehenslücken – und dabei insbesondere:

- Dass Fragen so zu beantworten sind, dass das, was die Person wirklich wissen will, beantwortet werden kann, um Lücken im Verstehen zu erkennen, sodass der Lernende die Informationen leichter organisieren kann.

(j) Bestehende kognitive Modelle – und dabei insbesondere:

- Welche bestehenden kognitive Modelle bei den verschiedenen Lernenden vorhanden sind und welche aufzubauen sind.

3.) In der INFORMATIONSSPEICHERUNGSPHASE

sind mit der fortlaufenden Informationsvermittlung gleichzeitig günstige Bedingungen für einen guten Transfer von der Informationsverarbeitungsphase zu einem angemessenen Verständnis und für die Abspeicherung sicherzustellen. Dabei sind folgende Aspekte als Subbestandteile der Speicherungsphase zu berücksichtigen:

(a) Die Beziehung zwischen dem emotionalen Zustand und Ultrakurzzeitgedächtnis (UZG), Kurzzeitgedächtnis (KZG) und Langzeitgedächtnis (LZG) – und dabei insbesondere:

- Einzelne Lernende und die ganze Lerngruppe in einen intensiven, günstigen inneren Zustand zu bringen, um das Abspeichern der Informationen zu optimieren.
- Das Grundcharakteristikum des Langzeitgedächtnis sowie dessen Beziehung zum emotionalen Zustand.

(b) Die Beziehung zwischen der Informationsbeschaffenheit und Präsentationsform und den bestehenden kognitiven Modellen innerhalb des Kurzzeitgedächtnisses (KZG) oder Langzeitgedächtnisses (LZG) – und dabei insbesondere:

- Bei den Lernenden die Assoziationsprozesse, in denen die Informationen mittels der bestehenden kognitiven Modelle innerhalb des Kurzzeitgedächtnisses (KZG) oder Langzeitgedächtnisses (LZG) aus dem Ultrakurzzeitgedächtnis (UZG) abgerufen werden, durch die Präsentationsformen und die Informationsbeschaffenheiten pacen.
- Die Vortragsintervalle auf die Assoziationsprozesse abstimmen.
- Beim multiplen Unterricht Interferenzen vermeiden.
- Die Lernenden dabei unterstützen, dass diese eine angemessene Strukturierung und Speicherungsform für die Informationen benutzen.
- Welche Lernende rechtsvisuelle und welche linksvisuelle Repräsentationen und Speicherungen von Informationen benutzen.

(c) Dauer und Grundcharakteristikum von Ultrakurzzeitgedächtnisses (UZG), Kurzzeitgedächtnisses (KZG) und Langzeitgedächtnisses (LZG) – und dabei insbesondere:

- Eine angemessene Speicherform und Speicherstruktur der Information, innerhalb des dreistufigen Speichersystems, berücksichtigen und nutzen.
- Die Lernenden dabei unterstützen, dass diese beim Abspeichern der relevanten Informationen eine angemessene Struktur und Speicherform benutzen.
- die Modellbildungsprozesse (Tilgung, Generalisierung und Verzerrung) bei den Lernenden beachten und berücksichtigen.

- Angemessene Testkriterien nutzen und angemessenes Feedback für den Lernfortschritt geben.
- Die Dauer und das Grundcharakteristikum des Ultrakurzzeitgedächtnisses berücksichtigen.
- Die Dauer und das Grundcharakteristikum des Kurzzeitgedächtnisses berücksichtigen.
- Unterschiedliche Ankertechniken gezielt einzusetzen, um zusätzlich zu den willentlich bewussten Speicherprozessen auch unbewusste Speicherprozesse nutzbar zu machen.
- Hintergrundanker für die Informationsspeicherung nutzen.

4.) Innerhalb der ERINNERUNGSPHASE UND REPRODUKTIONSPHASE

ist mit der fortlaufenden Informationsvermittlung gleichzeitig für günstige Bedingungen zu sorgen, welche ein leichtes Erinnern und Reproduzieren der abgespeicherten Informationen gewährleisten sollen. Dabei sind folgende Aspekte als Subbestandteile der Erinnerungsphase und Reproduktionsphase zu berücksichtigen:

- (a) **Die günstigen inneren Zustände bei den Lernenden – und dabei insbesondere:**
- Dass beim einzelnen Lernenden und für die ganze Lerngruppe günstige innerer Zustände zu evozieren sind, welche ein Erinnern und Verfestigen des Gelernten optimieren.
- (b) **In systematischen und regelmäßigen Wiederholungsintervallen das gelernte Material reproduzieren, um den Transfer vom Ultrakurzzeitgedächtnis in das Kurzzeitgedächtnis und vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu testen – und dabei insbesondere:**
- Mit der fortlaufenden Informationsvermittlung gleichzeitig Wiederholungsintervalle für bisher gelernte Informationen zu ermöglichen, um den Transfer vom Ultrakurzzeitgedächtnis in das Kurzzeitgedächtnis und vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu überwachen.
 - Einen leichten Zugang zu den Erinnerungen ermöglichen.
 - Zum angemessenen Zeitpunkt prüfen, ob und was im KZG gespeichert wurde.
- (c) **Zusammenfassende Wiederholungsintervalle, die durch Reproduzieren eine Verfestigung des Gespeicherten ermöglichen – und dabei insbesondere:**
- Innerhalb der fortlaufenden Informationsvermittlung Wiederholungsintervalle für bisher gelernte Informationen zu nutzen, die es den Lernenden ermöglichen, beim Abspeichern anstatt durch Wiederholung das Gelernte in angemessenen Intervallen zu reproduzieren und nur die Lücken im Gelernten wiederholen zu müssen.
 - Das Wissen im LZG verfestigen.
- (d) **Angemessenes Feedback für die Lernleistung und den Lernfortschritt – und dabei insbesondere:**
- Den Transfer vom Ultrakurzzeitgedächtnis in das Kurzzeitgedächtnis und vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis überwachen.
 - Ein den Bedürfnissen der Lernenden und dem Lernmaterial entsprechendes sowie die Gehirnfunktion berücksichtigendes Feedback über die Lernleistungen und jeweiligen Fortschritte der Lernenden zu geben.

(e) Geeignete Prüfungsmöglichkeiten und angemessene Testkriterien – und dabei insbesondere:

- Eine günstige Reihenfolge bei der Wissensabfrage einhalten.
- Die Gehirnfunktion berücksichtigende und dem Lernmaterial entsprechende Prüfungsmöglichkeiten und Testkriterien festlegen.
- Zum richtigen Zeitpunkt und in den richtigen Intervallen unterstützendes Feedback über die Lernleistungen und jeweiligen Fortschritte zu geben.
- Geeignete Prüfungsmöglichkeiten und angemessene Testkriterien festlegen, um so eine sinnvolle Überprüfung der Wissens- und Verhaltenskompetenz der Lernenden für das jeweilige Thema zu gewährleisten.

5.) In der ORGANISATIONSPHASE UND AUFBEREITUNGSPHASE

müssen die verschiedenen Lernenden so unterstützt werden, dass eine interne Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte gewährleistet ist, sodass sichergestellt wird, dass die Lernenden selbst Kontrollaufgaben übernehmen: für die Planung von Lernschritten (Zwischenziele), für die Prüfung des erreichten Lernfortschrittes (IST-Zustand), durch aktive Selbstüberwachungstätigkeiten und für die flexible Ausrichtung des eigenen Lernverhaltens am Ergebnis dieser Vergleiche. Kurz gesagt: Die verschiedenen Lernenden müssen dabei unterstützt werden, den eigenen Lernprozess ohne externe Hilfe oder gar Kontrolle zu optimieren und dass sie dabei die für das Lernen notwendigen inneren und äußeren Ressourcen hinreichend aktivieren können. Dabei sind folgende Aspekte als Subbestandteile der Organisationsphase und der Aufbereitungsphase zu berücksichtigen:

(a) Metakognitive Lernstrategien und ressourcenbezogene Lernstrategien.

Dabei werden insbesondere folgende Strategien in ihrer Form und Struktur analysiert und auf ihre Wirksamkeit geprüft und bei Bedarf modifiziert:

- Motivationsstrategien, Überzeugungsstrategien, Entscheidungsstrategien, Zeitmanagementstrategien, Strategien für die Informationsbeschaffung, Strategien für die Lernsituationsgestaltung und Kooperationsstrategien.
- Indem die Lehrenden herausfinden, wie die jeweiligen Lernenden ihre Sinne benutzen und miteinander kombinieren, können sie nicht nur selbst zu einem umfassenderen Verständnis des Prozesses gelangen, sondern auch andere in diesen Aspekten des Denkprozesses trainieren und damit fördern, dass sie ihre Denkfähigkeiten verbessern können.

Zusammenfassung Problemstellung und Zielsetzung:

Um im Unterricht mehr Raum für Individualität und mehr Menschlichkeit zu schaffen, müssen Lehrende ihr Bewusstsein entlasten. Und um das zu erreichen, ist von einer bewussten Kompetenz ausgehend eine unbewusste Kompetenz einer „hirngerechten Art der Wissensvermittlung“ zu erreichen. Damit wird ein komplexes homogenes Netzwerk von Wahrnehmungs- und Verhaltensanleitungsprozessen aufgebaut. Diese Feedbackmechanismen, in Form von Meta-, Makro- und Mikrostrategien, mit ihren sensorisch definiten und logisch-formalen Strukturen, organisieren in systematischer Weise die Wahrnehmung und das Verhalten der Lehrenden, sodass die Lernziele und die Prozessziele (Detailziele) der Lernphasen in „hirngerechter Art“ effektiv, effizient und ökologisch realisiert werden können.

HAUPTTEIL C: ERGEBNISSE UND BEISPIELE

Beschreibungen der Wirkmechanismen der Modelle des New Life Performance und deren Konzepte, Prinzipien, Prozesse, Techniken und Prozeduren, welche ein systematisches Organisieren und Praktizieren des Lehr- und Lernprozesses ermöglichen.

C 1. Der Modellbildungsprozess

Die Wirklichkeit, die Welt als solche und die Ereignisse in ihr sind für die Menschen als am Universum teilhabende Organismen nicht objektiv erkennbar. Vielmehr schaffen Menschen sich mithilfe ihrer fünf Sinne – neurologisch, sozial und individuell beeinflusst – unterschiedliche kognitive Repräsentationen (Vergegenwärtigungen) der Wirklichkeit, die im NLP Modelle oder metaphorisch Landkarten genannt werden.

Einerseits ist die Fähigkeit, Modelle zu bilden, die Basisfähigkeit, die dem Menschen das Überleben in der Welt bisher gesichert hat, da sie die einzige Möglichkeit darstellt, die Welt zu verstehen und gezielten Einfluss auf sie zu nehmen. Andererseits impliziert diese Fähigkeit parallel zur Möglichkeit der immer größeren Einflussnahme die Möglichkeit des immer folgenschwereren, selbstzerstörerischen Irrtums, eben weil die Modelle nicht die Wirklichkeit selbst sind. Es gibt keine zwei Individuen mit genau den gleichen Modellen der Wirklichkeit. Die kleinen und großen Unterschiede reichen vom Dissens in ganz alltäglichen Situationen, in denen Menschen ein und dasselbe reale Ereignis unterschiedlich beschreiben, bis zu fundamentalen politischen oder wissenschaftlichen Auseinandersetzungen.

Die Qualität eines Modells kann nicht danach beurteilt werden, wie nahe es der objektiven Wirklichkeit kommt. Seine Qualität bestimmt sich vielmehr nach dem Grad seiner Brauchbarkeit, wie gut oder schlecht Menschen im jeweiligen Kontext mit ihm zurechtkommen. In der Landkarten-Metapher gesprochen: wie gut oder schlecht man den Weg zum gesuchten Ziel mithilfe der Karte findet. Mit wechselnden Zielen, in unterschiedlichen Zeiten und Lebenszusammenhängen kann die Brauchbarkeit ein und desselben Modells von sehr nützlich bis absolut unbrauchbar schwanken.

1.1. Wohlgeformtheitsbedingungen für die Modellbildung

Die gegenwärtigen Strukturen in vielen Wissenschaftsbereichen erweisen sich nicht als sehr wirksam und vorhersagekräftig, weil die darin gebräuchlichen Modelle und Theorien drei Kriterien der Wohlgeformtheit für ein effektives Strukturieren von Phänomenen nicht erfüllen oder teilweise nicht erfüllen:

- (1) Eine Struktur oder eine Verallgemeinerung hinsichtlich menschlicher Kommunikation ist akzeptabel oder wohlgeformt, wenn sie die Beschreibung der menschlichen Agenden einschließt, welche diese Struktur initiieren und auf sie reagieren. Für Muster von menschlichen Kommunikationssystemen ist der Ausschluss menschlicher Beziehungen unangemessen, denn diese sind ein wesentlicher Teil des Untersuchungsgebietes selbst. So wird zum Beispiel in statistischen Untersuchungen so getan, als würde die Beobachtung des Theorienentwicklers keinen Einfluss auf das zu untersuchende Phänomen (den Beobachteten) haben. Oder man tut so, als ob die Unterrichtsweise der Lehrenden keinen Einfluss auf den Lernerfolg oder Misserfolg der Lernenden hätte.

- (2) Die Beschreibung der Struktur sollte in sinnesbezogenen Begriffen erfolgen, die dem Anwender verfügbar sind. Dadurch kann die ungeheure Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrückt werden. Dies ermöglicht es den Lernenden, eine innere Darstellung der Beschreibung (Theorie) zu entwickeln. Meist wird aber eine theoretische abstrakte Beschreibungsweise benutzt, für die Lernende anfangs noch keine innere sensorische Erfahrungsdarstellung haben. Außerdem wird dadurch die Gefahr verringert, sich in der Zirkulärität des eigenen Denkmodells zu verfangen, weil das Modell an der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit geprüft werden kann.
- (3) Im deskriptiven Vokabular der Akademie für New Life Performance gibt es Termini, die sich einer direkten Beobachtung entziehen. Im Gegensatz dazu fordert der psychologische Behaviorismus, dass nur beobachtbare Phänomene in die Beschreibung menschlicher Verhaltensweisen eingehen dürfen. Im psychologischen Behaviorismus werden Individuen als „black box“ beschrieben, deren innere Struktur man nicht kennt. Diese Modelle, die sich der Methoden der Statistik oder des Messens und der Beobachtung bedienen, sind mehr darauf aus, die entstehenden Muster (Wirkungen) zu beschreiben, als die Entstehungsgesetze und Strukturelemente zu finden, durch deren Interaktion das Muster schließlich entstanden ist (Ursachen). Für uns in der Akademie gelangen die grundlegenden Regeln, aufgrund derer wir in der Welt agieren, und die Regeln, denen gemäß die Welt selbst agiert, nicht im Inhalt unserer Erfahrungen zum Ausdruck und sind damit nicht beobachtbar oder messbar. Wir nehmen durch unsere Sinne keine Ursachen wahr, sondern nur die Tatsache, dass zuerst ein Ereignis (Wirkung) stattfindet und unmittelbar danach ein zweites (Wirkung).

C 2. Die logisch-formale Struktur gegenwärtiger Unterrichts- und Bildungsmodelle

Aufgrund der Annahme, dass Modelle nicht die Eigenschaft haben, richtig oder falsch zu sein, sondern nur die Eigenschaft, nützlich oder unnützlich zu sein, relativ zu einem bestimmten Zweck, werden Ihnen hier keine Fehler an den gegenwärtigen Schul- und Bildungsmodellen offenbart. Vielmehr werden die unterschiedlichen Weltmodelle (Wissenschaften) im Hinblick auf ihre logisch-formale Struktur und ihre relative Brauchbarkeit oder eben Unbrauchbarkeit in Bezug auf bestimmte Ergebnisse und Ziele untersucht.

