

# „Mein Vati sagt: Wir können nichts für den Klimawandel und er betrifft uns auch nicht.“

## Mythen im Klimawandeldiskurs und die Notwendigkeit der kritisch-reflexiven Begegnung

Alexandria Krug

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät,

Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich,

GSD Sachunterricht u. b. B. v. Naturwissenschaft und Technik

### Zusammenfassung

Mythen markieren ein polarisierendes Spannungsfeld im Klimawandeldiskurs und vereinen Klimawandelleugner und Klimawandelleugnerinnen mit Fake News generierenden Überzeugungen. Gleichzeitig ist sich der Großteil der wissenschaftlichen Community einig, dass der Klimawandel ein existentes Phänomen ist und dieses maßgeblich durch den Menschen beeinflusst wird. Diese beiden Pole generieren die grundsätzliche Problematik, in der sich die Frage um den Klimawandel befindet: Die Kontrastierung und Polarisierung von Wahrheitsansprüchen im Kontext von (Klima-)Mythen und deren -bildung. Dabei gilt es, diese Spannung darzulegen und in Vernetzung zum Thema „Mythos“ zu fassen. Dazu wird zunächst versucht, den Begriff *Mythos* zu konkretisieren und in den Kontext der Klimawandeldebatte einzuordnen. Ferner wird ein Überblick über verbreitete Mythen im Klimawandeldiskurs gegeben, die durch Referenz auf Erkenntnisse der Klimawandelforschung diskutiert und in kritischer Perspektive betrachtet werden. Weiterhin wird ausblickhaft der Transfer zur Notwendigkeit des diskursiven Umgangs mit der Klimawandelproblematik aus bildungstheoretischer Sicht geleistet. Abschließend soll dazu das Prinzip „Philosophieren mit Kindern“ die nötige, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Klimawandelthematik verdeutlichen und exemplarisch skizzieren.

### Der Begriff „Mythos“ – Diskurseinblicke

„Man kann sich offensichtlich gut über Mythen verständigen, ohne zu klären, was ein Mythos eigentlich ist. Unsere alltägliche, aber oftmals auch wissenschaftliche Rede über Mythen in verschiedenen kulturellen Diskursen zeigt immer wieder, dass wir ein ‚Gefühl‘ dafür haben, was ‚Mythos‘ bedeutet, bzw. dass wir bei der spontanen Begriffsverwendung das Gefühl haben, die Bedeutung zu kennen: ‚Mythos wäre also das, was jeder dafür hält‘“ (Wodianka, 2006, S. 1). Diese alltägliche, erfahrungsbasierte und fast schon phänomenologische Annäherung an den Begriff des

Mythos scheint sich dem Erfahrungshorizont zu erschließen. Nicht selten ertappt man sich, dass man von einer Geschichte oder Erzählung wie von einem stilisierten Etwas spricht: dem Mythos, der mit Tradition und Narrativen angereichert ist. Insgesamt ist festzustellen, dass es zahlreiche, disziplinäre und verschiedenste wissenschaftsgeschichtliche Definitionen und Rahmentheorien für den Terminus und das Konstrukt „Mythos“ gibt. Sowohl in der alltäglichen Verwendung als auch in der wissenschaftlichen Debatte ist der *Mythos* in keiner Weise ein einheitlicher Terminus. Der Begriff „Mythos“ ist dabei dezidiert von einer Multiperspektivität geprägt, die je nach Kontext und Historie vieldimensional und variabel ist. Die Einordnung und Rahmung des Begriffs sind damit von zentraler Bedeutung, um eine grundlegende Fundierung und Orientierung zu schaffen (vgl. Wodianka, 2006, S. 1f.). Dazu soll zunächst der Versuch unternommen werden, die Begrifflichkeit in ihren Grundzügen und Gemeinsamkeiten zu erfassen, um dann den Begriff „Mythos“ davon ausgehend in der Klimawandeldebatte greifbar machen zu können. Die **Explikation und Anwendung** des Begriffs „Mythos“ im Klimawandeldiskurs versucht dabei die genuinen Merkmale des Terminus zu fassen und diese gleichzeitig durch die **Konkretisierung und Verortung** im Klimawandelfeld zu **kontextualisieren sowie zu präzisieren**.

Im Diskurs um die Begrifflichkeit des Mythos bietet es sich an, zunächst nicht konkret nach den Inhalten und Bestimmungstücken des Begriffs als solchem zu suchen, sondern sich vielmehr den Ausprägungen des „Mythischen“ zuzuwenden (vgl. Wodianka, 2006, S. 2). „Sinnvoller ist diese Verschiebung der Fragestellung, weil die Akzentverschiebung zum adjektivischen und adverbialen Gebrauch des Begriffs der Einsicht Rechnung trägt, dass wir verschiedenste Dinge und Vorgänge mit ‚Mythos‘ in Verbindung bringen, die nicht ‚als Sache‘, sondern ‚als Art und Weise‘ Gemeinsamkeiten aufweisen“ (Wodianka, 2006, S. 2). Somit geht man von der Idee des ‚Etwas‘ weg und orientiert sich vielmehr an (mehr oder weniger greifbaren) Qualitäten. Es geht damit eher um einen *Modus*. Der Modus des Erinnerns, der innerhalb und außerhalb verschiedenster Erzählformen und Narrationsweisen auftreten kann, hat damit etwas fast schon Überzeitliches und Allgegenwärtiges, der sich je nach kultureller Deutung und sozial-historischer Lage in verschiedenen Facetten zeigen und gebildet werden kann (vgl. Wodianka, 2006, S. 2). Er ist per se in einen diversen „Erscheinungs-, Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang“ (Wodianka, 2006,

S. 2) eingebettet. In Vernetzung und Konstruktion mit den Narrationen entsteht somit das Mythische, das qualitativ und nicht als Sein-Einheit zu fassen ist. Weiterhin lässt sich festhalten, dass der Mythos und das Mythische per se von einer gewissen Medialität geprägt sind. Diese Präferenz zum Medialen und die Bestimmtheit durch Mediales repräsentiert, reproduziert und transportiert zu werden, beschränkt sich aber nicht nur auf die mündliche oder schriftliche Erzählung. Besonders mythische Narrationen weisen einen hohen Grad an Flexibilität in Bezug auf ihre mediale Gestaltung und Repräsentation auf (vgl. Wodianka, 2006, S. 2). „Nicht nur von Mund zu Mund oder im Roman finden sich mythische Erzählungen, sondern auch in Foto, Film, Theater, Internet oder Schulbuch. ‚Erzählung‘ ist in Bezug auf das Mythische also kein Gattungsbegriff, sondern bezeichnet unterschiedliche Explikationsstufen und Explikationsweisen *potentiell entfaltbarer* Narrationen – der (nur scheinbar konstante) ‚narrative Kern‘ einer mythischen Erzählung kann in unterschiedlichen Komprimierungs- und Entfaltungsgraden auftreten“ (Wodianka, 2006, S. 2f.). Diese verschiedenen Explikations- und Repräsentationsformen entstehen, weil es eine extreme mediale Vielfalt dieser Formen gibt und somit medienspezifische Gestaltungs- und Narrationsweisen zusammenwirken sowie insgesamt auf die Bildung und Art und Weise des Mythischen Einfluss nehmen.

