



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**„Neurolinguistisches Programmieren in der Didaktisierung der deutschen Grammatik
am Beispiel der Vermittlung von Präpositionen“**

**«Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός στη Διδακτική της Γερμανικής Γραμματικής με
παράδειγμα τη διδασκαλία των προθέσεων»**

ΧΩΛΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

A.M. 508268

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: OLAF IMMANUEL SEEL

ΠΑΤΡΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

ΧΩΛΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Όλαφ Ιμμάνουελ Ζέελ

Επικ. Καθ. Τμήματος Ξένων γλωσσών,
Μετάφρασης και Διερμηνεία, Ιόνιο
Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Ειδικό Εκπαιδευτικό-Διδακτικό Προσωπικό
(ΕΕΠ), Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και
Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Πάτρα, Φεβρουάριος 2021

«Στον κύριο Seel για την αμέριστη στήριξη του»

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με το νευρογλωσσικό προγραμματισμό. Στο πρώτο και θεωρητικό μέρος αναλύονται οι όροι γνώση και μάθηση, επισημαίνονται οι βασικότερες θεωρίες μάθησης και γίνεται σύνδεση με την εκπαίδευση. Εξετάζεται επίσης η συνάφεια της εκπαίδευσης και της Νευροεπιστήμης. Στη συνέχεια επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου «Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός» και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και τεχνικές του. Έπειτα γίνεται μετάβαση στη διδασκαλία της γραμματικής.

Στο πρακτικό κομμάτι επιχειρείται η εφαρμογή τεχνικών του νευρογλωσσικού προγραμματισμού στο μάθημα της γραμματικής και διερευνάται αν λειτουργεί βοηθητικά για τον καθηγητή, έτσι ώστε να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας του, και για το μαθητή, έτσι ώστε να εμπεδώσει το γραμματικό φαινόμενο που του παρουσιάζεται. Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι τεχνικές του νευρογλωσσικού προγραμματισμού έχουν θέση στη διδασκαλία ξένης γλώσσας, ποιες προοπτικές υπάρχουν και πόσο αποτελεσματική είναι η εφαρμογή τους στο μάθημα της γερμανικής γραμματικής.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP). Im ersten, theoretischen Teil werden zunächst die Begriffe „Wissen“ und „Lernen“ analysiert, die wichtigsten Lerntheorien vorgestellt und mit der Ausbildung verbunden. In einem weiteren Schritt wird der Zusammenhang zwischen der Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Neurowissenschaft präsentiert. Dann werden das NLP ins Zentrum der Betrachtung gerückt sowie dessen Grundprinzipien und Vorannahmen untersucht. Im Anschluss daran soll auf die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht übergegangen werden.

Im praktischen Teil wird demnach versucht, NLP-Techniken im Grammatikunterricht einzusetzen. Auf Grundlage der im ersten Teil angestellten theoretischen Überlegungen wird untersucht, ob NLP die Lehrperson dabei unterstützen kann, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, sowie dem Lernenden helfen kann, das vorgestellte grammatische Phänomen besser zu begreifen. Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist zu untersuchen, in welchem Grad NLP-Techniken zur Didaktisierung der Fremdsprache beitragen, welche Perspektiven es gibt und wie erfolgreich deren Einsatz im Grammatikunterricht von DaF ist.

INHALTSVERZEICHNIS

Teil 1: Theoretischer Teil

0	Einleitung	6
1	Wissen und Lernen	9
1.1	Formen und Definition des Wissens.....	9
1.2	Lernen	11
1.2.1	Kortex.....	12
1.2.2	Das limbische System	13
1.2.3	Neuronen und Synapsen.....	14
1.3	Lerntheorien	16
1.3.1	Behavioristische Lerntheorien	16
1.3.2	Konstruktivismus.....	18
1.3.3	Kognitive Lerntheorien.....	19
1.3.4	Sozialkognitive Lerntheorien	20
1.3.5	Bedeutungsvolles-rezeptives Lernen.....	22
1.3.6	Lernen als Informationsverarbeitung	22
1.4	Lernen in der Schulausbildung.....	23
2	Ausbildung und Neurowissenschaft	24
2.1	Zusammenhang zwischen der Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Neurowissenschaft.....	26
2.2	Methoden der Neurowissenschaft	27
2.3	Herausforderungen, Schwierigkeiten und Perspektiven	28
3	Neurolinguistisches Programmieren(NLP)	28
3.1	Historischer Überblick.....	28
3.2	Was ist Neurolinguistisches Programmieren?	29
3.3	Das NLP-Modell	33
3.4	Neurolinguistisches Programmieren und Ausbildung	35
3.5	Das Meta-Modell.....	36
3.6	Die Grundprinzipien und Vorannahmen des NLP	41

3.7	NLP-Techniken	50
3.7.1	Reframing.....	51
3.7.2	Das Funktionsmodell der Ich-Zustände	52
3.7.3	Ankern.....	53
3.7.4	Rapport.....	53
3.7.5	Pacing (Spiegeln).....	54
3.7.6	Führen	56
3.7.7	Swish-Methode.....	57
3.8	Das T.O.T.E. Strategie-Modell	59
4	Grammatik lehren	62

Teil 2: Empirischer Teil

5	Didaktisierung der Präpositionen mit NLP	63
5.1	Grundlagen.....	64
5.1.1	Bedingungsgefüge	65
5.1.2	Test-VAK.....	66
5.1.3	Lernstiltypen-Test von Honey & Mumford	71
5.1.4	Vorbereitung der Kollegin (NLP).....	71
5.1.5	Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien	72
5.2.	Unterrichtsverlauf.....	74
5.2.1	Lehrskizze/ Beschreibung der Unterrichtseinheit.....	74
5.2.2	Einsatz der NLP-Techniken	75
6.	Evaluation der Ergebnisse	94
6.1	Evaluation des Unterrichts durch die Lernenden	94
6.2	Evaluation des Unterrichts durch die Lehrerin	98
6.3	Evaluation durch die Kollegin- persönliches Interview	100
7	Diskussion	101
7.1	Geeignetheit des NLP für die Grammatikvermittlung in DaF	101
7.2	Perspektiven	104
8	Schlusswort	108
	Literaturverzeichnis	111
	Anhang	1

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernvorgang	16
Abbildung 2: Die optische Wahrnehmung von Signalen eines Rechthänders (Bandler/Grinder, 1979)	44
Abbildung 3: Kommunikationsmodell (Bandler/Grinder, 1979)	49
Abbildung 4: T.O.T.E-Strategie Modell	60
Abbildung 5: Erweiterte T.O.T.E-Strategie Modell	62
Abbildung 6: Assoziogramm mit Präpositionen	80
Abbildung 7: Assoziogramm mit Präpositionen den Kasus entsprechend eingefärbt.....	81
Abbildung 8: Bildmaterial zur kinetischen Wiedergabe der Bedeutung von Wechselpräpositionen	82
Abbildung 9: Optische Täuschung	84
Abbildung 10: Folie für das Reframing von Präpositionen	85
Abbildung 11: Salzburg und Präpositionen	89
Abbildung 12: Ältere Damen und Präpositionen	89
Abbildung 13: Häuser und Präpositionen	90
Abbildung 14: Sabine und der Würfel	90
Abbildung 15: Wechselpräpositionen.....	91
Abbildung 16: Sabine und der Würfel II	91
Abbildung 17: Wechselpräpositionen II	91

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleichende Darstellung des Meta-Models und des Milton-Models	32
Tabelle 2: Metamodellverletzungen (Generalisierung, Tilgung, Verzerrung)	40
Tabelle 3: Ergebnisse des VAK-Tests für jeden einzelnen Lernenden	69
Tabelle 4: Darstellung der Ergebnisse der ersten Lerngruppe im VAK-Test	70
Tabelle 5: Darstellung der Ergebnisse der zweiten Lerngruppe im VAK-Test	70
Tabelle 6: Diagrammische Darstellung der Ergebnisse für den Lernstil der Lehrkräfte (Honey und Mumford)	71
Tabelle 7: Tabelle mit Beispielen an der Tafel	88
Tabelle 8: Diagrammische Darstellung der Verbesserung der Lernenden in der Klassenarbeit	94
Tabelle 9: Ergebnisse des Feedbacktests der SchülerInnen	98
Tabelle 10: Darstellung der Lernkurve der Lernenden in der Klassenarbeit je nach Unterrichtsgruppe	100

Abkürzungsverzeichnis

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
BYOD	Bring Your Own Device
GRCfF	offiziell geltender Rahmencurriculum für Fremdsprachen des griechischen Ministeriums
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EEG	Elektroenzephalographie
(f)MRT	funktionelle Kernspintomographie
FS-Unterricht	Fremdsprachenunterricht
IWB	Interaktives Whiteboard
LAN	Local Area Network
LSQ	Learning Styles Questionnaire
MEG	Messen die elektrische Aktivität der Zellen des Kortex oder das dadurch hervorgerufenes Magnetfeld.
NIRS	Nahinfrarot-Spektroskopie
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
S.M.A.R.T.	Specific Measurable Achievable Reasonable Time-Bound
tES	transkranielle Elektrostimulation
tMS	transkranielle Magnetstimulation
T.O.T.E.	Test Operate Test Exit

0. Einleitung

Immer wieder beschweren sich Lernende, dass sie große Schwierigkeiten beim Umgang mit bestimmten grammatischen Phänomenen haben. Die Vermittlung der Grammatik, besonders der Präpositionen, ist problematisch. Es handelt sich dabei um ein komplexes Thema, denn jede Präposition kann auf unterschiedliche Weisen benutzt werden. Viele Lernende nehmen das Erlernen der Präpositionen als kompliziert wahr, was zu Frustration im Lernprozess führen kann. Da könnte das Neurolinguistische Programmieren (NLP) aushelfen. Das NLP ist eine hochwirksame Strategie des Lernens, die man überall einsetzen kann, wenn es ums Lernen geht. Das Neurolinguistische Programmieren hat eine Wirkung auf die emotionalen Sphären des Gehirns und trägt dazu bei, dass man tatsächlich das ausführt, was man sich vornimmt. Es sollte in diesem Zusammenhang auch erwähnt werden, dass der gezielte und bewusste Umgang mit Emotionen von großer Wichtigkeit ist und dass die Erregungsintensität als Grundlage für das Lernen bezeichnet werden kann.

Grammatik ist aus dem heutigen FS-Unterricht nicht mehr wegzudenken und ist im Alltag des Fremdsprachenlehrers immer präsent (Funk/ König, 2003: 6). Lehrkräfte fragen sich immer wieder, wie sie auf einzelne SchülerInnen mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Problemen eingehen können. Es wäre von großer Hilfe, wenn der Lehrkraft im Unterricht verschiedene Handlungsweisen zur Verfügung stehen würden. Der Einsatz von Methoden des NLP weist in eine neue Richtung im Umgang mit diesem Problem. Denn das NLP bietet Möglichkeiten, SchülerInnen emotional zu involvieren und ihre individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Das Thema „Fremdsprachenunterricht und Neurodidaktik“ ist in der heutigen Zeit besonders aktuell. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz vom Neurolinguistischen Programmieren im Grammatikunterricht von DaF, also in der Fremdsprachenlehre. Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist, zu untersuchen, inwiefern NLP-Techniken zur Didaktisierung der Fremdsprache beitragen können. In diesem Zusammenhang soll der Forschungsfrage nachgegangen werden, wie effektiv deren Einsatz im Grammatikunterricht von DaF ist. Dabei beschäftige ich mich schließlich auch mit der Frage, welche didaktischen Perspektiven dem NLP innewohnen. Darüber hinaus hoffe ich, dass ich andere Lehrkräfte für die Neurodidaktik sensibilisiere und dass sie von den Ausführungen profitieren können, da es einen hohen Bedarf an weiteren Studien zu diesem Thema gibt.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der theoretische Teil besteht aus vier Kapiteln. Im ersten Kapitel werden die Grundbegriffe „Wissen“ und „Lernen“ definiert. In der zweiten Hälfte des Kapitels gehe ich auf die verschiedenen Lerntheorien, die für das NLP relevant sind und mit denen viele Vorannahmen des NLP übereinstimmen. Ich beschäftige mich auch mit dem Zusammenhang zwischen Lernen und Ausbildung.

Das zweite Kapitel befasst sich mit Neurowissenschaft und Ausbildung. Es wird auf die Verbindung zwischen Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Neurowissenschaft eingegangen. Weiterhin werden die Methoden der Neurowissenschaft genannt. Abschließend geht es um Herausforderungen, Ergebnisse und Folgen.

Das dritte Kapitel kann als Herzstück des theoretischen Teils bezeichnet werden. Es beschäftigt sich mit dem Neurolinguistischen Programmieren und beinhaltet die Geschichte des NLP. In weiterer Folge wird das NLP definiert und das NLP-Modell präsentiert. Darüber hinaus geht es um den Zusammenhang zwischen NLP und Ausbildung. Außerdem wird das Meta-Modell beschrieben. Es wird auch auf die Grundprinzipien und Vorannahmen des NLP sowie auf die NLP-Techniken eingegangen. Ebenfalls wird die TOTE-Strategie präsentiert. Im letzten Teil dieses Kapitels geht es um Wissen und Lernen in der Schule mit NLP-Techniken.

Das vierte Kapitel beinhaltet schon bekannte Erkenntnisse, die die Didaktisierung der Grammatik betreffen.

Im fünften Kapitel wird die Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung aller dafür wichtigen Faktoren vorbereitet. Der Unterrichtsvorgang wird geplant und die geeigneten NLP-Techniken ausgewählt. Als Nächstes wird der Unterrichtsverlauf beschrieben. Es wird auch untersucht, ob eine Beziehung zwischen der subjektiven Lernwahrnehmung der Lernenden und ihren Gefühlen besteht.

Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung bzw. die Evaluation von allen Beteiligten dokumentiert und analysiert. Sie werden diagrammisch dargestellt und tabellarisch präsentiert. Weiters wird das Interview mit der Kollegin, die die NLP-Techniken verwendet hat, präsentiert.

Das siebte Kapitel widmet sich der Frage, ob und inwiefern NLP-Techniken für den Grammatikunterricht geeignet sind und welche Perspektiven hinsichtlich dessen existieren.

Im zusammenfassenden achten Kapitel präsentiere ich die Schlussfolgerungen dieser Arbeit und Empfehlungen für die Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich Neurodidaktik werden gegeben.

Fragebögen, Arbeitsblätter, Unterrichtsmaterial und alles, was im Rahmen dieser Arbeit verwendet wurde, liegen im Anhang bei.

Schlüsselwörter: Neurolinguistisches Programmieren, Grammatikvermittlung, Wissen, Lernen, DaF, Fremdsprachenunterricht, Wissenschaft, Neurodidaktik

1. Wissen und Lernen

1.1. Formen und Definition des Wissens

Was ist eigentlich Wissen? Es fällt schwer diesen Begriff zu definieren, denn es handelt sich dabei um ein abstraktes und schwer begreifbares Konzept. Es gibt zahlreiche Definitionen, die unterschiedliche Bereiche betreffen. Wie das Wissen definiert wird, hängt von der Betrachtungsweise und von der persönlichen Erfahrung ab (Avdimiotis, 2020: 14). Allgemein könnte man behaupten, dass Wissen das Resultat des Assimilationsprozesses einer Information ist, der durch das Lernen erfolgt. Dieser Prozess führt zu einer Gesamtheit von Tatsachen, Theorie und Praxis, die im Zusammenhang mit dem Lernen stehen (Cedefop, 2011: 03). Wissen kann also als „Gesamtheit der Kenntnisse, die jemand auf einem bestimmten Gebiet hat“ bezeichnet werden (Dudenredaktion, 2019).

Seit der Antike beschäftigen sich unterschiedliche Philosophen mit dem Phänomen des Wissens. Anders als Platon, dessen Auffassung von Wissen sich um die Erkenntnis der Ideen der Gegenstände zentriert, vertritt Aristoteles die Meinung, dass sich das Wissen in theoretisches und praktisches Wissen gliedern lässt (Heinrich, 2009: 30-31). Der zeitgenössische Ansatz von Krathwohl und Anderson (2001) unterteilt das Wissen in faktuales, konzeptuelles, prozedurales und metakognitives Wissen. Diese Formen des Wissens gehen auf kognitions- und lernpsychologische Befunde zur Anlage und zur Aufbewahrung von Wissen zurück (Stangl, 2020).

Eine andere mögliche Unterteilung der Wissensarten ist jene in explizites und implizites Wissen, wobei ersteres auf einfache Weise zwischenmenschlich weitergegeben wird (Nonaka/Takeuchi, 1995) und daher leicht beobachtet werden kann.

Explizites Wissen hingegen muss erst richtig kodiert werden, damit seine Verarbeitung erfolgreich für die Kommunikation eingesetzt werden kann (Avdimiotis, 2020: 21). In einem weiteren Schritt wird explizites Wissen in strukturiertes und unstrukturiertes Wissen kategorisiert. Strukturiertes Wissen ist jenes, dessen Inhalte so organisiert abgespeichert sind, dass sie jederzeit leicht abgerufen werden können. (z.B. Daten), während unstrukturiertes

Wissen Informationen beinhaltet, die nicht leicht abgerufen werden können (z.B. Bilder) (Xyrotiri-Koufidou, 2010: 94).

Hingegen ist die implizite Form des Wissens unstrukturiert und subjektiv und hat eine instinktive Form (Rossidis/Aspridis, 2017: 137). Es ist schwierig, dieses Wissen auszudrücken, da es unüberschaubar und schwer verständlich ist und es schwierig ist, mit diesem Wissen umzugehen, da es sich dabei um eine Form von persönlichem Wissen handelt (Geisler, 2008).

Des Weiteren steht implizites Wissen in direktem Zusammenhang mit der persönlichen Erfahrung, mit Glauben, Wahrnehmung und Wertesystem der jeweiligen Person und erfordert eine praktische Anwendung. Die Nutzbarmachung des Wissens hängt laut Polanyi (1966) mit seiner expliziten Form zusammen. Derselbe argumentierte, dass die Menschen über mehr Wissen verfügen als das, was sie angeben.

Nach Von Krogh, Ichijo und Nonaka (2000) wird Wissen an jeden weitergegeben, der sich im Lernprozess befindet. Die Bedeutung der Schaffung von Wissensreservoirs und einem organisatorischen Gedächtnis zeigt sich im größten Problem dieser modernen Organisationen, die ihre wirklichen Wissensreserven ignorieren (Hwang/Lin/Shin, 2018).

Die Fähigkeit, sowohl einem Einzelnen als auch einer Gruppe Wissen zu vermitteln, setzt voraus, dass einem der Wert des Wissens bewusst ist und dass man es schätzt (Argote et. al., 2000).

Personen, entweder einzeln oder gemeinsam, schaffen neue Kenntnisse, die sich auf der Grundlage einer Organisationsstruktur durch Lernen und Wissen stützen, indem sie dynamische und einzigartige Fähigkeiten des Wissens und des Erlernens entwickeln (Tsoukas/Mylonopoulos, 2004).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es im Deutschen –anders als im Griechischen und wahrscheinlich als in anderen Sprachen- einen Unterschied zwischen den Begriffen „Erkenntnis“ und „Wissen“ gibt. Wissen drückt immer das Resultat des Erkenntnisprozesses aus, während Erkenntnis nicht nur das Resultat, sondern auch den Vorgang des Erkennens betreffen kann.

Der Begriff „Erkenntnis“ ist durch philosophische Auseinandersetzungen, wie etwa die Erkenntnistheorie, schon stark vorbelastet (Heinrich, 2009: 9). Aus diesem Grund wird dieser Begriff im Rahmen dieser Arbeit nicht näher behandelt. Wert wird auf das Wissen, das Lernen und ihren Zusammenhang gelegt. Nachdem wir die theoretischen Aspekte des Wissensbegriffs dargelegt haben, ist es nun an der Zeit im folgenden Kapitel einen definitorischen Überblick über den Begriff „Lernen“ zu geben.

1.2. Lernen

Beim Erwerb von Wissen spielt der Lernprozess eine ausschlaggebende Rolle. Wissen und Lernen unterscheiden sich zwar, sind aber miteinander verbunden (Pemberton/Stonehouse, 2000). Am Anfang werden sie einzeln und dann auf einer kollektiven Ebene erworben. So wird Wissen, das durch verschiedene Methoden von einem Individuum erworben wird, an andere Individuen weitergegeben, bis es sich irgendwann in den Kanon einschreibt.

Die Definitionen des Lernens, die gelegentlich in der Theorie und Forschung auftauchen, haben mit der Erzeugung von konditionierten Reflexen (Pavlov)¹ (Kiesel/Koch, 2012: 12-13), mit dem Prozess von Versuch und Irrtum (Thorndike)² (Kiesel/Koch, 2012: 13-14), und mit der Wiederholung eines Prozesses oder einer Reaktion, die durch Lob gefördert wird (Skinner)³ (Kiesel/Koch, 2012: 14-15), aber auch durch die Intuition selbst, (Escher/Messner, 2015: 24), wodurch der Eindruck entsteht, dass es eine Nachahmung eines Vorbilds ist (Bandura)⁴, (Bandura/Kober, 1976: 36) zu tun.

Darüber hinaus sehen andere Definitionen das Lernen im Prisma der Information und Datenverarbeitung (Neisser⁵, Gagné⁶) oder als persönliche Interpretation der neu erworbenen Erfahrungen (Maslow⁷, Rogers⁸) (Kiesel/Koch, 2012: 16).

¹ Vgl. dazu weiterführend: Pavlov Iwan P. (1927)

² Vgl. dazu weiterführend: Thorndike, Edward Lee / Gates Arthur I. (1930)

³ Vgl. dazu weiterführend: Skinner, Burrhus Frederic (1954)

⁴ Vgl. dazu weiterführend: Bandura, Albert (1977b)

⁵ Vgl. dazu weiterführend: Neisser, Ulric (1993)

⁶ Vgl. dazu weiterführend: Gagné, Robert M. (1980)

⁷ Vgl. dazu weiterführend: Maslow, Abraham H. (2014)

⁸ Vgl. dazu weiterführend: Rogers, Carl R. (1988)

Oft wird der Begriff als ein Prozess verstanden, bei dem sich das Verhalten innerhalb eines kurzen Zeitraums ändert. Das hat zur Folge, dass die stetigen Wiederholungen vermieden werden, während Lernende schaffen, das Wissen zu verstehen (Kiesel/Koch, 2012: 9).

Für das Lernen sind zwei Faktoren ausschlaggebend: das Gehirn (auch Großhirnrinde, Kortex genannt) und die Neuronen. Unter Lernen versteht man aus neurobiologischer Sicht, dass Neuronenpopulationen aufgebaut werden. Das Gehirn sucht von sich aus immer wieder nach Abwechslung und Anregungen, damit Neuronenpopulationen erweitert werden (Braun/Meier, 2004: 507). Auf das Gehirn treffen jede Sekunde ca. 10 Millionen Informationen, von denen wir bewusst etwa zwanzig aufnehmen und vielleicht auch weiterleiten (Korte, 2012: 8). An dieser Stelle möchte ich hinzufügen, dass das Gehirn mit der Pubertät sein durchschnittliches Endgewicht (ca. 1,4 kg) erreicht (Trepel, 2008; Bonhoeffer/Gruss, 2011). Dies ist zu berücksichtigen, da sich der praktische Teil der vorliegenden Arbeit mit dem Gehirn der Pubertierenden auseinandersetzt. Für eine vollständige Auseinandersetzung mit dem NLP und den Lernprozessen ist es wichtig, die neurologischen Prozesse zu kennen.

1.2.1. Kortex

Der Kortex besteht aus zwei fast symmetrisch aufgebauten Hemisphären bzw. Gehirnhälften. Stränge von in etwa dreihundert Millionen Nervenfaserbündeln verbinden diese Gehirnhälften miteinander (Korte, 2012: 9). Die Kommunikation zwischen den beiden Hemisphären erfolgt über den Balken, das Corpus callosum. Im Corpus gibt es insgesamt vier Lappen, die durch sogenannte Furchen getrennt sind und sich in ihrer Größe unterscheiden: der Stirn- oder Frontallappen, der Scheitel- oder Parietallappen, der Hinterhaupts- oder Okzipitallappen und der Schläfen- oder Temporallappen (Trepel, 2008; Squire/Kandel, 2009).

Die Gesamtheit der Bereiche des Kortexes ist für Sprache bzw. beim Erlernen dieser aktiv. Neben dem Broca-Areal regelt der motorische Kortex die Muskeln, die für das Sprechen zuständig sind (Trepel, 2008). Der Frontallappen beinhaltet das Broca-Areal, dessen Aufgabenbereich die motorische Koordination und die Verarbeitung der Syntax ist.

Darüber hinaus passiert im Frontallappen die sprachpragmatische Verarbeitung, die dafür sorgt, dass der Mensch Metaphern und Anspielungen verstehen kann. Der Tastsinn bzw.

haptische Reize werden im Parietallappen verarbeitet. (Trepel, 2008; Squire/Kandel, 2009) Darin ist auch das Lesezentrum enthalten. Die Bewertung des emotionalen Gehalts des Ausdrucks des Gesichtes unseres Gesprächspartners erfolgt im Temporallappen, wo ebenfalls das Sprachverarbeitungszentrum liegt. Die visuelle Reizaufnahme findet zu guter Letzt im Okzipitallappen statt. (Trepel, 2008; Squire/Kandel, 2009) Je älter man wird, desto mehr reduziert sich das Volumen mancher dieser Areale. Für ein besseres Verständnis der Lerntheorien ist es unabdingbar, sich fundamentale Kenntnisse der neurologischen Prozesse anzueignen. Aus diesem Grund wird die Funktion des limbischen Systems im nächsten Unterkapitel beschrieben.

1.2.2. Das limbische System

Limbus bzw. das limbische System hat eine zentrale Position im Gehirn. Jeder ankommende Reiz wird zuerst durch den aus Gyruscinguli, Hippocampus und Amygdala bestehenden Limbus geleitet. (Trepel, 2008; Squire/Kandel, 2009) Der Reiz wird im limbischen System in die Kategorien, „wichtig“ oder „unwichtig“, „bekannt“ oder „unbekannt“ und „angenehm“ oder „unangenehm“ eingeteilt. Der Inhalt der Information wird auf der einen Seite schon bekanntem Wissen gegenübergestellt, auf der anderen Seite gibt es eine emotionale Bewertung des Reizes im Hippocampus. (Trepel, 2008; Squire/Kandel, 2009) Unwichtige Reize werden zum Beispiel gar nicht erst an die weiteren Instanzen im Gehirn weitergeleitet (Korte, 2012: 11).

Ebenfalls wird untersucht, wie die emotionale Seite angesprochen werden kann. Die Neugier spielt eine wichtige Rolle bei der Aktivierung des limbischen Systems (Herrmann, 2010). Dazu bedarf es auch einer entspannten Atmosphäre. Laut Roth (2010: 60) spielt das limbische System eine fundamentale Rolle für den Erfolg des Lernenden, weil es untersucht, inwiefern sich die Aufnahme einer Information lohnt. Die schon vorhandene Erfahrung wirkt im Unbewusstsein auf das Individuum ein (Squire/Kandel, 2009).

Neues Wissen entsteht, wenn das limbische System es zulässt und zu positiven Resultaten kommt, denn dann werden in einem weiteren Schritt die in der Großhirnrinde existierenden Wissensbestände modifiziert. Des Weiteren reagiert das limbische System besonders auf glaubhafte, engagierte Vermittler von Wissen, die sich für die Inhalte zu interessieren

scheinen und dem limbischen System somit die Bedeutsamkeit der Information suggerieren (Roth, 2010).

Die Glaubwürdigkeit bzw. Authentizität des Gesprächspartners wird bei jedem Kontakt aufs Neue unbewusst geprüft. Die Ausdrücke des Gesichts, Gestik, Haltung des Körpers und Stimme werden vom Gegenüber analysiert. Daran nehmen insulärer Kortex, Amygdala und der rechte Parietal- und Temporallappen teil. Unter insulären Kortex versteht man die von den Lappen überdeckte Insel (Winston et. al., 2002). Wissen, das von einer motiviert wirkenden Lehrperson vermittelt wird, suggeriert dem Schüler unterbewusst, dass es sich um emotional rentables und wichtiges Wissen handelt. Geht das Limbische System davon aus, dass die aktive Mitarbeit im Unterricht in einem Glücksgefühle auslösenden Dopamin-Ausstoß resultiert, ist die Motivation des Schülers größer. Das Gehirn schaltet ab, wenn es keinerlei positiven Stress ausgesetzt ist. Was vom limbischen System gespeichert wird, wird im Normalfall im Schlaf an den Kortex weitergegeben (Spitzer, 2009). Die Verbindungen zwischen Neuronen werden durch das Lernen verändert. Die Synapsen sind dafür zuständig, dass Reize weitergegeben werden. Auf diese Weise könnte man behaupten, dass das Lernen eine Umgestaltung der Synapsenstärke ist (Giesinger 2009: 527). Im Folgenden werden die Neuronen und Synapsen ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden.

1.2.3. Neuronen und Synapsen

Bei jeder bewussten oder unbewussten Informationsaufnahme bilden die beteiligten Neuronen sogenannte Ladungsprozesse. Dieselben Neuronengruppen werden durch die Wiederholung des Inputs angesprochen. Zwischen den einzelnen Neuronen, die aus Axonen, Dendriten und einem Zellkörper, der aus Zellkernen besteht, zusammengesetzt werden, werden stabile Verbindungen aufgebaut (Korte, 2012: 13).

Die Dendriten nehmen den Reiz auf und leiten ihn ans nächste Neuron weiter. Dieser Prozess erfolgt über das Axon. Die Synapsen werden im letzten Teil des Axons entwickelt und werden dort gelagert (Korte, 2012: 14).

An dieser Stelle wird untersucht, wie der Reiz den Kortex erreicht. Verschiedene Reize und Sinne, nämlich der optische, akustische, haptische und olfaktorische Sinn (Sehsinn, akustische Sinn, Tastsinn und Geruchssinn),- werden unterschieden (Squire/Kandel, 2009).

Ein Reiz wird als Erstes als akustischer Reiz bezeichnet. Eine digitale Umwandlung erfolgt und der Reiz trifft auf ein Neuron. Dann erfolgt die Weiterleitung des Reizes von Neuron zu Neuron (Grein, 2013: 15). Wenn ein Begriff irgendwo steht und man in der Lage ist, ihn zu lesen, transformieren die Photorezeptoren den analogen optischen Reiz in digitale Signale. Wenn ein Bild des Begriffes dem Lernenden gezeigt wird, wird ein stärkerer Reiz ausgelöst (Grein, 2013: 15). Es gibt also einen Unterschied zwischen optischen Medien in Bezug auf deren Reizintensität. Die Übertragung des Reizes von Neuron zu Neuron geschieht über die chemische Botenstoffe weitergebende Synapse (Grein, 2013: 15).

Wie schon erwähnt wurde, ist es möglich, die Speicherung mithilfe von positiven Emotionen zu festigen. Das ankommende Aktionspotenzial wird durch die Synapse über Axone an das postsynaptische Neuron weitergeleitet (Squire/Kandel, 2009). Die Neurotransmitter sind zuerst in den Bläschen bzw. Vesikeln des präsynaptischen Neurons und werden durch das Aktionspotenzial, das ankommt, freigesetzt. Wenn man unter viel Stress leidet, könnte dieser Prozess verlangsamt werden. Die Folge davon könnte das Blockieren der weiteren Reizweiterleitung bzw. ein Blackout sein (Grein, 2013: 16).

Wenn der gleiche Reiz oft wiederholt wird, setzen die gleichen Neuronen ein. Neue Synapsen bilden sich aus. Wenn man oft Wissensbestände wiederholt, speichert der Kortex sie im Langzeitgedächtnis. Sie werden neuronale Netzwerke genannt (Squire/Kandel, 2009).

Für die Population und Konnektivität zwischen den Synapsen ist es wichtig, dass ähnliche oder gleiche Signale wiederholt werden (Grein, 2013: 17). Im Folgenden ist der Ablauf schematisch zusammenzufassen.



Abbildung 1: Lernvorgang⁹

Natürlich spielt Wiederholung eine wichtige Rolle, sodass das Wissen den Kortex erreicht. Damit Vokabeln im Kortex gut gefestigt werden, ist es notwendig, dass man sie im Normalfall ca. achtzig Mal wiederholt (Apeltauer 2010a: 15).

1.3. Lerntheorien

Das Bedürfnis, den Lernprozess zu verstehen, hat zur Entwicklung verschiedener Lerntheorien geführt. Die Lerntheorien untersuchen, auf welche Weise die SchülerInnen das Wissen erwerben sollten. Die Haltung der SchülerInnen gegenüber dem Wissen könnte die didaktischen Methoden, die die Lehrperson anwendet, beeinflussen bzw. definieren. Eine Kombination verschiedener Unterrichtsmethoden, die sich auf die Lerntheorien und die Beobachtung stützen, kann zur erfolgreichen Vermittlung des Stoffes führen. Im Folgenden wird eine Übersicht über einige Theorien gegeben. Jeder der hier erwähnten lerntheoretischen Ansätze beschreibt eine andere Form des Lernens und trägt zum Basisverständnis des Neurolinguistischen Programmierens bei, da sie sich in bestimmten Vorannahmen und Grundprinzipien des NLP wiederfinden.

1.3.1. Behavioristische Lerntheorien

Verhalten, das man beobachten kann, spielt bei den behavioristischen Lerntheorien eine zentrale Rolle für den Lernprozess. Mentale Prozesse haben dabei keine Bedeutung. Obwohl im Mittelpunkt dieser Theorien der Mensch steht, gehen die Ursprünge dieser Überlegungen auf die Beobachtung von Tieren zurück. Als Urvater der behavioristischen Lerntheorie gilt

Pavlov, der seine Beobachtungen unter dem Begriff der klassischen Konditionierung zusammenfasste (Kiesel/Koch, 2012: 13) Laut Pavlov (Lehrtextsammlung der Abteilung für Pädagogik & Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik und Psychologie der

⁹ Quelle:

https://www.google.com/search?q=lernvorgang+reiz+limbisches+system&tbm=isch&ved=2ahUKEwiGiqeh393uAhXCuKQKHQdzC18Q2-cCegQIABAA&oq=lernvorgang+reiz&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgQIIxAnMgQIIxAnOgQIABAEUOuWAVifxgFgntMBaAFwAHgAgAGGAogB5QaSAQUwLjUuMZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&scient=img&ei=Qf4iYMbIOcLxkgWH5q34BQ&bih=618&biw=627#imgrc=1RzUPT7NB0g5pM
(Stand: 15.01.2021)

Johannes Kepler Universität Linz, 2018) tritt der Lerneffekt ein, wenn ein Reiz an eine bestimmte Reaktion gekoppelt wird. Die Bearbeitung des Reizes im Gehirn ist dabei nicht von näherem Interesse (Kiesel/Koch, 2012: 13).

Das Beobachten war schon immer wichtig, um Theorien zu bilden und Schlussfolgerungen zu ziehen. Die SchülerInnen sind vielen verschiedenen äußeren Reizen ausgesetzt und reagieren mit einem bestimmten Verhalten auf diese. Die Forschung hat sich damit auseinandergesetzt, inwiefern Prozesse der klassischen Konditionierung im Fremdsprachenunterricht angewendet werden können.

Das Umfeld und die Umgebung des Lernenden sind für den Lernerfolg von größter Wichtigkeit. Auch die Lehrperson spielt dabei eine fundamentale Rolle (National Research Council USA, 2012).

Die klassische Konditionierung, kann man auch Reiz (*Stimuli*) – Reaktion (*Response*) - Lernen nennen. Zwei Reize können laut dieser Lerntheorie aneinander gekoppelt werden.

Von zentraler Bedeutung ist bei den behavioristischen Lerntheorien auch die Motivation, mit der Menschen neues Wissen erwerben. Die Motivation ist so wichtig, dass sie den Rhythmus, die Häufigkeit und die Art des Verhaltens in Bezug auf äußere Reize verändern kann. (Schunk et. al., 2010) Vertreter dieses Ansatzes sind Pavlov¹⁰, Thorndike¹¹ (Lefrancois, 1986) und Skinner¹². Die Lerntheorie, die von Thorndike beschrieben wird, setzt das Verhalten und die Folgen in Verbindung (Vosniadou, 2004).

Die positive Folge des Verhaltens führt dazu, dass der Mensch dieses Verhalten wiederholen will. Wenn das Verhalten eine negative Folge hat, verhält sich die Person nicht wieder so (Slavin, 2007). SchülerInnen, die für die Erledigung von Hausaufgaben belohnt werden, werden diese in der Regel weiterhin machen. Diese Theorie umfasst auch Bestrafung. Im Gegensatz zu der Belohnung ist hier das Ziel, dass man sein Verhalten ändert (Bozarth, 1994).

¹⁰Vgl. dazu weiterführend: Pavlov, Ivan P. (1927)

¹¹Vgl. dazu weiterführend: Thorndike, Edward Lee (1927)

¹²Vgl. dazu weiterführend: Skinner Burrhus Frederic (1978)

Die operante Konditionierung nennt man auch Lernen durch Bestrafung oder Belohnung. Skinner¹³ gehört zu den wichtigsten Vertretern dieser Theorie der Konditionierung (Otsch/Stahl, 1997: 34). Reiz-Reaktions-Muster bildet man bei dieser Theorie aus einem anfänglich spontanen Verhalten. Wie häufig dieses Verhalten wiederholt wird, hängt auch von der negativen oder positiven Konsequenz ab. Handlungen oder das Verhalten können auf Dauer geändert werden (Santrock, 2008). Elemente der Theorie der Konditionierungen wurden in das NLP integriert. Der Zusammenhang zwischen behavioristischen Lerntheorien und dem NLP wird im praktischen Teil der Arbeit noch genauer herausgearbeitet.

1.3.2. Konstruktivismus

Der Konstruktivismus gehört zu den für NLP wichtigen Lerntheorien. Die wichtigsten Vertreter des Konstruktivismus sind der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick (1921-2007), der Biophysiker Heinz von Foerster (1902-2002), der den Ansatz des Konstruktivismus mehr als „skeptische Haltung“ (Klaßen, 2005:7) gegenüber der Wirklichkeit sieht, und Ernst von Glasersfeld (1917), der im Gegensatz dazu den Standpunkt vertritt, dass die Außenwelt immer vor den Menschen verborgen bleibt. Man kann daraus schließen, dass die Wirklichkeit und die Welt konstruiert werden können und müssen (Zirkler, 2002). Zwei andere Vertreter, die oft miteinander verbunden werden, sind der Neurobiologe Humberto Maturana (1928) und der Neurowissenschaftler Francisco Varela (1946-2001). Sie vertreten die Ansicht, dass jedes Lebewesen operational geschlossen ist. Somit ist die Wahrnehmung unserer Wirklichkeit von biologischen Gegebenheiten abhängig. (Zirkler, 2002: 41). Als operational geschlossenes System kann ein System bezeichnet werden, das systemintern auf die äußeren Reize reagiert. Auf diese Reaktion soll die Umwelt keinen Einfluss haben (Otsch/Stahl, 1997: 87).

Die zentrale Fragestellung des Konstruktivismus lautet: Was ist Wirklichkeit? Nehmen wir die schon bestehende Welt passiv wahr oder erschaffen wir sie mit? Im Konstruktivismus hängt das menschliche Handeln von unterschiedlichen, subjektiven Realitäten ab. Das, was als das Wirkliche wahrgenommen wird, ist beobachtet, erfunden, konstruiert. Man erlebt nur das, was man durch seine Sinne erfährt, also nimmt man nur das auf, was die Sinne aufnehmen. So bekommt man zwangsläufig ein eingeschränktes Bild der Wirklichkeit. Die

¹³Vgl. dazu weiterführend: Skinner Burrhus Frederic (1974)

Welt bzw. Wirklichkeit wird durch das menschliche Gehirn nicht fotografisch abgebildet (Otsch/Stahl, 1997: 87). Mithilfe von Sinneswahrnehmungen wird ein eigenes Bild der Welt erschaffen. Als wahr, wird das angenommen, was wahrgenommen wird, Aussagen über die Wirklichkeit entspringen den subjektiven, persönlichen Erfahrungen und Urteilen bzw. dem eigenen Erleben. Soziokulturelle Filter selektieren auch und bedingen eine eingeschränkte Betrachtungsweise. Jeder Mensch erschafft sich eine Landkarte der Realität, die zu seiner Wirklichkeit wird und die dessen weiteres Handeln bestimmt. Dieser Grundsatz wird als eine der wichtigsten Grundannahmen des NLP bezeichnet. In einem weiteren Kapitel werden auch andere Grundannahmen des NLP genannt.

1.3.3 Kognitive Lerntheorien

Eine weitere Lerntheorie, die für das NLP von großer Bedeutung ist und die sich auf die Rolle der Wahrnehmung im Verlauf des Lernprozesses konzentriert, ist jene der kognitiven Theorie. Die SchülerInnen erhalten Informationen über die Sinne, verarbeiten sie, entdecken neues Wissen und reorganisieren bestehendes neu. Die Wahrnehmung steht im direkten Zusammenhang mit dem Alter des Lernenden, aber auch mit dem Vorwissen und den Erfahrungen, die der Lernende bereits hat. Kognitive Theorien richten sich auf das Lernen als Ergebnis objektiver Erfahrungen aus einer objektiven Welt (Kirshner/ Whitson, 1997).

Im Kognitivismus steht die individuelle Informationsverarbeitung des Lernenden im Mittelpunkt. Sowohl Denk- als auch Verarbeitungsprozesse werden damit gemeint.

Abläufe, die zwischen Reizen und Reaktionen stattfinden, beeinflussen den Lernprozess. Anders als beim Behaviorismus spielen hier der mentale Prozess und der innerpsychische Vorgang eine große Rolle. Außerdem kommt dem Lernenden eine aktivere Rolle zu. Es besteht einen Zusammenhang zwischen dem Imitationsprozess und den Neuronen (Escher/Messner, 2015: 119).

Die kognitive Lerntheorie nach Piaget¹⁴ besagt, dass die Anpassung der Person an die Umwelt erreicht werden soll (Adaption). Die Person kann sich an ihre Umgebung anpassen, indem sie ihr Verhalten an ihre Umwelt (Akkommodation) oder die Umwelt an die individuellen

¹⁴Weiterführende Literatur: Piaget, Jean (2013)

Bedürfnisse (Assimilation) anpasst. Darüber hinaus ist es wichtig, das eigene Verhalten in kohärente Systeme einzuordnen (Vollmers, 1997).

Folge der oben genannten Theorie ist, laut Piaget, die Tatsache, dass Lernen und die geistige Reife der Person im Prisma der kognitiven Theorien verbunden werden. Die jeweilige Person konstruiert von Kindheit an Wissen, indem sie mit der Umwelt interagiert. Vier Phasen der kognitiven Entwicklung sind von Bedeutung (Santrock, 2008), nämlich sensomotorische Phase, präoperationale Phase, konkrete Operationen und formale Operationen (Slavin, 2007). Unter diesen Bedingungen ist die Verbindung zwischen Lernen und Wissen unumgänglich (Markoulis, 2007).

Nach Piaget entwickelt sich die Lernbereitschaft je nach Entwicklungsstand des Lernenden. (Wilmschurst, 2011). In der letzten Phase, die zwölf- bis achtzehnjährige betrifft, wird auch das abstrakte Denken entwickelt (Santrock, 2008), sowohl mit der Bearbeitung von Parametern und Problemen (Cole/Cole, 2001) als auch mit der Fähigkeit des hypothetischen und deduktiven Denkens (Wilmschurst, 2011).

In den kognitiven Lerntheorien motiviert und führt die Lehrperson den Lernenden dazu, das Wissen selbst zu entdecken, indem er aktiv am Lernen teilnimmt, ohne dabei einfach Informationen zu reproduzieren (Bruner, 1997). In diesem Motiv ist auch die sokratische Mäeutik enthalten, der die Wahrheit in seinen Schülern suchte, indem er Fragen stellte (Heinrich, 2009: 37). Die Motivationstechniken der kognitiven Theorien sind ebenfalls im NLP zu finden, da sich das Neurolinguistische Programmieren auf Basis der inneren Einstellung des Lernenden vollzieht. Im NLP wird dieser Ansatz in manchen Techniken vorausgesetzt.

