Optionen und Maßnahmen

UniNEtZ
Verantwortung für nachhaltige Entwicklung

UniNEtZ –
Universitäten und nachhaltige
Entwicklungsziele

Österreichs Handlungsoptionen zur Umsetzung der UN-Agenda 2030 für eine lebenswerte Zukunft.

MINDfulness (for) SUSTAINABILITY

04_17

Target 4.7

Autor_innen:
Oberauer, Karin (Institut für Geographie, Universität Innsbruck); Parth, Sandra (Institut für Geographie, Universität Innsbruck); Kubisch, Susanne (Institut für Geographie, Universität Innsbruck); Deisenrieder, Veronika (Institut für Geographie, Universität Innsbruck); Dür, Martin (Institut für Geographie, Universität Innsbruck); Kosler, Thorsten (PH Tirol); Oberrauch, Anna (Pädagogische Hochschule Tirol); Steiner, Regina (PH Oberösterreich); Keller, Lars (Institut für Geographie, Universität Innsbruck).
Review: Evi Agostini (Universität Wien)

Inhalt

4		Abbildungsverzeichnis
5	04_17.1	Ziele der Option
5	04_17.2	Hintergrund der Option
9	04_17.3.	Optionenbeschreibung
9	04_17.3.1.	Beschreibung der Option bzw. der zugehörigen Maßnahmen bzw. Maßnahmenkombinationen
19	04_17.3.2.	Erwartete Wirkungsweise
20	04_17.3.3.	Bisherige Erfahrung mit dieser Option oder ähnlichen Optionen
21	04_17.3.4.	Zeithorizont der Wirksamkeit
22	04_17.3.5.	Vergleich mit anderen Optionen, mit denen das Ziel erreicht werden kann
23		Literaturverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

10 **Abb. O_04-17_01:** Beteiligte von Achtsamkeits-Interventionen und Wirkungen dieser Interventionen Quelle: Valtl (2019, o.S.).
//**Fig. O_04-17_01:** Participants of mindfulness interventions and their effects Source: Valtl (2019, n. p.).

11 **Abb. O_04-17_02:** Rahmen und Umsetzung von SEL Quelle: Cefai et al.(2018, S. 8).
//**Fig. O_04-17_02:** Frame and Implementation of SEL Source: Cefai et al. (2018, p. 8).

12 **Abb. O_04-17_03:** Überblick der Maßnahmen – MINDfulness (for) SUSTAINABILITY Quelle: Eigene Darstellung.
// **Fig. O_04-17_03:** Overview of interventions - MINDfulness (for) SUSTAINABILITY Source: Own elaboration.

12 **Abb. O_04-17_04:** Maßnahme M1 – Bewusstsein: Bildungsinstitutionen als Sozialwelten Quelle: Eigene Darstellung.
// **Fig. O_04-17_04:** Measure M1 – awareness: educational institutions as social environments Source: Own elaboration.

14 **Abb. O_04-17_05:** Maßnahme M2 – Freiheit und Auftrag für schulautonome Integration von Achtsamkeit und SEL im Schulalltag Quelle: Eigene Darstellung.
// **Fig. O_04-17_05:** Measure M2 – Freedom and instruction for school autonomous integration of mindfulness and SEL in everday school life.

17 **Abb. O_04-17_06**: Maßnahme M4 – Vernetzung innerhalb und außerhalb der Schule Quelle: Eigene Darstellung.
// **Fig. O_04-17_06:** Measure M4 – networking within and out of school Source: Own elaboration.

04_17.1 Ziele der Option

Werden Achtsamkeit, also ein besonderes, nicht wertendes Bewusstsein für das Hier und Jetzt (Kabat-Zinn, 1994), und sozial-emotionales Lernen (SEL), also ein Fokus des Lernens auf die Entwicklung von Kompetenzen und Wissen für den Umgang mit eigenen Emotionen in sozialen Situationen, in den Schulen gefördert und vermehrt integriert, so können dadurch folgende Ziele (Z1-Z4) verfolgt werden: Eine verstärkte Integration von Achtsamkeit und sozial-emotionalem Lernen hat zum Ziel, die **Gesundheit** aller Beteiligten zu verbessern. Dabei handelt es sich sowohl um ein gesteigertes (sozial-emotionales) Wohlbefinden, z. B. die Entwicklung von Gelassenheit als Kompetenz für den Umgang mit Emotionen, als auch um eine höhere (Berufs-)Zufriedenheit, z. B.

Z1: dass Lehrer_innen eine starke professionelle Identität und pädagogische Reflexionsfähigkeit entwickeln .

Z2: Ziel 2 dieser Option bezieht sich auf die **Beziehungsebene.** Die Beteiligten entwickeln ein starkes Bewusstsein für Empathie und für die Wahrnehmung der Bedürfnisse anderer und verbessern ihre Fähigkeit, hochwertige Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Beispielsweise pflegen Lehrer_innen eine bessere Kollegialität und kooperieren miteinander.

Z3: Des Weiteren haben Achtsamkeit und SEL positive Effekte auf den **schulischen und beruflichen Erfolg** der Beteiligten, z. B. kann durch die Ausbildung von Aufmerksamkeitsregulation und Exekutivfunktion eine höhere Leistungsfähigkeit erzielt werden. Sowohl Achtsamkeit als auch SEL sind stark schüler_innenzentriert und lassen sich sehr gut mit einem konstruktivistischen Ansatz des Lehrens und Lernens verbinden. In diesem Lernprozess entwickeln alle Lernenden (Schüler_innen und Lehrer_innen) eigene, angepasste Lernstrategien, die wiederum zu einer erhöhten Bereitschaft für lebenslanges Lernen führen können.

Z4: Vor allem **Nachhaltigkeitsziele** lassen sich durch Achtsamkeit und SEL verfolgen, z. B. verändert sich die Werteorientierung hin zu einer intrinsischen/nicht-materiellen Einstellung der Lernenden. Damit führen Achtsamkeits- bzw. SEL-Interventionen zu einer Veränderung von *lifestyles*: Entscheidungen werden aufgrund veränderter Werte getroffen, die auch das Verhalten und den Konsum der Menschen beeinflussen. Bewusste Entscheidungen Richtung Nachhaltigkeit und flexible und adaptive Aktionen zur Lösung von globalen Herausforderungen, wie zum Beispiel den Klimawandel, werden getroffen.

04_17.2 Hintergrund der Option

Im Jahr 2020 wird die Menschheit durch eine weltweite Pandemie, COVID-19, mit einer großen gesundheitlichen, sozialen und wirtschaftlichen Herausforderung konfrontiert, für die es möglichst rasch Lösungen zu finden gilt. COVID-19 beeinträchtigt nicht nur die physische Gesundheit, sondern, wie Studien mittlerweile bestätigen, auch die psychische Gesundheit der Menschen. Eine österreichische Studie zeigt eine erhöhte Verbreitung von psychischen Problemen während der COVID-19 Pandemie: Symptome von Depression sind bis zu fünfmal höher und Angstzustände bis zu dreimal höher als in der Zeit vor der Pandemie. Sowohl die Lebensqualität als auch das Wohlbefinden der über tausend Befragten sind während der Pandemie gesunken (Pieh, Budimir & Probst, 2020). Laut einer Studie des Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf empfinden über 70% der befragten Kinder und Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren eine

seelische Belastung durch COVID-19. Dazu zählen auch eine verminderte Lebensqualität und vermindertes seelisches Wohlbefinden. Doch bereits vor der Pandemie berichtete ein Drittel der Kinder und Jugendlichen von solchen Belastungen (Waschatz & Berit, 2020).

Menschen haben sowohl im privaten als auch im schulischen oder beruflichen Kontext vermehrt mit Stress und zunehmendem Tempo zu kämpfen (Sharma & Rush, 2014). Folgen davon können vermehrtes Auftreten von Depressionen und anderer psychischer Erkrankungen sein, welche schon mit jüngerem Alter zu Tage treten können und inzwischen zu Volkskrankheiten geworden sind (Zisook et al., 2007). Als weitere Folge kann auch *Continuous partial attention* genannt werden: ein Zustand der andauernden Ablenkung durch (soziale) Medien und dem Zwang zur Dauererreichbarkeit, was zu Zerstreuung der Aufmerksamkeit und zur Vermischung von Ruhe- und Arbeitsphasen führt (Valtl, 2018).

Hinzu kommt, dass heutige, globale Entwicklungsmuster, die durch Globalisierung, nicht nachhaltigen Konsum und Ungleichheiten geprägt sind, zunehmend unsichere und nicht nachhaltige Bedingungen für die Gesellschaften erzeugen (IPCC, 2014). Um die steigende Nachfrage (Gier) an Lebensmitteln, Wasser, Holz und Treibstoff zu decken, hat die Menschheit die Ökosysteme bereits in zunehmendem Tempo und Ausmaß verändert. Wissenschaftliche Studien belegen vermehrt den anthropogenen Einfluss auf verschiedene Sphären der Erde, wobei der Mensch treibender Faktor von Veränderungen und Getriebener gleichzeitig ist: Der Mensch wirkt mit seinen Entscheidungen und Handlungen auf die Belastbarkeit des Systems Erde und bedroht folglich auch die Grundlage der Existenz der heutigen Gesellschaften (Rockström et al., 2016; Steffen et al., 2018). Ein stetiges ökonomisches Wachstum von Gesellschaften richtet irreparablen Schaden in der Umwelt an, der sich im Umkehrschluss wiederum auf die Gesellschaften auswirkt. Durch den vom Menschen gemachten Wandel des Klimas geraten bereits belastete Ökosysteme noch stärker unter Druck (Ericson, Kjønstad & Barstad, 2014). Die damit einhergehende veränderte Lebensgrundlage stellt die Menschheit vor große Herausforderungen (*Grand Challenges*), deren Bewältigung gemeinsames Handeln, effektive Mitigation, Adaption und Transformation benötigt (IPCC, 2014).

