

#Empathie *meets* nachhaltiges Lernen

Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Nachhaltigkeit bzw. die Förderung von Emotionen und Empathie für eine kontextsensible und authentische Entwicklung und ein gemeinsames Lernen

Kerstin Zechner¹, Christian Wiesner²

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1051>

Zusammenfassung

Unter Berücksichtigung vielseitiger Aspekte und Mehrfachbelastungen als Bewältigungsaufgaben, die auf Kinder und Jugendliche wirken, verlangt eine Pädagogik der Naturerziehung und -bildung eine besondere Förderung und ein Erfahren-Können von emotionalen Kompetenzen sowie die Unterstützung von affektiven und sozialen Lernprozessen. Der vorliegende Beitrag führt zunächst in die umfassende Idee der Bewältigungsfähigkeit ein, die mit der inklusiven Naturpädagogik verbunden wird und woraus als Appell ableitbar ist, dass Erziehung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (mehr als BNE) im Sinne einer Naturpädagogik auf ein lebenslanges und erfahrungsbezogenes Lernen ausgerichtet sein muss. Das sozial-emotionale Lernen und die Persönlichkeitsbildung sind mit Bezug auf die Naturpädagogik als Mitweltbildung/-erziehung in den österreichischen Grundsatzerteilungen wiederzufinden. Dabei wird ein altersgemäß konkretes Erleben, Reflektieren, Erfahren und Handeln eingefordert. Diese Zielbilder als Strebungen können nur durch die Förderung von Emotionen, Selbstwirksamkeit, Selbst-Wirkkräftigkeit und Empathie ins Leben, also ins Erleben gebracht werden. Daher sind Klärungen zu diesen Konstrukten und Ideen sowie deren Förderung notwendig und sinnvoll. Aus den Klärungen heraus entwickelt der Beitrag zentrale Ansätze für eine Förderung und möchte damit aufzeigen, wie eine Bewältigungsfähigkeit auch und vor allem in Beziehung mit der Naturpädagogik ausgebildet werden kann. Gerade die Differenzierung zwischen Um-Welt und Mit-Welt ist entscheidend, um die Beziehung zwischen der Sozialpädagogik und der Nachhaltigkeit im Sinne der BNE in der Naturpädagogik zu verstehen.

Considering multifaceted aspects and multiple stresses as coping tasks that affect children and adolescents, a pedagogy of nature education requires a special promotion and an experience-capability of emotional competencies as well as the support of affective and social learning processes. This paper first introduces the broad idea of coping skills associated with inclusive nature education, from which it can be derived as an appeal that a pedagogy of and education for sustainable development (what means more than ESD) must be oriented towards lifelong and experiential learning. Social-emotional learning and personality development can be found in the Austrian basic principles with reference to nature education as co-environmental education, whereby an age-appropriate concrete experience, reflection, experience and action is demanded. These goal images as aspirations can only be brought into life, i.e. into experience, through the promotion of emotions, self-efficacy, self-effects and empathy, so a clarification of these constructs and ideas as well as their promotion seems necessary and meaningful. From the clarifications the paper develops central approaches for a promotion and would like to show thereby, how a coping ability can be formed also and above all in relation with nature education (as another form of the current understanding of ESD). Especially the differentiation between environment and milieu, ambience, setting as well as contemporaries (of human and nonhuman) is crucial to understand the relationship between social pedagogy and sustainability in terms of ESD in nature education.

Schlüsselwörter:

Naturpädagogik
 personale Bewältigungsfähigkeit
 sozial-emotionales Lernen
 Empathie
 Anthropozän

Keywords:

Nature education
 personal coping ability
 social-emotional learning
 Empathy
 Anthropocene

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

1 Hinführung

Um das *Miteinander-Lernen* im Sinne eines *nachhaltigen* Lernens im Anthropozän zu fokussieren, bedarf es der Kontextualisierung mit der Lebenswelt, der Einbindung in die Lebenswelt und somit einer gelingenden Lebensbewältigung auf allen Ebenen in der Mitwelt, um vor allem stimmige Antworten auf gesellschaftliche- und kulturelle Bewältigungsaufgaben kreieren zu können. Das Anthropozän meint in diesem Beitrag das „menschlich [gemachte] Neue“ (Wiesner, 2020a) und hebt die Idee und den Ansatz hervor, dass der Mensch auf die Gestaltung und Entwicklung des Erdsystems einen erheblichen, nachhaltig *beobachtbaren* und *wahrnehmbaren* Einfluss ausübt. Bereits die Manipulation, Herstellung und Kontrolle des Feuers (Raupach & Canadell, 2010), die Ausbreitung der landwirtschaftlichen Kulturen (Ruddiman & Thomson, 2001; Ruddiman, 2003; Trischler & Will, 2019) wie auch der Beginn des Atomzeitalters (Zalasiewicz, 2015) verweisen als Phänomene des *Anthropozäns* auf die vielfältige *Bewältigungsfähigkeit* des Menschen, um Antworten im Sinne von Responsivität auf kulturell-lebensweltliche und gesellschaftliche Aufforderungen und Anforderungen zu (er-)finden. Im Besonderen kann durch Modelle und Konzepte aus der Entwicklungspsychologie und -pädagogik, Soziologie, Kulturwissenschaft u.v.m. ein Verständnis für die Bewältigungsfähigkeit des Menschen entwickelt werden. Der Beitrag wählt zur *Hinführung* an das Thema das Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch (Böhnisch, 2008, S. 33), den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1993) und das inklusionsdidaktische Modell nach Gebauer (2020). Die *Hin*-führung steht für die Einbettung des Beitrages in *Grundlegendes*, also die Betonung der Förderung der menschlichen Bewältigungsfähigkeit mit direktem Bezug auf die inklusive Umweltbildung, die jedoch als Naturpädagogik und Mitweltpädagogik verstanden wird. Naturpädagogik meint somit nicht eine *Um*-Weltbildung oder *Um*-Welterziehung, sondern vielmehr ist die Welt, in welcher der Mensch lebt, eine *Mit*-Welt. Die Naturpädagogik betont also das *Natur-Sein* des Menschen (Böhme, 2008; Wiesner, 2022a): Der Mensch lebt *mit*, *in* und *durch* die Welt, daher strebt die Naturpädagogik danach, die *Distanzierung* des Menschen *zur Um*-Welt und die bloße Versachlichung und Verdinglichung der Welt kritisch und emanzipativ zu thematisieren und erfahrungsorientierte, *lernseitige* Herangehensweisen zu kreieren (Wiesner & Gebauer, 2022; Schratz & Wiesner, 2022; Wiesner & Prieler, 2021). In den Vordergrund der Naturpädagogik rückt das „Sich-Einlassen, Aufmerksam-Werden, Angesprochen-Werden, Sich-in-Beziehung-Setzen und das In-der-Welt-Sein als Gelingensbedingungen von Begegnung, Begleitung und Beziehung“ (Schratz & Wiesner, 2022, S. 292), also die *menschliche Lebensführung* in der *Lebenswelt* und das *In-Beziehung-Sein-Können*. Jede Bezogenheit und Antwortfähigkeit als *Lebensbewältigung* entsteht in dem Erleben und Erfahren von Beziehung, Begegnung und lebendigem Kontakt in einer Situation *und* in einem Kontext *und* zu einer bestimmten Zeit.

Mit dem Konzept der *Lebensbewältigung* und mit Blick auf das Zusammenwirken der Bewältigungsfähigkeit und der inklusiven Umweltbildung als erfahrbare *Naturpädagogik* lassen sich nach Böhnisch (2008, S. 33) „die verschiedenen Methoden aufeinander beziehen“, welche auch das Bewältigungs- und Problemfeld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit typischerweise strukturieren. Zum einen kann damit der gesellschaftliche und kulturelle Ort aufgeschlossen werden, an dem psychosoziale Aufgaben und Probleme für den modernen Menschen entstehen können und worauf sich „sozialpädagogisches Handeln (als Hilfe zur Lebensbewältigung)“ *ausrichtet*. „Zum anderen können mit dem – nun subjektbezogenen – Bewältigungskonzept auch die Betroffenheiten und Befindlichkeiten [...] erkannt und das darauf bezogene Verhalten (Bewältigungsverhalten) verstanden werden“.

Hinsichtlich eines zwischen Gesellschaft, Kultur und Person vermittelnden Aspekts kann das Konzept der Lebensbewältigung als Zwei-Kreise-Modell gesehen werden (siehe Abbildung 1): Der innere Kreis definiert sich durch die *personale* Bewältigungsfähigkeit, die psychodynamisch angetrieben und sozial gerichtet ist. Gesellschaftliche und kulturelle Bewältigungsaufforderungen, soziale Spielräume und Ermöglichkeiten wie Erreichbarkeiten definieren dahingegen den äußeren Kreis. Innerhalb des äußeren Kreises besteht eine Spannung hinsichtlich gesellschaftlicher und kultureller Vorgaben (Böhnisch, Lenz & Schroer, 2009). Im inneren Kreis wird hingegen stetig nach einer vielfältigen Verhaltens- und Handlungsfähigkeit getrachtet. Dieses psychodynamische Streben ist durch vielfältige Impulse bezüglich der Bewältigung strukturell gekennzeichnet: 1) Streben nach stabilem Selbstwert, 2) nach adäquater sozialer Anerkennung, 3) Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und Selbstwirkkraft sowie 4) der personalen *emotionalen Kompetenzen*. Der Fokus liegt dabei auf dem Erhalt oder dem Erreichen biografischer Handlungsfähigkeit, unabhängig vom Gelingen unter den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Das Konzept der Lebensbewältigung knüpft im Grunde an das Coping-Konzept von Böhnisch (2008) an: „Dabei hat sich das Problem der Anomie kompliziert. Es geht nicht mehr nur um die Frage, ob und wie ich das gesellschaftlich Erreichbare auch erreichen kann, sondern immer mehr darum, wie ich mich so verorte, dass ich irgendwie handlungsfähig bleibe“ (Arnold, Böhnisch & Schroer, 2005, S. 100). Auf diese Weise lassen sich

mehrere Aspekte von Lebensbewältigung unterscheiden: 1) *emotionale*, 2) interaktive, 3) gesellschaftliche und 4) kulturelle Aspekte. Menschen unterschiedlicher Lebensalter streben *personal* nach subjektiver Handlungsfähigkeit und sozialer Integration. Dabei ist die sozialintegrative Ausrichtung des Bewältigungshandelns hauptsächlich biografisch, also erfahrungsbezogen beeinflusst. Deshalb bezieht sich der sozialintegrative Aspekt neben einer gesellschaftlichen Anpassung auch auf den kulturellen Kontext (Böhnisch, 2008). Im Rahmen der Spannung zwischen personaler Lebensbewältigung und sozialer Integration lassen sich Grunddimensionen festmachen:

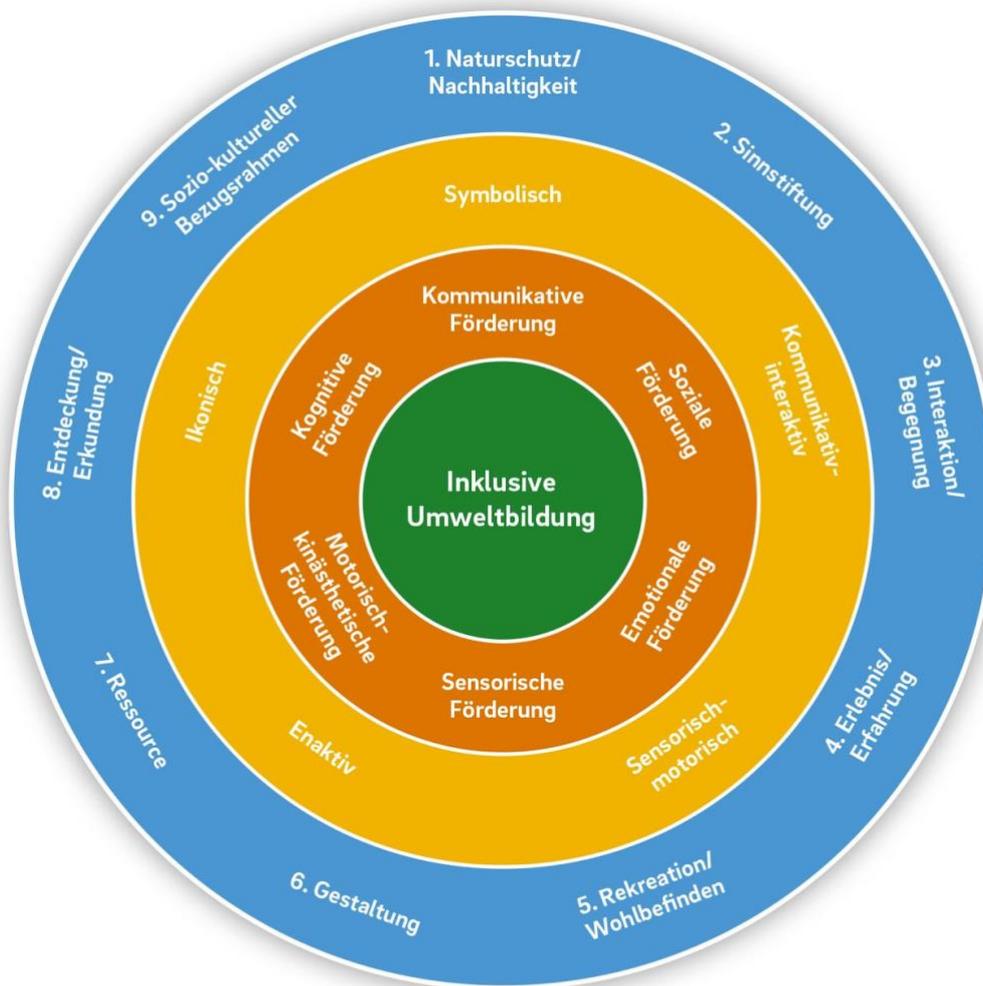
Die Erfahrung des Selbstwertverlustes und die Suche nach Wiedergewinnung des Selbstwertes [und des vitalen, lebendigen Ichs]. Dieser Zusammenhang berührt die personalen Tiefenbereiche der Befindlichkeit genauso wie die sozialen Bezüge der Anerkennung durch andere und die Möglichkeit der Selbstwirksamkeit [und der Selbst- und Ich-Wirkkraft]; die Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhaltes angesichts personal nicht mehr überschaubarer biografischer Risikosituationen und die entsprechende Suche nach Halt, Unterstützung und Anerkennung; die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit, des Sich-nicht-mehr-zurechtfinden-Könnens und die entsprechende Suche nach unbedingter Orientierung bzw. der Abfall in Rückzug und Apathie; die Sehnsucht nach Normalisierung, nach der Möglichkeit, aus dem Stress der Handlungsfähigkeit und Desintegration herauszukommen und eine Balance von Handlungsfähigkeit und Integration zu erreichen. (Böhnisch, 2008, S. 49 f.)



Abbildung 1: Modell der Bewältigungsfähigkeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold, Böhnisch & Schroer 2005, S. 100 und Gebauer, 2020, S. 10)

Das *Modell der Bewältigungsfähigkeit* ist hinsichtlich eines gemeinsamen nachhaltigen Lernens unter Berücksichtigung des ökosystemischen Entwicklungsmodells nach Bronfenbrenner (1993) zu verstehen (farbliche Anpassungen ergeben sich in Übereinstimmung mit Abbildung 2). *Entwicklung* ist sodann ein Prozess zwischen dem Person-Sein und der Mit-Welt unter dem Aspekt der Wechselwirkung, Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (Wiesner, 2022b). Die Interaktionen finden dabei überlappend und vernetzt statt, also im Modus des Miteinanders. Dabei ist eine gegenseitige Beeinflussung festzuhalten: „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner, 1993, S.37). Diese Sichtweise ermöglicht es, das Miteinander-Lernen im Sinne eines nachhaltigen Lernens im Anthropozän in ein umfängliches Verstehen einzubetten und eröffnet zugleich die Kontextualisierung mit der Lebenswelt, die Einbindung in die Lebenswelt und damit eine gelingende Lebensbewältigung auf allen Ebenen der Mitwelt, wie es umfänglich im Modell von Gebauer (2020) aufgezeigt wird (siehe Abbildung 2).

Das in diesem Beitrag präferierte *inklusionsdidaktische Modell* als eine Weiterentwicklung von Gebauer & Simon (2012a, 2012b) lässt sich „umfassend auf unterschiedlichste Ausprägungen von Diversität bzw. Heterogenität und Transsektionalität bei der Gestaltung von Lernangeboten anwenden“ (Gebauer, 2020, S. 9). Das Ziel besteht darin, die Naturpädagogik auf verschiedenen Ebenen der Erfahrung, Kommunikation und Interaktion und Widerfahrnisse zu ermöglichen, die sich sowohl einzeln als auch einander ergänzend „unterschiedlichen Förderbereichen sowie Entwicklungsaufgaben des Grundschulalters“ wie auch des Jugend- und Erwachsenenalters widmen.



Bildungswirksame Bedeutung von (wilder) Natur	Natur als ...	
Ebene der Repräsentation und Interaktion	1. ... Objekt der Verantwortung und Fürsorge (Naturschutz/ Nachhaltigkeit)	6. ... kreativ-ästhetischer Gestaltungsraum
Entwicklungsaufgaben und Förderbereiche	2. ... Ort der Sinnstiftung	7. ... materielle Ressource
Inklusive Umweltbildung	3. ... Interaktions-/ Begegnungsraum	8. ... Entdeckungs- und Erkundungsraum
	4. ... individueller Erlebnis- und Erfahrungsraum	9. ... sozio-kultureller Bezugsrahmen
	5. ... Raum der Rekreation und des Wohlbefindens	

Abbildung 2: Das inklusionsdidaktische Modell für eine Naturpädagogik (nach Gebauer, 2020, S. 10)

Die Gestaltung des inklusionsdidaktischen Modells von Gebauer (2020) klärt auch das Verständnis von *Inklusion*, welches dem Beitrag zugrunde liegt: Das Modell ist anthropologisch bestimmt, es nimmt die „*Modi menschlicher beziehungsweise kindlicher Weltaneignung*“ in den Fokus. Allen Schüler*innen auf allen Erfahrungs- und Interaktionsebenen werden dabei durch das *inklusive* Moment dieselben Lernanlässe sowie eine *Vielfalt* von methodischen und erfahrbaren Inszenierungen geboten. In diesem Zusammenhang ist dafür im Besonderen die Integration von reichhaltigen Ansätzen des *Naturerlebens* (Janssen & Trommer, 1988) mit dem *Flow Learning* (Cornell 2011) geeignet. Wesentlich für den vorliegenden Beitrag erscheint jedoch im Innenkreis der inklusiven Naturpädagogik die *emotionale* und *soziale* Förderung durch *kommunikative, motorisch-kinästhetische, sensorische* und *kognitive* Förderung im Sinne der inneren Arbeitsmodelle (Wiesner & Gebauer, 2022). Die beiden Aspekte werden im Folgenden aufgegriffen und für eine BNE im Sinne der Naturpädagogik aufbereitet. Aus dieser Perspektive rückt auch das lebenslange Lernen als dynamisch-zeitlicher Vorgang in den Mittelpunkt, um eine *personale Bewältigungsfähigkeit* zu entwickeln und diese über die Lebensspanne hinweg selbst zu fördern. Durch die Verknüpfung der *Innenkreise* der beiden Modelle entsteht ein tieferer Ein-Blick und Ein-Sicht in das Umgreifende des Beitrags: die Förderung der *personalen Bewältigungsfähigkeit* ermöglicht, die *inklusive Naturpädagogik* (grüner Kreis/Ellipse) als Ausgangspunkt (bzw. Mittelpunkt) zu wählen, um den gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen des Anthropozäns (blauer Kreis/Ellipse) durch die Gestaltung der Entwicklungs- und Förderaufgaben (oranger und gelber Kreis/Ellipse) sowohl im Grundschulalter als auch im Jugend- und Erwachsenenalter phänomenologisch fundiert zu begegnen (siehe Abbildung 1 und 2).

Lernen meint in diesem Sinne nicht nur das Produkt, also *was* gelernt wird, sondern vielmehr den emotional-sozialen Prozess, das affizierbare *Wie, Wohin* und *Wozu* (im Gegensatz zum kognitiven *Was*), um Erfahrungen und Widerfahrnisse zu ermöglichen, die zur Sprache drängen (Waldenfels, 2002, 2019). Ein wesentlicher Aspekt für das lebenslange, *nachhaltige* Lernen ist daher das *sozial-emotionale Lernen*, welches darauf abzielt, gelingende Beziehungen und eine personale Bewältigungsfähigkeit aufzubauen sowie das eigene Tun, Denken, Empfinden und Fühlen zu reflektieren und sich selbst, die anderen und die Mit-Welt wahr- und anzunehmen (Hofmann, 2008; Wiesner & Prieler, 2020, 2021; Wiesner & Schreiner, 2020). Unterricht und Schule können dadurch zu einem Ort der Persönlichkeitsentwicklung, Persönlichkeitsstärkung und des emotional-sozialen sowie bindungstheoretisch fundierten Lernens werden. Zugleich wird ein *In-Beziehung-Sein* mit dem *Natur-Sein* ermöglicht (Wiesner & Gebauer, 2022).

