

DER EINSATZ DES KÖRPERS ALS LERN- KATALYSATOR

Gestire lo stress, trovare soluzioni creative in situazioni inaspettate e studiare in modo più efficiente: il seguente contributo si impegna a favore di un insegnamento attento a tutti i sensi.

● Corina Venzin | Uni Fribourg



Corina Venzin ist Diplomassistentin am Institut für Mehrsprachigkeit an der Universität Fribourg und schreibt ihre Dissertation über körperintegrierte Sprachdidaktik.

Überfachliche Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen

Unsere Gesellschaft entwickelt sich immer rascher und erfordert Menschen, die flexibel reagieren und sich in neuen Situationen leicht zurechtfinden können. Gut ausgebildete überfachliche Kompetenzen sollen helfen, im Leben zu bestehen. Diese können in kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen unterteilt werden. Je nach Disziplin werden sie anders benannt, z.B. Stützstrategien oder Sekundärstrategien. Sie umfassen Einstellungen und Haltungen sowie Kompetenzen zur Affektregulation. Im Sport werden sie seit Jahrzehnten im Mentaltraining aufgebaut, damit im entscheidenden Moment das volle Leistungspotenzial abgerufen werden kann. Auch in der Arbeitswelt hält Mentaltraining Einzug, um beispielsweise den Auftritt vor einem Publikum zu professionalisieren. Im Lehrplan 21 werden kognitive Strategien v.a. als methodische und nicht-kognitive Strategien v.a. als personale und soziale Kompetenzen vom 1. bis zum 3. Zyklus in allen Fächern gefördert.

Julius Kuhl (2001) definiert überfachliche Kompetenzen in der systemischen Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) als Selbststeuerungskompetenzen. Diese Metatheorie ersetzt nicht andere Theorien, sondern sie bezieht unterschiedliche Traditionen der Motivations-, Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie ein und würdigt diese als Teil einer integrativen Theorie. Die PSI-Theorie umfasst sieben Ebenen der Persönlichkeit, die das Verhalten (Motorik) und das Erleben (Sensorik) betreffen, und ordnet die verschiedenen affektiven und kognitiven Ebenen von der elementarsten (1) bis zur komplexesten Ebene (7). Von den sieben Ebenen betreffen fünf affektive Aspekte und zwei kognitive Aspekte. Prozesse auf den unteren vier Ebenen laufen mehr oder weniger unbewusst ab. Dem Bewusstsein zugänglich (z.B. über Fragebögen) sind die Ebenen fünf bis sieben. Die PSI-Theorie systematisiert aber nicht nur diese sieben Ebenen, sondern beschreibt auch Annahmen darüber, wie diese zusammenspielen. Diese Annahmen beruhen auf Erkenntnissen der modernen Neuropsy-

chologie und Neurobiologie. Kenntnisse über dieses Zusammenspiel erlauben beispielsweise, die diagnostischen Kompetenzen einer Lehrperson zu verbessern, indem Lernhürden erahnt und passende Massnahmen getroffen werden können. Das Kernelement der PSI-Theorie sind die vier kognitiven Systeme, die ebenfalls mit neurowissenschaftlichen Methoden erkannt wurden (vgl. Kuhl 2001). Jedes kognitive System erfordert eine andere Form von Aufmerksamkeit und ist mit einer bestimmten Stimmung verbunden sind: (1) Handlungen planen und logisch denken ist mit einer nüchternen, sachlichen Stimmung verbunden; (2) Ideen generieren und sich selber sowie andere wahrnehmen mit einer entspannten, gelassenen Stimmung; (3) Handlungen ausführen und Absichten umsetzen mit einer freudigen, aktivierten und (4) Schwierigkeiten sehen und Unstimmigkeiten wahrnehmen mit einer ernsten, vorsichtigen Stimmung verbunden.