Die Grenzen des Wachstums (*limits to growth*) (Meadows, 1972) verdeutlichen, dass wirtschaftliches Wachstum für eine nachhaltige Entwicklung nicht die Maxime sein kann. Ansätze wie *Buen Vivir* in Ecuador oder das *Bruttonationalglück* in Bhutan zeigen, wie eine gesellschaftliche Entwicklung nachhaltig gestaltet werden kann. Nach einer Phase der politischen und wirtschaftlichen Instabilität wurde das Ziel einer neuen Form der Koexistenz in der Verfassung Ecuadors verankert. Diese Koexistenz sollte auf Vielfalt und Harmonie mit der Natur und anderen basieren, um ein gutes Leben (*buen vivir*) zu ermöglichen (Caria & Domínguez, 2016). Ausgehend von der Aussage des Königs Jigme Singye Wangchuck von Bhutan, dass das Bruttonationalglück wichtiger sei als das Bruttonationalprodukt, entstand ein neues Paradigma einer alternativen sozio-ökonomischen Entwicklung. Inzwischen beschäftigen sich sowohl die Wissenschaft als auch internationale Initiativen mit diesem Ansatz. Beispiele hierfür sind der *World Happiness Report* (sustainable Development Solutions Network, 2020)(*Gross National Happiness Index* (United Nations, o. J.) oder *well-being research (Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)*, o. J.).* Dabei fließen nicht ausschließlich Daten des ökonomischen Wohlstands ein, sondern auch Faktoren wie Wissen und Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualität der Umwelt, subjek-

tives Wohlbefinden, Sicherheit, *Work-life Balance*, soziale Beziehungen oder *Civic Engagement.*

Diese Faktoren hängen eng mit speziellen Kompetenzen der Menschen zusammen. Die *World Health Organization* (WHO) beschreibt in diesem Zusammenhang sogenannte *life skills*, also Fähigkeiten für adaptives und positives Verhalten, die es den Lernenden ermöglichen, mit den Herausforderungen des täglichen Lebens zurechtzukommen. Es handelt sich dabei um psychosoziale Kompetenzen und zwischenmenschliche Fähigkeiten, die benötigt werden, um informierte Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen, um kritisch und kreativ zu denken, effektiv zu kommunizieren und gesunde Beziehungen aufzubauen sowie Empathie für andere zu empfinden und um in einer gesunden und produktiven Art und Weise mit dem eigenen Leben zurechtzukommen (World Health Organisation (WHO). Des Weiteren umfassen *life skills* die Fähigkeiten, sich selbst bewusst wahrzunehmen, mit den eigenen Emotionen zurechtzukommen und mit Stress umgehen zu können (WHO, 1997). Auch im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung werden ganz ähnliche, sogenannte *key-competencies* definiert, die neben systemischem und kritischem Denken, auch die Kompetenz zusammenzuarbeiten und sich selbst wahrzunehmen beinhalten (Leicht, Heiss & Won Jung Byun, 2018). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, die Ausbildung solcher Kompetenzen in einer nachhaltigen bzw. hochwertigen Bildung zu berücksichtigen und zu fördern.

Zunächst ist für eine hochwertige Bildung (SDG 4) ein neues Lernsystem (*learning system*) unerlässlich, das unsere Art zu leben, unseren *lifestyle*, so verändert bzw. transformiert, dass Nachhaltigkeitsprinzipien zu Gewohnheiten des Verstands, des Körpers und des Herzens werden (Gómez-Olmedo, Valor & Carrero, 2020; Ojala, 2016). Aktuelle Studien, z. B. bezüglich der *knowledge-action-gap*, zeigen, dass Wissen allein keinesfalls ausreicht, um das Umweltbewusstsein zu steigern, welches wiederum umweltfreundliches Verhalten beeinflusst (Carmi, Arnon & Orion, 2015; Corner et al., 2015; Shi, Visschers, Siegrist & Arvai, 2016; Tasquier & Pongiglione, 2017).

Um einen Beitrag zur Auslösung von umweltfreundlichem Verhalten zu leisten, orientiert sich BNE gleichzeitig an kognitiven, affektiven und verhaltensorientierten Komponenten von Umweltbewusstsein (Carmi et al., 2015; Izadpanahi, Elkadi & Tucker, 2017; Markowitz & Guckian, Meaghan, L., 2018). Emotionen werden als Persönlichkeitsmerkmale anerkannt, die das Verhalten der Individuen beeinflussen (Chiari, Völler & Mandl, 2016; Kollmuss & Agyeman, 2002; Lindenberg & Steg, 2007; Loewenstein, Weber, Hsee & Welch, 2001) und eine vermittelnde Rolle zwischen Wissen und Handeln einnehmen (Carmi et al., 2015; Frisk & Larson, 2011). Ein kritisches Bewusstsein für Emotionen bzw. von Strategien zur Regulierung von Emotionen spielen dementsprechend eine wichtige Rolle für die BNE (Ojala, 2016; Ojala & Lakew, 2017).

Kritisches Bewusstsein für die eigenen bzw. für die Emotionen anderer und deren Regulierung, sozusagen sozial-emotionalen Fähigkeiten, werden meist in informellen Sozialisationskontexten, in den Familien und Freundeskreisen nebenbei erlernt (Trabandt, 2020). Jedoch besteht heute ein zunehmender Trend, dass die Kinder weniger Zeit in der Familie verbringen (Coelen, Gusinde & Rother, 2018). Oft finden Kinder im Elternhaus nicht den nötigen Rückhalt. Zusätzlich führen Leistungsdruck, Konkurrenz und Konfliktpotenzial durch Unterschiede zwischen gesellschaftlichen Gruppen im Klassenzimmer zu weiteren sozial-emotionalen Herausforderungen für die Schüler_innen. Funktionen,

die ehemals von Familien übernommen wurden, werden zunehmend auf Betreuungs- und Bildungseinrichtungen verlagert (Coelen et al., 2018; Kaltwasser, 2013; Trabandt, 2020). Die Rolle der Lehrperson als Vorbild für die Schüler_innen nimmt an Bedeutung zu. Neben den fachlichen Inhalten vermitteln Lehrer_innen oft auch unbewusst durch die Interaktion mit den Schüler_innen genau solche sozial-emotionalen Fähigkeiten.

Um diese Rolle des Vorbilds bewusst einzunehmen, wird im wissenschaftlichen Diskurs immer öfter der Ansatz von *mindfulness* bzw. Achtsamkeit diskutiert (Ericson et al., 2014; Wamsler & Brink, 2018). Achtsam zu sein bedeutet dabei eine bestimmte Form von Bewusstsein, die es ermöglicht, bewusst wahrzunehmen, was gerade in einem selbst und zugleich außerhalb, in der Welt, vorgeht, ohne dabei vor Informationen oder Gefühlen, die man eigentlich nicht empfinden möchte, zurückzuschrecken. Achtsamkeit kann sowohl eine mentale Trainingstechnik sein (Meditation), die regelmäßig angewendet wird, als auch eine bestimmte Art des Seins im täglichen Leben (Ericson et al., 2014). Eine oft zitierte Definition von Achtsamkeit stammt von Kabat-Zinn (1994) und besagt, dass es sich um eine besondere Art achtzugeben handelt, die vorsätzlich im Hier und Jetzt und nicht wertend ist. Es gibt bereits Belege dafür, dass Achtsamkeit bzw. Achtsamkeitspraktiken einen positiven Einfluss auf (1) das subjektive Wohlbefinden (siehe Ziel 1 dieser Option); (2) Gleichberechtigung; (3) gesellschaftliches Handeln (siehe Ziel 2 dieser Option); (4) die Aktivierung von wichtigen (intrinsischen/nichtmateriellen) Werten (siehe Ziel 3 dieser Option); (5) nachhaltiges Verhalten und Konsum; (6) die Verbindung der Menschen zur Natur; und (7) bewusste, flexible und adaptive Reaktionen auf den Klimawandel hat (siehe Ziel 4 dieser Option) (Wamsler et al., 2018). Laut Geiger, Grossman und Schrader (Geiger, Grossman & Schrader, 2019) gibt es fünf potentielle Wege bzw. Handlungsfelder, wie Achtsamkeit zu nachhaltigem Verhalten führen kann. Dazu gehören: das Unterbrechen von Routinen, die Übereinstimmung von Einstellung und Verhalten, prosoziales Verhalten und die Verbindung der Menschen zur Natur und zu anderen, Werte und Sinn des Lebens, persönliche Gesundheit und persönliches Wohlbefinden. Diesen positiven Einfluss gilt es sowohl in der Nachhaltigkeitsforschung als auch in der Bildung vermehrt zu betonen (Wamsler et al., 2018).

Werden entsprechende Praktiken der Achtsamkeit in der Schule angewendet, so können die Lernenden dabei unterstützt werden, verantwortungsvolle, aufgeschlossene und auch glückliche Persönlichkeiten zu werden. Fähigkeiten wie Konzentration, Selbstregulation und Entscheidungsvermögen werden dabei besonders gestärkt (John, Wieland & Blickhan, 2019). Eine Pädagogik der Achtsamkeit hat unter anderem zum Ziel, dass die Lernenden sowohl eigene als auch die Emotionen anderer, während einer Interaktion im Unterricht oder generell in der Schule, bewusst wahrnehmen. Lernende werden dazu angehalten und dabei unterstützt, ihre eigene Aufmerksamkeit auf ein selbstgewähltes Objekt im Hier und Jetzt zu lenken. Außerdem verbessern die Lernenden die Fähigkeit, ihre eigenen Emotionen zu nutzen bzw. zu regulieren, wodurch zielgerichtetes Handeln gefördert wird (Valtl, 2018).