1.3.4 Sozialkognitive Lerntheorien

Psychologen, die versucht haben, ihre Theorie auf sozialkognitiven Lerntheorien aufzubauen, sind Kanfer¹⁵ und Bandura¹⁶ (Escher/Messner, 2015: 54). Die sozialkognitive Lerntheorie (Lernen am Modell) gehört zu den kognitivistischen Lerntheorien und wurde von Bandura (Bandura/Kober, 1976) entwickelt, dessen Hauptwerk *Lernen am Modell. Ansätze zu einer*

¹⁵ Weiterführende Literatur: Kanfer, Frederick H. / Phillips Jeanne S. (1975)

¹⁶ Weiterführende Literatur: Bandura, Albert (1977b)

sozial-kognitiven Lerntheorie ist. Unter sozialkognitiver Lerntheorie versteht man Lernvorgänge, die darauf beruhen, dass man das Verhalten eines menschlichen Vorbildes bewusst beobachtet. Dabei spielt die Anwesenheit des Vorbilds keine wichtige Rolle. Bandura unterteilt den Lernprozess in zwei Phasen: Aneignung und Ausführung. Es gibt vier Prozesse. Aufmerksamkeitsprozesse, Gedächtnisprozesse, (Behalten) motorische Reproduktionsprozesse und Verstärkungs- und Motivationsprozesse (Escher/Messner, 2015: 57).

Kanfer (et. al. 2012: 4) entwickelte die Selbstmanagement-Therapie und hat zur modernen kognitiven Verhaltenstherapie beigetragen. Er beschäftigte sich mit dem selbstregulierten Lernen. Der Lernende ist in der Lage, seine eigenen Aktionen zu beobachten, nach seinen Kriterien zu bewerten und Schlussfolgerungen zu ziehen oder Kritik zu üben, indem er sich selbst positiv oder negativ beurteilt (Salvaras, 2013). Wichtig ist dabei, dass man seine eigenen Gedanken und Aktionen selbst kontrolliert, um das jeweilige Lernziel zu erreichen (Santrock, 2008).

Nachdem sich der Lernende ein Ziel gesetzt hat, versucht er es zu erreichen. Am Anfang gelingt es ihm nicht und er übt Selbstkritik, mit dem Zweck seine Leistungen zu verbessern oder seine Aktionen unter Kontrolle zu bringen. Er entscheidet sich dafür, ob er das gleiche Lernziel setzt oder ein anderes aussucht (Salvaras, 2013).

In diesem Prozess soll auch die Lehrkraft aktiv sein. Sie bringt dem Schüler bei, wie er denken und seine Aktionen organisieren soll, nicht einfach schnell zu antworten, sondern vorsichtig alle Daten und Aufgaben zu lesen (Koiliadis, 2002).

Strukturen dieser Theorie werden im NLP wieder aufgegriffen, wenn es um die Autonomie des Lernenden geht. Auch diese Theorie korrespondiert mit NLP.

1.3.5 Bedeutungsvolles-rezeptives Lernen

Der Psychologe Ausubel¹⁷ (Edelmann, 2000) ist der wichtigste Vertreter des bedeutungsvollen rezeptiven Lernens. Diese Theorie besagt, dass man leichter eine Information im Gedächtnis behalten und auch anwenden kann, wenn diese Information mit Vorwissen kombiniert wird (Koiliadis, 2002).

Die Lehrkraft hat also die Pflicht, neues Wissen so zu vermitteln, dass die SchülerInnen ermutigt werden, neues und altes Wissen zu kombinieren (Adhakari, 2013). Das sind Techniken einer didaktischen Methode, die den SchülerInnen Informationen über den Stoff anbieten, bevor der Unterricht beginnt. So ist der Lernende in der Lage, altes und bereits vorhandenes Wissen heranzuziehen, und es in die neuen Informationen zu integrieren, sodass neues Wissen entsteht (Slavin, 2007). Dieses Modell wird die Lehrkraft gleich bei der ersten Unterrichtseinheit des empirischen Teils einsetzen.

1.3.6 Lernen als Informationsverarbeitung

Dieses Modell konzentriert sich auf die Darstellung von Informationen seitens der Lehrkraft. Die Informationen, die erworben werden, werden den SchülerInnen auf eine Weise vermittelt, damit sie die bekommen, bearbeiten, dokumentieren und heranziehen, wenn und wie es notwendig ist (Koiliadis, 2002).

Die Lernenden sind einer Vielzahl von alltäglichen Reizen ausgesetzt, was dazu führt, dass sie manche Informationen beobachten, erinnern und für eine lange Zeit im Gedächtnis behalten können. Andere Informationen, die sie nicht als wichtig erachten, speichern sie nicht,-oder werden schnell vergessen.

Diese Theorie betrachtet das Denken des Menschen als Informationsverarbeitungsmittel. So wie es auch im Kognitivismus der Fall ist, wird auch in dieser Theorie das Denken des Menschen als Mittel der Informationsverarbeitung angesehen. In der kognitiven Psychologie

¹⁷ Vgl. dazu weiterführend: Ausubel, David P. / Joseph D. Novak/ Helen Hanesian (1974)

erhält diese Theorie viel Zuspruch. Die wichtigsten Vertreter der kognitiven Psychologie sind R. Gagné,¹⁸ A. Newell¹⁹ und H. Simon²⁰.

Lernen besteht in der Umwandlung von Kenntnissen und ist stark von dem vorhandenen Vorwissen abhängig. Wichtig ist, dass die SchülerInnen selbst aktiv sind und dass sie durch eigene Erfahrungen zum neuen Wissen gelangen. Das Wissen soll aktiviert werden, um verfügbar zu sein. Im Gegensatz zu kognitivistischen Ansätzen wird hier ein stärkerer Fokus auf den Lernenden gelegt. Auch dieses Modell ist mit bestimmten NLP-Vorannahmen verbunden und spielt eine große Rolle für den praktischen Teil der Arbeit.

1.4 Lernen in der Schulausbildung

Aus dem Vorhergenannten kann man schließen, dass es verschiedene Wege gibt, um etwas zu lernen. Fest steht aber, dass die Ausbildung eine hauptsächliche Rolle beim Lernen bzw. im Fremdsprachenunterricht spielt. Dabei ist auch die Vermittlung der Grammatik zu beachten. Es muss erwähnt werden, dass die vorliegende Arbeit sich auf schulische Ausbildung konzentriert und zwar auf die Vermittlung von Grammatik bzw. Präpositionen in DaF.

Allgemein könnte man sagen, dass die Ausbildung die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten umfasst, und zwar durch eine befugte Einrichtung, in diesem Fall eine Privatschule. Da es oft Klassenarbeiten und Prüfungen gibt, die die erworbenen Fähigkeiten der SchülerInnen überprüfen und einen positiven Abschluss der Ausbildung bescheinigen, bemühen sich Lernende nur darum, gute Noten zu bekommen und vernachlässigen oft das Hauptziel der Ausbildung, nämlich das Lernen. Lernen sollte als das Ziel der Ausbildung betrachtet werden. Natürlich ist die Weiterentwicklung des Individuums ein nicht weniger wichtiges Ziel der Ausbildung. Verständlicherweise stehen die hohe Aktivität und die Selbstständigkeit des Lernenden im Mittelpunkt (selbstreguliertes Lernen), aber auch das kollaborative Arbeiten (soziales Lernen) ist wichtig. Das Lernen sollte auf jeden Fall das Bedürfnis der Kinder nach Entdeckung und Kreativität decken. Die Gefühle und die Fantasie der Kinder sollen gefördert werden (Magouliotis, 2014).

¹⁸ Vgl. dazu weiterführend: Gagné, Robert M. (1980)

¹⁹ Vgl. dazu weiterführend: Newell, Allen (1990)

²⁰ Vgl. dazu weiterführend: Simon, Herbert Alexander (1979)

Auf jeden Fall ist Binnendifferenzierung eine Notwendigkeit. Die Lehrkraft soll sich mit den individuellen Schwächen des/der Lernenden beschäftigen. Sie hat die Pflicht, sowohl mit sprachlich schwachen als auch mit sprachlich stärkeren SchülerInnen umgehen zu können. Alle SchülerInnen sollten respektiert und liebevoll motiviert werden. In jeder Situation sollte die Lehrkraft ihr Verhalten den jeweiligen Bedürfnissen der SchülerInnen anpassen. Das ist eine Herausforderung für die Kursleitung. Voraussetzung dafür ist, über ein hohes sprachliches Bewusstsein zu verfügen. Die Kenntnis der oben eingeführten Lerntheorien ist förderlich für die Vermittlung von Praktiken von Wissen. Im nächsten Kapitel wird die Ausbildung im Hinblick auf ihre neurowissenschaftliche Zusammensetzung beleuchtet.

2. Ausbildung und Neurowissenschaft

Dass die Meinungen von Wissenschaftlern verschiedener Gebiete weit auseinander gehen, ist schon bekannt. Jede Wissenschaft betrachtet Angelegenheiten auf unterschiedliche Weise. Außerdem wird oft das, was für eine Wissenschaft etwas Selbstverständliches ist, für eine andere Wissenschaft als eine wichtige Entdeckung betrachtet. Erkenntnissen der Neurowissenschaft zufolge findet das Denken im Gehirn statt und ohne das neurologische System kann nichts verstanden werden. Alle neurowissenschaftlichen Zweige sind mit praktischen, theoretischen und sozialen Wissenschaften verbunden. Einen konkreten Namen für den Begriff, der sowohl Neurowissenschaften als auch Pädagogik beinhaltet, hatten wir lange nicht, denn zahlreiche Begriffe wurden benutzt, um zu versuchen, den direkten Zusammenhang zwischen Lernen bzw. Ausbildung und dem Gehirn zu definieren (Koniari/Theodoridou/Triarchou, 2009). In den letzten Jahren wird dafür der Begriff „erziehungswissenschaftliche Neurowissenschaft“ verwendet. Erziehungswissenschaftliche Neurowissenschaft ist das Studium der Entwicklung noetischer Darstellungen unter dem Prisma der Aktivität von Neuronen (Triarchou, 2015).

Die Neurowissenschaft ist auf der einen Seite eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, da sie ein innovatives, hohes Ansehen genießendes Gebiet der Forschung ist. Ziel ist, sowohl die Forschungspraxis als auch die Theoriebildung der Sozial- und Geisteswissenschaften nachhaltig zu ändern. Die Forderung danach, die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse zu berücksichtigen, war der Grund dafür, dass die Erziehungswissenschaft durch verstärkte Rezeptionsbemühungen darauf reagierte, indem sie neurologische Prozesse im Hinblick auf deren Rolle beim Lernen analysierte. (Becker, 2006)

Auf der anderen Seite wird aber der Zustand der erziehungswissenschaftlichen Forschung auch kritisiert. Einerseits gibt es Unzufriedenheit darüber, wie der Status quo von den bereits gewonnenen Erkenntnissen aussieht. Andererseits werden die Forschungsmethoden als einseitig charakterisiert (Weiler 2003; Wissenschaftsrat 2001). Eine Erziehungswissenschaft, deren Produkt anwendbare und verwendbare Erkenntnisse sind, ist gefragt. Diese soll den Politikern „wissenschaftlich abgesichertes“ Beratungswissen bieten und den Praktikern „handlungsrelevante Erkenntnisse“ vermitteln (Radtke 2003, in: Becker, 2006: 216).

Im offiziellen Text der „Royal Society of London“ für Bildungspolitik mit dem Titel *Neurowissenschaft: Auswirkungen in der Ausbildung und lebenslanges Lernen*, wird erwähnt, dass das gemeinsame Ziel von Neurowissenschaft und Ausbildung eine Zukunft zeigt, wo pädagogische Praktiken durch Wissenschaft umgewandelt werden können, genauso wie sich vor einem Jahrhundert die medizinischen Praktiken durch Wissenschaft änderten (Royal Society Working Group, 2011).

Unter Neurowissenschaft versteht man laut O'Dell (1981: 35) Lernstrategien, die mit dem Gehirn kompatibel sind, während Battro und Cardinalli (2008: 110-126) sie als interdisziplinäres Feld bezeichnen, das sich mit der Manifestation der Ausbildung im Gehirn der Person während ihres ganzen Lebens beschäftigt.

Obwohl die Ausbildung sich auf die Verbesserung des Lernens konzentriert und die Neurowissenschaft ihren Fokus auf Gehirnmechanismen legt, die im Zusammenhang mit dem Lernen stehen, sind die Zukunft der Ausbildung und die der Neurowissenschaft eng miteinander verbunden. Fest steht, dass die Lernmethoden sich immer wieder durch die Wissenschaft ändern bzw. weiterentwickeln werden (Plerou/Vlamos, 2016).

Es muss erwähnt werden, dass nicht nur die Ausbildung der SchülerInnen, sondern auch die der Lehrkräfte sich auf die Wissenschaft stützen soll, und dass Lehrkräfte eine ähnliche Ausbildung wie Ärzte und Krankenpfleger absolvieren sollten. Sie sollten ebenfalls die für das Lernen wichtigen biologischen Mechanismen verstehen lernen. So werden die SchuldirektorInnen, die LehrerInnen und das Personal der Schule in Zukunft mithilfe von erziehungswissenschaftlicher Neurowissenschaft ausgebildet (Thomas, 2013).

Um die unterschiedlichen neurologischen Ansätze, die für die Pädagogik relevant sind, unter einem Begriff zu subsumieren, wurde der Begriff „Neurodidaktik“ eingeführt. Die Neurodidaktik ist neulich als wissenschaftliches Feld anerkannt worden, allerdings geht die Geschichte der Hirnforschung bis in das antike Griechenland zurück (Göppel, 2014: 11). Die Neurodidaktik besagt, dass gute Lehrkräfte auch ohne Kenntnisse der Neurobiologie den Unterricht intuitiv so gestaltet haben, dass er gut strukturiert, mit Wiederholungseinheiten und angepasster Progression, sowie mit der Forderung nach Respekt vor SchülerInnen gestalten wurde (Grein: 2013: 80).

Nach Erkenntnissen und Schlussfolgerungen gibt es zahlreiche zentrale Faktoren, die im Unterricht zu berücksichtigen sind. Dazu gehören das Andocken an bereits vorhandenes Wissen und die Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitsspanne (Grein, 2013: 68). Das Andocken an schon vorhandene Neuronenpopulationen ist effizienter und schneller als der Aufbau einer neuen Population. Man sollte den Unterricht an den Wissenstand des jeweiligen Lernenden anpassen. (Grein, 2013: 68) Darüber hinaus wird das Wissen fester gespeichert, wenn das Gehirn einem bestimmten Reiz mehr Aufmerksamkeit gibt (Cowan et. al., 1999). Da jedes Gehirn anders aufgebaut ist, und dafür eine andere Neurotransmittermischung ideal ist, sind die Berücksichtigung des einzelnen Lernenden und Methodenmix auch wichtig. Zu berücksichtigende Faktoren sind auch Bewegung, Emotionen, Einsatz verschiedener Medien (Tafel, PC und Internet, Filme Grafiken...), Lob, positives Feedback, Motivation und Schlaf (Grein, 2013: 70-76).

2.1. Zusammenhang zwischen der Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Neurowissenschaft

In den USA, in Großbritannien und in Griechenland ist die Kooperationsmöglichkeit der Pädagogik mit Neurowissenschaften verbreiteter als in Deutschland (Becker, 2004: 227). Amerikanische Fachleute lehnen Neurowissenschaften nicht ab, allerdings distanzieren sie sich davon. Bruer (2002) vertritt die Meinung, dass die Neurowissenschaft noch kaum Einfluss auf die Pädagogik nehmen könnte, weil der Erfolg der Neurowissenschaften in den 90er-Jahren nur theoretisch nachgewiesen werden konnte. Die Erkenntnisse stützten sich nur auf öffentliche Debatten über Pädagogik (Bruer, 2002). In Griechenland gewinnen Neurowissenschaften in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung und zahlreiche

Lehrkräfte versuchen, die neurowissenschaftliche Methodik in ihren Unterricht zu integrieren.

2.2. Methoden der Neurowissenschaft

Es ist möglich, mit neurowissenschaftlichen Methoden, die Art, auf die das Gehirn funktioniert, gezielt zu beeinflussen und dies in Relation zu Verhaltensmustern zu setzen. Aufschlüsse über die zeitliche Abfolge von verschiedenen Prozessen lassen sich durch die Erfassung zentralnervöser Indikatoren gewinnen. Zu diesen Prozessen gehören Emotionen, Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und die daran beteiligten Gehirnstrukturen. Neben der Untersuchung der Funktionsweise können ebenfalls Veränderungen in der Gehirnstruktur mithilfe von neurowissenschaftlichen Methoden erfasst werden. Zu den Methoden gehören psychophysiologische Messungen, Transkranielle Magnetstimulation (TMS) und transkranielle Elektrostimulation (tES), Magnetenzephalografie (MEG), Elektroenzephalografie (EEG). Zwei weitere Methoden sind: Nahinfrarotspektroskopie (NIRS) und die (funktionelle) Magnetresonanztomografie (f)MRT. NIRS ist ein Verfahren, das leicht angewendet werden kann. Es stellt hämodynamische Veränderungen über optische Bildgebung dar. Die Gehirnareale werden aktiviert. Das (f)MRT misst strukturelle Veränderungen des Gehirns bzw. die Gehirnaktivität. Durch eine dreidimensionale Darstellung ist es möglich, tiefe Gehirnstrukturen zu erfassen. (<https://gehirnundverhalten.uni-graz.at/de/forschung/neurowissenschaftliche-methoden/>
Stand: 16.02.2020)

Obwohl wir uns im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit mit diesen neurowissenschaftlichen Methoden beschäftigen, ist es dennoch wichtig, einen kursorischen Überblick über sie zu geben, denn die Verwendung dieser Methoden für die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen hat die Erziehungswissenschaft revolutioniert und nachhaltig geprägt. Die Neurowissenschaft hat positiv auf unser Verständnis vom Lernen eingewirkt und dazu beigetragen unsere Lernfähigkeit zu verbessern. Allerdings werden diese Methoden nur im Sonderfall angewandt. Im Rahmen dieser Arbeit genügt es, dass die Lehrkraft die Lern- und Gedächtnisstile im Großen und Ganzen kennt. Man muss sich explizit darüber bewusst sein, dass der jeweilige Lernende nicht so effektiv lernen kann, wie man selbst. Der Sprachlernprozess ist komplex. Die Fülle der verschiedenen Lerntypen und Gedächtnisstile wird beim NLP berücksichtigt.

2.3. Herausforderungen, Schwierigkeiten und Perspektiven

Die Neurodidaktik als Lehrprozess, der sich auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse stützt, ist aus unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Ihre letzte Novellierung lässt sich in den Überlegungen über das Neurolinguistische Programmieren finden, das im Zuge dieser Arbeit von größter Relevanz sein wird (Grein, 2013: 7).

Neben den bereits erwähnten positiven Effekten der Neurowissenschaft auf unser Verständnis von Lernen, sieht man sich mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert. Vieles, was mit der Ausbildung verbunden ist, hängt von Faktoren ab, die nicht von der Pädagogik beeinflusst werden können. Ein Beispiel dafür, ist der Umgang mit der zunehmenden Zahl der SchülerInnen. Diese problematische Situation kann zu Schwierigkeiten mit ADHD führen. ADHD steht für „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“. Auf Deutsch kann es als „Aufmerksamkeitsdefizit-Störung mit Hyperaktivität“ übersetzt werden. Das ist eine Verhaltensstörung, deren Folge Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten sind. Diese werden leider oft fälschlich als Desinteresse des Lernenden am Unterricht gedeutet. Ein weiteres Problem ist die Konfrontation mit der Legasthenie im Unterricht (Nicholson, 2005), da diese von genetischen, erblichen, neurologischen, kognitiven, neuroanatomischen und anderen Faktoren abhängt (Hallahan et. al., 1996; Swanson et. al. 2006).

Es kann nicht abgestritten werden, dass die Neurowissenschaft zur Entwicklung des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) beigetragen hat. Mit diesem Begriff werden wir uns im nächsten Kapitel ausführlich beschäftigen. NLP geht davon aus, dass Lernen die Voraussetzung für persönliche Entwicklung ist, und dass der Mensch von Natur aus lernfähig und kreativ ist. Es folgt der Meinung, dass das Verhalten der Menschen davon abhängt, wie sie die Welt darstellen und wahrnehmen und nicht unbedingt davon, wie die Welt wirklich ist. Die Darstellung der Wirklichkeit im Gehirn ist für NLP von zentraler Bedeutung.

3. Neurolinguistisches Programmieren(NLP)

3.1. Historischer Überblick

Die ersten Spuren der NLP-Philosophie kann man bis nach Babylon und das antike Ägypten zurückverfolgen, wo politische und soziale Gegebenheiten ein Produkt priesterlicher und religiöser Anordnungen waren (Cook, 2014).

Auch im Buddhismus können Methoden des Selbstprogrammierens und der persönlichen Ausbildung zugunsten eines Einflusses auf die Persönlichkeit beobachtet werden (Seitova, et. al., 2016).

Weitere Wurzeln des NLP lassen sich in der antiken griechischen Philosophie finden.

Die Sophisten unterrichteten ihre Schüler, indem sie sich Ausdruck, Bilder und Körpersprache bedienten. Platon unterrichtete seine Ideenlehre mithilfe der Mäeutik, Aristoteles benutzte die Logik, während die Stoiker sich auf die Ethik und die mit der Ethik verbundenen Fragestellungen konzentrierten. Bei jeder dieser philosophiegeschichtlichen Schulen lassen sich Einflussmethoden beobachten, die unter dem heutzutage bekannten Begriff NLP subsumiert werden (Seitova, et. al., 2016).

NLP ist ein Motivations- und Kommunikationsmodell, das Anfang der 1970er entwickelt wurde. Es zeigt die Muster und Techniken auf, die Individuen in mannigfaltigen Bereichen nutzen können, um Erfolge zu erzielen. Im nächsten Unterkapitel wird werden mehr Informationen über diesen Begriff geliefert.

3.2. Was ist Neurolinguistisches Programmieren?

Die Bezeichnung Neurolinguistisches Programmieren, kurz NLP, wurde von dem Mathematiker Richard Bandler, der sich mit der Gestalttherapie befasst hat und dem Sprachwissenschaftler John Grinder, der Professor an der Universität in Kalifornien war, in Santa Cruz in Kalifornien eingeführt. (Bostic/Grinder, 2001).

Gemeinsam setzten sie sich systematisch mit der Methode der Modellisierung (Modelling) (Otsch/Stahl, 1997: 135) auseinander. Unter Modellisierung versteht man ein Verfahren, bei dem die Beobachtung einer Situation dazu führt, dass eigenes Verhalten modelliert wird. Sie wandten diese Methode an, um sich mit den erfolgreichsten Therapeuten der Epoche zu beschäftigen, und deren Herangehensweise zu beobachten und zu analysieren. Bekanntheit erlangten sie dadurch, dass sie erfolgreiche Ergebnisse kodierten, indem sie die psychotherapeutischen Methoden von Fritz Peris (1973), der Gründer der Psychotherapie „Gestalt“ war, von der bekannten Familientherapeutin Virginia Satir und von dem weltweit

bekannten Hypnotherapeuten und Anthropologen Gregory Bateson für ihre Forschung heranzogen (Skinner/Croft, 2009).

Ihre Arbeit wurde später mit Ansichten der allgemeinen Semantik von Korzybiski²¹, der poststrukturalistischen Linguistik von Chomsky, der therapeutischen Kommunikationstechniken von Walzlawick (2002) und der behavioristischen Theorie von Pavlov (1927) bereichert. Es muss erwähnt werden, dass NLP in vielfältigen Lebensbereichen, wie Führung, Verkauf, Therapie und im Umgang mit den Kindern angewendet wird.

Bei NLP gibt es eine Zusammenführung von körperorientierten Ansätzen, Hypno-, Verhaltens- und Gesprächsansätzen. Dabei wird unser Denken, Fühlen und Verhalten (Neuro) mittels der Sprache (Linguistik) methodisch verändert (Programmieren). Das heißt, dass NLP-Trainer bestimmte für die Lerner geeignete Techniken benutzen, oder, dass sie sich so verhalten, sodass negative Verhaltensvorbilder in positive umgewandelt werden. Sie versuchen, Ängste, Bedenken und psychische sowie emotionale Hindernisse, die das Lernen negativ beeinflussen, zu überwinden (Bandler/Grinder, 1975; Bandler /Grinder, 1979; Craft, 2001; Mathison, 2003).

Inzwischen hat sich der Anwendungsbereich der NLP-Techniken vergrößert, und ist in Bereiche wie Betriebswirtschaft, Ausbildung und Sport vorgedrungen (Karunarante, 2010; Tosey/Mathison/Michell, 2005; Zastrow/Dotson/Koch, 1987).

Die NLP-Modelle wurden auch veröffentlicht:

a) *The structure of magic volume 1 and 2* (Bandler und Grinder, 1975b; Grinder und Bandler, 1976), (auch „Meta-Model“ genannt).

b) *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson MD volume 1 and 2* (Bandler und Grinder, 1975a; Grinder, De Lozier, und Bandler, 1977),

(auch „Milton-Model“ genannt).

²¹ Vgl. dazu weiterführend: Korzybiski, Alfred (1994)

Das Milton-Modell der Hypnosesprache ist in sprachlicher Hinsicht eine Umkehrung des Meta-Modells.

Im Vergleich:

Das Meta-Modell	Das Milton-Modell
Induktionsprozess, vom speziellen ins allgemeine	Deduktionsprozess, vom allgemeinen ins spezielle
Spezifische Sprache wird trainiert. Sprachformen, wie Verzerrungen, Generalisierungen und Tilgungen werden mit Hilfe dieses Modells hinterfragt.	Unspezifischer Sprachgebrauch. Sprachformen, wie Verzerrungen, Generalisierungen und Tilgungen werden in diesem Modell gezielt eingesetzt.
Bewusst werden, Zugang zum Bewussten Beschäftigt sich mit der Bewusstmachung der Erfahrung	In Trance gehen, Zugang zum Unbewussten Beschäftigt sich mit unbewussten Quellen
Ziel: vergessene Erfahrungen zugänglich zu machen Beschäftigt sich mit den Ergebnissen der möglichen Auslegung der Tatsachen, als Teil der Kommunikation.	Ziel: unbewusste Ressourcen zugänglich zu machen Verhindert solche Untersuchung

Beschäftigt sich mit bestimmten Mitteln	Beschäftigt sich mit Generalisierungen
<p>Hat Präzision und Klarheit in der Kommunikation zum Ziel.</p> <p>Spezifische und präzise Informationen sollen bei der Anwendung dieses Modells gesammelt werden.</p> <p>Von der Oberflächenstruktur zur Tiefenstruktur des Erlebens und der Sprache.</p> <p>Man kann verlorene Erfahrungen und Informationen wiederentdecken, es handelt sich dabei um Bewusstwerdungsprozesse.</p>	<p>Ist bewusst unklar und vage, damit Ressourcen aktiviert und Assoziationen geweckt werden.</p> <p>Dieses Modell ermöglicht, Sätze voller Verallgemeinerungen, Verzerrungen und Tilgungen zu bilden. Informationen werden weggelassen.</p> <p>Die fehlenden Informationen entdecken Zuhörende in sich selbst. Dadurch hat das, was gehört wurde, eine eigene Bedeutung.</p> <p>Unspezifische Sprachformen werden verwendet, damit ein Trancezustand induziert und aufrechterhalten wird.</p> <p>Somit kann das Individuum unbewusste Sphären seiner Persönlichkeit erforschen.</p>

Tabelle 1: Vergleichende Darstellung des Meta-Models und des Milton-Models²²

Im Rahmen dieser Arbeit beschäftigen wir uns mit dem Metamodell, da es eine Auswahl an sprachlichen Motiven mit entsprechenden Fragen beinhaltet, die die Stimmung der Lernenden beeinflussen und sie zum Entdecken motivieren sollen. (Bandler/Grinder, 1975a).

²² **Quelle:** <https://www.researchgate.net> (Stand: 18.09.2020)

In der Praxis entscheiden sich viele ProfessorInnen an Hochschulen z.B. zwischen offenen und geschlossenen Aufgaben bzw. Fragen. Das Metamodell bietet einen zugänglichen und zuverlässigen Rahmen, der es der Lehrkraft erlaubt, erfolgreich mit der Aufgabe bzw. Frage umzugehen. (Tosey/Mathison, 2009).

3.3. Das NLP-Modell

NLP verfügt über eine nützliche Landkarte darüber, wie die Sprache funktioniert, die als Metamodell definiert wurde. Die Fähigkeit, die Sprache präzise zu verwenden, ist notwendig für jeden, der kommunizieren will. Die Fähigkeit, die richtigen Wörter zu verwenden, die einen Sinn für die Landkarte des anderen haben, und die Fähigkeit zu verstehen, was der Gesprächspartner meint, unabhängig davon, welche Wörter er benutzt hat, sind von ausschlaggebender Bedeutung für die Kommunikationsfertigkeiten. Das Metamodell benutzt eine Sprache, um Sprache zu erklären, schützt zugleich vor der Illusion, man habe die Bedeutung von Wörtern verstanden und verbindet die Sprache mit der Erfahrung.

Da die Sprache und ihre Verwendung alle Bereiche des menschlichen Tuns bestimmen, ist die erfolgreiche Anwendung von Sprache wichtig. Die Verwendung von Sprache ist mit Folgendem verbunden:

a. Empirisch, oder kollektiv gedachtes

Die Verwendung der Sprache als repräsentatives System führt zur Schaffung eines Modells der Erfahrung. Dieses Modell beruht auf unserer Wahrnehmung und Darstellungen von der Welt. Unsere sprachlichen Darstellungen ergeben sich aus drei universellen Prinzipien der Modellierung: Generalisierung, Tilgung, Verzerrung. (Bandler/Grindler, 1975).

b. unbewusstes

In diesem Fall hat die Verwendung der Sprache das Verständnis des Modells- die Darstellung der Welt als Ziel, das heißt die Kommunikation. Wenn Leute auf unterschiedliche Weisen miteinander kommunizieren, wissen sie nicht, wie der Auswahlprozess der Wörter, die sie benötigen, um ihr Erlebnis darzustellen, abläuft. Obwohl es ihnen nicht bewusst ist, wie sie kommunizieren, ist die Methode, mit der sie Sprache benutzen, strukturiert.

Diese Struktur kann durch strategische Motive verdeutlicht werden.

Wie in „Einführung NLP“ (O'Connor / Seymour, 2000) nachzulesen ist, können die Geschwindigkeit, die Auswahl und die Emotionen der Sprache nur annähernd abgebildet werden.

Der Sprechende weiß genau, was er sagen möchte. Das nennt man in NLP „tiefe Struktur“ und ist unbewusst. Man kürzt diese Struktur ab, damit man klar spricht, und das, was man sagt, ist eine oberflächliche Struktur. Wenn wir nicht abkürzen würden, wäre die Diskussion zu lang und langweilig.

Jemand, der uns nach dem Weg fragt, würde es wahrscheinlich nicht schätzen, wenn wir im Zuge unserer Antwort die Grammatik der von uns verwendeten Sprache erklären würden.

Das NLP- Modell konkretisiert auf einfach verständliche und eindrucksvolle Weise, welche physiologischen und neuronalen Prozesse sowie welche psychologischen Verhaltens- und Reaktionsmuster zu fast jeder Zeit im Menschen ablaufen.

Man erhält unaufhörlich Informationen über die Umgebung, in der man sich befindet. Diese Informationen bekommt man über seine fünf Sinne: Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken und Riechen (auditiv, visuell, kinästhetisch, gustatorisch und olfaktorisch).

Die Fähigkeit, über die fünf Sinneskanäle wahrzunehmen, ist jedoch -unabhängig von der Gesundheit- eingeschränkt. Die Wahrnehmungsorgane eines Menschen können nicht alle Umweltphänomene, die existieren, erfassen. Die Wahrnehmungsgrenzen sind eng gesteckt und genau genommen. Die Qualität und die Menge der Informationen, die bei uns ankommen, verringern sich aufgrund diverser Filterprozesse auf verschiedenen geistigen Ebenen drastisch. So wird die Grundlage der persönlichen Beurteilungen und Bewertungen gebildet. Man ist davon überzeugt, dass etwas so ist, wie es sich für einen an einem bestimmten Zeitpunkt darstellt. Die individuell einzigartig gefilterten und mehrfach reduzierten Informationen spielen bei der persönlichen Beurteilungen, -d.h. ob etwas falsch oder richtig ist, angenehm oder unangenehm, gut oder schlecht usw.- eine ausschlaggebende Rolle. Die individuellen Kriterien eines Menschen, die die Persönlichkeitsstruktur bilden und die Einfluss darauf nehmen, wie man denkt, fühlt oder handelt, haben mit dem Leben des Menschen zu tun und manifestieren sich oft bereits in der Kindheit oder haben mit der Erziehung zu tun.

Die Einflüsse der Kriterien können nachhaltig bestimmen, was und wie man über Menschen, über sich selbst und über die Welt denkt. Man erschafft also eine „innere Landkarte“, mithilfe derer man sich im Leben orientiert. Dieses Weltmodell bietet einem den lebensnotwendigen Halt. Die Entwicklung von Strategien findet schon früh im Leben statt. Mithilfe dieser Strategien geht man mit alltäglichen Herausforderungen um und reagiert auf Veränderungen. Es gibt zwar effektive Wege und Mittel, mit denen ein Mensch sein Leben organisiert und

strukturiert, aber oft stößt man in bestimmten Lebensbereichen auf die gleichen Probleme oder man ist nicht in der Lage, die gewünschten Ergebnisse zu erreichen. Dafür gibt es inhaltlich individuell verschiedene Gründe. Bei allen Menschen ist das Verhindern oder Erreichen der gewünschten Ergebnisse sowie die mentale Struktur der psychologischen Bearbeitungsprozesse eines äußeren Ereignisses ident. (Grein: 2013)

NLP setzt genau hier an:

Die Art der Bewertungen und der Beurteilungen sowie die Qualität und die Menge der Informationen führen uns zu negativen oder positiven Schlussfolgerungen.

Positive Bewertungen erzeugen positive Gefühle, während negative Beurteilungen in uns Ärger, Frust, Wut, Schmerz usw. auslösen.

Das Ergebnis sind schnelle, häufig unbewusste Entscheidungen und Schlussfolgerungen, also die Reaktion auf gefilterte, wahrgenommene und bewertete Informationen.

Während seines Lebens hat jeder Mensch Strategien, Reaktions- und Denkmuster erworben, die meistens tief verwurzelt sind, sodass er, besonders in stressigen Situationen unbewusst und emotional reagiert, also nicht rational. Emotional unbewusste Reaktionsmuster erkennt man nicht nur an der Sprache des Menschen sondern auch an dem Verhalten. Außerdem sind sie manchmal wirkungsvoller und in der Regel schneller als eine absichtliche Entscheidung. Nun ist es also verständlich, warum man in einigen Fällen anders reagiert, als man es sich vorgenommen hatte. Anschließend ärgert man sich über sein Verhalten und sich selbst. Das Verhalten eines Menschen und das, was man sagt, werden von anderen Menschen wahrgenommen. Auch das Gegenüber muss, um adäquat auf unser Verhalten zu reagieren, denselben mentalen Zirkel durchlaufen.

3.4. Neurolinguistisches Programmieren und Ausbildung

NLP umfasst ein breitgefächertes Angebot von Techniken, die ausführlich in zahlreichen Veröffentlichungen beschrieben werden, von denen einige sich explizit auf Lehrkräfte und Lernende beziehen (Beaver 2002; Freth, 2003; O' Connor/Seymour, 2000).

Diese Techniken können in jeder Dimension des Lehrens und des Lernens eingesetzt werden, wie z.B. bei der Selbstkontrolle, der Präsentation von Wissen, Leitung der Klasse usw.

Viele Sprachlehrer benutzen NLP und dessen Techniken schon unbewusst, ohne sie je mit der Theorie befasst zu haben (Khalandi/Zonghi, 2017). Khalandi/Zonghi (2017) vertreten die

Meinung, dass NLP eine zentrale Rolle in der Ausbildung spielt, weil es dazu beiträgt, dass Lernende verstehen, auf welche Weise sie Wissen erfolgreich erwerben können.

An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass NLP-Techniken besonders hilfreich beim Stärken der schriftlichen Kompetenzen sind, und dass die vorliegende Arbeit das Ziel verfolgt, zu untersuchen, ob und wie NLP zielführend im Grammatikunterricht eingesetzt werden kann.

Der Lernprozess vollzieht sich in vier Phasen des Lernens: in der unbewussten Unfähigkeit, in der bewussten Unfähigkeit, in der unbewussten Fähigkeit und in der bewussten Fähigkeit. Lernende müssen dazu animiert werden, die Techniken selbstständig anzuwenden sowie sich eine Lernumgebung zu schaffen, in der sie selbst Verantwortung für ihr Lernerlebnis übernehmen (Freeth, 2016).

3.5. Das Meta-Modell

Um von der Tiefenstruktur in die Oberflächlichenstruktur zu gelangen, gilt es folgende Schritte zu befolgen: Erstens wählen wir nur bestimmte Informationen aus der Tiefenstruktur aus. Zweitens vereinfachen wir sie, was den Sinn ändert. Drittens generalisieren wir. Würden wir alle Ausnahmen oder Bedingungen nennen, wäre die Diskussion anstrengend.

Das Metamodell zeigt die psychologische Funktion der Sprache. In seiner praktischen Anwendung beinhaltet es, erstens, eine Liste von „Meta-Modell-Verletzungen“ und zweitens eine Liste von sprachlichen Reaktionen auf diese Verletzungen. Unter Verletzungen versteht man Sprachmuster, die man häufig beobachtet. Sie beschreiben Verzerrungen, Generalisierungen und Tilgungen (Otsch/Stahl, 1997: 127). Wenn man diese Muster versteht, erkennt man alltägliche elementare Prozesse menschlicher Modellbildung bei sich selbst und bei anderen Menschen. Was die sprachlichen Reaktionen angeht, haben sie zum Ziel, den Gesprächspartner in einen Prozess der „Selbstexploration“ zu drängen. (Otsch/Stahl, 1997: 127)

An dieser Stelle beschäftigen wir uns mit Sprachmustern, die anhand des Metamodells zur Rekonstruktion verlorener Inhalte bzw. Informationen angewendet werden.

Durch das Meta-Modell besteht die Möglichkeit, dass die drei Prozesse hinterfragt werden, wodurch man Informationen, die verloren gegangen wurden, wieder gewinnt. Um eine konkrete und komplette Beschreibung des vom Sprecher Ausgedrückten zu erlangen, und Informationen zu gewinnen, müssen spezielle Fragen gestellt werden.

Dieser Prozess trägt dazu bei, dass die vollständige Erfahrung und die Sprache des Sprechenden sich wieder annähern.

Im Weiteren folgt eine exemplarische Darstellung von Sprachmustern.

Insgesamt ist das Meta-Modell der Sprache noch viel üppiger. (Otsch/Stahl, 1997: 127)

Generalisierung

Metamodellverletzung	Beispiele	Aufgaben	Fragen
Universalquantoren Vom Einzelerlebnis auf alle übertragen (jeder; jedermann; alle; nie; niemals; immer; niemand; keiner usw.)	Sie hören mir niemals wirklich zu. Es hören mir nicht alle zu. Alles hat mit der Betrachtungsweise zu tun.	Finden Sie ein Gegenbeispiel. Wirkung Ergebnis	- <u>Nie</u> ? -Was würde passieren, wenn sie zuhören würden? - <u>Wer</u> hört nicht zu? - <u>Was</u> hat mit der Betrachtungsweise zu tun?
Modaloperatoren <u>Modaloperatoren der Notwendigkeit</u> (soll nicht/sollt; es ist notwendig muss nicht/muss; braucht)	Ich muss für ihn sorgen. Ich kann ihr nicht die Wahrheit sagen.	Finde die Auswirkungen, Ergebnisse. Finde die Ursachen.	-Was würde passieren, wenn du es nicht tätest? -Darf das sein? -Was würde passieren, wenn du es tätest? -Was hält dich davon ab?
<u>Modaloperatoren der (Un)Möglichkeit</u> (will/will nicht; kann/kann nicht;			

möglich/unmöglich)

Gleichsetzung

(komplexe Äquivalenz)

Die Gleichwertigkeit von zwei

Ereignissen wird behauptet.

Interpretation von zwei

Erfahrungen als synonym

Er schreit mich

dauernd an, er mag

mich nicht.

Finden Sie ein

Beispiel, das die

Gleichsetzung

widerlegt.

-Bedeutet

Anschreien immer

„nicht mögen“ ?

Tilgung

Metamodellverletzung

Beispiele

Aufgaben

Fragen

Einfache Tilgung

Substantive werden

weggelassen.

Ich fühle mich

unwohl.

Finden Sie die

Tilgung.

-Wegen was (wem) fühlst

du dich unwohl?

Fehlender Referenzindex

Sie hören mir

nicht zu.

Finden Sie den

Referenzindex.

-Wer genau hört dir nicht

zu?

Vergleichende Tilgung

Es fehlt der Maßstab oder

das Objekt.

Das ist mir zu

teuer.

Finden Sie

den Vergleich.

Es ist teurer als was?

Im Vergleich wozu?

Das neue Buch

ist besser.

Im Vergleich zu welchem

Buch?

Unspezifische Verben

Sie lehnt mich

ab.

Stellen Sie das Verb

heraus.

-Wie lehnt sie dich ab?

-Was genau macht er,

dass du dich abgelehnt

fühlst?

Er ist nach

Athen gefahren.

-Wie ist er nach Athen

gefahren?

Er hat sich

verletzt.

-Wie hat er sich verletzt?

Verzerrung

Metamodellverletzung	Beispiele	Aufgaben	Fragen
Gedankenlesen Der Irrglaube, den inneren Zustand von jemandem zu kennen.	Du magst mich nicht.	Finden Sie die Quelle der Information heraus.	- <u>Woher</u> weißt du, dass ich dich nicht mag?
Überzeugung/ Beurteilung (verlorener Performativ) Der Mensch, der die Beurteilung abgibt, ist ausgeschlossen.	Es ist schlecht, inkonsequent zu sein. Ich bin Konkurrent.	Finden Sie die Quelle der Überzeugung heraus.	- <u>Wer</u> sagt das? - <u>Für wen</u> ist es schlecht, inkonsequent zu sein? - <u>Nach welchen Kriterien</u> beurteilst du dich als Konkurrent?
Ursache – Wirkung Die Ursache für ein Gefühl oder einen Zustand wird fälschlicher-weise außerhalb des Selbst gesehen.	Du machst mich traurig.	Stellen Sie den Zusammenhang richtig.	- <u>Wie</u> beeinflusst <u>dich</u> das, was ich mache dahingehend, dass du meinst, traurig sein zu müssen?
Vorannahmen Aussagen mit Präsuppositionen, die wir als wahr annehmen, damit der Satz sinnvoll ist.	Wenn meine Frau wüsste, wie sehr ich die leide, würde sie das nicht tun.	Überprüfen Sie die Vorannahmen	- <u>Wie</u> leidest du? - <u>Wie</u> weißt du, dass deine Frau es nicht weiß? - <u>Woher</u> weißt du, dass deine Frau

sich dann anders
verhalten würde?

Nominalisierung	Das Kind ist ein	Wandeln Sie das	-Worin hat es
Nominalisierungen	Versager.	Substantiv in das	versagt?
bezeichnen die Umwandlung		Verb um.	
eines Verbes in Substantiv,	Das Lehren und die	Gehen Sie zurück	<u>-Wer</u> unterrichtet
was den Prozess beschreibt.	Disziplin sind	zum Prozess und	<u>wen</u> ?
Ein Verb beinhaltet eine	notwendig im	finden Sie die Tilgung	<u>-Welches Wissen</u>
Aktion und einen dauernden	Lernprozess, wenn	und den	wird vermittelt?
Prozess. Wenn es ein	sie mit Respekt	Referenzindex.	<u>Wer</u> respektiert
Substantiv gibt, ist alles	angewendet werden.		<u>wen</u> und <u>wie</u> macht
statisch.			es das?
Wenn man ein Substantiv in			
ein Verb umwandelt, sollte			
man nach den fehlenden			
Informationen suchen.			
Wer nominalisiert, über			
welches Thema und wie?			

