

Methoden für transformatives Lernen. Körperbasierte, emotionale und reflexive Zugänge im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sabine Vogelsang & Christiane Meyer

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer *Transformation unserer Welt* (Meyer, 2022; UN, 2015) ist die wesentliche Zielsetzung des aktuellen UNESCO-Programms Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), abgekürzt als *BNE 2030*, die UN-Nachhaltigkeitsziele durch transformatives Handeln zu verwirklichen (UNESCO & DUK, 2021). In diesem Kontext stellt sich die Frage, welchen Beitrag körperbasierte, emotionale und reflexive Zugänge zu transformativem Lernen und Handeln leisten können. Um diese Zugänge u. a. Erdkundelehrkräften erfahrbar zu machen, wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt, durchgeführt und evaluativ erforscht.

Der vorliegende Beitrag zeigt zunächst die theoretische Rahmung auf, die der Konzeption des Fortbildungsangebotes zugrunde liegt, und führt von der inhaltlich-methodischen Ausgestaltung, dem Forschungsdesign und ersten Erkenntnissen über die Rückmeldungen der Teilnehmenden schließlich zu weiterführenden Gedanken zur Verstetigung und Umsetzung im Kontext des Leibniz-Prinzips in der Lehrerbildung der Leibniz Universität Hannover.

2. Theoretische Grundlagen zu einem Transformationsleitbild

Die Diskussion um die Lücke zwischen Wissen und Handeln (*mind-behavior-gap*) nimmt im Kontext von BNE und Transformationsforschung eine zentrale Rolle ein, da die ökologische Zerstörung trotz zunehmenden Umweltbewusstseins und effizienterer Technologien weiterhin zunimmt (Ulrich, 2019, S. 30). Der notwendige *kulturelle* Wandel, den es bräuchte, um einen Lebensstil zu kultivieren, der perspektivisch für zehn Milliarden Menschen innerhalb planetarer Grenzen kompatibel ist, ohne auf Kosten zukünftiger Generationen, Menschen anderer Regionen oder anderer öko-

logischer Subsysteme die Schäden nur zu verlagern (Paech, 2013) statt ihnen ursächlich zu begegnen, bleibt weitestgehend aus. Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, was es braucht, um den *mind-behavior-gap* zu überwinden und einen solchen stark materiell reduzierten, suffizienten Lebensstil zufriedenheitsstiftend zu etablieren.

Trotz des Wissens, dass politische, (volks-)wirtschaftliche und technische Entscheidungen und Ausrichtungen entscheidend für die große Transformation sind, wird in diesem Beitrag vor allem eine tiefenpsychologische bzw. tiefenökologische Perspektive fokussiert, die den Blick auf das Individuum und die individuellen Ursachen für nicht-nachhaltiges Handeln lenkt.

Eine Vielzahl von Autor:innen attestieren dem Menschen der westlich zivilisierten Moderne Unverbundenheit, Entfremdung, Trennung bzw. Abspaltung in Folge von (frühkindlichem) Trauma, dauerhaftem Stress, Beschleunigung, Leistungsansprüchen, Ungleichheit usw., was dazu führt, dass entgegen besseren Wissens unverbundene und (raum-)unverantwortliche Entscheidungen getroffen werden (Rosa, 2016; Renz-Polster & Hüther, 2016; Macy & Brown, 2017; Weber, 2014; Maté & Maté, 2022; Louv, 2010; Roszak, 1994).

Es gibt viele Modelle bzw. Darstellungen, die versuchen, dies anschaulich darzustellen. Eines liefert Daniel Sieben (2021) in seinem *Nachhaltigkeitsleitbild*, wofür er, aufbauend auf Otto Scharmers *Theorie U* (2015), die Metapher eines Eisberges verwendet. Oberhalb der Wasseroberfläche befinden sich die Gegebenheiten der Gegenwart (10 %), die den meisten Menschen bewusst, verständlich, bekannt und rational erklärbar sind (Gesetze, Regeln, Institutionen, politische Entscheidungen, Krisen etc.). Der Bereich unter der Wasseroberfläche stellt das Un- bzw. Unterbewusste dar (90 %), was die sichtbaren Handlungen und Entscheidungen in der materiellen Welt durch seinen deutlich größeren Anteil maßgeblich prägt und den meisten unbekannt ist. Hierzu zählen verinnerlichte Glaubenssätze und Weltvorstellungen genauso wie unterdrückte Gefühle, abgespaltene Anteile und eingeschränkte Körperwahrnehmung in Folge von Trauma und Stress. Hier sind affektive Handlungen, irrationale Entscheidungen und unbewusstes Beziehungs- bzw. Konfliktverhalten anzusiedeln (Sieben, 2021, S. 19–30).

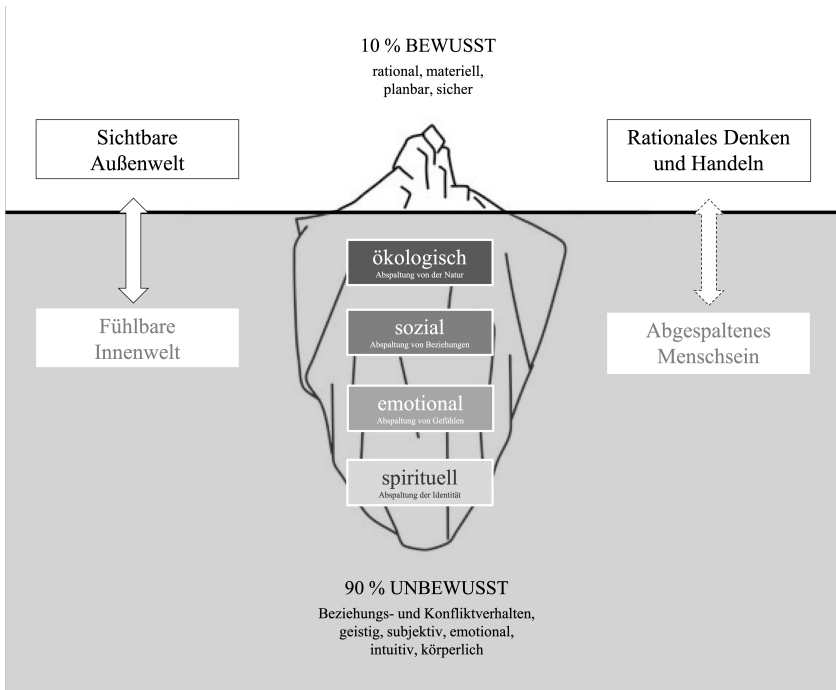


Abb. 1: Eisbergmodell der vierfachen Abspaltung
(Sieben, 2021, S. 20 & 28, mit Ergänzung und Farbgebung)

Sieben unterscheidet vier Ebenen der unbewussten Abspaltung, die er wiederum in einen kaskadenähnlichen Zusammenhang stellt. Als Kausalkette bauen die vier Spaltungsebenen von innen nach außen aufeinander auf und sind zugleich miteinander verwoben (Abb. 2).

