

# LEITFADEN FÜR TRANSFORMATIVE BILDUNGSARBEIT

Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenz  
im Sinne des Globalen Lernens

**Autorin:** Guillermo Aguado, Inés Hernández (InteRed)  
**In Zusammenarbeit mit:** Südwind, CESIE  
**Übersetzung:** Olivia Tischler (Südwind)  
**Design und layout** Rosy Botero  
**Jahr:** 2022  
**Published by:** Fundación InteRed  
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain

*Das Projekt "Transformative Educational Methods for Social Inclusion and Global Citizenship Citizenship" (TEMSIC) wird vom Erasmus+ Programm der Europäischen Union kofinanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt allein bei den Organisationen InteRed, Südwind und CESIE und weder die Europäische Kommission noch der spanische Dienst für die Internationalisierung des Bildungswesens (SEPIE) sind verantwortlich für die Inhalte der hier veröffentlichten Informationen.*

**Produziert von:**



cesie  
the world is only one creature

InteRed  
por una educación transformadora

SÜDWIND

**Gefördert durch:**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

**Transformations-  
prozesse durch  
sozial-emotionale  
bildungsarbeit**

Seite **7**

	<b>Seite</b>
1.1. Transformative und emotionale Bildung	<b>8</b>
1.2. Persönliche Transformation	<b>11</b>
1.3. Kollektive Transformation	<b>13</b>
1.4. Sozialer Wandel	<b>16</b>

**1**

**Emotionen  
in der  
bildungsarbeit**

Seite **19**

	<b>Seite</b>
2.1. Ein Universum der Gefühle	<b>20</b>
2.2. Emotionale Intelligenz in der transformativen Bildung für globale Bürgerschaftl	<b>23</b>
2.3. Emotionen und Körper in der transformativen Bildungserfahrung	<b>24</b>

**2**

**Praktische  
vorschläge zur  
behandlung der  
sozial-emotionalen  
globalen bürgerschaft  
im klassenzimmer**

Seite **29**

	<b>Seite</b>
3.1. Innehalten und Bewusstsein für unsere Gefühle schaffen	<b>31</b>
3.2. Präsentation	<b>33</b>
3.3. Wissen	<b>34</b>
3.4. Bekräftigung	<b>35</b>
3.5. Vertrauen	<b>36</b>
3.6. Kommunikation	<b>37</b>
3.7. Zusammenarbeit	<b>38</b>
3.8. Konfliktlösung	<b>41</b>

**3**

**BIBLIOGRAPHIE**

Seite **43**

**4**

# Vorwort

**D**ie sozial-emotionale Dimension führt häufig ein Schattendasein in Lehr- und Lernprozessen. Zum Teil, weil der Ansatz komplex ist und teilweise, weil diese in den Bildungsprozessen nicht als so vorrangig angesehen wird, wie das Erreichen der Lehrplanziele durch die Schüler\*innen. Eine sozial-emotionale Entwicklung ist jedoch ein Schlüsselement, nicht nur für gute schulische Leistungen, sondern für alle Lernprozesse, die Menschen in ihrem Leben durchlaufen. Menschen lernen ständig und immer – nicht nur auf der rein kognitiven, sondern auch auf sozial-emotionaler Ebene. Das ist einer der Gründe, warum es wichtig ist, zu begreifen, wie wir unsere eigenen Gefühle benennen und steuern sowie jene anderer Menschen verstehen können.

Dieser Leitfaden soll eine Hilfestellung für Pädagog\*innen sein, die die sozial-emotionale Dimension in ihre Bildungsarbeit einbeziehen wollen und zwar im Sinne Globalen Lernens/Global Citizenship Education (GCE). Globales Lernen/GCE geht über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten hinaus und stellt Themen der globalen Gerechtigkeit und das Gute Leben für Alle in den Fokus der Gegenwart und Zukunft.

Die Lehrpläne bilden den Rahmen für die Ziele, Inhalte und Bewertungskriterien innerhalb der Institution Schule. Sie lassen den Pädagog\*innen aber einen gewissen Freiraum, die Bildungsarbeit thematisch und didaktisch zukunftsfähig auszugestalten. Dieser Leitfaden will zeigen, wie die emotionale Komponente zu einer persönlichen, kollektiven und sozialen Transformation innerhalb der formalen Bildung beitragen kann. Dabei handelt es sich um Prozesse, die sowohl die individuelle Zufriedenheit als auch die Ausübung einer kritischen, verantwortungsvollen und engagierten Weltbürger\*innenschaft (lokal wie auch global) anstreben, um eine sozial gerechtere, fairere und ökologisch nachhaltigere Welt zu schaffen. (InteRed Foundation, 2019)

Der Leitfaden gliedert sich in drei Abschnitte: Erstens den theoretischen Rahmen, in dem die Beziehung zwischen Transformationsprozessen und sozial-emotionaler Bildung dargestellt wird. Zweitens die Rolle von Emotionen im Globalen Lernen/GCE



aus neurowissenschaftlicher Sicht und drittens eine Zusammenstellung praktischer Vorschläge, wie sozial-emotionale Kompetenzen im Unterricht gestärkt werden können.

Bevor es losgeht, ist es wichtig zu betonen, dass eines der Hauptmerkmale der emotionalen Dimension des Menschen darin besteht, dass sie gelebt werden muss. Daher gehen wir von der Schwierigkeit aus, emotionale Prozesse zu theoretisieren, die bei jedem Menschen und in jeder Gruppe unterschiedlich erlebt und gelebt werden. Das spezifische Ziel dieses Leitfadens ist es, mehrere theoretische Ansätze und praktische Vorschläge zu präsentieren, die eine sozial-emotionale Bildungsarbeit im Sinne Globalen Lernens/Global Citizenship Education fördern. Das übergeordnete Ziel des Leitfadens ist es, Lehrer\*innen dabei zu unterstützen, ihr Wissen zu vertiefen, wie sie die sozial-emotionalen Kompetenzen bei ihren Schüler\*innen in ihrer täglichen Arbeit stärken können.

Dieser Leitfaden ist Teil einer Reihe von insgesamt vier Begleitheften, die im Rahmen des Erasmus+ Projekts „Transformative Educational Methods for Social Inclusion and Global Citizenship“, kurz TEMSIC, herausgegeben wurden. Das Projekt wird von der Europäischen Kommission finanziert und unter der Leitung der Organisation InteRed Foundation (Spanien) durchgeführt. Des Weiteren wirken Südwind (Österreich) und CESIE (Italien) an der Umsetzung mit. Neben diesen vier Leitfäden ist auch ein Rahmenkonzept zu sozialer Inklusion/Chancengerechtigkeit und Globales Lernen/Global Citizenship Education entstanden<sup>1</sup>.

---

1. Verfügbar hier: <https://transformative-edu.eu/de/uebersicht/> und <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/temsic/materialien>





**TRANSFORMATIONSPROZESSE  
DURCH SOZIAL-EMOTIONALE  
BILDUNGSARBEIT**

**1**

## 1.1. Transformative und emotionale Bildung

Die Beschäftigung mit den sozial-emotionalen Aspekten der Bildungsarbeit im Sinne Globalen Lernens bedeutet, dass wir uns mit dem Kern der Bildung und der Art und Weise, wie sie durchgeführt wird, auseinandersetzen: **Was wollen wir erreichen, wenn wir einen Bildungsprozess durchführen?** Eine Reihe von Inhalten für Schüler\*innen bereitstellen? Ihnen Fähigkeiten für ihre zukünftige Arbeit und ihr soziales Verhalten vermitteln? Die Förderung ethischer Werte und Grundsätze? Die Entwicklung der beruflichen Fähigkeiten der Schüler\*innen unterstützen? Die kollektive Kultur zu bewahren und an die nächsten Generationen weiterzugeben? Förderung des Fortschritts und der Entwicklung der Kulturen bzw. Schaffung der Grundlagen für ihre Erhaltung und ihren Beitrag zum Gemeinwohl? Einen Raum für kritische, interkulturelle und kollektive Lernprozesse schaffen? Die Schüler\*innen in die Lage versetzen, an der Gestaltung einer gerechteren Welt mitzuwirken? Jeden Menschen, der am Bildungsprozess teilnimmt, ermutigen, sich frei und zufrieden zu entwickeln? Ermöglichen, dass alle Menschen in Bezug auf Liebe und Glück vorankommen? Wir könnten unzählige Fragen über den Sinn von Bildung gemeinsam beantworten.

Alle diese Elemente und noch viele weitere sind in der Regel Teil der Ziele von Bildungsprozessen. Auf die eine oder andere Weise ausgedrückt, sind sie Teil der Gesetzgebung, die die Bildungssysteme Europas und anderer Regionen regelt und die Lehrplaninhalte und -strategien bestimmt. Die Unterschiede zwischen pädagogischen Richtungen liegen in der **Bedeutung und Priorität, die einigen Zielen gegenüber anderen eingeräumt wird**. Die Lehrer\*innen wollen, dass ihre Schüler\*innen glücklich sind, aber in vielen Fällen wird das Glück der Schüler\*innen als pädagogische Priorität durch die Bedeutung, die das Bildungssystem als Ganzes dem Erreichen von Kompetenzen beimisst, zunichte gemacht. Alle im ersten Absatz genannten Aspekte mögen positiv erscheinen, aber wenn wir einigen von ihnen Priorität einräumen, werden andere reduziert oder gar nicht behandelt. Ein Übermaß an Aufmerksamkeit für Inhalte führt in der Regel zu einer geringeren Aufmerksamkeit der emotionalen Aspekte. In gleicher Weise kann die Entscheidung für körperliche, künstlerische und erfahrungsorientierte Methoden die Zahl der im Unterricht behandelten Inhalte verringern. Da wir die Bedeutung beider Elemente erkennen, müssen wir uns fragen: **Welche Prioritäten setzen wir in unserer pädagogischen Praxis? Wie lässt sich die emotionale Dimension innerhalb der Grenzen des Lehrplans integrieren?**

Aus globaler Sicht sehen wir Ähnlichkeiten zwischen dem Entwicklungsmodell moderner Gesellschaften und dem Platz, den wir Emotionen in unserem Leben einräumen. Heutzutage gibt es eine globale Tendenz, dass das Glück der Menschen mit dem Konsum von Produkten und Erfahrungen verbindet. Dies steht mit dem derzeit vorherrschenden kapitalistischen Modell und der Anhäufung von Reichtum in Zusammenhang: Wir erhalten ständig explizite und implizite Botschaften und Reize auf der Straße, in den Medien, in den sozialen Netzwerken usw., die uns suggerieren, dass die glücklichsten Menschen diejenigen sind, die mehr wirtschaftliche Ressourcen besitzen und daher dank ihrer Kaufkraft mehr materielle Güter und Erfahrungen anhäufen können. Diese moderne Vorstellung von Glück ist untrennbar







mit sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten verbunden und im Hinblick auf die planetarischen Ressourcen unhaltbar: Da die Ressourcen des Planeten begrenzt sind, müssen wir die ungleiche Verteilung dieser als Realität akzeptieren. Es scheint, als würde man uns glauben machen, dass soziale Gerechtigkeit nur möglich ist, wenn man auf ein gewisses Maß an individuellem Glück verzichtet und damit individualistische und egoistische Verhaltensweisen gegenüber Werten des Teilens und der Zusammenarbeit begünstigt.

Aus einer humanistischen Perspektive sind individuelle Entfaltung und soziale Gerechtigkeit untrennbar miteinander verbunden. Um sie zu erreichen, ist Bildung eines der wirksamsten Instrumente, insbesondere die Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten. Aus diesem Grund werden beide Aspekte unter dem gemeinsamen Begriff der sozial-emotionalen Bildungsarbeit zusammengefasst.

Diese Verbindung zwischen persönlicher und sozialer Entwicklung wird unterschiedlich bezeichnet. Morín (2001) spricht von der **menschlichen Identität**, die Person wird sich ihres kosmischen Zustands, ihres physischen Zustands und ihres irdischen Zustands bewusst, bis sie ihren menschlichen, individuellen und sozialen Zustand erreicht. Cortina (2010) vertritt ein **ethisches Modell**, in dem jede Person ihr volles Potential entfaltet, indem sie menschliche Werte wie Freiheit, Gewissen, sozialen Sinn und Verantwortung lebt, handelt und fördert. García-Rincón (2015) spricht von einer **globalen kosmopolitischen Identität**, die die Pluralität der Menschen, die den Planeten bewohnen, willkommen heißt.

Eine weitere Möglichkeit auf diese Verbindung zwischen persönlicher und sozialer Entwicklung hinzuweisen, ist das Konzept der **Liebe**. Wir haben uns dafür entschieden, dieses Konzept zu verwenden, trotz der traditionellen und heteropatriarchalen Bedeutung, die die westliche Kultur ihm gegeben hat (insbesondere durch Literatur, Filme und Medien), die dazu beigetragen hat, den Mythos der romantischen Liebe zu verstärken, traditionelle und hegemoniale Geschlechterrollen zu reproduzieren, geschlechtsspezifische Ungleichheiten zu normalisieren und, als letzte Konsequenz, dazu beizutragen, geschlechtsspezifische Gewalt fortzuschreiben. In diesem Leitfaden beziehen wir uns auf die befriendendste Bedeutung des Konzepts der **Liebe**, im Gegensatz zu jeder Form von Beherrschung oder Unterdrückung. Punset (2012) stellt fest, dass kein Leben ohne einen ständigen Bezug zur Liebe gestaltet wird und dass daher kein Gefühl in unserem Leben entscheidender ist oder einen radikaleren Einfluss auf unsere Fähigkeit hat, glücklich zu sein. Vor allem anderen, leitet uns die Liebe, gibt uns Hoffnung und bewegt uns.

Naranjo (2007) erklärt, wie wichtig die Liebe für die Durchführung einer transformativen Erziehung ist. Der Autor unterscheidet im Wesentlichen drei große Formen der Liebe: „**Eros**“ erfordert einen tiefen Zugang zur affektiv-sexuellen Erziehung; die „**Agape**“ erfordert die Entwicklung von Empathie und Engagement für die Sorge um Mensch und den Planeten und schließlich „**Philia**“, die mit Anerkennung und Bewunderung zu tun hat, die auch in Freundschafts- und Kooperationsbeziehungen vorhanden ist.

Mit weniger humanistischem Tiefgang, aber viel mehr internationaler Verbreitung, ist es auch notwendig, auf das Konzept der **emotionalen Intelligenz** zu verweisen<sup>2</sup>, das von Goleman (1995) als „die Fähigkeit, unsere eigenen Gefühle und die anderer zu erkennen, uns selbst zu motivieren und Beziehungen richtig zu gestalten“ verstanden wird. Im Bildungsbereich ist es auch sehr wichtig, die **Theorie der multiplen Intelligenzen** (Gardner, 2021) anzuerkennen, die das Vorhandensein von sieben Intelligenzen erkennt: Sprachlich-verbale, physikalisch-kinästhetische, logisch-mathematische, räumliche, musikalische, soziale (bestehend aus interpersoneller und intrapersoneller Intelligenz) und naturalistisch-spirituelle. Aus dieser Perspektive kann die emotionale Intelligenz als ein übergreifendes Element aller Intelligenzen betrachtet werden.

