



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik 23. Jahrgang 2024, Heft 1

Thema: „Letzte Generation“. Eine religionspädagogische Erkundung

Bucher, Georg (2024). Hoffnung in Sicht? Religionspädagogische Anmerkungen zum Umgang mit Klimaemotionen. *Theo-Web*, 23 (1), 135-149

<https://doi.org/10.23770/tw0332>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Hoffnung in Sicht? Religionspädagogische Anmerkungen zum Umgang mit Klimaemotionen

von
Georg Bucher

Abstract

Der Artikel nimmt den relativ neuen Ausdruck Klimaemotionen und die damit anvisierten Phänomene aus religionspädagogischer Perspektive in den Blick. Ausgehend von einer hoffnungstheoretischen Eingangsbemerkung und einem museumspädagogischen Beispiel multimedialer Bearbeitungsstrategien von Klimaemotionen werden zunächst der Begriff und sodann Theorieperspektiven der „environmental theology“ analysiert. Die deutschsprachige Religionspädagogik, insbesondere in ihrer politischen Spielart, erweist sich angesichts dieser Diskussion theoretisch als hoch anschlussfähig. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Klimaemotionen in Grenzbereiche unterrichtlich-didaktischer Settings führt und die pädagogische Arbeit an und mit Klimaemotionen einer mehrfachen Funktionalisierungsgefahr und permanenter Kontingenz ausgesetzt ist, was theologisch wiederum auf (modale) Hoffnung verweist.

The article examines the relatively new term “climate emotions” from a religious pedagogy perspective. Based on a reference to hope theory and an educational example of multimedia processing strategies for climate emotions, the article first analyzes the term and then theoretical perspectives of “environmental theology”. German religious education theory, especially its political variant, proves to be theoretically very compatible with this discussion. At the same time, it becomes clear that dealing with climate emotions leads to the border areas of pedagogical and didactic settings and that educational work on and with climate emotions is exposed to a variety of risks of functionalization and permanent contingency. This is why theologially (modal) hope is crucial.

Schlagwörter: Klimaemotionen; Hoffnung; politische Religionspädagogik; Religionsdidaktik; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Umwelttheologie; Praxeologie; Hoffnung

Keywords: climate emotions; hope; political religious education; religious pedagogy; environmental theology; praxeology; doing emotions; hope

1 Einleitung

Pädagogik und Theologie – und damit beide Grundbezugsgrößen der Religionspädagogik – sind zutiefst in Hoffnung verstrickt. *Pädagogisch* lässt sich, ausgehend von einem kritischen Bildungsbegriff, das Ziel formulieren, „die noch nicht erfüllten Hoffnungen einerseits zu thematisieren, andererseits aber die Lernenden auch dazu zu ermächtigen,

die offenen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung in größtmöglicher Freiheit und Mündigkeit aktiv zu bearbeiten“ (Schlag, 2023, S. 10). *Theologisch* ist die Hoffnung als Teil der paulinischen Trias von Glaube, Hoffnung und Liebe (1Kor 13,13) ein Zentralbegriff christlicher Gottesrede (von Saß, 2015). Gleichzeitig erweist sich gegenwärtig insbesondere angesichts der Klimakrise die „lebenswichtige[.] und lebenslang bedeutsame[.] Ressource“ (Schlag, 2023) Hoffnung und damit die auf sie bezogenen und auf sie bauenden Befähigungs- und Ermächtigungs Bemühungen zur Lebens- und Weltgestaltung als äußerst knappes Gut: „Laut einer aktuellen Befragung des Frühjahres 2022 machen sich 86% der 14- bis 24-Jährigen in Deutschland Sorgen um ihre Zukunft, nur 23% erwarten, dass Deutschland den Klimawandel bis 2050 im Griff hat und nur 8% haben die Hoffnung, dass es ihren Kindern einmal besser gehen wird als ihnen. Bedenklich ist zudem, dass 75% der Befragten die deutsche Demokratie als zu schwerfällig empfinden, um aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu lösen“ (Schlag, 2023).

Diese die Möglichkeit des Hoffens bedrohenden „Zukunftssorgen“ werden in jüngerer Zeit unter dem Sammelbegriff der Klimaemotionen thematisiert, der in diesem Beitrag von religionspädagogischer Warte aus in den Blick genommen wird. Der Anfahrtsweg führt dabei zunächst an einen konkreten Ort der Bearbeitung von Klimaemotionen, nämlich in das von der Deutschen Post und der Deutschen Telekom getragene Museum für Kommunikation Frankfurt/Main und die Ausstellung „KLIMA_X“ zur „Kommunikation der Klimakrise“ (Museumsstiftung Post und Telekommunikation, o.J.). Hier können Ausstellungsbesucher*innen Klimaemotionen in personifizierter Form begegnen.

2 „Welches Klimatier bist du?“ Die Klimakrise und ihre Bearbeitung - ein Beispiel

„Welches Klimatier bist du?“ So fragt der „Expotizer“, ein digitales Begleitformat der Ausstellung. Zur Auswahl steht etwa das „geschockte Erdmännchen“, das mit folgender Aussage aufwartet: „Huch, da kommt etwas Großes auf uns zu. Riesig. Eine Bedrohung. Da weiß ich gar nicht, was ich tun soll. Ich sehe das Problem, aber fühle mich wie in Schockstarre.“ Ganz anders der „wütende Gorilla“: „Wir haben hier ein Problem und das macht mich wütend! So geht es nicht weiter! Wir müssen was tun. Kampf ist mein Modus. Ich werde das Problem angehen. Sofort. Und wehe jemand steht mir im Weg dabei! Dem werde ich was erzählen!“ Dieses Interaktionsdesign des Kreativbüros „IT’S ABOUT“ bringt Klimaemotionen zur Darstellung und ist selbst affektive Medienpraxis mit dem Ziel, den User*innen und Ausstellungsbesucher*innen die Hoffnung zu vermitteln, „dass Veränderung möglich ist und wir den Planeten retten können“ (Museumsstiftung Post und Telekommunikation, 2024).