Als tiefste Ebene und „Nadelöhr der Transformation“ (Sieben, 2021, S. 194) identifiziert er die Abspaltung der Identität, die er als *spirituelle Abspaltung* bezeichnet. Hierzu gehören u. a. frühkindliche prä-, peri- und postnatale traumatische Erfahrungen, wie ungewollte Schwangerschaften, (unbewusste) Ablehnung des Kindes, Stress und Ängste der Mutter, gewaltvolle Geburten, frühe Trennung von der Mutter usw. Dies sind tiefgreifende Einschnitte in die Wahrnehmung von Leben und Welt eines (ungeborenen) Kindes, welche lebenslang fühlbare Existenz-, Verlust- und Versagensängste auslösen können, die wiederum einen tiefliegenden Mangel an Urvertrauen, Sicherheit, Willkommensein und (Selbst-)Liebe zur Folge haben, der in den folgenden Jahren mit allen Mitteln versucht wird, gestillt bzw.

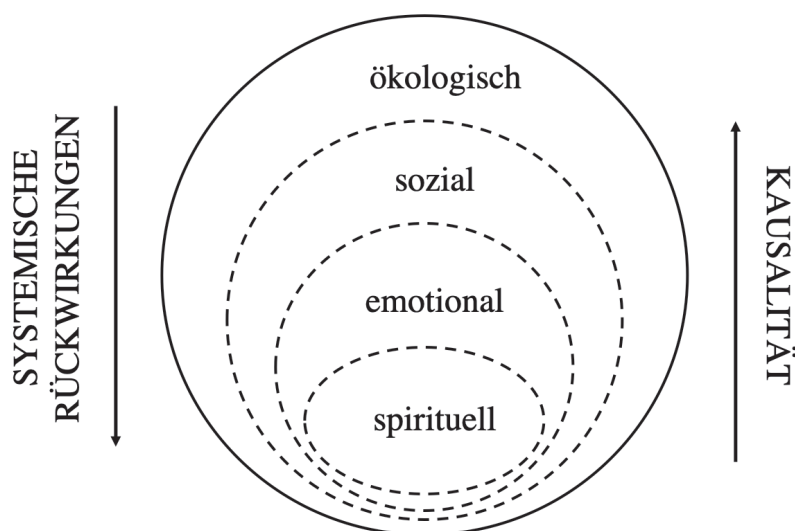


Abb. 2: Vierfache Traumaspaltung (Sieben 2021, S. 71)

kompensiert zu werden¹. „Ohne einen bewussten heilsamen individuellen und kollektiven Umgang mit diesen drei Urängsten werden [...] sämtliche Bemühungen von nachhaltigen Systemveränderungen im Außen [...] scheitern“ (Sieben, 2021, S. 82). Dies ist eine ungemein wichtige Erkenntnis im Kontext von Suffizienzfähigkeit, die im Kern durch Fülle, Zufriedenheit, Selbstwert etc. und nicht durch äußere materielle Güter, Anerkennung oder Belohnung gespeist wird.

Von diesem Nadelöhr verläuft die Kausalkette weiter (Abb. 2). Wenn eine grundlegende Basis von Vertrauen, Angenommen- und Gehörtsein nicht geschaffen ist, ist es herausfordernd, Gefühlen adäquat Ausdruck zu verleihen, ganz im Kontakt mit körperlichen Empfindungen zu sein und die eigenen (Grund-)Bedürfnisse wahrzunehmen bzw. ihre Erfüllung einzufordern. Aus Angst vor Zurückweisung oder Verlassenwerden kommt es zu einer (partiellen) Abspaltung von Gefühlen und Körperempfindungen (emotionale Abspaltung) (Sieben, 2021, S. 78–81).

1 Ablenkungsmodi von der inneren Abspaltung; u. a. Vergnügensmodus, Macht- und Dominanzmodus, Machermodus, Busy-Modus, Karriere- und Geldmodus, Fluchtmodus, Helfer- und Heilermodus (Sieben, 2021, S. 60–64)

Dies führt wiederum dazu, dass die Fähigkeit, authentisch, empathisch und ehrlich in Beziehung gehen zu können, sei es im privaten, schulischen, politischen oder beruflichen Kontext, stark beeinträchtigt ist (soziale Abspaltung). Die soziale Abspaltung äußert sich u. a. in Macht- und Herrschaftsansprüchen, Leistungsorientierung, Kältherzigkeit, rationalem Kalkül und Hierarchiedenken, welche entkräftet werden könnten, wenn sie als Vermeidungsstrategien für tatsächliche Begegnung und die Konfrontation mit dem eigenen inneren Mangel entlarvt werden würden (Sieben, 2021, S. 75–78).

Die sukzessiven Abspaltungen haben in weiterer Konsequenz zur Folge, dass mit der uns umgebenden nichtmenschlichen Welt genauso unempathisch und unverbunden interagiert wird, wie mit sich selbst und anderen (Sieben, 2021, S. 72–75). Diese *ökologische Abspaltung* ist Ausdruck der Herausforderungen, mit denen wir derzeit im ökologischen Bereich konfrontiert sind: Ressourcenraubbau, Wachstumsparadigma, Zerstörung, Vergiftung, Massentierhaltung, Naturdefizitsyndrom, die Externalisierung ökologischer und sozialer Kosten v. a. in Länder des Globalen Südens, die Ökonomisierung der Natur ohne die Anerkennung ihres intrinsischen Eigenwertes usw.