2. Die Definition von *emotionaler Intelligenz* stammt von Mayer und Salovey (1990), die emotionale Intelligenz als die *Fähigkeit* beschreiben, *mit Gefühlen und Emotionen umzugehen, sie voneinander zu unterscheiden und dieses Wissen zu nutzen, um die eigenen Gedanken und Handlungen zu lenken; sie umfasst auch die Fähigkeit, Emotionen angemessen auszudrücken.*



Im nächsten Kapitel werden wir uns eingehender damit befassen, wie emotionale Intelligenz im Bildungskontext und vor allem im Rahmen eines transformativen Ansatzes im Sinne Globalen Lernens behandelt werden kann. Bevor wir dies tun, ist es notwendig, dass wir uns damit beschäftigen, was wir unter einem **sozial-emotionalen Ansatz in der Bildungsarbeit verstehen**. Um dieses Konzept zu definieren, gehen wir von den in den 70er Jahren<sup>3</sup> entstandenen Theorien über den **sozial-affektiven Ansatz** aus, der von der Prämisse ausgeht, dass die empathischen Gefühle des Menschen der Schlüssel zum Verständnis sind. Dieses Konzept räumt den zwischenmenschlichen Beziehungen, der Erfahrungsdimension, dem Verständnis für andere Menschen, der Sorge um das, was uns fremd ist und dem Verständnis für die Zusammenhänge, die uns als Menschen und als Gesellschaft vereinen, eine vorrangige Rolle ein. Dieser Ansatz sieht **die Stärkung von Identitäten vor, die sich ihrer Emotionen, ihres Wertes als Menschen, ihrer kollektiven Verantwortung und der Notwendigkeit bewusst sind, sich für die Umgestaltung der sozialen Realität im Sinne des Gemeinwohls einzusetzen**.

Der sozial-emotionale Ansatz beinhaltet die Theoriebildung von Konzepten und Inhalten. Sie ist einer der vier Schritte, die üblicherweise den **sozial-affektiven Ansatz leiten** (Erfahrung - Reflexion - Theoretisierung - Kontextualisierung), der üblicherweise verwendet wird, um die emotionale Dimension für Weltbürger\*innenschaft und sozialen Wandel in Lehr- und Lernprozesse einzubeziehen:

:

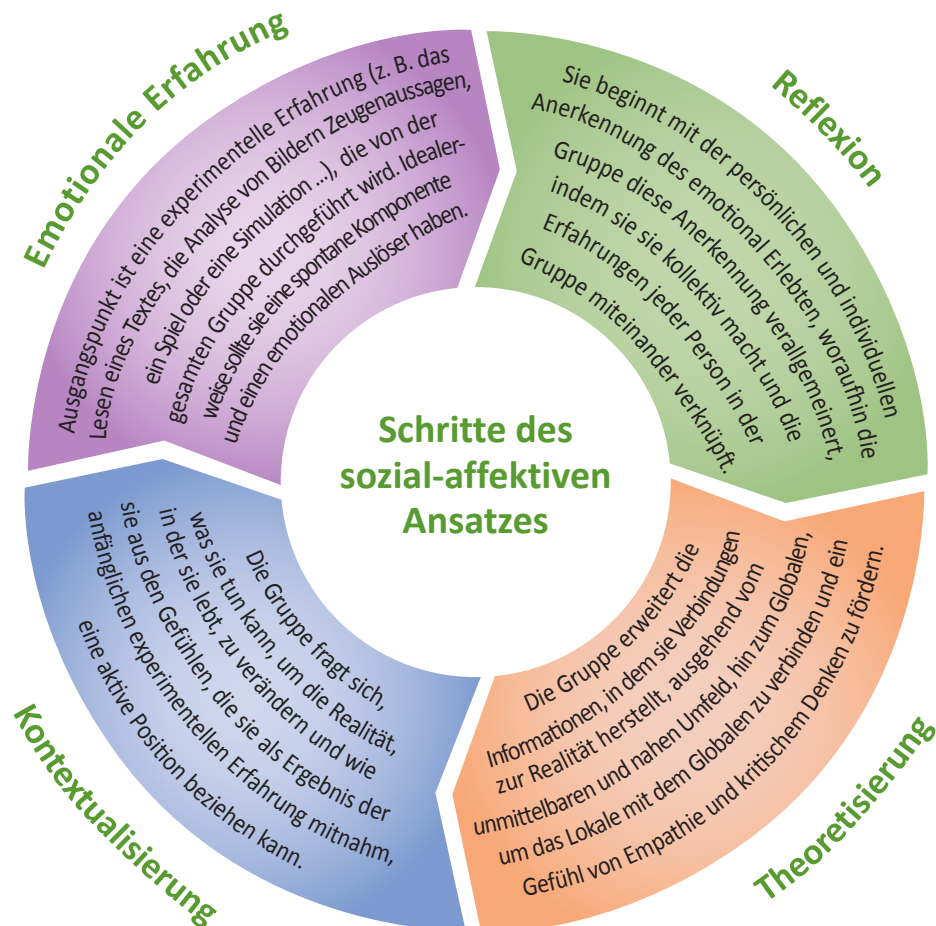


Abbildung 1: Sozial-affektiver Ansatz. Eigene Ausarbeitung aus Ocaña und Maiques, 2016

3. In den 70er Jahren postulierten David Wolsk und Rachel Cohen ihre sozial-affektive Lehrmethode, die auf zwischenmenschlichen Beziehungen beruht. dieser Theorie zufolge ermöglichen empathische Gefühle die Förderung des Verständnisses.



Der sozial-emotionale Ansatz erfordert, dass den Emotionen ein privilegierter Platz eingeräumt wird, damit sie richtig verarbeitet werden können. Es geht darum, sich Zeit zu nehmen, um im Unterricht sichere Räume zu schaffen, in denen die **Erfahrungen und der Ausdruck von Emotionen im Fokus stehen können**. Es geht darum, Methoden zu fördern, die es den Schüler\*innen ermöglichen, Kompetenzen und Fähigkeiten für das Leben zu erwerben und gleichzeitig allen Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, sich auf kreative Weise auszudrücken und sich mit der Realität ihrer Umgebung auseinanderzusetzen (Santpere, E. et al., 2019).

Wenn wir über das Erleben von Emotionen sprechen, so ist zwar der Mensch das individuelle Subjekt dieser Emotionen, aber sie entstehen zum größten Teil in der Interaktion mit anderen Menschen. In diesem Sinne wird **die Gruppe zu einem Raum für das Erleben von Emotionen** und damit zu einem Schlüsselfaktor für die persönliche, kollektive und soziale Transformation, wie wir folgend sehen werden. In den nächsten Abschnitten werden wir die Merkmale von Transformationsprozessen vertiefen, die in emotionaler Hinsicht auf Freiheit, Gerechtigkeit und Weltbürger\*innenschaft ausgerichtet sind (Santpere, E. et al., 2019).

## 1.2. Persönliche Transformation

Für Gallego (2014) kümmern sich Lehrpersonen in einem sozial-emotionalen Bildungsprozess sowohl um die Gruppe als auch um jeden Einzelnen. Wenn dieser Prozess zur Lösung von Konflikten eingesetzt wird (was im folgenden Abschnitt näher erläutert wird), trägt er dazu bei, die ganzheitliche Entwicklung jeder Person zu fördern, indem ein größeres emotionales und affektives Gleichgewicht erreicht wird und Eigenschaften gestärkt werden, wie:

### Selbsterkenntnis

Das Erleben des Körpers, seiner Empfindungen und Emotionen, verbunden mit der Fähigkeit, unseren eigenen Denkprozess zu beobachten und zu sehen, wie sich unsere Gedanken und Gefühle in ihm entwickeln, ermöglicht es uns, uns bewusst zu werden, *wie wir sind* und *warum*. Dieses Wissen ist von grundlegender Bedeutung, wenn wir auf dem langsamen Weg zu einem verantwortungsvollen Umgang mit uns selbst, unserer Gesellschaft und unserem Planeten vorankommen wollen.

### Bejahung und Selbstwertgefühl

Die Anerkennung der eigenen Person und ihrer Eigenschaften sowie Akzeptanz und Wertschätzung sind notwendig, um uns selbstbewusst in der Welt zu vertreten und andere Menschen zu akzeptieren. Sich selbst zu akzeptieren und die eigenen Prinzipien mit Selbstvertrauen vertreten zu können, sind unabdingbare Eigenschaften, um Konflikte begegnen zu können. Ohne dieses Selbstvertrauen wird alles, was von anderen Menschen kommt, als Bedrohung für uns empfunden und wir nehmen eine Abwehrhaltung ein.

### Erkennen und Ausdrücken von Emotionen

Die Fähigkeit, die verschiedenen Emotionen zu fühlen, zu identifizieren, zu benennen, zu teilen und auszudrücken, ist das Schlüsselement der emotionalen Kompetenz.

### Empathie

Sie ist die Fähigkeit, die Erfahrungen anderer Menschen intellektuell und emotional zu verstehen. Sie beinhaltet das Verstehen der Ideen, Emotionen, Verhaltensweisen, etc. der Menschen, denen wir begegnen.



### Entwicklung des moralischen Denkens und der Kreativität

Aus Anerkennung, Selbstwertgefühl und Empathie entwickelt sich ein konstruktiveres und offeneres Denken über globale Gerechtigkeit. Damit werden wir in der Lage sein, die von der Gesellschaft auferlegten Regeln (explizit wie das Rechtssystem und implizit wie die Marktgesetze) kritisch zu analysieren.



Der sozial-emotionale Ansatz steht der kognitiven Entwicklung nicht entgegen, sondern begünstigt sie, um im Diskurs zu bleiben. Er ermöglicht es, sich auszudrücken, zu kommunizieren, zu reflektieren, logisch zu Denken und Strategien zu entwickeln, die zur Entwicklung von Fähigkeiten wie diesen beiträgt:

### Aufmerksamkeit und Gedächtnis

Die Sensibilisierung für den Körper und die Gefühle sowie die Beobachtung des eigenen Denkprozesses erfordern ein hohes Maß an Konzentration. Daraus ergibt sich die Beziehung zwischen dem sozial-emotionalen Ansatz und den Techniken der „Achtsamkeit“ oder „Fokussierung“.

### Die Sprache

Ein selbstbewusster Ausdruck erfordert eine korrekte sprachliche Entwicklung, um Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen, da dieses Kommunikationsbedürfnis die Entwicklung einer kohärenten und bewussten Sprachfähigkeit motiviert und anregt. Das Erkennen und Ausdrücken von Emotionen ist auch ein wichtiger Bestandteil der sprachlichen und nonverbalen Kommunikation, der uns beispielsweise hilft zu verstehen, wann es zu interkulturellen Reibungen oder kulturellen Konflikten kommen kann. Es kann uns auch helfen, das Unbehagen der Schüler\*innen zu verstehen (nicht jede\*r drückt sich auf dieselbe Weise aus) oder die bestehenden Konflikte innerhalb der Gruppe zu erkennen.

### Multiple Intelligenzen

Sie beschreiben wie emotionale Intelligenz mit anderen interagiert, sie befähigt und dazu beiträgt, mentale Strukturen und Fähigkeiten sowie ihre Beziehung zur Welt zu stärken.

### Kreativität

Verstanden als die Art und Weise, wie Menschen sich ausdrücken, und die Fähigkeit, ihre Emotionen, Instinkte und Ideen zu entfalten. Es ist unerlässlich jeden Gruppenprozess kreativ zu gestalten.







### 1.3. Kollektive Transformation

In sozialen Prozessen (und in neuronalen, wie wir später sehen werden) ist **Zusammenarbeit** die zentrale Komponente, die eine kollektive Entwicklung ermöglicht. In sozial-emotionalen Prozessen bereichern sich die Teilnehmer\*innen gegenseitig und teilen den Moment, in dem der Prozess andauert. In einer Gruppe entsteht Kooperation nicht spontan von Anfang an, sondern erst nach Erfahrungen, die sie begünstigen. Vertrauen und Kommunikation müssen vorher gestärkt werden. Deshalb ist es so wichtig, dass wir als Pädagog\*innen wissen, zu welchem Zeitpunkt, an welcher Station des Weges und an welcher Stelle der Landkarte sich die Gruppe befindet, wenn es darum geht, Bildungsanreize zur Förderung von Weltbürger\*innenschaft aus dem sozial-emotionalen Ansatz umzusetzen.

Dieser schrittweise Prozess wird als **Vermeidungsleiter**<sup>4</sup> bezeichnet (in Anlehnung an die „Vermittlung“ von Fähigkeiten, die für Frieden im Allgemeinen und für die Bewältigung eines bestimmten Konflikts erforderlich sind). In diesem Leitfaden wird diesem Konzept große Bedeutung beigemessen, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, die Grundlagen zu schaffen, um jedem Streit oder jeder Divergenz zum Zeitpunkt des Auftretens zu begegnen und so die Beziehungen zwischen den Beteiligten des Prozesses zu verbessern, ausgehend von der Notwendigkeit, sich selbst sorgfältig kennenzulernen, während man den persönlichen Erfahrungen einen Sinn gibt und sich der eigenen Grenzen und Möglichkeiten bewusst ist (Cascón, P. & Beristain, C.M., 1994).

Nach dieser Theorie müssen folgende Schritte berücksichtigt und verstärkt werden, um eine kreative Zusammenarbeit in der Gruppe und ein emotionales Gleichgewicht der Teilnehmenden zu erreichen:

---

4. Die ursprüngliche Idee der *Proventionsleiter* wurde von John Burton in den 90er Jahren definiert. Burton definiert *Prevention* als einen *Prozess der Intervention im Vorfeld von Krisen, der zu einer angemessenen Erklärung von Konflikten, zur Erkennung der strukturellen Veränderungen, die zur Beseitigung ihrer Ursachen erforderlich sind, und zur Förderung von Einstellungen und Kooperationsbeziehungen führt, die für eine gewaltfreie Konfliktbewältigung notwendig sind.*



**VORSTELLUNG**

Dies ist ein Moment, der nicht aufgeschoben werden sollte und der eine erste Annäherung und Kontaktaufnahme ermöglicht, wenn sich die Mitglieder der Gruppe noch nicht kennen. Es ist der erste Moment, um die Grundlagen für eine Gruppe zu schaffen, die dynamisch, kooperativ und entspannt arbeiten wird.

1

**WISSEN**

Nach der Präsentation und dem ersten Kontakt innerhalb der Gruppe sollte es einen Moment geben, in dem sich jedes Gruppenmitglied ausführlicher vorstellen kann, während jede\*r die anderen auf eine authentischere Weise kennenlernen kann. Dies ist der Moment, in dem man sich der persönlichen Gefühle bewusst wird, die auftauchen, und entscheidet, wie viel davon jede\*r mit den anderen teilen möchte. Wie die Theorie des Johari-Fensters (Luft, 1961) erklärt, erweitert eine Person ihre Selbsterkenntnis, indem sie sie mit anderen Menschen teilt und sich anhört, was andere Menschen über sie erfahren.