Tabelle 2: Metamodellverletzungen(Generalisierung, Tilgung, Verzerrung)²³

Wenn man diese Fragetechniken anwendet, sollte man auf einen guten Rapport zum Gesprächspartner achten. Außerdem sollte man in der Vorgehensweise einfühlsam,

²³ **Quelle:**

[https://www.google.com/search?q=+Metamodellverletzungen+\(Generalisierung%2C+Tilgung%2C+Verzerrung\)+&tbm=isch&ved=2ahUKEwik9ba83d3uAhVPr6QKHAP4B14Q2-cCegQIABAA&oq=+Metamodellverletzungen+\(Generalisierung%2C+Tilgung%2C+Verzerrung\)+&gs_lcp=CgNpbWcQDFDDngZY2LYGYJvHBmgAcAB4AlABiAKIAdIKkgEGMC4xMC4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdp ei1pbWfAAQE&scient=img&ei=YfwiYOTAOs_ekgWj8Z_wBQ&bih=618&biw=627#imgsrc=ZfjZeeXY-VWhDM](https://www.google.com/search?q=+Metamodellverletzungen+(Generalisierung%2C+Tilgung%2C+Verzerrung)+&tbm=isch&ved=2ahUKEwik9ba83d3uAhVPr6QKHAP4B14Q2-cCegQIABAA&oq=+Metamodellverletzungen+(Generalisierung%2C+Tilgung%2C+Verzerrung)+&gs_lcp=CgNpbWcQDFDDngZY2LYGYJvHBmgAcAB4AlABiAKIAdIKkgEGMC4xMC4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdp ei1pbWfAAQE&scient=img&ei=YfwiYOTAOs_ekgWj8Z_wBQ&bih=618&biw=627#imgsrc=ZfjZeeXY-VWhDM)
(Stand: 23.09.2020)

respektvoll und sparsam sein. Ziel der Entwicklung dieser Techniken ist, dass innere Veränderungsprozesse ausgelöst werden.

Aus diesem Grund ist es möglich, dass die Folge vom ziellosen Fragen oder jedem Übermaß ist, dass der Gesprächspartner sich nicht ernst genommen fühlt oder das als „Ausfragen“ erlebt.

„Die Qualität unserer Fragen bestimmt die Qualität der Antworten, die wir bekommen!“

Das NLP-Metamodell wird als ein bedeutungsvoller Teil der NLP-Ausbildung bezeichnet.

3.6. Die Grundprinzipien und Vorannahmen des NLP

Die grundlegenden Einstellungen des Neurolinguistischen Programmierens werden durch den Begriff „Vorannahmen“ beschrieben. Leute, die außergewöhnliche Ergebnisse in ihrem Bereich zum Ziel haben, haben diese übernommen. Bei NLP handelt es sich nicht um die Gesamtheit von nützlichen Werkzeugen. Vielmehr geht es um Weiterentwicklung und um das Ziel, unsere Leistungen zu verbessern. Laut NLP würde sich vieles im Leben bzw. im Sprachunterricht verändern, wenn man so tut, „als“ wäre folgendes wahr:

1. Jede Person ist verschieden und einzigartig, sie hat ihre eigene Art zu sein. Die Welt wird von jedem Mensch auf unterschiedliche Weise erlebt. Die Wahrnehmung der Person hat mit dem persönlichen Filter zu tun (Ready/Burton, 2015: 159).
2. Aus Umwelt, Körper und Geist bildet sich ein gemeinsames System. Die Gesundheit lässt sich durch die geistige Einstellung beeinflussen. Das Denken kann auch durch unsere Taten verändert werden (Ebd:159).
3. Es ist nicht möglich, dass wir nicht kommunizieren. Jedes Verhalten und jedes Schweigen wird als Kommunikation bezeichnet. Das nonverbale Verhalten bestimmt häufig, wie eine Botschaft wirkt (Otsch/Stahl, 1997:220).
4. Nicht nur die Absicht desjenigen, der kommunizieren möchte, sondern auch die Reaktion auf den Kommunikationsversuch ergibt die Bedeutung der Kommunikation. (Ready/Burton, 2015:159).
5. Jeder Mensch orientiert sich nicht an der Welt, sondern an Vorstellungen seiner „geistigen Landkarte“, wenn er/sie handelt. Ein Mensch reagiert gemäß seiner Landkarte der Welt (Lukesch, 2001: 513).

6. „Die Landkarte ist nicht das Gebiet“ (Ebd:513).
7. Es ist besser Wahlmöglichkeiten zu haben (Ebd:514).
8. Die Entscheidung, die eine Person trifft, hängt von den verfügbaren Wahlmöglichkeiten ab. In ihrem Modell der Welt funktioniert sie perfekt (Otsch/Stahl, 1997:221).
9. Das Verhalten eines Menschen hat einen Sinn, wenn die betreffende Person es im Kontext ihrer „geistigen Landkarte“ sieht. Bei „unbekannten Gebieten“ sollte man anhand der Landkarte eines anderen Menschen reisen (Ready/Burton, 2015:159).
10. In der Regel ist das Problem nicht, dass man nicht das Richtige auswählen kann, sondern dass es wenige Wahlmöglichkeiten gibt. Man soll ein vielseitig orientiertes Bild der Welt haben (Lukesch, 2001:513).
11. In jedem Verhalten steckt eine positive Absicht (Ready/Burton, 2015:159).
12. In irgendeinem Kontext kann jedes Verhalten als nützlich bezeichnet werden. Scheitern gibt es nicht, nur Feedback (Ebd:159).
13. Jede Person verfügt über die für sie notwendigen Ressourcen, damit sie die für sie stimmige Veränderung realisiert und die gewünschten Ergebnisse erzielt (Ebd:159).
14. Bei der Kommunikation gibt es keine Defizite bzw. Fehler, es handelt sich dabei nur um Reaktion (Lukesch, 2001: 513).
15. Wenn du etwas machst, was keinen Erfolg hat bzw. nicht funktioniert, sollst du was anderes machen (Ready/Burton, 2015:159).
16. Das System wird durch das flexibelste Systemelement geprüft bzw. kontrolliert. Die Fähigkeit, flexibel zu sein, spielt eine ausschlaggebende Rolle für den Erfolg (Otsch/Stahl, 1997:220).
17. Wenn man eine Aufgabe in kleine Schritte unterteilt, ist alles zu erreichen (Lukesch, 2001).
18. Alles, was eine Person kann, kann man lernen (Otsch/Stahl, 1997:221).
19. Verhalten alleine bestimmt nicht die Identität einer Person (Ready/Burton, 2015:159).
20. Um erfolgreich zu sein, sollte man Erfolgsstrategien modellieren (Ebd:159).

Im Folgenden werden die im Rahmen dieser Arbeit eine wichtige Vorannahme des NLP erklärt:

1. “Die Landkarte ist nicht das Gebiet.“

Dieser Standpunkt wurde von Alfred Korzybski (1879-1950) vertreten, er war ein polnisch-amerikanischer Philosoph. Er vertritt die Meinung, dass die Wahrnehmung der Wirklichkeit nicht die Wirklichkeit selbst ist, sondern unsere Auffassung deren, das heißt unsere persönliche Landkarte. Mit der Landkarte wird also nicht das darstellende Gebiet bezeichnet. Die Landkarte hat eine Struktur, die ähnlich wie das Gebiet ist. Ihre Brauchbarkeit ist darin begründet.

Es gibt also keine direkte Interaktion mit der Welt, sondern eine Interaktion durch die Landkarte der Wahrnehmung, die wir für die Welt geschaffen haben. Repräsentiert wird von jeder Person also das, was sie auf ihre eigene Weise erlebt hat. Durch bestimmte Filter, wie z.B. frühere Erlebnisse, wird die Wahrnehmung geprägt.

Das, was der Mensch erlebt hat, wird in seinem Repräsentationssystem abgebildet und dadurch ergibt sich eine Landkarte. Im Alltag sind Leute mit unterschiedlichen Landkarten dazu gezwungen, miteinander zu kommunizieren.

Damit die Verständigung möglich ist und Missverständnisse aufgedeckt werden können, ist es notwendig, verschiedene Landkarten durch einen Vermittlungsprozess verstehbar zu machen.

Bei NLP nennt man dieses System VAK: visual, auditory, kinaesthetic. Es beschreibt die Weise, die man für das Lernen bevorzugt.

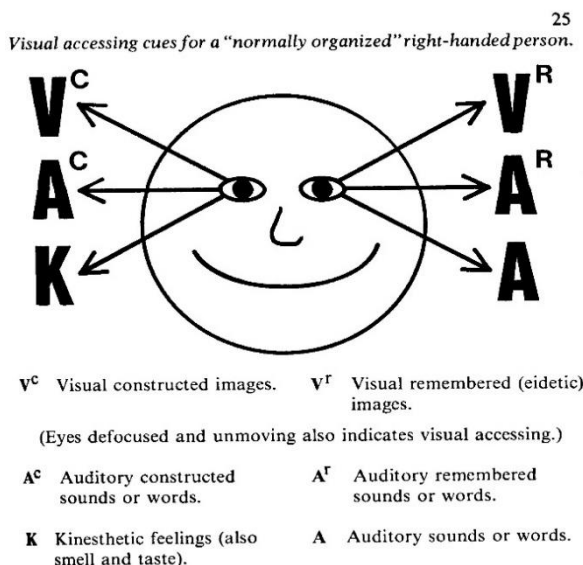


Abbildung 2: Die optische Wahrnehmung von Signalen eines
Rechthänders²⁴(Bandler/Grinder, 1979)

Der optische Typ bevorzugt eine Information aufzunehmen, indem er sie visuell aufnimmt und häufig in illustrierter Form bearbeitet. Dabei sind verschiedene Methoden hilfreich, die auf die Verwendung von Wörtern verzichten, wie z.B. grafische Darstellungen, Diagramme, Symbole usw. Der visuelle Lerntyp denkt und erinnert sich an Bilder und genießt die Bilder, die Grafiken und die Benutzung der Symbole (Plerou, 2016).

Laut Taler (1991) manifestiert sich dieser Lerntyp ebenfalls sprachlich, indem er Ausdrücke wie "ich sehe, was du meinst" verwendet.

Der auditive Typ bevorzugt die Information durch das Zuhören aufzunehmen. Er hat die Fähigkeit, sich an etwas, was er gehört hat, zu erinnern. Er spricht mit Rhythmus und Harmonie, weil er sich beim Sprechen der Brustatmung bedient, um sich so besser auszudrücken. Er erwirbt Wissen, indem er laut vorliest und hält einfacher Informationen im Gehirn, die er laut dargelegt hat. Der Ton ist für ihn ebenfalls von Bedeutung, Der auditive

²⁴Quelle:

https://www.google.com/search?q=visual+accesses+cues+right&tbm=isch&ved=2ahUKEwi-4Z-o3d3uAhWQu6QKHcMFBZkQ2-cCegQIABAA&oeq=visual+accesses+cues+right&gs_lcp=CgNpbWcQAzoHCCMQ6gIQJzoECCMQJzoFCAAQsQM6AggAOgQIABBDoggIABCxAXCDAToECAAQHjoECAAQEzoICAAQBRAeEBM6CAgAEAgQHhATUMm6AViuuwJg4MACaARwAHgAgAHiAYgBzhmSAQY3LjIwLjKYAQCgAQGqAQtn3Mtd2l6LWltZ7ABCsABAQ&scient=img&ei=N_wiYP7pJpD3kgXD5TICQ&bih=618&biw=627#imgsrc=8k-TPX6O_6HhXM
(Stand: 08.10.2020)

Typ genießt es, wenn andere ihm etwas vorlesen. Er verwendet Ausdrücke wie: “Das, was du sagst, hört sich richtig an” (Taler, 1991).

Kinästhetik beinhaltet etymologisch Bewegung und Sinn. Der kinästhetische Typ lernt durch Erfahrung und besonders durch Bewegung, Berührung und Handlung.

Die Methoden, die für kinästhetische Typen benutzt werden können, beinhalten praktische Aktivitäten, Aufgaben und häufige Pausen, die Bewegung erlauben (Plerou, 2016). Ein Ausdruck, der passend wäre ist: „Ich kann das nicht begreifen” (Taler, 1991).

Laut NLP ist es unmöglich, jede Information, die wir bekommen zu speichern, aus diesem Grund bilden wir eine Landkarte, ein darstellendes System, auf das wir zurückgreifen können, um Informationen zu beziehen. Unsere Erfahrung von der Außenwelt erwerben wir durch Sehen, Hören, Greifen, Riechen und Schmecken. Das ist unsere neurolinguistische Landkarte der Wirklichkeit, die unsere Wahrnehmung der Außenwelt und unser Verhalten beeinflusst.

So wie jeder einzelne Lernende seinen persönlichen VAK-Stil hat, besitzt ebenfalls die Lehrkraft einen individuellen Lernstil. Ein weltweit renommierter Fragebogen zur Ermittlung des Lernstils ist das Learning Style Questionnaire (LSQ) von Honey und Mumford. Die erste Version des LSQ wurde im Jahr veröffentlicht. Im Unterschied zum Fragebogen von Kolbkonzentriert es sich eher auf allgemeine Verhaltenstendenzen und fragt nicht bloß Lernpräferenzen der Probanden ab (Honey, 2006: 1).

Bestimmte Lernaktivitäten sind natürlich stark auf bestimmte Lernstile ausgerichtet. Der Lernerfolg des Lernenden wird gesteigert, wenn Lernstil und Lernaktivität zusammenpassen, während es eine geringe Wahrscheinlichkeit gibt, lernen zu können, wenn sie nicht zueinander passen. Da die Aktivitäten, die im empirischen Teil der Arbeit, selbst von einer der beiden Lehrkräfte erstellt wurden, ist es notwendig, dass die Lehrkraft erkennt, wie sie selbst lernt, damit sie das Wissen erfolgreich vermitteln kann. Da noch eine Lehrerin an der Unterrichtseinheit teilnimmt, wäre es auch wichtig, ihren Lernstil zu untersuchen, denn es besteht die Gefahr, dass die verschiedenen Lernstile der beiden Lehrerinnen, und die Tatsache, dass die Aufgaben von der ersten Lehrerin erstellt wurden, dazu führen, dass NLP nicht erfolgreich im Grammatikunterricht der zweiten Lehrerin eingesetzt werden kann. Die Lehrkraft soll beim Erstellen des Unterrichtsmaterials auf den Lernstil der Kollegin abstimmen, da feststeht, dass die meisten Lehrkräfte so oder so ähnlich unterrichten, wie sie selbst unterrichtet wurden, oder zumindest den Unterricht so gestalten, als ob sie selbst den

Stoff verstehen müssten, also nach ihrem eigenen Lernstil. Durch verschiedene Tests kann man seinen Lernstil ermitteln.

Jeder Mensch entspricht am ehesten einem Lernstil und kann als aktiver, reflektierender, theoretischer oder pragmatischer Lerner bezeichnet werden. Es gibt manche allgemeine Merkmale, auf die man sich konzentrieren kann und die für einen und für seinen Lernstil relevant sind. Ein weites Spektrum an Lerngelegenheiten steht uns zur Auswahl. Man könnte aus Erfahrung, mit einem Buch, in einem Kurs, durch Erweiterung des Arbeitsgebietes in der Arbeit oder direkt von KollegInnen lernen. Man sollte das Angebot an Möglichkeiten nützen, um so seinen bestehenden Stil weiterzuentwickeln. Wichtig ist dafür dazu sorgen, Lernmöglichkeiten zu erkennen und diese effektiv für sich zu nützen.

Im Folgenden sollen die Merkmale der einzelnen Lerntypen herausgearbeitet werden, umso ihre Differenzen besser verstehen zu lernen. Der theoretische Lerner erzielt positive Lernergebnisse, wenn er eine komplexe Situation verstehen und daran teilnehmen kann, wenn ihm interessante Konzepte und Ideen angeboten werden, auch wenn diese nicht relevant sind, und wenn das Angebotene ein Teil einer Theorie oder eines Systems ist. Erwähnenswert scheint in diesem Kontext, dass eine genaue Analyse am Anfang durchgeführt wird, sodass die Gründe eines Versagens bzw. Erfolgs verallgemeinert werden können. Außerdem bevorzugt der theoretische Lerner, sich mit logischen und rationalen Konzepten zu beschäftigen, die eine schlüssige Argumentation haben und sich in strukturierten Situationen, bei denen klare Ziele gesetzt wurden, wiederzufinden. Ideal ist, wenn geistige Anforderungen gestellt und prüfende Fragen an ihn gerichtet werden. Weiters möchte er die zugrundeliegende Logik, Methode oder Hypothese einer Sache systematisch hinterfragen bzw. untersuchen. Natürlich braucht er ausreichend Zeit, damit er Beziehungen zwischen Ideen, Ergebnissen und Situationen systematisch untersuchen und Assoziationen herstellen kann.

Andererseits ist es ungünstig für den Lernerfolg eines theoretischen Lerners, wenn ihm eine Auswahl von widersprüchlichen und alternativen Methoden bzw. Techniken angeboten wird, ohne dass er-sie Zeit hatte, eine von diesen im Hinblick auf deren Wirksamkeit zu prüfen. Negative Auswirkungen auf den Lernerfolg können ebenfalls auftreten, wenn ein theoretischer Lerner an besonders gefühlsbetonten Situationen teilnehmen muss, wenn ihm der Stoff oberflächlich und banal erscheint oder wenn er mit einer unstrukturierten unklaren Aktivität konfrontiert wird.

Der pragmatische Lerner hingegen findet es günstig, wenn er sich auf das Praktische konzentrieren kann, wenn die Lernaktivitäten über eine hohe Authentizität verfügen und wenn er sofort die Möglichkeit hat, das Gelernte anzuwenden. Er möchte die neuen gelernten Techniken in der eigenen Arbeit einsetzen. Ihm ist wichtig, ein Vorbild zu haben, an dem er sich orientieren kann und dass er die erlernten Techniken ausprobiert und übt, indem er durch das Feedback eines glaubwürdigen Fachmannes die Möglichkeit bekommt, sich zu verbessern. Der Lernstoff soll im Zusammenhang mit der Gelegenheit zur Anwendung bzw. mit dem Problem stehen. Problematisch ist für den pragmatischen Lerner, wenn es keine erkennbaren klaren Richtlinien oder praktischen Übungen gibt und wenn er bei der Durchführung auf persönliche, geschäftliche oder politische Hindernisse trifft. Lernen, das keinen praktischen Anwendungsbereich hat, erscheint dem pragmatischen Lerner irrelevant.

Der reflektierende Lerner erzielt gute Lernergebnisse, wenn er sich ohne zeitliche Begrenzung und ohne Druck selbständig entscheiden kann, wenn es innerhalb strukturierter Lernsituationen Gedankenaustausch gibt und wenn er beauftragt wird, sorgfältig überlegte Berichte oder Analysen abzugeben. Durch sorgfältige Nachforschungen soll er Informationen sammeln und analysieren bzw. einer Sache auf den Grund gehen. Er bevorzugt zu beobachten, nachzudenken sowie Ereignissen distanziert zuzusehen oder zuzuhören. Er braucht genügend Vorbereitungszeit und möchte zunächst Hintergrundinformationen bekommen. Der durchgenommene Stoff soll auch wiederholt werden.

Andererseits besteht die Gefahr, dass es keine guten Lernergebnisse gibt, wenn der reflektierende Lerner etwas nach genauen strikten Anweisungen erledigen muss oder wenn er eine Arbeit verrichten muss, die er als oberflächlich erachtet. Vorwarnung ist wichtig, denn es fällt ihm schwer, spontane Ideen einzubringen. Ohne vorherige Planung sollten keine Aktionen von ihm verlangt werden. Für den reflektierenden Lerner ist es schwierig, ins Rampenlicht gedrängt zu werden.

Der aktive Lerner erzielt die größten Lernergebnisse, wenn er die Gelegenheit hat, etwas auszuprobieren, wenn es möglich ist, mit anderen zusammenzuarbeiten und wenn Krisen und Spannungen entstehen, bei denen die Aufgabenstellung in jeder Situation wechselt. Er soll von Anfang an durch eine sichtlich anspruchsvolle Aufgabe (z.B. nicht ausreichende Mittel oder schlechte Rahmenbedingungen) gefordert sein. Er bevorzugt es, im Rampenlicht zu

stehen, Diskussionen zu leiten, neue Ideen zu präsentieren, ohne dass er durch Struktur, Machbarkeit oder Politik eingeschränkt wird.

Negative Auswirkungen auf das Lernergebnis des aktiven Lernenden gibt es, wenn die Aussagen und Erklärungen, die angeboten werden, zu theoretisch sind, wenn der Lerner allein arbeiten muss und sich nicht beteiligen darf, wenn er eine passive Rolle spielt, oder wenn er den selben Stoff immer wieder wiederholen muss.

Beim empirischen Teil dieser Arbeit, werde ich mich auf jene Merkmale der Lerntypen konzentrieren, die für meinen Lernstil und den Lernstil meiner Kollegin relevant sind. Wie schon erwähnt wurde, haben verschiedene Menschen verschiedene Landkarten, aber das bedeutet nicht, dass eine von denen wirklicher ist als eine andere. Die Fähigkeit, die Struktur der Landkarte einer anderen Person zu erkennen, bietet einem die Möglichkeit, die Welt durch eine andere Betrachtungsweise wahrzunehmen. Das bedeutet, dass man versteht, welche Verständnisfähigkeiten das Gegenüber hat, was für den Lernprozess ausschlaggebend ist.

Wenn man die Landkarte einer Person ändert, ändert sich, laut NLP, auch seine Vorstellung von der Welt. Im Folgenden ist ein Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation abgebildet. Diesem Modell zufolge gibt es immer einen äußeren Reiz. Die inneren Darstellungen, die geistige Fähigkeiten und die Physiologie des Gehirns werden in Betracht gezogen und so ergibt sich das Verhalten.

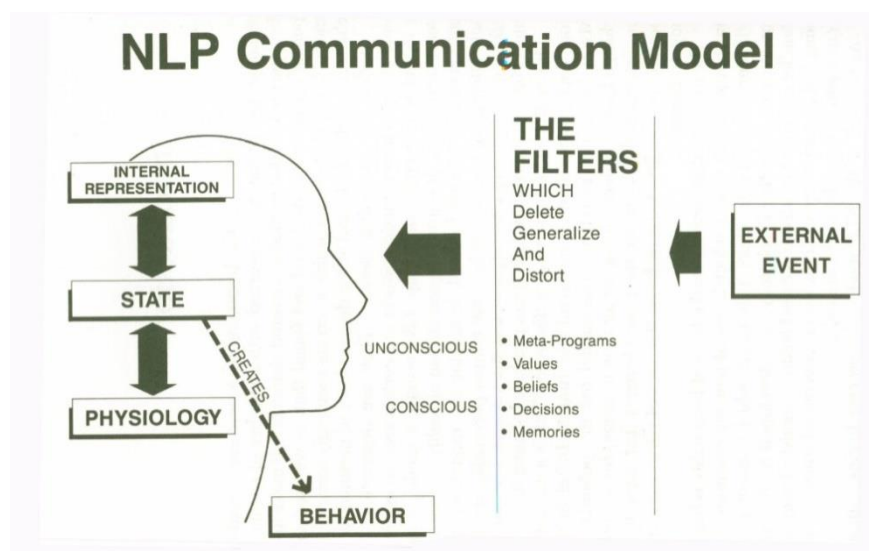


Abbildung 3: Kommunikationsmodell (Bandler/Grinder, 1979)²⁵

Laut den in Vahnins (2013) erwähnten Strategien, Methoden und Motiven des NLP ist Verhalten ein Ergebnis des neuropsychologischen Zustands, in dem wir uns befinden. Es kann sein, dass wir uns in jeder Situation anders verhalten und kommunizieren. Bei unserem Zustand spielen zwei Faktoren eine ausschlaggebende Rolle: Erstens ist unsere innere Darstellung wichtig, also was wir uns vorstellen und wie wir es im Gehirn haben und auch was wir sagen, hören, und wie wir das hören. Der zweite Faktor ist der Zustand unserer Physiologie und die Art und Weise, in der wir sie benutzen. Dazu gehören die Körperhaltung, Biochemie, Neuronenenergie, Atmungsweise, Muskelspannung, Lockerung.

Das Gehirn filtert die Informationen und bildet eine innere Darstellung der Wirklichkeit, die nicht unbedingt mit der Wirklichkeit übereinstimmt.

Die Filter haben mit der Betrachtungsweise zu tun. Ein halbvolles Glas Wasser, betrachtet jeder aus eigener Perspektive. Die Filter der Menschen können unterteilt werden. Es gibt konservative und triebhafte Menschen, Leute, die sich auf das Problem, das vermieden werden soll, konzentrieren und andere, die sich auf Ziele und auf den Erfolg konzentrieren. Es gibt Leute, die vergleichen. Während manche die Gemeinsamkeiten beobachten, betrachten andere die Unterschiede.

Darüber hinaus gibt es Leute, die selbst eine Entscheidung treffen möchten und andere, die auf anderen beruhen und Regeln und Richtung brauchen.

Weiters gibt es Menschen, die eine große Auswahl und Alternativen brauchen, und andere, die sich an der Beobachtung vorbestimmter Prozesse orientieren. Abschließend gibt es Menschen, die sich wohl fühlen, wenn sie sich mit einem großen Abschnitt der Information auseinandersetzen. Wieder andere hingegen legen großen Wert auf Einzelheiten.

Auch die Vorbilder der Überzeugung spielen eine ausschlaggebende Rolle. Es gibt zwei Weisen, auf die eine Person überzeugt wird. (O' Connor/Seymour, 1993)

Erstens spielt es eine Rolle, aus welchem Informationskanal die Information kommt.

²⁵**Quelle:**

https://www.google.com/search?q=Kommunikationsmodell+bandler-grinder&tbm=isch&ved=2ahUKEwiL7LOf3N3uAhWQKewKHcWtD4wQ2-cCegQIABAA&oq=Kommunikationsmodell+bandler-grinder&gs_lcp=CgNpbWcQA1CEqQFY2bwBYP2_AWgAcAB4AIAB9AGIAY4IkqEFMC43LjGYAQCgAQGqAQtd3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=GPsiYIuAKJDTsAfF277gCA&bih=618&biw=627#imgc=o1LFoPpqsE7WM
(Stand: 15.01.2021)

Was soll gemacht werden, damit SchülerInnen die Information verstehen? Das hat oft mit dem Darstellungssystem der jeweiligen Person zu tun. Viele müssen etwas sehen (optisch), um es zu verstehen. Im Rahmen dieser Arbeit beschäftigen wir uns mit der Vermittlung von Präpositionen. Andere bevorzugen etwas zu hören. Andere müssen etwas lesen. Wichtig für die Lehrkraft ist, sich mit der Frage zu beschäftigen: Woher weißt du, dass jemand etwas nicht verstehen kann?

Zweitens hat auch der Umgang mit der entnommenen Information Einfluss auf das Lernerlebnis. (Stimmung)

Manche Leute brauchen nicht viele Informationen, um zu verstehen, worum es geht. Andere brauchen mehr Beispiele, um überzeugt zu werden.

Als Filter dienen natürlich auch das Wertesystem, die Ansichten, die Überzeugungen und die Erinnerungen des Individuums.

3.7. NLP-Techniken

Der Einsatz von NLP in der Ausbildung ermöglicht, Techniken zu benutzen, deren Ziel die Entwicklung und der Erfolg des Lehrprozesses ist. Man kann diese Techniken einzeln oder in einer Gruppe anwenden, das hängt von den Forderungen des Ausbildungsprozesses ab. Wenn die Lehrkraft bestimmte Vorbilder eines erfolgreichen Verhaltens in einer Gruppe erkennt, ist sie in der Lage, ein Modell des Erfolgs für sich selbst, aber auch für ihre SchülerInnen zu schaffen und es für die Verbesserung des Erfolgs des Lernprozesses zu benutzen (Hendron, 2015).

NLP verfügt über eine Gesamtheit von Vorannahmen und speziellen Instrumenten bzw. Techniken, die geplant wurden, um grundlegende Wertungssysteme, Verhaltensstrategien und deren Wechselwirkung zu entdecken und zu analysieren (Skorohod, 2015).

Es bietet zugleich die Möglichkeit, den behavioristischen Rahmen wahrzunehmen und die Kräfte, die mit dem menschlichen Verhalten zu tun haben, zu verstehen. Das heißt, das Gedächtnissystem zu verstehen, das den Menschen erlaubt, erfolgreich zu handeln (Peng, et. al., 2015).

Naem (2011) erwähnt drei Strategien, die mit NLP im Zusammenhang stehen, die die SchülerInnen verwenden können, um die Fertigkeiten (besonders im schriftlichen Teil) zu verbessern. Erstens sollten sie eine klare Einschätzung der Ziele haben, zweitens sollten sie aktiv am Lernprozess teilnehmen und drittens sollten sie flexibel und auch dazu bereit sein,

ihr Verhalten zu ändern, bis sie das erreichen, was sie möchten. Dazu kann natürlich auch die Lehrkraft beitragen.

Im Rahmen dieser Arbeit beschäftigen wir uns mit sechs bestimmten Techniken, die ich persönlich als Lehrkraft in meinem Unterricht anwenden werde. Die Ergebnisse dieses Versuchs werden im praktischen Teil dieser Arbeit präsentiert und analysiert.

3.7.1. Reframing

Die erste Strategie, die anzuwenden ist, ist Reframing. Die Lehrkraft hat das Ziel, Lernende dazu zu führen, sich Ziele zu setzen. Reframing ist die Technik, die die Lehrkraft anwenden kann, um das Lernmaterial mit persönlichen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, und es somit deutlich und spürbar-offenkundig für die Lernenden darzubieten.

Der Geist eines Menschen wird durch seine Fähigkeit, eine Situation oder ein Verhalten aus einer unterschiedlichen Perspektive zu beleuchten, beweglich und frei. Deshalb sollte man seine Fähigkeit trainieren, die Bedeutung eines Verhaltens, eines Reizes, eines Auslösers, eines Glaubenssatzes, eines Ereignisses oder einer Aussage flexibel zu betrachten. Die Wahlmöglichkeiten in einer schwierigen Situation sollen dadurch gesteigert werden. Die Bedeutung kommt auf den von uns gegebenen Rahmen bzw. auf den Kontext an.

Frame bedeutet Rahmen. Unter Reframing versteht man die Konstruktion eines neuen Rahmens, also eine neue gegebene Bedeutung. In einem neuen Rahmen sieht ein Bild anders aus und wirkt auch anders. Dasselbe Ereignis kann eine neue Bedeutung haben, wenn ein Problem reframt wird und es besteht die Möglichkeit, dass man sich anders verhält oder darauf reagiert. Unter Reframing wird der Prozess einer neuen Interpretation, einer verschiedenen Wahrnehmung, des Umdeutens, einer neuen Perspektive verstanden.

Reframing wird benutzt, um die Selbstwahrnehmung oder die Wahrnehmung der Sprache zu ändern. Außerdem kann es für Textschreiben in der Klasse verwendet werden und bietet eine Auswahl an Lernmöglichkeiten (Lashkarian/Sayadian, 2015).

Es gibt zwei Typen von Reframing (Bandler/Grinder, 1982).

a. Veränderung des Bezugsrahmens

Damit wird eine Erfahrung, die schlecht, störend oder unerwünscht ist, in Betracht gezogen, und man merkt, wie diese Erfahrung in einem anderen Rahmen wertvoll sein kann.

Regen ist negativ, wenn man draußen ist und keinen Regenschirm hat, aber positiv, wenn man Bauer ist und es eine Dürre gegeben hat.

b. Veränderung des Inhalts

Der Inhalt einer Erfahrung ist, das, worauf wir uns konzentrieren, das ist unsere Auswahl. Wir könnten fragen

Was kann das noch bedeuten?

Was ist das Positive an diesem Verhalten?

Wie könnte ich dieses Verhalten anders beschreiben?

Zum Beispiel könnten wir über einen Schüler sagen, dass er viel spricht und seinen Mund nicht hält. Durch die Veränderung des Inhalts könnte man sagen, dass er besonders intelligent ist und viel zu sagen hat.

Die für das Reframing wichtigen Vorannahmen sind, dass das jeweilige Verhalten in einem bestimmten Kontext sinnvoll sein kann, dass jedem Verhalten eine Bedeutung zugeschrieben werden kann, und dass jedes Verhalten eine positive Absicht hat.

Es muss erwähnt werden, dass Reframing eine beliebte Technik ist, die in Witzen, in Fabeln und Geschichten sowie in kreativen Prozessen zu beobachten ist.

Bei allen Witzen werden Ereignisse in einen Rahmen gestellt, der dann drastisch und plötzlich verändert wird. Gegenstände oder Situationen werden genommen und plötzlich werden sie in einen anderen Zusammenhang gestellt. Dadurch entsteht das Komische.

Reframing kann auch anhand von Fabeln und Geschichten illustriert werden: z.B. Beim Walfisch ermöglicht die lange Nase die Flucht, da er das Maul aufhält. Bei Pinocchio ist sie negativ, da er lügt.

Dadurch, dass man ein ungewöhnliches Ereignis in einen neuen Rahmen einbettet, wird die Kreativität gefördert.

3.7.2. Das Funktionsmodell der Ich-Zustände

Ausdrücke, wie „ich kann nicht“ oder „ich muss nicht“ sind in der Linguistik als Modellbetreiber bekannt. Wenn man Ausdrücke wie „ich kann“ oder „ich kann nicht“, „möglich“ oder „unmöglich“ verwendet, definiert man, was für die Landkarte des Sprechens möglich ist.

Fritz Perls (1973), der Begründer der Gestalttherapie hatte als Gewohnheit den Klienten die „ich kann nicht“, sagten, zu antworten „Sag nicht, ich kann nicht, sag, ich werde es nicht

tun". Dieses dynamische Reframing bringt den Klienten von einer ausweglosen Situation in einer Situation der Möglichkeit. So hat er eine Auswahl.

„Gestalt ist keine Technik, kein therapeutisches Schnellverfahren, sondern ein ernster Weg, sich selbst zu finden und zu wachsen. Wachstum aber ist ein Prozess, der Zeit braucht“ (Perls, 1973).

3.7.3. Ankern

Ankern ist eine Strategie, die zu den Grundtechniken des NLP gehört. Sie trägt dazu bei, positive Bilder zu schaffen, indem man bewusst einen Reiz mit einer bestimmten Reaktion verbindet. Anker sind mentale Programme, sie dienen einem bestimmten Zweck. Durch Ankern wird eine mentale Antwort auf einen Stimulus oder eine Ursache ausgelöst. (Otsch/Stahl, 1997: 19) Auch ein Fingerschnipsen oder eine kleine Geste könnten hierbei der Stimulus oder die Ursache sein. Jede Person kann durch einen mentalen Zustand zur Leistungsbereitschaft manipuliert werden. Durch Gestik, Mimik und körperliche Bewegungen werden den Lernenden positive Gefühle vermittelt. Die Lernenden werden dadurch selbstbewusst. Ankern ist sehr hilfreich für Fremdsprachenlernende.

Ein prominentes Beispiel von Ankern wäre der pavlovsche Reflex (Pavlov, 1927: 82). In seinem Experiment konditionierte Pawlow seinen Hund mithilfe von einem Lichtreflex und einem Glockenschlag, sodass dieser die beiden Anker mit Futter verband.

Der Anker darf keine Geste aus dem normalen Tagesablauf sein. Es muss sich um eine spezielle Geste handeln, die man später nur mit diesem Anker verbindet.

Es gibt verschiedene Anker im NLP, man unterscheidet zwischen drei Kategorien.

Bei Intonations-Ankern verwendet man die eigene Betonung, bei Schlüsselworten versucht man auf die Ressourcen des Gesprächspartners zuzugreifen, sodass eine enge und tiefe Verbindung entsteht. Bei visuellen Ankern sind Gestik und Mimik ausschlaggebend.

3.7.4. Rapport

Der Begriff „Rapport“ für das Modell des NLP wurde von Bandler und Grinder aus der Hypnose übernommen (Otsch/Stahl, 1997: 161). Rapport bezeichnet in der Hypnotherapie das Verhältnis zwischen dem Fachmann und dem Klienten. Ein "unmittelbarer Kontakt zwischen zwei Personen" wird unter Rapport verstanden (Mohl, 1996a: 55). Es bezeichnet eine intensive positive Beziehung zwischen zwei oder mehreren Individuen, das Erleben einer Verbindung, es ist die Fähigkeit, sich in die Position eines anderen hineinzusetzen

und zu versuchen Gemeinsamkeiten zu finden. Rapport basiert auf Vertrauen und Verständnis, und ist dann erreicht, wenn man das Gefühl hat, dass die Komplexität sowie die Bedeutung der persönlichen Erlebnisse bzw. Erfahrung wertgeschätzt wird und wenn man fühlt, verstanden zu werden (Yapko, 1995: 52). Dabei gibt es eine vertrauensvolle Übereinstimmung, ein gegenseitiges Verständnis für die Gefühle des Anderen und eine erfolgreiche Kommunikation. Die Anwendung von Rapport in der Ausbildung könnte dazu beitragen, dass die Kommunikation verbessert und dass eine positive Atmosphäre geschaffen wird, in der die SchülerInnen sich gegenseitig positiv beeinflussen und gut zusammenarbeiten. Man erhält die Mitarbeit und Unterstützung des anderen, damit ein gemeinsames Ziel erreicht wird.

Guter Rapport bedeutet gegenseitigen Respekt, Einverständnis, Einfühlungsvermögen, und Anziehung. Die Kommunikationstechniken des NLP haben die Herstellung von Rapport zum Ziel. Die innere Einstellung, das Gegenüber zu respektieren, bildet die Basis für Rapport.

Ist Rapport vorhanden, verschwinden Widerstände und der Aufbau eines tieferen Kontaktes zum Unbewussten des Gegenübers wird möglich. Im NLP gibt es eine systematische Schulung zur Entwicklung der Fähigkeit, mit dem Gesprächspartner Rapport aufzubauen. Beispiele für Rapportübungen sind das Kalibrieren der Physiologie des Gegenübers, der genaue Fokus auf minimale Zugangs-Hinweise und die nach außen gerichtete konzentrierte Wahrnehmung (Up-time). Die Wirkungsweise des Rapports kann sich auch umkehren lassen. Rapport kann hergestellt werden, indem man sich an das Ausdrucksverhalten des Gegenübers anpasst. Diese Anpassung wird im NLP als Pacing bzw. Spiegeln bezeichnet. Im alltäglichen Leben beobachtet man oft, dass Leute unbewusst Methoden des Spiegels anwenden. Diese Technik wird im Folgenden näher betrachtet.

3.7.5. Pacing (Spiegeln)

Pacing beschreibt im NLP den Prozess des Spiegels, des Sich-Angleichens an den Gesprächspartner. Diese Methode ermöglicht im NLP, einen raschen Rapport mit einer Person aufzubauen. Die Person A spiegelt die Person B und gibt ihr in ihrem Verhalten jenes Verhalten "zurück", das sie an B schon vorher beobachtet hat. Sie passt sich also an Teile des beobachteten Verhaltens der Person B an. Spiegeln umfasst sowohl nonverbale als auch verbale Elemente, kann also nichtsprachlich oder sprachlich geschehen.

Es hat den Zweck, dem Gesprächspartner „ähnlich zu werden“ , „die Welt des anderen zu betreten“, und mit ihm Rapport aufzubauen (Otsch/Stahl, 1997: 147).

Unter nonverbalem Spiegeln versteht man die Nachahmung der Physiologie des Kommunikationspartners, z.B. des Rhythmus des Lidschlages, des Gesichtsausdrucks, der Bewegungen der Hände und der Körperhaltung. Das nonverbale Spiegeln wird in indirektem oder direktem, (fast) vollständig oder partiell unterteilt (Gilligan, 1987: 142ff.; Mohl, 1996a: 57ff.).

Ist die Art der Nachahmung identisch, (z.B. A passt sein Atemmuster an das von B an), spricht man vom direkten Spiegeln. Beim indirekten Spiegeln (Überkreuz-Spiegeln) erfolgt das Feedback auf einem anderen Kanal. A spiegelt das Atemmuster von B, indem er seine linke Hand in dessen Rhythmus bewegt. Beim vollständigen Spiegeln handelt es sich um eine gänzliche Übereinstimmung in zahlreichen Äußerungen. Bei partiellem Spiegeln spiegelt man ein oder zwei Merkmale. (Otsch/Stahl, 1997: 179).

Beim verbalen Spiegeln sollte man die verbal konstruierte Welt des Gesprächspartners betreten sowie dort verweilen. Es ist erfolgreich, wenn der Kommunikationspartner die Äußerungen des anderen treffend für seine eigene Wahrnehmung der Welt empfindet (Bandler/Grinder, 1975: 24).

Grinder und Bandler haben im Zuge ihrer Ausarbeitungen zu Milton Erickson (1996: 25). erstmals bemerkt, inwiefern Methoden des Spiegels in der Psychotherapie angewandt wurden. Auch die Psychologin Virginia Satir hat diese Technik angewendet, sie hat also Verben, Adverbien und Nomen wiederholt, die ihre Klienten benutzten. Diese Methode war bei Kommunikationsforschern üblich. Man kommuniziert sowohl mit der Sprache als auch nonverbal mit seinem gesamten Körper. Körperhaltung, Geste, der Ausdruck des Gesichts, Gewichtung, Atmung und paralinguistische Aspekte wie Aussprache, Intonation, Pausen und Lautstärke der Stimme können dazu beitragen, dass eine enge Verbindung mit den Lernenden aufgebaut wird. Die verbale und nonverbale Kommunikation wird dadurch gefördert und die Lernenden erreichen gute Leistungen. Normalerweise passiert Pacing im Alltag unbewusst, z.B. hat man die gleiche Körperhaltung wie das Gegenüber. Beim NLP wird diese Methode bewusst eingesetzt. Man soll die eigene Körperhaltung und die anderer während eines Gesprächs beobachten, und versuchen, den Gesprächspartner unauffällig zu imitieren und ihn zu spiegeln. Dabei wird ein guter Rapport zwischen den Gesprächspartnern hergestellt und das Vertrauen des Gesprächspartners wird unbewusst gestärkt. Ist ein stabiler Rapport mithilfe des Spiegels aufgebaut, dann könnte man den nächsten Schritt einleiten, nämlich Führen (Otsch/Stahl, 1997: 179).

3.7.6. Führen

Im NLP hat Führen (lead) sowohl eine allgemeine als auch eine spezifische Bedeutung. In der allgemeinen Bedeutung versteht man unter Führen leading. Im angloamerikanischen Sprachraum hat dieser Begriff einen positiven Beiklang. Voraussetzung, dass man eine leitende Rolle in der Kommunikation hat, ist, dass man ein Ziel erreichen möchte, d.h. dass man weiß, was man genau will. Durch das Ziel wird die Richtung vorgegeben, wohin nämlich das Leading führen soll. Als Anleitung für Therapie, Coaching und Beratung ist NLP führungsorientiert. Der Leader soll die Dinge nicht treiben lassen, sondern gezielt agieren, indem er gezielte Hypothesen entwirft, gezielte Fragen stellt und gezielte Interventionen durchführt bzw. anbietet. (Otsch/Stahl, 1997: 62).

Die Prozessanweisungen bzw. Techniken des NLP haben nur dann Wirkung, wenn derjenige, der die Techniken durchführt, sowohl sich selbst als auch andere Personen gezielt führen kann. Der Leader, in unserem Fall die Lehrkraft, trägt eine Verantwortung, gezielt Prozesse zu verändern bzw. zu erkennen. Führen kann jeder Mensch, der kommuniziert. Es ist nach Watzlawick (2002) unmöglich, nicht zu kommunizieren. Das heißt, dass es unmöglich ist, andere Menschen nicht zu beeinflussen bzw. zu führen. Jede Handlung, jeder einzelne Satz, alles, was man tut, kann auf andere Personen Wirkung haben und sie beeinflussen. Der Einfluss der Sprache in unserem Alltag kann anhand des Milton-Modells studiert werden: wie man sich andauernd durch Sprachwendungen, die als harmlos scheinen, in innere Zustände führt. Ein treffendes Beispiel wäre der Umgang mit Kindern in der Erziehung oder im Unterricht. Ein einziger Satz kann das Leben eines Menschen verändern. Dieser Job könnte als riskant bezeichnet werden.