Wer seine Emotionen regulieren kann, kann sich selber steuern und das kognitive System aktivieren, das zur aktuellen Lernphase passt (vgl. Kuhl 2001; Storch/Kuhl 2017:35). Die Fähigkeit zur Selbststeuerung ist folglich keine reine «Kopfsache», sondern auch eine emotionale Angelegenheit.

Um komplexe Denkaufgaben zu lösen und Projekte umzusetzen, braucht es kognitive und nicht-kognitive Strategien. Es stellt sich die Frage, inwiefern der Entwicklung solcher Kompetenzen in Bildungseinrichtungen Rechnung getragen werden kann.

Evidenzbasiertes Bildungssystem

Ein Lehrplan formuliert den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Darin finden auch Erwartungen Platz, die nicht wissenschaftlich präzise gemessen werden können, für die Bildung eines Menschen dennoch als zentral erachtet werden. Dazu gehören die ästhetische und persönliche Bildung, wie sie beispielsweise im Lehrplan 21 im Kompetenzbereich «Literatur im Fokus» der Schulsprache, «Kulturen im Fokus» der Fremdsprachen und in den personalen und sozialen Kompetenzen aufgeführt sind.

Bildungspolitische Entscheidungen hingegen sollen evidenzbasiert getroffen werden. Die Wirksamkeit eines Konzepts soll empirisch nachgewiesen werden können. Das könnte ein Grund sein, weshalb «Ästhetik, interkulturelle und methodische Kompetenzen» sowie «nicht-kognitive Dimensionen» in der Einleitung der Grundkompetenzen der EDK zwar erwähnt, in der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen aber nicht erfasst werden. Nicht-kognitive Kompetenzen, wie körperliche, emotionale und sensorische Aspekte, können nicht klar erfasst werden. Komplexe Begriffe, wie «Ästhetik» oder «Kultur», erschweren aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit die Arbeit in der quantitativen Forschung und in der Entwicklung von Evaluationsinstrumenten und Tests sowie beim Schreiben von Lehrmitteln. Für eine sprachbewusste Gestaltung von Lehrmitteln empfiehlt die interkantona-

| | |
|---|--|
| <p>Planungsbüro (Verstand)</p> <ul style="list-style-type: none"> > Absichten aufrecht halten > Handlungen planen > Logisch denken > nüchterne, sachliche Stimmung | <p>Erfahrungsbibliothek (Selbst)</p> <ul style="list-style-type: none"> > eigene und Bedürfnisse und Emotionen und die anderer wahrnehmen > Überblick behalten > Ideen generieren und kreativ denken > entspannte, gelassene Stimmung |
| <p>Prüflabor (Fehler-Zoom)</p> <ul style="list-style-type: none"> > Unstimmigkeiten und Fehler wahrnehmen > Prozesse und Produkte prüfen > Mögliche Schwierigkeiten und Risiken sehen > ernste, vorsichtige Stimmung | <p>Werkstatt (Routinen)</p> <ul style="list-style-type: none"> > gelerntes automatisiertes Verhalten > Routinen (z.B. Kulturtechniken) > spontanes Verhalten > freudige, aktivierte Stimmung |

Abb. 1: Zuordnung der Affekte zu den vier kognitiven Systemen.

le Lehrmittelzentrale in einem Fachbericht (Lindauer/Riss/Schmellentin 2012), komplexe Begriffe, hinter denen ganze Konzepte stehen, sorgfältig einzuführen und Metaphern sowie übertragene Bedeutungen zu vermeiden, weil diese das fachliche Lernen erschweren und insbesondere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache überfordern können.

Mithilfe von SMART-Zielen (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert) können einzelne Variablen mit einer klaren analytischen Sprache präzise beschrieben werden. In der Regel wird dabei fachliches Wissen (Hard Skills) mithilfe der kognitiven Taxonomie nach Bloom (1956) aufgeschlüsselt.

