

(Muster-)Beispiel einer Klausurarbeit zum Thema ‚Integrales Lernen‘

1. Integrales Lernen: vormodern, modern,.....

Die Lehrveranstaltung zu diesem Thema fand während der Fußballweltmeisterschaft statt. Und manchmal drängte sich der merkwürdige Eindruck auf, als ob wir es mit einer Lehrveranstaltung zur Weltmeisterschaft zu tun hätten, oder genauer: die vielen Informationen in den Medien weckten den Verdacht, dass die Klins-Mannschaft frei nach den Methoden integralen Lernens arbeitet. In einer Seminarveranstaltung wurde die Synchronizität geradezu auf die Spitze getrieben: als das Fernsehen die Spieler beim Bogenschießen zeigte, thematisierten wir gerade die japanische Kunst des Bogenschießens als eine körperlich-geistige Kunst des Spannung-Haltens und des Richtung-Gebens durch entspannte Konzentration (**Mack: KIK S. 158**). Dabei geht es nicht um irgendeine Sportart, sondern es handelt sich um einen Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst: Dieser beginnt durch die Lockerung von Muskeln und Geist, ihrer Verbindung mit absichtslosen Zielen, um von sich selbst loszulassen, und konzentriert und absichtslos zugleich zu werden – bis der Übende nicht mehr sich als ‚Ich‘ schießt sondern ‚Es‘ schießt. Oder beim Elfmeterschießen: Bis Lehmann oder Ricardo nicht mehr selbst halten, sondern ‚Es‘ hält. Wenn dies zum ersten Mal gelingt, ist es mit einem starken Glücksgefühl verbunden. Der Haltende wird eins mit dem Ball und der Schuss löst sich wie von selbst, um mit Sicherheit in die Hände des Torwarts zu gelangen....

Manchen mag diese metaphorische Auslegung esoterisch klingen, aber integrales Lernen hat es immer auch mit der Gratwanderung zwischen der Esoterik (dem Innen) und der Exoterik (dem Außen) zu tun, also nicht nur mit äußeren Verbindungen zwischen Körper, Gefühl und Verstand, sondern auch mit ‚sublimieren‘ Beziehungen zwischen Intuition und Bewusstsein, Unterbewusstsein und Unbewusstsein.

Der im Moment am einfachsten rekonstruierende Teil integralen Lehrens und Lernens lässt sich mit Hilfe systemtheoretischer, ‚ökologischer‘ Komplexitäts- und Chaostheorien darstellen (**KIK S. 126ff.**): Lehren und Lernen als Umgang mit wachsender Komplexität (**Mack: KIK S. 126ff.**): Unüberschaubarkeit, Undurchsichtigkeit, Instabilität sowie Eigendynamik und Vernetztheit), für welche die Entwicklung eines differenzierten mehrdimensionalen raum-zeitlichen Bewusstseins Voraussetzung ist (**Mack: KIK S. 181ff.**). Sowohl in der vormodernen Fassung des ganzheitlichen Lernens (Herz und Hand, Bauch und Verstand) als auch in den modernen systemtheoretischen Varianten gilt das in der Schule vorherrschende kognitive Lernen, also Rationalität, nicht unbedingt nur als Zweck von Lehren und Lernen. Ganz im Gegenteil: Das Denken muss mit seinen Blockaden zeitweise mit Hilfe von Intuition ausgeschaltet werden, um dann durch Nachdenken (oder Meditation des Geistes als Beobachtung der Intuition) wieder in den Lehr- und Lernprozess eingebracht werden. Und dieses aus einem einfachen Grund: Die Hauptpfeiler des Lehrens und Lernens – Körper, Gefühl, Gedanke, Gewissen – stellen insgesamt nur zwischen 5 und 10 % der gesamten Lehr- und Lernaktivität dar (**KIK 163-165**), da wir mit einem großen mehr als 90-prozentigem Rest von Unbewusstsein und Unterbewusstsein rechnen müssen. Frei nach Einstein, der einmal –

wie viele andere prominente und geniale Naturwissenschaftler auch – bemerkte: „Ich habe nie etwas durch rationale Überlegungen entdeckt.“

Um es kurz vorwegnehmend zusammenzufassen, grenzen wir geläufiges und modernes integrales Lehren und Lernen wie folgt voneinander ab: Geht es dem ersteren um Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten mit Blick auf Zielen und Visionen, so postuliert integrales Lehren und Lernen in seiner modernen Fassung die Umstrukturierung (Integration) von Wissen in vielsinnige, komplexe Handlungszusammenhänge, die wiederum über mehrdimensionale Raum-/Zeit-Prozesse des Bewusstseins vermittelt sind.