2 Einführung

Bei der Behandlung von Umweltthemen im Unterricht werden gleichzeitig auch Ziele anderer Unterrichtsprinzipien sowie überfachlicher Themen wie *soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung* umgesetzt. (BMBF, 2014, S. 5; Grundsatzterlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung)

Die überfachlichen Themen wie *Persönlichkeitsbildung* und *soziales Lernen* verweisen auf die Förderung der personalen Bewältigungsfähigkeit, die, wie in der Hin-Führung aufgezeigt wurde, die Entwicklungsaufgaben von Gebauer (2020) und Böhnisch (2008; Arnold, Böhnisch & Schroer, 2005) betreffen, um andere, neue und weitere *Antworten* für die kulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen mit Bezug auf das Anthropozän finden zu können. Gerade die emotionale Bewältigungsfähigkeit, die durch das Empfinden- und Fühlen-Können von Natur-Sein im Besonderen erklärbar ist (Gebauer & Wiesner, 2022), wurde bereits in dem Konzept der *Umwelterziehung* in den 1980er-Jahren maßgeblich betont. Diese Herangehensweise ist nun im Grundsatzterlass zur *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* ebenso vorzufinden (erstellt durch das BMBF (heute BMBWF) am 26. August 2014), welches das seit 1979 in den österreichischen Lehrplänen verankerte Unterrichtsprinzip der *Umwelterziehung* als integralen Bestandteil der Unterrichts- und Schulentwicklung etablierte. Der Erlass zur *Umwelterziehung in den Schulen* von 1985 erneuerte die Idee von 1979 nochmals (BMBF, 2014; BMUKS, 1985). Der Grundsatzterlass 2014 basiert neben dem Grundsatzterlass von 1979 zugleich auf dem österreichischen *Bundesverfassungsgesetz 2013* zur Nachhaltigkeit wie auch zum Tierschutz, zum umfassenden Umweltschutz und zur Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung sowie der Forschung. Das Bundesverfassungsgesetz aus 2013 „bekennt sich zum Prinzip der Nachhaltigkeit bei der Nutzung der natürlichen Ressourcen, um auch zukünftigen Generationen bestmögliche Lebensqualität zu gewährleisten“. Dadurch erfolgen sowohl die Betonung der *Lebensqualität* (und damit eine gelingende und stimmige Bewältigungsfähigkeit) der gegenwärtigen und künftigen Generationen als auch das Hervorheben des Blicks in die *Zukunft* im Sinne einer Futures Literacy (Miller, 2006). Die Zukunftsfähigkeit meint eine umfassende

Proflexionsfähigkeit (Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, 2020) wie auch die Kompetenz der Zukunftsgestaltung aus der Gegenwart heraus und am Zukünftigen entlang (Scharmer, 2009). Ressourcen und Zukunftspotentiale sind aus dieser Perspektive durch Literacy und Kompetenz sodann nicht nur zu nutzen, sondern vor allem zu erhalten. Nachhaltigkeit ist aus diesem Verständnis heraus als Nießbrauch (usus fructus) im Sinne des römischen Rechts und somit als *Nachhalten* nach Carlowitz (1713) zu betrachten (Wiesner, 2021), wodurch immer die Esse (das Wesen, Sein) von etwas (oder hier jemandem) in möglichst gleicher oder ähnlicher Weise zu wahren oder zu entwickeln ist. Diese Überlegung betrifft daher sowohl die Nachhaltigkeit im Bereich der *Umwelt* als erhaltenswerte und wertzuschätzende Mit-Welt als auch die Lebensqualität der künftigen Generationen und deren Bewältigungsfähigkeit, wodurch eine gelingende und stimmige Lebensführung von den gegenwärtigen Generationen eingefordert wird und einzufordern ist. Natur ist mit Blick auf Wiesner und Gebauer (2022) immer *mehr* als bloße *Umwelt* und „mehr als eine Kulisse“ (Unterbruner, 1991, S. 33) oder ein dem Vergnügen dienender Raum. Mit dem Natur-Sein kann eine Beziehung entstehen und bestehen, jedoch nur dann, wenn man selbst ein Person-Sein *erlebt* und *erfährt* und einem selbst das Person-Sein *widerfährt*, also auch die dafür notwendigen *sozialen* und *emotionalen Persönlichkeitsaspekte* entwickelt, erlernt und aufweist (Wiesner & Gebauer, 2022).

Angestrebt wurde diese Idee in Österreich im Grunde bereits durch die Erlässe aus 1979 und 1985. Dabei soll eine tiefgehende „Auseinandersetzung mit Fragen des Natur- und Umweltschutzes im Schulunterricht [...] eine gezielte *Bewusstseinsbildung* der Schüler [...] und deren Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit den Naturgütern kontinuierlich“ (BMUKS, 1985, S. 2; heute BMBWF) fördern. Gefordert wurde also eine „*praxisbezogene* Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsinhalte“, die „alle Bereiche des kognitiven sowie vor allem *affektiven Lernens* umfassen“ (Herv. d. Verf.). Dem Unterricht und der Schule wurde damals wie nun auch gegenwärtig die Aufgabe zugesprochen, *Nachhaltigkeit* auf einer lokalen und globalen Ebene nicht *nur* zu thematisieren oder darüber zu informieren. Vielmehr sind Veränderungspotentiale und -prozesse aufzuzeigen und vor allem „Möglichkeiten der Umsetzung“ (BMBF, 2014, S. 2; heute BMBWF) zu verwirklichen, also Nachhaltigkeit in die Wirklichkeit und Lebenswelt zu bringen und *handelnd* zu realisieren. Schüler*innen sollen demnach seit bald vierzig Jahren „die Möglichkeit erhalten, die Natur mit ihrer Vielfalt als *Ort persönlicher Erfahrung zu erleben* (d. h., ihre Verbundenheit mit der Welt kognitiv und *emotional* wertzuschätzen)“ (BMBF, 2014, S. 2; Her. d. Verf.). Umwelterziehung als Mit-Welt- und Naturerziehung meint damit eine vertiefende „*Sensibilisierung*“ (BMUKS, 1985, S. 3), die „im Besonderen eine *persönliche Betroffenheit*“ erschafft. „Umwelterziehung muss altersgemäß konkretes Erleben, Reflektieren, Erfahren und Handeln ermöglichen“. Umweltbildung als Bildung des *Mit-Welt-Erlebens und -erfahrens* fordert daher sowohl den Erwerb von spezifischen Kompetenzen als auch die Entwicklung einer naturerfahrenden und -wertschätzenden *Haltung*, um „kognitive, *emotionale* und handlungsorientierte Entwicklungen zu ermöglichen“ (BMBF, 2014, S. 3; Herv. d. Verf.). Diese Forderungen nach Förderung verweisen im Grunde auf die Entwicklung einer Bewältigungsfähigkeit in Bezug zu einer inklusiven Naturpädagogik. In der *Naturerziehung* an den Schulen geht es im Besonderen darum, mit den „*Emotionen*, die durch die Beschäftigung mit Umweltthemen auftauchen, bewusst und konstruktiv umzugehen“ (BMBF, 2014, S. 3 f.) sowie die „zugrunde liegenden *Werthaltungen* für eine Bildung im Sinne von Nachhaltigkeit zu reflektieren“.

Den vorangegangenen Textstellen aus den beiden Erlässen von 1985 und 2014 ist deutlich zu entnehmen, dass sowohl die Förderung und Reflexion des *emotionalen Naturerfahrens* als auch das *affektive Lernen* ausdrücklich genannt werden. Zugleich wird an dieser Stelle des Beitrags auf zweierlei essenzielle Aspekte hingewiesen: (1) Der Mensch ist *Natur*. Naturschutz wie auch Naturerfahrung betreffen den Menschen *leiblich*. Umwelt ist nicht als bloße Um-Welt des Menschen zu betrachten, also nicht als etwas rein außerhalb des menschlichen Leibes Liegendes oder rein Umgebendes (Gebhard, 2013; Wiesner, 2021; Wiesner & Prieler, 2021). Der Mensch ist vielmehr „ein atmendes und auf Atmen angewiesenes Wesen“ (Böhme, 2008, S. 126). Die Luft, die den Menschen umgibt, wird zwar der leblosen Natur zugerechnet und ist dennoch ein Lebensmedium für den Menschen (Wiesner, 2021). (2) Ähnliches gilt für die menschliche *Empfindsamkeit*. Der Mensch ist ein emotionales, fühlendes und empfindsames Wesen. Daher sind Empathie, Kooperationsfähigkeit und Lernen grundlegend vom Affektiven, dem In-Beziehung-Sein und dem Erfahren-Können bestimmt (Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2022). *Emotionale Kompetenzen* sowie Kooperations- und Empathiefähigkeit schützen vor rein kognitiven Objektivierungstendenzen, die zu Dehumanisierung, Ausgrenzung, einseitigen Ermächtigungen und auch zum Denken im Modus der *Naturbeherrschung* und *Naturbezwingung* führen können (Gray, Young & Waytz, 2012; Haslam, 2006; Wiesner, 2022). Sensibilität mit dem Natur-Sein erfordert „ein empfindsames Denken und ein kognitives Empfinden“ (Wiesner & Gebauer, 2022, S. 451), weshalb das Sich-Erleben- und das Sich-Erfahren-Können zu fördern sind. Das *affektive Lernen* und die *emotionalen Kompetenzen* bestimmen nach Wiesner & Prieler (2020; 2021) im Besonderen alle Variationen von *transformativen Lernprozessen*, welche als

„Erweiterung einer kritisch-emanzipatorischen BNE und als konzeptionelle Rahmung“ (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 33) für eine Erziehung und Bildung der Nachhaltigkeit sowie der Entwicklung zu betrachten sind.

3 Der theoretische Hintergrund

Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben mit komplexen und wechselwirkenden biologischen, kognitiven, gesellschaftlichen, kulturellen und somit *emotionalisierenden* Phänomenen wie auch mit dynamischen Veränderungen zurechtzukommen und dabei (stetig) zu lernen, mit dem *Veränderlichen*, den daraus entstehenden *Krisen*, *Belastungen* und *Problemen* ressourcen- und lösungsorientiert umzugehen. Mit Blick auf die Schüler*innen: Diese berichten neben dem Umgang mit dem Wandel in den OECD-Ländern auch von unterschiedlichen, sich im Schul- und Unterrichtskontext mehrmals im Monat wiederholenden *Belastungen*, wie etwa ausgelacht zu werden (11 %), selbst Thema von Gerüchten zu sein (8 %) oder von Schulkamerad*innen geschubst oder geschlagen zu werden (4 %) (*Are Students Happy?*, 2017), wodurch die Komplexität möglicher Belastungen und Krisen für die Kinder und Jugendlichen noch zusätzlich ansteigt. Grundsätzlich ist seit 2010 ein deutlicher und steter Anstieg psychischer Beschwerden bei österreichischen Schüler*innen zu beobachten. Waren 2010 bereits 7 bis 17 % der Schüler*innen betroffen, berichteten 2018 schon 16 bis 25 % der Schüler*innen, an psychischen Beschwerden und Belastungen zu leiden (HBSC-Studie, 2018). Eine Langzeitstudie, die im Zeitraum von 2013 bis 2015 durchgeführt wurde, fand, dass 20 % der 10- bis 18-jährigen Schüler*innen in Österreich die Kriterien zur Diagnose von zumindest einer psychischen Erkrankung erfüllten, was bedeutet, dass sich in jeder Schulklasse im Schnitt vier bis fünf Schüler*innen mit psychischen Problemen befinden (Zeiler, 2018).