Die verschiedenen Formen der Abspaltung sind Ausdruck einer tief angelegten Beziehungs- bzw. Liebesunfähigkeit, die sich im Umgang mit sich selbst, anderen und der natürlichen Welt zeigt (Weber, 2014, S. 16; Gebhard, 2013, S. 38). Letztendlich sehen wir uns also nicht mit einer ökologischen Krise, sondern mit einer Menschheitskrise konfrontiert. Denn „der Zustand der äußeren Natur und der Zustand der inneren Natur korrespondieren. [...] Genauso wie sich die äußere Natur psychisch niederschlägt, ist der Zustand der äußeren Natur auch als ein Spiegelbild der inneren psychischen Verfassung des Menschen zu interpretieren“ (Gebhard, 2013, S. 39).

Das Modell (Abb. 1) ermöglicht Einblicke in die Tiefen der menschlichen Psyche und eröffnet Erkenntnisse, die für alle gesellschaftlichen Subsysteme im Kontext der großen Transformation von Relevanz sind, so auch für den Bereich der Bildung (für nachhaltige Entwicklung). Vor dem Hintergrund der Abspaltungen ist es für transformative Lernprozesse unumgänglich, den ganzen Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln in den Blick zu nehmen (Macy & Johnstone, 2014; Meyer, 2018, 2019) und eine Bildung zu praktizieren, die v. a. an den Körper, Gefühle, Imagination und Reflexivität anknüpft sowie Wiederverbindung in den Fokus (geographie-)didaktischer Zugänge rückt. Der diesen Ansätzen inhärente Bewusstseinswandel ist

ein zentraler Aspekt von transformativem Lernen, welcher wiederum die Grundlage für die Fortbildungskonzeption darstellt.

3. *Transformatives Lernen und die Bedeutung körperbasierter, emotionaler sowie reflexiver Zugänge*

Transformatives Lernen wird für diesen Kontext als ein ganzheitlicher tiefgreifender Bewusstseinswandel verstanden,

[which] involves experiencing a deep, structural shift in the basic premises of thought, feelings, and actions. It is a shift of consciousness that dramatically alters our way of being in the world. Such a shift involves our understanding of ourselves and our self-locations; our relationships with other humans and with the natural world; [...] our body awarenesses, our visions of alternative approaches of living; and our sense of possibilities for social justice and peace and personal joy. (O'Sullivan, 2012, S. 164)

Die radikalen Zielsetzungen transformativen Lernens sind erforderlich, um einen „Wandel individueller Deutungsperspektiven“ bzw. einen „kollektiven Bewusstseins- und Emanzipationsprozess“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 15) zu unterstützen und der Integration von emotionalen, imaginativen, ästhetischen, sensorischen und spirituellen Dimensionen des Lernens eine Daseinsberechtigung einzuräumen, die bis dato in der BNE weitestgehend vernachlässigt werden (Toh, 2015, S. 11).

Dem Körper als notwendiges *rahmengebendes* und *verbindendes* Element bzw. der Signifikanz des ganzkörperlichen Lernens wird in Bildung und Forschung noch nicht ausreichend Bedeutung beigemessen. Ohne den Körper sind das Empfinden von Gefühlen, das Wahrnehmen von Gedanken und das Ausführen von Handlungen nicht möglich. „Der Leib bildet das Scharnier, an dem die Anforderungen der Umwelt in auf sie abgestimmte Handlungen umgesetzt werden, die eine sinnlich-vitale, kognitive und existenzielle Bedeutung haben“ (Kather, 2012, S. 242).

Im Zuge des *cultural turn* erfährt der Körper in der (Human-)Geographie sowohl im Kontext von *bodily geographies* (Horton & Kraftl, 2014, S. 245–264) als *locus of experience* (Valentine, 2001, S. 28) als auch im Kontext von Raumkonzepten (*body as place/body as space*) zunehmend an Bedeutung. Er ist die materielle Basis für die Verbindung mit und Wahrnehmung unserer Lebenswelt, denn die Bewusstheit über den Körper

ist untrennbar mit der Wahrnehmung der Welt verknüpft (Valentine, 2001, S. 28–32), kurz: „geographers need to recognize the *connectedness* of bodies to other places“ (Valentine, 2001, S. 38).

Zur theoretischen Fundierung des körperbasierten Lernens wird das *Somatic Learning Model* nach Horst (2008) herangezogen (Abb. 3).

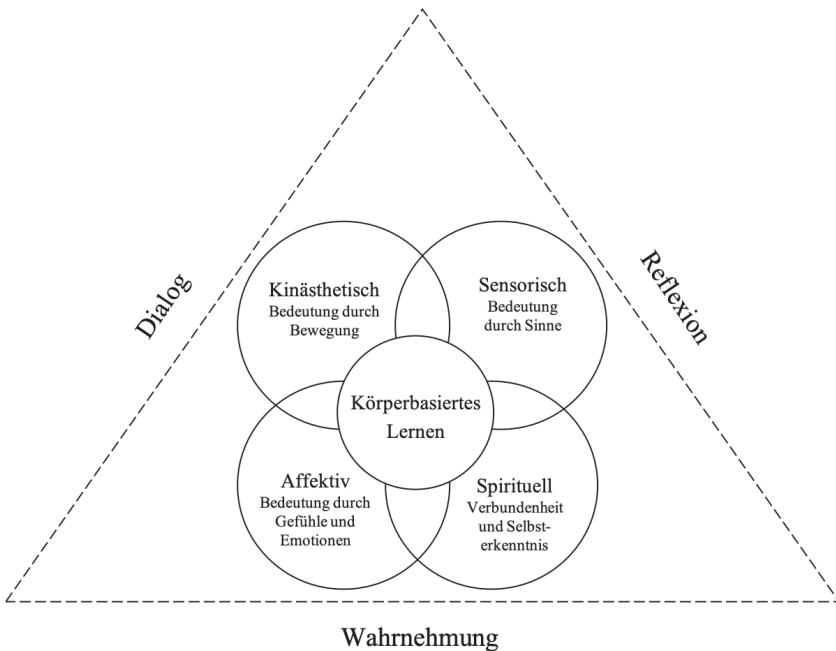


Abb. 3: Körperbasiertes Lernmodell (Horst, 2008, S. 4, mit Übersetzung und Ergänzungen)

Horst differenziert das körperbasierte bzw. *somatic, body-based* oder *bodily learning* in verschiedene sich überschneidende und oftmals gleichzeitig aktivierte Unterkomponenten und bettet sie in drei äußere Elemente ein, die auch das transformative Lernen unterstützen können.

