

# Emotionen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Vom Status quo zu neuen Perspektiven und ihren Implikationen für die GW-Praxis

\* daniela.lippe@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

eingereicht am: 13.12.2025, akzeptiert am: 11.03.2026

Emotionen werden in den letzten Jahren vermehrt als zentraler Aspekt von *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) thematisiert. In der bisherigen Diskussion steht dabei vor allem ein individualisiertes-psychologisches Emotionsverständnis im Mittelpunkt. Durch diesen Fokus wird jedoch die Einbettung von Emotionen in soziale Kontexte vernachlässigt. In diesem Artikel wird daher eine interaktionistisch-praxistheoretische Perspektive auf Emotionen als Ergänzung zu bisherigen Ansätzen vorgestellt und mit Blick auf Implikationen für die didaktische Gestaltung und die Erforschung von BNE im GW-Unterricht diskutiert.

Keywords: Emotionen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformatives Lernen, Nachhaltigkeit, Praxistheorie

## Emotions in Education for Sustainable Development: From the Status Quo to New Perspectives and Their Implications for Geography and Economics Education

In recent years, emotions have increasingly been discussed as a central aspect of *Education for Sustainable Development* (ESD). The current discourse, however, primarily focuses on an individualised-psychological understanding of emotions which tends to overlook how emotions are embedded in social contexts. This article, therefore, introduces an interactionist practice-theoretical perspective on emotions as an addition to existing approaches and further discusses its implications for the didactic design and research of ESD in geographical and economic education.

Keywords: Emotions, Education for Sustainable Development, Transformative Learning, Sustainability, Practice Theory

### 1 Einleitung

Über lange Zeit hinweg wurden Emotionen als irrationale, unkontrollierte Kräfte bzw. biologische Reflexe verstanden und daher in den Geistes- und Sozialwissenschaften kaum thematisiert (vgl. Scheer 2019: 359). Im Zuge des sog. *emotional* bzw. *affective turn* erfolgte jedoch eine Hinwendung zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Emotionen auf breiterer Ebene<sup>1</sup>. So werden auch der Klimawandel und seine Folgen vermehrt als emotional besetzte Themen (vgl. Hickman et al. 2021) unter (meist negativ besetzten) Schlagwörtern wie u. a. „eco-anxiety“ („Kli-

maangst“) (Kurth & Pihkala 2022), „ecological grief“ (Craps 2020; Cunsolo & Ellis 2018), „environmental guilt“ (Jensen 2019), „environmental melancholia“ (Lertzman 2015) oder „Anthropocene Horror“ (Clark 2020) zuletzt verstärkt thematisiert<sup>2</sup>. Auch im Diskurs zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) wird dem steigenden Interesse an Emotionen immer mehr Rechnung getragen (vgl. u. a. Heikkilä & Wolff 2025; Prote 2024; Finnegan & d’Abreu 2024; Oberauer et al. 2023; Ojala 2023) und es besteht ein zunehmender Konsens darüber, dass die Berücksichtigung von Emotionen in der didaktischen Gestaltung und der Erforschung von Lehr- / Lernsettings in der BNE eine zentrale Rolle spielt (vgl. Russell & Oakley 2016; siehe u. a. Grund & Singer-Brodowski 2020; Grund et

<sup>1</sup> Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem *emotional* bzw. *affective turn* findet sich u. a. bei Scherke (2024); für den *emotional turn* in der Geographie siehe Pile (2009); für den *emotional turn* in der *educational theory* siehe Zembylas (2021).

<sup>2</sup> Für eine ausführliche Übersicht zur Bandbreite von Emotionen im Angesicht des Klimawandels siehe u. a. Pihkala (2022).

al. 2024; Tassone 2022 im erziehungswissenschaftlichen Diskurs; siehe u.a. Plien 2024; Ammonet & Reudenbach 2024; Prote 2024; Schickl et al. 2024 im geographiedidaktischen Diskurs). Dabei setzt hier vor allem das zunehmende Interesse an einer transformativen BNE 3 (vgl. u.a. Pettig & Singer-Brodowski 2025; Sterling 2025) – in Abgrenzung zu instrumentellen (BNE 1) und emanzipatorischen (BNE 2) Ansätzen – Akzente, da sie die Rolle von Emotionen verstärkt hervorhebt (vgl. u.a. Pettig & Singer-Brodowski 2025; Prote 2024; Pettig & Ohl 2023). Neben der Aufforderung, in der Begegnung mit aktuellen Problemfeldern und Krisen einen Umgang mit Unsicherheit zu finden, stellt sie eine kontinuierliche Aushandlung von Zukunftsperspektiven im Sinne einer sozial-ökologischen Gerechtigkeit sowie das Hinterfragen einer dualistischen Sichtweise auf Mensch und Natur und eine kontroverse und repolitisierte Aushandlung von Umweltfragen in den Mittelpunkt. In all diesen Prozessen spielt die Integration von Emotionen in Lernprozesse eine wichtige Rolle (vgl. Pettig & Singer-Brodowski 2025; Pettig & Ohl 2023). Dabei werden Emotionen in der (transformativen) BNE bisher aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen heraus thematisiert, wobei eine klare Konzeptualisierung des Emotionsbegriffs oftmals außen vorgelassen wird (vgl. Grund et al. 2024).

Der Großteil der bestehenden Forschung arbeitet allerdings explizit oder implizit mit einem vorwiegend individualisierten-psychologischen Verständnis von Emotionen (vgl. u.a. Ojala 2023; Pihkala 2022; Clayton 2020), das primär auf die individuelle, innere Erfahrung von Emotionen im Zusammenhang mit BNE fokussiert (vgl. Verlie 2021: 112). Im Fokus stehen dabei oftmals Ansätze zur Aktivierung und Regulation von Emotionen (siehe Abb. 1). Allerdings ist unklar, inwiefern welche Emotionen überhaupt zu umweltfreundlichem Verhalten führen (vgl. Gan & Gal 2023: 100) und Kritiker\*innen argumentieren, dass der Fokus auf emotionale Resilienz problematische Denk- und Handlungsmuster wie Anthropozentrismus, Depolitisierung und die Individualisierung struktureller Probleme festigen kann (vgl. Verlie 2021: 112). Dies widerspricht den Vorstellungen einer transformativen BNE, die insbesondere das „learning in relation with a changing world“ (Pettig & Singer-Brodowski 2025) hervorhebt. Aus diesem Grund braucht es ein Emotionsverständnis, das Emotionen mit Bezug auf die sich wandelnde Welt (wie z.B. Klimaangst) nicht rein auf individueller Ebene betrachtet, sondern auch im Kontext von Strukturen und Machtverhältnissen versteht und in der Gestaltung und Erforschung von BNE im Kontext des GW-Unterrichts als solche berücksichtigt und thematisiert.

Ziel dieses Artikels ist es daher, einen Zugang zu Emotionen mit Bezug zum Klimawandel und sei-

nen Herausforderungen theoretisch zu erschließen, der diese in breitere gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen sowie im Kontext von Machtverhältnissen einordnet, ohne die individuelle und körperliche Dimension zu vernachlässigen. Dieser Zugang kann neue Perspektiven für die BNE bieten, die die Subjektwerdung im Zusammenspiel von Emotionen und Gesellschaft (vgl. Ahmed 2004) fokussieren und die Möglichkeit für das Gelingen einer affektiven Transformation im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft (vgl. Verlie 2021: 112) im Rahmen transformativer Lehr-/Lernsettings im GW-Unterricht bieten. Mit Blick auf diese Problemstellung werden in diesem Artikel drei Vorhaben umgesetzt: (1) Zunächst soll ein Einblick in den gegenwärtigen Umgang mit Emotionen und ein Überblick über bestehende theoretische Zugänge zu Emotionen in der BNE gegeben werden. (2) Darauf aufbauend wird ein interaktionistischer Zugang zu Emotionen und im Speziellen ein praxistheoretisches Verständnis von Emotionen thematisiert. (3) Im Anschluss werden die aus diesem Verständnis folgenden Implikationen für die didaktische Gestaltung von BNE im GW-Kontext sowie die Erforschung von BNE im GW-Unterricht erläutert.

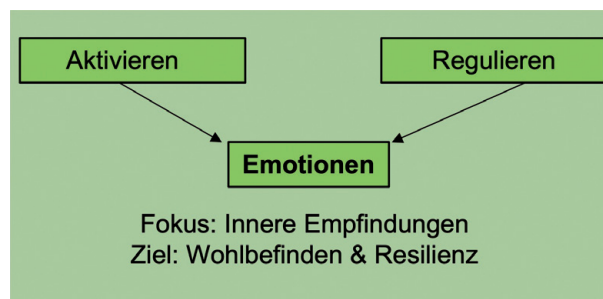


Abb. 1: Vorgehen, Fokus und Ziel aus der Perspektive einer Vielzahl von individualistisch-psychologisch geprägten Emotionsperspektiven in der BNE (Quelle: eigene Darstellung)

## 2 Emotionen in der BNE: der Status quo

In aktuellen Arbeiten zu Emotionen wird deutlich, dass das gegenwärtige Emotionsverständnis stark individualisiert-psychologisch geprägt ist. Eine kritisch-explorative Auseinandersetzung mit bestehender Literatur zu Arbeit und Umgang mit Emotionen in der BNE innerhalb der Geographiedidaktik bzw. in der (außerschulischen) Nachhaltigkeitsbildung gibt einen vertieften Einblick in dieses Emotionsverständnis und dessen praktische Implikationen. Dabei wird deutlich, dass bisherige Überlegungen zur Arbeit mit Emotionen in der BNE das Individuum und sein Empfinden in den Mittelpunkt stellen. Ausgehend von diesem Verständnis von Emotionen lassen sich zwei Strömungen mit Blick auf praktische Implikati-

onen in der BNE identifizieren: (a) zum einen Ansätze, die (vorwiegend positive) Emotionen hervorrufen wollen und diese primär als Mittel zur Motivation und Verhaltensänderung verstehen, (b) zum anderen Ansätze, die bestehenden und aufkommenden Emotionen mit Resilienzförderung bzw. Strategien zur Bewältigung der eigenen Emotionen und Förderung des Wohlbefindens begegnen wollen und vorwiegend auf das Wohlbefinden der Schüler\*innen fokussieren.

