

Klimaemotionen im Bildungsprozess berücksichtigen

Coaching und Persönlichkeitsentwicklung als Ansätze für emotionssensible BNE

LISA-MARIE SEYFRIED UND JULIANE SCHEERING

Zusammenfassung

Dieses Kapitel bietet eine konzeptionelle Synthese der Themen Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulbildung unter Berücksichtigung von Klimaemotionen in Form eines Orientierungsrahmens für das Bildungsmanagement im Hochschulkontext an. Der vorgeschlagene Orientierungsrahmen verbindet die Aspekte Persönlichkeitsentwicklung, emotionales Nachhaltigkeitslernen und eine coachende Haltung in Lehr-Lern-Settings miteinander, um Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen. Dabei wird für ein erweitertes Verständnis der sozio-emotionalen Komponente von BNE plädiert.

Abstract

This chapter offers a conceptual synthesis of the topics personal development in HE with consideration of climate emotions, in the form of an orientation framework for educational management in HE. It argues in favour of a broader understanding of the socio-emotional component of ESD. The proposed framework combines the aspects of personal development, emotional sustainability learning and a coaching attitude in teaching-learning settings to empower individuals to think and act sustainably.

1 Einleitung

Globale Entwicklungen wie der Klimawandel, Kriege oder Armut stellen große Herausforderungen für unsere Gesellschaft dar (Fischer, 2018; Zimmermann, 2016). Ein bildungsorientierter Ansatz, um diesen Herausforderungen zu begegnen, beschreibt, dass die Ausbildung kritisch und eigenständig denkender Menschen, die Verantwortung übernehmen, sich engagiert einsetzen sowie geduldig, ausdauernd und mutig Schwierigkeiten begegnen, einen Beitrag zur Lösung der genannten Probleme leisten kann (Müller, 2018).

Auch Klimabildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)¹ verfolgen das Ziel, ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit und ihre Herausforderungen zu schaffen und Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen (de Haan, 2008). Das Verständnis nachhaltiger Entwicklung im Rahmen von BNE orientiert sich dabei an der Agenda 2030 und den dazugehörigen 17 globalen Nachhaltigkeitszielen (SDGs) (UNESCO, 2021). BNE insgesamt gilt als integraler Bestandteil aller 17 SDGs, inhaltlich knüpft sie jedoch insbesondere an SDG 4 (Hochwertige Bildung) und ganz spezifisch an SDG 4.7 an (ebd.). In SDG 4.7 wird festgehalten, dass bis 2030 allen Lernenden die relevanten Kenntnisse zur Förderung nachhaltiger Entwicklung vermittelt werden sollen (Statistisches Bundesamt, 2025).

An Bildungsprozessen beteiligte Akteure werden also mit der Frage konfrontiert, *wie* Lernende zur Bewältigung von Herausforderungen wie dem Klimawandel befähigt werden können. Lernende sollen dabei neben inhaltlichen Aspekten auf den Umgang mit Rahmenfaktoren, wie Unbeständigkeit, Ungewissheit und Mehrdeutigkeit in der Wahrnehmung einzelner handelnder Personen, vorbereitet werden (Steffestun et al., 2022). Es ist die Aufgabe von Bildungsorganisationen, Lernende auf die Bewältigung der als VUKA (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) bezeichneten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorzubereiten und sie bei der Aneignung entsprechender Kompetenzen zu unterstützen (Müller, 2018). BNE in der Hochschullehre fokussiert zudem die Fragestellung, wie sich das Rollenverständnis von Lehrenden verändern muss, damit sie Lernende dazu befähigen können, soziale Systeme ökonomisch erfolgreich, sozial verantwortlich und ökologisch verträglich zu gestalten (siehe dazu auch Husenbeth in diesem Sammelband). Bildungsmanagement knüpft an ebendiese Aufgaben an, um die Akteure der Bildungsorganisationen einerseits und die Lernenden andererseits zu einem Umgang mit gegebenen Rahmenbedingungen und Anforderungen zu befähigen.

Müller (2018) beschreibt Bildungsmanagement als didaktisches Handeln, das sich vorwiegend auf den bildungspolitischen Ebenen Institution und Didaktik, also der Leitung und Gestaltung einzelner Bildungsorganisationen sowie der Planung und Organisation didaktischer Prozesse, bewegt. Für diese Handlungsebenen des Bildungsmanagements beschreibt Müller (2018) zwei spezifische Handlungsformen: das Bildungsbetriebsmanagement (Institution) und das Bildungsprozessmanagement (Didaktik). Ersteres bezieht sich auf die Leitung von Bildungsinstitutionen im Sinne der betrieblichen Führung, Letzteres auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation. Dazu zählen die Planung, das Angebot, die Gestaltung, die Durchführung und das Auswerten der Bildungsangebote, um „Lernen zu initiieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu begleiten“ (Müller, 2018, S. 45).

Die sorgfältige Analyse des Bedarfs sichert die Passung zwischen den Lernenden, den an sie gestellten Handlungsanforderungen sowie dem konkreten Lernangebot und trägt damit zu einem gelingenden Lernen bei. Dieser Vorgang ist als Bildungsbe-

1 In diesem Beitrag wird sich inhaltlich auf die Umsetzung von BNE im Hochschulkontext auf der Ebene des Bildungsmanagements fokussiert. Die Autorinnen verstehen Klimabildung dabei als einen spezifischen Bildungsansatz, der ähnliche Kompetenzbereiche wie BNE abdeckt. Fortlaufend wird sich daher im Beitrag auf BNE bezogen und nicht genauer zwischen Klimabildung und BNE differenziert.

darfsanalyse definiert und erfragt den Bildungsbedarf aus Sicht der Lernenden (subjektiver Bildungsbedarf) und der abnehmenden Systeme (objektiver Bildungsbedarf) (Müller, 2018). Wie schon im Kontext der BNE stellt sich auch hier die Frage, *wie* Lernende auf die Bewältigung spezifischer Handlungsanforderungen vorbereitet werden können.

Dieser Beitrag fokussiert in dem genannten Kontext die subjektiven und objektiven Bildungsbedarfe hinsichtlich der *affektiven Dimension* der Klimakrise und arbeitet mit einer Synthese des Themas Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulbildung mit der konstruktiven Arbeit mit Klimaemotionen. Zunächst sollen dazu der Begriff Klimaemotion sowie die Relevanz einer emotionssensiblen BNE betrachtet werden. Anschließend wird die Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung im universitären Bildungssystem thematisiert.

Dieses Themenfeld hat im Rahmen der Hochschulbildung noch Neuheitscharakter, daher greifen die Autorinnen auf die Erfahrungsfelder Transformatives Lernen und Coaching zurück. Der abschließend vorgeschlagene Orientierungsrahmen verbindet die Aspekte Persönlichkeitsentwicklung, emotionales Nachhaltigkeitslernen und eine coachende Haltung in Lehr-Lern-Szenarien miteinander, um einen Beitrag zur Beantwortung folgender Frage zu leisten: *Wie können Klimaemotionen und der konstruktive Umgang mit ihnen im Rahmen der Klimabildung (i. S. d. SDG 4) berücksichtigt werden, um Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen?*

2 Zur Relevanz von Klimaemotionen im Bildungsprozess

In Hinblick auf die Klimakrise und andere globale Herausforderungen verändert sich die Umwelt und es können Gefühle wie Angst, Wut, Ohnmacht, Hoffnung oder Freude entstehen, sog. *Klimaemotionen* (Pihkala, 2022). Diese Emotionen können die menschliche Reaktion auf die Klimakrise, das psychologische Wohlergehen und die Gesundheit beeinflussen (ebd.). Darüber hinaus können Emotionen generell auf eine Vielzahl kognitiver Prozesse, wie bspw. Lernen, Informationsverarbeitung oder Erinnerungen, wirken (Ojala et al., 2021; Tyng et al., 2017). Den Umgang mit diesen Emotionen zu lernen, kann daher ein relevanter Baustein für die Befähigung zu nachhaltigem Denken und Handeln und damit für BNE sein (ebd.).

„Bildung bezeichnet den Prozess der Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit eines Menschen in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden sozialen und natürlichen Umwelt. [...] Diese Aufgabe betrifft den ganzen Menschen mit Kopf, Herz und Hand“ und stellt ein wesentliches Merkmal für die individuelle Handlungsfähigkeit dar (Müller 2018, S.40). Um im Kontext der globalen Herausforderungen Handlungsfähigkeit zu fördern, sind die Berücksichtigung der drei Aspekte (Kopf, Herz und Hand) und die Umsetzung ganzheitlicher, lernendenzentrierter Lernprozesse zentral. Daher ist es aus Sicht der Autorinnen ebenfalls von Bedeutung, die affektive und damit die persönliche Dimension der Klimakrise zu berücksichtigen.

