

Yasmin Goudarzi

Partizipation und Umweltgerechtigkeit

Perspektiven bildungsbenachteiligter
Kinder und Jugendlicher

Goudarzi

Partizipation und Umweltgerechtigkeit

Yasmin Goudarzi

Partizipation und Umweltgerechtigkeit

Perspektiven bildungsbenachteiligter
Kinder und Jugendlicher

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

“We acknowledge support for this publication by the DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft and the Open Access Publication Fund of Bielefeld University.”

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Partizipation und Umweltgerechtigkeit. Gespräche mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildungsbenachteiligung“ angenommen.

Gutachter*innen: Prof. Dr. Ulrich Gebhard, Prof. Dr. Annette Textor.

Tag der Disputation: 21. November 2024.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, info@klinkhardt.de.

Grafik Umschlagseite 1: © Lucia Pec / www.mycreativenature.net.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6146-5 digital

doi.org/10.35468/6146

ISBN 978-3-7815-2686-0 print

برای پدر عزیزم

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei den Kindern und Jugendlichen bedanken, die an den Gruppendiskussionen so engagiert teilgenommen haben. Ohne ihre Offenheit und ihr aufgebrachtes Vertrauen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Der Dank gilt ebenso den Lehrkräften und den begleitenden Naturpädagog*innen, die für die entsprechenden günstigen Rahmenbedingungen gesorgt haben.

Ein großer Dank gilt Prof. Dr. Ulrich Gebhard für die vielen inspirierenden Gespräche und nützlichen Anmerkungen. Er hat mir stets mehr zugetraut, als ich selbst von mir erwartet hätte. Dies hat maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit und zu vielem darüber hinaus beigetragen. Ich bin für die bis heute andauernde, vertrauensvolle Zusammenarbeit sehr dankbar.

Auch Prof. Dr. Annette Textor bin ich für die Begutachtung meiner Arbeit zu Dank verpflichtet. Die konstruktiven Hinweise in der finalen Phase waren von großem Wert für diese Arbeit. Dr. Tanja Pollmeier danke ich, dass sie die Rolle der mündlichen Prüferin so kurzfristig übernommen und zu einer anregenden Atmosphäre bei der Disputation beigetragen hat.

Ein derartiger Forschungsprozess kommt nicht ohne die engagierte Unterstützung von Kolleg*innen aus. Daher möchte ich mich herzlich bei der damaligen Arbeitsgruppe Biologiedidaktik der Universität Hamburg bedanken, die mir bei jedem Treffen wichtige Impulse und Anregungen gegeben haben. Besonders hervorheben möchte ich Dr. Smillo Ebeling, Dr. Torsten Hoke, Dr. Britta Lübke, Dörthe Ohlhoff und Dr. Katharina Früchtnicht, die mir mit ihrer Forschungserfahrung und Expertise während meiner Datenerhebung und Datenauswertung stets zur Seite standen. Auch Franziska Kreissl danke ich für den wertvollen Austausch in unserer kleineren Interpretationsgruppe sowie Maxi Ritter und Daniel Bräunling für die Unterstützung bei der Vorbereitung der Disputation.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Dr. Katharina Früchtnicht für die vielen bereichernden Gespräche und Diskussionen. Sie hat meine Arbeit mit ihren Ideen und Vorschlägen inhaltlich erweitert und war in zahlreichen Krisenmomenten eine zuverlässige Ansprechpartnerin und Freundin.

Meinen Großeltern gilt mein tiefster Dank. Ohne ihre kontinuierliche Unterstützung hätte ich verschiedene Unwegsamkeiten meines Lebens nicht so gut meistern können. Die Jahre, die ich mit ihnen verbringen durfte, haben den Grundstein für all meine weiteren Schritte und ebenso für diese Arbeit gelegt.

Ich möchte außerdem meinem Vater danken, der den Abschluss dieses Vorhabens nicht mehr miterleben kann. Seine Entbehrungen haben mir den Weg geebnet, der zu dieser Arbeit geführt hat. Ihn mit Stolz zu erfüllen, war eine meiner größten Freuden.

Ein herzliches Dankeschön geht zudem an alle, die mich in den Höhen und Tiefen der letzten Jahre begleitet haben. Besonders danken möchte ich Lilith Grutschus, Leo Köpke und Lucia Pec.

Abschließend gilt mein Dank Simon Grutschus, der mir stets den Rücken freigehalten und mich in all meinen Entscheidungen bedingungslos unterstützt hat. Aus seinem unbeirrten Vertrauen in mein Können, konnte ich die Kraft zum Vollenden dieser Arbeit ziehen.

Yasmin Goudarzi

Schwerin im November 2024

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Bildungsbenachteiligung	15
2.1	Zum Begriff der Bildungsbenachteiligung	15
2.2	Bildung und soziale Ungleichheit	19
2.3	Folgen von Bildungsbenachteiligung und ihre Bedeutung für Kinder und Jugendliche	21
3	Partizipation	25
3.1	Definition und Verständnis	25
3.2	Partizipation und Demokratie	28
3.3	Dimensionen und Stufen von Partizipation	31
3.4	Partizipation von Kindern und Jugendlichen	36
3.4.1	Partizipationsrechte	36
3.4.2	Partizipation und Bildung	39
3.4.3	Partizipation und Bildungsbenachteiligung	42
3.5	Zusammenfassung	45
4	Umweltgerechtigkeit	47
4.1	Ursprung und Definition	47
4.2	Dimensionen von Umweltgerechtigkeit	52
4.2.1	Verteilungsgerechtigkeit	52
4.2.2	Verfahrensgerechtigkeit	56
4.2.3	Ergebnisgerechtigkeit	58
4.3	Strategien zum Umgang mit Umweltgerechtigkeit	60
4.4	Zusammenfassung	64
5	Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit: Forschungsstand und Erkenntnisinteresse	67
5.1	Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit	67
5.2	Forschungsstand: Kinder- und Jugendpartizipation bei Natur- und Umweltthemen unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbenachteiligung	69
5.3	Erkenntnisinteresse der Arbeit	77
6	Methodische Überlegungen und methodisches Vorgehen	81
6.1	Methodische Vorüberlegungen	81
6.2	Einbettung in das Projekt für Naturerfahrungen mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen	83
6.3	Forschungsfeld und Zugang	84
6.4	Festlegung der Untersuchungsgruppe und Auswahl der Teilnehmenden	86
6.5	Datenerhebung mittels des Gruppendiskussionsverfahren	89
6.6	Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz	93
6.7	Gütekriterien qualitativer Forschung	101

7	Ergebnisdarstellung	103
7.1	Kategoriensystem: Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt auf Natur- und Umweltthemen	103
7.2	Perspektiven auf Partizipation	107
7.2.1	Partizipation und Macht	107
7.2.2	Partizipation und Vorerfahrungen	113
7.2.3	Partizipation und Stigmatisierung	116
7.3	Perspektiven auf Natur	120
7.3.1	Natur und der eigene Alltag	120
7.3.2	Natur und Gesellschaft	123
7.4	Perspektiven auf naturschutz- und umweltpolitische Partizipationsprozesse . . .	126
7.4.1	Emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen	126
7.4.2	Anthropozentrischer Maßstab	129
7.5	Veränderungswünsche	132
7.6	Auffälligkeit außerhalb des Kategoriensystems	134
7.7	Ergebnisse in Anbetracht des Erkenntnisinteresses	137
8	Ergebnisdiskussion	143
8.1	Partizipationsvorstellungen und deren Auswirkungen	144
8.2	Zur Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen	150
8.3	Der besondere Kontext der Bildungsbenachteiligung	156
8.4	Ergebnisse im Verhältnis zum Projekt	160
9	Praxisimplikationen und abschließende Bemerkungen	167
10	Literaturverzeichnis	173
11	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	183
12	Abkürzungsverzeichnis	184

1 Einleitung

Problemhorizont

„Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch“ (Beck, 1986, S. 48). Mit dieser Aussage verdeutlichte Ulrich Beck im Zuge seiner Abhandlung über die Risikogesellschaft seine Auffassung, dass im Gegensatz zu sozialen Positionen Umweltbelastungen und -risiken gleich verteilt seien. Demnach würden Auswirkungen von Umweltzerstörung oder umweltgefährdenden Technologien (z. B. Atomkraft) alle Menschen gleich treffen – unabhängig von ihrer sozialen Lage oder dem eigenen Anteil an der Verursachung. Dass dem nicht so ist, bzw. dass gerade Gegenteiliges der Fall ist, wird durch die Debatte um Umweltgerechtigkeit in den Blick genommen. Umweltbelastungen und Umweltressourcen sind nicht nur ungleich verteilt, sondern die ungleiche Verteilung lässt sich zudem an sozialen Aspekten festmachen (vgl. Brand & Wissen, 2016). So sind die Menschen in „Not“, um im Beispiel von Beck zu bleiben, nicht nur im unteren Bereich der gesellschaftlichen Hierarchie angeordnet. Sie sind ebenso am meisten von Umweltungerechtigkeit betroffen, obwohl sie bei vielen Aspekten nicht selbst die Hauptverursachenden sind. **Smog ist demzufolge höchst undemokratisch.** Mit dem Begriff der Umweltgerechtigkeit wird jedoch nicht bloß die Verteilung von Umweltbelastungen und Umweltressourcen betrachtet. Die Möglichkeit der Beteiligung an umweltpolitischen Prozessen sowie die Auswirkungen dieser Prozesse spielen ebenso eine zentrale Rolle. Auch hier zeigt sich, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen das Nachsehen haben. Sie sind kaum Teil der politischen sowie der gesellschaftlichen Diskurse. Zudem sind umweltpolitische Entscheidungen nicht selten zu ihrem Nachteil, gerade in ökonomischer Hinsicht (vgl. Köckler, 2016).

Gleichzeitig gibt es spätestens seit dem Umweltgipfel 1992 in Rio de Janeiro den Versuch der Staatengemeinschaft, die Umwelt- und Klimakrise für alle abzuwenden oder zumindest die Folgen möglichst gering zu halten. Die Rolle des Einzelnen wird dabei stets hervorgehoben – sei es durch eine Pädagogisierung der Problematik in Form einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder durch den Aufruf zu umweltbewusstem Verhalten im Alltag. Insgesamt wird die Annahme verfestigt, dass zum Gelingen der angestrebten sozial-ökologischen Transformation jeder Mensch einen Beitrag leisten muss (vgl. Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, 2011). Kindern und Jugendlichen wird dabei eine besondere Position zugesprochen:

„Es ist unbedingt erforderlich, dass Jugendliche aus allen Teilen der Welt auf allen in Betracht kommenden Ebenen aktiv an der Entscheidungsfindung beteiligt werden, weil diese ihr Leben heute beeinflusst und Auswirkungen für die Zukunft besitzt. (...) Jedes Land sollte in Absprache mit seiner Jugend und deren Organisationen einen Prozess in Gang bringen, der den Dialog zwischen der Jugend und der Regierung auf allen Ebenen fördert, und Mechanismen einsetzt, die der Jugend den Zugriff auf Informationen ermöglichen und ihr Gelegenheit geben, ihren Standpunkt zu Regierungsentscheidungen – einschließlich der Umsetzung der Agenda 21 – darzulegen“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, 1992, S. 281).

Mit diesem Zitat wird deutlich eine Nachhaltigkeitspolitik gezeichnet, in der Kinder und Jugendliche äußerst wichtig sind – zum einen, da sie als zukünftige Generation maßgeblich die Zukunft gestalten; zum anderen, da es letztlich ihre eigene Zukunft ist, die sie gestalten.

Des Weiteren wird die Bedeutung von Partizipation in Form von Informiertheit, Interessenäußerung und aktiver Beteiligung betont.

Werden die Kernthematiken beider Diskurse in ein Verhältnis zueinander gesetzt, wird eine Diskrepanz zwischen dem Ziel von Nachhaltigkeitspolitik und dem Umstand der Umweltungerechtigkeit sichtbar. Auf der einen Seite wird das Bild einer aktiven Beteiligung der Bürger*innen, insbesondere der Jugend, gefordert. Auf der anderen Seite haben nicht alle Bevölkerungsgruppen die gleichen Möglichkeiten, sich an entsprechenden naturschutz- und umweltpolitischen Debatten zu beteiligen und damit letztlich an ihrer eigenen umweltgerechten Situation etwas zu ändern. Diese Diskrepanz zeigt sich ebenso bei „bildungsbenachteiligten“¹ Kindern und Jugendlichen. Sie sind aufgrund der Bildungsbenachteiligung diejenigen, die am meisten von Umweltungerechtigkeit und geringer Partizipation betroffen sind (vgl. Bunge, 2012; Laurent, 2012). Dies äußert sich bspw. in einer Mehrbelastung durch Umweltschäden oder dem Fehlen von Umweltressourcen im eigenen Wohnumfeld, was angesichts des Bildungspotenzials von Naturerfahrungen wiederum zu geringeren Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten führen kann (vgl. Jumpertz, 2012). So können Naturkontakte u. a. Stress entgegenwirken, die kognitive Entwicklung fördern oder auch die Konzentration sowie das Selbstwertgefühl stärken (vgl. Gebhard, 2020). Mit Umweltgerechtigkeit sind darüber hinaus geringere Partizipationsmöglichkeiten bei umweltpolitischen Prozessen verbunden (vgl. Grafe, 2020), was aufgrund der an Mittel- und Oberschicht orientierten politischen Kommunikationsstrategien verstärkt wird (vgl. Scherr, 2014).

An dieser Stelle setzt die hier vorliegende Arbeit an – verbunden mit der Position, dass positive Partizipationsprozesse von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen Umweltgerechtigkeit, und auch der Bildungsbenachteiligung selbst, etwas entgegensetzen können, werden als erster Schritt die Partizipationsvorstellungen ebendieser Kinder und Jugendlichen rekonstruiert. Es wird die Annahme vertreten, dass das Benennen bestehender Ungerechtigkeiten nicht ausreichend ist. Vielmehr müssen Strukturen zur Verfügung gestellt werden, die auch bzw. gerade „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen eine aktive Teilnahme an Umweltpolitik ermöglichen und sie zur Teilhabe an den damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Teilbereichen, wie Naturräumen, befähigen. Im Sinne der im Zitat aus dem Abschlussdokument der Agenda 21 geforderten Beteiligung der Jugend am Nachhaltigkeitsdiskurs soll daher durch die vorliegende Forschungsarbeit zu einem ersten Ausgangspunkt in dieser Hinsicht beigetragen werden: „Bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche werden nach ihren Partizipationsvorstellungen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen gefragt, damit ihre Perspektiven in der Schule oder innerhalb (natur-) pädagogischer Settings besser wahrgenommen und in den umweltpolitischen Diskurs einbezogen werden können. Es werden ihre Sicht auf ihre eigene Rolle und ihr eigenes Partizipationsverständnis im Zusammenhang mit Natur- und Umweltthemen rekonstruiert – damit wird auch untersucht, welches politische Selbstbild vorherrscht, inwiefern diesem ein spezielles Verständnis von Partizipation entspringt und an welcher Stelle dies wiederum Einfluss auf das weitere partizipative Handeln in diesem Kontext hat. Zwar werden bei groß angelegten Untersuchungen Partizipation im Allgemeinen sowie Partizipation und Engagement im Natur- und Umweltbereich im Besonderen die Ergebnisse auch hinsichtlich sozioökonomischer Merkmale, und damit ebenso hinsichtlich der Aspekte von Bildungsbenachteiligung, inter-

1 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Bildungsbenachteiligung aus diskriminierungssensiblen Gründen immer dann in Anführungszeichen gesetzt, wenn dieser als Adjektiv verwendet wird (s. 2.1).

pretiert. Allerdings geht dabei oft verloren, dass geringe Partizipation, schwaches Engagement und insgesamt geringes Interesse in dem Bereich nicht als Mangel, Unvermögen oder gar hedonistischer Egoismus dieser Zielgruppe gedeutet werden sollte. Die Ursachen sind vielschichtiger und ihnen kann am besten durch die Betroffenen selbst Ausdruck verliehen werden. Daher wurden im Sinne qualitativ-rekonstruktiver Forschung sieben Gruppendiskussionen mit „bildungsbenachteiligten“² Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 17 Jahren geführt. Die Erhebung fand im Rahmen eines vom Bundesamt für Naturschutz (BfN) geförderten Projekts an der Universität Hamburg statt, dessen Ziel es war, eine naturpädagogische Konzeption für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche zu entwickeln sowie zu untersuchen. Mit Hilfe einer Dilemmageschichte wurde ein Diskussionsanlass geschaffen, der die Kinder und Jugendlichen ermunterte, ihre Partizipationsvorstellungen, insbesondere am Beispiel von Natur- und Umweltthemen, zu äußern. In der Dilemmageschichte wurde der Bau eines Einkaufszentrums auf einer für die Jugendlichen in der Geschichte bedeutsamen Wiese thematisiert. Trotz dieses thematischen Schwerpunktes wurde die Diskussion so offengehalten, dass der weitere Verlauf durch die Diskutierenden frei bestimmt werden konnte. Damit hatten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre eigenen relevanten Themen in dem Kontext auszudrücken und ihre subjektive Perspektive darzulegen. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussionen. Als Ergebnis besteht ein Kategoriensystem, durch welches die Sichtweisen der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nachgezeichnet werden können. Dies trägt dazu bei, ihre Handlungsmotivationen bzgl. Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung sowie mit besonderem Schwerpunkt auf Natur- und Umweltthemen nachzuvollziehen. Daraus können wiederum Hinweise auf pädagogische sowie politische Vorgehensweisen für mehr Partizipation hinsichtlich Umweltgerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung formuliert werden.

Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit wird in den Terminus der Bildungsbenachteiligung sowie in die damit verbundenen Konzepte eingeführt (Kapitel 2). Dies ist insofern notwendig, als dadurch eine Eingrenzung der Zielgruppe erfolgen kann. Des Weiteren werden Bildungsbenachteiligung verursachende Strukturen (2.2) sowie Folgen von Bildungsbenachteiligung beschrieben (2.3). Dies ist im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse relevant, da sowohl die Strukturen als auch die Folgen Partizipationsverhältnisse von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Anschließend findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff statt (Kapitel 3). Dabei wird auf das Verhältnis von Partizipation und Demokratie (3.2) eingegangen und es werden verschiedene Systematisierungsmöglichkeiten von Partizipation (3.3) dargestellt. Beides unterstützt dabei, partizipative Handlungen von Kindern und Jugendlichen einzuordnen. Da sich die vorliegende Arbeit auf Kinder und Jugendliche als Zielgruppe fokussiert, werden deren Partizipationsrechte (3.4.1) sowie der Zusammenhang von Partizipation und Bildung (3.4.2) dargelegt. Ebenso wird das Verhältnis von Bildungsbenachteiligung und Partizipation (3.4.3) erörtert. In Kapitel 4 findet eine Auseinandersetzung mit dem zweiten wichtigen Bezugsrahmen dieser Arbeit statt – dem Diskurs über Umweltgerechtigkeit. Zunächst werden dafür der Ursprung und der Inhalt der Debatte dargestellt (4.1), um darauffolgend auf die unterschiedlichen Dimensionen von Umweltgerechtigkeit einzugehen

2 Die Erfassung der Zielgruppe erfolgte über den Hamburger Sozialindex der Schule. Näheres dazu folgt in 6.4.

(4.2). Hier wird vor allem zwischen Verteilungsgerechtigkeit (4.2.1), Verfahrensgerechtigkeit (4.2.2) und Ergebnissgerechtigkeit (4.2.3) differenziert. Abschließend werden Umgangsstrategien hinsichtlich Umweltungerechtigkeit (4.4) ausgeführt. In Kapitel 5 erfolgt zunächst eine Zusammenführung der theoretischen Bezüge (5.1), um anschließend den aktuellen Forschungsstand bzgl. Partizipation von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung des Schwerpunkts der Natur- und Umweltthemen darzustellen (5.2). Darauf aufbauend wird das daraus folgende Forschungsdesiderat konkretisiert und zum Erkenntnisinteresse der hier vorliegenden Arbeit zugespitzt (5.3).

Für eine angemessene Bearbeitung des formulierten Erkenntnisinteresses werden im nächsten Schritt die methodischen Überlegungen und das methodische Vorgehen genauer beschrieben (Kapitel 6). Nach einführenden methodischen Vorüberlegungen (6.1) wird zunächst das Projekt skizziert, in dessen Rahmen die Erhebung der hier vorliegenden Arbeit stattfand (6.2). Dadurch können im nächsten Schritt das Forschungsfeld sowie der Zugang zu diesem dargelegt werden (6.3) und es kann zudem das Sampling näher beschrieben werden (6.4). Da die Datenerhebung mittels des Gruppendiskussionsverfahrens stattfand, wird in Kapitel 6.5 näher darauf eingegangen, um anschließend die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) zu erläutern (6.6). Das Kapitel schließt mit einer Bezugnahme auf Gütekriterien qualitativer Forschung (6.7).

Die Ergebnisse der Datenauswertung werden in Kapitel 7 in Form eines Kategoriensystems dargestellt. Nach einer Übersicht (7.1) werden die einzelnen Hauptkategorien mit den jeweiligen Subkategorien näher beschrieben. Als Erstes findet eine Ausdifferenzierung der Kategorie „Perspektiven auf Partizipation“ statt. Hier zeigt sich, dass die Kinder und Jugendlichen Partizipation vor allem mit Machtthematiken verbinden (7.2.1), wobei sie sich selbst überwiegend einer machtlosen Position zuordnen. Des Weiteren werden in den Gruppendiskussionen selbst erlebte oder beobachtete Partizipationsprozesse beschrieben (7.2.2), die ebenfalls Aufschluss über vorherrschende Partizipationsvorstellungen geben. Hier kommen ebenso vor allem negative Assoziationen zum Tragen. Außerdem als relevant hinsichtlich der Perspektiven auf Partizipation haben sich Stigmatisierungserfahrungen insbesondere im Kontext von Rassismus gezeigt (7.2.3). Diese verfestigen ein von Passivität geprägtes politisches Selbstverständnis der Kinder und Jugendlichen. Äußerungen hinsichtlich der Natur- und Umweltthematiken sind in der Hauptkategorie „Perspektiven auf Natur“ (7.3) gefasst worden. Diesbezüglich zeigt sich, dass Natur im Alltag der Kinder und Jugendlichen eine untergeordnete Rolle spielt (7.3.1), da naturnahe Orte für die Freizeitgestaltung überwiegend unpassend erscheinen. Diese Ansicht wird auf die Gesellschaft übertragen, sodass Natur- und Umweltthemen eher als gesellschaftliche Randerscheinung wahrgenommen werden (7.3.2). Durch die Kategorie „Perspektiven auf naturschutz- und umweltpolitische Partizipationsprozesse“ (7.4) werden diejenigen Aspekte näher betrachtet, die sich als relevant bzgl. der Bewertung und der eigenen Aktivität bei darauf bezogenen Partizipationsprozessen herausgestellt haben. Dabei spielt zum einen eine emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen eine Rolle (7.4.1). So schätzen die Kinder und Jugendlichen aufgrund einer teils emotionalen Betrachtung politischer Fragestellungen vor allem Thematiken als relevant ein, in deren Kontext Gefühle von Empathie aufkommen. Im Rahmen von Natur- und Umweltthemen löst lediglich der Tierschutz Entsprechendes aus. Der zweite zentrale Aspekt zeigt sich in einem anthropozentrischen Maßstab der Kinder und Jugendlichen, anhand dessen naturschutz- und umweltpolitische Prozesse sowie die Partizipation daran bewertet werden (7.4.2). Je nach Abwägung, ob bspw. ein naturzerstörerischer Eingriff zum Vor- oder Nachteil hinsichtlich der eigenen

Lebensqualität ist, wird dieser befürwortet oder abgelehnt. In der Hauptkategorie „Veränderungswünsche“ (7.5) wird vor allem expliziert, dass sich die Kinder und Jugendlichen teils in Abgrenzung zu ihrer Realität Gleichheit und Sichtbarkeit wünschen. In Kapitel 7.6 wird eine Auffälligkeit außerhalb des Kategoriensystems betrachtet. Es wird ein Gespräch zwischen zwei Schülern mit sehr unterschiedlichen Auffassungen von Demokratie analysiert. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, welche sich vor allem an den konkreten Fragestellungen der Arbeit orientiert (7.7).

In Kapitel 8 erfolgt die Diskussion der Ergebnisse. Dafür wird in Kapitel 8.1 die dichotome Vorstellung der Kinder und Jugendlichen von Macht und Ohnmacht aufgegriffen sowie mit demokratiethoretischen Überlegungen ins Verhältnis gesetzt. Hier zeigt sich, dass auf der einen Seite zwar ein wenig demokratisches Bild der Realität gezeichnet wird. Auf der anderen Seite wird jedoch die Demokratie als geeignete Herrschaftsform nicht explizit angezweifelt. Darüber hinaus scheint das Ausleben von Demokratie auf der Ebene der Gesellschafts- und Lebensform kaum relevant. Als Nächstes werden die vor allem negativen Partizipationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen. Da diese insbesondere im Kontext von Schule stattfanden, wird in Anbetracht dessen die Idee von Schule als Gesellschaft im Kleinen diskutiert. Es wird konstatiert, dass im Kleinen vor allem Passivität geübt und von den Kindern und Jugendlichen in ein ebenso passives Bürger*innenbild übertragen wird. Daraufhin wird der Aspekt aufgegriffen, inwiefern die Partizipationsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen auf ein eher instrumentelles bzw. zielorientiertes Partizipationsverständnis schließen lassen. Kapitel 8.2 beschäftigt sich mit der speziell gewählten Schwerpunktsetzung auf Natur- und Umweltthemen. In Anbetracht dessen, dass diese von den Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Randerscheinung wahrgenommen werden, werden die Naturbewusstseinsstudien des BfN als große repräsentative Umfragen als Vergleichshorizont herangezogen. Im Zusammenhang damit wird außerdem der Umstand diskutiert, dass sich in den Daten keinerlei Hinweise darauf zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen ein Ungerechtigkeitsempfinden gegenüber den Auswirkungen von Umweltungerechtigkeit haben, von denen sie selbst betroffen sind. Ein weiterer Aspekt, der aufgenommen wird, ist die Bedeutung einer emotionalen Verbundenheit mit dem Anliegen. Es wird dargelegt, dass dies in Kongruenz mit anderen Forschungsarbeiten liegt. Allerdings wird der Unterschied herausgestellt, dass die Kinder und Jugendlichen trotz einer fehlenden Identifikation oder Beziehung zu einem Themenbereich (wie Natur), ausschließlich über ein Empathiegefühl (zu Tieren) eine Relevanz der Thematik und diesbezüglicher Partizipationsprozesse herzuleiten scheinen. Ergänzend wird das in den Ergebnissen herausgearbeitete überwiegend anthropozentrische Naturbild der Kinder und Jugendlichen in Anbetracht weiterer Forschung diesbezüglich ausdifferenziert. In Kapitel 8.3 erfolgt schließlich eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbenachteiligung. Hierfür werden die Stigmatisierungs- und Rassismuserfahrungen der Kinder und Jugendlichen zu Darstellungen „bildungsbenachteiligter“ Milieus in anderen Untersuchungen ins Verhältnis gesetzt. Diesbezüglich zeigt sich insbesondere, dass die Ungleichheiten aufgrund sozialer Herkunft, dem Bildungsstand oder einer Migrationsgeschichte das Partizipationsverständnis und das Partizipationsverhalten vor allem negativ beeinflussen. In Anlehnung an Blühdorn (2020) wird zudem die Debatte zur nachhaltigen Nichtnachhaltigkeit aufgegriffen. Aus den Ergebnissen ist hervorgegangen, dass die Kinder und Jugendlichen die Gesellschaft und die Politik eher als naturdesinteressiert und diesbezüglich partizipativ kaum aktiv wahrnehmen. Es wird die Überlegung dargelegt, inwiefern diese Wahrnehmung das nicht nachhaltige Handeln eben-

dieser beschreibt. Abschließend erfolgt die Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Resultate des Projekts, in dessen Rahmen die Datenerhebung erfolgte (8.4). Es wird vor allem ersichtlich, dass und wie positive Veränderungsprozesse in Bezug auf die Ausgestaltung der eigenen Naturbeziehung sowie dem Erlernen von Partizipationsfähigkeiten möglich sind. Im abschließenden Teil der Arbeit werden vor allem mögliche Praxisimplikationen für die schulische Praxis sowie für natur- und umweltpädagogische Settings beleuchtet (9). Es wird deutlich gemacht, dass insbesondere eine Pädagogik auf Augenhöhe angebracht scheint, wenn den überwiegend negativen Partizipationsvorstellungen der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen entgegengewirkt werden soll. Offenheit und Transparenz sind dafür wichtige Grundhaltungen. Dies gilt umso mehr, als ein Gestaltungswille zu erkennen ist. Dieser scheint sich vor allem aufgrund schlechter Rahmenbedingungen nicht entfalten zu können. Mit Blick auf Natur- und Umweltpädagogik wird hervorgehoben, dass das Kennenlernen von Ausgestaltungsmöglichkeiten der eigenen Naturbeziehung im Vordergrund stehen sollte. Des Weiteren wird betont, dass eine Einbeziehung sozialer Themen besonders mit Blick auf Umweltungerechtigkeit als sinnvoll erachtet wird. Gerade Fragen der ungleichen Verteilung und der ungerechten Ressourcennutzung sowie deren Auswirkungen auf verschiedene Bevölkerungsgruppen können Kinder und Jugendliche im Kontext von Bildungsbenachteiligung für entsprechende Themen sensibilisieren und darüber auch politisieren. Zuletzt wird darauf hingewiesen, inwiefern ebenfalls fest integrierte Strukturen auf kommunaler Ebene sowie Anpassungen der Politik angebracht sind, wenn es um eine bessere partizipative Einbeziehung von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen geht. Zum Schluss wird auf das durch die Arbeit aufgedeckte Forschungsdesiderat hingewiesen, inwiefern Umweltungerechtigkeit für davon betroffene Kinder und Jugendliche auch als solche wahrgenommen wird. Diese Frage wird mit Blick auf damit zusammenhängende Partizipationsprozesse als besonders relevant angesehen.

2 Bildungsbenachteiligung

Die Thematisierung von Bildungsbenachteiligung ist nicht nur in der Erziehungswissenschaft oder in der Bildungsforschung relevant. Sie ist ebenso in vielen wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Kontexten bedeutend, da mit Bildungsbenachteiligung Ungleichheitsdimensionen auf verschiedenen Ebenen einhergehen. Diese Ungleichheitsdimensionen wirken sich vielfach auf die Betroffenen aus und sind in nahezu allen gesellschaftlichen Teilbereichen vorzufinden.

Bei der Rekonstruktion von Vorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher im Kontext dieser Arbeit ist eine Vertiefung des Begriffes Bildungsbenachteiligung und der damit zusammenhängenden Phänomene wesentlich. „(Bildungs-)Benachteiligte“ sind hinsichtlich Partizipation, Umweltgerechtigkeit sowie Natur- und Umweltthemen immer wieder Gegenstand von Diskussionen, da sie als „politikverdrossen“, „naturfern“ und „schwer erreichbar“ gelten. Die Benachteiligung kann dabei an unterschiedlichen Dimensionen festgemacht werden, weshalb in Kapitel 2.1 zunächst eine Begriffsdefinition erfolgt. In dessen Rahmen wird das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Bildungsbenachteiligung festgelegt. Anschließend wird in Kapitel 2.2 auf den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit eingegangen. Auch wenn dies nicht der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit entspricht, ist eine Skizzierung dessen wichtig, weil dadurch die Verwurzelung von Bildungsbenachteiligung in der Gesellschaft und den hiesigen Bildungssystemen aufgezeigt werden kann. In Kapitel 2.3 erfolgt anschließend die Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligung bei Kindern und Jugendlichen, um abschließend in Kapitel 2.4 auf die diesbezüglichen Folgen einzugehen.

2.1 Zum Begriff der Bildungsbenachteiligung

Bildungsbenachteiligung ist ein in politischen, soziologischen und pädagogischen Kontexten verwendeter Begriff. Die darunter gefasste gesellschaftliche Gruppe ist nicht stets einheitlich definiert. Zudem sind die dafür angewendeten Definitionsmerkmale nicht immer identisch. Bspw. werden Bezeichnungen wie die „untere Schicht“, das „prekäre Milieu“, „sozioökonomisch Benachteiligte“ oder „formal niedrig Gebildete“ unter dem Begriff der „Bildungsbenachteiligten“ gefasst. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass viele Merkmale, anhand derer diese Gruppen beschrieben werden, mit Aspekten von Bildungsbenachteiligung zusammenhängen – und umgekehrt. Eine formal niedrige Bildung verschlechtert z. B. die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und erhöht damit das Risiko sozioökonomisch benachteiligt zu sein oder als Teil des prekären Milieus zu gelten. Für ein tiefergehendes Begriffsverständnis von Bildungsbenachteiligung scheint es daher sinnvoll, im ersten Schritt die Umstände von Benachteiligung selbst zu betrachten, um sich darauf aufbauend spezifischer mit Bildungsbenachteiligung auseinanderzusetzen. Das Modell von Guido Breidebach (2012) bietet aufgrund der Betrachtung verschiedener Ebenen von Benachteiligung sowie der damit zusammenhängenden Dimensionen eine gute Übersicht (s. Abb. 1). Die Darstellung ist gewinnbringend, da die analytische Trennung der verschiedenen Einflusebenen eine differenziertere Betrachtung einzelner Einflussfaktoren ermöglicht. Dies wiederum verringert die Gefahr einer Reduzierung auf individuelles Unvermögen oder Fehlentscheidungen von Einzelpersonen als Ursache für eine Benachteiligung. Sie begünstigt gewissermaßen eine wertneutralere Betrachtung.

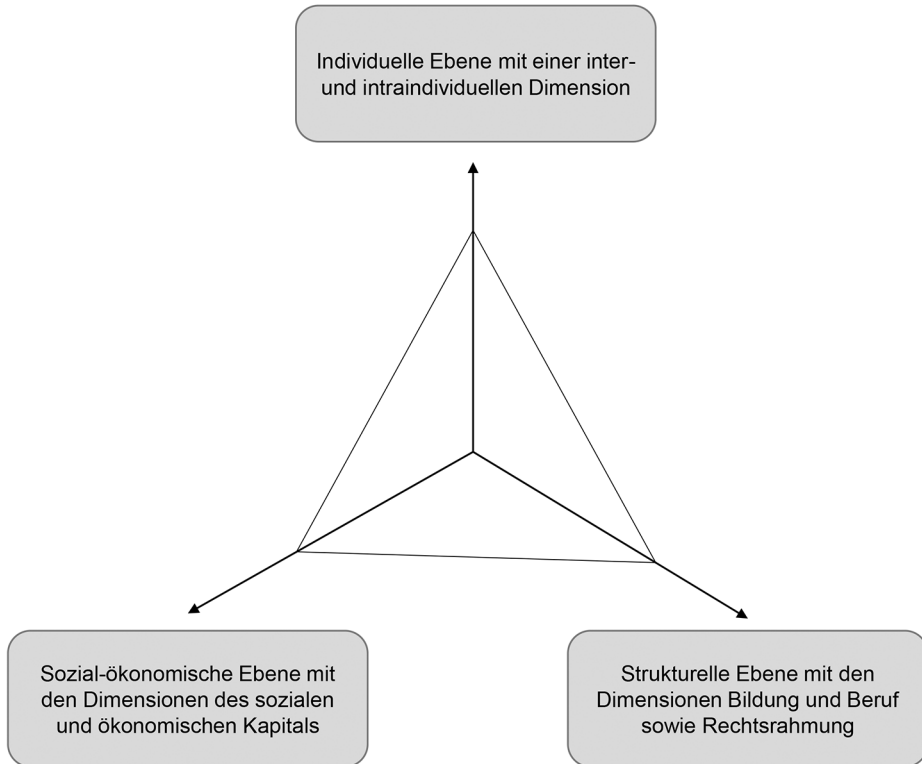


Abb. 1: Ebenen und Dimensionen von Benachteiligung (Breidebach, 2012, S. 29).

Auf der **individuellen Ebene** ist zunächst die interindividuelle Dimension bedeutend. Alter, Geschlecht, Lern- und Bildungsbiografie sowie die physischen und die psychischen Lernbeeinträchtigungen können für eine Benachteiligung entscheidend sein – aber auch die intraindividuelle Dimension, wie die persönliche Einstellung, die individuelle Zielbildung und -realisierung, die soziale Wahrnehmung anderer, allgemeine psychologische Konstituenten (Emotionen, Kognitionen, Motivation) und Kompetenzen (z. B. Sprach- und Kommunikationskompetenz) sind auf individueller Ebene zu beachten.

Auf der **sozial-ökonomischen Ebene** spielen hinsichtlich der Dimension des sozialen Kapitals der individuelle soziale Status, der Status der Herkunftsfamilie, die Peer- und In-Groups, Familienkonstitutionen, vorhandene soziale Unterstützungssysteme, geistiges Anregungspotenzial, Kulturaustauschmöglichkeiten und die Wohnlage (Stichwort Ghettoisierung) eine Rolle. Auch das ökonomische Kapital – sowie ergänzend zu Breidebach ebenso das kulturelle Kapital – sind auf dieser Ebene relevant: Dazu zählen bspw. formale Qualifikationen, Beruf und Einkommen der Familie, regionale Arbeitsmarktstruktur, Arbeitslosigkeit, Ausstattung der Bildungslandschaft und Fördermaßnahmen.

Die **global-gesellschaftliche Ebene** wird zum einen in der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Dimension sichtbar. Dazu zählen die Heterogenität des Bildungswesens und seiner Organisation, die Qualität des pädagogischen Personals, Weiterbildungschancen

und -möglichkeiten, Lehr- und Lernformen, institutionelle Barrieren, Angebote an Bildungsmaßnahmen sowie das Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem. Zum anderen gehört zu dieser Ebene ebenso das politische Ordnungssystem, welches durch gesetzliche Regularien (z. B. Persönlichkeitsrechte im Grundgesetz), das Ausmaß der Betroffenheit und der Verwirklichung der Inanspruchnahme dieses Ordnungssystems und der diversen weiterhin vorhandenen Einzelgesetze strukturiert wird (Breidebach, 2012, S. 27f). Breidebach betont im Zusammenhang mit dieser Darstellung, dass ein ausgeprägtes Merkmal nicht ausreicht, um als „benachteiligt“ zu gelten. Es müsse eine Kombination von mindestens zwei Ausprägungen vorliegen.

Wie stehen nun Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung im Zusammenhang? Die dargestellten Ausprägungen der Dimensionen von Benachteiligung lassen den Zusammenhang bereits erkennen, da ein Großteil direkt mit Bildungsprozessen und Bildungsabschlüssen zusammenhängt. Viele der Ausprägungen werden von Bildungsprozessen beeinflusst oder beeinflussen diese. So gibt es bspw. empirisch belegbare Unterschiede bei Bildungsverläufen von Männern und Frauen (u. a. Hannover & Kessels, 2011), Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (u. a. Diehl, Hunkler & Kristen, 2016), Menschen mit geringem oder hohem Einkommen (u. a. Skopek & Passaretta, 2021) oder Menschen aus West- und Ostdeutschland (u. a. Butterwege et al., 2003). In Europa und Zentralasien nehmen zudem die Aufstiegschancen im Vergleich zu anderen Industrieländern kontinuierlich ab (Leone, 2019). Setzt man dazu die Definition ins Verhältnis, dass „Bildungsbenachteiligte“ Menschen sind, die aufgrund bestimmter Eigenschaften (z. B. Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache, regionale Herkunft) statistisch belegbare Nachteile haben, Bildungsziele zu erreichen (Kastner, 2008, S. 90), wird ersichtlich, dass ebendiese Eigenschaften in allen drei Ebenen und Dimensionen von Benachteiligung (Abb. 1) wiederzufinden sind. Es kann festgehalten werden, dass Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung eng zusammenhängen. Die Aspekte, die Bildung und Bildungsverläufe beeinflussen und davon beeinflusst werden, sind ebenfalls Aspekte, die bei Benachteiligung eine Rolle spielen. Bezogen auf die Kapitaltheorie von Bourdieu (1982) scheint dies durchaus sinnvoll, da demnach die verschiedenen Kapitalsorten miteinander verbunden und ineinander überführbar sind. So erschwert ein geringes kulturelles Kapital (z. B. in Form von formalen Bildungsabschlüssen) die Akkumulation von ökonomischem Kapital (z. B. in Form von Geld). Diese Zusammenhänge erklären die nicht immer klare Unterscheidung von „bildungsbenachteiligt“, dem „prekären Milieu“, „sozioökonomisch benachteiligt“ etc. Eine Trennschärfe ist somit oft gar nicht möglich. Zudem führen unterschiedliche Gesellschaftsmodelle zu unterschiedlichen Perspektiven. Eine Unterteilung von Gesellschaft in hierarchische Ebenen – wie beim Schichtenmodell – verlangt teils andere Unterscheidungskriterien als das vom Sinus-Institut³ entwickelte Milieumodell. Bildung beeinflussende oder von Bildung beeinflusste Faktoren spielen jedoch bei allen eine Rolle.

An dieser Stelle schließt sich die Frage an, anhand welcher Kriterien die Bildungsziele, die laut Definition von „Bildungsbenachteiligten“ schwerer zu erreichen sind, gemessen werden. Diesbezügliche Untersuchungen machen Bildungsverläufe vor allem anhand formaler Bildungsabschlüsse sowie getesteter Kompetenzen fest, die bspw. im Rahmen von Schulleistungs-

³ Das in den 1980er Jahren entwickelte Gesellschaftsmodell der Sinus-Milieus ist ein wissenschaftlich fundierter und häufig verwendeter Ansatz, bei dem vor allem eine soziokulturelle Klassifizierung von Gesellschaft stattfindet. So sind bspw. neben den grundlegenden Werten, dem Lebensstil und den Lebenszielen auch Alltagseinstellungen relevant (Sinus-Institut, 2017).

erhebungen erhoben werden. Bildungsarmut kann demnach sowohl Zertifikatsarmut als auch Kompetenzarmut bedeuten (Brake & Büchner, 2012, S. 18). Diese Vorgehensweise hat vor allem pragmatische Gründe, da dieses Verständnis von Bildung forschungspraktisch gut zu erfassen ist. Kritisch zu beanstanden ist dabei, dass so zum einen formale Abschlüsse mit Qualifikation gleichgesetzt werden und zum anderen durch non-formales und informelles Lernen angestoßene Bildungsprozesse nicht berücksichtigt werden (vgl. Erler, 2010). Bildung hängt darüber hinaus mit allgemeinen Lebensführungskompetenzen zusammen und ist

„in diesem Sinne (...) im Rahmen der menschlichen Lebensbewältigung somit ein Erfordernis, das auf die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung von menschlichem Humanvermögen mit dem Ziel gerichtet ist, unter den gegebenen und sich ständig wandelnden biographischen und gesellschaftlichen Bedingungen ein den menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten angemessenes und gemeinsam mit anderen Menschen verantwortbares Leben zu führen“ (Brake & Büchner, 2012, S. 68).