(a) Im ersten Zugang werden Emotionen oft als Werkzeuge dargestellt, die dazu dienen sollen, die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden in Bezug auf Nachhaltigkeit zu beeinflussen. Hierbei wird oftmals die Beeinflussung von Verhalten durch eine „environmental sensitivity“ und „empathetic perspective toward the environment“ (Hungerford & Volk 1990: 8) als Ziel von Bildung verstanden. Diese Verhaltensänderung durch Emotionen wird meist über zwei Wege beschrieben: (i) das Evozieren (meist positiver) Emotionen auf unterschiedliche Arten (vgl. u. a. Fröhlich et al. 2013; Huoponen 2024) und (ii) die Ermöglichung von Naturerlebnissen, welche die Verbindung zur Natur stärken und in umweltfreundlichem Verhalten münden sollen (vgl. u. a. Chawla 2020). Beim ersteren steht z. B. die Ermöglichung sensorischer Erlebnisse durch das Betrachten bestimmter Fotos (vgl. Hipólito 2011) oder der Einsatz von Bilderbüchern, die positive emotionale Erlebnisse im Lernen über den Klimawandel ermöglichen sollen (vgl. Oberman 2024), im Fokus. Teils wird neben dem Hervorrufen positiver Emotionen auch das Evozieren negativer Emotionen wie Klimaangst als wünschenswert für die individuelle Motivation hin zu umweltfreundlichem Verhalten diskutiert (vgl. u. a. Schickl et al. 2024). Bei Zweiterem soll der Kontakt zur Natur beispielsweise Hoffnung geben und sich positiv auf den emotionalen Allgemeinzustand auswirken (vgl. Arbuthnott et al. 2022: 1327). Der Fokus auf das Hervorrufen bestimmter Emotionen ist bezüglich ihrer Zielgerichtetheit allerdings umstritten, da Emotionen – sowohl ‚positive‘ als auch ‚negative‘ – nicht eindeutig in ihrer Wirkung auf umweltfreundliches Verhalten sind (vgl. Gan & Gal 2023: 100). Unabhängig von der Zielgerichtetheit dieses Unterfangens, stellt das Hervorrufen von Emotionen für Bildungsanliegen außerdem eine Form von Instrumentalisierung dar. Auch den Versuch, umweltfreundliches Verhalten durch die Herstellung einer Verbindung mit der Natur hervorzurufen, kritisieren Russel und Oakley (2016: 13) als zu simplistisch und argumentieren gegen diese Vorgehensweise als „magical panacea for environmental woes“.

(b) Der zweite Zugang stellt den Umgang mit bestehenden bzw. den im Unterricht aufkommenden Emotionen in den Mittelpunkt. Dieser wird oft unter dem Stichwort *Resilienz* oder *Coping* diskutiert. Emotionale Resilienz bezeichnet die Fähigkeit einer Person, sich von einem Stressfaktor zu erholen bzw. sich anzupassen (vgl. Easton-Gomez et al. 2022; Luthar et al. 2000). Zur Unterstützung des Aufbaus der Resilienz von Schüler\*innen durch Lehrpersonen wird z. B. das Entwickeln von Grundsätzen vorgeschlagen, die Gefühle anerkennen, Lösungen in den Vordergrund stellen und zum Handeln ermutigen (vgl. Baker et al. 2021). Der Aufbau von Resilienz ist dabei maßgeblich vom Erarbeiten von Bewältigungs- bzw. Umgangsstrategien abhängig, die verstärkt in der BNE diskutiert und aufgegriffen werden (vgl. u. a. Ojala 2012; Ammoneit & Reudenbach 2024). Diese sind entscheidend dafür, wie Emotionen verarbeitet werden und wie auf sie reagiert wird (vgl. Ojala 2012: 538). Hier wird z. B. das Verbalisieren von Emotionen oder das Begegnen pessimistischer Ansichten über den Klimawandel mit einem „realistic positive thinking“ (Ojala 2013: 2204) vorgeschlagen. Diese Umgangsstrategie wird auch *meaning-based coping* genannt und soll von Lehrpersonen durch das Fördern verschiedener Fähigkeiten wie flexiblem Denken auf individueller Ebene gesteigert werden. Laut Ojala (2012: 555f.) gilt es dabei, Emotionen im Kontext des Klimawandels offen zu thematisieren und unterschiedliche Bewältigungsstrategien zu identifizieren. Darauf aufbauend sollen eigene Denkweisen kritisch hinterfragt und andere Deutungen gefördert werden. Die Problematik, die solche Ansätze zur Resilienz und zu Bewältigungsstrategien mit sich bringen, ist, dass der primäre Fokus in der Arbeit mit Emotionen auf das individuelle Wohlbefinden des Individuums gelegt wird, während die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, die die Rahmenbedingungen für die Auslöser negativer Emotionen sein können, in den Hintergrund rückt. Die Ausbildung emotionaler Resilienz als Hauptstrategie für den Umgang mit Emotionen läuft daher Gefahr, eine *therapeutic education* zu fördern. In dieser wird das Kultivieren von Verletzlichkeit und deren Versorgung durch das Entwickeln emotionaler Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Ecclestone & Hayes 2009: 22). Dabei wird das Ausbilden positiver Emotionen fokussiert, während negative Emotionen umgedeutet werden sollen (vgl. u. a. Ojala 2012: 4). Obwohl diese Gefahr von einigen Autor\*innen (vgl. u. a. Ojala 2012: 4f.; Verlie 2021: 112) an-

erkannt und thematisiert wird, wird sie in der Ausbildung von emotionaler Resilienz mit Blick auf den Klimawandel im Rahmen von BNE insgesamt kaum berücksichtigt.

Es lässt sich folglich feststellen, dass Emotionen innerhalb dieser beiden Strömungen in der BNE stark individualisiert betrachtet werden – auf der einen Seite sollen (vorwiegend positive) Emotionen hervorgerufen werden, um das Individuum dazu zu befähigen, umweltfreundlich zu handeln, auf der anderen Seite soll dem Individuum eine Möglichkeit geboten werden, einen positiven Umgang mit negativen Emotionen zu finden. Dabei besteht die Gefahr, Schüler\*innen eine *happiness duty* (vgl. Ahmed 2010) zu unterstellen – also stets positiv zu sein, anstatt sich mit negativen Erfahrungen und Machtverhältnissen auseinanderzusetzen. *Happiness* wird dabei zu einem Kriterium, das Menschen in zwei Kategorien teilt: jene, die auf vernünftige Art und Weise mit Problemen umgehen, und jene, die das nicht tun, weil sie wütend sind bzw. ihrer Empörung Ausdruck verleihen (vgl. Ideland 2017: 11).

Analog zu diesen Schwerpunkten in der pädagogischen Gestaltung stehen in der Erforschung von Emotionen in der BNE Fragen nach dem Umgang von Schüler\*innen mit negativen Emotionen (vgl. Schickl et al. 2024; Ojala 2012) oder mentalem Wohlbefinden (vgl. Schickl et al. 2024; Ojala 2013) im Mittelpunkt. Gearbeitet wird dabei meist mit psychologischen Skalen und/oder Fragebögen. Auch zur Feststellung der Verbundenheit zur Natur werden verschiedene Messinstrumente eingesetzt, wie der „Connection to nature index“ (Cheng & Monroe 2012) oder „Biophilia Interviews“ (Rice & Torquati 2013) oder die „Inclusion of Nature in Self Scale“ (Arbuthnott et al. 2022: 1327). Diese eindimensionale Betrachtung von Emotionen in der Forschung stellt ebenso ein Problem dar, da Emotionen als rein spontane Reaktionen betrachtet werden und Machtverhältnisse und Strukturen, die Emotionen beeinflussen, vernachlässigt werden.

### 3 Emotionen im Fokus: Perspektiven und Konzepte

Eine individualisierte Sichtweise ist allerdings nicht die einzige Perspektive, aus der wir Emotionen betrachten und verstehen können. Die soziale und politische Dimension von Emotionen rückt z. B. in den Mittelpunkt, wenn wir negative Emotionen im Angesicht des Klimawandels als Ausdruck einer „political depression“ (Amsler 2016: 21), also eines Gefühls, dass „customary forms of political response,

including direct action and critical analysis, [no longer work] either to change the world or to make [people] feel better“ (Cvetkovich 2012: 460 in Amsler 2016: 21) verstehen. Dieses Verständnis lässt danach fragen, inwiefern unsere Emotionen sowie unsere Umgangsweisen gesellschaftlich vor- und mitgeprägt sind und auf welche Weise ein erweitertes Emotionsverständnis das gegenwärtig vorherrschende individualisiert-psychologische Verständnis sinnvoll ergänzen kann. In dieser Logik ist z. B. Klimaangst nicht nur als reine Empfindung eines Individuums zu verstehen, sondern als Emotion zu lesen, die im Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft entsteht und daher nicht außerhalb von „complexities, reconfigurations, and rearticulations of power, history, and politics“ (Zembylas 2021: 3) gedacht werden kann. Emotionen mit Bezug auf den Klimawandel sind also als Regungen, deren Ausgangspunkte, Wirkungen und Verständnisse auch mit kulturellen und historischen Voraussetzungen zusammenhängen, zu verstehen. In diesem Kapitel wird daher zunächst ein Überblick über die Vielfalt an theoretischen Emotionszugängen geboten. Darauf folgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit interaktionistischen Emotionstheorien sowie mit deren Konzepten und Begrifflichkeiten.