Das Modell umfasst zum einen das *kinästhetische Lernen* (*kinesthetic learning*), das durch körperliche Bewegung, Bewegung der Muskeln, Sehnen, Gelenke, Organe, dem Atem etc. Bedeutung generiert. Körperliches Lernen verstärkt, sensibilisiert und schult in diesem Bereich die Bewusstheit über den eigenen Körper in der Bewegung bzw. in Bewegungsabfolgen. Hierzu zählen körperliche Präsenz, die Wahrnehmung der Körperposition,

von innerer Anspannung und Stress sowie Anpassungsleistungen im Umgang damit, wie bewusste Atemübungen, Yoga etc. Kinästhetisch Lernenden helfen praktische Anwendungen, physische Bewegungen, Rollenspiele bzw. darstellendes Spiel (Amann, 2003, S. 28), welche auch in der BNE zunehmend an Bedeutung gewinnen (Lehtonen et al., 2020).

Neben dem kinästhetischen Lernen beschreibt die Pädagogin das *sensorische Lernen* (*sensoric learning*) als Unterkategorie, welche die fünf Körpersinne (Riechen, Schmecken, Tasten, Sehen und Fühlen) als Basis nimmt, um Wissen oder Bedeutung hervorzubringen. Die neueren geographischen Strömungen, die den Körper als raumwahrnehmendes Medium anerkennen, formulieren im selben Zuge auch die Bedeutsamkeit der Multisensualität (Strauß, 2018, S. 103–123), denn „[ü]ber das Hören, Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten werden Welt-Bindungen vollzogen“ (Strauß, 2018, S. 106).

Die Schulung und Sensibilisierung der Sinne ist unumgänglich mit dem Bewusstsein für das Gegenwärtige verknüpft. Nur in momentaner Präsenz kann gerochen, gehört, gefühlt und gesehen werden, was im jeweiligen Augenblick lebendig ist. Die multisensorische Wahrnehmung ermöglicht es zudem, einen Kontext allumfänglicher zu verinnerlichen, auf verschiedenen Ebenen im Körper zu speichern und sich mit einem Ort, mit Menschen, Tieren und Pflanzen zu verbinden.

Das *affektive Lernen* (*affective learning*) zollt den Gefühlen und Emotionen innerhalb von Lernprozessen Anerkennung (Amann, 2003, S. 29). Sie sind Teil des körperlichen Empfindens in jedem Moment. Das affektive Lernen beinhaltet in erster Linie die Fähigkeit, Gefühle wahr- und anzunehmen und ihnen eine Daseinsberechtigung einzuräumen. Ein Umstand, dem in vielen Lernkontexten mit Vorsicht und Zurückhaltung begegnet werde (Amann, 2003, S. 29), obgleich auch *emotional geographies* das Potenzial von Emotionen herausstellen (Horton & Kraftl, 2014). Im Kontext transformativen Lernens bzw. von BNE kommt Emotionen und Gefühlen eine besondere Bedeutung zu, da insbesondere tiefe strukturelle Wandlungen häufig mit Angst, Scham, Wut oder Schuld einhergehen (Hathaway, 2017, S. 299; Grund & Singer-Brodowski, 2020; Mezirow, 2012). Ähnlich herausfordernde Gefühle begegnen Jugendlichen wie Erwachsenen im Kontext der Klimakrise. Hier sind sie mit Angst, Wut, Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Resignation und Trauer konfrontiert. Das Nichtfühlen all dieser präsenten Gefühle habe die Blockade kognitiver Funktionen und des Unterbewussten, gehemmte Empathie- und Liebesfähigkeit, Vorstellungskraft und Feedbackschleifen zur Folge (Macy & Brown,

2017, S. 68–71). Gleichzeitig können eben diese Gefühle dafür sorgen, dass eine Veränderungs- bzw. Handlungsbereitschaft gänzlich verhindert werde, wenn sie zu stark erlebt werden und Widerstand ausgelöst wird, so dass in der Konsequenz Leugnung, Hoffnungslosigkeit und Ablenkungsversuche von den schmerzhaften Realitäten folgen (Hathaway, 2017, S. 299; Sieben, 2021, S. 59–65). Es bedarf also eines sensiblen und behutsamen Umgangs mit überwältigenden Gefühlen, um Veränderungsprozesse ermöglichen zu können (Grund & Singer-Brodowski, 2020, S. 31–34). Daher „wären Schulungen für eine emotionssensible BNE und die Begleitung transformativer Lernprozesse [ein] wichtiger Beitrag für das UNESCO-Programm ‚ESD for 2030‘ und die Erreichung der SDGs [Sustainable Development Goals]“ (Grund & Singer-Brodowski, 2020, S. 34).

Der vierte Bereich umfasst das spirituelle Lernen (*spiritual learning*). Amann verknüpft das spirituelle mit dem körperbasierten Lernen, da das spirituelle Erleben häufig mit Gefühlen, Sinnen und Bewegungen assoziiert sei und damit dazu beitrage, Bedeutung zu konstruieren. Walshe et al. (2022) stellen in ihrer Forschung zu *Eco-Capabilities* Spiritualität, „as being concerned with the spirit or soul“ (S.16), als eine von acht Fähigkeiten auf dem Weg zu Wohlergehen, Verbundenheit und Handlungsbereitschaft heraus. Amann verweist in diesem Zusammenhang auf Sinneswahrnehmungsfähigkeiten, die über die fünf Sinne hinausgehen, Intuition mit einschließen und häufig über künstlerische Aktivitäten wie Tanz, Gesang und Malerei das körperliche und spirituelle Erfahren begünstigen (Amann, 2003, S. 29; Walshe et al., 2022). Daran wird deutlich, dass sich alle vier Bereiche überschneiden, gleichzeitig auftreten und sich gegenseitig verstärken können sowie ganzkörperbezogene Erfahrung ermöglichen.