Fachdidaktiken strukturieren ihre Disziplin thematisch und nach kognitiven Kriterien. Diese systematische Darstellung fachlicher Inhalte mittels einer eindeutigen, konkreten Sprache vermittelt das Gefühl, fachliches Wissen portioniert und kontrolliert vermitteln und erfassen zu können. Das könnte ein Grund sein, weshalb in Lehrmitteln methodischen Kompetenzen, die eng mit fachlichen Kompetenzen verbunden sind, regelmäßig gefördert werden. Personale und soziale Kompetenzen hingegen sind in Lehrmitteln eher rar gesät. Das könnte erstens damit zusammenhängen, dass sie sich nicht in erster Linie auf einen Sachinhalt, sondern auf die Lernenden als Persönlichkeit beziehen. Zweitens legen sie den Fokus auf nicht-kognitive Kompetenzen.

Emotionen bestimmen die Lernqualität

Der vorhergehende Abschnitt deutet an, warum sich Hard Skills im Fachunterricht einfacher vermitteln und überprüfen lassen als Soft Skills. So ist es nachvollziehbar, dass Blooms (1956) kognitive Taxonomie den ersten Bezugspunkt guter Lernaufgaben bildet. Als Grundlage didaktischer Modelle (z.B. KAFKA-Modell

von Reusser 1999; Prozessmodell von Luthiger/Wilhelm/Wespi 2014) wird sie von Pädagogischen Hochschulen im Umgang mit Lernaufgaben verwendet. Affektive Aspekte bleiben zwar nicht aussen vor, im Zentrum stehen jedoch fachliche und kognitive Aspekte des Lernens. Ob und wie überhaupt gelernt werden kann, bestimmen jedoch affektive Aspekte. Sie steuern unsere Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und unser Verhalten (Storch/Kuhl 2017:33). Das folgende Modell deckt sich mit der PSI-Theorie und verdeutlicht die Bedeutung körperlicher, emotionaler und sensorischer Aspekte beim Lernen.

Embodiment-Modell

Der allgemeine Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Fühlen ist unumstritten (vgl. Damasio 2010; Krause/Storch 2017). Denken geht nicht ohne den Körper, denn die menschliche Psyche ist im Körper eingebettet. Psyche und Körper wiederum sind in der Umwelt verankert. Diese drei Bereiche stehen in einer dauernden Wechselwirkung.

In der Vorstellung vieler fungiert das Gehirn als vermittelnde Schaltzentrale und steht in der Hierarchie über dem Körper. Im Gegensatz dazu arbeiten im Embodiment-Modell Psyche, Körper und Umgebung parallel und selbstorganisiert, ohne vermittelnde Schaltzentrale. Aus linguistischer Sicht kann die Kommunikation mit sich selber in alle Richtungen gefördert werden kann. Naheliegend ist die Wechselwirkung von Psyche und Körper. Auf einen Triumph im Sport reagiert der Körper mit Jubel. Eher fremd ist die Annahme, dass die Körperhaltung einer Person ihre Psyche beeinflussen kann (vgl. weiter unten Embodiment). Aber auch Psyche und Umgebung stehen in Wechselwirkung. Ein bestimmtes Musikstück, ein Parfum oder ein Foto können positive oder negative Gefühle auslösen. Umgekehrt können Menschen ihre Um-

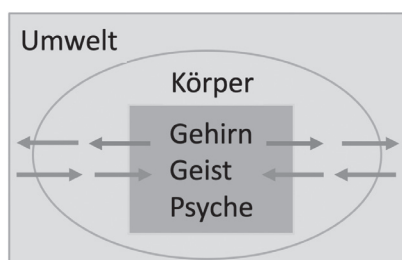


Abbildung 2: Embodiment-Modell mit Geist-Körper-Umwelt-Interaktion nach Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher (2011) (angepasst durch Venzin)

Das «Bauchgefühl»
informiert einen
folglich über die
Relevanz einer
Situation, bevor
der Verstand diese
analysiert hat.

gebung gezielt beeinflussen, indem sie sich vorwiegend mit Informationen für alle Sinne umgeben, die ihnen Freude bereiten (vgl. weiter unten multimodales Priming).