Ferner muss beachtet werden, dass sich das Mythische nicht nur durch mediale Repräsentation entfaltet, sondern immer einer gewissen kommunikativen und damit wechselseitigen Konstruktion und Resonanz unterliegt (vgl. Wodianka, 2006, S. 3). Der Mythos und das Mythische sind in ihren Entfaltungs- und Komprimierungsgraden „bedingt durch den erinnerungskulturellen und kommunikativen Kontext des mythischen Erzählens“ (Wodianka, 2006, S. 3). Somit ist das Mythische stets in einen Kontext eingebettet und von einer Kontextualität geprägt, die mit der kommunikativen Verarbeitung und Verbreitung desselben verbunden ist. Interessanterweise ereignet sich aber beim mythischen und erinnernden Erzählen eine Art Aufhebung kommunikativer Grundfesten. In der individuellen, aber auch kollektiven, Rezeption erfolgt ein Verschwinden der existierenden Kommunikationsstruktur (vgl. Wodianka, 2006, S. 3). „Der Adressant tritt nicht ins Bewusstsein des Adressaten, es handelt sich um eine ‚erzählerlose Erzählung‘, eine ‚Erzählung ohne Erzähler‘ oder besser: die Natur selbst scheint zu erzählen“ (Wodianka, 2006, S. 3). Daraus lässt sich ableiten, dass insbesondere mythische Erzählungen eine Rhetorik des Verbergens aufweisen, die ihrerseits die Urhebererschaft negiert und damit aufhebt.

Durch diese Aufhebung entsteht aber vielmehr noch ein weiteres Bestimmungsmoment des Mythischen: das Verhältnis zu der Zeit. Das Mythische verwehrt sich einer gewissen Zeit, da es in diesem Sinne überzeitlich und losgelöst von einer stringenten und konkreten Zeitlichkeit ist. Die zeitliche Kontextualisierung spielt im Mythischen keine Rolle (vgl. Wodianka, 2006, S. 3). „Die zeitenthobene Gültigkeit des Erinnerten entzieht sich zeitlicher Zuordnungen, und insofern werden die Grenzen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verwischt“ (Wodianka, 2006, S. 3). Selbst ein faktisches, historisches und zeitlich verortbares Ereignis, das in den Mythos und damit in die erzählte Geschichte eingeschrieben ist, wird in der Zeiterfahrung aufgehoben und durch überzeitliche

Evidenzzuschreibungen überlagert. Die Erinnerung des Ganzen erfolgt dabei eben nicht dezidiert faktisch, historisch oder zeitlich stringent, sondern in diesem Sinne *archetypisch*. Zeit und Relation werden verflüssigt und entfalten die Komprimierung auf den bestimmten, zu erzählenden Kern des Mythischen. In der mythischen Zeit sind Dinge per se nie geschehen, aber schon immer gewesen. Dieses Paradoxon ist die Art und Weise des Verarbeitungsmodus der Zeitlichkeit im Mythischen als Form performativer Zeitlichkeit (vgl. Wodianka, 2006, S. 4). Dies hat auch erheblichen Einfluss auf das Moment des Erinnerns, denn „[d]as Mythische tilgt für den teilhabenden Adressaten unmerklich die zeitlich-historischen Kontexte des Erzählten, wirkt aber als präsentische Evidenzerfahrung merklich auf Gegenwart und Zukunft, für die Autorität und Verbindlichkeit des Erinnerten zeitenthoben beglaubigt werden. Aus diesem Grunde tritt beim Mythischen der Erinnerungsprozess als solcher möglicherweise gar nicht ins Bewusstsein: Es wird nicht erinnert, es ist“ (Wodianka, 2006, S. 4). Die Legitimation des Mythischen erfolgt durch einen Erinnerungsmodus, der zeitliche Grenzen verwischt und gleichzeitig eine überzeitliche Immanenz des Erzählten bestätigt. Das sich erinnernde und das mythische Erzählte rezipierende Subjekt befinden sich damit ad hoc in einem letztlich stimmigen Erinnerungsprozess, der evident zu sein scheint (vgl. Wodianka, 2006, S. 4).

Neben diesen Betrachtungen soll die folgende die abschließende für diesen allgemeinen Begriffsdiskurs sein. Nicht nur das Erinnern spielt im Kontext des Mythos und des Mythischen eine entscheidende, kontextualisierende Rolle. Der Mythos kann insgesamt durch die überzeitliche und erinnernde Erzählstruktur zwar als ein sich „selbst aufhebendes Verfahren“ (Wodianka, 2006, S. 5) verstanden werden, aber gleichzeitig bedingt die Wirkmächtigkeit und Funktionsweise des Mythos die Notwendigkeit einer Form der Bewusstmachung.

Das Gedächtnis bzw. die Gedächtnisfunktion markieren dabei die grundlegende Referenz für den Mythos, denn Mythen gelten als eine Art des tradierten Gedächtnisinhaltes, der wiederum durch Narration konstituiert wird (vgl. Wodianka, 2006, S. 4f.). „In diesem Sinne ist ‚Mythos‘ mit dem kulturellen Gedächtnis in Verbindung zu bringen, dessen Verbindlichkeit, Autorität und Normierungsanspruch sowie identitäts-konstituierende Funktion nicht auf der Tilgung, sondern auf der Explizierung und kollektive Relevanzzuschreibung des Erinnerungsprozesses beruht“ (Wodianka, 2006, S. 5).

Aus dem Erinnerungsmodus wird dadurch etwas Greifbares: ein Erinnerungsobjekt, das durch eine gleichbleibende Kontinuität, zeitliche Unverändertheit und potenzielle Reduktion auf etwas permanent Bekanntes im narrativen Kern charakterisiert werden kann. Dennoch sind Mythen nicht konsequent statisch oder unveränderlich. Mythen existieren nicht a priori, sondern haben in sich genuin die Möglichkeit der Mythosaktualisierung. Dies meint, dass die Wechselwirkung zwischen Tradierung und Generierung zu einer stets neu akzentuierten und graduellen, semantischen Verschiebung und Rückwirkung narrativer Bestimmungselemente innerhalb des Mythos führt (vgl. Wodianka, 2006, S. 5f.).

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass der Mythos und das Mythische demnach sowohl Bestandteil einer Erinnerungskultur, als auch konkreter Inhalt sind, der diese

Erinnerungskultur prägt und den Modus des Erinnerns im Mythischen narrativ bestimmt. Dies ist von Tradierungs- und Generierungsprozessen in Form von Modifikationen nicht zu trennen. Der Mythos als Erinnerungsobjekt und Erinnerungsmodus ist damit etwas graduell wandelbares, das sich aus überzeitlichen Bestimmungsstücken und aktuellen Narrationen speist, was die Aktualisierung von Mythen ebenfalls einschließt (vgl. Wodianka, 2006, S. 6f.). Eben jene Betrachtungen lassen sich in der Debatte um den Klimawandel ausmachen. Das Mythische im Klimawandel soll im nächsten Punkt dargelegt werden.