Bildung – und damit auch Bildungsbenachteiligung – kann nicht nur anhand vorhandener oder nicht vorhandener Bildungsabschlüsse „gemessen“ werden. Sie zeigt sich viel mehr als struktureller Umstand, dem Individuen ausgesetzt sind. Dadurch werden sie letztlich in ihrer Lebensentfaltung und in ihren Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt.

Unter Berücksichtigung der bis hier gesammelten Aspekte wird für diese Arbeit folgendes Verständnis von Bildungsbenachteiligung formuliert:

Bildungsbenachteiligung ist ein durch Unterschiede auf individueller, sozial-ökonomischer oder struktureller Ebene verursachter Zustand, der es Menschen erschwert, sowohl institutionalisierte als auch individuelle Bildungsprozesse zu durchlaufen.

Dadurch entstehen ihnen Nachteile im persönlichen und gesellschaftlichen Kontext, die sich oft in weiteren Formen von Benachteiligung äußern oder durch diese verstärkt werden. Mit der Verwendung des Begriffs Bildungsbenachteiligung ist stets eine Zuschreibung verbunden. Diese hat Diskriminierungs- und Stigmatisierungspotenzial, da dem Begriff etwas Defizitorientiertes anhaftet. Bei der Verwendung von „Bildungsferne“ oder „Bildungsarmut“ ist dies verstärkt der Fall, da hier das Individuum selbst negativ in den Fokus gerückt wird – und dies weniger für die umliegenden, Benachteiligung fördernden Umstände gilt. Auch bei der Nutzung des Begriffs Bildungsbenachteiligung besteht jedoch die Gefahr, dass eine negative Perspektive auf die Personen oder Personenkreise gefördert wird, sodass dadurch Stereotype entstehen. Letztere zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass bestimmte Eigenschaften mit kategoriespezifischen Erwartungen verbunden und Personen dementsprechend beurteilt und behandelt werden (Breidebach, 2012, S. 59). Es entstehen Vorurteile, die eine ablehnende Einstellung einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber zur Folge haben können. Obwohl eine Unterscheidung von Personengruppen anhand bestimmter Merkmale gerade im wissenschaftlichen Kontext notwendig sein kann, sollte ein Bewusstsein für mögliche Auswirkungen dieses Gebrauchs vorhanden sein. So zeigen sich bereits verkürzte Ansichten zu vermeintlichen Zusammenhängen (z. B. Migrationshintergrund = „bildungsbenachteiligt“ oder „bildungsbenachteiligt“ = schwieriges Klientel), die nur schwer wieder rückgängig gemacht werden können und darüber hinaus mit teils gravierenden Folgen für die betroffenen Menschen verbunden sein können (Breidebach, 2012, S. 72). Natürlich kann durch eine entsprechende Kategorisierung auch die Möglichkeit von Empowerment geschaffen werden (vgl. Boger, 2019). Durch das Benennen von Ungerechtigkeiten werden diese erst sichtbar gemacht und Veränderungen eher möglich. Um den-

noch mit dem Diskriminierungs- und Stigmatisierungspotenzial einen sensiblen Umgang zu finden, wird in dieser Arbeit „bildungsbenachteiligt“ immer dann in Anführungszeichen gesetzt, wenn es als Adjektiv verwendet wird. Damit wird deutlich gemacht, dass dies keine Beschreibung von Personen oder einzelnen Individuen darstellen soll. Vielmehr findet eine analytische Unterscheidung von Menschen im Sinne der oben genannten Definition statt, um daraus resultierende Ungerechtigkeiten sichtbar zu machen.

2.2 Bildung und soziale Ungleichheit

Bildung und soziale Ungleichheit hängen zusammen. Seit Jahrzehnten wird in Deutschland die Reproduktion sozialer Lagen durch Selektivität im Bildungssystem diskutiert (Bos, Stubbe & Buddeberg, 2010, S. 165). Durch die Debatte soll das Ziel der Bildungsgerechtigkeit unterstützt werden. Bildungsgerechtigkeit wiederum meint, dass die verschiedenen Ausgangsbedingungen bei Bildungsverläufen so ausgeglichen werden, dass eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird (Brake & Büchner, 2012, S. 23). Dass in Deutschland keine Bildungsgerechtigkeit herrscht und der Zusammenhang von Bildung sowie sozialer Herkunft nach wie vor groß ist und durch die Bemühungen der letzten Jahrzehnte nicht verringert werden konnten, zeigen die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung immer wieder. Breit angelegte, internationale und regelmäßig durchgeführte Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU oder TIMMS machen die Disparitäten in den Bildungssystemen und die daraus resultierende Bildungsbenachteiligung sichtbar. Anna Brake und Peter Büchner (2012) benennen dabei die Problematik sehr pointiert:

„Noch immer gehen Kinder aus der Bildungsaristokratie (heute: aus Akademikerfamilien) [Klammern im Original] eher auf das Gymnasium und die Hochschulen als Kinder aus dem Volk (heute: aus Arbeiter- und Migrantenfamilien) [Klammern im Original], obwohl sie vielfach nicht dümmer, sondern nur ärmer an Chancen sind“ (S. 24).

Der Aussage folgend, sind Bildungsungleichheiten nicht weniger in Begabungsunterschieden zu begründen, sondern vielmehr in Ungerechtigkeiten. Weiter unterscheiden Brake und Büchner (2012) drei Teilbereiche, in denen die Zusammenhänge von Bildung und sozialer Ungleichheit besonders ersichtlich werden: Soziale Herkunft, Migration und Geschlecht. Diese Unterteilung wird für den folgenden Abschnitt übernommen.

Bildung und soziale Herkunft

Die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland werden nach wie vor stark von sozioökonomischen Merkmalen der Eltern bestimmt. Dazu zählen bspw. deren Bildungsabschlüsse sowie das Einkommen. Des Weiteren werden herkunftsbedingte Unterschiede mit dem Eintritt ins Schulsystem nicht schwächer, sondern stärker (Börsch-Supan & Stumpf, 2014, S. 8f). So ist z. B. für eine Jugendliche, deren Vater einen höheren Schulabschluss hat, die Chance auf die Hochschulreife mehr als doppelt so hoch wie für einen Jugendlichen, dessen Vater keinen oder einen einfachen Schulabschluss hat (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2019, S. 168). Zwar ist die Zahl der Bildungsabschlüsse in den letzten Jahren in Deutschland insgesamt gestiegen, die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten sind dagegen gleichgeblieben (vgl. Lucas, 2001; vgl. Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019). Für diese Unterschiede gibt es verschiedene Begründungsansätze, die zum Teil ineinandergreifen.

Zum einen wird von einer schichtspezifischen Sozialisation ausgegangen. Damit ist gemeint, dass die Art des Aufwachsens von Kindern in ihrer Familie stark auf die Persönlichkeitsentwicklung wirkt und dieses Aufwachsen wiederum je nach sozioökonomischer Herkunft äußerst unterschiedlich verläuft (Brake & Büchner 2012, S. 90). Es besteht bspw. die Annahme, dass Kinder aus sozial benachteiligten Haushalten in einer weniger stimulierenden, förderlichen Umgebung aufwachsen (Börsch-Supan & Stumpf, 2014, S. 10). In einer Erhebung konnten Hart & Risley (1995) nachweisen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien durchschnittlich nur 600 Wörter pro Stunde hören. Bei Kindern aus Akademiker*innenhaushalten dagegen seien es circa 2100 gewesen. Solche Unterschiede wirken sich entsprechend auf die kindliche Entwicklung aus und führen zu abweichenden Startbedingungen der Kinder bei Schuleintritt. Darüber hinaus kann die belastende Situation im Alltag Folgen haben. Je länger die Eltern erwerbslos sind, desto eher zeigen Kinder Symptome wie Resignation, Zukunftsängste oder Isolation. Zudem sind sie stärker von psychosomatischen Erkrankungen betroffen, verhalten sich auffällig und werden in den schulischen Leistungen schwächer (vgl. Kieselbach, Lödige-Röhrs & Lünser, 1998).

Zum anderen werden Theorien der rationalen Bildungswahl herangezogen, um herkunftsbedingte Unterschiede in den Bildungsverläufen zu erklären. Dabei wird davon ausgegangen, dass Bildungsverläufe das Ergebnis rationaler Entscheidungsprozesse sind. Menschen wägen demnach vorher ab, inwiefern sich eine Investition in das eigene Humankapital (z.B. in Form von aufgebrachtener Zeit zum Lernen) lohnt. Es geht demnach vor allem darum, ob das Endresultat die entstandenen Kosten übersteigt (Brake & Büchner, 2012, S. 97). Zwischen den sozialen Schichten wird diese Kosten-Nutzen-Kalkulation unterschiedlich berechnet und höhere Schulabschlüsse sowie der Wert von Bildung werden verschieden eingeschätzt (Börsch-Supan & Stumpf, 2014, S.11). So sind Eltern aus sozial besser gestellten Schichten selbstbewusster und setzen sich häufiger über Lehrer*innenempfehlungen (z.B. beim Übergang in die Sekundarstufe I) hinweg (Allmendinger, 2012, S. 81), um ihre Kinder gegen die Empfehlung auf ein Gymnasium zu schicken und ihnen dadurch die Hochschulreife zu ermöglichen.

Auch familienunabhängige Prozesse führen aber dazu, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien eher „bildungsbenachteiligt“ sind. Empirisch kann immer wieder eine institutionelle Diskriminierung festgestellt werden, die soziale Disparitäten noch weiter verstärkt. Im Rahmen der Schulleistungserhebungen TIMMS (vgl. Schwippert et al., 2019) und IGLU (vgl. McElvany et al., 2021) konnte gezeigt werden, dass Schulnoten und Empfehlungen seitens der Lehrkräfte teils nicht in einem angemessenen Verhältnis zu der tatsächlich erbrachten Leistung vergeben werden. Stattdessen hängen sie von der sozialen Herkunft ab. Kinder aus sozial benachteiligten Familien müssen demzufolge mehr Leistung erbringen, um von den Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Brake & Büchner 2012, S. 140). Zudem müssen sie häufiger eine Klasse wiederholen oder in eine niedrigere Schulform wechseln (ebd., S. 146). Hinzu kommen eine Defizitorientierung und eine Stigmatisierung, die äußerst problematisch sind. Lehrkräfte sehen ungünstige Leistungsentwicklungen nicht als Ursache gesellschaftlicher Umstände, sondern führen diese auf vorweggenommene kulturelle, ethnische, genetische Spezifika und eine spezielle Lebensführung in der Familie zurück (Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 206).

Bildung und Migration

Ein weiterer Aspekt, der zu Benachteiligung im Bildungssystem führen kann, ist ein Migrationshintergrund. Dieser liegt dann vor, wenn eine Person selbst oder ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren wurde (Statistisches Bundesamt, 2023, S. 5). Die Betrachtung dieser Personen als eine Gruppe ist dabei nicht unproblematisch, da die Heterogenität innerhalb der Gruppe äußerst groß ist. Bspw. kann jemand, der in Deutschland geboren wurde und die Schullaufbahn hier begonnen hat, genauso zu dieser Personengruppe gezählt werden, wie ein geflüchteter Mensch, der im Alter von 13 Jahren das erste Mal eine deutsche Schule besucht hat. Verschiedene Herkunftsländer trafen ebenso zu Unterschieden bei.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringer ist als der von Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Hupka-Brunner et al., S. 65). Erstere sind an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert (Schu, 2017, S. 1) und sind zudem einem höheren Risiko der Klassenwiederholung ausgesetzt (Brake & Büchner, 2012, S. 175). Kinder mit Migrationshintergrund liegen in Mathematik etwa ein Schuljahr und in den Naturwissenschaften etwa zwei Schuljahre zurück (Wendt et al., 2019, S. 309). Insgesamt haben sich die migrationsbezogenen Leistungsdisparitäten in Deutschland seit 2001 nicht großartig verändert (Wendt & Schwippert, 2017, S. 232); und Kinder mit Migrationshintergrund sind mit 48 % überproportional häufig von bildungsbezogenen Risikolagen betroffen (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2022, S. 6).

Erklärungsansätze sind diesbezüglich nicht so eindeutig zu finden. Ein Aspekt ist sicherlich die Sprache. So liegen Schüler*innen, bei denen zu Hause kein Deutsch gesprochen wird, etwa ein Jahr mit der Leseleistung zurück (Wendt & Schwippert, 2017, S. 231). Text- und Sprachverständnis sind in nahezu allen schulischen Anforderungen von Bedeutung und Unterschiede diesbezüglich können Ungleichheiten hervorrufen. Auch Diskriminierungen und Andersbehandlung spielen eine Rolle und können sich nachteilig auf den Bildungsverlauf auswirken (Hupka-Brunner et al., 2011, S. 65). So fühlen sich Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule nicht in gleichem Maße eingebunden und haben nach eigener Auskunft weniger Freude am Lernen (Schwippert et al., 2019, S. 21). Letztlich ist keine eindeutige Trennung von Effekten aufgrund eines Migrationshintergrundes oder der sozioökonomischen Ausgangslage möglich, da beides oft ineinandergreift. Dennoch haben die soziale Herkunft und ein Migrationskontext jeweils ein eigenes Gewicht (Brake & Büchner, 2012, S. 189).

Bildung und Geschlecht

Das Geschlecht kann ebenfalls Auswirkungen auf den Bildungsverlauf haben. Zwar gelten Mädchen und junge Frauen mittlerweile als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion (Brake & Büchner, 2012, S. 197). Trotzdem haben sie bspw. bei dem Übergang von der Sekundärstufe II in eine duale Ausbildung mehr Schwierigkeiten (Hupka-Brunner et al., 2011, S. 64). Das lässt vermuten, dass innerhalb von Schule die Benachteiligung von Mädchen zwar verringert werden konnte, aber auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt nach wie vor Ungechtigkeiten herrschen. Dies betrifft vor allem die Bezahlung (u. a. Bishu & Alkadry, 2017).

2.3 Folgen von Bildungsbenachteiligung und ihre Bedeutung für Kinder und Jugendliche

Bildungsbenachteiligung hat ungünstige Auswirkungen, die sich direkt oder indirekt im Leben der Betroffenen bemerkbar machen. Gerade in Deutschland sind Lebens- und Teilhabechancen eng mit Schul- und Bildungserfolgen verknüpft (Allmendinger, 2012, S. 225). Auf individueller Ebene werden durch Bildungsbenachteiligung vor allem Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und zur Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen eingeschränkt. Dies führt zu einer verminderten Teilhabe und Teilnahme am ökonomischen, kulturellen und politischen Gesellschaftsleben (Breidebach, 2012, S. 27). So engagieren sich gut gebildete Menschen bspw. eher bei politischen und sozialen Prozessen (vgl. Helliwell & Putnam, 1999). Des Weiteren können gesundheitsschädliche Folgen auftreten. Menschen mit höherer Bildung leben nachweislich gesünder und länger als geringer gebildete Menschen (vgl. Feinstein, 2002). Wird darüber hinaus berücksichtigt, dass Bildungsbenachteiligung zu schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt, sodass das Risiko, in Armutslagen zu geraten, steigt, sind negative Effekte von Leben in Armut hinzuzuzählen. Demnach haben Kinder, die längere Zeit in Armut leben, deutlich schlechtere Entwicklungschancen. Dies zeigt sich u. a. in ungünstigen Auswirkungen bzgl. der kognitiven Entwicklung (vgl. Beisenherz, 2000). Auch die mit Armut oft zusammenhängende Exklusion aus sozialen Zusammenhängen ist zu nennen (vgl. Feustel, 2007). Derartige Exklusions- und Stigmatisierungserfahrungen, die ebenso in Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung auftreten, können negative Emotionen und Gedanken bei den Betroffenen auslösen, welche u. a. die Motivation zur Teilnahme am Arbeits- und Bildungsmarkt hemmen können (Breidebach, 2012, S. 52).

Kinder und Jugendliche stehen bei der Diskussion um Bildungsbenachteiligung besonders im Fokus. In Deutschland besteht der Anspruch eines gerechten, Chancengleichheit fördernden Bildungssystems. Dies ist vor allem mit der Hoffnung verbunden, etwaige Benachteiligungen auszugleichen. Dass dem nicht so ist, wurde in Kapitel 2.2 dargelegt. Die daraus resultierenden Konsequenzen werden durch Anna Brake und Peter Büchner (2012) wie folgt benannt:

„Die Bedrohung durch Bildungsarmut im Sinne von sich verfestigenden Kompetenzlücken bereits im Kindes- und Jugendalter geht mit dem Risiko einer nachhaltigen sozialen Benachteiligung einher, weil im Lebensalltag wichtige Grundvoraussetzungen für eine verständige kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit fehlen“ (S. 237).

Der aktuelle nationale Bildungsbericht zeigt, dass solche Folgen für Kinder und Jugendliche keine Seltenheit sind. Demnach ist fast jedes dritte Kind in Deutschland von mindestens einer Risikolage betroffen (BMBF, 2022, S. 46), die Bildungsbenachteiligung verstärkt oder von ihr verstärkt werden kann. 12 % aller Kinder leben in einer bildungsbezogenen Risikolage. Diese liegt dann vor, wenn beide Elternteile im Haushalt weder die Hochschulreife noch eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen (BMBF, 2022, S. 46). 9 % aller Kinder leben in einer sozialen Risikolage, in der keines der Elternteile erwerbstätig ist (BMBF, 2022, S. 46). 20 % aller Kinder leben in einer finanziellen Risikolage. Diese besteht dann, wenn das in Abhängigkeit von der Haushaltszusammensetzung berechnete Haushaltseinkommen unterhalb der Armutgefährdung liegt. Diese Anzahl ist in den letzten Jahren gestiegen (BMBF, 2022, S. 47).

Bildungsbenachteiligung sowie damit verbundene Auswirkungen stellen eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft dar, besonders im Hinblick auf Kinder und Jugendliche. Diese spüren die damit verbundenen Nachteile und Diskriminierungen nicht nur in ihrem gegenwärtigen Leben. Sie laufen darüber hinaus Gefahr, schlechtere Zukunftsaussichten bzw. weniger Ressourcen zu haben, um die Zukunft nach eigenen Wünschen positiv zu gestalten und an der Gesellschaft gleichberechtigt teilzuhaben. Damit wird ebenso die Frage nach der Partizipation an politischen Prozessen berührt. Die vielerorts beklagte Politikverdrossenheit sowie der Mangel an gesellschaftlichem Engagement von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen machen dies deutlich. Albert Scherr (2014) wirft dazu einen wichtigen Gedanken auf, welcher auch im Kontext dieser Arbeit bedeutend ist. Er betont die Gefahr, dass der Diskurs einseitig geführt und die Politikdistanz auf Seiten der Jugendlichen verortet würde. Dabei könne ebenso die Distanz von Politik gegenüber den Problemlagen von „Bildungsbenachteiligten“ bemängelt werden (S. 20). Außerdem stellt er fest, dass die soziale Zusammensetzung politischer Institutionen und medialer Kommunikationsformen etablierter Politik vor allem an der Mittel- und Oberschicht ausgerichtet ist. Dadurch hätten „Bildungsbenachteiligte“ verständlicherweise den Eindruck, dass Politik sich von ihrer eigenen Lebenswirklichkeit entferne und nicht über ihre Problemlagen und Interessen spreche (Scherr, 2014, S. 20). Bei der Betrachtung der Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen gilt es, dies unbedingt zu beachten.

Insgesamt wurde deutlich gemacht, dass Bildungsbenachteiligung nicht als eine Eigenschaft oder als ein Versagen einzelner Menschen zu verstehen ist. Sie spiegelt vielmehr gesellschaftliche Ungleichheitsdimensionen wider. „Bildungsbenachteiligt“ zu sein bedeutet demnach, bestimmten Umständen ausgesetzt zu sein, die es einem erschweren, erfolgreich und gleichberechtigt an gesellschaftlichen Teilbereichen zu partizipieren sowie die eigene Persönlichkeit zu entfalten und weiterzuentwickeln. Verschärft wird das Ganze durch Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse, welche ein negatives Selbstkonzept und eine damit verbundene Resignation verstärken. Kinder und Jugendliche sind ebenso von Bildungsbenachteiligung betroffen. Dies ist besonders folgenschwer, da bereits vom frühesten Kindesalter an strukturelle Gegebenheiten dazu führen, dass einige Kinder und Jugendliche schlechtere Zukunfts- und Teilhabechancen haben. Staatliche Bildungsinstitutionen wie Kindergarten oder Schule können dies unter den gegenwertigen Bedingungen nicht ausgleichen. Dabei wäre aufgrund der allgemeinen Schulpflicht und der damit zusammenhängenden flächendeckenden Möglichkeit, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen, gerade dies erwartbar. Stattdessen zeigt sich, dass Ungleichheiten potenziert werden. Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass Bildungsbenachteiligung nicht als Beschreibung von Menschen oder gar als Aufdeckung von vermeintlichen Defiziten Einzelner zu verstehen ist. Sie wird als Begriff verwendet, um die Personengruppen analytisch zu trennen. Es wurde unterstrichen, dass der Komplexität von Lebensrealitäten und Bildungsbiografien durch entsprechende Kategorisierungen nur schwer gerecht werden kann. Trotzdem wird die Benennung als „bildungsbenachteiligt“ als Möglichkeit verstanden, Ungleichheiten sichtbar zu machen. Diese Perspektive ist bei der Bearbeitung der vorliegenden Fragestellungen wesentlich.

3 Partizipation

Bei der Rekonstruktion der Partizipationsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen ist eine Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff notwendig. Partizipation und Partizipationsforschung sind ein sehr weites Feld. Das Ziel dieses Kapitels besteht daher darin, einen Überblick zu geben und für die Fragestellung relevante Aspekte vertiefend zu betrachten. Im ersten Schritt ist dafür eine Definition von Partizipation erforderlich, aufgrund derer das Partizipationsverständnis für die vorliegende Abhandlung herausgearbeitet wird (3.1). Da es in der wissenschaftlichen Diskussion keine einheitliche Definition gibt und das Verständnis je nach Fachrichtung sehr unterschiedlich ausfallen kann, ist eine entsprechende Einordnung zielführend. Nur so können die Vorstellungen der befragten Kinder und Jugendlichen bei der Auswertung in ein Verhältnis gesetzt werden. Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Partizipation und Demokratie herausgearbeitet (3.2), da beide eng miteinander verknüpft sind. Eine Demokratie ohne Partizipation ist wenig erstrebenswert, da gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten und die aktive Teilnahme der Bevölkerung wesentlich sind. In Kapitel 3.3 werden verschiedene Systematisierungsansätze von Partizipation diskutiert, weil diese sowohl für die Auswertung der eigenen Ergebnisse als auch für die Einordnung anderer empirischer Studien relevant sind. Partizipation kann in verschiedenen Formen sichtbar werden und auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Dies sichtbar zu machen, ist eine wichtige Grundlage, um die Aussagen der Kinder und Jugendlichen einzuordnen. Anschließend wird in Kapitel 3.4 das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu Partizipation ausgiebiger betrachtet, da sie als Minderjährige eine gesonderte Bürger*innenrolle einnehmen. Dabei spielen die Partizipationsrechte (3.4.1) ebenso eine Rolle wie das Verhältnis von Partizipation und Bildung (3.4.2). In Kapitel 3.4.3 werden abschließend im Hinblick auf den Kontext der Bildungsbenachteiligung deren Auswirkungen hinsichtlich Partizipation spezifischer betrachtet, um in Kapitel 3.5 mit einer Zusammenfassung zu schließen.

3.1 Definition und Verständnis

Der Begriff Partizipation stammt etymologisch vom lat. *pars* (Teil von einem Ganzen) und lat. *capere* (erfassen, ergreifen, einnehmen, nehmen, übernehmen, sich aneignen, auswählen) und beschreibt den Prozess des Inbeziehungsetzens eines Teils zu einem Ganzen. Partizipation meint das Verhältnis einer einzelnen Person zu Herrschaft und Staat einerseits (politischer Aspekt) sowie den Zugang einer Person zu materiellen und ideellen Gütern und Fragen deren gesellschaftlicher Verteilung andererseits (sozialer Aspekt) (Welti, 2005, S. 535). Außerdem werden mit Partizipation stets Machtverhältnisse thematisiert – sei es zwischen dem Individuum und dem Staat oder einem Kind und einem Erwachsenen (von Schwanenflügel, 2015, S. 46).

Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung werden oft synonym gebraucht. Partizipation fungiert dabei als Sammelbegriff für diese verschiedenen Formen von Beteiligung (Beck, 2013, S. 6). Eine allgemeine Definition bietet der Brockhaus (2019), in dem Partizipation als „die mehr oder minder anerkannte beziehungsweise berechnete Teilhabe einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder Handlungsabläufen in Organisationen und Strukturen“ beschrieben wird. Solch eine allgemeine Definition ist allerdings unscharf, da je

nach Diskurs unterschiedliche Ebenen von Partizipation charakterisiert werden können (Betz et al., 2011, S. 3). In der Soziologie steht das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im Mittelpunkt, wobei sowohl die gesellschaftliche Zugehörigkeit als auch die Macht und die Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse eine Rolle spielen (Ziegler, 2009, S. 17). In der Erziehungswissenschaft wiederum liegt der Fokus darauf, inwiefern Kinder und Jugendliche an Gesellschaft teilhaben und Einfluss nehmen können. Zusätzlich wird Partizipation dabei als Ziel demokratiepädagogischer Bildungsprozesse definiert (Moldenhauer, 2015, S. 4).

Für diese Arbeit ist ein Partizipationsverständnis sinnvoll, welches

- a) sowohl die klassische politische Einflussnahme (z. B. Wahlen), als auch Formen darüber hinaus einbezieht, da gerade für Kinder und Jugendliche nicht alle Formen gleichermaßen bedeutsam sind,
- b) den Zugang zu gesellschaftlichen Bereichen (z. B. Arbeit, Kultur, Bildung) mitberücksichtigt, da dies bspw. Partizipation an Naturräumen oder umweltpolitischen Debatten betrifft, besonders im Kontext von Bildungsbenachteiligung,
- c) die individuelle Ausgangslage mitbedenkt, da diese sowohl im Kontext von Bildungsbenachteiligung als auch unter der pädagogischen Perspektive eine wichtige Rolle spielt.

Iris Beck (2013) bietet eine Definition, in der alle drei Aspekte zur Sprache kommen, weshalb diese auch in der Form für die hier vorliegende Arbeit übernommen wird. Sie beschreibt Partizipation als die

„Teilnahme an und Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben betreffen, sowie die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidung – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, die für die Lebensführung wichtig sind“ (S. 7).

Zunächst ist ihre Unterscheidung zwischen Teilnahme und Teilhabe relevant. Erstere meint die konkrete Mitwirkung an politischen Beratungen und Entscheidungen, wohingegen mit Teilhabe das Anteilhaben an den Politikresultaten in den Blick genommen wird (Schnurr, 2001, S. 1330).

Teilnahme (a) ist der aktive Part hinsichtlich Partizipation, da das Individuum aufgrund bestimmter Interessen und Anliegen eine partizipative Handlung ausführt. Es kann dabei zwischen politischer und sozialer Teilnahme (in der Literatur meist politische oder soziale Partizipation) unterschieden werden. So meint politische Teilnahme „jene Verhaltensweisen von Bürgern, die als Gruppe oder allein freiwillig Einfluss auf politische Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems (Kommune, Land, Bund und Europa) [Klammern im Original] ausüben wollen“ (Woyke, 2013, S. 550). Die allgemeinste Form dessen sind Wahlen – aber auch die Mitarbeit in Bürger*inneninitiativen gilt als politische Teilnahme (Schultze, 2011, S. 438). Soziale Teilnahme umfasst hingegen die „Beteiligung an den unterschiedlichsten Formen der Vergesellschaftung wie z. B. Vereinen, Freizeit- und Kulturanlässen, Medienkommunikation, Konsum (...)“. Aber auch spezifischere Formen in Bezug auf Bildung oder Arbeit und Beschäftigung werden damit beschrieben (Weisser, 2012, S. 170).

Teilhabe (b) beschreibt dagegen den Zugang zu gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Ressourcen, die Vergabe von Rechten und die Gewährung von Leistungen. Teilhabemöglichkeiten sind nicht immer gleich verteilt und Teilhabe hat ein eher passives Moment. Ob durch das Individuum letztlich auch die Teilnahme erfolgt, d. h., ob

die Rechte wahrgenommen werden und aktiv an den betreffenden Lebensbereichen teilgenommen wird, bleibt zunächst offen.

Neben der Teilhabe und der Teilnahme wird in dem Zitat von Iris Beck die individuelle Ebene (c) deutlich – denn eine Teilnahme erfolgt nur dann, wenn die Resultate für das eigene Leben bedeutsam sind. Ziel ist die Erhöhung oder Beibehaltung der eigenen Lebensqualität (Scheu & Autrata, 2013, S. 18). Darunter sind nicht nur vermeintlich eigennützige Gründe zu fassen – auch das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit oder die Unterstützung aus einem Solidaritätsempfinden heraus kann zu positiven Gefühlen führen, die als Lebensbereicherung empfunden werden. Voraussetzung zur Partizipation ist letztlich nicht nur, dass das Individuum dazu in der Lage ist und die entsprechenden Rechte hat. Es gehört ebenso dazu, dass es partizipieren will (Gernbauer, 2008, S. 16). Dieses „Wollen“, d. h. die Motivation zur Partizipation, findet zunächst auf der individuellen Ebene statt, wird aber durch äußere Umstände, wie Vorerfahrungen, das soziale Umfeld oder echte Teilhabemöglichkeiten, stark beeinflusst.

Neben einer Begriffsdefinition gilt es zusätzlich zu klären, welches Partizipationsverständnis dieser Arbeit zu Grunde liegt. Dies ist insofern bedeutsam, als bei den verschiedenen Denkrichtungen auch unterschiedliche Aspekte von Partizipation im Fokus stehen. Je nachdem an welchem demokratiethoretischen Ansatz eine Orientierung stattfindet, wird zwischen einem instrumentellen (auch: formalen) sowie einem normativen (auch: materialen, aktiven) Partizipationsverständnis unterschieden (Nieß, 2015, S. 81).

Unter einem **instrumentellen** Partizipationsverständnis werden alle „Formen von politischer Beteiligung, die Bürger freiwillig, individuell und/oder kollektiv im Verbund mit anderen unternehmen, um politische Entscheidungen direkt oder indirekt zu ihren Gunsten zu beeinflussen“, verstanden (Schultze, 2011, S. 437). Partizipation dient hier als politische Methode zur Sicherung der Herrschaft – denn anders als bei anderen Staatsformen (z. B. Monarchie, Diktatur) geht bei einer Demokratie die Herrschaft vom Volke aus und wird durch das Volk selbst und in seinem Interesse ausgeübt (Schultze, 2011, S. 83). Die Wahrnehmung von Partizipationsrechten (z. B. Wahlrecht) wird als notwendiges Instrument zur Herrschaftslegitimation verstanden. Der Ökonom Joseph Schumpeter drückte es verschärft wie folgt aus: „[D]ie demokratische Methode ist diejenige Ordnung der Institutionen zur Erreichung politischer Entscheidungen, bei welcher einzelne die Entscheidungsbefugnis vermittels eines Konkurrenzkampfes um die Stimmen des Volkes erwerben“ (Schumpeter, 2005, S. 428). Partizipation ist bei diesem Verständnis klar definiert, wird jedoch zugleich stark eingeschränkt. So schließt diese instrumentelle Sichtweise den demokratischen Grundgedanken der Volkssouveränität ein, betrachtet dabei jedoch nicht die sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen von Partizipationsprozessen oder gar alternative Partizipationsformen. Demnach werden individuelle Entwicklungspotenziale von Partizipationsprozessen ausgeklammert und bspw. das Mitwirken von Bürger*innen, welches nicht über das Parteiensystem organisiert ist, weniger in den Blick genommen. Dazu zählen u. a. die Beteiligung in Interessensgruppen und sozialen Bewegungen. Aber auch die Teilnahme an Petitionen oder an unkonventionelleren Demonstrationsarten wie Sitzstreiks oder Hausbesetzungen gehören dazu. Nach diesem Verständnis fördern erweiterte Teilnahmeformen vielmehr die Ineffizienz und Irrationalität politischer Verhältnisse (Weisser, 2012, S. 171). So werden hohe Beteiligungsraten bspw. als ein Krisenphänomen gedeutet (Herbestreit, 2013, S. 65).

Dem gegenüber steht ein **normatives** Verständnis von Partizipation. Hier ist letztere nicht Mittel zum Zweck, sondern Ziel und Wert an sich: „Es geht nicht nur um Einflussnahme und

Interessendurchsetzung, sondern um Selbstverwirklichung im Prozess des direkt-demokratischen Zusammenhandelns und um politisch-soziale Teilhabe in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft“ (Schultze, 2011, S. 437). Ziel ist es, dass möglichst viele über möglichst Vieles entscheiden – und zwar im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal eines Gemeinwesens (Schmidt, 2010, S. 236). Zentral bei diesem Gedanken ist – im Gegensatz zur instrumentellen Perspektive – nicht das Ergebnis, sondern der Prozess selbst. Demokratie wird über das Verständnis als reines Herrschaftsmodell hinaus als Form gesellschaftlichen Zusammenlebens verstanden. Diese Betrachtungsweise findet sich in den partizipativen Demokratietheorien (z. B. Pateman, 1970; Barber, 1984; Habermas, 1998) wieder. Dementsprechend stellt der Staat „eine Lebensform [dar], in der jeder einzelne seine isolierte Existenz aufgibt und als ein Glied des Ganzen fortbesteht“ (Zimpel, 1970, S. 24). Bei einem normativen Partizipationsverständnis sind politische und soziale Partizipation nicht zu trennen, wodurch Partizipation sowohl die Frage nach aktiver Einflussnahme als auch den Zugang zu Lebensbereichen einschließt (Nieß, 2015, S. 83). Setzt man diese Unterscheidung mit der zuvor dargestellten Definition von Partizipation ins Verhältnis, wird deutlich, dass dieser Arbeit ein normatives Partizipationsverständnis zu Grunde liegt. Für die Bearbeitung der Thematik sind Systemaufbau, Stabilisierung und Effizienz weniger von Bedeutung, sondern im Fokus liegt viel eher die Rolle und die Perspektive der Beteiligten. In der normativen Sichtweise sind sowohl die Teilnahme- und Teilhabeaspekte als auch die individuelle Ebene integriert, ohne sie dabei von der gesellschaftlichen Ebene abzugrenzen. Um das Partizipationsverständnis von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, reicht es nicht aus, ausschließlich das Ergebnis zu betrachten (z. B. Wahlbeteiligung). Der gesamte Prozess, der Weg, der zu diesem Ergebnis geführt hat, spielt ebenso eine bedeutende Rolle. Zudem sind in diesem Zusammenhang der Bezug auf das Menschen- und Bürger*innenbild sowie die Rahmenbedingungen, unter denen Partizipation stattfindet, wichtig. All dies kommt bei einem normativen Partizipationsverständnis zum Tragen.

3.2 Partizipation und Demokratie

Demokratie und Partizipation sind untrennbar miteinander verbunden. Ohne Partizipation gibt es keine Demokratie – dies wird bei einem Blick in die Ursprünge der Demokratie ersichtlich.

Der Begriff Demokratie stammt aus dem Griechischen, leitet sich aus dem Wort „demos“ (Volk, Volksmasse oder Vollbürgerschaft) und „kratein“ (herrschen, Macht ausüben) ab (Schmidt, 2010, S. 17) und kann in etwa mit Volksherrschaft übersetzt werden. Eine Volksherrschaft wiederum zeichnet sich dadurch aus, dass die Herrschaft vom Volk ausgeht, diese von ihm oder vom Volk gewählten Repräsentant*innen ausgeübt und zu seinem Nutzen eingesetzt wird (ebd.).

Der heutige Demokratiebegriff ist weniger übersichtlich; und aufgrund seiner Komplexität gibt es keine einheitliche Begriffsbestimmung (Himmelfmann & Lange, 2005, S. 11). Zahlreiche verschiedene Demokratietheorien beschreiben dieses Herrschaftsmodell bzw. verschiedene Ausprägungen dessen. Dabei unterscheiden sich die modernen Demokratietheorien (Max Weber; Joseph Schumpeter; Fritz Scharpf) von den klassischen Sichtweisen (Aristoteles; John Locke; Alexis de Tocqueville) z. B. durch einen deutlich größeren Anteil von Teilhabeberechtigten, das Vorhandensein einer Repräsentativverfassung, das Hinzutreten intermediärer Einrichtungen, die zwischen dem Volk und der politischen Führung vermit-

teln, aber auch durch Regelungen, wie die Verfassung und das Gesetz (Schmidt, 2010, S. 17). Allen Definitionen gemein ist jedoch, dass Demokratie als eine politische Herrschaftsform verstanden wird, die auf der Beteiligung und Mitwirkung (also der Partizipation) der Bürger*innen basiert (Riekmann, 2010, S. 66). Die Teilhabe- und Teilnahmemöglichkeiten sind dabei als Recht kodifiziert. Zudem sind sie durch die Öffentlichkeit und direkte oder repräsentative Entscheidungsgremien gewährleistet (Coelen, 2010, S. 37). Silja Rüedi (2017) beschreibt Partizipation als „eines der konstitutiven Merkmale der Legitimität demokratischer Entscheidungen sowie politischer Systeme und ihrer Teile“ (S. 61). Partizipation ist demnach eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie – oder: Eine Demokratie ist auf die Partizipation ihrer Bürger*innen angewiesen.

Bei partizipatorischen Demokratietheorien wird die Bedeutung von Partizipation in einer Demokratie weiter ausgeweitet und begrenzt sich nicht ausschließlich auf die Legitimation von Herrschaft. Angelehnt an John Dewey wird davon ausgegangen, dass eine Demokratie nicht weiterbestehen könne, wenn

„die Menschen nicht in Freiheit und Gleichheit und im gleichberechtigten Zusammenwirken mit anderen Menschen die Fülle einer ‚ganzheitlichen Persönlichkeit‘ erlangen und wenn die ursprüngliche ‚soziale Idee‘ der Demokratie nicht in den Haltungen und im Verhalten der Menschen im täglichen Leben verankert sei“ (Himmelmann, 2007, S. 43).

Um mit den Termini Himmelmanns zu sprechen, findet Demokratie – und somit auch Partizipation – nicht nur als Herrschaftsform, sondern auch als Lebensform statt und wird durch Demokratie als Gesellschaftsform miteinander verbunden (vgl. Himmelmann, 2007). Demokratie wird hier nicht als reiner politischer Systembegriff aufgefasst, sondern vielmehr als eine besondere Verfasstheit der Gesellschaft (Himmelmann & Lange, 2005, S. 12). Sie muss in den Köpfen und Herzen der Menschen verankert sein sowie im Alltag gelebt werden (Edler, 2011, S. 14).

Demokratie auf Ebene der Lebensform wird besonders im alltäglichen Umgang miteinander deutlich. Sie zeichnet sich durch Aspekte wie Individualität, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Gleichberechtigung, Gegenseitigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung und Engagement für gemeinschaftliche Zwecke aus (Himmelmann, 2007, S. 119). Nach Dewey kann dabei erst durch die Erfahrung von Partizipation im sozialen Nahraum (z. B. Schule) eine Entwicklung von Demokratie in der Gesellschaft erreicht werden (vgl. Dewey 1916 / 2011). Partizipation ist auf dieser Ebene demnach sowohl eine Form der Auseinandersetzung der Menschen untereinander, da ein aktives Teilnehmen auch immer eine Gegenseitigkeit impliziert, kann aber auch als (pädagogische) Methode angesehen werden, durch die das Prinzip der Demokratie zunächst auf alltagspraktischer Ebene geübt wird. Bezogen auf die eingangs beschriebene Definition von Partizipation wird hierdurch besonders der individuelle Aspekt fokussiert, welcher ebenso stark mit Motivation und Bereitschaft zum Engagement zusammenhängt.

Demokratie als Gesellschaftsform manifestiert sich in den Teilsystemen einer Gesellschaft wie Familie und Erziehung, Kunst, Kultur, Wissenschaft und Religion, Sport, Freizeit und Erholung, Berufs- und Arbeitswelt, Wirtschaft, Produktion und Verteilung, Sozialordnung (Alter, Krankheit, Arbeitslosigkeit, Fürsorge etc.) u. v. m. (Himmelmann, 2007, S. 123). Sie ist von der Lebensform nicht trennscharf abzukoppeln, sondern stellt eine Verbindung oder einen Übergang zur Demokratie als Herrschaftsform dar. Auf der Ebene der Gesellschaftsform manifestiert sich die kollektive Form des Zusammenlebens. Pluralismus, nichtstaatliche Konflikt-

regelung, eine freie und vielfältige Öffentlichkeit sowie zivilgesellschaftliches Engagement sind in dem Zusammenhang wichtige Stichworte (Coelen, 2010, S. 38). Partizipation ermöglicht auf dieser Ebene die Integration und kann als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft angesehen werden (von Schwanenflügel, 2015, S. 15). Hier wird demnach besonders der Teilhabeaspekt von Partizipation angesprochen. Die Möglichkeit, an den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen teilzuhaben und dies auch aktiv zu tun (soziale Teilnahme), beeinflusst individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit. Sie bereichert darüber hinaus den demokratischen Prozess selbst, da Partizipation auf gesellschaftlicher Ebene Pluralität und Zivilgesellschaft fördert.