2.1 Emotionen im bildungswissenschaftlichen und psychologischen Diskurs

Huber und Krause (2018) beschreiben den Menschen als emotionales Wesen, das nicht nicht fühlen kann. Emotionen beeinflussen sowohl die menschliche Persönlichkeit als auch individuelle Lernprozesse (Tyng et al., 2017).

Die Bildungswissenschaft beschreibt Emotionen als Folge eines äußerlichen oder innerlichen (Reiz-)Ereignisses (Huber, 2023; Abb. 1). Emotionen äußern sich in Form von Körperzustandsveränderungen, in die subjektive Bewertungen und mentale Repräsentationen bzw. Vorstellungen und Erwartungen des Individuums einfließen. Diese Körperzustandsveränderung ist in ihrem Ausdruck von einem Gegenüber beobacht- und interpretierbar (Huber, 2018, 2023). Die innerliche Wahrnehmung der Emotion, die nur das Individuum spürt, ist das Gefühl (ebd.). Die Psychologie definiert Emotionen als „eine auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtete affektive Reaktion, die mit befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergeht“ (Eder & Brosch, 2017, S. 188). Affekt ist dabei als der Oberbegriff für sämtliche Arten positiver und negativer Empfindungen zu verstehen (Huber, 2023). Emotionen sind nicht nur charakteristisch für das menschliche Wesen, sondern grundlegend für Sinnzuschreibungen, da sie eine subjektive Bewertung der Lebensrealität ermöglichen und somit sinnstiftend wirken (Huber, 2023). Obwohl Emotionen das Alltagsleben wesentlich prägen, nahm ihre wissenschaftliche Erforschung in Psychologie und Bildungswissenschaft erst in den letzten 30 Jahren wieder zu (Eder & Brosch, 2017; Huber & Krause, 2018).

Trotz unterschiedlicher theoretischer Ansätze besteht Einigkeit über zentrale Merkmale von Emotionen (Huber, 2018; Eder & Brosch, 2017). Es wird davon ausgegangen, dass einige Emotionen – etwa Freude, Angst, Wut und Trauer – kulturübergreifend und angeboren sind. Andere, sogenannte sekundäre Emotionen wie Liebe, Scham oder Stolz, entstehen im Verlauf der Sozialisation und können selbst- und sozialbezogen empfunden werden (Huber, 2018, 2023). Emotionen äußern sich durch verschiedene Komponenten – physiologisch, expressiv, motivational, kognitiv, subjektiv, intentional sowie regulativ – und erfüllen unterschiedliche Funktionen. Sie sind u. a. informativ, handlungsvorbereitend, sozial-kommunikativ und regulativ wirksam und tragen zur Aufrechterhaltung des inneren Gleichgewichts bei (Huber, 2018, 2023; Eder & Brosch, 2017).

Es gilt mittlerweile als wissenschaftlich belegt, dass Emotionen und Kognition eng miteinander verbunden sind und sich keinesfalls gegenseitig widersprechen (Huber & Krause, 2018). So fließen affektive Zustände auch in den Prozess der sozialen Kognition, bzw. der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung mit ein (Abbildung 1) (Greitemeyer 2021; Huber, 2018).

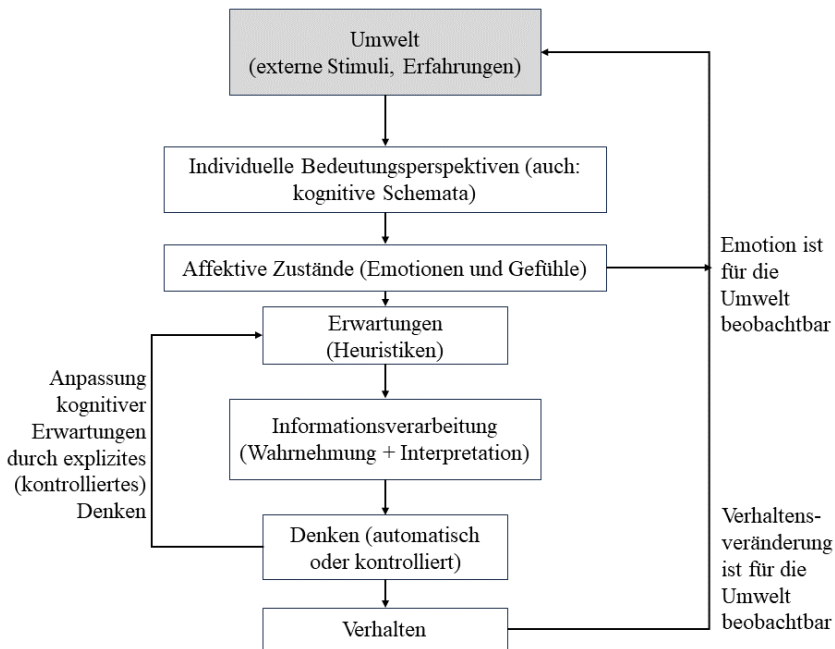


Abbildung 1: Prozess der sozialen Kognition (Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Greitemeyer 2021, S. 45 ff.; Huber, 2018, S. 100 ff.)

Zentrale Bedeutung kommt dabei den sogenannten *Bedeutungsperspektiven* zu. Diese lassen sich als gewohnheitsmäßige, individuell geprägte Erwartungen zur Interpretation von Erfahrungen beschreiben (Abb. 1). Sie werden geprägt durch Sozialisation, persönliche Erlebnisse sowie kollektive Denkmuster in Form von kulturellen und gesellschaftlichen Narrativen (Brookfield, 2000; Singer-Brodowski & Grund, 2020; Wong-Parodi & Feygina, 2021). Bedeutungsperspektiven und daraus resultierende Heuristiken erfüllen eine wichtige Orientierungsfunktion: Sie erleichtern Entscheidungen, reduzieren Komplexität und helfen, kognitive Dissonanzen zu vermeiden (Festinger, 1957; Greitemeyer, 2021).

Auch affektive Zustände werden durch diese individuellen Bedeutungsperspektiven beeinflusst. Im Sinne von emotionalen Markierungen erfolgen (un-)bewusste emotionale Bewertungen und Erfahrungen, daraus resultieren Antizipationen zukünftiger Lebensereignisse. Als Reaktion auf einen Umweltstimulus setzen also auf Grundlage dieser emotionalen Markierungen und den individuell vorhandenen Bedeutungsperspektiven Prozesse der Informationsverarbeitung und daraus resultierend Evaluation, Adaption und Antizipation ein (Huber, 2018).

Voraussetzung für eine Weiterentwicklung dieser Strukturen ist ihre bewusste Wahrnehmung und kommunikative Auseinandersetzung. Insbesondere Reflexion über die eigene Lebens- und Lerngeschichte spielt hierbei eine zentrale Rolle. Dieser Prozess kann als Voraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen wie

Moral, Gedächtnis und Entscheidungsfindung und damit insgesamt von Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden (Huber, 2018).

2.2 Klimaemotionen

Emotionen beeinflussen also maßgeblich die Art und Weise, wie Menschen Informationen verarbeiten, wie sie lernen und welche Handlungsweisen daraus resultieren. Deshalb sind Emotionen i. d. R. auch Bestandteil der menschlichen Auseinandersetzung mit dem Klimawandel (Davidson & Kecinski, 2021; Ogunbode et al., 2022; Tyng et al., 2017). Gebhardt et al. (2023) konnten etwa Häufungen von psychischen Störungen nach Extremwetterereignissen oder eine Zunahme von aggressivem Verhalten bei höheren Temperaturen nachweisen. Auch Ogunbode et al. (2022) beobachteten eine zunehmende Anzahl an Menschen, die von psychologischen Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit der Klimakrise berichten. Dabei empfinden vor allem junge Menschen Gefühle wie Hoffnungslosigkeit oder Ängste aufgrund des Klimawandels (Ojala et al., 2021).

Emotionen, Gefühle oder Stimmungen, die im Kontext der Klimakrise auftreten, werden unter Klimaemotionen zusammengefasst und beschreiben die affektive Dimension des menschengemachten Klimawandels (Pihkala, 2022). Aufbauend auf der bildungswissenschaftlichen und psychologischen Definition des Emotionsbegriffs können Klimaemotionen verstanden werden als eine auf die anthropogene Klimakrise ausgerichtete affektive Reaktion, in welche die subjektiven Bewertungen, Vorstellungen und Erwartungen des Individuums einfließen und die mit befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergeht.