Im Fremdsprachenunterricht tragen Techniken aus der Dramapädagogik und Sprachdramaturgie körperlichen, emotionalen und sensorischen Aspekten bereits Rechnung (siehe Dominguez/Dragovic in dieser Ausgabe). Allerdings sollen diese Techniken einzig dem Sprachenlernen dienen und nicht die Psyche beeinflussen. Bei der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen indes geht es oft gerade darum, auf psychischer Ebene gezielt und regelmässig Reize zu setzen, um sich quasi «auf Knopfdruck» in die richtige Stimmung zu versetzen und die bestmögliche Leistung abzurufen. Damit das gelingt, sollten Lehrpersonen auch die Wahrnehmung und Deutung körperlicher, emotionaler und sensorischer Informationen fördern und Massnahmen kennen, um den Körper zu beeinflussen. Dabei spielen somatische Marker eine entscheidende Rolle.

Somatische Marker

Damasio führte 1994 den Begriff der somatischen Marker ein. Diese präverbale Körpersignale lassen sich mit Übungen wie der folgenden erfassen. Die Schüler-innen erhalten ein Arbeitsblatt mit einem aufgezeichneten Körper. Die Lehrperson fordert sie auf, sie sollen sich an eine negative Situation erinnern, z.B. als sie Angst hatten, wütend oder enttäuscht waren. Sie sollen sich in diese Situation versetzen und im Körper einzeichnen, wo sie was wahrnehmen. Hierfür dürfen die Schüler-innen Gefühle beschreiben, Körperreaktionen einzeichnen, Farben und zugehörige Symbole verwenden. Mögliche Antworten wären: z.B. rascher Puls, pulsierende Wärme, dunkle Wolke, Kloss im Hals, Wut im Bauch, Hämmern im Kopf. Da es schwierig ist, unmittelbare

Informationen des Körpers in Worte zu fassen, bedienen wir uns oft Bildern bzw. einer bildhaften Sprache. Sie spielen als «Übersetzungshilfe» eine Schlüsselrolle. Bilder können einerseits helfen, unser psychisches Erleben zu verbalisieren, andererseits ist es möglich, mithilfe von Bildern körperliche Prozesse wie komplexe Bewegungsabläufe im Sport und die Körperhaltung beim Musizieren zu lehren oder mentale Prozesse bezüglich Einstellungen und inneren Haltungen anzuregen, wie wir später sehen werden. Somatische Marker sind nicht richtig oder falsch, sondern werden individuell wahrgenommen. Jedenfalls sollen im Gehirn jede Erfahrung und Information mit einem somatischen Marker verbunden sein. Natürlich funktioniert obige Übung auch mit positiven somatischen Markern, wenn wir uns an etwas Positives erinnern. Oft werden jedoch negative somatische Marker leichter wahrgenommen. Der Grund dafür ist evolutionsbedingt. Somatische Marker helfen, Situationen rasch einzuschätzen. Sie lassen sich innerhalb von 200 Millisekunden nachweisen (Storch/Krause 2017: 23f.). Das «Bauchgefühl» informiert einen folglich über die Relevanz einer Situation, bevor der Verstand diese analysiert hat. Dieser Zeitunterschied kann Leben retten: Eine Mutter spaziert mit ihren Kleinkindern im Wald. Plötzlich zerrt sie diese vom Weg und tritt selber einen Schritt zurück. Erst dann wird ihr bewusst, dass sie das Motorengeräusch des Traktors hört. Erleichtert atmet sie auf. Ihr Pulsschlag normalisiert sich. Was genau ihre Reaktion ausgelöst hat, kann sie nicht erklären, aber ihre negativen somatischen Marker haben sie auf eine mögliche Gefahr hingewiesen und sie dazu veranlasst, ihre Kinder zu «retten».