## Der Klimawandel im Diskurs des Mythischen

Der Diskurs um den Klimawandel und insbesondere um den anthropogenen Klimawandel wird in der öffentlichen und bisweilen privaten Debatte mehr als nur sehr heterogen geführt. Im Kontext soziologischer Betrachtungen sprechen einige Autoren und Autorinnen derzeit von einer erneuten *Verzauberung* der Welt: ein zu kontrahierendes Spannungen führendes Programm, das zwischen reiner wissenschaftsetreuer und rationalisierter Vernunft und mythisch-religiösen Vorstellungs- und Modellwelten polarisiert, aber auch bisweilen vermittelt (vgl. Novian, 2018, S. 14). Diese Überlegungen lassen sich in den Klimawandelkontext übertragen.

„In vielen der aktuellen Diskurse zum Thema anthropogener Klimawandel, in denen neben den naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen auch mythisch-religiöse Deutungen eine Rolle spielen, scheint hingegen der Prozess der Entzauberung und Wiederverzauberung von Welt – als der spannungsreiche, Standpunkte hervorbringende Grund, von dem ausgehend sich der Mensch der Moderne weltanschaulich entwirft – aufgrund der, mitunter politisch motivierten, Inszenierung eines Alternativradikalismus in unterschiedliche Bewegungen aufgelöst“ (Novian, 2018, S. 14). In diesem Diskurs erscheint die *Polarisierung* nicht mehr nur eine Form eines noch zu vermittelnden Gegenentwurfs zu sein, sondern ist vielmehr schon eine Art eines alternativlosen Absolutanspruches, der jeweils zwei komplett konträre und radikal unterschiedliche Positionen markiert: Klimawandelbefürworter und Klimawandelbefürworterinnen sowie Klimawandelleugner und Klimawandelleugnerinnen. Dies geht nicht selten mit mythischen und religiös aufgeladenen Narrativen und Motiven einher. Ferner ist dies durch die differente Perspektive auf wissenschaftliche Erkenntnisse bestimmt, die in beiden Lagern komplett entgegengesetzt angesehen werden (vgl. Novian, 2018, S. 14ff.).

„Die wissenschaftliche Hypothese eines anthropogenen Einflusses auf das Klima wird beiderseitig plakativ zur (Un-)Wahrheit stilisiert“ (Novian, 2018, S. 16). Der Klimawandeldiskurs ist demnach durchdrängt von ideologischen, religiösen, wissenschaftlichen und letztlich damit verstrickten mythisch-narrativen Deutungs- und Vorstellungsmustern. Die Problematik der Entwicklung alternativer und radikaler Dogmen auf beiden Seiten ist diesem Prozess ebenso inhärent wie die Notwendigkeit, diese zu analysieren (vgl. Novian, 2018, S. 17f.).

Grundsätzlich lässt sich zur Idee des Mythischen im Klimawandeldiskurs sagen, dass sich eine „grundlegende Positionalität in der Begegnung mit dem anthropogenen Klimawandel widerspiegelt. Umwelteinflüsse und

Naturkatastrophen werden im konkreten Gestaltungsraum des Menschen verortet, der als in der Lage gesehen wird, diese (un)bewusst hervorzurufen, aber entsprechend auch wieder abwenden zu können“ (Novian, 2018, S. 21).

Das Wechselspiel zwischen menschlicher Handlungsmächtigung und fatalistischer Ignoranzhaltung ist dieser Positionalität des Menschen im Klimawandeldiskurs als Frage der aktiven oder passiven Verortung in der Welt inhärent. Dies kann sich ferner als mythisch-narrative Stilisierung, Glorifizierung und Leugnung sowie immanente Ablehnung bemerkbar machen bzw. wird dies von den entsprechenden Akteuren und Akteurinnen in den jeweiligen dogmatischen Grundnarrativen konstruiert und durch überzeitliche Stigmatisierungen und Komprimierungen reproduziert und bisweilen modifiziert. Diese Mythosaktualisierungen im Klimawandeldiskurs zeichnen sich damit durch „[n]eo- und retromythische Denkfiguren“ (Novian, 2018, S. 23) aus, die ihrerseits eng an den Fortschrittsgedanken, die zunehmende Technisierung und Digitalisierung sowie die Verortung des Menschen in der Moderne geknüpft sind (vgl. Novian, 2018, S. 23f.).

Ferner ist die Mythisierung und Mythenbildung im Klimawandelfeld nicht losgelöst von individuellen Erfahrungs- und Lebenskontexten sowie kollektiven und kulturell-historischen Entwicklungen und Lebenswelten zu sehen. Die Situierung des Menschen in einer erlebten Realität in Verbindung mit narrativen Erzählungen und Konstruktionen der Lebenswirklichkeit sowie die Differenz zwischen (natur-)wissenschaftlichen Welt- und Lebensüberzeugungen und nicht-wissenschaftlichen Deutungsmustern befördert und bedingt letztlich unterschiedliche Sichtweisen auf den (anthropogenen) Klimawandel, die mythische Deutungen und Bestimmungsstücke provozieren bzw. bewusst markieren (vgl. Novian, 2018, S. 25f.). Diese Sichtweisen sind gebunden an grundlegende Erkenntnisweisen und Zugriffsweisen des Menschen auf Welt und Sein, die eng an Ideen des Mythischen gekoppelt sind.

Neben situierten und konkret anschaulichen Erfahrungskontexten lässt sich der Welterschließungsprozess des Menschen auch als etwas Diskursives begreifen, das in transformierender und rekonstruierender Haltung manifestiert ist. Der Mythos und das Mythische sind dabei etwas der Anschaulichkeit und der reflexiven Distanziertheit Verpflichtetes. Die Mythisierung von Ansichten über den Klimawandel ist dabei von kulturellen und sozialen sowie individuellen Deutungsmustern abhängig und wird auch von diesen hervorgebracht (vgl. Novian, 2018, S. 201). „Mythisches Denken selbst setzt sich als anthropologische Zugangsweise an Wirklichkeit fort und findet auch (oder vielmehr gerade) in der Moderne seine Ausdrucksformen“ (Novian, 2018, S. 202).

Somit sind Mythen und die Bildung von Mythen im Klimawandeldiskurs ein insgesamt sehr komplexer und vielschichtiger Prozess, der sich aus individuellen und kollektiven sowie sozial-kulturellen Lebens- und Weltperspektiven ergibt. Die Generierung und Reproduktion von Mythen im Klimawandelfeld sind ebenso an diese Entwicklungen und Rückwirkungen dieser gebunden.