Ein weiterer Ansatz, der dem der Achtsamkeit sehr ähnlich ist und seit Jahren in der Literatur diskutiert wird, ist das sozial-emotionale Lernen – SEL. Lernen wird hier als aktiver, partizipativer Prozess aufgefasst, in dem die Lernenden sowohl Wissen als auch Kompetenzen entwickeln, die für die Auseinandersetzung mit und die Bearbeitung von Emotionen in sozialen Situationen wichtig sind. Schüler_innen sind also Mitgestalter_innen der eigenen Lernpro-

zesse und Lernerfahrungen (Huber & Krause, 2018). Das wiederum deckt sich mit einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, welches im Zusammenhang mit dieser Option als sehr positiv und wirksam angesehen wird. SEL bezieht sich in ähnlicher Form wie die Pädagogik der Achtsamkeit auf die folgenden fünf Bereiche (Huber & Krause, 2018):

(1) Selbstwahrnehmung: die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Stärken zu erkennen und damit umgehen zu können;
(2) Selbstregulation: Gefühle und Verhalten managen, Impulse kontrollieren und Ziele erreichen zu können;
(3) Fremdwahrnehmung: soziales Bewusstsein und Empathie;
(4) Beziehungsfertigkeiten: positive Beziehungen aufbauen und aufrechterhalten zu können;
(5) Verantwortliche Problemlösekompetenz: verantwortliche Entscheidungen treffen zu können und Verantwortung für das eigene Tun übernehmen zu können, kritisches Denken entwickeln.

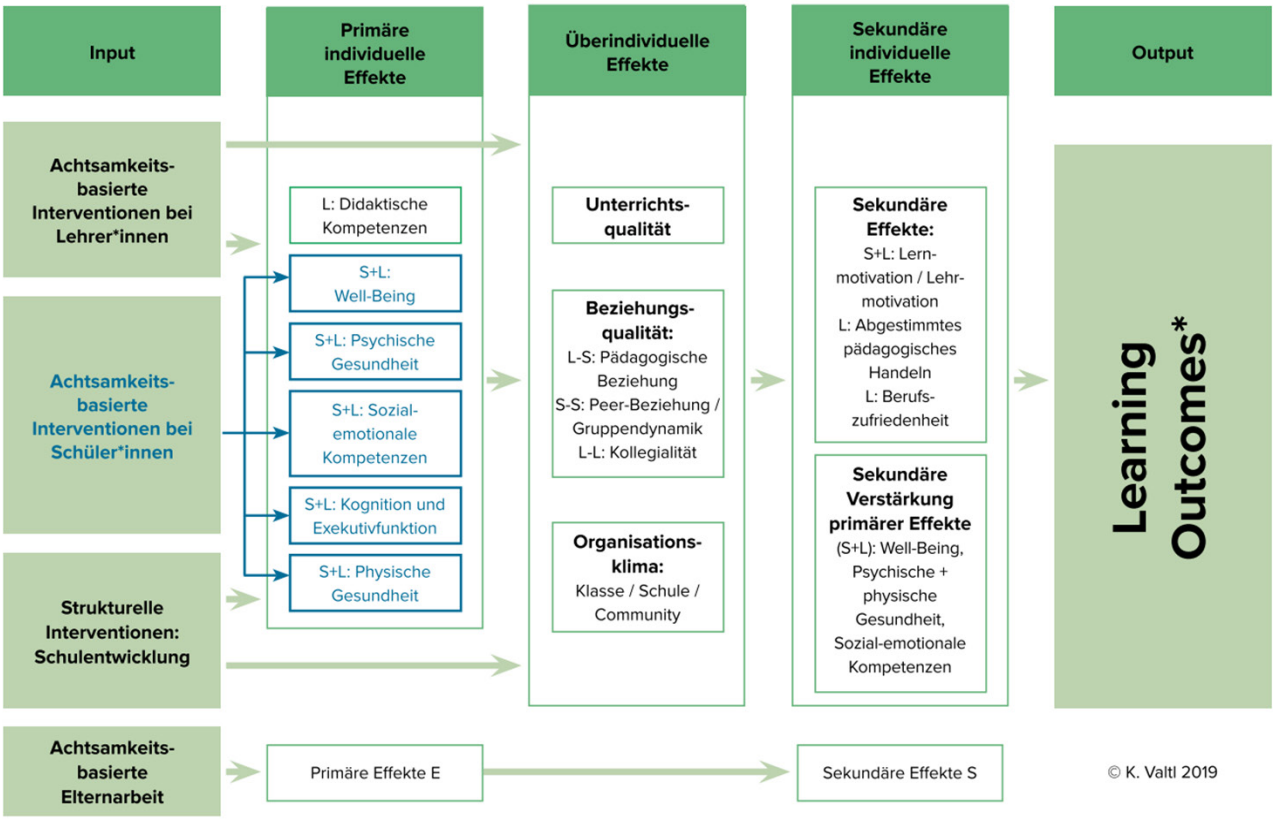
Im Zusammenspiel von BNE und Achtsamkeit bzw. SEL liegt enormes Potenzial hinsichtlich der Verbesserung des Wohlbefindens und der mentalen Gesundheit aller Beteiligten. Die Lernenden (sowohl Lehrer_innen als auch Schüler_innen) entwickeln eigene, angepasste und vor allem anhaltende Lern- und Handlungsstrategien. Sie verbessern gleichzeitig ihre Fähigkeit, hochwertige Beziehungen zu anderen herzustellen und zu erhalten. Damit ist die Fähigkeit gemeint, voneinander zu lernen, Bedürfnisse, Perspektiven und Handlungen anderer wahrzunehmen und zu respektieren und gemeinsam eine Beziehung aufrechtzuerhalten, in der die Beteiligten auch mit Konflikten umgehen und gemeinsam Probleme lösen können (Leicht et al., 2018). All diese positiven Effekte wirken sich auf den schulischen und später auch auf den beruflichen Erfolg und die Zufriedenheit der Lernenden sowie auf die Bereitschaft, sich lebenslang weiterzubilden aus.

04_17.3. Optionenbeschreibung

04_17.3.1 Beschreibung der Option bzw. der zugehörigen Maßnahmen bzw. Maßnahmenkombinationen

Die Beachtung der Themen Achtsamkeit und SEL in der Wissenschaft und im internationalen Diskurs im Bildungsbereich verdeutlichen, dass es eine anspruchsvolle Aufgabe ist, diese Ansätze in den Schulalltag zu integrieren. Wie Abb. O_04-17_01 von Valtl (2019, o. S.) zeigt, bedarf es dafür zunächst einer Sensibilisierung und Ausbildung der Lehrer_innen. Des Weiteren ist es notwendig, dass das Thema auf Ebene der Schüler_innen integriert wird. Das bedeutet, dass die Schüler_innen in einem geeigneten Rahmen (zeitlich und örtlich) die Gelegenheit erhalten, sich mit Themen der Achtsamkeit und SEL auseinanderzusetzen bzw. dazu angeregt werden, selber achtsam zu sein. In einem weiteren Schritt ist es wünschenswert, nicht nur innerhalb der „Schulfamilie“ achtsam miteinander umzugehen, sondern diese Haltung auch in die Familien und in die Gesellschaft hinauszutragen. Dafür erscheint es sinnvoll, auch die Eltern in möglichen SEL- bzw. Achtsamkeitsinterventionen, beispielsweise Workshops, zu integrieren.

Des Weiteren werden Wirkungsfelder von Achtsamkeitsinterventionen aufgezeigt, die eine klare Ähnlichkeit mit den Zielen dieser Option aufweisen. Zum Beispiel geht Valtl (2019) davon aus, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen bei Lehrer_innen, Schüler_innen und möglicherweise auch bei Eltern eine Wirkung auf physische und psychische Gesundheit (Ziel 1 dieser Option), auf die Beziehungen der verschiedenen Gruppen bzw. Individuen (Ziel 2 dieser Option) und auf Kognition und Exekutivfunktion und somit auf den schulischen und beruflichen Erfolg (Ziel 3 dieser Option) der Beteiligten, haben.



S = Schüler*innen, L = Lehrer*innen, E = Eltern; blaue Schrift und blaue Pfeile: gesicherte und quantifizierte Effekte nach Weare (2018); grüne Blockpfeile: begründete Hypothesen, Wirkungspfad noch zu konkretisieren und zu quantifizieren

Abb. O_04-17_01: Beteiligte von Achtsamkeits-Interventionen und Wirkungen dieser Interventionen Quelle: (Valtl, 2019).

// Fig. O_04-17_01: Participants of mindfulness interventions and their effects (Valtl, 2019).

Valtl (2019) deutet in Abb. O_04-17_01 die Notwendigkeit von strukturellen Interventionen in der Schulentwicklung an. Das bedeutet, um alle Interventionen effektiv in den Schulen etablieren zu können, braucht es eine Reihe von Maßnahmen. Die Abb. O_04-17_02 von Cefai, Bartolo, Cavioni und Downs (2018, S. 8) zeigt einen Überblick über die verschiedenen Bereiche, die dabei bedacht werden können. Neben eher strukturellen Elementen, wie Lehrplan, Beteiligung und Bildung der Eltern oder Einbeziehung der Schüler_innen, werden hier auch personelle Elemente wie intra- und interpersonale Kompetenzen angesprochen. Als weiteres zentrales Element erscheint der Rahmen, also der äußere Ring der Abbildung. Für eine kompetente Umsetzung braucht es entsprechend ausgebildete Lehrpersonen und die Möglichkeit einer „kompetenten Anpassung“ an die Gegebenheiten einer Schule (Cefai et al. 2018, S. 8).

Abb. O_04-17_02: Rahmen und Umsetzung von SEL (Cefai, Bartolo, Cavioni & Downes, 2018).

// **Fig. O_04-17_02:** Frame and Implementation of SEL (Cefai et al., 2018).