Dass NLP zielorientiert ist, ist nun verständlich. Man sollte sich am Führen orientieren, Risiken eingehen und Verantwortung übernehmen. In der NLP-Ausbildung wird Führen im richtigen Zeitpunkt bewusst eingesetzt. Eine kongruente Person verfügt über die Fähigkeit, sowohl den Gesprächspartner zu führen als auch sich von ihm führen zu lassen, sie übernimmt Verantwortung, gibt aber auch dem anderen Vertrauen. Hier muss der Unterschied zwischen den Kommunikations- und den Selbststeuerungstechniken des NLP hervorgegeben werden. Im ersten Fall wird die Anleitung geboten, dass man das Gegenüber wirkungsvoll führt, während es im zweiten Fall darum geht, sich selbst zu führen. (Otsch/Stahl, 1997:62)

In der spezifischen Bedeutung wird durch Führen ein Prozess beschrieben, bei dem jemand sein Verhalten ändert, worauf der Gesprächspartner mit seinem Verhalten folgt. (z.B. langsamer sprechen) Voraussetzung, dass das derartige Führen gelingt, ist, dass es eine Intensität an Kontakt mit dem Gesprächspartner bzw. Rapport gibt. Wie schon erwähnt, basiert NLP auf dem Prinzip des Spiegeln (auch Pacing oder Angleichen genannt) und des Führens (Leading) (Otsch/Stahl, 1997: 62).

Gute Kommunikation wird durch dieses Prinzip beschrieben.

Zunächst sollte man die Welt des Gesprächspartners betreten, sie spiegeln und sich ihr angleichen. Eine Person könnte im Atem-Rhythmus des Gesprächspartners sprechen und mit ihrer Sprache dessen inneren Zustand und dessen inneren Rhythmus spiegeln. Diese Methode, dem anderen in dessen Welt zu folgen, ist wirkungsvoll für Rapport.

Nach einer gewissen Zeit kann diese Person durch kleine Veränderungen in der Körperhaltung oder in der Stimme den anderen in einen anderen Zustand führen. Beispielsweise könnte die Person den Sprech-Rhythmus verändern (z.B. langsamer sprechen) und sehen, dass der Gesprächspartner auch beginnt, langsamer zu atmen. Der Gesprächspartner wird auf wirksame und unmerkliche Weise dazu geführt, seinen inneren Zustand zu ändern und dabei ruhiger zu werden (Otsch/Stahl, 1997: 62).

Aus dem vorher Genannten kann man schließen, dass Führen bzw. Leading ein Prozess ist, bei dem sich die eigenen Verhaltensweisen verändern, mit dem Ziel, eine Verhaltensänderung des Gesprächspartners zu initiieren. Während man beim Pacen dem anderen in seine Welt folgt und sich ihr angleicht, ändert man beim Leading auf bewusste Weise die eigenen Signale, sodass der Gesprächspartner zu einer bestimmten Reaktion forciert wird. Rapport, Pacing und Leading werden im NLP oft als Triade verstanden, da sie in der Regel eng miteinander auftreten (Otsch/Stahl, 1997: 62).

3.7.7. Swish-Methode

Die Swish-Methode ist eine häufig eingesetzte Wahrnehmungstechnik und wurde von Richard Bandler (Bandler, 1987: 64) -einem der Begründern des NLP- entwickelt. Verglichen mit Ankern ist sie schneller und leichter erlernbar. Swish bietet eine verbreitete und bewährte Methode zur Veränderung eines problematischen Verhaltens oder einer schlechten Gewohnheit. Dabei wird ein unerwünschter Gedanken genommen und in einen Erwünschten umgewandelt. Ein Verhalten wird wegerwischt und durch ein besseres ersetzt (Schweppe/Long, 2011: 94).

- **Schritte der Swish-Technik**

- ✓ Visualisierung des Unangenehmen

Die Person sollte zunächst an das Unangenehme denken, also an das, was sie ändern will. Das könnte eine Befürchtung, ein mentaler Zustand oder eine schlechte Erinnerung sein. Das soll sie bis ins letzte Detail visualisieren. Jedes einzelne Gefühl soll gespürt werden, man soll die Befürchtung mit allen Sinnen erleben- schmecken, riechen, hören, sehen. Je mehr Sinne gefragt sind, desto intensiver wird die Vorstellung.

- ✓ Glücksgefühle

Nun denkt die Person an etwas Angenehmes und visualisiert es so intensiv wie zuvor das Unangenehme. Dabei kann es sich um eine schöne Situation oder Erinnerung handeln, die einen betrifft und bei der sich glücklich fühlt.

- ✓ Zwei Rahmen

Zwei Rahmen werden genommen. Der erste ist groß und auffällig, darin werden die unangenehmen Vorstellungen gestellt. In den zweiten kleineren, unauffälligeren Rahmen kommen die angenehmen Visualisierungen. Obwohl die unangenehmen Vorstellungen den größeren Raum einnehmen, bleibt der kleine Rahmen mit dem angenehmen Inhalt im Sichtfeld.

- ✓ Swish

Als Nächstes „swisht“ man die beiden Rahmen, das heißt, man vergrößert den kleinen Rahmen, während der große vergrößert wird und meist verschwommen in den Hintergrund rückt. Dieser Vorgang geschieht schnell. Beim „swishen“ kann es hilfreich sein, Signallaute bzw. akustische Geräusche zu verwenden. Diese Laute können laut ausgesprochen werden.

- ✓ Wiederholung

Der Swish-Vorgang muss man so oft wiederholen, bis man automatisch angenehme Erinnerungen abrufen kann, sobald unangenehme Vorstellungen auftreten. Auf diese Weise stellt sich im ganzen Körper ein angenehmes Gefühl ein.

Man wiederholt schnell diesen Vorgang fünfmal, bis man zufrieden ist. Das Ergebnis kann in der Zukunft nachgeprüft werden. Die Fähigkeit des Gehirns, in einem Augenblick von einem Zustand in einen anderen zu wechseln, muss trainiert werden. Visualisierung und Vorstellungsvermögen sind Voraussetzungen. Beim Auftreten von Problemen bei der

visuellen Swish-Methode, hat man die Möglichkeit, die Methode mit Gefühlen bzw. kinästhetisch durchzuführen, indem man sich nicht das Bild vorstellt, sondern sich in den Gefühlszustand versetzt (Schweppe/Long, 2011: 95-96).

Natürlich gibt es auch weitere Techniken, wie die Hypnose, aber eine Lehrkraft ohne Ausbildung darf solche Methoden nicht benutzen, vielmehr sollte sich darauf konzentrieren, welche Techniken des NLP hilfreich für die SchülerInnen wären, und darauf, welche sie in der Lage ist, zu verwenden. Was die Hypnose betrifft, könnte die Lehrkraft nur allgemeine Anweisungen benutzen, die gegen Stress helfen. Also Erholungstechniken, wie z.B. tiefe Atmung, positive Vorstellungen, Vision usw.

Ob die genannten Techniken erfolgreich im Unterricht erfolgreich eingesetzt werden können, werden wir im praktischen Teil dieser Arbeit erfahren. Auf jeden Fall ist es notwendig, zu verstehen, dass es eine Vielfalt an Methoden und Varianten für die Lehrperson gibt, zwischen denen sie sich für eine bestimmte Situation entscheiden kann, um die für sie geeignete zu finden. NLP kann als ein Werkzeugkoffer bezeichnet werden. Passt ein Werkzeug nicht, sollte man einfach ein anderes ausprobieren.

3.8. Das T.O.T.E. Strategie-Modell

Basis für das Strategiearbeit-Konzept im NLP waren die kognitionspsychologischen Ansätze von E. Galanter, K. Pribram und G. Miller. Sie erforschten, wie bestimmte Verhaltensmuster durch das menschliche Bewusstsein erzeugt werden. Als Beschreibungsmodell der Struktur von Handlungs- und Denkprozessen haben sie aus der Kybernetik das T.O.T.E-Modell entwickelt, mit dem es möglich ist, komplexe Veränderungsarbeit zu gewährleisten. Robert Dilts hat dieses Konzept für das NLP adaptiert.

Das Akronym T.O.T.E steht für „Test - Operate - Test – Exit.“ Dadurch wird eine in sich geschlossene Verhaltenssequenz beschrieben, die aus vier Phasen besteht. Sie definiert die Grundstruktur der Strategien, damit ein festgelegtes Ziel oder ein erwünschter Zustand erreicht wird. Der Ist- und der Wunsch-Zustand werden verglichen, eine sich wiederholende Feedbackschleife dient als Kontrolle über den schon erreichten Stand und ein Prüfverfahren (TEST) wird genutzt, um den Erfolg zu testen. Ein spezifischer Ist-Zustand ist also der Ausgangspunkt und ein bestimmter Wunsch-Zustand das Ziel. Wenn das Ziel erreicht ist, kann man das System verlassen (EXIT). Andernfalls soll man sein Verhalten unter Nutzung des Feedbacks bzw. der Ressourcen immer wieder anpassen (OPERATE), um gewisse

Verbesserungen und Veränderungen zu unternehmen. Der daraus folgende aktuelle Zustand wird erneut mit dem angestrebten, erwünschten Zustand verglichen. (TEST) Dieser Prozess ist beendet, wenn das Ziel erreicht ist. (EXIT). Wenn aber immer noch Abweichungen bestehen, finden noch mehr Veränderungen (OPERATE) sowie neue Abgleiche (TEST) statt. Operiert und getestet wird, bis es keine Differenz zwischen Ist-Zustand und Soll-Zustand gibt bzw. das Ziel erreicht ist.²⁶

Im Folgenden wird dieses Modell tabellarisch dargestellt:

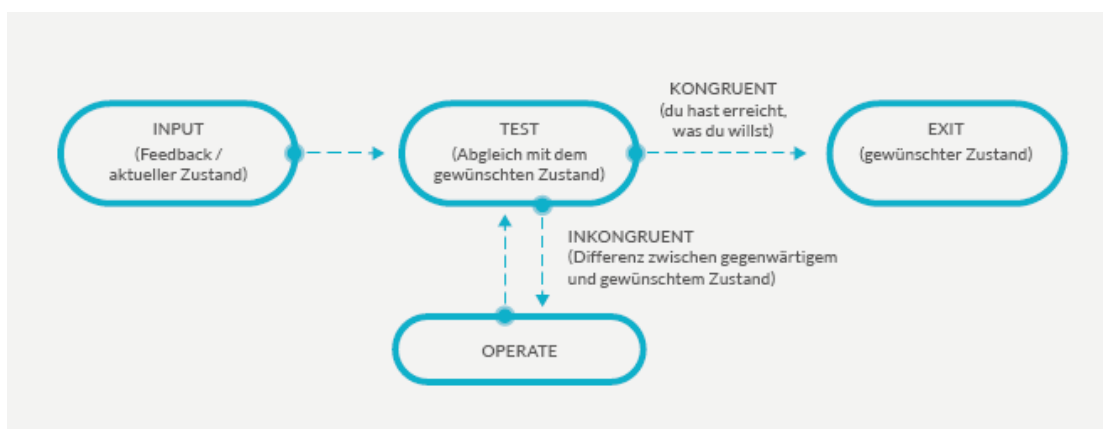


Abbildung 4: T.O.T.E-Strategie Modell²⁷

In diesem Modell lernt man nicht aus Erfolgen, sondern aus Fehlern. Fehler dienen als Feedback und geben Rückmeldung darüber, wie man seine Strategie verbessern bzw. weiter anpassen sollte. Das TOTE-Strategie Modell zeigt, wie man eine wahrgenommene Soll/Ist-Differenz identifiziert und das Feedback nutzt, sodass man lernt.²⁸

²⁶ **Quelle:**

<https://www.nlp-ausbildung-holzfuss.de/nlp-informationen/nlp-formate/nlp-strategien/das-t-o-t-e-strategie-modell> (Stand: 16.02.2021).

²⁷ **Quelle:**

https://www.google.com/search?q=tote+strategie&sxsrf=ALeKk00OGc90uLlbaVtd9uJcU6TeeddRHA:1612905050938&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj89vfeE293uAhU8A2MBHcmjBK4Q_AUoAXoECAQQAw&biw=627&bih=618

(Stand: 10.10.2020)

²⁸ **Quelle:**

<https://www.nlp-ausbildung-holzfuss.de/nlp-informationen/nlp-formate/nlp-strategien/das-t-o-t-e-strategie-modell>

(Stand: 16.02.2021)

Es ist wichtig, dass man deutlich definierte Kriterien hat, anhand deren man erkennen kann, dass das gewünschte Ergebnis erreicht wurde.

Ist dies nicht der Fall, durchläuft man immer wieder den Prozess, ohne dass man zum Ende gelangt.

Die grundlegende Struktur des menschlichen Lernens und der Verhaltensprozesse wird also auf eine einfache Weise beschrieben. Das Modell kann als die Erweiterung des behavioristischen Reiz-Reaktions-Konzepts bezeichnet werden. Der Grund dafür ist, dass Rückkopplungs-Schleifen (TEST) zwischen Reiz (TEST) und Reaktion (OPERATE) eingefügt sind.²⁹

Der Großteil der Phasen des TOTE Modells passiert in unserem Unterbewusstsein und drückt sich durch automatisierte Verhaltensmuster aus. Wichtig ist, zwei Kriterien zu berücksichtigen, wenn man Strategien überprüft, nämlich Effizienz und Eleganz. Eine effiziente Strategie ist die, bei der nur wenige Operationen sowie Schleifendurchgänge nötig sind. Voraussetzung für eine elegante Strategie ist der schnelle und leichte Ablauf des Testverfahrens und der Input- und Feedbackverarbeitung.

Das im Folgenden dargestellte erweiterte T.O.T.E.-Modell stellt dar, dass man in der Regel verschiedene Strategien anwendet, wenn man sich auf das Testergebnis sowie auf die Veränderung zum vorherigen Ergebnis konzentriert.³⁰

²⁹ **Quelle:** <https://www.nlp-ausbildung-holzfuss.de/nlp-informationen/nlp-formate/nlp-strategien/das-t-o-t-e-strategie-modell> (Stand: 16.02.2021)

³⁰ **Quelle:** <https://www.nlp-ausbildung-holzfuss.de/nlp-informationen/nlp-formate/nlp-strategien/das-t-o-t-e-strategie-modell> (Stand: 16.02.2021)

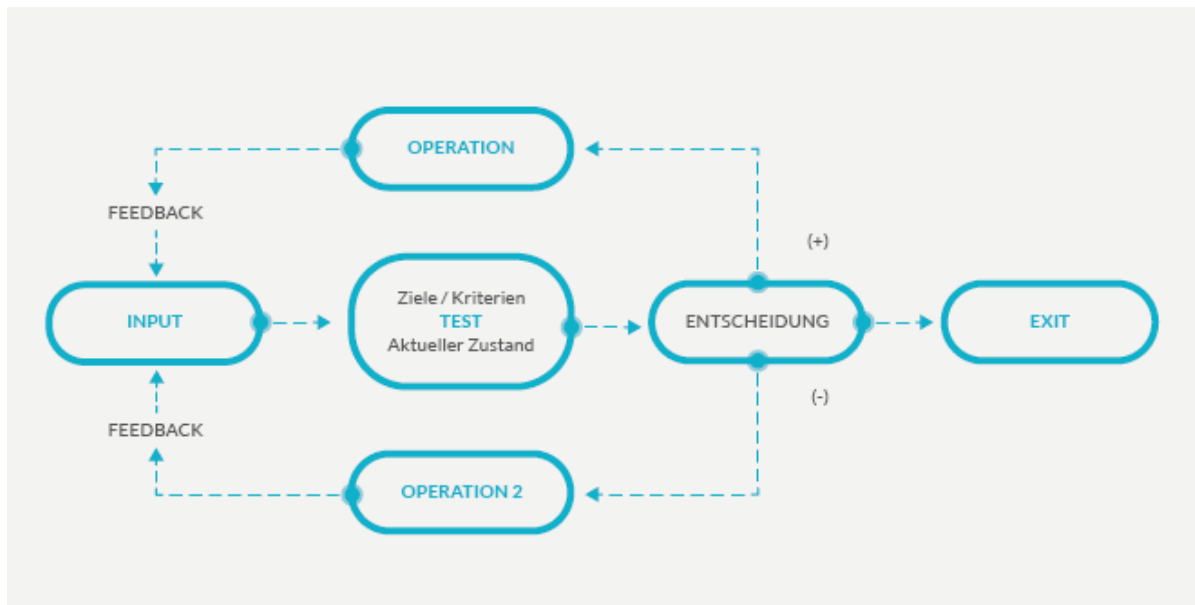


Abbildung 5: Erweiterte T.O.T.E-Strategie Modell³¹

Im praktischen Teil der Arbeit wird das TOTE-Strategie-Modell in zwei Fällen angewandt. Einerseits wurden verschiedene Aufgaben erstellt, die nicht erfolgreich waren und somit nicht zum Ziel führten. Dies führte dazu, dass ich meine Strategie testete und die Aufgaben immer weiter modifizierte, bis ich zu einem zufriedenstellenden Ergebnis kam.

Zweitens habe ich mithilfe der zweiten Klassenarbeit getestet, ob und in welchem Grad die Lernenden die Präpositionen verstanden haben. Da die Ergebnisse gut waren, habe ich den gewünschten Zustand erreicht und durfte den Prozess beenden. Hätte ich das Ziel nicht erreicht, hätte ich meine Strategie noch einmal überarbeiten müssen.

Natürlich ist es nötig, dass die Klasse den Stoff wiederholt und dass ich nach einer gewissen Zeit wieder teste, ob das Wissen langfristig erworben ist.

4. Grammatik lehren

An dieser Stelle beschäftigen wir uns mit einem wichtigen Bestandteil des fremdsprachigen Unterrichts, nämlich der Grammatikvermittlung. Im vorigen Kapitel wurde schon erwähnt,

³¹ Quelle:

https://www.google.com/search?q=tote+strategie&sxsrf=ALeKk00OGc90uLlbaVtd9uJcU6TeeddRHA:1612905050938&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj89vfe293uAhU8A2MBHcmjBK4Q_AUoAXoECAQQA&biw=627&bih=618#imgsrc=y2Ig5WDePbC36M
(Stand: 10.10.2020)

dass das Neurolinguistische Programmieren in allen Bereichen der Ausbildung eingesetzt werden kann. Wie kann es aber im Grammatikunterricht des fremdsprachigen Unterrichts eingesetzt werden? Die moderne Didaktisierung des fremdsprachigen Unterrichts beinhaltet viele Methoden und Strategien, die im Zusammenhang mit NLP stehen. Alle Lehrkräfte wenden mehr oder weniger unbewusst NLP an, ohne davon zu wissen. Es ist festzuhalten, dass jede Lehrkraft ihren persönlichen Stil hat und andere Lernmethoden bevorzugt. Das hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z.B. wie die Lehrkraft selbst unterrichtet wurde oder zum welchen Lerntyp sie gehört. Wichtig ist, dass der Lehrkraft bewusst ist, zu welchem Lerntyp sie gehört und auch ob die Lernenden optische, akustische oder kinästhetische Typen sind, damit die Lehrkraft erfolgreich mit dem Lernenden umgehen kann. Es ist von großer Bedeutung, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, und auch die der SchülerInnen. Aus diesem Grund werden auch in einem folgenden Kapitel des empirischen Teils der Arbeit zwei Tests durchgeführt, damit wir erfahren, ob die Lehrkraft zu den Theoretikern, Reflektoren, Aktivisten oder Pragmatisten gehören und was für Lerntypen (optisch, akustisch, kinästhetisch) die Lernenden sind. Es wird auch beschrieben, wie die Lehrkraft mit dem Wissen und dessen Vermittlung umgeht.

Oft kommt es vor, dass die Lehrkraft und ein Lernender sich nicht verstehen. Als Beispiel möchte ich eine persönliche Erfahrung erwähnen. Sowohl meine Schwester als auch ich arbeiten als Deutschlehrerinnen und wir haben früher zusammengearbeitet. Ich bin ein praktischer Typ und habe bemerkt, dass Schüler, die naturwissenschaftliche Fächer bevorzugen, mich und meinen Grammatikunterricht ausgezeichnet finden, denn ich konzentriere mich hauptsächlich auf der Anwendung der Grammatikregeln beim Sprechen und beim Schreiben, und gebe Grammatikaufgaben auf, nur wenn ich es für notwendig halte.

5. Didaktisierung der Präpositionen mit NLP

Wie schon erwähnt wurde, kann NLP überall eingesetzt werden. Im praktischen Teil dieser Arbeit beschäftige ich mich mit der Vermittlung von Präpositionen in der achten Schulstufe und verwende dabei NLP-Techniken. Im Folgenden wird dargestellt, wie ich mich auf den Unterricht mit NLP vorbereitet habe und welche Faktoren dabei berücksichtigt werden mussten.

5.1. Grundlagen

Vielfältige Faktoren sind bei der Planung des Unterrichts und bei der Erstellung des Unterrichtsmaterials ausschlaggebend. Vor der Unterrichtsplanung ist es ratsam, das Bedingungsgefüge in Betracht zu ziehen, Tests durchzuführen, die den Lernstil der SchülerInnen zu ermitteln und meine Kollegin in die Grundlagen des NLP einzuführen und über den Zweck dieses Versuchs zu informieren. Im Folgenden wird auf diese wichtigen Faktoren näher eingegangen.

Bevor ich mich mit dem empirischen Teil der wissenschaftlichen Arbeit beschäftige, soll ich mich für eine Forschungsmethode entscheiden. Sowohl die quantitative als auch die qualitative Forschung weisen jeweils Vor- aber auch Nachteile auf. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, die beiden Formen zu kombinieren.

Bei dieser Arbeit handelt es sich also um eine Methodentriangulation bzw. einen Mehr-Methodenansatz (mixed methods). Die Kombination aus quantitativer und qualitativer Forschung könnte die Schwächen der beiden Forschungsmethoden eliminieren (Schneider 2014: 15ff.; Erzberger/Kelle 2000: 299ff.).

Als Qualitative Forschung bezeichnet man eine Methode in der Wissenschaft, die nicht standardisierte Daten sammelt und analysiert (Bohnsack, 2008: 13ff.; Flick, 2011: 12ff.). In speziellen Fällen, z.B. bei mehrperspektivischen Fallstudien werden auch standardisierte Daten in qualitativer Forschung erhoben. Auch bei mixed methodes, der Anwendung verschiedener quantitativer und qualitativer Ansätze, fließen sowohl standardisierte als auch nicht standardisierte Daten ein (Horwarth, 2016).

Im Rahmen dieser empirischen Forschung wird zur Hypothesenformulierung eine quantitative Forschung durchgeführt, damit dann anschließend eine qualitative Forschung angeschlossen werden kann, die die formulierten Hypothesen überprüft. Es werden häufig gewählte qualitative Forschungsmethoden gewählt, also Gruppendiskussion (zwischen SchülerInnen und Lehrerin), Interview (mit der teilnehmenden Kollegin), aber auch Beobachtung (seitens der Lehrerin). Parallel zu der qualitativen Forschung werden auch Befragungen (quantitative Forschung) stattfinden. Daten werden mittels geschlossener Fragen erhoben. Die SchülerInnen nehmen vor der Unterrichtseinheit an einem VAK-Test und die beiden Lehrerinnen an einem Lernstil-Test nach Mumford und Honey teil.

Der bestimmte VAK-Test wurde aus verschiedenen Tests gewählt, denn er entspricht dem Alter der Teilnehmenden und enthält geschlossene Fragen. So ist die Bearbeitung der Ergebnisse weniger zeitaufwendig und objektiver. Der Test, der sich an die Lehrerinnen wendet, trägt dazu bei, dass die Lehrerinnen sowohl sich selbst als auch den Lernstil der Kollegin verstehen bzw. respektieren.

Nach der Unterrichtseinheit nehmen die SchülerInnen an einem Feedbacktest teil. Es handelt sich dabei um geschlossene Fragen an die Lernenden, die das Ziel haben, zu erforschen, wie der ganze Unterrichtsvorgang von den Lernenden bewertet wurde und ob sie glauben, dass sie die Präpositionen verstanden haben. Die Gültigkeit der Ergebnisse bezüglich des Verständnisses wird von der Lehrerin geprüft, da die Lernenden sowohl vor der Durchführung der Unterrichtseinheit als auch nach deren Ende, die gleiche Klassenarbeit schreiben, ohne darüber im Vorhinein informiert worden zu sein. Die Ergebnisse der zwei unangekündigten Klassenarbeiten werden miteinander verglichen und der Fortschritt der SchülerInnen diagrammisch dargestellt.

Die zwei Tests (VAK-Test und Feedbacktest), die sich an die SchülerInnen wenden, bestehen aus geschlossenen Fragen, da die Bearbeitung der Ergebnisse -aufgrund der Teilnehmerzahl- zeitsparender ist, damit Schlussfolgerungen gezogen werden können. Darüber hinaus kann bei jedem Schüler/jeder Schülerin verglichen werden, ob seine/ihre Einschätzung, inwiefern er/sie die Präpositionen besser verstanden hat und die Wirklichkeit bzw. der Fortschritt zwischen den Klassenarbeiten übereinstimmen. Auf diese Weise kann die Lehrkraft, nachdem sie alles berücksichtigt hat, Schlussfolgerungen schließen.

Die Evaluation seitens der Lernenden erfolgt nicht nur durch den Feedbacktest, sondern auch durch eine Diskussion zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen

5.1.1. Bedingungsgefüge

An dieser Stelle stelle ich meine Zielgruppe vor, denn es ist selbstverständlich, dass das Bedingungsgefüge bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden muss. Es handelt sich dabei um insgesamt 22 SchülerInnen im Alter von 13 Jahren, die die achte Schulstufe bzw. die zweite Klasse des griechischen Gymnasiums besuchen. Davon sind 13 Jungen³², alle Lernenden haben die gleiche nationale Herkunft und sind erstsprachlich homogen. Sie haben

³² Hier muss darauf hingewiesen werden, dass einer meiner Schüler mit ADHD diagnostiziert wurde. Obwohl ich das nötige Know-How habe, mit Lernschwierigkeiten zu arbeiten, war es nicht nötig, während der Unterrichtseinheit mit NLP besondere Methoden für diesen Schüler anzuwenden.

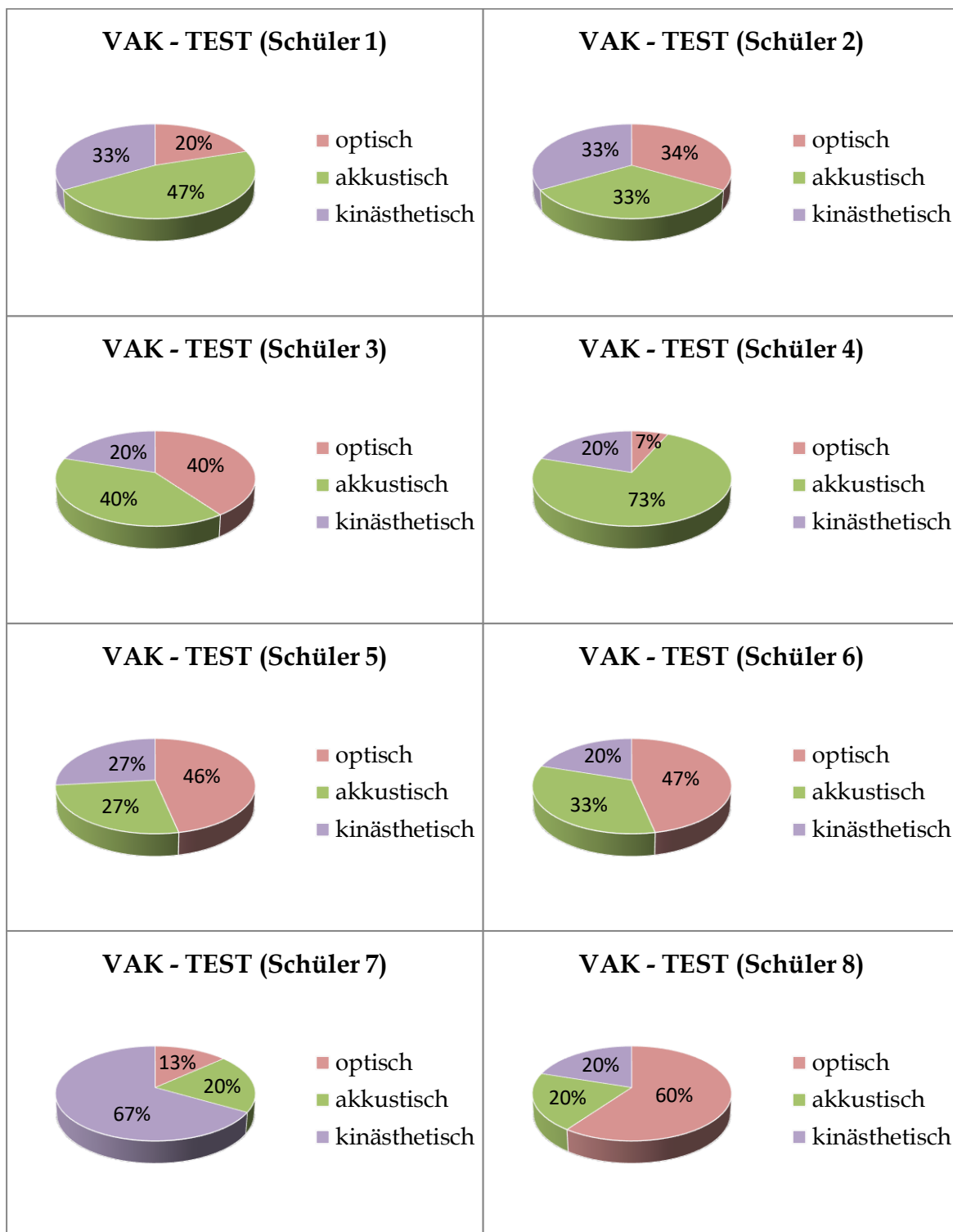
Vorkenntnisse in Deutsch, sie hatten schon drei Jahre Deutschunterricht in der Schule. Ihr Sprachniveau sollte laut GERfF auf ungefähr A2 liegen. Nach Englisch ist Deutsch ihre zweite Fremdsprache. Der Motivationsgehalt ist intrinsisch-instrumentell, die meisten SchülerInnen orientieren sich an der Notengebung. Alle Zielgruppenmitglieder haben durchschnittliche IKT-Kenntnisse, haben kein Problem im Umgang mit Medien und besitzen Tablets bzw. mobile, tragbare Geräte. Nach entsprechender Genehmigung des Schulleiters ist es möglich, nach dem Motto „BYOD“ (Bring Your Own Device), die Geräte in den Sprachunterricht mitzubringen.

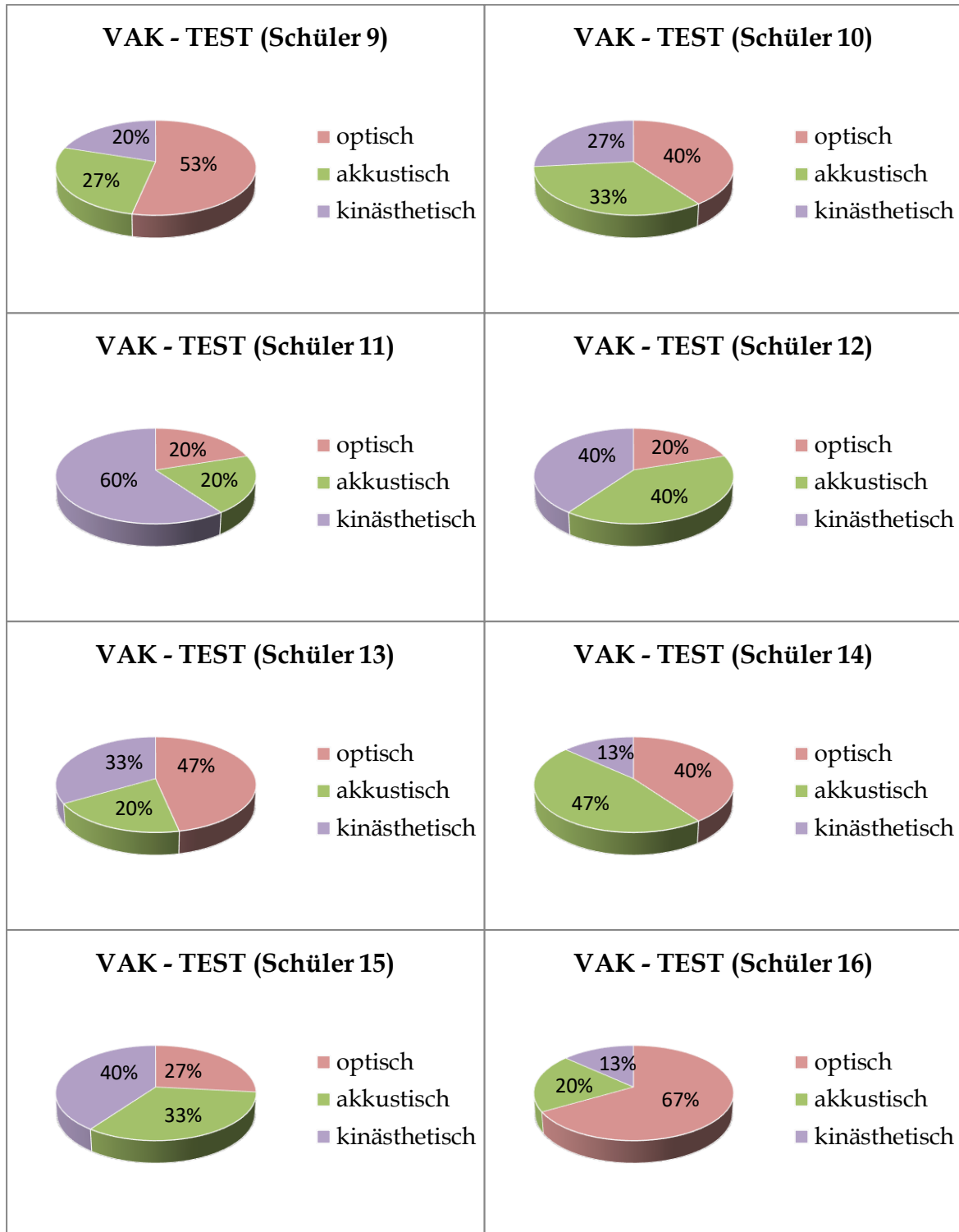
Was die institutionellen Voraussetzungen betrifft, handelt es sich dabei um eine Privatschule mit ausgezeichneter technologischer Ausstattung. Das spezielle Klassenzimmer für den Deutschunterricht verfügt über ein interaktives Whiteboard (IWB), Internetzugang und ist mit Local Area Network (LAN) ausgestattet. Deutschunterricht haben die Lernenden viermal pro Woche, je 50 Minuten. Die im Unterricht verwendeten Lehrwerke „Maximal A2“ (2020) und „Meine Grammatik“ (2010) gehören zu den vorgeschriebenen Lehrwerken vom geltenden Curriculum. Der Lehrplan der Schulinstitution lässt Raum für eine flexible Unterrichtsgestaltung, aber wir bemühen uns, uns an dem offiziell geltenden Rahmencurriculum für Fremdsprachen des griechischen Ministeriums (GRCfF) zu orientieren.

5.1.2. Test-VAK

Bevor ich mit der Unterrichtsplanung beginne, untersuche ich mithilfe eines VAK-Tests³³, zu welchem Lerntyp jeder Schüler/jede Schülerin gehört, damit ich meinen Unterricht den Bedürfnissen der SchülerInnen anpassen kann. VAK steht als Akronym für: Visuell-Auditiv-Kinästhetisch (das Körpergefühl betreffend). Jeder/Jede Lernende bekommt sein Ergebnis, damit er/sie etwas über sich selbst erfährt. Nun muss etwas erläutert werden: Wegen der Schulschließungsmaßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus wurden der VAK-Test und die Wiederholung –anders als ursprünglich angedacht- im digitalen Unterricht durchgeführt.

³³ Siehe Anhang S.1





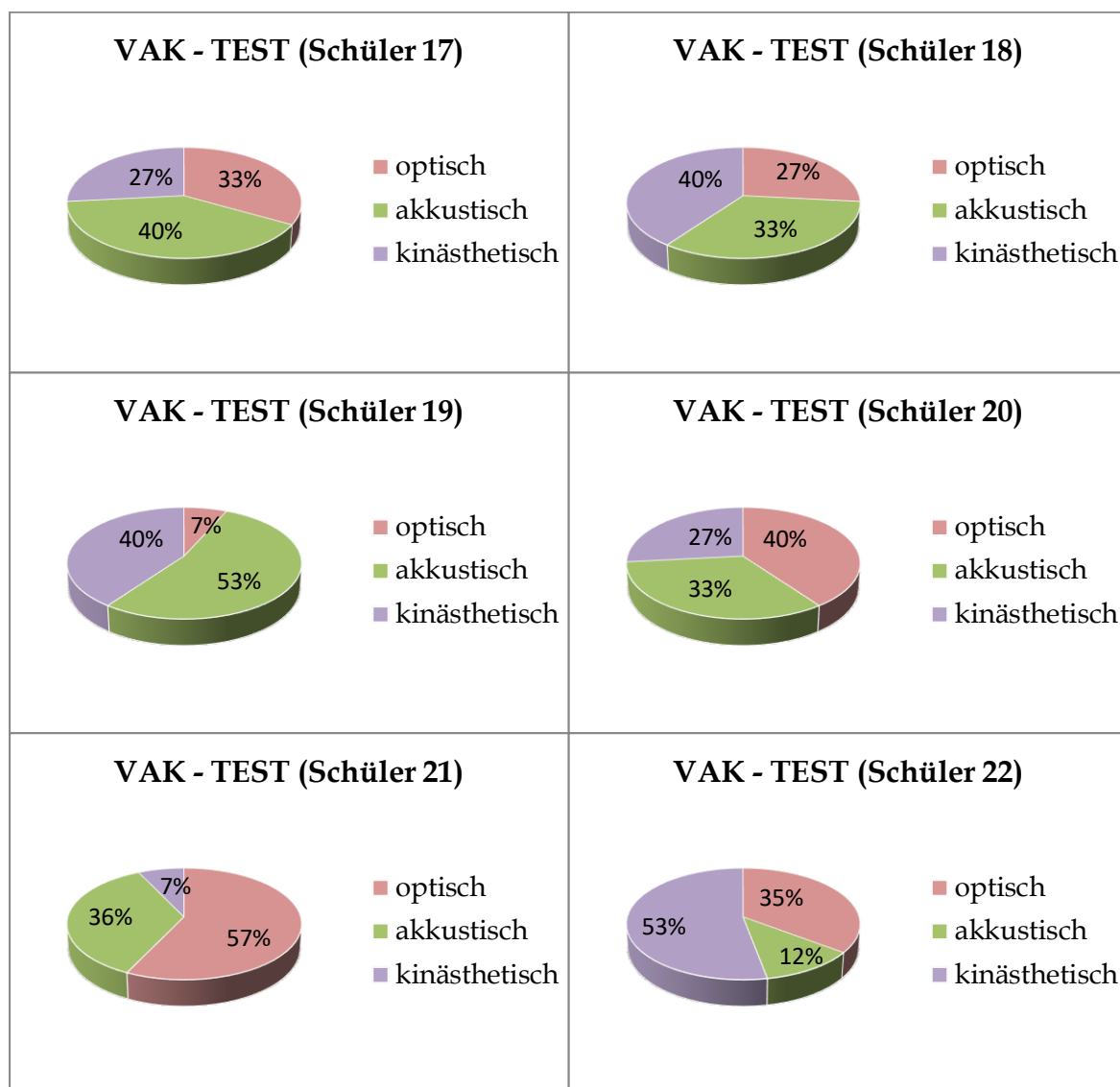


Tabelle 3: Ergebnisse des VAK-Tests für jeden einzelnen Lernenden

Die Ergebnisse der VAK-Tests werden im Folgenden graphisch dargestellt. Somit ist es möglich, sich einen Überblick zu verschaffen und besser mit den Ergebnissen zu arbeiten.

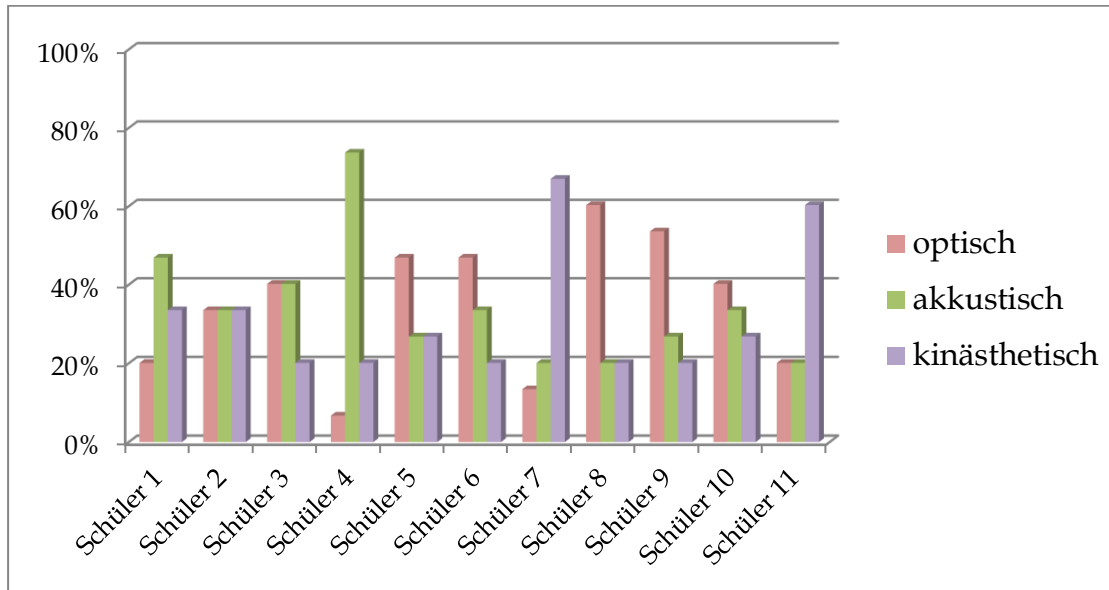


Tabelle 4: Darstellung der Ergebnisse der ersten Lerngruppe im VAK-Test

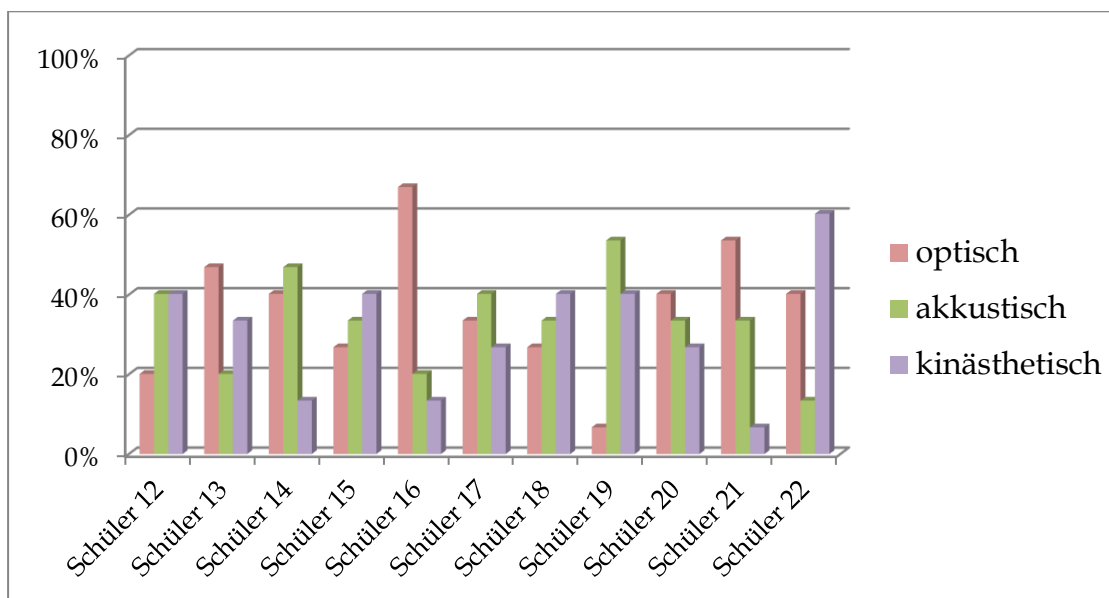


Tabelle 5: Darstellung der Ergebnisse der zweiten Lerngruppe im VAK-Test

Die Ergebnisse des VAK-Tests haben gezeigt, wie unterschiedlich jeder/jede individuelle SchülerIn veranlagt ist. Die meisten können nicht nur einen Typen zugeordnet werden. Einige Ausnahmen (Schüler 4, Schüler 7 und Schüler 16) lassen sich eindeutig einem Typ zuordnen. Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrkraft diesen SchülerInnen ihren Typen entsprechenden Aufgaben aufgeben soll.