2

**BEJAHUNG**

Sie bezieht sich sowohl auf die Selbstbestätigung eines\*einer jeden Teilnehmenden als auch auf die Bestätigung der Gruppe als spezifisches Kollektiv. Der Gruppenkontext bringt die Mechanismen ins Spiel, auf denen die eigene Sicherheit beruht, sowohl intern (Selbstkonzept, Fähigkeiten...) als auch in Bezug auf den äußeren Druck (Rolle in der Gruppe, soziale Anforderungen...). Manchmal geht es darum, sich die eigenen Fähigkeiten und Grenzen bewusst zu machen. Manchmal geht es darum, das Erkennen der eigenen Bedürfnisse zu erleichtern und in der Lage zu sein, sie auf verbale und nonverbale Weise auszudrücken, um die Akzeptanz aller Menschen in der Gruppe zu verbessern. In anderen Fällen geht es darum, das Gruppenbewusstsein zu fördern.

3

**VERTRAUEN**

Es entsteht durch ein günstiges und sicheres Klima, in dem Wissen und Bestätigung zu einem Gefühl der Mitverantwortung führen. Der Grad oder die Nuancen dieses Vertrauens implizieren eine Konfiguration von Beziehungen zwischen allen Teilnehmenden und den anderen Personen sowie zwischen der Gruppe als solcher. Neben der Förderung der persönlichen Entwicklung, der Solidarität und der Gruppendimension an sich ist das Vertrauen eine wesentliche Voraussetzung für die Vorbereitung eines kollektiven Ziels, das beispielsweise auf einen sozialen Wandel ausgerichtet sein kann.

4

**KOMMUNIKATION**

Sie umfasst die Entwicklung der verbalen und nonverbalen Kommunikation beim Ausdruck von Bedürfnissen oder Gefühlen sowie das aktive Zuhören. Es bedeutet nicht nur Verständnis, sondern auch Offenheit für die Bedürfnisse und das Engagement anderer Menschen zu zeigen. Die Entwicklung von Formen der nonverbalen Kommunikation beinhaltet auch eine Fülle von unzähligen Erfahrungen zur Stärkung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Gruppe. Ein sozial-emotionaler Prozess bietet Räume mit vielfältigen Kanälen für den Ausdruck von Gefühlen. In diesen Räumen gilt es, den Ausdruck der eigenen, vorhandenen Gefühle gegenüber den anderen und der Gruppe anzuregen. Ebenso ist es notwendig, die Folgen dieses Ausdrucks zu begleiten und die Lösung von entstehenden Konflikten zu fördern. Deshalb muss das Vertrauen gestärkt werden, bevor wir uns auf diese Kommunikation einlassen.

5

**ZUSAMMENARBEIT**

Wenn das Vertrauen und die Kommunikationskanäle gewährleistet sind, können wir einen Schritt weiter gehen, indem wir nicht nur die Vorteile und Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Ergebnisse entdecken, sondern auch, wie diese als Lebenserfahrung dienen kann, um die Fähigkeit zum Teilen zu entwickeln.

6

**LÖSUNG VON KONFLIKTEN**

Konflikte sind Teil des täglichen Lebens. Sie treten auf, wenn die Interessen oder Bedürfnisse von zwei oder mehreren Personen innerhalb einer Gruppe aufeinanderprallen. Je nachdem, wie weit die Gruppe auf der oben erwähnten Vermeidungsleiter fortgeschritten ist, verfügt sie über die notwendigen Instrumente zur Konfliktlösung (oder auch nicht) und begegnet ihnen gemäß der folgenden grafischen Darstellung, in der sich das Interesse an den Zielen (obere und untere Ebene) und das Interesse an der Beziehung zwischen den Gruppenmitgliedern (linke und rechte Seitenebene) überschneiden, was zu verschiedenen Arten der Konfliktbewältigung und -lösung führt:

7



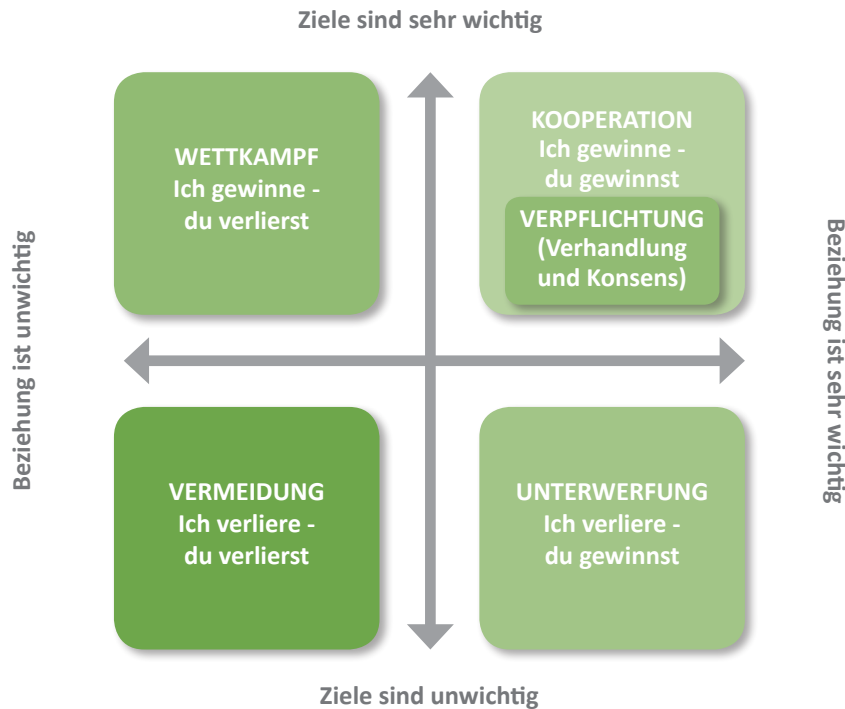


Tabelle 1: Konfliktlösungsstile

Quelle: Cascón, P. (2001)

Ausgehend von der vorangegangenen Grafik<sup>5</sup> hängt das Auftreten der einen oder anderen Konfliktlösungsart davon ab, was in der Gruppe wichtiger ist: Die *Ziele* oder die *Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern*. Dies bringt uns zu den Fragen zurück, die wir uns zu Beginn dieses Leitfadens gestellt haben, wie z.B.: **Welche Prioritäten setzen wir in unserer pädagogischen Praxis?** Beide Optionen (Ziele und Beziehungen) sind voneinander abhängige Variablen, denn wenn wir uns dafür entscheiden, einer von ihnen größere Bedeutung beizumessen, wird möglicherweise die andere beeinträchtigt: Wenn wir zum Beispiel dem Erreichen von Zielen (wenn wir z.B. als Ziel ein Mehr an Wissen durch das Abarbeiten des Lehrplans verstehen) und dem Absolvieren von Aufgaben, die zum Erreichen dieser Ziele notwendig sind, zu viel Bedeutung beimessen, besteht die Gefahr, die Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Gruppe und deren Emotionen, die jede\*r Einzelne in diesem Prozess erlebt, aus den Augen zu verlieren. Das kann innerhalb der Gruppe zu Verärgerungen, Missverständnissen und daraus folgend schlechter Kommunikationsbasis führen, was sich wiederum mittel- und langfristig negativ auf die Erreichung der Ziele auswirken kann.

Im Gegensatz dazu, wenn die Beziehungsebene innerhalb der Gruppe zu sehr im Vordergrund steht, kann es passieren, dass es länger dauert gewisse Ziele zu erreichen bzw. im schlechtesten Fall werden sie auch gar nicht erreicht. Die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern wären jedoch viel stärker als im vorherigen Fall und die Gruppenmitglieder würden eine viel positivere emotionale Erfahrung machen. Dies könnte sich mittel- und langfristig positiv auf die Erreichung der Ziele auswirken.

5. Cascon (2001) stützt sich auf das „Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument“, welches das Verhalten des Einzelnen in Konfliktsituationen bewertet, d.h. in Situationen, in denen die Interessen zweier Personen unvereinbar erscheinen. In Konfliktsituationen können wir das Verhalten der Person anhand von zwei grundlegenden Dimensionen beschreiben: (1) Durchsetzungsvermögen, d.h. das Ausmaß, in dem der\*die Einzelne versucht, seine\*ihre eigenen Interessen zu befriedigen, und (2) Kooperation, d.h. das Ausmaß, in dem der\*die Einzelne versucht, die Interessen der anderen Person zu befriedigen. Anhand dieser beiden Verhaltensdimensionen lassen sich die fünf Methoden der Konfliktlösung definieren: Wettbewerb, Zusammenarbeit, Engagement, Vermeidung und Unterwerfung.





Als Schlussfolgerung können wir feststellen, dass eine gute Zusammenarbeit ein gesundes Gleichgewicht zwischen den beiden Variablen bietet: **In einem kollaborativen Prozess haben sowohl die Ziele als auch die Beziehungen** innerhalb der Gruppe die gleiche Bedeutung und es gibt kollektive Mechanismen, die sicherstellen, dass beiden Variablen Aufmerksamkeit geschenkt wird, so dass die Gruppenmitglieder den Prozess unter Berücksichtigung der Emotionen leben, die sich auf der persönlichen und kollektiven Ebene manifestieren, wobei dem Gefühl der Einbeziehung, der Teilnahme und der Zugehörigkeit zur Gruppe als wesentliches Element besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Man kann sagen, dass die emotionalen Erfahrungen, die die Schüler\*innen aufgrund ihrer Zugehörigkeit und Einbeziehung (oder eben nicht) zu verschiedenen schulinternen Gruppen machen, in hohem Maße die sozial-affektive Entwicklung der Schüler\*innen bestimmen. Deshalb wird **die sozial-emotionale Bewältigung von Konflikten, die zwischen Schüler\*innengruppen entstehen können**, die Art und Weise beeinflussen, wie sie diese Konflikte lösen werden und **damit die Einbeziehung und Partizipation** aller begünstigen oder im Gegenteil die Ausgrenzung und das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit zur Gruppe fördern. So kann der sozial-emotionale Ansatz ein wirksames Instrument zur Förderung des Gefühls der Zugehörigkeit und der Einbeziehung sein, insbesondere bei Schüler\*innen, die zu gefährdeten Gruppen gehören und anfällig für Ausgrenzungssituationen sind: Durch den Ansatz wird die Bindung an und das Vertrauen in das pädagogische Personal gefördert und ausgrenzende, stigmatisierende Prozesse vermieden, was wiederum Schulabbrüche verhindern kann, die unter anderem durch jene Gründe verursacht werden.

Es geht also darum, die Schaffung eines kollektiven Bewusstseins zu fördern, in dem sich die Schüler\*innengruppen, die in der Schule gebildet werden, als vollwertiger Bestandteil einer größeren Gruppe fühlen, die sie alle mit gleichen Chancen, Rechten und Pflichten umfasst und in der achtsam miteinander umgegangen wird. Dieses gilt sowohl im zwischenmenschlichen Sinn als auch im Umgang mit der Natur.

## 1.4. Soziale Transformation

Der sozial-emotionale Ansatz ist das wirksamste Instrument, um echte, erfahrbare, nachhaltige Veränderungen bei Einzelpersonen und Gruppen zu erreichen. Diese persönliche und kollektive Veränderung ist eine Voraussetzung für sozialen Wandel. Tatsächlich gibt es mehrere spirituelle und politische Lehren, deren Voraussetzung für globalen Wandel individuelle und lokale Veränderungen sind. Wie z.B. das Orakel von Delphi **„Erkenne dich selbst und du wirst das Universum und die Götter erkennen“** bis hin zu der fälschlicherweise Gandhi zugeschriebenen Aussage **„Sei du die Veränderung, die du in der Welt sehen willst“** oder dem Maya-Sprichwort **„Wer glaubt, schafft, wer schafft, macht; wer das tut, verändert sich selbst und die Gesellschaft, in der er lebt.“**

Persönliche und kollektive Veränderungen sind eine notwendige Voraussetzung, aber sie scheinen nicht auszureichen, um einen gesellschaftlichen Wandel zu erreichen. Der Schlüssel liegt wohl darin, den persönlichen Wandel zu vollziehen und gleichzeitig an den Prozessen des gesellschaftlichen Wandels im Sinne von Gerechtigkeit, Frieden und universeller Freiheit teilzunehmen. An diesem Punkt müssen wir uns fragen: **Wie kann dieser soziale Wandel durch Bildung in sozial-emotionaler Dimension gefördert werden?**

Eine erste Orientierung ist die Anwendung des sozial-affektiven Ansatzes (siehe Abbildung 1 auf Seite 7) bei der Bearbeitung von sozioökonomischer Themen, insbesondere jenen, die sich auf soziale Realitäten beziehen, deren Veränderungen angestrebt werden. Das heißt, ausgehend von einer emotionalen Erfahrung in Bezug auf eine soziale Ungerechtigkeit werden die Schüler\*innen zu einer persönlichen Reflexion aufgefordert, gefolgt von einer kollektiven Verallgemeinerung, einer theoretischen Betrachtung







des Themas durch Informationsbeschaffung (Untersuchung) und einer Verbindung der lokalen Phänomene mit den globalen Problemen, um schließlich zu kontextualisieren und zu definieren, was wir tun können, um echte Veränderungen in den Systemen, an denen wir beteiligt sind, herbeizuführen und wie wir eine aktive Position darin einnehmen können. Dieser ganze Prozess wird durch die Emotionen ausgelöst, die aus der anfänglichen emotionalen Erfahrung entstanden sind.

**Empathie** ist wiederum ein Schlüsselfaktor für den Wandel, denn sie ist das emotionale Element, das die Realität der Lehrenden und Lernenden, die an den Bildungsprozessen teilnehmen, mit den Menschen verbindet, die aus verschiedenen Gründen irgendwo auf der Welt unter der Verletzung ihrer Rechte leiden.

Während des Prozesses der sozialen Transformation wird die Gruppe verschiedene Emotionen durchleben. Sie alle werden relevante Informationen liefern, und es ist notwendig, ihnen den nötigen Raum zu geben, damit sie sich entwickeln können.

Es gibt ein Gefühl, das derzeit als eine Art Aushängeschild für den sozialen Wandel steht: Die *Empörung*. Mit den Worten der feministischen Philosophin, Lehrerin und Schriftstellerin Simone de Beauvoir (1954) **„hat das eigene Leben einen Wert, wenn man dem Leben der anderen einen Wert beimisst, durch Liebe, Freundschaft, Empörung und Mitgefühl“**. In diesem Sinne schrieb auch der Diplomat, Schriftsteller und politische Aktivist Stéphane Hessel (2011) über die Empörung: **„Ich wünsche Ihnen allen, jedem von Ihnen, dass Sie Ihren Grund zur Empörung haben. Das ist ein kostbarer Wert. Wenn man sich über etwas empört (...), wird man zu einem kämpferischen, starken und engagierten Menschen. Ihr werdet Teil dieses Stroms der Geschichte, und der große Strom muss dank eines jeden von euch folgen. Diese Strömung tendiert zu mehr Gerechtigkeit, zu mehr Freiheit.“** Wir sehen die Empörung als einen der Motoren für die Umsetzung von Prozessen der persönlichen, kollektiven und sozialen Transformation.