Somatische Marker sind Bewertungssignale und funktionieren nach dem einfachen Prinzip «stop» oder «go» (Storch/Kuhl 2017:106). Positive somatische

Die zwei symbolischen Codes werden unterteilt in die verbale Sprache und nonverbale Bilder.

Der vorsymbolische Code umfasst präverbale Signale, die sich als körperliche, emotionale und sensorische Informationen zeigen.

Marker signalisieren «weitermachen», negative «aufhören» bzw. «sein lassen». Nebst dem Vorteil, dass wir sie unmittelbar wahrnehmen können, sind sie zuverlässig in Bezug auf uns selber, denn sie basieren auf dem Instinkt sowie unseren Lebenserfahrungen und informieren uns über die Relevanz von Situationen aus persönlicher Sicht. Während ein wurzelübersäter Freeride Trail mit steinigem Passagen bei Person A negative somatische Marker und Panik auslösen kann, brettet Person B die Abfahrt im Flow hinunter und kann es kaum erwarten, wieder oben zu stehen, um nochmals runterzufahren. Ähnlich ist die Situation im Schulzimmer. Lebensbedrohliche Gefahren wie Klapperschlangen lauern dort weniger. Dennoch können Schüler-innen oder Lehrpersonen in ihrer Rolle aus unterschiedlichen Gründen in Stresssituationen geraten. Gut ausgeprägte überfachliche Kompetenzen können helfen, handlungsfähig zu bleiben.

«Kommunikation» ist die Übermittlung von Informationen. «Information» bedeutet in diesem Zusammenhang Wissen, Erfahrung, Haltungen, Einstellungen und damit verbundene Emotionen. Informationen können via verschiedene kommunikative Mittel übertragen werden.

In der Linguistik wird «Kommunikation» als die Verständigung über Zeichen und Sprache definiert. Die kommunikativen Mittel sind verbale und nonverbale Zeichen. Die Triple-Code-Theorie von Wilma Bucci (2002) hingegen bezieht auch Erkenntnisse des Hirnforschers Antonio Damasio ein. Ihm zufolge zeigen präverbale Signale, wie die Psyche auf den Körper und der Körper auf die Psyche wirken kann. Bucci (2002) unterscheidet drei Arten von Codes, mit denen Men-

schen Informationen wahrnehmen und verarbeiten. Die zwei symbolischen Codes werden unterteilt in die verbale Sprache und nonverbale Bilder. Der vorsymbolische Code umfasst präverbale Signale, die sich als körperliche, emotionale und sensorische Informationen zeigen.

Wer beim Lernen alle Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigen möchte, sollte alle drei Codes in Bezug auf das Erleben und Verhalten einer Person berücksichtigen. Der verbale und nonverbale Code nehmen im Lehrplan 21 und in der Sprachdidaktik einen festen Platz ein. Der präverbale Code, der körperliche, emotionale und sensorische Aspekte des Lernens berücksichtigt, wird im Lehrplan 21 und zuweilen auch in Lehrmitteln thematisiert. In der Didaktik dagegen werden nicht-kognitive Kompetenzen wie der präverbale Code marginalisiert. Der Fokus liegt auf dem Aufbau kognitiver fachlicher Kompetenzen.

Der rational denkende Mensch geht davon aus, dass er Entscheide allein durch analytisches Abwägen bzw. eine kognitive fachliche Auseinandersetzung erlangen kann. Damasio hingegen stellte fest, dass Menschen, bei denen bestimmte Teile des Gehirns geschädigt waren, zwar logisch denken, aber nicht einmal entscheiden konnten, ob sie einen Arzttermin am Morgen oder am Nachmittag wahrnehmen wollen. Der ventromediale präfrontale Kortex, ein Teil des Stirnlappens, wo logisch gedacht wird, ist mit den emotionalen Zentren des Gehirns im Hippocampus und der Amygdala verbunden. Damasio Patienten war es nicht möglich, Emotionen, die grundsätzlich somatisch, also über den Körper, erfahren werden, mit Wissen und Logik zu verbinden (Jarrett: 2018: 58).