#### 3.1 Vielfältige Perspektiven auf Emotionen

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Zugänge zu Emotionen. In ihrer Frage nach der Essenz von Emotionen setzen sie sich im Kern mit zwei grundlegenden Fragestellungen auseinander. Die erste fragt nach dem Ursprung der Emotionen: Sind Emotionen gesellschaftlich konstruiert oder eine rein individuelle und spontane Antwort auf äußere Reize? Die zweite Frage setzt sich mit dem Auftreten von Emotionen auseinander: Wo zeigen sich Emotionen zuerst – im Körper oder in der Kognition? Unterschiedliche Theorien beantworten diese Fragen sehr unterschiedlich. Dabei kann man grob drei große Theoriestränge unterscheiden<sup>3</sup> (siehe Abb. 2): psychodynamische, sozialkonstruktivistische und interaktionistische Zugänge (vgl. Zembylas 2007). Psychodynamische Zugänge verstehen Emotionen als individuelle Phänomene, die ein Individuum im Zusammenhang mit bestimmten Ereignissen erlebt (vgl. Zembylas 2007: 59). Der sozialkonstruktivistische Ansatz hingegen begreift Emotionen als sozio-kulturelle Erfahrungen und betont, dass das Erleben von Emotionen von den Interpre-

<sup>3</sup> Diese drei Zugänge stellen ein vereinfachtes Abbild dar. Wissenschaftler\*innen, die sich eher einem Zugang verschrieben haben, lehnen andere nicht zwangsläufig ab. Oftmals ist die Wahl des Zugangs eine Frage von Fragestellung und Praktikabilität im Zuge empirischer Forschung.

tationen des Individuums in bestimmten soziokulturellen Kontexten abhängig ist. Beide Theoriestränge bringen bestimmte Einschränkungen mit sich, weil sie eine klare Unterscheidung zwischen dem inneren Empfinden und dem Sozialen machen. Der dritte Ansatz betrachtet Emotionen aus interaktionistischer Perspektive und versucht so, die Dichotomie zwischen den ersten beiden Ansätzen zu überwinden. Anstatt anzunehmen, dass Emotionen entweder vorwiegend psychodynamische oder sozial konstruierte Phänomene darstellen, geht die interaktionistische Perspektive davon aus, dass Emotionen „crucial to the processes in which the psychological and the social are produced“ (Zembylas 2007: 63) sind.

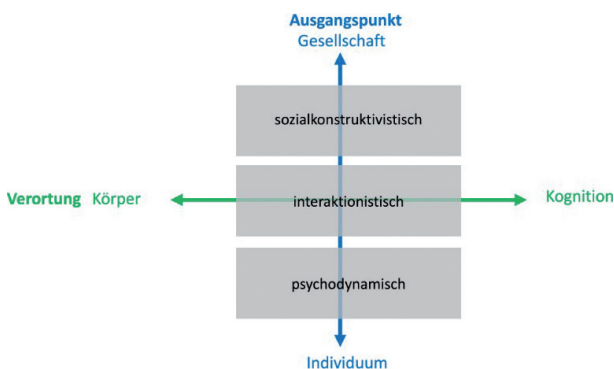


Abb. 2: Verortung unterschiedlicher Emotionstheorien  
(Quelle: eigene Darstellung basierend auf Zembylas 2007)

Diese drei Theoriestränge liefern folglich unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit und der Erforschung von Emotionen im BNE-Kontext. In der Forschung im Rahmen psychodynamischer Emotionsmodelle wird ein großer Fokus auf den individuellen Gefühlszustand und dessen verhaltensbezogene Ausdrucksformen gelegt (vgl. Zembylas 2007: 60). Im Rahmen bildungsbezogener Emotionsforschung stehen z. B. die Emotionen im Lehr- und Lernprozess als individuelles Erlebnis im Mittelpunkt. Der Fokus liegt auf der Erforschung individueller Emotionserfahrungen mittels Fragebögen und anderer Messinstrumente. Soziokulturelle Kontexte wie Macht oder Kultur bleiben weitgehend unberücksichtigt. Diese Vorgehensweise verkennt allerdings die Prozesshaftigkeit und Kontextgebundenheit von Emotionen und betrachtet sie als sozial losgelöst und als passive, unkontrollierbare Reaktionen (vgl. Parkinson 1995 in Zembylas 2007: 60). In der Forschung im Rahmen sozialkonstruktivistischer Zugänge stehen im Gegensatz dazu vor allem erlernte Regeln bzw. Überzeugungen im Mittelpunkt. Emotionen werden in diesen Ansätzen zum Teil als primär soziale Erfahrungen und zum Teil als Phänomene verstanden, die keine physiologische Grundlage haben. Methodisch wird dabei vor allem mit

qualitativen Methoden wie Interviews, Tagebüchern und Beobachtungen gearbeitet. Das Verständnis von Emotionen als sozial konstruierte Phänomene trägt allerdings weiterhin zu einer Trennung von Innen und Außen bzw. Individuum und Gesellschaft bei (vgl. Zembylas 2007: 63). Im Folgenden wird daher auf den interaktionistischen Theoriestrang fokussiert, der es vermag, diese Lücken zumindest teilweise zu schließen (vgl. Zembylas 2007).

### 3.2 Interaktionistische Emotionstheorien

Interaktionistische Emotionstheorien versuchen, die Dichotomie zwischen psychodynamischen und sozialkonstruktivistischen Ansätzen zu überwinden, indem sie die Trennung zwischen Individuum und Sozialem aufheben (vgl. Zembylas 2007: 68). Emotionen werden dabei weder als rein individuelle Reaktionen noch als Resultat gegebener sozialer Strukturen, sondern als *embodied*/verkörperlicht und performativ konzeptualisiert betrachtet, da sie durch körperliche Zeichen und andere diskursive Mittel kontinuierlich (re-)produziert und aufrechterhalten werden (vgl. Zembylas 2007: 63 f.). Im Mittelpunkt steht so die enge Verknüpfung zwischen Emotionen, körperlichen Empfindungen, Überzeugungen, Werten und Urteilen (vgl. Zembylas 2007: 65). Um die Unterschiede zwischen den verschiedenen Perspektiven zu veranschaulichen, lohnt es sich, eine Emotion wie Klimaangst aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Die psychodynamische Perspektive stellt Fragen nach den biographischen Prägungen und inneren Empfindungen einer Person, während die sozialkonstruktivistische Perspektive in den Blick nimmt, inwiefern Klimaangst als Konzept und Emotion kulturell geprägt ist. Die interaktionistische Perspektive fragt, wie das Gefühl Klimaangst performativ von Individuen (re-)produziert bzw. reguliert wird. Als besonders lohnende Zugänge im Umfeld der interaktionistischen Perspektive wurden bisher von Zembylas im Schulkontext u. a. poststrukturalistische Ansätze (vgl. Zembylas 2011) oder Affekttheorien (vgl. Zembylas 2021) thematisiert. Im Folgenden möchte ich die interaktionistische Perspektive im BNE-Kontext um praxistheoretische Zugänge zu Emotionen ergänzen.

### 3.3 Praxistheoretische Perspektiven auf Emotion

Ein praxistheoretischer Zugang zu Emotionen steht in der Tradition der Praxistheorien (vgl. u. a. Schatzki 2002; Reckwitz 2000; Shove et al. 2012), die auf u. a. Bourdieus (1979) Überlegungen zu Habitus und Feld basieren. Sie schaffen mit ihrer verstärkten

Handlungs- und Praxisorientierung (vgl. Ebrecht & Hillebrandt 2014: 10 f.) innerhalb der Soziologie neue Möglichkeiten für empirische Forschung (vgl. Wetherell 2012: 4) und weisen im Kern drei zentrale Merkmale auf: (1) Sie verstehen Praktiken als organisierte soziale Tätigkeiten: Eine Praktik ist kein individuelles, sondern ein soziales Phänomen und lebt von der gemeinsamen, strukturierten Ausführung von Aktivitäten durch verschiedene Akteur\*innen. (2) Soziale und psychologische Phänomene sind in Praktiken verankert und unterschiedliche Teilbereiche menschlichen Lebens, wie z. B. Wissenschaft oder Kommunikation, lassen sich lediglich im Kontext sozialer Praktiken verstehen. Individuelles Denken, Handeln und Empfinden sind in Praktiken eingebettet und werden durch diese mitgeprägt – anders als in Theorien, die soziale Phänomene rein über Systeme oder individuelle Handlungen verstehen und erklären wollen. (3) Menschliches Handeln beruht auf nichtsprachlichem und verkörpertem Wissen in Form von Gewohnheiten, Fähigkeiten oder implizitem Wissen. Diese Sichtweise wendet sich gegen den klassischen Dualismus von Körper und Geist sowie die Trennung von Subjekt und Objekt (vgl. Schatzki 2012: 13 f.). Das zentrale Element in den Praxistheorien stellt dabei die Praktik als „open-ended, spatially-temporally dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 2012: 14) bzw. „körperlich verankerte und von einem kollektiven impliziten Wissen getragene Verhaltensroutine“ (Reckwitz 2016: 163) dar.

Emotionen sind ebenso wie soziale Praktiken kulturell und materiell verankert (vgl. Reckwitz 2016:

170 f.). Dieser ihnen eigene doppelte Charakter ist entscheidend für ihre Stellung im sozialen Gefüge und daher von Bedeutung für eine sozialwissenschaftliche Analyse. Daher ermöglicht eine praxistheoretische Perspektive einen besonders ganzheitlichen Blick auf Emotionen, der sowohl ihre materielle Verankerung in Körper und Umgebung als auch ihre soziale Einbettung betrachtet. Während sich eine Vielzahl von Theoretiker\*innen mit Emotionen aus praxistheoretischer Sicht beschäftigt, wird hier eine exemplarische Auswahl vorgestellt. Sie alle arbeiten mit unterschiedlichen Begriffen und Schwerpunkten (siehe Tab. 1), wodurch ein möglichst umfassendes Bild an Einsatzmöglichkeiten gezeichnet werden soll. Zu den prominentesten Vertreter\*innen aktueller emotionspraktischer Ansätze gehören u. a. Monique Scheer, Andreas Reckwitz und Margarete Wetherell. Reckwitz versteht Emotion bzw. Affekt als Element von Praktiken (vgl. u. a. Reckwitz 2024: 93), während Scheer Emotion selbst als Praktiken (vgl. Scheer 2016: 23) diskutiert. Wetherell versteht Emotionen, ähnlich wie Scheer, als Praktiken und fokussiert auf das Ineinandergreifen des Affektiven und Diskursiven im Rahmen von *emotional episodes* (vgl. Wetherell 2015: 86). In diesem Kapitel werden die den Autor\*innen eigenen Begrifflichkeiten – Reckwitz und Wetherell sprechen von affektiven Praktiken, während Scheer den Begriff Emotionspraktiken nutzt – verwendet. In den anschließenden Kapiteln werden die Begriffe Emotion und Emotionspraktik verwendet. Im Kern einen sie aber folgende Grundvorstellungen zu Emotionen, die für die BNE-Diskussion von besonderer Relevanz sind: (1) Emotionen sind