Der Prozess des sozialen Wandels, den die Gruppe durchläuft, erfordert auch das Erlernen des Umgangs mit den Divergenzen und Unterschieden, die innerhalb der Gruppe auftreten können. Aristoteles stellte fest, dass die **menschliche Natur selbst sozial ist**. Das moderne System der sozialen Organisation, das eher auf Wettbewerb als auf Kooperation beruht, sorgt jedoch dafür, dass wir eher individualistisch und egozentrisch sozialisiert werden. Die Ursache liegt dabei in der modernen westlichen Denkweise. Diese Position aufzugeben, ist schwierig, denn es setzt voraus, dass wir lernen, andere Meinungen und Positionen zu verstehen und zu respektieren, seien sie noch so konträr zu unseren eigenen.

An dieser Stelle ist es wichtig zu lernen, wie man mit Frustrationen umgeht, damit es möglich ist, durch Bildung initiierte Prozesse zur Beteiligung und Mobilisierung für Weltbürger\*innenschaft und der Zusammenarbeit aufzubauen.

Für Goleman (1995) ist der richtige Umgang mit Frustration ein grundlegendes Element, denn es reicht nicht aus, eine große Anzahl von Talenten zu beherrschen, wenn wir es nicht schaffen, dieses Gefühl zu kontrollieren. So tritt Frustration auf, wenn wir einen Wunsch haben und dieser nicht erfüllt wird, d.h. wenn wir unsere Erwartungen nicht erfüllen. An dieser Stelle erscheint es uns relevant, die Folgen der geschlechtsspezifisch differenzierten Sozialisation in der sozialen und kulturellen Konstruktion von unterschiedlichen Erwartungen an Frauen und Männer sichtbar zu machen. Dies hat zur Folge, dass Menschen je nach Geschlecht unterschiedliche Arten von Frustration erleben. Wenn wir also über die Bewältigung von Frustrationen sprechen, müssen wir von einer geschlechtsspezifischen Analyse ausgehen und berücksichtigen, dass Frauen und Männer aufgrund der Erwartungen, die das heteropatriarchale System definiert und aufrechterhält, spezifische Frustrationen erleben.





Weltbürger\*innen sind auch in der Lage, die Existenz verschiedener Standpunkte zu akzeptieren und die Tatsache, dass man sich bei der Entscheidungsfindung mit anderen oft nicht durchsetzt (María Araujo, 2014).

Die oben erwähnte Vermeidungsleiter kann auch einer der Schlüssel sein, um den sozialen Wandel durch Bildungsangebote anzugehen. Die Gruppe hat die Erfahrung gemacht, wie wichtig es ist, sich gegenseitig kennenzulernen, sich persönlich und als Kollektiv zu bestätigen und das Vertrauen zu entwickeln, das es uns erlaubt, uns auszudrücken und zu kommunizieren. Ebenso können diese Prinzipien angewandt werden, um die sozioökonomischen Beziehungen zu verstehen und wie wichtig es ist, mit den Worten von Amaia Pérez Orozco (in de Blas, 2012) **“das Leben in den Mittelpunkt zu stellen, um ein System umzukehren, das das Leben verachtet”**, und zu verstehen, dass es wichtig ist, sich in der Gruppe und in der Gesellschaft um uns zu kümmern und sich kümmern zu lassen.

Da das Ziel dieser Maßnahme darin besteht, den\*die Einzelne\*n und die Gruppe mit den notwendigen Kapazitäten für die Konfliktlösung auszustatten, verfügen die Gruppenmitglieder am Ende des Prozesses auch über mehr Kapazitäten für die Bewältigung sozialer Konflikte als ursprünglich vorgesehen.

Es gibt verschiedene Lehrmethoden, die es uns ermöglichen, Bildungsprozesse zu initiieren, die gleichzeitig soziale Veränderungen bewirken (wie klein sie auch sein mögen). Beispielhaft sei hier **Service Learning mit einem Caring-Ansatz** genannt oder **projektorientiertes Lernen mit dem Fokus auf sozialen Wandel**. Das übergeordnete Ziel, sozialen Wandel herbeiführen zu wollen, steht dabei immer im Fokus, um Ungerechtigkeit, Ungleichheit oder Menschenrechtsverletzung ein Ende zu setzen. Es ist vorhersehbar, dass der Kontakt mit dieser Realität auch persönliche und zwischenmenschliche Konflikte hervorrufen wird, sodass es notwendig ist, alle Beteiligten im Bildungsprozess emotional zu begleiten.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie der sozial-emotionale Ansatz im Bildungssetting sozialen Wandel fördert, finden wir in spielerischen Ansätzen wie der **Ludopädagogik** (Rivasés, 2017) und im **kooperativen Spiel**<sup>6</sup>. Wenn wir eine Regel in einem Spiel ändern und das Spiel Dank dieser Änderung als Instrument der Inklusion und nicht der Exklusion genutzt wird, verändern wir die Realität.

Zum Abschluss dieses Abschnitts über soziale Transformation erinnern wir an die Gedanken von Kate Millett (2016), die uns lehrt, dass das Persönliche politisch ist, und wir verbinden ihre Worte mit denen von Paulo Freire (1990), der uns daran erinnert, dass Bildung eine politische Handlung ist. So können wir auch schlussfolgern, dass die Herangehensweise an Bildungsinterventionen aus der sozial-emotionalen Perspektive ein politischer und transformativer Akt ist. Wir schärfen damit das Bewusstsein für die Beziehung zwischen dem gelebten Bildungsprozess und der lokalen und globalen sozio-ökonomischen Realität.

6. Um mehr über „Spielebasiertes Lernen zur Stärkung von Chancengerechtigkeit und Global Citizenship Education“ zu erfahren, empfehlen wir die Lektüre des Leitfadens des TEMSIC-Projekts, verfügbar unter <https://transformative-edu.eu/de/uebersicht/> und <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/temsic/materialien>



EMOTIONEN IN  
DER BILDUNGSARBEIT



2



## 2.1 Ein Universum der Gefühle

Seit Mayer und Salovey 1990 den Begriff „emotionale Intelligenz“ prägten und Daniel Goleman ihn 1995 populär machte, hat die wissenschaftliche Forschung zu Emotionen viele Fortschritte gemacht, wie wir zu Beginn dieses Leitfadens erwähnt haben. Unter den aktuellen wissenschaftlichen Theorien sind die Neurowissenschaften hervorzuheben. Später wird noch genauer auf die Neuropädagogik eingegangen.

Angesichts der Vielfalt der wissenschaftlichen Perspektiven gibt es große Unterschiede bei der Definition von Emotionen, ihren Eigenschaften und ihrer Kategorisierung. Selbst bei der Abgrenzung der primären Emotionen, aus denen sich Hunderte von Emotionen ergeben, die der Mensch erleben kann, gibt es Diskrepanzen. Die wahrscheinlich anerkannteste Theorie, auch wenn jede\*r Autor\*in die Kategorien erweitert, ist diejenige, die auf die Studien von Paul Ekman (1993) und seiner Entdeckung von vier konkreten Gesichtsausdrücken zurückgeht: **Angst, Wut, Trauer und Freude**, die als universell gelten, weil sie von Menschen aus allen Kulturen der Welt erkannt werden.

In Anlehnung an die Studien von Ekman kategorisierte Goleman die primären Emotionen wie folgt: **Wut, Trauer, Angst, Freude, Liebe, Überraschung, Abneigung und Scham**, obwohl er selbst die Grenzen dieser Kategorisierung erkannt hat, da Menschen viele Kombinationen von Emotionen aus verschiedenen Kategorien erleben können.

In diesem Leitfaden stützen wir uns auf die Analyse und grafische Darstellung der Emotionen, die im Rahmen des Projekts „Universum der Emotionen“ erarbeitet wurden<sup>7</sup>, das gemeinsam von Eduard

7. <https://universodeemociones.com/proyecto/>







Elaboración propia a partir de Bisquerria (2015), Greenberg (2008), Goleman (1995) y Ekman (1993)



## 2.2 Emotionale Intelligenz in der transformativen Bildungsarbeit für Weltbürger\*innenschaft

Wir haben bereits die *Theorie der multiplen Intelligenzen* von Howard Gardner erwähnt. Ihr zufolge beschränkt sich Intelligenz nicht auf das begriffliche kognitive Verständnis, sondern ist die Fähigkeit, Probleme zu lösen oder Produkte herzustellen, die in einer oder mehreren Kulturen wertvoll sind. Aus dieser Perspektive können wir emotionale Intelligenz in der Bildung nicht auf die Fähigkeit beschränken, Emotionen zu benennen, und noch weniger auf die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu kontrollieren und zu unterdrücken, um zu vermeiden, dass sie in der Öffentlichkeit zum Ausdruck kommen (eine Tendenz, die manchmal genutzt wird, um unvorhergesehene Ereignisse oder Rückschläge im Zusammenhang mit dem Ausdruck und der Bewältigung von Emotionen zu vermeiden, sowohl im Bildungsbereich als auch in der Gesellschaft im Allgemeinen).

Aus Sicht der Global Citizenship Education können wir sagen, dass **emotionale Intelligenz, angewandt auf transformative Bildung, die Fähigkeit ist, die Probleme der Ungleichheit, der Menschenrechtsverletzungen, der Zerstörung des Planeten usw. durch die Dynamisierung sozial-emotionaler Prozesse zu lösen, die die Realität zugunsten globaler Gerechtigkeit verändern.**

In Lernprozessen im Sinne des Globalen Lernens werden Gefühle ausgelöst, die mit grundlegenden Emotionen zusammenhängen. Wir schlagen vor, dass es in der Bildungsarbeit für den sozialen Wandel notwendig sein wird, die folgenden Emotionen von einem sozial-emotionalen Ansatz aus zu begleiten:







Unser Vorschlag ist, dass beim Management von Emotionen im Globalen Lernen immer das emotionale Bewusstsein zugrunde liegt. Dies verbessert auch die Prozesse der Homöostase und die Selbstregulierung des Organismus<sup>8</sup>.

## 2.3 Emotionen und Körper in der transformativen Bildungsarbeit

„*Dein Geist erschafft deine Realität*“ ist eine der bekanntesten Aussagen des renommierten Neurowissenschaftlers Joe Dispenza (2013), der Beziehung zum Emotionsmanagement und damit zum Glück des Menschen.

Diese Aussage bezieht sich auf mehrere Aspekte. Eine davon, die vor allem für die Bildungsarbeit von Bedeutung ist, ist die Erkenntnis, dass das, was wir als “Realität” bezeichnen, die Interpretation ist, die unser Gehirn aus den Reizen, die es durch die Sinne empfängt, und der Verarbeitung, die es aus den Systemen des Verständnisses, die es durch seine früheren Erfahrungen aufgebaut hat, macht, bildet. Mit anderen Worten: Wir nehmen die äußere Realität nie vollständig wahr, sondern wir schaffen unsere eigene Konstruktion der Realität. Die Reize, die das Gehirn empfängt, werden durch unser Vorwissen verarbeitet, und dann baut unser Verstand ein Bild von der Außenwelt auf, das wir als “Realität” bezeichnen, das sich aber von dem Bild unterscheidet, das andere Köpfe aufbauen, selbst wenn wir die gleiche Sprache zur Beschreibung verwenden.

In diesem Sinne, und um Dispenza zu paraphrasieren, *schafft unser Geist unsere Realität*. Wir werden die Realität in dem Moment anders wahrnehmen, in dem wir erkennen, dass sie unsere Schöpfung ist und dass wir sie zu einem großen Teil verändern können, nicht immer nach unserem Willen, aber zumindest in der Art und Weise, wie wir sie wahrnehmen und interpretieren.

Ebenso wichtig für die Erziehung und jede Form des Zusammenlebens ist es, zu wissen, dass andere Köpfe andere Realitäten schaffen, das heißt, dass sie sich die Realität auch bei denselben Reizen anders vorstellen. Selbst wenn wir also dieselbe Informationsquelle haben, d. h. die “äußere Realität” dieselbe ist (worüber man streiten kann, aber diese philosophische Debatte sprengt den Rahmen dieses Leitfadens), ist das Bild, das sich jeder Mensch von dieser Realität und ihrer Funktionsweise macht (individuelle Weltsicht), für jeden Menschen und noch viel mehr für jede Kultur (Kosmovision) unterschiedlich.

Unter Berücksichtigung von Aspekten wie Vorkenntnissen, Kultur, Geschlecht u. a. könnten wir die Ähnlichkeit zwischen dem Verstand und einem Computerprogramm (in diesem Fall einem neuronalen) feststellen, so dass einige Menschen in derselben Situation Elemente wahrnehmen, die andere gar nicht sehen. Wenn sie etwas Ähnliches sehen, auch wenn sie glauben, dass sie es auf die gleiche Weise wahrnehmen, wirkt es auf jede Person anders und löst unterschiedliche Emotionen aus, die sogar gegensätzlich sein können. Daher ist die Antwort, die auf diese Reize gegeben wird, eine andere, auch wenn man meint, das Gleiche wahrgenommen und die gleichen Gefühle empfunden zu haben. Dies hat nicht nur mit der Lebenserfahrung jeder Person und dem Weg, den sie im Laufe ihres Lebens

8. In der Biologie versteht man unter Homöostase Phänomene der Selbstregulation, die zur Aufrechterhaltung der Eigenschaften der inneren Umgebung eines Organismus führen. Auf den Menschen angewandt, ist es die Fähigkeit jedes Menschen, sich körperlich und emotional zu regulieren und sich so gesund wie möglich an die Veränderungen in seiner Umwelt anzupassen. Manchmal werden diese natürlichen Selbstregulierungsprozesse durch erlernte neurotische Mechanismen unterbrochen, die es dem Menschen nicht erlauben, diese Regulierung zu vervollständigen und so eine Homöostase zu erreichen. (aus Casso, 2020)







zurückgelegt hat, zu tun, sondern auch mit Aspekten wie ihren sozioökonomischen Bedingungen, oder, wenn wir über die Interpretation der globalen Realität von einem kritischen Ansatz aus sprechen, mit der Sensibilität oder dem Wissen, das sie über bestimmte Themen und soziale Probleme, sowohl lokal als auch global, haben. Im Folgenden werden einige Beispiele genannt:

Eine Person, die sich selbst als Umweltschützer\*in sieht und über Kenntnisse über den Umweltschutz verfügt und/oder ein Gespür für die Probleme im Zusammenhang mit der Zerstörung des Planeten hat, wird es als empörend und frustrierend empfinden, ein Plastiksackerl in der Natur zu finden. Eine Person, die sich nicht mit dem Thema befasst oder keine Kenntnisse über die Grenzen des Planeten hat, wird diese Tatsache jedoch möglicherweise übersehen oder ihr keine große Bedeutung beimessen. Es kann sein, dass sie das Plastiksackerl nicht einmal wahrnimmt.