Für diese Arbeit werde ich im weiteren die oben genannten Gehalte und ihre wesentlichen Voraussetzungen nicht des weiteren theoretisch bearbeiten. (Das würde mich – angesichts der vielen neuzeitlichen Entdeckungen zwischen Neurobiologie und Physik – im Moment auch überfordern.) Stattdessen möchte ich an den Beispielen zweier Lehrer zu veranschaulichen versuchen, was integrales Lehren und Lernen konkret bedeuten und wie es ‚funktionieren‘ kann.

2. Beispiele: Lehrer unter Druck

Während eines Begleitforschungsprojekts, das Studierende für ihre Praktika mit nutzten, kamen einige unter ihnen mit zwei Lehrern in Kontakt, die um Einsicht in die Beobachtungen und Protokolle baten und durch dieses ‚Feedback‘ unversehens ihre bisherige Lehrerbildung aufs Neue meinten in Gang bringen zu sollen.

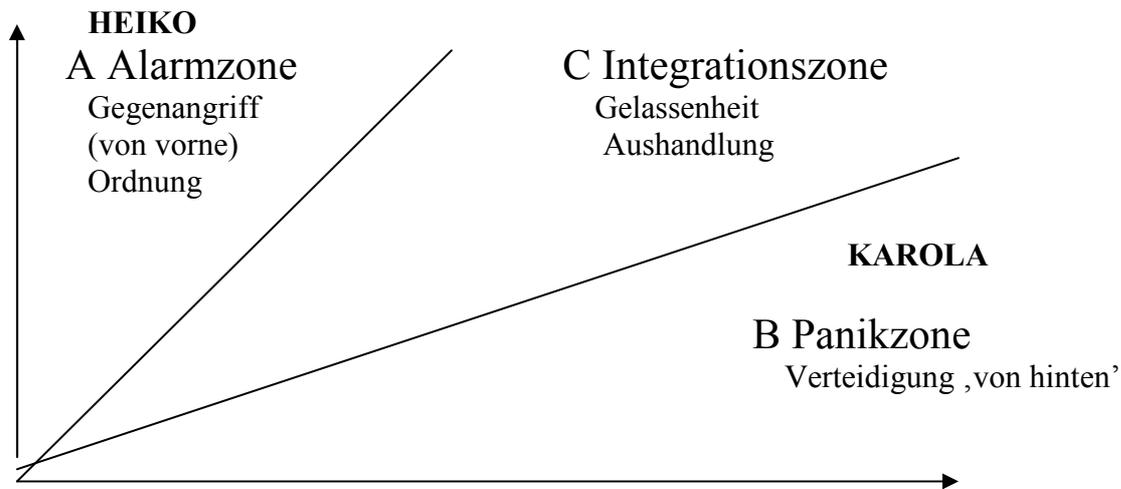
Der erste Lehrer, Heiko, zeigt sich im Lehrerkollegium gesprächig und selbstbewusst. Er wippt mit dem Stuhl hin und her. Sein Lachen ist unüberhörbar. Er wirkt mitreißend und ansteckend. Dann aber der Eintritt in die Schulklasse: Ein Auftritt, ein Aufmarsch sogar, mit fast ausdruckslosem Gesicht, mit monoton gewordener Stimme. Heiko steht allem vor, ob in der Klasse am Pult oder in der Turnhalle auf einem Stuhl mit der Pfeife. Eine der Praktikantinnen beschreibt sehr offen ihre Angst, die sie überkommt bei der Vorstellung, so ein Lehrer zu werden, oder in der Sprache ganzheitlichen Lernens, dass ihr der ganze menschliche und pädagogische Reichtum der Ausdrucksmöglichkeiten abhanden kommen könnte.

Der zweite Lehrer ist eine Lehrerin, Karola. Bei ihr fällt den Praktikanten auf, dass sie permanent die Klasse von hinten her regiert. Sie steht aber nicht nur hinten, sondern sie führt auch den Unterricht sehr eng von da aus: entlang eines Lehrbuchs, mit Hilfe von Übungen, Hausaufgabenkontrollen und so weiter. Wenn sie mal spricht, dann nur um die Aufgaben zu stellen – und dann in der Regel mit einer schrillen Stimme.