Pihkala (2022) hat unterschiedliche Klassifikationen von Klimaemotionen aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen synthetisiert und eine differenzierte Taxonomie der Klimaemotionen mit zwölf Dimensionen zusammengestellt. Diese umfasst sowohl negativ konnotierte Emotionen wie Angst, Schuld oder Wut als auch positive wie Entschlossenheit, Freude, Stolz und Hoffnung (Pihkala, 2022; Heinzel, 2022; Nicolai, 2022; van Bronswijk et al., 2022). Damit bilden Klimaemotionen das breite Spektrum primärer und sekundärer Empfindungen ab.

Insgesamt werden Klimaemotionen als begründete Reaktion auf die reale Bedrohungssituation durch die Klimakrise verstanden und stellen somit eine rational nachvollziehbare und angebrachte Reaktion auf die Klimakrise dar (Heinzel, 2022). Damit sind Klimaemotionen zwar potenziell psychisch belastend, werden jedoch nicht als grundlegend pathologisch eingeschätzt (Heinzel, 2022; Gebhardt et al., 2023). Aktuelle Studienergebnisse deuten zudem auf Zusammenhänge zwischen Klimaemotionen und psychologischem Wohlbefinden sowie physiologischer Gesundheit hin (Gebhardt et al., 2023; Hausmann et al., 2022; Ojala et al., 2021). Auch in Moral- und Ethikfragen rund um die Klimakrise spielen moralisch konnotierte Emotionen wie Schuld und Scham eine viel diskutierte Rolle (Cunsolo & Landman, 2017; Jensen, 2019; Antadze, 2020; Pihkala, 2022). Zentrales Forschungsinteresse im Bereich Klimaemotionen besteht darin, zu ergründen, welche Emotionen Nachhaltigkeitsengagement und resilientes Verhalten gegenüber den Folgen des Klimawandels auf individueller sowie kollektiver Ebene fördern können (Pihkala, 2022).

2.3 (Klima-)Emotionen und Bildung (für nachhaltige Entwicklung)

Nachhaltigkeitsfragen sind aufgrund ihrer Komplexität, verschiedener Interessengruppen und inhärenter Zielkonflikte in besonderer Weise von Emotionen durchdrungen (Davidson & Kecinski, 2021; Ojala et al., 2021; Singer-Brodowski & Grund, 2020). Die Folgen des Klimawandels stellen bereits jetzt für einige Menschen eine direkte Bedrohung ihrer Lebensgrundlage und kulturellen Identität dar (Ojala et al., 2021). Aus psychologischer Sicht werden solch einschneidende Veränderungsprozesse oftmals von emotionalen Zuständen wie Angst oder Wut begleitet (Mätkki, 2019). Grund dafür könnte sein, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen individuellen Bedeutungsperspektiven zu kognitiver Dissonanz führen könnte, was dem menschlichen Bedürfnis nach Kontrolle und Selbsterhaltung entgegenstehen würde (Festinger, 1957; Greitemeyer, 2021; Mätkki, 2019; Singer-Brodowski & Grund, 2020). Wie in Abschnitt 2.1 dargelegt, spielen Emotionen eine wichtige Rolle beim Ablauf tiefgreifender menschlicher Veränderungsprozesse und sind eng verbunden mit kognitiven Wahrnehmungsprozessen (Huber & Krause, 2018; Greitemeyer, 2021). Entsprechend kann die Würdigung von Emotionen zu einem ganzheitlicheren Verständnis von individuellen Transformationsprozessen beitragen (Singer-Brodowski & Grund, 2020; Mezirow, 1997; Förster et al., 2019).

Da die individuellen Bedeutungsperspektiven nur schwer veränderbar sind, argumentiert Huber (2018), dass eine integrativ-holistische Perspektive von Emotionalität im Bildungskontext dazu beitragen könne, eine kritische Reflexion des Selbst, der Umwelt und der Beziehung zwischen Individuum und Umwelt zu ermöglichen. Denn beim Erkennen und Lösen aktueller komplexer Problemstellungen sind Routinen und bewährte Lösungsansätze nicht mehr unbedingt zielführend und es gilt, die Entwicklung flexibler und innovativer Lösungsansätze zu fördern. Über Emotionen wird das durch Erfahrungen erworbene Wissen für Entscheidungen und Handlungen in der Lebensrealität der Lernenden durch das Zusammenspiel kognitiver Bewertungsprozesse und körperlicher (gefühlter) Veränderungen erfahrbar (Huber, 2018).

Hier setzt auch der Ansatz des *Transformativen Lernens* (TL) an, bei dem nach Mezirow (1997; 2000) ein desorientierendes Dilemma, also eine Irritation, zur Überwindung der bisherigen mentalen Bedeutungsperspektive verhilft. Mezirow (2000) beschreibt einen mehrstufigen Prozess, der durch ein desorientierendes Dilemma angestoßen wird und in dem Lernende sich in kleinen, hierarchiefreien Gruppen über ihre Gedanken und Gefühle zum Dilemma austauschen und nach einem reflektierten Ergebnis suchen. Basierend auf diesem Austausch können Lernende sukzessive neue Bedeutungsperspektiven aufbauen (Singer-Brodowski & Grund, 2020). Als fünf zentrale, sich wechselseitig beeinflussende Phasen des transformativen Lernprozesses definieren Grund et al. (2023):

- (1) Neue Erfahrungen in Lernsettings oder Alltagsleben,
- (2) Reflexion als fortlaufende, begleitende Aktivität (z. B. durch Lerntagebücher),
- (3) sozialer Austausch in der Lerngruppe oder durch Feldarbeit,
- (4) neu angeeignete Verhaltensweisen, Rollen (z. B. Engagement bei Umweltprojekten) sowie

- (5) neue Bedeutungen und Gefühle sich selbst und der Umwelt gegenüber (z. B. ausgedrückt durch stärkere Empathie mit sich selbst, der Natur und anderen Lebewesen).

Aufgrund der Manifestation der individuellen Bedeutungsperspektiven und der generellen Aversion gegenüber kognitiver Dissonanz kann eine Tendenz dazu bestehen, desorientierende Irritationsmomente zu vermeiden oder zu verdrängen, damit das eigene Weltbild nicht infrage gestellt wird. In unsicheren Situationen wirkt die Rückkehr in die vertraute Komfortzone oft attraktiver (Mälkki, 2019). Emotionen sollten daher bereits vor dem eigentlichen Prozess des kritischen Hinterfragens berücksichtigt werden, weil sie unreflektiert den Start eines solch kritischen Prozesses verhindern können.

Entsprechend der Theorie des TL braucht es also geeignete Bildungsmanagementkonzepte für BNE, die das Erleben und Reflektieren von Emotionen ermöglichen. Emotionen werden im Kontext von TL bisher jedoch eher implizit thematisiert und selten fundiert klassifiziert (Grund et al., 2023). Ein erstes systematisches Review zum Thema Emotionen im Rahmen von TL ergab, dass zu Beginn des Lernprozesses eher negative Emotionen (wie Angst, Wut oder Scham) auftreten, vermutlich da durch die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsaspekten zunächst die Erkenntnis entsteht, dass der Zustand der Welt weitaus schlechter ist als erwartet. Positive (Klima-)Emotionen hingegen wurden eher im Kontext von Erfahrungen, bspw. in der Natur, durch sozialen Austausch oder aktiv umweltfreundliches Verhalten erlebt (Grund et al., 2023).

Bestehende BNE-Kompetenzmodelle umfassen häufig einen Dreiklang aus kognitiven, handlungsorientierten und sozio-emotionalen Lernzielen (Bianchi et al., 2022; Brundiers et al., 2021; de Haan, 2008). Hochschulkurse, die eine Kombination dieser Lernziele umsetzen, ermöglichen es den Teilnehmenden, persönliche Erfahrungen zu machen, die zu tiefgreifenden Veränderungen im Wissen, in Fähigkeiten und Einstellungen gegenüber der Steigerung von ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Gerechtigkeit führen können (Sipos et al., 2008).

Die kognitive Dimension (Kopf) steht dabei für das Lernen durch Lektüre, Vorträge oder Diskussionen und beinhaltet kritisches und systemisches Denken. Die psychomotorisch-behaviorale Dimension (Hand) steht für ein direktes, selbst initiiertes Lernen und die praktische Anwendung des Gelernten. Die affektive Dimension (Herz) steht für das Lernen durch Erleben, die Reflexion über eigene Werte und die daraus resultierende Wahrnehmung von Verbindungen (Sipos et al., 2008). Kompetenzmodelle berücksichtigen also oftmals die sozio-emotionale Dimension, sie betrachten diese jedoch meist isoliert von den weiteren Kompetenzbereichen (Ahmad et al., 2023).