Für den Zusammenhang dieses Heftes und dieses Beitrags sind das Ausstellungskonzept, die interaktiven Begleitangebote sowie insbesondere das online zur Verfügung gestellte

Schulmaterial aufschlussreich, insofern sie sich als exemplarische Entfaltung eines Tableaus pädagogischer und didaktischer Bearbeitungsstrategien der Klimakrisenthematik lesen lassen, bei der den Klimaemotionen eine zentrale Rolle zukommt.

Ausgangspunkt ist der *mind behaviour gap*: „[...] warum tun wir nicht, was wir wissen?“ (Museumsstiftung Post und Telekommunikation, 2024). Damit ist das zunächst individualpsychologisch beschriebene Phänomen des Grabens zwischen dem Wissen und dem Tun gemeint. Auf der Ebene der Praktiken der Lebensführung ist klar, was angesichts der Klimakrise zu tun wäre, es fehlt an der Übersetzung in verstetigte Verhaltensweisen und Handlungen. Daran zeigt sich bereits, dass die Rede von der Klimakrise voraussetzt, dass sie sich grundsätzlich durch (individuelles) Handeln beeinflussen lässt – und damit eben kein *Schicksal* ist, für das der Widerfahrnischarakter kennzeichnend wäre (Nassehi, 2023, S. 191). Überhaupt erscheint auch nur so das Unternehmen der „Klimapädagogik“ (Welz, 2022) sinnvoll. Ihm ist damit die Zielstellung eingeschrieben, *agency*, d.h. Handlungsbefähigung auszubilden.

Auch wenn die dafür notwendigen Wissensgehalte klar scheinen und sich alles auf die Frage der Transformation von Wissen in Handeln zuspitzt, bedarf es in der didaktischen Bearbeitung klassisch der Erhebung der kognitiven Lernausgangslagen, der Reaktivierung von Vorwissen und der Herstellung einer gemeinsamen Ausgangsbasis. Dieser Logik folgend, steht auch bei der Frankfurter Konzeption die experimentelle und medienbasierte Erschließung von naturwissenschaftlichen „Klimafakten“ (Museumsstiftung Post und Kommunikation, 2023) zunächst auf der Agenda. Dabei wird einmal die globale (Weltklima) und so dann die lokale Ebene („Klimaanpassungskarte Eurer Stadt“) fokussiert und die Perspektive auf die sozialen Folgen mit eingeschlossen.

Sodann folgt die Hinwendung zu den „Klimaemotionen“. Ansatzpunkt ist hier zunächst die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen, die mit tools wie dem „Schaubild der Emotionen“, einem „Elfchen“ oder auch einer Mindmap zu den eigenen Gefühlen in Bezug auf die Klimakrise angeregt werden soll. Vorbereitet wird damit abschließend ein individuelles Werkstück als kreativer Ausdruck der emotionalen Selbstpositionierung. Durch dieses Werkstück wird eine Überleitung angebahnt zu Fragen der Klimakommunikation, dem Hauptthema der Frankfurter Ausstellung. Dabei bildet die Technik des „positiven Framings“ den Aufhänger, mittels derer die Argumente gegen Ausreden in Bezug auf ein Engagement für Klimaschutz schlagkräftiger gemacht werden sollen.

Die Verknüpfung der emotionalen Selbstwahrnehmungsarbeit mit der argumentativen und kommunikativen Dimension unter der Überschrift „Klimaemotionen“ lässt sich deuten als Ausdruck eines Emotionsverständnisses, das diese nicht nur als individualpsychologische bzw. -physiologische Größe betrachtet, sondern als mit kognitiven und evaluativen Dimensionen verbundenen, interaktiv vermittelten und

modellierbaren Sachverhalt, der als solcher ins Zentrum der politischen Bearbeitung der Klimakrisenthematik gehört. Damit wird auch der kommunikationstheoretische und -technische bzw. medientheoretische Kontext der pädagogischen Konzeption der Frankfurter Ausstellung deutlich. Denn für einen solchen Zugriff, der sich in den *sozialen Medien* paradigmatisch zeigt, ist ein Verständnis maßgebend, wonach „Emotionen [...] medial erzeugt, geteilt, archiviert und reguliert“ (Lünenborg, 2021, 1) werden. Bei „KLIMA_X“ geschieht dies wie gezeigt über Werkstücke, insbesondere aber über die Präsentation von „Klimakampagnen“, Erzählungen über erfolgreiche „Gamechanger“ sowie die multimediale Begegnung mit „Changemakern“, d.h. personalen und organisationalen Akteuren für Klimaschutz mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung – womit diese Grobanalyse abschließend noch die übrigen didaktischen Bausteine der Frankfurter Ausstellung genannt wären (Museumsstiftung Post und Telekommunikation 2024).

Die Arbeit an einer Brücke über den Spalt zwischen Wissen und Tun wird hier also als die zentrale Herausforderung gesehen und diese stellt sich dann vornehmlich als eine Frage erfolgreicher, medialer Emotions- und Kommunikationsarbeit und dar – das gilt für das inhaltliche und pädagogische Anliegen der Ausstellung wie für ihre Performanz: Sie ist selbst Vollzug affektiver Medienpraktik (Lünenborg, 2021) mit dem eingangs bereits zitierten Ziel zu zeigen, „dass Veränderung möglich ist und wir den Planeten retten können“ (Museumsstiftung Post und Telekommunikation 2024), mit anderen Worten: Zuversicht und Hoffnung durch die Einzeichnung der Krise in den „Horizont der Lösbarkeit“ (Nassehi, 2023, S. 197) zu stiften und damit zu Handlungen und Engagement zu motivieren. Dazu gehört auch die Aufforderung, die eigene (positive) Affiziertheit durch die Ausstellung in den Sozialen Medien zu teilen (und durch entsprechende Kanalabonnements „Teil von KLIMA_X“ zu werden), die dadurch einmal mehr als „Affektgeneratoren“ (Lünenborg, 2021, 1) ins Spiel kommen.