2.1. Wissenschaftsmodelle und ihre relative Brauchbarkeit

Verstehen, das heißt, ein Modell über oder von etwas zu entwickeln, ist ein Prozess, der fürs Überleben und Lernen unerlässlich ist. Der Mensch versuchte schon immer, von seinen Erfahrungen einen Sinn abzuleiten, sonst wäre er in größte Schwierigkeiten geraten. Dabei brachte er mit seinem Gehirn wahrhaft erstaunliche Dinge zustande, aber es ist für ihn unmöglich, dass er irgendeine Sache vollständig versteht. Im Laufe der Menschheitsgeschichte haben wir Menschen eine Menge an Erkenntnissen, Wissen und Kompetenzen in Form von Modellen subsumiert.

Die Aufgabe des Bildungswesens besteht jetzt darin, das Wissen der Wissenschaftsmodelle auf seinem aktuellen Entwicklungsstand zu vermitteln. Dieses Wissen repräsentiert die Evolution der Ideen und der Weisheit unserer Vorfahren, die weiterlebt. Die Annahme oder Ablehnung, die Verfeinerung und Erweiterung dieser Modelle ist das Wesen der Evolution des menschlichen Denkens und Verhaltens. Diese Modelle beinhalten verschiedene Arten von Verstehen, und manche sind viel ergiebiger als andere. Manche dieser Modelle benutzen eine Art von Verstehen, die es erlaubt, Dinge zu rechtfertigen, und sie verschafft Gründe dafür, nichts

jemals auf andere Art und Weise bewerkstelligen zu können. „Die Dinge sind so, weil ... und deshalb kann nichts verändert werden.“ Viele unserer sogenannten „Experten“ verstehen Dinge wie Schizophrenie, ADHS, Intelligenz oder Lernbehinderung in dieser eingeschränkten Weise. Das klingt sehr eindrucksvoll, die Wörter besagen aber im Grunde nur: „Man kann nichts machen.“

Andere Modelle benutzen eine Art von Verstehen, die es ermöglicht, mit wohlklingenden Konzepten und sogar mit Gleichungen über bestimmte Dinge bedeutungsvoll zu reden. Konzepte können sehr nützlich sein, aber nur wenn sie es bewerkstelligen, etwas auf eine neue Art und Weise zu tun. Oft kann man jemanden dazu bewegen, eine Idee bewusst zu akzeptieren, aber nur selten mündet das in eine Verhaltensänderung. Nehmen Sie zum Beispiel den Satz: „Du sollst nicht töten.“ Da steht nicht: „außer ...“ Und dennoch haben die Kreuzzügler ohne Bedenken Menschen „in Stücke zerschlagen“, und die „moralische Mehrheit“ will mancherorts noch immer mehr Waffen und Kriegsgerät, um Feinde auszulöschen.

Diese Art von Modellen findet in vielen Bereichen Anwendung, vor allem in der Kommunikation. Wir müssen Verstehensmuster aufbauen, die es uns erleichtern, Flexibilität im Verhalten zu erreichen, um angemessen in der gegebenen Situation und auf sie einwirken zu können.

2.2. Mythos vom „Stein der Weisen“

In diesem Modell wird einem inhaltlichen Wissen eine übernatürliche Kraft zugeschrieben. Dem steht die Bewusstheit (das Wissen) gegenüber, dass mit steigender Verhaltensflexibilität die Kontrolle über die Situation zunimmt.

Lehrende dürfen sich nicht hinter ihrem Wissen verschanzen und sie dürfen die Macht, die ihnen das „Wissensgefälle“ verleiht, nicht missbrauchen. Sie dürfen nicht von ihren Bedürfnissen ausgehen, sondern davon, was die Lernenden brauchen. Sie sollen sich nicht nur darum kümmern, dass sie die Lernziele erreichen, sondern mehr darum, was bei den Lernenden effektiv verstanden und abgespeichert wird.

Diese Macht bei Lehrenden gründet ohnedies nur darauf, dass sich Lernende in den Wirklichkeitsraum dieses Wissens hineinziehen lassen. Der Grad der Macht ist relativ zu dem Maß, wie Lernende diese konstruierte Realität teilen. Menschen haben in so einem Realitätsrahmen oder Kontext meistens keine Chance, die implizierten Präsuppositionen (Vorannahmen) auf ihre Korrektheit hin zu prüfen oder real so ein Wissen oder solche Theorien infrage zu stellen oder gar zu widerlegen. So wie es sich zum Beispiel bei der folgenden Behauptung verhält: „Auf der anderen Seite des Mondes grasen drei grüne Kühe.“ Es ist unmöglich für jemanden, der nicht an einem Mondfahrtprojekt beteiligt ist, das Gegenteil zu beweisen. Genauso kann jemand behaupten: „Ein Atom besteht aus einem feststehenden Kern und drum herum frei kreisenden Elektronen.“ Ich kann es sowieso nicht bestätigen oder widerlegen.

Es ist auch völlig egal, ob ich diese Metapher (Überzeugung oder Verstehensweise) oder irgendeine andere, z.B. das Spinmodell statt des Bohrmodells, benutze. Jedes dieser Modelle ist nicht die Wirklichkeit, sondern nur eine Metapher. Die Frage ist nicht, welche Metapher ist die richtige Beschreibung – sondern welche ermöglicht was?

Wahres Wissen nimmt die Macht über andere, weil andere durch dieses Wissen etwas bestätigen oder widerlegen können. Denn dieses Wissen gibt ihnen Macht (Unabhängigkeit), etwas tun zu können, um Phänomene beeinflussen und nutzen zu können.

Das heißt, dies ermöglicht ihnen, effektiver und ökologischer in der Welt zu wirken und/oder auf die Welt einzuwirken. Denn das bedeutet für die Schule, dass es im Unterricht nicht darum gehen soll, die Lernenden

in die Modelle des schulischen Lehrplans hineinzuziehen. Sondern, dass die formale Struktur des schulischen Lehrplanes es ermöglicht, im Unterricht an den subjektiven Erfahrungsprozessen der Lernenden teilzuhaben, um die Entwicklung der subjektiven Erfahrungsmodelle bei den Lernenden zu begünstigen.

2.3. Schriftgelehrtenkultur

Ich finde es beschämend, wie manchmal Kinder, ja sogar Eltern, wenn sie ihre eigenen Gedanken mitteilen, einfach unterbrochen und abgewertet werden. Wir leben in einer Kultur, die noch nicht vollständig die Eierschale einer Schriftgelehrtenkultur abgeworfen hat. In der Schriftgelehrtenkultur war es so, dass es eine Kaste gab, die per Kastenzugehörigkeit das Recht auf Denken und Wissen hatte. Und andere waren eben menschliches Arbeitsvieh, Bauern, Werksarbeiter und so weiter. Die hatten einen Status wie denkende Kühe oder so – es war nur Arbeitskraft. Da gab es noch Priester und eine Kaste von Fürsten und andere Adelige, die den Reichtum genossen haben.

Natürlich sind wir heute viel demokratischer, alle Leute haben eine Schulausbildung und so weiter, aber auf eine subtile Art und Weise hat sich in den unterschiedlichen Bildungssystemen etwas mitgeschleppt – das fing vielleicht so vor 150 Jahren an – ja, man muss diesen „Plebs“ ausbilden, das stimmt schon. Aber im Sinne, die kriegen Informationen und so, damit sie Maschinen bauen können, aber die müssen nicht unbedingt denken – das muss nicht sein! Nun kann man aber nicht verhindern, dass die natürliche Intelligenz von Menschen diesem Manipulationsversuch widersteht und so ein paar Denker entstehen.

Vielleicht sollten wir aus dem Spiel „über die Grenzen des Kreises, der versucht, unser Denken festzulegen, springen“ einen Volkssport machen, so wie Joggen zum Beispiel, damit Millionen von Menschen über den Kreis springen – so lange bis es keinen Kreis mehr gibt. Dann gibt es keinen Kreis, der von irgendeiner Kirche, einer Sekte oder einem Staat mehr gezogen werden kann, der sagt: „Wehe dir, mein Lieber, du gehst da drüber – dann gibt es Irrenhaus oder Knast!“

C 3. Wissen und Information versus Lernprozess und subjektive Erfahrung

Es heißt: „Wir stehen auf den Schultern des Wissens unserer Vorfahren.“ Wenn wir aber wollen, dass unsere Nachfahren nicht nur auf den Schultern unseres Wissens stehen, sondern auf den Schultern der subjektiven Erfahrungen unseres Menschseins, dann wird es Zeit, dass wir den jungen Leuten von heute nicht nur so etwas wie Einsteins Relativitätstheorie (ein objektives, inhaltliches Modell) vermitteln, sondern auch Einsteins Art zu denken, seine Art, in der Welt zu sein, und seine Verstehensstrategie (subjektive Informationsverarbeitungsstrategie).

Wenn ein Wissen auf keiner entsprechenden Verstehensstruktur basiert, hat das zur Folge, dass zum Beispiel aus dem Wissen $E=m*c^2$ eine Atombombe gebaut wird. Die Perspektive für die Konsequenzen und Auswirkungen in den Verstehensweisen dieser Leute reicht dann oft so weit, wie ich ein Klavier werfen kann, und das ist nicht besonders weit. In diesem Sinne ist es wichtig, geistige Hygiene zu betreiben, indem wir sensibel für unsere kognitiven Modelle werden.

3.1 Lernprozess und subjektive Erfahrung

Lehrer werden in ihrer eigenen Lehrerausbildung sehr lange und gründlich darin trainiert, eine Wissenskompetenz zu erreichen. Einige sind sogar richtige Experten in bestimmten Bereichen. Dieses oft sehr um-

fangreiche Wissen befindet sich in den Köpfen der Lehrer und Professoren, und es muss von dort über das, was dazwischen liegt, nämlich Physik, in die Köpfe der Schüler und Studenten transferiert werden.

Deshalb sollten Lehrende nicht nur klug sein, sondern sie müssen auch in der Lage sein, die Lernenden klug zu machen. Wenn man Lehrende fragt, ob sie rechtschreiben können, bejahen sie dies natürlich. Doch wenn man sie dann fragt, wie sie wissen, wann sie ein Wort richtig geschrieben haben, dann kommt erst einmal die Antwort: „Ich weiß es.“ Fragt man nach, wie sie das wissen, sagen sie: „Ich sehe es.“ In so einem Fall kann man dann Folgendes tun: Man schreibt ein einfaches Wort wie „und“ einmal so „und“ und einmal so „unt“. Danach fragt man: „Welches Wort ist richtig geschrieben.“ Natürlich zeigen sie auf das erste. Dann kann man fragen: „Wie können Sie das wissen, wo Sie ja beide sehen können? Woher wissen Sie jetzt, dass das eine richtig ist und das andere falsch?“

Irgendwann gelangen sie immer an den Punkt, an dem sie sagen müssen: „Ich weiß es nicht.“ Das heißt, Menschen wissen meistens nicht – das gilt auch für Lehrende –, wie dieses Ding (Verstehen als Prozess) in ihren Köpfen aussieht, sie erleben nur seine Wirkung. Wenn man den Prozess nicht bewusst kennt, der es einem ermöglicht, ein Wort richtig zu schreiben, wie kann man ihn dann einem anderen beibringen, sodass diese Person auch korrekt schreiben lernen kann? Deshalb müssen wir uns bewusst machen, dass wir in unseren Ausbildungseinrichtungen für Lehrende uns nicht nur mit dem Wissen beschäftigen müssen, sondern nicht minder mit der Struktur des Verstehens und mit den Transformationsprozessen, um es den Lehrenden zu erleichtern, das Wissen von ihrem Kopf über Physik in die Köpfe der Lernenden zu transferieren.

Wenn wir Bildungsmodelle und Bildungssysteme schaffen, in denen die Informationen und das Wissen losgelöst werden von jenen Verarbeitungsprozessen, durch die eben dieses Wissen entstanden ist, werden wir uns in dieser selbstbezüglichen Wirklichkeit verlieren, und das wird uns blind machen für diese schöpferischen Prozesse, die eben dieses Wissen hervorgebracht haben. Denn Erkennen (Wissen) hat nicht mit Objekten zu tun, sondern es ist aktives Tun (Verstehensprozess).

Wenn Kinder zu Hause und in den Schulen zu lernen anfangen, beginnt schon der erste geistige Verkümmierungsprozess, denn da wird plötzlich unterschieden zwischen Lernen und Pause, weil dies den Kindern suggeriert, dass Lernen etwas ist, das sich auf bestimmte Zeiten reduziert. Unser Gehirn lernt 24 Stunden „nonstopp“, sogar im Schlaf, denn da wird das neu Gelernte mit dem alten Wissen integriert. Dieses Gehirn ist nämlich kein Muskel, der ermüdet. Was ermüdet, sind die physiologischen „Receiver“, die die sinnlichen Prozesse einstellen. Was aber nur dann passiert, wenn im Unterricht fünfzig Minuten lang vorgetragen würde und so ein natürliches Wechselspiel der physiologischen Muster, zwischen nach außen und nach innen gerichteter Justierung, verhindert wird.

Der Prozess, in dem das Gehirn lernt, hat unterschiedliche Phasen, die wir beachten sollten. Zum Beispiel für Aufnahme, Assoziationen, Verarbeitung, Bewertung und Speicherung. Daraus resultieren kurze Verarbeitungspausen nach jedem kleinen Vortragsintervall. Doch wenn sich Schüler nach einer Pause sehnen, bedeutet das nur, dass der Unterricht umständlich und unnatürlich war. Ich habe noch nie erlebt, dass ein Kind, das z.B. so etwas wie Angeln oder Kartenspielen lernte, sagte: „Machen wir eine kurze Pause, ich kann nicht mehr.“ So etwas wie Radfahren lernen, wo der Körper stark in Anspruch genommen ist, bleibt in diesem Beispiel natürlich ausgeklammert. Lernen ist die natürlichste und leichteste Sache der Welt. Das Gehirn lernt immer und leicht, und genauso leicht lernt es auch das, was wir nicht wollen. Doch das Schlimmste von allem ist, wenn bei Lernenden eine generelle Ablehnung in Bezug auf Lernen entwickelt wird, sodass Menschen ihre ursprüngliche natürliche Freude, sowie Neugier und Spaß am Lernen verlieren. Oft passiert das in guter Absicht. Wie heißt es doch so schön – der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert! Nicht die Absicht

ist wichtig, sondern die Ergebnisse, die wir produzieren.

Die Schule muss ein Ort sein, in dem in den Lernsituationen eine Wahrnehmung für die Prozesse entwickelt wird, welche für das jeweilige Wissen und Thema nützlich sind. In der Folge gewinnt man Sensibilität, um zu erkennen, welches komplexe Netzwerk von kognitiven Verhaltensmustern für eine jeweilige Aufgabenstellung geeignet ist.

3.2. Unterschiedliche Informationsverarbeitungsprozesse

Wir verzerren, löschen und generalisieren Informationen, weil unser Bewusstsein nur eine bestimmte Menge von Informationen pro Zeiteinheit verarbeiten kann. Die berühmten 7 +/- 2 Chunks. Meta-Programme, Werte, Glaubenssätze und Informationsverarbeitungsprogramme bestimmen, wie wir die Informationen verzerren, löschen sowie generalisieren und wie wir unser Gedächtnis benutzen und was wir wahrnehmen, wenn wir es benutzen. Meta-Programme sind ein Typ von internen Programmen und bezeichnen die Art und Weise, wie der Prozess der Informationsorganisation strukturiert ist, den wir verwenden, um zu entscheiden, worauf wir unsere Aufmerksamkeit lenken sollen.