Die Forschung von Horst (2008) zeigte zudem Dialog (*dialogue*), Reflexion (*reflexion*) und Wahrnehmung (*cognition*) als hilfreiche begleitende Elemente für das körperbasierte Lernerlebnis, welche durch das rahmende Dreieck verbildlicht werden. Hierzu zählen der Austausch über das Erlebte in Form von Geschichtenerzählen oder Erfahrungsberichte in kleineren wie größeren Gruppen, individuelle Reflexionen idealerweise im direkten Anschluss an die Erfahrung mithilfe von Tagebucheinträgen und gezielten reflexivitätsfördernden Fragen sowie Wahrnehmungssensibilisierungsübungen in Bezug auf innere Gefühlszustände, automatisierte Denk- und Bewertungsmuster und körperliche Achtsamkeit (Horst 2008, S. 4 f.).

Generell wird das Potential der *Kombination* kognitiver Bereiche mit den vielen Formen des somatischen Lernens, welche das Lernen selbst ganz-

heitlich machen und damit die Chance für eine transformative Wirkung erhöhen, betont (Amann, 2003, S. 29).

Für diesen Kontext beinhalten *körperbasierte Zugänge* Methoden, Übungen und Lernkontexte, die das kinästhetische, sensorische, affektive und spirituelle Lernen explizit einladen und ermöglichen. *Emotionale Zugänge* werden aufgrund ihrer großen Bedeutung insbesondere im Zusammenhang mit der Klimakrise separat hervorgehoben und umfassen Lernkontexte, die das emotionale Erleben innerhalb eines sicheren Rahmens ermöglichen, für die Wahrnehmung von Gefühlen sensibilisieren bzw. schulen und dazu ermutigen, ihnen Raum, Aufmerksamkeit, Anerkennung und Daseinsberechtigung zu geben. *Reflexive Zugänge* machen das körperlich Erlebte auf kognitiver Ebene bewusst, verbalisieren es, erlauben Austausch mit sich selbst, im Dialog, in großen Gruppen und werden durch gezielte Fragen und Wahrnehmungsaufgaben gerahmt. Sie initiieren also in besonderer Weise Reflexionsprozesse und tragen somit zu Reflexivität (Meyer & Eberth, 2018, S. 31) bei.

4. Entwicklung und Umsetzung des Fortbildungsangebotes „Methoden, die bewegen“

4.1 Entwicklung des Fortbildungskonzepts

Zur Übertragung der ausgeführten theoretischen Überlegungen in eine praxistaugliche Form wurde im Dezember 2019 ein eintägiger Workshop mit fünfzehn transdisziplinären Akteuren organisiert, um gemeinsam ein Fortbildungsangebot zu entwickeln, welches Erdkundelehrkräften zugänglich gemacht werden könnte.

Die Gruppe setzte sich aus Akteuren der schulischen wie außerschulischen Bildung (für nachhaltige Entwicklung) inklusive Schulberatung und Ausbildung sowie der geographiedidaktischen Forschung zusammen. Die jeweiligen persönlichen bzw. beruflichen Hintergründe deckten dabei u. a. die Themengebiete der Umweltpsychologie, Wildnispädagogik, Tiefenökologie, initiatischen Prozessbegleitung, entwicklungspolitischen Bildung sowie Gefühls- und Körperarbeit ab.

Im Zentrum des Workshops stand die Frage, wie ein Fortbildungsangebot für Erdkundelehrkräfte gestaltet sein könnte, welches das verbindliche Kerncurriculum (für Gymnasien in Niedersachsen) mit Methoden verbindet, die das körperbasierte und emotionale Lernen unterstützen, Be-

ziehung und Verbindung zum Lerninhalt schaffen und in besonderer Weise Reflexionsprozesse initiieren. Hierfür wurde zunächst zusammengetragen, welche Ansätze (Übungen, Aktivitäten, Projekte, Methoden, Spiele) bzw. Unterrichtsentwürfe den Teilnehmenden bekannt sind, die

- es ermöglichen, geographisch relevante Themen in einem alltäglichen schulischen Unterrichtskontext körper-, gefühls- und erfahrungsbasiert zu vermitteln,
- eine Haltung von Authentizität, Wertschätzung, Demut und Respekt gegenüber allem Lebendigen in besonderer Weise fördern und
- aus ihrer eigenen Erfahrung häufig tiefer gehende transformative Prozesse bei Lernenden auslösen.

Zu diesem Zwecke wurde beispielhaft u. a. anhand der Themen Überfischung, Anthropozentrismus, Holismus, Zusammenhangsdenken, Permakultur, Wohlstand, Entwicklung, Wachstum und das Denken in Kreisläufen eine Vielzahl an Übungen und Methoden zusammengetragen.

Bezüglich der organisatorischen Rahmung bestand schnell Einigkeit darüber, dass es einer zeitlich umfassenden und langfristig angelegten Form in mehreren Modulen an naturnahen Orten bedarf. Als Resultat des Workshops wurden daher vier aufeinander aufbauende Module als Fortbildungsangebot entwickelt.

4.2 Durchführung der Fortbildung

Die vier Module wurden zwischen März und November 2022 für 17 Erdkunde- und Gesellschaftslehrelehrkräfte unter dem Titel *Methoden, die bewegen*² umgesetzt.

Jedem Modul waren sowohl curriculumsbezogene Unterrichtsinhalte bzw. SDGs als auch methodisch unterschiedliche Zugänge zugeordnet. Diese wurden von insgesamt zehn verschiedenen externen Referent:innen vermittelt. Die methodischen Zugänge wurden exemplarisch an möglichen Unterrichtsthemen aufgezeigt, können aber auch auf andere Inhalte bzw. Fächer übertragen werden.

2 <http://go.lu-h.de/idn-methodenfortbildung> (abgerufen am 17. November 2023).



Abb. 4: Ablauf des Fortbildungsangebots „Methoden, die bewegen“ von März bis November 2022

Während in den ersten beiden Modulen methodische Grundlagen geschaffen wurden, stand in den Modulen drei und vier zunehmend die Frage im Vordergrund, wie das Gelernte konkret in den Unterricht und in verschiedene fachliche Kontexte abhängig von der jeweiligen Lehrkraft und ihren individuellen Vorlieben integriert werden kann.