Das Erleben der weltweiten Pandemie führt verstärkt zu psychischen Belastungen und tiefgreifenden Auswirkungen auf das Erlebte. Ergebnisse aus der deutschen COPSY-Studie zur Pandemie zeigen eindringlich, dass sich rund 71 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von sieben bis siebzehn Jahren durch die Pandemie und die sich daraus ergebenden *Veränderungen* psychisch belastet fühlen. Zugleich berichtet in diesem Zusammenhang jedes vierte Kind von Angststörungen. Dabei wird der Coronakrise vor allem eine Minderung der *Lebensqualität* zugeschrieben (Ravens-Sieberer et al., 2021), wodurch erneut ein Bezug zwischen dem Erleben von *Ängsten* und der *Lebensqualität* aufgezeigt werden kann. Ebenso steigt die Prävalenz für psychische Auffälligkeiten von rund 18 % vor der Pandemie auf 30 % während des ersten Lockdowns in Deutschland an, wodurch nun jedes dritte Kind und jede*r dritte Jugendliche betroffen ist. Ravens-Sieberer et al. (2021, S. 8 ff.) fassen die Ergebnisse in ihrem Beitrag wie folgt zusammen: „Die Resultate der COPSY-Studie bestätigen die Ergebnisse bisheriger Studien aus China, Indien, den USA, Spanien und Italien, in denen eine Zunahme von Angst, Stress und anderen Belastungsreaktionen bei Kindern und Jugendlichen während der ersten Welle der Pandemie [...]. Die Entwicklung entsprechender Präventionsmaßnahmen zum Einsatz während dieser bzw. zukünftiger Pandemien ist daher dringend geboten“. Wesentlich erscheint, dass die aktuelle Pandemie bei den Kindern und Jugendlichen maßgeblich Zukunftsängste und Bedrohungsszenarien fördert und diese mit einer Minderung an empfundener *Lebensqualität* wie auch *Belastungsfähigkeit* einhergeht. Was kann *nun* aus dem aktuellen Erleben von Krisen und Bedrohungen für die *Naturpädagogik* gelernt werden?

Erfahren-Können von sozialen und *emotionalen Kompetenzen* sowie die Unterstützung von *affektiven Lernprozessen*, vor allem mit Blick auf das transformative Lernen, sind von essenzieller Bedeutung (Mezirow, 2009; Wiesner & Prieler, 2020), um mit dem *Veränderlichen*, den *Krisen* und *Belastungen* umzugehen und um andere, neue, noch unbekannte Möglichkeitsräume des Handelns zu eröffnen. Um eine nachhaltige, gelingende wie auch resiliente *Lebensführung* sowie künftig eine empfundene hohe *Lebensqualität* und Handlungsfähigkeit trotz Krisen, Belastungen und Problemen zu gewährleisten, ist mit Blick auf das Mensch-Sein das Erlernen und Gestalten einer sogenannten allgemeinen und kohärenten *Selbst-Wirksamkeit* und *Selbst-Wirkkräftigkeit* als personaler Belastungsfähigkeit wesentlich. *Lebensführung*, *Sinnorientierung* und erstrebte *Lebensqualität* ermöglichen als Ausgangspunkt, sowohl vernünftige und stimmige Entscheidungen zu treffen wie auch diese in Handlungen umzusetzen. Jedes nachhaltige Bilden und jegliches Begleiten von Entwicklungsschritten ist daher im Grunde bestimmt von der Förderung von *Emotionen*, *Empathie* und *Kooperationsfähigkeit* (Wiesner, 2008, 2020a, 2021).

3.1 Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbst-Wirkkräftigkeit

Die Idee der Selbstwirksamkeit wurde von Bandura (1977, 1997; Bandura & Schunk, 1981) als ein hervorbringendes Können sowie als Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie deren Bedeutung und Umsetzung in unserem Leben definiert. Die Selbstwirksamkeit vereint als Kompetenzbündel eher im Sinne von Literacy kognitive, soziale, *emotionale* und verhaltensorientierte Aspekte. Selbstwirksamkeit betrifft das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, jedoch auch das tatsächliche Kompetenzniveau sowie die individuelle(n) Motivation, Mühe, Anpassungsfähigkeit und Situationsansprüche reflexiv wirklichkeitsnah einschätzen zu können (Fydenberg 2011), und kann als spezifische Bewältigungsfähigkeit verstanden werden.

Selbstwirksamkeit als *Vertrauen* in die eigenen Fähigkeiten, Probleme und Krisen zu lösen, ist daher gleichzeitig die Fähigkeit, Anregungen und Impulse aus der Mitwelt als erlebte, externe Ereignisse zu arrangieren, diese selbstregulativ zu verändern bzw. sich im Sinne der *Adaption* nach Piaget (1947) an die Erlebnisse anzupassen zu können (Luszczynska, 2011). Es konnte dazu in Studien aufgezeigt werden, dass höhere Selbstregulation mit signifikant erhöhten sozialen Kompetenzen, physischer und psychischer Gesundheit, akademischen Leistungen und verminderten Verhaltensauffälligkeiten zusammenhängt (Pandey et al., 2018). Im sozialen Bereich gibt es unterschiedliche Arten von selbstwirkenden Theorien, wie etwa die soziale Selbstwirksamkeit, um Konfliktlösungen sowie Bewältigungsstrategien zu beschreiben (Fydenberg 2011). Kindern und Jugendlichen kann durch die Förderung und Übung von sozial-emotionalen Fähigkeiten ermöglicht werden, die eigenen emotionalen Kompetenzen zu erkennen, wodurch Kinder und Jugendliche lernen, mit den eigenen Emotionen und Gefühlen durch Probleme, Krisen und Konflikte umgehen zu können und dabei handlungsfähig zu bleiben. Diese gelingende Selbstwirksamkeit führt im Weiteren zu einem kongruenten und stimmigen *Selbst-Bild*, welches essenziell für das langfristige psychische und physische Wohlbefinden ist (Pandey et al., 2018). Selbstwirksamkeit kann auch im akademischen Kontext als Äquivalent zu lebenslangem Lernen verstanden werden. Schüler*innen können die Kompetenz erreichen, *selbstständig* mit Lernaufgaben und Lernkrisen umzugehen, dabei die Lösungsfähigkeit zu erweitern und zugleich dabei das eigene Kompetenzniveau weiterzuentwickeln. Dennoch erscheint eine hohe Ausformung der Selbst-Wirksamkeit nicht ausreichend, um andauernde, nachhaltige Kompetenzen oder Literacy (als Kompetenzbündel im Sinne einer Gesamtheit) zu erwerben, zu erhalten oder auszubauen. Das Selbst-Wirksamkeitskonzept als Auseinandersetzung mit herausfordernden Aufgaben ist auf *kontrollierte*, überschaubare Situationen ausgerichtet. Doch gerade Bewältigungsaufgaben, die zunächst nur unvollkommen oder unzuverlässig von den Lernenden gelöst werden, können Frustrationen hervorrufen und damit die Entwicklung der Selbstwirksamkeit sogar behindern. Gefordert ist also das *Umgehen-Können* mit Komplexität und (noch) unbekanntem Aspekten wie auch mit frustrierenden Erfahrungen und unkontrollierbaren Situationen (Ericsson, 2004, 2016; Ericsson et al., 2018; Kardong-Edgren, 2013). Erforderlich ist der Aufbau von Expertise durch Erfahrungen und Widerfahrnisse, wofür das Konzept der Selbst-Wirkkräftigkeit im Umgang auch mit frustrierenden Situationen eine Grundlage bietet. Widerfahrnisse sind als starke Varianten von Erfahrungen verstehbar, die Menschen durch das noch nicht Dagewesene affektiv treffen und auch betroffen machen (Schratz & Wiesner, 2022).

Die Idee der Wirkkräftigkeit als *lernseitige* Orientierung im Sinne von Schratz (2012), Schratz & Westfall-Greiter (2010; Schratz, Westfall-Greiter, & Schwarz, 2011) und Schratz und Wiesner (2022) ist als eine selbstwirkende Theorie verständlich, die sich auf ein *lernseitiges* Lernen *als* Widerfahrnis ausrichtet. Diese Herangehensweise stammt aus der phänomenologischen Methodik. Dabei wird eine schwierige oder erfreuliche Lebenssituation und Episode zu einer Lernsituation und somit zu einem Widerfahrnis (Schratz & Wiesner, 2021). Durch das Erkennen und Besprechen von Widerfahrnissen wird der Einfluss des Komplexen auf das Denken, Fühlen und Handeln kognitiv und reflexiv ermöglicht, wodurch das Zusammenwirken kognitiver, sozialer, emotionaler und verhaltensorientierter Aspekte betrachtet wird. *Wirkkräftigkeit* entsteht sodann durch Urheberschaftserlebnisse (ownership; MacBeath, 1999) und dem Verständnis von Kontingenzerfahrungen. Daraus eröffnet sich ein inneres Konstellieren aus aktuell erlebter, nun verdichteter und erinnelter Erfahrung, woraus eine *personale* Bewältigungsfähigkeit auch für frustrierende und unkontrollierbare Situationen entstehen kann. Um die eigene Wirkkräftigkeit zu fördern, werden die erlebten und erinnerten Emotionen, Gefühle, Empfindungen neu, anders und reflexiv erfahrbar gemacht und dadurch ein Nacherfahren und Nachspüren narrativ angeregt. Die Wirkkräftigkeit hebt daher im Besonderen die *affektiven* Eigenbewegungen hervor, verweist auf das Erleben von Selbstbestimmung und auf die personale Regulationsfähigkeit im Umgang mit dem Unbekannten und noch nicht Dagewesenen. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit und Bewältigungsfähigkeit auf die entstehende Zukunft aus. Diese Selbst-Wirkkräftigkeit als lernseitige Orientierung blendet also Schwierigkeiten, Krisen und Probleme oder brüchige Lernerfahrungen „nicht zugunsten

optimierender Interventionen aus oder sucht sie zu vermeiden, sondern die Aneignung von Kompetenz baut auf einen proaktiven und reflexiven Umgang mit diesen auf und zielt darauf ab, neue Möglichkeiten“ (Schratz, 2012, S. 18) zu eröffnen. Widerfahrnisse werden daher sowohl als unangenehm, frustrierend und widrig wie auch als angenehm, erfreulich und kräftigend erlebt, sobald ein Umlernen als stimmig (und nicht unbedingt als erfolgreich, kontrolliert, überschaubar oder effektiv) empfunden wird (Schratz & Wiesner, 2022). Die Differenz der Selbstwirksamkeit und der Selbst-Wirkkräftigkeit liegt daher darin, dass beim Erstgenannten herausfordernde, aber kontrollierbare und überschaubare Aufgaben gelöst werden, beim Zweitgenannten hingegen Aufgaben ungelöst bleiben und frustrierende sowie brüchige Erfahrungen dennoch zu einer kraftvollen, reflexiven Haltung und zur Steigerung von Lebensqualität führen können.

Gerade die Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbst-Wirkkräftigkeit ist eine bedeutende und nachhaltige Bildungs- und Erziehungsaufgabe im Schulkontext und eine Gelingensbedingung des transformativen Lernens (Wiesner & Prieler, 2020; Wiesner & Prieler, 2021). Der Schul- und Unterrichtskontext bietet dazu einen idealen Lernraum, da Kinder einerseits laufend mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert sind und ihr eigenes Kompetenzniveau sowohl im akademischen als auch im sozialen und personalen Bereich erweitern und verändern. Obgleich viele bestehende Förderungsprogramme für den Schulkontext auf akademische Fähigkeiten fokussiert sind, betonen Kinder und Jugendliche selbst die Bedeutung von sozialen Kontakten, Begegnungen und Peer-Beziehungen (Bagnall et al., 2020; van Rens et al., 2018) und richten sich damit im Besonderen auf die *emotionalen* Dimensionen von In-Beziehung-Sein aus. Daher erscheint es bedeutsam, Impulse und Interventionen einzuführen, die die Lehrpersonen dabei unterstützen, Selbstwirksamkeit und Wirkkräftigkeit zu fördern und somit den sozial-emotionalen Kontext einzubeziehen. Bedeutende Aspekte sind dabei, *Emotionen* erfahrungsnah zu besprechen und deren Evaluierung und Regulierung in der Gruppe ebenso erfahrungsnah ühend im Sinne der Förderung von Kontingenzerfahrungen und Urheberchaftserlebnissen zu fördern. Dabei ist auch der konstruktive und aktive Umgang mit Konflikten, Krisen und Problemen zu besprechen, wodurch ein verständnisvolles und konstruktives Klassenklima geschaffen wird, damit sich alle Schüler*innen in der Gemeinschaft wohlfühlen können (January et al., 2011). Durch die Einführung von sozial-emotionalen Lernprogrammen im Schulkontext können potenziell alle Kinder erreicht werden und von der Intervention profitieren. Die Förderung dieser Kompetenzen eröffnet zugleich Ressourcen und Potentiale für den Umgang mit dem Thema der Nachhaltigkeit.