3.3. Der menschliche Modellbildungsprozess als komplexe logische Struktur des Lernens

Lernen ist ein sehr komplexer und einfacher Prozess zugleich. Auf einer Ebene betrachtet, ist es leicht, weil das Gehirn im Zusammenhang mit Lernen nur eines kann, es verbindet Informationen miteinander, und andererseits ist es sehr kompliziert, weil dieses Verbinden mit beliebigen Informationen möglich ist und auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet.

Aus einer bestimmten Perspektive betrachtet, ist das menschliche Leben ein komplexer Lernprozess, der auf mehreren Ebenen stattfindet. Durch diese logische Struktur des Lernens programmiert das menschliche Gehirn sich selbst und konstruiert dabei das jeweilige individuelle, subjektive Erlebensuniversum (Leben).

Wir Menschen sind am Universum teilhabende Wesen, die durch Lernen auf Ebene vier (Evolution) mit dem Universum (Realität) verbunden sind, weil wir durch die Evolution vorprogrammiert wurden. Andererseits gestalten und treiben wir selbst, durch die Ergebnisse der logischen Struktur des Lernens, die Evolution voran.

Lernen null (Verbindung von Informationen) ist die niedrigste Ebene, um zu lernen, es bedeutet zum Beispiel, einen beliebigen Klang eines Wortes (Reiz) mit seiner Erfahrungsbedeutung (Reaktion) zu verbinden. Das nennen wir dann Sprache lernen. Oder es wird ein bestimmtes Schriftmuster mit einem Klang verbunden, der zuvor mit einer Erfahrungsbedeutung verbunden wurde; das nennen wir dann lesen oder schreiben lernen. Das bedeutet, wir lernen, auf einen bestimmten äußeren Reiz mit einer inneren Reaktion zu antworten. Das, was ein Papagei auch kann, er hört außen einen Klang und lernt, ihn nachzumachen. Diese Art des Lernens unterliegt keiner Korrektur.

Die nächsthöhere Ebene ist Lernen eins (Verbindung von Repräsentationsschritten, um ein Ziel zu erreichen). Dabei wird z.B. eine Information (Reiz) in einem bestimmten Kontext (Zusammenhang) mit seiner Erfahrungsbedeutung (Reaktion) verbunden. Diese Art der Informationsverarbeitung erfordert schon eine geistige Strategie, in der eine Entscheidung getroffen werden muss, ob es sich um einen Kontext und wie dann in dem erkannten Kontext auf den Reiz zu reagieren ist. Das heißt, dabei erlernt man keine Informationen, sondern einen Prozess.

Die Ebene zwei des Lernens ist, Regeln zu schaffen, nach denen man Informationen in bestimmten Zusammenhängen mit bestimmten Reaktionen verbindet, oder es werden die Verbindungen, die vorher auf Ebene eins und Ebene zwei erlernt wurden, geändert. Das bedeutet, dass kein Informationsverarbeitungsprozess benutzt wird, um Informationen zu verarbeiten, sondern die in der Vergangenheit entwickelten Regeln kommen jetzt anstelle eines Informationsverarbeitungsprozesses zur Anwendung und geben den Informationen einen Sinn und Bedeutung. In diesem Fall reagiert man auf Informationen aufgrund eines Glaubens, der durch keinen Verarbeitungsprozess gestützt ist. Das heißt, die Fähigkeit zu visualisieren ist eine Funktion der eigenen Fähigkeiten, doch was der Visualisierung Bedeutung verleiht, ist der Glaube (Verbindung von Erlebensdimensionen).

Lernen auf Ebene drei (strukturelle Aufweitung in den Verbindungen der Erlebensdimensionen) findet bei Menschen nur sehr selten statt. Dabei geht es darum, das Set von Regeln zu verändern, nach denen man Informationen in bestimmten Zusammenhängen mit Reaktionen verbindet. Ein Beispiel für Lernen auf Ebene drei findet aber bei allen Menschen Anwendung, indem sie aufhören, an das Christkind zu glauben – hoffe ich zumindest. Ich glaube zwar noch immer an das Christkind – so nebenbei gesagt –, aber es ist jetzt für mich kein irgendwie geartetes Wesen, sondern eine Idee, die real existiert und uns Menschen immer wieder dazu bewegt, uns gegenseitig zu beschenken. Eine einfache Negation des Inhaltes von „es gibt ein Christkind“ zu „es gibt kein Christkind“ ist noch kein Lernen auf Ebene drei. Lernen auf Ebene drei ist nichts anderes, als zu lernen: Es ist nur mein Modell von der Welt und nicht die Wirklichkeit selbst. Solange es seinen Zweck erfüllt, orientiere ich mich daran. Es geht dabei um die Ebene der Identität. Auf der Ebene der Identität wirkt eine viel komplexere Intelligenz und Kompetenz, als wir jemals bewusst verstehen oder wissen können. Lernen auf Ebene drei bedeutet zu lernen, sich dieser komplexen Wirklichkeit anzunähern. Lehrender sein bedeutet, einzusteigen in einen vielschichtigen und mehrdimensionalen Erfahrungsraum der subjektiven menschlichen Realität und Verantwortung und Kontrolle zu übernehmen über das, was wir unser Leben nennen!

C 4. Pseudowissenschaftliche Modelle und nicht wohlgeformte Erkenntnistheorien als Grundlage für den Lehrplan und die daraus resultierende relative Brauchbarkeit für den subjektiven Lernprozess

Bei meinen Begegnungen mit Lehrenden fiel mir auf, dass Leute, die ein Fach lehren, darin sehr gut sein können und eine Menge über das betreffende Gebiet wissen (Lernen null). Meistens wissen sie jedoch nur sehr wenig darüber, wie sie es gelernt haben (Lernen eins), und sie wissen noch weniger darüber, wie sie es anderen beibringen können (Lernen eins). Wenn jemand andere unterrichtet und wenn er nicht die Metaprogramme (Lernen zwei), die für das Lernen wichtig sind, „flächendeckend abgrast“ und auf die individuellen Informationsverarbeitungsstrategien (Lernen eins) der Lernenden eingeht, dann ist dies wie eine Art geistige Nötigung (Konflikt mit Ebene zwei) für die Lernenden, deren Metaprogramme nicht gematcht (angeglichen) werden. Und die werden als lernbehindert bezeichnet. Man könnte aber auch Lehrende als lehrbehindert titulieren. Viele Lehrer haben „ihr Ding drauf“, und wer so lernt, ist intelligent, und wer nicht so lernt, ist eben doof – ich vereinfache das mal so. Dem liegt ein sehr eingeschränktes Modell in Bezug auf Intelligenz zugrunde. Unsere Schule fördert Schüler mit linkshemisphärischer, visuell konstruierter und auditiv digitaler Präferenz. Schüler mit rechtshemisphärischer, kinästhetischer, auditiv tonaler Präferenz sind im Nachteil. Die meisten Lehrer erklären vom Überblick zum Detail, und dabei gibt es eine ganz besondere Selektionsgruppe, die fühlt sich von diesem Unterricht angesprochen und hat den Eindruck, es sei ganz leicht.

Die andern sagen: „Ich verstehe das alles nicht.“ Sie haben irgendwie keine Lust zuzuhören. Diese Leute gelten als lernbehindert. Das ist etwas, was völlig außerhalb des Bewusstseins der Lehrenden ist, dass die Art und Weise, wie sie Informationen chunken, wie sie Informationen sequenzialisieren und präsentieren, etwas damit zu tun haben könnte, dass einige Schüler die Informationen leichter aufnehmen und andere schwerer. Das wird alles zugedeckt mit dem Begriff „Intelligenz“. Die Konzeption der meisten Lehrenden lautet so: „Wenn der intelligent wäre, müsste der verstehen, was ich ihm beibringe.“ Damit ist Intelligenz nichts anderes als Grad der Angleichung ihrer Metaprogramme. Aber in ihrem Modell von der Welt ist Intelligenz eine inhärente (innewohnende, feststehende) Eigenschaft des Subjekts. Verstehen Sie, was ich meine?

Viele Lernenden lernen darüber, dass sie in „Position 2“ (das ist die Position des anderen) gehen (Lernen durch modellieren). Die Komponenten, wovon das abhängt, ob die Menschen gut lernen oder nicht, kann man immer in die Schüler hineinprojizieren, indem man eben sagt: „Die haben was, die sind gut, und den anderen fehlt das.“ Das ist auch eine alte Tradition in der Psychotherapie, nur da haben wir es, „Gott sei Dank“, langsam überwunden. Da gab es eben Willige und solche, die im Widerstand sind. Und spätestens seit Milton H. Erickson ist in einer bestimmten therapeutischen Richtung dieses Widerstandskonzept an den Rand gedrängt worden, und man resümiert: „Es gibt keine widerspenstigen Klienten, sondern nur inkompetente Therapeuten.“ Das stimmt natürlich so nicht ganz, aber wenn man das einmal ganz radikal so ausdrückt, dann führt das dazu, dass Therapeuten gezwungen werden, ihre Flexibilität zu steigern.

Spricht man von schlaun und doofen Schülern, muss man sich nicht unbedingt anstrengen, „tut mir leid, der ist eben ein bisschen doof“. Indem man aber ganz radikal erklärt: „Es gibt keine dummen Lernenden, es gibt nur lehrbehinderte Lehrende“, dann stimmt das natürlich nicht immer, aber wenn man so denken würde, was würde das für einen Paradigmenwechsel auslösen? Nämlich, wie kann ich meine Lehrqualifikation so ausweiten, dass ich eine immer breiter werdende Palette von Lernenden erreiche. Hingegen macht das Paradigma, dass es die inhärente Intelligenz oder inhärente Dummheit des Lernenden ist, es nicht nötig, nach mehr Flexibilität zu suchen. Was nicht bedeutet, dass es da draußen nicht viele Leute gibt, die sich um mehr Flexibilität und neue Methoden bemühen. Es geht mir um das herrschende Paradigma, welches auf einen mehr oder weniger angeborenen Intelligenzquotienten oder auf eine sozial verursachte Lernbehinderung hinausläuft. Mutter ist nie zu Hause, Vater ist Alkoholiker, kein Wunder, dass das Kind nichts lernt. Das heißt, selbstverständlich hat das Kind Schwierigkeiten aufgrund der sozialen Lebensbedingungen, was aber nicht notwendigerweise bedeuten muss, dass man nicht Lernsettings produzieren könnte, in denen das Kind besser lernt als in einer linkshemisphärisch, auditiv digital orientierten Schule.

Also, welche Flexibilität bräuchte man als Lehrer, Schulverwaltung oder als Institution, um Rahmenbedingungen zu schaffen, damit die Kinder aus ihrer Situation heraus Lust haben, um zu lernen? Und meine Vorannahme ist, wenn man diesen Paradigmenwechsel machen würde, würde sich was ändern.

Unser Schulwesen muss es hinbekommen, die Kinder dazu zu bringen, sich Schulbücher von ihrem eigenen Taschengeld zu kaufen, und die Kinder dazu zu bewegen, dass sie morgens gerne aufstehen und sagen: „Super, ich darf in die Schule gehen!“ Die Schulen müssen den Mut haben, Kompetenz zu entfalten. Sie müssten sagen: „Wir gehen in den Wettbewerb damit, so wie wir das machen.“

Professoren an der Uni erklären: „Wenn ich eine Statistikvorlesung halte, dann fangen die Ersten nach zwanzig Minuten und die Letzten nach dreißig Minuten an zu gähnen.“ Kein Wunder. Gehen Sie mal heute an die Uni, es gibt Professoren, die lesen vom Blatt eine Statistikvorlesung, die sie vor zehn Jahren als Eintrittsvorlesung gehalten haben. Und die werden dafür entlohnt. Wofür? Zum Vorlesen eines Manuskriptes, das zehn

Jahre alt ist? Das kann jeder Lernende selber lesen. Die Art der Informationsvermittlung, die Art, wie man Menschen helfen kann, wie man das, was zwischen den beiden Ohren passiert, optimiert und verändert, ist etwas, das in die Hände von Profis gehört, etwas, was in den Wettbewerb gehört und jedenfalls nicht in die Hände von „Vermeidern“ und „vergangenheitsorientierten Lehrenden“.

Häufig sieht man aber bei Lehrenden eine Art von Resignation, welche die Folge davon ist, dass sie mit den ständig wachsenden Anforderungen nicht mehr Schritt halten können, weil die Erkenntnistheorien für die Lehrerausbildung und für die Lehrpläne nicht den realen komplexen Prozessen und Anforderungen entsprechen. Die Konsequenz ist, dass viele Lehrende und Lernende überfordert und frustriert dem Druck nicht standhalten können und resignieren. Lehrende werden vor Veränderung geschützt, wegen des Unvermögens in der Politik und in den Bildungssystemen, und weil Eltern es nicht wagen, Veränderungen zu fordern. Zu groß ist ihre Angst, dass ihre Kinder in der Schule benachteiligt werden könnten. Das Wissen und die Informationen in den Bildungssystemen wachsen in einer immer schneller werdenden Geschwindigkeit, aber es wird dabei kein Augenmerk auf die Kommunikationsprozesse, auf die Vermittlungs- und auf die geistigen Verarbeitungsprozesse der Lernenden gelegt.

Stellen Sie sich vor, die bestverdienenden Leute der Nation wären Lehrer! So ein Starlehrer würde ungefähr so viel verdienen wie einst Michael Jackson – warum nicht? Der macht „Videonetworks“ für Mathematik, sodass die Kinder verrückt auf Mathematik sind. Wenn der auf dem Bildschirm ist, hängen alle Kids davor und rufen: „Super, Mathe!“ Wer verdient gesellschaftlich gesehen mehr Geld, jemand, der sich auf der Bühne ständig an Stellen krault, die ich jetzt lieber nicht nennen möchte, oder jemand, der die Kids dazu kriegt, Freude an Geometrie zu haben? Und was wäre für unsere Gesellschaft langfristig wertvoller?

Ich möchte den Menschen in diesen Organisationen keine schlechten Absichten unterstellen. Sondern ich beziehe mich dabei auf die Systeme, die selbst Teil von einem Netzwerk von Systemen sind und in denen Einschränkungen in einem Teil des Systems durch andere Teile gerechtfertigt werden. Da heißt es dann: „Wir würden das ja gerne tun, aber das ist aus rechtlichen oder anderen Gründen nicht möglich.“ So schränken wir unser Zusammenleben ein – obwohl wir diese Bereiche geschaffen haben, um uns das Leben zu erleichtern und zu verbessern –, weil wir uns in dieser Selbstbezüglichkeit verfangen. Erst schaffen wir Zeus, um unser Zusammenleben zu erleichtern. Dann vergessen wir, dass wir ihn geschaffen haben, und auf einmal beginnt er unser Leben zu kontrollieren und einzuschränken.

Die Leute vergessen so schnell, was sie eigentlich wollen. Sie machen einen Schritt und versuchen, das zu erreichen, was sie wollen, und dann sind sie plötzlich gefangen in der Art, wie sie es versuchen. Sie merken nicht, dass der Weg, den sie gewählt haben, um zu bekommen, was sie wollen, nicht der richtige ist. Erst setzen wir uns ein wertvolles Ziel, dann machen wir uns auf den Weg und verirren uns im Labyrinth der Wege.

Das ist so ähnlich wie bei einem lecken Boot, bei dem immer wieder ein neues Leck auftritt, und wo man dann immer wieder aufs Neue versucht ist, dieses neue Leck, das man gerade entdeckt hat, mit etwas abzudichten. Was man aber ganz dabei übersieht, ist, dass ganz egal, welchen Aufwand man auch betreibt, um die Lücken zu dichten, das Wasser, das sich all die Male davor mehr und mehr im Boot gesammelt hat, dadurch nicht weniger wird. Ein Boot sinkt nicht wegen seiner Lücken, sondern aufgrund des Wassers, das sich übermäßig darin ansammelt.