Die Ebene der Herrschaftsform beschreibt die institutionelle Ebene von Demokratie, die zuvor bereits dargestellt wurde. Es geht letztlich um ein auf Volkssouveränität beruhendes Herrschaftssystem und die Frage, auf welche Art und Weise dieses geführt werden kann, ohne dabei die Gesellschafts- und Lebensform zu verletzen. Legitimität sowie Effektivität sind dabei wichtige Prüfkriterien (Himmelmann, 2007, S. 190). Bezogen auf Partizipation ist hier das Handeln politischer Teilnahme gemeint, bspw. die Teilnahme an Wahlen.

In dieses Verständnis von Demokratie der partizipatorischen Demokratietheorien lässt sich der zuvor definierte Partizipationsbegriff gut einordnen, da sowohl Teilhabemöglichkeiten als auch die aktive Teilnahme aufgegriffen werden. Hinzu kommt, dass bei diesen Ansätzen der Demosbegriff sehr weit gefasst wird, sodass auch Kinder und Jugendliche einbezogen werden können (Riekman, 2010, S. 74). Es wird auf die Mündigkeit der Bürger*innen gesetzt (Sturzenhecker 2008, S. 705) und die Selbstbestimmung der Menschheit angestrebt (Habermas, zit. nach. Waschkuhn, 2005, S. 89f).

Allerdings kann sich das Potenzial von Partizipation nur dann vollends entfalten und zur Orientierung der politischen Herrschaft an den Willen der Bürgerschaft beitragen, wenn es neben den verfügbaren Partizipationsrechten einen gleichberechtigten Zugang aller Mitglieder der politischen Gemeinschaft zum politischen Prozess gibt und diese Rechte darüber hinaus durch die Bevölkerung wahrgenommen werden (Gabriel & Völkl, 2005, S. 526). Dem ist besonders im Kontext von Bildungsbenachteiligung besondere Aufmerksamkeit beizumessen, da die Teilhabemöglichkeiten oftmals keinen gleichberechtigten Zugang bieten und sich dies entsprechend auf die Teilnahme auswirkt. Wie im Kapitel 2 zur Bildungsbenachteiligung dargelegt, führen weniger Ressourcen sowie eine wenig niedrigschwellige Kommunikation der Politik dazu, dass „bildungsbenachteiligte“ Bevölkerungsgruppen (und besonders Kinder und Jugendliche) von gesellschaftlichen Diskursen und politischen Entscheidungsprozessen eher ausgeschlossen sind. Dies zeigt sich auch im Kontext von Umweltgerechtigkeit (s. Kapitel 4).

Zusammenfassend hat dieses Teilkapitel deutlich gemacht, dass Partizipation und Demokratie vielschichtig zusammenhängen. Demokratie wird in vorliegender Arbeit über ihre Funktion als Herrschaftsform hinaus verstanden. Relevant sind ebenso die Ebene der Gesellschafts- und Lebensform, die die unterschiedlichen Aspekte von Partizipation sichtbar machen. Partizipation hat somit die Funktion

- der Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie,
- der Integration auf gesellschaftlicher Ebene und ihren verschiedenen Teilbereichen,
- der demokratischen Auseinandersetzung mit den Mitbürger*innen,
- einer Methode, um demokratische Kompetenzen zu üben.

Bezogen auf das Thema dieser Arbeit bedeutet dies Folgendes: Genauso wenig wie Demokratie ohne Partizipation gedacht werden kann, kann bei der Rekonstruktion von Partizipationsvorstellungen Demokratie völlig ausgeklammert werden. Wenn nach dem Partizipationsverständnis der Kinder und Jugendlichen gefragt wird, dann wird ebenso nach deren Demokratieverständnis gefragt. Dieses zeigt sich vielleicht nicht unbedingt explizit. Dennoch werden die Partizipationsvorstellungen davon beeinflusst, wie die Kinder und Jugendlichen Demokratie auf den Ebenen der Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform erleben und welche gesellschaftliche Position sie sich dabei zuschreiben.

3.3 Dimensionen und Stufen von Partizipation

Nachdem das Partizipations- und das Demokratieverständnis dieser Arbeit differenziert wurden, gilt es darüber hinaus, die verschiedenen Dimensionierungen und Klassifikationen von Partizipation in den Blick zu nehmen. Diese Unterscheidungen sind bei der Strukturierung von Partizipationshandlungen hilfreich. Eine Strukturierung wiederum ermöglicht eine Einordnung dessen, was betrachtet wird. Dabei geht es nicht um eine wertende Einteilung, sondern um die Einordnung einer entsprechenden Handlung in den Kontext des eigenen Hintergrundes. In der pädagogischen Praxis kann es bspw. äußerst hilfreich sein, das eigene Handeln oder das Handeln von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe solcher Klassifikationen zu reflektieren. Auch bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Partizipationsvorstellungen Kinder und Jugendlicher ist eine Systematisierung des Untersuchten bei einem so vielfältigen Begriff wie Partizipation zielführend.

Eine Möglichkeit der Systematisierung von Partizipationshandeln ist die Betrachtung unterschiedlicher Dimensionen. Ein klassisches Vorgehen besteht in einer Dimensionalisierung anhand der Verankerung im Gesetz, der Demokratieform, der Übereinstimmung mit der Rechtsform und den gesellschaftlichen Moralvorstellungen (Nieß, 2015, S. 87):

- **verfasst / nicht verfasst:** Alle Möglichkeiten der politischen Einflussnahme, die rechtlich geregelt sind, gelten als verfasst, bspw. die Teilnahme an Wahlen oder Abstimmungen. Die gesetzliche Regelung betrifft den Kreis der Teilnahmeberechtigten, die dabei angewendeten Verfahren und die aus der Einflussnahme resultierenden Ergebnisse. Sind solche Strukturen nicht vorhanden, wird von nicht verfasster Partizipation gesprochen, wie der Beteiligung an einer Demonstration (Gabriel & Völkl, 2005, S. 531).
- **direkt / indirekt:** Bei direkten Partizipationsformen findet eine unmittelbare Einflussnahme auf politische Personal- oder Sachentscheidungen statt, wie bei direktdemokratischen Prozessen (Volksentscheid). Bei indirekten oder repräsentativen Prozessen hingegen wird auf die Entscheidung treffenden Akteure gewirkt. So wird bspw. bei Bundestagswahlen eine Partei gewählt, die anschließend über die politischen Funktionsträger*innen mitentscheidet (ebd.).
- **legal / illegal:** Sämtliche Partizipationsformen, die im Rahmen der gesetzlichen Rechtsnormen stattfinden, sind legal. Demzufolge sind alle verfassten Formen auch legale Formen von Partizipation (wie z. B. Wahlen). Außerhalb dieser Normen vorgenommene Handlungen sind rechtswidrig, d. h. illegal. Dazu gehören bspw. ziviler Ungehorsam sowie Hausbesetzungen (ebd.).
- **legitim / illegitim:** Legitime Partizipationsaktivitäten entsprechen den Wertvorstellungen oder dem Rechtsempfinden einer Gruppe, deren Mitglieder idealerweise ebenso Teil der politischen Gemeinschaft sind. Illegitim sind demnach Handlungen, die den moralischen

Einstellungen der Gruppe widersprechen. Demnach macht es keinen Unterschied, ob diese Handlungen legal oder illegal sind. Da Einstellungen und Werte nicht einheitlich und kontinuierlich sind oder sogar widersprüchlich sein können, ist diese Dimensionierung schwierig anzuwenden (ebd.).

- **konventionell / unkonventionell:** Als konventionell werden alle Partizipationshandlungen eingestuft, die legal und in institutionellen Bahnen verlaufen und zudem von der Bevölkerung überwiegend als legitim akzeptiert werden. Unkonventionell wären Handlungen, die diese Kriterien nicht erfüllen, wie Boykotte, Hausbesetzungen und Verkehrsblockaden (Barnes et al., 1979, S. 112ff). Somit gibt es teilweise Überschneidungen mit den Aspekten der Verfasstheit und der Legitimität.

Eine Kritik an dieser Dimensionalisierung besteht in dem zugrundeliegenden politischen Partizipationsverständnis. Soziale Partizipation bzw. Formen sozialer Teilnahme werden nicht mitbetrachtet. Oscar Gabriel und Kerstin Völkl (2005, S. 537) bieten eine theoretisch fundierte Ergänzung dessen:

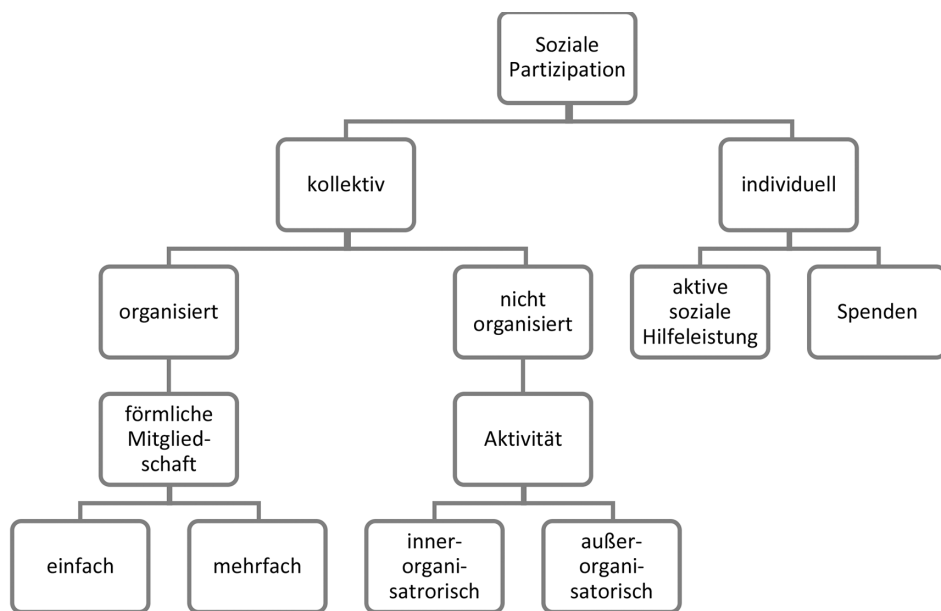


Abb. 2: Klassifizierung sozialer Partizipation nach Gabriel & Völkl (2005, S. 539).

In diesem Modell wird zunächst zwischen dem Träger bzw. dem sozialen Kontext, innerhalb dessen soziale Partizipation stattfindet, unterschieden (kollektiv / individuell; organisiert / nicht organisiert). Das zweite Merkmal besteht in der Art der Aktivität. Dies umfasst bspw., ob ein Ehrenamt übernommen oder Geld gespendet wird. Eine letzte Unterscheidung findet dahingehend statt, dass zwischen einer einfachen und mehrfachen förmlichen Mitgliedschaft bzw. zwischen einer innerorganisatorischen (z. B. Verein) oder außerorganisatorischen (z. B. Müllsammelaktion) differenziert wird. Gabriel und Völkl (2005, S. 538) betonen gleichzeitig die Komplexität des Ganzen. Demnach gibt es nicht nur innerhalb der Forschung Definitionsuneinigkeiten, welche die Zuordnungen von Handlungen zu dem Modell erschweren.

Ebenso ist die Bandbreite, innerhalb derer sich soziale Partizipation äußert, derart groß, dass solch übersichtliche Modelle stets nur eine verkürzte Darstellung bieten können. Neben der Dimensionierung von Partizipation existieren darüber hinaus verschiedene Stufenmodelle als Systematisierungsansatz. Ziel dieser Modelle ist es, Formen der Scheinpartizipation aufzudecken. Vielen liegt dabei der Ansatz von Sherry Arnstein zu Grunde. Sie entwickelte das Stufenmodell „ladder of citizenship participation“ (Arnstein, 1969, S. 216) in Bezug auf die Bürger*innenbeteiligung bei Stadtplanungsprozessen. Wesentlich ist für Arnstein dabei die Verteilung von Macht: „(...) citizen participation is a categorial term for citizen power“ (Arnstein, 1969, S. 216). Ihrer Ansicht nach birgt Bürger*innenbeteiligung das Potenzial, machtlosen Personen („have-not-citizens“) Macht zu verleihen. Dadurch können sie gesellschaftliche Bereiche beeinflussen sowie ihre Lebenswelt gestalten und verbessern. Bei Arnsteins Modell liegt der Maßstab der Unterteilung bei der Machtverteilung in Entscheidungsprozessen. Insgesamt unterscheidet sie zwischen drei Formen von Partizipation, die sich wiederum in acht Sprossen auf der Leiter unterteilen (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Acht Stufen der Partizipationsleiter nach Arnstein (1969, S. 217).

8. Citizen control	
7. Delegated power	Degrees of citizen power
6. Partnership	
5. Placatation	
4. Consultation	Degrees of tokenism
3. Informing	
2. Therapy	Nonparticipation
1. Manipulation	

Die Ebene der „nonparticipation“ beschreibt Formen von Partizipation, die im Grunde genommen keine sind. Es geht um Prozesse, die nach außen hin als partizipativ deklariert werden, tatsächlich aber keinerlei Partizipationsmöglichkeiten beinhalten. Die Absicht ist demnach nicht, die Bürger*innen zu emanzipieren, sondern die, den Machthabenden ihre Macht zu erhalten. Bei der mittleren Ebene „degrees of tokenism“ handelt es sich um Alibi-partizipation. Die „have-nots“, d. h. die Machtlosen, werden zwar angehört und haben eine Stimme. Allerdings haben sie keine Entscheidungsmacht, um den Status quo zu beeinflussen. Die oberste Ebene „degrees of citizen power“ stellt die höchste und erstrebenswerteste Form von Partizipation dar. Die Bürger*innen können in diesem Fall mit den Machthabenden verhandeln oder haben (absolute) Entscheidungsmacht. In dem Modell von Arnstein werden zwei homogen konstruierte Gruppen gegenübergestellt: die machtlosen Bürger*innen („have-nots“) und die machtvollen Entscheidungsträger*innen („powerfuls“). Dabei ist Arnstein sich bewusst, dass diese Homogenität in der Realität so kaum existiert und Situationen oft viel komplexer sind (Arnstein, 1969, S. 217). Jedoch betont sie, dass solch ein vereinfachtes Modell gut verständlich machen kann, welche bedeutende Unterschiede von Partizipationsformen es gibt. Zudem kann es hilfreich sein, Prozesse, in die man selbst involviert ist, zu analysieren.

Bei der Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendpartizipation wird häufig auf die „ladder of participation“ von Roger A. Hart (1992) Bezug genommen, welcher ebenfalls Arnsteins

Modell zu Grunde liegt. Hart hat diese dahingehend verändert, dass sein Modell speziell für Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen genutzt werden kann.

Tab. 2: Partizipationsleiter nach Hart (1992, S. 8).

8. Child-initiated, shared decisions with adults	Degrees of participation
7. Child-initiated and directed	
6. Adult-initiated, shared decisions with children	
5. Consulted and informed	
4. Assigned but informed	
3. Tokenism	Non-participation
2. Decoration	
1. Manipulation	

Hart unterteilt die acht Sprossen der Leiter in zwei Ebenen. Die Ebene der „non-participation“ beschreibt vergleichbar mit Arnsteins Ansatz Situationen, die als partizipativ bezeichnet werden, dabei aber keine Merkmale von Partizipation aufweisen. Die zweite Ebene – „degrees of participation“ – umfasst verschiedene Ausmaße von richtiger Partizipation. Hart betont in dem Zusammenhang, dass Projekte bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht immer auf der höchsten Stufe der Leiter stattfinden müssen. Es sollten stets die spezifische Situation und die Hintergründe der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden, mit denen gearbeitet wird. Allerdings sollte die Möglichkeit zum Aufstieg gegeben sein (Hart, 1992, S. 11). Ergänzend zu dieser zweiten Ebene nennt Hart vier Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit seiner Auffassung nach von echter Partizipation gesprochen werden kann. Auch auf der niedrigsten Sprosse der zweiten Ebene, „Assigned but informed“, sind diese Bedingungen erfüllt:

- Die Kinder und Jugendlichen verstehen, worum es bei dem Projekt geht.
- Die Kinder und Jugendlichen verstehen, wer die Entscheidungen trifft und wofür sie involviert werden.
- Die Kinder und Jugendlichen haben eine bedeutsame Rolle.
- Den Kindern und Jugendlichen wird nach dem Projekt deutlich gemacht, was sie geleistet haben (Hart, 1992, S. 11).

Bereits damals bemängelt Hart die Knappheit von Projekten, die sich auf den oberen Stufen der Partizipationsleiter bewegen. Er betont dabei, dass dies nicht als fehlendes Interesse oder Engagement der Kinder und Jugendlichen zu deuten ist, sondern als fehlendes Interesse der Erwachsenen an den Meinungen und Ansichten der Kinder und Jugendlichen (Hart, 1992, S. 14).

Ein weiterer Ansatz, der dabei hilfreich ist, Partizipationshandlungen von Kindern und Jugendlichen einzuordnen, besteht in der Unterscheidung von Grundformen. Da Kindern und Jugendlichen insbesondere in Bezug auf politische Teilnahme nicht die gleichen Rechte zustehen wie Erwachsenen, ist ein In-Verhältnis-Setzen ihrer Möglichkeiten zu denen der Erwachsenen sinnvoll. Es werden folgende Grundformen unterschieden (Stange, 2008, S. 5, zit. nach Moser, 2010, S. 212f):

- **Stellvertretende Form der Interessenvertretung:** In Form von Kinderbüros, Kinderbeauftragten o. Ä. werden die Kinder und Jugendlichen und ihre Interessen von Erwachsenen vertreten. Dies stellt keine echte Partizipation dar.
- **Beteiligung an den Institutionen der Erwachsenenwelt:** Die Kinder und Jugendlichen nehmen an Zusammenkünften, Ausschüssen, Gremien etc. der Erwachsenen teil und haben zum Teil Rede- und Stimmrecht. Diese Grundform ist in der Regel rechtlich und institutionell fixiert.
- **Punktuelle Partizipation:** Dies sind insbesondere kleine Formen, die eine eingeschränkte Dauer und Reichweite aufweisen und ebenso eine geringe Häufigkeit in Bezug auf Inhalt und Grad der Institutionalisierung. Das Lernen von und die Information über Partizipation stehen im Vordergrund.
- **Alltagspartizipation:** Diese ist nicht fest institutionalisiert und organisiert. Sie ist nicht bewusst vorab geplant und äußert sich durch eher alltägliche Verfahren zur Bewältigung von ebenfalls alltäglichen Themen und Problemen. Diese Form hat einen besonderen Stellenwert, da sie besonders häufig vorkommt.
- **Repräsentative Formen:** Hier werden Mitbestimmungsgremien wie Kinder- und Jugendparlamente durch Wahlen zusammengesetzt. Die Kinder und Jugendlichen sind dabei stellvertretend für sich selbst.
- **Offene Formen:** Das sind z. B. Foren, die allen interessierten Kindern und Jugendlichen offenstehen. Es gibt keine Wahlen oder Delegationen, aber auch keine Verbindlichkeiten. Der Zeitaufwand für die Beteiligung ist meist geringer.
- **Projektansatz:** Hier besteht eine Beschränkung der Themen, der Teilnehmenden und der Durchführungszeit. Häufig ist das Ganze mit einem klarem Ergebnis- und Produktziel verbunden. Die Kinder und Jugendlichen werden aktiv an Entscheidungen und Umsetzungen beteiligt.

Ob nun die Dimensionierungen, die Stufen oder die Grundformen von Partizipation betrachtet werden – alle verschiedenen Systematisierungsformen haben zum Ziel, Partizipationshandlungen zu kategorisieren, um sie so letztlich einer Reflexion zugänglich zu machen. Die Kritik an solchen Ansätzen besteht in erster Linie an der fehlenden Trennschärfe. Nicht jede Charakterisierung einer Handlung ist hilfreich, da auch Überschneidungen vorkommen können, die eine eindeutige Zuordnung erschweren. Außerdem wird die Gefahr befürchtet, dass dadurch Formen von Partizipation übergangen werden, die nicht in diese Strukturen passen. So geben Jonathan Tritter und Alison McCallum (2006) bspw. in Bezug auf Arnstein zu bedenken, dass dieses Leitermodell zu starr und zu eindimensional ist, um Partizipationsprozesse in ihrer Gänze abzubilden. Unterschiedliche Bedingungen können darin nicht berücksichtigt werden. Zudem würde ignoriert, dass auch der Partizipationsprozess an sich Ziel einer Haltung sein kann und nicht ausschließlich das Endergebnis (Tritter & McCallum, 2006, S. 165). Diese Kritik ist bezogen auf diese Arbeit relevant. Es kann zwar auf den ersten Blick vorteilhaft wirken, die Partizipationsvorstellungen der befragten Kinder und Jugendlichen kategorisieren zu können. Es können Aussagen darüber getroffen werden, welches Partizipationsverständnis den Ansichten der Kinder und Jugendlichen zu Grunde liegt, welche Dimensionen von Partizipation sie kennen oder nutzen und auf welcher Leitersprosse sich erlebte Partizipationserfahrungen einordnen lassen. Jedoch können dabei wichtige Aspekte außer Acht gelassen werden. Gerade im Kontext von Bildungsbenachteiligung ist die Berücksichtigung individueller und struktureller Hintergründe und Bedingungen wichtig. Die

befragten Kinder und Jugendlichen stellen in der Regel nicht die theoretisch beschriebenen mündigen Bürger*innen dar, die die Ressourcen und das Selbstbewusstsein haben, an Gesellschaft und gesellschaftlichen Fragen zu partizipieren. Im Gegenteil: Durch Ausgrenzung und Stigmatisierung wird ihnen dieser Schritt meist noch erschwert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht auch eine Vorstellung von Partizipation und Demokratie oder Mittel und Wege haben, um für ihre Interessen einzustehen. Nur besteht durch ein unreflektiertes Verwenden von Systematisierungsansätzen die Gefahr, diese zu übergehen. Daher werden die dargestellten Ansätze aus der Partizipationsforschung bei der Ergebnisdiskussion dieser Arbeit (s. Kapitel 8) dazu genutzt, die Aussagen der Kinder und Jugendlichen in andere Forschungskontexte einzubetten, aber ebenso, um sie gerade davon abzugrenzen. Dies ermöglicht letztlich eine zielgruppensensiblere Auseinandersetzung mit den Ergebnissen.

3.4 Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Die Zielgruppe dieser Arbeit sind Kinder und Jugendliche. Diese haben nicht nur einen besonderen gesellschaftlichen Stellenwert, sondern ebenso eine besondere politische Position. Einerseits werden sie als noch nicht vollkommene mündige Bürger*innen behandelt. Andererseits haben sie als kommende Generation eine zukunftssträchtige Rolle. Nicht umsonst ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen eine immer wieder aktuelle gesellschaftliche Debatte – sei es im Kontext des Wandels des Staatsverständnisses (Bürger*innengesellschaft, Bürger*innenkommune, Bürger*innenhaushalt), der Zukunft des demokratischen Systems (partizipative Demokratie), von Menschen- und Bürger*innenrechten von Kindern und Jugendlichen (Kinderrechtsbewegung, UN-Kinderrechtskonvention, Nationaler Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland) oder auch in Bezug auf eine nachhaltige lokale und globale Entwicklung (Agenda 21, BNE) (vgl. Olk & Roth, 2007). Für Kinder und Jugendliche werden in vielen Lebensbereichen immer mehr Selbstständigkeit und Verantwortung für ihre eigene Lebensbewältigung, aber auch für gesellschaftliche Prozesse gefordert und als (Erziehungs-) Ziel deklariert. Gleichzeitig stellt sich immer wieder die Frage, ob Kinder und Jugendliche als vollkommen (z. B. vor dem Gesetz) mündige Menschen zu betrachten und zu behandeln sind – oder ob sie erst durch vorsichtige pädagogische Behandlung mündig gemacht werden müssen (Sturzenhecker, 1998, S. 210).

Um dieser Dialektik besser gewahr zu werden, beschäftigt sich das vorliegende Kapitel sowohl mit den rechtlichen Grundlagen von Kinder- und Jugendpartizipation als auch mit dem Ansatz der Demokratiebildung. Diese hat zum Ziel, Kindern und Jugendlichen Demokratiefähigkeiten zu vermitteln. Ebenso wird der Einfluss von Demokratie- und Partizipationserfahrungen auf die persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen. Abschließend findet eine Auseinandersetzung mit Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung statt.

3.4.1 Partizipationsrechte

Für diese Arbeit werden Kinder und Jugendliche gemäß dem Jugendschutzgesetz (JuSchG) definiert. Demnach sind:

„(1) [i]m Sinne dieses Gesetzes

1. ... Kinder Personen, die noch nicht 14 Jahre alt sind,

2. ... Jugendliche Personen, die 14, aber noch nicht 18 Jahre alt sind, (...)“ (§ 1 Abs. 1, JuSchG).

Dass Kinder und Jugendliche nicht die gleiche rechtliche Verankerung zur politischen Teilnahme haben wie Erwachsene, macht sich am ehesten durch das Wahlrecht bemerkbar, welches Jugendlichen erst ab 16 bzw. 18 Jahren das Wählen zugesteht. Trotzdem ist die Kinder- und Jugendpartizipation rechtlich auf verschiedenen Ebenen verankert und somit auch politisch sowie gesellschaftlich gewünscht.

Die wohl bekannteste und grundlegendste Sicherung entsprechender Rechte zeigt sich in der **UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)**. Diese wurde 1989 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und 1992 von Deutschland ratifiziert. Sie gilt bis heute als eines der am meisten ratifizierten Menschenrechtsabkommen und läutete einen wichtigen Wandel in der Stellung des Kindes als Rechtssubjekt ein (Pesch, 2019, S. 108). Die UN-KRK setzt sich aus drei grundlegenden Kategorien zusammen: Schutz, Partizipation und Förderung. In Artikel 12 steht Folgendes geschrieben:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kinde, das fähig ist, sich eine Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

Auch in den folgenden Artikeln (13, 14, 15, 17) sind durch die beschriebenen Rechte auf freie Meinungsäußerung sowie Informations-, Gedanken-, Versammlungs-, Gewissens- und Religionsfreiheit Partizipationsmöglichkeiten festgeschrieben. So bedeutend die UN-KRK für Kinder- und Jugendrechte ist, wird sie an einigen Stellen kritisiert. Es wird u. a. bemängelt, dass die Formulierung in Artikel 12 sehr vage gehalten ist. Es wird nicht ersichtlich, wann ein Kind genau fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden oder wann eine Meinung angemessen berücksichtigt wurde. Trotzdem ist die UN-KRK bis heute eine sehr bedeutende Grundlage für Kinder- und Jugendpartizipation.

Auf EU-Ebene sind Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen ebenfalls verankert. In der **EU-Grundrechtscharta** (seit Ende 2009 für Deutschland verbindlich) steht in Artikel 24 Folgendes:

„(1) Kinder haben Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für ihr Wohlergehen notwendig sind. Sie können ihre Meinung frei äußern. Ihre Meinung wird in den Angelegenheiten, die sie betreffen, in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechenden Weise berücksichtigt. (2) Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein. (3) Jedes Kind hat Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen.“

Hier wird zusätzlich die Frage des Kindeswohls miteingebracht, welches stets (gesellschaftlich und privat) mitgedacht werden soll.

Auf Bundesebene- und Länderebene sind Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Kontexten festgeschrieben. Im Folgenden sind ein paar Beispiele genannt (vgl. Maywald, 2016):

- **Sorgerechtsnorm** von 1980, § 1626 Abs. 2 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB): „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“

- **Familienverfahrensrecht** von 2009, § 159 Familiengesetzbuch (FamFG): „(1) Das Gericht hat das Kind persönlich anzuhören und sich einen persönlichen Eindruck von dem Kind zu verschaffen. (4) Das Kind soll über den Gegenstand, Ablauf und möglichen Ausgang des Verfahrens in einer geeigneten und seinem Alter entsprechenden Weise informiert werden, soweit nicht Nachteile für seine Entwicklung, Erziehung oder Gesundheit zu befürchten sind. Ihm ist Gelegenheit zur Äußerung zu geben. Hat das Gericht dem Kind nach § 158 einen Verfahrensbeistand bestellt, soll die persönliche Anhörung und die Verschaffung eines persönlichen Eindrucks in dessen Anwesenheit stattfinden. Im Übrigen steht die Gestaltung der persönlichen Anhörung im Ermessen des Gerichts.“
- **Kinder- und Jugendhilfegesetz, Achtes Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII)** von 1990, § 8 Abs. 1: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht, dem Vormundschaftsgericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.“
- **§11 SGB VIII:** „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“
- **Bundeskinderschutzgesetz** von 2012, § 45 Abs. 2 SGB VII: Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung ist zu erteilen, wenn „zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt, geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung gewährleistet werden.“
- § 47f der **Gemeindeordnung von Schleswig-Holstein** besagt, dass die „Gemeinde (...) bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen [muss]. Hierzu muss die Gemeinde über die Beteiligung der Einwohnerinnen und Einwohner (...) hinaus geeignete Verfahren entwickeln“.
- Auf **Kommunalebene** kann in zehn von sechzehn Bundesländern ab 16 Jahren gewählt werden (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Auf **Landesebene** darf in Brandenburg, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein gewählt werden.
- 2024 wurde das Wahlalter bei der Wahl des europäischen Parlaments von 18 Jahren auf 16 Jahre abgesenkt.

Die Beispiele veranschaulichen, dass Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland nicht nur als löbliches (pädagogisches) Ziel verstanden werden darf. Sie ist rechtlich an zahlreichen Stellen verankert und ist daher unbedingt ernst zu nehmen. Kinder und Jugendliche haben Meinungen und Ansichten zu privaten, gesellschaftlichen und politischen Themen. Darüber hinaus kann der Entwurf eines mündigen Individuums, welches sich aktiv in einer zivilgesellschaftlichen Demokratie miteinbringt (Sturzenhecker, 2013, S. 325), nur dann verwirklicht werden, wenn es entsprechende Möglichkeiten gibt, die die dafür notwendigen Kompeten-

zen und das benötigte Selbstverständnis entsprechend auszubilden. Dafür stellen die rechtlichen Grundlagen eine maßgebliche Bedingung dar.

3.4.2 Partizipation und Bildung

Bildung spielt – genau wie Partizipation – in einer Demokratie eine tragende Rolle. Bei einem Verständnis von einer (partizipativen) Demokratie, die sich über die Herrschaftsform hinaus auch auf der Ebene der Gesellschafts- und Lebensform abspielt, sind mündige, selbstbestimmte und aktive Bürger*innen ein zentraler Bestandteil. Dieses Bürger*innenbild verwirklicht sich allerdings nicht von selbst. „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ – so schrieb Oskar Negt (2010, S. 174). Damit unterstreicht Negt den Ansatz, dass Demokratie in den Menschen verankert und im Alltag gelebt werden muss. Für diese Verankerung bedarf es der Erziehung und Bildung sowie der Erfahrungsräume, in denen Kinder und Jugendliche dieses „Demokratie-Leben“ auch wirklich üben und ausleben können.

John Dewey (1916 / 2011, S. 17ff) argumentiert die Notwendigkeit von Demokratielernen folgendermaßen: Seiner Ansicht nach beruhen das soziale Leben und das Fortdauern einer Gesellschaft darauf, dass Gewohnheiten des Handelns, Denkens und Fühlens von Älteren auf Jüngere übertragen werden. Diese Übertragung von Idealen, Erwartungen, Normen und Meinungen erfolgt dabei nicht automatisiert. Es bedarf dazu spezifischen Lernens und Lehrens sowie der Kommunikation und des Austausches. Bezogen auf Demokratie bedeutet dies, dass für ihren Erhalt ständige Lern- und Bildungsprozesse notwendig sind, insbesondere (aber nicht nur) bei der jungen Generation. An diese Notwendigkeit knüpft der Ansatz der Demokratiebildung an. Durch Demokratiebildung soll die Demokratiefähigkeit des Einzelnen ausgebildet und gestärkt werden. Demokratiefähigkeit wiederum zeichnet sich durch bestimmte Werte, Wissensstände, Einstellungen und Fähigkeiten aus, die eine Gesellschaft für den eignen Fortbestand als wichtig erachtet (Himmelfmann, 2005, S. 245). Abbildung 3 gibt eine Übersicht der unter dem Leitziel der politischen Mündigkeit gesammelten Demokratiekompetenzen. Diese gelten als notwendig beim Erlangen einer Demokratiefähigkeit.

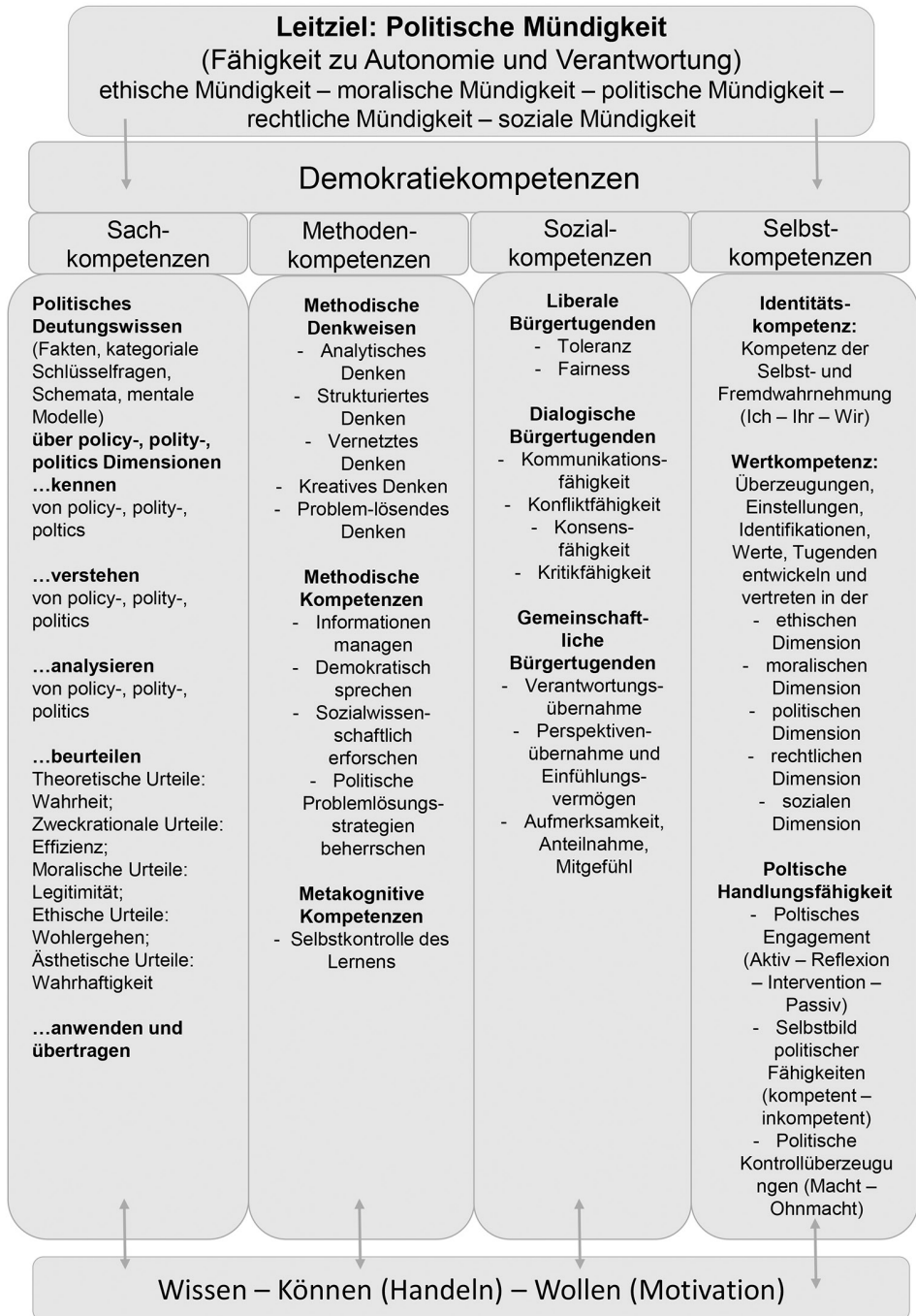


Abb. 3: Demokratie-Lernen als Bedingung der Demokratie: Leitziel Mündigkeit und Demokratiekompetenz (Henkenborg, 2005, S. 315f).

Die politische Mündigkeit als übergeordnetes Ziel ist als ebendieser Anspruch zu verstehen, mündige und selbstbestimmte Bürger*innen zu fördern, die sich aktiv-kritisch und innovativ mit gesellschaftlichen Belangen auseinandersetzen und darüber hinaus Verantwortungsbereitschaft und Engagement im eigenen Handeln zeigen (vgl. Himmelmann, 2005). Dabei erkennen sie die demokratischen Regeln an und vertreten die demokratischen Werte. Peter Henkenborg ordnet diesem Ziel verschiedene (Demokratie-) Kompetenzen zu (s. Abb. 3). Diese erstrecken sich von Sachkompetenzen, wie ein Verständnis vom politischen System selbst, über Methodenkompetenzen, was die Fähigkeit meint, erworbenes Wissen zielführend einzusetzen. Ebenso zählen Sozial- und Selbstkompetenzen dazu, welche das zwischenmenschliche Miteinander und das eigene Selbstbild betreffen. Für das Ausbilden dieser Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen reicht laut Verfechtern von Demokratiebildung politische Bildung (im Sinne von Sachkompetenzen) nicht aus. Auf Rückbeziehung des Drei-Ebenen-Modells von Himmelmann würde damit ausschließlich die Ebene der Demokratie als Herrschaftsform berührt werden. Dabei muss Demokratie „als ‚Lebensform‘ erfahren, gelernt und gelebt, als ‚Gesellschaftsform‘ erkannt und akzeptiert und als ‚Herrschaftsform‘ in ihrer Wertigkeit angemessen verstanden werden, um Anerkennungsdefizite zu vermeiden und langfristig ihre zweifellos vorhandene Legitimation erhalten und täglich erneuern zu können“ (Himmelmann, 2007, S. 125). Besonders relevant an der Aussage von Himmelmann ist der Aspekt des Erfahrens von Demokratie auf der Ebene der Lebensform, was Dewey ebenso unterstreicht. Für ihn entstehen Erziehungs- und Bildungsprozesse – und somit auch demokratiebildnerische Prozesse – auf Grundlage des Erfahrungslernens (vgl. Dewey 1916 / 2011). Die Aufgabe der Erziehung im Sinne der Demokratiebildung ist es demnach, Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche bereitzustellen, bei denen sie demokratisches Handeln üben und demokratische Kompetenzen ausbilden können. Konkret sind damit echte Teilhabemöglichkeiten gemeint, die Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Josef Abs fasst es damit zusammen, dass das Erleben von Demokratie auf der Ebene der Lebensform als das Modell für die Form des Zusammenlebens in der Gesellschaft im Großen fungiert (Abs, 2005, S. 28). Partizipation nimmt nach diesem Verständnis nicht nur die Rolle eines pädagogischen und gesellschaftlichen Ziels ein. Sie ist gleichzeitig eine Methode, um dieses Ziel zu erreichen. Durch Partizipationsmöglichkeiten können Kinder und Jugendliche Demokratie erfahren, sich ausprobieren und ihr Selbstverständnis als Bürger*in ausbilden. Sie können ihre Lebenswelt aktiv gestalten und dabei bzw. dadurch eine Demokratiefähigkeit erlangen. Des Weiteren erhöhen positive Partizipationserfahrungen in der Kindheit und Jugend die Wahrscheinlichkeit sich im Erwachsenenalter ebenfalls zu engagieren (Gaiser & Wächter, 2011, S. 55).

Das Aneignen von Demokratie durch konkrete Partizipationsmöglichkeiten ist darüber hinaus in weiterer Hinsicht bedeutsam. Neben der positiven Wirkung hinsichtlich des gesellschaftlichen Fortbestands, der politischen Mündigkeit und dem Erwerb von Demokratiekompetenzen wirken Partizipations- und Demokratieerfahrungen positiv auf Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen (Knauer, 2011, S. 69f). Sie fördern das Selbstbewusstsein (Gernbauer, 2008, S. 80) und weitere personale Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, Meinungsfähigkeit, Mut zur Betroffenheit und Problemlösekompetenz (Sturzenhecker et al., 2010, S. 112f); aber auch soziale Kompetenzen wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Gemeinschaftssinn, Kompromissfähigkeit, Empathie und Verantwortungsbewusstsein werden gestärkt (ebd.) und Teamfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit und Eigeninitiative begünstigt (vgl. Lutz, 2012). Darüber hinaus wird ein enger Zusammenhang von Partizipation und

Resilienz gesehen. Demnach stärken besonders frühe Partizipationserfahrungen die Resilienz von Kindern, sodass Partizipation eine persönlichkeitsstärkende Bedeutung hat (vgl. Lutz, 2016).

Insgesamt ist deutlich geworden, dass Partizipation und Bildung auf mehreren Ebenen zusammenhängen. Zum einen ist Partizipation ein wichtiger Bestandteil von Demokratiebildung, welche in erster Linie die Demokratiefähigkeit der Bürger*innen zum Ziel hat. Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist dabei sowohl ein konkretes Ziel (aktive Beteiligung und Gestaltung der eigenen Lebenswelt) als auch eine Methode, um dieses Ziel zu erreichen (Aneignung von Demokratie durch Partizipation). Darüber hinaus können Partizipationserfahrungen bei individuellen Bildungsprozessen eine stärkende und förderliche Rolle einnehmen. Betrachtet man diese zentrale Position von Partizipation, erscheint der Umstand, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen diesbezüglich die gleichen Möglichkeiten haben, besonders fatal.

3.4.3 Partizipation und Bildungsbenachteiligung

Zum Abschluss der Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff wird an folgender Stelle Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung betrachtet. Dieser Schritt ist mit Blick auf die Zielgruppe der Erhebung nicht nur sinnvoll, sondern – in Anbetracht der herrschenden Ungleichheitsdimensionen – geradezu notwendig.