Das erste Modul widmete sich dem affektiven Lernen und führte die Teilnehmenden in die Council-Praxis für den schulischen Kontext (Provisor, 2013) ein, die als kommunikative Basis für ein verbindendes Miteinander, für das authentische Mitteilen persönlicher Fragen, Bedenken und Ängste in Bezug auf nachhaltigkeitsrelevante Kontexte dient. Darüber hinaus wurde die Spirale der Tiefenökologie (Macy & Johnstone, 2014) am zweiten Tag gemeinsam durchlebt, um umweltpsychologisches Hintergrundwissen bereitzustellen und sowohl die Notwendigkeit im Umgang mit herausfordernden Gefühlen wie Ohnmacht, Wut, Angst, Überforderung, Hoffnungslosigkeit etc. zu verdeutlichen als auch Möglichkeiten aufzuzeigen, ihnen Raum zu geben. Somit lieferte das Modul erste Ansätze, um der sozialen und emotionalen Abspaltung zu begegnen.

Modul zwei stellte im Rahmen der naturverbindungsfördernden Arbeit zur Überwindung der ökologischen Abspaltung das kinästhetische und sensorische Lernen in den Mittelpunkt und führte die Teilnehmenden in ausgewählte Kernroutinen der Wildnispädagogik ein (Young et al., 2014). Methoden aus dem Transition Theater ergänzten diese Zugänge um körperliche Übungen (u. a. Bilder- und Statuentheater), die systemische Zusammenhänge unserer alltäglichen Handlungen (Boal 2014; Diamond, 2012), die Perspektiven anderer Lebensformen und Generationen bildhaft verdeutlichen (Macy & Johnstone, 2014) und dazu einladen, die zugrundeliegenden Bedürfnisse hinter alltäglichen Konsumententscheidungen zu hinterfragen (Paech, 2013).

Im dritten Modul wurden Landwirtschaft und Permakulturprinzipien auf dem Hof Luna³ körperlich direkt erlebbar gemacht. Während einer ausführlichen Hofführung, kurzer fachlicher Impulse, gemeinsamer Gartenarbeit und Werkstattgesprächen wurden Aspekte rund um gesunde Ernährung, regionale Lebensmittelversorgung, moderne Landwirtschaft, Lieferketten etc. – gerahmt durch den ethischen Dreiklang der Permakultur „earth care – people care – fair share“ (Whitefield et al., 2017) – behandelt. Meditationen, gemeinsames Essen in Stille, Sologänge in der Natur, Zweiercouncils und der Austausch über soziale Aspekte der Permakultur ergänzten die reflexiven Elemente um sensorische, kinästhetische und affektive Lernerfahrungen.

Das vierte Modul fand in der Laborschule Bielefeld statt, wo die vor Ort Lehrenden u. a. Einblicke in ihre Erfahrungen mit Soziokratie, Naturverbindung mit Kindern, der Durchführung des FREI DAY⁴ bzw. generell freien Lernformaten gaben. Zudem wurden den Teilnehmenden Reflexionsräume zum Eisbergmodell der vier Abspaltungen (Abb.1), zu transformativem Lernen, subjektiver Zufriedenheit im Zusammenhang mit nachhaltigem Konsum, Suffizienz und Postwachstum ermöglicht sowie Fragen rund um Übertragungsmöglichkeiten der Methoden auf den eigenen Unterricht, Notwendigkeiten der Schule der Zukunft und die eigene Rolle als Lehrkraft im Großen Wandel behandelt.

Zwischen den vier Modulen waren die Teilnehmenden aufgefordert, die Methode Sitzplatz aus der Wildnispädagogik bzw. das Umherstreifen in der Natur (Young et al., 2014) und den regelmäßigen Austausch mit ihrem Lernpartner bzw. ihrer Lernpartnerin in Council-Form zu kultivieren, wäh-

3 <https://hof-luna.de> (abgerufen am 17. November 2023).

4 <https://frei-day.org/> (abgerufen am 17. November 2023).

rend ihnen weiterführende Hintergrundinformationen zu den einzelnen Modulinhalten bereitgestellt wurden.

4.3 Reflexionen zur Konzeption und ausgewählten Ergebnissen der empirischen Begleitforschung

Es konnten während der Fortbildung verschiedene Elemente zur Begegnung der drei oberen Abspaltungen (Abb. 1) realisiert werden. Die Grundsätze, -haltungen und Zugänge aus der Permakultur, der Wildnispädagogik und der Tiefenökologie decken sowohl den Bereich oberhalb als auch alle Bereiche unterhalb der Wasseroberfläche ab. Sie eröffnen die Möglichkeit, unterbewusste abgespaltene Anteile der vier Ebenen mit bewussten rationalen und wissensbasierten Aspekten zu verknüpfen und damit das Potential für eine ganzheitliche transformative Lernerfahrung (Abb. 5).

Der Bereich der spirituellen Abspaltung wurde sowohl im vorbereiteten Workshop als auch in der konkreten Ausgestaltung der Fortbildung kaum beleuchtet, wenngleich er punktuell gestreift wurde. Obgleich die Lehrkräfte seine Relevanz anerkennen, wird Elementen spiritueller Verbindung im derzeitigen säkularen Bildungssystem kaum Beachtung zuteil und mit großen Widerständen betrachtet, was wiederum die tiefe Abspaltung der spirituellen Einbettung der westlichen Kultur verdeutlicht (Sieben, 2021).

Die Fortbildung wurde empirisch in Form von Fragebögen und Gruppengesprächen begleitet. Im Mittelpunkt stand die Bewertung der Methoden seitens der Lehrkräfte in Bezug auf Umsetzbarkeit bzw. Eignung im Unterricht und ihr Potential für transformative Bildungskontexte.

Die Haupterhebung erfolgte am Ende des vierten Fortbildungsmoduls. Mithilfe der Fragebögen wurde anhand von Viererskalen ermittelt, welche der angewandten Übungen sich aus Sicht der Teilnehmenden *generell* für den Erdkundeunterricht eignen, welche sie *sich selbst* vorstellen können in ihrem eigenen Unterricht anzuwenden, welche sie bereits angewendet haben und inwieweit sie ihnen Potential im Kontext transformativer Bildung beimessen.

Im Gruppengespräch wurden die Teilnehmenden um ausführliche Rückmeldung in Bezug auf die eigene Veränderung in ihrer Beziehung zu sich selbst, zu anderen oder zur Welt sowie die eingeschätzten persönlichen, strukturellen und institutionellen Hürden in der Umsetzung der Methoden im alltäglichen Unterricht und mögliche Lösungsvorschläge gebeten.

Inwieweit wurde den vier Abspaltungen während der Fortbildung begegnet?