3. Erste Deutung dieser Lehrer aus einer Sicht ganzheitlichen Lernens

Der Einfachheit halber lässt sich das Verhalten dieser beiden Lehrer mit Hilfe folgenden Diagramms verkürzt nachzeichnen:

Angenommene Aggressivität der Schüler gegenüber dem Lehrer



Angenommene Fähigkeit mit den Angriffen der Schüler fertig zu werden

Die Lehrer finden sich an den extremen Schnittpunkten der beiden Dimensionen: Heiko befindet sich in der ‚Alarmzone‘ desjenigen, für den Unruhe und Unordnung Ausdruck der Aggression und des Widerstandes der Schüler sind, und in jedem Fall als Störung bekämpft werden müssen. Da er aber selbstbewusst annimmt, jede Situation, zumal in der Schule, zu meistern, geht er zum Gegenangriff über und sorgt für Ordnung – und zwar durch einen exzessiven direktiven lehrerzentrierten Unterricht. Karola befindet sich dagegen in der entgegengesetzten Panikzone derjenigen, die ahnt, dass sie mit den Schülern im Unterricht direkt nicht zurande kommen kann und die deshalb zu ihrer eigenen Verteidigung ihr Lehrhandeln auf einige wenige, aber nachdrücklich regulierende Kontrollmaßnahmen reduziert.

Wie schon oben angedeutet, haben beide Lehrer nun allerdings Einblick in die Praktikumsberichte genommen und in gewisser Weise damit auch, ausdrücklicher als vorher, Einsicht in die eigene Art zu unterrichten und damit auch in die eigenen nicht nur für die Schüler sondern auch für sich selbst vorgenommenen Zwänge und Beschränkungen.

4. Prozesse der Transformation zu stärker integrierender Lehrertätigkeit

Beide Lehrer haben ‚unwahrscheinliche‘ Weiterbildungsprozesse *on the job* auf sich genommen, die sehr gut mit Hilfe einer Metapher aus dem Bewegungsraum integraler Pädagogik erläutert werden kann: Mit der ‚Delphinstrategie‘ (Mack: KIK, S.131). Menschen verhalten und verwandeln sich „wie Delphine“ (im Gegensatz zu ‚Haien‘ und ‚Karpfen‘), wenn sie das Bewusstsein ihrer Wirklichkeit erweitern und lernen, zwischen verschiedenen Ebenen der Realität (zwischen Bewusstsein, Unterbewusstsein und Unbewusstsein) wandern und in unterschiedlichen Seinsdimensionen (Körper, Gefühl, Gedanken, Gewissen) agieren. Ein Delphin kommuniziert mit einem höchst komplexen Sonarsystem, in verschiedenen Wellenlängen der Informationsübermittlung mit nahen und sehr entfernten Tieren (und Menschen) und in einem weit verzweigten Netz des Austausches. Sie spielen, sind neugierig und kreativ; wenn etwas nicht funktioniert, wechseln sie die Strategie und finden oft kreative Lösungen. Vor allem aber nutzen sie den Schwung der Welle, um auf dieser Energie zu surfen oder um auf eine neue Welle zu springen. Erziehungs- und Naturwissenschaftler operieren

teils spielerisch und poetisch, teils ernsthaft und analytisch mit dieser Metapher der ‚Delphinstrategie‘, wenn sie transformatorische Bildungsprozesse beschreiben.

Entscheidend ist bei der Transformation der ‚Sprung‘. Er geschieht unter bestimmten Voraussetzungen und erfolgt unter bestimmten Bedingungen. Die Voraussetzungen, die für die Bereitschaft zum Sprung wichtig sind, sind einmal die Einsicht in die eigene subjektive Art zu kommunizieren und deren desintegrierende Strukturen, dann aber vor allem die Einstellung in eine Form konzentrierter Entspanntheit. In dieser ist es wichtig, das Ego von Fehlern und Erfolg abzukoppeln und im Blick auf Aussichten und Visionen einer besseren Lehr-Lern-Kommunikation Ruhe, Balance und Gleichgültigkeit, mit einem Wort: Präsenz oder Geistesgegenwärtigkeit zu gewinnen.

(Hier kann gegebenenfalls die Grafik aus Mack: KIK S. 133 eingesetzt werden)

Dieser Bewusstseinszustand ist der erste, um von einer alten Welle, bevor diese völlig verbraucht ist, auf eine neue Welle des Lernens und Erfolgs zu springen (KIK S. 131).