Tab. 1: Übersicht zu praxistheoretischen Zugängen zu Emotionen

|                                                          | Reckwitz (2016, 2024)                                                                                                                                             | Scheer (2016, 2019)                                                                                                         | Wetherell (2012, 2015);<br>Wetherell et al. (2020)                                               |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wissenschaftstheoretische Verortung                      | Sozialtheorie & Gesellschaftstheorie                                                                                                                              | historische & kulturwissenschaftliche Anthropologie                                                                         | Sozialpsychologie & Diskursanalyse                                                               |
| Begriff, mit dem der*die Autor*in arbeitet               | affektive Praktik                                                                                                                                                 | Emotionspraktik                                                                                                             | affektive Praktik                                                                                |
| Analytischer Fokus                                       | Praktik                                                                                                                                                           | Praktik                                                                                                                     | Diskurs                                                                                          |
| Emotionen sind ...                                       | Teil von Praktik                                                                                                                                                  | Praktik                                                                                                                     | Praktik                                                                                          |
| Wie zeigen sich Emotionen?                               | Als „dynamische Aktivität“ (Reckwitz 2016: 172), da Subjekte sich von anderen Subjekten, Dingen oder Vorstellungen auf bestimmte Art und Weise affizieren lassen. | Als ein Tun, eine Aktivierung des immer schon von Diskurs und Sozialität „durchdrungenen Körpers“ (Scheer 2016: 23).        | Als „embodied meaning making“ (Wetherell 2012: 4).                                               |
| Transformation von Emotionspraktiken, wenn ...           | sich neue Affizierungen ergeben, die die Normalität einer Praktik durchbrechen (Reckwitz 2016: 173 f.).                                                           | kleine Änderungen im Ablauf einer Praktik dazu führen, dass sich Handlungen und Interaktionen im Feld verschieben (235 f.). | in Momenten des Zögerns „different forms of becoming“ möglich werden (Wetherell et al. 2020: 15) |
| Besonderer Fokus in der Auseinandersetzung mit Emotionen | Interobjektivismus (Atmosphäre & Artefakte)                                                                                                                       | Vier Kategorien von Emotionspraktiken (siehe 3.3 b)                                                                         | Diskurs                                                                                          |

durch soziale Kontexte und Diskurse geformt, (2) Emotionen werden in konkreten Handlungen und Routinen sichtbar, (3) Emotionen sind verkörpert und der Körper sowie materielle Umwelten sind von Bedeutung für Emotionen, (4) Emotionspraktiken (re-)produzieren Machtverhältnisse, können Machtverhältnisse aber auch transformieren.

**a) Emotionen sind durch soziale Kontexte und Diskurse geformt.**

Alle drei Vertreter\*innen betonen, dass rein psychobiologische Auseinandersetzungen mit Emotionen unzureichend sind (vgl. u. a. Wetherell et al. 2020: 16), da Emotionen nicht nur innere Zustände sind, sondern von kulturellen Gegebenheiten sowie sozialen Kontexten und Diskursen (mit-)geformt werden. Dabei haben sie unterschiedliche Schwerpunkte. Reckwitz (2016, 2024) thematisiert Affekte als eingebettet in soziale Praktiken, Wetherell (2012, 2015) bzw. Wetherell et al. (2020) diskutieren die sozial-situiertere und körperlich-diskursive Hervorbringung von Affekten und Scheer (2016, 2019) habitualisierte Formen, Emotionen auszudrücken, zu erleben und zu regulieren. Im Kern fragen sie alle danach, wie Menschen ihre Lebensumstände deuten und miteinander Handlungsmuster aushandeln und initiieren (vgl. Wetherell 2020: 18). Der Fokus liegt auf dem Emotionalen, wie es im sozialen Leben in Erscheinung tritt, und folgt den Praktiken der Akteur\*innen (Wetherell 2012: 4). Soziale Kontexte und Diskurse sollten demnach in der Auseinandersetzung mit Emotionen stets bedacht werden.

**b) Emotionen werden in konkreten Handlungen und Routinen sichtbar.**

Emotionen bzw. Affekte werden laut allen drei Autor\*innen in konkreten Handlungen und Routinen sichtbar. So argumentiert Reckwitz (2016: 170): „[Affekte] sind keine Eigenschaft, sondern eine Aktivität“. Laut ihm wohnt jeder affektiven Praktik eine spezifische Motivation inne, sie zu vollziehen. Hier spricht er vom affektiven Reiz, der sowohl einen „offensiven Lustreiz“ als auch einen „Unlustvermeidungsreiz“ (Reckwitz 2016: 172) oder eine Kombination der beiden darstellt. Außerdem organisiert laut ihm jede affektive Praktik auch die sinnliche Wahrnehmung auf eine bestimmte Art und Weise: „In den Fokus der sinnlichen Aufmerksamkeit gerät, was mit positiven oder negativen Affekten verbunden ist, während Elemente von schwacher affektiver Validität nach Art eines »weißen Rauschens« jenseits der perzeptiven Aufmerksamkeit verbleiben“ (Reckwitz 2016: 172).

Scheer (2016: 24) spricht davon, dass wir Emotionen ‚tun‘, und zwar nicht im Sinne eines intentionalen Handelns, sondern im Sinne eines Aufgreifens – erst durch dieses Aufgreifen werden wir zu Subjekten. Sie begreift Emotionen im Gegensatz zu Reckwitz (2016) jedoch nicht als Begleiterscheinung von Praktiken, sondern als eigenständige Praktiken. Mit Blick auf unterschiedliche Ausprägungen von Emotionspraktiken entwirft sie hierfür das Konzept des ‚doing emotion‘ und unterscheidet dabei vier Arten von Praxiskomplexen, die in besonderer Weise mit Emotionen zu tun haben (vgl. Scheer 2019: 357 ff.): (1) Bei mobilisierenden Emotionspraktiken stehen das Aktivieren des Körpers und das Hervorrufen von Emotionen im Mittelpunkt. Zu diesen Praktiken gehören z. B. jene, die dem rituellen Handeln zuzuschreiben sind, aber auch Hochzeitszeremonien oder politische Demonstrationen oder der engagierte Besuch eines Sportevents. Außerdem können wir uns von Emotionen anderer Menschen anstecken lassen und auch Tiere oder Objekte können Emotionen in uns hervorrufen. (2) Benennende Emotionspraktiken stellen eine Bemühung dar, eine Emotion eindeutig wahrzunehmen und auszudrücken – auf diese Weise können sie auch ihre „soziale und relationale Funktion“ (Scheer 2019: 358) wahrnehmen. (3) Kommunizierende Emotionspraktiken erlauben den Austausch von Gefühlen oder das bewusste Hervorrufen von Gefühlen bei anderen. Dabei können sie körperbetont oder weniger körperlich kommuniziert werden und können neben Effekten auf andere auch Effekte auf die äußernde Person haben (vgl. Scheer 2019: 358 f.). (4) Regulierende Emotionspraktiken verweisen auf inkorporierte Emotionsnormen. Emotionen werden Kindern anezogen, aber auch Erwachsene lernen sie z. B. durch mobilisierende Praktiken in u. a. Ritualen und Mediennutzung. Diese Emotionspraktik ist Teil der anderen drei Arten von Emotionspraktik, da sie „alle durch eine bestehende soziale Ordnung strukturiert [sind], die sie wiederum strukturieren“ (Scheer 2019: 359). Wetherell (2012: 96 f.) argumentiert weniger für eine Darstellung konkreter Emotionspraktikenkategorien, sondern für eine generelle Betrachtungsweise von Affekten aus praxistheoretischer Perspektive. Für sie stellen affektive Praktiken „patterns of embodied meaning making“ (Wetherell 2012: 4) dar, wobei sie auch die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Diskursen betont, da Affekte sich nicht von Prozessen der Bedeutungsproduktion sowie der Beteiligung an Zeichensystemen und Diskursen trennen lassen (vgl. Wetherell 2012: 20). Neben der Auseinandersetzung mit sozialen Kontexten und Diskursen sollte demnach auch die Ausführung der Emotionen in Form von Routinen und Handlungen mehr in der Auseinandersetzung mit Emotionen vermehrt in den Mittelpunkt rücken.

**c) Emotionen sind verkörpert und der Körper sowie materielle Umwelten sind von Bedeutung für Emotionen.**

Praxistheorien nehmen keine scharfe Trennung zwischen Subjekt und Körper vor, da das Subjekt, das durch die Praxis hervorgeht, eng mit dem Körper verbunden ist: „Die Praxis formt den Körper genauso wie der Körper die Praxis bedingt“ (Scheer 2019: 354). Emotionen sind folglich ein Ausdruck des von Geist und Gesellschaft geformten Körpers, der mitdenkt und kommuniziert: „Wenn Emotion als ein Tun begriffen werden kann, dann im Sinne der Praxis: das Tun eines habitualisierten Körpers, der vom praktischen Sinn geleitet wird, aus dem Repertoire möglicher sinnvoller Reaktionen zu wählen, mit mal mehr, meist weniger bis gar keiner bewussten Überlegung dabei“ (Scheer 2019: 356).

Während Scheer vor allem den (körperlichen) Ausdruck von Emotionen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt, betont Reckwitz v.a. auch die Relationalität von Praktiken. Affekte stellen laut ihm eine dynamische Aktivität dar, da Subjekte sich von anderen Subjekten, Dingen oder Vorstellungen auf bestimmte Art und Weise ‚affizieren‘ lassen. Die Affektivität weist dabei immer auf die Relation zwischen verschiedenen Einheiten hin. Mit Blick auf diese Tatsache spricht sich Reckwitz auch für den Affektbegriff in Abgrenzung zum Emotionsbegriff aus, weil er dem Verb des Affizierens und Affiziertwerdens entspricht und somit auch die Nicht-Intentionalität von Emotionen in seinem Denken betont (vgl. Reckwitz 2016: 172 f.). Ausgehend vom Körper umfasst die Affektivität einer Praktik Empfindungen von Lust bzw. Unlust, die sich an andere Subjekte, Objekte oder Vorstellungen richten: „Es scheint, dass man eine basale Fähigkeit zu Lust- und Unlustreaktion als eine Eigenschaft des menschlichen Körpers nach der Geburt voraussetzen kann. Aber in welche Richtungen diese Lust oder Unlust tendiert, wie sie sich spezifisch ausformt, ist eine Frage der sozialen Praktiken“ (Reckwitz 2016: 173).