In der entsprechenden Literatur ist eine Vielzahl an verschiedenen Möglichkeiten beschrieben. Im Folgenden wird ein Überblick an denkbaren Maßnahmen für österreichische Schulen unabhängig ihres Schultyps bzw. der Schulstufe aufgezeigt. Ausgehend von den zwei beschriebenen Abbildungen (Abb. O_04-17_01 und Abb. O_04-17_02) werden jene für den österreichischen Schulkontext denkbaren Maßnahmen in einer eigenen Grafik (Abb. O_04-17__03) zusammengefasst. Die strukturellen Maßnahmen können auf die Persönlichkeitsentwicklung aller Beteiligten einen positiven Einfluss haben. Wenn zum Beispiel Lehrer_innen und Schüler_innen die Zeit erhalten, in der sie nicht nur die Möglichkeit, sondern auch den Auftrag haben, sich Achtsamkeit zu widmen und diese individuell weiterzuentwickeln, so hat dies einen Einfluss auf die eigene Persönlichkeit, auf die eigenen sozioemotionalen Kompetenzen, aber auch auf die Beziehungen aller Beteiligten zueinander. Haben sich die Kompetenzen der Beteiligten dadurch verändert, so hat dies wiederum einen Einfluss darauf, wie die Zeit für Achtsamkeit genutzt wird, wie sich eine Vernetzung innerhalb bzw. außerhalb der Schule entwickeln wird usw. Hier werden Wechselwirkungen sichtbar.

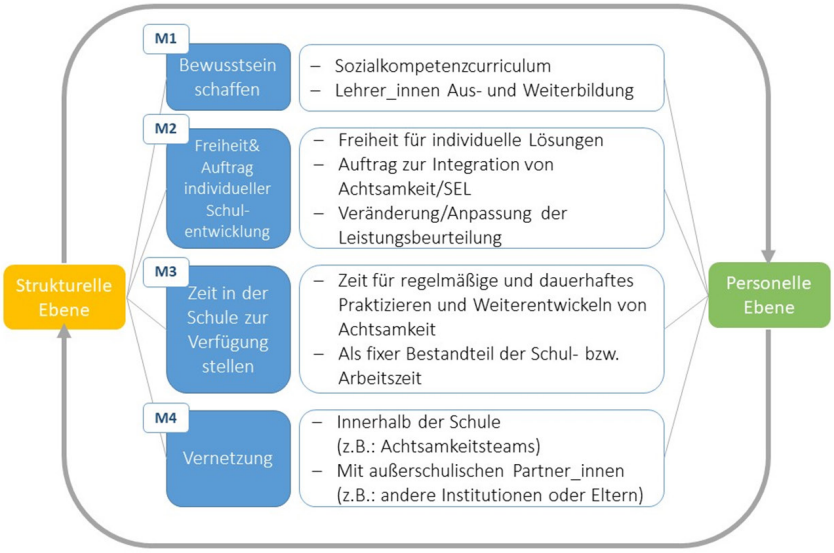


Abb. O_04-17_03: Überblick der Maßnahmen – MINDfulness (for) SUSTAINABILITY Quelle: Eigene Darstellung.

// Fig. O_04-17_03: Overview of interventions - MINDfulness (for) SUSTAINABILITY Source: Own elaboration.

Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Hauptmaßnahmen von M1-M4 inklusive konkreter Beispiele als 'Submaßnahmen' näher beschrieben:

M1 – Bewusstsein für die Bedeutung von Achtsamkeit und sozial-emotionale Kompetenzen in der Schule von allen am Bildungsprozess Beteiligten bilden:

Das Thema Achtsamkeit sollte als bedeutsamer Inhalt

Abb. O_04-17_04: Maßnahme M1 – Bewusstsein: Bildungsinstitutionen als Sozialwelten Quelle: Eigene Darstellung.

// Fig. O_04-17_04: Measure M1 – awareness: educational institutions as social surroundings Source: Own elaboration.

oder wichtige Kompetenz, die es zu erwerben gilt, in der Schule Anwendung finden. Es braucht also ein grundsätzliches Umdenken und ein stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung von Achtsamkeit und sozial-emotionalen Kompetenzen in der Schule bzw. für Bildung im Allgemeinen und im Speziellen für BNE. Schulen bzw. auch alle anderen Bildungsinstitutionen, dürfen nicht ausschließlich als Lernorte wahrgenommen werden, in denen fachspezifisches Wissen vermittelt wird. Viel mehr sind Bildungsinstitutionen als sogenannte **Sozialwelten** zu sehen, die

idealerweise eine **entwicklungsförderliche Umgebung bieten**, in denen Handlungsdispositionen wie emotionale Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz erworben werden können (Kiper & Mischke, 2008).

M1.1 - Integration eines Sozialkompetenzcurriculums bzw. Erweiterung des allgemeinen Teils der Österreichischen Lehrpläne um Sozialkompetenzen, Achtsamkeit bzw. SEL:

Unabhängig vom bekannten fächerspezifischen Lehrplan kann hier ein **verbindliches, systematisches Sozialkompetenzcurriculum** Abhilfe schaffen. Dieses kann auf den folgenden drei Säulen beruhen:

(1) Erfahrungen, also mögliche Standards für Gelegenheiten, die eigenen Sozialkompetenzen anzuwenden bzw. zu entwickeln;
(2) Die Gestaltung von fürsorglichen Lernumgebungen;
(3) Wissen, also thematischer Inhalt (Brohm, 2009; Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

Im ersten Teil (Allgemeines Bildungsziel) des Lehrplans der allgemeinbildenden höheren Schulen heißt es: *„Über das Bewusstmachen der Verantwortung für den eigenen Körper ist körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind zu unterstützen, einen gesundheitsbewussten und gegenüber der Umwelt und Mitwelt verantwortlichen Lebensstil zu entwickeln.“* (Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 2021) Neben dem fächerspezifischen Lehrplan gibt es also einen fachunabhängigen Teil im österreichischen Lehrplan, der bereits in dieser Option angesprochene Themen andeutet. Durch eine Erweiterung dieses Teils oder den Auftrag an Schulen, ein individuelles Sozialkompetenzcurriculum zu erstellen, kann der Grundstein für mehr Bewusstsein für Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen gelegt werden (Cefai et al., 2018; Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

M1.2 – Achtsamkeits- und SEL-Schulung von Lehrer_innen durch Aus- und Weiterbildung:

Um eine flächendeckende Etablierung eines derartigen Curriculums in den Schulen umzusetzen, braucht es dementsprechend ausgebildete Lehrer_innen. Daraus folgt, dass auch in der **Lehrer_innen Aus- und Weiterbildung** Achtsamkeit und SEL eine wichtige Rolle spielen bzw. eine verpflichtende Schulung der damit verbundenen Kompetenzen seitens der Lehrer_innen als sehr sinnvoll erachtet wird (Cefai et al., 2018).

M2 – Freiheit für und Auftrag zu individueller Schulentwicklung in Richtung Achtsamkeit und SEL:

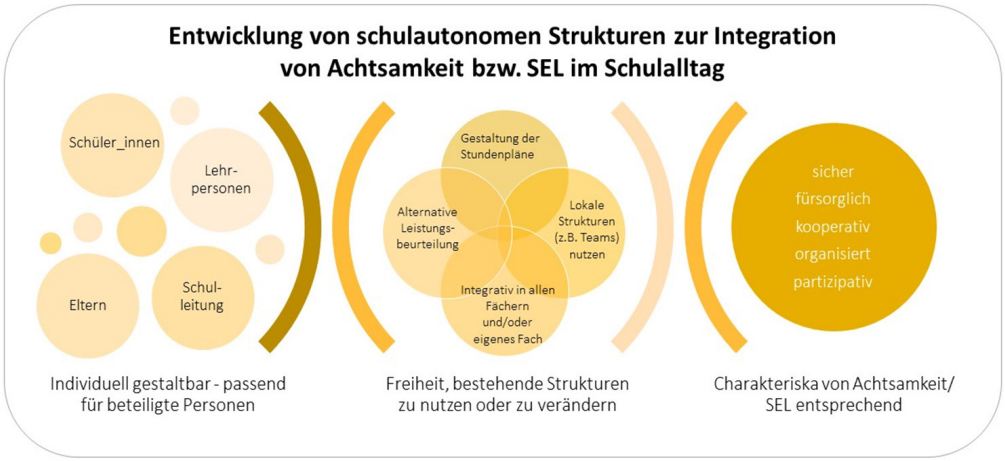


Abb. O_04-17_05: Maßnahme M2 – Freiheit und Auftrag für schulautonome Integration von Achtsamkeit und SEL im Schulalltag Quelle: Eigene Darstellung. //

Fig. O_04-17_05: Measure M2 – Freedom and instruction for school autonomous integration of mindfulness and SEL in everday school life.

Für eine erfolgreiche flächendeckende Etablierung von Achtsamkeitsphasen/SEL in Schulen braucht es Strukturen, die flexibel genug sind, also genügend **Freiheiten gewähren**, um **individuelle Lösungen** zu finden und Strukturen, die stetige individuelle Schulentwicklung fördern. Die Lösungen sowie die Schulentwicklung sind an die entsprechende Schule anzupassen. Inwiefern dieser Prozess im Unterricht eingebaut werden kann, ist den einzelnen Schulen bzw. den Lehrer_innen überlassen, denn für eine Umsetzung können ggf. bestehende Strukturen genutzt werden. Außerdem ist es für den dauerhaften Erfolg bzw. die Sinnhaftigkeit des Prozesses essentiell, dass sich alle Beteiligten, Schüler_innen ebenso wie das Lehrer_innenkollegium, die Schulleitung und auch die Eltern mit dem entwickelten System identifizieren können (Kaltwasser, 2013; Lawlor, 2014; Wigelsworth & Quinn, 2020).