3.2 Förderung des Emotionserlebens

Die sogenannte *positive* Psychologie und die *gelingende* Pädagogik sowie stimmige entwicklungspsychologische und -pädagogische Interventionen streben danach, eine gelingende und stimmige Persönlichkeitsentwicklung durch die Förderungen von Stärken, Potenzialen und Ressourcen zu gewährleisten. Gleichzeitig soll dadurch schädliches Risikoverhalten von Kindern und Jugendlichen möglichst reduziert bzw. vermieden werden (Ciocanel et al., 2017). Sozial-emotionale Kompetenzen, welche zu einer gelingenden, also stabilen wie auch veränderungsfähigen Persönlichkeitsentwicklung beitragen, umfassen, die eigenen Emotionen und die der anderen zu erkennen wie auch die Emotionen im Kontext zu verstehen. Gerade umfassende sozial-emotionale Kompetenzen (z.B. Emotionsregulation, Stressbewältigung, Empathie und Konfliktlösung) sind essenziell für eine gesunde Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Der Grad der reflexiven Fähigkeit, mit diesen sozial-emotionalen Kompetenzen aktiv und gerichtet lebensweltlich umgehen zu können, hat weitreichende Auswirkungen, die bis ins Erwachsenenalter anhalten. Sie unterstützen die Gestaltung von sozialen Beziehungen und können zu höheren akademischen Leistungen führen (Domitrovich et al., 2017). Das Schaffen-Können und das Gestalten-Können von gelingenden Peer-Beziehungen in der Schule verringern u. a. auch die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder Opfer von Bullying werden (Brendgen & Poulin, 2018). Daher erscheint es offensichtlich, dass sozial-emotionale Kompetenzen möglichst früh wie auch umfassend gefördert werden sollen (Jindal-Snape et al., 2019) – im Besonderen mit Blick auf die Naturpädagogik.

Die Kompetenz, *Emotionen* zu erkennen und zu deuten, eröffnet einen adäquaten Umgang mit dem emotionalen Erleben und mit dem Verhalten sowie Handeln anderer (Grynberg et al., 2012; Wiesner, 2020b) und ist eine der primären Modi der Bewältigungsfähigkeit. Die Kompetenz, Emotionen zu erkennen, zu benennen und das eigene Erleben von Emotionen beschreiben zu können, ist eine Voraussetzung sowohl für die Empathie, Emotionsregulation als auch für die Kooperationsfähigkeit (Denham, 2007; Gullone & Taffe, 2012; Wiesner, 2020a). Des Weiteren fördert das Erkennen und Verstehen von Emotionen auch Freundschaften und Peer-Beziehungen, da es erfolgreich das Soziale und Interpersonelle als ein In-Beziehung-Sein-Können eröffnet (Pichon et al., 2009; Wiesner, 2021; Wiesner & Gebauer, 2021). Der Umgang mit Emotionen ist im frühen Kindesalter stark von Eltern und Bezugspersonen geprägt und reziprok abgestimmt (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Ab

dem zweiten und dritten Lebensjahr entwickeln sich bei Kindern bereits komplexe soziale bzw. sozial-normative Emotionen, die bereits das Verstehen eines Bezugssystems als Rahmen erfordern und eine selbstevaluative Vorstellungstätigkeit ermöglichen (Holodynski, 2014; Shaffer & Kipp, 2014; Wiesner, 2020b). Ein umfassenderes abstraktes Verständnis von Emotionen entsteht bei Kindern zumeist im Alter von ungefähr drei bis sechs Jahren. Ab diesem Zeitpunkt können auch Gefühle erlebt werden, die nur noch auf sogenannten mentalen Repräsentationen ohne leibliches Empfinden basieren (Holodynski & Friedlmeier, 2006; Wiesner, 2020b). Ein umfassendes Verständnis der eigenen kognitiven Regulationsmechanismen entwickelt sich oftmals erst ab dem Alter zwischen neun und elf Jahren (Pons et al., 2004). Der entscheidende Entwicklungsschritt von verhaltensbasiertem emotionalen Erleben hin zu einem kognitiven Verständnis und einer möglichen kognitiven Regulation von Emotionen findet in der mittleren Kindheit statt (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Generell kann zwischen Verhaltensstrategien und kognitiven Regulationsstrategien unterschieden werden. Während alle Regulationsstrategien situationsabhängig und von personalen Präferenzen abhängig sind und daher nicht klar zwischen gelingenden und misslingenden Strategien unterschieden werden kann, werden manche Strategien durch die vorliegenden Erkenntnisse als *adaptiv* bezeichnet (Gross & John, 2002; Nelis et al., 2011). Adaptive Emotionsregulation hängt mit generellem Wohlbefinden und psychischer Gesundheit zusammen, während fehlende adaptive Strategien langfristig zu Problemen und Krisen in sozialen Beziehungen, psychischen Belastungen und zu physischen Erkrankungen durch Krisen, Belastungen und Problemen führen können (Nelis et al., 2011).

Die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hängt stark mit intra- und interpersonalen Faktoren, wie zum Beispiel Sprachverständnis, kognitiven Kompetenzen und individuellen emotionalen Dispositionen (Denham, 2007), sowie mit der Interaktion und Kommunikation mit anderen zusammen. Gerade die interpersonalen Faktoren, wie Erfahrungen mit Eltern, Geschwistern, Freund*innen und Schulkolleg*innen, spielen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung angewandter emotionaler Kompetenz. Die Sozialisierung von Emotionen wurde nach Denham (2007) auf drei Hauptaspekte zurückgeführt: (1) implizite Modellierung und Nachahmung durch beobachtete Situationen, (2) Reaktionen von Erwachsenen auf die Emotionen von Kindern und Jugendlichen sowie (3) explizite Anleitung und reflexive Diskussion *emotionaler Erfahrungen* der Kinder und Jugendlichen. Der Schul- und Unterrichtskontext ermöglicht es also, all diese Aspekte zu unterstützen, da Lehrpersonen (und Mitschüler*innen) als *Nachahmungsmodell* wirken, in der Interaktion und Kommunikation auf Emotionen eingehen und in sozial-emotionalen Lernprogrammen den Umgang mit Emotionen besprechen, reflektieren und vorausschauend proflektieren können (Wiesner et al., 2020).

3.3 Förderung von Empathie

Empathie wird als die Fähigkeit definiert, die Emotionen anderer zu verstehen und dabei mitzufühlen, teilzuhaben wie sich auch einfühlen zu können, und ist nach Pfetsch (2017) zugleich mit einer Reduktion von Mobbingverhalten verbunden. Empathie ist mehr als bloße kognitive Perspektivenübernahme und ist nicht einseitig aus einer reinen kognitivistischen Orientierung heraus zu verstehen (Bischof-Köhler, 2013). Empathie lässt sich als multidimensionales Konstrukt beschreiben, welches sich nach Batson (2009) aus zumindest zwei Komponenten zusammensetzt: (1) *kognitive* Empathie, also die kognitive Fähigkeit, Emotionen gedanklich zu verstehen, und (2) die *affektive* Empathie als die Fähigkeit, Emotionen anderer mitzuerleben bzw. daran teilzuhaben. Damit besteht eine Übereinstimmung mit den inneren Arbeitsmodellen der Bindungstheorie (Wiesner & Gebauer, 2022). Wiesner (2020a, 2020b, 2021) begreift Empathie aufbauend auf Hoffman (1990) und Bischof-Köhler (1993) als ein zutiefst menschliches Entwicklungsphänomen, welches (1) auf der Gefühlsansteckung und Emotionsübertragung als Empathie 1. Ordnung basiert (*affizierte* Empathie). Die Gefühlsansteckung meint eine angepasste Bezugnahme auf die emotionale Verfassung anderer als Synchronisation und Mitschwingfähigkeit, jedoch ohne eine tiefere, verstehende Einsicht in das *gegenwärtige* Erleben der*des anderen zu haben. Diese *globale Empathie* der 1. Ordnung ist nach Wiesner (2020a) als ein Mit-Fühlen und Mit-Empfinden mit Bezug auf basale Emotionen zu verstehen. Dabei wird man von den Emotionen der anderen ergriffen, ohne sich bewusst zu werden, dass es sich dabei nicht um die eigenen Emotionen handelt (Lohaus & Vierhaus, 2015). Im Besonderen das Phänomen des *Social Referencing* wird von der Emotionsansteckung gespeist (Baldwin & Moses, 1996; Bischof-Köhler, 1993). Dabei werden die emotionalen Bewertungen von einer anderen Person übernommen, wodurch sowohl ein Zuwachs an Sicherheit wie auch Ängstlichkeit oder Besorgnis stattfinden kann. Im kollektiven Modus können sich daraus Krisen-, Katastrophen- und Apokalypsenarrative inklusive beträchtlicher Angstzustände oder Panikzustände oder geteilte Narrative der Hoffnung oder der Euphorie ausformen (Wiesner, 2020a). Gerade das Empathische auf Basis dieser Emotions- und Gefühlsansteckung führt im Kinder-, Jugend- wie auch Erwachsenenalter mit Blick auf die Nachhaltigkeit und