In zahlreichen empirischen Untersuchungen wird stets ein Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und geringer Partizipation festgestellt. Partizipationsmöglichkeiten stehen sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum vor allem Kindern und Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau offen (Meinhold-Henschel & Schneider, 2007, S. 209). Bspw. haben Hauptschüler*innen signifikant weniger Mitsprachemöglichkeiten in der Familie als Schüler*innen in höheren Bildungseinrichtungen (Fatke & Schneider, 2005, S. 63ff). Zudem zeigt sich in außerschulischen Aktivitäten ein Unterschied: „Je höher das Bildungsniveau, desto stärker ist das Involviertsein in Vereine, Verbände und Organisationen und damit in Gelegenheitsstrukturen, die gesellschaftliche Betätigung, Beteiligung an demokratischen Strukturen und sozialen Netzwerken sowie Interaktion, Kommunikation und soziales Lernen ermöglichen“ (Gasier & de Rijke, 2010, S. 43). So konnten Wolfgang Gaiser & Johann de Rijke (2010) feststellen, dass der Anteil der aktiven Personen in informellen Gruppierungen mit Abitur bei 30 % liegt. Bei denjenigen ohne Abitur liegt er lediglich bei knappen 20 % (S. 47).

Die Shell-Studie von 2019 kann bzgl. des freiwilligen Engagements, welches unter den Aspekt der sozialen Partizipation einzuordnen ist, ebenso eine Diskrepanz je nach Bildungsstatus feststellen. Demnach engagieren sich Gymnasiast*innen und Studierende am meisten. Je gehobener die Herkunftsschicht ist, desto höher ist auch das Engagement (Schneekloth & Albert, 2019, S. 98). Im Deutschen Freiwilligenurvey von 2019 wurde erfasst, dass die großen Unterschiede beim Engagement zwischen den Bevölkerungsgruppen zugenommen haben. Besonders bei Menschen mit niedriger Bildung gab es in den letzten zwanzig Jahren keine Zunahme. Es engagieren sich demnach etwa halb so viele Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss im Gegensatz zu Menschen mit hohem Bildungsabschluss (Simonson et al., 2022, S. 12).

Neben dem freiwilligen Engagement und der Aktivität in Vereinen gibt es ähnliche Unterschiede auch bzgl. der politischen Teilnahme. Das formale Bildungsniveau hat einen großen Einfluss auf das Wahlverhalten, sodass bei höherer formaler Bildung eine Beteiligung an

Wahlen und die eingeschätzte Effektivität dieser Beteiligung stärker sind (Gaiser & Wächter, 2011, S. 52; Erben, Schlottau & Waldmann, 2013, S. 38). Generell scheinen Jugendliche und junge Erwachsene mit höherer Formalbildung Politik im Vergleich mit anderen Lebensbereichen mehr Bedeutung zuzuschreiben als solche mit niedriger Formalbildung (Gaiser et al., 2016, S. 17). Menschen mit höherem Bildungsstand haben ein systematisch höheres politisches Interesse, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an Demonstrationen teil, unterzeichnen Petitionen und äußern online ihre Meinung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2018). Die viel beachtete Jugendbewegung Fridays for Future unterliegt ebenso dieser starken sozialen Selektion: Es nehmen vor allem Jugendliche mit höherem (angestrebten) Bildungsabschluss bzw. Kinder aus einem bildungsnahen Elternhaus teil (vgl. Sommer et al., 2019).

Die Ursachen dieser Ungleichheiten werden unterschiedlich begründet. Zum einen können schlechte Erfahrungen in Kombination mit einer prekären Lebenslage dazu führen, dass Kinder und Jugendliche sich selbst nicht als Menschen erleben, die Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung haben und damit abhängig von Machtstrukturen sind (Münchmeier, 2013, S. 135). Zum anderen ist der Zugang zum Engagement eng gekoppelt an soziale Ressourcen und die kulturellen Interessen des Elternhauses (Düx et al., 2009, S. 73). Die Eltern sind zwar selten explizite Vorbilder bzgl. des politischen Engagements, jedoch spielt das politische Verhalten der Eltern eine wichtige Rolle. Durch die Art und Weise des Umgangs mit politischen Themen und der Kommunikation im Familienalltag wird das Verhältnis zur Politik vorgelebt (Kühnel & Wilhelms, 2016, S. 113). Neben individuellen Partizipationserfahrungen, der Eingebundenheit in ehrenamtliche Tätigkeiten und Engagement sowie der Sozialisation durch die Eltern sind Gleichaltrige sowie die Gegebenheiten in der Schule relevant und haben Einfluss auf die Partizipationsaktivitäten (vgl. Westphal et al., 2008).

Verba et al. (1995) haben mit dem „Civic Voluntarism Model“ ein Modell erstellt, welches die politischen Beteiligungsmuster und ihre Einflussfaktoren umschreibt. Demnach haben drei Faktoren Einfluss auf politische Beteiligung und somit auch auf Partizipation:

- Ressourcen, über die eine Person verfügt (Geld, Zeit, bürgerschaftliche Fähigkeiten),
- persönliche Einstellungen gegenüber Politik (politisches Interesse, politisches Selbstvertrauen, politisches Kompetenzbewusstsein oder bürgerschaftliche Werte),
- Eingebundenheit / Zugehörigkeit zu Netzwerken (Chancen durch Freunde, Familie oder Bekannte zur Partizipation aufgefordert zu werden, wird erhöht) (S. 130f).

Diesem Modell lassen sich die zuvor aufgezählten Aspekte gut zuordnen. Letztlich lassen sich zu jedem Faktor empirische Studien finden, die belegen, dass „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche weniger gut mit verschiedensten Ressourcen ausgestattet sind. Die Folgen dessen gehen über geringere Partizipationsmöglichkeiten und -handlungen hinaus. So ist „Partizipation (...) ein zentraler Motor für die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft und nimmt damit eine besondere Stellung ein“ (Erben et al., 2013, S. 37). Partizipation ist eine wichtige Stellschraube im Hinblick auf die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit und den gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten– aber auch die in Kapitel 3.4.2 genannten positiven Auswirkungen auf individueller Ebene bzgl. persönlichkeitswirksamer und identitätsbildender Prozesse heben die Bedeutung von Partizipation als ressourcenstärkend hervor. Partizipation kann dementsprechend einen Erfahrungs- und Entwicklungsraum bieten, der besonders im Kontext von Bildungsbenachteiligung positiv wirkt. Partizipationserfahrungen können somit Kinder aus benachteiligten Familien stärken, da sie durch die mit

aktiver Mitbestimmung verbundenen Herausforderungen wachsen und soziale Integration, Selbstwirksamkeit und Anerkennung erfahren (vgl. Zander, 2015).

Diese Ungleichheiten bei der Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung sind sowohl politisch und gesellschaftlich als auch pädagogisch relevant. Sicherlich ist es für das Herrschaftssystem Demokratie nicht zielführend, wenn ein Teil der Bevölkerung systematisch von einer Beteiligung ausgeschlossen oder benachteiligt ist. Dies steht dem Ziel entgegen, die Partizipation möglichst vieler zu erreichen, um letztlich auch eine Legitimation des Systems zu erhalten. Wird eine Bevölkerungsgruppe immer wieder abgehängt, kann dies zu einer Destabilisierung führen, welche durch die befürchtete Politikverdrossenheit der Jugend durchaus diskutiert wird. Mit Blick auf die Gesellschaft stellt diese soziale Selektion ebenso eine Problemlage dar. Besonders in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und komplexer Herausforderungen, wie der ökologischen Krise, ist ein möglichst breit gefächertes Diskurs wichtig, damit alle Perspektiven einbezogen werden können. Pädagogisch betrachtet ist der Anspruch auf Chancengleichheit nicht erfüllt, da den Kindern und Jugendlichen durch weniger Partizipationsmöglichkeiten Selbstbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten verwehrt bleiben, die sich stark auf ihr weiteres Leben – und damit auf Schule und Beruf – auswirken können. „Behandelt man Ungleiche gleich, entsteht Ungleichheit“ (Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 72). Unter diesem Diktum schlagen Reingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker daher vor, dass neben der Bereitstellung von entsprechenden Partizipationsrechten Partizipationsmethoden so ausgerichtet sein müssen, dass sie die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Bevölkerungsgruppen berücksichtigen. Dadurch können Chancen eröffnet werden, sich auf eigene Art und Weise partizipativ einzubringen (ebd.). „Bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche bräuchten demnach Unterstützung dabei, ihren Anliegen und Wünschen eine Form zu geben, sie anderen verständlich zu machen und sich selbst als Träger*innen einer Position zu erfahren (Sturzenhecker & Richter, 2010, S. 114). In diesem Zusammenhang sollte allerdings bedacht werden, dass nicht alle Formen und Dimensionen von Partizipation (s. Kapitel 3.3) dem klassischen Partizipationsverständnis entsprechen. Sie werden demnach in wissenschaftlichen Erhebungen oder Umfragen und auch in pädagogischen Settings oftmals nicht als Partizipation gewertet. Einige qualitative Studien zeigen, dass alternative und informelle Formen von Partizipation, die eher im Nahumfeld und im Alltag stattfinden, nicht als solche anerkannt, jedoch gerade in benachteiligten Kontexten präsent sind (vgl. Reutlinger, 2003; vgl. Munsch, 2005; vgl. Pfaff, 2006). Larissa von Schwanenflügel stellt in ihrer Arbeit fest, dass formale Partizipationsformen besonders für Menschen aus bildungsnahen Kontexten geeignet sind. Sie verfügen sozialisationsbedingt über Erfahrungen, die Partizipation als subjektiv sinnvolle Strategie für sich erscheinen lassen, sodass Selbst- und Mitbestimmungsbedürfnisse und -anliegen proportional zueinander wachsen (von Schwanenflügel, 2015, S. 267). In dem Zusammenhang spricht sie sich auch dafür aus, Partizipation vom Subjekt aus zu denken, d. h., die subjektive Bedeutung für Einzelne in den Blick zu nehmen.

Abschließend lässt sich sagen, dass Bildungsbenachteiligung auf verschiedenen Ebenen einen hinderlichen Einfluss auf partizipatives Handeln von Kindern und Jugendlichen hat. Sie führt nicht nur zu verschlechterten Grundvoraussetzungen, sondern verstärkt ebenso, dass die Kinder und Jugendlichen weniger von den positiven Auswirkungen von Partizipation profitieren können – sowohl gesellschaftlich als auch individuell. Zudem ist deutlich geworden, dass „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche „nicht per se desinteressiert oder unengagiert sind. Vielmehr gilt es, Möglichkeiten zur Partizipation zu schaffen, die für diese

Zielgruppe alltagsnah und gut wahrzunehmen sind. Dies auch im Kontext von Umweltgerechtigkeit und der Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen zu tun, ist ein wichtiger Punkt.

3.5 Zusammenfassung

Partizipation ist ein sehr komplexer Begriff, da er ebenso vielfältige und komplexe Prozesse beschreibt. Durch seine Verwendung können sowohl politische Einflussnahme und systemstabilisierende Aspekte in den Blick genommen werden als auch der Ausdruck eines emanzipatorischen Anspruchs mit Zielen der Selbstverwirklichung erfolgen. Es wurde aufgezeigt, dass beim Partizipationsbegriff einerseits zwischen der sozialen und politischen Teilnahme an Entwicklungen und Entscheidungen, die für die Lebensführung wichtig sind, unterschieden wird. Andererseits ist deutlich geworden, dass Partizipation auch die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidungen, d. h. den Zugang zu gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Ressourcen, meint. Zudem wurde dargelegt, dass die Motivation zur Partizipation vor allem aus dem Bestreben erwächst, die eigene Lebenssituation zu erhalten oder zu verbessern.

Dieser Arbeit liegt ein normatives Partizipationsverständnis zu Grunde, bei dem Partizipation nicht als Mittel zum Zweck gilt, sondern der Prozess selbst als bereichernd und erstrebenswert angesehen wird. Dadurch werden nicht nur die Ergebnisse von Partizipation als relevant betrachtet, sondern dies gilt auch für den damit verbundenen Partizipationsprozess in seiner Gesamtheit. Formen des demokratischen Zusammenlebens sind ebenso von Bedeutung. Bei der Verhältnissetzung von Partizipation und Demokratie wurde deutlich, dass Partizipation mehr ist als eine Form der Beteiligung. Sie spielt im Sinne partizipatorischer Demokratietheorien auf der Ebene der Herrschaftsform von Demokratie, aber auch auf den Ebenen der Gesellschafts- und Lebensform eine wichtige Rolle – und ist gleichzeitig eine Methode, um Demokratie zu lernen. Des Weiteren wurde gezeigt, dass es verschiedenste Systematisierungsmöglichkeiten und Modelle von Partizipation gibt. Diese können zwar zur Reflexion der eigenen Praxis oder zur Einschätzung konkreter Situationen, besonders im pädagogischen Kontext, sehr hilfreich sein. Sie bergen jedoch auch die Gefahr, dass Partizipationsformen, die nicht in diese Strukturen passen, weniger wahrgenommen oder ausgeklammert werden. In Bezug auf Kinder- und Jugendpartizipation wurde deutlich gemacht, dass in Deutschland an zahlreichen Stellen gesetzliche Verankerungen gegeben sind, wodurch die Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht nur vom Wohlwollen der Erwachsenen abhängt, sondern als Recht kodifiziert ist. Darüber hinaus wurde der Zusammenhang von Partizipation und Bildung aufgezeigt. Es wurde herausgearbeitet, dass Partizipation zum einen eine wichtige Bedingung und Methode zum Aneignen von Demokratie darstellt und zum anderen persönlichkeitswirksame Prozesse fördern kann, die die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung stärken. Dazu zählen sowohl personale (z. B. Selbstwirksamkeit) als auch soziale Kompetenzen (z. B. Kompromissfähigkeit). Beim Aufzeigen der Zusammenhänge zwischen Partizipation und Bildungsbenachteiligung ist ersichtlich geworden, dass es von großer Bedeutung ist, Partizipationsmöglichkeiten den Lebensumständen von „bildungsbenachteiligten“ Menschen anzupassen und so eine aktive Teilnahme zu erleichtern. Gängige Strukturen, wie politische Informations- und Kommunikationskampagnen in Bildungssprache oder die fehlende Anerkennung von alternativen und informellen Partizipationsformen, sind nicht niedrighellig genug. Sie führen zu einer geringen Beteiligung und fördern somit den Ausschluss an

wichtigen gesellschaftlichen Diskursen und politischen Entscheidungen. Gerade im Hinblick auf Kinder und Jugendliche sind verringerte Partizipationsmöglichkeiten aufgrund von Bildungsbenachteiligung verheerend. Es gehen Entwicklungspotenziale und Möglichkeiten der Kompetenzstärkung verloren, die für das weitere Leben von Bedeutung sind. Dazu zählt u. a. auch, sich selbst als kompetent wahrzunehmen, um das eigene Leben aktiv und nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Vorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen hinsichtlich Partizipation zu rekonstruieren und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf Natur- und Umweltthemen zu legen. Partizipation ist in Anbetracht dessen ein zentraler und auch vielschichtiger Begriff und muss im Zusammenhang mit den Ergebnissen differenziert diskutiert werden. Dies schließt bspw. ein, Partizipation nicht nur als eine Form politischer Partizipationsprozesse zu verstehen, sondern ebenso den Zugang zu gesellschaftlichen Teilhabebereichen zu betrachten. Mit Blick auf die Fokussierung von Natur- und Umweltthemen schließt dies bspw. neben naturschutz- und umweltpolitischen Debatten auch den Zugang zu Umweltressourcen ein. Der Umstand, dass die Möglichkeiten zur Partizipation nicht losgelöst von der individuellen Ausgangslage zu betrachten sind, spielt bei der Interpretation der Aussagen von den Kindern und Jugendlichen jedoch ebenfalls eine Rolle. Auch hier wird durch den Umstand der Bildungsbenachteiligung ein besonderer Fokus gesetzt, da dieser zu weniger vorhandenen Ressourcen eben auch im Hinblick auf Partizipation führt. Letztlich unterstützt die Betrachtung der Zusammenhänge von Partizipation und Demokratie dabei, den Zusammenhang von umweltpolitischen Prozessen, bei denen „bildungsbenachteiligte“ Bevölkerungsgruppen weniger stark beteiligt sind, und einer demokratischen Gesellschaft einzuordnen.

4 Umweltgerechtigkeit

Die Debatte um Umweltgerechtigkeit stellt einen wichtigen Bezugspunkt dieser Arbeit dar: nicht nur, weil die Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlichen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen rekonstruiert werden, sondern ebenfalls, weil gerade bei dem Umweltgerechtigkeitsdiskurs in Europa und besonders in Deutschland Bevölkerungsgruppen im Kontext von sozioökonomischer Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung im Fokus stehen. Die Ungerechtigkeiten, auf die bei diesem Forschungsfeld aufmerksam gemacht werden, betreffen ebendiese benachteiligten Gruppen und haben zum Teil gravierende Folgen für die Gesundheit, die Lebensqualität und die gesellschaftliche sowie politische Teilhabe. Hinzu kommt, dass besonders im letzten Jahrzehnt der Auseinandersetzung die Bedeutung von Partizipation immer mehr in den Fokus gerückt ist. Teilhabemöglichkeiten und aktive Teilnahme werden als wichtige Bedingungen angesehen, um Umweltungerechtigkeit zu verringern, bzw. fehlende Partizipationsmöglichkeiten als ein Aspekt betrachtet, der diesen Umstand verstärkt.

Für ein Grundverständnis der Debatte wird zunächst die Problematik beschrieben, aufgrund derer die Frage nach Umweltgerechtigkeit entstanden ist. In dem Zusammenhang findet eine Skizzierung der Ursprünge der Umweltgerechtigkeitsbewegung statt (4.1). Anschließend werden in Kapitel 4.2 die verschiedenen Dimensionen von Umweltgerechtigkeit beschrieben. Es werden die Verteilungs-, die Verfahrens- und die Ergebnisgerechtigkeit in den Blick genommen. Damit geht die Darstellung der unterschiedlichen Folgen und Auswirkungen auf die Bevölkerung einher. Anschließend werden in Kapitel 4.3 exemplarisch einige Handlungsfelder und Strategien zum Umgang mit Umweltungerechtigkeit vorgestellt, um mit einer Zusammenfassung (4.4) das Kapitel abzuschließen.

4.1 Ursprung und Definition

Die Umweltkrise sowie die damit verbundenen Folgen treffen nicht gewissermaßen neutral auf die Menschen, sondern sind stark mit Macht- und Verteilungsfragen verbunden (Brand & Wissen, 2016, S. 67). Der Diskurs um Umweltgerechtigkeit behandelt ebendiese Macht- und Verteilungsfragen – und zwar im Kontext von sozialer Gerechtigkeit⁴ und Umweltaspekten. Es wird dabei besonders die sozialräumliche Verteilung von Umwelteinflüssen und von Umweltbeeinflussung in den Blick genommen – global sowie lokal (Grafe, 2020, S. 26). Dabei geht es vor allem um die Frage, inwiefern Umweltbelastungen, aber auch Umweltressourcen, gerecht oder ungerecht verteilt sind, wer in welcher Form an umweltpolitischen Entscheidungen teilnehmen kann und welche Bevölkerungsgruppe letztlich die Folgen dieser Entscheidungen trägt. Lange Zeit ging es dabei vornehmlich um die internationale Ungerechtigkeit. Es wurde der Umstand betrachtet, dass die Länder des globalen Nordens als Hauptverursacher

⁴ Der Begriff der Gerechtigkeit hängt stets mit einem individuell geprägten Gerechtigkeitsempfinden zusammen. Wichtig ist die Unterscheidung zwischen Recht und Gerechtigkeit: Gerechtigkeit ist eine subjektiv, emotional und ethisch geprägte Größe, die nicht objektiv festgelegt werden kann. Das Recht dagegen ist eine (kaum) veränderbare Größe, die im Vergleich wenig Interpretationsspielraum lässt. So kann etwas rechtens sein, aber dennoch als ungerecht empfunden werden. Es gibt verschiedene Ordnungssysteme von Gerechtigkeit, bei denen vor allem die Verteilung von Ressourcen und Barrieren diskutiert wird (Hradil, 2016). Zudem ist die Frage zentral, für wen Gerechtigkeit erreicht werden soll. Die verschiedenen Dimensionen von Umweltgerechtigkeit werden in Kapitel 4.2 behandelt.

der Umwelt- und Klimakrise nicht die Hauptleidtragenden sind (Emunds & Merkle, 2016, S. 10). Beginnend in den USA, wurde allerdings immer häufiger auf lokaler Ebene ein solches Ungleichgewicht sichtbar. Dies zeigte sich vor allem darin, dass Menschen – und zwar meist in irgendeiner Form bereits benachteiligte Menschen – in einer Umwelt leben müssen, die gesundheitsschädlich ist und die Lebensqualität verschlechtert, ohne dabei selbst der Grund dieser ungünstigen Lebensumwelt zu sein. All diese Aspekte sind Bestandteile der Debatte um Umweltgerechtigkeit, weshalb diese als eine Schnittstelle zwischen Umwelt-, Gesundheits- und Sozialpolitik zu verstehen ist.

Eine erste explizite Benennung dieser Problematik auf lokaler Ebene fand im Rahmen verschiedener Bürger*innenrechtsbewegungen in den 1970er Jahren in den USA statt. Dort lebende Afroamerikaner*innen und Hispanics beanstandeten die Häufung von schmutzigen Anlagen (Chemiefabriken, Kraftwerke, Deponien etc.) in armen Stadtteilen, in denen sie selbst lebten (Maschewsky, 2012, S. 160). Darauf folgende Untersuchungen bestätigten diesen Umstand; und auch aktuellere Studien zeigen, dass sich an den ethnisch diskriminierenden Verteilungsmustern wenig geändert hat (zusammenfassend in Maschewsky, 2012, S. 162). Neben dieser ungerechten Verteilung von teils massiv gesundheitsgefährdenden Umweltbelastungen wurde darüber hinaus bemängelt, dass bei umweltpolitischen Entscheidungsprozessen BIPOC⁵ systematisch ausgeschlossen würden (Laurent, 2012, S. 86). Dem Ganzen haftete demnach ganz klar ein Rassismusbefund an. Die Erklärung der amerikanischen Umweltbehörde hat diese Aspekte bis heute bei ihrer Definition von Umweltgerechtigkeit mitaufgenommen:

„Environmental justice is the fair treatment and meaningful involvement of all people regardless of race, colour, national origin, or income with respect of the development, implementation, and enforcement of environmental laws, regulations, and policies. Fair treatment means that no group of people, including racial, ethnic, or a social-economic group, should bear a disproportionate share of the negative environmental consequences“ (U.S. Environmental Protection Agency, 2022).

Anhand der Aussage zeigt sich, dass sich dem Vorwurf der rassistischen Ungleichverteilungen von Umweltbelastungen zumindest nicht entzogen wurde und das Ziel in einer Gleichbehandlung in der Umweltpolitik besteht. Trotzdem ist die Problematik in den USA noch lange nicht gelöst, wie 2005 bei dem Hurrikane Katrina besonders deutlich wurde. Circa 120.000 Afroamerikaner*innen konnten nicht zu ihrem Wohnort zurückkehren, da die Schäden zu groß waren und die Unterstützung seitens des Staates zu gering war (vgl. Bullard & Wright, 2009). Auch neuere Studien verdeutlichen, dass Umweltungerechtigkeit nach wie vor ein aktuelles Problem in den USA darstellt. Im Jahr 2007 gab es eine Neuauflage einer Studie von 1987, die die Ungleichverteilung von Sondermülldeponien im Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft der Bevölkerung untersuchte (vgl. Bullard et al., 2007). Es stellte sich heraus, dass 20 Jahre nach der Erstuntersuchung die Ungleichverteilung zugenommen hatte. Darüber hinaus wurde deutlich, dass Hispanics mittlerweile mehr davon betroffen sind als Afroamerikaner*innen. Ein klares Fazit der Studie war daher „race matters“:

„People of color and persons of low socioeconomic status are still disproportionately impacted and are particularly concentrated in neighborhoods and communities with the greatest number of facilities. Race continues to be an independent predictor of where hazardous wastes are located, and it is a stronger predictor than income, education and other socioeconomic indicators“ (ebd., S. 155).

5 Die Bezeichnung BIPOC steht für „Black, Indigenous and People of Color“ und ist eine politische Selbstbezeichnung rassistisch diskriminierter Menschen.

Weitere Studien bestätigen das Ergebnis der Neuauflage und belegen, dass sich an den Jahren zuvor festgestellten sozial und vor allem ethnisch diskriminierenden Verteilungsmustern kaum etwas geändert hat (vgl. Maantay, 2001; vgl. Faber & Krieg, 2002; vgl. Alldred & Shrader-Frechette, 2009; vgl. Su et al., 2011).

Umweltgerechtigkeit stellt allerdings keineswegs ein US-amerikanisches Problem dar. In Europa wird die Thematik ebenfalls seit mehreren Jahrzehnten diskutiert. 1989 formulierte die Europäische Charta Umwelt und Gesundheit Folgendes:

„Jeder Mensch hat Anspruch auf

[-] eine Umwelt, die ein höchstmögliches Maß an Gesundheit und Wohlbefinden ermöglicht,

[-] Information und Anhörung über die Lage der Umwelt

[-] sowie über Pläne, Entscheidungen und Maßnahmen, die voraussichtlich Auswirkungen auf Umwelt und Gesundheit haben,

[-] Teilnahme am Prozess der Entscheidungsfindung“ (World Health Organisation (WHO) Europa 1989, S. 1, zitiert nach Bunge, 2012, S. 176f).

In dieser Aussage wird neben dem Gesundheitsaspekt die Miteinbeziehung in umweltpolitische Diskurse und Entscheidungen betont. Die aktive Teilnahme der Menschen bzgl. des Umgangs mit der sie umgebenden Umwelt ist hiernach ausdrücklich gewünscht. Darüber hinaus hat die WHO eine Liste an Indikatoren erstellt, mit deren Hilfe Umweltungerechtigkeit länderübergreifend verglichen werden kann:

Tab. 3: WHO-Indikatoren für Umweltgerechtigkeit (Braubach, 2012, S. 155).

Ungleichheitsdimension	Indikator	Mögliche sozio-demographische Aufteilung	Datenquelle
Wohnungsbezogene Ungleichheiten	Unzureichende Wasserversorgung	Städtisch – ländlich	WHO / UNICEF
	Fehlen von Bad / Dusche	Alter, Geschlecht, Einkommen, Haushaltstyp	Eurostat
	Fehlen einer Toilette	Alter, Geschlecht, Einkommen, Haushaltstyp	Eurostat
	Wohnraumangel	Alter, Geschlecht, Einkommen, Haushaltstyp	Eurostat
	Feuchteprobleme in der Wohnung	Alter, Geschlecht, Einkommen, Haushaltstyp	Eurostat
	Probleme, die Wohnung im Winter zu heizen	Einkommen, Haushaltstyp	Eurostat
Unfall- und verletzungsbezogene Ungleichheiten	Verkehrsbedingte Mortalität	Alter, Geschlecht	WHO Mortality Database
	Mortalität durch Vergiftungen	Alter, Geschlecht	WHO Mortality Database
	Mortalität durch Stürze	Alter, Geschlecht	WHO Mortality Database
	Verletzungen durch Arbeitsunfälle	Geschlecht	Eurostat

Umweltbezogene Ungleichheiten	Lärmexposition zu Hause	Einkommen, Haushaltstyp	Eurostat
	Kein direkter Zugang zu Grün- und Freizeitmflächen	Alter, Geschlecht, Einkommen, Schulbildung, Berufstätigkeit, Haushaltstyp	Eurofound
	Tabakrauchexposition in der Wohnung	Alter, Geschlecht, Einkommen, selbst eingeschätzte soziale Position, Berufstätigkeit	Eurobarometer
	Tabakrauchexposition am Arbeitsplatz	Alter, Geschlecht, Einkommen, selbst eingeschätzte soziale Position, berufliche Stellung	Eurobarometer

In Tab. 3 werden zum einen mögliche Ungleichheitsdimensionen aufgelistet, ebenso die Indikatoren, anhand derer diese festgemacht werden können. Zum anderen wird eine sozio-demographische Aufteilung vorgeschlagen, um verschiedene Bevölkerungsgruppen zu differenzieren und strukturelle Ungleichheiten aufzudecken. Es zeigt sich, dass der sozio-ökonomische Status (Einkommen, Berufstätigkeit, berufliche Stellung) eine wichtige Rolle bei dieser Differenzierung spielt und dieser nachweislich mit Bildungsbenachteiligung (s. 2) zusammenhängt.

Großbritannien und Schottland gehörten zu den ersten europäischen Ländern, die sich intensiver mit der Frage nach Umweltgerechtigkeit auseinandergesetzt haben. Schottland erklärte 2002 Umweltgerechtigkeit zum Regierungsziel. Der Unterschied zur Debatte in den USA bestand vor allem darin, dass sie nicht auf einer Bottom-up-Bewegung fußte. Des Weiteren standen weniger Ungerechtigkeiten im Kontext von ethnischen Unterschieden im Fokus, sondern viel mehr der Zusammenhang mit dem sozialen Status (Maschewsky, 2012, S. 165). Dieser Fokus lässt sich auf die Diskurse anderer europäischer Länder und somit auch auf Deutschland übertragen.

Der Zusammenhang von Umweltqualität, sozialer Benachteiligung und Gesundheit ist in Deutschland bereits eine seit über 100 Jahren bekannte Problematik (Bolte et al., 2012b, S. 15f) – doch auch, wenn die Frage nach Armut und Gesundheit keine neue ist, setzt die Debatte um Umweltgerechtigkeit einen breiteren Akzent. In Deutschland spielt darüber hinaus die ungerechte Verteilung von negativen Auswirkungen von Umwelteinflüssen eine Rolle. Es gibt für deutsche Städte eine Vielzahl von Studien, die belegen, dass benachteiligte Menschen eher in Stadtteilen leben, in denen sie Lärm, Luftverschmutzung und anderen negativen Einflüssen ausgesetzt sind (vgl. Bolte et al., 2012a). Hinzu kommt, dass benachteiligte Menschen vermehrt in Quartieren leben, in denen sie einen schlechteren Zugang zu Grünflächen haben und ihnen somit auch positive Wirkungen von Natur und naturnahen Räumen verwehrt bleiben (s. 4.2.1 zur Verteilungsgerechtigkeit). Des Weiteren scheint es so, als wenn benachteiligte Menschen in Deutschland eine gewisse Naturferne vorweisen. Naturnahe Räume sind demnach nicht nur aufgrund physischer Barrieren schwerer zugänglich. Sie sind darüber hinaus aufgrund mentaler Barrieren schwerer zugänglich. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Natur für sich als Ort der Erholung und Freizeit zu nutzen, um so von den positiven Potenzialen zu profitieren. Dies zeigen die alle zwei Jahre durchgeführten

Naturbewusstseinsstudien (BMUV & BfN⁶, 2016; 2018; 2020; 2024). Dort wird bspw. die Bedeutung von Stadtnatur für die eigene Lebensqualität vom prekären Milieu geringer eingeschätzt wird, als von der Mehrheit der Bevölkerung. Darüber hinaus sind auch in Deutschland benachteiligte Bevölkerungsgruppen an der Teilnahme an umweltpolitischen Diskursen und Prozessen weniger beteiligt, sodass sie demnach weniger Chancen haben, an ihrer benachteiligten Situation etwas zu ändern (vgl. Laurent, 2012; vgl. Köckler, 2016). Es wird deutlich, dass der Kern der Frage nach Umweltgerechtigkeit in dem Zusammendenken von sozialen und umweltpolitischen Problemlagen liegt. Die Wechselwirkungen davon sowie die Auswirkungen dessen zeigen sich auf verschiedenen Ebenen und sind nur durch Veränderungen in beiden Bereichen – sozial- und umweltpolitisch – zu lösen. Laurent pointiert diesen Zusammenhang in seiner Abhandlung über Umweltgerechtigkeit sehr treffend:

„Soziale Ungleichheiten sind die Triebkraft unserer Umweltkrisen. Solche Umweltkrisen werden ihrerseits die Ungleichheiten weiter verschärfen, wenn nichts getan wird, um ihren Folgen entgegenzuwirken.“ (Laurent, 2012, S. 187)

Zusammenfassend lässt sich für diese Arbeit folgende Definition von Umweltgerechtigkeit festhalten:

Umweltgerechtigkeit behandelt die Schnittstelle von Umweltpolitik einerseits und Sozialpolitik andererseits. Zentral ist dabei die Frage nach der gerechten Verteilung von Umweltschäden und Ressourcen, der gleichberechtigten Beteiligung an politischen Prozessen diesbezüglich sowie der Teilhabe an den Ergebnissen entsprechender politischer Prozesse.

Das Ziel ist es, die bestehenden Ungerechtigkeiten, die in Europa vor allem in Bezug auf sozioökonomisch und „bildungsbenachteiligte“ Bevölkerungsgruppen sichtbar werden, auszugleichen. Die Debatte über Umweltgerechtigkeit ist in Anbetracht des Erkenntnisinteresses der hier vorliegenden Arbeit äußerst relevant. Die Partizipationsvorstellungen, nach denen die „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen gefragt wurden, sowie der spezielle Fokus auf Natur- und Umweltthemen sind ohne eine intensive Betrachtung der Umweltgerechtigkeitsdebatte nicht zu denken. Einerseits können diesbezüglich bestehende Ungerechtigkeiten, z. B. in Bezug auf die Verteilung von Schäden und Ressourcen, aber auch die Teilhabemöglichkeiten großen Einfluss auf partizipatives Handeln der Kinder und Jugendlichen haben. Ungleichheiten können zum Handeln motivieren, Exklusion am politischen Diskurs können Frustration und ein Nichthandeln auslösen. Andererseits beeinflusst das jeweilige Verständnis von Partizipation, welches sich ebenso außerhalb des Diskurses um Umweltgerechtigkeit herausbilden kann, das Handeln bzgl. der Belange von Umwelt- und Naturschutz. Um die verschiedenen Dimensionen von Umweltgerechtigkeit besser nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die Auswirkungen von Umweltungerechtigkeit auf den verschiedenen Ebenen genauer betrachtet.

6 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) sowie Bundesamt für Naturschutz (BfN).

4.2 Dimensionen von Umweltgerechtigkeit

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass Umweltgerechtigkeit mehrdimensional ist und auf verschiedene Bereiche des Lebens Auswirkungen haben kann. Es wurde außerdem herausgearbeitet, dass die Frage nach Gerechtigkeit zentral ist. Recht und Gerechtigkeit sind dabei nicht gleichzusetzen. Gerechtigkeit ist keine fest zu definierende Größe, sondern unterliegt subjektiven, emotionalen und ethischen Aspekten. Zudem ist die Frage nach Gerechtigkeit meist unmittelbar mit der Aufforderung verbunden, etwaigen Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken (Grafe, 2020, S. 3). In Bezug auf Umweltgerechtigkeit lassen sich drei verschiedene Dimensionen von Gerechtigkeit unterscheiden. Zum einen geht es um die **Verteilungsgerechtigkeit**, d. h. die Frage danach, inwiefern Umweltschäden (z. B. Verschmutzung) und Umweltressourcen (z. B. Erholungsgebiete) gerecht verteilt sind. Des Weiteren ist die Frage nach der **Verfahrensgerechtigkeit** bedeutend. Hier wird betrachtet, inwiefern der Zugang und die Teilnahme an umweltpolitischen Prozessen gerecht sind (etwa Mitbestimmung bei umweltpolitischen Maßnahmen). Schließlich ist die **Ergebnisgerechtigkeit** relevant. Hier geht es darum, zu ergründen, welche Folgen umweltpolitische Entscheidungen haben und wie gerecht oder ungerecht sich diese Folgen auf verschiedene Bevölkerungsgruppen verteilen (z. B. Energiewende) (Laurent, 2012, S. 45f). Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Umweltgerechtigkeit sind eine Bewusstmachung dieser unterschiedlichen Dimensionen sowie eine Reflexion dessen, welche Ebene gerade betrachtet wird, zielführend. Zweifelsohne sind diese nicht unabhängig voneinander. Die Frage, in welchem Maß jemand gleichwertig in umweltpolitische Prozesse eingebunden ist, berührt ebenso die Frage danach, welchen Umweltschäden die Person eventuell in seinem Lebensumfeld ausgesetzt ist. Die analytische Trennung kann jedoch bei der Einordnung unterstützen, auf welcher Ebene einer Diskussion man sich bewegt und welche Anknüpfungspunkte passend wären, um der Ungerechtigkeit entgegen zu wirken. Verteilungsungerechtigkeiten verlangen bspw. viel stärker das Handeln des Staates (z. B. Stadtentwicklung), während es bei der Verfahrensgerechtigkeit ebenso um den Handlungsspielraum des*der Einzelnen geht.

4.2.1 Verteilungsgerechtigkeit

Die Verteilungsgerechtigkeit widmet sich der Frage, wie gerecht bzw. ungerecht sowohl Umweltschäden als auch Umweltressourcen verteilt sind. Beides wird im Folgenden betrachtet und die Auswirkungen dessen werden in den Blick genommen.

Verteilung von Umweltschäden

Bereits 1998 hat das Statistische Bundesamt festgestellt, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und umweltbezogener Gesundheit gibt:

„Die hohe und wachsende Mietbelastung einkommensschwacher Haushalte führt zu ihrer anhaltenden Abdrängung in billigere Wohnungen mit schlechtem Ausstattungsstandard, geringer Wohnfläche, hohen Belastungen durch Verkehrslärm und Abgasen sowie kinderfeindlichem Wohnumfeld. [...] Am Wohnungsmarkt benachteiligte Bevölkerungsgruppen leben vorwiegend in Stadtteilen, die durch Verkehr und Gewerbe belastet sind und wenig Grünflächen aufweisen“ (Statistisches Bundesamt, 1998, S. 113f).

Die Feststellung, dass Menschen im Kontext von sozial- und bildungsbezogener Benachteiligung häufiger umweltbezogenen Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind, hat sich in den

letzten Jahren durch zahlreiche Studien immer wieder bestätigt (vgl. Bunger & Katzschner, 2009; vgl. Bunge, 2012). Im Folgenden werden einige Beispiel genannt:

- In der Kinderkohortenstudie „LISA“ von Bolte et al. (2004) wurde für die Städte Leipzig und München ein deutlicher Sozialgradient hinsichtlich verkehrsbezogener Luftschadstoffe festgestellt. Demnach nimmt mit abnehmendem Bildungsgrad der Eltern die Belastung durch verkehrsbezogene Luftschadstoffe bei den Kindern zu.
- In einer Sekundäranalyse wurde festgestellt, dass es einen Zusammenhang zwischen der räumlichen Nähe der Wohnung zu Industrieanlagen und gesundheitlichen Auswirkungen der Bevölkerung gibt: „Die jeweils als sozial eher benachteiligt anzusehenden sozialen Gruppen (nicht-deutsche Nationalität, Migrationshintergrund, niedriger elterlicher Bildungsgrad, Erwerbslosigkeit bzw. relative Armut in der Familie) [Klammern im Original] waren insgesamt deutlich häufiger gegenüber Luftschadstoffen, ungünstigen Eigenschaften der Wohnung und Passivrauchen belastet“ (Kolahgar, 2006, S. 102).
- Im Kinder-Umwelt-Survey (vgl. Babisch, 2009) wurde der Zusammenhang zwischen dem Straßentyp am Wohnort und dem Lärm im Kinderschlafzimmer untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass Kinder aus Haushalten mit niedrigem Sozialstatus und Kinder mit Migrationshintergrund häufiger an stark befahrenen Haupt- und Durchgangsstraßen leben als Kinder aus Haushalten mit mittlerem und hohem Sozialstatus.
- In einer Studie von 2013 konnten Raddatz und Mennis nachweisen, dass sich über die Staatsangehörigkeit am ehesten vorhersagen lässt, ob eine Hamburger*in an einer Industrieanlage wohnt. Die Ergebnisse zeigen, dass Bürger*innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft überdurchschnittlich häufig entsprechenden Emissionen ausgesetzt sind⁷.
- Eine Studie von 2014 belegt am Beispiel der Stadt Berlin, dass ein niedriger Sozialstatus und eine schlechte Umweltqualität im Wohnumfeld positiv miteinander korrelieren (Klimieczek, 2014).
- Wüstemann et al. (2017) konnten mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) und des European Urban Atlas (EUA) für ganz Deutschland nachweisen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen dem individuellen Einkommen, der individuellen Bildung und der Anzahl von gut erreichbaren Grünflächen in der Wohnumgebung gibt. Demnach hatten Menschen der höchsten Einkommensgruppe einen besseren Zugang zu nahegelegenen Grünflächen als Menschen aus der niedrigsten Einkommensgruppe.