Wir brauchen keine Schul- oder Bildungsreformen, wo man sich nur damit abstrampelt, die Lücken zu stopfen. Wir brauchen eine Schul- und Bildungsreform, in der man einen „erkenntnistheoretischen Wandel“

vollzieht, indem die Lehrpläne durch eine neue Dimension angereichert werden, in Form einer Prozessfokussierung. So wie Phönix aus der Asche. Wir brauchen Schul- oder Bildungsreformen, mittels derer die Lernenden mit der Hälfte des derzeitigen Schulstundenaufwandes zum Studium geführt werden. Wir brauchen Schul- oder Bildungsreformen, mit denen es keine Legastheniker mehr gibt. Und wir brauchen Schul- oder Bildungsreformen, die es ermöglichen, dass alle Lernenden positive Lernergebnisse erreichen und Lehren und Lernen zu einer interessanten Sache wird. Solange die Reformen aber von Leuten aus diesen Systemen gemacht werden, wird sich nichts Wesentliches verändern. Das ist genauso, als wenn man den Bock zum Gärtner machen würde.

Auf der anderen Seite sehe ich, dass es an den Grundschulen gewisse Lehrer gibt, die wissen nicht einmal, wie man Kopfrechnen unterrichtet, die Art und Weise, wie sie das machen, hat mit der Art und Weise, wie wir unser Gehirn benutzen, nichts zu tun. Es ist wirklich nicht mit anzusehen.

Oder ein anderes Beispiel. Ich habe mit einem Schüler, der die dritte Klasse Hauptschule besuchte, gearbeitet. Er brachte ein ca. zwanzigseitiges Zertifikat mit, das ihn als Legastheniker auszeichnete/klassifizierte.

Als Erstes sagte ich ihm, er solle mir beweisen, dass er nicht Lesen und Rechtschreiben kann. Nachdem er sich vergebens bemüht hatte, mir das zu beweisen, übte ich, in Anwesenheit beider Eltern, Mikroskills, welche die neuronalen und physiologischen Muster entwickeln, die man für das Lesenlernen braucht.

Nach zwanzig Minuten üben mit den fünf Mikroskills, ließ ich ihm eine halbe Seite aus einem meiner Bücher vorlesen. Er las ohne vorher Lesen zu üben die halbe Seite fließend vor. Sein Vater sagte staunend: „Das gibt es nicht!“ Ich sagte: „Sie hören doch, dass es das gibt!“ Ich dachte mir, wie kann ein Vater von seinem Sohn glauben, dass er zu dumm sei, solche Dinge zu lernen. Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn man dem Schüler kein psychologisches Gutachten ausgestellt hätte.

Wenn ich Ihnen erzähle, was für Storys ich über Legastheniker gehört habe, klingt das unglaublich. Es hieß, es würde auf der Ebene eines Gehirnschadens ablaufen. Da könne man nichts machen, da seien irgendwelche Synapsen scheinbar fehlgeschaltet, einige Neurotransmitter fehlten völlig – irgend so ein pseudowissenschaftlicher Mumpitz. Und was mir dann immer am meisten Spaß macht, ist anzubieten: „Was würden Sie sagen, wenn ich mit dem eine Stunde arbeite und seine Mutter eine Woche lang, jeden Tag einmal, und er schreibt das nächste Diktat auf eine Zwei?“ „Das ist unmöglich“, meinen die Lehrer. Ich offeriere ihnen: „Verwetten Sie Ihr Monatsgehalt, ich setze meins dagegen, und dann wollen wir doch mal sehen, ob Sie den Mut haben!“ Ich habe noch nie erlebt, dass jemand den Mut dazu hatte. Das heißt, ein Teil in ihnen wusste ganz genau, dass das nicht stimmte, sonst hätten sie mit Freude gewettet, oder nicht?

Oft sieht man auch, dass Lehrende, eine auditive, kinästhetische Buchstabierstrategie unterrichteten, das ist so ungefähr das Ungünstigste, was man überhaupt machen kann, und dabei unterrichten diese Personen schon jahrelang legasthenische Kinder. Das ist ungefähr so, als ob ein Blinder Schießunterricht gibt. Natürlich man kann durch extrem viel Wiederholung einen sehr großen Teil der Wörter Wort für Wort hören und ankert dies an einen Bewegungsablauf. Nur ist das sehr umständlich, und man muss jedes Wort sehr häufig schreiben. Oder man bringt den Kindern an den Volksschulen bei, die Malreihen zum Beispiel in auditiver Weise zu speichern, statt sie visuell zu speichern.

Bei den Prüfungen und Tests fragen die Lehrpersonen diese dann in einer derartig affenartigen Geschwindigkeit ab, und nebenbei noch kreuz und quer, dass die Kinder dabei gar keine Möglichkeit haben, ihre auditiven Kassettenrekorder in dieser affenartigen Geschwindigkeit vor- und rückwärts zu spulen, um die Antworten zu finden. Damit bestraft man die Kinder dafür, dass sie es so machen, wie man es ihnen beigebracht hat.

Ich weiß nicht, was man eigentlich dabei prüft? Auf keinen Fall, meine ich, prüft man so die Wissenskompetenz der Malreihen. Es ist eher so etwas wie ein Test der Kompetenz für Stressbewältigung. Ich denke, einige Leute wären in der Stressforschung ohnedies besser aufgehoben als an der Schule – für die Kinder zumindest. Diese Leute, glaube ich, wissen die meiste Zeit gar nicht, was sie da eigentlich tun. Und dabei ist mir völlig bewusst, dass jeder dieser Lehrerinnen und Lehrer, in all diesen erwähnten Beispielen, mit besten Wissen und Gewissen alle verfügbaren Ressourcen zum Einsatz bringt. Es ist nur schade, dass ihnen in ihrer Lehrerausbildung nicht ausreichend angemessene Ressourcen und Werkzeuge für ihre Aufgabe vermittelt wurden.

Es reicht nicht aus, dass Lehrende über ein Wissensgebiet besser Bescheid wissen als Lernende. Denn die Aufgabe der Lehrenden ist nicht zu wissen, sondern zu lehren und die Aufgabe der Schüler ist nicht zu wissen, sondern zu lernen. Wenn die Lernenden nur so gut lernen würden, wie es in der Regel den Lehrenden gelingt zu unterrichten, könnten wir alle Universitäten, Gymnasien und alle Schulen bis auf die Volksschulen schließen, weil es die Lernenden nicht so weit schaffen würden. Denn die dem Unterricht folgenden Prüfungen und Tests zeigen, dass diese herkömmlichen Unterrichtsmethoden und Unterrichtsgewohnheiten zu so vielen negativen Ergebnissen beitragen, dass mit dem gleichen Prozentsatz an „Nicht genügend“ kein einziger Lernender in die nächste Klasse kommen würde. Natürlich kann man dann schnell die Spielregeln verändern und Lernende mit „Nicht genügend“ auch in die nächste Klasse aufsteigen lassen.

Wenn Mechaniker heute die gleichen Werkzeuge benutzen würden wie vor zwanzig Jahren, bräuchten wir mit unseren modernen Autos nicht mehr zu diesen Werkstätten fahren. Autos sind uns diese Entwicklung wert – sollten es uns die Lernenden und Lehrenden nicht erst recht wert sein?

4.1. Testkriterien und Befähigungsnachweise für die Lehrfunktionen

Formal gesehen existieren in den Bildungssystemen Strukturen, die nur dann ein Tätigsein für bestimmte Aufgaben erlauben, wenn man durch Erwerben eines Wissens – wie auf einer Art Erfolgsleiter – Sprosse für Sprosse emporsteigt. Die dadurch erworbene Berechtigung zum Ausüben dieser jeweiligen Tätigkeit basiert so aber nur auf vergangenen Lernleistungen und auf den dabei bestandenen Wissenstests. Tatsächlich sollte man sich aber jeden Tag immer wieder aufs Neue in seiner Tätigkeit (Lernebene null bis Lernebene drei) beweisen sowie bewähren und so demonstrieren, dass man da, wo man ist, auch richtig ist. Es gibt viele hoch begabte und kompetente Menschen, die eine bestimmte Aufgabe nur deshalb nicht ausführen können, weil es aus formalen Gründen verhindert wird. Da bekommt oft eine weniger kompetente Person den Vorzug, nur weil sie einen Magistertitel hat. Deshalb brauchen wir in unseren Bildungssystemen angemessene Testkriterien und Befähigungsnachweise für die unterschiedlichen Lehrfunktionen. Wir brauchen in den Bildungssystemen Modelle, die dabei helfen, den subjektiven Prozess, durch den Menschen lernen und lehren, explizit und transparent zu machen. Dabei sollte der Prüfstein einer erfolgreichen Zertifizierung für angehende Lehrende keine abstrakte Prüfung sein, in der einer bestimmte Anzahl von Kriterien einer abstrakten Erkenntnistheorie entsprochen werden muss, vielmehr sollte es die positive Lernleistung der Lernenden in der externen Wirklichkeit sein.

Denn später haben die Lehrenden es mit keiner wirklichkeitsfremden Erkenntnistheorie zu tun, sondern mit ganz realen Lernenden. Das Ziel, auf das die Ausbildung der Lehrenden ausgerichtet sein muss, ist das angemessene Nutzen der Wirksamkeit der kognitiven Prozesse bei den Lernenden, um positive Lernergebnisse sicherstellen zu können. Dass für einen Befähigungsnachweis abstrakte Kriterien benutzt werden und keine konkreten Evidenzprozeduren, ist ein Hinweis auf eine Verwechslung von logischen Ebenen. Diese Verwechslung von logischen Ebenen kann katastrophale Folgen haben.

Ein Beispiel:

Ein Lehrender brüllt einen Lernenden an: „Schrei mich nicht an.“ Die Botschaft des Lehrenden ist in der realen Wirkung nicht die, die er zum Ausdruck bringen will. Eigentlich müsste er brüllen: „Tue das, was ich sage, und nicht das, was ich tue“ oder „Tue, das was ich meine, und nicht das, was ich dir vermittele“. Die übergeordnete Bedeutung der Kommunikation ist aber: Ich als Lehrender habe immer recht, auch dann, wenn ich nicht recht habe. Damit kann man resümieren: „Das Ganze ist kein Kommunikationsproblem, sondern ein Machtproblem.“

4.2. Relative Brauchbarkeit von Büchern und Unterlagen als Wissensvermittlung und Erklärungshilfen

Ein Großteil der Schul- und Lehrbücher dient nicht besonders gut als Wissensvermittlung und Erklärungshilfen, da das Wissen nicht so strukturiert und organisiert ist, dass die wesentlichen Unterscheidungen, auf die es ankommt, transparent und sichtbar (explizit) gemacht werden, um ein Verstehen und Abspeichern zu erleichtern. Diese Bücher haben im Gegenteil in der Regel eine komplizierte Präsentationsform und Organisation, sie sind metaphorisch gesprochen eher so etwas wie ein genialer Schachzug, um Wissen wie eine Art Nadel im Heuhaufen zu verstecken. Nur ist in diesem Zusammenhang kompliziert nicht gleichbedeutend mit intelligent. Alles sollte so einfach wie möglich gemacht werden, aber nicht einfacher. Allein dieser Aspekt des Lernens birgt ungeahnte Verbesserungsmöglichkeiten, um den Unterricht effektiver und effizienter zu gestalten. Bei der Gestaltung von Schulbüchern sollten Lernende mitbeteiligt werden.

4.3. „Lernbehinderung“, „minimale Hirnschädigung“, „Legasthenie“ oder „Erziehungsschwierigkeiten“

Diese Worte klingen sehr bedeutungsvoll, drücken jedoch nur aus, dass die Lehrmethoden nicht funktionieren. Wenn ein Kind nicht lernt, sind die Experten schnell mit der Diagnose „Lernbehinderung“ bei der Hand – sie sagen jedoch nie genau, wer behindert ist! Aus dieser Verstehensweise resultieren Ausreden, die dazu dienen, Unglücklichsein zu rechtfertigen und auszudehnen, statt etwas Neues auszuprobieren, um das Leben interessanter, angenehmer und amüsanter zu machen für einen selbst – und auch für andere. Vielleicht ist Ihnen auch schon aufgefallen, dass man nie von „Lehrbehinderung“ spricht (Lehrbehinderung steht in keinem Wörterbuch!). Es wird immer vorausgesetzt, dass die Gründe des Versagens in einer Schwäche oder Beschädigung des kindlichen Gehirns liegen, oft hervorgerufen durch vermeintliche genetische Ursachen.

Wenn Leute nicht wissen, wie sie etwas verändern können, beginnen sie oft, nach Wegen zu suchen, um das Versagen zu rechtfertigen, statt sich Gedanken darüber zu machen, wie sie die Sache anders anpacken könnten, um zum gewünschten Erfolg zu kommen.

Wenn man annimmt, dass ein Kind einen trägen Temporallappen hat, kann man so lange nichts dagegen tun, bis die chirurgische Gehirnübertragung ausgereift ist! Ich ziehe es vor, Versagen nicht auf diese Weise zu begründen. Ich betrachte es lieber als „Lehrbehinderung“ und räume damit wenigstens die Möglichkeit ein, dass wir lernen könnten, diese Behinderung zu beeinflussen. Das Konzept der „Lernbehinderung“ beruht im Wesentlichen auf den alten Gehirntrauma-Studien, die von einem etwas primitiven Verständnis der Hirnfunktion ausgingen: Man könnte herausbekommen, wie etwas funktioniert, indem man beobachtet, was passiert, wenn es beschädigt ist. Man stellte eine Beschädigung eines Gehirnareals bei jemandem fest, der zum

Beispiel nicht sprechen konnte, und behauptete dann: „Dort sitzt das Sprachzentrum.“ Mit derselben Logik kann man einen Draht in einem Fernsehapparat durchschneiden, feststellen, dass das Bild zur Seite kippt und dann schlussfolgern: „In dem Draht sitzt die Bildzentrierung.“ Tausende von Drähten, Verbindungen und Transistoren in einem sehr komplexen und unabhängigen System sind nötig, um das Bild zu zentrieren, und das Gehirn ist sehr viel komplexer.

Noch nie gefiel mir die Vorstellung, Kinder seien „leseschwach“, da ich nie der Meinung war, dass die Fähigkeit des Lesens primär eine erbliche Angelegenheit ist. Ein Kind kann innerhalb von drei Jahren das Sprechen lernen, sogar im Dschungel ohne promovierte Eltern. Warum sollte es zehn Jahre dauern, dem Kind beizubringen, die gleichen Dinge zu lesen, die es bereits sagen kann? Aber die Art und Weise, wie solche Dinge gelehrt werden, führt dazu, dass manche Kinder das Lesenlernen nicht bewältigen können. Lesenlernen ist wirklich nicht schwer. Man muss lediglich das Bild des betreffenden Wortes mit dem Klang des Wortes verbinden, welchen man schon kennt. Wenn Schüler das gesprochene Wort kennen, haben sie dessen Klang bereits mit einer Erfahrung seiner Bedeutung assoziiert. Beim Lesen wird lediglich ein Bild des Wortes zu dem hinzugefügt, was sie bereits wissen. Das sieht recht einfach aus, und so ist es auch. Trotzdem ist eine enorme Menge über Leseschwierigkeiten geschrieben worden, und es wird ein Riesenaufwand bei dem Versuch getrieben, Leseprobleme zu lösen.