Unter Bedrohung (= emotionaler Stress) können wir unseren Namen aufs Blatt niederschreiben und oberflächliches Wissen abrufen, aber komplexe Probleme lösen, kreativ denken oder spontan adäquat handeln ist schwierig.

Stress – intellektuelle Totenstarre

In Stresssituationen verfallen wir in eine Art intellektuelle Totenstarre und greifen auf Automatismen zurück. Unter Bedrohung (= emotionaler Stress) können wir unseren Namen aufs Blatt niederschreiben und oberflächliches Wissen abrufen, aber komplexe Probleme lösen, kreativ denken oder spontan adäquat handeln ist schwierig. Unter Belastung (= kognitiver Stress) wird das Arbeitsgedächtnis überfordert. Das kann passieren, wenn die Lehrperson als kommunikative Mittel verbale Zeichen bzw. sprachliche Anweisungen wie im folgenden Beispiel verwendet. Die Arbeit an der Auftrittskompetenz, z.B. im schulischen Unterricht oder in der Ausbildung von Lehrpersonen, ist mit einer bestimmten Körperhaltung und inneren Haltung verbunden, die folgend angeleitet werden könnte: «Stehen Sie gerade, beide Füße fest auf dem Boden, die Knie locker. Bewegen Sie Ihr Becken locker wie ein schaukelndes Boot. Ihr Oberkörper ist aufrecht, die Schultern hängen locker, der Kopf ist ganz leicht nach oben gerichtet». Allein die Punkte von Fuss bis Kopf der Körperhaltung bewusst zu beachten, würde das Arbeitsgedächtnis überfordern. Die Person würde sich wie ein Roboter bewegen, weil sie auf Einzelheiten fixiert wäre. Hinzu kämen weitere nonverbale Aspekte wie der Blickkontakt, die Mimik und Gestik sowie die Orientierung im Raum, die ebenfalls mehr oder weniger beeinflusst werden können. In diesem Fall scheint der symbolische verbale Code der Triple Code-Theorie ungeeignet, um den Lerngegenstand zu vermitteln.

Im Kontrast dazu fasst das symbolische

nonverbale kommunikative Mittel des Bildes einer anmutigen Wasserträgerin in einem einzigen Bild all diese direkten Instruktionen über die verbale Sprache plus die damit verbundene innere Haltung zusammen. Dass Bilder mehr als 1000 Worte sagen bzw. Informationen aktivieren können, liegt an der Informationsverarbeitung unseres Gehirns. Es wird angenommen, dass unser Gedächtnis aus assoziativen Netzwerken besteht. Durch eine Voraktivierung (engl. Priming) werden Informationen rascher erkannt und verstanden. Je mehr und je relevanter die Merkmale der Informationen sind, desto stärker ist die Aktivierung. Wenn wir an eine anmutige Wasserträgerin denken, wird im Gehirn dieser Begriff aufgerufen und mit ihm alle dazu gehörenden emotionalen, motorischen und sensorischen Aspekte sowie Werte, Haltungen und Einstellungen. Die Anzahl Nervenzellen und Verbindungen variiert von Mensch zu Mensch. Zweifellos sind es unfassbar viele, und das Bild der anmutigen Wasserträgerin kann das ganze Netzwerk aktivieren, das mit diesem Bild assoziiert wird, weil die Informationen multico-diert sind. Diese intuitive Intelligenz (vs. analytische Intelligenz), die wir u.a. über den Körper wahrnehmen können, ist breit vernetzt, hoch integrativ und arbeitet assoziativ und selbstorganisiert. Sie denkt an alles, ohne daran denken zu müssen (vgl. Kuhl 2001).