Diese Übersicht an Studien zeigt, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen eher negativen Umweltfaktoren wie verschmutzter Luft, Lärm und wenig Grünflächen ausgesetzt sind. Noch bedenklicher wird dieser Umstand dann, wenn die Ursachen dieser Luftverschmutzung und Lärmbelastung hinzugezogen werden. Benjamin Held (2016) hat untersucht, inwiefern Konsum und Einkommen zusammenhängen. Seine Ergebnisse zeigen große Unterschiede zwischen Menschen mit niedrigem ökonomischem und sehr hohem ökonomischem Status. Menschen mit einem niedrigen ökonomischen Status legen demnach im Monat durchschnittlich 142 km mit dem Flugzeug zurück – gut situierte Menschen dagegen 847 km. Dies beträgt das Sechsfache. Auch beim motorisierten Individualverkehr zeigt sich ein großer Unterschied: gut situierte Menschen fahren durchschnittlich 480 km im Monat, was etwa das Doppelte von schlechter situierten Menschen beträgt (Held, 2016, S. 96f). Zudem

⁷ An dieser Stelle sei auf das Kapitel 2 zur Bildungsbenachteiligung verweisen, in dem deutlich wird, inwiefern eine Migrationsgeschichte und Bildungsbenachteiligung zusammenhängen.

gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Konsum und Einkommen. Die Untersuchung lässt erkennen, dass negative Umweltauswirkungen mit steigendem Einkommen größer werden (Held, 2016, S. 101). Zusammenfassend bedeutet dies, dass benachteiligte Menschen unter den Auswirkungen von hohem Konsum leiden, ohne selbst von den positiven Seiten dessen zu profitieren. Wird dieser Aspekt mit den gesundheitlichen Folgen eines solch schlechten Wohnumfelds ins Verhältnis gesetzt, dann wird die Art von Ungerechtigkeit noch eindeutiger. So sind bspw. negative gesundheitliche Auswirkungen aufgrund der Nähe zu Straßen durch Feinstaub und Stickstoffdioxid bekannt: Es gibt u. a. eine gesteigerte Morbiditätsrate, eine vermehrte Mortalität an Herz-Kreislauf-Erkrankungen und mehr Herzinfarkte. Des Weiteren weiß man um eine Beeinträchtigung der Atemwegfunktionen wie eine Verschlimmerung von Asthma-Symptomen (zsgf. in Kohlhuber, Schenk & Weiland, 2012). Lärm ist ebenso gesundheitsschädigend: Er kann Stress auslösen, zu Konzentrations- und Schlafstörungen führen und darüber hinaus Herz-Kreislauf-Erkrankungen begünstigen (World Health Organisation, 2009; 2011). Heyn et al. (2009, S. 30ff) haben festgestellt, dass Kinder aus belasteten Wohnvierteln täglich mehr Fernsehen, Computer und Internet länger nutzen, weniger körperlich aktiv und häufiger von Übergewicht und Schlafstörungen betroffen sind. Es ist anzunehmen, dass das Fehlen von einladenden naturnahen Flächen diese Umstände begünstigt. Die salutogenen Faktoren von Natur können nicht als Ressource genutzt werden, sodass sich die positiven Wirkungen von Naturkontakten auf Wohlbefinden und Gesundheit nicht entfalten können. Darauf wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

Verteilung von Umweltressourcen

Sogenannte „environmental goods“ sind ein nicht zu unterschätzender Aspekt bei der Diskussion um Umweltgerechtigkeit. Natur hat erwiesenermaßen eine positive Wirkung auf Wohlbefinden und Gesundheit – und ist daher als eine wertvolle Ressource für Lebensqualität und ein gutes Leben anzusehen (zsgf. in Gebhard, 2020). Ulrich Gebhard weist in diesem Zusammenhang auf das Salutogenese-Konzept von Aaron Antonovsky (1997) hin. Dort wird das Hauptaugenmerk nicht auf Krankheiten und deren Überwindung gerichtet. Vielmehr geht es um die Frage, welche Faktoren dazu beitragen, dass ein Mensch nicht oder weniger krank wird. Antonovsky schlägt für die Betrachtung der menschlichen Gesundheit ein multidimensionales Gesundheits-Krankheits-Kontinuum vor, auf dem ein Mensch sich bewegt (S. 29). So gibt es Aspekte, die einen Menschen eher in Richtung Krankheit oder eher in Richtung Gesundheit wandern lassen. Naturnahe Räume bzw. die Fähigkeit, Natur für sich als Ressource der Erholung, Entspannung und des Ausgleichs zu nutzen, können dabei als ein Aspekt verstanden werden, der eher in die Richtung des Gesundheitspols lenkt.

Die ungerechte Verteilung von Umweltschäden führt meist dazu, dass Wohnquartiere von benachteiligten Menschen gleichzeitig einen geringeren Anteil an Grünflächen und naturnahen Räumen aufweisen. Dort, wo große Industrieanlagen stehen und Hauptverkehrsstraßen entlangführen, bleibt weniger Platz für Stadtwälder oder Parks. Demnach führen Gentrifizierungs- und Segregationsprozesse – besonders in der Stadt – dazu, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen in Gebiete verdrängt werden, in denen eine schlechte Wohnumfeldqualität herrscht und es weniger öffentliche Grünflächen gibt: In Berlin kann bspw. die quantitative Grünversorgung anhand sozialer Merkmale differenziert werden. Der Grünflächenanteil ist besonders dort gering, wo es eine überdurchschnittlich hohe Einwohner*innendichte, einen großen Ausländer*innenanteil und einen hohen Anteil an einfachen Wohnanlagen gibt (Hokema & Heilan, 2017, S. 172). Bei der Verteilung von Umweltressourcen ist darüber hinaus

ein weiterer Aspekt bedeutend. Neben dem konkreten Zugang zu Grünflächen spielt ebenso die Einstellung, diese für sich als Ressource zu nutzen, eine Rolle. Alle zwei Jahre führt das Bundesamt für Naturschutz die sogenannten Naturbewusstseinsstudien durch, in denen u. a. nach der Einstellung zur Natur gefragt wird. Ein Ergebnis dieser Studien ist, dass die deutsche Bevölkerung Natur und insbesondere Stadtnatur als äußerst wichtig für Wohlbefinden und Gesundheit ansieht. Darüber hinaus gilt Natur als relevanter Ort für Erholung und Entspannung (vgl. BMUV & BfN, 2016; 2018; 2020; 2024). Insgesamt wird Natur von über 90 % der Befragten als ein wichtiger Bestandteil für ein gutes Leben betrachtet (BMUV & BfN, 2016, S. 14). Es zeigt sich jedoch ebenso, dass diese Werte bei den sozial benachteiligten Milieus bedeutend geringer ausfallen. Die persönliche Bedeutung von Stadtnatur für die Lebensqualität liegt dort innerhalb dieser Milieus nur bei 49 % – im Gegensatz zu 91 % (BMUV & BfN; 2016, S. 12). Auch hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von Natur für das gute Leben zeigt sich ein großer Unterschied (sozial benachteiligtes Milieu circa 50 % im Gegensatz zu 62–86 % in den anderen Milieus) (BMUV & BfN, 2016, S. 14). Auf der anderen Seite nutzen einkommensschwache Haushalte Stadtnatur häufiger als einkommensstarke (BMUV & BfN, 2016, S. 50). Dies weist auf die wichtige Rolle naturnaher Räume in der Stadt als kostenlose und niedrigschwellige Ressource hin. Des Weiteren beeinflusst die Einstellung zur Natur die Einstellung zu Umwelt- und Klimaschutz. Diesbezüglich zeigen die Naturbewusstseinsstudien, dass Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen unterdurchschnittlich häufig der Meinung sind, dass Stadtnatur eine wichtige Funktion bzgl. Klimaschutz und Klimaanpassung besitzt (BMUV & BfN, 2016, S. 53). Eher haben die Personen mit gehobenen Bildungsabschlüssen ein deutlich höheres Naturbewusstsein. Gleichzeitig schneiden sie hinsichtlich der Ökobilanz und eines ressourcenintensiven Lebensstils deutlich schlechter ab (BMUV & BfN, 2019, S. 9). 2020 wurde erstmals eine Jugend-Naturbewusstseinsstudie durchgeführt. Dazu wurden Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren befragt. Es zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie bei den Erwachsenen. Für die meisten Jugendlichen gehört Natur ebenfalls zu einem guten Leben dazu (BMUV & BfN, 2021, S. 6). Allerdings gibt es auch hier Milieuunterschiede, die besonders im Bereich Naturschutz deutlich werden. Dieser ist eher für Jugendliche mit gehobenem Bildungsgrad bedeutend (BMUV & BfN, 2021, S. 7, S. 13, S. 31), was eine geringere Naturverbundenheit⁸ bei den benachteiligten Jugendlichen vermuten lässt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass Umweltressourcen ungerecht verteilt sind. Dies zeigt sich einerseits bei der physischen Verteilung, was vor allem den konkreten Naturzugang im Wohnumfeld meint. Es konnte aber andererseits auch ein Unterschied bzgl. des Naturbewusstseins und der Naturverbundenheit aufgezeigt werden, welche die Nutzung von Natur als Ressource beeinflussen. Dabei hat Natur erwiesenermaßen eine positive Wirkung auf Wohlbefinden und Gesundheit. Wenn demnach benachteiligte und somit auch „bildungsbenachteiligte“ Menschen Natur aus den oben genannten Gründen weniger aufsuchen bzw. aufsuchen können, kann dies gesundheitliche Folgen haben. Ulrich Gebhard erläutert in seinem Werk „Kind und Natur“ zahlreiche positive Wirkungen, die Natur auf Menschen haben kann (vgl. Gebhard, 2020). Naturräume wirken u. a. Stress und geistiger Müdigkeit entgegen, fördern die kognitive Entwicklung, stärken die Konzentration und das Selbstwertgefühl, verstärken positive Gefühle (Freundlichkeit, Interessiertheit, Ruhe, Zufriedenheit) und bewirken einen Abbau von Ärger und Frustration (Gebhard, 2020, S. 129). Des Weiteren können positive

8 Der Begriff der Naturverbundenheit ist ein umweltpsychologisches Konstrukt, über welches u. a. die Bedingungen von umweltschützendem Verhalten erklärt werden (vgl. Mayer & Frantz, 2004).

Effekte hinsichtlich der körperlichen Gesundheit nachgewiesen werden, z. B. auf Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Diabetes und die motorische Entwicklung bei Kindern (ebd.). Bedeutend in diesem Zusammenhang sind die Naturerfahrungen in der Kindheit, auf die Gebhard besonders eingeht (Gebhard, 2020, S. 127): Ausgeprägte Naturerfahrungen sind die Grundlage dafür, Natur auch im späteren Lebensverlauf als Ressource für sich zu nutzen (dazu auch de Keijzer et al., 2016; Pensini et al., 2016). Das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Natur ist im Kontext von Umweltgerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung daher ein wichtiger Aspekt.

Weiterführend soll auf die Bedeutung von Naturräumen als Ressource für soziale Kontakte eingegangen werden. Ein fehlender Naturzugang kann diesbezüglich ebenso Ungerechtigkeiten verschärfen. Besonders in der Stadt können naturnahe Flächen wie Parks oder Stadtwälder die soziale Integration stärken (vgl. Strohmeier & Mai, 2007). In Stadtparks mischen sich unterschiedliche soziale Gruppen (vgl. Claßen, Heiler & Brei, 2012; vgl. Deutsche Umwelthilfe, 2012), sodass der Park als Begegnungs- und Kommunikationsstätte fungieren kann und dadurch den sozialen Zusammenhang stärkt (vgl. Kuo & Sullivan, 2001). Zudem gibt es Studien, die eine Verbindung von dem Vorhandensein von Stadtgrün und weniger Kriminalitätsentstehung in sozial benachteiligten Stadtteilen aufweisen (vgl. Kuo & Sullivan, 2001; vgl. Ellaway et al., 2005; vgl. Böhme, 2010).

Bei der Frage bzgl. der Verteilungsgerechtigkeit ist es zu kurz gegriffen, ausschließlich die Verteilung umweltschädlicher Ressourcen zu betrachten. Verschmutzte Luft, Lärm und Industrieanlagen am Wohnort sind nur ein Aspekt der Ungerechtigkeit. Das Fehlen von Naturräumen sowie eine geringere Nutzungsbereitschaft können eine ganze Reihe an Auswirkungen mit sich bringen, die großen Einfluss auf Lebensqualität, Wohlbefinden, Gesundheit und soziale Integration haben. Um etwas an dieser Situation zu ändern, ist die Partizipation benachteiligter Bevölkerungsgruppen an umweltpolitischen Prozessen zentral. Durch Partizipationsaktivitäten können Interessen vertreten werden und es kann Einfluss auf den Umgang mit und die Verteilung von Naturflächen genommen werden.

4.2.2 Verfahrensgerechtigkeit

Durch das Teilkapitel zur Verteilungsgerechtigkeit ist deutlich geworden, dass die Partizipation benachteiligter Bevölkerungsgruppen an umweltpolitischen Prozessen ein wichtiges Anliegen ist. Diesbezüglich sind ebenfalls Dimensionen von Umweltgerechtigkeit erkennbar. Es gibt eine soziale Ungleichheit bei der Initiierung von und der Teilnahme an umweltpolitischen Entscheidungsprozessen. Diese Verfahrensgerechtigkeit begünstigt letztlich Ungerechtigkeiten bei den Ergebnissen dieser Entscheidungsprozesse (s. 4.2.3) (Köckler, 2016, S. 110). Das Ungleichgewicht bei den politischen Verfahren sorgt für einen eingeschränkten Handlungsspielraum der Betroffenen, den Umweltbelastungen zu begegnen, denen sie ausgesetzt sind. Nach Claudia Köckler ist dies „ein Ausdruck von Vulnerabilität“ (Köckler, 2016, S. 110). Dass sich soziale Ungleichheiten ebenso auf das politisch partizipative Handeln auswirkt, ist keine neue Erkenntnis. Wie Marlies Meunier (2006) beschreibt, ist

„Öffentlichkeitsbeteiligung (...) meist soziostrukturell unausgewogen. Es dominieren Hochausgebildete, Angehörige höherer beruflicher Positionen und des öffentlichen Dienstes, Männer in mittleren Jahrgängen und Vertreter(innen) von Parteien, Verbänden, Vereinen und Kirchen. Schwach vertreten sind dagegen ausländische Mitbürger(innen), Jugendliche, untere Einkommensschichten und Personen mit großen zeitlichen Abkömmlichkeitsproblemen, wie bspw. alleinerziehende Eltern und Arbeit im Schichtdienst“ (Meunier, 2006, S. 121).

Durch diese Aussage wird deutlich, dass ebendie benachteiligten Bevölkerungsgruppen, die im Diskurs von Umweltgerechtigkeit betrachtet werden, ebenso im Hinblick auf Partizipation unterrepräsentiert sind. Damit wird ein Erklärungsansatz gegeben, weshalb diese Bevölkerungsgruppen bei umweltpolitischen Beteiligungsprozessen weniger partizipieren, obwohl diese Prozesse großen Einfluss auf ihre Lebenssituation und ihr Wohnumfeld haben.

In Anschluss daran stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise diese Verfahrensgerechtigkeit zu Stande kommt. In Deutschland haben zumindest alle deutschen Staatsbürger*innen die gleichen politischen Rechte. Dies bezieht sich sowohl auf die eigene Stimme bei Wahlen und Bürger*innenentscheiden als auch auf selbst initiiertes Engagement wie Demonstrationen, die Mitsprache bei Stadtentwicklungsprozessen oder die Beteiligung über Vereine und Parteien. Dennoch sind benachteiligte Menschen bei diesen Prozessen unterrepräsentiert; und gerade Naturschutzanliegen werden überwiegend von Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen getragen (BMUV & BfN, 2016, S. 39ff). Eine Begründung lässt sich in dem Umstand der Bildungsbenachteiligung finden. Wie im Kapitel 2 deutlich gemacht wurde, hängen Bildung sowie soziale und politische Partizipation zusammen. Die strukturelle Benachteiligung, die es in Bezug auf Bildung gibt, ist dementsprechend die Voraussetzung dafür, dass diese Benachteiligung ebenso bei Partizipationsprozessen bestehen bleibt. Bildung und Wissen sowie Sozialisation und Erziehung können das Selbstbild und die Einschätzung der eigenen Möglichkeiten stark beeinflussen. Teilhabe und Teilnahme wiederum sind zum Teil komplexe Prozesse mit spezifischen Abläufen und setzen gewisse Partizipationsfähigkeiten voraus, die erlernt werden müssen. Eigene Wünsche müssen bspw. an die richtigen Adressat*innen formuliert werden können, eine Vertrautheit mit der Diskussionskultur muss vorhanden sein und Zeit und Ressourcen müssen ebenso investiert werden können, um sich aktiv zu beteiligen. Der Umstand der Bildungsbenachteiligung führt allerdings viel mehr dazu, dass Partizipationserfahrungen, Fähigkeiten und Kapazitäten weniger vorhanden sind. Dies kann letztlich zu der geringeren Partizipation führen, die beobachtet wird. Relevant ist in dem Zusammenhang, dass diese Umstände nicht als Mangel der „bildungsbenachteiligten“ Menschen gewertet oder als ein Desinteresse ihrerseits aufgefasst werden. Dagegen muss sich die Frage gestellt werden, wie Partizipationsprozesse selbst gestaltet sein müssen, damit sie für alle Menschen niedrigschwellig genug sind, um sich daran zu beteiligen. Dies betrifft die Partizipation von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen besonders. Die Deutsche Umwelthilfe fasst diesbezüglich Folgendes zusammen:

„Kinder- und Jugendpartizipation ist nicht nur das Abfragen von Präferenzen bei der Ausgestaltung einer Grünfläche; ernstgemeinte und echte Partizipation bietet vielmehr ein Forum, in dem grundlegende Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Eintreten für eigene Interessen, demokratische Verhaltensweisen etc. erworben und alltagsnah erprobt werden können“ (2014, S. 11).

Es wird betont, dass es für eine ernsthafte Motivation zur Beteiligung Angebote bedarf, die die Kinder und Jugendlichen in dem Ausbilden von Partizipationsfähigkeiten unterstützen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verfahrensgerechtigkeit im Kontext von Umweltgerechtigkeit ein strukturelles Problem ist. Von Umweltungerechtigkeit betroffene Menschen sind meist gleichzeitig anderweitig benachteiligte Menschen (bspw. Bildungsbenachteiligung). Diese Benachteiligung lässt sie in Strukturen aufwachsen und leben, die keine guten Voraussetzungen für Partizipationsaktivitäten bieten. Zudem werden Partizipationsprozesse kaum ihren Möglichkeiten und ihrer Ausgangslage angepasst. Dies führt letztlich dazu, dass sie nicht nur von Verteilungsgerechtigkeiten hinsichtlich Umweltschäden und

Umweltressourcen betroffen sind, sondern auch aufgrund der Verfahrensungerechtigkeiten weniger Möglichkeiten haben, auf ihre Situation Einfluss zu nehmen. Des Weiteren sind umweltpolitische Entscheidungen hochkomplex und es kann in vielen Fällen keine allumfassende Gerechtigkeit als Endergebnis stehen. Umso wichtiger ist in diesen Fällen die Verfahrensgerechtigkeit. Durch sie kann verhindert werden, dass durch umweltpolitische Entscheidungen ausschließlich die Interessen einer bestimmten Gruppe widergespiegelt werden (Schröder-Bäck, 2012, S. 58). Die Bedeutung der Verfahrensgerechtigkeit geht zudem über die individuelle Ebene hinaus. Es besteht die Annahme, dass mehr Demokratie zu einer Verbesserung der Umweltqualität führt (vgl. Barrett & Graddy, 2000).

4.2.3 Ergebnisgerechtigkeit

In den vorherigen Kapiteln ist bereits deutlich geworden, dass Umweltungerechtigkeit bestimmte Folgen mit sich bringt, die Einfluss auf Lebensumfeld und Lebensqualität haben. Bei der Ergebnisgerechtigkeit werden diese Folgen explizit in den Blick genommen. Dabei geht es vor allem um die Frage, welche Auswirkungen (umwelt-)politische Entscheidungen haben können und wie sie auf bestimmte soziale Gruppen wirken (Laurent, 2012, S. 46). Diese Auswirkungen können sowohl das direkte Wohnumfeld und die damit verbundene Lebensqualität betreffen. Sie können aber ebenso Entscheidungen einschließen, die mit Mehrkosten für die Bevölkerung verbunden sind (z. B. Energiepolitik). In Anbetracht der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Partizipationsverständnisses wird deutlich, dass Partizipation ebenso im Kontext von Umweltgerechtigkeit die Teilhabe an den Ergebnissen von Entscheidungsprozessen meint:

Partizipation meint die „Teilnahme an und Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben betreffen, sowie die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidung – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, die für die Lebensführung wichtig sind“ (Beck, 2013, S. 7; s. Kapitel 3.1).

Natur und Umwelt können als solch ein Handlungsfeld und Gut der Gesellschaft betrachtet werden. Aus diesem Grund sind sowohl die Verfahrensgerechtigkeit als auch die Ergebnisgerechtigkeit relevant. Die Bedeutung von Natur im Wohnumfeld wurde im Teilkapitel zur Verteilungsgerechtigkeit bereits ausgeführt. Dabei wurden die damit verbundenen gesundheitsschädigenden sowie gesundheits- und ressourcenstärkenden Aspekte von naturnahen Räumen berücksichtigt. Hinsichtlich der Verfahrensgerechtigkeit wurde deutlich gemacht, dass es ungleiche Beteiligungsmöglichkeiten im Hinblick auf umweltpolitische Prozesse gibt. Im Folgenden wird nun dargestellt, zu welchen Ergebnissen diese Umstände letztlich führen können und inwiefern sich dies auf den Alltag von Benachteiligten auswirkt.

Zunächst ist die Bedeutung von insbesondere Stadtgrün relevant. Der Fokus auf naturnahe Orte in der Stadt erklärt sich vor allem über die Auswahl der Zielgruppe. Alle Kinder und Jugendlichen aus den geführten Gruppendiskussionen haben während des Befragungszeitpunktes in einer deutschen Großstadt gewohnt. Über das Vorhandensein, die Verteilung und den Zugang von Stadtgrün wird im Rahmen von Stadtentwicklung entschieden. Es wird einerseits über den konkreten Schutz von vorhandenen Flächen oder das Anlegen von neuen Flächen verfügt. Zudem wird auf die Wohnmöglichkeiten insbesondere benachteiligter Bevölkerungsgruppen Einfluss genommen, da über die Stadtentwicklung der Umgang mit Gentrifizierungs- und Segregationsprozessen festgelegt wird. Die Berücksichtigung oder Nichtberücksichtigung bzw. Einbeziehung oder Nichteinbeziehung ebendieser benachteiligten Bevölkerungsgruppen wirkt sich entsprechend auf deren konkretes Lebensumfeld aus.

Die Deutsche Umwelthilfe fasst die positiven Wirkungen von naturnahen Räumen in der Stadt unter folgenden Punkten zusammen:

- „die physisch-psychische Gesundheit des Individuums
- das soziale Miteinander im Stadtteil
- konkrete Bereiche und Prozesse, wie beispielsweise die Stadtplanung oder die Integration
- das Mikroklima im Stadtteil
- den Naturschutz“ (Deutsche Umwelthilfe, 2012, S. 12).

Diese Punkte verdeutlichen, dass naturnahe Räume in der Stadt auf mehreren Ebenen Einfluss auf die Lebensführung und die Lebensqualität haben. Für das Erreichen von Ergebnisgerechtigkeit sollte es daher der Anspruch sein, Räume mit entsprechenden Qualitäten für alle Bevölkerungsgruppen zugänglich zu machen und zu deren Nutzung anzuregen. In einem Artikel über urbane Grünräume und gesundheitliche Chancengleichheit benennen die Autor*innen Qualitätsmerkmale, die Stadtgrün aufweisen sollte, damit sie als „gute Grünräume“ angesehen werden können (Claßen, Heiler & Brei, 2012, S. 119): Demnach sollte möglichst eine gute Erreichbarkeit sichergestellt werden, ohne dass die Menschen auf ein Auto angewiesen sind. Des Weiteren sollten die Grünräume gleichmäßig verteilt sein, sodass es für alle gute Möglichkeiten zur Aufnahme und Pflege von Kontakten gibt. Dies kann durch den Zusatz von Spielgelegenheiten für Kinder, Bänke und Pavillons für Gespräche oder ähnliche Angebote vervollkommend werden. Auch die Vermeidung von Angsträumen (z. B. über ausreichende Beleuchtung) und Mobilitätsbarrieren steigert die Attraktivität eines Grünraumes. Letztlich plädieren die Autor*innen für eine ästhetisch ansprechende urbane Landschaft, die multifunktional genutzte öffentliche Grünräume beinhaltet.

Einen weiteren Aspekt der Ergebnisgerechtigkeit betreffen die Folgen von umwelt- und energiepolitischen Maßnahmen, die sich vor allem auf Einkommen und Vermögen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen auswirken (Zieschank, 2016, S. 45). Fehlende Gesetze und Richtlinien können hinsichtlich der energetischen Sanierung von Wohnung und Häusern dazu führen, dass gerade benachteiligte Menschen verhältnismäßig hohe Heizkosten haben. Sie sind selbst nicht in der Position (als Mieter*innen), energetische Sanierungsmaßnahmen vorzunehmen bzw. einzufordern. Darüber hinaus führen Regelungen wie die EEG-Umlage dazu, dass einkommensschwache Haushalte im Verhältnis mehr für Energie zahlen müssen, da der zu deckende Grundbedarf der gleiche ist. Zwar gibt es im Zuge von Krisensituationen wie der Energiekrise in Deutschland Bemühungen, auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen Rücksicht zu nehmen – jedoch muss gleichzeitig immer wieder die Frage gestellt werden, welche Auswirkungen einzelne politische Entscheidungen letztlich auf die verschiedenen sozialen Gruppen haben. In Großbritannien gibt es diesbezüglich bereits die Bezeichnung „fuel poor“ – so werden Haushalte bezeichnet, die mehr als 10 % ihres Einkommens für Heizkosten aufbringen müssen (Meyer-Ohlendorf & Bobel, 2008, S. 39) und aufgrund der finanziellen Hürden teilweise Schwierigkeiten haben, ihre Wohnungen angemessen zu heizen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisgerechtigkeit eng mit Verteilungs- und Verfahrensfragen verknüpft ist. Trotzdem ist es zielführend, diesen Aspekt von Umweltgerechtigkeit spezifisch in den Blick zu nehmen, da hier die Bedeutung von Verteilung und Beteiligung besonders deutlich wird. Die Umweltgerechtigkeit potenziert sich in gewissem Maße. Benachteiligte Menschen sind demnach nicht nur ungerechter Verteilung von Schäden und Ressourcen ausgesetzt, sondern eben auch bei umweltpolitischen Diskursen

und Entscheidungen unterrepräsentiert. Dies birgt wiederum die Gefahr, dass sich ihre Situation nicht verändert oder sogar verschlechtert. Sie müssen demnach mit Ergebnissen von Entscheidungsprozessen leben, auf die sie keinen Einfluss hatten und die ihrer Lebensqualität nicht dienlich sind.

4.3 Strategien zum Umgang mit Umweltgerechtigkeit

Abschließend werden im Folgenden ausgewählte Strategien vorgestellt, die zum Umgang mit Umweltgerechtigkeit in Deutschland entwickelt wurden. Trotz dieser Strategien sind die Thematik und die Diskussion dessen nach wie vor aktuell. Die Ausführungen der vorherigen Kapitel haben gezeigt, dass es großen Handlungsbedarf gibt. Durch das Darstellen von Umgangsstrategien sollen einerseits mögliche Handlungsebenen sichtbar gemacht werden und andererseits soll die Bedeutung von Partizipation innerhalb dieser Handlungsebenen hervorgehoben werden.

Christiane Bunge (2012) nennt zehn Thesen, um Umweltgerechtigkeit zu begegnen:

- „1. Integriertes Handeln und gesamtstaatliche Politik: Umweltgerechtigkeit erfordert das integrierte Handeln vieler Politikbereiche – von Umwelt, Gesundheit, Stadtentwicklung, Städtebau, Verkehr, Soziales bis Verbraucherschutz. Im Sinne des Mainstreaming-Ansatzes fließt Umweltgerechtigkeit als Zielvorgabe in das gesamtstaatliche Handeln ein.
2. Akteursvielfalt: Staatliche Einrichtungen, zivilgesellschaftliche Gruppen, Unternehmen und die Bürgerinnen und Bürger vor Ort sind gemeinsam an der Herstellung von Umweltgerechtigkeit beteiligt.
3. Staatlicher Rahmen für Empowerment: Der Staat schafft die Bedingungen dafür, dass jeder Mensch die notwendigen Fähigkeiten entwickeln kann, um Einfluss auf die eigene Gesundheit und seine Lebenswelt ausüben zu können.
4. Sozialökologische Determinanten von Gesundheit: Die soziale, gebaute und natürliche Umwelt haben einen bedeutenden Einfluss auf die Gesundheit. Die sozialökologische Determiniertheit von Gesundheit ist bei der Entwicklung von Interventionsmaßnahmen deutlich stärker zu berücksichtigen.
5. Gleiche Gewichtung aller Dimensionen der Nachhaltigkeit: Im Prozess der politischen Entscheidungsfindung stehen die Prämissen Soziale Gerechtigkeit und Umwelt-/Ressourcenschutz oftmals in einem Spannungsverhältnis zueinander. Alle Dimensionen der Nachhaltigkeit sind gleichzeitig und gleichwertig zu berücksichtigen.
6. Gesundheitliche und soziale Aspekte bei Planungen und Vorhaben ausreichend berücksichtigen: In Abwägungs- und Entscheidungsprozessen im Rahmen von Planungen und Bauvorhaben sind gesundheitliche und soziale Aspekte stärker zu gewichten.
7. Zielgruppenspezifische Kommunikation: Allen sozialen Bevölkerungsgruppen ist die Beteiligung an der Gestaltung ihrer Lebensumwelt zu ermöglichen. Hierbei ist eine zielgruppenspezifische Informationsvermittlung notwendige Voraussetzung.
8. Stadtteil als Ort sozialer Teilhabe: Stadtteile und Nachbarschaften sind Orte des Miteinanders und der sozialen Teilhabe, in denen eine soziale Mischung notwendig ist.
9. Grünflächen als notwendige Gesundheitsressource: Grünflächen in dicht besiedelten, urbanen Räumen haben eine wichtige ökologische, klimatologische, gesundheitliche und soziale Funktion. Sie müssen für alle erreichbar, zugänglich und nutzbar sein.

10. Umwelt schützen und soziale Mischung erhalten: Die Verbesserung der Umweltsituation in einem Quartier führt meist zu einer Aufwertung dieses Gebietes und hat die Verdrängung einkommenschwächerer Haushalte zur Folge. Die Politik muss diesem Prozess entgegen steuern.“ (Bunge, 2012, S. 187).

Die Aufzählung wurde in ihrer vollen Gänze übernommen, da sie die vielen verschiedenen Handlungsebenen sichtbar macht. Es wird die Komplexität dessen deutlich – und trotzdem sind konkrete Ansatzpunkte zu finden. Der erste Punkt betont den themenübergreifenden Charakter von Umweltgerechtigkeit. Umweltgerechtigkeit ist nicht nur ein umweltpolitischer Diskurs, sondern sollte ebenso ein Anliegen von Sozial- und Gesundheitspolitik, Stadtentwicklung usw. sein. Aus diesem Grund stellt Bunge die Bedeutung von gesamtgesellschaftlichem Handeln heraus. Punkt 3 zum Thema Empowerment hebt einen relevanten Aspekt hervor. Hier geht Bunge auf die Aufgabe des Staates ein, für seine Bürger*innen bestimmte Voraussetzungen zum Erreichen von Fähigkeiten zu schaffen, welche letztlich zur Verbesserung der eigenen Lebensqualität eingesetzt werden können. Diese Idee lässt sich gut mit dem Capability Approach nach Martha Nussbaum (2020) vergleichen. In dessen Rahmen zählt Nussbaum zehn Befähigungen des Menschen auf, die ihrer Ansicht nach für ein gutes menschliches Leben wichtig sind (s. Exkurs). In Punkt 7 wird die Verfahrensgerechtigkeit, d. h. die Möglichkeiten zur Partizipation, erörtert. Bunge macht deutlich, dass zum einen eine Beteiligung aller Bevölkerungsgruppen von Bedeutung ist. Zum anderen weist sie auf die Notwendigkeit einer zielgruppenspezifischen Ansprache hin. Damit vertritt sie ebenfalls den Anspruch, Partizipationsprozesse auf die Bedingungen benachteiligter Menschen anzupassen und nicht abzuwarten, dass bestimmte Hürden und Ansprüche von selbst überwunden werden. Durch den Punkt 8 wird die Rolle des Stadtteils als sozialer Ort hervorgehoben. Im Kapitel zur Ergebnisgerechtigkeit wurde diesbezüglich deutlich gemacht, dass gerade städtische Naturräume als öffentliche Räume eine große Bedeutung hinsichtlich des sozialen Miteinanders haben. Auch Bunge betont mit ihrer Aufzählung, dass für eine soziale Mischung und ein nachbarschaftliches Miteinander soziale Orte gestärkt werden sollten.

Obwohl die Auflistung von Bunge einen guten Überblick gibt, werden im Folgenden ergänzend einige konkrete Beispiele zum Umsetzen entsprechender Strategien genannt. So gibt es den Ansatz der Naturerfahrungsräume, der Punkt 9 in der obigen Liste berührt: Naturerfahrungsräume „sind große wilde Freiräume für Kinder und Jugendliche zum Toben und Spielen, die sie eigenständig aufsuchen und ohne Vorgaben bzw. ohne vorgegebene Spielelemente (ohne Infrastruktur) [Klammern im Original] nutzen können. Das Spielen in und mit der Natur soll genug Raum für Interaktion mit Natur und mit anderen Kindern und Jugendlichen bieten“ (Stopka & Rank, 2013, S. 11). Ziel dieses Ansatzes ist, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen entsprechende Naturerfahrungsräume in ihrem Wohnumfeld haben, um Naturerfahrungen machen zu können und dadurch von den positiven Wirkungen von Natur zu profitieren. Sie sind explizit für Siedlungsräume gedacht – und nicht für Flächen außerhalb der Stadt. Der Schwerpunkt liegt auf Kindern und Jugendlichen, da diese gerade aufgrund eingeschränkter selbstständiger Mobilität auf entsprechende Räume im unmittelbaren Umfeld angewiesen sind. Zudem sind Naturerfahrungen besonders für Kinder und Jugendliche wertvoll und können positiv zur kindlichen Entwicklung beitragen. Im Kontext von Bildungsbenachteiligung kann dieser Ansatz ebenso als Möglichkeit verstanden werden, Umweltungerechtigkeit entgegenzuwirken. Es wurde zuvor herausgearbeitet, dass u. a. „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche weniger naturnahe Flächen in ihrem

Wohnumfeld haben und eher in bebauten und von Industrie- und Straßenlärm geprägten Quartieren leben. Demnach würden „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche besonders davon profitieren, wenn entsprechende Naturerfahrungsräume gut verteilt in den Städten zu finden wären.

Schulgärten sowie naturnahe Schulhöfe sind ebenso eine geeignete Möglichkeit, um Kindern und Jugendlichen Naturerfahrungen zu ermöglichen und „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendliche neue Erfahrungsräume zu eröffnen (Grafe, 2020, S. 10). Durch die gemeinschaftlichen Arbeiten im Garten sind sie zudem eine gute Sozialisationsmöglichkeit. In dem Zusammenhang können Fähigkeiten gestärkt werden, die ebenso in späteren Kontexten hilfreich sein können. Kleingärten können ebenso dazu gezählt werden. Durch die Kleingartenregelung ist festgelegt, dass eine Bewirtschaftung auch für einkommensschwache Haushalte möglich ist. Sie sind außerdem ein Ort der sozialen Vernetzung (Eisele, 2019, S. 6).

Des Weiteren gibt es bundesweite Ansätze zum Reduzieren von Umweltungerechtigkeit. Im Städteaufbauförderprogramm „Soziale Stadt“ von Bund und Ländern (1999-2019) standen benachteiligte Bevölkerungsgruppen sowie ihre Wohnquartiere besonders im Fokus. Ziel war es, der zunehmenden Segregation in deutschen Städten entgegenzuwirken und bei der Städteentwicklung Planungs-, Umwelt- und Gesundheitsaspekte mit zu berücksichtigen. Diese Handlungsfelder decken sich mit den Aspekten, die im Kontext von Umweltgerechtigkeit relevant sind. Daher wird das Programm „Soziale Stadt“ hier als Beispiel herangezogen. In dem Bericht von Böhme et al. (2018) wurden Förderprogramme, die im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ stattfanden, hinsichtlich der Synergien zwischen Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit analysiert. Insgesamt wurden zehn verschiedene Projekte in den Blick genommen und erfolgversprechende Ansätze beschrieben. So konnten bspw. Projekte, welche Engagement und Beteiligung der Bevölkerung zum Ziel hatten, die nachbarschaftliche Kommunikation stärken sowie die Lebensverhältnisse im Quartier verbessern. Auch das Empowerment von Frauen mit Migrationshintergrund führte zu einem selbstbewussteren Auftreten dieser und zu einem erhöhten Wahrnehmen von verschiedenen Angeboten im Stadtteil. Zudem zeigte die Analyse insgesamt, dass eine kontinuierliche und damit längerfristige Begleitung vor Ort wichtig ist. Es wurde festgehalten, dass es beständige Ansprechpersonen geben müsse. Außerdem sollten Begegnungsräume (wie Parks, Nachbarschaftsgärten, Stadtteilbüros etc.) dauerhaft vorhanden sein (Böhme et al., 2018, S. 15). Zudem hat sich gezeigt, dass die Schaffung von Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten ein wichtiger Hebelpunkt ist. Die Deutsche Umwelthilfe fasst zusammen, dass die „zentrale Philosophie des Ansatzes ‚Soziale Stadt‘ (...) aber in jedem Fall die Aktivierung und Mobilisierung der dort lebenden Menschen und Akteure [ist]“ (Deutsche Umwelthilfe, 2012, S. 15). Diese Feststellung macht deutlich, dass die Befähigung zur Teilhabe und Teilnahme der benachteiligten Menschen ein relevanter Aspekt bei dem Ziel von Umweltgerechtigkeit ist. Nur wenn Strukturen geschaffen werden, in denen Vernetzung, nachbarschaftlichen Engagement und Austausch gefördert werden, können die Fähigkeiten, das Selbstbewusstsein und die Bündelung von Interessen gestärkt werden, um die eigene Lebenssituation mitzugestalten. Sicherlich sollte bei Stadtentwicklungsprozessen grundsätzlich stärker darauf geachtet werden, dass die Verteilung von Umweltschäden und Umweltressourcen weniger stark einem Sozialgradienten unterliegt. Dennoch können durch die gezielte Aktivierung der benachteiligten Bevölkerungsgruppen Ressourcen geschaffen und gestärkt werden, welche Strukturen von Umweltgerechtigkeit zusätzlich und vermutlich auch längerfristig durchbrechen und damit das Potenzial bergen, für nachhaltige Veränderungen zu sorgen.

Exkurs: Der Capability Approach nach Martha C. Nussbaum

Ausgehend von der aristotelischen Grundfrage nach dem guten Leben widmet sich Martha C. Nussbaum (2020) in ihrer Arbeit über den Capability Approach (Befähigungsansatz) der Theorie des Guten und der Frage danach, auf welche Art und Weise der Staat dafür Sorge zu tragen hat, dass seine Bürger*innen ein gutes menschliches Leben führen können. Diese Frage stellt sich ebenso bei der Debatte um Umweltgerechtigkeit, weil die Auswirkungen bei entsprechenden Ungerechtigkeiten stets die Lebensqualität der Menschen betreffen. Daher kann die Suche nach Wegen zum Erreichen von Umweltgerechtigkeit auch mit Antworten auf die Frage nach dem guten Leben beantwortet werden.

Nussbaum zählt als mögliche Antwort zehn Grundfähigkeiten des Menschen auf, die den kleinsten gemeinsamen Nenner darstellen, wenn es um ein gutes menschliches Leben geht. Dabei betont sie, dass sie diese Fähigkeiten als unabhängig von Religion und kulturellem Hintergrund ansieht, weshalb die Liste bewusst sehr allgemein gehalten ist. Das Ziel ist es dabei nicht, alle Menschen dazu zu bewegen, sich auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten. Vielmehr sollen sie zu bestimmten Tätigkeiten befähigt sowie mit Ressourcen ausgestattet werden, damit sie diese Tätigkeiten ausführen können, wenn sie dies wünschen (S. 40f). In Anlehnung an Aristoteles betont Nussbaum, dass die Aufgabe eines Staates, d. h., den Bürger*innen die Möglichkeiten für ein gutes Leben zu eröffnen und die Ressourcen dafür bereits zu stellen, nur dann richtig erfüllt werden könne, wenn es eine Minimaltheorie des Guten gebe. Mit ihrer Liste der zehn Grundfähigkeiten des Menschen unternimmt sie den Versuch einer Definition:

1. „Die Fähigkeit, ein volles Menschenleben bis zum Ende zu führen; nicht vorzeitig zu sterben oder zu sterben, bevor das Leben so reduziert ist, daß [sic!] es nicht mehr lebenswert ist.
2. Die Fähigkeit, sich guter Gesundheit zu erfreuen; sich angemessen zu ernähren, eine angemessene Unterkunft zu haben; Möglichkeiten zur sexuellen Befriedigung zu haben; sich von einem Ort zu einem anderen zu bewegen.
3. Die Fähigkeit, unnötigen Schmerz zu vermeiden und freudvolle Erlebnisse zu haben.
4. Die Fähigkeit, die fünf Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu urteilen.
5. Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unser selbst zu haben; diejenigen zu lieben, die uns lieben und für uns sorgen, und über ihre Abwesenheit traurig zu sein; allgemein gesagt: zu lieben, zu trauern, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden.
6. Die Fähigkeit, sich eine Vorstellung vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken.
7. Die Fähigkeit, für andere und bezogen auf andere zu leben, Verbundenheit mit anderen Menschen zu erkennen und zu zeigen, verschiedene Formen von familiären und sozialen Beziehungen einzugehen.
8. Die Fähigkeit, in Verbundenheit mit Tieren, Pflanzen und der ganzen Natur zu leben und pfleglich mit ihnen umzugehen.
9. Die Fähigkeit, zu lachen, zu spielen und Freude an erholsamen Tätigkeiten zu haben.
10. Die Fähigkeit, sein eigenes Leben und nicht das von jemand anderem zu leben.
- 10.a Die Fähigkeit, sein eigenes Leben in seiner eigenen Umgebung und seinem eigenen Kontext zu leben“ (S. 57f).