Die folgende Betrachtung und kritische Aufschlüsselung der Mythen in der Klimawandeldebatte sind damit ein Versuch der Bewusstmachung solcher Prozesse.

## Mythen im Klimawandel – Diskursvertiefung

Zahlreiche Mythen werden im Klimawandelfeld durch Fake News und überzeugte Klimawandelleugner und Klimawandelleugnerinnen generiert und weitergetragen. Die Hintergründe und Motive sind dabei ebenso vielfältig wie die Mythen selbst.

Sehr prominent ist die sogenannte „Oregon-Petition“ (Klimafakten, 2019, S. 5). In dieser Petition haben angeblich 31.000 US-Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen mit ihren Unterschriften bestätigt, dass es keinen menschengemachten Klimawandel gäbe. Diese mehr als zwei Jahrzehnte alte Petition hatte ihren Ursprung in der Initiative „Global Warming Petition Project“, die 1998 begonnen wurde (vgl. Klimafakten, 2019, S. 5). Diese Petition hat dabei bis heute weitreichende Folgen, da ihre Rhetorik simpel und anscheinend transparent ist. Eine Vielzahl von vermeintlich ausgewiesenen „Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen“ bestätigt die Überzeugung, dass der Klimawandel nicht menschengemacht sei und dies in kurzen und knappen Aussagen. Insgesamt ist diese Petition aber auf keinem wissenschaftlichen Fundament gebaut. Die Aussagen sind lediglich Behauptungen und widersprechen den meisten, gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Klimatologie. Insgesamt ist diese Petition ein instabiles und falsches Meinungsgebäude. Dennoch halten viele Menschen an den Aussagen fest und teilen die Überzeugung, dass der Klimawandel nicht anthropogen verantwortet ist (vgl. Klimafakten, 2019, S. 5f.). Sie argumentieren, dass der Klimawandel rein natürlich und damit nicht vom Menschen verursacht oder beeinflusst ist. Dieser zweite Mythos ist eng an den ersten gekoppelt. Die komplexen Wechselwirkungen des natürlichen Klimawandels und des anthropogen verstärkten und verursachten Klimawandels werden missachtet (vgl. Krätzig, 2019). Dabei ist es aber sehr sicher, dass der extreme und rasche Anstieg der globalen Temperaturen im letzten und aktuellen Jahrhundert nicht rein durch den natürlichen Treibhauseffekt zu erklären ist (vgl. Rahmstorf & Schellnhuber, 2019, S. 51f.). Dies führt in der Vernetzung zum dritten Mythos: der Treibhauseffekt hat nichts mit dem Klimawandel zu tun, da er ebenso ein rein natürliches Phänomen ist. Sicherlich ist der Treibhauseffekt ein natürlicher Vorgang, der bewirkt, dass die globale Mitteltemperatur im Durchschnitt ca. 15°C beträgt, aber durch den erhöhten CO<sub>2</sub> Gehalt in der Atmosphäre wird der natürliche Treibhauseffekt verstärkt, was zu einem raschen Anstieg der weltweit gemittelten Temperatur führt (vgl. Rahmstorf & Schellnhuber, 2019, S. 36f.).

„Menschliche Aktivitäten haben etwa 1,0 °C globale Erwärmung gegenüber vor-industriellem Niveau verursacht [...]. Die globale Erwärmung erreicht 1,5 °C wahrscheinlich zwischen 2030 und 2052, wenn sie mit der aktuellen Geschwindigkeit weiter zunimmt. (hohes Vertrauen)“ (IPCC, 2018, S. 8). Selbst mit diesen fundierten und im wissenschaftlichen Diskurs gut abgesicherten Erkenntnissen gehen Klimawandelleugner und Klimawandelleugnerinnen weiterhin negierend um und stützen sich auf weitere Mythen und Fake News, die die Wissenschaft diffamieren. Gern wird dabei behauptet, dass man gar nicht wissen könne, wie Treibhausgase wirken (vgl. Krätzig, 2019). Dieser vierte Mythos ist ebenso fraglich wie

widerlegbar, denn „[h]eute ist die Wirkungsweise von Treibhausgasen nicht nur verstanden, sondern auch durch Satellitenmessungen nachweisbar: Die Sonne strahlt Energie in Form von Licht zur Erde. Die Erdatmosphäre lässt diese Strahlung größtenteils durch. Dann strahlt die Erde Energie in Form von Wärme zurück. Treibhausgase behindern diese Rückstrahlung ins All“ (Krätzig, 2019).

Ein weiterer Mythos beschäftigt sich besonders mit der Frage der Wirkungen des Klimawandels und ist neben der Leugnung der menschlichen Verantwortung und Beeinflussung ein omnipräsenter Mythos. Viele teilen die Meinung, dass der Klimawandel Europa nicht betreffe und auch erst in Zukunft wirken wird. Dieses Konzept ist aber nicht korrekt, denn auch in Europa sind die Auswirkungen des Klimawandels de facto spürbar und nachweisbar. Extremwetterereignisse wie Hitzewellen und Starkregen sind hier vorzufinden und in Verbindung zum globalen Klimawandel zu setzen (vgl. Krätzig, 2019).

Folgendes Zitat unterstreicht die grundlegende Einigkeit der Klimawandelforschung (vgl. IPCC, 2018; Rahmstorf & Schellnhuber, 2019): „Der Mensch hat den Kohlenstoffkreislauf nun aber tiefgreifend verändert. Nach einer Arbeit von Le Queré und Ko-Autoren (2016) stößt der Mensch aktuell (2006-2015) jährlich 9.3 GtC (Gigatonnen Kohlenstoff, 1 GtC entspricht 3.67 Gigatonnen CO<sub>2</sub>) aus fossilen Brennstoffen aus, dazu kommt nochmals 1 GtC aus Landnutzungsänderungen wie beispielsweise Abholzung. Die Vegetation nimmt jährlich netto 3.1 GtC aus der Atmosphäre auf, die Ozeane 2.6 GtC. Das verbleibende CO<sub>2</sub>, ungefähr 4.6 GtC, reichert sich in der Atmosphäre an und führt hier zu einem zusätzlichen Treibhauseffekt [...]. Dieser zusätzliche Treibhauseffekt ist für den weitaus größten Teil der Klimaerwärmung der letzten 50 Jahre verantwortlich [...]. Was wir Menschen innerhalb von 250 Jahren an Kohlenstoff ausstoßen, bleibt Tausende von Jahren im Klimasystem“ (Brönnimann, 2018, S. 39ff.).

Es ist damit offensichtlich, dass diesen Mythen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen begegnet werden kann, aber oft kommt man mit diesen Argumenten bei Anhängern und Anhängerinnen der Klimawandelmythen nicht weit, da sie neue Fallstricke und Argumentationslöcher erstellen (vgl. Köhn, 2019, S. 29). Es stellt sich die Frage nach einem aussichtsreichen Umgang mit solchen Positionen.