Eine direkte Instruktion über eine eindeutige analytische Sprache wie in den detaillierten Anweisungen zur Auftrittskompetenz vermag nur die eng definierten Verbindungen zu aktivieren. Aus Sicht der quantitativen Forschung sind die bildhafte Sprache, Bilder und soma-

tische Marker der «Super-GAU», weil sie unpräzise sind. Wir haben ein gutes oder schlechtes Gefühl, können aber nur vage erklären, warum. Weil nicht nur Wissenschaftler-innen sich gerne in Sicherheit wähen und den Durchblick behalten, gelingt es uns Menschen mehr oder weniger gut, somatischen Markern zu vertrauen. Es lohnt sich dennoch, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Denn somatische Marker sind unabdingbar, um insbesondere personale und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Interessen, Bedürfnisse, Stärken und Schwächen, Emotionen, Einstellungen und Haltungen können nicht halsaufwärts, rein intellektuell, wahrgenommen und nur mit einer analytischen Sprache beschrieben werden. Wir sind auf Informationen der somatischen Marker angewiesen, um authentisch zu wirken. Sie helfen zu priorisieren und Entscheidungen zu treffen, die persönlich relevant sind und uns zu einer Persönlichkeit machen.

Körperintegrierte Sprachdidaktik

Aus linguistischer Sicht könnte man gut entwickelte überfachliche Kompetenzen als eine effektive Kommunikation mit sich selber definieren. Je besser es gelingt, sich wahrzunehmen und zu be-

einflussen, desto grösser ist die Chance, in Stresssituationen handlungsfähig zu bleiben. Basierend auf den dargestellten Theorien bedeutet eine körperintegrierte Sprachdidaktik, gezielt von einem kognitiven System zum anderen zu wechseln und permanent zwischen Psyche, Körper und Umwelt hin- und herzupendeln und dabei alle drei Codes (symbolisch verbal, symbolisch nonverbal, vorsymbolisch präverbal) zu nutzen. Über diesen Ansatz werden affektive und kognitive Aspekte der Achse des Verhaltens (z.B. Performanz) und des Erlebens (z.B. Selbstwahrnehmung) zu beherzigen gleichermaßen gefördert. In Bezug auf den körperlichen Aspekt dieser Art von Kommunikation bedeutet das einerseits, die Wahrnehmung somatischer Marker (Erleben) zu verbessern. Umgekehrt kann ein Embodiment (Verhalten) helfen, sich in eine gewünschte Stimmung zu versetzen. Eine solche gezielte Körperbewegung ist beispielsweise Roger Federers geballte Faust, um sich zu motivieren. Ob einzeln oder im Team: Im Sport sind Embodiments weit verbreitet, um sich vor einem Wettkampf oder während einer schwierigen Wettkampfphase zu beruhigen, zu konzentrieren oder zu motivieren. Zurück zum Schulalltag: Um die Auftrittskompetenz zu verbessern, suchen wir uns zuerst ein (inneres) Bild, das uns helfen könnte, diese überfachliche Kompetenz zu verbessern. Es wäre möglich, sich von einem Thema aus dem Sachfach inspirieren zu lassen: in der Musik von Stilrichtungen, in Natur/Mensch/Gesellschaft von Tieren und Pflanzen, im Sprachenunterricht von literarischen Figuren oder Attributen verschiedener Länder. So würden sich die Schüler-innen sowohl einen Sachinhalt als auch gezielt ihre überfachlichen Kompetenzen fördern. Aus theoretischer Sicht ist jedoch das spontanste Bild das treffendste, weil seine Assoziationen der jeweiligen Person am besten nützen, das Netzwerk rund um die Auftrittskompetenz zu aktivieren. Jemand tritt auf wie ein Löwe, jemand anderes wie eine Orchidee. Mithilfe des Bildes, das in einem hochsteigt, kann zusätzlich die Umgebung geprimt werden.