Naturerfahrung zu einer eher *passiven* oder *resistenten* Handlungsbereitschaft (Gebauer, 2005; Wiesner & Gebauer, 2021). (2) Die Entwicklung einer umfassenden Empathie beruht ebenso auf der Ausbildung einer *egozentrischen Empathie* im Sinne einer 2. Ordnung, also auf einem Verstehen von Emotionslagen anderer im Sinne eines egozentrischen *Teil-Habens* und eines Nach-Empfinden-Könnens (Wiesner, 2021). Die Differenzierung zwischen der egozentrischen Empathie und der Emotionsansteckung liegt im Erkennen, dass die aktuelle Erfahrung bzw. das gegenwärtige Widerfahrnis die jeweils andere Person betrifft, auch wenn die Emotionen der*des anderen *nachempfinden* werden können. Um diese Form der empathischen Fähigkeit nach Wiesner (2020b) zu erlangen, ist es notwendig, die Emotionslagen von anderen bereits *resistent* (abwehrend) und zugleich (*passiv*) resonant erleben zu können, jedoch muss sich dafür ein erstes Sich-Selbst-Bewusst-Werden entwickelt haben. Meist ab dem achtzehnten Lebensmonat erlangen Kinder ein Verstehen von Sich-Selbst. Damit entwickelt sich die empathische Fähigkeit über die Emotionsansteckung hinaus, da sich eine noch egozentrische Einsicht in den Erlebnisraum anderer eröffnet (Bischof-Köhler, 2013; Wiesner, 2020a). Ab diesem Zeitpunkt entstehen auch die Selbst-Gespräche als eine erste Form von Reflexivität (Zimmer, 2019). (3) Die zwischenmenschliche oder *perspektivische Empathie* als 3. Ordnung ermöglicht nun das *Ein-Fühlen* in andere Personen und eröffnet eine umfassende, menschliche Kooperationsfähigkeit (Wiesner, 2020a, 2021) und ein umfassendes Sich-Selbst-Bewusst-Sein. Die zwischenmenschliche Empathie fußt auf einem tiefen Begreifen von Emotionen anderer aus einer kommunikativen Distanz heraus. Kinder verstehen sodann, dass das eigene wie auch das fremde Bewusst-Sein aus mentalen, subjektiven Akten, Gebilden und Vorstellungen besteht, wodurch sich die Fähigkeit der Entsubjektivierung bzw. der zutiefst menschlichen, objektiven Schau entwickelt. Die dritte Ausformung der Empathie eröffnet zugleich auch ein Verständnis von mentalen Verben wie z. B. wissen, denken, glauben, wünschen, meinen, vergessen oder planen (Shatz, Wellman & Silber, 1983; Shatz et al., 1983). Damit beruht *zwischenmenschliche* Empathie nach Wiesner (2020a, 2020b, 2021) auf einer globalen und egozentrischen Empathie, wodurch zunächst eine Personalisierung eröffnet wird, die sich jedoch über die Möglichkeiten der Externalisierung, Dezentrierung und Exzentrizität erweitert und ausdifferenziert. Mit Blick auf die Theorien von Künkel (1934) ist im übertragenden Sinne jede höhere Form von Empathie abhängig vom Verständnis von *Emotionen-Haben* und *Emotionen-Erkennen*, also ein *Zugleich* von Subjektivierung und Objektivierung, wodurch im Besonderen das *Zugleich-Sein* und nicht die bloße Perspektivenübernahme (der 3. Ordnung) zu betonen ist. Auch diese Feststellung verweist auf das innere Arbeitsmodell der Bindungstheorie (Wiesner & Gebauer, 2022).

Alle Ausformungen der Empathie sind ein Relations Ganzes, jedoch jede Teilheit davon ist im Kinder-, Jugend- und Erwachsenenalter förderbar und zur Ausbildung der umfassenden menschlichen Kooperationsfähigkeit notwendig. Ein mündiger Umgang mit Ressourcen und Potenzialen der Natur braucht daher eine *ganzheitliche* Empathie- und Kooperationsfähigkeit, wodurch eine Förderung dieser Fähigkeiten als höchst sinnvoll erscheint.

Um die sozial-emotionalen Kompetenzen und die psychische Gesundheit von Kindern nachhaltig zu fördern, wurden bisher Herangehensweisen wie Begleitungs- und Beratungsangebote, Krisenintervention und spezielle sozial-emotionale Lernprogramme vorgeschlagen (Roeser & Eccles, 2014). Bestehende Programme zu sozial-emotionalem Lernen konzentrieren sich dabei meist auf Kompetenzen in Verbindung mit sozialen Beziehungen, Emotionen, Empathie, das Definieren von Zielen und persönlicher Entwicklung (Casel 2015). Lernprogramme, die Empathie im Zusammenhang mit sozialen Beziehungen zu Mitschüler*innen fördern, haben meist positive Effekte auf das Wohlbefinden der Schüler*innen (Portt et al., 2020). Dies verdeutlicht die Auswirkung von Klassenklima auf das individuelle und personale Wohlbefinden von Schüler*innen. Ein schlechtes Klassenklima wurde mit sozioemotionaler Belastung und mit externalisierendem Verhalten in Verbindung gebracht (Wang et al., 2020) und in Klassen mit vielen Konflikten tritt auch mehr aggressives Verhalten durch Schüler*innen auf (Thomas et al., 2011). Schüler*innen, die das soziale Umfeld in der Schule als bedrohlich wahrnehmen, haben oftmals keine oder wenige Freund*innen, was in weiterer Folge internalisierende Probleme bedingen kann (Lessard & Juvonen, 2018). Die Förderung von Konfliktmanagement ist daher oftmals wichtiger Bestandteil von gelingenden Programmen zu sozialem und emotionalem Lernen (Portt et al., 2020; Durlak et al., 2011).

Umgekehrt stehen die erlebte Zugehörigkeit und Unterstützung innerhalb der Klassengemeinschaft in Zusammenhang mit einer Reduktion von Mobbingverhalten und Viktimisierung und einer Steigerung des akademischen Durchhaltevermögens und Engagements von Schüler*innen (Hajovsky et al., 2020; Voight & Nation, 2016). Hohe Sozialkompetenzen sind daher ausschlaggebend für ein stimmiges Klassenklima und schulische Leistungen (Pandey et al., 2018) und führen zu langfristigem Wohlbefinden und Erfolg ((Biswas et al., 2020; Brendgen & Poulin, 2018). Aus diesen erweiterten Perspektiven müssen auch das *nachhaltige Bilden* sowie transformative Lernprozesse für eine Erziehung und *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (BNE) ein tieferes Verständnis für die Förderung von emotionalen Kompetenzen, Empathie und Kooperationsfähigkeit ausbilden. Im Besonderen da die beiden aktuellen Konzepte des Lernens in der BNE (Vare & Scott, 2007; Wals, 2011), also

der *instrumental approach* (ESD-1) wie auch der *emancipatory approach* (ESD-2), keine tatsächlich umfassende fundierte Rahmung für das Emotive sowie das Empathische im Lernen aufweisen und sowohl ESD-1 als auch ESD-2 somit die menschliche Kooperationsfähigkeit nicht gezielt und gerichtet fördern (Wiesner & Prieler, 2021; siehe Abbildung 1 und 2). Jedoch gerade gemeinschaftliche Krisen und Probleme benötigen eine umfassende Kooperationsfähigkeit und ein In-Beziehung-Sein-Können.

4 Methoden der Förderung¹

Im Folgenden wird dargelegt, wie emotionale Kompetenzen und Empathiefähigkeit praktisch im Klassenzimmer von Lehrer*innen umgesetzt werden können. Die Übungen und *Hin-führungen* sollen Wortschatz und Bewusst-Sein durch Bewusst-Werden fördern sowie das aktive Dabeibleiben und die praktische Verankerung der sozio-emotionalen Kompetenzen im Alltag ermöglichen. Die Methoden werden im Augenblick in Projekten in der Praxis erprobt und weiterentwickelt.

4.1 Emotionen nachhaltig fördern

In der Regel entwickeln Kinder bereits im Alter von drei bis vier Jahren die Fähigkeiten, basale und komplexe Emotionen zu erkennen, zu unterscheiden und ihre externen Ursachen zu verstehen (Pons et al. 2004; Wiesner, 2020b, 2020a). Ein nachhaltiger Ansatz, um die emotionale Kompetenz von Kindern zu stärken, beginnt daher mit der *Basiskompetenz*, eigene basale Emotionen benennen zu können, diese auch zu beschreiben und ihre Intensität sowohl zu empfinden als auch kognitiv bewerten zu können (Grynberg et al., 2012).

Bereits die explizite, fundierte Diskussion und das Dialogisieren von Möglichkeiten, Emotionen zu regulieren, beeinflussen die impliziten Annahmen als Anschauungen bezüglich unserer Bewältigungsfähigkeit und können das Selbst-Bewusst-Sein und die Kompetenz der Kinder beeinflussen (De Castella, 2013).

4.2 Interaktive Geschichten zur Förderung der Empathie

Prosoziales Verhalten und Handeln wird oftmals und allgemein als Ausdruck von Empathie beschrieben (Malti et al., 2016). Daher kann die Förderung von globaler, egozentrischer und perspektivischer Empathie als wichtige Voraussetzung für alle Formen von resonantem, sozialem und affektivem Lernen angesehen werden. Um prosoziales Verhalten und Handeln jedoch in konkreten Alltagssituationen umzusetzen, brauchen Kinder *Strategien* und zugleich *Vorstellungen*, um mit den eigenen Emotionen und den Emotionen anderer umgehen zu können. Geschichten, also *anschauliche*, *erfahrungsnahe* und altersgerechte Bildgeschichten, können eine wertvolle Ressource für solche kognitiven *Strategien* und für die *Vorstellungskraft* sein, da sie Kindern ermöglichen, die negativ und positiv bewerteten, also die angenehmen und unangenehmen Konsequenzen von Verhaltensweisen und Handlungen zu verfolgen sowie *aktiv* zu reflektieren.

Zudem ist die aktive, reflexive Diskussion der Strategien und Handlungskonsequenzen mit Erwachsenen ausschlaggebend für nachhaltige Lerneffekte. Gespräche und Reflexionen über Emotionen und Regulationsmöglichkeiten sind daher essenziell für die emotionale Entwicklung (Denham, 2007). Lernprogramme, die Empathie fördern, sollen im Besonderen auch die jeweils *personalen* Entwicklungsstufen der Kinder im Sinne der *Personalisierung des Lernens* berücksichtigen (Malti et al., 2016; Schreiner & Wiesner, 2021). Über den Dialog über Geschichten und die gemeinsame Reflexion ist dies meist sehr gut umsetzbar, da die Lehrperson die Reflexionsfragen an das jeweilige Kompetenzniveau der Klasse bzw. Gruppe anpassen und mit tatsächlichen Erlebnissen und Erfahrungen aus dem Klassen- bzw. Gruppenkontext verknüpfen kann.

4.3 Förderung von Konfliktlösung

Um die Konfliktlösekompetenz zu stärken, muss zuerst die Reflexion über die Situationskomponenten, die angenommenen Kontexte und die persönliche Bewertung des Konfliktes gestärkt werden. Konkret bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche wie auch Erwachsene – ähnlich wie bei der Einschätzung der eigenen Emotionen – lernen müssen, auch in Konfliktsituationen innezuhalten und die relative Größenordnung bzw. Tragweite eines Problems einzuschätzen.

Konflikte sind meist emotionalisierte Erfahrungen, die als Widerfahrnis erlebt wurden und unbearbeitet geblieben sind, daher ist es wichtig, sich über die eigenen Emotionen und Widerfahrnisse im Klaren zu sein und

diese reflexiv, sinnorientiert und perspektivisch kommunizieren zu können (Koons, 2016; Linehan, 2015; Mazza et al., 2016; Rathus & Miller, 2015).