Dieses Beispiel kann zur Heuristik wie als Kontrastfall dienen, an dem sich religionspädagogische und -didaktische Reflexionen zum Problemkomplex der Klimakrise schärfen lassen. Aus der Vielzahl der bereits angeklungenen Phänomene der Grobanalyse soll es im nächsten Schritt näher um das zentrale Stichwort der „Klimaemotionen“ gehen.

3 Klimaemotionen

3.1 Wort und Konzepte

Der Sammelausdruck „Klimaemotionen“ kann in der deutschen Sprache noch nicht als etabliert gelten. So ergibt etwa eine Abfrage im Zeitungskorpus des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache für „Klimagefühle“ lediglich 17 absolute Treffer (DWDS, 2024a), für „Klimaemotionen“ sogar nur einen (DWDS, 2024b). Auch

Suchmaschinenabfragen liefern vergleichsweise geringe Trefferzahlen. Darunter findet sich z.B. das „Projekt ‚Klimaemotionen‘“ des Vereins für Jugend- und Erwachsenenbildung „Die Multivision e.V.“, das in Form eines Lehrer*innenworkshops oder eines Schulprojekttages unter der Überschrift „Angst? Wut? Zuversicht?“ gemeinsam mit den Teilnehmenden „nach einem guten Umgang mit unangenehmen Klimaemotionen und ganz konkreten Handlungsmöglichkeiten im Alltag vor Ort“ (Die Multivision e.V., o.D.) suchen will. Die dabei erkennbare – und aus dem Frankfurter Beispiel bereits ersichtliche – Verschreibung von individueller, patho- bzw. salutogenetischer Dimension mit der Frage nach *agency* und der pragmatischen Bearbeitung der Klimakrise als Emotionskrise kennzeichnet etwa auch die von dem Beratungsunternehmen „Institut für Klimapsychologie“ bereitgestellten Informationen zu Klimaemotionen (Institut für Klimapsychologie, o.D.). Die Trefferzahl erhöht sich bei der Suche nach der konkreten Klimaemotion „Klimaangst“ signifikant. Sie taucht im DWDS Zeitungskorpus erstmals 2004 auf und zeitigt ab 2018 dann einen steilen Anstieg auf 155 Treffer im Jahr 2023 (DWDS, 2024c). Beim Gegenbegriff, der Klimahoffnung, bleibt es allerdings bei Einzeltreffern, bei denen es sich z.T. um direkte Übersetzungen handelt, wie etwa bei Henry Shues wissenschaftlichem Fachbeitrag „Klimahoffnung: Die Ausstiegsstrategie in die Tat umsetzen“ (Shue, 2015; im Original: *Climate Hope: Implementing the Exit Strategy*) in einem Sammelband zu Klimagerechtigkeit und Klimaethik, in dem der Begriff als solcher allerdings nicht weiter erläutert wird. Entscheidend ist hier der Verweis aufs Englische.

3.2 „Climate emotions“, „eco-anxiety“ und Theologie: Exemplarische Vermittlungsperspektiven

Climate emotions stehen nämlich inzwischen für ein eigenes Forschungsfeld, das seit den frühen 2000er Jahren an Konturen gewann und inzwischen als ein schnell wachsendes, interdisziplinäres Verbundforschungsunternehmen gelten kann, das im weitesten Sinn „the affective dimensions of environmental problems“ (Pihkala, 2022, S. 2) zum Gegenstand hat. Mit Panu Pihkala, der sowohl Dozent für *environmental theology* an der Theologischen Fakultät in Helsinki als auch Forscher am Helsinki Institute of Sustainability Science (HELSUS) ist, gibt es einen theologischen Akteur in diesem Diskurs, der letzteren umfangreich kartographiert hat (Pihkala, 2022; vgl. Welz, 2022). Als Grundlage dient ihm dabei folgende Ausgangsdefinition: „Climate emotions are defined as affective phenomena which are significantly related to the climate crisis, even though there may be many kinds of factors influencing people's emotions at a certain moment—such as the general situation in one's life, one's temperament, daily events, social dynamics, and climate change impacts“ (Pihkala, 2022, S. 1). Die Rede von ‚affektiven Phänomenen‘ ist nicht nur wegen des hier aufgerufenen komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Einflussfaktoren denkbar weit gefasst, sondern auch deshalb, weil der Emotionsbegriff in den unterschiedlichen disziplinären Spielarten des

Klimaemotionsdiskurses sehr unterschiedlich verstanden und verwendet wird. Pihkalas Übersichtsdarstellung über die diversen Klimaemotionskonzepte braucht an dieser Stelle nicht eigens referiert zu werden (vgl. insbes. das Schaubild zur „initial taxonomy of climate emotions and certain closely related mental states“, Pihkala, 2022, S. 7-8)). Denn für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik der Klimaemotionen scheint mir weniger die detaillierte Befassung mit Klimaemotionstaxonomien entscheidend, als vielmehr die Frage, wie und mit welchem Ziel theologische, emotionstheoretische und pädagogische Perspektiven vermittelt werden. In Pihkalas Texten zeigt sich – und darin scheinen sie mir exemplarisch zu sein – dass dabei die polaren Semantiken von ‚Hoffnung‘ (hope) auf der einen und ‚Hoffnungslosigkeit‘ (hopelessness) bzw. ‚Angst‘ (anxiety) auf der anderen Seite eine zentrale Rolle spielen, und auch hier gilt: „The concept of hope is used in various connotations, and there is a strong need to inquire further about the actual meanings of ‘hope’ for various people and scholars.“ (Pihkala, 2022, S. 17).