So allgemein diese zehn Grundfähigkeiten auch definiert sein mögen, ihre Inhalte sind ausgesprochen essenziell und bieten einen durchdachten, sehr umfassenden Ansatz bei der Definition eines guten menschlichen Lebens. Dabei gibt es Parallelen, die zur Umweltgerechtigkeitsdebatte gezogen werden können, wie das Recht auf Gesundheit und Unbeschadetheit, die Verbundenheit zur Natur oder die Möglichkeit zur Erholung. Auch wenn die Bedeutung von Partizipation nicht auf den ersten Blick erkennbar ist, spielt sie für Nussbaum eine Rolle. So betont sie, dass für eine gute Lebensführung zunächst einmal alle Bürger*innen ein Mitspracherecht auf einen etwaigen Entwurf von einer Theorie des Guten haben sollten (ebd., S. 69). Darüber hinaus sieht sie neben den persönlichen Beziehungen die Beziehungen politischer Art als wichtig an (ebd., S. 70). Des Weiteren hebt sie hervor, dass politische Herrschaft grundsätzlich immer eine Herrschaft über freie und gleichgestellte Bürger*innen sein sollte, die nicht zur Mitbestimmung gezwungen werden, jedoch über die Kompetenzen zur Beteiligung verfügen (ebd., S. 70). Das Ziel sind letztlich die Möglichkeiten und eben die Fähigkeiten, ein gutes menschliches Leben zu führen, wenn man sich dafür entscheidet (ebd., S. 102). Dieses Ziel schließt nicht nur den Anspruch an Partizipation mit ein, sondern ist dem Ziel von Umweltgerechtigkeit sehr nahe. Auch hier wird letztlich die Absicht verfolgt, allen Menschen ein Leben in einer möglichst intakten und nicht schädlichen Umwelt zu ermöglichen. Diesen Anspruch mit der grundsätzlichen Frage nach einem guten menschlichen Leben zu verbinden, könnte die Debatte mehr als nur erweitern und noch stärker politisieren. Sie birgt das Potenzial, Umweltgerechtigkeit umfassender und essenzieller zu denken, was in Anbetracht der vielen verschiedenen Lebensbereiche, auf die sie Auswirkungen hat, auch angemessen erscheint – denn die Frage danach, was ein gutes menschliches Leben ausmacht und wie die Menschheit dies für möglichst alle erreichen kann, ist vielleicht eines der zentralsten Themen, denen sie sich stellt.

4.4 Zusammenfassung

Im Kapitel zur Umweltgerechtigkeit wurde deutlich gemacht, dass umweltpolitische Fragen nicht von sozialen Verhältnissen getrennt betrachtet werden können. Beides hängt eng zusammen und ist zudem stark von Verteilungs- und Machtfragen geprägt. Dabei lassen sich drei Dimensionen von Umweltgerechtigkeit unterscheiden: Verteilungs-, Verfahrens- und Ergebnisgerechtigkeit. Bei der Verteilungsgerechtigkeit wird in den Blick genommen, wie gerecht oder ungerecht Umweltschäden, aber auch Umweltressourcen unter den Menschen verteilt sind. Dazu zählen bspw. Auswirkungen von Auto- oder Flugverkehr sowie auch der Zugang zu Stadtgrün. Die Verfahrensgerechtigkeit beschreibt, inwiefern verschiedene Bevölkerungsgruppen die Möglichkeit haben, an umweltpolitischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Durch die Ergebnisgerechtigkeit wird festgehalten, wie die Ergebnisse von solchen umweltpolitischen Prozessen das Leben von Menschen mehr oder weniger stark beeinflusst. Es wurde erläutert, dass die Tatsache, ob jemand von Umweltungerechtigkeit betroffen ist oder nicht, keinen neutralen Umständen unterliegt. Vielmehr werden in der Forschung immer wieder Zusammenhänge von Benachteiligung und Umweltungerechtigkeit festgestellt, was letztlich zu einer verringerten Lebensqualität bis hin zu starken negativen gesundheitlichen Folgen bei den Betroffenen führt.

Diese dargestellte Wechselwirkung zwischen Umweltungerechtigkeit und Benachteiligung hat zudem erkennen lassen, dass „bildungsbenachteiligte“ Menschen weniger an umwelt-

politischen Diskursen beteiligt sind, obwohl deren Auswirkungen nicht nur gesamtgesellschaftliche Relevanz haben, sondern gerade im Kontext der Benachteiligung Missstände und Ungerechtigkeiten ausgleichen können. Verbunden damit wurde argumentiert, dass Partizipation ein zentraler Aspekt zur Begegnung von Umweltgerechtigkeit ist. Dies gilt umso mehr, da umweltpolitische Maßnahmen dann umso wirksamer sind, je größer die Beteiligung an ihnen ist. Da diese Beteiligungsbereitschaft wiederum stark von dem Bildungsniveau und den dafür notwendigen Fähigkeiten und Ressourcen abhängt, wurde eine zielgruppenorientierte Ermöglichung von Partizipation betont. Des Weiteren wurde hervorgehoben, dass dies auf Kinder und Jugendliche im besonderen Maße zutrifft. Sie sind zum einen als zukünftige Generation am längsten von Umweltschäden und umweltpolitischen Entscheidungen betroffen. Zum anderen sind sie als Kinder und Jugendliche allgemein und im Kontext von Bildungsbenachteiligung im Besonderen beim politischen Diskurs unterrepräsentiert, sodass sie weniger Einfluss auf die Realpolitik haben. Darüber hinaus wurden einige Strategien zum Umgang mit Umweltgerechtigkeit dargestellt. Es wurde ersichtlich, dass diese auf verschiedenen Ebenen ansetzen können, sodass sowohl lokale (z. B. Naturerfahrungsräume) als auch bundesweite (Städteförderprogramm „Soziale Stadt“) Vorgehensweise sinnvoll erscheinen. Abschließend wurde durch den Exkurs zum Capability Approach (Befähigungsansatz) von Martha Nussbaum aufgezeigt, dass die Frage nach Umweltgerechtigkeit auch die Frage nach einem guten Leben für alle Menschen berührt. So kann der Anspruch an Umweltgerechtigkeit letztlich als Anspruch auf ein gutes Leben verstanden werden, in dem alle Menschen im Hinblick auf die zehn Grundfähigkeiten die Möglichkeit haben, diesem Ziel möglichst nahe zu kommen.

5 Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit: Forschungsstand und Erkenntnisinteresse

Nachdem zuvor die Theoriebezüge sowie wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Bildungsbenachteiligung, Partizipation und Umweltgerechtigkeit dargelegt wurden, wird im Folgenden angesichts dessen das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zugespißt. Dazu werden zunächst die Zusammenhänge aller drei Thematiken pointiert aufgezeigt und das Potenzial von Partizipation in diesem Kontext wird hervorgehoben. Daran anschließend erfolgt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Dieser bezieht sich auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Bereich von Natur- und Umweltthemen mit dem besonderen Fokus auf Bildungsbenachteiligung. Beide Schritte verdeutlichen das Forschungsdesiderat, welches sich die hier vorliegende Arbeit widmet. Zum Schluss wird daran anschließend das Erkenntnisinteresse formuliert.

5.1 Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit

Partizipation, Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit sind mit Blick auf Kinder und Jugendliche äußerst relevante gesellschaftliche Themenkomplexe. Alle drei Aspekte sind sowohl für ihre jeweiligen aktuellen Lebenssituationen als auch für ihre Zukunftsaussichten bedeutend. Kinder und Jugendliche sind in allen drei Bereichen Benachteiligungen ausgesetzt. Es wurde aufgezeigt, dass ein nicht unerheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland von Bildungsbenachteiligung betroffen ist und dadurch mit schlechteren Voraussetzungen ins Leben startet (s. 2). Genauso haben Kinder und Jugendliche generell in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten das Nachsehen (s. 3), besonders auf Schul- und Kommunalebene. Auch hinsichtlich der Umweltgerechtigkeit wurde dargestellt, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland von Verteilungs-, Verfahrens- und Ergebnisungerechtigkeiten betroffen sind, was sich letztlich negativ auf ihr Entwicklungspotenzial und ihre Gesundheit auswirken kann (s. 4). Bildungsbenachteiligung ist hinsichtlich dieser Zusammenhänge ein negativ verstärkender Faktor.

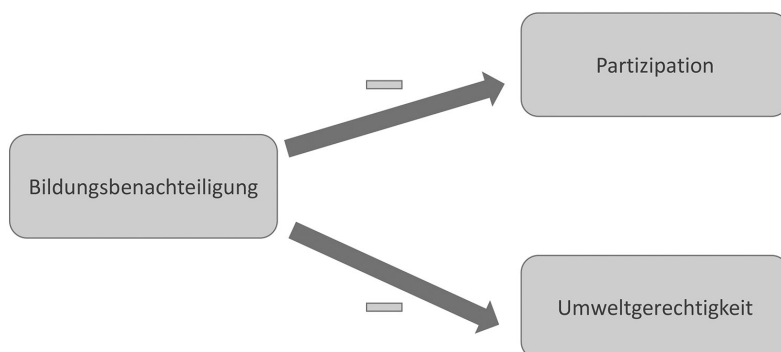


Abb. 4: Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung auf Partizipation und Umweltgerechtigkeit (eigene Darstellung).

In der Abb. 4 zeigen sich die Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung auf Partizipation und Umweltgerechtigkeit. Zum einen führt Bildungsbenachteiligung zu weniger Partizipation, wie in Kapitel 3 ausgeführt wurde. Dies hängt mit fehlenden Ressourcen zusammen, die für partizipatives Handeln notwendig und förderlich sind; aber auch exkludierende Strukturen wirken sich negativ aus. Erwachsene sowie Kinder und Jugendliche sind davon betroffen. Zum anderen stellt die Abbildung den Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit dar. Dazu wurde in Kapitel 4 herausgearbeitet, dass Bevölkerungsgruppen im Kontext von Bildungsbenachteiligung besonders von Umweltgerechtigkeit betroffen sind und dies hinsichtlich Verteilungs-, Verfahrens- und Ergebnisgerechtigkeit deutlich wird. Gerade die Verfahrensgerechtigkeit ist im Kontext dieser Arbeit zentral, da aufgrund der durch die Bildungsbenachteiligung fehlenden Ressourcen die Beteiligung an partizipativen Prozessen geringer ausfällt. Dadurch sind letztlich weniger Einflussmöglichkeiten vorhanden.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die einzelnen Bereiche einen sich selbst verstärkenden Charakter innehaben. Die schlechteren Startbedingungen infolge der sozialen Ausgangslage führen zu individuellen, sozioökonomischen und strukturellen Nachteilen, die institutionelle und individuelle Bildungsprozesse erschweren und somit Bildungsbenachteiligung begünstigen. Zudem werden diese Nachteile u. a. durch das Bildungssystem verfestigt, was in Kombination zu den ohnehin fehlenden Ressourcen einen Ausbruch aus den bildungsbenachteiligenden Kontexten erschwert (zsgf. in 2.2). Zudem verstärken geringe Partizipationsmöglichkeiten sich selbst. Sie führen zu noch weniger Partizipation, da u. a. positive Partizipationserfahrungen eine wichtige Voraussetzung für partizipative Handlungen sind (Münchmeier, 2013, S. 135). Ebenso führt Umweltungerechtigkeit zu noch mehr Umweltungerechtigkeit, da besonders aufgrund der Verfahrensgerechtigkeit Mittel und Wege fehlen, auf die eigene Situation Einfluss zu nehmen (zsgf. in 4.2.2).

Angesichts dieser Zusammenhänge zeigt sich das besondere Potenzial, welches Partizipationsprozessen inne liegt. Durch eine Veränderung der Partizipationsverhältnisse hin zu mehr Partizipation von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen kann sowohl der Umweltgerechtigkeit als auch der Bildungsbenachteiligung etwas entgegengesetzt werden. Partizipation ist ein wichtiger Aspekt für gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten sowie für eine gesellschaftliche Anschlussfähigkeit. Sie hat darüber hinaus positive Auswirkungen auf persönlichkeitswirksame und identitätsstiftende Prozesse (zsgf. in 3.4.2). Gelingt es, „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen positive Partizipationserfahrungen zu ermöglichen, können dadurch individuelle Entwicklungsprozesse und Ressourcen gestärkt werden, die der Bildungsbenachteiligung entgegenwirken können. Dazu zählen bspw. personale und soziale Kompetenzen, welche wiederum positiv auf individuelle, aber auch fachliche Lern- und Bildungsprozesse wirken können. Des Weiteren können entsprechende Erfahrungen ebenso dazu beitragen, Umweltungerechtigkeiten zu verbessern. Es wird nicht nur partizipatives Handeln selbst gestärkt, was erneutes partizipatives Handeln wahrscheinlicher macht. Die Partizipationshandlungen selbst können bereits im Sinne der Verfahrensgerechtigkeit Veränderung bewirken, wenn sie sich auf entsprechende Themen beziehen, sodass ein positiver Einfluss auf die eigene Situation genommen wird. Die Stärkung von Partizipationsmöglichkeiten von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen kann somit ein Weg sein, Möglichkeiten zu eröffnen, um die auf mehreren Ebenen benachteiligenden Umstände positiv zu verändern. Dies soll nicht als Aufruf verstanden werden, nicht auch entsprechende gesellschaftliche und politische Strukturen zu reformieren. Vielmehr geht es

um die Befähigung zur Veränderung und Teilnahme, um durch die Nutzung der eigenen Stimme damit verbundene Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen. Dies ist letztlich auch im Sinne einer demokratischen Gesellschaft und ebenso, mit Blick auf den besonderen Fokus auf Natur- und Umweltthemen, im Sinne von Nachhaltigkeitspolitik und der darin zugeschriebenen relevanten Rolle von Kinder- und Jugendpartizipation.

Um entsprechende Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, ist die Perspektive der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen selbst äußerst relevant. Ihre Sicht auf ihre Rolle innerhalb der dargestellten Kontexte und ihr eigenes Partizipationsverständnis beeinflussen nicht nur Partizipationshandlungen selbst, sondern auch etwaige pädagogische oder politische Maßnahmen. Daher ist das Ziel dieser Arbeit, die Partizipationsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildungsbenachteiligung zu rekonstruieren und dabei einen besonderen Fokus auf Natur- und Umweltthemen zu setzen.

5.2 Forschungsstand: Kinder- und Jugendpartizipation bei Natur- und Umweltthemen unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbenachteiligung

Als weiterer Ausgangspunkt für das Erkenntnisinteresse wird im Folgenden der aktuelle Forschungsstand zur Kinder- und Jugendpartizipation bzgl. Natur- und Umweltthemen unter der besonderen Berücksichtigung der Bildungsbenachteiligung nachgezeichnet. Das Ziel ist eine übersichtliche Zusammenfassung der Ergebnisse von Forschungsarbeiten, welche sich mit der Partizipation von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen beschäftigen und dabei gleichzeitig Aussagen über partizipative Handlungen im Kontext von Natur- und Umweltthemen treffen. Die Zusammenstellung der einschlägigsten Ergebnisse lässt letztlich das Forschungsdesiderat weiter ausschärfen, dem sich die vorliegende Arbeit widmet. Die Recherche umfasst Untersuchungen der letzten zwanzig Jahre, die sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsansätze verfolgen. Die zentralsten Ergebnisse und die wichtigsten Entwicklungen sind nachführend zusammengefasst.

Untersuchungen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen sind zahlreich. Die Thematik hat in der Schulforschung, der Soziologie, der Politikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft einen nicht unbedeutenden Stellenwert, da Kinder und Jugendliche und ihre partizipativen Handlungen sowie ihr politisches Interesse in Anbetracht ihrer zukunftssträchtigen Rolle als wichtig angesehen werden. Der Kontext der Bildungsbenachteiligung wird dabei immer wieder mitbetrachtet, da nach wie vor die Partizipation dieser Zielgruppe im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen Elternhäusern geringer ausfällt und dies nicht dem demokratischen Anspruch einer gleichberechtigten und chancengleichen Teilhabe und Teilnahme entspricht. Die Kinder- und Jugendpartizipation im Rahmen von Themen im Zusammenhang mit Natur und Umwelt gewinnt ebenso immer mehr an Bedeutung. Der Anspruch, der durch das politische Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, durch das Konzept einer BNE und zuletzt durch die Agenda 2030 erhoben wird, ist hoch und misst der zukünftigen Generation und ihrer aktiven Teilnahme eine wichtige Position bei. Daher befasst sich ein Teil der Untersuchungen speziell mit dem Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu Natur, Umwelt sowie Nachhaltigkeit und nimmt dabei u. a. partizipative sowie politische Handlungen in den Blick. Des Weiteren wird spezifisches ökologisches Wissen abgefragt, die Einstellung zur Natur und Umwelt erhoben oder um die Beschreibung des Konsumverhaltens gebeten. Die Unterscheidung der Befragten anhand ihres Bildungs-

standes oder ihrer sozialen Herkunft findet dabei nur teilweise statt und beschränkt sich meist auf eine Abfrage statistischer Merkmale. Eine tiefergehende Betrachtung der speziellen Perspektive der Zielgruppe erfolgt kaum.

Der derzeitige Forschungsstand stellt sich insgesamt folgendermaßen dar: Bei Untersuchungen zur Kinder- und Jugendpartizipation, bei denen der Aspekt der Bildungsbenachteiligung mitberücksichtigt wird, stehen die Themenbereiche **Natur und Umwelt gar nicht oder nur marginal im Fokus**. Die Untersuchungen, die sich wiederum den Themen Natur und Umwelt und der Partizipation von Kindern und Jugendlichen daran widmen, berücksichtigen **wenig bis gar nicht den Aspekt der Bildungsbenachteiligung**. Dabei wurde in den vorherigen Kapiteln die bedeutende Rolle von Partizipation herausgearbeitet, die diese im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit haben kann. Um sich vor diesem Hintergrund ein Bild des derzeitigen Forschungsstandes machen zu können, werden die Ergebnisse der zentralsten Forschungsarbeiten diesbezüglich dargestellt⁹.

In einer älteren, jedoch sehr umfassenden Befragung von 2005 wurden über 12.000 Kinder und Jugendliche nach ihren Partizipationserfahrungen in Familie, Schule und Kommune gefragt (vgl. Fatke & Schneider, 2005). Neben dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche in der Familie am meisten und in der Kommune am wenigsten Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, wurden im Rahmen der Untersuchung Ranglisten (Tabelle 4 und Tabelle 5) von Mitwirkungsthemen erstellt – sowohl für die Schulebene als auch für die Kommunalebene. Es wurde nach der konkreten Beteiligung gefragt. Dabei wurde zwischen der Schüler*innenperspektive und der Perspektive der Erwachsenen unterschieden.

Tab. 4: Gegenüberstellung der Rangfolgen von Mitwirkungsthemen in der Schule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen und aus Sicht der Schulleitungen (Fatke & Schneider, 2005, S. 50)¹⁰.

Rangfolge der Mitwirkungsthemen in der Schule...

... aus Sicht der Schüler		... aus Sicht der Schulleiter	
1.	Planung von Freizeitangeboten	1.	Gewaltprävention, Konfliktbewältigung
2.	Hilfe für Menschen in Not	2.	Hilfe für Menschen in Not
3.	Zusammenleben Deutsche und Ausländer	3.	Umwelt- und Naturschutz
4.	Arbeits-, Ausbildungs- und Studienplätze	4.	Weltpolitische Themen
5.	Weltpolitische Themen	5.	Politische Bildung
6.	Gewaltprävention, Konfliktbewältigung	6.	Zusammenleben Deutsche und Ausländer
7.	Gleichstellung der Geschlechter	7.	Spielraumgestaltung
8.	Umwelt- und Naturschutz	8.	Gegen Diskriminierung

9 Den Untersuchungen liegt teils ein unterschiedliches Verständnis von Partizipation oder Bildungsbenachteiligung zu Grunde. Hinsichtlich Partizipation wurden alle Ergebnisse einbezogen, die sich auf politische sowie soziale Partizipation und Engagement beziehen. Auch Konsumverhalten wurde als partizipatives Handeln gewertet. Bzgl. der Bildungsbenachteiligung wurden Unterscheidungen zum formalen Bildungsstand, zum Milieu oder zum Einkommen mitberücksichtigt, da dies alles Aspekte sind, die mit Bildungsbenachteiligung im Zusammenhang stehen. Untersuchungen, die älter als 20 Jahre sind, wurden ausgeschlossen.

10 Mitwirkungsthemen in der Schule, die aus Sicht der Kinder und Jugendlichen sowie auch aus der Sicht der Schulleiter*innen abgefragt wurden, sind hervorgehoben.

9.	Gegen Diskriminierung	9.	Arbeits-, Ausbildungs- und Studienplätze
10.	Tierschutz	10.	Planung von Freizeitangeboten
11.	Themen aus der Lokalpolitik	11.	Schulentwicklungsplanung
12.	Spielraumgestaltung	12.	Gleichstellung der Geschlechter
13.	Schulweggestaltung / Schulwegsicherung	13.	Themen aus der Lokalpolitik
14.	Gestaltung von Verkehrsverbindungen	14.	Tierschutz
		15.	Schulweggestaltung / Schulwegsicherung
		16.	Gestaltung von Verkehrsverbindungen

Tab. 5: Gegenüberstellung der Rangfolgen von Beteiligungsthemen in der Kommune aus Sicht der Kinder und Jugendlichen und aus Sicht der Kommunalverwaltung (Fatke & Schneider, 2005, S. 52)¹¹.

Rangfolge der kommunalen Beteiligungsthemen...

... aus Sicht der Kinder und Jugendlichen		... aus Sicht der Verwaltung	
1.	Jugendzentrum (z. B. Programm mitgestalten)	1.	Planung von Sport und Freizeitanlagen
2.	Hilfe für Menschen in Not	2.	Spielraumgestaltung in Schulen
3.	Planung von Sport und Freizeitanlagen	3.	Jugendzentrum (z. B. Programm mitgestalten)
4.	Gewaltprävention, Konfliktbewältigung	4.	Gewaltprävention, Konfliktbewältigung
5.	Zusammenleben Deutsche und Ausländer	5.	Umwelt- und Naturschutz
6.	Arbeits-, Ausbildungs- und Studienplätze	6.	Planung von Freizeitangeboten
7.	Umwelt- und Naturschutz	7.	Politische Bildung
8.	Tierschutz	8.	Themen aus der Lokalpolitik
9.	Weltpolitische Themen	9.	Verbesserung des Wohnumfeldes
10.	Gleichstellung der Geschlechter	10.	Zusammenleben Deutsche und Ausländer
11.	Gegen Diskriminierungen	11.	Kinder- und jugendfreundliche Kommunalentwicklung
12.	Themen aus der Lokalpolitik	12.	Hilfe für Menschen in Not
13.	Spielplatzgestaltung	13.	Weltpolitische Themen
14.	Schulweggestaltung, Schulwegsicherung	14.	Stadtteilsanierung
15.	Gestaltung von Verkehrsverbindungen	15.	Gestaltung von Verkehrsverbindungen
		16.	Gleichstellung der Geschlechter
		17.	Schulweggestaltung, Schulwegsicherung
		18.	Gegen Diskriminierungen
		19.	Tierschutz
		20.	Schulentwicklungsplanung
		21.	Arbeits-, Ausbildungs- und Studienplätze

¹¹ Beteiligungsthemen in der Kommune, die aus Sicht der Kinder und Jugendlichen sowie auch aus der Sicht der Kommunalverwaltung abgefragt wurden, sind hervorgehoben.

Relevant für diese Arbeit ist, dass bei beiden Tabellen die Themen Umwelt- und Naturschutz seitens der Schüler*innen eher im Mittelfeld platziert werden. Hinsichtlich sozialer Themen und Fragen der Ausbildung scheint es mehr Beteiligung zu geben. Die Erwachsenen schätzen dies anders ein. Sie sind der Ansicht, dass Umwelt- und Naturschutz eher einer der mitwirkungsstärkeren Bereiche ist. Unabhängig davon, dass diese Diskrepanz die Bedeutung der Erhebung subjektiver Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen hervorhebt, zeigt sich zudem, dass zumindest zu diesem Zeitpunkt im Bereich Natur- und Umweltthemen eher weniger Partizipationsaktivitäten stattfinden. Dass sich dies in den letzten Jahren gewandelt hat, wird in den aktuelleren Studien deutlich. Die Untersuchung gibt außerdem Hinweise darauf, wie partizipatives Handeln von Kindern und Jugendlichen gefördert werden kann. Es wird dargestellt, dass gerade auf kommunaler Ebene positive Vorerfahrungen, eine Informiertheit über konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten, Aktivitäten im Verein, ein Freundeskreis, der ebenfalls partizipativ tätig ist, Selbstwirksamkeit und Partizipationsmöglichkeiten in der Schule hilfreich sind (Fatke & Schneider, 2005, S. 45).

Eine weitere großflächige Untersuchung ist der *Deutsche Freiwilligensurvey von 2019*, für den über 27.000 Menschen ab 14 Jahren zu ihrem freiwilligen Engagement befragt wurden. Im Vergleich zu vorherigen Befragungen konnte im Zeitraum von 2014 bis 2019 im Bereich Umwelt, Naturschutz oder Tierschutz der größte Zuwachs ausgemacht werden, auch wenn der soziale Bereich, Kultur und Musik, Sport und Bewegung sowie Schule und Kindergarten immer noch die größten Anteile einnehmen (Kausmann & Hagen, 2021, S. 85). Demnach ist das Engagement für Umwelt, Naturschutz oder Tierschutz bei 4,1 % – im Gegensatz zu Sport und Bewegung mit 13,5 % – weiterhin relativ gering (Kausmann & Hagen, 2021, S. 89). Beispiele für Tätigkeiten im Bereich Umwelt, Naturschutz und Tierschutz, die die Befragten aufzählen, sind das Ausführen von Hunden (z. B. im Tierheim), Hilfe beim Tag der offenen Tür von Naturschutzgruppen, Vogelzählungen, Pflege von Bäumen, Müll-Sammeln u. v. m. (Kausmann & Hagen, 2021, S. 100)¹². Darüber hinaus bestätigen die Daten des Freiwilligensurveys in Bezug auf die Bildungsbenachteiligung das, was in der Partizipationsforschung bereits bekannt ist. Hinsichtlich der politischen Partizipation gibt es klare Bildungsunterschiede. Menschen mit hoher Bildung beteiligen sich zu 64,9 % an mindestens einer Form politischer Partizipation, Menschen mit mittlerer Bildung zu 45,8 % und Menschen mit niedriger Bildung zu 32,0 % (Arriagada & Tesch-Römer, 2021, S. 230). Besonders groß sind die Unterschiede bei der Teilnahme an Demonstrationen und dem Unterzeichnen von Petitionen. Menschen mit hoher Bildung geben demnach mit 15,9 % an, dass sie sich an Demonstrationen beteiligen. Bei Menschen mit niedriger Bildung sind es dagegen nur 3,9 % (Arriagada & Tesch-Römer, 2021, S. 236). Hinsichtlich der Teilnahme an Petitionen gibt es einen Unterschied von 46,9 % (Menschen mit hoher Bildung) zu 19,2 % (Menschen mit niedriger Bildung) (Arriagada & Tesch-Römer, 2021, S. 239). Eine Unterscheidung beim Engagement für Umwelt, Naturschutz oder Tierschutz wird im Rahmen der Untersuchung nicht vorgenommen.

Die Studie „*Wie ticken Jugendliche?*“ von 2020 betrachtet Kinder- und Jugendpartizipation zwar nicht spezifisch anhand von Natur- und Umweltthemen, lässt aber dennoch ein paar Aussagen diesbezüglich zu. Für die Untersuchung wurden Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren im Rahmen von 72 Einzelexplorationen, 50 leitfadengestützten Telefoninterviews und sechs qualitativen Peer-to-Peer-Interviews befragt. 52 % der Befragten haben

¹² Die aufgezählten Tätigkeiten werden als soziale Partizipation in Form von Ehrenamtsarbeit betrachtet.

beim Stichwort „Politik“ negative Assoziationen und schreiben den politischen Akteur*innen insbesondere im Bereich Klima und Umwelt Problemlösungsdefizite zu (Flaig et al., 2020, S. 394). Gleichzeitig **beunruhigen die Themen Klimawandel und Umweltschutz nahezu alle befragten Jugendlichen – und das in hohem Maße** (Flaig et al., 2020, S. 405). Dies zeigt sich auch in den genannten wichtigen Problemlagen, bei denen Klimaschutz und die Bewahrung der natürlichen Umwelt als sehr bedeutend angesehen werden (Flaig et al., 2020, S. 452). Aufschlussreich ist zudem, dass die Teilnahme an Fridays for Future-Demonstrationen von den befragten Jugendlichen nicht als typische politische Teilnahme betrachtet wird. Vielmehr weisen die Autor*innen darauf hin, dass dies als Ausdruck von Ohnmachtsgefühlen und Empörung in Anbetracht der anhaltenden Zerstörung interpretiert werde und eher ein Zeichen von empfundenen fehlenden Macht- und Einflussmöglichkeiten sei (Flaig et al., 2020, S. 445). In der Studie werden zudem Milieuenterschiede erkennbar. Es wird festgestellt, dass am ehesten „bildungsbenachteiligte“ Jugendliche ein negatives Politiker*innenbild haben (Flaig et al., 2020, S. 443). Des Weiteren gelte für diese Jugendlichen Politik eher als langweilig und es würden weniger Möglichkeiten der Beteiligung gesehen (Flaig et al., 2020, S. 449). Weitere Milieudifferenzierungen bzgl. der Themen Natur und Umwelt werden nicht vorgenommen.

Die aktuellste der regelmäßig durchgeführten *Shell-Jugendstudien* hat die Themen Natur und Umfeld zwar nicht als explizit gewähltes Themenfeld. Sie lässt aber durch die Thematisierung von Politik, Engagement und Werte der Befragten trotzdem Rückschlüsse diesbezüglich zu. In der Shell-Jugendstudie von 2019 wurden über 2500 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und 25 Jahren persönlich befragt. Darüber hinaus wurden 20 vertiefende Interviews geführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Umwelt und Klimaschutz immer wichtigere Themen für die Jugendlichen zu werden scheinen. Die Autor*innen stellen fest, dass bei der Untersuchung von 2010 die wirtschaftliche Lage, Armut und Angst vor Arbeitslosigkeit als größte Sorgen im Vordergrund standen (Schneekloth & Albert, 2019a, S. 55f). In der aktuellen Erhebung benennen **71 % der Jugendlichen die Umweltverschmutzung als das Hauptproblem**, welches ihnen am meisten Angst macht. Dem folgen die Angst vor Terroranschlägen mit 66 % und die **Angst vor dem Klimawandel mit 65 %** (Schneekloth & Albert, 2019a, S. 56). Allerdings sind die **Ängste Umwelt und Klima betreffend bei Jugendlichen mit angestrebter höherer Bildung oder höherer Bildung ausgeprägter**. Bei Jugendlichen mit angestrebtem oder erreichtem Hauptschulabschluss stehen die Arbeitsplatzunsicherheit sowie fehlende Möglichkeiten zur Ausbildung im Vordergrund (ebd. S. 58f). Bzgl. des Engagements von Jugendlichen kann aufgrund der Ergebnisse gesagt werden, dass dieses schwankt und zum Teil leicht rückläufig ist. Gymnasiast*innen und Studierende engagieren sich am meisten (Schneekloth & Albert, 2019a, S. 97f). Hinsichtlich des Engagements im Umwelt- und Tierschutz ist dieses relativ gesehen zusammen mit der Freizeitgestaltung und den Interessen von Jugendlichen am höchsten. 10 % engagieren sich demnach oft im Umwelt- und Tierschutz, 27 % der Jugendlichen gelegentlich. Die Aussage, dies oft zu tun, ist mehr geworden (Schneekloth & Albert, 2019a, S. 99). Hinsichtlich der Entwicklungen bei den Werteorientierungen zeigen sich ebenso Veränderungen, die für den Kontext dieser Arbeit relevant sind. Es konnte ein starker Anstieg des Items „sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten“ auf 71 % festgestellt werden. Das Item wird damit häufiger angegeben als zuvor und hat das Item „hoher Lebensstandard“ mit nun 63 % übertroffen (Schneekloth, 2019b, S. 108). Des Weiteren sind das Umwelt-, das Klima- und das Gesundheitsbewusstsein sowie die Bedeutungsbeimessung von politischem Engagement, Umweltbewusstsein und Hilfe für

sozial Benachteiligte gestiegen (Schneekloth, 2019b, S. 110). Dies ist insofern bemerkenswert, als das Engagement der Jugendlichen selbst eher stagniert oder sogar rückläufig ist. Allerdings gibt es auch hier einen schichtspezifischen Unterschied. Die Zustimmung zu der **Aussage „sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten“ steigt mit der sozialen Herkunftsschicht an (obere Schicht 75 %, untere Schicht 26 %)** (Schneekloth, 2019b, S. 123).

Das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) hat 2017 und 2019 jeweils etwa über 1000 Jugendliche zwischen 14 und 22 Jahren nach Einstellungen und Engagement in der Politik befragt. Der Fokus lag dabei auf Umwelt und Klima, weshalb diese Untersuchung für diesen Kontext besonders relevant ist. Wie bereits bei der Shell-Jugendstudie der Fall, zeigt sich auch hier, dass **Umwelt- und Klimaschutz für die Jugend eine der wichtigsten derzeitigen Problemlagen** ist (BMUV, 2020, S. 19). Gleichzeitig ist die Erwartung an die Politik sehr hoch, ihrer Verantwortung gerecht zu werden (BMUV, 2020, S. 19). Dabei finden nur ein Fünftel der befragten Jugendlichen, dass die Bundesregierung (und auch jede*r Einzelne) genug für Klima und Umwelt tun (BMUV, 2020, S. 29). Die Industrie schneidet mit 15 % noch schlechter ab (ebd.). Im Gegenzug dazu wird die Arbeit von Umweltverbänden positiv eingeschätzt. 70 % der Befragten werten deren Einsatz als gut (BMUV, 2020, S. 26). Bezüglich des eigenen Engagements geben 80 % der Befragten an, dass sie Fridays for Future kennen. 23 % nehmen selbst an den Demonstrationen teil und der Großteil davon kann sich vorstellen, dies in Zukunft weiterhin zu tun. Fast die Hälfte derjenigen Jugendlichen, die noch nicht an entsprechenden Aktionen teilgenommen haben, können sich dies in Zukunft vorstellen (BMUV, 2020, S. 21). Mehr als die Hälfte der Befragten hat bereits einmal bei einer Onlineaktion oder -petition mitgemacht (BMUV, 2020, S. 26). Ehrenamtliche Arbeit in einer Natur- oder Umweltschutzgruppe oder einer politischen Partei ist insgesamt sehr wenig verbreitet (BMUV, 2020, S. 26). Die ältere Untersuchung von 2017 gibt neben den damaligen aktuellen Zahlen zu Engagement und Einstellung weitere für diese Arbeit wesentliche Hinweise. So konnte festgestellt werden, dass die befragten Jugendlichen ihr Engagement im ökologischen und sozialen Bereich nicht immer als politische Handlungen verstehen. Für 11 % ist es sehr wichtig, sich politisch zu engagieren, und für 22 % der Befragten ist es relevant, sich unter allen Umständen ökologisch zu verhalten (BMUV, 2018, S. 17). Diese Werte geben einen Hinweis darauf, dass nicht alle Handlungen der Kinder und Jugendlichen der etablierten Politik oder expliziten Partizipationsprozessen zugeordnet werden, obwohl sie unter dem Aspekt sozialer Partizipation als ebendies verstanden werden können. Bspw. verzichten bereits 26 % der Befragten auf Flugreisen – und weitere 24 % können sich dies vorstellen (BMUV, 2018, S. 44). Allerdings sind unter denjenigen, die bereits auf Flugreisen verzichten, überdurchschnittlich viele Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigem Einkommen. **Der Verzicht hängt somit vermutlich stark mit finanziellen Möglichkeiten zusammen – und weniger mit einer bewussten Entscheidung.** Ebenso relevant ist, dass die befragten Jugendlichen **hinsichtlich der Umweltkrise wenig Selbstwirksamkeit** empfinden. Laut der Untersuchung scheinen der Grund dafür die Größe und die Komplexität der Problematik, der globalen Zusammenhänge sowie der oft in der Zukunft liegenden Auswirkungen zu sein. Es würden kaum Möglichkeiten gesehen, dagegen etwas zu tun und die Abhängigkeitsgefühle gegenüber Politik, Unternehmen, Wissenschaft und weiteren nicht gestaltbaren Faktoren ist sehr hoch (BMUV, 2018, S. 20). 17 % der Befragten gaben an, in einer Natur- und Umweltschutzgruppe mitzuwirken (BMUV, 2018, S. 48). Diejenigen, die nicht entsprechend tätig sind, schätzen

Umwelt- und Naturschutz als besonders zeitintensiv ein und empfinden dies aufgrund von Zeitmangel als persönliches Hindernis (BMUV, 2018, S. 48). Das kann ebenfalls als Hinweis bzgl. der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in dem Bereich verstanden werden. Eine weitere Erhebung, die regelmäßig durchgeführt wird und Engagement und Einstellungen gegenüber Themen wie Nachhaltigkeit, Klima, Umwelt und Natur gezielt in den Fokus nimmt, ist das *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer*. In der aktuellsten Studie von 2021 wurden 1508 14- bis 25-Jährige befragt. Ein zentrales Ergebnis ist, dass sich die meisten (71 %) der Befragten **von der Politik beim Thema Umwelt im Stich gelassen fühlen** (Kress, 2021, S. 3). 68 % haben dabei Angst, dass eher bzw. vor allem sie als junge Generation die Fehler der Älteren im Umgang mit der Umwelt ausgleichen müssen (Kress, 2021, S. 3). Ebenso 68 % bereiten Veränderungen wie der Klimawandel, der Verlust von Artenvielfalt und übertragbare Krankheiten von Tieren¹³ sehr große Angst (Kress, 2021, S. 3). Insgesamt kann im Vergleich zu den Vorgängerstudien eine deutliche Steigerung in Richtung Nachhaltigkeit und der Auseinandersetzung mit Themen der Umwelt festgestellt werden (Kress, 2021, S. 3). Hinsichtlich eigener umweltfreundlicher Verhaltensweisen wurde die Vermeidung von Müll mit 78 % am häufigsten genannt (Kress, 2021, S. 4). Darauf folgt der sparsame Umgang mit Energie im Haushalt (67 %) (Kress, 2021, S. 4). 40 % der Jugendlichen haben bereits einmal umweltschädliche Produkte boykottiert, 82 % können sich das vorstellen (Kress, 2021, S. 4). Des Weiteren lässt das Nachhaltigkeitsbarometer die Bedeutung des Internets, als Medium der Information und Partizipation, erkennen. Laut der aktuellen Untersuchung informieren sich im Gegensatz zu 2015 die Jugendlichen doppelt so häufig online über Umweltschutz- und Menschenrechtsorganisationen (Kress, 2021, S. 4). Dies scheint ein niedrighschwelliger Zugang zu sein. In der Untersuchung von 2015 werden zudem milieuspezifische Unterschiede genannt. Es wird bspw. festgestellt, dass **Jugendliche aus dem prekären Milieu sich am wenigsten mit dem Klimawandel auseinandersetzen** (23 % im Vergleich zu insgesamt 33 %) (Michelsen et al., 2015, S. 200). Die Autor*innen stellen dazu Folgendes fest:

„Der Klimawandel wird als globales Phänomen gesehen und weit in der Zukunft verortet – einerseits fühlen sie sich selbst kaum davon betroffen, andererseits messen sie sich auch kaum einen Einfluss darauf zu“ (Michelsen et al., 2015, S. 200).

Bereits im ersten Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer von 2012 wurde festgestellt, dass **Jugendliche mit niedrigem Bildungshintergrund und niedrigem sozialem Status eher weniger an Themen der Nachhaltigkeit interessiert sind**, was u. a. mit dem geringen Einkommen und der Umwelt als „Luxus“-Thema sowie einem Gefühl der Überforderung begründet wird (Michelsen, Grunenberg & Rode, 2012, S. 23). Dies macht sich im konkreten Engagement bemerkbar. Jugendliche, die sich laut der Befragung aktiv in Umweltschutzgruppen engagieren, schätzen sich selbst überproportional häufig als leistungsstark in der Schule ein, ihre Eltern haben ein hohes Bildungsniveau und sie fühlen sich den oberen Schichten zugehörig (Michelsen, Grunenberg & Rode, 2012, S. 124). Allerdings scheint sich die **Bedeutung des Bildungshintergrundes und der Schichtzugehörigkeit hinsichtlich Nachhaltigkeitsthemen und dem Engagement im Verlauf der letzten Erhebungen abzuschwächen** (Michelsen, Grunenberg & Rode, 2012, S. 185).

Die *Jugend-Naturbewusstseinsstudie* von 2020 ist eine repräsentative Umfrage, bei der erstmals 14- bis 17-Jährige zu ihrer Einstellung zur Natur und zur biologischen Vielfalt befragt

¹³ Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie einzuordnen.

wurden. Insgesamt haben 1004 Jugendliche an der Befragung teilgenommen. Neben den Ergebnissen, dass auch für die Mehrheit der Jugendlichen (wie bei den Naturbewusstseinsstudien der Erwachsenen) Natur uneingeschränkt zu einem guten Leben dazu gehört und es sie glücklich mache, in der Natur zu sein (BMUV & BfN, 2021, S. 29), gibt es Aussagen zu Einstellungen zum Naturschutz. Diese Einstellungen können als eine Grundlage verstanden werden, ob Partizipation in dem Bereich gutgeheißen wird oder für einen selbst eine Handlungsoption darstellt. So halten es 65 % für voll und ganz als die Pflicht des Menschen, die Natur zu schützen. 56 % sind darüber verärgert, dass die Menschen sorglos mit der Natur umgehen (BMUV & BfN, 2021, S. 30). Des Weiteren finden 55 % uneingeschränkt, dass Naturschutz wichtig ist, um den Herausforderungen des Klimawandels zu begegnen (BMUV & BfN, 2021, S. 30). Dies zeigt, dass die junge Generation mehrheitlich der Meinung ist, dass der Umweltkrise nur durch aktives Handeln begegnet werden kann. Allerdings betonen **Jugendliche mit hoher Formalbildung die Notwendigkeit des Naturschutzes häufiger und äußern ihre Verärgerung über den sorglosen Umgang mit der Natur mit mehr Nachdruck als der Durchschnitt der Befragten** (BMUV & BfN, 2021, S. 31). Die Verantwortung für den Schutz der Natur wird zu 61 % voll und ganz bei der Politik, zu 56 % bei Natur- und Umweltschutzorganisationen, zu 49 % bei der Land- und Forstwirtschaft, ebenfalls zu 49 % bei den Bürger*innen selbst sowie zu 45 % bei der Industrie, dem Handeln und der sonstigen Wirtschaft angesehen (BMUV & BfN, 2021, S. 53). Dabei halten sich die Jugendlichen selbst mit 54 % für nicht in der Lage, die Umweltkrise aufzuhalten (BMUV & BfN, 2021, S. 54), wobei immerhin 47 % der Meinung sind, dass gemeinsame Demonstrationen etwas bewegen könnten (BMUV & BfN, 2021, S. 54). Mit Blick auf die eigene Verhaltensbereitschaft geben 49 % an, dass sie sehr bereit sind, auf Einwegprodukte zu verzichten, und 30 % würden ihren Fleischkonsum einschränken (BMUV & BfN, 2021, S. 62). Auch hier gibt es bildungsbezogene Unterschiede. **Formal gut gebildete Jugendliche schätzen bspw. das Engagement ihrer Generation höher ein, sind besonders oft auf Demonstrationen und sind mehr dazu bereit, uneingeschränkt auf Einwegprodukte zu verzichten**, als formal niedrig gebildete Jugendliche (BMUV & BfN, 2021, S. 57, S. 60, S. 62). Sie glauben zudem eher, selbst etwas zum Naturschutz beitragen zu können, was auf eine **geringere Selbstwirksamkeitswahrnehmung bei den formal niedrig gebildeten Jugendlichen hindeutet** (BMUV & BfN, 2021, S. 55).