4.4. Medikamente

Eine weitere Angelegenheit, die ich erwähnen möchte, ist die weit verbreitete Angewohnheit, hyperaktiven Kindern, die nicht längere Zeit auf ihren Schulbänken stillsitzen konnten, Medikamente wie „Ritalin“ (ein amphetaminhaltiges Arzneimittel) zu verschreiben. Ritalin macht die Kinder langsamer, damit die Lehrenden mit ihnen Schritt halten können. Man rechtfertigt die Gabe dieser Medikamente an solche Kindern immer mit dem Argument, die Medikamente seien harmlos. Ich mache den Erwachsenen an solchen Schulen folgenden Vorschlag, der eine Menge Geld ersparen würde. Sie sollen aufhören, das Zeug den Kindern zu geben, und es stattdessen den Lehrenden geben, damit sie schneller werden und mit den Kindern Schritt halten können. Dieses Ritalin, das sie den Kindern einverleiben, macht sie langsamer, aber es hat einen beschleunigenden Effekt auf Erwachsene. Dieser Vorschlag behagt den Lehrenden meistens nicht. Versuchen Sie einmal, das an Ihrer Schule vorzuschlagen, und schauen Sie, wie viele von diesen Lehrenden bereit sind, ein „völlig harmloses Medikament“ einzunehmen.

4.5. Alternative Schulmodelle

Für Lernende mit rechtshemisphärischer, kinästhetischer und auditiv tonaler Präferenz, die vom schulischen Förderband fallen, wird oft in Montessorischulen oder in ähnlichen Schulmodellen eine Verbesserung gesucht. Der Schwerpunkt bei diesen alternativen Schulen liegt darin, dass verstärkt auf die individuellen Eigenarten der Lernenden eingegangen wird. Mit dieser Maßnahme stellen sich tatsächlich bei den Lernenden meist Verbesserungen in den Lernleistungen ein. Der Nachteil dabei aber ist, dass eine einseitige Entwicklung gefördert wird. Wenn diese Lernenden später mit abstrakteren Denkmodellen konfrontiert werden, fehlen ihnen die dafür benötigten Ressourcen, und sie können mit diesen Situationen nicht zurechtkommen.

Einseitige Entwicklung sollte nicht gefördert, sondern aufgeweitet werden. Ähnliches gilt für Modelle für Legasthenie, in denen primär im dritten Lernquadranten (genannt Accomodator, welcher die Lernschritte der konkreten Erfahrung und des aktiven Experimentierens dynamisch miteinander verbindet) gearbeitet

wird. Diese kinästhetisch und rechtshemisphärisch orientierten Modelle pacen zwar die Informationsverarbeitungsprozesse dieser Lernenden, aber das kann nur der erste Schritt sein und man darf darin nicht „stecken“ bleiben. Diese unterschiedlichen Schulmodelle „picken“ einen Teil der Wirklichkeit heraus und machen daraus eine „Unterrichtsphilosophie“ – mit der Annahme, das ist jetzt das Richtige. All diese unterschiedlichen Perspektiven sind nur Teile einer umfangreichen Wirklichkeit, und die Teilerfolge in diesen unterschiedlichen Modellen bestätigen dies. Nützlicher wäre es, zu erkennen, dass jede dieser Betrachtungsweisen ein wesentlicher Aspekt ist, der den jeweiligen anderen Unterrichtsmodellen fehlt und deshalb Anwendung finden sollte.

Die eigentliche Unterstützung beim Lernen beginnt nach diesem ersten Schritt, nachdem Kontakt zu den Lernenden hergestellt wurde, denn dann sollte mit den Lernenden auf der Prozessebene eine Wahrnehmungsaufweitung und Repräsentationsdifferenzierung geschaffen, eingeübt und gefestigt werden, was diesen Lernenden ermöglichen würde, auch abstraktere Informationen verarbeiten zu können. Denn im realen Leben werden diese Lernenden dann auf eine vor allem linkshemisphärisch, visuell konstruiert und auditiv digital geprägte Gesellschaft treffen, und in der sind dann keine einfühlsamen Lehrenden mehr da, die sich auf ihre Art, das Leben zu verstehen, einlassen oder Rücksicht nehmen. Mit gesetzlichen und ethischen Regelungen kann man diesen Lernenden nicht wirklich zu einer Gleichstellung verhelfen. Durch diese Maßnahmen werden sie auch nur abgegrenzt. Die Abgrenzung findet nämlich nicht dadurch statt, weil jemand etwas nicht will, sondern dadurch, dass beide, Gesellschaft wie Kinder, nicht in der Lage sind, wirklich an der Welt des anderen teilzuhaben. Sinnvoller und nützlicher wäre es, schon in der frühen Entwicklungsphase dieser Kinder eine Entfaltung der Informationsverarbeitungsprozesse zu fördern. Diese Vorgehensweise ermöglicht den Lehrenden als auch den Lernenden, das eigene Modell von der Welt so aufzuweiten, dass beide „darin Platz finden“. Das ist eine der wichtigsten Weichenstellungen im Leben der Lernenden und für die Zukunft unserer Gesellschaft.

4.6. Nachhilfeunterricht

Damit Nachhilfe überhaupt notwendig wird – abgesehen bei einer mechanischen Schädigung des Gehirns oder des Nervensystems – müssen eine oder beide von zwei Bedingungen vorhanden sein: Die erste mögliche Voraussetzung ist, dass der Informationsverarbeitungsprozess bei Lernenden nicht komplex genug ist, und die andere, dass Lehrende durch die individuelle Informationsverarbeitung das Wissen in einer Weise repräsentieren und vortragen, dass ein Verstehen bei den Lernenden erschwert oder sogar unmöglich gemacht wird.

Wenn Lernende Nachhilfe in Anspruch nehmen müssen, ist es meist nicht sinnvoll und nützlich, dies bei Lehrenden mit einer ergebnisorientierten Unterrichtsweise zu tun. Mehr vom Gleichen macht etwas nicht besser! Natürlich kann es sein, dass man mit dem Wechsel des Lehrenden Glück hat, weil der neue Lehrende zufällig ähnliche Informationsverarbeitungsprozesse benutzt wie der Lernende. Oder man hat das Glück, dass der neue Lehrende dem Lernenden sympathisch ist, und damit ein guter Kommunikationskanal geschaffen wird. Was natürlich im Kontext der Nachhilfe leichter möglich ist als in der normalen Schulsituation. Wichtig ist aber zu bedenken, dass beides aber nur die Informationsvermittlung begünstigt, nicht jedoch die Aufweitung der Informationsverarbeitungsprozesse. Mit einer geglückten Wissensvermittlung ist noch nicht automatisch sichergestellt, dass Lernende später unter anderen Voraussetzungen nicht dennoch wieder Probleme bekommen. Erfolgversprechender ist es, eine Nachhilfe zu wählen, welche Lernende dabei unterstützt, ihre Informationsverarbeitungsprozesse zu entwickeln, um ein erfolgreiches Lernen bei unterschiedlichen Bedingungen zu ermöglichen.

Ich möchte das an einigen konkreten Beispielen aufzeigen: Wenn man Lernenden zum Beispiel einen neuen Buchstaben beibringen möchte, dann reicht es nicht immer aus, ihnen nur das Schriftbild des Buchstabens zu zeigen und dabei den Klang des Buchstabens zu nennen. Bei schlechten Bedingungen kann es unterstützend wirken, den Modellbildungsprozess der Lernenden günstig zu beeinflussen. Dabei lenkt man das Mikroverhalten (physiologische Muster) der Lernenden – welches als einer der wesentlichen Anker die Informationsaufnahme mitsteuert – so, dass es für sie leichter wird, mit ihren Modellbildungsprozessen die momentane fortlaufende Erfahrung dermaßen zu filtern, dass nur die für das Lernen relevanten Informationen mittels der geeigneten Sinne aufgenommen werden. Auf diese Weise wird durch diese Feinjustierung eine starke Verknüpfung zwischen Schriftbild und Klang hergestellt. Mit dieser oder ähnlichen Maßnahmen kann man bei Lernenden den Lernprozess auf der Repräsentationsebene positiv beeinflussen.

Ein anderes Beispiel wäre die Situation, in der man einem Lernenden eine kognitive Strategie mit dem Ziel, richtig schreiben zu lernen, beibringt. Hier wäre es sinnvoll, den Lernenden Schritt für Schritt eine dem Ansinnen angemessene Sequenz von Repräsentationen zu vermitteln, die dann, mit etwas Übung, verankert wird. Oder man denke an eine Situation, in der einem Lernenden die Motivation für das eigenständige Üben fehlt. Da könnte man günstige Verbindungen zwischen Hausaufgabe und dem Werte- und Glaubenssystem des Lernenden auf der Filterebene herstellen.

C 5. Akademie für New Life Performance (NLP)

In der Akademie für New Life Performance benutzen wir Werkzeuge aus dem NLP (Neurolinguistisches Programmieren) innerhalb eines ganzheitlichen Systems unter Berücksichtigung von Systemdynamiken. Bei den meisten anderen NLP-Anbietern ist zu bemängeln, dass sie nur wirksame Werkzeuge vermitteln, ohne ein übergeordnetes Modell mitzuliefern, welches eine ökologische und übergeordnete Orientierung für den Einsatz dieser – wie Skalpelle wirksamen – Werkzeuge ermöglichen würde.

Ich orientiere mich im Gegensatz zu den meisten Wissenschaften, die sich mit der objektiven Welt und deren Beschreibung befassen, an der menschlichen Subjektivität.

Es geht mir um die Darstellung menschlicher Subjektivität. Das Ziel der Wissenschaft ist das fortgesetzte Streben der Menschheit, die wahrnehmbaren Erscheinungen dieser Welt durch systematisches Denken in einen möglichst vollkommenen Zusammenhang zueinander zu bringen. In den meisten Wissenschaften dreht es sich um Objektivität. Da gibt es nur „ein So-Sein“ und kein „Wollen“.

Dabei geht aber der Bezug zur „Sinneserfahrung“ verloren, denn die in unserem subjektiven Erleben enthaltenen Wünsche und Absichten sollten unseren Modellen eine Richtung und einen Nutzen geben. Wenn ein Modell nur eine Beschreibung liefert, warum ein Problem verursacht wird, dann erzeugt dieses Modell keine Deskription, was getan werden kann, um etwas zu verändern. Ein Modell sollte nicht nur eine Beschreibung liefern, sodass wir einen umfassenden Überblick bekommen, sondern uns auch zu etwas hinleiten. Meine Frage lautet immer: „Was möchte ich erreichen, und was kann ich tun, um es zu erreichen?“ Eine bestimmte inhaltliche Tatsache ist ohne Nutzen für uns, wenn wir sie nicht durch eine Strategie prozessieren können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Ein Autoersatzteil ist z.B. sinnlos, wenn wir nicht wissen, was wir mit ihm anfangen können. So hat z.B. jeder Leser dieser Sätze seine eigene Strategie, die spezifischen Muster der Schrift und des weißen Zwischenraumes in sich aufzunehmen und ihnen Sinn zu geben. Diese Buchstabenfolgen sind sinnlos außerhalb der Sinneserfahrungen, die aus der eigenen Geschichte der Leser stammen und die sie auf die Sätze anwenden. Gesprochene und geschriebene Worte sind einfach nur Codes, die in uns primäre Sinnesrepräsentationen auslösen. Ein Wort, das wir vorher nie gesehen oder gehört haben, hat für

uns keine Bedeutung, weil wir keine Sinneserfahrung auf dieses Wort anwenden können.

Im Gegensatz dazu hörte ich immer, dass wahre Wissenschaft die Dinge nur objektiv anschau. Dennoch bemerkte ich, wie ich scheinbar am meisten durch meine eigene subjektive Erfahrung beeinflusst war.

Die Menschen wenden viel mehr Zeit dafür auf, um zu lernen, wie man ein Handy bedient, als sich beizubringen, wie sie ihr Gehirn benutzen können. Es wird generell nicht viel Wert darauf gelegt, den eigenen Geist in einer anderen als der gewohnten Weise zu initialisieren.

Die meisten bisherigen Untersuchungen über den Lernprozess sind „objektiv“ gewesen. Ich hingegen erforsche die subjektive Erfahrung des Prozesses, durch den Menschen lernen. „Objektive“ Studien untersuchen gewöhnlich Menschen, die das Problem haben. Ich analysiere die subjektive Erfahrung von Menschen, die die Lösung haben. Wenn man Legasthenie inspiziert, erfährt man viel über Legasthenie. Wenn man aber Kindern das Lesen beibringen will, ist es sinnvoller, Leute anzuvisieren, die gut lesen können.

Sobald Leute den Namen „Neurolinguistisches Programmieren“ hören, sagen viele: „Das klingt wie Gedankenkontrolle“, als ob das etwas Schlechtes sei. Ich sage: „Ja, natürlich!“ Wenn man tatsächlich nicht beginnt, sein eigenes Gehirn zu kontrollieren und zu benutzen, muss man alles dem Zufall überlassen. So ähnlich sieht auch unser Bildungssystem aus. „Neun Jahre halten sie dir die Bildungsinhalte vor die Nase, und falls du sie erlernt hast, behaupten sie, dass sie dir alles beigebracht haben.“

Ich bin der Meinung, dass unsere Lernkapazität wirklich nicht durch die Übersättigung mit Inhalten erweitert wird, sondern dadurch, dass uns jemand den Mechanismus beibringt, der dem Lernprozess zugrunde liegt – die subjektiven Strukturen und Sequenzen, die Lernen ermöglichen.

5.1. Wohlgeformtheitsbedingungen für die Modellbildung am Beispiel ADHS („Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung“)

In diesen Modellen geht man sogar davon aus, dass Verhaltensstörungen wie die Schizophrenie Ursachen haben, die nicht im Verhalten des Menschen selbst zu suchen sind und die deshalb auch äußerlich behandelt werden müssen. So wird zum Beispiel in den von Psychiatern benutzten Modellen eine schlechte Durchblutung des Temporallappens und das Fehlen bestimmter Neuro-Transmitter-Stoffe als Ursache für das ADHS-Syndrom diagnostiziert.

Das ist vielmehr die Beschreibung der Auswirkungen und der Evidenz (Stoffursache), das entstandene Muster, welches an diesen Kriterien (Merkmale) erkennbar ist. Es ist eine Beschreibung des beobachteten Musters (Wirkung), welches sich durch die Entstehungsgesetze (Ursachen) herausgebildet hat. Eine der Wirkursachen auf einer bestimmten Ebene ist in meinem Modell ein nicht direkt beobachtbares oder messbares Kodierungsmuster (nur indirekt als Transformationsprodukt beobachtbar), welches sich auf der Ebene der Submodalitäten (Untereigenschaften der Sinne) befindet. Dieses Kodierungsmuster bei Menschen mit ADHS lässt keine Unterscheidung, oder auch nur eingeschränkte Unterscheidung, von subjektiv erlebten Kontexten in den inneren Repräsentationen zu. Was bei diesen Kindern zur Folge hat, dass sie die Ziele nicht assoziieren können, welche in den von uns unterschiedenen Kontexten impliziert sind, und in Folge können dadurch keine starken Gefühlszustände entstehen. Das erklärt auch den Mangel bestimmter Neuro-Transmitter-Stoffe. Im Gegensatz dazu würde ein angemessenes Kodierungsmuster den Kindern dabei helfen, ihre Aufmerksamkeit auf die zielrelevanten Informationen zu fokussieren. Damit würden nur die zielrelevanten Informationen assoziiert und somit weiterverarbeitet, und die anderen, für das Ziel irrelevanten Informationen würden dabei aus dem Ultrakurzzeitgedächtnis nicht abgerufen, weil sie durch diesen Prozess ausgefiltert

würden. Gleichzeitig würde dies das Problem mit der Hyperaktivität lösen, weil dann die Motorik nicht über eine einfache Reiz-Reaktions-Verarbeitung gesteuert würde, sondern über eine komplexere Informationsverarbeitungsstrategie, welche ein dem Ziel angemessenes Verhalten hervorbringen würde. Durch diese Integration nicht direkt beobachtbarer Phänomene in der Beschreibung menschlicher Verhaltensweisen wird der problemerzeugende Repräsentationsprozess (ADHS) der Kinder in einen angemessenen kontextdarstellenden Repräsentationsprozess umgeformt. Also kommt es darauf an, den problemerzeugenden Repräsentationsprozess ADHS der Kinder in einen angemessenen kontextdarstellenden Repräsentationsprozess umzuformen. Diese erforderliche Umformung setzt jedoch dringend voraus, dass in der Beschreibung menschlicher Verhaltensweisen auch nicht beobachtbare Phänomene integriert werden.