Von besonderer Bedeutung ist dabei der Kontext, denn affektive Praktiken bezeichnen in ihrer Essenz „körperliche Lust-Unlust-Erregungen, die auf Bestimmtes (Subjekte, Objekte, Vorstellungen) gerichtet sind“ (Reckwitz 2016: 170). Vor allem Reckwitz betont dabei die Wichtigkeit, neben einem vorherrschenden Intersubjektivismus auch die ‚interobjektive‘ Dimension des Affiziertwerdens in den Blick zu nehmen, wobei hier vor allem räumliche Atmosphären und Objekte in den Blick zu nehmen sind (vgl. Reckwitz 2016: 174 ff.). Diese Verbindung mit Artefakten betont auch Scheer: Laut ihr sind Emotionen, wie alle Praktiken mit Sprache und Gestik, der

Erinnerung, dem Umgang mit Artefakten und der Wahrnehmung von Räumen, Gerüchen und Klängen sowie den Emotionspraktiken anderer Akteur\*innen verbunden (vgl. Scheer 2019: 357, 2016: 29), wenngleich auch ihr Fokus mehr auf den routinierten Umgangsweisen mit diesen Objekten liegt. Außerdem betont Scheer die Bedeutung von Räumen und Atmosphären, plädiert aber für ein kritisches Verständnis, da Atmosphären sowie andere Mobilisierungspraktiken mit vorbereiteten Körpern interagieren und nicht automatisch auf jeden wirken (vgl. Scheer 2019: 358). Wetherell (2012: 20) sieht Affekt als vernetztes, situiertes Geschehen. Ihrem Verständnis nach ist gerade die Beteiligung eines sich ausdrückenden Körpers das, was eine affektive Praktik von anderen sozialen Praktiken abgrenzt (vgl. Wetherell 2012: 159). Dabei spielt die materielle Umgebung eine maßgebliche Rolle: Sie stellt keinen passiven Hintergrund dar, sondern ist aktiv in die Organisation des affektiven Ausdrucks miteingebunden (vgl. Wetherell 2012: 88). Sie spricht auch von unterschiedlichen affektiven Atmosphären bzw. Zonen, die mit ihnen einhergehen, aber stellt die Frage, ob die Metapher der affektiven Atmosphäre ausreicht, um zu verstehen, wie Menschen zwischen affektiven Praktiken wechseln (vgl. Wetherell 2012: 140 f.). Das Verständnis für die Einbettung von Emotionen in Materialität ist daher weisungsgebend für eine praxistheoretische Perspektive auf Emotionen.

**d) Emotionspraktiken (re-)produzieren  
Machtverhältnisse – können Machtverhältnisse  
aber auch transformieren.**

Emotionen werden, wie andere Praktiken, von Machtverhältnissen durchzogen. Diese manifestieren sich immer dann, wenn Beteiligte – sowohl menschliche als auch nicht-menschliche – sich gegenseitig in ihren Praktiken ermöglichen oder einschränken (vgl. Schatzki 2002: 45 f.). Bestimmte Emotionen gelten in bestimmten Kontexten als angemessen oder unangemessen, und diese Bewertungen sind kulturell normiert. Scheer argumentiert folglich, dass uns ein bestimmtes Gefühlsrepertoire und gebräuchliche Emotionspraktiken in unserer ‚Gefühlskultur‘ bereitstellen. Diese Gefühlskultur wird in der Literatur unter verschiedenen Begriffen wie *emotional communities* (Rosenwein 2006), *emotional regimes* (Reddy 2001) bzw. *structures of feeling* (Williams 1977) oder *feeling rules* (Hochschild 1983) thematisiert. Wetherells (2012: 98) Begriff des *affective canon* ähnelt jenem von Scheers ‚Gefühlskultur‘. Dieser Kanon ist charakteristisch für eine Gemeinschaft und stellt eine Mischung unterschiedlicher Ausprägungen affektiver Praktiken dar. Dabei kann es sich um eine soziale Gruppe, eine Institution oder andere soziale Gefüge handeln. Emo-

tionspraktiken tragen also zu Gefühlsnormen und der Aufrechterhaltung von sozialen Ordnungen und Machtverhältnissen bei. Das Verständnis von Emotionen als Praktiken erlaubt es jedoch auch, ihr transformatives Potenzial zu erkennen, d.h., diese Ordnungen sichtbar/spürbar zu machen und potenziell zu verändern. Hier gibt es zwei Zugänge, je nachdem, ob man Affekte als Teil von Praktiken oder als Praktik selbst versteht. Nach Reckwitz sind Affekte Teil von Praktiken und nicht per se disruptiv, allerdings gibt es die Möglichkeit zur Disruption, wenn sich neue Affizierungen ergeben, die die Normalität einer Praktik durchbrechen (vgl. Reckwitz 2024: 43, 2016: 173). Scheer und Wetherell hingegen argumentieren, dass Emotionspraktiken bzw. affektive Praktiken sich ändern, wenn es zu kleinen Änderungen im Ablauf von Routinen (vgl. Davison et al. 2018: 235f.) bzw. zu Momenten des Zögerns kommt (vgl. Wetherell et al. 2020: 15). Das Verständnis für den Zusammenhang zwischen Macht und Emotionen hilft folglich dabei, mögliche Transformationspotenziale innerhalb gesellschaftlicher Gegebenheiten zu erkennen.

## 4 Implikationen

Aus dem vorangegangenen Kapitel wird mit Blick auf die Darlegungen von Scheer, Reckwitz und Wetherell ersichtlich, dass einem praxistheoretischen Zugang zu Emotionen ein Verständnis für Routinen, Materialität sowie damit einhergehende Diskurse und Machtverhältnisse eingeschrieben ist. Dem möglichen Bruch mit bestehenden Emotionspraktiken wohnt zudem ein Transformationspotenzial inne. Diese Perspektive stellt eine Ergänzung zu bisher vorherrschenden Perspektiven auf Emotionen in der BNE dar und bietet Potenzial für dessen didaktische Gestaltung und Erforschung. Im Kontext von BNE kann so z. B. Klimawandelsorge als Praktikenkomplex verstanden werden. Dazugehörige Praktiken können sich u. a. im Verzicht oder im vermeintlich nachhaltigen Konsum ausdrücken und als Formen von *doing hope* oder *doing guilt* im Kontext von Klimawandelsorge verstanden werden. Eine Auseinandersetzung mit diesen Formen von *doing emotion* kann in der BNE angeleitet werden. Ein praxistheoretischer Zugang zu Emotionen kann außerdem dabei helfen, paralysierende und adaptive Dimensionen von Klimangst (vgl. Pikhala 2020) gesellschaftlich zu verstehen und aufzubrechen und „different forms of becoming“ (Wetherell et al. 2020: 15) auf einer Mikroebene im Rahmen von BNE zu ermöglichen. Für diesen Zweck muss das praxistheoretische Verständnis von Emotionen didaktisch und forschungstheoretisch gewendet werden. Implikationen, die sich aus dieser Wendung ergeben, werden in diesem Kapitel vorgestellt.

### 4.1 Didaktische Implikationen

Aus einem praxistheoretischen Verständnis von Emotionen lassen sich didaktische Prinzipien ableiten. Voraussetzung für eine didaktische Auseinandersetzung ist das Eröffnen eines *Safe Space*, der Schüler\*innen dazu einlädt, ihre Emotionen auszudrücken (vgl. Grund et al. 2024). Das Ziel ist die Analyse und das Verständnis von Emotionen in ihrem sozialen Kontext sowie das Öffnen von Möglichkeitsräumen, in denen Brüche mit aktuellen Emotionspraktiken stattfinden können. Im Mittelpunkt steht nicht die Förderung von Wohlbefinden und Resilienz, sondern vielmehr die Entwicklung von Reflexivität und Offenheit (siehe Abb. 3). Dabei stehen drei Aspekte im Fokus, die sich am Handlungsrahmen für transformatives Lernen im GW-Unterricht (vgl. Pettig 2021) orientieren: Es gilt, Emotionen zunächst sichtbar zu machen, emotionale Normen zu reflektieren und durch transformative Lehr-/Lernsettings Möglichkeiten für neue Affizierungen bzw. Praktiken zu schaffen.

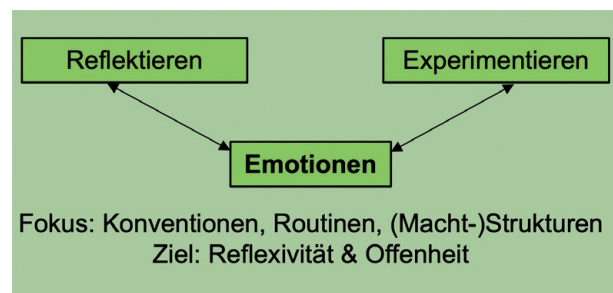


Abb. 3: Vorgehen, Fokus und Ziel aus der Perspektive praxistheoretischer Emotionsperspektiven in der BNE (Quelle: eigene Darstellung)

#### a) Emotionen sichtbar machen

Emotionen sind allgegenwärtig. Jedoch ist ihre Präsenz nicht immer sichtbar. Statt dem Aktivieren und Regulieren von Emotionen kann die Sichtbarmachung einer kollektiven gesellschaftlichen Aushandlung von Emotionen im Mittelpunkt stehen. Mit dem Blick auf Klimawandelsorgen können z. B. Fragen darüber, in welchen Praktiken sich diese äußern oder wie man als (Klassen-)Gemeinschaft darüber ins Gespräch kommen kann, ohne die Emotionen individualisiert zu behandeln, im Fokus stehen. Helfen kann dabei die Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten, die mit Klimawandelsorge in Verbindung gebracht werden bzw. die mit ihnen verknüpften Handlungen, Diskurse, Materialitäten und Subjektivierungen. Dabei kann man sich z. B. am Quadrat der praxeologischen Kulturanalyse (siehe Abb. 4) orientieren, welches versucht, „ein soziales Phänomen in seiner kulturellen Logik zu rekonstruieren“ (Reckwitz 2010: 189). Die zentralen

Fragen in der praxeologischen Kulturanalyse lauten: Welche Praktiken kommen hier zum Einsatz? Welche Diskurse produzieren welches Wissen? Welche Subjektformen werden hervorgebracht? Welche Artefakte wirken in welcher Weise? (vgl. Reckwitz 2010).