Kommunikationswissenschaftler und Kommunikationswissenschaftlerinnen schlagen in diesem Kontext u. a. einen offenen und pluralistischen Dialog vor, der alle Ansichten ernst nimmt und den Bezug zu alltäglichen Problemen zulässt sowie die Lebenswelten und situierten Erfahrungswelten in ihrer Art und Weise anerkennt. Weiterhin ist eine verständliche Sprache von Bedeutung, die klar Zusammenhänge aufzeigen und erklären kann. Die Vermeidung von überbordenden Fachbegriffen ist dabei ein wichtiger Anfang. Die Wissenschaftskommunikation sollte sich einem breiten Publikum öffnen und zugleich fachlich korrekt bleiben. Die Balance zwischen sachlicher Fachlichkeit und wirksamer Verständlichkeit muss gefunden werden (vgl. Wiggenbröker, 2020). Zudem müsse auch der Journalismus und die Politik einen erheblichen Anteil leisten, indem sie die Folgen und Probleme des Klimawandels transparent erläutern, aber nicht als eine endzeitliche, katastrophale Krisenstimmung deklarieren, sondern vielmehr auf einen proaktiven Part des Menschen und der Gesellschaft in der Klimawandeldebatte hindeuten.

Dieser *Alarmismus* unterstütze nämlich die (weitere) Mythenbildungen (vgl. klimafakten, 2017).

Insgesamt muss damit neben einer verständlicheren Wissenschaftskommunikation auch die Medienberichterstattung sachlich und verständlich bleiben. Das Herstellen von Kontexten und situierten Erläuterungen sind weitere Bestandteile aussichtsreicher Klimawandelkommunikation (vgl. Schäfer, 2019). Es liegt auf der Hand, dass Kommunikation allein nicht alles bewältigen kann, aber sie stellt eine wichtige Stellschraube dar. Neben diesen Aspekten müssen weitere klare, aktive Taten folgen und bestehende Maßnahmen intensiv verfolgt werden, die sich in einem holistischen Klimaschutz manifestieren und in allen Sektoren des Lebens, Arbeitens und Wirtschaftens eine zentrale Stellung einnehmen (vgl. Köhn, 2019, S. 29). Zudem muss transformativ und transparent diskutiert werden, warum diese Maßnahmen ergriffen werden und wie einzelne Komponenten in diesem komplexen System agieren und wirken.

Betrachtet man nämlich Erkenntnisse der Risikowahrscheinungsforschung, dann wird ersichtlich, dass viele Erwachsene sehr heterogene Vorstellungen zum Klimawandel haben, die sich mit typischen Fehlkonzeptionen innerhalb ihrer mentalen Modellkonstruktionen zum Klimawandel vernetzen. Dies kann u. a. ein Erklärungsansatz für die potenzielle Anerkennung der Mythen sein. So gehen zum Beispiel viele Erwachsene davon aus, dass sich die Luftverschmutzung durch Abgase wie eine wärmende Decke um die Erde legt (vgl. Pfister & Jungermann & Fischer, 2017, S. 412). Weiterhin weisen die meisten Erwachsenen kein Verständnis für die komplexe Dynamik des Klimawandels mit seinen verzögerten Kausalketten auf (vgl. Serman, 2008, S. 532f.). Dies begünstigt insgesamt eine *Abwartehaltung* und führt zum Teil dazu, den Klimawandel nicht als ein Risiko oder als ein nur weit entferntes, potenzielles Risiko einzustufen (vgl. Pfister & Böhm, 2008; Berger & Lindemann & Böhl, 2019). Zudem konnte u. a. Serman (2008) aufzeigen, dass „[p]oor understanding of accumulation leads to serious errors in reasoning about climate change [...]“ (S. 532).

Es muss somit eine grundlegende und umfassende Aufklärungsarbeit geleistet werden, um den Klimawandel, seine Ursachen, Folgen und Zusammenhänge sowie seinen Wirkmechanismus in Vernetzung mit systemischen Überlegungen zunehmend verstehen und korrekt einordnen sowie bewerten zu können. Die Mythenbildung und Mythisierung verschiedener Bestimmungsstücke und Aussagen im Klimawandeldiskurs sind damit nämlich eng verbunden. Mythen im Klimawandeldiskurs werden zudem medial breit über Social-Media-Kanäle und andere Medienformate gestreut, sind sehr oft unreflektiert und werden dogmatisch als Absolutwahrheit inszeniert. Die gebotene Kontroversität, Transparenz und Diskursivität werden bewusst vernachlässigt (vgl. klimafakten, 2017; 2019).

Das Wechselspiel zwischen marginalem Verständnis des Klimawandels, narrativer Einwirkungen von Klimamythen und deren suggerierte Plausibilität auf Erwachsene ist, wie oben gezeigt, keine Seltenheit und begegnet uns tagtäglich in lebensweltlichen Situationen. Zudem können sich diese Vorstellungen und Bewertungsmuster bei permanenter und unkritischer Haltung diesen gegenüber verfestigen (vgl. klimafakten, 2017). Um diesen Entwicklungen u. a. begegnen und einen transparenten Umgang mit diesen Konzeptionen und Mythen etablieren zu können,

muss sich frühzeitig und umfassend mit dieser Thematik kritisch-reflexiv auseinandergesetzt werden.

Besonders Kinder und Jugendliche befinden sich in permanenten Orientierungs- und Weltaneignungsprozessen, in denen divergierende Lebensentwürfe und Ansichten sowie Weltanschauungen von Peers und direkten Bezugs- und Erziehungspersonen sowie medialen Repräsentationen an sie herangetragen und ihnen mehr oder weniger bestimmend vorgesetzt werden. Die Urteilsbildung und Befähigung zum eigenen und im gemeinsamen Diskurs erwerbenden Denken und Bewerten ist damit nicht immer gegeben und erweist sich als schwieriges und von Hierarchieeffekten determiniertes Unterfangen für Kinder und Jugendliche, was zur Übernahme und Weiterführung der mythischen Konzepte durch unbewusste Indoktrination bzw. durch ganz normale Erziehungspraktiken führen kann (vgl. Drerup, 2018).

Die Generierung und Verfestigung von Mythen leben von überzeitlichen und sozial geteilten Überzeugungen und dem Festhalten an diesen. Wenn also kein anderer Blickwinkel oder Standpunkt eingenommen wird oder eingenommen werden kann, reproduzieren sich diese weiter. Diese Prozesse zu entdecken, kritisch aufzugreifen und ihrerseits zu verstehen, markiert eine notwendige Begegnung und Möglichkeit, sich mit eben jenen Klimamythen in reflexive Distanz zu begeben. Dazu müssen aber der Rahmen und entsprechende Situationen geschaffen werden, um frühzeitig weitere Horizonte und Perspektiven zu eröffnen (vgl. Staud, 2020).