„Eco-anxiety“ (Pihkala, 2018, S.1) stellt gleichsam als Gegenbegriff so etwas wie den Sammel- und Zentralausdruck dar für ein Phänomenbündel aus u.a. Emotionen wie Trauer, Wut und Scham, psychologisch und physiologisch beschreibbaren Folgen (z.B. Resignation, Verzweiflung, Depression) und dysfunktionalen Bewältigungsstrategien (wie Leugnung und Verschweigen) auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene, die direkt und v.a. indirekt als Effekte der Klimakrise und der mit ihr verbundenen Auswirkungen und Bedrohungen betrachtet werden, und die sich selbst und damit die Krise zunehmend verstärken. Das Ausmaß und die versteckte Reichweite der ‚eco-anxiety‘ wird nach Pihkala tendenziell unterschätzt.

Folgt man seinem Ansatz, so lassen sich theologische Perspektiven ausgehend von dieser hier nur sehr verknüpft wiedergegebenen Diagnose auf der Ebene der *climate emotions* zunächst über die „existential dimensions of climate change“ (Pihkala, 2018, S. 553) ins Spiel bringen. Demnach werfen die Klimakrise und ihre Begleiterscheinungen grundlegende Sinnfragen wie den Umgang mit der Sterblichkeit und Endlichkeit mit neuer Wucht auf. Und eben jene Dimensionen sind seit jeher die Domäne religiöser Gemeinschaften: „Faith communities are in a special position to deal with the existential dimensions, because this general area has traditionally been their area of expertise.“ (Pihkala, 2018, S. 553) Pihkala greift für diese existenzbezogenen Fragen auf die protestantische theologische Tradition zurück und findet u.a. in Daniel Day Williams, Paul Tillich und Joseph Sittler entsprechende Referenzautoren. Zur Kriteriologie für die Gesprächspartner*innen-Wahl kommt bei ihm neben der Zentralstellung des existenziellen Ansatzpunktes die inhaltliche Hinwendung zu Umweltfragen. Für Pihkala begegnen in den genannten Autoren Pioniere der „ecothology“: „They are relevant for the era of climate change because of their understanding of the tragedy of history, the powers of evil, and the ambivalence of humanity. Some of them are even more relevant

because they, despite all this, emphasize hope, and discuss its significance also as regards the environment.“ (Pihkala, 2018, S. 556). Im Hoffnungs begriff findet er den zentralen Ausdruck, um die benannten theologischen und klimaemotionstheoretischen Impulse in seinem eigenen Konzept von „hope in the midst of tragedy“ („Hoffnung inmitten der Tragödie“, Pihkala, 2018, S. 554) zu bündeln. Die Pointen dieses Ansatzes lassen sich abgekürzt in drei Punkten zusammenfassen: Zum ersten wird die Möglichkeit von Hoffnung grundsätzlich festgehalten und der *eco-anxiety* damit das Letzte Wort entzogen, was in einzelnen Formulierungen die Hoffnung zur *conditio sine qua non* menschlichen Lebens überhaupt erhebt, wenn es etwa heißt, sie sei das „key element for survival and emotional resilience“ (Pihkala, 2018, S. 554). Allerdings kann es Hoffnung zum zweiten nur angesichts bzw. inmitten der tragischen Verwicklungen und Konsequenzen der Klimakrise und so niemals ohne Ambiguitäten geben. Ein plumper Antagonismus von *hope* und *hopelessness* verbietet sich jedenfalls ebenso wie „over-optimism“ oder „over-pessimism“ (Pihkala, 2018 S. 559). Und zum dritten ist diese Form der Hoffnung gekoppelt an *action*. Bereits bei Williams findet Pihkala folgenden Zusammenhang: „Hope not only expresses itself in environmental action, but such action upholds hope itself.“ (Pihkala, 2018, S. 557).

Konsequent nimmt Pihkala in dieser Spur verschiedene pädagogische Konkretionen in den Blick. Als disziplinären Anknüpfungspunkt wählt er die „Environmental Education (EE)“ (Pihkala, 2020, S. 2), unter die er auch die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) (Pihkala, 2020, S. 2) rechnet. Grundsätzlich fordert er, das Thema der *eco anxiety* pädagogisch fester zu etablieren und seine Problemreichweite ernster zu nehmen. Dazu gehört auch die Suche nach und Einbeziehung von medialen, didaktischen und forschungsbezogenen Repräsentationen („case stories“; Pihkala, 2020, S. 20) sowie insbesondere die Selbstreflexion der Pädagog*innen, um Übertragungen zu vermeiden und Transparenz und Vorbildhandeln zu ermöglichen: „By admitting the vulnerability, complexity, and ambiguity that the educator himself/herself feels, the educator provides very important role modelling and encourages others to share difficult feelings in safe spaces.“ (Pihkala, 2020, S. 21). Nur in solchen Räumen können dann auch die Benennung und Diskussion der jeweils eigenen Emotionen der Schüler*innen (wobei er sich nicht ausschließlich auf den Lernort Schule bezieht) gelingen.

Methodisch bringt Pihkala sodann ein Set von Variationen der EE ins Spiel, wie kunst- und nahraumbezogene Ansätze, Abenteuerpädagogik, kontemplative Umweltpädagogik (Meditation, Selbstwahrnehmungsübungen) oder auch „relations with non-human others and pedagogies of interconnectedness“ (Pihkala, 2020, S. 23), wozu nicht zuletzt körperlich-ganzheitliche Begegnung mit Tieren gehören, die hinsichtlich ihrer emotionalen Dimension freilich ambivalent bleiben, insofern sie etwa Trauer und Angst verstärken können. Insgesamt kommt der gemeinschaftlichen Erfahrung in den Lerngruppen und der Beziehungsebene eine entscheidende Rolle zu.