3 Zur Integration von Emotionen in den Bildungsprozess

Der vorherige Abschnitt zeigt auf, weshalb eine Integration von Emotionen in den Bildungsprozess bzw. die Integration von Klimaemotionen in BNE bedeutsam ist. Die vielfältigen Zusammenhänge von Emotionen mit (nachhaltigem) Denken und Handeln deuten darauf hin, dass seitens der Lernenden ein subjektiver Bedarf besteht, Emotionen in Lernprozesse zu integrieren. So sollen die Lernenden etwa dazu befähigt werden, konstruktiv mit den eigenen Emotionen umzugehen (Singer-Brodowski & Grund, 2020). Organisationen und Unternehmen als zukünftige Arbeitgebende können durch eine gesteigerte Handlungsfähigkeit, wachsendes Wohlbefinden sowie die Wirkungen von Selbstregulation im Kontext von Zusammenarbeit profitieren. Vor diesem Hintergrund entsteht auch ein objektiver Bildungsbedarf.

Mit diesen subjektiven und objektiven Bildungsbedarfen geht erneut die Frage einher, *wie* Emotionen in Bildungsprozesse integriert werden können. Diese Integration stellt eine Aufgabe mit Neuheitscharakter dar, da die Berücksichtigung von Emotionen bislang kaum Bestandteil von Bildungsszenarien ist, obwohl sie in bestehenden Kompetenz- und Lehrmodellen aufgeführt werden. Gründe für die fehlende praktische Umsetzung könnten die vielfältigen Anforderungen an Lehrende, die Rahmenbedingungen von Hochschullehre oder fehlende Hinweise auf eine emotionssensible Bildungspraxis sein.

3.1 Wissen, Handlungskompetenzen, Persönlichkeit und Emotionen

Im Rahmen von Hochschulbildung und BNE werden unterschiedliche Kompetenzmodelle oder Qualifizierungsrahmen angeboten, welche jeweils individuelle Faktoren berücksichtigen, um Bildungsprozesse effizient und qualitativ zu gestalten. Einige dieser Modelle werden folgend näher betrachtet. Angesichts der zahlreichen Modelle spricht Gnahs (2010) von einer Konjunktur der Kompetenzen, die bis heute anzuhalten scheint. Der Begriff wird dabei vielfach diskutiert, oftmals vor dem Hintergrund unklarer Abgrenzungen zu anderen Begriffen (z. B. Bildung, Lernen, Qualifikation), die teils synonym verwendet werden.

Der vorliegende Beitrag formuliert kein eigenständiges Modell, sondern greift Gemeinsamkeiten vorhandener Modelle auf. So werden Kompetenzmodelle etwa formuliert, um Lernziele zu setzen und damit kompatible Vermittlungs- und Prüfungsformen zu konstruieren (Hartig, 2015). Des Weiteren gleichen sich die einbezogenen Kompetenzebenen: Gängige Modelle der BNE umfassen etwa Sach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen (Bianchi et al., 2022; Brundiars et al., 2021; de Haan, 2008). Dieser Unterteilung schließt sich auch der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) an. Laut dem DQR entfaltet sich Handlungskompetenz „in den Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ (DQR, 2023, S. 30). Fachkompetenz unterteilt der DQR (2023) in die Kategorien Wissen und Fertigkeiten, personale Kompetenz in die Kategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

All diese Modelle vereinen kognitive Lernziele (Wissenserwerb; Kopf), handlungsorientierte Lernziele (Wissen anwenden und praktisch umsetzen; Hand) sowie sozio-emotionale Lernziele (persönliches und reflektiertes Lernen und Handeln im Kontext; Herz). Diese Struktur sowie die dahinterliegenden Qualifikationsanforderungen ordnen die Arbeit mit Emotionen meist den Selbst- und Sozialkompetenzen bzw. den sozio-emotionalen Kompetenzen zu. Die emotionale Dimension von BNE wird also bereits mitgedacht (Ahmad et al., 2023; Sipos et al., 2008).

Die Bedeutung von emotionsbezogener Klimabildung wird durch die Zielaktualisierung von BNE im Rahmen des UNESCO-Programms ‚ESD for 2030‘ betont. Für umfassende Transformationsprozesse braucht es laut dem UNESCO Executive Board (2019) Disruption, Mut und Entschlossenheit. Daher solle BNE zukünftig verstärkt Aufmerksamkeit auf die individuellen Transformationsprozesse der Lernenden legen. Die UNESCO stellt somit die Notwendigkeit für Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden generell sowie für sozio-emotionales Lernen im Speziellen zur Umsetzung von BNE fest.

Zur Umsetzung emotionssensibler BNE schlagen Singer-Brodowski und Grund (2020) die Wissensvermittlung über die Relevanz von Emotionen sowie das Schaffen von Räumen zur Emotionswahrnehmung und deren Ausdruck im Rahmen von Lehr-Lern-Settings vor. Trotz der Betonung der Relevanz der Förderung von sozio-emotionalen Kompetenzen bzw. einer emotionssensiblen BNE auf theoretischer Ebene stellen Ahmad et al. (2023) fest, dass der Schwerpunkt bei der praktischen Gestaltung von Lehre oftmals auf die kognitive Komponente gelegt wird und die sozio-emotionale sowie behaviorale Dimension vernachlässigt werden. Das kann als problematisch bewertet werden, da theoretisch erlangtes Wissen ohne zugrunde liegendes Handlungsmotiv schlechter ins tägliche Leben der Studierenden zu übertragen wäre und schneller vergessen würde (Ahmad et al., 2023). Diese Feststellung deckt sich mit den Aussagen anderer Studien, dass individueller Klimaschutz weniger durch Faktoren wie Wissen oder Erfahrungen induziert wird, sondern eher durch Emotionen gegenüber dem Klimawandel und dessen Folgen (van Valkengoed & Steg, 2019; Wong-Parodi & Feygina, 2021; Dieterle et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund nehmen die Autorinnen dieses konzeptionellen Beitrags an, dass emotionssensible BNE sowie die Integration der Arbeit mit (Klima-)Emotionen in Lehrsettings einen Beitrag zur Förderung umfassender Transformationsprozesse, wie sie die UNESCO fordert, leisten und Lernende bei ihrem Umgang mit der komplexen Klimakrise unterstützen können. Ausgehend von den bislang präsentierten Forschungsergebnissen und Überlegungen schlagen die Autorinnen eine neue Perspektive vor, welche zwar auf den wiederkehrenden Elementen von Kompetenzmodellen aufbaut, sich jedoch in Bezug auf die Verortung von Emotionen unterscheidet. Aufbauend auf den drei übergeordneten BNE-Kompetenzdimensionen stellen die Autorinnen ebenfalls kognitive Lernziele (Aneignen von Wissen) sowie handlungsorientierte Lernziele (Anwendung dieses Wissens und die Entwicklung von Handlungskompetenzen) in den Mittelpunkt. Als dritte Dimension schlagen sie jedoch nicht

sozio-emotionale Lernziele vor, sondern führen den Begriff der *Persönlichkeitsentwicklung* ein.

Grundlage hierfür sind mehrere Anhaltspunkte: Die Trennung zwischen emotionalen, kognitiven und handlungsorientierten Lernzielen erscheint den Autorinnen künstlich, da die Forschung immer wieder darauf hinweist, dass Emotionen sowohl für die Entwicklung von Kompetenzen als auch für die Wahrnehmung und kognitive Lernprozesse von Bedeutung sind (Pizarro & Toro, 2024; Tyng et al., 2017). Zudem umfasst der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung ein breiteres Spektrum und geht über den Sammelbegriff der sozio-emotionalen Kompetenzen hinaus. Sozio-emotionale Kompetenzen sind wichtig, um Beziehungen aufzubauen, Emotionen zu regulieren, Ziele zu verfolgen und kreative Lösungen zu finden. Lohaus und Vierhaus (2015, S. 2) beschreiben Persönlichkeitsentwicklung als „relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg“. Die Persönlichkeitsentwicklung umfasst demnach auch Emotionen sowie ihren Einfluss auf Kognition und Handeln, geht aber darüber hinaus und bezieht weitere Aspekte der Persönlichkeit (z. B. Temperament, Kreativität, Werte, Bedürfnisse, Einstellungen) ein (Asendorpf, 2019).