„Achtsamkeit entsteht nicht einfach wie von selbst, nur weil man zu der Überzeugung gelangt ist, dass es nützlich und wünschenswert wäre, bewusster zu leben. Es bedarf vielmehr einer starken Entschlossenheit sowie einer wirklichen Überzeugung vom Wert solchen Tuns, um jene nötige Disziplin aufzubringen“. (Kabat-Zinn, 2013)

Wie dieses Zitat andeutet, ist die Implementierung von Achtsamkeit und SEL in Schulen notwendigerweise ein individueller Prozess, der die Bereitschaft aller Beteiligten erfordert. Nicht jede Achtsamkeits- bzw. SEL-Intervention ist für jede Lehrperson oder jede Gruppe von Lernenden geeignet. Voraussetzung dafür ist, dass die Art und Weise, wie diese Implementierung stattfindet, auf die jeweilige Schule, die Lehrer_innen und Schüler_innen zugeschnitten ist. Dafür bedarf es für Schulen die **Freiheit** aber auch den **Auftrag,** schulinterne Strukturen, z. B. Stundenpläne, so zu gestalten, dass es ihrer Entwicklung hinsichtlich Achtsamkeit und SEL zuträglich ist.

M2.1 – Auftrag zur Integration von Achtsamkeit/ SEL im Schulalltag:

Die Integration von Achtsamkeitsübungen bzw. SEL in Schulen für Lehrer_innen und Schüler_innen kann einerseits fachspezifisch verankert werden, durch die Einführung von entsprechenden Fächern. Andererseits – was im Kontext dieser Option aufgrund der Synergie-Effekte mit anderen Optionen als vielversprechender angesehen wird – kann dies integrativ realisiert werden. Das bedeutet eine Einbettung in alle bestehenden Schulfächer bzw. eine gemeinsame Arbeit an dieser Integration. Grundsätzlich hat die Einbettung von solchen Interventionen den folgenden Charakteristika zu entsprechen (Reicher & Matischek-Jauk, 2018):

— Sicher: positive Fehlerkultur und geringes Angstlevel;
— Fürsorglich: kindzentriert, sicher und unterstützend;
— Kooperativ: kooperative Lernkulturen, -strukturen und -praktiken;
— Organisiert: klare, organisierte und motivierendes Unterrichtsmanagement;
— Partizipativ: siehe Option 04_06: Schaffung von projektorientierten Handlungs- und Reflexionsräumen für die Arbeit an realweltlichen Fallbeispielen im Kontext nachhaltiger Entwicklung;

Vor allem ermöglichen Achtsamkeits- bzw. SEL-Interventionen den Lernenden selber Erfahrungen zu sammeln und dadurch ihre Fähigkeiten zu entwickeln (Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Zusätzlich kann Wissen, im Sinne von Wissen über Emotionales, Soziales oder über Achtsamkeit, als Inhalte berücksichtigen werden.

Durch die Freiheit der Entwicklung schulautonomer Achtsamkeits- bzw. SEL-Strukturen ist denkbar, dass in einer Schule ein eigenes Schulfach für die Umsetzung solcher Achtsamkeitsübungen bzw. SEL-Settings eingeführt wird und an einer anderen Schule solche Übungen in den regulären Fachunterricht integriert bzw. speziell dafür vorgesehene Zeiträume fixiert werden.

M2.3 – Veränderung/Anpassung der Leistungsbeurteilung für eine hochwertige Beziehung auf Augenhöhe zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen:

Eine weitere wichtige Maßnahme, die in diesem Zusammenhang mitgedacht werden darf, ist eine mögliche Veränderung bzw. Anpassung der Leistungsbeurteilung. Leistungsbeurteilung hat einen wesentlichen Einfluss auf die Beziehungen zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen. Hinsichtlich der Implementierung von Achtsamkeit und sozial-emotionalem Lernen darf eine Leistungsbeurteilung, im Sinne der aktuell in Österreich durchgeführten Notengebung, kritisch hinterfragen werden. Alternative Leistungsbeurteilungen sind an dieser Stelle vorzuziehen (Stern, 2010).

Im regulären Fachunterricht übernehmen die Lehrer_innen gewissermaßen eine doppelte Rolle, die die Beziehungen zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen und deren Wohlbefinden beeinflusst. Wie bereits in der Beschreibung der Ziele dieser Option (siehe Kapitel C.X.6.2 Hintergrund der Option) dargelegt, wird hochwertige Bildung in dieser Option durch ein konstruktivistisches Verständnis definiert. Lehrer_innen sind daher Lernberater_innen, die schüler_innenzentriertes Lernen, selbstgesteuertes und kollektives Lernen und

Projekt- und Werkstattunterricht fördern (Dubs, 1995). Jedoch sind diese Lehrer_innen gleichzeitig auch Schiedsrichter_innen und urteilen über die Leistungen der Schüler_innen. Eine Möglichkeit um Lehrer_innen und somit auch die Schüler_innen von dieser Doppelrolle zu befreien, ist, Prüfungen durch andere Lehrer_innen aus dem entsprechenden Fachbereich, beispielsweise aus dem schulinternen Kollegium, durchführen zu lassen. Zusätzlich sind auch hier die alternativen bzw. förderlichen Methoden der Leistungsbewertung von Stern zu erwähnen (Stern, 2010).

Auch in diesem Zusammenhang gilt, dass durch die flexible bzw. individuelle Gestaltung von Schulentwicklung eine Veränderung bzw. Anpassung der Leistungsbeurteilung auf die jeweilige Situation zugeschnitten wird.

M3 – Zeit in der Schule für Achtsamkeit und SEL zur Verfügung stellen:

In direktem Zusammenhang mit der Forderung von Freiheit und gleichzeitig dem Auftrag zur Umsetzung von Achtsamkeit und SEL in Österreichs Schulen steht die Notwendigkeit, dafür entsprechende zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

M3.1 – Zeit für regelmäßiges Praktizieren und Weiterentwickeln von Achtsamkeit/SEL in den Schulalltag integrieren:

Neben der Förderung von individueller Schulentwicklung hinsichtlich der Integration von Achtsamkeit/SEL, ist es wichtig, dass entsprechende Interventionen regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden. Ein großer Teil von Achtsamkeitsübungen bzw. SEL bezieht sich auf Beziehungsarbeit zwischen den Beteiligten. Vereinzelte, isoliert durchgeführte Module verändern dabei die bestehenden Beziehungen und Haltungen der Einzelnen nicht nachhaltig. Vielmehr benötigt es Phasen, die den Prozess zur sogenannten Selbstkompetenz unterrichtsbegleitend kontinuierlich intensivieren (Kaltwasser, 2013). Für eine langfristige Umsetzung von Achtsamkeits- bzw. SEL-Programmen werden nach einer internationalen Vergleichsstudie vier Programmgestaltungsindikatoren berücksichtigt, die für das Gelingen des jeweiligen Programms essentiell sind. Diese können mit dem Akronym SAFE zusammengefasst werden (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011):

— *Sequenced*: ein verbundenes, koordiniertes Aktivitätenset;
— Active: aktivierende Lern- und Handlungsformen;
— *Focused*: Förderung von personalen und sozialen Fertigkeiten;
— *Explicit*: Förderung von speziellen SEL-Fertigkeiten und nicht lediglich generellen Fertigkeiten;

M3.2 Achtsamkeit/SEL als fixen Bestandteil der Schul- bzw. Arbeitszeit anerkennen:

Themen wie Achtsamkeit, sozial-emotionales Lernen, Stressprävention oder Gesundheitsschulung werden mittlerweile von vielen Lehrer_innen als sehr wichtig wahrgenommen. Daher erscheint es notwendig, dass eine Auseinandersetzung damit (sowohl auf persönlicher Ebene, die Lehrer_innen selbst betreffend, als auch auf einer breiteren Ebene, bezogen auf die Implementierung der Themen in den Schulalltag) als Teil der **Arbeitszeit von Lehrer_innen** anerkannt wird – auch in finanzieller Hinsicht. Dasselbe gilt für Schüler_innen, für

die Achtsamkeit/SEL als fixer Bestandteil der eigenen Schulzeit integriert wird. Das bedeutet, ein bestimmter Teil der Arbeitszeit von Lehrer_innen bzw. Schulzeit der Schüler_innen beinhaltet SEL bzw. Achtsamkeit im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen wie beispielsweise Selbstkompetenz, Zusammenarbeit mit anderen Lehrer_innen und Arbeit mit Schüler_innen. Bezogen auf Lehrer_innen bedeutet dies aber auch die Förderung der Ausbildung eben dieser Kompetenzen bei Schüler_innen (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

M4 – Vernetzung und Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schulen

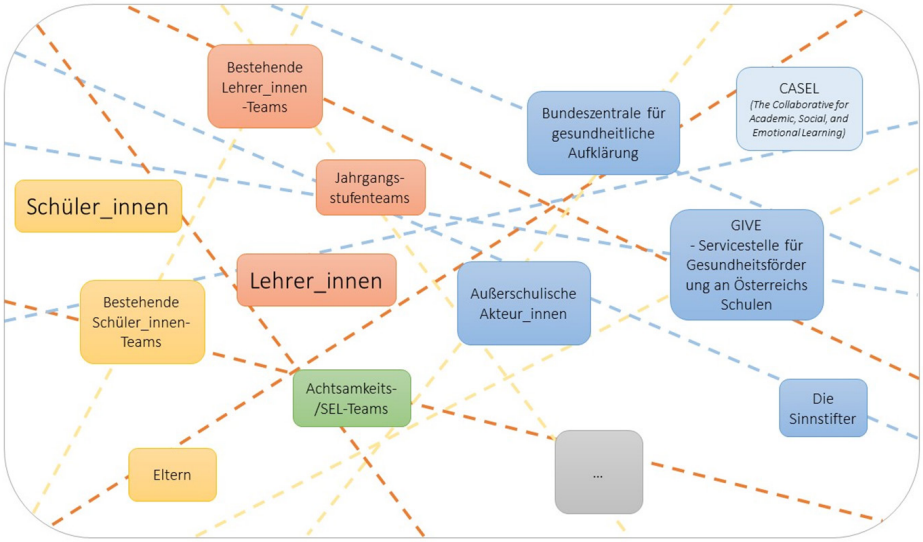


Abb. O_04-17_06: Maßnahme M4 – Vernetzung innerhalb und außerhalb der Schule. Quelle: Eigene Darstellung.