Natürlich werden jetzt diese Experten sagen: „Gut, wenn das auch stimmt, warum haben sie keine komplexeren Informationsverarbeitungsprogramme entwickelt – was ist die Ursache dafür?“ Aus dem gleichen Grund, warum sie ihre eingeschränkten Modelle und Theorien über ADHS generiert haben. Rein formal gesehen gibt es zwischen Kindern mit ADHS und Psychologen oder Psychiatern, die ein eingeschränktes Modell über die Welt haben, keinen großen Unterschied. Auch sie haben ein unangemessenes Verhalten, indem sie diese Kinder in Schubladen befördern und ihnen nicht wirklich helfen, effektivere Denkstrategien zu entwickeln. Sie haben nur den Vorteil, dass ihnen das kaum jemand vorhält – was bei diesen Kindern aber natürlich passiert. Und diese Kinder fangen dann – wenn ihnen das lange genug eingeredet wird – zu glauben an, dass mit ihnen etwas nicht stimmt. Spreche ich mit Psychologen und Psychiatern und versuche, ihr eingeschränktes Modell aufzuweiten, erlebe ich diese Einsicht so gut wie nie. Wenn man ADHS jetzt so versteht, dass es an dem kognitiven Kontext-Kodierungsmuster dieser Kinder liegt, muss man diesen Kindern dabei helfen, eine komplexere Informationsverarbeitungsstrategie zu erzeugen, und dabei muss man wirklich gut sein. Der einfachere Weg ist natürlich zu sagen: „Die haben einen Defekt“ oder „Das ist die Auswirkung der Gene der prähistorischen Vorfahren, die Jäger und Sammler waren und keine sesshaften Menschen.“

Ich habe oft bei Vorträgen und Informationsabenden mit ADHS befassten Psychologen und Psychiatern angeboten, mir ihre schwierigsten Fälle von ADHS zu überweisen, um zu demonstrieren, wie einfach und wirksam mein Modell funktioniert – ich warte noch immer. Um Ihnen zu vermitteln, warum bis jetzt noch keine angemessenen Lösungen für ADHS gefunden worden sind, möchte ich Folgendes berichten: Bei dem Versuch, Selbsthilfegruppen alternative Möglichkeiten aufzuzeigen, ohne die Verabreichung von Ritalin, habe ich an über hundert Selbsthilfegruppen Mails mit ausführlichen Beschreibungen der alternativen Möglichkeiten verschickt. Als Reaktion darauf, erhielt ich keine einzige Rückmeldung oder Anfrage. Ich weiß nicht, was ich jetzt von Selbsthilfegruppen denken soll. Bei kostenlosen und unverbindlichen Informationsvorträgen, die ich gemacht habe, musste ich mir zwei Stunden die Probleme von Eltern anhören und konnte dann noch vielleicht zwanzig Minuten ein bisschen über mein Modell sagen. Wenn ich ein betroffener Elternteil wäre, würden mir die Probleme des Alltags reichen und ich würde diese Möglichkeit nutzen und mir Alternativen, die eine Lösung bringen könnten, genau anhören, um so vielleicht doch die gewünschte Veränderung in mein Leben bringen zu können. Ich denke, dass die Dynamik solcher Kräfte im Erziehungsprozess ein Teil der Ursachen für ADHS ist.

C 6. Unterstützende „Schüler-Lehrer-Beziehung“ als „Schlüssel“ zu größerem Lernerfolg

Mit diesen Modellen sollen nicht nur die Kompetenzen von Lehrenden oder Lernenden gesteigert werden, um die jeweiligen Lernerfolge zu erreichen. Vielmehr sollen und können die Bedürfnisse des Einzelnen, seine

Kompetenzen und Grenzen in einen größeren Zusammenhang gestellt werden. Aus diesem umfangreicheren Lösungsraum heraus, der die Perspektiven der Lehrenden, der Lernenden und der Eltern einbezieht, ist es denkbar, Verhaltensweisen hervorzubringen, die einander unterstützen.

Oft hört man Menschen sagen: „Wir müssen mehr auf die Beziehung achten als immer nur an den Erfolg zu denken.“ Andere meinen wiederum: „Wir müssen um jeden Preis erfolgreich sein, koste es, was es wolle.“ Und andere erklären dann: „Wir haben die Macht und die Verpflichtung – und wenn es sein muss mit Zwang –, anderen etwas beizubringen, um etwas aus ihnen zu machen.“ Und diese Lager bekämpfen sich dann gegenseitig aus den drei Gründen: der Wichtigkeit, Sicherheit und Ernsthaftigkeit, welche die Ursachen bilden für das, woran die Menschheit erkrankt und was sie einschränkt.

Ich bin der Meinung, dass wir gute Beziehungen und angemessene Kompetenzen brauchen, um die Macht zu haben, die Lernsituation erfolgreich meistern zu können.

6.1. Perspektive für Lehrende

In den Seminaren, Trainings und Workshops der Akademie für New Life Performance wird in Kooperation mit den Lehrenden eine Wahrnehmungs- und Verhaltensmodifikation etabliert, die es den Pädagogen erleichtert, den Unterricht so zu gestalten, dass dabei die Funktionsweise des Gehirns und das System von Interaktionsmechanismen berücksichtigt wird. Dabei wird der blinde Fleck (Fehler) beseitigt, der bei der herkömmlichen Pädagogik darin liegt, dass sie häufig von den Bedürfnissen der Lehrenden ausgeht und dass sie primär Lernziele durch Vortragsmengenabarbeitung erreichen will und sich nicht darum kümmert, was bei den Lernenden effektiv verstanden und gespeichert wird.

Weiters lernen sie, dass bei der Strukturierung des Unterrichts nicht die Menge ausschlaggebend ist und dass weniger angeboten werden muss, das aber sehr professionell. Das heißt, dass die Assoziation an vorhandenes Wissen überprüft werden muss, die Persönlichkeitsstruktur der verschiedenen Lernenden besser gekannt werden muss, und dass der Lernstoff in logisch sinnvollen Intervallpäckchen, in angemessenen Zeitrahmen, angeboten werden muss.

6.2. Perspektive für Lernende

Damit Lernende ihren Lernprozess positiv beeinflussen können, brauchen sie unter anderem Kenntnis über die grundlegendsten Elemente, die im Lernprozess wirksam sind, und Übungsmöglichkeiten, um diese als Fähigkeiten oder kognitive Strategien zu integrieren. Das ermöglicht den Lernenden dann, die eigenen erwünschten und die von ihnen erwarteten Ergebnisse zu erreichen. Diese kognitiven Informationsverarbeitungsprozesse – welche erst einmal entwickelt werden müssen – entsprechen den Werkzeugen in unserem Arbeitsalltag. Auch dort brauchen wir, für die unterschiedlichen Aufgaben, unterschiedliche Werkzeuge. Mit einem 17-mm-Schlüssel wäre es nicht einfach, eine Suppe zu essen, und andererseits wäre ein Löffel kein geeignetes Werkzeug, um bei einem Auto eine 17-mm-Schraube festzuziehen. Die Lernenden müssen auch verstehen, dass Lehrende ebenso ihre individuellen mentalen Prozesse benutzen, um Informationen zu verstehen und zu organisieren. So kann der Lernende lernen, die Verstehensweise des Lehrenden in die eigene Verstehensweise zu übersetzen, da Lehrende ja nur begrenzt in der Lage sein können, auf die unterschiedlichen Lerntypen einzugehen. Und zusätzlich ist es notwendig, den Lernstoff, nachdem er verstanden und gespeichert worden ist, so nachzubearbeiten, dass er sinnvoll zu anderem Wissen in Beziehung gebracht werden kann.

6.3. Perspektive für Eltern

Das System „Schule“ braucht von den Eltern Einsicht, Verständnis und die notwendige Unterstützung, um bei dieser höchst komplexen Aufgabe befriedigende Ergebnisse erzielen zu können. Die Eltern müssen aktiv an der Bildung und Entwicklung ihrer Kinder teilhaben, sodass sie ihren Kindern dabei helfen können, ihr individuelles Wissen ihrer Lebenssituation entsprechend ökologisch zu integrieren.

Den Kindern werden damit der Zusammenhang und der Sinn des Wissens erfahrbar gemacht. So ist es auch möglich, dass Lernende und Lehrende die zu lernenden Inhalte primär als Übungsmöglichkeiten sehen, um Fähigkeiten und Strategien zu entwickeln, die dann zur Bewältigung des Lebens gebraucht werden.

6.4 Metapher Fernseher als Verstehensmodell für die Komplexität des Lernprozesses

Der folgende Vergleich zwischen Lernprozess und Fernseher soll dabei helfen, ein annäherndes Verständnis über die Komplexität des Lernprozesses zu generieren (ein Modell sollte nicht nur eine Beschreibung liefern – sodass wir einen umfassenden Überblick bekommen –, sondern es sollte uns auch zu etwas hinführen!)

Metapher als Verstehensmodell:

- So wie ein Film über einen Sender in Funkwellen umgewandelt und ausgesendet wird, ... kommt das innere Wissen der Lehrenden über ein bestimmtes Thema oder einen konkreten Sachverhalt im Äußeren, in Form von Sprache und durch das Verhalten der Lehrenden zum Ausdruck.

Dabei ist zu bedenken, dass das neurologische Muster, das die Lehrenden benutzen, die Funktion hat, ihr Verhalten zu organisieren, um dieses spezielle Wissen zu verstehen und die damit verbundenen Aufgaben zu lösen – z.B. ein neurologisches Muster, um eine spezielle mathematische Aufgabe zu erledigen. Dieses neurologische Muster erscheint jedoch völlig ungeeignet, um das Verhalten der Lehrenden für eine erfolgreiche Wissensvermittlung zu organisieren. Oder anders gesagt, die Lehrenden agieren aus dem Verstehensprozess für das jeweilige Wissen heraus und nicht aus dem Verstehensprozess, der Unterrichten ermöglichen sollte. Das neurologische Muster für das Wissensgebiet müsste so umorganisiert werden, dass es für eine Wissensvermittlung geeignet ist. Oder es müsste ein neues neurologisches Muster aufgebaut werden, welches in Kooperation mit dem neurologischen Muster der Wissenskompetenz über das jeweilige Thema das Verhalten und die Wahrnehmung der Lehrenden organisiert. Eine Verhaltensdemonstration (Lernen durch Modellieren) der Lehrenden, in welcher die spezielle Aufgabe gelöst wird, wäre wesentlich sinnvoller als die üblichen abstrakten Erklärungsversuche. Dabei würden nämlich die damit verbundene Verstehensstruktur (neurologisches Muster) und die konkreten Schritte des Informationsverarbeitungsprozesses (für ein Verstehen oder für eine Verhaltenskompetenz) explizit gemacht.

- Die „Funkwellen“ werden anschließend von einem Empfänger (Antenne oder Satellitenschüssel) aufgefangen. ... Ähnlich wird der Vortrag der Lehrenden durch die nach außen gerichteten Sinnesorgane (Sehen, Hören, Fühlen usw.) der Lernenden aufgenommen.
- Aus der Vielzahl der unterschiedlichen Frequenzen, die beim Empfänger ankommen, wird mit einem „Receiver“ (Sendereinstellung) ein bestimmter Kanal (Frequenz) justiert, der Kanal, der den gewünschten Film repräsentiert. ... Was für das Lernen bedeutet, dass unsere Physiologie (Körper) und unser Nervensystem die sensorischen Empfänger so einstellen müssen, dass nur die für das Lernen relevanten Informationen aus der Menge der Informationen herausgefiltert, aufgenommen und später weiterverarbeitet werden.

- Für diese und die folgenden Prozesse (Abläufe) wird Energie benötigt (elektrischer Strom). . . . Ebenso brauchen wir auch beim Lernen Energie, eine wichtige Energieform dabei ist Motivation (Emotionen und Werte), eine andere ist Erwartung.
- Danach werden innerhalb des Fernsehers, hinter einem geschlossenen Gehäuse, die auf einen bestimmten Kanal justierten „Funkwellen“ in all die unterschiedlichen physikalischen Zustandsformen gebracht, bis diese schließlich als Film und Ton am Bildschirm und im Lautsprecher ankommen. . . . So wie unser Gehirn verborgen hinter diesem kopfförmigen Gehäuse die in den Sinnesreizen aufgenommenen Informationen in einem inneren Verarbeitungsprozess darstellt, organisiert und in eine Reihenfolge (Struktur) bringt und so das Wissen des speziellen Sachverhalts widerspiegelt, als unser subjektives Verstehen.

Dieses subjektive Verstehen dient als Bezugsstruktur (Modell) für die Verarbeitungsprozesse, die wiederum das Verhalten beim Lösen einer speziellen Aufgabe organisieren. Eine erfolgreiche Wissensvermittlung dependiert vom Übereinstimmungsgrad der inneren Verstehensstruktur der Lehrenden (Wissen) relativ zu der entstandenen Verstehensstruktur der Lernenden. Die Schwierigkeit für die Lernenden liegt darin, dass für sie die unbewusste Verstehensstruktur der Lehrenden nur indirekt als Transformationsprodukt in Form des Ausdrucksverhaltens (Vortrag) der Lehrenden wahrnehmbar ist. Die von den Lernenden aufgenommenen Informationen müssen dann so weiterverarbeitet werden, dass die Lernenden ein Verstehen entwickeln, das dem Verständnis des Lehrenden so nahe wie möglich kommt. Nur so ist es den Lernenden später möglich, die Fragen und Aufgabenstellungen zufriedenstellend zu beantworten und zu erledigen.

Zusammenfassung Ergebnisse und Beispiele:

Um eine wesentliche Kompetenzerweiterung und jede Art von Verbesserung der Lebensqualität zu erreichen, werden für die erwünschten Ergebnisse erfolgreiche Verhaltensstrategien und Fähigkeiten, über die bestimmte Menschen oder Gruppen von Menschen verfügen – in ihrer Natur, das heißt mit allen bedeutsamen externen und internen Komponenten –, in effiziente, überschaubare Sequenzen aufgeteilt, sodass sie bei Bedarf und nach der erforderlichen individuellen Anpassung, auf andere Menschen oder Gruppen übertragen werden können. Oder es werden in einem bestimmten Kontext erfolgreich entwickelte Strategien durch Generalisierung auf andere Kontexte übertragen. Das ist intra- und interpersonelle Kompetenzübertragung.