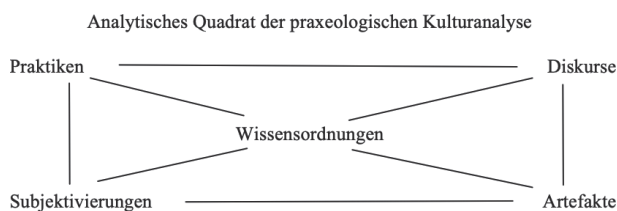


Abb. 4: Quadrat der praxeologischen Kulturanalyse  
(Quelle: Reckwitz 2010: 195)

Klimawandelsorge kann hier als Praktikenkomplex verstanden werden, der aus unterschiedlichen Praktiken und damit einhergehenden Affekten besteht. Emotionen zum Klimawandel kann man auf die Spur kommen, wenn man in Anlehnung an dieses Quadrat gegenwärtige Praktiken/Diskurse/Subjektivierungen/Artefakte in den Blick nimmt.

Mögliche Fragen für die BNE-Praxis können sein:

- Wie zeigt sich Klimawandelsorge? Was tun Leute aus Klimawandelsorge? Was macht ihr? (Praktik)
- Warum? Wer sagt euch, dass ihr das machen sollt? (Diskurs)
- Welche Objekte/Atmosphären spielen dabei eine wichtige Rolle? (Artefakte)
- Welches Gefühl geht damit für euch bzw. für andere einher? (Subjektivierungen)

Es bietet sich an, ausgehend von einem der vier Eckpunkte über Emotionen bzw. ausgehend von Emotionen über einen dieser vier Eckpunkte ins Gespräch zu kommen. Ein mögliches Beispiel ist hier die Praktik des nachhaltigen Konsums: Der Diskurs darum kann mithilfe von Werbeplakaten nachgezeichnet werden, als Artefakte können Bio-Lebensmittel in den Blick genommen werden, wenn es um Subjektivierungen geht, können die mit dem Konsum einhergehenden Affekte wie Hoffnung oder auch Schuld besprochen werden. Dies würde es erlauben, Ohnmacht oder Gleichgültigkeit als Emotionen zu thematisieren, die mit Praktiken der Untätigkeit in Verbindung stehen.

## b) Reflexion emotionaler Normen

Die Art und Weise, wie Menschen ihre Emotionen ausdrücken, ist nicht unabhängig von gesellschaftlichen Normen. Die Auseinandersetzung mit diesen Normen ermöglicht ein tieferes Verständnis für Emo-

tionen und deren Ausdruck sowohl auf persönlicher als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Hier gilt es, Gefühlskulturen (vgl. Scheer 2016) bzw. den affektiven Kanon (vgl. Wetherell 2012) genauer in den Blick zu nehmen. Manche Emotionen und Praktiken gelten mit Blick auf Klimawandelsorge als erwünschter als andere. So argumentiert Ideland (2016) z. B., dass Emotionen wie Wut, Angst oder Trauer oftmals als unproduktiv dargestellt werden und politischer Aktivismus, der auf diesen Emotionen basiert, als unerwünscht angesehen wird (vgl. Ideland 2016: 12). Als Beispiel sei hier der Begriff ‚Klimakleber‘ als abwertender Begriff für Protestierende der Letzten Generation genannt. Gleichzeitig werden andere Emotionen wie bestimmte Arten von Hoffnung, nämlich jene, die auf Empowerment und dem Willen zum individuellen Handeln basieren, v. a. im Schulkontext idealisiert (vgl. Ideland 2016: 8). Die Abwertung von negativen Emotionen und (politischen) Praktiken, die damit einhergehen, als irrational und verantwortungslos steht im Kontrast mit häufig auftretenden Beschwerden über ein vorherrschendes politisches Desinteresse (vgl. Blühdorn & Deflorian 2021: 261 f.). Dieser Widerspruch kann im Rahmen von BNE in den Blick genommen werden.

Mögliche Reflexionsfragen in diesem Kontext sind:

- Welche Emotionen sind vorherrschend (z. B. Ohnmacht, Apathie, Hoffnung) und warum?
- Welche Emotionen gelten in der Gesellschaft als erwünscht (z. B. Hoffnung)?
- Warum gilt Wut oftmals nicht als angemessen? Wessen Wut gilt als angemessen?

Für die Analyse von Gefühlskulturen können außerdem Diskursanalysen in Form medialer Analysen zu Klimaangst bzw. eine Analyse der Berichterstattung zur *Letzten Generation* oder Beobachtungen auf *Fridays for Future* Demonstrationen vorgenommen werden. Es kann aber auch z. B. nach der Analyse mehrerer Praktiken in Anlehnung an das Quadrat der praxeologischen Kulturanalyse (siehe Abb. 4) über vorherrschende Gefühlskulturen gesprochen werden.

## c) Bruch mit gegenwärtigen Emotionspraktiken

Emotionspraktiken wirken gesellschaftlich und sind auch im Klassenzimmer präsent. Transformative Lehr-/Lernsettings können eine Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Emotionspraktiken begünstigen und gleichzeitig Möglichkeitsräume auf der Mikroebene öffnen, die die Erprobung neuer Emotionspraktiken ermöglichen. Diese stellen nach Reckwitz die Ermöglichung neuer Affizierungen bzw. laut Scheer und Wetherell den Bruch mit gegenwärtigen Praktiken in den Mittelpunkt.

Potenzielle Öffnungspunkte zur Gestaltung von Möglichkeitsräumen sind:

- das Gestalten von Artefakten
- die Auseinandersetzung und Umdeutung von gesellschaftlich emotional aufgeladenen Artefakten bzw. Atmosphären.
- die Gestaltung neuer Atmosphären
- die Arbeit mit dem Körper

Die Arbeit mit Fotos und die Gestaltung partizipativer Lehr-/Lernsettings (vgl. u. a. Pettig & Lippe 2024, Lippe et al. 2025) oder die Arbeit mit dem eigenen Körper im Kontext von kunstbasierten Ansätzen (vgl. Capello et al. 2024) kann Schüler\*innen z. B. dazu auffordern, sich neu mit ihrer Umgebung in Bezug zu setzen und ermöglicht ggf. einen Bruch in gegenwärtigen Emotionspraktiken.

Eine praxistheoretische Perspektive auf Emotionen zeigt sich folglich auf mehreren Ebenen fruchtbar zur Weiterentwicklung von BNE-Praxis: (a) Sie ermöglicht es, persönliche, meist als sehr individuell empfundene Emotionen in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext sichtbar zu machen und einzuordnen; (b) Sie ermöglicht eine Reflexion bestehender emotionaler Normen sowie ein Verständnis für deren Instrumentalisierung; (c) Sie bietet den Rahmen für die Entwicklung von Lehr-/Lernsettings als Möglichkeitsraum, in dem mit gegenwärtigen Emotionspraktiken gebrochen und neue Emotionspraktiken erprobt werden. Die drei vorgestellten Aspekte stellen Ausgangspunkte dafür dar, wie die Arbeit mit Emotionen einen transformativen Lernprozess in der BNE gelingen kann.

## 4.2 Implikationen für die Forschung

Aus den theoretischen Überlegungen ergeben sich neben didaktischen Implikationen auch Implikationen für die Erforschung von BNE. Die Forschung kann dabei den Fokus auf einzelne Dimensionen einer Praktik legen: die vorherrschende Praktik selbst, Materialität und Körper, Diskurse sowie Macht und / oder Transformationspotenziale und geht davon aus, dass über diese Dimensionen ein Zugang zur näheren Ergründung der sozial ausgehandelten Emotionen stattfinden kann. Die Trennung in diese unterschiedlichen Dimensionen scheint zunächst gegenläufig zur Annahme, dass all diese Elemente untrennbar miteinander verwoben sind. Das Ziel dieser künstlichen Trennung ist es jedoch, die einzelnen Dimensionen differenzierter beschreiben und analysieren zu können. Dies soll als Basis dienen, um in einem weiteren Verlauf den Fokus darauf zu legen, wie die einzelnen Elemente miteinander verflochten sind und wie diese Verbindungen aufgelöst bzw. verändert werden können. Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen sowie damit einhergehende Forschungsfragen daher näher beleuchtet.

### a) Emotionen als verkörperte Phänomene

Emotionen können durch eine Untersuchung vorherrschender Praktiken in den Blick genommen werden. Hier steht als Methode vor allem die Ethnographie (vgl. Zembylas 2015) im Mittelpunkt, die Praktiken in Zusammenhang mit Materialität, also Körpern und Artefakten, in den Blick nimmt. Orientieren kann man sich dabei an unterschiedlichen empirischen Zugängen, die z. B. die Emotionen von Lehrpersonen in den Blick nehmen (vgl. Zembylas 2005) oder Angst als soziale Praktik untersuchen (vgl. Jackson & Everts 2010). Zu den Fragen, die in den Mittelpunkt rücken, gehören:

- Welche Emotionspraktiken sind vorherrschend?
- Wie werden Emotionspraktiken im Klassenzimmer von wem (re-)produziert?
- Durch welche Praktiken wird eine bestimmte Emotion wie z. B. Wut ausgedrückt?

Weitere Methoden, die hier vielversprechend sind, sind u. a. die Videoanalyse oder die teilnehmende Beobachtung.

### b) Emotionen als sozial-diskursiv geformte Phänomene

Emotionspraktiken stehen im engen Zusammenhang mit Diskursen. Besonders Wetherell fokussiert sich in ihrer Arbeit auf die Rolle von Sprache und Diskurs im Kontext von Emotionspraktiken. Folgende Fragen können dabei in den Fokus rücken:

- Wie wird im Unterricht über Emotionspraktiken gesprochen? Welche sprachlichen Bilder (z. B. Krise, Katastrophe) prägen die Gespräche? Wie werden Emotionen adressiert?
- Welche affektiven-diskursiven Praktiken sind vorherrschend?
- Welche Diskurse dominieren in Schulmedien (Katastrophendiskurs, technische Lösungen, Transformation, Moralisierung) und welche Emotionen gehen damit einher?