// Fig. O_04-17_06: Measure M4 – networking within and out of school. Source: Own elaboration.

Alles Lernen ist sozial (sozial-emotionales Lernen). Auch die Entwicklung der beschriebenen *life skills* findet häufig beiläufig in unbeabsichtigten Kontexten ohne pädagogische Intentionalität statt. Solche Fertigkeiten werden durch implizites, informelles Lernen, durch persönliche Erfahrung und Handeln, durch Beobachtung und Imitation ausgebildet. Daher braucht es eine besonders feinfühlige, kinderorientierte, pädagogische Beziehungsgestaltung seitens der Lehrer_innen, die sich dieser Aufgabe bewusst sind (Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Durch die Vernetzung innerhalb der Schule, zwischen Lehrer_innen bzw. Schüler_innen innerhalb dieser Personenkreise, aber auch über diese hinweg, z. B. durch die Vernetzung mit außerschulischen Akteur_innen (siehe Abb. O_04-17_06), besteht die Notwendigkeit, zusammenzuarbeiten, miteinander in Beziehung zu treten und diese Beziehungen zu pflegen. Dabei entstehen unzählige Möglichkeiten bzw. Gelegenheiten für alle Beteiligten für Achtsamkeit und SEL, bzw. Gelegenheiten implizit, informell, durch Imitation und persönliche Erfahrungen zu Lernen.

M4.1 – Vernetzung zwischen allen Akteur_innen innerhalb der Schule (Lehrer_innen, Schüler_innen, bestehende Teams, Eltern):

Eine Möglichkeit der Vernetzung innerhalb der Schule ist das Etablieren von Achtsamkeits-/SEL-Teams. Existierende Strukturen für eine Schulentwicklung Richtung Achtsamkeit und SEL zu nutzen bzw. solche Strukturen innerhalb einer Schule zu entwickeln, ist für die Ziele dieser Option wünschenswert. Auf Lehrer_innenebene bedeutet dies, dass diese die Möglichkeit haben, sich selber in diesen Bereichen weiterzubilden. Ob dies in Form von Weiterbildungen, schulinternen Fortbildungen oder wöchentlichen QiGong- oder Yoga-Kursen geschieht, ist den Schulen bzw. den Lehrer_innen überlassen. Ein 'missionarisches' Überreden von Kolleg_innen ist dabei meist wenig zielführend. Eine sinnvolle Einbindung von Achtsamkeitsphasen in den Schulalltag von Lehrer_innen bedarf ernsthafte Sorgfalt und eine entsprechende Schulung (Emerson, Diaz, Sherwood, Waters & Farrell, 2020; Kaltwasser, 2013; Lawlor, 2014; Simpson, 2017). Daher empfiehlt es sich zunächst, ein engagiertes Lehrer_innenteam zu beauftragen, sich gezielt mit den Themen Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen auseinanderzusetzen und Wege zu finden, diese im Schulalltag zu integrieren und weiterzuentwickeln. Hier kann auch das Einbeziehen von Schüler_innen, wie es Cefai (2018) in seinem Modell vorschlägt, als sehr nützlich erweisen.

Ein gemeinsames Ziel solcher Teams kann die Erarbeitung eines schuleigenen Methoden- und Materialienpools sein. Mittlerweile gibt es eine große Auswahl an Materialien/Literatur zu Achtsamkeits- bzw. SEL-Interventionen. Durch eine bewusste, angepasste Auswahl kann eine schulinterne, gemeinsame Vorgehensweise geschaffen werden. Ein 'Achtsamkeits-/SEL-Team' entwickelt also einen Pool an gemeinsamen Methoden und Materialien, der für das gesamte Kollegium und ggf. auch für die Schüler_innen zugänglich ist. Das kann dazu führen, dass alle Beteiligten mit den Methoden vertraut sind und sich somit leichter auf diese einlassen können. Die Umsetzung und gemeinsame Weiterentwicklung dieses kollektiven Methoden- und Materialienpools kann auch dazu führen, dass sich die beteiligten Lehrer_innen und Schüler_innen dementsprechend selbst weiterentwickeln.

M4.2 - Vernetzung mit außerschulischen Partner_innen – bzw. mit anderen österreichischen und internationalen Achtsamkeits-/SEL-Einrichtungen:

Im Sinne der Inter- bzw. Transdisziplinarität ist eine starke Vernetzung sowohl innerhalb einer Schule (Austausch zwischen den Lehrer_innen/Lehrer_innenteams/Jahrgangsstufenteams etc.) als auch mit außerschulischen Partner_innen oder Institutionen nachvollziehbar. Wie im Kapitel C.X.6.3.2 „Bisherige Erfahrungen mit dieser Option“ beschrieben, gibt es in Österreich bereits verschiedene Bildungseinrichtungen, die auf diesem Gebiet Kompetenzen und Erfahrungen haben. Eine enge Zusammenarbeit mit diesen Partner_innen und das Zurückgreifen auf deren Expertise erscheint nicht nur legitim, sondern auch als wünschenswert. Durch die Vernetzung mit verschiedenen österreichischen oder auch internationalen Einrichtungen bzw. Schulen können im Sinne einer Arbeitsteilung bzw. im Sinne von gemeinsamem und voneinander - Lernen alle Beteiligten profitieren. Innerhalb der existierenden Systeme können die Einrichtungen Synergien nutzen.

Eine weitere Ebene der Vernetzung, die hier noch erwähnt werden darf, ist die 'Eltern Ebene'. Zwar befinden sich manche Eltern in sehr engem Kontakt mit der Schule und könnten daher auch als 'schulinterne Akteur_innen' bezeichnet werden, andere Eltern sind jedoch nur selten oder gar nie in der Schule anzutreffen. Daher wird die Vernetzung mit ihnen als außerschulische Akteur_innen beschrieben. Zunächst ist es für den Erfolg von Achtsamkeits- bzw. SEL-Interventionen wichtig, dass die Eltern der beteiligten Schüler_innen über das Vorhaben, Achtsamkeit und SEL in den Schulalltag zu integrieren, informiert werden, bzw., dass Lehrer_innen mit Eltern in Dialog zu entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnissen treten (Kaltwasser, 2013; Lawlor, 2014). Zusätzlich zu solchen **Veranstaltungen** können **Workshops** angeboten werden, durch die auch die Eltern Achtsamkeitsübungen bzw. SEL-Interventionen ausprobieren können. Dadurch lernen auch die Eltern solche Praktiken kennen und können selbst davon profitieren.

04_17.3.2. Erwartete Wirkungsweise

Wirkung auf Erwachsene bzw. Lehrer_innen:

Die positive Wirkung von Achtsamkeitsübungen auf Erwachsene ist mittlerweile gut belegt. So führen sie z. B. zu besserer Gesundheit und gesteigertem subjektivem Wohlbefinden. Außerdem steigern diese Übungen die geistige Leistungsfähigkeit durch die Förderung von Aufmerksamkeitsregulation und Exekutivfunktion (Fähigkeiten der Aufmerksamkeitslenkung, Arbeitsgedächtnis, kognitive Flexibilität bei der Verhaltenssteuerung) und das sozial-emotionale Wohlbefinden durch die Förderung von emotionaler Selbstregulation, Fürsorge und Beziehungsfähigkeit. In der Lehrer_innenbildung gibt es zudem auch Belege für die Verbesserung von Kollegialität, professioneller Identität, pädagogischer Reflexionsfähigkeit und Berufszufriedenheit (Valtl, 2019).

Wirkung auf Schüler_innen:

Die Wirkungsweisen von Achtsamkeitsübungen und SEL-Interventionen auf Kinder und Jugendliche lässt sich in verschiedene Bereiche einteilen (Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Valtl, 2019).

1. Förderung der Exekutivfunktionen
   Aufmerksamkeit, Handlungsplanung, Selbstkontrolle und das Treffen von Entscheidungen werden durch die Fähigkeiten zu Emotionswahrnehmung, Emotionen verbalisieren können und Emotionsregulation gefördert. Dadurch wird die Metakognition, also die Fähigkeit, den eigenen Gedankenprozess zu reflektieren und zu steuern, positiv verstärkt, was mitunter essentiell für das Lernen und Problemlösen ist.
2. Wohlbefinden/*well-being*:
   Durch die verbesserte Emotionswahrnehmung und -regulation verbessert sich das subjektive Wohlbefinden der Schüler_innen. Dies bezieht sich sowohl auf soziale als auch kognitive Elemente, wie Optimismus, seelische Ausgeglichenheit, Beziehungsfähigkeit und kognitive Entwicklung.
3. Selbstregulationsprozesse:
   Selbstregulationsprozesse werden als Voraussetzung für Lernengagement, ein multidimensionales, kognitives, emotionales und verhaltensbezogenes Konstrukt, durch diese Interventionen gefördert. Achtsamkeit und SEL wirken sich positiv

auf Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement und soziale Sensibilität aus. Durch Impulskontrolle, Aufmerksamkeits- und Verhaltenssteuerung hat dies auch eine positive Wirkung auf den schulischen Erfolg bzw. die Fähigkeit zu Empathie und Mitgefühl sowie auf die Beziehungskompetenzen der Schüler_innen.