5.1.3. Lernstiltypen-Test von Honey & Mumford

Für einen gelungenen Lehrversuch ist es von essentieller Bedeutung, nicht nur die Lernstile der SchülerInnen zu kennen, sondern auch die eigenen. Daher werden meine Kollegin und ich den Fragebogen „Honey & Mumford Learning Styles Questionnaire“ (LSQ)³⁴ beantworten, um herauszufinden, welchen Lernstil wir bevorzugen und ob wir als Aktivist, Pragmatiker, Theoretiker oder Reflektor bezeichnet werden können. Selbstbewusstsein ist wichtig und es ist notwendig, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, um den Unterricht erfolgreich an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen zu können. Zudem hilft uns ein solcher Fragebogen dabei, uns als Lehrkräfte selbst zu reflektieren und unseren Unterricht anhand unserer Stärken zu gestalten.

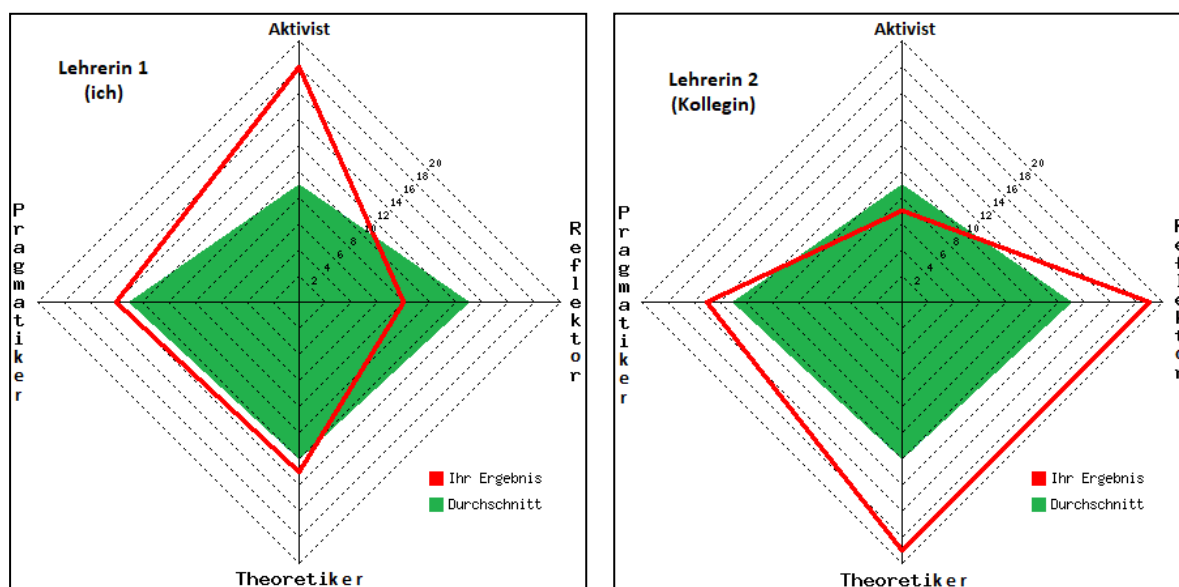


Tabelle 6: Diagrammische Darstellung der Ergebnisse für den Lernstil der Lehrkräfte (Honey und Mumford)

³⁴ Siehe Anhang S. 6

5.1.4. Vorbereitung der Kollegin (NLP)

Die Zielgruppe besteht aus 22 SchülerInnen. Gemeinsam mit der Kollegin haben wir beschlossen, dass wir die Gruppe beliebig in jeweils 11 SchülerInnen teilen, damit wir einen besseren Überblick darüber haben können, wie der Unterricht abläuft. Wir haben uns dazu entschieden, dass jede von uns eine Gruppe leitet, und dass wir jedoch beide in den Gruppen anwesend sein werden. Während die eine von uns unterrichtet, beobachtet die andere den ganzen Vorgang und zieht Schlussfolgerungen. Die Besprechung mit der Kollegin wurde nicht persönlich, sondern telefonisch durchgeführt, auch die Plattform Zoom wurde genutzt. Was den Stundenplan betrifft, haben wir nur vier Stunden Deutschunterricht pro Woche. Aus diesem Grund haben wir um Erlaubnis gebeten, die Deutschstunden der betreffenden Kinder während der „NLP-Woche“ zu erhöhen. Diese sollen anstatt der Nebenfächer wie Sport und Religion besucht werden. Nur so können wir die Unterrichtseinheit Präpositionen innerhalb einer Woche durchbringen. Da ich an einer Privatschule arbeite, in der wir die Freiheit haben, den Unterricht so flexibel zu gestalten, wie wir es für richtig empfinden, stellte die Änderung des Stundenplans kein Problem dar. Alle Lehrenden sind kooperationsbereit und unterstützen ihre KollegInnen und die SchülerInnen immer, wenn es nötig ist und besonders, wenn die Lernenden Prüfungen ablegen.

5.1.5 Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien

Nachdem ich mit meiner Kollegin den Lernstil der SchülerInnen und unser eigenes Profil analysiert habe, beschäftige ich mich mit dem Unterrichtsmaterial. Eine Unterrichtsstunde könnte als ein zusammenhängendes Bündel von Maßnahmen bezeichnet werden, die einen gemeinsamen Zweck haben: dem Lernenden dabei zu helfen, das jeweilige Lernziel zu erreichen (Bimmel/Kast/Neuner, 2003: 35).

Nach der SMART-Methode des NLP soll die Formulierung der Ziele spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert sein. So kann man Ziele einfacher und schneller erreichen. Die wünschenswerten Ziele der Unterrichtseinheit sind, dass die Lernenden in der Lage sind,

- ✓ alle Präpositionen im Akkusativ und Dativ zu nennen
- ✓ die Wechselpräpositionen und deren Bedeutung zu können.
- ✓ den richtigen Kasus bei Wechselpräpositionen einzusetzen.
- ✓ Anwendungsfelder der Präpositionen „auf“ „an“ „in“ „zu“ „bei“ und „nach“ zu kennen.

Sie sollen auch motiviert werden und ihre Lust auf Lernen soll geweckt werden. Bevor ich mit der Planung von Unterrichtsmaterialien anfangen, muss ich vieles berücksichtigen.

Als Erstes werde ich mein Lernstil mit dem meiner Kollegin vergleichen, damit ich die für uns wichtigen Aufgaben erstellen kann, aber auch damit ich später mich selbst und meine Kollegin beobachten kann und Folgerungen schließen kann. Mein Lernstil kann hauptsächlich als der der Aktivistin bezeichnet, während meine Kollegin zu den theoretischen und reflektierenden Typen gehört. Also werde ich versuchen, Aufgaben zu erstellen, die wir beide unterstützen können. In einem folgenden Unterkapitel werde ich mich mit einigen für meine Arbeit wichtige Merkmale des Lerntyps, zu dem wir eher gehören, befassen.

Nach sorgfältiger Berücksichtigung vielfältiger Faktoren habe ich die Aufgabe, herauszufinden, was ich vermittele, wie schnell, in welchem Grad und auf welche Weise ich das mache, und wie das Gelernte gefestigt werden kann. Nachdem ich also alle genannten Faktoren berücksichtigt habe, soll ich die Vorgehensweise planen, mich für das Material, die Lernaktivitäten und die Sozialformen der Unterrichtseinheit entscheiden und den für mich idealen Unterricht planen. Die ausgewählten Lernaktivitäten und das Unterrichtsmaterial hängen von dem Ziel ab, nämlich der Vermittlung von Präpositionen. Als Lehrerin der bestimmten Gruppe verstehe ich, dass jede Zielgruppe eine andere Dynamik entfaltet und ein verschiedenes Lernerprofil entwickelt und ich vertrete die Ansicht, dass die Heterogenität und die verschiedenen Lernstile der Lernenden zu der Forderung nach der Erstellung eigenen Unterrichtsmaterials führen. Was bei der Erstellung des Materials einen entscheidenden Einfluss hat, ist schwer einzuschätzen. Unterschiedliche Voraussetzungen der SchülerInnen könnten den Einsatz von differenzierendem bzw. differenziertem Unterrichtsmaterial erfordern (Möllering, 2001: 79). Viele Lehrkräfte empfinden die vorgegebenen Lehrmaterialien als unzureichend und möchten sie mit zusätzlichen Informationen erweitern (Möllering, 2001: 79). Die Aktualisierung der Informationen und deren Anreicherung bzw. Verbindung mit NLP-Techniken sind notwendig. Das Druckmaterial ist nicht immer aktuell und schon einige Jahre alt. Auf jeden Fall werde ich –angenommen, dass ich das Bedingungsgefüge berücksichtigt habe– die Persönlichkeit der SchülerInnen, ihren Lernstil und die meiner Meinung nach erfolgreichen NLP-Techniken in den Unterricht integrieren. Die meisten Materialien werden von mir erstellt. Drei Videos stammen von der Videoplattform „YouTube“ und die Klassenarbeit, genau gesagt die meisten Aufgaben der

Klassenarbeit³⁵ werden von Zusatzmaterialien des Karabatos Verlags (https://www.karabatos.gr/pdf/downloads/GRL_1_Tests.pdf Stand: 20.02.2020) übernommen. Weitere Unterrichtsmaterialien, die während der Unterrichtseinheit benutzt werden, sind selbst erstellte Arbeitsblätter³⁶, die im Anhang zu finden sind, sowie ein Feedbackbogen³⁷. Dadurch können die SchülerInnen ihre Meinung über den Unterricht ausdrücken und angeben, inwiefern sie den Stoff verstanden haben.

5.2. Unterrichtsverlauf

Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht der Ablauf des Unterrichts in seiner Ganzheit dargestellt und kommentiert. Ein Unterrichtsplan wird zwar angehängt, aber ich beschränke mich auf den Einsatz des Neurolinguistischen Programmierens, das ich im Unterricht anwende. Bevor ich mich mit dem Unterrichtsverlauf beschäftige, möchte ich erläutern, dass eine gute Wiederholung der Artikel und Personalpronomen (Nominativ, Akkusativ, Dativ) vor der Unterrichtseinheit im digitalen Unterricht durchgeführt wurde. Erst dann haben die Lernenden eine unerwartete Klassenarbeit über Präpositionen geschrieben. Ihnen wurde erklärt, dass diese Klassenarbeit keinen Einfluss auf die Bewertung bzw. die Endnote im Zeugnis haben wird, da ihnen die Präpositionen noch nicht vermittelt wurden. Sie wurden informiert, dass der einzige Zweck der Klassenarbeit war, dass die Lehrkraft versteht, inwiefern die Lernenden mit Präpositionen umgehen können und ob sie Vorkenntnisse haben. Darüber hinaus haben die Lernenden an einem VAK-Test teilgenommen, damit ich mich beim Erstellen der Übungen darauf konzentrieren konnte, wie der jeweilige Lernende bevorzugt lernt. Die Kollegin und ich werden auch an einem Test teilnehmen, um unseren Stil zu ermitteln. Gemeinsam mit meiner Kollegin, die auch DaF unterrichtet, werde ich NLP zur Didaktisierung des ausgewählten grammatischen Phänomens „Präpositionen“ einsetzen. Die Unterrichtssprache ist Griechisch und in manchen Fällen Deutsch.

5.2.1. Lehrskizze/ Beschreibung der Unterrichtseinheit

Nun wird die Unterrichtseinheit beschrieben. Sie besteht aus fünf Unterrichtsstunden und dauert eine Schulwoche. Wie schon erwähnt wurde, finden die Wiederholung der Artikel und Personalpronomen (Akkusativ-Dativ), der Test-VAK, der Test von Mumford und Honey und die unerwartete Klassenarbeit vor Beginn der Unterrichtseinheit statt. Den SchülerInnen wurde schon erklärt, wie der Unterricht während dieser Woche ablaufen wird. In der

³⁵ Siehe Anhang S.20

³⁶ Siehe Anhang S.23-29

³⁷ Siehe Anhang S.13

Unterrichtsstunde sind nur 11 von den 22 Teilnehmern anwesend und haben Unterricht bei mir, während die anderen von einem anderen Kollegen unterrichtet werden. Die Kollegin beobachtet den Unterricht. Die zweite Hälfte der Klasse ebenfalls bestehend aus 11 SchülerInnen, wird von meiner Kollegin unterrichtet werden, während ich beobachte. Das geschieht zu einem späteren Zeitpunkt am selben Tag.

Der hauptsächliche Grund dafür, dass ich als Erste unterrichte, ist, dass es sich dabei um die Forschung zu meiner eigenen Diplomarbeit handelt. Darüber hinaus habe ich mehr Kenntnisse, da ich selbst den Unterricht geplant habe. Ein weiterer Grund waren aber auch die Lernstile, für die wir selbst eine starke Präferenz erkennen. Da ich –Mumford und Honeys Schema nach- dem Typen der Aktivistin angehöre, bevorzuge ich dieses oder jenes einfach auszuprobieren und im Rampenlicht zu stehen. Die Kollegin bevorzugt als reflektierende Lernerin, Ereignissen distanziert zuzusehen oder zuzuhören sowie nachzudenken, zu beobachten und Aktivitäten überlegen zu dürfen. Als theoretische Lernerin braucht sie ausreichend Zeit, damit sie zwischen Situationen, Ideen und Ergebnissen Beziehungen systematisch untersucht und Assoziationen herstellt. Aus diesen Gründen war es besser, dass ich zunächst unterrichtete.

Vor der Unterrichtsbeschreibung muss man sich vor Augen halten, dass einem bewusst sein soll, dass die Präpositionen ein umfangreiches Kapitel bzw. Phänomen sind, und dass es nicht möglich ist, alle Präpositionen und ihre Anwendung innerhalb einer Woche zu lernen. Wichtig ist, dass die Ziele der Woche erreicht werden. NLP ist ziel- und lösungsorientiert. Ohne Ziele kann es keine strukturierten, sondern nur zufällige Ergebnisse geben. Sie sind zentrale Elemente des NLP, wie schon betont wurde, und sollen erreichbar, attraktiv, messbar, vorstellbar und mit einem Termin versehen sein. Ein Ziel wird für jede Intervention benötigt. Die erste Unterrichtsstunde hat als Ziel, dass die Lernenden in der Lage sind, die Präpositionen mit Dativ, mit Akkusativ und die Wechselpräpositionen zu nennen. Darüber hinaus sollen sie die Bedeutung der Wechselpräpositionen verstehen.

5.2.2. Einsatz der NLP-Techniken

Die Techniken, die bei diesem Versuch eingesetzt werden, sind Rapport, Pacing und Leading, Ankern, Swish und Reframing.

5.2.2.1. Rapport, Pacing, Leading

Nun wird die erste Unterrichtsstunde beschrieben. Die Lehrkraft kommt in die Klasse und begrüßt die Lernenden. In dieser Unterrichtsstunde wird noch kein Unterrichtsmaterial bearbeitet. Die Stühle, die sich im Klassenzimmer befinden, sind in einem Kreis aufgestellt, um bessere Kommunikation zu ermöglichen. Alle SchülerInnen und die Lehrerin setzen sich auf die Stühle. Die Kollegin sitzt außerhalb des Sesselkreises und beobachtet unauffällig.

Die Lehrkraft versucht, die SchülerInnen zu motivieren und Rapport herzustellen. Da es sich um eine Gruppe von 11 SchülerInnen handelt, ist es nicht schwer, gezielt intensive Beziehungen herzustellen. Sympathie wird besonders leicht zu Menschen hergestellt, die wir als uns ähnlich empfinden. So ist es möglich, über Gemeinsamkeiten starke Verbindungen zu anderen herzustellen. Aus diesem Grund versucht die Lehrerin während einer Diskussion die SchülerInnen zu spiegeln. Sie versucht über die Körpersprache Rapport aufzubauen, indem sie eine ähnliche Körperhaltung wie ihre SchülerInnen einnimmt. Im Bereich der Körpersprache kann man vieles spiegeln, und dem anderen anpassen, wie Sitzposition, Gestik und Mimik.

Die Lehrkraft stellt auch gezielte Fragen über die Präpositionen und lässt die Lernenden ihre Meinungen ausdrücken, von denen die meisten negativ ausfallen, da sie von ihrer schwachen Leistung bei der unangekündigten Klassenarbeit frustriert sind.

Die Lehrkraft passt sich auch verbal an das Gegenüber an. Sie imitiert das Sprechtempo der Lernenden, die Geschwindigkeit, mit der sie sprechen. Wenn der Lernende mehr im Überblick ist, soll auch die Lehrkraft im Überblick sein. Ist ein Lernender stark in Details, begibt sich die Lehrerin mehr in Details. Diese Metaprogramme sind wichtig.

Allerdings greift die Lehrerin in bestimmten Fällen ein, um Metamodellverletzungen zu bewältigen. Einige SchülerInnen begehen den Fehler, nur bestimmte Informationen aus der Tiefenstruktur auszuwählen, zu vereinfachen oder zu generalisieren. So geht der Sinn manchmal verloren. Häufig beobachtbare Sprachmuster wie Verzerrungen, Generalisierungen und Tilgungen bedürfen sprachlicher Reaktionen seitens der Lehrerin, sodass Lernende in einen Prozess der „Selbstexploration“ gedrängt werden und verloren gegangene Informationen wieder gewonnen werden. Da die Lernenden schon eine Klassenarbeit geschrieben haben, bei der sie schlechte Leistungen hatten, drücken sie auch

ihre Meinung über die Präpositionen aus. Die meisten halten die Präpositionen für schwierig. Beispiele von Aussagen der Beteiligten bzw. Metamodellverletzungen stehen im Folgenden:

Generalisierung

- **Universalquantoren** Ich verstehe keine Präposition.
Keine einzige? Welche Präposition verstehst du nicht?
- **Modaloperatoren** Ich kann Präpositionen nicht verstehen, es ist nicht möglich
Was hält dich davon ab?
- **Gleichsetzung** Ich verstehe sie nicht, sie sind schwierig
Ich verstehe sie nicht, ich bin ein Versager.
Bedeutet „nicht verstehen“ immer, dass etwas schwierig ist oder dass man ein Versager ist?

Tilgung

- **Einfache Tilgung** Ich fühle mich bei der Anwendung von Präpositionen unwohl.
Weswegen fühlst du dich nicht wohl?
- **Fehlender Referenzindex** Die Präpositionen sind schwierig.
Welche Präpositionen sind schwierig?
- **Vergleichende Tilgung** Sie sind mir zu schwierig
Im Vergleich wozu?
- **Unspezifische Verben** Ich habe gelernt, aber nicht verstanden.
Wie hast du gelernt?
Was genau hast du nicht verstanden?

Die obengenannten Aussagen betreffen die Meinung der SchülerInnen über das grammatische Phänomen. Metamodellverletzungen gab es auch bei den Kenntnissen der Lernenden, die sie entweder selbständig oder nach gezielten Fragen seitens der Lehrerin ausdrücken. Die Lehrkraft soll in der Vorgehensweise einfühlsam, respektvoll und sparsam sein. Ziel der Entwicklung dieser Techniken ist, innere Veränderungsprozesse auszulösen.

Weiterhin werden Beispiele verschiedener Ansichten für dieselbe Aussage in Übereinstimmung mit O' Connor & Seymour (1993) dargestellt.

Schüler: *Das Erlernen der Präpositionen ist für mich schwierig, ich fühle mich schlecht.*

- ✓ **Generalisierung:** Vielleicht bist du müde, die Präpositionen kannst du lernen.
- ✓ **Selbstbezug:** Vielleicht machst du dich selbst traurig, wenn du so denkst.

- ✓ **Positives Ergebnis:** Vielleicht solltest du intensiver lernen, um das Problem zu überwinden.
- ✓ **Veränderung des Ergebnisses:** Vielleicht sollst du dich im Moment mit einem anderen grammatischen Phänomen oder mit anderen Präpositionen beschäftigen.
- ✓ **Setzung eines höheren Zieles:** Kannst du etwas Nützliches aus deinen Fehlern bei den Präpositionen lernen?
- ✓ **Metapher:** Das ist wie zum ersten Mal Fahrrad fahren.
- ✓ **Neubewertung:** Dass du dich schlecht fühlst, könnte daran liegen, dass du alles auf einmal lernen möchtest.
- ✓ **Schritte nach vorn:** Wie fühlst du dich im Allgemeinen?
- ✓ **Schritte nach hinten:** Was für Schwierigkeiten hast du genau mit dem Erlernen von Präpositionen?
- ✓ **Gegenbeispiele:** Gab es Momente, in denen du Schwierigkeiten in der Grammatik hattest und dich nicht schlecht gefühlt hast?
- ✓ **Positive Absicht:** Deine Aussage zeigt, dass du die Präpositionen verstehen möchtest und dass sie dich interessieren.
- ✓ **Begrenzter Zeitraum:** Das ist eine Phase, es wird wieder besser.

Die Lernenden fühlen sich nun wohl, die Lehrerin versucht sich an sie anzugleichen, ihre Körpersprache anzunehmen. Sobald sie spürt, dass ein Band der Sympathie bzw. eine angenehme Atmosphäre entsteht, testet sie es, indem sie mit der Führung weitermacht.

Hier muss hinzugefügt werden, dass es zwischen Lernenden und Lehrkraft sowieso guten Rapport gibt, da die Lernende die Lehrerin schon kennen und ihr vertrauen. Eine Lehrkraft soll sich darum bemühen, langfristig einen tiefen, stabilen Rapport herzustellen. Allerdings ist es wichtig, auch in dieser Unterrichtsstunde zu versuchen, starken Rapport aufzubauen und die Lernenden zu spiegeln, damit das Führen erfolgreich ist und damit alle aufmerksam mitmachen. Die Lehrkraft verändert während des Gesprächs ihre Körperhaltung und spricht langsamer und schaut, wie die anderen darauf reagieren und ob sie es ihr gleich tun. Sie kommt von Pacing zum Leading und schaut, ob die Teilnehmer folgen. Da es funktioniert, spricht man von einem starken Rapport. Wäre dies nicht der Fall, würde sie einen Schritt zurückgehen.

Unter dem Begriff „Pace“ versteht man auch etwas Wahres. Gibt man viele Tatsachen wieder, dann akzeptiert der Gesprächspartner, was er hört und wird zu einem Muster von

Akzeptanz geführt. Da empfiehlt sich, zu führen. Wir präsentieren eine neue Ausgangsthese mit dem Ziel, dass diese vom anderen akzeptiert wird. Es besteht die Gefahr vom anderen abgelehnt zu werden, wenn man mitdenkt. Aus diesem Grund wäre es ratsam, den für die Situation angemessenen Intervall von Pacen und Leaden zu finden. Beispielsweise könnte man drei Spiegelaussagen, gefolgt von einer Führungsaussage nennen. Dann verändert man das Verhältnis der Aussagen, zugunsten der Führungsaussagen, bis man ausschließlich Führungsaussagen verwendet. Wenn ein/eine Lernender/Lernende eine Aussage nicht akzeptiert, geht die Lehrkraft einen Schritt zurück und pacet wieder.

Beispiele für abwechselnden Einsatz von Pacen und Leaden.

PACE: Viele glauben, dass die Präpositionen schwierig sind.

PACE: Manchmal sind die Präpositionen an den Akkusativ, manchmal an den Dativ gebunden.

PACE: Jede Präposition hat unterschiedliche Bedeutungen.

LEAD: Allerdings sind Präpositionen einfach, es hängt von der Betrachtungsweise ab.

PACE: Die gleiche Präposition folgt anderer Regel für Kasus, je nachdem ob sie temporal oder lokal ist. Die temporale Präposition „in“ ist immer an den Dativ gekoppelt, während die lokale Präposition „in“ sowohl an den Akkusativ als auch an den Dativ gekoppelt sein kann.

PACE: Die Präposition „an“ hat verschiedene Bedeutungen. Als temporale Präposition wird sie mit Tagen, Tageszeiten, Datum verwendet. Als lokale Präposition wird sie beispielsweise verwendet, wenn man sich am Meer, an dem Fluss, an dem See usw. befindet.

LEAD: Wenn ich Präpositionen verschlüssele, ist alles einfach.

PACE: Wenn es sich dabei um Verben mit Präpositionalobjekt handelt, gibt es bei den Wechselpräpositionen verschiedene Regeln für den Kasus.

LEAD: Ich werde einige Verben mit Präpositionalobjekt auswendig lernen und dann folgt die richtige Anwendung des Kasus automatisch. Nur bei der Präposition „an“ wird es Schwierigkeiten geben, da es nicht einen konstanten Fall gibt.

Die Lehrerin greift ein, wenn Lernende Ausdrücke wie „ich kann“ oder „ich kann nicht“, „möglich“ oder „unmöglich“ verwenden. Sie antwortet wie Fritz Peris „Sag nicht, ich kann nicht, sag, ich werde es nicht tun“. Dieses dynamische Reframing bringt den Lernenden von

einer ausgeweglosen Situation in eine Situation der Möglichkeit. So hat er eine Auswahl. Jeder kann eine Bedeutung oder Anwendung der Präposition „an“.

Die Unterrichtsstunde ist nun zu Ende. Die Kollegin unterrichtet die zweite Lerngruppe und versucht, den Unterricht, soweit es möglich ist, nachzuahmen.

Die oben genannten Techniken können hilfreich für den Fremdsprachenunterricht sein. Dadurch wird Vertrauen aufgebaut und die Motivation der Lernenden gesteigert. Alle Lernenden sind begeistert und wollen bei der nächsten Unterrichtseinheit mitmachen. Im Allgemeinen ist es für jede Lehrkraft sinnvoll, Rapportfähigkeiten zu entwickeln.

5.2.2.2. Ankern

Zu Beginn der zweiten Unterrichtsstunde ist eine deutliche Begeisterung vonseiten der SchülerInnen zu spüren. In dieser Stunde geht es um die Vermittlung von Präpositionen. Die Technik „Ankern“ soll hier angewandt werden. Ziel dieser Unterrichtsstunde ist, dass die Lernenden in der Lage sind, die Präpositionen mit Dativ, mit Akkusativ und die Wechselpräpositionen zu nennen. Darüber hinaus sollen sie die wörtliche Bedeutung der Wechselpräpositionen verstehen. Die Lehrerin schreibt das Wort „Präpositionen“ an die Tafel und macht ein Assoziogramm. Lernende nennen Wörter, die ihnen einfallen, während die Lehrkraft alles aufschreibt und gegebenenfalls ergänzt.

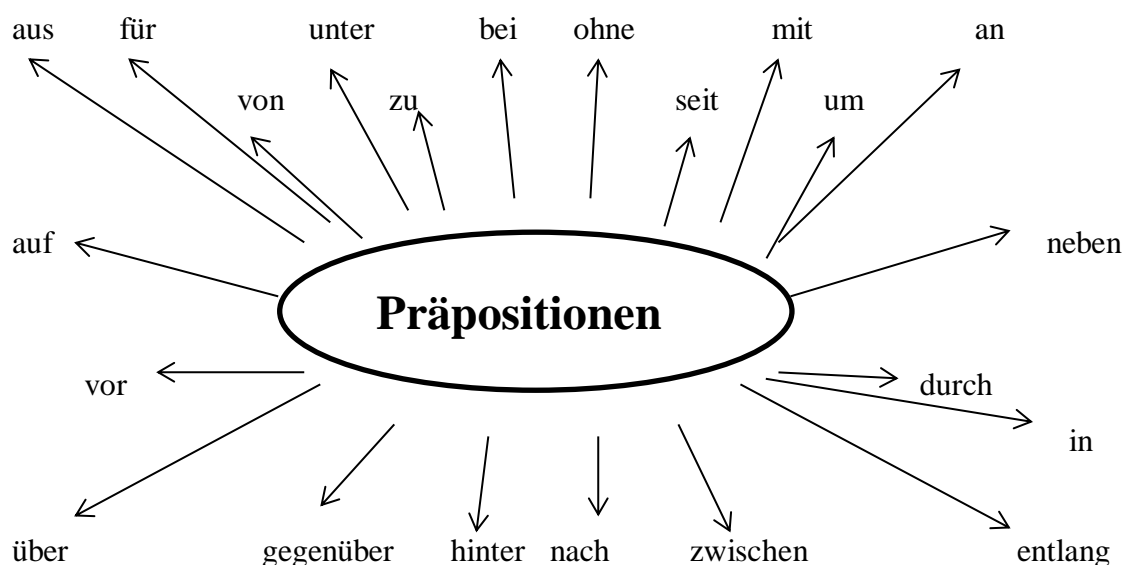


Abbildung 6: Assoziogramm mit Präpositionen

Nachdem sie alle Präpositionen aufgeschrieben hat, spielt sie ein Video vor. Die Lernenden sollen aufstehen, das Video sehen, hören, mitsingen, und zeigen, was die Präposition bedeutet. Nach dem Zuhören sollen sie die Wechselpräpositionen nennen. (<https://www.youtube.com/watch?v=AqYB5e2e8xc>)

Die Lehrkraft hebt die Wechselpräpositionen mit einem roten Stift an der Tafel hervor. Danach hören sie die Lieder mit den Dativpräpositionen (<https://www.youtube.com/watch?v=cUwZphGWFc4>) und den Akkusativpräpositionen (<https://www.youtube.com/watch?v=RpDd2BLgxM8>), die jeweils mit einem gelben und mit einem grünen Stift hervorgehoben werden.

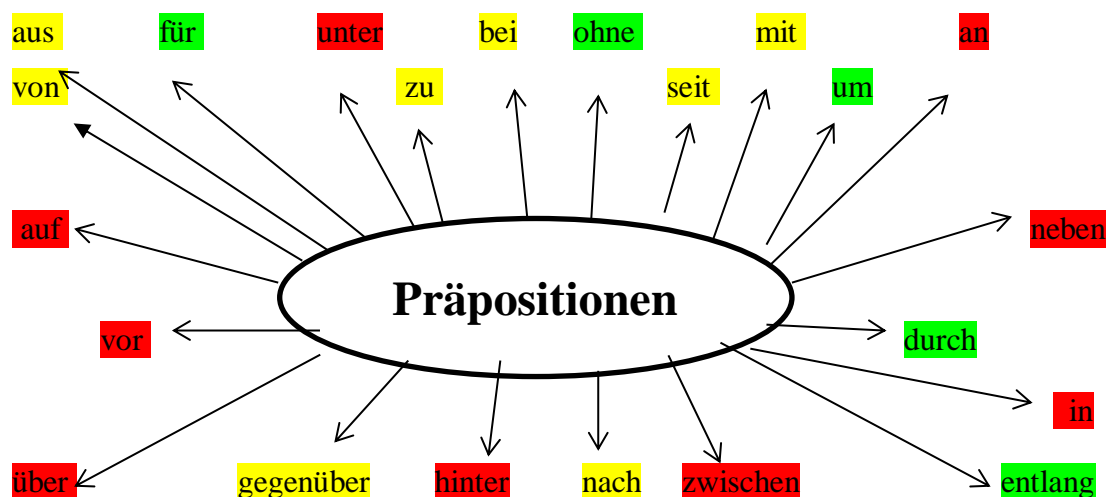


Abbildung 7: Assoziogramm mit Präpositionen den Kasus entsprechend eingefärbt

Die Lernenden schreiben die Präpositionen in einer Tabelle auf und unterteilen sie in drei Kategorien. Wenn sie wollen, können sie auch mit Farbstiften schreiben. Nachdem sie alle Präpositionen in ihre Hefte abgeschrieben und in drei Kategorien unterteilt haben, liest ein Lernender die Wechselpräpositionen laut vor, während er zeigt, was die Präposition bedeutet, indem er bestimmte Bewegungen macht. Für diese Aufgaben werden jene zwei Schüler ausgewählt, die laut VAK-Test dem kinästhetischen Lerntyp zugerechnet wurden (Schüler 7 und 22). Danach wiederholt die ganze Klasse die Bewegungen und gibt die Präpositionen im Chor wieder. Die Bewegungen werden im Folgenden abgebildet:



Abbildung 8: Bildmaterial zur kinetischen Wiedergabe der Bedeutung von Wechselpräpositionen³⁸

³⁸ Da es laut Gesetz §2472/1997(Gesetzesblatt 50/τ.Α'/1997) und §3471/2006 (Gesetzesblatt133/τ. Α'/2006) verboten ist, dass Lehrkräfte ohne Genehmigung der Eltern minderjährige Lernende fotografieren, wurde das oben dargestellte Bildmaterial von einer erwachsenen Kollegin nachgestellt, nachdem sie zugestimmt hatte.
Quelle: <https://lawnet.gr/law-news/ellada/h-egkuklios-tou-upourgeiou-paideias-gia-tin-apagoreusi-ton-kinton-tilefonon-sta-sxoleia/> (Stand: 20.01.2020)

Nun sind die meisten Lernenden in der Lage, die Wechselpräpositionen und deren Bedeutung, sowie die Präpositionen mit Akkusativ und Dativ zu nennen. An dieser Stelle sollen sie lernen, den richtigen Kasus zu verwenden. Die Lehrerin erklärt den SchülerInnen, dass sie von nun an, eine bestimmte Geste mit einem bestimmten Kasusfehler kombinieren wird, sich also mit bestimmten Gesten verständlich machen wird. Wenn die Lehrerin einmal mit den Fingern schnippt, sollte statt dem Dativ der Akkusativ verwendet werden. Schnippt sie zweimal, sollte man den Akkusativ statt dem Dativ verwenden. Die von den Lernenden falsch eingesetzte Präposition wird von der Lehrerin mit einem Klopfen ausgedrückt. Nun geht es mit einer Übung weiter. Ziele der Übung sind, dass die Lernenden sich an die neue Art vom Korrigieren der Fehler gewöhnen, dass sie die Präpositionen festigen und dass sie verstehen, in welchen Fällen die lokalen Wechselpräpositionen benutzt werden. Nach der Übung werden alle drei Videos noch einmal vorgespielt, während alle Lernenden singen und mitzeigen, was die Wechselpräpositionen bedeuten.

5.2.2.3. Reframing

In der dritten Unterrichtsstunde geht es um Reframing. Die Lernenden bekommen die Klassenarbeiten zurück, deren Ergebnisse schlecht waren. Die meisten sind traurig oder enttäuscht, das ist verständlich. Die Lehrerin lässt eine Minute Zeit und dann sollen die Lernenden der Lehrerin die Klassenarbeit zurückgeben. „Die Präpositionen sind schwierig, ich kann sie nicht verstehen.“ teilt eine Schülerin mit. Die meisten Lernenden beschwerten sich. Die Lernenden sollen nun ihre Aufmerksamkeit auf die interaktive Tafel richten. Folgendes Foto wird ihnen gezeigt und sie sollen beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist.



Abbildung 9: Optische Täuschung³⁹

Das Bild ist eine optische Täuschung, in der verschiedene Betrachter unterschiedliche Motive wahrnehmen. Während die einen ein Bild von zwei älteren Menschen sehen, sehen die anderen ein Bild von zwei sitzenden Musikern. Die Lernenden werden dazu angeregt über das Bild und seine Bedeutung zu diskutieren. Ziel dieser Übung ist, den SchülerInnen verständlich zu machen, dass sich Situationen und Bedeutungen je nach Perspektive bzw. Blickwinkel verändern. Sie sollen bei jeder Situation den Rahmen ändern und anders denken. Reframing ist jedoch mehr als positives Denken. Es ist die realistische Neubewertung eines Verhaltens oder einer Situation, die Suche nach Alternativen bzw. besseren Möglichkeiten. Das wird den Lernenden beigebracht. Ihnen wird ebenfalls mitgeteilt, dass es oft möglich ist, eine bessere Perspektive zu erhalten, den Horizont zu erweitern und positive neue Lösungen zu schaffen, wenn sie die Rahmenbedingungen ändern.

³⁹ **Quelle:**

https://www.google.com/search?q=optische+t%C3%A4uschung+%C3%A4ltere+leute&tbm=isch&ved=2ahUK EwjPk4ns2t3uAhUG16QKHeeFDFQQ2-cCegQIABAA&oq=optische+t%C3%A4uschung+%C3%A4ltere+leute&gs_lcp=CgNpbWcQAzoECAAQE1DIFfjFQ2CVSGgAcAB4AIABhAKIAdgOkgEGMC4xMS4ymAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scie nt=img&ei=oPkiYM_DIoaukwXni7KgBQ&bih=618&biw=627&hl=el#imgsrc=4ynzhoRLxjIT3M
(Stand: 10.10.2020)

Die Tatsache, dass es viele Fehler bei der Klassenarbeit gibt, führt normalerweise zu Enttäuschung. Anstatt enttäuscht zu sein, sollte man den Rahmen ändern und denken, dass das eine gute Gelegenheit ist, um sich zu verbessern und neues Wissen zu erwerben. Außerdem darf man sich nicht nur auf die Fehler konzentrieren, man soll sich auch über die richtigen Antworten bei der Klassenarbeit freuen. Darüber hinaus soll jeder Lernende wissen, dass er die Präpositionen verstehen kann und dass sie nicht schwierig sind. Die Einfachheit eines grammatischen Phänomens, in diesem Fall der Präpositionen, liegt im Auge des Betrachters. Die Entscheidung, ob wir die Präposition verstehen, betrifft also nicht nur die Präposition selbst, sondern auch den Rahmen. Man könnte Situationen einen anderen Rahmen verleihen und so unangenehme Dinge in einen neuen Kontext einbetten. Nach dieser Diskussion sind alle Lernenden motiviert, die Präpositionen zu lernen.

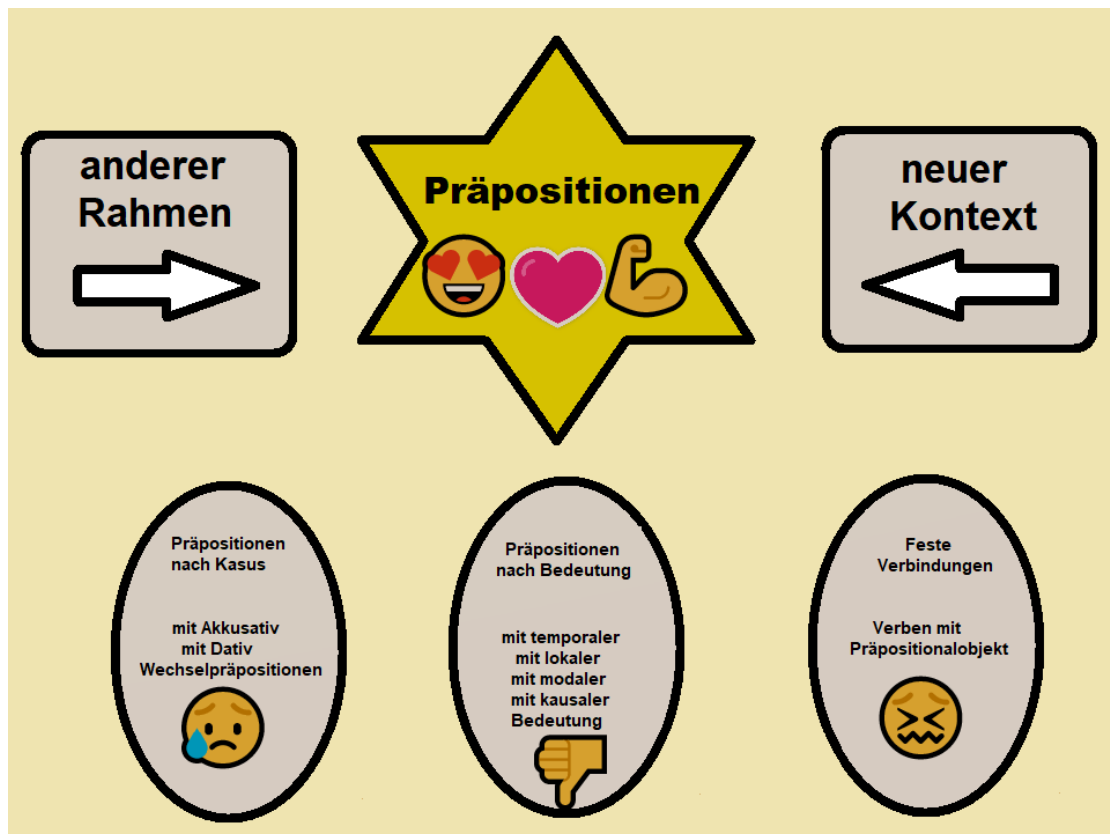


Abbildung 10: Folie für das Reframing von Präpositionen

Wichtig ist auf jeden Fall, dass eine Absicht erkennbar ist. Ich will die Präpositionen lernen, stelle aber dieses Vorhaben zurück, weil ich lieber Computerspiele spiele oder zeichne. Man soll sich bewusst machen, welche guten Absichten man verfolgt.

In diesem Fall soll man sowohl Präpositionen lernen als auch Computerspiele spielen bzw. zeichnen. Unser Verhalten hindert uns jedoch oftmals daran, beide Vorhaben gleichermaßen zu erfüllen. Uns fehlt die Zeit, allen Zielen gerecht zu werden. Man sollte den Rahmen ändern und überlegen, wie beide Absichten gut erfüllt werden können, z.B. Zeiträume nutzen, in denen wir keine Möglichkeit haben, uns mit dem Computer zu beschäftigen oder zu zeichnen. Die Unterrichtsstunde bietet sich hier zum Beispiel an. Wir könnten diese Absichten auch kombinieren. Wie schon betont, sind Ziele ein zentrales Element des Unterrichts. Beim Reframing sind folgende Ziele zu erreichen. Erstens sollen die Lernenden den Kasus verstehen: Wechselpräpositionen mit lokaler Bedeutung treten immer zusammen mit Akkusativ auf, wenn es sich um ein Verb der Bewegung handelt. Bei Zustandsverben wird die Wechselpräposition mit Dativ kombiniert. Bei temporaler Bedeutung steht die Präposition immer mit Dativ. Bei Verben mit Präpositionalobjekt gelten andere Regeln. Darüber hinaus sollen Lernende alle Anwendungsgebiete von sechs ausgewählten Präpositionen beherrschen.

Nun geht es mit einer Aufgabe weiter. Dabei geht es um die Vermittlung und die Anwendung von drei Präpositionen, nämlich „auf“, „an“, „in“. Die zweite Unterrichtsgruppe befasst sich mit den Präpositionen „nach“, „zu“, „bei“. Fokussiert wird auf deren lokale Bedeutung, allerdings wird den Lernenden noch einmal näher gebracht, dass jede Präposition in verschiedenen Fällen verwendet werden kann. Es gibt Präpositionen von temporaler, lokaler, modaler, kausaler Bedeutung. Zudem folgen Wechselpräpositionen anderen Regeln je nach dazu eingesetztem Fall. Bei der Aufgabe sollten Lernende zwei Absichten kreativ kombinieren, nämlich den Wunsch, die Präpositionen zu verstehen, und den Wunsch, sich mit dem Computer bzw. dem Zeichnen zu beschäftigen. Vier Arbeitsblätter wurden an die SchülerInnen verteilt⁴⁰. Die gleichen Arbeitsblätter standen den Schülern auch elektronisch zur Verfügung, denn sie wurden auf der Lehrplattform der Schule hochgeladen. Auf dem ersten Arbeitsblatt sollten die Lernenden ein fröhliches Foto von ihnen in den Rahmen in der Mitte kleben bzw. hochladen. Da sie in Gruppen arbeiten, dürfen sie ihre elektronischen

⁴⁰ Siehe Anhang 23-29

Geräte benutzen und ein Foto mit den Mitgliedern ihrer Gruppe machen. Dieses Arbeitsblatt ist das Deckblatt. Auf jedem der anderen Arbeitsblätter steht eine der sechs obengenannten Präpositionen. Jede Gruppe bekommt drei Präpositionen. Den SchülerInnen steht das Lehrwerk „Meine Grammatik“ zu Verfügung. Dort wird die Theorie der Präpositionen über zahlreiche Seiten erklärt. (2010: 96-131) Die Lernenden sollen sich nur mit den ihnen vorgeschriebenen Präpositionen beschäftigen. Sie sammeln Informationen, ordnen und systematisieren diese. Die SchülerInnen sollen einen fröhlichen Rahmen um die Präposition herum zeichnen und gestalten. Dabei sollen sie kreativ sein, und die verschiedenen Bedeutungen bzw. die Anwendung der Präposition farblich und fantasievoll hervorheben. Sie dürfen zeichnen, Fotos aus dem Internet aussuchen und ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Natürlich dürfen sie auch fröhliche Fotos aus ihrem Alltag benutzen. So entsteht ein Skript. Die Ergebnisse der Übung werden in der Klasse präsentiert. Jeder Schüler darf ein positives Erlebnis auf Griechisch mitteilen, indem man den Ort bzw. den Zeitpunkt mit der richtigen deutschen Präposition nennt, z.B. bei Oma, in Italien, nach der Schule, in der Pause, im Sommer. Zu einem späteren Zeitpunkt kann dieses Skript auch mit den anderen Präpositionen angereichert werden. Beispiele für die richtige Anwendung der Präpositionen sind dem Anhang zu entnehmen.