Die Auseinandersetzung mit Medien wie Schulbüchern und anderen Texten sowie deren Nutzung und die Analyse von Interviews mit Fokus auf affektiv-diskursive Praktiken können hier u. a. im Mittelpunkt stehen.

### c) Emotionen Machtstrukturen verankernde Phänomene

Macht zeigt sich in alltäglichen Emotionspraktiken in der BNE. Machtverhältnisse bestimmen, welche Emotionen sichtbar und akzeptiert sind. Das kann

zu Normvorstellungen, Hierarchien und Disziplinierungen führen, die sich in Praktiken und Diskursen ausdrücken. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wann es zu Brüchen in diesen Machtstrukturen kommt. Folgende Fragestellungen rücken so ins Zentrum:

- Welche Emotionen haben Raum, welche nicht? Wer drückt Emotionen aus, wer schweigt, wer wird kritisiert?
- Wie strukturieren Machtverhältnisse, wessen Emotionen wahrgenommen werden, und welche marginalisiert werden?
- Wie und von wem werden Emotionen im Klassenraum reguliert?
- Wann kommt es zu Momenten des Bruchs?

Methodisch steht hier vor allem die Ethnographie im Vordergrund, da sie Einblicke in vorherrschende Machtstrukturen und mögliche Transformationspotenziale besonders gut erkennbar macht.

Emotionen spielen im Klassenraum eine wichtige Rolle. Es lohnt sich, diese aus praxistheoretischer Perspektive zu erforschen. Als Forscher\*in ist man allerdings selbst in Emotionspraktiken eingebunden. Diese Tatsache sowie die eigene Positionierung im Feld sollten immer auch reflektiert werden. Die Erforschung von Emotionen bringt auch immer ethische Implikationen mit sich. Hier lohnt es sich, sich an gegenwärtigen Standards zu orientieren. Konkrete, für die Emotionsforschung relevante Richtlinien findet man u.a. in den Ethischen Richtlinien der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen (siehe DGP 2022) bzw. in den Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct der American Psychological Association (siehe APA 2022). In der Entwicklung dieser Richtlinien stand zwar die ethische Durchführung psychologischer Studien im Vordergrund, jedoch lassen sich viele Prinzipien auch auf andere emotionsfokussierte Forschungsgegenstände ummünzen. Zusätzlich bietet die Declaration of Helsinki der World Medical Association (siehe WMA 2024) Orientierung.

Ein breiterer Blick auf Emotionen im GW-Kontext ermöglicht außerdem auch eine Reflexion darüber, wie z. B. die ökonomische Leitfigur des Homo Oeconomicus nicht nur rationales Handeln, sondern auch bestimmte emotionale Erwartungen normiert, und wie emotionale Praktiken zur Aufrechterhaltung wirtschaftlicher Systeme beitragen können. Zugleich lässt sich untersuchen, wie die Schule als Sozialisationsraum (vgl. Fend 2009) zur Reproduktion und Stabilisierung kollektiver Emotionspraktiken beiträgt.

## 5 Schlussfolgerung

Dieser Artikel hat argumentiert, dass ein praxistheoretisches Verständnis von Emotionen es ermöglicht, emotionale Dimensionen im Kontext von (transformativer) BNE neu zu denken. Das bisherige Verständnis von Emotionen gründet überwiegend auf individualisiert-psychologischen Ansätzen zu Emotionen. Eine interaktionistisch-praxistheoretische Perspektive auf Emotionen erlaubt in Ergänzung hierzu einen Zugang zu Emotionen, der ihre soziale und materielle Dimension berücksichtigt, diese aber im Gegensatz zu sozial-konstruktivistischen Ansätzen nicht priorisiert. Dieses Verständnis erweitert bisherige Perspektiven auf Emotionen in der BNE und hat auch Implikationen für die Gestaltung sowie die Erforschung von BNE. Dazu gehören das Sichtbarmachen von Praktiken, die Reflexion gegenwärtiger Gefühlskulturen sowie der Einsatz transformativer Lehr-/Lernsettings, die die Erprobung neuer Emotionspraktiken zulassen. In der Erforschung von Emotionen in der BNE bedeutet eine emotionspraktische Perspektive eine Hinwendung zur Erforschung von Praktiken, Diskursen, Körpern und Materialität, Situiertheit und Machtverhältnissen. Dadurch geraten auch neue Forschungsfragen und Methoden in den Mittelpunkt. Dazu gehören vor allem ethnographische, praxistheoretische und diskursanalytische Methoden. Ein praxistheoretischer Zugang zu Emotionen bietet daher einen produktiven theoretischen Zugang, um emotionale Dimensionen im BNE-Diskurs als soziale und diskursive Praktiken zu re-konzeptualisieren. Zugleich ist einzuräumen, dass dieser theoretische Rahmen das individuelle emotionale Erleben einzelner Personen nur bedingt erfasst. Daher erscheint es sinnvoll, praxistheoretische Ansätze noch stärker mit Subjektivierungstheorien zusammenzudenken. Eine so gestaltete differenzierte Auseinandersetzung mit Emotionen ermöglicht es, BNE als Ort emotionaler Aushandlungen innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen zu verstehen und bietet die Möglichkeit, diesen so zu gestalten, dass Emotionen dort nicht nur reproduziert, sondern auch reflektiert und neu ausgehandelt werden können.

### Danksagung

Vielen Dank an alle, die den Artikel vorab gelesen und mit wertvollem Austausch und Feedback zur Weiterentwicklung beigetragen haben, sowie an die Reviewer\*innen für die Anregungen und Hinweise. Dieser Artikel wurde durch finanzielle Unterstützung der Universität Graz Open Access publiziert.

## Literatur

- Ahmed, S. (2004): The cultural politics of emotion. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Ahmed, S. (2010): Killing Joy: Feminism and the History of Happiness. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 35(3). S. 571–594. DOI: <https://doi.org/10.1086/648513>
- Ammonet, R. & C. Reudenbach (2024): Ist BNE im Geographieunterricht zukunftsweisend? In: *GW-Unterricht* 174. S. 43–55. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht174s43>
- Amsler, S. (2016): Learning Hope. An Epistemology of Possibility for Advanced Capitalist Society. In: Dinerstein, A. C. (Ed.): *Social Sciences for an Other Politics*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. S. 19–32.
- APA – American Psychological Association (2022): Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arbuthnott, K. D., G. C. Sutter, J. Belcher & S. Stewart (2022): There's nothing like the real thing: Nature connection and emotion in outdoor and online songs for nature workshops. In: *Environmental Education Research* 28(9). S. 1316–1330. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2074377>
- Baker, C., S. Clayton & E. Bragg (2021): Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change. In: *Environmental Education Research* 27(5). S. 687–705. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1828288>
- Blühdorn, I. & M. Deflorian (2021): Politicisation beyond post-politics: New social activism and the reconfiguration of political discourse. In: *Social Movement Studies* 20(3). S. 259–275. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742837.2021.1872375>
- Bourdieu, P. (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Berlin.
- Cappello, N., E. Anttila & D. Cañabate (2024): Body as classroom: Movement-based performing arts as an approach to embodied transformative learning in a secondary school classroom. In: *International Journal of Education & the Arts* 24(20). S. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1445>
- Chawla, L. (2020): Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. In: *People and Nature* 2(3). S. 619–642. DOI: <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Cheng, J. C.-H. & M.C. Monroe (2012): Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. In: *Environment and behavior* 44(1). S. 31–49. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>
- Clark, T. (2020): Ecological Grief and Anthropocene Horror. In: *American Imago* 77(1). S. 61–80. DOI: <https://doi.org/10.1353/aim.2020.0003>
- Clayton, S. (2020): Climate Anxiety: Psychological Responses to Climate Change. In: *Journal of Anxiety Disorders* 74. 102263. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>
- Craps, S. (2020): Introduction: Ecological Grief. In: *American Imago* 77(1). S. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1353/aim.2020.0000>
- Cunsolo, A. & N. R. Ellis (2018): Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. In: *Nature Climate Change* 8(4). S. 275–281. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0092-2>
- Cvetkovich, A. (2012): *Depression: A Public Feeling*. Duke University Press, Durham.
- Davison, K., M. Jalava, G. Morosini, M. Scheer, K. Steenbergh, I. Van Der Zande & L. Fetheringill Zwicker (2018): Emotions as a Kind of Practice: Six Case Studies Utilizing Monique Scheer's Practice-Based Approach to Emotions in History. In: *Cultural History* 7(2). S. 226–238. DOI: <https://doi.org/10.3366/cult.2018.0175>
- DGP – Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen (2022): Berufsethische Richtlinien. <https://www.dgps.de/die-dgps/aufgaben-und-ziele/berufsethische-richtlinien/>
- Easton-Gomez, S. C., M. Mouritz & J. K. Breadsell (2022): Enhancing Emotional Resilience in the Face of Climate Change Adversity: A Systematic Literature Review. In: *Sustainability* 14(21). S. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.3390/su142113966>
- Ebrecht, J. & F. Hillebrandt (2004): Einleitung. Kulturen einer soziologischen Theorie der Praxis. In: Ebrecht, J. & F. Hillebrandt (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Ecclestone, K. & D. Hayes (2009): Changing the subject: The educational implications of developing emotional well-being. In: *Oxford Review of Education* 35(3). S. 371–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Finnegan, W. & C. d'Abreu (2024): The hope wheel: a model to enable hope-based pedagogy in Climate Change Education. In: *Frontiers in Psychology* 15. 1347392. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347392>
- Fröhlich, G., D. Sellmann & F. X. Bogner (2013): The influence of situational emotions on the intention for sustainable consumer behaviour in a student-centred intervention. In: *Environmental Education Research* 19(6). S. 747–764. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.749977>
- Gan, D. & A. Gal (2023): Student emotional response to the lesser kestrel environmental and sustainability education program. In: *Environmental Education Research* 29(1). S. 99–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2139354>
- Grund, J. & M. Singer-Brodowski (2020): Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Außerschulische Bildung* 2020 (3). S. 28–36.
- Grund, J., M. Singer-Brodowski & A. Büssing (2024): Emotions and transformative learning for sustainability: A systematic review. In: *Sustainability Science* 19. S. 307–324. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>
- Heikkilä, E. & L.-A. Wolff (2025): The pedagogical role of emotions and social sustainability in teacher education. In: *Acta Didactica Norden* 19(2). S. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.11378>