Eine Person, die sich für Frauenrechte engagiert, wird das Feiern des Weltfrauentages am 8. März als große Errungenschaft betrachten. Eine Person, die nichts über die Hintergründe des Feminismus weiß, kann ihn jedoch als etwas Fremdes und Unbekanntes, ja sogar als unnötig empfinden; oder es kann eine Person sein, die zwar über dieses Thema Bescheid weiß, sich aber aus einer privilegierten Position innerhalb des heteropatriarchalen Systems heraus dagegen positioniert und diese Tatsache als etwas Negatives, als sozialen Rückschlag und sogar als Angriff auf ihre Person und ihresgleichen empfindet.

In beiden Fällen sind die betreffenden Personen denselben Reizen ausgesetzt, ihre Interpretation und Konstruktion der eigenen Realität ist jedoch völlig unterschiedlich, manchmal gegensätzlich.

Die Neurowissenschaften umfassen die verschiedenen wissenschaftlichen Bereiche, die sich mit dem Nervensystem und allen dazugehörigen Aspekten befassen (z. B. Struktur, Funktionen, ontogenetische und phylogenetische Entwicklung, Biochemie, Pathologie, Pharmakologie usw.) sowie mit der Art und Weise, wie die verschiedenen Elemente des Nervensystems interagieren und so die biologischen Grundlagen von Wahrnehmung und Verhalten bilden.

In den letzten Jahrzehnten wurde die Forschung von der Rolle geprägt, die die Neurowissenschaften den Emotionen im menschlichen Leben zugewiesen haben (Dispenza, 2013). Dies ist eine der Besonderheiten der Neuropsychologie, die die Beziehung zwischen den biologischen und psychologischen Prozessen erklärt. Die **Neuropädagogik erklärt die Beziehung zwischen den biologischen Lernprozessen und jenen Lernprozessen, mit besonderem Augenmerk darauf, welche Einflüsse dabei die Emotionen haben.**

Die Kenntnisse über den **bio- und neuropsychologischen Prozess** liefert uns nicht nur die physikalische Erklärung für emotionale Phänomene, sondern ist auch deshalb für diesen Leitfaden von Bedeutung, weil sie uns erlaubt, die **Vorrangstellung der Erziehung bei der Bildung von Gedanken und Gefühlen zu bestätigen.** Sowohl wegen ihres Konditionierungspotenzials, indem sie die neurologischen Schaltkreise fixiert, die Gedanken und Emotionen formen, als auch wegen ihrer Fähigkeit, diese „Denk- und Gefühlsweisen“ durch Bewusstsein und Wiederholung zu verändern und so alternative Wege (Schaltkreise) zu fixieren.





Evolutionär gesehen besteht das Gehirn aus drei unabhängigen, aber funktionell miteinander verbundenen Gehirnen, wie man an der Struktur des Gehirns erkennen kann. Um sie visuell zu unterscheiden, können wir unsere eigene Hand als Referenz verwenden. Wenn wir den Daumen nehmen, ihn in die Handfläche legen, die anderen Finger umklappen und die Faust mit dem Daumen darin schließen, erhalten wir ein repräsentatives Modell der Gehirnstruktur. Auf diese Weise können wir die drei Gehirne unterscheiden, die das **Dreieinigkeitsmodell bilden** (MacLean, 1990):

**Das Primitiv- oder Reptiliengehirn**, das in unserer Darstellung der Hand dem Bereich entspricht, der sich vom Handgelenk bis zum Daumenansatz erstreckt, besteht aus dem Hirnstamm und dem Kleinhirn. Es ist für das Sammeln der Dateninformationen von außen durch Körperempfindungen zuständig, regelt die Zustände von Wachsein und Schlaf und Überlebensreaktionen wie Kampf, Flucht oder Blockade.

**Das Säugetiergehirn** (Amygdala, Hypothalamus und Hippocampus) befindet sich oberhalb des Hirnstamms und umgibt diesen. In Anlehnung an unser Handmodell würde es dem Daumen entsprechen, der auf der Handfläche aufgegriffen wird. Es umfasst die limbischen Strukturen, die Emotionen und Motivation regulieren, obwohl Emotionen nicht auf diesen Bereich beschränkt sind, sondern alle neuronalen Schaltkreise und die daraus entstehenden mentalen Prozesse beeinflussen.

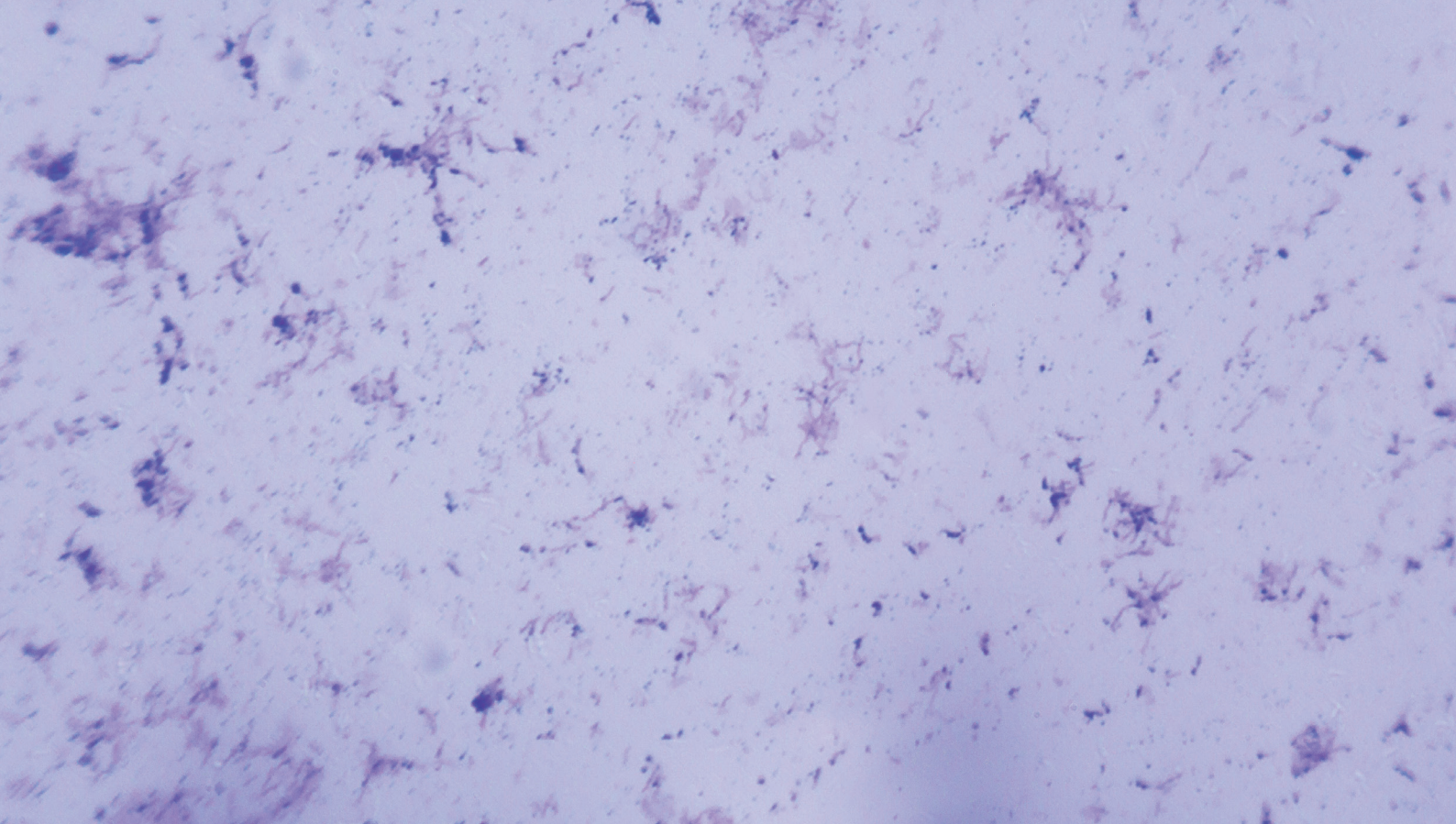
**Das menschliche Gehirn selbst oder der Neokortex**, d.h. die Großhirnrinde, die alles andere umgibt. Der Neokortex ist die „menschlichste“ Struktur des Nervensystems, da es sich um die Region der Großhirnrinde handelt, die mit den Fähigkeiten in Verbindung steht, die den Menschen von anderen Säugetieren unterscheiden, wie z. B. Sprache, Vorstellungskraft oder die Fähigkeit zur Abstraktion. In der Darstellung unserer Hand wäre der Neokortex die Finger, die den Daumen bedecken.

Um sich dem Verständnis der Vorgänge im Inneren dieser Gehirne in einer kurzen Zusammenfassung<sup>9</sup> zu nähern, muss man sich vergegenwärtigen, dass das Gehirn und das übrige Nervensystem aus einem riesigen Netz von Neuronen bestehen. Studien über die Funktionsweise des Gehirns und des Nervensystems haben gezeigt, wie jedes Neuron eine elektrische Nachricht aussendet, die sich entlang seiner Verzweigungen ausbreitet und in einem Zwischenschritt, der so genannten Synapse, viele andere Neuronen erreicht. Auf diese Weise wird die Information nicht nur übertragen, sondern interagiert in verschiedenen Bereichen des Gehirns, je nach Art der Information, die in Aktion ist. An jeder Synapse setzt die Nervenzelle eine bestimmte Menge des Neurotransmitters frei, und das Signal ist nicht mehr elektrisch, sondern wird chemisch. Jedes Rezeptorneuron erregt oder hemmt die Kommunikation mit anderen Neuronen. Diese „Entscheidung“ hängt von der gelernten Geschichte ab, die zusammen mit der genetischen Information „Schaltkreise“ bildet, die (mit einem gewissen Spielraum) die Wege festlegen, auf denen sich die Informationen bewegen, und somit auch die Art der Gedanken und Gefühle, die mobilisiert werden. Diese Art der Kommunikation findet nicht nur zwischen Neuronen statt, sondern auch auf ähnliche Weise zwischen Neuronen und Muskelfasern, um eine Bewegung auszulösen.

Ein anderer neurowissenschaftlicher Ansatz, der für das Verständnis der Auswirkungen von transformativen Bildungsprozessen bedeutsam ist, geht von der sozialen Essenz des menschlichen Gehirns aus. Das Gehirn hat sich, wie der gesamte Körper, so entwickelt, dass es uns ermöglicht, interzelluläre

9. Diese Zusammenfassung stützt sich auf die Leitgedanken von Pedro de Casso (2020). In *Mi Gestalt. Das verborgene Potenzial in Fritz Perls' Gestalt*, die wiederum Informationen von dem galizischen Neurologen Xurxo Mariño in *Neuroscience for Julia* (2014) sammelt.





Beziehungen im Inneren und mit anderen außerhalb zu organisieren. Und in dieser Kombination von Beziehungen entwickelte sich das Gehirn zum größten aller Spezies, eben weil wir in der Lage waren, das Leben in Gemeinschaft zu bewältigen. Das Leben mit anderen ist die wunderbare Ursache für die Komplexität unseres Gehirns. Man könnte sogar von neurologischer Koexistenz sprechen.

Wenn wir wissen, wie das Gehirn neurologisch funktioniert, können wir verstehen, wie Wissen und unsere Emotionen zustande kommen. Im wahrsten Sinne des Wortes sind unsere Gedanken, Gefühle, Emotionen und letztlich die Wahrnehmung, die wir von der Welt haben, Materie, gehen von der Materie aus und werden materiell umgewandelt.

Die Neuropädagogik lehrt uns, dass das, was wir unter Realität verstehen, Ideen sind, die unser Gehirn ausarbeitet, aber auch, dass die Ideen unseres Geistes wiederum physische Realitäten sind, die in unserem Gehirn stattfinden. Es handelt sich um biologische, elektrische, chemische und hormonelle Prozesse. Wenn wir wissen, wie diese Prozesse entstehen und wie sie festgelegt sind, können wir Lernprozesse fördern, die diese Prozesse berücksichtigen. Es erlaubt uns aber auch, in der sozialen und politischen Verantwortung, die das Unterrichten mit sich bringt, Prozesse der persönlichen, kollektiven und sozialen Veränderung anzustoßen. Diese individuellen und sozialen Veränderungen sind auch physische, biologische, chemische Veränderungen, die wir durch eine sozial-emotionale und transformative pädagogische Praxis fördern können. Persönlicher und sozialer Wandel betrifft alle Wissensbereiche und kann daher von jedem Fach aus sozial-emotional bearbeitet werden.

Eine andere Denkweise führt beispielsweise dazu, dass ein anderer Anteil an Hormonen ausgeschüttet wird. Dies gilt sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft: In einer Gesellschaft, die von Angst geprägt ist, wird ein hoher Anteil der durch Angst erzeugten Hormone und Neurotransmitter (wie Adrenocorticotropin, Epinephrin, Cortisol usw.) durch den Körper der Menschen zirkulieren. In einer im Wesentlichen friedlichen Gesellschaft, in der die Rechte geschützt und ausreichend gewährleistet sind, ist dagegen der Anteil der Glückshormone (Oxytocin, Endorphine usw.) höher.

Wenn wir verstehen, wie die neuronalen Schaltkreise, die mit den angstauslösenden Gedanken verbunden sind, fixiert sind, können wir sie erkennen und unterscheiden, ob sie uns nützliche Informationen für unser Überleben liefern oder eine neurotische Fixierung sind. Das Wissen, dass diese Schaltkreise modifiziert werden können, indem wir uns innerlich unserer Gefühle und Gedanken bewusst







werden und äußerlich Kontexte des Vertrauens und der Sicherheit schaffen, ermöglicht es uns, die Angst loszulassen, wenn sie uns nicht mehr hilft. Andererseits hilft uns das Wissen, wie ein realistischer positiver Gedanke angenehme Gefühle erzeugt, Denkweisen zu wählen, die uns helfen, unsere Gefühlslage positiv zu beeinflussen.

Vernunft und Gefühl, Individualität und Geselligkeit sind Polaritäten, die sich im Körper materialisieren und in Handlungen zum Ausdruck kommen. Anstatt zu behaupten, dass wir einen Körper haben, können wir sagen, dass wir ein Körper sind und dass in ihm Denken, Emotionen und Handeln zusammenlaufen; in ihm wird Empathie verkörpert und mobilisiert. Ein Beispiel dafür sind die Spiegelneuronen, die aktiviert werden, wenn wir etwas auf die gleiche Weise tun, wie wenn wir sehen oder uns vorstellen, dass jemand es tut. Dank dieser Neuronen können wir andere imitieren oder Fähigkeiten erlernen, indem wir uns ansehen, wie sie von anderen ausgeführt werden. Sie sind auch für die Empathie verantwortlich: Gefühle und Gedanken anderer Menschen, die sich in uns widerspiegeln und die wir als unsere eigenen empfinden. Unter Empathie verstehen wir das Gefühl der Übereinstimmung und Übereinstimmung mit dem anderen, das es uns ermöglicht, uns in andere hineinzusetzen und uns anderen Menschen anzunähern.