Das zeigt sich insbesondere bei dem Punkt „collective action“ (Pihakala, 2020, S. 25). Pihakala mahnt hier einerseits zur normativen Vorsicht, insbesondere am Lernort Schule. Gleichzeitig sieht er in der Information über „environmental action“ (Pihakala, 2020, S. 25) und der Begleitung von Schüler*innenprotesten – etwa im Rahmen von Fridays for Future – durch Reflexion, Bestärkung und emotionalen Begleitung einen entscheidenden Baustein hinsichtlich der pragmatischen Dimension von EE. Konkrete Aktionen und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gehören für ihn entscheidend dazu, will man *eco-anxiety* begegnen und *hope in the midst of tragedy* ermöglichen.

Pihkalas Ansatz ist damit keinesfalls erschöpfend wiedergegeben, die entscheidenden Konturen aber dürften sichtbar geworden sein. Für die Ausgangsfrage nach den paradigmatischen Vermittlungsbewegungen ergibt sich religionspädagogisch mindestens zweierlei: Materialiter wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit *climate emotions* klassische religionsdidaktische Ansatzpunkte wie diejenigen bei existenziellen Fragen ebenso wie die Rede von der *Hoffnung* neu ins Zentrum rückt und dies gleichzeitig als ambivalentes Unterfangen deutlich wird. Klar scheint, dass weder ein „so-called ‚doom and gloom‘ approach“ (Pihakala, 2018) noch ein naiver Optimismus oder Durchhalteapelle der Komplexität der Herausforderungen gerecht werden. Demgegenüber sind dialektische Figuren wie die von *hope in the midst of tragedy* angemessener, weil ambiguitätssensibler. Theologisch sind solche Hoffnungskonzepte vielversprechend, die den Bezug auf die ökologische Dimension bereits in sich tragen und in diesem Sinne als *ecotheologies* gelten können.

Im Hinblick auf die Lehr- und Lernformen zeigt die Auseinandersetzung Pihkalas mit der EE, dass durch die Fokussierung der Klimaemotionen insbesondere der Lernort Schule herausgefordert ist, seine Grenzbereiche neu auszuloten. Gruppenbezogene und leiblich-körperliche Erfahrungen v.a. außerhalb des Klassenzimmers, aktivismusbezogene Impulse sowie die offene Begegnung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, bei der sich die jeweils eigenen Emotionen und Vulnerabilitäten zeigen können und ein Austausch darüber in *safe spaces* möglich wird, sind entscheidend im pädagogischen Umgang mit dem Phänomenbündel der *climate emotions*. Zu diesen Grenzbereichen gehört auch – das zeigt ein Rückblick auf das Eingangsbeispiel aus Frankfurt – die Verwicklung solcher pädagogischer Unternehmungen in mögliche Funktionalisierungen: Denn wenn die Stärkung von Resilienz und die Erhöhung der Selbstregulationsfähigkeiten sowie die Einhegung von *eco-anxiety* zu den Zieldimensionen gehört, bleibt die Gefahr einer instrumentellen Einbindung dieser pädagogischen Ansätze als Techniken in die üblichen Muster der gesellschaftlichen Krisenbearbeitung, die mit der Illusion operieren, „als müsse es ein Lösungskonzept geben, das eingegrenzt ist auf alles, was mit ‚Klima‘ angesprochen ist“ (Nassehi, 2023, S. 207). So aber wird unsichtbar, dass die Klimakrise „mehr als andere Krisen auf die Grundstruktur der Gesellschaft selbst verweist“, weil mit ihr die „gesellschaftliche Praxis

als Ganze in Frage steht“ (Nassehi, 2023, S. 207). Zu dieser Praxis gehört dann freilich auch die (bisherige) wissenschaftliche, schulische und religionspädagogische. In diesem Sinne kann auch religionspädagogisches Handeln sinnvoll immer nur selbstkritisch gedacht werden, und zwar bezogen auf die religiösen und theologischen Traditionen ebenso wie auf die institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Dimensionen.

3.3 Klimaemotionen und politische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

Blickt man nach dieser exemplarischen Tiefenbohrung auf die Thematik der Klimaemotionen im Kontext der aktuellen (deutschsprachigen) religionspädagogischen Debatte, so wird man mit guten Gründen sagen können, dass sich letztere als ausgesprochen *pünktlich* (Englert, 1988) erweist. Dies gilt etwa für Claudia Gärtners Monographie „Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt“ von 2020. Darin wird zum einen der BNE-Diskurs in interdisziplinärem Zugriff einer kritischen Sichtung unterzogen und theologisch wie religionspädagogisch an- und aufgeschlossen. Zum anderen werden in sechs Konkretionen thematische Lerngegenstände entworfen, die die grundlagentheoretischen Perspektiven didaktisch konkretisieren. Entscheidend aber ist v.a., dass Gärtner von vorneherein eine normative Rahmung vornimmt und eine Zielperspektive wählt, die den hier zuletzt angesprochenen selbstkritischen Grenzgang programmatisch aufgreift und die Fraglichkeit der bisherigen gesellschaftlichen wie religionspädagogischen Praxis krisentheoretisch mit der gebotenen Radikalität einbezieht: „Die vorliegende Publikation möchte [...] im Horizont der jüdisch-christlichen Tradition Schüler*innen befähigen, ihre eigene Zukunft mitzugestalten. Dabei sollen Gemeinde, Schule und (Religions-)Unterricht zu einem Raum werden, in dem Visionen für eine gute Zukunft kritisch entworfen und die notwendigen Kompetenzen erworben werden können, um sich an der Realisierung dieser Visionen zu beteiligen.“ (Gärtner, 2020, S. 10).