Im folgenden Abschnitt soll deswegen ein Transfer von der Erwachsenenperspektive hin zu einer die kindliche Perspektive fokussierenden Betrachtungsweise geleistet werden, um aufzuzeigen, warum es frühzeitig wichtig ist, den Klimawandel kritisch-reflexiv zu thematisieren und wie dies realisierbar sein kann.

## **Bildungstheoretische Perspektiven auf den Klimawandel – Ein Diskursangebot**

„Der Einfluss des Menschen auf das Klimasystem ist klar und die jüngsten anthropogenen Emissionen von Treibhausgasen sind die höchsten in der Geschichte. [...] Die Erwärmung des Klimasystems ist eindeutig und viele der seit den 1950er Jahren beobachteten Veränderungen waren vorher über Jahrzehnte bis Jahrtausende nie aufgetreten“ (IPCC, 2015, S. 2).

Zieht man mit diesem Wissen und den Erläuterungen zu den Klimamythen eine Verbindungslinie zum Bildungsbegriff und zu bildungstheoretischen Ansätzen, dann ergeben sich gewisse Konklusionen für normativ orientierte und gleichzeitig emanzipatorische Bildungskonzeptionen. Ideen und Konzeptionen einer nachhaltigen Gestaltungs- und Handlungskompetenz, die Entwicklung und der Aufbau tragfähigen und belastbaren Wissens sowie die Fähigkeit, sich selbstbestimmt in der Gegenwart beteiligen zu können, sind grundlegende Ziele innerhalb einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive von Bildung und Selbstermächtigung des Individuums. Ferner sind diese Zieldomänen Bestandteile eines transformativen Bildungsverständnisses, das insbesondere vor dem Hintergrund des Klimawandels zur Entfaltung und Diskursivität des Individuums und seines sozialen Umfelds befähigen soll (vgl. de Haan, 2018, S. 7).

Der Klimawandel wird als gesamtgesellschaftliche Herausforderung gefasst, die sich als solche in bildungstheoretische Überlegungen einflechten lässt. Dabei ist die „Umweltfrage“ (Klafki, 2007, S. 58) der zentrale Dreh- und Angelpunkt. Sie ist ein *epochaltypisches Schlüsselproblem* (vgl. Klafki, 2007, S. 58f.), innerhalb derer sich der Klimawandel verorten lässt. Aufgrund dessen wird er zu einem notwendigen Bildungsinhalt. Dieser Bildungsinhalt muss wiederum thematisiert, erschlossen und diskursiv verstanden werden, um transformativ, eigenständig und im Sinne einer emanzipatorischen Selbstermächtigung bewusst und wirksam sowie nachhaltig der Zukunft begegnen sowie in dieser handeln und agieren zu können (vgl. Klafki, 2007, S. 60f.). Die Umweltfrage ermöglicht als synergetisches Konglomerat die Realisierung und Vergegenwärtigung dieses Anspruches, da sie „[...] die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung [ist]“ (Klafki, 2007, S. 58). Die Korrespondenz zwischen Bildung, Mitwelt, Verantwortung und menschlichem Sein werden hier inhärent skizziert. Dabei ist es aber essenziell, dass für die eigenwirksame und diskursive Gestaltung der Gegenwart und Zukunft gewisse Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestandteile, Erprobungs- und Erfahrungsräume geschaffen werden müssen, denn „[f]ür Selbstverantwortung [und Gestaltungsfähigkeiten] bedarf es einer ausreichenden Bildung“ (Koder, 2020, S. 469).

Die Bildungsperspektive auf das Thema Klimawandel ist damit insgesamt eine notwendige und offenbart eben jene Potenziale, sich auf diskursive und vielfältige Weise mit diesem Thema zu beschäftigen. Die Thematisierung des Klimawandels ist in diesem Kontext eine grundlegende Angelegenheit eines holistischen und aufgeklärt-humanistischen Bildungsverständnisses, das einen reflexiven und umfassenden Umgang mit den Problemen und Phänomenen der Welt vertritt. Somit wird die Bildungsaufgabe *Klimawandel* zu einem transdisziplinären Unterfangen, das sich im Wirkgeflecht verschiedenster Deutungs- und Bewertungsmuster verortet und diese in seinen vielfältigen Domänen aufgreift, thematisiert und kritisch-konstruktiv reflektiert (vgl. Krug, 2020, S. 296f.).

Eben diese Haltung ist im Fach Sachunterricht wiederzufinden. „Die besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU, 2013, S. 9). So lassen sich die Realisierung, Thematisierung und differente Betrachtungsweise des Themas Klimawandel in seinen vielperspektivischen Domänen entsprechend kritisch-reflexiv umsetzen. Die Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen bzw. adaptiven Lernanlässen für alle Kinder ist ein entscheidendes Merkmal transformativer Lernsettings, die die verschiedenen Positionen, Hintergründe und Sichtweisen auf den Klimawandel greifbar machen können (vgl. Singer-Brodowski & Taigel, 2020, S. 364f.). Durch diese bildungspraktische Umsetzung wird konkret die Möglichkeit gesehen, den Klimawandel zu erfassen und verschiedene Deutungs- und Weltanschauungskonzeptionen zu thematisieren sowie mythische Erzählungen und konkrete Klimamythen aufzugreifen, zu

hinterfragen und entsprechend zu prüfen. Dazu soll im letzten Punkt ein exemplarisch-praktischer Ausblick gegeben werden.

### **Ausblick: Das Philosophieren mit Kindern – Der kritisch-reflexive Diskursrahmen**

Der Klimawandel als epochaltypisches Schlüsselproblem ist insgesamt ein multidimensionaler Sachzusammenhang (vgl. Köhnlein, 2015), der reflexiv-wissend von den Kindern verstanden werden muss, um sich in der jetzigen und künftigen (Mit-)Welt kompetent bewegen und diese im Sinne einer transferierenden Gestaltungskompetenz im Kontext eines transformativen Bildungsverständnisses bewusst und nachhaltig mitgestalten zu können (vgl. de Haan, 2018; Krug, 2020).

Das Philosophieren mit Kindern (PmK) bietet dafür einen adaptiven und kritisch-diskursiven Rahmen, denn es ist grundlegend an der Prämisse orientiert, dass jeder Mensch zu einer kritischen Urteilsfähigkeit und deren Anwendung in der Lage ist. Die Ausbildung einer kritischen Urteilskraft ist ein basales Ziel. Dies beinhaltet, dass insbesondere Argumente und Sichtweisen sowie Positionen und Deutungsmuster als solche erkannt, abgewogen und in einem gemeinsamen humanen und offenen Dialog bestmöglich gut begründet werden müssen. Diese diskursive Begründungsleistung ist Kern eines soliden und begründeten Urteils, das im Diskurs erarbeitet, revidiert und gewichtet werden kann (vgl. Nida-Rümelin, 2017, S. 18f.). „Die Offenheit, die das Konzept [PmK] bietet, ergibt sich wesentlich aus der Offenheit des Philosophierens selbst. Durch alle Zeiten haben sich die philosophierenden Menschen staunend, fragend, suchend an essenzielle Probleme herangetastet. Mit Philosophieren kann also eine bestimmte Art des Nachdenkens über bestimmte Themen mit daraus resultierendem Einfluss auf die Lebenspraxis der/des Philosophierenden bezeichnet werden“ (Koder, 2020, S. 471).