Empathie ist, zusammen mit der bewussten Erfahrung jeder einzelnen Erfahrung, der grundlegende Aspekt, der bei jeder Person beachtet werden muss, um eine sozial-emotionale transformative Bildung im Sinne Globalen Lernens zu erreichen. Was insgesamt angesprochen werden muss, ist die Fähigkeit zur Konfliktlösung und allem, was in jenem Prozess geschieht, der in den vorherigen Abschnitten dieses Leitfadens beschrieben wurde.

Die Neuropädagogik hebt nicht nur die führende Rolle des Bewusstseins für die eigenen Emotionen und der Empathie gegenüber den Emotionen anderer Menschen hervor, sondern gibt uns auch andere pädagogisch-methodische Hilfsmittel (Ocaña und Maiques, 2019):

**Das Gehirn zusammen mit dem Rest des Körpers pflegen:** Für Ruhe sorgen, um ein gutes Niveau an Aufmerksamkeit, motorischen und kognitiven Funktionen und gute Laune zu haben; eine abwechslungsreiche und ausgewogene Ernährung einführen, die sicherstellt, dass unser Gehirn die notwendigen Nährstoffe erhält; unsere Gewohnheiten um körperliche Aktivität, Entspannung und Atemübungen erweitern, die den Abbau von Stress, die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit, die Sauerstoffversorgung des Gehirns und ein besseres Niveau der Selbstkontrolle und der kognitiven Leistung fördern.

**Pflege des Umfelds und der sozialen Beziehungen:** Förderung positiver Beziehungen zwischen Lehrpersonen, Schüler\*innen und dem gesamten Bildungsbereich, die ein Klima schaffen, das dem Lernen sowohl intellektuell als auch emotional förderlich ist; Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden, Aufbau von Beziehungen, die auf Harmonie und Respekt beruhen; Abbau von Stress, der für die Einschränkung der Funktionen des Hippocampus verantwortlich ist und infolgedessen die Gedächtnis- und Lernfähigkeit verringert.

**Betreuung des Lehr-Lern-Prozesses:** Förderung des Interesses und der Neugier der Schüler\*innen durch die Einbeziehung unterschiedlicher sensorischer Stimuli; Vermittlung der Bedeutungen des Gelernten, so dass die Schüler\*innen es in ihr Langzeitgedächtnis aufnehmen und als wichtig für ihr Leben begreifen; Anpassung der Herausforderungen an die Möglichkeiten der Schüler\*innen und schrittweise Erhöhung der Schwierigkeit, ausgehend von der Einzigartigkeit jedes\*jeder Schülers\*Schülerin und der Achtung und dem Verständnis seiner\*ihrer Individualität, um das volle Potenzial zu entwickeln.



Praktische Umsetzung  
des sozial-emotionalen  
Ansatzes im Sinne Globalen  
Lernens im Unterricht





**D**as Ziel dieses Abschnitts ist es, **Lehrpersonen möglichst konkrete und praxisnahe Beispiele zu präsentieren, die einen Global Citizen-Ansatz mit einer starken sozial-emotionalen Komponente fördern.**

Wie bereits in diesem Leitfaden erwähnt, ist **die Vermeidungsleiter ein hervorragendes Instrument zur Einleitung von Bildungs- und Transformationsprozessen, die die sozial-emotionale Dimension in den Mittelpunkt stellen.** Sie wird uns als Strukturierungshilfe für diesen Abschnitt dienen, die die zu entwickelnden Fähigkeiten der Lernenden für Frieden, Gerechtigkeit und Konfliktbewältigung ins Zentrum stellen. Wobei der Schwerpunkt darauf liegt, die Grundlagen zu schaffen, um Streit oder Divergenz zum Zeitpunkt des Auftretens zu begegnen. Auf diese Weise werden die zwischenmenschlichen Beziehungen verbessert, ausgehend von der Notwendigkeit, sich gegenseitig sorgfältig kennenzulernen, den persönlichen Erfahrungen einen Sinn zu geben, sich der Grenzen und Möglichkeiten bewusst zu sein und um letztendlich Räume der Zusammenarbeit und des sozialen Wandels zu schaffen.



## 3.1 Innehalten und Bewusstsein für unsere Gefühle schaffen

# SICH AUFLADEN

### ZIEL

Diese Aktivität zielt darauf ab, dass die Schüler\*innen sich auf den gegenwärtigen Moment konzentrieren und dafür sorgen, dass sie bei den folgenden Aktivitäten oder in den folgenden Momenten ruhig und aufmerksam sind.

Sie kann auch nach einer bestimmten Aktivität durchgeführt werden, um eine gewisse Zeit damit zu verbringen, das Erlebte und Gelernte besser abzuspeichern.

### Altersgruppe:

Kann mit Gruppen jeden Alters durchgeführt werden

### MATERIALIEN

Stühle oder Kissen auf dem Boden, Papier, Gong

### ABLAUF

Die Schüler\*innen werden aufgefordert, sich bequem hinzusetzen und zu versuchen, einen unsichtbaren Faden zu spüren, der ihren Kopf nach oben zieht.

Sobald alle in dieser Position sind, werden sie aufgefordert, ihre Augen zu schließen und sich auf die geführte Meditation vorzubereiten, die von der Lehrperson, laut vorgetragen wird. Es gibt zahlreiche Ressourcen für geführte Meditationen im Internet. Im Folgenden bieten wir einen Vorschlag an, der auf dem didaktischen Leitfaden „Schulen mit Seele“ basiert, der von Selfi und „Movement for Transformative Education and Global Citizenship“ erstellt wurde<sup>9</sup>.

- Wir erklären den Schüler\*innen sorgfältig, wie sie die Haltung korrekt ausführen können. Dazu werden sie aufgefordert, sich einen Hocker vorzustellen, dessen Gewicht gleichmäßig auf den drei Beinen ruht. Jede\*r setzt sich auf ein Kissen und schlägt ein Bein über das andere. In dieser Haltung ist der Rücken aufrecht, die Augen sind geschlossen oder zeigen leicht nach unten.
- Wer Schwierigkeiten hat, im Schneidersitz auf dem Boden zu sitzen, kann sich auf ein Kissen knien oder auf einem Stuhl sitzen, wobei der Rücken aufrecht ist und die Füße nebeneinander auf dem Boden ruhen.
- Sie werden angewiesen, ein subtiles inneres Lächeln auf ihre Lippen zu zeichnen.
- Es wird ihnen erklärt, dass wir beim Meditieren manchmal die Schultern hängen lassen oder zu angespannt sitzen. In diesen Fällen ist es sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass sie sich vorstellen können, „den Reißverschluss zu schließen“, um eine aufrechte und entspannte Haltung zu erreichen. Dazu müssen sie sich vorstellen, dass sie einen Reißverschluss in der Körpermitte haben, der am Bauchnabel beginnt und am Kinn endet.
- Sie sind eingeladen, den unsichtbaren Faden zu spüren, der vom Scheitel bis zur Sohle zieht.
- Sie werden angewiesen, ihre Hände bequem auf den Knien ruhen zu lassen und ihre Aufmerksamkeit auf ihre Atmung zu lenken, ohne zu versuchen, sie zu verändern, sondern sie nur zu beobachten.
- Es ist wichtig, sie daran zu erinnern, dass sie, wenn ein Gedanke oder ein Körpergefühl sie ablenkt, dies beobachten sollten, ohne es zu bewerten, und ihre Aufmerksamkeit dann wieder auf ihre Atmung richten.
- Es wird ihnen auch gesagt, dass sie nach dem ersten Gong eine Minute lang in Stille meditieren sollen. Am Ende dieser Minute ertönt der Gong dreimal, und sie öffnen langsam die Augen und nehmen die ursprüngliche Haltung wieder ein.
- Der Gong erklingt und es wird eine Minute lang still meditiert. Der Gong ertönt erneut drei Mal und die Teilnehmer\*innen werden aufgefordert, langsam die Augen zu öffnen. In aller Ruhe werden die Anweisungen gegeben, so dass jede Person in der gewohnten Position mehrere bewusste Atemzüge macht, um sich zu schließen und sich mit Dankbarkeit von der vorherigen Aktivität zu verabschieden, in einem gemeinsamen Raum der Aufmerksamkeit und Präsenz. Am Ende bereiten sie sich in aller Ruhe auf die nächste Aktivität vor.

10. <https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2021/05/guia-didactica-castellano-4.pdf>



### TIPPS

Es ist ratsam an, bei der ersten Durchführung der Übung mit den Schüler\*innen innerhalb des Entwicklungsniveaus, in dem sie sich befinden, über die Notwendigkeit des „Innehaltens“ und des Findens mentaler und emotionaler Ruhe nachzudenken. Und dass diese Erklärung mit dem Nutzen einhergeht, die Aufmerksamkeit auf die Atmung zu richten, um die Ruhe zu finden, die sie brauchen, wenn ihre Gedanken und Gefühle durcheinander sind.

Es wird empfohlen, sie vor Beginn der Übung daran zu erinnern, dass es wichtig ist, dass sie, wenn sie abgelenkt sind, ihre Aufmerksamkeit wieder auf ihre Atmung richten.

### REFLEXION

Die Teilnehmer\*innen werden angewiesen, die Antworten auf einige Fragen mit der Gruppe zu teilen oder aufzuschreiben: *Was hast du während der Übung gefühlt? Wie fühlt sich dein Körper nach der Übung an? Was ist mit deinem Geist? Zu welchen Tageszeiten hast du das Gefühl, von dieser Übung am meisten zu profitieren?*

Es geht darum, die „Pause“ in unsere Gewohnheiten einzubauen, uns eine Minute zwischen einer Aktivität und einer anderen zu gönnen. Eine Pause der Stille und des Bewusstseins, die uns auf das vorbereitet, was kommen wird.





## 3.2 Präsentation

# VERRÜCKTE NAMEN

### ZIEL

Es handelt sich um eine Aktivität, die mit Gruppen durchgeführt werden kann, die sich noch nicht kennen, damit sie die Namen der anderen lernen können, aber auch mit Gruppen, die sich bereits kennen. In beiden Fällen stärkt es das Vertrauen und die Bindung zwischen den Gruppenmitgliedern.

### Altersgruppe:

Kann mit Gruppen jeden Alters durchgeführt werden

### MATERIALIEN

Kein Material erforderlich

### ABLAUF

Es wird ein Kreis gebildet, sitzend oder stehend.

1. In der ersten Runde drückt jede Person ihren Namen auf originelle Weise aus, mit einer bestimmten Geste und einem bestimmten Tonfall. Z.B. kann Anna sagen: „*Mein Name ist Aaaaaaaaaanná*“, während sie ihre *Arme bewegt* und die ganze Gruppe wiederholt gleichzeitig ihren Namen mit dieser Geste und dieser Art, ihn zu sagen.
2. In einer zweiten Runde spricht die gesamte Gruppe nacheinander den Namen jeder Person mit der entsprechenden Geste aus, der Rest der Gruppe wiederholt ebenfalls nacheinander jeden Namen und jede Geste.
3. In der dritten Runde beginnt eine Person mit der Nennung ihres Namens. Die nächste Person muss der Reihe nach den vorherigen Namen wiederholen und dann ihren eigenen sagen. Die dritte Person wiederholt die ersten beiden Namen und fügt ihren eigenen hinzu, und so weiter. Wenn sich jemand vertan hat oder wen vergessen hat, kann er die Gruppe um Hilfe gebeten werden, indem die Person „Hilfe“ sagt.
4. Die vierte Runde ist im Abschnitt „Reflexion“ enthalten

### TIPPS

Sehr wichtig bei dieser Art von Übung ist die Rolle der Spielleitung. Sie sollten eine offene, fröhliche Haltung an den Tag legen und zur Teilnahme einladen, ohne sich zu genieren. Bei dieser Übung geht es darum, die Angst vor Spott zu vermeiden, um ein Klima der Positivität und des Vertrauens unter den Gruppenmitgliedern zu schaffen.

Die Haltung der Schüler\*innen kann dennoch eher verhalten sein. Es ist wichtig, die Emotionen der Schüler\*innen zu berücksichtigen und sie nicht zu einer Handlung zu zwingen, die ihnen vielleicht unangenehm ist. Die Spielleitung sollte jene Schüler\*innen, die größere Schwierigkeiten haben, ermutigen, indem sie extrovertierteren Schüler\*innen den Vortritt lässt, anzufangen. Falls einige Schüler\*innen die Übung nicht durchführen wollen oder sie gar eine Art Kulturschock für die Schüler\*innen ist, werden wir ihre Meinung respektieren und sie für die spätere Arbeit im Rahmen einer interkulturellen Analyse festhalten.

### REFLEXION

In der letzten Runde erzählt jede Person, wie sie sich in diesem letzten Moment fühlt und wie sie sich während der gesamten Aktivität gefühlt hat: Welche Emotionen hast du erlebt? Ist es dir leicht gefallen, mitzumachen? Hast du Scham, Glück, Angst... empfunden? Glaubst du, dass du die gleichen Gefühle empfunden hast wie die anderen? Warum denkst du, dass Menschen solche Situationen als schwierig empfinden? Wie können wir uns gegenseitig helfen und unterstützen, damit sich alle wohlfühlen?

## 3.3 Wissen

# KUGELLAGER

### ZIEL

Es ist eine Aktivität, die durchgeführt werden kann, um das Wissen über einander zu erweitern und kurze Begegnungen zwischen den Gruppenmitgliedern zu fördern.

### Altersgruppe:

Kann mit Gruppen jeden Alters durchgeführt werden

### MATERIALIEN

Kein Material erforderlich

### ABLAUF

Die Übung findet im Kreis statt, wobei es eine gerade Anzahl von Personen braucht. Die eine Hälfte der Personen steht in einem Außenkreis, blick nach innen, die andere Hälfte im inneren Kreis, Blick nach außen. So steht jede Person einer anderen gegenüber. Die Spielleitung kann teilnehmen, wenn die Personenzahl ungerade ist.

Die Spielleitung stellt Fragen, über die die Paare sprechen sollen. Dafür haben sie einige wenige Minuten Zeit. Anschließend geht auf Signal der Spielleitung hin, der äußere Kreis im Uhrzeigersinn zur nächsten Gesprächsperson. Es gibt eine neue Frage, die besprochen wird. Anschließend dreht sich der äußere Kreis erneut. So geht es weiter bis alle Fragen besprochen wurden.

### TIPPS

Um sich gegenseitig besser kennenzulernen, können Fragen wie die folgenden gestellt werden, die jedoch an das Alter und die Merkmale der Gruppe angepasst werden sollten: *Was erwartest du von dieser Gruppe? Was beunruhigt dich? Welche Art von Konflikten findest du schwierig zu lösen? Was sind deine Stärken innerhalb der Gruppe?*

Es ist ratsam, einfache und schwierige Fragen abzuwechseln, um die Motivation hoch zu halten. Einfache Fragen sind z. B.: *Was und wie war die Reise, die dir am besten gefallen hat? Welche Musik hörst du am liebsten? Welche Filme/Bücher/essen... liebst du?*

Je nach Alter der Schüler\*innen kann sich die Reflexion und Debatte auch über globale Herausforderungen drehen und so die Entwicklung von kritischem Denken und kommunikativen Fähigkeiten fördern. Sie können zum Beispiel Fragen zu aktuellen Themen oder sozialen Fragen stellen etc.