In der Studie „*Fokus Naturbildung*“ von 2017 wird ebenfalls festgestellt, dass das **Engagement zur Erhaltung der Natur von der Hauptschule bis zum Gymnasium zunimmt und zudem der Anteil der Befragten, die sich persönlich dafür verantwortlich fühlen, mit dem Bildungsgrad wächst** (Kleinhüchelkotten, Gardemin & Schmidt, 2017, S. 41). Auch eine Untersuchung der Fridays for Future-Protestbewegung verdeutlicht, dass **Jugendlichen mit mittleren und hohen Bildungsabschlüssen bzw. angestrebten Bildungsabschlüssen mit weit über der Hälfte der Teilnehmenden am meisten vertreten sind** (Zajak et al., 2019, S. 11).

Zusammengefasst ergeben diese Untersuchungen ein Bild der heutigen Jugend, welches diese durchaus interessiert hinsichtlich Natur- und Umweltthemen wirken lässt. Der Bereich gehört nach wie vor nicht zu den mitwirkungsstärksten, erfährt aber über die letzten 15 Jahre einen Aufwärtstrend. Die junge Generation hat ein großes Problembewusstsein, welches gleichzeitig mit Zukunftsängsten einhergeht. Eine Bereitschaft, selbst etwas zu tun, z. B. am eigenen Konsum oder Verhalten etwas zu ändern, ist vorhanden. Trotzdem wird eine große Verantwortung bei der etablierten Politik verortet. Diese wird allerdings nicht so ein-

geschätzt, dass sie die Natur- und Umweltprobleme erfolgreich angehen könne. Klassische politische Beteiligungsformen, wie Vereins- oder Parteiarbeit, sind für die Jugendlichen eher unattraktiv. Vielmehr werden Onlineaktivitäten oder auch Demonstrationen (Fridays for Future) häufig wahrgenommen. Dabei gibt es Hinweise, dass die Erfolgsaussichten, echten Einfluss auszuüben, als eher gering eingeschätzt werden. Bei allen Untersuchungen, in denen milieu- oder bildungsspezifische Unterschiede bei den Ergebnissen vorgenommen wurden, wird geschlossen das Bild sichtbar, **dass für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche die Themen Klima, Natur, Umwelt oder Nachhaltigkeit weniger relevant sind.** Das zeigt sich durch niedriger ausgeprägte Werte oder den Umstand, dass diese Bereiche gar nicht als relevante Themen benannt werden. Des Weiteren werden die Möglichkeiten, selbst etwas zu bewirken, als geringer eingeschätzt. Damit zusammenhängend fällt das Engagement, sowohl politische Partizipation als auch soziale Partizipation betreffend, geringer aus. Als Ursache dafür werden neben dem Bildungsstand selbst u. a. andere überlagernde Alltagsprobleme genannt, mit denen eine andere Priorisierung, insgesamt eine andere Bewertung von Problemlagen oder eine geringe Selbstwirksamkeitswahrnehmung, einhergeht. In Anbetracht des Umstandes, dass gerade diese Bevölkerungsgruppe von Auswirkungen der Umweltungerechtigkeit am meisten betroffen ist, dabei aber gleichzeitig am wenigsten an Naturschutz-, Umweltschutz oder Nachhaltigkeitsprozessen partizipiert, sind tiefere wissenschaftliche Auseinandersetzungen notwendig. Die Beschreibung des Missstandes ist durch Studien erfolgt und wird auch weiterhin bestätigt. Eine qualitative Rekonstruktion der Subjektperspektive birgt das Potenzial, bisherige Erklärungsansätze ergänzend ausdifferenzieren. Es können über die bisherigen Annahmen hinaus auch die Feinstrukturen des Alltagslebens von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen aufgedeckt werden, welche bspw. zu einer anderen Bewertung von Problemlagen oder der geringen Selbstwirksamkeitswahrnehmung führen und letztlich auch Partizipationsvorstellungen sowie partizipatives Handeln beeinflussen.

5.3 Erkenntnisinteresse der Arbeit

Die dargestellten Zusammenhänge von Partizipation, Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit lassen bei gleichzeitiger Betrachtung der derzeitigen Forschungslage deutlich werden, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit den subjektiven Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen notwendig ist. Partizipationsprozesse können sowohl auf Umweltgerechtigkeit als auch auf Bildungsbenachteiligung positiven Einfluss nehmen und Teilhabe- sowie Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen. Der Forschungsstand dagegen lässt erkennen, dass dieses Veränderungspotenzial nicht genutzt wird: Die Partizipationsaktivitäten der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen fallen im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen Elternhäusern deutlich geringer aus. Eine intensivere Befassung mit der Subjektperspektive kann in einem ersten Schritt dazu beitragen, das Partizipationsverständnis dieser Zielgruppe differenzierter darzustellen und besser nachzuvollziehen. Dadurch können im zweiten Schritt Strukturen im Alltag aufgedeckt werden, die dieses Verständnis sowie daraus resultierendes partizipatives Handeln oder Nichthandeln bedingen, was wiederum bei pädagogischen oder politischen Vorgehensweisen berücksichtigt werden kann. Dies am Beispiel von Natur- und Umweltthemen zu tun, inkludiert eine hochaktuelle Thematik. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die Umweltkrise und Fragen des Naturschutzes für die junge Generation immer

relevantere Themenfelder werden und zum Teil für große Zukunftsängste und Ohnmachtsgefühle sorgen. Gleichzeitig werden ebenso Ungerechtigkeiten deutlich: „Bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche sind am meisten von Umweltgerechtigkeit in Form von Verteilungs-, Verfahrens- und Ergebnisungerechtigkeiten betroffen. Sie sind aber auch bzw. besonders in diesem Themenfeld partizipativ kaum aktiv und engagieren sich weniger. Gerade für diese Zielgruppe kann Partizipation eine der wichtigsten Möglichkeiten darstellen, der Umweltgerechtigkeit selbst entgegenzuwirken sowie Ressourcen für ein gutes und gelingendes Leben zu stärken. Die Beteiligung an umweltpolitischen Diskursen und Prozessen seitens der Jugend ist demnach nicht nur zentral für die Zukunft, sondern auch gerade bei „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen wichtig für die eigene Lebensqualität. Trotzdem gibt es nur wenige Untersuchungen, die spezifischer auf diese Thematik eingehen oder zumindest über ein statistisches Feststellen von Milieuunterschieden hinausgehen. Daher hat diese Arbeit das Ziel, die geringe Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit genauer zu untersuchen. Durch die **(1) Rekonstruktion des subjektiven Partizipationsverständnisses** wird der Fokus auf die eigene Rolle und die eigenen Vorstellungen von partizipativen Prozessen gesetzt; und durch den **(2) Bezug auf Natur- und Umwelt** spezifiziert. Des Weiteren werden der Umstand der **(3) Bildungsbenachteiligung und deren Auswirkung auf das Partizipationsverständnis** betrachtet. Hier ist besonders von Interesse, ob und inwiefern die Benachteiligung auf die eigenen Selbst-, Welt- und Menschenbilder wirkt und damit auch das eigene partizipative Handeln beeinflussen.

Damit ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Vorstellungen haben „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche über Partizipation im Allgemeinen?
 - a) Welche Aspekte von Partizipation sind für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche zentral?
 - b) Wie wirken sich diese Aspekte auf das subjektive Verständnis von Partizipation sowie auf die eigenen partizipativen Handlungen aus?
2. Welche Vorstellungen haben „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche über Partizipation hinsichtlich Natur- und Umweltthemen im Speziellen und welche Bedeutung wird dem beigemessen?
3. Welche Rolle spielt der Umstand der Bildungsbenachteiligung für das politische Selbstverständnis und inwiefern wirkt sich dies auf das eigene partizipative Handeln aus?

An dieser Stelle sei gesagt, dass die hier dargestellten Forschungsfragen **bereits ein Ergebnis des Forschungsprozesses** sind. Der ursprüngliche Fokus des Erkenntnisinteresses lag explizit auf Partizipationsprozessen im Kontext von Natur und Umwelt. Da die Kinder und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen dieses Themenfeld jedoch immer wieder verlassen und über ihr Verständnis von Partizipation allgemein gesprochen haben, wurde der Fokus entsprechend erweitert.

Die Betrachtung der grundlegenden Ansichten über Partizipation ist zudem eine gute Basis, um darauf aufbauend die Ansichten im Zusammenhang mit Natur und Umwelt zu verstehen. Insgesamt zielt die Rekonstruktion der Vorstellungen dieser Zielgruppe inklusive der damit verbundenen Gedanken, Einfälle, Werte und Phantasien bzgl. der Thematik darauf

ab, einen differenzierteren Einblick in die sozialen Wirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen zu erhalten. Die genannten Aspekte geben Hinweise darauf, welche Assoziationen vorherrschen, wie diese auf eigenes partizipatives Handeln wirken, aber auch hinsichtlich dessen, wodurch diese geprägt sind. Dadurch können Strukturen aufgedeckt werden, die die Partizipation der Kinder und Jugendlichen beeinflussen.

Der spezielle Fokus auf Natur- und Umweltthemen in der zweiten Teilfrage soll über ein Verständnis der allgemeinen Partizipationsvorstellungen hinaus den Zusammenhang zur Umweltgerechtigkeit herstellen. Es geht um die Frage, welche Relevanz Partizipation bzgl. Natur- und Umweltthemen für die Kinder und Jugendlichen hat und durch welche Aspekte genau die Relevanz zu Stande kommt.

Die dritte Teilfrage zur Bildungsbenachteiligung fokussiert die Besonderheit der Zielgruppe. Wie im theoretischen Teil der Arbeit ausgeführt, hängen Umweltgerechtigkeit und geringe Partizipation mit Bildungsbenachteiligung eng zusammen. Daher ist es von besonderem Interesse, zu ergründen, ob und inwiefern für die Kinder und Jugendlichen das politische Selbstbild und Selbstverständnis durch die eigene gesellschaftliche Position beeinflusst werden und wie sich dies wiederum auf partizipative Handlungen auswirkt. Ein besseres Verständnis der Subjektperspektive kann konkrete Ansatzpunkte liefern, an denen pädagogische und politische Akteur*innen anknüpfen können.

6 Methodische Überlegungen und methodisches Vorgehen

Für die Rekonstruktion der Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen wurde ein qualitativer Forschungszugang verwendet. Dieser ermöglicht eine Untersuchung von subjektiven Perspektiven und sozialen Bedeutungen, um so menschliches Handeln zu verstehen (Flick, 2010, S. 29). Das dadurch erlangte Verständnis sozialer Wirklichkeit macht Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale beschreibbar (Flick, von Kardorff & Steinke, 2008, S. 14). Um die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der hier betrachteten Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf die gewählte Thematik nachzuvollziehen, bedurfte es eines Untersuchungsdesigns, welches offen genug ist, um der Vielschichtigkeit der Perspektiven gerecht zu werden. Gleichzeitig musste das Vorgehen so weit fokussieren können, dass das spezifische Erkenntnisinteresse nicht aus dem Blick gerät. Qualitative Forschung bietet durch verschiedene Forschungsansätze eine Auswahl von Methoden, die diesen Ansprüchen gerecht werden, ohne dabei die Konstruiertheit, die Prozesshaftigkeit und den kommunikativen Charakter sozialer Wirklichkeit zu vernachlässigen.

In diesem Kapitel werden die methodischen Vorüberlegungen dargestellt und das konkrete methodische Vorgehen dieser Untersuchung wird beschrieben. Dazu werden zu Beginn die methodischen Vorüberlegungen hinsichtlich der Wahl des Forschungszugangs sowie zu den Erhebungs- und Auswertungsmethoden charakterisiert (6.1). Anschließend erfolgt eine Skizzierung des Projekts, in dessen Rahmen die Datenerhebung der hier vorliegenden Arbeit erfolgt ist (6.2). Des Weiteren werden das Forschungsfeld sowie der Zugang zu diesem dargestellt (6.3). Daraufhin wird die Zielgruppe genauer in den Blick genommen (6.4), da es durch die Fokussierung auf das Merkmal der Bildungsbenachteiligung Besonderheiten zu beachten gab. Anschließend wird dargelegt, wie die konkrete Fallauswahl erfolgt ist. In Kapitel 6.5 wird das Vorgehen bei den Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode beschrieben, um in Kapitel 6.6 die Auswertungsmethode mittels qualitativer Inhaltsanalyse darzulegen. Eine Reflexion des methodischen Vorgehens anhand Gütekriterien qualitativer Forschung erfolgt abschließend in Kapitel 6.7.

6.1 Methodische Vorüberlegungen

Im Folgenden wird anhand ausgewählter Prinzipien qualitativer Forschung der für diese Untersuchung gewählte rekonstruktive Zugang begründet. Anschließend wird die Angemessenheit dieses Zugangs für die Rekonstruktion von Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlichen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen diskutiert. Die Auswahl der Prinzipien erfolgt vor allem durch einschlägige Methodenlehrbücher zur qualitativen Sozialforschung (vgl. Lamnek & Krell, 2016; vgl. Strübing, 2013), da dort die verschiedenen Diskussionsstränge hinsichtlich qualitativer Forschungsprinzipien umfangreich aufgegriffen werden.

Eines der zentralsten Prinzipien qualitativer Forschung ist das Prinzip der *Offenheit*. Dadurch wird die Explorationsfunktion qualitativer Forschung betont, da auf geschlossene Fragestellungen und vorab gebildete Hypothesen verzichtet wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 34). Durch die besondere Zielgruppe der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugend-

lichen sowie die gezielte Schwerpunktsetzung auf Partizipationsprozesse bei Natur- und Umweltthemen ist ein Forschungsgegenstand gewählt, der bislang in dieser Verknüpfung wenig betrachtet worden ist. Ein exploratives Vorgehen ermöglicht daher die benötigte Anpassungsfähigkeit, um auch Unvorhergesehenes und Unerwartetes zu erfassen.

Mit dem Prinzip der Offenheit steht die *Flexibilität* beim qualitativen Forschen im Zusammenhang (Lamnek & Krell, 2016, S. 38). Nur anhand flexibler Erhebungs- und Auswertungsverfahren kann sich an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes angepasst und mit der gewünschten Offenheit umgegangen werden. Bei der Erhebung ist diese Flexibilität durch die Methode der Gruppendiskussionen gegeben (ausführlich in 6.5). Diese beginnen zwar mit einem Anfangsimpuls seitens der Diskussionsleitung. Davon abgesehen sind die Diskussionen in ihrer Struktur völlig offen gestaltet, sodass die Teilnehmenden den weiteren Verlauf selbst bestimmen konnten. Da beim Auswerten mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) sowohl eine deduktive als auch eine induktive Kategorienbildung möglich war (ausführlich in 6.6), ist bei diesem Schritt ebenfalls die nötige Flexibilität gegeben.

Durch das Prinzip von *Forschung als Kommunikation* wird anerkannt, dass die zu untersuchenden Personen deutungs-, orientierungs- und theoriemächtige Subjekte sind und zudem die Forschung selbst stets ein sozialer Prozess der Kommunikation ist (Strübing, 2013, S. 21). Diese Sichtweise deckt sich mit dem Blick auf die hier betrachteten Kinder und Jugendlichen, da gerade ihre subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Interesse sind. Damit geht die *Prozesshaftigkeit* qualitativer Forschung einher, da diese als interaktiver Kommunikationsprozess mit dem Feld verstanden wird (Strübing, 2013, S. 21). Die im Rahmen der Untersuchung befragten Kinder und Jugendlichen reproduzieren und konstruieren – so wie alle Menschen – ständig und immer wieder ihre soziale Realität. Dieser Prozess erfolgt auch in der Forschungssituation selbst und wird durch ein an natürlicher Kommunikation orientiertes Erhebungsverfahren (Gruppendiskussionen) angemessen berücksichtigt.

Die mit all diesen Prinzipien in Verbindung stehende geforderte *Reflexivität* der Forschenden (Lamnek & Krell, 2016, S. 38) stimmt mit dem Anspruch dieser Arbeit überein, beeinflussende Rahmenbedingungen (bspw. die Forscherin selbst) nicht außer Acht zu lassen. Insgesamt wird deutlich, dass für den im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Forschungsgegenstand ein qualitativer Forschungszugang passend und angemessen ist.

Für diese Untersuchung wird ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign angewendet, mit dem Ziel, eine am Erkenntnisinteresse orientierte Phänomenbeschreibung vorzunehmen. Dadurch sollen die subjektiven Perspektiven der Kinder und Jugendlichen nachgezeichnet und verstanden werden. Bei der Rekonstruktion von Vorstellungen (verstanden als handlungsleitende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster) „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher liegt im Sinne des Erkenntnisinteresses ein besonderes Augenmerk auf dem Kontext der Bildungsbenachteiligung. Durch den Umstand der Bildungsbenachteiligung wird die Spezifik des Forschungsgegenstandes bestimmt und stellt somit eine wichtige Determinante bei der Diskussion der Ergebnisse dar. Die Untersuchten teilen diesen speziellen Kontext in Form gemeinsamer Erfahrungen, sodass anhand der erhobenen Daten nicht nur Aussagen über die Kinder und Jugendlichen im Besonderen, sondern auch über ihr soziales Milieu im Allgemeinen getroffen werden können. Die untersuchten Kinder und Jugendlichen fungieren sozusagen als typische Stellvertreter*innen ihrer Gruppe, was eine Generalisierbarkeit über das Fallbeispiel hinaus ermöglicht (Lamnek & Krell, 2016, S. 179).

6.2 Einbettung in das Projekt für Naturerfahrungen mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen

Da die Datenerhebung im Kontext eines vom Bundesamt für Naturschutz geförderten Projekts erfolgt ist, wird dieses zunächst kurz skizziert¹⁴. Das Projekt *„Entwicklung eines übertragbaren umweltpädagogischen Modells zur angeleiteten und reflektierten Naturerfahrung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten und naturfernen Schichten“* fand von 2017 bis 2019 statt. Mit Bezug auf die Debatte um Umweltgerechtigkeit war es das Ziel, den davon betroffenen „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen Naturerfahrungen im Sinne eines guten Lebens zu ermöglichen und die dabei stattfindenden Erfahrungs- und Bildungsprozesse wissenschaftlich zu untersuchen. Zentral war dabei das Anliegen, dass die Naturerfahrungen den Kindern und Jugendlichen Freude bereiten. Es ging um die Ermöglichung von positiven und möglichst freien Naturerlebnissen, womit zugleich ein Verzicht auf jegliche Form von Moralisierung verbunden war. Dieser Anspruch spiegelt sich in der naturpädagogischen Konzeption wider, in deren Rahmen naturpädagogische Angebote für die Kinder und Jugendlichen im Projekt umgesetzt wurden. Dafür sind vier sogenannte pädagogische Prinzipien und damit zusammenhängende Konkretisierungen formuliert worden: (1) Glück, Genuss und Gutes Leben, (2) Reflexion und Nachdenklichkeit, (3) Partizipation und (4) Natur als Symbolvorrat (s. Abb. 5). Die pädagogischen Angebote wurden im Rahmen dieser Prinzipien durch die Mitarbeiter*innen des Kooperationspartners (Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Hamburg e.V.) über ein Schuljahr lang für verschiedene Schulklassen (5. Bis 12. Klasse) gestaltet. Innerhalb der vorgegebenen Strukturen (die Projektzeit fand während der Schulzeit statt und war demnach verpflichtend und die Projektzeit sollte überwiegend draußen stattfinden) war eine freie Gestaltung der zu Verfügung stehenden Zeit gegeben. Ziel war es, dass die Kinder und Jugendlichen zu einem möglichst großen Anteil selbst entscheiden, was an dem Tag stattfinden soll, sodass ihre eigenen Interessen und Anliegen im Vordergrund stehen und nicht die der Erwachsenen. Es gab demnach keinerlei inhaltliche Anforderungen oder Erwartungen. Zu Beginn der Projektphase wurden die Angebote von den Pädagog*innen noch stärker strukturiert. So wurden z. B. gemeinsam naturpädagogische Wahrnehmungsübungen durchgeführt, der Schulhof erkundet oder ein Ausflug in den nächstgelegenen Wald unternommen. Aber auch hier gab es bereits viele Freiräume und das stete Nachfragen nach den Wünschen der Kinder und Jugendlichen war ein wichtiger Bestandteil. Nach dieser ersten Kennenlernphase entwickelte sich immer mehr eine Beziehung zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen, sodass konkrete Vorschläge seitens der Schüler*innen geäußert und auch umgesetzt wurden (z. B. Ausflüge zu bestimmten Orten, freie Zeit im Park, die Gestaltung einer Rallye durch den Stadtteil etc.). Die vier naturpädagogischen Prinzipien boten während der gesamten Projektzeit den Orientierungsrahmen. Zu betonen ist, dass diese vier Prinzipien weniger als konkrete Handlungsanleitungen zu verstehen sind, sondern vielmehr pädagogisch-didaktische Haltungen beschreiben. Eine ausgiebige Ausführung dieser vier Prinzipien, der damit verbundenen theoretischen Grundannahmen, der Abläufe im Forschungsprojekt selbst sowie der Ergebnisse findet sich bei Gebhard, Goudarzi & Hoke (2023)

¹⁴ Eine ausgiebige Ausführung des Forschungsprojekts, der damit verbundenen theoretischen Grundannahmen, der Abläufe selbst sowie der Ergebnisse findet sich bei Gebhard, Goudarzi & Hoke (2023).

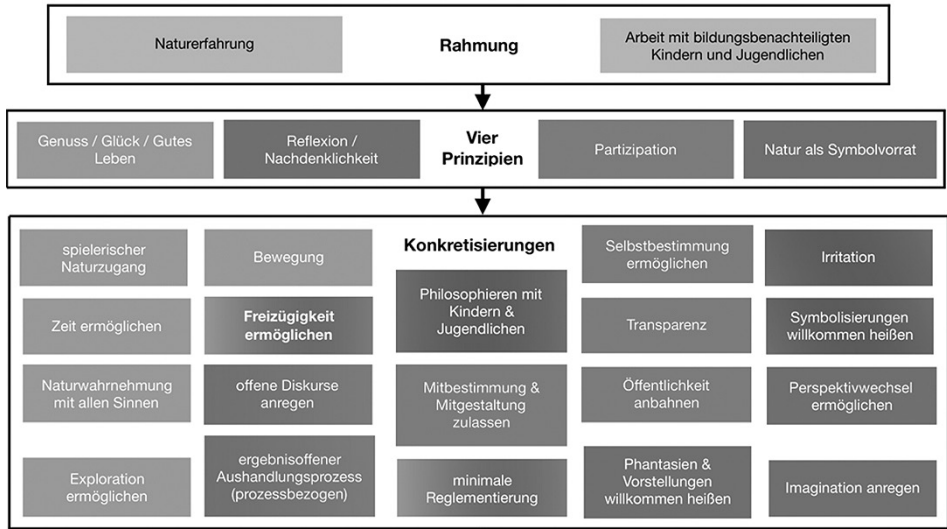


Abb. 5: Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrungen (Gebhard, Goudarzi & Hoke, 2022, S. 171).

Die Daten im Projekt wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ erhoben. Die qualitative Datenerhebung fand zum einen in Form von Gruppendiskussionen statt, bei denen als Anfangsstimulus entweder eine Dilemmageschichte oder eine offene Frage zum Naturerleben verwendet wurde. Zum anderen wurden Reflexions- und Beobachtungsbögen eingesetzt, die unmittelbar nach den naturpädagogischen Angeboten ausgefüllt wurden. Für die quantitativen Daten wurde ein Fragebogen im Prä-Post-Design konzipiert, bei dem nach der Naturverbundenheit über die „Connectedness to Nature Scale“ (CNS) (vgl. Mayer & Franz, 2004) und den „Inclusion of Nature in one’s Self“ (INS) (vgl. Schultz, 2002), der umweltbezogenen Verhaltensbereitschaft mit Hilfe des Instruments „Disposition to connect with nature“ (DCN) (Brügger, Roczen & Kaiser, 2011), der Selbstwirksamkeitserwartung über den „Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWE) (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1999) und den „Selbstwirksamkeitserwartungen bei sozialen Anforderungen (WIRKSOZ) (vgl. Satow & Mittag, 1999) und der Empathiefähigkeit durch den „Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie“ (SPF) (vgl. Paulus, 2009) gefragt wurde. Eine Darstellung und Diskussion der Ergebnisse im Verhältnis zu den Ergebnissen dieser Arbeit findet sich in Kapitel 8.4.

6.3 Forschungsfeld und Zugang

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht in der Rekonstruktion der Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen. Der Feldzugang erfolgte dazu über das in 6.2 skizzierte Projekt. Aufgrund der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit im Rahmen dessen war damit eine Möglichkeit gegeben, die gewünschte Zielgruppe der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und

Jugendlichen zu erreichen. Da die Zielgruppe¹⁵ und Teile der Erhebungsverfahren (Gruppendiskussionen) identisch waren, konnte der durch das Projekt erfolgte Feldzugang mitgenutzt werden. Des Weiteren bestand aufgrund dessen bereits vor der Erhebung für diese Forschungsarbeit Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, sodass bereits eine gewisse Vertrautheit vorhanden war. Dabei ist stets kommuniziert worden, dass die Angebote, an denen die Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Projekts teilgenommen haben, wissenschaftlich untersucht werden und regelmäßige Erhebungen daher fester Bestandteil dessen sind. Hinsichtlich des Forschungsinteresses wurde kommuniziert, dass vor allem die Erlebnisse im Projekt sowie ihre Gedanken, Meinungen, Gefühle, Erfahrungen und Einstellung bzgl. der Natur von Interesse sind. Der Schwerpunkt der Bildungsbenachteiligung wurde möglichst nicht thematisiert, um Diskriminierungseffekte zu vermeiden. Zusätzlich wurde darauf hingewiesen, dass mit dem Projekt trotz der schulischen Rahmung keine Leistungsanforderungen mit den Erhebungen verbunden sind, sondern ausschließlich die eigenen Aussagen und Ansichten der Kinder und Jugendlichen von Relevanz sind.

Für die Erhebung im Rahmen dieser Forschungsarbeit fand die Terminabsprache unmittelbar mit den jeweiligen Lehrkräften statt. Dadurch wurde sichergestellt, dass der zeitliche Rahmen und ein passender Ort für die Gruppendiskussionen organisiert wurden. An einer Erhebung hat stets die gesamte Klasse teilgenommen. Dazu wurde diese in etwa gleich große Kleingruppen von bis zu sieben Schüler*innen aufgeteilt. Jede Gruppe hat eine eigene Diskussionsleitung und einen separierten Raum zugewiesen bekommen. Die Kleingruppenzusammensetzung erfolgte, wenn möglich, nach den Wünschen der Schüler*innen. Falls das zu Unruhe in der Klasse führte, griffen die Lehrkräfte regulativ ein. Bei einem Termin, bei dem die Erhebung ausschließlich für diese Forschungsarbeit stattfand, konnte sich die Kleingruppe selbstständig aus Freiwilligen einer Klasse bilden. Trotzdem fanden bedingt durch die Klassengebundenheit und die meist freie Gruppenzusammensetzung die Diskussionen überwiegend in Realgruppen statt: Die Diskussionsgruppe stellte auch außerhalb der Erhebung eine Gruppe dar oder war ein Teil einer gemeinsamen Gruppe (Klassenverband).

Dieser Zugang zum Feld bot mehrere Vorteile. Aus forschungspraktischer Perspektive war es günstig, dass bürokratische Hürden bereits im Rahmen des Projekts genommen wurden. Dazu zählte bspw. eine Einwilligung der zuständigen Schulbehörde oder das Einholen der Einverständniserklärungen der Eltern. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass das Vertrautsein der Kinder und Jugendlichen mit der Erhebungssituation eventuelle Scheu und Irritation verringert hat, da z. B. das Aufnahmegerät weniger besonders erschienen ist oder die Forscherin bereits bekannt war. Diese verhältnismäßig hohe Vertrautheit legt nahe, dass die Kinder und Jugendliche mehr Offenheit zulassen sowie Misstrauen und Widerstände ablegen konnten. Gleichzeitig kann das Bekanntsein auch den Wunsch nach Gefallen und Bestätigung hervorrufen und ein entsprechendes Diskussionsverhalten hervorrufen. Um diese soziale Erwünschtheit zu vermeiden, wurde zu Beginn jeder Diskussion deutlich darauf hingewiesen, dass gerade die persönlichen und unverfälschten Ansichten für ein Gelingen der Forschungsarbeit am wertvollsten sind. Des Weiteren wurde betont, dass seitens der Forscherin keine Wertung des Gesagten erfolgt. Dennoch wurde die Konstellation der besonderen Vertrautheit bei der Auswertung berücksichtigt.

15 Die genaue Abgrenzung der Zielgruppe und die damit verbundenen Besonderheiten werden in Kapitel 6.4 ausführlich dargestellt.

Der Zugang zu den Kindern und Jugendlichen über die Schule ist ambivalent zu betrachten. Von Vorteil ist die Möglichkeit einer breitgefächerten Gruppe von Diskussionsteilnehmenden. Dies meint nicht, dass sich die Teilnehmenden durch eine größtmögliche Unterschiedlichkeit auszeichnen sollen. Vielmehr wird dadurch die Wahrscheinlichkeit erhöht, auch Kinder und Jugendliche zu erreichen, die bspw. aufgrund von familiären Ressourcen, Uninformiertheit, starker Skepsis der Eltern etc. nicht an einer Erhebung außerhalb der Schule teilgenommen hätten. Die Schulpflicht erleichtert in diesem Fall die Ansprache der Schüler*innen. Der Nachteil besteht darin, dass der Kontext Schule sich negativ auf die Erhebungssituation auswirken kann. Im Rahmen von Leistungsanforderungen, Leistungsbewertungen und Anwesenheitspflicht kann es für die Kinder und Jugendlichen schwierig sein, sich frei und ohne Hemmungen zu einer Thematik zu äußern. Dem wurde jedoch durch eine höchstmögliche Transparenz sowie eine genaue Aufklärung über Sinn und Zweck der Forschung sowie den Umgang mit den Daten zu begegnen versucht.

6.4 Festlegung der Untersuchungsgruppe und Auswahl der Teilnehmenden

Die Abgrenzung der Untersuchungsgruppe erfolgte sowohl über das Alter als auch über den Kontext der Bildungsbenachteiligung. Zunächst sollten Kinder und Jugendliche in den Blick genommen werden. Durch den Anschluss an das in Kapitel 6.2 vorgestellte Projekt konnte das gut umgesetzt werden, da dort Schüler*innen von der 5. Klasse bis zur 12. Klasse beteiligt waren. Damit haben Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 17 Jahren an den Gruppendiskussionen teilgenommen.

Die Abgrenzung in Bezug auf den Aspekt der Bildungsbenachteiligung stellte eine größere Herausforderung dar. Wie in Kapitel 2 erläutert, beschreibt der Begriff der Bildungsbenachteiligung einen durch Unterschiede auf individueller, sozial-ökonomischer oder struktureller Ebene verursachten Zustand, der es Menschen erschwert, sowohl institutionalisierte als auch individuelle Bildungsprozesse zu durchlaufen, was oft zu weiteren Formen von Benachteiligung führt oder diese verstärkt. Insgesamt sind damit negative Auswirkungen auf die Lebensqualität verbunden. Diese Unterschiede werden meist mittels statistischer Erhebungsverfahren gemessen und erfasst. So wird bei Kindern und Jugendlichen anhand der Bildungsabschlüsse der Eltern, des Einkommens der Familie oder der Familiensituation auf eine Benachteiligung geschlossen. Entsprechende Informationen sind äußerst sensibel und ein Umgang mit ihnen birgt ein hohes Diskriminierungspotenzial. Durch eine detaillierte Erfassung entsprechender Aspekte im Rahmen dieser Erhebung wäre die zuvor geschaffene Vertrauensbasis zu den Kindern und Jugendlichen stark gefährdet gewesen. Der bereits zuvor bestehende mehrmalige Kontakt und die damit verbundene Intimität hätten eine Verlegenheit sowie ein Unwohlsein im Zusammenhang mit solch sensiblen Nachfragen hervorrufen können.

Um trotzdem ein Erfassen hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung der Teilnehmenden möglich zu machen, wurde auf statistische Daten der Stadtteile zurückgegriffen, in denen die jeweiligen Schulen sich befinden. Der Bezugspunkt ist der Sozialindex für Hamburger Schulen, der auch als KESS-Index bekannt ist. Dieser beschreibt die sozialen Rahmenbedingungen der einzelnen Hamburger Schulen und wird seit 1996 berechnet. Die dafür genutzten theoretischen Bezüge und Variablen orientieren sich an die Annahmen zur Bildungsbenachteiligung. Das theoretische Modell des KESS-Index basiert auf den Begrifflichkeiten Bourdieu (1982; 1983) und nimmt damit Bezug auf das Konzept des sozialen, des kulturellen und

des ökonomischen Kapitals. Des Weiteren wird der Aspekt des Migrationshintergrundes hinzugezogen, da mit diesem empirisch belegbare Ungerechtigkeiten einhergehen (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014, S. 68), die auch Bildungsbenachteiligung betreffen. Die Datengrundlage für die Berechnung des KESS-Index fußt auf Schüler*innen- und Elternbefragungen an allen staatlichen Hamburger Schulen sowie zusätzlich auf Daten des Statistikamtes Nord. Durch ein bestimmtes methodisches Vorgehen können mit dem KESS-Index Konstrukte sozialer Belastungen über die verschiedenen Schulformen hinweg definiert und Aussagen auf Schulebene gegeben werden (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014, S. 71). Das Ergebnis ist eine Skala von 1 bis 6, mit der die einzelnen Schulen hinsichtlich ihrer sozialen Rahmenbedingungen bewertet werden können. Eine 1 steht dabei für Schulen mit sehr schwierigen sozialen Rahmenbedingungen und lässt auf einen hohen Anteil an „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen schließen. Eine 6 erhalten Schulen mit sehr günstigen Rahmenbedingungen, weshalb an diesen Schulen eher von einer geringen Bildungsbenachteiligung bei der Schülerschaft auszugehen ist. Um die Berechnung des KESS-Index besser nachvollziehen zu können und eine Korrelation mit bildungsbenachteiligenden Aspekten sichtbar zu machen, wird im Folgenden die Variablenauswahl der Erhebung dargestellt, wie sie von Schulte, Hartig und Pietsch (2014) beschrieben wird:

Im Schüler*innen- und Elternfragebogen zur Erhebung des KESS-Index werden mit Bezug auf das theoretische Modell vier Dimensionen abgefragt. Anhand der Anzahl der Bücher in einem Haushalt, der Häufigkeit von Museumsbesuchen und der Bildungsabschlüsse der Eltern wird die **Dimension des kulturellen Kapitals** gefasst. Für die **Dimension des ökonomischen Kapitals** wird nach dem Einkommen und der Berufsgruppe der Eltern sowie der Anzahl der Kinderzimmer gefragt. Die **Dimension des sozialen Kapitals** wird über die Freizeitgestaltung, elterliches Lob für Schulleistungen und Stolzbekundungen der Eltern festgehalten. Die **Dimension des Migrationshintergrundes** wird über die Fragen nach dem Geburtsland der Eltern und der Sprachhäufigkeit von Deutsch innerhalb der Familie erhoben (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014, S. 75). Darüber hinaus werden zu den jeweiligen Dimensionen relevante Daten vom Statistikamt Nord hinzugezogen:

- Erwerbslosenquote bei Einwohner*innen zwischen 15 und 65 Jahren,
- Anteil der Empfänger*innen von Grundsicherung an der Bevölkerung unter 65 Jahre,
- Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung,
- SGBII-Empfänger*innen,
- ausländische erwerbsfähige SGBII-Empfänger*innen zwischen 15 und 65 Jahren,
- erwerbsfähige hilfebedürftige Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren,
- nichterwerbsfähige Hilfebedürftige unter 15 Jahren,
- Wahlbeteiligung (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014, S. 72).

Aufgrund der Orientierung am KESS-Index für diese Forschungsarbeit wurden Kinder und Jugendliche von Schulen befragt, welche zum Erhebungszeitpunkt einen Indexwert von 1 oder 2 aufwiesen. Dies lässt auf sehr schwierige bis schwierige soziale Rahmenbedingungen und damit auch auf einen hohen Anteil von Bildungsbenachteiligung in der Schülerschaft schließen. Die sensibel zu handhabende Besonderheit der Zielgruppe wird demnach nicht an einzelnen Schüler*innen, sondern anhand statistisch ermittelter Wahrscheinlichkeiten festgemacht. Dadurch lässt sich die Untersuchungsgruppe abgrenzen, ohne dabei den forschungsethischen Anspruch einer Vermeidung von Schädigung der Beteiligten, in dem Fall durch

Diskriminierung, zu missachten. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte dementsprechend im ersten Schritt mit Blick auf das Erkenntnisinteresse anhand statistischer Kriterien. Die Diskussionsgruppen sind aufgrund dessen nicht als Einzelfälle zu betrachten, sondern dienen als typische Stellvertreter*innen einer spezifischen Gruppe – die der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen. Zudem ist es zielführend, durch die Auswahl der Teilnehmenden möglichst homogene Gruppen zu erhalten, da Homogenität besonders geeignet ist, um ein Phänomen im Detail zu explorieren und zu beschreiben (Schreier, 2010, S. 243), wie es das Ziel dieser Untersuchung ist.

Die Bestimmung der Stichprobe erfolgte demnach im Vorhinein und orientierte sich an denen von Morse (1994, S. 228) definierten Kriterien:

- Die Stichprobe verfügt über das Wissen und die Erfahrung, derer die Forscher*innen bedürfen: Aufgrund der bewussten und empirisch sowie theoretisch begründeten Festlegung der Untersuchungsgruppe stellen die ausgewählten Schüler*innen eine für das Erkenntnisinteresse fruchtbare und sinnvolle Gruppe dar.
- Die Stichprobe hat die Fähigkeit, zu reflektieren und sich zu artikulieren: Die ausgewählten Kinder und Jugendlichen sind aufgrund der Involvierung in das Projekt geübt im Führen von Gruppendiskussionen, weshalb sowohl ihre Fähigkeit zur Reflexion als auch zur Artikulation in diesem Rahmen routinierter ist als die von nicht teilnehmenden Schüler*innen.
- Die Stichprobe hat die Zeit interviewt zu werden: Auch hier zeigt sich die Anbindung an das Projekt als vorteilhaft, da dort bereits Zeitfenster für Gruppendiskussionen eingeplant waren. Es bedurfte demnach lediglich einer Terminabsprache mit den jeweiligen Lehrkräften.
- Die Stichprobe ist bereit, an der Untersuchung teilzunehmen: Durch den Zugang zur Stichprobe über die Schule war die Freiwilligkeit eingeschränkt, was jedoch auch mit Vorteilen verbunden war (vgl. 6.3). Im Rahmen der Gruppendiskussionen selbst ist allerdings niemand angehalten gewesen, sich zu äußern, und Schweigen war jederzeit möglich.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien ist eine Stichprobe von sieben Diskussionsgruppen mit insgesamt 34 Kindern und Jugendlichen zu Stande gekommen. Die Schüler*innen stammen aus einer 5. Klasse, zwei 6. Klassen, einer 7. Klasse, einer 8. Klasse, einer 10. Klasse und einer 12. Klasse aus verschiedenen Stadtteilschulen in Hamburg. Es nahmen 23 Mädchen und 11 Jungen an den Diskussionen teil. Bis auf Gruppe E fanden alle Diskussionen in der Schule statt. Gruppe E traf sich aus organisatorischen Gründen in einer nahe gelegenen Einrichtung, die den Schüler*innen aufgrund des Projekts vertraut war. Fast alle Gruppen hatten die gleiche Dilemmageschichte (vgl. 6.5) als Anfangsstimulus. Nur die Diskussion mit Gruppe F wurde mit einem anderen Impuls begonnen, worauf ebenfalls in Kapitel 6.5 genauer eingegangen wird. Die Gespräche dauerten zwischen 16 und 47 Minuten. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über alle Diskussionen, deren Transkripte für die Analyse einbezogen werden.

Tab. 6: Übersicht der geführten Gruppendiskussionen (eigene Darstellung).