Diese Überlegungen inkludieren und referieren auf den bereits dargelegten synergetischen Bildungsbegriff, der „[...] Bildung als Selbstbildung im Sinne einer Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses verstanden [wissen will]“ (Michalik, 2015, S. 429).

In dieser Beschreibungsweise ist ferner der elementare Auftrag philosophischer Bildung zu erkennen: die eigenständig-individuelle und ko-konstruktiv-soziale „Arbeit am Logos“ (Steenblock, 2017, S. 58). Gemäß der Ansicht, dass die Philosophie die Liebe zur Weisheit ist, kann sich auch das PmK in dieser Metapher verorten. Es geht um „[...] die Suche nach der Wahrheit, das Streben nach Erkenntnis, Forschen im Sinne von Tätigsein und nicht das Wissen der Wahrheit, der Besitz der Erkenntnis oder das fundierte Ergebnis der Forschung“ (Daurer, 2017, S. 14f.).

An dieser Stelle erkennt man die grundsätzliche Vernetzung zur Idee durch das PmK eben jenen verschiedenen Deutungs- und Zugriffsweisen auf Welt und Sein zu begegnen. Die Thematisierung und kritische Aufschlüsselung von Klimamythen und mythischen Erzählungen bietet sich im PmK besonders an, da sich im gemeinsamen Diskurs in einer wertschätzenden Weise verschiedenen Positionen genähert werden kann und diese immer vor dem Hintergrund einer argumentativen und diskursiven Begründungstätigkeit zu sehen sind.

Weiterhin ist der Vernunftgebrauch ein zentraler, aufklärerischer und humanistischer Bestimmungskern. Dies soll der Suche nach Gründen und der Schaffung von Klarheit Rechnung tragen. Weiterhin geht es um die Vermittlung zwischen dem Selbst-Denken und dem Mit-den-Anderen-Denken und damit um eine diskursive Gesprächspraxis (vgl. Martens, 2019, S. 17ff.), die eine Grundlage für den offenen Umgang mit mythischen Erzählungen innerhalb des Klimawandels darstellt.

„Neben diesen Bestimmungsstücken spielt die konsequent-logische und lebensweltlich-phänomenologische Begriffsbildung und -analyse eine Rolle, denn mittels der Begriffsklärung wird eine sachliche und verständigere Gesprächsbasis hergestellt. Gleichzeitig ist es für den philosophischen Diskurs unabdingbar, dass ein begründeter Zweifel an Entitäten und vermeintlich Selbstverständlichem geübt wird, da das Philosophieren mit Kindern von einer kritischen Grundhaltung geprägt ist“ (Krug, 2020, S. 297f.). Dieses Zweifeln an angeblich Selbstverständlichem und Dogmatischem ist ein zentraler Kern im diskursiven Auseinandersetzen mit mythischen Narrationen im Klimawandeldiskurs. Das Diskutieren und Reflektieren der Annahmen innerhalb dieser Aussagen und mythischen Konstrukte eröffnet die Möglichkeit eben jenen kritisch zu begegnen und sie im Gespräch zu hinter- und zu befragen.

Zusammengefasst geht es beim PmK um die Kultivierung einer kritischen Fragehaltung und einer pluralistischen Denkweise in Bezug auf vielfältige Probleme und Phänomene der Welt (vgl. Michalik, 2015, S. 430). Neben diesen Bestimmungs- und Zielkomponenten geht es beim PmK um die *Orientierung im Denken*. Dies gilt es zu fördern und selbsttätig sowie in dialogischer Reflexion zu entfalten (vgl. Martens, 2018, S. 57f.). Diese Maxime ist Ausgangspunkt für eine fundierte Orientierung im Handeln und Umsetzen sowie Bewerten und Reflektieren von Entscheidungen und verschiedensten Sichtweisen. Diese Orientierungshilfe des PmK ist im Kontext des Zielhorizonts, den Klimamythen kritisch zu begegnen, eine basale und praktisch mögliche Herangehensweise.

Die Gesprächsanlässe, die im Rahmen des PmK adaptiv aus den mythischen Erzählungen herauskristallisiert werden können, ermöglichen den Kindern ein tiefgehendes Ergründen, Hinterfragen und Explizieren diverser Klimamythen und mythischer Narrative im Klimawandeldiskurs. Begriffliche Explikationen und analytische Zugänge lassen sich realisieren (vgl. Martens, 2019, S. 77-82) und gewähren einen sachlicheren Zugang zu mythischen Erzählungen. Ferner lassen sich in Kontroversen und dialektischen Settings die verschiedenen Konzepte und Deutungsmuster in ihren jeweiligen Grundannahmen prüfen und auf ihre Tragfähigkeit hin analysieren und kritisch untersuchen (vgl. Martens, 2019, S. 85-89). Der gemeinsame Dialog eröffnet ferner die konkrete Möglichkeit, verschiedenste Perspektiven ernst- und wahrzunehmen, um eine Ausgrenzung und Stigmatisierung sowie Inszenierung der angesprochenen *radikalen Alternativlosigkeit* (vgl. Novian, S. 14f.) im Klimamythendiskurs zu vermeiden. Durch das PmK kann erreicht werden, dass die

unterschiedlichen Ansichten und mythischen Narrationen zur Sprache kommen und diskursiv analysiert werden. Somit wird ein reflexives Moment erzeugt, das weitere Bildungskontexte und Lernumgebungen provoziert und es in der *community of inquiry* ermöglicht, zu anderen Perspektiven und Begründungsweisen vorzudringen (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla 2015, S. 55-66).

In diesen Überlegungen wird die Kristallisierung der philosophischen Bildung als *Arbeit am Logos* und die reflexive Thematisierung von Klimamythen, ihren Wirkweisen und Geltungshorizonten gesehen. Das Philosophieren mit Kindern wird als vielversprechendes Prinzip verstanden, mit dem sich dem Klimawandel und seinen mythischen Narrationen in einer kritisch-reflexiven und dialogischen Haltung genähert werden kann. Es wird die Möglichkeit gesehen, potenziellen Entwicklungen und Übernahmen von Klimawandelmythen entgegenzuwirken, diesen vorzubeugen und sie kritisch-reflexiv enttarnen und diskutieren zu können<sup>2,3</sup>.