HAUPTTEIL D: AUSBILDUNGS- UND WEITERBILDUNGSVARIANTEN

D 1. Akademie für New Life Performance – Selbstverständnis, Namensklärung

Definition:

Für New Life Performance gibt es keine umfassende Darstellung in einem eindeutigen und grundlegenden theoretischen Rahmen, und deshalb fehlt auch eine eindeutige Definition, die die Grenzen des definierten Gegenstandes festlegen würde. New Life Performance will allerdings solche Begrenzungen gerade vermeiden. New Life Performance ist der Begriff, der erfunden wurde, um zu vermeiden, dass man sich auf diesem oder jenem Gebiet spezialisieren müsste. Dieses Nicht-Festlegen hat gegenüber einer festen Definition den Vorteil einer größeren Offenheit gegenüber sinnvollen Neuerungen und ermöglicht ein effektives Erkennen von Fehlern und damit ein Lernen aus diesen Fehlern.

Namensklärung:

Um trotzdem den bis heute in etwa geltenden Rahmen des New Life Performance Modells zu umreißen, folgen hier zwei Beschreibungen des Selbstverständnisses sowie eine Namensklärung des Begriffs New Life Performance. New Life Performance ist eine Disziplin, die sich mit der Struktur subjektiver Erfahrung beschäftigt. New Life Performance will keine Theorie sein, sondern hat den Status eines Modells – eine Reihe von Prozessen, deren Wertmaßstab die Nützlichkeit und nicht die Wahrheit ist. Ein wesentliches Charakteristikum des New Life Performance ist eine bestimmte Art und Weise, menschliches Lernen zu betrachten. Deshalb ist es angemessen, New Life Performance als lernpädagogischen Prozess zu bezeichnen. Im Grunde genommen entwickeln wir Methoden, um Menschen beizubringen, wie sie ihr eigenes Gehirn nutzen können. Eine mögliche Namensklärung steht in Zusammenhang mit dem Untersuchungsgebiet des New Life Performance, der Struktur kognitiver Prozesse innerhalb der logischen Lernebenen im menschlichen Gehirn sowie deren Auswirkungen auf das Verhalten. Die individuellen Modelle, die Menschen über sich und die Welt entwickeln, betrachten wir – vergleichbar mit einem Strichcode – als Kodierungsmuster der logischen Ebenen des Lernens. Die wir symbolisch Landkarten nennen. Die „Nicht-Definierbarkeit“ von New Life Performance spiegelt sich im Logo wider. Das Markenzeichen beruht auf klaren Linien, welche die subjektiven kognitiven Muster des Individuums symbolisieren. Mit der Vermittlung von kreativer New Life Performance eröffnen sich den Lehrenden und Lernenden neue Möglichkeiten, Perspektiven und Bewältigungsansätze. Diese variablen Muster, die so entstehen, symbolisieren die individuelle, ökologische Entwicklung von Menschen innerhalb der logischen Lernebenen.

Menschen- und Weltbild:

Dem New Life Performance liegt ein überwiegend kognitivistisches Menschen- und Weltbild zugrunde, das sich auf Richard Bandler und Robert Dilts (NLP), Milton H. Erickson (Hypnose-therapie), Vaihinger (Philosophie des Als-ob), Korzybski (Allgemeine Semantik), ebenso auf Bateson (Systemtheorie), Miller (kybernetischer Ansatz) und Maturana & Varela (Selbstorganisation) beruft sowie auf Frederic Vester (Biochemiker) und Gerhard Roth (Neurobiologie).

Mithilfe seiner Kognition kann der Mensch die Welt und sich selbst als Teil von ihr begreifen, in ihr handeln und sich verändern. Von dieser Grundannahme ausgehend, entwirft New Life Performance sein Menschen-

und Selbstbild, das im Wesentlichen einen kognitiven Modellbildungsprozess postuliert, der die menschliche Subjektivität in Beziehung zur Wirklichkeit setzt. Die Postulierung dieses Prozesses bildet zugleich die Ausgangsbasis jeder Forschung und Intervention im New Life Performance.

Deshalb kann New Life Performance definiert werden als ein nach dem Nützlichkeitsprinzip organisiertes, sich ständig selbst korrigierendes und erweiterndes Modell über die Bildung, die Struktur und die Veränderbarkeit von menschlichen Modellen, also als ein Modell des Modellbildungsprozesses.

1.1. Unsere grundsätzliche Meinung zu Weiterbildungen:

- Co-kreativ neue Lebensperformance erfinden
- Gelassen die Grenzen des eigenen Modells der Welt erweitern
- Spielerische Neugier am menschlichen Sein

Wir müssen in der Weiterbildung einen Wandel anstreben, der getragen wird von einer Haltung, die sich durch spielerische Neugier am menschlichen Sein und unseren Entwicklungsmöglichkeiten auszeichnet. Es geht um das Verstehen der Wirkmechanismen des Lernens, der Veränderung und der Weiterentwicklung des Menschen. Das Modellieren dieser Wirkmechanismen führt zu einer Entmystifizierung menschlicher Spitzenleistungen und macht sie lehr- und lernbar.

1.2. Eine unendliche Geschichte

Für mich ist der Mensch ein auf Entwicklung angelegtes Lebewesen. Diese Entwicklung ist eine unendliche Geschichte für jeden einzelnen, wie für die Menschheit als Ganzes. In diesem Prozess geht es um die Entfaltung des menschlichen Potenzials, in der Dialektik der Selbstentdeckung und des Selbstentwurfs. Entwicklung in meinem Verständnis ist etwas für Menschen, die nicht so sehr daran interessiert sind, ihre Unzulänglichkeiten zu entschuldigen, sondern vielmehr diese zu überwinden. Dabei glaube ich nicht an einen diesseitigen Erlösungs- oder Erleuchtungszustand, in dem irgendwann im Zustand völligen „Durchtherapiertseins“ alle Probleme gelöst sind. Vielmehr gehe ich davon aus, dass durch die persönliche Entwicklung unseres Potenzials die Probleme, mit denen wir im Leben konfrontiert werden, qualitativ bessere werden. Insofern spreche ich von der Gnade des Problems als einer Möglichkeit, den nächsten Schritt zu tun.

1.3. Sich selbst existenziell einlassen

Ziel der Entwicklungs- und Veränderungsarbeit sollte grundlegend sein, die geistigen „Landkarten“ der Welt in einer Weise aufzuweiten, dass die jeweiligen Personen effektiv und ökologisch ihren Lebensumständen entsprechend in der Welt und auf die Welt einwirken können. Ich lege in der Ausbildung großen Wert darauf, dass alle Lernenden die ganze Bandbreite persönlicher Entwicklung als Erfahrung erleben. Insofern sind unsere Trainings und Techniken für jene gänzlich ungeeignet, die die Techniken lernen wollen, ohne sich selbst existenziell darauf einzulassen.

1.4. Entwicklung der Informationsverarbeitungsprozesse

Im Gegensatz zu den meisten herkömmlichen Methoden, die versuchen, über inhaltliche Wissenserweiterung persönliche Entwicklung zu erreichen, sehen wir im New Life Performance unsere Aufgabe darin, Verände-

rung, Wachstum oder Lernen für eine persönliche Entwicklung zu fördern, indem wir nicht nur eine inhaltliche Wissenserweiterung anstreben, sondern indem wir vielmehr eine formalstrukturierte Aufweitung der Informationsverarbeitungsprozesse ansteuern, die eine Erweiterung und Sensibilisierung der Wahrnehmung und Flexibilität im Verhalten ermöglichen.

Bei den meisten Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen werden zwar innovative Ergebnisse aufgezeigt und konkrete Verhaltensweisen vorgeschlagen, aber es wird dabei nur gesagt, was erreicht werden soll und was dafür zu tun ist, niemand sagt aber, wie man das erreichen und tun soll – also welche Informationsverarbeitungsprozesse und welche Verhalten generierenden Prozesse dafür notwendig sind.

In meiner eigenen Entwicklung habe ich jedoch die Erfahrung gemacht, dass der Mensch kein simples „Input-Output-System“ ist, der nur zu wissen braucht, was wofür zu tun ist, um es dann einfach tun zu können. Sondern ich habe vielmehr die Erfahrung gemacht, dass man Informationen verarbeiten muss, um verstehen zu können, und um ein bestimmtes Verhalten tätigen zu können, muss man wiederum innere neurologische Muster zur Steuerung verfügbar haben.

Wenn die inhaltliche Wissenserweiterung auf der Grundlage bestehender, das heißt nicht veränderter Informationsverarbeitungsprozesse abläuft, findet keine wesentliche Veränderung in der Wahrnehmung und im Verhalten der Personen statt. Denn die bestehende Struktur des Informationsverarbeitungsprozesses beeinflusst – so wie das Messinstrument das Messergebnis bestimmt – die Wissenserweiterung und organisiert die Wahrnehmung und das Verhalten. Aufgrund dieser Tatsache müssen in professionellen Weiterbildungseinrichtungen für die Veränderung, für die Entwicklung und für Trainingsprogramme Modelle und Techniken benutzt werden, welche nicht nur die äußeren inhaltlichen Ergebnisse und Verhaltensweisen repräsentieren, sondern auch in der Lage sind, die subjektiven Informationsverarbeitungsprozesse explizit und transparent machen, welche menschliches Verhalten und Erleben auslösen und steuern. Denn diese Kenntnis ist notwendig, um in der Lage zu sein, die Informationsverarbeitungsprozesse so zu modifizieren, dass man die erwünschten Ziele in effektiver, effizienter und ökologischer Weise erreichen kann.

D 2. Ausbildungs- und Weiterbildungsvarianten für eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“

2.1. Freier Wille und Verhaltens- und Erlebenskontrolle

Die meiste Zeit wissen Menschen gar nicht, was sie eigentlich sagen oder tun, sie reagieren einfach nur auf das, was in ihren unbewussten Informationsverarbeitungsprozessen und den Verhalten generierenden Prozessen geschieht. Im New Life Performance wird das Bewusstsein einfach als das Ergebnis der relativen Intensität der Aktivitäten unserer Repräsentationssysteme angesehen. Es ist ein Indikator dafür, wie stark ein bestimmtes Repräsentationssystem benutzt wird. Es ist für uns also keine eigenständige Einheit, die dem Unbewussten gegenübersteht. Es wird von uns als eine in Erscheinung tretende Eigenschaft des Nervensystems und nicht als sein Initiator dieser Aktivität behandelt. Würde man sagen, dass unser Bewusstsein oder unsere Bewusstheit unser Verhalten kontrolliert oder beeinflusst, dann müsste man vergleichsweise auch sagen, dass die Eigenschaft der „Nässe“ oder der „Vereisung“ die strukturellen Kombinationen der H₂O-Moleküle kontrolliert oder beeinflusst, von denen diese Eigenschaften abgeleitet sind. Das Bewusstsein ist vielmehr eine „Nebenwirkung“, ein Indikator eines Teils der Vorgänge, die sich beim Verarbeiten in Repräsentationssystemen abspielen.

Unser gesamtes äußeres Verhalten wird durch interne Verarbeitungsstrategien kontrolliert. Das sind im Wesentlichen eine Reihenfolge von Aktivitäten in unseren sinnlichen Repräsentationssystemen, die sich zu einer funktionalen Verhaltenseinheit konsolidiert haben, und die typischerweise unterhalb der Schwelle der Bewusstheit ausgeübt werden.

Auf der Grundlage diese Annahme bauen wir in unseren Ausbildungen bei Lehrenden eine komplexe Sequenz von geordneten Verhaltensweisen auf, welche eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“ ermöglichen soll. Die ganze Ausbildung kann man sich also als Aufbau eines komplexen homogenen Netzwerkes von Wahrnehmungs- und Verhaltensanleitungsprozessen vorstellen. Dieses Netzwerk von Meta-, Makro- und Mikrostrategien hilft den Lehrenden im Unterricht, neben den Lernzielen, alle logisch schlüssig aufeinander aufbauenden Prozessziele (Teilziele) der Lernphasen in effektiver, effizienter und ökologischer Art und Weise zu erreichen. Dabei wird zuerst ein bewusstes, inhaltliches und logisch-formales Verständnis über die dafür benötigten Meta-, Makro- und Mikrostrategien mit ihrer logisch formaler Struktur und ihren sensorisch definiten Zielen aufgebaut. Danach werden bei den Lehrenden in einem System von Trainingseinheiten diese Meta-, Makro- und Mikrostrategien als Feedbackmechanismus installiert. Diese Strategien haben bei der Wissensvermittlung die Aufgabe, die Wahrnehmung und das Verhalten der lehrenden Personen so zu organisieren, dass diese die in den zirkulär ablaufenden Lernphasen zu erreichenden Ziele (Mikrobestandteile) in systematischer Weise erreichen können. Auf diese Weise integrieren die Lehrenden über den Weg einer bewussten Kompetenz eine unbewusste Kompetenz, welche im Unterricht die Funktion hat, die spezifischen Ziele der zirkulär ablaufenden Lernphasen in ökologisch, effizienter und effektiver Weise zu erreichen. Das schafft Freiheit und Entlastung im Bewusstsein, und so bleibt mehr Raum für Individualität und für mehr Menschlichkeit.

Dieses Einsteigen in einen vielschichtigen und mehrdimensionalen Erfahrungsraum der subjektiven menschlichen Realität (der Stoff, aus dem die menschliche Realität besteht) lässt eine Verhaltenskompetenz entstehen, mit der wir Verantwortung und Kontrolle übernehmen über das, was wir Leben nennen.

2.2. Schwierigkeiten bei der Reformierung des Bildungswesen

Eines der Probleme bei der Reformierung des Bildungswesens liegt darin begründet, dass viele der Lehrenden innerhalb des Bildungswesens ein Problem nur darin sehen, dass sie etwas wollen und es nicht haben. Es gibt jedoch noch eine andere Art stecken zu bleiben, die man nicht so leicht bemerkt: etwas nicht haben wollen und es nicht zu haben. So steckt man wirklich fest! Wenn man von einer „hirngerechten Art der Wissensvermittlung“ nichts weiß, wird man sie nicht vermissen.

Die andere Schwierigkeit liegt darin, dass es im Netzwerk des Bildungssystems viele selbstbezügliche Einwände in Bezug auf Veränderungen gibt. All die daraus resultierenden scheinbaren Probleme sind aber nur Tatsachen und keine Probleme. Eine bestimmte Form der Veränderung kann niemals ein Problem sein, sondern immer nur eine Tatsache, und ein Problem ist immer eine Beziehung und niemals eine Tatsache, denn die Beziehung ist immer willkürlich. Eine Veränderung welcher Art auch immer ist noch keine Beziehung. Und nicht zuletzt liegen die Schwierigkeiten darin, dass die Entscheidungsträger sich in der Politik befinden und dass die Kompetenzträger sich in den Wissenschafts- und Bildungslagern befinden.

Die Ergebnisse der modernen Neurobiologie unterstützen jedoch all die psychologischen, pädagogischen und die Neurolinguistischen Modelle der Akademie für New Life Performance, die eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“ immer schon gefordert haben. Wenn die Naturwissenschaft sagt: ihr habt recht, dann hat das Gewicht. Auch bei den Entscheidungsträgern in der Politik.

2.3. Lehrplananpassung mit neuen Mindeststandards

Wir in der Akademie für New Life Performance schlagen nun vor, dass unsere Erkenntnisse, für Lehrende im Einzelnen und an Schulen und Pädagogischen Hochschulen im Besonderen, im Unterricht und in die Lehrerausbildung einfließen, um eine professionelle Wissensvermittlung sicherzustellen. Zu diesem Zweck wollen wir in Kooperation mit den Lehrenden, an Schulen, an pädagogischen Hochschulen und an allen Bildungseinrichtungen, auf der Basis unserer Erkenntnisse und der daraus gewonnenen Modelle eine **Lehrplananpassung** vornehmen, welche im Allgemeinen und im Fachspezifischen den **Mindeststandards** unserer Erkenntnistheorie entspricht, sodass beim Vortrag nicht nur die inhaltlichen Lernziele, sondern auch eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“ angewandt werden können.