5.2.2.4. Swish-Methode

Bei der vierten Unterrichtsstunde kommt es zur Anwendung der Swish-Methode. Ziele dieser Aufgabe sind den richtigen Kasus bei Wechselpräpositionen anzuwenden, die Anwendungsbereiche der lokalen Präpositionen „in“, „auf“ und „an“ zu erkennen und zu verstehen, dass in bestimmten Fällen, abhängig davon, ob es sich dabei um ein Zustandsverb oder ein Verb der Bewegung handelt, eine andere Präposition verwendet wird. Wie schon erwähnt wurde, verfügen alle SchülerInnen über ein Tablett und Internetzugang. Um die Zeit optimal zu nutzen, schickt die Lehrkraft den Lernenden die Bilder mit Präpositionen und Abbildungen, noch bevor der Unterricht anfängt. Den SchülerInnen wird noch einmal erklärt, dass es Fälle gibt, bei denen sich nicht der Kasus, sondern die Präposition ändert, je nachdem, ob es sich um ein Zustandsverb oder ein Verb der Bewegung handelt. Die SchülerInnen werden dazu aufgefordert, in der Reframing Aufgabe, die in der letzten Unterrichtseinheit behandelt wurde, nach solchen Fällen zu suchen.

An die Tafel wird geschrieben:

Ich gehe/ fahre/ fliege.....	Ich bin/ bleibe.....
nach Salzburg	in Salzburg
zu Oma	bei Oma
nach Hause	zu Hause

Tabelle 7: Tabelle mit Beispielen an der Tafel

Danach nennt die Lehrkraft Sätze mit den Präpositionen „in, an, auf“, bei denen sie Verben der Bewegung verwendet, während die Lernenden den gleichen Satz mit einem Zustandsverb nennen sollen.

z.B. **Lehrerin:** Ich gehe auf den Sportplatz.

Schüler: Ich bin auf dem Sportplatz.

Nun erklärt die Lehrkraft den Lernenden, wie die Aufgabe verlaufen wird. An der interaktiven Tafel sind folgende Bilder zu sehen. Wenn man auf die Bilder klickt, kann man sie mithilfe des Cursors vergrößern oder verkleinern. Das illustriert die Lehrerin mehrmals, indem sie das Foto, auf dem Salzburg zu sehen ist, vergrößert, während sie den Satz „Ich fahre nach Salzburg“ bei jeder Vergrößerung wiederholt. Die Präposition bleibt verdeckt. Den ganzen Vorgang wiederholt sie auch mit dem zweiten Foto. In diesem Fall verwendet sie das Zustandsverb „sein“ und wiederholt den Satz „Ich bin in Salzburg.“



Abbildung 11: Salzburg und Präpositionen⁴¹

Zwei Schüler werden dazu aufgefordert, das Gleiche mit den Fotos zu machen, auf denen zwei ältere Frauen und zwei Häuser zu sehen sind. Dabei sollen sie die richtigen Verben und Präpositionen verwenden.



Abbildung 12: Ältere Damen und Präpositionen⁴²



⁴¹ **Quelle:**

https://www.google.com/search?q=salzburg&sxsrf=ALeKk00Tx6eIgomiAiAJQVjX0QzL6t5opQ:1613147856734&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi31OGH5OTuAhX96eAKHdrAB6lQ_AUoAXoECBEQAw&biw=1366&bih=657
(Stand:05.01.2021)

⁴² **Quelle:**

https://www.google.com/search?q=h%C3%BCbsche+oma&tbm=isch&ved=2ahUKEwix2ZmO2d3uAhUD2KQKHYYRrCgoQ2-cCegQIABAA&oq=h%C3%BCbsche+oma&gs_lcp=CgNpbWcQAzoCCAA6CagAEAgQBxAeOgYIABAHEB5Q00NYw19gnWJoAHAAeACAAegBiAG2CJIBBTauNy4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&sclient=img&ei=z_ciYPG1EIOkwWE16lQ&bih=618&biw=627#imgsrc=5B_RJkhMzxezYM
(Stand:05.01.2021)



Abbildung 13: Häuser und Präpositionen⁴³

Dann geht es weiter mit den Wechsellpräpositionen. Jeder/Jede SchülerIn bekommt eine Präposition und ein Bild, auf dem die Bedeutung der Präposition zu erkennen ist.

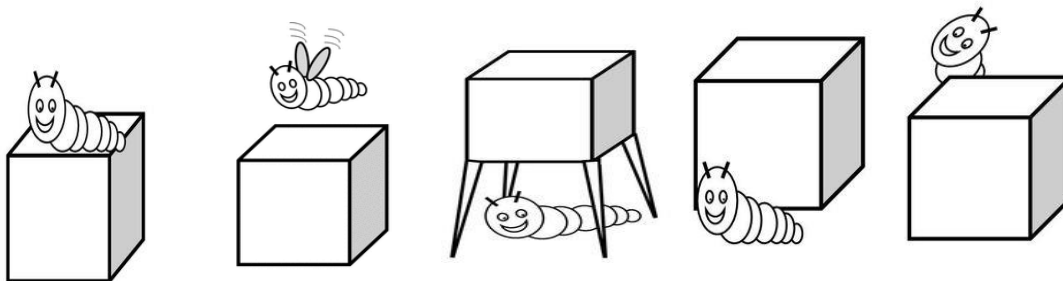


Abbildung 14: Sabine und der Würfel⁴⁴

⁴³**Quelle:**

[https://www.google.com/search?q=sch%C3%B6ne+villa&tbm=isch&ved=2ahUKEwiCu6Kf2t3uAhUWG-wKHVE7AAEQ2-cCegQIABAA&oq=sch%C3%B6ne+villa&gs_lcp=CgNpbWcQAzIECCMQJzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzoCCAA6BAgAEB5Q1VJYz2xgu29oAHAAeACAAZgBiAGSCZIBAZQuN5gBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=__giYMK_Hpa2sAfr9oAI&bih=618&biw=627&hl=el](https://www.google.com/search?q=sch%C3%B6ne+villa&tbm=isch&ved=2ahUKEwiCu6Kf2t3uAhUWG-wKHVE7AAEQ2-cCegQIABAA&oq=sch%C3%B6ne+villa&gs_lcp=CgNpbWcQAzIECCMQJzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzIECAAQEzoCCAA6BAgAEB5Q1VJYz2xgu29oAHAAeACAAZgBiAGSCZIBAZQuN5gBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=__giYMK_Hpa2sAfr9oAI&bih=618&biw=627&hl=el)
(Stand: 05.01.2021)

⁴⁴**Quelle:**

https://www.google.com/search?q=pr%C3%A4positionen+raupe&tbm=isch&ved=2ahUKEwiO-Z_k193uAhUC-4UKHQ3FBnMQ2-cCegQIABAA&oq=pr%C3%A4positionen+raupe&gs_lcp=CgNpbWcQAzoECCMQJzoCCAA6BggAEAgQHjoECAAQHjoECAAQGFCrElidNWDIQ2gAcAB4AIABYAGIAc4JkgEFNC42LjGYAQCgAAQgAAQnd3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&sclient=img&ei=avYiYI6cNIL2lwSNipuYBw&bih=618&biw=627#imgsrc=taxxZ6EWAwjnlM
(Stand: 05.01.2021)

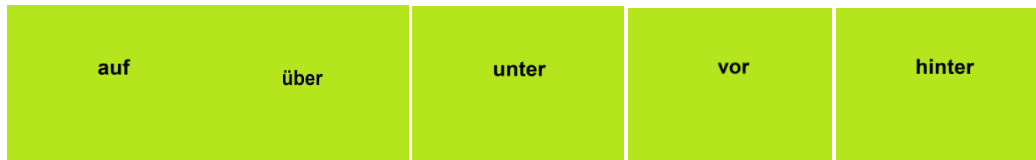


Abbildung15: Wechselpräpositionen

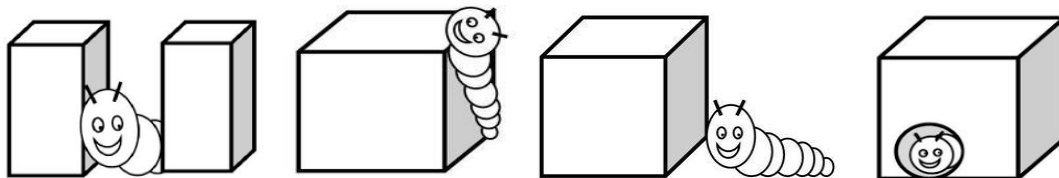


Abbildung 16: Sabine und der Würfel II⁴⁵

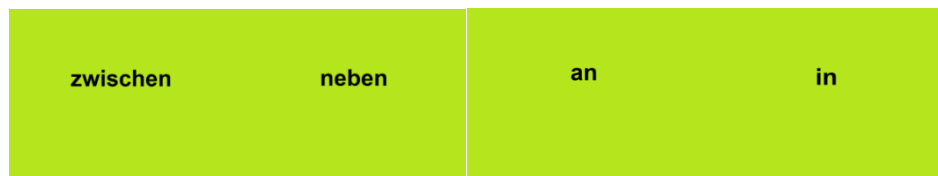


Abbildung 17: Wechselpräpositionen II

Den SchülerInnen wird mitgeteilt, dass das Tierchen (die Raupe) Sabine heißt, und dass der abgebildete Gegenstand auf Deutsch „Würfel“ heißt. Alle SchülerInnen haben fünf Minuten Zeit, auf den Bildern zu malen. Das Bild mit der Raupe soll ästhetisch ansprechend gestaltet werden, während das Bild mit der Präposition weniger ansprechend gestaltet werden soll. Dann kommen alle SchülerInnen an die Tafel und präsentieren, was sie gemacht haben.

Sie verwenden die Sätze:

⁴⁵ Quelle:

https://www.google.com/search?q=pr%C3%A4positionen+raupe&tbm=isch&ved=2ahUKEwiO-Z_k193uAhUC-4UKHQ3FBnMQ2-cCegQIABAA&oeq=pr%C3%A4positionen+raupe&gs_lcp=CgNpbWcQAzoECCMQJzoCCAA6BggAEAgQHjoECAAQHjoECAAQGFCrElidNWDIQ2gAcAB4AIABYAGIAc4JkgEFNC42LjGYAQCgAQQgAQtd3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=avYiYI6cNIL2lwSNipuYBw&bih=618&biw=627#imgsrc=DVITk75RXsX_VM (Stand: 05.01.2021)

Sabine kriecht/liegt..... (auf den Würfel, über den Würfel, unter den Würfel, vor den Würfel, hinter den Würfel, zwischen die Würfel, neben den Würfel, an den Würfel, in den Würfel)

Sabine ist.....(auf dem Würfel, über dem Würfel, unter dem Würfel, vor dem Würfel, hinter dem Würfel, zwischen den Würfeln, neben dem Würfel, an dem Würfel, in dem Würfel)

Während sie die Sätze sagen, vergrößern sie das von Ihnen selbst gemalte Bild mit der Raupe an der interaktiven Tafel.

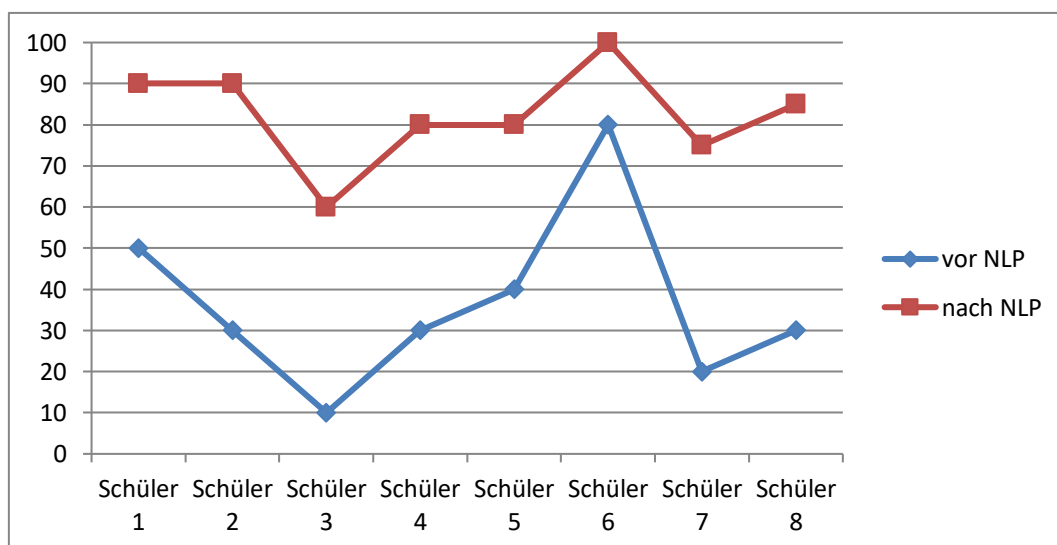
Als Hausaufgabe soll jeder Schüler zwei Orte mit einer Präposition kombinieren. Jedem/Jeder SchülerIn werden die Präpositionen „in“ und die Präposition „an“ oder „auf“ zugeteilt. Bilder mit Orten stehen auch zur Verfügung, allerdings werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, sich selbst im Internet ein passendes Foto für den Ort auszusuchen oder selbst ein Bild zu zeichnen und die Swish-Methode zu üben. Zur Verfügung stehen folgende Orte: in den Wald, in den Garten, in den Park, in die Wüste, in die Schule, in die Stadt, ins Tal, ins Theater, ins Kino, ins Zentrum, ins Gebirge, in die Berge, auf den Berg, auf die Wiese, auf den Bauernhof, auf den Sportplatz, aufs Land, ans Meer, an den Fluss, an den Strand, an die Küste, ans Ufer, an den See gehen. Die Hausaufgabe sollen die SchülerInnen in der nächsten Unterrichtsstunde an der interaktiven Tafel präsentieren. So können alle mitlernen. Bei der Präsentation können Signallaute bzw. akustische Geräusche verwendet werden. Die Laute werden laut ausgesprochen. Der durch Laute und Bilder untermalte Vortrag der Mitschüler führt zu einer belustigten Reaktion der Klasse, die die SchülerInnen vergessen lässt, dass es sich um eine Unterrichtssituation handelt. Hauptsache ist, dass sie aufmerksam zuhören und dass sie unbewusst die Anwendung der jeweiligen Präposition lernen. Die Lehrerin zeigt den SchülerInnen ein Beispiel, damit sie verstehen, was genau sie zu tun haben. Sie malt auf dem Bild mit der Präposition „in“ Motive, die mit dem Gefühl der Verwirrung und Frustration assoziiert werden. Sie vergrößert dieses Bild, und verkleinert das Bild, auf dem ein Wald abgebildet ist. Dann swisht sie, während sie bei jeder Vergrößerung des Bildes mit dem Wald, den Satz „Ich gehe in den Wald“ bzw. „Ich bin in dem Wald“ wiederholt. Bei diesem Vorgang ist das Bild mit der Präposition -wenn auch verkleinert- noch immer zu sehen. Die Lehrerin swisht fünfmal. Dann sollen die SchülerInnen im Plenum die Sätze der Lehrerin wiederholen.

5.2.2.5. Feedbacktest

Die Anwendung der NLP-Techniken ist nun zu Ende. Die TOTE-Strategie wird für diesen Versuch als besonders wichtig betrachtet werden, denn die Lehrerin soll testen, wie der ganze Vorgang funktioniert hat. Obwohl der gleiche Unterricht wiederholt wird, haben die jeweiligen Methoden in den zwei Lerngruppen verschiedenen Anklang gefunden. Gründe dafür könnte es vielfältige geben. Nun soll der gesamte Prozess von allen Beteiligten evaluiert werden. In der fünften Unterrichtsstunde sollen die SchülerInnen einen Feedbackbogen⁴⁶ ausfüllen und damit beurteilen, ob ihnen die Unterrichtseinheit gefallen hat und wie hilfreich diese Woche war. Danach folgt eine Diskussion. Die elf SchülerInnen und die Lehrerin sitzen im Sitzkreis, während die Lehrerin Fragen über die Präpositionen stellt, die die Lernenden beantworten. Sie versucht die Antworten zu wiederholen und somit Rapport aufzubauen.

5.2.2.6. Nach der Unterrichtseinheit

In der nächsten Woche schreiben alle zweiundzwanzig Lernenden die gleiche Klassenarbeit, die sie schon im Vorhinein unangekündigt geschrieben haben. So wird ihr Fortschritt getestet und sowohl die Lehrkraft als auch sie selbst erfahren, ob sie die Präpositionen wirklich verstanden haben. Ihnen wird versichert, dass die Klassenarbeit nicht in die Bewertung der Jahresnote einfließt. Der Unterschied bezüglich der Noten zwischen den zwei Klassenarbeiten wird im Folgenden diagrammisch präsentiert.



⁴⁶ Siehe Anhang S. 13

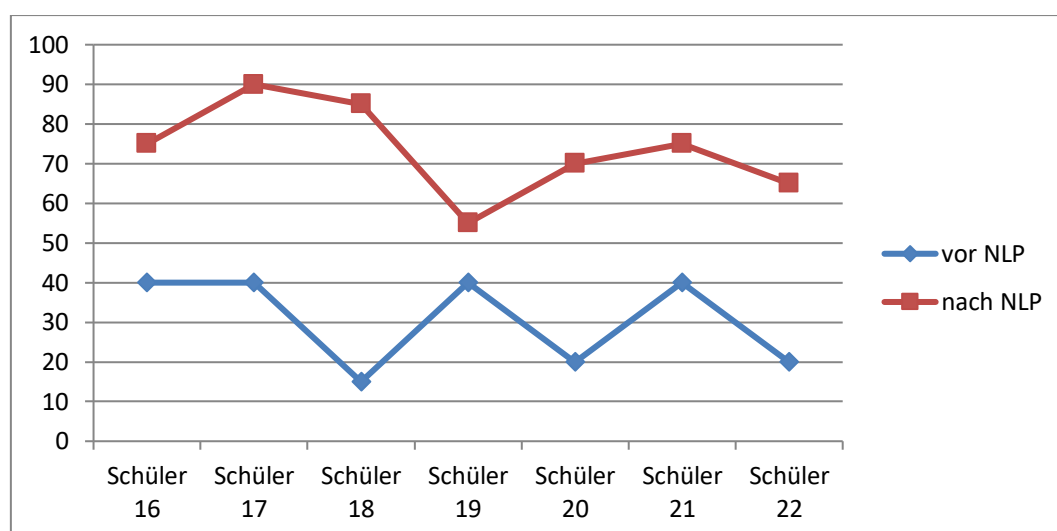
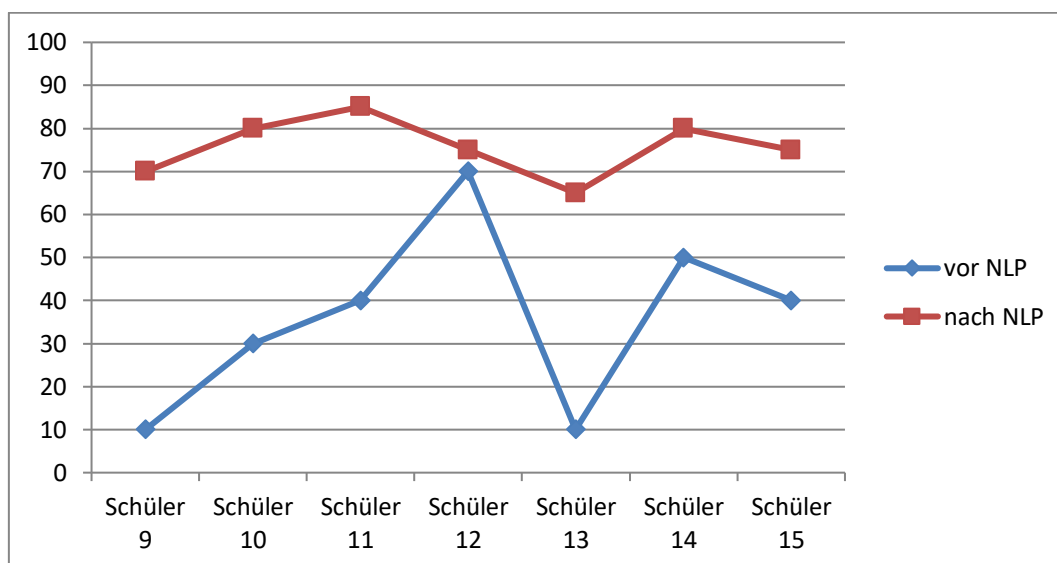


Tabelle 8: Diagrammische Darstellung der Verbesserung der Lernenden in der Klassenarbeit

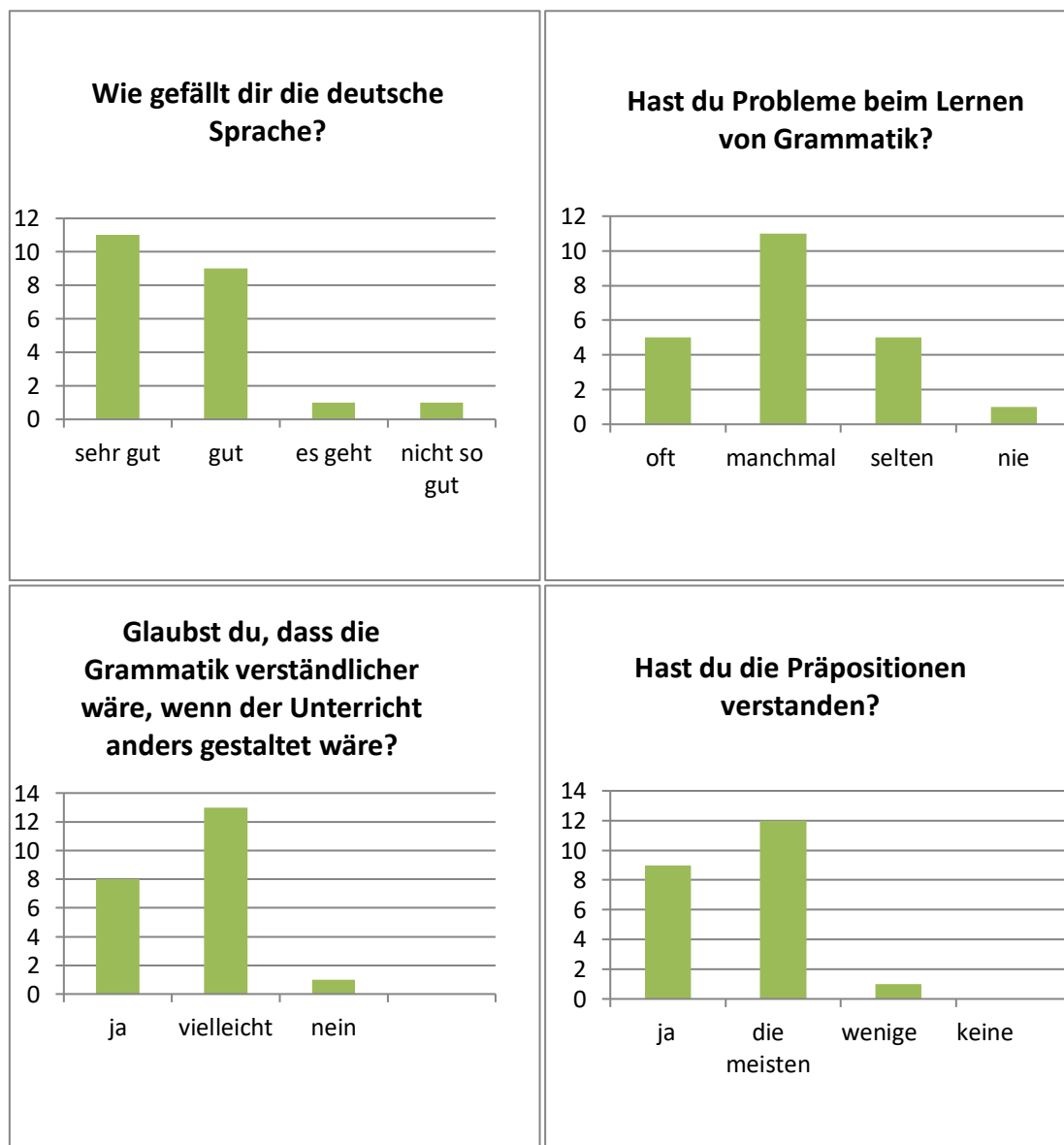
6. Evaluation der Ergebnisse

Die Evaluation der Ergebnisse und das Feedback der Beteiligten ist von ausschlaggebender Bedeutung, damit die Lehrkraft in der Lage ist, sich zu verbessern, Fehler in der Zukunft zu vermeiden und NLP erfolgreich im Unterricht einzusetzen.

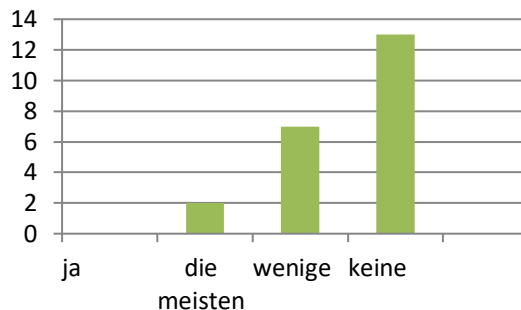
6.1. Evaluation des Unterrichts durch die Lernenden

Die Lernenden bekommen einen Feedbackbogen, mit dem sie beurteilen sollen, inwiefern sie den Unterricht bzw. bestimmte Techniken hilfreich gefunden haben. Außerdem werden sie danach gefragt, ob sie die Präpositionen verstanden haben und ob sie in der Lage sind, sie

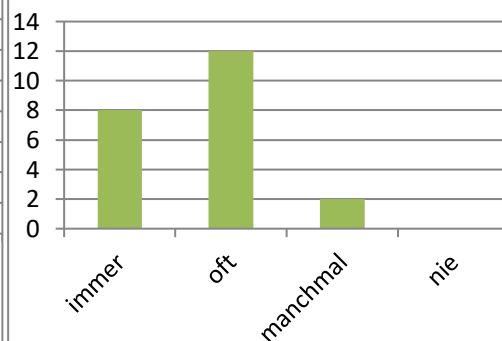
richtig anzuwenden. Natürlich gibt es auch eine Diskussion mit der Lehrerin darüber, was verbessert werden könnte. Die meisten Lernenden teilen mit, dass sie den Unterricht interessant gefunden haben. Der Feedbackbogen, den die Lernenden bekommen, besteht aus achtzehn geschlossenen Fragen. Die Fragen sind geschlossen, weil es viele TeilnehmerInnen gibt und es so einfacher ist, zu sicheren Ergebnissen zu kommen. Die Ergebnisse sind im Folgenden diagrammisch dargestellt. Die Ergebnisse des Feedbacktests stehen im Folgenden:



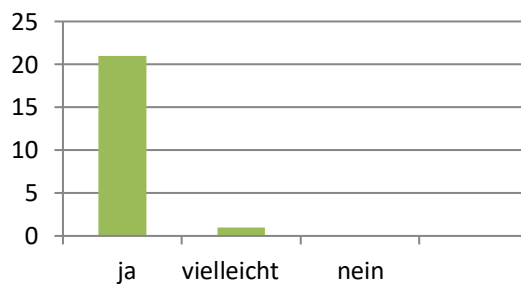
Hast du vor der Didaktisierung der Unterrichtseinheit die Präpositionen verstanden?



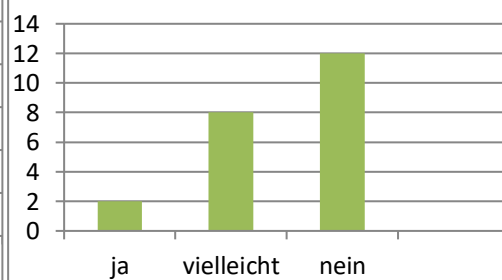
Bist du in der Lage, die Präpositionen richtig anzuwenden?



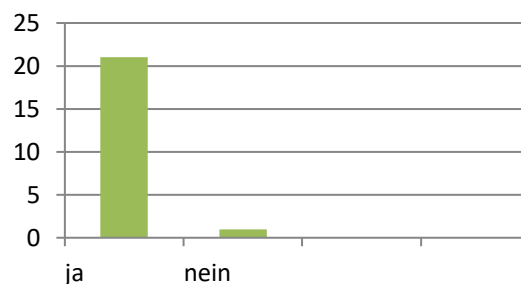
Haben die Aufgaben dazu beigetragen, dass du die Präpositionen verstanden hast?



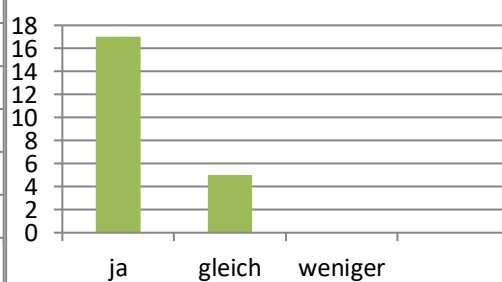
Würdest du die Präpositionen verstehen, wenn du nur die Theorie gelernt hättest?

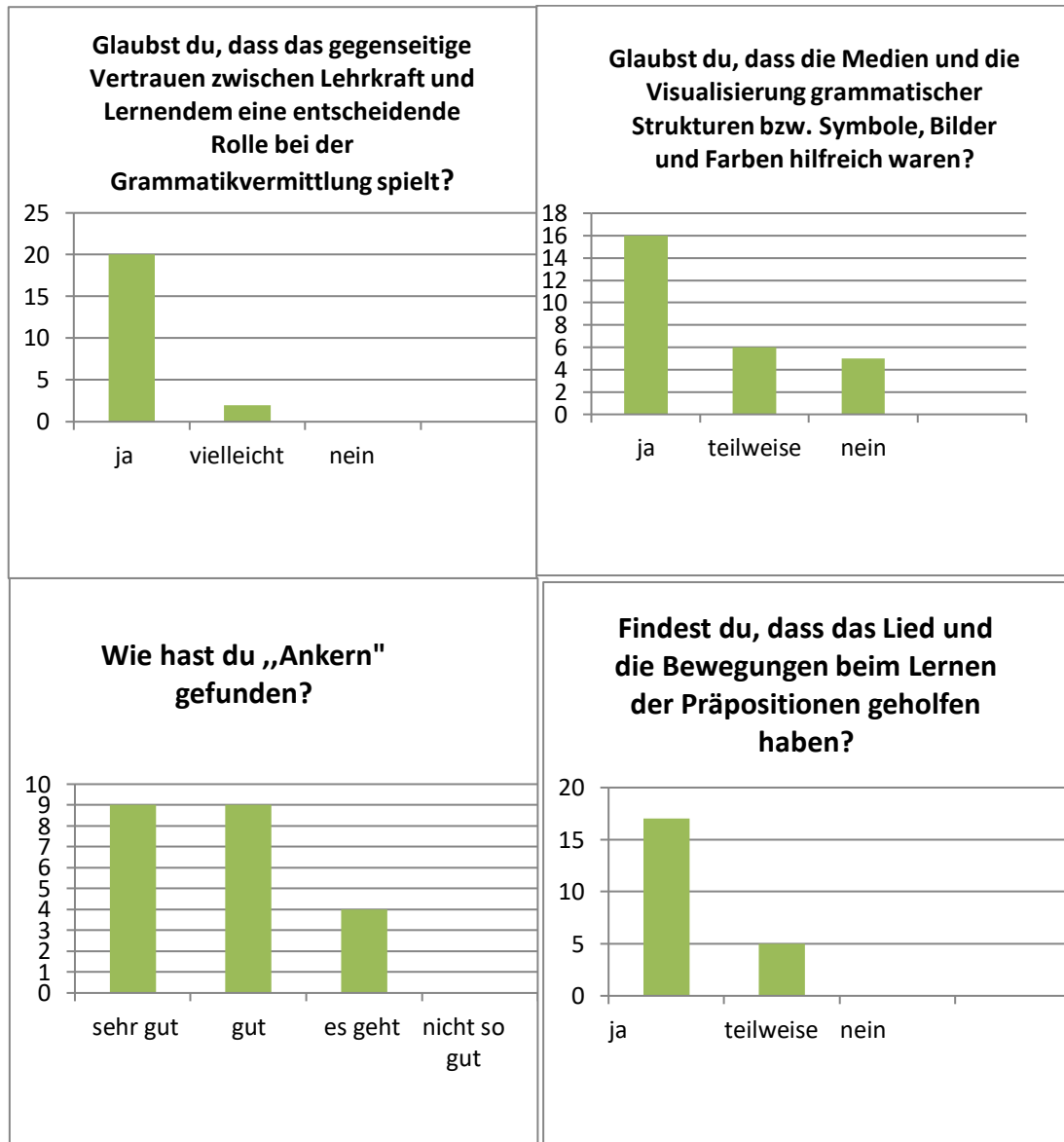


Bist du damit einverstanden, dass man einfacher lernt, wenn man bestimmte Strategien wiederholt, die für einen schon einmal erfolgreich waren?



War die erste Unterrichtsstunde motivierender als üblich?





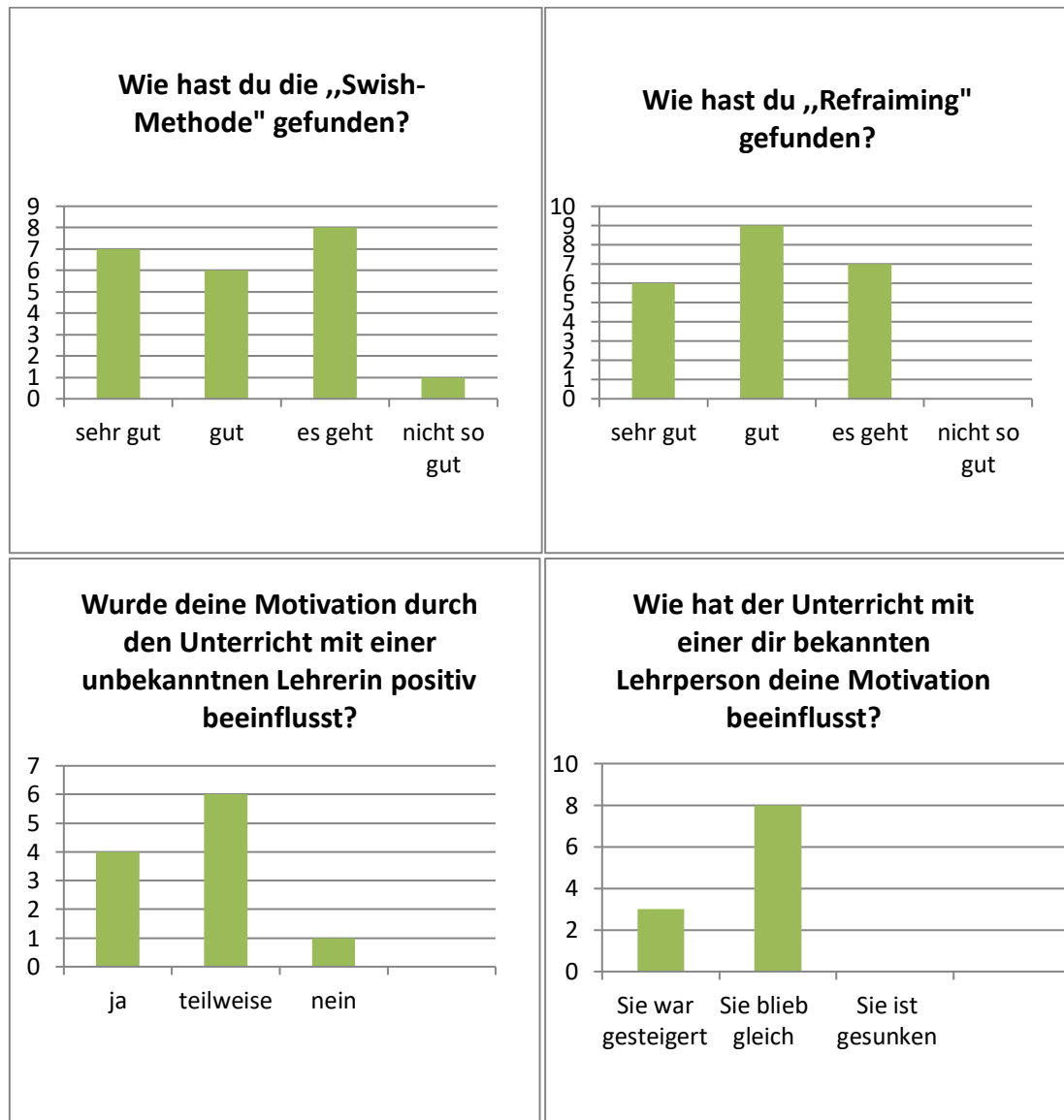
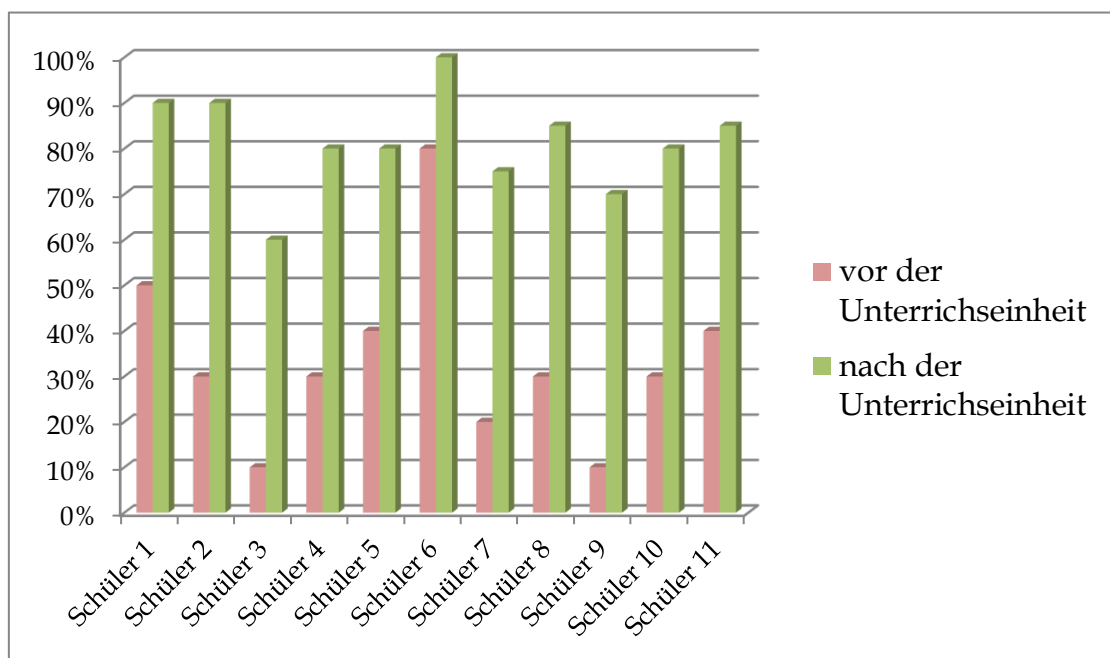


Tabelle 9: Ergebnisse des Feedbacktests der SchülerInnen

Bei der Frage, ob die Motivation durch den Unterricht mit einer unbekannten Person positiv beeinflusst wurde, antworteten sechs Schüler mit „teilweise“ und eine Schülerin mit „nein“. Dies stimmt nicht mit meiner Beobachtung des Unterrichts der Kollegin überein, indem ich das Gefühl hatte, dass alle SchülerInnen motiviert waren. Die **Diskrepanz** zwischen meiner Beobachtung und den Antworten der SchülerInnen lässt sich dadurch erklären, dass sie befürchteten, dass ich enttäuscht wäre, würden sie offen zugeben, dass sie den Unterricht mit meiner Kollegin mehr genossen haben als meinen. Sie wollten nicht, dass ich mich mit meiner Kollegin vergleiche und in Konkurrenz gerate.

6.2. Evaluation des Unterrichts durch die Lehrerin

Die Lehrerin hat vieles zu berücksichtigen. Erstens bekommt sie Feedback von den SchülerInnen und sammelt Informationen aus der Evaluation der Lernenden. Sie beobachtet sie, wie ihre SchülerInnen sich im Unterricht mit der unbekannten Kollegin verhalten. Sie sammelt Daten aus den Fragebögen, vergleicht die Antworten mit den Ergebnissen der Klassenarbeit und prüft somit, ob die Lernenden den Stoff wirklich verstanden haben. Die Mehrheit der Schüler geben an, dass sie alle bzw. die meisten Präpositionen verstanden haben. Das kann bestätigt werden, da die Leistung aller SchülerInnen gestiegen ist, wie man aus den Ergebnissen der Klassenarbeit verstehen kann. Die Ergebnisse der SchülerInnen in den zwei Klassenarbeiten werden im Folgenden präsentiert. Bemerkenswert ist, dass alle SchülerInnen ausnahmslos gute Leistungen erzielen konnten.



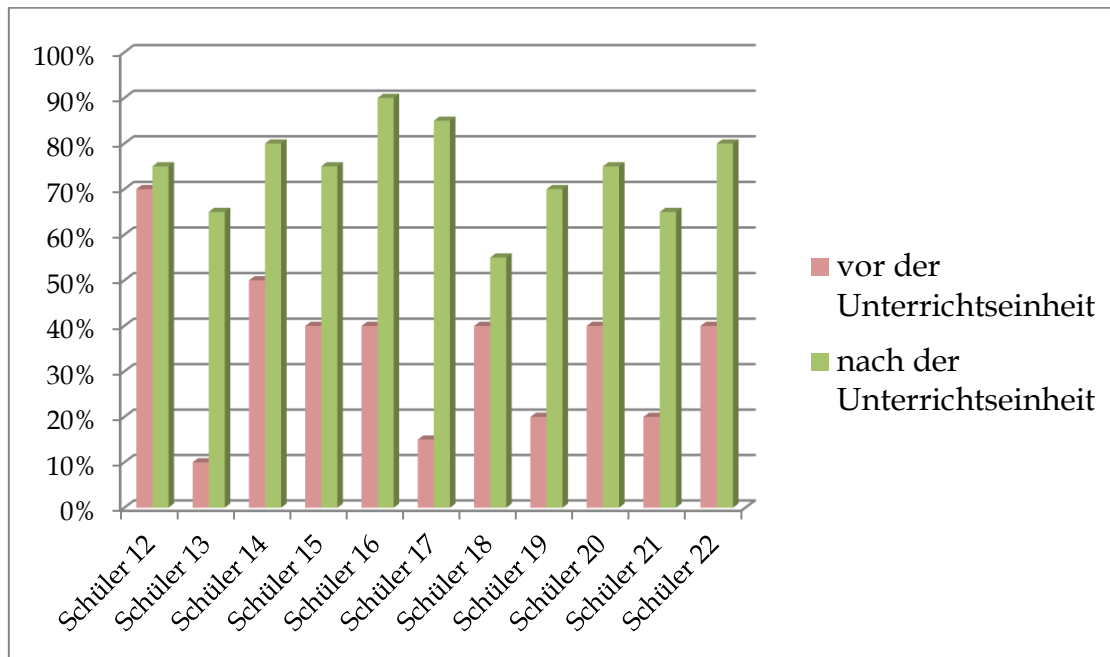


Tabelle 10: Darstellung der Lernkurve der Lernenden in der Klassenarbeit je nach
Unterrichtsgruppe

Drittens beobachtet sie die Kollegin und kann so Schlussfolgerungen ziehen und sich selbst mit der Kollegin vergleichen. Da sie einen von der Kollegin gänzlich verschiedenen Lehrstil hat, und obwohl der gleiche Unterricht in beiden Gruppen wiederholt wird, beobachtet sie, dass die SchülerInnen anders reagieren. Von dem Beobachten kann die Lehrerin profitieren und einen besseren Überblick auf den ganzen Vorgang bekommen. Da die erste Lehrerin vorher schon eine Beziehung mit der Klasse hatte, fiel es ihr tendenziell leichter, Rapport aufzubauen und zu spiegeln als Ihre Kollegin. SchülerInnen, die aber keine gute Beziehung mit der Lehrerin hatten, haben geschafft, Rapport mit der Kollegin aufzubauen.

Weiters muss die Lehrerin sich selbst beurteilen. Sie versteht, dass jeder-jede SchülerIn anders lernt und dass sie die Landkarte des/der jeweiligen Schülers/Schülerin verstehen lernen muss. Notwendig ist flexibel sein, und die Vorgehensweise immer wieder zu verändern, bis man das Ziel erreicht (TOTE-Strategie). Die Lehrerin soll versuchen, Strategien, die erfolgreich waren, zu wiederholen.