Zusammenfassend lässt sich argumentieren, dass Klimaemotionen sowohl für den *Wissenserwerb* rund um die Klimakrise und deren Herausforderungen als auch für die Vermittlung der dafür benötigten *Handlungskompetenzen* von Bedeutung sind. Da bestehende Studien außerdem einen Zusammenhang zwischen Klimaemotionen und psychischem Wohlbefinden feststellen konnten und auch moralisch konnotierte Emotionen wie Schuld im Kontext der Klimakrise erlebt werden (Antadze, 2020; Gebhardt et al., 2023; Pihkala, 2022), ließe sich als dritte Komponente einer emotionssensiblen BNE *Persönlichkeitsentwicklung* ableiten. Die Autorinnen plädieren daher für ein erweitertes Verständnis der sozio-emotionalen Komponente von BNE, wobei Emotionen in jedem der drei Kompetenzbereiche verortet und mitberücksichtigt werden sollten (Abbildung 2).

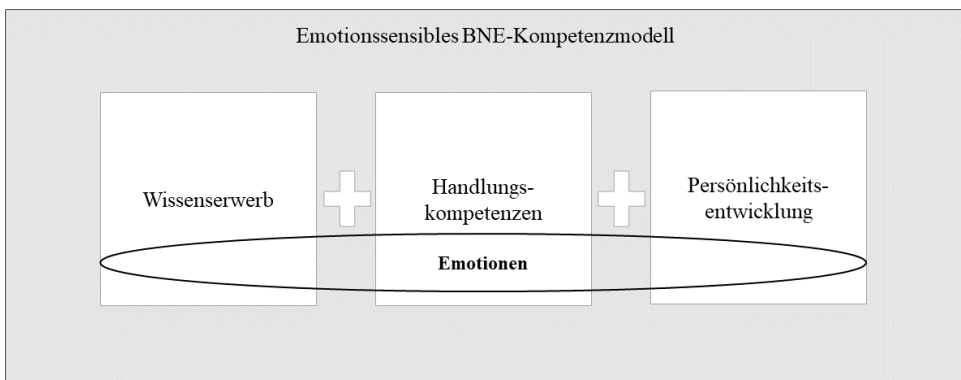


Abbildung 2: Ziele von BNE und Verortung von Emotionen (eigene Darstellung)

3.2 Die Rolle der Lehrenden im Rahmen emotionssensibler BNE

Der Begriff der emotionssensiblen BNE wurde von Grund und Singer-Brodowski (2020) geprägt. Sie argumentieren, dass emotionssensible BNE in der Bildungspraxis das Konzept des sozial-emotionalen Lernens einschließen sollte. Sozial-emotionales Lernen soll das Verständnis für und den Umgang mit eigenen Emotionen und denen anderer ermöglichen und fördert darüber hinaus empathische und prosoziale zwischenmenschliche Verbindungen. Zwischenmenschliche Verbindungen werden auch als Grundpfeiler von BNE sowie als Stärkung demokratischer Prozesse verstanden, da sie die Kritikfähigkeit gegenüber Einflussnahme durch emotionale Kanäle stärken (Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Singer-Brodowski & Grund, 2020). Singer-Brodowski und Grund (2020) schlagen darauf aufbauend zwei relevante Wissensfelder für Lehrende zum Umgang mit Emotionen in der Bildungspraxis vor.

Zum einen sollte das Wissen über die Bedeutsamkeit von Emotionen vertieft werden. Dabei sollen die Lehrenden über die Definition und Wirkung von Emotionen im Kontext von BNE informiert werden (Singer-Brodowski & Grund, 2020; Schmidt, 2019). Strategien für den individuellen sowie gemeinsamen Umgang mit Emotionen in der Nachhaltigkeitsdebatte sollten erörtert werden, um kritisches Denken in Lehr-Lern-Settings zu fördern. Dabei ist es laut Singer-Brodowski und Grund (2020) ebenfalls von Bedeutung, dass sowohl negativ als auch positiv besetzte Emotionen thematisiert werden. Dies schließt auch die meist als unangenehm empfundenen Emotionen mit ein, die vor einer kritischen Reflexion liegen und damit TL unwahrscheinlicher machen. Denn durch das Wissen über relevante Klimaemotionen können die Lernenden dazu befähigt werden, Situationen, in denen die Vermeidungsstrategien anderer das grundlegende kritische Hinterfragen von individuellen Bedeutungsperspektiven verhindern, aktiv zu reflektieren oder aufzulösen (Singer-Brodowski & Grund, 2020).

Zum anderen sollte dem Ausdruck von Emotionen im Rahmen von pädagogischer Arbeit Raum gegeben werden (Singer-Brodowski & Grund, 2020). Grundvoraussetzung hierfür ist die Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie das Vorhandensein entsprechender Räume des Austauschs, damit sich die Lernenden trauen können, eigene nachhaltigkeitsrelevante Emotionen zu erforschen und zum Ausdruck zu bringen. Die Lehrenden sollten dabei frühzeitig über Gefühle aufklären, die potenziell im Lernprozess entstehen, und aufzeigen, wie der Austausch darüber stattfinden wird. Der Ausdruck, bspw. durch das Führen von Lerntagebüchern über persönliche Gefühle, und die kollektive Verbalisierung von Emotionen sollen dabei zu einer bewussteren Wahrnehmung und einem reflektierten Umgang mit den betreffenden Klimaemotionen sowie zu dem Verständnis beitragen, dass die Lernenden mit ihren Empfindungen nicht allein sind. Lehrende müssen dafür hierarchiefreie Diskursräume schaffen, was vor allem kommunikative Fähigkeiten erfordert (Singer-Brodowski & Grund, 2020).

3.3 Coaching als Ansatz für emotionssensible BNE

Ein praktischer Ansatz, der sowohl die von Singer-Brodowski und Grund (2020) benannten Handlungsfelder für Lehrende berücksichtigt als auch die Arbeit mit Emotionen in den Lern- oder Entwicklungsprozess einschließt, ist *Coaching*. Das Praxis- und

Forschungsfeld Coaching ist vielfältig und geprägt durch unterschiedliche Einflüsse sowie eine stetige Weiterentwicklung (Jonas et al., 2024). Der Begriff ist nicht geschützt und wird für unterschiedliche Arten von Beratungsanlässen und -prozessen gebraucht. Dieser Beitrag bezieht sich zur Abgrenzung daher auf Definitionen deutscher Berufsverbände, die Coaching als professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung bei der Bearbeitung und Lösung konkreter (berufsbezogener) Anliegen oder der Umsetzung von Veränderungsvorhaben beschreiben (Deutscher Bundesverband e. V., 2019, S. 18). Coaching als Beratungsformat kann sich an einzelne Personen, Gruppen oder Teams richten. Der Deutsche Berufsverband Coaching (DBVC) (2019) beschreibt die Weiterentwicklung von Lern- und Leistungsprozessen, Stärkung und Erhalt der Leistungsfähigkeit sowie die Förderung von Selbstführung als zentrale Ziele des Coachings.

Coaching, als professionelles Beratungsformat, unterscheidet sich durch seine Reflexivität von anderen Beratungsformaten: Coaches bringen eine spezifische Prozesskompetenz mit, nicht aber zwingend eine größere Sach- oder Fachkompetenz als ihre Coachees. In diesem Sinne leitet der Coach den gemeinsamen Prozess durch geeignete Methoden an und hält den Rahmen für eine lösungsorientierte und vertrauensvolle Zusammenarbeit, fungiert aber nicht als erfahrene oder ratgebende Person. Stattdessen soll der Coachee, als Experte für die eigene Situation, dabei unterstützt werden, eigene Lösungen für das jeweilige Anliegen zu (er-)finden, die zur jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion und den Zielen des Coachees passen (Schubert-Golinski et al., 2021). Coaching ist praktisch Hilfe zur Selbsthilfe. Dabei zeichnet sich Coaching durch seine Lösungsorientierung aus: Die lösungsorientierte Beratung ist stark zukunftsorientiert und fokussiert anstelle einer detaillierten Problemanalyse die Erarbeitung von neuen Handlungsmöglichkeiten. Durch spezifische Fragetechniken und Methoden sowie eine grundlegend wertschätzende und zutrauende Haltung des Coaches werden Coachees bei der Entwicklung und Entdeckung eigener Lösungen unterstützt. Ein Coach begleitet den Coachee bei der Untersuchung dieser Handlungsmöglichkeiten und der (Re-)Aktivierung von Ressourcen zur Umsetzung von Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten (Schubert-Golinski et al., 2021). Für die Bearbeitung von Anliegen oder Veränderungsvorhaben im Rahmen von Coaching ist dabei die Selbststeuerungsfähigkeit der Coachees eine wesentliche Voraussetzung (Ebner, 2016).