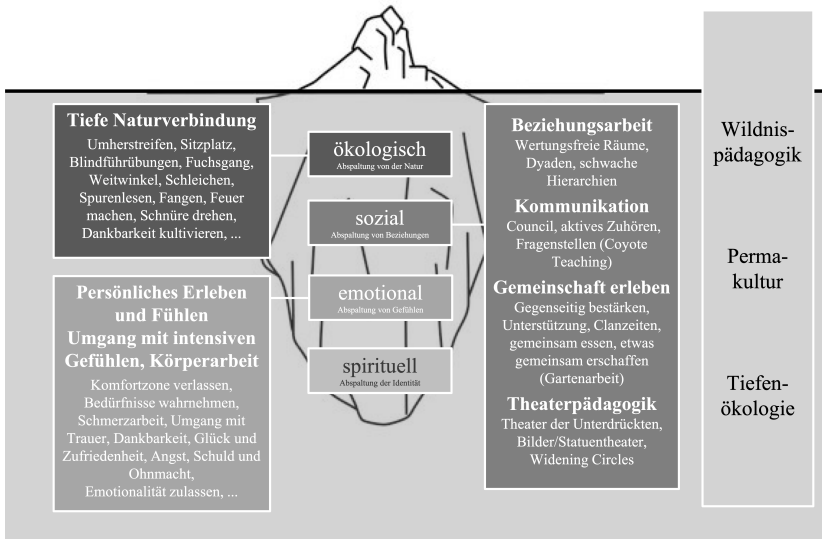


Abb. 5: Fortbildungsinhalte, eingebettet in das Eisbergmodell (eigene Darstellung mit Bezug auf Abb. 1 in diesem Beitrag)

Insgesamt wurde von allen abgefragten Methoden das Council als am geeignetsten und potentialreichsten erachtet, da es sehr einfach im Klassenraum umsetzbar ist und die veränderte Kultur des Miteinander direkt erlebbar wird. Zudem erfreuten sich Übungen der Naturverbindungsarbeit (Blindführ- und Wahrnehmungsübungen, Fang- und Schleichspiele, Schatzsuche, Geschichte des Tages; Young et al., 2014) großer Beliebtheit sowie das Nusspiel zur Darstellung der Allmende-Tragik (Macy & Brown, 2017, S.184), das Systemspiel (Macy & Brown, 2017, S.180), Bilder- und Statuentheater, das gemeinsame Kultivieren von Dankbarkeit, „Wachsende Ringe“ (Macy & Brown, 2017, S. 186), Werkstattgespräche, Traumreisen und gemeinsame Gartenarbeit.

Aus der Zusammenarbeit und den Gesprächen mit den Referent:innen wurde deutlich, dass in der Regel jedoch nicht eine einzelne isolierte Übung Veränderung und Transformation bewirkt, sondern sich die Veränderung einer inneren Haltung vielmehr durch die kontinuierliche Begleitung einer vertrauenswürdigen authentischen Bezugsperson und die

Etablierung kleiner regelmäßiger Routinen vollzieht. Diese regelmäßigen Räume für Beziehung und Verbindung (zu sich selbst, zu anderen, zur Natur, zum Göttlichen) könnten als *Kernroutinen transformativer Bildung* betitelt werden und beispielsweise kurze Achtsamkeitsübungen, Momente der Stille, Zwiegespräche, Schütteln o. Ä. umfassen.

Sowohl für die Teilnehmenden als auch die Schüler:innen gilt, dass die Offenheit für diese Art von Zugängen individuell unterschiedlich ist und manche sofort diese ungewohnt persönliche Art und Weise des Miteinander und der emotionalen Offenheit positiv und freudvoll annehmen, andere eher mit Widerstand reagieren. Bei manchen zeigt es sofort Wirkung, bei anderen dauert es länger (Cranton, 2016).

Insgesamt wird ein Großteil der Zugänge seitens der Lehrkräfte großes Potential im Kontext transformativen Lernens beigemessen bzw. darin, eine „tiefgreifende strukturelle Veränderung des Denkens, Fühlens und Handelns“ (O’Sullivan, 2012, S. 164, eigene Übersetzung) herbeizuführen. Diese sollten nach Angaben der Teilnehmenden auch Teil der universitären Lehramtsausbildung sein.

5. Verstetigung und Ausblick

Eine Auswahl der Zugänge (z. B. Council, Methode Sitzplatz, Raumwahrnehmung mittels reflexiver Fotografie) wird im geographiedidaktischen Bereich im Modul „Raumkonzepte und Raumanalysen“, u. a. mit Bezug auf die Themen *body as place*, *emotional geographies*, *place-based education* und *Multisensualität und Raum*, in die Lehre integriert. Es ist zudem anvisiert, in Kooperation mit dem Projekt *Teaching Change*⁵ ein Methodenhandbuch für Lehrkräfte zu erstellen, welches alle angewandten Methoden beschreibt und konkrete Einbettungsmöglichkeiten für den Unterricht aufzeigt. Dies umfasst sowohl umfangreichere Übungen für ganze Unterrichtsstunden oder längere Aufenthalte außerhalb des Klassenraums (im Schulgarten, während Exkursionen oder einer Klassenfahrt) als auch kurze Impulse für den Beginn einer Unterrichtseinheit. Ein Teil der Übungen ist auf geographiespezifische Inhalte zugeschnitten, ein anderer kann in angepasster Form auch in anderen Unterrichtsfächern angewandt werden. Die grundlegenden Gedanken und Herangehensweisen sind, insbesondere vor

5 <https://www.lse.uni-hannover.de/de/lse/projekte/teachingchange> (abgerufen am 25. April 2023).

dem Hintergrund einer schulübergreifenden Umsetzung BNE-bezogener Zielsetzungen, für das gesamte Fächerspektrum relevant.

Während Grund und Singer-Brodowski (2020) eine *emotionssensible BNE* fordern, sollte in Erwägung gezogen werden, diesen Ansatz um Wissen rund um Trauma und Abspaltung zu erweitern. Dies würde bedeuten, die Ursachen der aktuellen multiplen Krisen in individuellen und kollektiven Abspaltungs- und Traumamechanismen zu erkennen und damit das Bewusstsein von BNE-Akteur:innen dahingehend zu weiten, diese u. a. mittels der hier im Beitrag aufgezeigten Zugänge an ihrer Wurzel anzugehen.