Zu diesem formellen Vorgang der Transformation gehört allerdings ein inhaltlicher dazu. Mit Mack könnte man diese als Verwandlung von Randproblemen in Kernprobleme bezeichnen, die eine Art ‚Kernenergie‘ durch das bessere Ausschöpfen des menschlichen Potentials, des eigenen wie desjenigen der Schüler bewirkt.

Beim Lesen der Praktikumsberichte lebte in Heiko eine ursprüngliche traumatische Situation wieder auf, die er erzählte: Als Sportlehrerstudent hatte er im Referendariat eine Unterrichtsstunde, unter Schulaufsicht, zu halten. Die Kommilitonen saßen aufgereiht auf einer Bank in der Turnhalle, während er zum Auftakt eine Gerätebahn gebaut hat. Er denkt:

die Schüler, die ich nicht kenne, werden sogleich die Halle betreten, dem Aufforderungscharakter der unterschiedlich zusammengestellten Geräte folgen und in die entsprechend vorgezeichneten Bewegungen geraten. Er ist sicher – nach allem was er gewöhnt ist und gehört hat. Die Schüler, ungefähr 30 Elfjährige erscheinen aus den Umkleidekabinen, er erwartet sie, 20 Kommilitonen und die Schulaufsichtsbeamten, Fachleiter eingeschlossen, beobachten gespannt die Szene und ihn, den vermeintlichen Strategen, den Lenker... Plötzlich bricht Lärm in die Halle ein. Er weiß nicht, wie schnell das alles vor sich gegangen ist. Die Schüler fangen an zu laufen; schreien, stürzen sich in die Halle, bemerken weder seine Gerätebahn noch ihn; rennen an ihm vorbei auf die an den Hallenwänden aufgehängten Leitern zu, klettern an ihnen hoch, andere laufen schon auf die von ihm für die letzte Unterrichtsphase bereit gelegten Bälle zu und fangen an, sie durch die Halle zu werfen. Immer mehr versammeln sich um die Bälle. Er steht hilflos da, zu schreien wagt er nicht, das wäre didaktisch schlecht. Andererseits muss er handeln – schließlich bekommt er eine Note. Was also? Alternativen fand er nicht. Kurz: ein traumatisches Ergebnis. Bis alle Schüler wieder schließlich auf sein Thema versammelt waren, war schon alles zu Ende. Note: schwach ausreichend. Und der Dozent belehrte ihn. Pfeife oder Tamburin seien unentbehrliche Kontrollmittel für den Lehrer. Vor jeder Unterrichtsstunde muss den Schülern die Bedeutung des Signals in Form scharfer Exerzitien verdeutlicht werden. Erst dann, wenn du sicher bist, alle zu beherrschen, kannst du mit dem Unterricht anfangen.

Nach längerem Nachdenken merkt Heiko, dass er sich aus dieser labilisierten Situation heraus in eine restriktive, rigide und einschränkende Art des Unterrichtens zurückgezogen hat, die nicht nur destruktiv für die Schüler sondern auch für ihn letztlich sind. Die Einsicht in die Neben-, Folge- und Rückwirkungen dieses bisherigen Unterrichtsstils sensibilisieren ihn. Er versucht nunmehr, seine bisher rational-kontrolllogische Pädagogik durch eine generativ-ökologische zu ersetzen. Er sieht seinen Unterricht wie ein System einander überlappender Energien zwischen Fachlehrer und Persönlichkeit, Lehrern und Schülern. Er beginnt damit, annähernd in integraler und synergierender Weise zu denken und zu handeln: Vordergründig dadurch, dass er relaxter wird, also seine gesamte Interaktion mit den Schülern gelockelter und entspannter vornimmt und dadurch, dass er umfassend seinen Sport- und Biologie-Unterricht zusammenhängend in der Perspektive gesundheitsfördernder geistig-körperlich fit machender Bildung rearrangiert. Hintergründig wirkt er dadurch integral, weil er sich in die Lage eines dritten Beobachters versetzen kann, der sich selbst und seine Interaktion, von der er ein Teil ist, betrachtet und analysiert. Und synergisch dadurch, dass er durch die vollständigere und lebendigere Kommunikation mit den Schülern annähernd den Sprung auf eine neue Ebene des Energieflusses schafft und dies auch ausdrücklich registriert und kennzeichnet.