In dem so konturierten Programm einer *politischen* religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Gärtner, 2020, S. 131) erweist sich nun ebenfalls Hoffnung als ein Schlüsselbegriff. Sie wird normativ in der jüdisch-christlichen Erzählung vom rettenden Handeln Gottes situiert, die dann über die anamnetische Dimension religiöser Bildung in das Feld der BNE eingespielt wird (Gärtner 2020, S. 111). Hoffnung kommt so u.a. als eine „spirituelle Ressource“ in den Blick, die zusammengehört mit „Protest und Kritik“ (Gärtner, 2020, S. 152). Die Klimaemotionen haben ihren systematischen Ort im Rahmen der „psychologischen Perspektiven“ auf „Hürden und Gelingensbedingungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Gärtner, 2020, S. 47-82). Fast analog zu Pihkalas pädagogischen Perspektiven ergibt sich so ein Fokus auf „Lernsettings“, bei denen „gemeinschaftlich geteilte Werte und Normen, soziale Interaktionen, Emotionalität, Handlungs- und Lebensweltorientierung, projekthaftes und experimentelles Lernen sowie

motivierende Lernumgebungen“ (Gärtner, 2020, S. 81-82) im Zentrum stehen.

3.4 „Doing Emotion“ im Religionsunterricht

Stärker noch als bei Pihkala reflektiert Gärtner die Ambivalenzen, die sich insbesondere aus der Instrumentalisierungsgefahr jedweder Form von BNE ergeben. Das drückt sich in der Benennung von sechs Spannungsfeldern aus, die das Agieren auf dem „religionspädagogische[n] Feld“ (Gärtner, 2020, S. 131) durchziehen: Diese verlaufen zwischen „Determinismus und Veränderungshoffnung“, „gesellschaftlich präformiertem und mündigem Subjekt“, „Selbstzweck und Funktionalisierung“, „Normativität und Pluralität“, „Gegenwart und antizipierter Zukunft“ sowie zwischen „Wahrheitsanspruch und Ideologieverdacht“ (Gärtner, 2020, S. 131-135). Aus diesen unauflösbaren Spannungen ergibt sich dann eine Variante des gleichsam programmatischen religionspädagogischen ‚Technologiedefizits‘, wonach es „didaktisch-methodische Lösungsstrategien [...] wenn überhaupt, nur im konkreten, situativen Vollzug geben“ (Gärtner, 2020, S. 137) kann. Was bedeutet dies für den Umgang mit *climate emotions*?

Die konkreten, situativen Vollzüge kommen religionspädagogisch in jüngerer Zeit durch die praxeologischen Impulse (Grümme 2021) in empirischer Perspektive verstärkt in den Blick. So hat zuletzt Laura Mößle (2023) eine ethnographische Studie vorgelegt, in der sie das „Doing Emotion“ im Religionsunterricht untersucht. Anders als etwa bei neurowissenschaftlichen oder evolutionspsychologischen Emotionsverständnissen geht es dabei um einen kulturwissenschaftlich-ethnografischen Zugang, bei dem Emotionen als „soziale Praktiken“ (Mößle, 2023, S. 58) konzeptualisiert werden und insofern „der Betrachtung zugänglich“ (Mößle, 2023, S. 87) sind.

Auch wenn ich ihre Eingangsdiagnose von der „Exklusion des Emotionalen“ aus der universitären Theologie“ (Mößle, 2023, S. 29) angesichts der anhaltenden Debatten um Religion und Gefühl insbesondere innerhalb der protestantischen Theologie im Gefolge von Schleiermacher (Charbonnier, Mader & Weyel, 2013; Barth & Zarnow, 2015) nicht in dieser Schärfe teilen kann (Mößle, 2023, S. 31 markiert diese als „Ausnahme“), so ist mit Mößle und Schweitzer (Schweitzer, 2013, S. 424) unstrittig festzuhalten, dass die etwa in den Lernzieldimensionen transportierte Taxonomie von kognitivem, pragmatischem und emotionalem Lernen problematischen Verkürzungen und Reduktionslinien Vorschub leistet, ebenso wie die traditionell vermögenspsychologische Orientierung innerhalb der Religionspädagogik (Mößle, 2023, S. 36). Demgegenüber legt Mößle eine „praxistheoretische Perspektive auf Emotionen“ zu Grunde, die versucht, „Emotionen einer auf Beobachtung basierenden empirischen Erforschung zugänglich zu machen“ und diese zu verstehen als „überindividuelle, an Diskursen und Sozialität gebundene Phänomene“ (Mößle, 2023, S. 72). Es geht damit – im Gefolge von Pierre Bourdieu und Monique Scheer – um die Erforschung von „Emotionspraktiken“ (Mößle, 2023, S. 73) innerhalb des unterrichtlichen Settings. Konkret hat sie die Interaktionspraktiken im

katholischen Religionsunterricht an einer Berufsfachschule für Kinderpflege untersucht (Mößle, 2023, S. 73-78).