4.4 Klassenrat zur Festigung und Vertiefung

Eine weitere Methode, um prosoziales Verhalten und Handeln im Schulkontext zu fördern, ist der Klassenrat. Im Bereich der Klassenarbeit werden sinnstiftende Kommunikation sowie soziales und emotionales Lernen über die Methode des Klassenrates umgesetzt. „Sinnstiftendes Kommunizieren bezeichnet den Prozess, in dem die Schüler im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehr-Lernprozess und seinen Ereignissen eine persönliche Bedeutung geben“ (Meyer 2004, S. 67). Dabei finden seitens der Schüler*innen Sinnstiftungen laufend statt, ohne dass die Lehrperson diese steuern kann. Jedoch sollte man sich dabei nach der jeweiligen Qualität der Sinnstiftungen fragen und danach, wie die Lehrperson gezielte Maßnahmen und Prozesse in Gang setzen kann, um gelingende Sinnstiftungen bei den Schüler*innen zu ermöglichen. Vor einer neuen Unterrichtsthematik je nach Fach ist es nicht immer zwingend notwendig und oftmals auch nicht möglich, dass die nötige Sinnstiftung bereits erfolgt bzw. schon adäquat abgeschlossen ist. Meyer meint, dass Unterricht in ausgewählten Fächern dann funktionieren kann, wenn die Schüler*innen dem fachlichen Urteil ihrer Lehrer*innen trauen und sich auf neue Inhalte einlassen, auch wenn sie noch nicht überblicken, wozu das Ganze umfassend gut sein soll. In diesen Fällen geht es also mehr um das Ansprechen der und das Appellieren an die Selbst-Wirkkräftigkeit der Schüler*innen als um ihre Selbstwirksamkeit. Das Einlassen-Können auf noch nicht Dagewesenes und das Aushalten-Können des Unbekannten als Widerfahrnis ist dabei ein zentraler Aspekt und meint die Komplexität des Veränderlichen, die Entwicklung und den Wandel aktiv zu erleben, damit umzugehen und das Erfahren zu reflektieren und proflexiv zu gestalten. Daher ist gerade die Förderung beider wirkorientierten Konzepte sinnvoll und ein umfassender, ganzheitlicher Ansatz im Bereich des emotionalen Lernens notwendig.

Der Klassenrat als Methode im Bereich des sozialen und emotionalen Lernens kann also den notwendigen Rahmen sowie die Voraussetzungen für ein sinnstiftendes Kommunizieren liefern (Blum & Blum 2006). Beim Klassenrat geht es nun darum, sich regelmäßig Zeit zu nehmen, um über positive und negative Erlebnisse im Klassenverband zu reflektieren: „Der Klassenrat ist eine regelmäßig stattfindende Gesprächsrunde, in der sich Schüler*innen und die Klassenlehrkraft gemeinsam mit konkreten Anliegen der Klassengemeinschaft (z. B.: Ausflüge oder Projekte, Organisationsfragen wie Dienste und Regeln, Probleme und Konflikte) beschäftigen und dafür möglichst einvernehmliche Lösungen finden“ (Blum & Blum 2006, S. 10).

5 Ausblick

Viele aktuelle Konzepte des Lernens in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bzw. für das Anthropozän verfolgen keine umfassende, ganzheitsorientierte Förderung der *Empathie*, der *Emotionen* und menschlichen *Kooperationsfähigkeit* (Wiesner & Prieler, 2021), wodurch eine umfassende *Bewältigungsfähigkeit* im Grunde vernachlässigt und die Chancen und Möglichkeiten für das transformative Lernen als *Anverwandlung*² nicht eröffnet werden. Borner (2020, S. 3; Erg. d. Verf.) schreibt dazu: „Selbst, wenn [kognitive] ‚Reflexion als Ausgangspunkt und Bedingung (1) für überlegtes Handeln, (2) für eine veränderte Interpretation von Kontexten und Situationen sowie (3) für die Verankerung des Gelernten im dauerhaften Interpretations- und Handlungsrepertoire im Lernarrangement angelegt ist, bleibt es [in der BNE und in der Bildung zum Anthropozän] meist additiv“. Ganzheitlichkeit meint jedoch keine Addition von Kompetenzen oder ein vages Literacy-Konzept.

Lernen benötigt den Umgang mit und das Miteinbeziehen von Problemen, Konflikten, Verunsicherungen und Krisen aus einer Perspektive der emotionalen Kompetenz sowie die Verbindung zwischen Personalisierung und Externalisierung als ein *Zugleich*. Die Förderung der emotionalen Kompetenz darf dabei nicht zu Angst- oder Panikzuständen führen, sondern vielmehr ist auf *Wohlbefinden* (well-being), Ausgeglichenheit und auf Möglichkeiten von *Hoffnung* zu achten. Dabei sollen der Aufforderungscharakter des Emotionalen und das Empfinden von *Urheberschaftserlebnissen* zum Aufbau und zur Erweiterung der Lösungs- und Handlungskompetenz beitragen. Erfahrungen werden erlebt und gemacht, nicht nur gedacht. *Zugleich* ist im Sinne des transformativen Lernens die Verbindung und Vernetzung zwischen dem bereits Erfahrenen und dem neu sowie anders Hinzukommenden zu fördern und damit das Unsichere und noch nicht Dagewesene als Chance zu betrachten (Borner, 2020a; Wiesner & Prieler, 2020). BNE ist nur dann als *transformatives Lernen* zu verstehen, wenn ein prosoziales, kommunikatives Handeln und emanzipatorisches Lernen über die Empathie-

und Kooperationsfähigkeit erfahrungsnah gefördert werden und Lernen lebensweltlich, also mit der *Lebenswelt* verbunden stattfindet, um dadurch und daraus Veränderungsprozesse zu ermöglichen.

Um das psychische Wohlbefinden von Kindern nachhaltig zu stärken, ist es daher wesentlich, die Selbst-Wirksamkeit, Selbst-Wirkkräftigkeit, emotionale Kompetenzen, Empathie und Prosozialität zu fördern (Pandey et al., 2018; Wiesner, 2020a). Darin liegt die *Chance* für eine nachhaltige Bildung und Erziehung im Anthropozän, die weit über das aktuelle Verständnis der BNE hinausgehen würde. Gefordert wird eine *Naturpädagogik* (Wiesner & Gebauer, 2022).

Der vorliegende Beitrag hat die Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenzen, wie etwa Emotionsregulation, Empathie, prosoziale Strategien und Konfliktlösung, für den Schul- und Unterrichtskontext sowie für die langfristige Entwicklung von Kindern grundlegend aufgezeigt und eröffnet, diese Herangehensweisen für die BNE und die Bildung im Anthropozän zu entdecken und eine *Naturpädagogik* anzustreben. Gerade das frühe Kinder- und Jugendalter ist dabei eine bedeutende Zeit, da sich viele sozial-emotionale Fähigkeiten gerade entwickeln und die personale Bedeutung und das Autobiografische für Kinder und Jugendliche erst ansteigend zunimmt (January et al., 2011). Gleichzeitig treten viele psychische Probleme erstmals auf (Kessler et al., 2005; Merikangas et al., 2010; Paus, Keshavan & Giedd, 2008). Daher ist diese Zeit- und Lebensspanne, die auch mit dem Übertritt zwischen Primarstufe und Sekundarstufe zusammenfällt, sowohl aus dem Blick der BNE als auch für den Einsatz von Förderprogrammen eine ganz besondere Zeit, vor allem da der Einsatz von Strategien und der Aufbau einer persönlichen Bewältigungsfähigkeit durch Interventionen und Impulse nachhaltig beeinflusst werden können (Compas et al., 2001).

Da Kinder einen maßgeblichen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen und Mitschüler*innen und deren emotionale sowie praktische Kommunikation und Interaktion essenziell für die sozial-emotionale Entwicklung sind (Orson et al., 2020), kann der Schulkontext für die Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung und Naturpädagogik als ideal angesehen werden. Diese BNE ist jedoch im Sinne von Wiesner & Prieler (2021) umfassend als eine *Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung* zu verstehen, um prosoziale Handlungsweisen, Empathie, Kooperation und Resonanz ganzheitlich zu fördern. Das Einschätzen der Emotionen ist eine wichtige Vorbereitung für die Emotionsregulation, welche wiederum bedeutend ist, um ruhig, aktiv und umsichtig an Probleme, Krisen und Konfliktsituationen heranzugehen und diese gelingend zu lösen. Da diese Kompetenz als Teil der Selbst-Wirksamkeit und Selbst-Wirkkräftigkeit verstanden werden kann (Fydenberg, 2011; Schratz, 2012; Schratz et al., 2011), sind *Erfahrungen* und *Widerfahrnisse* mit der Emotionsregulation sowie Krisen- und Konfliktlösungen bedeutend für die nachhaltige Förderung von *Selbst- und Ich-Kompetenz* sowie zur Verinnerlichung prosozialer Handlungsweisen als persönliche Werte. Dieser Aspekt ist besonders relevant in Bezug auf lebenslanges, *lebensbejahendes* Lernen und nachhaltige Selbst-Erziehung und Selbst-Bildung.

Unterstützungsprogramme und *Ermöglichungsprogramme*, die sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen bei der Bildung gelingender *Beziehungen* im Klassenraum stärken, helfen langfristig, ein stimmiges Klassenklima zu kreieren und das Zugehörigkeitsgefühl als *Gemeinschaftsgefühl* zu steigern (Hajovsky et al., 2020). Eine Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenzen trägt meist nicht nur zur Besserung des bestehenden Klassenklimas und der unmittelbaren schulischen Leistungen bei (Pandey et al., 2018), sondern kann auch mit langfristigem Wohlbefinden im späteren Leben in Verbindung gebracht werden (Biswas et al., 2020; Brendgen & Poulin, 2018). Jede Naturpädagogik für eine nachhaltige Entwicklung muss sowohl das Konzept der *Mit-Welt* berücksichtigen und sinnstiftend einbringen als auch den Blick auf die globale und lokale *Lebensqualität* des Menschen richten. In anderen Worten: Das *Veränderliche* und *Veränderbare* rückt damit in den personalen, erlebbaren *Erfahrungsraum*, der Erfahrungsraum wird dadurch ein lebendiger *Möglichkeitsraum* mit vielfältigen Aufforderungen. Der Möglichkeitsraum ist damit nicht nur ein *gedachter* Raum, sondern ein *erlebbarer atmosphärischer* Wohn-Raum, der Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Das Sinnstiftende wird also sinnlich erfahrbar. Das *Wohn-liche* ermöglicht, dass sich Menschen behaglich, heimelig fühlen, also wohl-fühlen *wollen*. Der Wille und das In-der-Welt-Sein orientieren sich sodann an der „wohnlich gewordene[n] Natur“ (Kluxen, 1997, S. 232). Das daraus gewonnene *Vertrauen* in die Natur trotz Widerfahrnissen gestattet, eine Weltanschauung im Sinne des Konzepts der *Naturbezogenheit* aufzubauen und auszuformen. Naturerlebnisse erlangen eine hohe *emotionale* sowie *sinnstiftende* Qualität und können auch in einer *mit- und einfühlsamen*, also *teilhabenden* Sprache im Sinne von *Sprechen* erzählt werden (Wiesner & Gebauer, 2022). *Naturpädagogik ist als Resonanzpädagogik und Beziehungspädagogik zu verstehen.*

Daher ist es bedeutend, das *Bewusst-Sein* und die *Sensibilität* von Lehrpersonen für die Bedeutung sozialer und prosozialer Aspekte im Klassenraum als Möglichkeitsraum und Ermöglichungsraum zu fördern, insbesondere in Hinblick auf Probleme, Krisen und Konflikte sowie deren *personale Bewältigung* (Evans et al., 2018). Einfache Metaphern und Urheberschaftserlebnisse, die Lehrkräfte konsistent nutzen können, um Schüler*innen bei *emotionalen* und *prosozialen* Situationen zu unterstützen, sind notwendig, um zu einer nachhaltigen Kompetenzsteigerung, zu einer Erweiterung von Literacy und zu einer ausgleichenden Bewältigungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Eine Sensibilisierung erscheint für alle Lehrpersonen notwendig, um die *Naturerfahrung* als das wesentliche Merkmal jeder *Naturpädagogik* zu erkennen. *Erfahrungen* affizieren und ermöglichen den *Willen zum Handeln*, zugleich eröffnen sie als *Widerfahrnisse* das *Bewältigen* von Anforderungen und Aufgaben und kreieren eine *neue, andere* und auch eine *weitere* Responsivität als Antwort-Fähigkeit und personale Verantwortungsfähigkeit (response-ability).