Karolas Geschichte beginnt ähnlich. Auch sie kann auf eine traumatische ‚Urerfahrung‘ verweisen. Sie ging mit den studentischen Idealen eines kommunikativen und emanzipatorischen Unterrichts in ihren Sprachunterricht (Deutsch und Englisch) und erlebt sogleich den GAU. Die Schüler wurden erst unruhig, dann beteiligten sie sich nicht am Unterricht, und schließlich liefen sie herum und taten was sie wollten. Um diesen GAU zu verhindern, verwandelte sie daher nach und nach die ursprüngliche gut gemeinte buntpädagogische Kommunikation in eine schwarzpädagogische Ordnungsanstalt.

Durch die Gespräche mit den Studierenden und anderen Kolleginnen beginnt sie nun empfänglich für Hinweise zu werden, die das wichtigste Lehrerorgan betreffen, ihre Stimme. Zum ersten Mal lässt sie die Information tiefer an sich heran, dass sie nicht nur schreit, sondern im besten Sinne des Wortes ‚schrillt‘. Und in den GAU-Situationen überdies mit einer sich fast überschlagenden Stimme. Sie hatte zwar bisher schon immer achselzuckend

davon gesprochen, dass sie „eben keine pädagogische Stimme“ habe, und dementsprechend ihren Unterricht so rearrangiert, dass ihre Stimme keine wichtige Bedeutung behielt. Doch nun nimmt sie sich Zeit zunächst für eine medizinisch-therapeutische Untersuchung, an der eine Ausbildung der Modulierung ihrer Stimme angekoppelt ist, um je nach Situation mal langsamer und mal schneller, mal lauter und mal leiser, mal höher und mal tiefer zu modulieren. Vor allem aber sucht sie ähnlich wie Heiko einen Bezug zu ihrer Stimme und den anderen Sinnen, zu ihrer Lehrerrolle und ihrer Persönlichkeit herzustellen. Mit Hilfe einiger Ratschläge, einiger Übungen (teilweise aus dem NLP) und eines Trainings (zu Kontakt und Kommunikation) wagt sie sich erneut an eine Unterrichtsqualität heran, die sie ursprünglich angestrebt hatte: einen kommunikativen, lebendigen Unterricht, der sich in den Dienst der sprachlichen und pädagogischen Erwartungen der Schüler, aber auch der Schule (durch regelmäßige und die Schule renommiert machende Theateraufführungen) stellte.

5. Integrales Lernen hier und heute

Zugegeben, beide Geschichten klingen wie ein idyllisches pädagogisches Poem. Aber sie sind nicht nur wahr, sie zeigen vor allem auch die mögliche Produktivität eines integrierenden Zugangs für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung. Dabei erweist sich auf der einen Seite die Arbeit am ‚Lehr‘-Körper (Stimme, Blick, Distanz, Haltung) im wörtlichen Sinne als eine wesentliche Grundlage für das Ermöglichen eines ‚delphinischen‘ Sprungs und Wandels. Und auf der anderen ‚oberen‘ Seite wird die Bedeutung der Reflexion oder besser noch: der Meditation deutlich. Mit dieser erreicht der sich selbst bildende Mensch, wie in diesem Fall die genannten Lehrer, eine Plattform, von der er nicht mehr nur (in) Körper, Gefühl, Gedanken (verstrickt) ist, sondern sie in gewisser Weise auch hat. Das heißt: er kann teil- und zeitweise neben sich treten und die eigenen Handlungen, Gefühle und Gedanken beobachten und dann möglicherweise traumatisierende oder dramatische, in jedem Fall aber beschränkende Verhaltensweisen oder Situationen ‚loslassen‘.

In der Geschichte dieser beiden Lehrer geschah dies weitgehend aus der Reflexion des Alltags heraus, musste dann aber auch durch methodisierte Übungen (Abschied von der Selbstbegrenzung (84), Loslassen vom Drama, Moments of Excellence, Wahrnehmungen der Seinsempfindungen) und Trainingsformen ergänzt werden. Solche Transformationen gehen langsam und auch in Sprüngen vor sich und erfordern ein erhöhtes Energie-Niveau in Bewusstheit, Arbeit und Vernetzung, also in der Komplexität und in der Synergie. Ohne solche komplexen und integrierenden Prozesse können die bestehenden Systeme der Lehrerrolle und der Schulorganisation nicht aufrecht erhalten werden.