Die Rolle der Spielleitung besteht auch darin, den Dialog und den Gedankenaustausch zwischen den verschiedenen Paaren zu fördern. Es ist möglich, dass die Schüler\*innen mit einigen Personen offener sprechen als mit anderen, je nachdem, welche Beziehung sie vorher hatten. Kommunikationsvermögen und Vertrauen sollte aber zu allen Gruppenmitgliedern aufgebaut werden.

### REFLEXION

Nach der Übungen könnten z.B. jene Reflexionsfragen im Plenum gestellt werden: *Wie ist es dir während der Übung ergangen? Konntest du alle Personen, mit denen du gesprochen hast, gleichermaßen? War es das erste Mal, dass du mit jemandem gesprochen hast, obwohl ihr in dieselbe Klasse geht? Warum, glaubst du, neigen wir dazu, mit bestimmten Personen oder in geschlossenen Gruppen zu interagieren? Hast du etwas Neues von jemandem gelernt? Ist dir aufgefallen, welche Dinge oder Meinungen du mit wem gemeinsam hast, mit der\*dem du normalerweise nichts zu tun hast?*

## 3.4 Bekräftigung

# JA UND NEIN

### ZIEL

Es ist eine Aktivität, die darauf ausgerichtet ist, Selbstakzeptanz zu üben, vor einer Person, mit einer Gruppe und vor einer Gruppe. Sie hilft auch, sich bewusst zu machen, was wir und auch die anderen angesichts von Bejahung und Verneinung erleben.

### Altersgruppe:

Kann mit Gruppen jeden Alters durchgeführt werden

### MATERIALIEN

Kein Material erforderlich

z u

### ABLAUF

Zunächst wird die Gruppe paarweise aufgeteilt. Sie stellen sich verteilt im Raum zusammen auf. Eine Person der beiden wird immer „Ja“ und die andere „Nein“ sagen. Nachdem man sich darauf geeinigt hat, wer welches Wort sagt, beginnt jedes Paar den Dialog, ohne auf die anderen Paare achten, indem nur dem Gegenüber zugehört wird und dessen Bejahung oder Verneinung ausdrückt, indem es verschiedene Formen und Lautstärken des Ausdrucks ausprobiert.

Nach einer Weile ist es ratsam, innezuhalten und jede Person achtet auf die eigenen Emotionen im Moment, indem die Gefühle, die während des Gesprächs aufgetreten sind, Revue passieren lässt.

Mit demselben Partner werden die Rollen getauscht und die Diskussion wird erneut geführt, wobei die Emotionen wieder bewusst gemacht werden.

Nach der Arbeit in den Zweierteams wird die Gruppe in zwei Reihen aufgestellt, die sich gegenüberstehen. Nun sagt eine Reihe „Ja“ und die andere antwortet die ganze Zeit „Nein“. Es kann so inszeniert werden, dass die Lautstärke im Laufe der Konfrontation ansteigt: Die Spielleitung hebt dabei die Arme und senkt sie nach einer Weile wieder, um damit die Lautstärke der Schüler\*innen und ihrer „Ja“- und „Nein“-Rufe zu dirigieren. Solange bis Stille eintritt. Dies kann mehrmals wiederholt werden.

### TIPPS

Es ist möglich, dass während dieser Aktivität verschiedene Situationen auftreten: Es kann sein, dass es Schüler\*innen gibt, denen es schwerer fällt, Bejahung oder Verneinung auszudrücken, besonders wenn es an der Zeit ist, dies mit Nachdruck zu tun. Es ist eine Gelegenheit, unsichere Haltungen bei den Schüler\*innen zu erkennen und zu versuchen, sie durch die gemeinsame Übung zu stärken.

### REFLEXION

Nach der Durchführung ist es wichtig, sich der Emotionen bewusst zu werden und sich darüber auszutauschen, wie man sich fühlt, wenn man sich vor einer Person und einer Gruppe behauptet, wenn man die Ablehnung einer anderen Person und einer Gruppe hört, wenn man sich im Einklang mit einer Gruppe oder in Opposition fühlt, usw.

Leitfragen könnten z. B. sein: *Hast du dich wohl gefühlt, wenn du die Gegenposition zur anderen Person/Hälfte der Gruppe eingenommen hast? Fällt es dir leicht oder schwer, die andere Person/den anderen Teil der Gruppe anzuschreien? Glaubst du, dass dies der richtige Weg ist, um Konflikte zu lösen? Glaubst du, dass eine Einigung erzielt würde, während sich alle gegenüberstehen und niemand den Standpunkt ändert? In welchen Situationen des täglichen Lebens zeigen sich diese Verhaltensweisen? Ist es möglich, sie zu steuern, um unsere Differenzen besser zu lösen? Inwieweit können wir nachgeben, um eine Einigung zu erzielen?*

## 3.5 Vertrauen

# GEFÜHRT WERDEN

### ZIEL

Förderung einer Dynamik der Fürsorge und des Vertrauens unter den Gruppenmitgliedern.

### Altersgruppe:

Kann mit Gruppen jeden Alters durchgeführt werden

### MATERIALIEN

Augenbinden

### ABLAUF

Die Gruppe wird paarweise aufgeteilt. Bei jedem Paar werden einer Person die Augen verbunden, während die andere Person die Führungsrolle übernimmt.

Für 15 Minuten verlassen alle Paare den Raum und Begleitperson führt die Person, die nicht sehen kann, kümmert sich um sie und bietet ihr Erfahrungen an (Erkennen von Gegenständen, Geräuschen, an der Hand nehmen, die Hand für eine Weile loslassen, die Umgebung beschreiben, flüstern, singen...).

Es ist wichtig, die folgenden Anweisungen zu befolgen: Achten Sie sehr darauf, dass die geführte Person kein Risiko eingeht; die Aktivität sollte die ganze Zeit über schweigend durchgeführt werden; es handelt sich nicht um einen Hindernisparcours, sondern um den Versuch, Erfahrungen und Fürsorge anzubieten; es ist notwendig, darauf zu achten, wie sich die Person fühlt und sich um sie zu kümmern.

Nach 15 Minuten kehren sie in den Raum zurück und berichten, wie sie die Führung und Fürsorge erlebt haben.

Dann werden die Rollen für erneute 15 Minuten getauscht.

### TIPPS

Es ist wichtig, die Anweisungen klar und deutlich zu geben und sicherzustellen, dass die Schüler\*innen verstehen, dass die Aktivität entspannt, gemächlich und auf Genuss und Erfahrung ausgerichtet sein muss. Es soll vermieden werden, dass die Schüler\*innen rennen, plötzliche Bewegungen oder Witze machen.

Die Spielleitung sollte sich der Haltungen bewusst sein, die sich zeigen. Es ist wichtig, dass alle Schüler\*innen die Möglichkeit haben, Empfindungen zu erleben, daher müssen jene Paare begleitet werden, die Schwierigkeiten haben, entweder weil die Begleitung nicht weiß, wie sie\*er weitermachen soll oder weil sich irgendeine Art von Spannung oder Problem innerhalb des Paares manifestiert hat.

### REFLEXION

Die Gruppe kehrt in den Raum zurück, um ihre Erfahrungen auszutauschen.

Einige Fragen, die den Prozess der Reflexion leiten können, sind: *Wie habt ihr euch während der Übung gefühlt? Hast du während des Anleitens dasselbe gefühlt wie während du angeleitet wurdest? Hast du dich sicher gefühlt? Hat dir die Person, die dich geführt hat, ein gutes Gefühl gegeben? Hast du dich irgendwann gefürchtet? Hast du dir Sorgen gemacht, dass die andere Person Angst hat, von dir geführt zu werden? Wie wirkt sich dein Verhalten auf andere Menschen aus? Warum ist Vertrauen innerhalb einer Gruppe so wichtig? Wie können wir in unserer Klasse ein Klima des Vertrauens schaffen?*

## 3.6 Kommunikation

# VON MEINER STIMME ZU DEINER HAND

### ZIEL

Verbessern Sie die Beziehungen innerhalb der Gruppe, indem Sie versuchen, Motivation und Kreativität zu fördern und eine Vertrauensbasis zu schaffen.

Diese Aktivität ermöglicht es, die Schwierigkeiten der Kommunikation aufzuzeigen; den Unterschied zwischen einseitiger und zweiseitiger Kommunikation zu beobachten; den Einfluss von Fragen und Dialogen auf die Kommunikation und die Übermittlung von Informationen zu analysieren und die Bedeutung der Haltung des Zuhörens in der Kommunikation zu zeigen.

### Altersgruppe:

Ab 9 Jahren

### MATERIALIEN

Papier, Tafel oder  
Leinwand; Bleistifte,  
Kreide ...  
Farben allgemein

### ABLAUF

Für diese Aktivität haben wir den Ansatz von Almudena Payá Gomez und ihrer *diktieren Zeichnung* übernommen. Es handelt sich um eine Partnerübung, bei der eine Person die Zeichnung kennt, die die andere Person, zeichnen soll, die von der wissenden Person angeleitet werden muss.

- In der ersten Phase darf die zeichnende Person keine Fragen stellen, sondern muss stillschweigend nach den Vorgaben der anderen Person zeichnen. Wir verwenden eine einseitige Kommunikation.
- In der zweiten Phase wird die Kommunikation verstärkt: Die zeichnende Person kann Fragen stellen, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können.
- In der dritten Phase schließlich können alle Arten von Kommunikation in beide Richtungen stattfinden, es gibt also ein Feedback. Dies sollte das Ergebnis der durchgeführten Zeichnung verbessern. Mit zunehmender Kommunikation werden die Zeichnungen präziser.
- Am Ende können Sie die Rollen innerhalb des Paares tauschen und die Übung mit einer anderen Zeichnung wiederholen.

### TIPPS

Die Spielleitung hat die Aufgabe, klare und deutliche Anweisungen zu geben, damit die Unterschiede zwischen den einzelnen Phasen verstanden werden. Sie braucht ein System (vorzugsweise ein akustisches), um die Grenzen zwischen dem Ende einer Phase und dem Beginn der nächsten zu markieren. Der Inhalt der Zeichnungen kann je nach den Merkmalen und dem Alter Schüler\*innen auf unterschiedliche Weise definiert werden:

- Jedem Paar kann eine einfache Standardzeichnung, z. B. geometrische Figuren, gegeben werden.
- Jedem Paar kann die Freiheit gegeben werden, zu bestimmen, wie die Zeichnung aussehen soll. In diesem Fall ist die Person, die die Zeichnung innerhalb des Paares vorgibt, für die Zeichnung verantwortlich, bevor sie beginnt, ihre\*n Partner\*in anzuleiten.
- Je älter die Schüler\*innen, desto komplexer können die Darstellungen sein und desto vielfältiger wird auch die Interaktionen zwischen den Personen. Es ist ratsam, diese Interaktionen gut zu beobachten und gemeinsam zu reflektieren.

### REFLEXION

Beginnen Sie die Reflexion in der Partnerarbeit: *Hast du dich gehört gefühlt? Wie hast du dich gefühlt, als die zeichnende Person nicht das getan hat, was du von ihr erwartest hast? Kam irgendwann Frustration auf? Glaubst du, dass die Möglichkeit, Ja oder Nein zu sagen, in irgendeiner Weise geholfen hat? Was war der flüssigste und beste Kommunikationsmoment? Welchen Einfluss hat deiner Meinung nach die Kommunikation, wenn es darum geht, gemeinsame Vereinbarungen und Ziele zu erreichen?*

Die Diskussion kann dann in die Großgruppe verlagert werden, auch unter Berücksichtigung des Alters der Schüler\*innen, um Themen wie Konfliktlösung oder Kooperation zu behandeln. Wenn Bilder oder Illustrationen verwendet wurden, die globale Probleme oder die Dynamik sozioökonomischer oder geschlechtsspezifischer Ungleichheiten widerspiegeln, ist dies der Punkt auch diese zu besprechen.



## 3.7 Zusammenarbeit

# DREHENDE TEPPICHE

### ZIEL

Aufbau von Kooperation

### Altersgruppe:

Ab 9 Jahren

### MATERIALIEN

Alte Zeitungen

### ABLAUF

Die Teilnehmer\*innen steigen jeweils auf ein Blatt Papier, welche Teppiche symbolisieren sollen. Jede\*r Teilnehmer\*in muss den eigenen Teppich wenden, ohne dass jemand den Boden berührt. Es gibt nur eine Lösung: Andere Teppiche als temporäre Ausweichstelle zu nutzen und den eigenen Teppich vom Teppich eines anderen zu drehen.

Die Schüler\*innen, die sich einzeln auf jedem Teppich befinden, müssen sich überlegen, wie sie den Teppich umdrehen können, ohne runter zu fallen. Sie können Fragen an die Spielleitung stellen, die mit dem Satz „*Du darfst nicht auf den Boden fallen und du kannst anderen helfen, nicht zu fallen*“ antworten muss. Wenn sie erst einmal herausgefunden haben, wie sie dies erreichen können, geht die Umsetzung sehr flott.

### TIPPS

Diese Aktivität kann kompliziert sein, wenn sie mit älteren Schüler\*innen durchgeführt wird. Es ist wichtig, dass die Spielleitung einen aktiven Raum schafft, der offen für Improvisation ist, ohne Vorurteile oder Schamgefühle. Es ist wichtig, den Schüler\*innen zuzuhören und die Grenzen, die sie setzen wollen, zu berücksichtigen: Es ist möglich, dass einige Schüler\*innen ihr Zeitungsblatt nicht mit bestimmten Personen teilen wollen. Damit kann die Übung auch Konflikte identifizieren, die an anderer Stelle bearbeitet werden sollten.

### REFLEXION

Wenn alle Schüler\*innen es geschafft haben, ihren Teppich zu wenden, folgt die gemeinsame Reflexion: *Wie ist das Spiel gelaufen? Ist es schwergefallen, zu erkennen, dass das Ziel nicht allein erreicht werden kann? Wie ist die Umsetzung gelungen? Kann man das Spiel auf andere Situationen des täglichen Lebens anwenden? Welche sind das?*



# DER BEWEGTE SITZKREIS

## ZIEL

Einen Raum der Entspannung der kooperativen Struktur zu ermöglichen.

## Altersgruppe:

Kann mit Gruppen jeden Alters durchgeführt werden

## MATERIALIEN

Kein Material erforderlich

## ABLAUF

Die Schüler\*innen bilden stehend einen Kreis, wobei sie sehr nahe beieinander stehen und so wenig Platz wie möglich zwischen sich lassen.

Die Idee ist, einen Kreis zu bilden, der sich hin und her bewegen kann und in dem alle Personen auf den Knien der Person hinter ihnen sitzen können. Um dies zu erreichen, werden die Schüler\*innen angewiesen, sich ohne ihre Hände zu benutzen, auf die Knie der Person hinter ihnen zu setzen und die Person vor ihnen auf ihre Knie zu setzen.