2.4. Mindeststandards für die Wissensvermittlung

Bei Ausbildungen und Weiterbildungen jeglicher Art muss nicht nur eine inhaltliche Wissenserweiterung stattfinden, sondern auch eine Entwicklung des Informationsverarbeitungsprozesses erfolgen, um bei den Lernenden eine wesentliche Veränderung, in der Wahrnehmung und im Verhalten, zu gewährleisten. Denn der Entwicklungsstand und die Struktur der Informationsverarbeitungsprozesse bestimmen und beeinflussen – so wie das Messinstrument das Messergebnis bestimmt – die Wissenserweiterung und organisieren die Wahrnehmung und das Verhalten. Das heißt, dass das einfache Vermitteln und Erlernen von Informationen (Lernen null) noch keine Nutzung der Informationen sicherstellt – dafür sind Informationsverarbeitungsprozesse oder Verhalten generierende Prozesse notwendig.

Auf der Grundlage dieser Tatsache haben wir im New Life Performance für den Veränderungsbereich, den Entwicklungsbereich und den Lehrbereich zahlreiche Modelle entwickelt, welche Lehrenden bei einer effektiven Wissensvermittlung helfen sollen. Diese Modelle bieten den Lehrenden wirksame Werkzeuge, welche nicht nur eine effektive Vermittlung der Inhalte ermöglichen, sondern den Lehrenden auch dabei helfen, bei den Lernenden die inneren Informationsverarbeitungsprozesse mitzuentwickeln, was eine Nutzung der gelernten Informationen sicherstellt.

Nach einer erfolgreichen Lehrplanmodifikation können wir in der Ausbildung und in der Weiterbildung des Lehrpersonals die erforderlichen **Mindeststandards** für den **Vortrag** einführen, sodass beim Vortrag nicht nur den inhaltlichen Lernzielen des modifizierten Lernplans entsprochen werden kann, sondern auch eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“ angewandt werden kann. Dies ermöglicht, die komplexe Funktionsweise des Gehirns in seiner logisch-formalen Struktur und die Persönlichkeitsstrukturen der jeweiligen Lernenden angemessen zu berücksichtigen und in systematischer Weise die dafür benötigten Prozeduren und konkreten Verhaltensanleitungen anzuwenden.

D 3. Der Variablenkatalog

Um den individuellen Bedürfnissen aller Interessierten gerecht zu werden, stellen wir einen Variablenkatalog zur Verfügung, der ein variierbares Ausbildungs- und Weiterbildungsangebot gewährleistet und auch an die individuellen Bedürfnisse der Interessierten angepasst werden kann.

(a) **Bildungsebene und Schultyp:**

0. Persönliches Interesse/Individuum
1. **Vorschulische Erziehung, Kindergarten**
2. **Grundbildung**
 - 2.1 Volksschulen
 - 2.2 Sonderschulen
3. **Sekundarbildung Unterstufe**
 - 3.1 Hauptschulen
 - 3.2 KMS – Kooperative Mittelschulen und Neue Mittelschulen
 - 3.3 AHS-Unterstufen
4. **Sekundarbildung Oberstufe**
 - 4.1 AHS-Oberstufen
 - 4.2 BHS und BMS – Berufsbildende Schulen
 - 4.2.1 HTL, HTBLA – technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen
 - 4.2.2 HLA, HBLA, HGBLA – andere Gewerbeberufe
 - 4.2.3 HAK, HAS – kaufmännische Berufe
 - 4.2.4 HLWB, FSWB, HUM – Dienstleistungs- und Sozialberufe
 - 4.2.5 BAKIP und andere – Lehrer- und Erzieherbildung
 - 4.2.6 LFLA, LFS – Land- und forstwirtschaftliche Berufe
 - 4.3 PTS – Polytechnische Schulen
 - 4.4 BS – Berufsschulen
 - 4.5 WSH – Werkschulheime
5. **Postsekundäre Bildung**
6. **Tertiäre Bildung**
 - 6.1 Universitäten
 - 6.2 Fachhochschulen
 - 6.3 Pädagogische Hochschulen

(b) **Zielgruppe:**

- Allgemeines Interesse
- Lernende
- Lehrende
- Leitendes Personal
- Direktorien
- Rektorate
- Geschäftsführungen
- Bezirksschulrat, Landesschulrat
- Landesregierung
- Ministerium

(c) Unterrichtsbereich/Anwendungsfeld:

- Teilbereich eines Unterrichtsfaches
- Unterrichtsfach nach Wahl
- Gesamtheit aller Unterrichtsfächer

(d) Ausbildungsziel:

- Informationskampagne
- Problemaspekt
- Subbestandteil einer Lernphase
- Lernphase
- Vollständige „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“

1. Beispiel:

Problemstellung: Ein Hauptschullehrer erlebt in seinem Mathematikunterricht regelmäßig Stress, weil zahlreiche Schülerinnen und Schüler aus für ihn unerklärlichen Gründen Verständnisschwierigkeiten haben.

- (a) **Bildungsebene und Schultyp:** Hauptschule
- (b) **Zielgruppe:** Lehrende (Hauptschullehrer)
- (c) **Unterrichtsbereich/Anwendungsfeld:** Unterrichtsfach nach Wahl (Mathematik)
- (d) **Ausbildungsziel:** Subbestandteil einer Lernphase (Verstehen)

Problemlösung: In diesem Fall bieten wir dem Hauptschullehrer ein Weiterbildungsprogramm an, in dem sich der Lehrende für seinen Mathematikunterricht eine Kompetenz für den angemessenen Umgang mit dem Subbestandteil Verstehen der Lernphase 2 aneignen kann. In diesem Weiterbildungsprogramm lernt der Lehrer, wie er die unterschiedlichen Informationsverarbeitungsstrategien für Verstehen bei den unterschiedlichen Lernenden berücksichtigen kann und wie er eine für das jeweilige Mathematikthema und für den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angemessene Verstehensstruktur in seinem Vermittlungsprozess benutzen kann.

2. Beispiel:

Problemstellung: Ein Bezirksschulrat stellt an einer Volksschule fest, dass zahlreiche Lernende Rechtschreibschwächen in Bezug auf ihre Schulstufe aufweisen.

- (a) **Bildungsebene und Schultyp:** Volksschule
- (b) **Zielgruppe:** Bezirksschulrat
- (c) **Unterrichtsbereich/Anwendungsfeld:** Unterrichtsfach nach Wahl (Rechtschreiben)
- (d) **Ausbildungsziel:** Lernphase (effektiver Informationsverarbeitungsprozess für Rechtschreiben)

Problemlösung: In diesem Fall präsentieren wir dem Bezirksschulrat ein kognitives Trainingsprogramm für rechtschreibschwache Lernende, um den Lernenden eine effektive Rechtschreibstrategie beizubringen. Dieses Trainingsprogramm kann der Bezirksschulrat an den jeweiligen Schulen für die rechtschreibschwachen Lernenden organisieren. Wir können aber auch den Lehrpersonen an dieser Schule ein Weiterbildungsprogramm anbieten, mit dessen Hilfe sie lernen, wie sie den Lernenden effektivere Informationsverarbeitungsstrategien für das Rechtschreiben – also effektivere kognitive Rechtschreibstrategien – beibringen können.

3. Beispiel:

Problemstellung: Das Ministerium will effektive Unterrichtsformen im Sonderschulwesen einführen.

- (a) **Bildungsebene und Schultyp:** Sonderschulen
- (b) **Zielgruppe:** Ministerium
- (c) **Unterrichtsbereich/Anwendungsfeld:** Gesamtheit aller Unterrichtsfächer
- (d) **Ausbildungsziel:** Vollständige „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“
(Erhalten der Effektivität bei Stundenreduktion)

Problemlösung: In diesem Fall präsentieren wir dem Ministerium ein Weiterbildungsprogramm, in dem sich die Lehrenden eine systematische „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“ aneignen können, sodass diese effektiver und effizienter unterrichten können. In dieser Weiterbildung lernt das Lehrpersonal, wie sie ihren Unterrichtsraum in einen Stationen-Betrieb umwandeln können und wie sie die Lernenden in Lerngruppen aufteilen können, welche den unterschiedlichen Lerntypen entsprechen. Das ermöglicht, dass eine einzelne Lehrperson in der Lage ist, mit Lernenden, die unterschiedlichen Lerntypen entsprechen, die scheinbar unterschiedliche Leistungsfähigkeiten haben und scheinbar unterschiedliche Entwicklungsstände aufweisen, angemessen umzugehen.

Zusammenfassung Ausbildungs- und Weiterbildungsvarianten:

Der Variablenkatalog für die persönliche Entwicklung im Schul- und Bildungsbereich ermöglicht eine übergreifende Variierbarkeit für Lernziele, Lernebenen und Kontexte, um den individuellen Bedürfnissen aller Interessierten gerecht zu werden, ein Optimum an Wirksamkeit sicherzustellen und eine qualitative Verbesserung der Ergebnisse zu erreichen. Innerhalb unseres Variablenkataloges legt:

- die Variable Bildungsebene und Schultyp die Lernziele fest,
- die Variable Zielgruppe die Agierenden oder die Kommunizierenden fest,
- die Variable Unterrichtsbereich/Anwendungsfeld die Lernebene fest und
- die Variable Ausbildungsziel die äußeren Umstände und die Kontexte fest.

Schlusswort

Ich denke, dass es wichtig ist, junge Menschen dabei zu unterstützen, dass sie eine gesunde Entwicklung durchlaufen und eine humanistische Einstellung zur Welt gewinnen.

Was angehende Erwachsene meiner Meinung wirklich brauchen ist – dass man ihnen nichts vorenthält; diesen Fehler bezahlt die katholische Kirche mit der ständigen Verringerung ihrer Mitglieder. Die Erwachsenen von morgen sollten mit allem Wissen in einem geschützten Rahmen konfrontiert werden, und man sollte ihnen dabei helfen, ihre eigenen guten Entscheidungen zu treffen, aber nicht was irgendjemand anders für richtig hält, sondern in Bezug auf Nützlichkeit.

Das Bildungswesen hat eine große Aufgabe und Verantwortung, die erste Verantwortung ist der Respekt den Lernenden gegenüber, und erst dann haben Lehrende durch ihren Erfahrungsvorsprung mit bestem Wissen und Gewissen für günstige Lernbedingungen zu sorgen. Denn wenn die Lehrenden das nicht tun, kommen sie in Gefahr, dass „das Beste für den Lernenden“ in Wahrheit „das vermeintlich Beste für die Lehrenden“ ist. Wenn es jedoch den Lehrenden gelingt, tatsächlich das Beste für die Lernenden zu erreichen, dann ist es auch das Beste für die Lehrenden.

Die Schulen und Bildungssysteme dürfen uns in der Akademie für New Life Performance nicht als unangenehme Konkurrenz sehen. Das Bildungswesen ist für die Vermittlung des Wissens zuständig – WAS zu vermitteln ist. Unsere Aufgabe im New Life Performance ist es, die Informationsverarbeitungsprozesse für Lehren und Lernen zu entwickeln – unsere Zuständigkeit ist, WIE etwas zu vermitteln und zu lernen ist. Wir sind keine Lehrer im herkömmlichen Sinn und wir wollen auch keine sein – wir haben eine andere Funktion –, was wir aber wollen, ist Verbesserung. Verbesserung in den Erkenntnismodellen und in den Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten. Wir wollen die Lehrenden aus dem Unterricht nicht entfernen oder ersetzen, sondern wir wollen ihnen dabei helfen, dass sie systematisch, effektiv und effizient positive Ergebnisse erreichen können.

In der Regel ist es im Bildungswesen so, dass die Lehrenden über das Wesen ihres Werkstückes (die Funktionsweise des menschlichen Gehirns) nicht viel wissen. Im Gegensatz dazu müssen Tischler zum Beispiel die unterschiedlichen Beschaffenheiten ihrer Holzsorten sehr genau kennen. Genauso müssen Steinmetze oder Bildhauer das Wesen ihrer Rohmaterialien sehr genau kennen – und in der Regel tun sie dies auch. Diese fehlenden Grundkenntnisse und „Nicht-Beachtung“ der Gehirnfunktion im Bildungswesen ist keine derzeitige Erscheinungsform, das hat Tradition – mit ungünstigen und manchmal sogar mit dramatischen Konsequenzen.

Das größte Bedürfnis all derer, die sich mit Lehren, Lernen oder einer anderen geistigen Disziplin beschäftigen, muss es sein, dass mit der Wissensbildung der geistige Maßstab (die Gehirnfunktion als Werkstück) mitentwickelt wird. Wir müssen zu jeder geistigen Wissenschaft die Wissenschaft der „geistigen Maßstabentwicklung“ mit einfordern.

Unsere Freiheit als Menschen ist eingeschränkt. Wir können zwar verschiedene Wege wählen, doch wo diese Wege hinführen, das ist vorgegeben. Wir können zum Beispiel zwar gegen die Berücksichtigung der natürlichen Funktionsweise des Gehirns oder gegen die Beachtung der Gesetze der grundlegenden Kommunikationsprozesse verstoßen, wir haben aber keine Macht über die Folgen. Die sind vorgegeben. Freiheit bedeutet hier anzuerkennen, dass wir den Folgen unseres Verhaltens nicht ausweichen können. In dem Augenblick, wo wir das erkennen, sind wir handlungsfähig.

Dabei sollten wir aber beachten: Die Fernziele sind es, besonders wenn sie in Gestalt von Ideologien und Religionen daherkommen, die uns vom Leben im Hier und Jetzt abhalten und uns dazu veranlassen, das (wirkliche) Leben auf später zu verschieben, auf die Rente, auf die Zeit, wo wir das Ziel erreicht haben. Leben im Hier und Jetzt gelingt uns umso eher, als wir uns an die ursprüngliche Zwecklosigkeit des Lebens erinnern und daran, dass das Leben nichts zu verlieren hat außer sich selbst. Dies bedeutet nicht mehr und nicht weniger als aufzuhören, so zu tun, als ob wir von irgendeiner Instanz beauftragt wären, auf irgendwelche strahlenden Ziele zuzugehen und für ein großes Morgen das Heute zu opfern.

Wenn wir bei unserem Fernseher eine andere Sendung sehen wollen, wissen wir ganz genau, dass wir eine andere Taste auf der Fernbedienung drücken müssen – die gleiche Taste fester oder öfter zu drücken wäre sinnlos.

Genauso müssen wir andere, neue Wege gehen, um in den Bildungssystemen die gewünschten Veränderungen zu erreichen – statt nur die Lerninhalte an die Leistungen der Lernenden anzupassen oder den Umfang des Lernstoffs einfach nur auszuweiten.

Das heißt, wir sind gefordert, Veränderungen auf Lernebene zwei zu bewerkstelligen, um die Informationsverarbeitungsprozesse (Lernen 1) kontrollieren zu können, indem wir das tun, was bei lebenden Organismen in der Regel sehr selten passiert – Lernen auf Ebene 3.

Man muss nicht immer über den großen Teich blicken, um echte Experten zu finden – es gibt sie auch mitten unter uns.

Lassen Sie mich mit folgendem Satz schließen:

„Das Universum ist so groß wie unsere Fähigkeit, es wahrzunehmen.“

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Für die Akademie

Wolfgang Neumeister



AKADEMIE FÜR
NEW LIFE PERFORMANCE
COACHING UNTERRICHT TRAINING KREATIVITÄT

A-8091 Jagerberg, Pöllau 36, Telefon: +43 (0)664 / 213 08 58,
Fax: +43 (0)3184 / 8194, E-Mail: office@cnlp.at