6.3. Evaluation durch die Kollegin- persönliches Interview

Nach der Unterrichtseinheit habe ich mit meiner Kollegin Meinungen ausgetauscht. Im Großen und Ganzen war sie zufrieden mit dem Unterricht. Ich habe versucht, neutral zu

bleiben und nicht meine Meinung auszudrücken, damit ich sie nicht bei ihren Antworten im Interview beeinflusse. Das Interview⁴⁷ wurde nach Genehmigung der Kollegin aufgezeichnet. Die Transkription⁴⁸ des Gesprächs liegt im Anhang bei.

7. Diskussion

7.1. Geeignetheit des NLP für die Grammatikvermittlung in DaF

Nach Beendigung dieser Unterrichtseinheit habe ich mich gefragt, wie geeignet das NLP für DaF bzw. für den Grammatikunterricht ist. Fest steht, dass der Unterrichtsverlauf während dieser Woche ganz anders war, verglichen zu dem, was ich mir vorgestellt hatte. Dennoch konnte ich zu interessanten Schlussfolgerungen kommen.

Erstens bin ich fest davon überzeugt, dass die Geeignetheit des NLP für die Grammatikvermittlung von der Bereitschaft der Lehrkraft abhängt, sich intensiv darum zu bemühen, NLP anzuwenden. Wenn die Lehrkraft selbst an den NLP Methoden zweifelt und nicht motiviert ist, ist das Scheitern der Methoden möglich, vielleicht auch unumgänglich. NLP kann also als geeignet bezeichnet werden, vorausgesetzt, dass die Lehrkraft es wirklich anwenden möchte.

Ein weiterer ausschlaggebender Faktor für die Geeignetheit der NLP-Methoden ist der Lernstil der jeweiligen Lehrkraft bzw. die gewöhnlichen Unterrichtsmethoden der Lehrkraft. Selbstverständlich habe ich meinen Unterricht mit dem der Kollegin verglichen und dabei festgestellt, dass die erfolgreiche Anwendung der jeweiligen Aufgabe von uns selbst abhängig war. Als Beispiel möchte ich die erste Unterrichtsstunde (Rapport, Pacing und Leading) nennen. Bevor ich mich mit diesem Beispiel beschäftige, möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass ich -als Lehrkraft- eher dem Aktivist und weniger dem Reflektor -im Vergleich zu dem durchschnittlichen Lerner- zugeordnet wurde. Andererseits gehört meine Kollegin zu den Theoretikern und reflektierenden Lernern, während sie beim aktiven Lernen unter dem Durchschnitt liegt. Bei Rapport, Pacing und Leading ist man dazu gezwungen, an besonders gefühlsbetonten Situationen teilzunehmen, was ungünstig für den theoretischen Lerner ist. Da man nicht von Anfang an weiß, wie das Gespräch verläuft, sollte man vermutlich ohne Vorwarnung den Verlauf ändern und spontane Ideen einbringen, was einem reflektierenden Lerner schwer fällt. Die Kollegin, die zu diesen beiden Lerntypen gehört,

⁴⁷ Siehe Anhang S. 16

⁴⁸ Siehe Anhang S. 17

hatte also Schwierigkeiten dabei. Ich als Aktivistin bin hingegen flexibler, möchte Neues ausprobieren, habe kein Problem damit, neue Ideen zu entwickeln, im Rampenlicht zu stehen und Besprechungen zu leiten. Die erste Unterrichtsstunde habe ich also genossen.

Dem muss auch hinzugefügt werden, dass ich die SchülerInnen vor Beginn des Versuchs schon kannte, während meine Kollegin eine von Grund auf neue Bindung zu ihnen aufbauen musste. Für mich war von Vorteil, dass mir die meisten SchülerInnen schon vertrauten. Für sie war das ein Vorteil, da die SchülerInnen motiviert werden und neugierig auf die neue Lehrkraft reagiert haben. Die zwei Ausgangssituationen waren unterschiedlich, das heißt, dass obwohl die gleichen Methoden angewandt wurden, die Ergebnisse voneinander abweichen könnten. Fest steht aber, dass der Lehrkraft eine Vielfalt von Methoden, die in den Unterricht integriert werden können, zur Verfügung steht.

Aus dem oben Genannten kann man aber schließen, dass die Geeignetheit der jeweiligen ausgewählten NLP Methode auf den Lerntyp der Lehrkraft und auf die Situation ankommt. Jede Lernsituation ist anders, jede Lehrende denkt anders. Die NLP Methoden bzw. Aufgaben, die man auswählt, hängen von verschiedenen Faktoren ab. Nur die Lehrkraft der jeweiligen Gruppe ist in der Lage, alle ausschlaggebenden Faktoren bei der Planung des DaF- bzw. Grammatikunterrichts zu berücksichtigen, und zu entscheiden, wie sie unterrichten wird. Sie kennt die Lehrsituation und versteht auch, dass jede Zielgruppe eine andere Dynamik entfaltet und ein anderes Lernerprofil entwickelt. Auch die anthropogenen Bedingungen üben einen großen Einfluss auf den Unterrichtsprozess und auf die erfolgreiche Anwendung der NLP-Strategien und Methoden aus. Die ausgewählten Methoden des NLP sind also etwas Persönliches. Jede Lehrkraft soll selbst die Aufgaben und Methoden auswählen, die zu ihr passen und die sie unterstützen kann. Auf jeden Fall soll die Lehrkraft sich aber auf das Ziel konzentrieren.

Nun muss aber erläutert werden, dass viele NLP skeptisch gegenüberstehen, da der Begriff durch Populärkultur als Methode der Manipulation von Menschen in Verruf gekommen ist. Allerdings steht fest, dass viele Techniken, die bei bestimmten Leuten angewandt wurden, erfolgreich waren, und dazu beigetragen haben, dass das jeweilige Ziel erreicht wurde. Natürlich könnte die Gefahr bestehen, dass das Ziel eines Menschen negativ oder sogar gefährlich ist. Ob NLP benutzt werden soll, hängt natürlich auch davon ab, wer es anwendet und zu welchem Zweck er das macht. In der Ausbildung bzw. im Grammatikunterricht kann NLP aber nur positiv sein. Das Ziel ist nämlich Lernen und die Absicht jeder Lehrkraft ist,

die SchülerInnen zu motivieren, neues Wissen zu erwerben und sie beim Lernen zu unterstützen. Das kann auf keinen Fall gefährlich sein. Auch wenn die ausgewählten NLP Techniken nicht richtig angewandt werden und die Lehrkraft scheitert, kann es nicht schaden. Die Lehrkraft könnte in so einem Fall andere Methoden auswählen, diese testen, und immer wieder neue ausprobieren, bis sie mit den Ergebnissen zufrieden ist.

Viele Methoden, die beim NLP angewandt werden, gehören sowieso zum Grammatikunterricht. Die grammatische Progression, die Visualisierung grammatischer Strukturen durch Symbole, Bilder und Farben, das Lernen der Grammatik durch Spielen, die „Grammatik im Kopf“ und der lernerzentrierte Grammatikunterricht sind Begriffe, die in Verbindung mit dem NLP stehen. Auch in den Methoden für Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht tauchen NLP-Elemente immer wieder auf. Vieles aus dem NLP integrieren die Lehrenden unbewusst in ihren Unterricht. Man kann feststellen, dass NLP überall im Unterricht eingesetzt werden kann, auch wenn einige Aufgaben zeitaufwendig sind. Viele Lehrkräfte bevorzugen traditionelle Unterrichtsmethoden und lehnen alternative Methoden aufgrund vom Zeitmangel ab. Sie haben keine Zeit, um zu experimentieren. Es lohnt sich jedoch, Zeit für NLP aufzuwenden. Nachdem man mehrmals NLP Methoden ausprobiert hat und deren Erfolg bzw. ihr Scheitern geprüft hat, findet man die passenden Methoden, die man erfolgreich im Unterricht einsetzen kann.

Das NLP verändert das menschliche Verhalten und hat das Ziel, bestimmte Fähigkeiten und positives Empfinden zu stärken. Negative Gefühle sollen durch positive Erfahrungen ersetzt werden. Viele grammatische Phänomene, wie auch die Präpositionen werden von Lernenden als schwierig oder nicht wichtig empfunden. Oft sind sie nicht motiviert und legen keinen großen Wert auf die Grammatik, da sie ihre Zweckmäßigkeit der unterschätzen. Genau da sollte die Lehrkraft aktiv eingreifen und den Lernenden dabei helfen, die folgende Wahrheit selbst zu entdecken: Grammatik ist die Schönheit der deutschen Sprache.

Die Lehrkraft soll den Beweis für die Einfachheit, Tiefe, Wahrheit und darum durchgreifende Anwendbarkeit der Prinzipien, die der deutschen Grammatik zu Grunde liegen, liefern. Gleichzeitig sollte sie den SchülerInnen einen Raum schaffen, sodass sie die Schönheit, Klarheit, Angemessenheit, leichte Erlernbarkeit und umwerfende Einfachheit der Grammatik selbst entdecken, ihr Selbstvertrauen bei der Verwendung der Grammatik stärken und ihre Denkweise im Hinblick auf die Grammatik ändern. Grammatik ist schön und verständlich. NLP kann dazu beitragen, dass das den Lernenden klar wird. Bei der Didaktisierung von

Präpositionen sowie bei anderen grammatischen Phänomenen könnte man verschiedene Techniken anwenden, um das Verständnis zu vereinfachen und die Lernenden zu motivieren.

Leider sind die meisten Lehrkräfte hierzulande prüfungsorientiert und beschäftigen sich oft nicht intensiv mit der Grammatik, da der Schwerpunkt auf andere Fertigkeiten gelegt werden muss, damit Lernende Prüfungen bestehen. Grammatik ist aber von zentraler Bedeutung beim Erlernen der deutschen Sprache. Dies gilt besonders für jene Leute, die vorhaben, in ein deutschsprachiges Land zu ziehen. Dort werden sie zwar ihr Vokabular erweitern, werden die Sprache aber nie richtig beherrschen, wenn sie über keine guten Grammatikkenntnisse verfügen. Dies gilt unabhängig von der Dauer des Aufenthalts im deutschsprachigen Land.

Sie werden einfach wörtlich aus ihrer Muttersprache übersetzen, was aber unzureichend ist.

Genau aus diesem Grund sollen wir die Mentalität bzw. Denkweise der Lernenden ändern und ein gutes Fundament der Grammatik legen, indem wir uns intensiv mit der Grammatik beschäftigen. NLP könnte dabei helfen. Um ein Beispiel zu erwähnen: Bei der mündlichen Produktion der Sprache, insbesondere bei Monologen, begehen wir Lehrkräfte oftmals den Fehler, dass wir unsere SchülerInnen nicht unterbrechen, um grammatische Fehler zu korrigieren, da wir ihren Redefluss nicht stören wollen. Die Folge davon ist, dass die SchülerInnen sich nicht verbessern. Dabei könnte die Methode des Ankerns hilfreich sein. Anstatt den SchülerInnen während des Monologs zu unterbrechen, macht die Lehrkraft eine bestimmte Bewegung, die schon vorher mit einem häufigen Fehler kombiniert wurde, und der Sprechende korrigiert sich selbst. Die richtige Anwendung der Grammatik ist eine Notwendigkeit und NLP kann als Hilfe dazu dienen.

Auf einer persönlichen Ebene habe ich folgendes Positives daraus für mich gelernt.

- Ich habe mich selber besser kennengelernt und habe mein eigenes Verhalten beobachten und reflektieren können. (Test Mumford-Honey)
- Ich habe mich während des Beobachtens des Unterrichts meiner Kollegin mit ihr verglichen, die eine unterschiedliche Wahrnehmung hat und habe durch Beobachtung meine Stärken und Schwächen ermitteln können.
- Ich habe meine Kommunikationsfähigkeiten mithilfe der Techniken Rapport, Pacing und Leading aufgebaut.
- Ich habe meinen FS-Unterricht noch lernerzentrierter als zuvor gestaltet, den individuellen Bedürfnissen der Lernenden angepasst und auch respektiert bzw

.berücksichtigt, zu welchem Typ sie laut VAK-Test gehören. Von nun an werde ich z.B versuchen, bei kinästhetischen Typen entsprechende Aufgaben zu erstellen.

- Aus dem Ergebnis der zweiten Klassenarbeit, bei dem die Lernenden bei zwei bestimmten Aufgaben nicht gut abgeschnitten haben, bin ich zum Schluss gekommen, dass ich realistische Ziele setzen soll. (SMART)
- Ich habe den Lernenden hilfreiche Techniken beigebracht, die sie sowohl im FS-Unterricht als auch im Verlauf ihres Lebens vielfältig anwenden können.
- Ich habe selbst Techniken gelernt, die ich dauerhaft in meinen Unterricht integrieren werde.
- Im Zuge der Schlussdiskussion habe ich sowohl von meiner Kollegin als auch von meinen SchülerInnen sehr hilfreiches Feedback für meinen Lehrstil bekommen.
- Ich hatte die Möglichkeit meine SchülerInnen dabei zu beobachten, wie sie sich im Unterricht mit einer anderen Lernperson benehmen.
- Ich habe gelernt, mich anhand der Landkarte meines Gegenübers im Gespräch zu orientieren und habe meine Klasse besser kennengelernt.
- Ich konnte den Rapport mit meinen SchülerInnen stärken.
- Ich habe eine tolle Zeit verbracht.

7.2. Perspektiven

Inzwischen verbreitet sich NLP immer mehr. Anwendungsbereiche gibt es zahlreiche. Auf NLP trifft man im Rechtswesen, in der Politik, bei der Förderung der eigenen geistigen und körperlichen Gesundheit, beim Sport, in der Persönlichkeitsentwicklung, im Gesundheitswesen, in der Wirtschaft (z.B. in der Beratung im Management, im Verkauf, im Personalwesen), in der Psychotherapie, in der Pädagogik und in der Erziehung. Überall, wo die Ausschöpfung des eigenen Potenzials und Kommunikation wichtig sind, kann NLP eingesetzt werden.

An dieser Stelle darf man sich fragen, ob NLP in griechischen Schulen Platz hat. Die Antwort wird „Ja“ lauten müssen. In deutschsprachigen Ländern ist NLP verbreiteter als hierzulande. Es gibt zahlreiche Pädagogen, die Grundelemente des NLP in die Klassenführung sowie in ihren Sprachunterricht mit einbeziehen. Sie können sich mittels NLP eine Reihe methodischer und spezifischer Zugänge aneignen, die die Lernenden zu besserer Leistung

befähigen. Alle BeraterInnen, ErzieherInnen und PädagogInnen oder Leute, die mit anderen zusammenarbeiten, können bei ihrer Arbeit von NLP profitieren. Es besteht die Möglichkeit, NLP parallel zu anderen Methoden anzuwenden. Durch die Kombination können sich neue Möglichkeiten und Perspektiven ergeben, die sich nicht auf Defizit- und Fehlersuchmentalität konzentrieren, sondern den Blick auf die Ressourcen des Lehrenden und des Lernenden freisetzen. NLP gewinnt in deutschsprachigen Ländern immer mehr an Bedeutung. Lehrkräfte in Griechenland sollten sich daran ein Beispiel nehmen.

Um Kenntnisse zu erwerben, gibt es zahlreiche nationale und internationale Seminare und Ausbildungen, an denen man teilnehmen kann. Man kann sich ausbilden lassen und NLP-Coach, NLP-Master, NLP-Practitioner oder NLP-Trainer werden. Beim erfolgreichen Abschluss der NLP-Ausbildung erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat. Die bekanntesten Verbände für NLP sind INLPTA (International Association of NLP Institutes), LNLPT (Landsiedel NLP Training) und DVNLP (Deutscher Verband für NLP), wobei die meisten NLP-Anwender beim Letzteren aufgelistet werden. Der österreichische Verband operiert unter dem Namen „Österreichischer Dachverband für Neuro-Linguistisches Programmieren“ (auch ÖDV-NLP genannt), während der bekannteste schweizerische Verband „Schweizerischer Verband für Neurolinguistisches Programmieren“ (auch SWISS-NLP genannt) heißt. Im deutschsprachigen Raum existieren freie Zusammenschlüsse von NLP-Institutionen und NLP-Trainern sowie regionale NLP-Vereine, die durch ein gemeinsames Anliegen verbunden sind.

NLP befindet sich auf europäischer Ebene im Aufwind. In Österreich ist NLP eine staatlich anerkannte Methodik innerhalb der Ausbildung zum Lebens- und Sozialberater. Allerdings wird NLP teilweise stark kritisiert und als Pseudowissenschaft bezeichnet. Kritiker behaupten, dass es keine Effektivitätsnachweise für die vorgelegten NLP Annahmen gibt und dass viele Leute Zuflucht bei diesen Methoden suchen, ohne dass sie einen Beweis für deren Wirksamkeit hätten.

Inzwischen gibt es aber zahlreiche Beispiele von Leuten, denen durch NLP geholfen wurde. Auch die Tatsachen, dass sich immer mehr deutschsprachige Schulen an NLP-Techniken orientieren, und dass weltbekannte Universitäten, wie z.B. die Universität Münster, die Universität Frankfurt, Massachusetts Institute of Technology (MIT) und die Universität Edinburgh, heutzutage Masterstudiengänge in NLP anbieten, beweisen, dass große Fortschritte gemacht wurden.

Die NLP-Weiterbildungen florieren heutzutage im Coaching. „NLP-Coachingausbildungen haben eine herausragende Internetpräsenz. In einer Stichprobe in Deutschland der bei Google gelisteten Top 50 Ausbildungen erreichen sie 36%“ (Greif 2014).

Das Neurolinguistische Programmieren ist ein Thema, dass immer wieder kontrovers diskutiert wird. Die Meinungen gehen weit auseinander. Kanning (2014: 127) erklärt den Erfolg von NLP mit „einem offensiven Marketing“, „unzähligen Anhängern“ und der „Naivität der Kunden“. (Greif,2018). NLP wird also von vielen als degeneratives pseudowissenschaftliches Programm angesehen (Greif,2018). „Der Wortstamm pseudo kommt aus dem altgriechischen pseúdein („täuschen“). Eine „Pseudowissenschaft“ ist danach eine Wissenschaft, die Wissenschaftlichkeit lediglich vortäuscht, die als wissenschaftlich erscheint, aber bei genauerer Prüfung keine Wissenschaft ist.“ (Greif, 2018)

„Auch bei WIKIPEDIA wird NLP als Pseudowissenschaft kritisiert. Auch wenn Wikipedia nicht als unbestrittene fachliche Quelle angesehen werden kann, ist es doch bemerkenswert, dass diese Kritik bisher nicht durch Einwände gegen sie gelöscht wurde“ (Greif, 2018).

In der Wissenschaft und in anderen Bereichen gibt es Stimmen, die NLP vehement ablehnen. Professor Helmut Lukesch (2001) von der Universität Regensburg zeigt sich skeptisch, da NLP-Methoden trotz fehlender wissenschaftlicher Beweisbarkeit und ihres esoterischen Charakters schon großflächig in deutschen Lehranstalten angewendet werden.

Die NLP-Vertreterin Linder-Pelz (2010) greift die Kritik an der fehlenden wissenschaftlichen Fundierung des NLP auf. Sie kritisiert die Abwehr wissenschaftlicher Untersuchungen durch die NLP-Community. Stattdessen fordert sie einen wissenschaftlichen, evidenzbasierten NLP-Ansatz im Coachingfeld als Zukunftsperspektive (Greif, 2018).

Kanning (2014) nennt NLP eine Glaubenslehre und Mythologie, da ihre Wirkungsannahmen und Methoden von den AnhängerInnen blind geglaubt werden, obwohl sie nicht bestätigt wurden (Greif,2018).

Auch das Bayerische Kultusministerium teilt diese Befürchtungen, deswegen distanziert es sich von NLP. Allerdings sind Lehranstalten, die NLP-Techniken bejahen, in der Überzahl. Obwohl Zweifel daran angebracht sind, ob es möglich ist, NLP zukünftig durch methodisch sorgfältige wissenschaftliche Forschung zu verbessern, bin ich davon überzeugt, dass Fortschritte gemacht werden und dass NLP in Zukunft nicht mehr aus dem Schulbetrieb und aus unserem Leben wegzudenken sein wird.

8. Schlusswort

Aus dem oben Genannten lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das NLP überall einschließlich des Grammatikunterrichts in DaF angewandt werden kann. Die in der Einleitung gestellte Forschungsfrage, wie effektiv der Einsatz von NLP-Techniken im Grammatikunterricht von DaF ist, lässt sich eindeutig beantworten. Auf Grundlage meiner Forschung komme ich zum Schluss, dass NLP-Techniken sich optimal in den Grammatikunterricht für DaF integrieren lassen und eine hohe Effektivität in der Didaktisierung von Präpositionen aufweisen. Fester Beweis dafür ist die Verbesserung der Noten aller Teilnehmenden in der Klassenarbeit. Im Rahmen dieser Arbeit wurde auch bewiesen, dass NLP-Techniken allgemein zur Didaktisierung der Fremdsprache beitragen können. Es wurden Techniken angewandt, die auch fernab vom Grammatikunterricht vielseitig einsetzbar sind, wie z.B. Rapport, Pacing, Leading und Reframing. Darüber hinaus wurden konkrete Beispiele präsentiert, wie man selbst Aufgaben mit NLP-Techniken erstellen kann. Der wichtigste Beitrag des NLP im DaF-Unterricht ist bei der Verbesserung der Kommunikation zwischen den Beteiligten am Lernprozess zu sehen. Es lässt sich demnach mit Berechtigung behaupten, dass das Hauptziel der vorliegenden Arbeit, nämlich zu untersuchen, inwiefern NLP-Techniken zur Didaktisierung der Fremdsprache beitragen können, erreicht wurde.

Ich vertrete natürlich die Ansicht, dass das NLP die bisher gültigen Lehrmethoden nicht ersetzen, sondern bloß ergänzen kann. Es soll meines Erachtens mit den traditionellen Unterrichtsmethoden kombiniert werden. Aus den Ergebnissen der Untersuchung kann man auch schließen, dass die Lehrkräfte auf die bewusste Wahrnehmung der Gefühle abzielen sollten, damit die Qualität des Unterrichts verbessert wird.

Neben der praktischen Anwendung von NLP-Techniken zur Vermittlung eines grammatischen Phänomens im Unterricht könnte NLP in Zeiten des Coronavirus als wertvolles Werkzeug der Lehrkraft für den Fernunterricht genutzt werden. Am Rande sei auch erwähnt, dass die Vermittlung der jeweiligen grammatischen Phänomene in dieser Zeit an zweiter Stelle stehen sollte. Die besondere Herausforderung ist, dass SchülerInnen nach längerer Abwesenheit vom regulären Präsenzunterricht auf einen unterschiedlichen Leistungsstand stehen und ein verändertes psychisches Befinden aufweisen als zuvor. Aus diesem Grund sollte die positive psychische bzw. seelische Verfassung der SchülerInnen

unsere Priorität sein, um das wir, Lehrkräfte, uns bemühen. Wenn man seine Denkweise ändert, wird das Lernen automatisch erfolgen.

Wir leben in einer ständig dem Wandel unterworfenen Gesellschaft. Wirtschaftliche, soziale und politische Veränderungen prägen unser tägliches Leben. Die getroffenen Maßnahmen gegen die Corona Pandemie hatten negative Auswirkungen auf die Mitglieder der Schulgemeinschaft.

Dabei sehen wir uns mit unterschiedlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Erziehungsberechtigten fühlen sich durch die Belastung der Mehrfachaufgaben in Familie und Beruf überfordert. Vielen Lehrkräften fällt es hingegen schwer, den klassischen Sprachunterricht zu digitalisieren. SchülerInnen haben Schwierigkeiten, ihr Lernen selbst zu organisieren und die Unterstützung der Kinder vonseiten der Eltern beim häuslichen Lernen ist nicht immer möglich.

Darüber hinaus hat das Fehlen einer direkten persönlichen Leitung der Klassengemeinschaft durch die Lehrkraft die SchülerInnen zusätzlich belastet. Wir als Pädagogen sollen passende Antworten auf die Problematik der SchülerInnen parat haben. Wir müssen versuchen, von der Digitalisierung zu profitieren und kreative Lösungen für erfolgreiches Lernen zu finden.

Wir haben die Pflicht, unseren SchülerInnen sozialen Rückhalt, Sicherheit und emotionale Unterstützung zu bieten und sie zu motivieren. In diesem Sinne ist NLP besonders aktuell. Es fällt heutzutage schwer, zu verstehen, wie andere denken und wie wir selbst handeln. Eine Herausforderung für Lehrkräfte heutzutage ist, sich nicht zu stark auf die eigenen persönlichen Problemen zu fokussieren, sich aber dennoch um die eigene psychische Gesundheit zu kümmern, umso eine stabile Funktion im Leben der SchülerInnen einzunehmen.

Meine monatelange Auseinandersetzung mit dem NLP hat mir folgendes beigebracht: Wir erleben nicht, was wir erleben, sondern wie wir es erleben. NLP kann Lernenden und Pädagogen dabei helfen, mit dieser bzw. einer ähnlichen besonderen Situation umgehen zu lernen. Wir, die Lehrkräfte, müssen uns den Herausforderungen stellen und Lösungen suchen. Auch wenn unsere Umstände zurzeit mühevoller erscheinen als noch vor einigen Jahren, sollten wir uns nicht entmutigen lassen, individuelle Wege zu suchen und Strukturen zu schaffen, in denen wir weiterkommen können. So können wir auch unsere Kinder unterstützen.

Darüber hinaus soll nicht unerwähnt bleiben, dass eine Lehrperson in der heutigen Zeit vieler Qualifikationen bedarf, um erfolgreich Wissen zu vermitteln. Fachwissen, Sozialkompetenzen, aber auch Einfühlungsvermögen sind in dem Berufsfeld des Lehrers von großer Wichtigkeit. NLP-Kenntnisse können dabei hilfreich sein, dem Lehrer zu erleichtern, sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation der Lernenden zu deuten und Techniken zu erlernen, deren Folge bestimmte Verhaltensweisen der SchülerInnen sind. Wichtig ist, dass man aufmerksam zuhört und beobachtet, damit man erfährt, wie die SchülerInnen die Welt bzw. den Unterricht begreifen und sich darin orientieren. Es ist sinnvoll, einem Lernenden Strategien zu vermitteln, z.B. wie man etwas visualisieren kann. Man kann gezielt Werkzeuge einsetzen, die dazu führen, dass der Lernende effektiv lernt und ein gesundes Selbstwertgefühl entwickelt. Mit dem NLP kann man das menschliche Lernen bewusster verstehen. Zudem kann man untersuchen, auf welche Weise das neue Wissen in schon bestehende Strukturen integriert wird. Zahlreiche effiziente Strategien für Lehrkräfte und SchülerInnen stehen zur Verfügung und immer mehr werden entwickelt. Ob NLP-Strategien in Zukunft in griechischen Schulen gezielt angewandt werden, wird die Zukunft zeigen. Fest steht, dass sie als ein wichtiges Werkzeug für den Sprachunterricht bzw. die Grammatikvermittlung bezeichnet werden können und dass es ratsam wäre, sich als Lehrkraft mehr mit dem NLP zu beschäftigen. Abschließend teile ich ein Zitat von Albert Einstein mit. „Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information.“⁴⁹

⁴⁹ **Quelle:** <https://www.studienscheiss.de/zitate-albert-einstein/>
(Stand: 16.02.2021)

Literaturverzeichnis

1. Apeltauer, Ernst (2010): Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/14522884.pdf> (Stand:20.02.2020).
2. Argote, Linda / Ingram, Paul / Levine, John M. / Moreland, Richard L. (2000): Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience of Others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 1-8.
3. Ausubel, David P. / Novak, Joseph D. / Hanesian, Helen (1974): *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz.
4. Avdimiotis, Spyros (2020): Διαχείριση άρρητης γνώσης & οργανωσιακή συμπεριφορά. Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη: Δίστιγμα.
5. Bandler, Richard / Grinder, John (1975): *The Structure of Magic I: a book about language and therapy*. Palo Alto, California: Science and Behaviour Books, Inc.
6. Bandler, Richard / Grinder, John (1975a): *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson MD, volume I*. Cupertino, Ca.: Meta Publications.
7. Bandler, Richard / Grinder, John (1976): *The Structure of Magic II: a book about communication and change*. Palo Alto, California: Science and Behaviour Books, Inc.
8. Bandler, Richard / Grinder, John (1979): *Frogs into Princes: Neurolinguistic Programming*. Utah: Real People Press.
9. Bandler, Richard / Grinder, John (1982): *Neuro-linguistic Programming and The Transformation of Meaning*. Utah: Real People Press.
10. Bandler, Richard / Grinder, John / De Lozier Judith (1977): *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson MD, volume II*. Scotts Valley: Grinder & Associates.
11. Bandura, Albert (1977a): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
12. Bandura, Albert (1977b): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
13. Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Bandura, Albert/ Kober, Hainer (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
15. Beaver, Diana (2002): *NLP for lazy learning: how to learn faster and more effectively*. London: Vega.
16. Becker, Nicole (2006): *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

17. Bimmel, Peter / Kast, Bernd / Neuner, Gerd (2003): Deutschunterricht planen, Arbeit mit Lehrwerkktionen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
18. Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage. Pladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
19. Bonhoeffer, Tobias / Gruss, Peter (2011): Zukunft Gehirn: Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen. München: C.H. Beck.
20. Bostic St Clair, Carmen / Grinder, John (2001): Whispering in the Wind. Scotts Valley, Calif: J & C Enterprise.
21. Bozarth, Jerold D. (1994): Show Your Work: The Payoffs and How-to's of Working Out Loud. San Francisco: Wiley.
22. Braun, Anna K. / Meier, Michaela (2004): Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“ - In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 507-520
23. Bruer, John T. (2002): Avoiding the pediatrician's error: how neuroscientist can help educators (and themselves). Online: <http://www.nature.com/cgitaf/DynaPage.taf?file=/neuro/journal/v5/nlls/full/nn934.html&filetype=pdf> (Stand 08.09.2020).
24. Bruner, Jerome (1997): The culture of education. 2. Auflage. Cambridge: Harvard University Press.
25. Cardinali, Daniel Pedro (2008): Chronoeducation: How the biological clock influences the learning process. In. Battro, Antonio M/ Fischer, Kurt W./ Léna Pierre J. (Eds.), The educated brain: Essays in neuroeducation. Cambridge: Cambridge University Press, 110–126.
26. Cedefop, (2011): Διαμορφώνοντας τη διά βίου μάθηση: η αξιοποίηση των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών. Online: <https://doc1.bibliothek.li/aab/000A092684.pdf> (Stand: 20.11.2020).
27. Cole, Michael / Cole. Sheila R. (2001): Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία. Aus dem Deutschen von Maria Solman. Αθήνα: Τυπωθήτω.
28. Cook, William S. (2014): A Comparative Analysis Between the Nile Valley's Liberal Arts Tradition and the Development of Western Education. Journal of Black Studies, vol. 45 (8), 683-707. Online: www.jstor.org/stable/24573589 (Stand: 20.02.2021).
29. Cowan, Nelson / Nugent, Lara D. / Elliott, Emily M. / Ponomarev, Igor / Sauls, J. Scott (1999): The Role of Attention in the Development of Short-Term Memory: Age differences in the verbal span of apprehension. In: Child Development 7(5), 1082-1097. Online: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00080> (Stand: 20.02.2021).

30. Craft, Anna (2001): Neuro-linguistic Programming and learning theory. *The Curriculum Journal*, 12(1), 125-136.
31. Dudenredaktion, (2019): Online: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/wissen> (Stand: 20.11.2020).
32. Edelmann, Walter (2000): *Lernpsychologie*. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
33. Erzberger, Cristian / Kelle Udo (2000): Qualitative und quantitative Methoden. Kein Gegensatz. In: Flick, Uwe /Kardoff, von Kardorff / Steinke, Ines. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Reinbek. 299-309.
34. Escher, Daniel / Messner, Helmut (2015): *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch*. Bern: Hepverlag (Hepraxis).
35. Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
36. Freeth, Peter (2003): *NLP-skills for learning: a practical handbook for increasing learning*. Online: <http://lib.bvu.edu.vn/bitstream/TVDHBRVT/15279/1/Skills-for-Learning.pdf> (Stand:15.02.2021).
37. Freeth, Peter (2016): *The NLP Practitioner Manual*. Online: <https://www.nenlp.com/index.php/books> (Stand:15.02.2021).
38. Ready Romilla / Burton Kate (2015): *Neuro-linguistic Programming For Dummies. (For Dummies (Psychology & Self Help))*. Wiley: For Dummies.
39. Gagné, Robert M. (1975): *Essentials of learning for instruction*. Oak Brook: Dryden Press.
40. Gagné, Robert M. (1980): *Die Bedingungen des Menschlichen Lernens*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Nordrhein-Westfalen: Waxmann.
41. Geisler, Eliezer, (2008): *Knowledge and knowledge systems*. New York: IGI Publishing, Hershey.
42. Giesinger, Johannes (2009): Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12(2), 170–187.
43. Gilligan, Stephen (1987): *Therapeutic Trances: The Cooperation Principle in Eriksonian Hypnotherapy*. New York: Brunner/Mazel,
44. Göppel, Rolf (2014): *Gehirn, Psyche, Bildung: Chancen und Grenzen einer Neuropädagogik*. Stuttgart-Vaihingen: Kohlhammer.
45. Greif, Siegfried (2014): Coaching und Wissenschaft – Geschichte einer schwierigen Beziehung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(3), 295–311.
46. Greif, Siegfried (2018): Woran erkennt man pseudowissenschaftliche Theorien und weshalb sie im Coaching problematisch sind – am Beispiel NLP. *Organisationsberat Superv Coach* 25, 371–387

47. Grein , Marion (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende . München: Hueber.
48. Hallahan, Daniel E. / Kauffman, James M. / Lloyd, John W (1996): Introduction to Learning Disabilities 3. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
49. Heinrich, Richard (2009): Wahrheit. Grundbegriffe der europäischen Geistesgeschichte. Wien: Facultas Wuv.
50. Hendron, Brid (2015): The Information Exchange. Primary Dental Journal, 4(1), higher education, Buckingham: Open University Press. 37-39.
51. Herrmann, Ulrich (2010): (Hrsg.) Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz.
52. Honey, Peter (2006): The learning Styles Questionnaire, 40-item version Wales: Peter Honey Publications. Online: <https://www.talentlens.com/content/dam/school/global/Global-Talentlens/uk/Assessments/LSQ/learning-styles-questionnaire-40-item-print.pdf> (Stand: 10.10.2020).
53. Horwath, Jan (2016): The Toxic Duo: The Neglected Practitioner and a Parent Who Fails to Meet the Needs of Their Child, The British Journal of Social Work, 1602–1616.
54. Hwang, Yujong / Lin, Hui / Shin, Donghee (2018): Knowledge system commitment and knowledge sharing intention: The role of personal information management motivation. International Journal of Information Management. 39. 220–227.
55. Kanning, Uwe Peter (2014): Mythos NLP. Skeptiker, 27(3), 118–127.
56. Kanfer, Frederick H. /. Phillips Jeanne S. (1975): Lerntheoretische Grundlagen Der Verhaltenstherapie = Learning Foundations of Behavior Therapy. München: Kindler
57. Kanfer, Frederick H. / Reinecker, Hans / Schmelzer, Dieter (2012): Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. 5., korrigierte und durchgesehene Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
58. Karunaratne, Mahishika (2010): Neuro-linguistic programming and application in treatment of phobias. Complementary therapies in clinical practice, 16(4), 203-207.
59. Khalandi, Chnour / Zoghi, Rashideh (2017): The Effect of NLP (Accelerated Learning) on Iranian EFL Learner's Listening Comprehension. London: Academy Publication.
60. Kiesel, Andrea / Koch, Iring (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Basiswissen Psychologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
61. Kirshner, David / Whitson, James Antony (1997): Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
62. Koiliadis, Emmanouil A. (2002): Γνωστική Ψυχολογία Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών. 5. Auflage. Αθήνα: Γρηγόρη.

63. Koniari Dimitra / Theodoridou Zoi / Triarchou Lazaros (2009): Στο σταυροδρόμι της εκπαιδευτικής πολιτικής και των επιστημών του εγκεφάλου. Θεσσαλονίκη: Ιανός.
64. Korte, Martin (2012): Jung im Kopf. Erstaunliche Ansichten der Gehirnforschung in das Älterwerden. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
65. Korzybiski, Alfred (1994): Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics. 5. Auflage. Institut of General Semantics
66. Krathwohl, David R. / Anderson, Lorin W. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
67. Lashkarian, Anita / Sayadian, Sima (2015): The Effect of Neuro Linguistic Programming (NLP) Techniques on Young Iranian EFL Learners' Motivation, Learning Improvement, and on Teacher's Success. GlobELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya – Turkey.
68. Lefrancois Guy R. (1986): Der frühe Behaviourismus: Pawlow, Watson, Guthrie und Thorndike. In: Leppmann Peter K. / Angermeier Wilhelm F. / Thiekötter Thomas J. Psychologie des Lernens. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer.
69. Lehrtextsammlung der Abteilung für Pädagogik & Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz (2018). Online: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/4711/LEHRTEXTE/LERNEN/klassi.htm> (Stand: 15.02.2021).
70. Linder-Pelz, Susie (2010): NLP coaching – an evidence based approach. London: Kogan Page.
71. Lukesch, Helmut (2001): Psychologie des Lernens und Lehrens. Psychologie in der Lehrerbildung. Band 2. Regensburg: S. Roderer Verlag.
72. Magoulitis, Apostolos (2014): Εικαστική Παιδαγωγική. Αθήνα: Συμμετρία.
73. Markoulis, Diomidis (2007): Γνωστική Ανάπτυξη (Γνωστική Εξέλιξη, Λογική Ανάπτυξη). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
74. Mathison, Jane (2003): The Inner Life of Words: an investigation into language in teaching and learning. Doctoral thesis, Department of Educational Studies, University of Surrey.
75. Maslow, Abraham H. (2014): Motivation und Persönlichkeit. 13. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
76. Maximal A2 (2020): Deutsch für junge Lerner. Kursbuch und Arbeitsbuch. Athen: Klett Hellas.
77. Meine Grammatik (2010): Grammatikbuch und Übungsbuch. Athen: Karabatos-Verlag)
78. Mohl, Alexa (1996): Der Zauberlehrling: das NLP-Lern- und Übungsbuch. Der Meisterschüler. Band 2. Paderborn: Junfermann Verlag GmbH

79. Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band C. Patras: EAP.
80. Naeem, Shahid (2011): NLP and English Language Teaching. Online: Neoenglishsystem.blogspot.com. in: <http://neoenglishsystem.blogspot.com/2011/02/nlp-and-english-language-teaching.html> (Stand: 10.02.2021)
81. Neisser, Ulric (1993): The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-knowledge. Emory Symposia in Cognition. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
82. Newell, Allen (1990): Unified Theories of Cognition. Cambridge: Harvard University Press.
83. National Research Council (2012): Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, DC: The National Academies Press.
84. Novaka, Ikujiro / Takeuchi, Hirotaka (1995): The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
85. O'Connor, John / Seymour, Joseph (1993): Introducing NLP: Psychological Skills for Understanding and Influencing People. Bristol, England: John Seymour Associates.
86. O'Connor, John / Seymour, Joseph (2000): NLP Εισαγωγή στο Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό. Aus dem Englischen von Moutsopoulou Antonella. Αθήνα: Αλκυών.
87. O'Dell, James (1981): Neuroeducation: Brain Compatible Learning Strategies. Educational Policy and Administration, University of Kansas.
88. Otsch, Walter / Stahl, Thies (1997): Das Wörterbuch des NLP. Das NLP-Enzyklopädie-Projekt. Junfermann: Verlag Paderborn
89. Pavlov, Iwan P. (1927): Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. Translated and Edited by G. V. Anrep. London: Oxford University Press.
90. Polanyi, Michael (1966): The Tacit Dimension. London: Routledge. potential, Oxford: Communications in Action.
91. Pemberton, Jonathan D. / Stonehouse, George H. (2000): Organizational learning and knowledge assets: an essential partnership. The learning organization, 7, 184-193.
92. Peng, Xiaochang / Song, Linfeng / Gildea, Daniel (2015): A synchronous hyperedge replacement grammar based approach for AMR parsing. In: Proceedings of the Nineteenth Conference on Computational Natural Language Learning. China: Association for Computational Linguistics.
93. Perls, Fritz (1973): The Gestalt approach & eye witness to therapy. Ben Lomond, California: Science & Behavior Books

94. Piaget, Jean (2013): The Child's Conception of Physical Causality. International Library of Psychology. Developmental Psychology. Hoboken: Taylor and Francis.
95. Plerou, Antonia (2016): Diagnostic Evaluation in Algorithmic Thinking Difficulties. American Journal of Applied Psychology. 22.
96. Plerou, Antonia / Vlamos, Panagiotis (2016): Algorithmic thinking and mathematical learning difficulties classification. American Journal of Applied Psychology. 5(5), 22-31.
97. Radtke, Frank Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD - Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsheft der DGfE. Online: <http://www.dgfe.de/zeitschr/heft27/index.html> (Stand:10.02.2021)
98. Rogers, Carl R. (1988): Lernen in Freiheit : Zur inneren Reform von Schule und Universitäten. Frankfurt Am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag
99. Roth, Gerhard (2010): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 58-68.
100. Rossidis, Ioannis / Aspridis, George (2017): Διαχείριση της Γνώσης. Αθήνα: Σταμούλης.
101. Royal Society Working Group. (2011): Brain Waves Module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning. Online: <https://royalsociety.org/topics-policy/projects/brain-waves/education-lifelong-learning/> (Stand: 15. 02.2021)
102. Salvaras, Giannis K. (2013): Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
103. Santrock, John W. (2008): Ανάπτυξη στην Παιδική Ηλικία. Aus dem Englischen von Alexandros-Stamatios Antoniou / Zoi Antonopoulou / Lida Iatridou. Αθήνα: Παρισιάνου.
104. Schneider, Armin (2014): Triangulation und Integration von qualitativer und quantitativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Mührel, Eric / Birgmeier, Bernd (Hrsg.). Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 15-24.
105. Schweppe, Ronald / Long, Aljoscha (2011): NLP Praxis: Neurolinguistisches Programmieren - die besten Techniken und Übungen für die optimale Kommunikation. München: Südwest Verlag.
106. Seitova, Sabyrkul M. / Kozhasheva, Gulnar O. / Gavrilova, Yekaterina N. / Tasbolatova, Ryskul / Okpebaeva, Gulnur S. / Kydyrbaeva, Galya T. / Abdykarimova, Aishan Zh. (2016): Peculiarities of Using Neuro-Linguistic Programming Techniques in Teaching, 1135-1149.
107. Simon, Herbert Alexander. (1979): Models of Thought. New Haven: Yale Univ.

108. Squire, Larry R. / Kandel, Eric R. (2009): Gedächtnis die Natur des Erinnerns. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
109. Skinner, Burrhus Frederic (1954): The Science of Learning and the Art of Teaching. In: Harvard Educational Review, 86–97.
110. Skinner, Burrhus Frederic (1974): Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München: Kindler.
111. Skinner, Burrhus Frederic (1978): Was ist Behaviorismus? Reinbek: Rowohlt.
112. Skinner, Heather / Croft, Robin (2009): Neuro-Linguistic Programming Techniques to Improve The Self-Efficacy of Undergraduate Dissertation Students. Journal of Applied Research in Higher Education. 1(1), 29-38.
113. Skorohod, Boris (2015): Learning Algorithms for Neural Networks and Neuro-Fuzzy Systems with Separable Structures. Cybernetics And Systems Analysis, 51(2), 173-186.
114. Slavin, Robert E. (2007): Εκπαιδευτική ψυχολογία - Θεωρία και πράξη. Aus dem Englischen von Elisavet Ekkekaki. Αθήνα: Μεταίχμιο.
115. Spitzer, Manfred (2009): Lernen-Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
116. Stangl, Werner (2020): Die kognitiven Lerntheorien. Was Sie immer schon über Psychologie wissen wollten. Arbeitsblätter zur wissenschaftlichen Psychologie. Online: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/> (Stand: 20.11.2020).
117. Swanson Lee H. / Howard Crystal B. / Sáez Leilani (2006): Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? Journal of Learning Disabilities, 39, 252-269.
118. Taler, Izabella (1991): Neurolinguistic programming: A selective bibliography. Reference Services Review. 49-62.
119. Thomas, Mareschal S. (2013): Educational neuroscience in the near and far future: Predictions from the analogy with the history of medicine. Trends in Neuroscience and Education, 2(1), 23-26.
120. Thorndike, Edward Lee (1927): The law of effect. The American Journal of Psychology, 39, 212–222.
121. Thorndike, Edward Lee / Gates Arthur I. (1930): Elementary Principles of Education. New York: MacMillan.
122. Tosey, Paul / Mathison, Jane (2009): Neuro-linguistic programming: A critical appreciation for managers and developers. London, England: Palgrave Macmillan.
123. Tosey, Paul / Mathison, Jane / Michelli, Dena (2005): Mapping transformative learning: The potential of neuro-linguistic programming. Journal of Transformative Education, 3(2), 140-167.