Ohne ihre Ergebnisse hier im Einzelnen darstellen zu können, lässt sich in Anknüpfung daran formulieren, dass die Fachlichkeit und die Unterrichtlichkeit sich in praxeologischer Perspektive als tief miteinander verwoben zeigen, was im fachdidaktisch-normativen Blick tendenziell verdeckt zu werden droht. Exemplarisch zeigt sich dies etwa in der „emotionale[n] Verstrickung Lehrender und Lernender in die Leistungspraxis“, die „hohes Anerkennungs- und Schampotential“ (Mößle, 2023, S. 204) besitzt. Für das ‚doing emotions‘ besonders relevant scheinen Momente der Unterbrechung schulischer Routinen und geplanter Abläufe der Wissens- und Kompetenzvermittlung, in denen z.B. persönliche Erfahrungen geteilt (Mößle, 2023, S. 161) und personale Anerkennung erfahren werden kann (Mößle, 2023, S. 204-205). Damit verbindet sich – unter Rückgriff auf die analytische Typologie Scheers – der unterrichtspraxisbezogene Impuls, „den instrumentellen, auf den Zweck der Vermittlung fokussierten Blick [...] [zu] erweitern und [...] auch unvorhergesehene oder vermeintlich störende Gefühle im Unterrichtskontext in ihrem kommunizierenden, mobilisierenden, benennenden oder regulierenden Wert anzuerkennen“ (Mößle, 2023, S. 246) Diesen instrumentellen Vorbehalt gilt es freilich auch auf die Emotionspraktiken selbst anzuwenden, insofern diese „in zu komplexe, letztlich kontingente Prozesse eingebunden sind“, als das „Machbarkeit“ hier eine angemessene Kategorie darstellen könnte. Dennoch bedeutet der praxeologische Ansatz letztlich eine „ermächtigende“ (Mößle, 2023, S. 245) Perspektive, insofern sich daraus „Gestaltungsmöglichkeiten“ für „Schüler*innen und Lehrpersonen“ ergeben: „Emotionen können mithilfe von Praktiken mobilisiert, benannt, kommuniziert oder reguliert werden und damit erzeugt, verstärkt, in ihrer sozialen und das heißt relationalen Wirkungen entfaltet, gelenkt oder gedämpft werden.“ (Mößle, 2023, S. 245).

4 Hoffnungsvolle Religionspädagogik und -didaktik

Angesichts des damit aufgezeigten Komplexitätszusammenhangs wird abschließend nochmals deutlich, dass die Befassung mit den Klimaemotionen religionspädagogisch in Grenzbereiche führt, insbesondere dann, wenn man sich im unterrichtlichen Interaktionsrahmen bewegt. Wenn man die von Pihkala beschriebene Reichweite in Anschlag bringt, dürfte auch hier gelten: „Emotionspraktiken können unter Umständen emotionaler ausfallen, als dies dem sachlichen und zeitlichen Rahmen einer Unterrichtsstunde entspricht.“ (Mößle, 2023, S. 246).

Es wird damit zum einen ersichtlich, dass die didaktische Fokussierung auf Inhalte und Lerngegenstände und damit auf die expliziten (Wissens)Gehalte (wie etwa die existenzielle Frage nach dem Sinn des Lebens oder die Schöpfungsverantwortung der Menschen) oder fachbezogene Kompetenzen notwendig aber ebenso zwangsläufig eine

Abstraktionshinsicht bedeuten. Wendet man sich dem impliziten Handlungswissen und dem unterrichtlichen „doing emotion“ zu, zeigen sich die ambivalenten und uneinholbar kontingenten Effekte schulischer Praktiken, denen die Akteur*innen aber nicht einfach ausgeliefert sind, sondern die Teil der Aushandlungs- und Interaktionsgestaltung werden können. Dafür bedarf es aber notwendig der Öffnung für Unterbrechungen und Überschreitungen des didaktisch als planvoll modellierten Unterrichtsgeschehens und seiner üblichen Adressierungen: „Will Religionsunterricht für Lernende Raum mit Relevanz und Sinn sein, müssen Schüler*innen über ihre Rolle als Lernende hinaus mit ihren Einstellungen und Gefühlen in den Blick geraten.“ (Mößle, 2023, S. 244).

So ergibt sich ein direkter Zusammenhang der Reflexion auf ‚doing emotion‘ im Allgemeinen und Klimaemotionsarbeit im Hinblick auf Unterricht. Denn ebenso wie die Analysen von Mößle führen, wie oben gezeigt, auch die Überlegungen Pihkalas und der Klimaemotionspädagogik sowie der politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung an die Grenzen des Unterrichts und über sie hinaus – etwa durch die Bedeutung von Lernortwechseln und ganz grundsätzlich durch die Stoßrichtung, die Claudia Gärtner über das Wort der Würzburger Synode der Deutschen Bischofskonferenz von 1976 für den Religionsunterricht aufnimmt, und wonach dieser „auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und verändernde Taten“ (Gärtner, 2020, S. 85) zielt. Angesichts des bereits angeführten krisentheoretischen Befundes, wonach die Klimakrise eben deshalb als radikalste Krise gelten kann, weil sie auf die „Grundstruktur der Gesellschaft“ (Nassehi, 2023, S. 207) und damit letztlich auch ihrer eingespielten *schulischen* Praktiken verweist, scheint ein solcher Grenzgang einzig sachangemessen, will man einer Funktionalisierung von (religiöser) Bildung für systemimmanente Problemlösungslogiken entgehen.¹⁾

Mindestens zweierlei ist damit zum Schluss angezeigt: Einerseits eine immense Professionalisierungsherausforderung. Über die Dimension des ‚doing (climate) emotions‘ im Religionsunterricht ist diese v.a. als Selbstreflexivitätsanforderung auf Seiten der Lehrkräfte zu beschreiben. Durch die Bewusstmachung der in die unterrichtlichen Praktiken eingelagerten emotionsgenerierenden und -regulierenden Effekte sowie der Reichweite der ‚climate emotions‘ wird dann allererst das Ausmaß des Wagnis-Charakters des Agierens im Grenzbereich ersichtlich, zu dem die pädagogische Auseinandersetzung mit der Klimakrise anstiftet, der sich niemals wird ganz professionell einhegen lassen. Insofern ist und bleibt religionspädagogisches Handeln hier selbst auf Hoffnung angewiesen. Dieses Angewiesensein ist aber nicht zuerst als ein ‚Verdammtsein‘ zur *Hoffnung auf* etwas (‚Die Rettung des Planeten‘; ‚Kompetenzerwerb auf Seiten der Lernenden‘), als vielmehr als ein „relationaler Akt im Zeichen des Ausstehenden“ (von Sass, 2017, S. 75), also als eine Hoffnung des „modalen Typus“ (von

1) An anderer Stelle habe ich gemeinsam mit Michael Domsgen diesen Verweisungszusammenhang über das Programm einer „Empowerment-bezogenen Religionspädagogik“ als denjenigen zwischen „Befähigung und Be(voll)mächtigung“ beschrieben (Bucher & Domsgen, 2023, S. 180).