Literatur

- Arnold, H., Böhnisch L. & Schroer, W. (Hrsg., 2005): *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Weinheim: Juventa.
- Bagnall, C. L., Skipper, Y., & Fox, C. L. (2020). 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206–226.
- Baldwin, D. A., & Moses, L. J. (1996). The Ontogeny of Social Information Gathering. *Child Development*, 67(5), 1915–1939.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 2(84), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(41), 586–598.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Hrsg.), *The social neuroscience of empathy* (3–15). MIT Press.
- Bischof-Köhler, D. (1993). *Spiegelbild und Empathie: Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (2013). Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen bei Kleinkindern. In M. Cierpka & P. Buchheim (Hrsg.), *Psychodynamische Konzepte* (S. 321–328). Heidelberg: Springer.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, Md. M., David de Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276.
- Blum, Eva & Hans-Joachim (2006): *Der Klassenrat*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- BMBF (2014). *Grundsatzertlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Rundschreiben Nr. 20/2014*.
- BMUKS (1985). *Umwelterziehung in den Schulen*. Wien: Rundschreiben Nr. 206/1985.
- Böhme, G. (2008). *Ethik leiblicher Existenz*. Frankfurt: Surkamp.
- Böhnisch, Lothar (2008): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L., Lenz, K. & Schroer, W. (2009): *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim: Juventa
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt: Fischer.
- Borner, J. (2020a). Fragen zu Narrativen, die die Vorstellungen von Nachhaltiger Entwicklung prägen. In K. Braun-Wanke & E. Wagner (Hrsg.), *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung* (S. 23–31). Münster: Waxmann.
- Borner, J. (2020b). Narrative und Erzählungen in der BNE. *ANU ökopädNEWS*, 3–5.
- Brendgen, M., & Poulin, F. (2018). Continued Bullying Victimization from Childhood to Young Adulthood: A Longitudinal Study of Mediating and Protective Factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 27–39.

- Carlowitz, H. C. von. (1713). *Sylvicultura oeconomica, oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht*. Leipzig: Braun.
- Carson, R. (2019). *Die Magie des Staunens. Die Liebe zur Natur entdecken*. Hamburg: Klett-Cotta.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 483–504.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127.
- Cornell, J. (1991). *Mit Kindern die Natur erleben*. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- De Castella, K., Goldin, P., Jazaieri, H., Ziv, M., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2013). Beliefs About Emotion: Links to Emotion Regulation, Well-Being, and Psychological Distress. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(6), 497–505.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416.
- Ericsson, K. A. (2004). Deliberate Practice and the Acquisition and Maintenance of Expert Performance in Medicine and Related Domains: *Academic Medicine*, 79(10), S. 70–81.
- Ericsson, K. A. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Ericsson, K. A., Hoffmann, R. R., Kozbelt, A., & Williams, M. A. (Hrsg.). (2018). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 9(1482), 1-18.
- Frydenberg (2011). Self-efficacy. In: Roger J.R. Levesque (Hrsg.), *Encyclopedia of Adolescence*. Springer.
- Gebauer, M. (2005). Schätze des Erinnerns. Zur Kontextualisierung kindlicher Naturerfahrung. In M. Gebauer (Hrsg.), *Naturerfahrung: Wege zu einer Hermeneutik der Natur* (S. 99–143). Zug: Graue Edition.
- Gebauer, M. (2020). „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. *widerstreit-sachunterricht*, 25, 1–18.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012a). Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. *Zeitschrift für Inklusion*, 3/2012. <https://www.inklusion-online.net>
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012b). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: *widerstreit-sachunterricht*, 18, 1–20.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *SOCIENCE - Journal of Science-Society Interfaces*, 1, 33–46.
- Gray, K., Young, L., & Waytz, A. (2012). Mind Perception Is the Essence of Morality. *Psychological Inquiry*, 23(2), 101–124.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Grynberg, D., Chang, B., Corneille, O., Muraige, P., Vermeulen, N., Berthoz, S., & Luminet, O. (2012). Alexithymia and the Processing of Emotional Facial Expressions (EFEs): Systematic Review, Unanswered Questions and Further Perspectives. *PLoS ONE*, 7(8), e42429.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409–417.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 82, 141–158.
- Haslam, N. (2006). Dehumanization: An Integrative Review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 252–264.
- HBSC-Studie (2018) *Die psychische Gesundheit österreichischer Schülerinnen und Schüler*. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.
- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Wien: özeps.

- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151–172.
- Holodyski, M. (2014). Die Erforschung menschlicher Emotionen. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 436–467). Berlin: Springer.
- Holodyski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen-Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Janssen, W. & Trommer, G. (1988). Naturerleben. *Unterricht Biologie*, 137.
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256.
- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S., & Hannah, E. (2019). *Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review* (Social Research Series, S. 59). Scottish Government.
- Kardong-Edgren, S. (2013). Bandura's Self-Efficacy Theory...Something Is Missing. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(9), S. 327–328.
- Koons, C. R. (2016). *The mindfulness solution for intense emotions. Take control of Borderline Personality Disorder with DBT*. New Harbinger.
- Kessler, R. C., Birnbaum, H., Demler, O., Falloon, I. R., Gagnon, E., Guyer, M., ... & Wu, E. Q. (2005). The prevalence and correlates of nonaffective psychosis in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Biological psychiatry*, 58(8), 668-676.
- Kluxen, W. (1997). *Moral - Vernunft - Natur: Beiträge zur Ethik. Gesammelte Aufsätze* (W. Korff & P. Mikat, Hrsg.). Schöningh.
- Künkel, F. (1934). *Charakter, Wachstum und Entwicklung*. Leipzig: Hirzel.
- Lessard, L. M., & Juvonen, J. (2018). Friendless Adolescents: Do Perceptions of Social Threat Account for Their Internalizing Difficulties Continued Friendlessness? *J Res Adolesc.*, 28(2), 227–283.
- Linehan, M. M. (2015). *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*. Guilford Press.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie* (3., überarbeitete Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.
- Luszczynska, A., Benight, C. C., & Cieslak, R. (2009). Self-efficacy and health-related outcomes of collective trauma: A systematic review. *European Psychologist*, 14, 49–60.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-Based Interventions to Promote Empathy-Related Responding in Children and Adolescents: A Developmental Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731.
- Mazza, J. J., Dexter-Mazza, E. T., Miller, A. L., Rathus, J. H., & Murphy, H. E. (2016). *DBT® Skills in Schools. Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents*. Guilford Press.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., ... & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists—In their own words* (S. 90–105). London: Routledge.
- Miller, R. (2006). *From trends to futures literacy: Reclaiming the future. Seminar Series Papers No. 160*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Nelis, D., Quoidbach, J., & Hansenne, M. (2011). Measuring individual differences in emotion regulation. *Psychologica Belgica*, 49–91.
- OECD (Hrsg.). (2017). *Are students happy? PISA 2015 results: Students' well-being* (PISA in Focus Nr. 71; PISA in Focus, S. 6). OECD Publishing.
- Orson, C. N., McGovern, G., & Larson, R. W. (2020). How challenges and peers contribute to social-emotional learning in outdoor adventure education programs. *Journal of Adolescence*, 81, 7–18.
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.-L., Blakemore, S.-J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of Universal Self-regulation–Based Interventions in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566.
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J.N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 947–957
- Pfetsch, J. S. (2017). Empathic Skills and Cyberbullying: Relationship of Different Measures of Empathy to Cyberbullying in Comparison to Offline Bullying Among Young Adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 58–72.

- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.
- Portt, E., Person, S., Person, B., Rawana, E., & Brownlee, K. (2020). Empathy and Positive Aspects of Adolescent Peer Relationships: a Scoping Review. *Journal of Child and Family Studies*, 29(9), 2416–2433.
- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2015). *DBT® Skills Manual for Adolescents*. Guilford Press.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., ... Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2014). Schooling and the Mental Health of Children and Adolescents in the United States. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Hrsg.), *Handbook of Developmental Psychopathology: Third Edition* (163–184). Springer.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik*. Beltz.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schatz, M. (2012). Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Lösungen. *Lernende Schule*, (58), 17–20.
- Schatz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung: Theorie und Forschung in der Schulentwicklung*, 1(14), 18–31.
- Schatz, M., Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J. F. (2011). *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. Zeitschrift für Bildungsforschung* 1. 25–39.
- Schatz, M., & Wiesner, C. (2021). Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2*. Innsbruck: Studienverlag.
- Sendzik, L., Ö. Schäfer, J., C. Samsom, A., Naumann, E., & Tuschen-Caffier, B. (2017). Emotional Awareness in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 687–700.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301–321.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior: Classroom Influences. *Child Development*, 82(3), 751–757.
- Unterbruner, U. (1991). *Umweltangst, Umwelterziehung: Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung*. Linz: Veritas.
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43–56.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for Improving Secondary School Climate: A Systematic Review of the Research Literature. *American Journal of Community Psychology*, 58(1–2), 174–191.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186.
- Wang, J. H., Kiefer, S. M., Smith, N. D. W., Huang, L., Gilfix, H. L., & Brennan, E. M. (2020). Associations of Early Adolescents' Best Friendships, Peer Groups, and Coolness with Overt and Relational Aggression. *The Journal of Early Adolescence*, 40(6), 828–856.
- Wiesner, C. (2008). Die Bedeutung der Emotionen in der Medienpädagogik. In Edith Blaschnitz & Martin Seibt (Hrsg.), *Medienbildung in Österreich* (S. 216–228). Münster: LIT.
- Wiesner, C. (2020a). Homo discens – der lernende Mensch im Anthropozän. Empathie und Kooperation aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik und der pädagogischen Anthropologie. In C. Sippl, E. Rauscher, & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 317–331). Innsbruck: Studienverlag.

- Wiesner, C. (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1–25.
- Wiesner, C. (2021). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivierung, Empathie, Objektivation und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 459–486). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2021). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 435–458). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerberufes. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost), 1–18.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (15), 1–33.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2021). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzorientierter Ausblick. In B. Brandstetter, F. Gmainer-Pranzl, & U. Greiner (Hrsg.), *Von «schöner Vielfalt» zu prekärer Heterogenität Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft*. (S. 261–294). Peter Lang.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Münster: Waxmann.
- Zeiler, M. (2018): Die psychische Gesundheit von SchülerInnen. Ergebnisse und Implikationen aus der MHAT-Studie. *Schulverwaltung aktuell* 4.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Sprache und Bewegung—Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.

Endnoten

¹ Wir möchten uns im Besonderen und herzlich bei *Isabella Pollak* und *Katharina Stiehl* für die kooperative Zusammenarbeit in mehreren gemeinsamen Projekten zum Thema des emotionalen Lernens bedanken.

² „Anverwandlung meint, sich einen Weltausschnitt, einen Stoff so anzueignen, dass man sich selbst dabei verwandelt. Das Subjekt be- und verarbeitet den Stoff und verändert dabei sich selbst ebenso wie den bearbeiteten Weltausschnitt. Im Gegensatz dazu bedeutet reines Aneignen nur, sich etwas einzuverleiben, es unter Kontrolle zu bringen oder verfügbar zu machen“ (Rosa & Endres, 2016, S. 124).