Wenn der Kreis, in dem alle sitzen, dank der Unterstützung der Personen vor und hinter ihnen aufrechterhalten werden kann, werden ihnen Hinweise gegeben, Schritte vorwärts oder rückwärts zu machen, schneller oder langsamer, aber ohne den Kreis jemals zu verlassen.

Wenn die Gruppe die Technik beherrscht und in der Lage ist, sich in verschiedenen Geschwindigkeiten vorwärts und rückwärts zu bewegen, ohne dass jemand stürzt, wird sie aufgefordert, aufzustehen, ebenfalls ohne die Hände zu benutzen und ohne dass jemand stürzt oder taumelt, d. h. langsam und vorsichtig, damit die Personen vor und hinter ihnen nicht durch eine plötzliche Bewegung das Gleichgewicht verlieren.

## TIPPS

Dies sollte eine schnelle und lustige Aktivität sein. Es kann zu Stürzen kommen oder es gibt Schüler\*innen, die sagen, dass sie sich nicht wohl genug fühlen. Es ist wichtig, die Gefühle der Schüler\*innen zu akzeptieren, aber die Spielleitung ist dafür verantwortlich, den notwendigen Raum des Vertrauens und der Zusammenarbeit zu schaffen, damit alle am Spiel teilnehmen können, die möchten.

Falls jemand nicht mitmachen möchte, zum Beispiel aufgrund von Kulturkonflikten, kann diese Person Aufgaben übernehmen, wie zum Beispiel die Zeit zu stoppen oder zu entscheiden, ob der Kreis sich vorwärts oder rückwärts, schneller oder langsamer bewegen soll.

## REFLEXION

Nach dem erfolgreichen Spielen wird gemeinsam reflektiert: *Was haben wir erlebt? War es für uns schwierig, das Gleichgewicht zu halten? Wann waren wir uns bewusst, wie wichtig die Handlungen der anderen für jeden Einzelnen waren? Und wann waren wir uns der Konsequenzen der Handlungen selbst für die anderen bewusst? Was haben wir am Ende erzeugt? Welche Beispiele aus dem täglichen Leben fallen euch ein, bei denen wir das Prinzip „Gemeinsamkeit sind wir stark“ anwenden können? Wie können wir diese Strategie verwenden, um Ziele zu erreichen, die auf das Gemeinwohl ausgerichtet sind?*

# DER UMGEDREHTE STUHL

## ZIEL

Mit dem Spiel eine gute Zusammenarbeit fördern.

## Altersgruppe:

Ab 9 Jahren

## MATERIALIEN

1 Stuhl für je 2 Teilnehmer\*innen

## ABLAUF

Es handelt sich um das Spiel des musikalischen Stuhls, das in einen kooperativen Modus umgewandelt wurde: Anstatt Personen zu eliminieren, werden die Stühle eliminiert. Die Teilnehmer\*innen müssen so auf die Stühle steigen, dass sie den Boden nicht berühren. Wenn sie das schaffen, werden die Stühle entfernt: Die Herausforderung besteht darin, auf immer weniger Stühle zu steigen. Während die Teilnehmer\*innen auf die Stühle klettern, können sie singen, eine Geschichte erzählen oder Zahlen zählen, dem Rhythmus eines Liedes folgen...

Wenn wir diese Logik mit dem traditionellen Spiel „Sesseltanz“ vergleichen, stellen wir fest, dass die traditionelle Version ein Wettbewerbsspiel ist, das auf Ausschluss beruht. In diesem Fall gewinnt die schnellste Person, während der Rest der Teilnehmer\*innen ausscheidet, weil sie weniger schnell sind. Ein Spiegelbild des kapitalistischen Systems: Die\*der Beste gewinnt, die\*der Schlechteste verliert. Wenn wir die Regel des Ausscheidens von Personen ändern und die Stühle eliminieren, ändert sich das Spiel. Jetzt ist die Herausforderung, die es zu bewältigen gilt, extern und betrifft die gesamte Gruppe, denn alle Mitspieler\*innen müssen auf eine immer kleinere Anzahl von Stühlen passen, ohne den Boden zu berühren. So bleiben die Menschen erhalten, während Dinge ausscheiden, die nicht gebraucht werden.

Das Spiel endet entweder, wenn nur noch ein Stuhl übrig ist und jede\*r es geschafft hat, sich so zu positionieren, dass der Boden nicht berührt wird oder wenn so viele Stühle wie möglich eliminiert worden sind.

## TIPPS

Die Spielleitung muss dafür sorgen, dass die Aktivität dynamisch und unterhaltsam bleibt, dass keine Konflikte oder Spannungen entstehen und die Teilnehmer\*innen verstehen, dass alle gleichberechtigt sind und sie sich gegenseitig helfen müssen, um das Ziel zu erreichen.

Auch gruppendynamisches, „Freundelwirtschaft“ und Ausgrenzung kann hier passieren. Diese Situationen müssen anschließend gut reflektiert werden!

## REFLEXION

Einige Leitfragen könnten sein: *Wie hast du dich gefühlt? Gab es Zeiten, in denen du keine Unterstützung erfahren hast? Hast du dir Sorgen um das Erreichen des gemeinsamen Ziels gemacht? Welche Ziele könnten wir im Alltag erreichen, wenn wir gemeinsam daran arbeiten würden? Schien es zunächst unmöglich, das Ziel zu erreichen?*





## 3.8 Konfliktlösung

# STEHGREIF-KONFLIKT

### ZIEL

Konflikte in einer spielerischen und angenehmen Umgebung erleben und lösen. Erweiterung der Dialog- und Verhandlungsfähigkeiten.

### Altersgruppe:

Ab 12 Jahren

### MATERIALIEN

Es wird kein Material benötigt. Es können aber Gegenstände aus dem Klassenzimmer oder der Schüler\*innen verwendet werden, um die Situationen realistischer erscheinen zu lassen.

### ABLAUF

Es wird paarweise gearbeitet. Jedes Paar soll sich in etwa drei Minuten drei grundlegende Aspekte der zu spielenden Situation überlegen:

- 1. Beziehung:** In welcher Beziehung stehen die beiden Figuren zueinander?
- 2. Wunsch:** Welchen grundlegenden Wunsch verfolgen die beiden Figuren? Einerseits ist es wichtig, dass die jeweiligen Wünsche unterschiedlich und scheinbar unvereinbar sind, aber auch nicht unbedingt das glatte Gegenteil. Andererseits ist es wichtig, dass es sich bei den Wünschen um Dinge handelt, die auch in der jeweiligen Situation erreicht werden können (z. B. wäre „Weltfrieden erreichen“ ein schöner Wunsch, aber vermutlich hier und jetzt nicht zu erreichen).
- 3. Der Konflikt:** Der Konflikt ergibt sich im Prinzip aus dem Nebeneinander der beiden scheinbar unvereinbaren Wünsche und dem Beziehungsmuster der beiden Figuren ist.

Sobald diese Elemente klar definiert sind, arbeiten immer 2 Personen (also jeweils 2 Paare) gemeinsam, sich die Szenen vorzuspielen – erst beginnt das eine Paar und die anderen beiden schauen zu und dann andersherum. Alle 4er-Gruppen arbeiten im Raum parallel.

### TIPPS

Die Stehgreif-Konflikte sollten so frei wie möglich sein. Jedes Paar darf die Situation so ausschmücken und darstellen, wie sie möchten. Es ist nicht notwendig, dass im Vorhinein schon klar ist, wie der Konflikt aufgebaut oder gelöst wird. Es geht darum, eine Situation zu schaffen, in der der Konflikt und die Beziehungsebene klar werden. Die Paare wissen, wie die Szene beginnt, aber sie haben keine Ahnung, wie sie enden wird.

Mit zunehmenden Alter der Schüler\*innen, darf die Situation komplexer werden: Zum Beispiel ist es möglich, den Schüler\*innen Hinweise geben, dass die Beziehung zwischen ihren Figuren ein Machtverhältnis widerspiegeln muss (z. B. Mann – Frau; Arbeiter\*in – Arbeitgeber\*in; Umweltschützer\*in – umweltverschmutzendes Unternehmen; indigene\*r Anführer\*in – Bergbauunternehmen...). Der Konflikt muss sich aus den Interessen der einzelnen Parteien ergeben. Das Ziel besteht nicht so sehr darin, eine Einigung zu erzielen, sondern die Unvereinbarkeit von Unterdrückungssystemen mit den Schutzsystemen des Lebens sichtbar zu machen. Diese Art von Theater legt den Grundstein, um transformative kollektive Aktionen planen zu können, schließlich musste sich die Gruppe in die Lage anderer Personen hineinversetzen, und deren Position und deren Rechte gegen diejenigen zu verteidigen, die wirtschaftlichen Nutzen aus Situationen ziehen wollen.



## REFLEXION

Wenn beide Szenen gespielt und von den Zuschauer\*innen beobachtet wurden, geht es in die Reflexion: Zu diesem Zeitpunkt ist es möglich, Elemente der Analyse einzubeziehen, wie z. B. die erlebten Schwierigkeiten oder Erfolge oder die Dinge, die uns bewusst geworden sind.

Es ist auch möglich die 4er-Paare zu ändern und die Paare nochmals ihre Szenen spielen zu lassen. Kommt im Anschluss ein anderes Ergebnis zustande?

Abschließend beginnt die Reflexion: *Ist es euch leicht gefallen, das Thema und die Wünsche zu definieren? Ist es euch gelungen, zwei Wünsche zu definieren, die scheinbar unvereinbar miteinander sind? Habt ihr Gemeinsamkeiten gefunden, obwohl es sich um scheinbar gegensätzliche Wünsche handelte? Was habt ihr durch den Austausch der Rollen gelernt? Ist es möglich, die Meinung zu ändern? Was bedeutet es, in einem Konflikt nachzugeben? Können wir von Gewinnern und Verlierern in einem Konflikt sprechen? Wart ihr in der Lage, respektvolle und kooperative Strategien zu entwickeln, die dazu führen, dass ihr alle gewinnt? Wie können wir diese Erkenntnisse in unseren Alltag einfließen lassen?*

Die Vorschläge, die in diesem Leitfaden sind genau das: Vorschläge für interessierte Lehrer\*innen. Die Möglichkeiten sind vielfältig und wir hoffen, dass die in diesem Leitfaden angesprochenen Themenfelder Lehrer\*innen motiviert haben, den Emotionen und der Gefühlsebene im Unterricht rund um Globales Lernen mehr Aufmerksamkeit zu schenken.



# BIBLIOGRAPHIE



4

Bisquerra, R. (2015). *Universo de Emociones*. PalauGea Comunicación S.L

Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Virginia: Center Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, The Macmillan Press.

Cascón, P., & Beristain, C. M. (1989). *La alternativa del juego 1*. Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

Cascón, P., & Beristain, C. M. (1994). *La Alternativa del juego 2*. Juegos y dinámicas para la paz. Los Libros de la Catarata.

Cascón, P. (2001) *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.

Colectivo Respiral (2017). *Juegos para Teatro-Foro-Clown*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Editorial TROTTA.

Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita*. Ediciones Paidós.

de Beauvoir, S. (1954). *Die Unzertrennlichen*. lumen. (Jahr der Ausgabe 2020).

de Blas, A. (2012). *Pistas para un modelo de vida sostenible*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/pistas-para-un-modelo-de-vida-sostenible>

de Casso, P. (2020). *Mi Gestalt: El potencial oculto en la Gestalt de Fritz Perls (1.a ed.)*. Kairos.

Díaz Durillo, M. & Ost, N. (2012). *Jugar y Actuar, nuestras armas para la paz: Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/jugar-y-actuar-nuestras-armas-para-la-paz-juego-teatral-y-procesos>

Dispenza, J. (2013). *Hör auf, du zu sein*. Barcelona. Editorial Uranus.

Ekman, P. (1993). *Gesichtsausdruck und Emotionen*. *American Psychologist*, 48(4), 384-392.

Freire, Paulo. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/tiempo-entre-parentesis-el-juego-cooperativo-como-herramienta-de-transformacion>





- Gallego, R. (2014). *Tiempo entre paréntesis: El juego cooperativo como herramienta de transformación*.
- García-Rincón, C. & Fundación Internacional de Solidaridad Compañía de María. (2015). *Identidad cosmopolita global: Un nuevo paradigma educativo-social para un mundo nuevo*. PPC.
- Goleman, D. (1995). *Emotionale Intelligenz* (1.a ed.). Editorial Kairós S.A.
- Gardner, H. (2021). *Multiple Intelligenzen*. PAIDOS IBERICA.
- Greenberg, L. S. (2008). *Emotionen: ein innerer Führer (Serendipity)*. Desclée De Brouwer.
- Hessel, S. (2011). *Empört! Das Schicksal*.
- Luft, J. (1961). Das Johari-Fenster: Ein grafisches Modell des Bewusstseins in zwischenmenschlichen Beziehungen. *Human Relations Training News*, 5 (1), 6-7.
- María Araujo, P. (2014). *Habilidades democráticas: capacidades emocionales y sociales*. Coalición Española de la Campaña Mundial por la Educación. <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/habilidades-democr-ticas-derecho-la-educaci-n-y-participaci-n-ciudadana>
- MacLean, P. (1990). *Das dreieinige Gehirn in der Evolution: Role in paleocerebral functions*. Springer Science & Business Media.
- Millett, K., MacKinnon, C. A., & Mead, R. (2016). *Sexual Politics*. Columbia Univers. Press. Morin, E. (2001). *Seven Knowledges Necessary for the Education of the Future*. Neue Vision.
- Morín, E. (2001). *Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro*. Nueva Visión.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.
- Ocaña, L. M., & Maiques, M. (2019). *Jóvenes desmontando el patriarcado: por un mundo libre de violencias machistas* (G. Aguado, M. Monjas, & Fundación InteRed) <https://www.intered.org/es/recursos/jovenes-desmontando-el-patriarcado-por-un-mundo-libre-de-violencias-machistas>
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo: 21 Rutas para vivir con nuestras emociones*. Ediciones Destino.
- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía: jugar para conocer, conocer para transformar*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Sánchez, I. (2014). *Universo de Emociones: Experiencias de Arteterapia y Cuidados para la Movilización Social*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/universo-de-emociones-experiencias-de-arteterapia-y-cuidados-para-la>
- Santpere, E. Aguado, G. López, Y. & Urretavizcaya, U. (2018). *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. <https://www.intered.org/es/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>
- Selfi & Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. (2020). *Guía didáctica: Escuelas con alma*.
- Siegel, H. D. J. & Hartzell, M. (2005). *Bewusste Eltern sein*. Editorial La Llave.



**Autorin:** Guillermo Aguado, Inés Hernández (InteRed)  
**In Zusammenarbeit mit:** Südwind, CESIE  
**Übersetzung:** Olivia Tischler (Südwind)  
**Design und layout:** Rosy Botero  
**Jahr:** 2022  
**Published by:** Fundación InteRed  
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

**InteRed**  
por una educación transformadora



c e s i e  
the world is only one creature

**SÜDWIND**