Sass, 2017, S. 76) zu beschreiben, wonach dem *hoffnungsvollen* Unterrichten, pädagogische Beziehungen eingehen, den eigenen und den fremden Vulnerabilitäten begegnen und auch dem hoffnungsvollen Scheitern etc. *zuerst* die Aufmerksamkeit gilt. So wäre religionspädagogische Praxis eine hoffnungsvolle und kreative am Ort der „Differenz zwischen Sein und Werden, Jetzt und Dann“ (von Sass, 2017, S. 104), die das Wagnis eingeht, sich solidarisch in die Nöte, Sorgen und Hoffnungen „einer Jugend“ verstricken zu lassen, „die die gegenwärtigen Missstände anprangert und verzweifelt nach ihrer Zukunft fragt“ (Gärtner, 2020, S. 9-10). Ob und wie die religionspädagogischen Angebote an religiösen Erzählungen, Deutungen und Praktiken von dieser Jugend als Ausdrucks- und Umgangsformen mit Klimaemotionen neben, in, mit und unter den vielzähligen, v.a. medialen Impulsen, von denen die eingangs zitierten Frankfurter ‚Klimatiere‘ zeugen, wahrgenommen, kreativ angeeignet, begründet verworfen oder ignoriert werden, lässt sich technisch nicht steuern, aber gerade deshalb umso hoffnungsvoller erproben und erwarten.

Literaturverzeichnis

- Barth, R. & Zarnow, C. (2015) (Hrsg.). *Theologie der Gefühle*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bucher, G. & Domsgen, M. (2023). Empowerment-bezogene Religionspädagogik. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (Religionspädagogik innovativ 55) (S. 171-183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Charbonnier, L., Mader, M. & Weyel B. (2013). Einleitung. In: Diess. (Hrsg.), *Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen. Festschrift für Wilhelm Gräb zum 65. Geburtstag* (APTLH 75) (S. 9-12). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Die Multivision E.V. (o.D.). Klimaemotionen. URL:
<https://www.multivision.info/homepage/veranstaltungen/klimaemotionen/> [Zugriff: 22.03.2024].
- DWDS (2024a). DWDS-Wortverlaufskurve für „Klimagefühle“,
<https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungenxl&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=0&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1900%3A2024&q1=Klimagef%C3%BChle> [Zugriff: 12.02.2024].
- DWDS (2024b). DWDS-Wortverlaufskurve für „Klimaemotionen“,
<https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungenxl&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=0&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1900%3A2024&q1=Klimaemotionen> [Zugriff: 22.3.2024].
- DWDS (2024c). DWDS-Wortverlaufskurve für „Klimaangst“,
<https://www.dwds.de/r/plot/?view=2&corpus=zeitungenxl&norm=abs&smooth=line&>

genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=0&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2024&q1=Klimaangst [Zugriff: 22.3.2024].

- Englert, R. (1988). Plädoyer für "religionspädagogische Pünktlichkeit": zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß. *Katechetische Blätter*, 113(3), S. 159-169.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Grümme, B. (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Institut für Klimapsychologie (o.D.). Klimaemotionen - vielfältig & bewegend!. URL: <https://institut-klimapsychologie.de/klimaemotionen/> [Zugriff: 22.03.2024].
- Lünenborg, M. (2021). Soziale Medien, Emotionen und Affekte. In J.H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.) *Handbuch Soziale Medien. Springer Reference Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03895-3_24-1
- Museumsstiftung Post und Telekommunikation (2023). Klima_X. Ausstellung bis 1. September 2024. Schulmaterialien. URL: <https://klima-x.museumsstiftung.de/schulmaterialien/#schulmaterialien> [Zugriff: 12.02.2024].
- Mößle, L. (2023). *„Doing Emotions“ im Religionsunterricht. Eine ethnographische Studie* (Praktische Theologie heute 192). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Nassehi, A. (2023). *Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede*. München: C. H. Beck.
- Pihkala, P. (2022). Toward a Taxonomy of Climate Emotions. *Frontiers in Climate* 3(738154), S. 1-22.
- Pihkala, P. (2020). Eco-Anxiety and Environmental Education. *Sustainability*, 12(23), 10149, S. 1-38.
- Pihkala P. (2018). Zygon. *Journal of Religion and Science* 2(53), S. 545-569.
- Schlag, T. (2023). Art. Hoffnung, in: WiReLex, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201103/> [Zugriff 19.03.2024].
- Schweitzer, F. (2013). Gefühl in der Religion von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven einer religionspädagogischen Modellbildung. In L. Charbonnier, M. Mader & B. Weyel (Hrsg.), *Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen. Festschrift für Wilhelm Gräb zum 65. Geburtstag* (APTLH 75) (S. 419-432). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shue, H. (2015). Klimahoffnung: Die Ausstiegsstrategie in die Tat umsetzen. In A. Kallhoff (Hrsg.), *Klimagerechtigkeit und Klimaethik* (S. 39-66). Berlin/München/Boston: De Gruyter.

von Saß, H. (2015). Zwischen Verheißung und Extase. Hoffnung als Thema einer engagierten Theologie, in: NZSTh 3(57), S. 318-341.

Welz, C. (2022). Hoffnung(slosigkeit) angesichts von Krieg, Klimakatastrophe und Lebenskrisen: Emotion, Imagination und Orientierung. URL: <https://cursor.pubpub.org/pub/issue8-welz-hoffnung> [Zugriff: 20.03.2024].

Dr. Georg Bucher, Leiter der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesses (RKL) am Forschungszentrum Center for Empowerment Studies. Christliches Empowerment in der Säkularität (CES), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.