Coaching stellt einen Reflexionsraum für die Emotionen, das Denken, Handeln und Wirken von Coachees dar, um diese in einem transformativen und entwicklungsorientierten Dialog bei der Entwicklung neuer Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zu begleiten. Um Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, ist das Verständnis für die Ausgangssituation und den Kontext der Coachees ein wichtiger Baustein, um neue Perspektiven entwickeln zu können. Auch wenn die Lösungsorientierung im Mittelpunkt der Prozesse steht, muss Coaching den Raum für Emotionen öffnen, welche oftmals mit Veränderungsprozessen einhergehen. Die Berücksichtigung dieser Emotionen sowie die Entwicklung von Strategien zum Umgang unterstützen den Veränderungsprozess des Coachees. Praktiker betonen, dass es kein Coaching ohne Emotion geben kann, da Menschen immer emotional sind und Körper und Emotion eine

Einheit bilden (West-Leuer, 2015; Flies, 2020). Dabei sind Emotionen oftmals deutlich schneller als die Rationalität oder Kognition einer Person und liefern (unbewusste) Informationen über den auslösenden Sachverhalt. Emotionen können entsprechend als Faktor in die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung und die Erarbeitung von Lösungsansätzen einbezogen werden (Flies, 2020). Auch kann das Raumgeben für Emotionen einen Beitrag zu einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Coach und Coachee leisten, welche als einer der wesentlichen Erfolgsfaktoren für gelingende Coachingprozesse gilt (Behrendt & Greif, 2018). Voraussetzung für die Integration von Emotionen in den Coachingprozess ist dabei die Selbstreflexion des Coachs (West-Leuer, 2015).

Der DBVC (2019) beschreibt, dass Ausgangssituationen von Coaching häufig sog. berufliche oder persönliche Schwellensituationen sind, also Übergangsphasen, in denen vertraute Denk- und Verhaltensroutinen angepasst werden müssen. Diese können sowohl aus einer persönlichen Motivation als auch durch externe Entscheidungen ausgelöst werden.

Im Vergleich zu anderen Beratungsformen zeichnet sich Coaching demnach durch die Erarbeitung von Lösungen und Handlungsalternativen, eine personenzentrierte und flexible Arbeitsweise sowie die Berücksichtigung individuell bedeutsamer Anliegen aus. Hier unterscheidet sich Coaching deutlich von Trainings, die vorab definierte Inhalte und Abläufe zur gezielten Wissensvermittlung nutzen, sowie der Expertenberatung, in der die Beratenden als erfahrene und ratgebende Personen mit hoher Fach- und Feldkompetenz sowie mit der Zielsetzung der Wirksamkeits- und Effizienzsteigerung zur Sicherung der Existenz einer Organisation agieren (Deutscher Bundesverband e. V., 2019; Lippmann, 2013). Auch wenn einige der im Coaching eingesetzten Methoden aus dem psychotherapeutischen Umfeld stammen, wird im Rahmen moderner Coaching-Ansätze die Abgrenzung zur Psychotherapie betont, welche beim Umgang mit psychischen Leiden unterstützen will und die Befreiung von Symptomen mit Krankheitswert und das Wiedererlangen psychischer Gesundheit verfolgt (Deutscher Bundesverband e. V., 2019; Lippmann, 2013).

Diese Abgrenzung deutet bereits an, inwiefern eine coachende Haltung eine Ergänzung oder Erweiterung bisher oftmals vorherrschender Lehr-Lern-Settings hin zu emotionssensibler Arbeit darstellen kann. Während Hochschulen bislang in weiten Teilen geprägt waren durch hierarchische Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und Inhalte eher im Sinne von Trainings vorab geplant und definiert sind, eröffnet eine coachende Haltung andere Möglichkeiten. Hier soll betont werden, dass auch klassische Lehr-Lern-Settings von Bedeutung sind und nicht generell kritisiert werden. Umgekehrt ist es bedeutsam, so zeigt die bisherige Argumentation, Lernräume zu öffnen, die die Berücksichtigung von Emotionen ermöglichen. Dies kann durch geeignete Rahmenbedingungen, wie sie etwa im Coaching geschaffen werden, gefördert werden.

Insgesamt stellt Coaching einen Ansatz dar, der die Arbeit mit Emotionen konstruktiv berücksichtigt und diese als angebrachte Reaktion auf äußere Einflüsse bewertet. Dies ist durch eine grundlegend lösungsorientierte und humanistische Perspektive

und die Anwendung geeigneter Methoden möglich. Dabei arbeitet Coaching nicht therapeutisch, versucht also nicht, Traumata aufzuarbeiten oder zu lösen, was bezugnehmend auf den Kontext dieses Beitrags zu den übergeordneten Zielen der Hochschulbildung passt. Zuletzt setzt Coaching immer auch die Selbstreflexion der coachenden Person voraus, sowohl im Rahmen der Ausbildung zum Coach als auch in der fortlaufenden Praxis, und passt damit ebenfalls zu den Anforderungen von Singer-Brodowski und Grund (2020).

Klein (2022) beschreibt drei Komponenten einer coachenden Haltung: Konstruktivismus, systemisches Denken und die lethologische Haltung. Der konstruktivistische Ansatz beschreibt, dass jeder Mensch mit einer individuellen Perspektive auf die Welt blickt und davon ausgehend die eigene Wirklichkeit beschreibt (Abb. 1). Die individuellen Konstruktionen sind nur bedingt vergleich- oder vereinbar mit den Konstruktionen anderer Menschen. Menschen sind in der Lage, sich über ihre individuellen Sichtweisen zu verständigen, jedoch gibt es keine abschließende Wahrheit oder unabhängige Realität. Das konstruktivistische Denken legt im Coaching ein Verständnis für diese individuellen Bedeutungsperspektiven zugrunde und sensibilisiert dafür, wie diese entstehen.

Neue Wirklichkeiten werden dann aufgenommen, wenn diese anschlussfähig an die bestehenden Bedeutungszuweisungen sind. Dieses Muster beeinflusst auch das Lernen: Neue Inhalte werden etwa dann aufgegriffen, wenn sie mit bereits Bekanntem verknüpft werden können. Ist dies nicht der Fall, kann es z. B. zu Unverständnis oder Abwehr kommen. Des Weiteren beschreibt der Konstruktivismus auch, dass Probleme erst als solche erkannt werden, wenn der Mensch die „aktuelle Wirklichkeit als problematisch deutet“ (Klein, 2022, S. 35). Nach dem Erkennen eines Problems können Lösungen in Form von neuen Denk- und Handlungsmustern entstehen. An dieser Stelle setzt Coaching als unterstützender Prozess der Lösungsfindung an. Eine coachende Haltung in der Lehre könnte Lernenden in diesem Sinne neue Welt- und Problemsichten ermöglichen, indem bestehende, starre Wirklichkeitskonstruktionen erweitert werden.

Der systemische Ansatz versteht soziale Systeme als autonome und selbstorganisierte Systeme mit einer funktionalen Geschlossenheit. Systeme zeichnen sich durch einen geteilten Sinn aus. Die systemische Grundhaltung impliziert also, dass Handeln innerhalb eines Systems stets sinnvoll ist und dieses von unterschiedlichen, sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren verursacht wird. Um den Sinn des Handelns nachvollziehen zu können, ist vor allem das Verstehen der Dynamiken und Prozesse innerhalb des Systems zentral, um so im Coachingprozess Impulse zur Anpassung des eigenen Handelns zu erarbeiten (Klein, 2022). Systemisches Coaching verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, Coachees dabei zu unterstützen, die (eigene) Situation aus der Perspektive des sozialen Systems zu betrachten und darauf basierend neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und sich selbst weiterzuentwickeln (König et al., 2020).

Zuletzt beschreibt die lethologische Haltung eine Haltung des ‚Nicht-Wissens‘, die im Coaching möglichst lange aufrechterhalten wird, um voreilige Schlussfolgerun-

gen zu vermeiden. Dies ist Voraussetzung für aufmerksames Zuhören und gemeinsames Ergründen der aktuellen Situation oder Fragestellung. Anstelle eines ‚Besser-Wissens‘ seitens der erfahrenen oder ratgebenden Person tritt dann das gemeinsame Finden einer Lösung. Für diesen Prozess sind etwa gegenseitiger Respekt, Vertrauen und Geduld Grundlagen (Radatz, 2010; Klein, 2022).