## Literatur

- Berger, N. & Lindemann, A.-K. & Böhl, G.-F. (2019). Wahrnehmung des Klimawandels durch die Bevölkerung und Konsequenzen für die Risikokommunikation. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 62, S. 612-619.
- Brönnimann, S. (2018). Klimatologie. Bern: Haupt Verlag.
- Daurer, D. (2017). Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Mit Kindern philosophieren. Neuausgabe. Weinheim: Beltz Juventa.
- de Haan, G. (2018). In der Bildung niemanden zurücklassen. Online abrufbar unter: [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/Einzeltext\\_Prof\\_de\\_Haan\\_RNE-Almanach.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/Einzeltext_Prof_de_Haan_RNE-Almanach.pdf) (zuletzt abgerufen am 27.07.2020).
- Drerup, J. (2018). „Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1/2018, S. 7-24.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). (2018). 1,5 °C globale Erwärmung. Ein IPCC-Sonderbericht über die Folgen einer globalen Erwärmung um 1,5 °C gegenüber vorindustriellem Niveau und die damit verbundenen globalen Treibhausgasemissionspfade im Zusammenhang mit einer Stärkung der weltweiten Reaktion auf die Bedrohung durch den Klimawandel, nachhaltiger Entwicklung und Anstrengungen zur Beseitigung von Armut. Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger. Deutsche Übersetzung. Bonn: Deutsche IPCC-Koordinierungsstelle.

<sup>2</sup> Die empirische Erforschung und Untermauerung dieser Überlegungen bleiben indes ausstehend und müssten auf ihre Wirkungsweise hin untersucht werden. Dennoch stellen diese Perspektiven wichtige, bildungstheoretische und -praktische Möglichkeiten der diskursiven

Begegnung und kritisch-reflexiven Thematisierung der mythischen Narrationen im Klimawandeldiskurs dar.

<sup>3</sup> Ich bedanke mich an dieser Stelle herzlich für das kritisch-konstruktive Feedback der Gutachter und Gutachterinnen sowie für die Impulse aus dem Vortragsdialog.

- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). (2015). Klimaänderung 2014. Synthesebericht. Bonn: Deutsche IPCC-Koordinierungsstelle.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. neu ausgestattete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- klimafakten (2019). Fakt ist: Die sogenannte „Oregon-Petition“ von angeblich 31.000 Wissenschaftlern ist wissenschaftlich irrelevant. Das Klima zum Thema machen. So geht's. Das Magazin zur Klimakommunikation, Ausgabe 2019, S. 4-7. Online abrufbar unter: <https://www.klimafakten.de/behauptungen/behauptung-31000-wissenschaftler-oregon-petition-hypothese-klimawandel-menschgemacht-erderwaermung-falsch> (zuletzt abgerufen am 03.08.2020).
- klimafakten (2017). Wie bekommt man Falschinformationen aus den Köpfen? Online abrufbar unter: <https://www.klimafakten.de/meldung/wie-bekommt-man-falschinformationen-aus-den-koepfen> (zuletzt abgerufen am 28.01.2021).
- Koder, P. (2020). Philosophieren mit Kindern als integriertes Unterrichtsprinzip in der Primarstufe. In C. Sippl & E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), Das Anthropozän lernen und lehren (S. 467-480). Pädagogik für Niederösterreich. Band 9. Innsbruck: Studienverlag.
- Köhn, E. (2019). Klimaskepsis: Fake News über „Fake“ News. UmweltDialog. Wirtschaft – Verantwortung – Nachhaltigkeit, 11/Mai 2019, S. 26-29.
- Köhnlein, W. (2015). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert & M. Fölling-Alber & M. Götz & A. Hartinger & S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S. 88-97). (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krätzig, C. (2019). Der Klimawandel ist keine Glaubenssache. Online abrufbar unter: <https://www.uni-hamburg.de/newsroom/im-fokus/2019/09-27-klimaleugner.html> (zuletzt abgerufen am 03.08.2020).
- Krug, A. (2020). Das Anthropozän philosophierend diskursiv erschließen. Was denken Grundschulkindern über den Klimawandel? In C. Sippl & E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), Das Anthropozän lernen und lehren (S. 291-304). Pädagogik für Niederösterreich. Band 9. Innsbruck: Studienverlag.
- Martens, E. (2018). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- Martens, E. (2019). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. (11. Aufl.). Hannover: Siebert Verlag.
- Michalik, K. (2015). Philosophieren im Sachunterricht. In J. Kahlert & M. Fölling-Alber & M. Götz & A. Hartinger & S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S. 429-433). (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nida-Rümelin, J. (2017). Bildungsziele des erneuerten Humanismus. In J. Nida-Rümelin & I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik (S. 18-22). (2., durchgesehene Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Novian, M. (2018). Mythos – Neomythos – Retromythos. Verhältnisbestimmungen im Kontext des Klimawandels. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pfister, H.-R. & Böhm, G. (2008). The multiplicity of emotions: A framework of emotional functions in decision making. *Judgment and Decision Making*, 3, S. 5-17.
- Pfister, H.-R. & Jungermann, H. & Fischer, K. (2017). Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. (4. Aufl.). Heidelberg/Berlin: Springer Verlag.
- Rahmstorf, S. & Schellnhuber, H.-J. (2019). Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie. (9. Aufl.). München: C.H.Beck.
- Schäfer, T. (2019). Begriffsdebatte im Klimajournalismus: "Alternativen sind besser als Verbote". Online abrufbar unter: <https://www.klimafakten.de/meldung/begriffsdebatte-im-klimajournalismus-alternativen-sind-besser-als-verbote> (zuletzt abgerufen am 03.08.2020).
- Singer-Brodowski, M. & Taigel, J. (2020). Transformatives Lernen im Zeitalter des Anthropozäns. In C. Sippl & E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), Das Anthropozän lernen und lehren (S. 357-368). Pädagogik für Niederösterreich. Band 9. Innsbruck: Studienverlag.
- Sinhart-Pallin, D. & Ralla, M. (2015). Handbuch zum Philosophieren mit Kindern. – Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen – (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Staud, T. (2020). Widerlegen, aber richtig! Online abrufbar unter: <https://www.klimafakten.de/meldung/widerlegen-aber-richtig> (zuletzt abgerufen am 28.01.2021).
- Steenblock, V. (2017). Philosophische Bildung als Arbeit am Logos. In J. Nida-Rümelin & I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik (S. 57-69). (2., durchgesehene Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sterman, J. D. (2008). Risk communication on climate: mental models and mass balance. *Science*, 322(5901), S. 532-533.
- Wiggenbröcker, C. (2020). Wissenschaftlicher Jargon: Fachwörter vermeiden - oder besser ganz drauf verzichten? Online abrufbar unter: <https://www.klimafakten.de/meldung/wissenschaftlicher-jargon-fachwoerter-vermeiden-oder-besser-ganz-drauf-verzichten> (zuletzt abgerufen am 04.08.2020).
- Wodianka, S. (2006). Zur Einleitung: „Was ist ein Mythos?“ – Mögliche Antworten auf eine vielleicht falsch gestellte Frage. In S. Wodianka & D. Rieger (Hrsg.), Mythosaktualisierungen. Tradierungs- und Generierungspotentiale einer alten Erinnerungsform (S. 1-13). Berlin: Walter de Gruyter.