124. Trepel, Martin (2008): Neuroanatomie: Struktur und Funktion. München: Urban und Fischer.
125. Triarchou, Lazaros (2015): Νευροβιολογικές βάσεις στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Online: <http://hdl.handle.net/11419/5167> (Stand:15.02.2021).
126. Tsoukas, Haridimos / Mylonopoulos, Nikos (2004): Introduction: What does it Mean to View Organizations as Knowledge Systems? In: Tsoukas Haridimos, Mylonopoulos Nikos (eds) Organizations as Knowledge Systems. London: Palgrave Macmillan. Metzinger, Natalie (2011): Die Gedankenwelt des Francisco J. Varela, München: GRIN Verlag. Online: <https://www.grin.com/document/200954> (Stand:15.02.2021).
127. Vaknin, Shlomo (2013): The big book of NLP techniques. Inner Patch.: Vega Books.
128. Vollmers, Burkhard (1997): Learning by Doing: Piagets konstruktivistische Lerntheorie und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis. International Review of Education 43.1, 73-85.
129. Von Krogh, George / Ichijo, Kazuo / Nonaka, Ikujiro (2000): Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. Oxford: Oxford University Press on Demand.
130. Vosniadou, Stella (2004): Γνωσιακή Επιστήμη: Η Νέα Επιστήμη του Νο. Αθήνα: Gutenberg.
131. Walzlawick, Paul (2002): Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. Bern: Hueber.
132. Weiler, Hans N. (2003): Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid /Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 181-203. Online: <http://www.ggg-nrw.de/Presse/SZ.2002-10-08.Weiler.html> (Stand:15.02.2021).
133. Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (Stand:15.02.2021).
134. Wilmshurst, Linda (2011): Εξελικτική ψυχοπαθολογία - Μία αναπτυξιακή προσέγγιση. Aus dem Deutschen von Margarita Kouliantatou. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
135. Winston, Joel S. / Strange, Bryan A. /O' Doherty, John P. / Dolan, Raymond J. (2002): Automatic und Intentional Brain Responses during Evaluation of Trustworthiness of Faces. In: Nature Neuroscience 5, 77-283.
136. Xyrotiri-Koufidou, Stella (2010): Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
137. Yapko, Michael D. (1995): Essentials of Hypnosis. New York: Brunner/Mazel.

138. Zastrow, Charles / Dotson, Virginia / Koch, Michael (1987): The neuro-linguistic programming treatment approach. Journal of Independent Social Work, 1(1), 29–38.
139. Zirkler, Bernd (2002): Führungsorientiertes US-amerikanisches Management Accounting. 1. Auflage. Nuremberg: Gabler Verlag.

Quellen aus dem Internet

<https://gehirnundverhalten.uni-graz.at/de/forschung/neurowissenschaftliche-methoden/> (Stand: 16.02.2020).

<https://www.nlp-ausbildung-holzfuss.de/nlp-informationen/nlp-formate/nlp-strategien/das-t-o-t-e-strategie-modell> (Stand: 16.02.2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=AqYB5e2e8xc> (Stand: 16.02.2021)

<https://www.youtube.com/watch?v=cUwZphGWFc4> (Stand: 16.02.2021)

<https://www.youtube.com/watch?v=RpDd2BLgxM8> (Stand: 16.02.2021)

https://www.karabatos.gr/pdf/downloads/GRL_1_Tests.pdf (Stand: 20.02.2020)

<https://lawnet.gr/law-news/ellada/h-egkuklios-tou-upourgeiou-paideias-gia-tin-apagoreusi-ton-kiniton-tilefonon-sta-sxoleia/> (Stand: 20.01.2020)

<https://www.studienscheiss.de/zitate-albert-einstein/> (Stand: 16.02.2021)

Anhang

Fragebogen I (VAK-Test für Lernende)

Lerntypentest VAK

1. In meiner Freizeit

F sitze ich gerne vor dem Fernseher oder lese ein Buch.

Q fahre ich mit dem Fahrrad oder bastle etwas.

R höre ich mir CDs mit Liedern oder Geschichten an.

2. An meinen Freunden mag ich

R wie sie sprechen.

Q dass ich mit ihnen herumtoben kann.

F dass sie denselben Geschmack bei Kleidern haben wie ich.

3. In der Schule kann ich mich am besten konzentrieren.

Q wenn viel los ist und wir zum Beispiel eine Gruppenarbeit machen, bei der wir uns viel bewegen dürfen.

R wenn etwas vorgelesen oder eine CD gespielt wird.

F wenn etwas genau an die Tafel geschrieben wird und ich es abschreiben kann.

4. Meine eigene Kleidung

R soll richtig bunt sein.

F mag ich nicht schmutzig machen.

Q ist mir egal, solange sie bequem ist.

5. Wenn ich in einen Streit gerate

R passiert es mir, dass ich ganz laut rede.

Q versuche ich, alle zu beruhigen oder abzulenken.

F will ich herausfinden, wer Recht und Unrecht hat.

6. Bei einem neuen Computerspiel

R lasse ich mir alles genau erklären.

F packe ich es ordentlich aus, räume die Verpackung weg und lese die Anleitung.

Q hole ich es möglichst schnell aus der Packung und probiere es einfach aus.

7. Lange Zeit still sitzen

Q halte ich gar nicht aus. Da werde ich unruhig oder muss aufs Klo.

F macht mir nichts aus, ich beobachte dann gerne die Umgebung.

R nutze ich oft, um mit mir selbst Gespräche zu führen.

8. Wenn ich eine spannende Geschichte höre

Q bekomme ich eine Gänsehaut oder werde ganz aufgeregt.

R merke ich mir genau, wie sie geht.

F male ich mir aus, wie die Helden ausschauen.

9. In meinem Zimmer

F bin ich am liebsten, wenn es aufgeräumt ist.

Q gehen mir manche Geräusche schnell auf die Nerven

R spiele ich dort, wo es gerade bequem ist.

10. Auf einem Spielplatz

F schaue ich gerne den anderen Kindern zu.

Q habe ich am liebsten die Klettergerüste.

R sollen Kinder nicht dauernd herumschreien.

11. Wenn ich lernen soll

R dann rede ich oft mit mir selbst.

Q dann schauke ich mit dem Sessel, rutsche herum oder spiele mit der Füllfeder.

F schaue ich mir gerne die Bilder in den Schulbüchern an oder unterstreiche wichtige Sachen mit einem Buntstift.

12. Zu meinen Lieblingsbeschäftigungen gehört

F zeichnen und dabei bin ich auch sehr genau.

R Songs im Radio mitsingen oder überhaupt laut singen.

Q Filme mit viel Action und Abenteuer anschauen.

13. Wenn ich mich zwischen folgenden Spielen entscheiden muss, dann für

R einen sprechenden Computer oder eine sprechende Puppe.

Q einen Baukastensatz oder Lego.

F ein Memory oder ein Puzzle.

14. In einer neuen Klasse

Q gehe ich auf den fremden Kindern zu und begrüße sie zum Beispiel mit einem Handschlag

F beobachte ich die fremden Kinder sehr genau und halte zuerst ein wenig Abstand.

R finde ich sofort jemanden, mit dem ich mich unterhalten kann.

15. Am Abend bevor ich schlafen gehe

R lasse ich mir am liebsten eine Gute-Nacht-Geschichte erzählen.

Q kuschle ich gerne noch ein wenig mit meiner Mutter oder meinem Vater.

F lese ich gerne noch ein wenig.

Quelle: <https://docplayer.org/20649993-Lerntypentest-fuer-kinder-ab-10-jahren.html> (Stand: 20.02.2020)

Fragebogen II (Lerntypentest für Lehrkräfte)

Lerntypenanalyse nach Honey-Mumford

Jeder Mensch hat seinen eigenen ganz individuellen Lernstil. Dieser Test soll Ihnen helfen, diesen zu erkennen, damit Sie Ihre Stärken noch besser ausnutzen und für Sie ungünstige Lernsituationen vermeiden können. Dieser Test bietet keine Patentlösungen, sondern soll Sie dazu anregen, sich mit Ihrem persönlichen Lernverhalten auseinanderzusetzen und Neues auszuprobieren.

Anhand der folgenden Fragen können Sie herausfinden, welcher Lerntyp Sie sind und ausgehenden von dieser Analyse Ihre optimale Lernstrategie entwickeln:

1. Ich habe feste Ansichten, was richtig und falsch, was gut und böse ist.
Ja: ☐ Nein: ☐
2. Ich handle oft, ohne mir über die möglichen Konsequenzen zu überlegen
Ja: ☐ Nein: ☐
3. Ich löse Probleme im Allgemeinen Schritt für Schritt.
Ja: ☐ Nein: ☐
4. Ich glaube, dass formale Vorgehensweisen und Vorgaben die Menschen behindern.
Ja: ☐ Nein: ☐
5. Ich bin bekannt dafür, dass ich einfach und direkt heraus sage, was ich denke.
Ja: ☐ Nein: ☐
6. Ich werde darin bestätigt, dass Handlungen aus dem Gefühl heraus genauso sicher sind, wie die, die aufgrund sorgfältiger Überlegungen und Analysen zustande kommen.
Ja: ☐ Nein: ☐
7. Ich mag die Art von Arbeit, bei der ich die Zeit für eine gründliche Vorbereitung und Umsetzung
habe.
Ja: ☐ Nein: ☐
8. Ich frage Menschen gewöhnlich nach ihren Grundannahmen.
Ja: ☐ Nein: ☐

9. Bei mir zählt es letztendlich, ob es in der Praxis funktioniert.
Ja: ☐ Nein: ☐
10. Ich suche von mir aus nach neuen Erfahrungen.
Ja: ☐ Nein: ☐
11. Wenn ich von einer neuen Theorie oder Methode höre, dann möchte ich sofort herausfinden, wie ich sie in meiner Arbeit anwenden kann.
Ja: ☐ Nein: ☐
12. Ich halte viel Selbstdisziplin, z.B. achte ich auf meine Diät, treibe regelmäßig Sport, halte mich an feste Routinen, usw.
Ja: ☐ Nein: ☐
13. Ich bin stolz, wenn ich meine Aufgabe gründlich erledigt habe.
Ja: ☐ Nein: ☐
14. Ich komme besser mit logischen, analytischen, als mit spontanen, "irrationalen" Menschen aus.
Ja: ☐ Nein: ☐
15. Ich bin bei der Interpretation von Daten eher vorsichtig und neige nicht zu voreiligen Schlüssen.
Ja: ☐ Nein: ☐
16. Ich entscheide lieber erst, nachdem ich viele Alternativen genau geprüft habe.
Ja: ☐ Nein: ☐
17. Ich werde von neuen, ungewöhnlichen Ideen mehr angezogen, als von gewohnten, die ich bereits kenne.
Ja: ☐ Nein: ☐
18. Ich mag keine unstrukturierten Sachen, sondern ziehe es vor, die Dinge in ein System zu bringen.
Ja: ☐ Nein: ☐
19. Ich bejahe bewährte Vorgehensweisen und Verfahren und halte daran fest, solange ich sie für meine Arbeit als nützlich erachte.
Ja: ☐ Nein: ☐

20. Ich leite meine Handlungen aus allgemeinen Prinzipien ab.
Ja: ☐ Nein: ☐
21. Ich komme bei Diskussionen gerne schnell auf den Punkt.
Ja: ☐ Nein: ☐
22. Ich bevorzuge eine distanzierte Beziehung zu meinen Arbeitskollegen.
Ja: ☐ Nein: ☐
23. Ich mag die Spannung bei neuen und herausfordernden Aufgaben.
Ja: ☐ Nein: ☐
24. Ich habe gerne fröhliche und spontane Leute um mich.
Ja: ☐ Nein: ☐
25. Ich überlege jedes Detail, bevor ich meine Schlüsse ziehe.
Ja: ☐ Nein: ☐
26. Es fällt mir schwer, auf Kommando kreativ zu sein.
Ja: ☐ Nein: ☐
27. Ich glaube, schnell zum Kern der Sache zu kommen.
Ja: ☐ Nein: ☐
28. Ich bin vorsichtig, um keine voreiligen Schlüsse zu ziehen.
Ja: ☐ Nein: ☐
29. Ich habe gerne möglichst viele Informationen aus unterschiedlichen Quellen als Entscheidungsgrundlage; je mehr desto besser.
Ja: ☐ Nein: ☐
30. Ich werde von Menschen, die Dinge nicht ernst nehmen, normalerweise irritiert.
Ja: ☐ Nein: ☐
31. Ich höre mir die Ansichten anderer Menschen an, bevor ich meine Meinung äußere.
Ja: ☐ Nein: ☐
32. Ich neige dazu, meine Gefühle offen zu zeigen.
Ja: ☐ Nein: ☐
33. Ich beobachte in Diskussionen gerne die Manöver anderer Teilnehmer.
Ja: ☐ Nein: ☐

34. Ich reagiere eher flexibel und spontan, als dass ich stark im Voraus plane.

Ja: ☐ Nein: ☐

35. Im Allgemeinen finde ich Arbeitstechniken wie z.B. die Systemanalyse, Flussdiagramm, Netzplantechnik und Budgetplanung sehr hilfreich.

Ja: ☐ Nein: ☐

36. Ich habe es nicht gerne, wenn ich etwas auf die Schnelle erledigen muss, um einen knappen Termin halten zu können.

Ja: ☐ Nein: ☐

37. Ich überprüfe die Ideen von anderen Menschen auf ihren praktischen Nutzen hin.

Ja: ☐ Nein: ☐

38. Ich werde unter ruhigen, nachdenklichen Menschen unruhig.

Ja: ☐ Nein: ☐

39. Ich werde oft von Menschen durcheinander gebracht, die alles auf die Schnelle erledigen wollen.

Ja: ☐ Nein: ☐

40. Ich halte es für wichtig, den Augenblick zu genießen, als über Vergangenheit und Zukunft zu grübeln.

Ja: ☐ Nein: ☐

41. Ich halte Entscheidungen, die durch sorgfältige Analyse zustande kommen, für gesicherter, als diejenigen, die dem Gefühl entspringen.

Ja: ☐ Nein: ☐

42. Ich neige zum Perfektionismus.

Ja: ☐ Nein: ☐

43. Ich bringe in Diskussionen viele spontane Ideen ein.

Ja: ☐ Nein: ☐

44. Ich befürworte bei Arbeitstreffen eher praktische, realistische Ideen.

Ja: ☐ Nein: ☐

45. Ich finde, Regeln sind eher dazu da, übertreten zu werden.

Ja: ☐ Nein: ☐

46. Ich halte mich eher zurück und untersuche alle Sichtweisen.

Ja: ☐ Nein: ☐

47. Ich sehe oft die Schwächen und Widersprüche in der Argumentation anderer Menschen recht deutlich.

Ja: ☐ Nein: ☐

48. Ich rede im Großen und Ganzen mehr, als dass ich zuhöre.

Ja: ☐ Nein: ☐

49. Ich sehe häufig bessere und praktikablere Wege, um eine Sache zu erledigen.

Ja: ☐ Nein: ☐

50. Ich glaube, schriftliche Berichte sollten kurz und prägnant sein.

Ja: ☐ Nein: ☐

51. Ich denke, logisches und nüchternes Vorgehen sollte der richtige Weg sein.

Ja: ☐ Nein: ☐

52. Ich diskutiere lieber bestimmte Themen, als small talk zu machen.

Ja: ☐ Nein: ☐

53. Ich mag lieber Menschen, die eher pragmatisch als theoretisch an eine Frage herangehen.

Ja: ☐ Nein: ☐

54. Ich rege mich in Diskussionen leicht über Nebensächlichkeiten und Abschweifungen auf.

Ja: ☐ Nein: ☐

55. Ich fertige viele Entwürfe an, wenn ich einen Bericht zu verfassen habe.

Ja: ☐ Nein: ☐

56. Ich probiere sehr gerne aus, ob Dinge auch in der Praxis funktionieren.

Ja: ☐ Nein: ☐

57. Ich will Ziele über eine logische Vorgehensweise erreichen.

Ja: ☐ Nein: ☐

58. Ich mag es, wenn ich eine/r von jenen bin, die am meisten reden.

Ja: ☐ Nein: ☐

59. In Diskussionen bin ich oft am realistischsten und Sorge dafür, dass andere bei der Sache bleiben und verhindere wilde Spekulationen.

Ja: ☐ Nein: ☐

60. Ich überprüfe im Allgemeinen viele Alternativen, bevor ich mich entscheide.

Ja: ☐ Nein: ☐

61. Ich bin in Diskussionen am sachlichsten und objektivsten.

Ja: ☐ Nein: ☐

62. Ich halte mich in Diskussionen eher zurück, als dass ich die Gesprächsführung übernehme.

Ja: ☐ Nein: ☐

63. Ich mag es, wenn ich gegenwärtige Aktionen in einen größeren Gesamtzusammenhang einordnen kann.

Ja: ☐ Nein: ☐

64. Ich bin froh, wenn ich schiefgelaufene Aktionen abhaken kann und kümmere mich nicht weiter darum.

Ja: ☐ Nein: ☐

65. Ich lehne wilde und spontane Ideen als eher unpraktisch ab.

Ja: ☐ Nein: ☐

66. Ich halte es für das Beste, die Dinge gründlich zu überlegen, bevor ich mich an die Arbeit mache.

Ja: ☐ Nein: ☐

67. Ich höre im Großen und Ganzen eher zu, als dass ich rede.

Ja: ☐ Nein: ☐

68. Ich komme nicht mit Menschen zurecht, die sich mit einer logischen Vorgehensweise schwer tun.

Ja: ☐ Nein: ☐

69. Ich denke, dass in den meisten Fällen der Zweck die Mittel heiligt.

Ja: ☐ Nein: ☐

70. Ich halte es für unwesentlich, wenn die Gefühle anderer verletzt werden, solange die Arbeit erledigt wird.
Ja: ☐ Nein: ☐
71. Ich finde, dass die Formulierung spezifischer Ziele und Pläne Zeitverschwendung ist.
Ja: ☐ Nein: ☐
72. Ich bin eigentlich eine/r von denen, die Leben in die Bude bringen.
Ja: ☐ Nein: ☐
73. Ich mache immer alles das, was möglich ist, um die Arbeit zu erledigen.
Ja: ☐ Nein: ☐
74. Ich werde in der Regel durch methodisches und detailliertes Vorgehen gelangweilt.
Ja: ☐ Nein: ☐
75. Ich möchte die Grundannahmen, Prinzipien und Theorien, auf denen etwas fußt, immer herausfinden.
Ja: ☐ Nein: ☐
76. Ich will immer wissen, was andere Leute so denken.
Ja: ☐ Nein: ☐
77. Ich habe es gerne, wenn Meetings nach einem festen Zeitplan ablaufen und methodisch klar strukturiert sind.
Ja: ☐ Nein: ☐
78. Ich erkenne subjektive und zweideutige Tagesordnungspunkte recht klar.
Ja: ☐ Nein: ☐
79. Ich fühle mich in turbulenten und aufregenden Situationen sehr wohl.
Ja: ☐ Nein: ☐
80. Ich werde oft für wenig einfühlsam gehalten.
Ja: ☐ Nein: ☐

Quelle: <http://till.schnupp.net/honey-mumfort/> (Stand: 20.02.2020)

Fragebogen III (Evaluation durch die Lernenden)

1. Wie gefällt dir die deutsche Sprache?

- Sehr gut
- gut
- es geht
- nicht so gut

2. Hast du Probleme beim Lernen von Grammatik?

- Oft
- manchmal
- selten
- nie

3. Glaubst du, dass die Grammatik verständlicher wäre, wenn der Unterricht anders gestaltet wäre?

- Ja
- vielleicht
- nein

4. Hast du die Präpositionen verstanden?

- Ja
- die meisten
- wenige
- keine

5. Bist du in der Lage, die Präpositionen richtig anzuwenden?

- Immer
- oft
- manchmal
- nie

6. Haben die Aufgaben dazu beigetragen, dass du die Präpositionen verstanden hast?
- Ja
 - vielleicht
 - nein
7. Würdest du die Präpositionen verstehen, wenn du nur die Theorie gelernt hättest?
- Ja
 - vielleicht
 - nein
8. Bist du damit einverstanden, dass man einfacher lernt, wenn man bestimmte Strategien wiederholt, die für einen schon einmal erfolgreich waren?
- Ja
 - nein
9. War die erste Unterrichtsstunde motivierender als üblich?
- Ja
 - Gleich
 - Weniger
10. Glaubst du, dass das gegenseitige Vertrauen zwischen Lehrkraft und Lernendem eine entscheidende Rolle bei der Grammatikvermittlung spielt?
- Ja
 - Vielleicht
 - Nein
11. Glaubst du, dass die Medien und die Visualisierung grammatischer Strukturen bzw. Symbole, Bilder und Farben hilfreich waren?
- Ja
 - Teilweise
 - Nein
12. Findest du, dass das Lied und die Bewegungen beim Lernen der Präpositionen geholfen haben?

- Ja
- Teilweise
- Nein

13. Wie hast du die „Swish-Methode“ gefunden?

- Sehr gut
- gut
- es geht
- nicht so gut

14. Wie hast du „Ankern“ gefunden?

- Sehr gut
- gut
- es geht
- nicht so gut

15. Wie hast du „Reframing“ gefunden?

- Sehr gut
- gut
- es geht
- nicht so gut

16. Wurde deine Motivation durch den Unterricht mit einer unbekannten Lehrerin positiv beeinflusst?

- Ja
- Teilweise
- Nein

17. Wie hat der Unterricht mit einer dir bekannten Lehrperson deine Motivation beeinflusst?

- Die Motivation war gesteigert
- Die Motivation blieb gleich
- Die Motivation ist gesunken

Fragenbogen IV(Interview mit der Kollegin)

1. Haben Sie vor der Unterrichtseinheit von NLP gehört?
2. Wie haben Sie die Unterrichtseinheit mit NLP gefunden?
3. Was hat Ihnen besonders gut gefallen?
4. Was hat Ihnen nicht gefallen?
5. Glauben Sie, dass NLP im Fremdsprachunterricht erfolgreich eingesetzt werden kann?
6. Glauben Sie, dass NLP in der Grammatikvermittlung hilfreich sein kann?
7. Welche Methode hat Ihnen besonders gut gefallen?
8. Sollten Lehrende und Lernende Techniken verwenden, um mit für die Lernenden schwierigen unverständlichen Grammatikphänomene umgehen zu können und die negativen Gefühle bzw. die Angst vor Scheitern (Versagensangst?) zu rationalisieren?
9. Glauben Sie, dass Lernende bessere Grammatikleistungen erreichen, wenn sie davon überzeugt sind, dass sie die Aufgaben erfolgreich erfüllen können?
10. Beim NLP wird immer wieder der Fokus auf das Selbstbewusstsein und dessen Wirkung auf die Person gelegt? Inwiefern können wir als Lehrkräfte das Selbstbewusstsein der Lernenden beeinflussen, damit sie positive Ergebnisse in der Ausbildung erzielen?
11. Können ein Lehrer und ein Schüler bzw. zwei Lehrkräfte mit verschiedenen Landkarten, harmonisch miteinander kommunizieren? Was ist der Schlüssel, um erfolgreiche Beziehungen zu haben?
12. Positives Denken und Gedächtniskontrolle tauchen beim NLP immer wieder auf. Wie einfach ist es mithilfe der NLP Techniken dieses Ziel zu erreichen?
13. Würden Sie NLP wieder in Ihrem Unterricht verwenden?
14. Haben Sie schon vor diesem Versuch beim Sprachunterricht oder bei der Kommunikation einmal Techniken modelliert bzw. ein NLP-Modell benutzt?
15. Was kann man Ihrer Erfahrung nach gewinnen, wenn man NLP im Sprachunterricht einsetzt?

Transkription des Interviews mit der Kollegin

1. Haben Sie vor der Unterrichtseinheit von NLP gehört?

Nein, (.) ich war vorher nicht mit dem Begriff Neurolinguistisches Programmieren vertraut.
(.) Dennoch konnte ich einige der Techniken (.) in meinem Lehrstil wiedererkennen.

2. //mhm// Wie haben Sie die Unterrichtseinheit (.) mit NLP gefunden?

Ich hab sie inspirierend gefunden, (.) weil sie sich vom traditionellen Grammatikunterricht erheblich unterscheidet. (.) Das war eine alternative Möglichkeit Präpositionen zu vermitteln.
(.) Der ganze Vorgang war lehr- und abwechslungsreich.

3. Was hat Ihnen besonders gut gefallen?

Mir hat besonders die Zusammenarbeit mit meiner Kollegin gefallen, (.) aus dem Versuch konnte ich mitnehmen, (.) dass es mir viel leichter fällt, (.) meinen eigenen Unterricht zu reflektieren, (.) wenn ich die Möglichkeit hab, (.) den Unterricht einer Kollegin zu beobachten.

4. Was hat Ihnen nicht gefallen?

Weniger gefallen hat mir die Umsetzung der Swish Methode, (.) da es für einige SchülerInnen schwer war, (.) das Konzept zu begreifen und somit war der hohe Zeitaufwand mit wenig positiven Ergebnissen verbunden.

5. Glauben Sie, dass NLP im Fremdsprachunterricht erfolgreich eingesetzt werden kann?

Davon bin ich überzeugt. (.) Anstatt ausschließlich nur nach unserem Lehrstil zu unterrichten, (.) geben uns die Techniken die Möglichkeit unseren Unterricht individuell für jeden Schüler zu gestalten (.) und uns auf den jeweiligen Lernprozess einzustellen.

6. Glauben Sie, (.) dass NLP in der Grammatikvermittlung hilfreich sein kann?

Ja, (.) besonders für die SchülerInnen, die Schwierigkeiten beim Erlernen von Grammatikphänomenen haben. (.) Die NLP Techniken können die Motivation der Lernenden

steigern. (.) Besonders Ankern war hilfreich. (.) Die Lehrerin verknüpft dabei verschiedene grammatikalische Fehler der Schüler mit einer Handbewegung, (.) damit sie die Schüler beim Sprechen nicht unterbrechen muss und sie, (.) also die Schüler, (.) die Chance dazu haben, sich selbst zu korrigieren, (.) wenn sie die Signalbewegung sehen.

7. Welche Methode hat Ihnen besonders gut gefallen?

Besonders gut hat mir Ankern gefallen. (.) Ich finde 's sehr hilfreich für die SchülerInnen, bestimmte Bewegungen(.) mit Präpositionen, Kasus oder bestimmten Fehlern zu kombinieren.

8. Sollten Lehrende und Lernende Techniken verwenden, (.) um mit für die Lernenden schwierigen unverständlichen Grammatikphänomenen umgehen zu können(.) und die negativen Gefühle bzw. die Angst vor Scheitern zu rationalisieren?

Jeder muss seinen individuelle Lehr und Lernstil ermitteln, (.) um erfolgreiches und angstfreies Lernen zu ermöglichen.

9. Glauben Sie, (.) dass Lernende bessere Grammatikleistungen erbringen, (.) wenn sie davon überzeugt sind, (.) dass sie die Aufgaben erfolgreich erfüllen können?

Das Selbstvertrauen der SchülerInnen in ihrer Fähigkeiten ist eines der wichtigsten Elemente für den Lernerfolg. (.) Es kommt oft vor, dass Lernende bei bestimmten grammatischen Aufgaben zwar die richtige Antwort wissen, (.) sich jedoch aufgrund ihrer Versagensangst nicht melden. (.) Auch in der Arbeit mit Lückentexten kommt es oft vor, (.) dass sie die Antwort nicht eintragen, obwohl es sich dabei um eine einfache bekannte Präposition handelt. (.) Der Grund dafür ist, (.) dass der betreffende Satz viele für sie unbekannte Wörter enthält, (.) die jedoch das Verständnis des Satzes nicht beeinträchtigen.

10. Beim NLP wird immer wieder der Fokus auf das Selbstbewusstsein und dessen Wirkung auf die Person gelegt. (.) Inwiefern können wir als Lehrkräfte das Selbstbewusstsein der Lernenden beeinflussen, (.) damit sie positive Ergebnisse in der Ausbildung erzielen?

Dadurch, dass der Lehrer aufgrund seiner Fachkenntnisse und seines Alters mehr Erfahrung als seine Schüler hat, (.) kann er diese beeinflussen und lenken. Er kann auch Fragen stellen, (.) um ihr Vorwissen zu aktivieren und sie dadurch zu motivieren.

11. Können ein Lehrer und ein Schüler bzw. zwei Lehrkräfte mit verschiedenen Landkarten, harmonisch miteinander kommunizieren? (.) Was ist der Schlüssel, um erfolgreiche Beziehungen zu haben?

Natürlich. (.) Voraussetzung dafür ist, dass sie sich gegenseitig bemühen, (.) den Gesprächspartner zu verstehen, (.) seine Betrachtungsweise und Meinung zu respektieren(.) und sich in ihn hinein zu versetzen. (.) Verschiedenheiten müssen von allen akzeptiert und toleriert werden.

12. Positives Denken und Gedächtniskontrolle tauchen beim NLP immer wieder auf. (.) Wie einfach ist es mithilfe der NLP Techniken dieses Ziel zu erreichen?

Das kommt darauf an, (.) inwiefern das Gegenüber dazu bereit ist, etwas zu lernen(.) und wie sich die Lehrkraft darum bemüht.

13. Würden Sie NLP wieder in Ihrem Unterricht verwenden?

Ja, (.) vor allem die Ankern Methode und Rapport werde ich langfristig in meinen Unterricht integrieren.

14. Haben Sie schon vor diesem Versuch beim Sprachunterricht oder bei der Kommunikation einmal Techniken modelliert bzw. ein NLP-Modell benutzt?

Alle Lehrkräfte experimentieren mit ihren Lehrmethoden und Lernmethoden. (.) Diejenigen, die erfolgreich waren, integrieren sie in weitere Folge, dauerhaft in ihren Unterricht. (.) Und von denjenigen, die weniger erfolgreich waren, (.) werden sie in Zukunft absehen.

15. Was kann man Ihrer Erfahrung nachgewinnen, wenn man NLP im Sprachunterricht einsetzt?

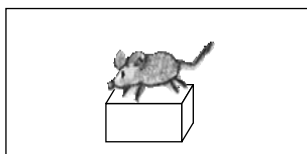
Man versteht sowohl den Gesprächspartner als auch sich selbst besser. (.) Zudem wird die Kommunikation gestärkt und die Motivation der SchülerInnen wird gesteigert.

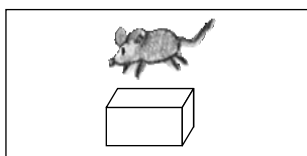
KLASSENARBEIT

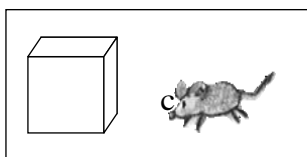
Name:

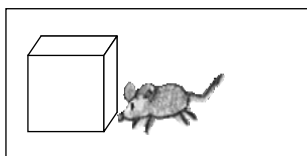
Klasse:

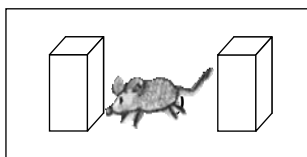
1. Ποια πρόθεση θα χρησιμοποιούσες για να περιγράψεις τη θέση του ποντικιού;











2. Να διαγράψεις την απάντηση με τη λάθος πτώση.

- Ilse klettert gern *auf dem Baum/ auf den Baum*.
- Wo schläft die Katze? *Unter das Sofa/ Unter dem Sofa*.
- Wir spielen gern *im Garten/in den Garten*.
- Wohin fährt Herr Reich das Auto? *In der Garage/in die Garage*.
- Karin sitzt *am Schreibtisch/an den Schreibtisch* und macht ihre Hausaufgaben.

3. Συμπλήρωσε τα άρθρα σε αιτιατική ή δοτική.

- a. Klaus geht jeden Tag zu Fuß in Schule (**die**). In Schule hat er viele Freunde.
- b. Schau, eine Maus läuft schnell zwischen Schrank (**der**) und Kommode (**die**).
- c. Markus sucht die Katze in Küche, aber sie springt gerade auf Balkon (**der**).
- d. Ein Vogel fliegt jeden Morgen auf Dach (**das**) von Familie Krüger und singt.
- e. Neben Bücherregal (**das**) von Klaus ist ein Blumentopf. An Wand (**die**) hängen viele Poster.
- f. Da ist die Katze. Sie kriecht schnell unter Bett (**das**).

4. Συμπλήρωσε τη σωστή πρόθεση .

- a. Ich bin müde, ich möchte Hause gehen.
- b. Ich möchte eine Cola kaufen, aber ich habe mein Geld Hause vergessen.
- c. Im Sommer möchte ich mit meiner Freundin Italien fahren.
- d. Griechenland gibt es viele Sehenswürdigkeiten.
- e. Mutti, ich möchte Tante Maria gehen. Ich habe sie vermisst.
- f. Heute Nachmittag sehen wir einen Film. Wir treffen uns um 6:00 Uhr Paul.

5. Να γράψεις τις προθέσεις που συντάσσονται πάντα με αιτιατική και πάντα με δοτική

- a. Präpositionen mit Akkusativ:
- b. Präpositionen mit Dativ:

6. Ποια λύση είναι η σωστή

Wir wollen im Sommer die Insel Korsika fahren.

a) auf

b) in

c) an

Heute ist es schön warm und Meyers sitzen Garten.

- b) am b) auf dem c) im
 Im Winter gibt es Alpen viele Touristen.
- c) in den b) in c) auf den
 Komm, gehen wir den Strand.
- d) in b) auf c) an
 Bodensee kann man spazieren gehen.
- e) Im b) Am c) Auf dem
 der Wüste ist es nachts kalt.
- f) Auf b) In c) An

7. Συμπλήρωσε τη σωστή πρόθεση και το άρθρο.

- a. Herr Stark fährt im Sommer Süden (**der**).
- b. Meine Tante wohnt Land (**das**).
- c. Was? Du willst Mount Everest (der) steigen?
- d. Frau Albrecht wohnt in Kairo Nil (**der**).
- e. Es gibt viele Schiffe Hafen (**der**).
- f. Wollen wir am Samstagmorgen Schwarzwald (**der**) gehen?
- g. Renja und Katja wollen in den Osterferien Mittelmeer (**das**) fahren.
- h. Heute Abend gehen wir Disco. (**die**)
- i. Frau Schütze fährt Schule. (**die**)
- j. Natascha ist ihr Freundin. (**die**)
- k. Heute gehe ich Stadt (**die**), Zentrum. (das) Ich möchte shoppen. Am Nachmittag treffe ich meine Freundin und wir gehen Theater (**das**) oder Kino. (**das**)
- l. Mein Vater arbeitet den ganzen Tag Garten. (**der**)
- m. Meine Klasse macht nächste Woche einen Ausflug. Wir fahren entweder Bauernhof (**der**) oder Strand. (**der**)

Quelle: https://www.karabatos.gr/pdf/downloads/GRL_1_Tests.pdf (Stand: 20.02.2020)

**Präpositionen sind
einfach, verständlich
und interessant!!!!**

FOTO

PRÄPOSITIONEN



ABSICHT

PRÄPOSITIONEN



AUF

BEDEUTUNG

Lokale Bedeutung

- Berg (βουνό)
Ich gehe auf den Berg.
Ich bin auf dem Berg.
- Wiese (λιβάδι), Feld (χωράφι), Bauernhof (αγρόκτημα), Land (ύπαιθρο) Insel (νησί)
Gabys Eltern sind aufs Land gezogen.
Wir haben auf der Wiese Fußball gespielt.
Ich möchte auf die Insel Mykonos fahren.
- Ανοιχτός χώρος: Platz (πλατεία), Hof (αυλή), Markt (αγορά), Balkon (μπαλκόνι), Terrasse (βεράντα)
Ich gehe heute nicht auf den Fußballplatz.
Auf dem Schulhof dürfen wir nicht Rad fahren.
- Straße (δρόμος), Autobahn (αυτοκινητόδρομος), Weg (δρόμος), Fußweg (πεζοδρόμιο)
Der Ball ist auf der Straße geflogen.
Die Kinder spielen auf der Straße Fußball.
- Brücke (γέφυρα), Bahnsteig (αποβάθρα σιδ. σταθμού)
Ich möchte ein Foto auf der Brücke machen.
- Γιορτή / εκδήλωση (Party, Fest, Feier, Festival)
Gehst du auf die Party?
Ich war gestern auf dem Filmfestival.
- Με ανοιχτά μεταφορικά μέσα (Fahrrad, Moped, Fähre, Schiff)
Dora steigt aufs Moped und fährt los.
Auf dem Schiff gibt es eine Bar.
- Συμπλέγματα νησιών
Marion möchte auf die Seychellen reisen.
- Παραμονή σε νησί (Στάση)
Ich bin auf Mykonos.

KASUS

- ✓ **Wechselpräposition:** (Akkusativ oder Dativ)
- ✓ **Verben-Nomen-Adjektive mit Präposition:** (meistens Akkusativ)

auf + das = aufs



BEDEUTUNG

Temporale Bedeutung

- | | | |
|---|-------------------|---|
| ✓ | Ημέρες | <i>Am Montag habe ich zwei Stunden Sport.</i> |
| ✓ | διαστήματα ημέρας | <i>Ich habe am Dienstagnachmittag Training.</i> |
| ✓ | Ημερομηνίες | <i>Mein Vater hat am 6. Februar Geburtstag.</i> |

Lokale Bedeutung

- Meer (θάλασσα), See (λίμνη), Fluss (ποτάμι) (=δίπλα σε/ κοντά σε)
Sylvia fährt am Wochenende ans Meer.
- Strand (παραλία), Küste (ακτή), Ufer (όχθη)
Wir wollen am Rheinufer picknicken.
- Στα όρια / στην άκρη μιας πλατείας
Das Hotel liegt am Syntagma-Platz.
- Ecke (γωνία), Kreuzung (διασταύρωση)
Das Hotel liegt an der Ecke Potsdamer Straße und Augsburger Straße.
- Σημεία στο δρόμο: Haltestelle (στάση), Station (στάση/ σταθμός) , Ampel (φανάρι)
An der Haltestelle ist Fahrplan.
- Kiosk (περίπτερο), Schalter (γκισέ/θυρίδα), Kasse (ταμείο)
Du brauchst nicht an den Schalter zu gehen. Da ist ein Fahrkartenautomat.
- Bahnhof (σιδ. σταθμός)
Der Bus hält am Bahnhof.

KASUS

- ✓ **Präposition mit temporaler Bedeutung:** (*Dativ*)
- ✓ **Wechselpräposition (lokale Bedeutung):** (*Dativ oder Akkusativ*)
- ✓ **Verben-Nomen-Adjektive mit Präposition:** (*Dativ oder Akkusativ*)

an + das = ans

an + dem = am



BEDEUTUNG

Temporale Bedeutung

- ✓ Μήνες, εποχές
Im Mai/ Frühling gibt es viele Feste in der Stadt.
- ✓ Jahr + χρονολογία
Im Jahr 2015 ist er mit der Schule fertig.
- ✓ «Σε» για μελλοντική στιγμή
In einem Monat habe ich Geburtstag.
- ✓ Για χρονικό διάστημα, εντός του οποίου συμβαίνει κάτι.
Niko ist in einer Stunde 15 km gelaufen.

Lokale Bedeutung

- Παραμονή σε ένα τόπο (στάση)
Meine Tante wohnt in Österreich, in Wien.
- Norden, Süden, Osten, Westen (Σημεία ορίζοντα)
Wir fahren in den Süden.
- Berge (βουνά), Gebirge (οροσειρά), Wald (δάσος), Tal (κοιλάδα), Wüste (έρημος)
Gabys Eltern sind aufs Land gezogen. Wir haben auf der Wiese Fußball gespielt.
- Κλειστοί χώροι
Klasse 10a ist im Musiksaal.
- Stadt (πόλη), Stadtteil (συνοικία), Zentrum(κέντρο), Dorf (χωριό), Gegend (περιοχή), Ort (μέρος/τόπος), Vorort (προάστιο) *Wann fahrt ihr in die Stadt?*
- Garten (κήπος), Park (πάρκο), Schwimmbad (πiscίνα), Stadion (στάδιο)
Ich gehe am Sonntag ins Stadion.
- Σε οδούς, διευθύνσεις
Wir ziehen in die Eifelstraße um.
- Επιβίβαση σε μεταφορικά μέσα: Auto, Bus, Zug, U-Bahn, Flugzeug
Ich bin in den falschen Zug gestiegen.
- Με τη λέξη Straße και οδούς, όταν θέλουμε να πούμε σε ποιο δρόμο θα στρίψουμε
An der Ampel biegst du rechts in die Weiherstraße ein.
- Χώρες με άρθρο
Zürich liegt in der Schweiz.

KASUS

- ✓ **Präposition mit temporaler Bedeutung: (Dativ)**
- ✓ **Wechselpräposition (lokale Bedeutung): (Dativ oder Akkusativ)**
- ✓ **Verben-Nomen-Adjektive mit Präposition: (Akkusativ)**

in + das = ins

in + dem = im

NACH

BEDEUTUNG

Temporale Bedeutung

(= μετά από)

Gehen wir nach dem Kino Eis essen?

Lokale Bedeutung

- Μετακίνηση σε ένα τόπο
Wir fahren im Sommer nach Frankreich, nach Paris.
- Μετακίνηση σε νησί
Meine Eltern fahren zu Ostern nach Skiathos.
- Hause (μετακίνηση)
Ich muss gleich nach Hause gehen.
- links, rechts, vorn, hinten (τοπικά επιρρήματα)
Sie müssen an der Kreuzung nach links gehen.

Modale Bedeutung

(= σύμφωνα με)

Nach dem Wetterbericht gibt es morgen Regen.

KASUS

Präposition mit temporaler/ lokaler/ modaler Bedeutung (*Dativ*)

Verben-Nomen-Adjektive mit Präposition (*Dativ*)



BEDEUTUNG

Temporale Bedeutung

Γιορτές

Zu Ostern ist Iris bei ihren Großeltern.

Jonas will zum Geburtstag eine Party machen.

Lokale Bedeutung

- Πηγαίνω σε ένα πρόσωπο
Kommst du nach der Schule zu mir?
Am Nachmittag gehe ich zu meiner Freundin.
- Μετακίνηση σε επωνυμία καταστημάτων
Gehen wir später zu McDonald's?
- Κατεύθυνση σε κτήριο, κλειστό ή ανοικτό χώρο, σημείο
Simon läuft zur Haltestelle.
Er will mit dem Bus zum Fußballplatz fahren.
- Hause (στάση)
Eva ist nicht zu Hause.
- προορισμός
Wie komme ich zur Brücke?

Kausale Bedeutung

(=για)

Ich fahre gleich zum Einkaufen in die Stadt.

Dirk musste zur Strafe zu Hause bleiben.

KASUS

Präposition mit temporaler/ lokaler/ kausaler Bedeutung (Dativ)

Verben-Nomen-Adjektive mit Präposition (Dativ)

zu + der = zur

zu + dem = zum

BEI

BEDEUTUNG

Temporale Bedeutung

(= κατά τη διάρκεια, για ταυτόχρονα γεγονότα)

Beim Tanzen ist mir Tim auf den Fuß getreten.

Lokale Bedeutung

- Είμαι σε κάποιο πρόσωπο
Wir haben bei Stefan Monopoly gespielt.
Meine Mutter ist beim Zahnarzt.
- Περιγραφή θέσης ενός τόπου (= κοντά σε)
Die Haltestelle ist bei der Kirche.
- σε επωνυμίες καταστημάτων, όταν παραμένουμε ή εργαζόμαστε
Bei H&M ist samstags viel los.
- Σε υπηρεσίες, όταν κάποιος εργάζεται εκεί
Mein Vater arbeitet bei der Post.

KASUS

Präposition mit temporaler/ lokaler Bedeutung (*Dativ*)

Verben-Nomen-Adjektive mit Präposition (*Dativ*)

bei + dem = beim