— Gesundheit:
  Achtsamkeitsübungen und SEL spielen eine wichtige Rolle für die Gesundheit von Schüler_innen sowohl hinsichtlich psychischer als auch physischer Gesundheit. So kann z. B. die Neigung zu Depressionen verringert werden. Dasselbe gilt für das Empfinden von Angst, ausgelöst durch schulische Faktoren wie Leistungsdruck, *Bullying* oder außerschulischen Lebensbedingungen, wie der Druck durch Eltern und *social media*. Durch die Interventionen lernen die Schüler_innen, besser mit subjektiv empfundenem Stress umzugehen. Hinsichtlich physischer Gesundheit kommt hinzu, dass die Herzfrequenz und der Blutdruck durch Achtsamkeitsübungen und SEL gesenkt werden, was insbesondere für Risikogruppen für Herz-Kreislauf-Erkrankungen eine wichtige Rolle spielt. Schlussendlich wird auch die Schlafqualität verbessert.

Wie in den Zielen (Z1-4) und auch in den Hintergründen dieser Option beschrieben wird, beeinflussen Persönlichkeitsmerkmale bzw. persönliche Kompetenzen, wie sie in den Punkten 1-3 der dargelegten Wirkungsweisen von Achtsamkeitsübungen und SEL ausgebildet werden, das Verhalten der Schüler_innen bzw. sind sie essenziell für die Verbindung zwischen Wissen und Handeln. Das bedeutet wiederum, dass es durch die Förderung dieser persönlichen Kompetenzen auch zu einer Veränderung im Verhalten, der Entscheidungen etc. der Schüler_innen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit kommt.

04_17.3.3. Bisherige Erfahrung mit dieser Option oder ähnlichen Optionen

Erfahrungen zu M1:

Die Einführung von Sozialkompetenzcurricula und die dementsprechende Ausbildung von Lehrer_innen kann mit geringem Aufwand in das bestehende System integriert werden. Hinsichtlich der Ausbildung von Lehrer_innen gibt es bereits verschiedene Angebote, die österreichweit ausgebaut und genutzt bzw. verpflichtend gemacht werden können.

Beispiele:

Auf internationaler Ebene gibt es bereits Beispiele für die Umsetzung von Sozialkompetenzcurricula:

— *Mindfulness in Schools Project* – MISP (Mindfulness in Schools Project, o .J.);
— *MINDUP* (mindup for life, 2021);

Es gibt bereits vereinzelt Angebote für (angehende) Lehrer_innen, um sich auf diesem Gebiet weiterzuentwickeln, zum Beispiel :

— an der Universität Wien (Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule, Symposium Pädagogik der Achtsamkeit) (Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien);
— am Beratungszentrum für Gesundheitsförderung und Berufszufriedenheit von Pädagog_innen;

oder durch diverse nicht-staatliche Einrichtungen

Teach for Austria (Teach for Austria, o. J.), *GLOBART* (GLOBART, 2019), *Schule im Aufbruch* (Verein Schule im Aufbruch Österreich, o. J.) (Valtl, 2018).

Erfahrungen zu M2 + M3:

Ein erfolgreiches Beispiel einer flexiblen Schulentwicklung ist die HAK/HAS/IT-HTL Ybbs. Hier wird seit Jahren *Cooperatives Offenes Lernen* (COOL) und *Modellschule für Individualisierung und Potenzialentfaltung* (IndY) erfolgreich durchgeführt (HAK HAS IT-HTL, o. J.).

Erfahrungen zu M4:

Schulinterne Vernetzung:

Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie sich Lehrer_innen (ggf. auch mit zusätzlichen schulinternen Mitarbeiter_innen wie z. B. Schulpsycholog_innen) innerhalb der Schule vernetzen können bzw. wie eine solche Vernetzung aussehen kann. Oft existieren bereits Strukturen, die für die Einbindung von Achtsamkeits- bzw. SEL-Interventionen genutzt werden können. Solche Strukturen sollten genutzt und weiterentwickelt werden.

— Aufteilung von Organisation, Durchführung und Weiterentwicklung auf mehrere Schultern (Katenbrink & Wischer, 2018; Kretschmer, 2018);
— Jahrgangsstufenteams, Fachspezifische Teams und Mittelstufenteams (Bondorf, 2018);
— Kollegiales Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, Fritz, C., 2017; Kreis, 2018);

Austausch mit österreichischen und internationalen Einrichtungen:

— *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL* (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2021)
— *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – BzgA* (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, o. J.)
— *GIVE – Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen* (Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen, 2006)
— *Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen – ÖZEPS* (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS), 2008)
— D*ie Sinnstifter - Schulfach Glück* (die sinnstifter, o. J.)

Vernetzung mit Eltern

In einer Art Gruppenstundenmodell, wie es die Robert-Bosch-Gesamtschule (Robert-Bosch-Gesamtschule, o. J.) in Hildesheim praktiziert, könnten in diesem Kontext Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern gemeinsam Achtsamkeit und SEL praktizieren und weiterentwickeln.

04_17.3.4. Zeithorizont der Wirksamkeit

Die Einordnung der Wirksamkeit der angeführten Maßnahmen in einen Zeithorizont für diese Option kann nicht pauschal angegeben werden. Ein wichtiges Kriterium für den Erfolg ist ein gewisses Maß an Flexibilität bzw. Freiheiten für einzelne Schulen. Je nachdem wie intensiv die Umsetzung durchgeführt wird, verändert sich auch der Zeithorizont der Wirksamkeit. Nichtsdestotrotz hat jede Achtsamkeits- bzw. SEL-Intervention eine direkte, kurzfristige Wirkung auf das Lernergebnis, auf die Beziehung zwischen den beteiligten Personen und auf

deren subjektives Wohlbefinden. Eine langfristige oder nachhaltige Wirkung kann nur erreicht werden, wenn regelmäßige und dauerhafte Interventionen im Schulalltag integriert werden, wie dies auch in dieser Option vorgeschlagen wird. Somit können durch die Maßnahmen dieser Option alle Zeithorizonte angesprochen werden.

Kurzfristige Wirkung:

— Jede Maßnahme– auf Ebene der Lehrer_innen, Schüler_innen oder beides – hat eine direkte kurzfristige Wirkung und beeinflusst die Qualität von Unterricht, Lernergebnis und auch der Beziehungen zueinander.
— In den Schulen werden vermehrt Achtsamkeits- bzw. SEL-Praktiken angewendet.
— Durch die Anforderung Achtsamkeit bzw. SEL als fixen Bestandteil in den Schulalltag zu integrieren, steigt der Bedarf an Fortbildungen in diesem Bereich.
— Achtsamkeits- und SEL-Interventionen in den Schulen lenken kurzfristig die Aufmerksamkeit aller am Bildungsprozess Beteiligten auf sich (Anstoß für steigendes Bewusstsein für die Bedeutung dieser Interventionen).
— Alle Beteiligten sammeln während der Achtsamkeits- bzw. SEL-Interventionen unmittelbar Erfahrungen, den eigenen Gedankenprozess zu steuern, die eigenen Emotionen wahrzunehmen und zu regulieren, in Kooperation mit anderen zu lernen/arbeiten.
— Achtsamkeit bzw. SEL findet während der entsprechenden Interventionen statt.

Mittelfristige Wirkung:

— Achtsamkeit und SEL finden vermehrt im regulären Unterricht statt, wodurch sich die Qualität des Unterrichts bzw. des Lernens verbessert.
— Die entsprechenden Kompetenzen aller Beteiligten (Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern, außerschulische Akteur_innen) werden gestärkt.
— Die psychische Gesundheit aller Beteiligten verbessert sich.

Langfristige Wirkung:

Um eine langfristige bzw. im Sinne dieser Option nachhaltige Wirkung zu erreichen, ist eine regelmäßige Umsetzung von Achtsamkeits- bzw. SEL-Interventionen über einen längeren Zeitraum hinweg notwendig. Durch die Flexibilität und das Unterstützen von individueller Schulentwicklung bekommen die Beteiligten die Gelegenheit, sich langfristig mit solchen Themen zu beschäftigen bzw. achtsam zu sein, wodurch die Wirkung und möglicherweise die Erfolge auch langfristig, bzw. nachhaltig zu erwarten sind.

— Achtsamkeit und SEL sind ein fixer Bestandteil des Schulalltags.
— Die Beziehungen zwischen allen Beteiligten werden gestärkt.
— Die Schulkultur verändert sich: Es ist selbstverständlich, dass Achtsamkeit und SEL eine wichtige Rolle im Schulalltag spielen und die lokalen Strukturen werden kontinuierlich verbessert bzw. an die Beteiligten angepasst.

04_17.3.5. Vergleich mit anderen Optionen, mit denen das Ziel erreicht werden kann

Überschneidungen bzw. auch Interaktionen mit den folgenden Optionen sind möglich.

— Option 04.1: Etablierung und verstärkte Umsetzung von umfassender Förderung von systemischen Lernkulturen, Lernmethoden und Lernzielen;
— Option 04.06: Schaffung von partizipativen Handlungs- und Reflexionsräumen;

für die Arbeit an real-world-cases im Kontext nachhaltiger Entwicklung

- Option 04.15: Multiplikation über intra- und intergenerationale Bildungsweitergabe;
- Option 04.16: Transdiszipinäre Bildung – Gemeinschaftliches verantwortungsvolles Lernen zwischen Schüler_innen, Lehrer_innen und außerschulischen Akteur_innen;
- Option 04.18 Zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur;

Literaturverzeichnis

Bondorf, N. (2018). Kooperationskulturen. Ein Blick auf Unterschiede zwischen Lehrerteams. *Friedrich Jahresheft*, 44–45.

Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim: Juventa.*

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (o. J.). Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Zugriff am 03.09.2021. Verfügbar unter: https://www.bzga.de/

Caria, S. & Domínguez, R. (2016). Ecuador's Buen vivir. Latin American Perspectives, 43(1), 18–33. https://doi.org/10.1177/0094582X15611126

Carmi, N., Arnon, S. & Orion, N. (2015). Transforming Environmental Knowledge Into Behavior: The Mediating Role of Environmental Emotions. The Journal of Environmental Education, 46(3), 183–201. https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1028517

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence.* Zugriff am 20.10.2020. Verfügbar unter: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF

Chiari, S., Völler, S. & Mandl, S. (2016). Wie lassen sich Jugendliche für Klimathemen begeistern? Chancen und Hürden in der Klimakommunikation. *GW-Unterricht,* (1), 5–18. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht141s5

Coelen, T., Gusinde, F. & Rother, P. (2018). Schule. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 467–489). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *CASEL*. https://casel.org/ [03.09.2021].

Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S. et al. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change, 6(5)*, 523–534. https://doi.org/10.1002/wcc.353

Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 889–903.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development,* 82(1), 405–432.

Emerson, L.-M., Diaz, N. N. de, Sherwood, A., Waters, A. & Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development,* 44(1), 62–75. https://doi.org/10.1177/0165025419866906

Ericson, T., Kjønstad, B. G. & Barstad, A. (2014). Mindfulness and sustainability. *Ecological Economics*, 104, 73–79. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.04.007

Frisk, E. & Larson, K. L. (2011). Educating for Sustainability: Competencies & Practices for Transformative Action. *Journal of Sustainability Education*, 2, 1-20.

Geiger, S. M., Grossman, P. & Schrader, U. (2019). Mindfulness and sustainability: correlation or causation? *Current Opinion in Psychology, 28,* 23–27. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.09.010

GLOBART. (2019). *Globart Mindfulness Forum*. http://www.globart.at/projects/globart-mindfulness-forum/ [03.09.2021].

Gómez-Olmedo, A. M., Valor, C. & Carrero, I. (2020). Mindfulness in education for sustainable development to nurture socioemotional competencies: A systematic review and meta-analysis. *Environmental Education Research*, 14(1), 1–29. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1777264

HAK HAS IT-HTL. (o. J.). *Was ist cooler Unterricht.* https://www.sz-ybbs.ac.at/fuer-eltern/cool [03.09.2021].

Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.). (2018). *Bildung und Emotion.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3

IPCC. (2014). *Climate Change 2014. Synthesis Report*. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/SYR_AR5_FINAL_full.pdf [29.04.2020].

Izadpanahi, P., Elkadi, H. & Tucker, R. (2017). Greenhouse affect: the relationship between the sustainable design of schools and children's environmental attitudes. *Environmental Education Research*, 23(7), 901–918. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1072137

John, D. T., Wieland, U. & Blickhan, D. (2019). Achtsamkeitsinterventionen in der Schule. In Y.-S. Chang-Gusko, J. Heße-Husain, M. Cassens & C. Meßtorff (Hrsg.), *Achtsamkeit in Arbeitswelten. Für eine Kultur des Bewusstseins in Unternehmen und Organisationen* (S. 167–178). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are. Mindfulness Meditation in Everyday Life.* New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*. München: Knaur.

Kaltwasser, V. (2013). *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim: Beltz.

Katenbrink, N. & Wischer, B. (2018). Mehr Kooperation durch Organisation? Einblicke in die gemeinschaftliche Bearbeitung von Inspektionsergebnissen. *Friedrich Jahresheft,* 93–95.

Kiper, H. & Mischke, W. (2008). Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. https://doi.org/10.1080/13504620220145401

Kreis, A. (2018). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatzu zur kooperativen Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften. *Friedrich Jahresheft*, 32–34.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung.* Köln: Carl Link.

Kretschmer, W. (2018). Kooperation in der Schule. Reichweite und Grenzen. *Friedrich Jahresheft*, 90–92.

Lawlor, M. S. (2014). Mindfulness in practice: considerations for implementation of mindfulness-based programming for adolescents in school contexts. *New Directions for Youth Development*, 2014(142), 83–95. https://doi.org/10.1002/yd.20098

Lawrenz, B. (2018). Gruppenstundenmodell. Ein Beispiel für multiprofessionelle Kooperation im Ganztag, 82–83.

Leicht, A., Heiss, J. & Won Jung Byun. (2018). I*ssues and trends in education for sustainable development; Education on the move.* Paris: UNESCO Publishing.

Lindenberg, S. & Steg, L. (2007). Normative, Gain and Hedonic Goal Frames Guiding Environmental Behavior. *Journal of Social Issues*, 63(1), 117–137. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00499.x

Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K. & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127(2), 267–286. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.267

Markowitz, E. M. & Guckian, Meaghan, L. (2018). Climate change communication: Challenges, insights, and opportunites. In S. Clayton & C. Manning (Hrsg.), *Psychology and Climate Change - Human Perceptions, Impacts, and Responses.* (S. 35–63). London: Academic Press.

Meadows, D. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Mindfulness in Schools Project. (o .J.). *.b Curriculum* (ages 11-18). https://mindfulnessinschools.org/teach-dot-b/dot-b-curriculum/ [03.09.2021].

Mindup for life. (2021). *MindUP for Schools*. https://mindup.org/mindup-for-schools/ [03.09.2021].

Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 41–56.

Ojala, M. & Lakew, Y. (Hrsg.). (2017). *Oxford Research Encyclopedia of Climate Science:* Oxford University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (o. J.). *Measuring Well-being and Progress: Well-bein Research.* https://www.oecd.org/statistics/measuring-well-being-and-progress.htm [03.09.2021]

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht.* http://www.oezeps.at/a213.html [03.09.2021].

Pieh, C., Budimir, S. & Probst, T. (2020). The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (COVID-19) lockdown in Austria. *Journal of Psychosomatic Research*, 136, 110186. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110186

Rechtsinformationssystem des Bundes. (2021). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 03.09.2021.* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [03.09.2021].

Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Robert-Bosch-Gesamtschule. (o. J.). *Schulprofil & Vision.* https://robert-bosch-gesamtschule.de/schule/leitbild/ [03.09.2021].

Rockström, J., Schellnhuber, H. J. [Hans J.], Hoskins, B., Ramanathan, V., Schlosser, P., Brasseur, G. P. et al. (2016). The world's biggest gamble. *Earth's Future,* 4(10), 465–470. https://doi.org/10.1002/2016EF000392

Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. (2006). *Achtsamkeit und Anerkennung.* https://www.give.or.at/angebote/praxis/ [03.09.2021].

Sharma, M. & Rush, S. E. (2014). Mindfulness-based stress reduction as a stress management intervention for healthy individuals: a systematic review. J*ournal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine, 19*(4), 271–286. https://doi.org/10.1177/2156587214543143

Shi, J., Visschers, V. H. M., Siegrist, M. & Arvai, J. (2016). Knowledge as a driver of public perceptions about climate change reassessed. *Nature Climate Change, 6(*8), 759–762. https://doi.org/10.1038/nclimate2997

Simpson, D. (2017). From me to we: Revolutionising Mindfulness in Schools. *Contemporary Buddhism, 18*(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/14639947.2017.1301032

Die sinnstifter. (o. J.). *Schulfach Glück*. https://www.diesinnstifter.at/schulfach-glueck/schulfach-glueck/ [03.09.2021].

Steffen, W., Rockström, J., Richardson, K., Lenton, T. M., Folke, C., Liverman, D. et al. (2018). Trajectories of the Earth System in the Anthropocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 115*(33), 8252–8259. https://doi.org/10.1073/pnas.1810141115

Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbewertung_Onlineversion_Neu.pdf [20.10.2020].

Sustainable Development Solutions Network. (2020). *World Happiness Report.* https://worldhappiness.report/ed/2020/ [03.09.2021].

Tasquier, G. & Pongiglione, F. (2017). The influence of causal knowledge on the willingness to change attitude towards climate change: results from an empirical study. International *Journal of Science Education, 39*(13), 1846–1868. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1355078

Teach for Austria. (o. J.). *Teach for Austria*. https://www.teachforaustria.at/ [03.09.2021].

Trabandt, S. (2020). *Achtsamkeit in der Schule. Bedeutung, Umsetzung und Herausforderungen.* https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19036/pdf/Trabandt_2020_Achtsamkeit_in_der_Schule.pdf [04.08.2020].

United Nations. (o. J.). *Gross National Happiness Index*. https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=99&nr=266&menu=1449 [03.09.2021].

Valtl, K. (2018). *Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht.* Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter: https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch_Publikation%203_Valtl_12%2006%2018.pdf

Valtl, K. (2019). *Die Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen.*

Verein Schule im Aufbruch Österreich. (o. J.). *Schule im Aufbruch.* https://www.schule-im-aufbruch.at/paedagogik-der-achtsamkeit/ [03.09.2021].

Wamsler, C. & Brink, E. (2018). Mindsets for Sustainability: Exploring the Link Between Mindfulness and Sustainable Climate Adaptation. *Ecological Economics*, 151, 55–61. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2018.04.029

Wamsler, C., Brossmann, J., Hendersson, H., Kristjansdottir, R., McDonald, C. & Scarampi, P. (2018). Mindfulness in sustainability science, practice, and teaching. *Sustainability Science, 13*(1), 143–162. https://doi.org/10.1007/s11625-017-0428-2

Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. (2020). *Psychische Gesundheit von Kindern hat sich während der Corona-Pandemie verschlechtert.* https://www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailseite_96962.html [13.09.2020].

Wigelsworth, M. & Quinn, A. (2020). Mindfulness in schools: an exploration of teachers' perceptions of mindfulness-based interventions. *Pastoral Care in Education,* 38(4), 293–310. https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725908

World Health Organisation. Skills for Health. *Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/ Health-Promoting School.* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y [11.09.2020].

World Health Organisation. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes.* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [11.09.2020].

Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl*. Zugriff am 03.09.2021. Verfügbar unter: https://achtsamkeit.univie.ac.at/projektachtsameschule/

Zisook, S., Lesser, I., Stewart, J. W., Wisniewski, S. +R., Balasubramani, G. K., Fava, M. et al. (2007). Effect of Age at Onset on the Course of Major Depressive Disorder. *American Journal of Psychiatry, 164*(10), 1539–1546.