Abbildung 3: Embodiment zur Motivation (Quelle: pixabay jarmoluk)

Die PSI-Theorie zeigt auf, dass weit mehr Aspekte des Lernens affektiver Art sind, während sich die Didaktik vorwiegend kognitiver Modelle bedient.

Diese wird quasi darauf programmiert, möglichst viele Reize zu produzieren, die an das Bild des übergeordneten Ziels erinnern:

- › visuelle Reize: z.B. Hintergrundbild auf Smartphone, Unterlage zum Schreiben, Anhänger am Schulranzen, Farben und Muster, Dekoration;
- › olfaktorische Reize: z.B. Parfum, ätherisches Öl, Raumspray;
- › akustische Reize: z.B. Lied, Klingelton;
- › gustatorische Reize: z.B. bestimmtes Gericht, Kraut, Gewürz;
- › haptische Reize: z.B. Materialien und Beschaffenheit der Kleidung.

Das Embodiment ist eine weitere Massnahme, um das Netzwerk der Auftrittskompetenz zu aktivieren. Es muss kein Haka-Tanz sein wie beim neuseeländischen Rugby-Team, wo das Embodiment

auch dazu dient, die gegnerische Mannschaft einzuschüchtern. Im schulischen Kontext kann die Bewegung diskret sein: z.B. einen Stressball kneten, sich aufrichten wie eine Orchidee und einmal tief durchatmen, mit beiden Füßen sicheren Bodenkontakt herstellen.

Fazit

Ganzheitliche Förderung ist nicht l'art pour l'art.

Aus Sicht der PSI-Theorie, dem Embodiment-Modell und der Triple-Code-Theorie wird klar, welche Bedeutung körperliche, emotionale und sensorische Aspekte haben, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen, mit Stress umzugehen, in neuen Situationen kreative Lösungen zu finden oder generell nachhaltiger zu lernen.

Der Lehrplan 21 widmet der Förderung sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern (= integrierte Sprachendidaktik) eine ganze Marginalie, denn Sprache und Denken sind eng miteinander verbunden. Das zeigt sich auch bei den überfachlichen Kompetenzen, von denen zwei Drittel sprachgebunden sind.

Die PSI-Theorie zeigt auf, dass weit mehr Aspekte des Lernens affektiver Art sind, während sich die Didaktik vorwiegend kognitiver Modelle bedient. Die Beispiele dieses Artikels sollen aufzeigen, wie auch die Achse des Erlebens über den Körper, Emotionen und die Sensorik gefördert werden kann, denn die Selbstwahrnehmung und der Selbstausdruck sind von zentraler Bedeutung, um einerseits aus Fehlern zu lernen und sich andererseits als Persönlichkeit zu entwickeln.

Referenzen

- Bähler, R. (2019). PSI-Diagnostikkurs. Skript zum Kurs. Zürich: Institut PSI Schweiz.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Boston: Allyn and Bacon.
- Bucci, W. (2002). The Referential Process, Consciousness and the Sense of Self. *Psychoanalytical Inquiry* 22 (5), 776-793.
- Damasio, A. (2010). Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 6. Auflage. München: List.
- Jarrett, C. (Ed.) (2016). Psychologie in 30 Sekunden. Die bedeutendsten Strömungen der Psychologie. Kerkdriel: Librero.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Lindauer, T.; Riss, M.; Schmellentin, C. (2012). Empfehlungen für die sprachbewusste Gestaltung von Lehrmitteln: im Auftrag des Regierungsausschusses des Bildungsraums Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule FHNW Zentrum Lesen. Ilz.
- Luthiger, H.; Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(3), 56-66.
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. In K. Reusser, Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Storch, M.; Cantieni, B.; Hüther, G. & Tschacher, W. (2011). Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. 2., erw. Aufl. mit ergänztem Kapitel «Embodiment im Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)». Bern: Huber.
- Storch, M., Krause, F. (2017). Selbstmanagement - ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM), 6., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2017). Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste, 3. ed. Bern: Hogrefe.