- Hickman, C., E. Marks, P. Pihkala, S. Clayton, R. E. Lewandowski, E. E. Mayall, B. Wray, C. Mellor & L. van Susteren (2021): Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. In: *The Lancet Planetary Health* 5(12). S. 863–873. DOI: [https://doi.org/10.1016/s2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/s2542-5196(21)00278-3)
- Hipólito, J. (2011): The Sensorial Effect: Dynamics of Emotion in Pro-Environmental Behavior. In: *Applied Environmental Education & Communication* 10(4). S. 189–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/1533015x.2011.669680>
- Hochschild, A. (1983): *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press, Oakland.
- Hungerford, H. R. & T. L. Volk (1990): Changing Learner Behavior Through Environmental Education. In: *The Journal of Environmental Education* 21(3). S. 8–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Huoponen, A. (2024): From concern to behavior: Barriers and enablers of adolescents' pro-environmental behavior in a school context. In: *Environmental Education Research* 30(5). S. 677–699. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2180374>
- Ideland, M. (2016): The action-competent child: Responsibilization through practices and emotions in environmental education. In: *Knowledge Cultures* 4(2). S. 95–112.
- Ideland, M. (2017): The End of the World and a Promise of Happiness: Environmental Education within the Cultural Politics of Emotions. In: Popkewitz, T. A., J. Diaz & C. Kirchgasler (Eds.): *A Political Sociology of Educational Knowledge*. Routledge, New York. S. 163–176.
- Jackson, P. & J. Everts (2010): Anxiety as Social Practice. In: *Environment and Planning A: Economy and Space* 42(11). S. 2791–2806. DOI: <https://doi.org/10.1068/a4385>
- Jensen, T. (2019): *Ecologies of Guilt in Environmental Rhetorics*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Kurth, C. & P. Pihkala (2022): Eco-anxiety: What it is and why it matters. In: *Frontiers in Psychology* 13. S. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981814>
- Lertzman, R. (2015): *Environmental Melancholia: Psychoanalytic dimensions of engagement*. Routledge, New York.
- Lippe, D., K. Stöcklmayr, F. Pettig & A. Strüver (2025): Alltagsperspektiven sichtbar machen und sozial-ökologische Transformation anstoßen: Photovoice als visuelle Forschungs- und Bildungspraxis in der Geographie. In: *Geographica Helvetica* 80(4). S. 393–408. DOI: <https://doi.org/10.5194/gh-80-393-2025>
- Luthar, S. S., D. Cicchetti & B. Becker (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. In: *Child Development* 71(3). S. 543–562. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Oberauer, K., M. Schickl, M. Zint, N. Liebhaber, V. Deisenrieder, S. Kubisch, S. Parth, M. Frick, H. Stötter & L. Keller (2023): The impact of teenagers' emotions on their complexity thinking competence related to climate change and its consequences on their future: Looking at complex interconnections and implications in climate change education. In: *Sustainability Science* 18(2). S. 907–931. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01222-y>
- Oberman, R. (2024): Creativity, curiosity and catharsis: Positive emotions in climate change education through picturebooks. In: *Environmental Education Research* 30(11). S. 2031–2056. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2286940>
- Ojala, M. (2012): Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change? In: *International Journal of Environmental & Science Education* 7(4). S. 537–561.
- Ojala, M. (2013): Coping with Climate Change among Adolescents: Implications for Subjective Well-Being and Environmental Engagement. In: *Sustainability* 5(5). S. 2191–2209. <https://doi.org/10.3390/su5052191>
- Ojala, M. (2023): Hope and climate-change engagement from a psychological perspective. In: *Current Opinion in Psychology* 49. 101514. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101514>
- Parkinson, B. (2006): *Ideas and realities of emotion*. Routledge, New York.
- Pettig, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: *GW-Unterricht* 34. S. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Pettig, F. & U. Ohl (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel: Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: *Praxis Geographie* 53. S. 4–9. Westermann.
- Pettig, F. & D. Lippe (2024): Recentring the political in education for sustainable development: Participatory photovoice research as prefigurative politics towards social-ecological transformation. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(3). S. 628–642. DOI: <https://doi.org/10.1017/aee.2024.55>
- Pettig, F. & M. Singer-Brodowski (2025): Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 18(2). S. 176–201. DOI: <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Pihkala, P. (2020): Eco-Anxiety and Environmental Education. In: *Sustainability* 12(23). 1049. DOI: <https://doi.org/10.3390/su122310149>
- Pihkala, P. (2022): Toward a Taxonomy of Climate Emotions. In: *Frontiers in Climate* 3. 738154. DOI: <https://doi.org/10.3389/fclim.2021.738154>
- Pile, S. (2009): Emotions and affect in recent human geography. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 35(1). S. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2009.00368.x>
- Plien, M. (2024): Transformative Bildungsprozesse und ihr Potenzial im Umgang mit Ecoanxiety. In: Plien, M. (Hg.): *Nachhaltigkeitsbildung transformativ gestalten. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Zugänge aus der Geographie*. Geographisches Institut Johannes Gutenberg-Universität, Mainz. S. 9–28.
- Prote, L.-M. (2024): Der Einfluss von Emotionen auf eine emanzipatorische und transformative Bildung für Nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Lernformats „Reflectory“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 15(2). S. 84–103. DOI: <https://doi.org/10.46499/2419.3217>
- Reckwitz, A. (2000): *Die Transformation der Kulturtheorie. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Velbrück, Metternich.

- Reckwitz, A. (2010): Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: *Kultursoziologie: Paradigmen–Methoden–Fragestellungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 170–205. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_8)
- Reckwitz, A. (2016): Praktiken und ihre Affekte. In: *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. transcript, Bielefeld. S. 163–180. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839424049-008>
- Reckwitz, A. (2024): *Verlust. Ein Grundproblem der Moderne*. Suhrkamp, Berlin.
- Reddy, W. M. (2001): *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511512001>
- Rice, C. S. & J. C. Torquati (2013): Assessing Connections between Young Children's Affinity for Nature and Their Experiences in Natural Outdoor Settings in Preschools. In: *Children, Youth and Environments* 23(2). S. 78–102. DOI: <https://doi.org/10.1353/cye.2013.0051>
- Rosenwein, B. H. (2006): *Emotional communities in the early middle ages*. Cornell University Press, New York.
- Russell, C. & J. Oakley (2016): Editorial: Engaging the Emotional Dimensions of Environmental Education. In: *Canadian Journal of Environmental Education* 21. S. 13–22.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Penn State Press, Pennsylvania.
- Schatzki, T. R. (2012): A Primer on Practices. In: Higgs J., R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.): *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Sense Publishers, Rotterdam. S.13–26. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_2)
- Scheer, M. (2016): Emotionspraktiken: Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In: Beitzl, M. & I. Schneider (Hrsg.): *Emotional Turn*. Selbstverlag des Vereins für Volkskunde, Berlin. S. 15–36.
- Scheer, M. (2019): Emotion als kulturelle Praxis. In: Kappelhoff, H., J.-H. Bakels, H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.): *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler, Stuttgart. S. 352–362. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_50)
- Scherke, K. (2024): History of the sociology of emotions: comments on hindrances and challenges to its development. In: Flam, H. (Ed.): *Research Handbook on the Sociology of Emotion*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781803925653.00010>
- Schickl, M., K. Oberauer, J. Stötter, H. Kromp-Kolb & L. Keller (2024): makingAchange – eine der bislang umfassendsten Klimawandelbildungsinitiativen Österreichs. Erkenntnisse zu Wirkungsweisen und einer dringend notwendigen Transformation in der Klimawandelbildung. In: *GW-Unterricht* 173. S. 7–19. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht173s7>
- Shove, E., M. Pantzar & M. Watson (2012): *The Dynamics of Social Practice: Everyday Life and How it Changes*. Sage, London. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446250655>
- Sterling, S. (2025): Truly Transformative? Why ESD Falls Short in Epochal Times. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 19(29). S. 235–247. DOI: <https://doi.org/10.1177/09734082251336543>
- Tassone, V. (2022): Fostering Deep Learning by Uncovering Emotions in Empowerment for Sustainability Processes. In: Deutzkens, N., K. Van Poeck, M. Deleye, J. Læssøe, J. Lönngren, H. Lotz-Sisitka, J. Lysgaard, J. Öhman, L. Östman, E. Vandenplas & A. Wals (Eds): *Challenges for environmental and sustainability education research in times of climate crisis*. Ghent University, Ghent. S. 59–61.
- Verlie, B. (2021): *Learning to Live with Climate Change: From anxiety to transformation*. Taylor & Francis, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780367441265>
- Wetherell, M. (2012): *Affect and emotion: A new social science understanding*. Sage, London. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446250945>
- Wetherell, M. (2015): Tears, Bubbles and Disappointment – New Approaches for the Analysis of Affective-Discursive Practices: A Commentary on “Researching the Psychosocial”. In: *Qualitative Research in Psychology* 12(1). S. 83–90. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.958399>
- Wetherell, M., A. McConville & T. McCreanor (2020): Defrosting the freezer and other acts of quiet resistance: Affective practice theory, everyday activism and affective dilemmas. In: *Qualitative Research in Psychology* 17(1). S. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1581310>
- Williams, R. (1977): *Marxism and literature*. Oxford Paperbacks, Oxford.
- WMA – World Medical Association (2024): *Ethical Principles for Medical Research Involving Human Participants*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/>
- Zembylas, M. (2005): Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(4). S. 465–487. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>
- Zembylas, M. (2007): Theory and methodology in researching emotions in education. In: *International Journal of Research & Method in Education* 30(1). S. 57–72. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>
- Zembylas, M. (2011): Teaching and Teacher Emotions: A Post-structural Perspective. In: Day, C. & J. C.-K. Lee (Eds.): *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*. Springer, Berlin. S. 31–43. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_3)
- Zembylas, M. (2015): Researching “emotional geographies” in schools: The value of critical ethnography. In: Flam, H. & J. Kleres (Eds.): *Methods of Exploring Emotions*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315756530-28>
- Zembylas, M. (2021): The Affective Turn in Educational Theory. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1272>