In diesem Sinne würde reflektierte Handlungsfähigkeit für Lehrkräfte bedeuten, sich zum einen des Umstands der vierfachen Abspaltung des modernen Menschen generell bewusst zu sein, zum anderen die Existenz dieser inneren Abspaltungen auch für sich selbst anzuerkennen. Diese betreffen sowohl das eigene Nachhaltigkeitsverhalten bzw. transformative Handeln als auch das eigene Bild als Lehrkraft inklusive der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern als Spiegel der eigenen Beziehungs(un-)fähigkeit, verinnerlichter Glaubenssätze, Hierarchievorstellungen, Leistungsansprüchen und Machtstrukturen.

Literatur

- Amann, T. (2003). Creating space for somatic ways of knowing within transformative learning theory. In C. A. Wiessner, S. R. Meyer, N. Lloyd Pfahl, & P. G. Neaman (Hrsg.), *Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning* (S. 26–32.). Teacher's College, Columbia University.
- Boal, A. (2014). *Übungen für Schauspieler und Nicht Schauspieler*. Suhrkamp Verlag.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*. Stylus Publishing, LLC.
- Diamond, D. (2012). *Theater zum Leben. Die Kunst und Wissenschaft des Dialogs in Gemeinwesen*. ibidem Verlag.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (4. Aufl.). Springer Fachmedien VS.
- Grund, J., & Singer-Brodowski, M. (2020). Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Außerschulische Bildung*, 51(3), 28–36.
- Hathaway, M. H. (2017). Activating Hope in the Midst of Crisis: Emotions, Transformative Learning, and “The Work That Reconnects”. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 296–314. <https://doi.org/10.1177/1541344616680350>
- Horst, T. L. (2008). *The Body in Adult Education: Introducing a Somatic Learning Model*. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/28>

- Horton, J., & Kraftl, P. (2014). *Cultural Geographies. An Introduction*. Routledge.
- Kather, R. (2012). *Die Wiederentdeckung der Natur. Naturphilosophie im Zeichen der ökologischen Krise*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lehtonen, A., Österlind, E., & Viirret, T.L. (2020). Drama in Education for Sustainability: Becoming Connected through Embodiment. *International Journal of Embodiment & the Arts*, 21(19). <http://doi.org/10.26209/ijea21n19>
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. Atlantic Books.
- Macy, J., & Brown, M. (2017). *Für das Leben! Ohne Warum. Ermutigung zu einer spirituell-ökologischen Revolution* (4. Aufl.). Junfermann.
- Macy, J., & Johnstone, C. (2014). *Hoffnung durch Handeln. Dem Chaos standhalten, ohne verrückt zu werden*. Junfermann.
- Maté, G., & Maté, D. (2022). *The Myth of Normal. Trauma, Illness & Healing in a Toxic Culture*. Vermilion.
- Meyer, C. (Hrsg.). (2022). „Transforming our World“ – Zukunftsdiskurse zur Umsetzung der UN-Agenda 2030. (Neue Ökologie, Band 7). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455579-fm>
- Meyer, C. (2019). Denn sie tun, was sie wissen! Integrale Theorie und Werte-Bildung für eine gesellschaftliche Transformation. *transfer Forschung & Schule*, 5(5), 40–58.
- Meyer, C. (2018). Den Klimawandel bewusst machen – zur geographiedidaktischen Bedeutung von Tiefenökologie und Integraler Theorie im Kontext einer transformativen Bildung. In C. Meyer, A. Eberth, & B. Warner (Hrsg.), *Diercke Klimawandel im Geographieunterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 16–30). Westermann. Langfassung zum Download in ResearchGate.
- Meyer, C., & Eberth, A. (2018). Reflexive Methoden zur Bewusstseinsbildung für den Klimawandel im Geographieunterricht. In C. Meyer, A. Eberth, & B. Warner (Hrsg.), *Diercke Klimawandel im Geographieunterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 31–45). Westermann.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Hrsg.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice* (S. 73–95). Jossey-Bass.
- O’Sullivan, E. (2012). Deep Transformation: Forging a Planetary Worldview. In E. W. Taylor & P. Cranton (Hrsg.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice* (S. 162–177). Jossey-Bass.
- Paech, N. (2013). *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie* (5. Aufl.). oekom Verlag.
- Provisor, J. (2013). *Council in Schulen*. Campus Perigrini.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp Verlag.
- Roszak, T. (1994). *Ökopsychologie – der entwurzelte Mensch und der Ruf der Erde*. Kreuzverlag.
- Renz-Polster, H., & Hüther, G. (2016). *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen* (4. Aufl.). Beltz.

- Scharmer, O. (2015). *Theorie U: von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Carl-Auer-Verlag GmbH.
- Sieben, D. (2021). *Ganz Mensch Sein. Wie wir die Schein-Nachhaltigkeit überwinden – Ein Transformationsleitbild*. oekom Verlag.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen? Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Strauß, D. (2018). *Sensitivität und Performanz. Geographie-Machen nach dem cultural turn*. Franz Steiner Verlag.
- Toh, S.-H. (2015). Foreword. In D. Selby & F. Kagawa (Hrsg.), *Sustainability Frontiers. Critical and Transformative Voices from the Borderland of Sustainability Education* (S. 9–11). Barbara Budrich Publishers.
- Ulrich, B. (2019). *Alles wird anders. Das Zeitalter der Ökologie*. Kiepenheuer & Witsch.
- UN: Vereinte Nationen. (2015). Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. A/RES/70/1. *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. UN.
- UNESCO & DUK: Deutsche UNESCO-Kommission. (Hrsg.). (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. UNESCO/DUK.
- Valentine, G. (2001). *Social Geographies: Space and Society*. Routledge.
- Walshe, N., Moula, Z., & Lee, E. (2022). Eco-Capabilities as a Pathway to Wellbeing and Sustainability. *Sustainability*, 14(6), 3582. <https://doi.org/10.3390/su14063582>
- Weber, A. (2014). *Lebendigkeit. Eine erotische Ökologie*. Kösel.
- Whitefield, P., Lau, K. W., & Ruben, H. (2017). *Permakultur kurz und bündig. Schritte in eine ökologische Zukunft*. Organischer Landbau Verlag.
- Young, J., Haas, E., & McGown, E. (2014). *Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote- Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 – Handbuch für Mentoren*. Biber-Verlag.