Klein (2022) beschreibt weiterhin vier zentrale Fähigkeiten von Lehrenden, die für das Umsetzen einer coachenden Haltung in der Lehre von Relevanz sind. Diese bilden die Basis einer coachenden Lehr-Haltung:

- (1) Aktives Zuhören, um Einblicke in die Gedankenwelt der Studierenden zu bekommen und diese im Sinne des Konstruktivismus sowie der Haltung des Nicht-Wissens besser zu verstehen, ohne zu bewerten;
- (2) Fragen stellen, um das Gegenüber zur tieferen Reflexion und zum Denken anzuregen;
- (3) den aktuellen Lernpunkt und den nächsten Schritt erkennen, um Möglichkeiten der persönlichen oder Lernentwicklung zu fördern sowie
- (4) Impulse setzen durch geeignete Interventionen.

Um diese Haltung in der Lehre umzusetzen, muss durch die Lehrenden ein geeigneter Rahmen geschaffen werden, welcher sich z. B. durch Vertrauen, Wertschätzung und das Arbeiten auf Augenhöhe auszeichnet. Dies erfordert eine andere Form der Beziehungsarbeit von Lehrenden, als dies in hierarchischen Lernsettings üblich ist (Klein, 2022, S. 81 ff.).

Der Ansatz einer coachenden Haltung in der Lehre verbindet übergreifend einige der im bisherigen Verlauf des Beitrags aufgeführten Elemente, welche zur Berücksichtigung von Emotionen im Bildungsprozess beitragen, und nimmt damit im vorgeschlagenen Orientierungsrahmen eine rahmende Funktion ein (Abb. 3). So fördert etwa das Suchen nach eigenständigen Lösungen die Übernahme von Verantwortung. Dabei stehen neue Handlungsmöglichkeiten und damit eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit, wie sie im Rahmen von BNE gefordert wird, im Mittelpunkt. Eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise hebt individuelle Stärken hervor und lässt eine positive Wirkung auf engagiertes und mutiges Handeln vermuten. Zudem erfordert Coaching eine vertrauensvolle Beziehung und eröffnet Lernräume, die im Sinne der emotionssensiblen BNE das Aufkommen, Fühlen und Ausdrücken von Emotionen ermöglichen.

Emotionen werden dabei nicht allein als Information in den Prozess einbezogen, sondern auch in Hinblick auf das eigene Handeln analysiert und reflektiert. Die coachende Haltung weist hier eine große Nähe zum Ansatz des TL auf. Auch hier findet ein Arbeiten in hierarchiefreien Beziehungen statt, um sich über Emotionen und Gedanken auszutauschen und gemeinsam neue Bedeutungs- oder Handlungsperspektiven zu erarbeiten. Außerdem bietet Coaching einen Raum, um eigene Lebens- und Lerngeschichten zu reflektieren, was eine Hilfestellung sein kann, um (un-)bewusste emotionale Bewertungen und ihre Wirkung auf das eigene Handeln und Denken zu erkennen.

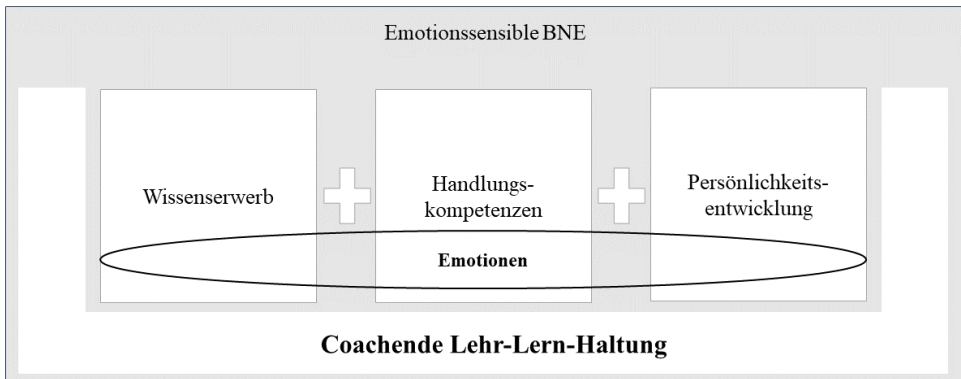


Abbildung 3: Orientierungsrahmen für eine emotionssensible BNE (eigene Darstellung)

Auch wenn die coachende Haltung sich grundsätzlich als Ansatz für eine emotionsensible BNE eignet, weist die Arbeit mit der coachenden Haltung auch Grenzen auf. So gibt es etwa Themen, die sich nicht für eine Bearbeitung durch eine coachende Haltung eignen, bspw. wenn die Selbststeuerung der Coachees nicht gegeben ist oder ein hoher psychischer Leidensdruck besteht. Darüber hinaus erfordert die Arbeit mit Emotionen, Werten und weiteren Aspekten der Persönlichkeit im Coaching Freiwilligkeit, Selbstverantwortlichkeit und die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Hier gilt es sorgfältig zu prüfen, ob diese Grundlagen im Kontext unterschiedlicher Lehr- und Lernformate gegeben sind (Klein, 2022).

An dieser Stelle soll zudem betont werden, dass dieser Beitrag einzig einen theoretischen Einblick in die coachende Praxis gibt und nicht als ‚Anleitung‘ fungieren möchte. Das Einnehmen einer coachenden Haltung erfordert intensive Reflexions- und Entwicklungsprozesse seitens der zukünftigen Coaches, wie sie im Rahmen qualifizierter Ausbildungen stattfinden.

4 Schlussbemerkung

Zu Beginn dieses Kapitels wurde die Frage gestellt, *wie* Klimaemotionen im Rahmen von BNE berücksichtigt werden können, um Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen. Auf diese Frage wurde zum einen mit der Formulierung eines Orientierungsrahmens zur umfassenderen Berücksichtigung des emotionalen Aspekts von BNE geantwortet. Um eine emotionssensible BNE zu ermöglichen, bietet sich die coachende Haltung zur Gestaltung vertrauensvoller und reflektierender Settings im Bildungskontext an. Zum anderen soll abschließend noch einmal die Bedeutung eines insgesamt ganzheitlichen Kompetenzverständnisses betont werden: Wenn wir junge Menschen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellen und sie als handlungsfähige Entscheidungsträger einer komplexen Zukunft ausbilden wollen, müssen wir dies unter Berücksichtigung aller drei Aspekte – Kopf, Herz und Hand – tun und

diese ganzheitlich in Lernprozesse integrieren. Ein Puzzlestück dieses Bildungsziels ist die Berücksichtigung von Emotionen im Bildungsprozess und analog dazu die Berücksichtigung von Klimaemotionen in der BNE. Denn wie der Beitrag zeigt: Genau diese (Klima-)Emotionen beeinflussen unser Handeln maßgeblich.

Auch wenn diese Erkenntnisse teilweise in bestehende BNE- oder TL-Kompetenzmodelle eingeflossen sind, werden (Klima-)Emotionen im Nachhaltigkeitslernen bisher meist implizit und nicht ganzheitlich berücksichtigt. Auf Grundlage bestehender Forschung erscheint eine umfängliche Berücksichtigung von Emotionen in allen BNE-Kompetenzbereichen jedoch sinnvoll. Die Arbeit mit Klimaemotionen kann eine Möglichkeit sein, Prozesse im Rahmen von BNE anzustoßen sowie ein Bewusstsein und Empathie für die Herausforderungen der Klimakrise zu entwickeln. Durch eine verbesserte Gefühlswahrnehmung und die Reflexion dieser Gefühle kann die Bereitschaft hin zu neuen Lebensentwürfen gefördert, der Realität besser gerecht und die Apathie in angemessene Handlungsbereitschaft verwandelt werden. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass eine coachende Haltung einen Ansatz für emotionssensible BNE darstellen und als Inspiration dienen kann. Der vorgeschlagene Orientierungsrahmen möchte ein Bewusstsein schaffen, dass Emotionen über unterschiedliche Lern- und Entwicklungsebenen hinweg wirken und möglichst auch berücksichtigt werden sollten.

Literaturverzeichnis

- Ahmad, N., Toro-Troconis, M., Ibahrine, M., Armour, R., Tait, V., Reedy, R., Malevicius, R., Dale, V., Tasler, N., & Inzolia, Y. (2023). CoDesignS Education for Sustainable Development: A Framework for Embedding Education for Sustainable Development in Curriculum Design. *Sustainability*, 15, 16460. <https://doi.org/10.3390/su152316460>
- Antadze, N. (2020). Moral outrage as the emotional response to climate injustice. *Environmental Justice*, 13, 21–26. <https://doi.org/10.1089/env.2019.0038>
- Asendorpf, J. B. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für den Bachelor* (4. Auflage). Berlin: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57613-7>
- Behrendt, P., & Greif, S. (2018). Erfolgsfaktoren im Coachingprozess. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 163–172). Berlin: Springer Reference Psychology. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7_81
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (Hrsg.) (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 125–148). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Brundiers, K., Barth, M., Cebrian, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key Competencies in Sustainability in Higher Education – Toward an Agreed-Upon Reference Framework. *Sustainability Science*, 16(1), S. 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Cunsolo, A., & Landman, K. (Hrsg.) (2017). *Mourning Nature: Hope at the Heart of Ecological Loss & Grief*. Kingston, ON: McGill-Queen's University Press. <https://doi.org/10.1515/9780773549357>
- Davidson, D. J., & Kecinski, M. (2021). Emotional pathways to climate change responses. *WIREs Climate Change*. 2022; 13: e751. <https://doi.org/10.1002/wcc.751>
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Deutscher Bundesverband e. V. (Hrsg.) (2019). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession: Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC* (5. aktualisierte Auflage). Verfügbar unter: <https://www.dbvc.de/standards-fuer-coaching-kompendium>
- Dieterle, K., Scheffold, H., Kühl, M., & Kühl, S. J. (2023). Umweltwissen und Umweltbewusstsein von Studierenden der Generation Z: eine Online-Umfrage an der Universität Ulm. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen (ZEFQ)*, 179, 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2023.03.010>
- DQR (2023). *Liste der zugeordneten Qualifikationen. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*.
- Ebner, K. (2016). Standardisiertes Coaching für Nachwuchswissenschaftler und Studierende. In A. Fritze (Hrsg.), *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching* (S. 199–210). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12140-2_15
- Eder, A. B., & Brosch, T. (2017). Emotion und Motivation. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (3. Aufl., S. 185–222). <https://doi.org/10.1007/978-3-642-53898-8>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fischer, J. (2018). Armut. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 83–95). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Flies, E. (2020). *Embodiment und Emotionen im Coaching 4.0. Abschied von der Kopfgeburt*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30808-7>
- Förster, R., Zimmermann, A. B., & Mader, C. (2019). Transformative teaching in Higher Education for Sustainable Development: facing the challenges. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(3), 324–326. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.18>

- Gebhardt, N., van Bronswijk, K., Bunz, M., Müller, T., Niessen, P., & Nikendei, C. (2023). Scoping Review zu Klimawandel und psychischer Gesundheit in Deutschland – Direkte und indirekte Auswirkungen, vulnerable Gruppen, Resilienzfaktoren. *Journal of Health Monitoring*, 8, 4. <https://doi.org/10.25646/11650>
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/42/0027w>
- Greitemeyer, T. (2021). *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039481-0>
- Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2023). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. *Sustainability Science*, 19, 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>
- Hartig, J. (2015). Kompetenzmodelle. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, S. 871–880. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0653-3>
- Hausmann, C. M., Dohm, L., Peplau, T., & Sani, K. (2022). Schuld und Schuldgefühle im Zusammenhang mit der Klimakrise – Eine interdisziplinäre Weiterentwicklung von Schulderleben. In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 145–164). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- Heinzel, S. (2022). Klima-Angst – Eine angemessene Reaktion auf eine maßlose Krise? In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 129–144). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- Huber, M., & Krause, S. (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_1
- Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen – Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 91–110). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_6
- Huber, M. (2023). Emotionen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 139–146). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Jensen, T. (2019). *Ecologies of Guilt in Environmental Rhetorics*. Cham: Palgrave Macmillan (Springer Nature Switzerland AG).
- Jonas, E., Braumandl, I., Mühlberger, C., & Zerle, G. (2024). Geschichte, Definitionen und Forschung zum Coaching. In E. Jonas, I. Braumandl, C. Mühlberger, G. Zerle (Hrsg.), *Selbstführung durch Coaching* (S. 13–54). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42156-4_2
- Klein, A. (2022). *Mit Freude lehren. Was eine coachende Haltung an der Hochschule bewirkt*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838557441>
- König, E., Volmer, G., & König, M. (2020). *Mini-Handbuch Systemisches Coaching* (1. Auflage 2020). Weinheim, Basel: Beltz.

- Lippmann, E. (Hrsg.) (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35921-7>
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45529-6>
- Mälkki, K. (2019). Coming to grips with edge-emotions: the gateway to critical reflection and transformative learning. In T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Hrsg.), *European perspectives on transformation theory* (S. 59–73). Cham: Palgrave Macmillan (Springer Nature Switzerland AG). https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 33–58). Hamburg: tredition.
- Nicolai, S. (2022). Climate Anger – Handlungsaktivierung im Klimaaktivismus durch Zorn und die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit. In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 165–184). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- Ogunbode, C. A., Doran, R., Hanss, D., Ojala, M., Salmela-Aro, K., van den Broek, K. L., Bhullar, N., Aquino, S. D., Marot, T., Schermer, J. A., Wlodarczyk, A., Lu, S., Jiang, F., Maran, D. A., Yadav, R., Ardi, R., Chegeni, R., Ghanbarian, E., Zand, S., Najafi, R., Park, J., Tsubakita, T., Tan, C. S., Chukwuorji, J. C., Ojewumi, K. A., Tahir, H., Albzour, M., Reyes, M. E. S., Enea, S. L. V., Volkodav, T., Sollar, T., Navarro-Carrillo, G., Torres-Marín, J., Mbungu, W., Ayanian, A. H., Ghorayeb, J., Onyutha, C., Lomas, M. J., Helmy, M., Martínez-Buelvas, L., Bayad, A., & Karasu, M. (2022). Climate anxiety, wellbeing and pro-environmental action: correlates of negative emotional responses to climate change in 32 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887>
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C., & Middleton, J. (2021). Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and Climate Crisis: A Narrative Review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46, 10.1–10.24. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>
- Pihkala, P. (2022). Toward a Taxonomy of Climate Emotions. *Frontiers in Climate*, 3:738154. <https://doi.org/10.3389/fclim.2021.738154>
- Pizarro, C., Toro, M. (2024). Neurowissenschaft des Lernens und der emotionalen Verarbeitung. In P. Fossa, C. Cortés-Rivera (Hrsg.), *Affektivität und Lernen* (S. 527–551). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58979-9_25
- Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching* (4. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

- Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt, S. J. (2019). Embracing and Harnessing the Intimate Connection Between Emotion and Cognition to Help Students Learn. *Journal of Food Science Education*, 18(4), 87–96. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12167>
- Schubert-Golinski, B., Schmidt, M., Narjes, F., Papenbroock, J., Wandhoff, H., Paetzelt, & Mensch, M. (2021). *Systemisches Coaching: Haltung – Methodik – Rollenklarheit*. Hamburg: Corlin Verlag.
- Singer-Brodowski, M., & Grund, J. (2020). Transformatives Lernen und Emotionen – Ihre Bedeutung für außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Außerschulische Bildung* 3/2020, 28–36.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging heads, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 68–86. <https://doi.org/10.1108/14676370810842193>
- Statistisches Bundesamt. (2025). *SDG 4 – Hochwertige Bildung*. Verfügbar unter: <https://sdg-indikatoren.de/4/>
- Steffestun, T., Hantke, H., Schröder, L. M., Hedtke, R. (2022). In Krisen aus Krisen lernen – zur Einführung. In L. M. Schröder, H. Hantke, T. Steffestun, R. Hedtke (Hrsg.), *In Krisen aus Krisen lernen. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9_1
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, Aug 24:8:1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- UNESCO Executive Board (2019). *SDG 4 – EDUCATION 2030*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Roadmap*. Deutsche UNESCO-Kommission/UNESCO. Paris/Bonn: UNESCO/DUK. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publication_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf
- United Nations (2023). *The Sustainable Development Goals Report – Special Edition*. New York: United Nations Publications.
- van Bronswijk, K., Keller, C., Siemann, B., & Bechtoldt, M. (2022). Die Rolle „positiver“ Emotionen in der Klimakrise. In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 209–228). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- van Valkengoed, A. M., & Steg, L. (2019). Meta-analyses of factors motivating climate change adaptation behaviour. *Nature Climate Change*, 9, 158–163. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0371-y>
- West-Leuer, B. (2015). Emotionen im Kontext von Coaching. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 325–339). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08172-0_19

- Wong-Parodi, G., & Feygina, I. (2021). Engaging People on Climate Change: The Role of Emotional Responses. *Environmental Communication*, 15(5), 571–593. <https://doi.org/10.1080/17524032.2020.1871051>
- Zimmermann, F. M. (2016). Globale Herausforderungen und die Notwendigkeit umzudenken – wie soll das funktionieren? In F. M. Zimmermann (Hrsg.), *Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft* (S. 25–58). Berlin: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48191-2>