Nr.	Gruppe	Klassenstufe	Details zur Gruppe	Gesprächsdauer	Stimulus
1	A	6	7 weibliche Teilnehmende	00:21:55 Min.	Dilemma
2	B	8	2 weibliche und 2 männliche Teilnehmende	00:23:20 Min.	Dilemma
3	C	5	5 weibliche Teilnehmende	00:19:15 Min.	Dilemma
4	D	10	3 weibliche Teilnehmende und 1 männlicher Teilnehmender	00:16:30 Min.	Dilemma
5	E	12	4 weibliche Teilnehmende	00:47:02 Min.	Dilemma
6	F	7	5 männliche Teilnehmende	00:45:41 Min.	Fotografien
7	G	6	2 weibliche und 3 männliche Teilnehmende	00:36:58 Min.	Dilemma

Das Sampling dieser Untersuchung erfüllt das Anliegen der Homogenität in Bezug auf den gemeinsamen Erfahrungshorizont, ohne dabei diskriminierend zu sein. Des Weiteren ist die Verteilung über verschiedene Klassenstufen recht vielfältig, sodass auch der Anspruch einer möglichst breiten Spanne von Kindheit und Jugend gut entsprochen wurde. Darüber hinaus ist die Geschlechterverteilung der Gruppen sehr divers, da es gleichermaßen rein weibliche, rein männliche und gemischte Diskussionsgruppen gibt. Dieses Vorgehen bei der Fallauswahl ermöglicht eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse, ohne dabei Diskriminierungsprozesse zu begünstigen.

6.5 Datenerhebung mittels des Gruppendiskussionsverfahren

Das Gruppendiskussionsverfahren ist eine Erhebungsmethode, die in der qualitativen Forschung für unterschiedliches Erkenntnisinteresse angewendet wird. Die Anfänge liegen vor etwa 60 Jahren in den USA, wo das Vorgehen genutzt wurde, um Reaktionen auf Propagandafilme zu erfassen (Przyborski & Riegler, 2010, S. 436). Die damals erkannten Vorteile der geringeren Beeinflussung der Diskutierenden und der inhaltlichen Rahmung durch einen Stimulus halten sich bis heute bei Fürsprecher*innen der Gruppendiskussionen. In Deutschland erlangte das Verfahren in den 1950er Jahren Bekanntheit, wo es zur Erfassung kollektiver Gegenstände als Abgrenzung zur klassischen Meinungsforschung genutzt wurde (ebd., S. 437). Auch heutzutage sind die Einsatzfelder vielseitig und reichen bspw. von der Marktforschung über die Evaluationsforschung bis hin zur Jugend- oder Milieuforschung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 93). Je nach spezifischer Fragestellung können die methodologischen Hintergründe sowie das konkrete Vorgehen variieren. Allgemein gefasst kann jedoch folgender Anspruch festgehalten werden: „Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 384).

Für diese Untersuchung wird das Gruppendiskussionsverfahren genutzt, um Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher am Beispiel von Natur- und Umweltthemen zu rekonstruieren. Dafür ist diese Methode gut geeignet, weil dadurch Einblicke in Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten ermöglicht

werden (Kühn & Koschel, 2011, S. 33). Die Vorteile gegenüber Einzelerhebungen sind vielseitig. Ein wichtiges Argument ist, dass die Kommunikationssituation während einer Gruppendiskussion alltäglichen Kommunikationssituationen näherkommt und damit natürlicher ist. Diese Natürlichkeit bringt Vorzüge mit sich. Durch eine entspanntere Gesprächsatmosphäre kommen spontane Reaktionen, private und intimere Ansichten sowie tieferliegende Meinungen eher zum Vorschein. Gerade Kinder und Jugendliche orientieren sich im schulischen Kontext oft stark an Erwachsenen. Durch Gruppendiskussionen kann das Problem der sozialen Erwünschtheit verringert werden (Billmann-Mahecha & Gebhard, 2014, S. 149). Da sich die Diskutierenden bei ihren Wortbeiträgen im besten Fall aufeinander und nicht auf die Diskussionsleitung beziehen, werden Mikroprozesse sozialer Aushandlung (ebd., S. 150) sichtbar. Des Weiteren werden ein breiteres Meinungsspektrum und somit ein größerer Bereich von Reaktionsweisen abgebildet (Spöhring, 1989, S. 216).

Im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit stellen die Gesprächsgruppen Realgruppen von vier bis sieben Kindern und Jugendlichen dar, die stets innerhalb einer Klassengesellschaft gebildet wurden. Durch die gemeinsamen Erfahrungen und die Verbundenheit der Gruppen wurde eine Selbstläufigkeit des Gespräches gefördert, da für die Kinder und Jugendlichen auch außerhalb der Erhebungssituation gemeinsame Kommunikation etwas Alltägliches darstellte. Zudem boten die Realgruppen die Chance, dass sich im Vorhinein ausgeprägte Rollen in der Gruppe im Diskussionsverlauf widerspiegeln und damit verbundene typische Kommunikations- und Interaktionsmuster sichtbar werden. Folglich können nicht nur Rückschlüsse auf die spezifische Gruppe gezogen werden, sondern auch auf gesellschaftliche Strukturen, die den Kontext für diese Prozesse darstellen (Kühn & Koschel, 2011, S. 77). Diese Auswahl der Teilnehmenden führte zu einer gewissen Homogenität innerhalb der Realgruppen, bezogen auf ihren Erfahrungshintergrund und die Bildungsbenachteiligung¹⁶. Aus diesem Grund kann diesbezüglich eine Generalisierung vorgenommen werden. Die subjektiven Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen dienen damit als beschreibendes Beispiel für die Gruppe der „Bildungsbenachteiligten“. Vor Beginn der Gruppendiskussion sind die Kinder und Jugendlichen über Sinn und Zweck der Erhebung sowie über den Umgang mit den Daten aufgeklärt worden. Alle Teilnehmenden waren bereits durch das Projekt mit dem Verlauf einer Gruppendiskussion vertraut und haben die Situation aufgrund der naturpädagogischen Angebote vermutlich mit den Themen Natur und Umwelt assoziiert. Es wurde stets betont, dass die Diskussionsgruppe ein geschützter Raum ist und ausschließlich eigene Ansichten und Meinungen von Interesse sind. Zudem erfolgte eine Begründung für die Notwendigkeit einer Audioaufzeichnung. Die Funktion des Aufnahmegeräts wurde immer gemeinsam getestet, indem alle ihre Namen genannt haben. Dies war nicht nur eine Hilfestellung für die spätere Transkription, sondern hat zudem eventuelle Hemmnisse abgebaut. Anschließend wurde der Anfangsstimulus vorgelesen, welcher bei den meisten Gruppen aus einer Dilemmageschichte bestand. Diese alltagsnahe, szenische Darstellung ermöglichte es, dass kontroverse Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsorientierungen zum Ausdruck gebracht werden konnten (Billmann-Mahecha & Gebhard, 2014, S. 150). Weil das Dilemma durch eine Entscheidung gelöst werden muss, kommen die Vorstellungen sowie die Argumentationsfiguren der Kinder und Jugendlichen besser zu Tage (Gebhard, Billmann-Mahecha & Nevers, 1997, S. 132). Für diese Forschungsarbeit wurde folgende Dilemmageschichte angewendet:

16 Die Homogenität bezieht sich dabei nur auf den Erfahrungshintergrund, nicht auf die Vorstellungen und Meinungen der Kinder und Jugendlichen.

Die Grüne Wiese

Julia ist 14 Jahre alt und besucht die 8. Klasse einer Stadtteilschule.

Nach Schulschluss trifft sich Julia gerne gemeinsam mit Freunden auf einer großen, grünen Wiese direkt hinter dem Schulgelände.

Dort haben sie ihre Ruhe, können unter sich sein und dem Alltag entfliehen. Sie treffen sich an einer alten Parkbank, die gut versteckt hinter ein paar Sträuchern steht. Wenn sie dort sind, sehen sie, wie Kaninchen über die Wiese hoppeln und in ihren unterirdischen Bauten verschwinden. Neben den Kaninchen gibt es auch viele verschiedene Vögel. In der Baumkrone eines nahegelegenen Baumes ist ein Vogelnest mit sechs kleinen Vogeljungten. Julia sind auch die bunten Blumen aufgefallen, die dort wachsen. Sie scheinen ganz besonders zu sein, zumindest hat Julia sie bisher in keinem gewöhnlichen Blumenladen gesehen. Eines Tages erfährt Julia, dass auf der Wiese ein großes Einkaufszentrum gebaut werden soll. Sie ist wütend und fängt sofort an, zu fluchen: „Aber das können die doch nicht machen! Das ist unser Versteck und was ist mit den ganzen Tieren und Pflanzen, die dort leben? Sie werden ihren Lebensraum zerstören!“, ruft Julia besorgt. Ihr Freund Marlon, mit dem sie sich häufig dort trifft, versucht, sie zu beruhigen. „Ach Julia, das ist zwar traurig, aber wir können an dieser Entscheidung sowieso nichts ändern. Wenn die Politiker einmal etwas festlegen, dann können wir sie nicht umstimmen.“

Julia ist empört über Marlons gleichgültige Meinung. „Es ist dir also egal, wenn unser schönes Versteck vernichtet wird und die Tiere vertrieben werden?“ Marlon antwortet zögernd: „Na ja, nicht egal, aber das passiert ständig überall und da kann man halt nichts machen. Außerdem ist mir das alles viel zu anstrengend und bringt am Ende sowieso nichts, ich halte mich da lieber raus.“

Julia kocht vor Wut. „Mir ist das alles überhaupt nicht egal! Es geht hier eben nicht um irgendeine Wiese oder irgendwelche Tiere! Es ist unser Platz und wir wissen auch, wie viel Leben auf der Wiese ist; deshalb sind wir auch verantwortlich dafür, dass sie geschützt wird. Wir müssen sofort eine Liste mit Unterschriften gegen das Einkaufszentrum sammeln und den Bürgermeister anschreiben – vielleicht kann der uns helfen.“

Nach dem Vorlesen der Geschichte wird diese Frage in die Gruppe gestellt: **„Wie hättet ihr in dieser Situation gehandelt?“**

Das Dilemma berührt mehrere Ebenen der Fragestellung, ohne dabei zu stark in die eine oder andere Argumentationsrichtung zu drängen. Das Thema Partizipation an Natur und Umwelt ist zentral. Durch konträre Argumentationen wurden nicht nur verschiedene Impulse gegeben, sondern auch Positionierungen der Kinder und Jugendlichen angeregt. Die Diskursivität regte zu Explikation an, da die Diskutierenden den jeweils anderen in der Gruppe ihre Entscheidung erklären und begründen mussten. Unterschiedliche Auffassungen tragen zudem zu einer Präzisierung und Ausformulierung der Weltdeutungen und -wahrnehmungen bei, sodass auch eine gewisse Validierung der Daten durch gegenseitige Bezugnahme erfolgt (Flick, 2010, S. 251). Um die Selbstläufigkeit der Gespräche nicht zu stören bzw. diese vielmehr zu fördern, nimmt die Gesprächsleitung möglichst eine non-direktive Gesprächshaltung ein. Mit Hilfe von Blickkontakt und zustimmender Laute wurde aktiv zugehört. Nach dem Anfangsstimulus wurde inhaltlich nicht weiter eingegriffen, sodass die Kinder und Jugendlichen ihren eigenen Relevanzrahmen setzen können. Ist das Gespräch zum Stocken oder Erliegen gekommen, wurde durch immanentes Nachfragen

oder Paraphrasieren versucht, neue Impulse zu geben. Somit war zwar der formale Rahmen durch die Diskussionsleitung gegeben, aber trotzdem eine gewisse Zurückhaltung vorhanden. Die Diskussion wurde beendet und die Aufnahme angehalten, wenn es keine weiteren Äußerungen durch die Diskussionsteilnehmenden mehr gab. Zum Abschluss wurde durch Nachfragen noch einmal sichergestellt, dass keine weiteren Anliegen mehr offen waren. Damit wurde gewährleistet, dass eventuell sensiblere Äußerung ohne eine Aufnahme Raum zur Aussprache bekommen haben.

Um die auf Tonband fixierten Daten der Auswertung zugänglich zu machen, wurden die Aufzeichnungen in Form von Transkripten aufbereitet. „Die Aufbereitung zielt in der Regel darauf ab, den Fall in seiner jeweiligen Spezifik und Struktur zu dokumentieren, sodass er sich auch in seiner Gestalt rekonstruiert und hinsichtlich seiner Tektonik – der Regeln, nach denen er funktioniert, des Sinns, der ihm zugrunde liegt, der Bestandteile, die ihn ausmachen – analysieren und zerlegen zu können“ (Flick, 2010, S. 384). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde nach dem TiQ-System (Talk in Qualitative Social Research) transkribiert (vgl. Bohnsack, 1989; vgl. Przyborski, 1998).

(.) Pause bis zu einer Sekunde

(3) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert

nein betont

°nee°sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)

. stark sinkende Intonation

, schwach steigende Intonation

? stark steigende Intonation

viellei- Abbruch eines Wortes

(unv.) unverständliche Äußerung, je nach Länge

ist=er Wortverschleifungen

@ja@ lachend gesprochen

@(.)@ kurzes Auflachen

//mhm// Hörersignal des Interviewers

((...)) Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen

<...> Wiedergabe direkter Rede innerhalb einer Sequenz

I = Interviewerin (entnommen Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 169)

Spezifischer, anonymisierter Code wie *2Dw10*, aus der Nummer im Gespräch (2), Gruppenname (D), Geschlecht (w für weiblich) und Klassenstufe (10. Klasse) hervorgehen¹⁷.

17 Auf eine Anonymisierung mit Hilfe alternativer Namen wurde bewusst verzichtet. Der kulturelle Hintergrund der Befragten gestaltet sich sehr heterogen. Durch eine „Eindeutschung“ wäre die Sicht auf die Befragtengruppe verstellt gewesen. Eine internationale Auswahl von Namen wird jedoch als Gefahr gesehen, Stigmatisierungen zu verstärken. Daher wurde auf eine neutrale Bezeichnung der jeweiligen Sprecher*innen zurückgegriffen.

Durch diese Art der Transkription wurden Verhaltensmerkmale festgehalten, die über eine reine verbale Äußerung hinausgingen. Auch wenn im Rahmen dieser Untersuchung keine sprachwissenschaftliche Analyse vorgenommen worden ist, wurde für eine Rekonstruktion von Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zumindest die Möglichkeit zum Nachvollziehen von Relevanzsetzungen durch nonverbale Äußerungen als wichtig betrachtet. So deutet eine Betonung einzelner Wörter bspw. auch auf eine Hervorhebung ihrer Bedeutung hin. Für hier dargestellten Zitate ist daher zu beachten, dass die Interpunktionszeichen entsprechend diesen Transkriptionsrichtlinien gelten – und nicht im ursprünglichen Sinne. Alle Namen und Orte, die auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen schließen lassen, wurden anonymisiert. Diese Transkripte stellten die Grundlage für die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse dar.

Gesonderter Anfangsstimulus

Innerhalb einer universitären Interpretationsgruppe wurden die ersten Gruppendiskussionen im Sinne eines „ersten Eindrucks“ diskutiert. Daraus entstand die Idee, mit einem anderen Stimulus in die weiteren Gespräche zu gehen. Diese sollten offener gestaltet sein, aber dennoch das Thema rahmen. So wurden für Gruppe F – anstatt der Dilemmageschichte zu Beginn – zwei Bilder zur Betrachtung vorgelegt. Ein Bild zeigte Jugendliche auf einer Fridays for Future-Demonstration. Die Jugendlichen hielten bemalte Schilder, auf denen verschiedene Äußerungen zu den Demonstrationszielen vermerkt waren. Das zweite Bild zeigte Jugendliche in einem Wald. Letzterer wirkte dabei etwas wilder und die Jugendlichen standen im Unterholz.

Nach dem Zeigen der Bilder wurden anschließend folgende Frage gestellt: Was habt ihr mit Natur zu tun und was hat Natur mit euch zu tun?

Dieses Vorgehen wurde jedoch nicht noch einmal bei anderen Gruppen wiederholt, da es mehrere Schwierigkeiten barg. Die Fragestellung war zu abstrakt. Die Kinder und Jugendlichen hatten Schwierigkeiten, die Bilder in Kombination mit den Fragen auf sich und ihr Leben zu beziehen. Nach Überwindung dessen kam zwar eine Diskussion in Gang, jedoch orientierte diese sich zu stark an den Bildern. Die Kinder und Jugendlichen haben sich nicht – wie in den anderen Gesprächen – von dem Anfangsstimulus gelöst, sondern immer wieder starken Bezug auf die Bilder genommen, sodass eine eigene Relevanzsetzung erschwert wurde. Dies mag auch daran liegen, dass die Dilemmageschichte nur einmal vorgelesen wurde und die Bilder während der gesamten Diskussion präsent waren. Die Daten wurden trotz dieser Schwierigkeiten in die Analyse miteinbezogen, da dennoch inhaltlich relevante Aspekte zur Sprache kamen.

6.6 Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz

Gruppendiskussionen, die für diese Untersuchung die Datengrundlage darstellen, können mit unterschiedlichen Methoden ausgewertet werden. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine davon (Billmann-Mahecha & Gebhard, 2014, S. 151). Da hier die beschreibende Rekonstruktion von Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher am Beispiel von Natur- und Umweltthemen im Vordergrund steht, gibt es eine inhaltliche Ausrichtung, deren Erfassung durch die Auswertungsmethode durchführbar sein muss. Qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, durch die Strukturierung des Materials in Kategorien thematische Sinneinheiten zu erstellen, in denen bedeutungsgleiche oder ähnliche Aussagen

gebündelt werden (Krüger & Riemeier, 2014, S. 139). Durch die beibehaltene Flexibilität bei der Kategorienerstellung kann eine Abstraktion der Daten erreicht werden, ohne diese dabei zu verfälschen. Darüber hinaus bleibt die Verbundenheit zu den Originalaussagen durch Markierung der „Fundstellen“ stets erhalten. Dadurch wird eine Nachvollziehbarkeit sichergestellt. Insgesamt bietet die qualitative Inhaltsanalyse ein gutes Vorgehen, um die Aussagen der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zu strukturieren und einer beschreibenden sowie vergleichenden Analyse zugänglich zu machen. Darüber hinaus können durch die Abstraktion subjekt- und gruppenübergreifende Strukturen erkennbar werden, die in diesem Falle durch den Kontext der Bildungsbenachteiligung ebenso von Interesse sind. Von den Verfahrensweisen der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin, 1996) oder der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 1989) wurde abgesehen. Für diese Untersuchung ist die Deskription und Rekonstruktion zentral, weniger die Theoriebildung (Grounded Theory). Zudem besteht das Erkenntnisinteresse nicht in der Herausarbeitung kollektiver Orientierungsmuster, wie es bei der dokumentarischen Methode der Fall ist. Die Ergebnisse lassen sich zwar aufgrund des Samplings für die Gruppe der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen über die Untersuchungsgruppe hinaus generalisieren und zudem gruppenübergreifende Strukturen erkennbar werden. Allerdings stehen der konjunktive Sinn, implizites Wissen oder implizite Strukturen der Erforschten nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses.

Der Ursprung der Inhaltsanalyse liegt zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie wurde zu der Zeit überwiegend als quantitatives Verfahren genutzt, um große Textmengen der aufkommenden Massenmedien systematisch auszuwerten (Mayring, 2008, S. 469). Die Ziele dieses quantitativen Vorgehens unterscheiden sich auf den ersten Blick nicht von denen der qualitativen Varianten, da letztere daraus entwickelt wurden. So ist die übergeordnete Absicht, fixierte Kommunikation zu analysieren – und zwar auf eine systematische Art und Weise. Theoretische Vorannahmen werden dabei in die Analyse miteinbezogen, wodurch Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden können (Mayring, 2010, S. 12f). Bei der quantitativen Inhaltsanalyse wird dies mittels Frequenz-, Valenz-, Intensitäts- und Kontingenzanalysen erreicht. Beim qualitativen Vorgehen gibt es dagegen eine Orientierung an den Prinzipien der qualitativen Forschung, sodass das Systematische und das Theorieorientierte zwar beibehalten, aber durch Offenheit und Flexibilität ergänzt werden. Darüber hinaus steht bei der qualitativen Inhaltsanalyse das Interpretative im Vordergrund, sodass auch latente Sinnstrukturen erfasst werden können. Deutlich wird dies anhand der Erstellung des in allen inhaltsanalytischen Verfahren zentralen Kategoriensystems. Bei qualitativen inhaltsanalytischen Methoden werden entsprechende Kategorien u. a. unter Einbezug des theoretischen Vorverständnisses gebildet. Gleichzeitig ist jedoch auch eine induktive Kategorienbildung möglich, sodass die Kategorien aus dem Material herausgearbeitet werden. In Form eines deduktiv-induktiven Vorgehens werden die Kategorien immer wieder an die Daten angepasst. Damit wird sichergestellt, dass es kein vorab entwickeltes inhaltsanalytisches Schema (so wie bei der quantitativen Variante) mit Analyseeinheiten, -dimensionen und -kategorien gibt, sondern der Inhalt selbst sprechen kann und ebenso aus ihm heraus analysiert wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 477). Bei einer deduktiv-induktiven Arbeitsweise zur Kategorienbildung gibt es demnach mehrere Rückkopplungsschleifen im Sinne eines zirkulären Verfahrens. Dadurch wird das Kategoriensystem immer wieder dem Gegenstand angepasst. Ein flexibles und offenes Vorgehen bleibt damit gewahrt. Margrit Schreier definiert qualitative Inhaltsanalyse „(...) als Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen,

indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet werden“ (2014, S. 3). Hier wird nochmals deutlich, dass (für das Erkenntnisinteresse) relevante Bedeutungen in Form von Kategorien einem System zugeordnet werden. Das Kategoriensystem fungiert demnach nicht als ein von außen herangetragen Raster, durch das der Text „gesiebt“ wird. Vielmehr wird durch eine Kombination von theoretischen Vorannahmen und dem Material selbst ein Konstrukt geformt, welches Bedeutungen und Bedeutungsaspekte der Daten strukturiert widerspiegelt.

Entsprechend dem Anspruch der inhaltlichen Strukturierung im Sinne des Erkenntnisinteresses wurde eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) in leicht veränderter Form vorgenommen.



Abb. 6: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100).

Die Abb. 6 zeigt das schrittweise Vorgehen, an das sich für diese Untersuchung überwiegend gehalten wurde. Aus dieser Grafik geht die zuvor beschriebene Rückkopplungsschleife hervor, bei der von Punkt 6 im Falle einer Anpassung des Kategoriensystems an das Material wieder auf Punkt 4 gesprungen wird. Um eine Nachvollziehbarkeit der hier vorgestellten Analyse zu ermöglichen, werden im Folgenden die einzelnen Schritte der Datenauswertung genauer beschrieben.

Initiierende Textarbeit

Als ersten Schritt schlägt Udo Kuckartz¹⁸ vor, die für die Analyse hinzugezogenen Daten zunächst sorgfältig zu lesen, um ein erstes Gesamtverständnis in Hinblick auf die Forschungsfrage zu entwickeln. Dabei sollen bspw. zentrale Begriffe markiert sowie wichtige Abschnitte gekennzeichnet werden und der gesamte Ablauf der Gespräche soll in den Blick genommen werden. Im Sinne der hermeneutischen Ansprüche zum Text-Verstehen, welche auch Kuckartz als Maßstab nennt, wurde dieser Schritt für die hier vorliegende Arbeit nicht nur allein, sondern in verschiedenen universitären Interpretations- und Arbeitsgruppen durchgeführt. Dazu wurden einzelne Transkripte in den jeweiligen Gruppen hinsichtlich ihrer Besonderheiten und Merkmale diskutiert. Ziel war es einerseits, dadurch die hermeneutische Differenz geringer zu halten, da andere Forscher*innen mit anderen Hintergründen ihre Deutungen einbringen. Andererseits kommen eigene Vorurteile, Voreingenommenheiten sowie das eigene Vorverständnis bei der Diskussion in der Gruppe besser zum Vorschein und können dadurch kritisch reflektiert werden. Inhaltlich wurden aufgrund der gemeinsamen Bearbeitung bereits erste, für die Interpretation bedeutsame Themensetzungen sichtbar. Die Anregungen durch die Gruppen wurden in Form von Memos festgehalten und an späterer Stelle für die Interpretation immer wieder hinzugezogen.

Kuckartz schlägt außerdem vor, im Rahmen der initiierenden Textarbeit Fallzusammenfassungen zu schreiben, um eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika eines Falls zu erfassen. Dies wurde für die hier dargestellte Auswertung ebenfalls übernommen. Allerdings wurden nicht einzelne Kinder oder Jugendliche betrachtet, sondern einzelne Gruppendiskussionen. So sind stichpunktartige Zusammenfassungen entstanden, in denen für die Forschungsfrage relevante Aspekte gesammelt wurden und für die späteren Schritte wertvolle Übersichten darstellten. Für Gruppe E wurden bspw. folgende Punkte festgehalten:

- gesellschaftliche Norm „wir schützen Natur“ ist bekannt
- Engagement sich für etwas einzubringen, wird nach Kosten/Nutzen-Bilanz kalkuliert → Motivation nicht um der Sache willen, sondern das Endresultat zählt (nochmal überprüfen, zählt das für alle Angelegenheiten?) Ab wie viel gefährdetem Leben ist es nicht mehr in Ordnung einen Wald zu roden?
- Naturschutz als gesellschaftliche Randerscheinung → Liegt es daran, dass in diese Zielgruppe Naturschutzanliegen nicht getragen werden? Bildungsbenachteiligung/Umweltgerechtigkeit? Z. B. wird es als bedeutsamer für Menschen angesehen (Jobs; Freizeit).
- Es wird deutlich: Wald/Natur genießen ist ihnen fremd! (Umweltgerechtigkeit?)
- Wer engagiert sich für Naturschutz? → emotionale Bindung, anthropozentrisch, Naturschutz nicht um der Natur willen (ist nicht negativ gemeint)
- Der Wald als intentionales Angebot für bestimmte Gruppe → fühlen sich nicht angesprochen, dieser Gruppe nicht zugehörig, Angebot nicht für sie (lohnt sich nicht, Weg zu weit). Wichtig: Jugendliche nicht als Couchpotatos oder „faul“ darstellen, sondern Umstand der Umweltungerechtigkeit
- Einsatz für Menschlichkeit, denn in „der Welt“ kommt das zu kurz

18 Folgendes Vorgehen bezieht sich stets auf die Vorschläge von Udo Kuckartz (2018).

- Fühlen sich nicht betroffen und sehen auch die Mehrheit der Menschen als nicht betroffen
→ es sei denn, es wird irgendwann zu viel (Wo ist die Grenze?)
- Generell geht es oft um konkrete Alltagsprobleme (Erwerbstätigkeit, Geld).
- andere Themen präsenter als Arbeit oder Flucht
- Wir sind zu modern → Natur gehört nicht in ein modernes Leben (Umweltgerechtigkeit),
- Resignation/Wir und die Anderen, die anderen sind Übermacht: „wird eh nichts bringen“
- Eine Art Manipulation von „denen da oben“, Machtmissbrauch → Scheinpartizipation (Erwachsene wollen, dass Jugendliche sich eingebunden fühlen, aber lassen sich letztlich nicht auf Anliegen ein)
- schätzen ihre gesellschaftliche Position anders ein, keine politische Gleichheit (Rassismus/ Diskriminierung, Alter/Hautfarbe)
- Jugendliche sind nicht desinteressiert an Engagement, sondern bekommen unterschiedliche Signale → sollen sich „engagieren“, kommt bei denen aber so an, als wenn das nicht ernst gemeint ist, sondern Füße stillhalten und „Klappe halten“
- kein Vertrauen in Obrigkeiten → wollen Engagement/Prozesse selbst kontrollieren, Wunsch nach Selbstwirksamkeit
- Geld ist der Wirkhebel → Thema Macht, wollen eigene Kontrolle, weil abstrakte Macht missbraucht wird (Thema Spenden)
- Hilflosigkeit, weil sie niemandem vertrauen → Abhängigkeit

Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Um eine inhaltliche Strukturierung der Daten zu ermöglichen, werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse Haupt- und Subkategorien gebildet. Nach Kuckartz sollten die Hauptkategorien im ersten Schritt auf Grundlage des Erkenntnisinteresses erstellt werden. Dieses Vorgehen wurde für diese Untersuchung übernommen. Angelehnt an die ursprünglichen Forschungsfragen sind folgende Hauptkategorien entstanden¹⁹:

- Vorstellungen von Partizipation an Natur und Umwelt
- Faktoren für oder gegen Partizipation an Natur und Umwelt
- Bedeutung des Stigmas „Bildungsbenachteiligung“ bei Partizipation an Natur und Umwelt
- Wünsche bzgl. Partizipation an Natur und Umwelt
- individuelle Bedeutsamkeit von Natur und Umwelt

Für die einzelnen Kategorien wurden zudem Beschreibungen erstellt, um sie voneinander abzugrenzen. Dies wird anhand der Kategorie „Natur und der eigene Alltag“ veranschaulicht:

Partizipation beginnt stets beim Individuum selbst. Erst wenn etwas für das eigene Leben bedeutsam ist, wird begonnen, sich dafür einzusetzen. Daher erfasst diese Kategorie alle Bedeutungen, die Natur und Umwelt für die Kinder und Jugendlichen und ihr Leben haben. Die Kategorie wird codiert, wenn die Kinder und Jugendlichen Aussagen darüber treffen, welche Bedeutung Natur und Umwelt (und damit verbunden das Engagement dafür) für ihr Leben haben. Dabei sind naturethische Argu-

¹⁹ Bereits hier und auch im weiteren Verlauf wurde stets mit thematischen Kategorien gearbeitet. Näheres dazu bei Kuckartz (2018, S. 34).

mentationen (z. B. Natur muss geschützt werden, weil wir sie zum Leben brauchen) genauso relevant wie das Berichten lebensweltlicher Gegebenheiten (z. B. ein Einkaufszentrum ist aufgrund der Jobs oder Freizeitmöglichkeit ebenso bedeutend). Diese Kategorie wird auch codiert, wenn die Kinder und Jugendlichen von eigenen Aktivitäten in der Natur und Umwelt berichten, da dies zeigt, dass Natur und Umwelt eine Bedeutung für ihre Freizeitgestaltung haben.

Wie von Kuckartz vorgeschlagen, wurden diese Hauptkategorien an etwa 25 % des Materials erprobt²⁰. Dabei wurde deutlich, dass diese Strukturierung die Inhalte des Materials nicht gut erfasste. Es zeigte sich bspw., dass manche Kategorien, wie „Bedeutung des Stigmas Bildungsbenachteiligung“, eher als Subkategorie eine Rolle spielen und auch die Formulierung für die Daten nicht ganz passend schien. Auch die Kategorien „Vorstellungen von Partizipation an Natur und Umwelt“ oder „Faktoren für oder gegen Partizipation an Natur und Umwelt“ entsprachen nicht den Relevanzsetzungen der Kinder und Jugendlichen. Diese sprachen bei ihren Partizipationsvorstellungen entweder in viel allgemeineren Kontexten oder bezogen sich auf ihren Alltag. Insgesamt verließen sie regelmäßig die von außen gesetzte Thematik „Natur und Umwelt“. Um dem gerecht zu werden, wurden die Hauptkategorien induktiv an die Daten angepasst, wozu zur Diskussion und Reflexion erneut der Austausch innerhalb der universitären Arbeitsgemeinschaft gesucht wurde. Dadurch werden vier Hauptkategorien herausgearbeitet:

- Perspektiven auf Partizipation
- Perspektiven auf Natur
- Perspektiven auf naturschutz- und umweltpolitische Partizipationsprozesse
- Veränderungswünsche

Auch hierfür wurden erneut Beschreibungen erstellt, um den Codiervorgang präziser zu gestalten, wie hier am Beispiel „Perspektiven auf Natur“ veranschaulicht ist:

Anhand dieser Kategorie werden die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen auf Natur und Umwelt sowie damit zusammenhängende Themen beschrieben. Es geht vor allem um die Relevanz, die sie diesen Thematiken beimessen. Die Relevanz kann sich dabei ganz persönlich auf das eigene Leben, aber auch in Bezug auf Gesellschaft und Politik beziehen. Die jeweilige Perspektive wird als eine Grundlage dessen verstanden, wie Partizipationsprozesse in dem Themenbereich eingeordnet werden. Die Kategorie wird codiert, wenn die Kinder und Jugendlichen Aussagen treffen, anhand derer deutlich wird, welche Perspektive sie auf Natur innehaben. Dabei kann die eigene Naturnutzung oder Naturbeziehung beschrieben werden. Es kann sich ebenso um Beschreibungen dessen handeln, welche Bedeutung Natur- und Umwelthemen in der Gesellschaft und Politik haben. Die Kategorie wird ebenso codiert, wenn die Kinder und Jugendlichen von Meinungen oder Ansichten Dritter erzählen, da dies ebenfalls Aufschluss über ihre eigene Bedeutungszuschreibung gibt. Diese Kategorie wird nicht codiert, wenn es um konkrete Partizipationsprozesse bzgl. naturschutz- und umweltpolitischer Themen geht. Dort ist je nach Schwerpunkt die Kategorie „Perspektiven auf Partizipation“ oder „Perspektiven auf naturschutz- und umweltpolitische Partizipationsprozesse“ zu codieren.

Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien

Im nächsten Schritt wurde das gesamte Material mittels der Hauptkategorien codiert. Dabei gab es einige Textstellen, die zwar als inhaltlich relevant eingeschätzt wurden, jedoch weder

²⁰ Für alle Codiervorgänge wurde mit MAXQDA gearbeitet. Dies ist ein Computerprogramm zur Unterstützung qualitativer Daten- und Textanalyse.

den Hauptkategorien zuzuordnen waren noch die Grundlage für eine eigene Kategorie boten. Um diesen Textstellen trotzdem einer Interpretation zugänglich zu machen, wurden sie mit „Besonderheiten“ codiert.

Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Diese beiden Schritte, in der Abb. 6 als Schritt 4 und 5 deklariert, wurden zusammengefasst. Sie stellten einen der intensivsten Interpretationsschritte dar, da zur Ausdifferenzierung der Hauptkategorien eine Strukturierung der Inhalte im Sinne des Erkenntnisinteresses erfolgen musste, ohne dabei die Relevanzsetzungen der Kinder und Jugendlichen zu missachten. Des Weiteren sollten die Ansprüche an ein gutes Kategoriensystem erfüllt werden. Ein qualitativ gutes Kategoriensystem zeichnet sich nach Kuckartz dadurch aus, dass es disjunkt, plausibel, erschöpfend, gut präsentierbar und kommunizierbar ist (Kuckartz, 2018, S. 85). Für jede Hauptkategorie wurden die darunter gesammelten Aussagen in den Blick genommen und einzeln genau betrachtet. Es wurde jeweils geprüft, in welchem Gesprächszusammenhang die Aussage getroffen wurde und welche unterschiedlichen Deutungen aufgrund verschiedener Lesarten möglich waren. Durch das Zitat von 3Aw6 soll dies kurz veranschaulicht werden:

„Äh wie heißt das (.) äh es könnte ja ein Mensch von was weiß ich von tausend von eintausend IQ //mhm// ähm bestimmen und wäre ein 5-Jähriger und es könnte auch ein 50-Jähriger mit einem IQ ist doch beides dasselbe dann //mhm// und könnten beide sozusagen die Welt verbessern oder (.) ja“ (Gruppe A, #00:21:22#)

Diese Aussage wurde mit der Hauptkategorie „Perspektiven auf Partizipation“ codiert. Aus dem Kontext herausgelöst sagt diese Schülerin, dass der IQ ein Richtwert in Bezug auf Partizipationsrechte sein sollte. So sei nicht das Alter ausschlaggebend bei der Frage, wer fähig ist, die „Welt zu verbessern“, sondern der Grad an Intelligenz. Wird diese Aussage in den gesamten Kontext der Gruppendiskussion gebettet, wird deutlich, dass es letztlich um den Aspekt von (ungerechter) Machtverteilung geht. Anhand des Gesprächsverlaufs ist zu erkennen, dass die Schüler*innen sich aufgrund ihres Alters von Erwachsenen oft nicht ernst genommen fühlen und beschreiben dieses Empfinden mit eigenen, konkreten Erlebnissen. Anhand verschiedener Beispiele sammeln sie anschließend Argumente, weshalb auch Kinder Partizipationsrechte haben sollten. Eine Argumentationsfigur ist dabei, dass Kinder ebenso wie – und manchmal besser als – Erwachsene Vorschläge für positive Veränderungen geben können. Sie sind in manchen Dingen „schlauer als Erwachsene“ (Gruppe A, #00:11:55#) und seien somit auch zur Mitbestimmung befähigt. Durch dieses Vorgehen wurde nicht etwa eine Subkategorie „Intelligenz bestimmt Partizipationsrecht“ erstellt, sondern die vorläufige Kategorie „Festmachung des Rechts auf Macht“ gebildet, die sich im Laufe weiterer Interpretationen zu der Subkategorie „Partizipation und Macht“ gewandelt hat. So wurde jede zuvor mit Hauptkategorien codierte Textstelle analysiert und thematische Subkategorien Schritt für Schritt zusammengefasst. Bei Unsicherheiten bzgl. bestimmter Textstellen wurden diese mit der universitären Arbeitsgemeinschaft diskutiert, um daraus resultierenden Rat und Impulse einzuarbeiten. Als Ergebnis steht ein Kategoriensystem, welches flexibel aus dem Material herausgebildet wurde, ohne dabei das Erkenntnisinteresse aus dem Blick zu verlieren. Anschließend wurden alle Kategorien genau beschrieben und um Beispiele ergänzt. Dadurch wurden sie nicht nur für andere verständlich gemacht, sondern es wurde zusätzlich eine Abgrenzung zwischen den Kategorien vorgenommen. Der zuvor bereits kurz dargestellten Kategorie „Per-

spektiven auf Natur“ wurden bspw. zwei Subkategorien zugeordnet: „Natur und Gesellschaft“ und „Natur und der eigene Alltag“. Letztere erhält dabei folgende Beschreibung:

Anhand dieser Kategorie wird deutlich, welche Relevanz Natur, Umwelt und damit zusammenhängende Themen im Alltag der Kinder und Jugendlichen haben. Es geht vor allem um die Rolle von Natur bei der eigenen Freizeitgestaltung, aber auch um die eigene Naturbeziehung. Die Kategorie wird codiert, wenn die Kinder und Jugendlichen beschreiben, welche Bedeutung Natur, Umwelt und damit zusammenhängende Themen für sie hat und inwiefern naturnahe Orte für die Freizeitgestaltung relevant sind. Die Kategorie wird ebenso codiert, wenn die Kinder und Jugendlichen über Möglichkeiten der Freizeitgestaltung sprechen, die nicht mit den Themen Natur und Umwelt im Zusammenhang stehen, da dies als Abgrenzung dazu verstanden wird. Diese Kategorie wird nicht codiert, wenn die Kinder die Relevanz von Natur- und Umweltthemen auf gesellschaftlicher oder politischer Ebene thematisieren. In dem Fall wird mit der Kategorie „Natur und Gesellschaft“ codiert.

Zweiter Codierungsprozess: Codieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien

In diesem letzten Schritt vor der Ergebnisanalyse wurden alle Gruppendiskussionen mittels des zuvor erstellten Kategoriensystems codiert. Bei Unsicherheiten wurde geprüft, ob sich die Beschreibung der jeweiligen Kategorie vielleicht als unpräzise darstellt und ggf. geändert werden muss. Durch die vorherige intensive Interpretationsarbeit bedurfte dieser Schritt keiner Rückkopplungsschleife, was für die Qualität des Kategoriensystems spricht. Um darüber hinaus eine intersubjektivität zu schaffen und das Kategoriensystem auf seine Reliabilität zu prüfen, wurde im Sinne der Interrater-Reliabilität eine weitere Codiererin herangezogen, welche zwei der ausgewerteten Gruppendiskussionen bearbeitet hat. Die Codiererin kommt dabei aus einem verwandten Forschungsfeld, arbeitete bei der eigenen Untersuchung jedoch mit der Grounded Theory. Sie hat die ausführliche Beschreibung des Kategoriensystems und zwei vollständige Transkripte der Gruppendiskussionen erhalten. Es wurden zwei Gespräche ausgewählt, in denen sich aufgrund der eigenen Codierung möglichst alle Kategorien widerspiegelten (Gruppe A und E). In den Transkripten waren keine Segmentgrenzen markiert. Als erster Schritt der Überprüfung wurden nach der handschriftlich erfolgten Codierung der Kontrollcodiererin die Transkripte mit den entsprechenden Codes in eine separate MAXQDA-Datei übertragen. Anschließend wurde diese Datei mit der eigenen MAXQDA-Datei zusammengeführt, um daraufhin das Intercoder-Übereinstimmungstool zu nutzen. Durch dieses Tool wird automatisch die Prozentzahl der übereinstimmenden Codes der ausgewählten Transkripte berechnet. Die Fehlertoleranzgrenze wurde aufgrund der fehlenden Markierung der Segmentgrenzen auf 10 % festgelegt. In der ersten Berechnung erfolgte ein Wert über 80 % Übereinstimmung, was als gute Reliabilität gilt (Kuckartz, 2018, S. 210). Bei Betrachtung der codierten Stellen stellte sich heraus, dass das Verzicht auf festgelegte Segmentgrenzen das Ergebnis stark beeinflusst hat. So wurden überwiegend die gleichen Textstellen mit denselben Codes markiert, jedoch wurden bspw. ein Satz davor oder danach, die Sprecher*innenbezeichnung oder die Zeitangaben am Ende mit oder nicht mitcodiert. Dies führte dazu, dass das Intercoder-Übereinstimmungstool von MAXQDA die jeweiligen Stellen als nicht übereinstimmend bewertete, obwohl die Codierung inhaltlich die gleiche war. Um dies zu verhindern, hätte im Vorhinein entweder detaillierter über die Größe von Segmenten kommuniziert werden müssen oder die Segmentgrenzen hätten (dann natürlich ohne inhaltliche Markierung) im Text vormarkiert werden müssen. Da die Doppelcodierung aber vor allem mit Blick auf eine inhaltliche Überprüfung angewandt wurde, schien es

angemessen, die Textstellen entsprechend nachzukorrigieren. Dabei wurde keine inhaltliche Korrektur vorgenommen, sondern ausschließlich eine Anpassung hinsichtlich der Segmentgrenzen. Damit konnte bei der zweiten Berechnung die Intercoder-Reliabilität auf 92,4 % gesteigert werden, was für eine sehr gute Reliabilität (Kuckartz, 2018, S. 210) und damit auch für ein insgesamt qualitativ gutes Kategoriensystem spricht.

Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen

Zuletzt galt es die ausgewerteten Daten zu analysieren. Weil das Ziel dieser Untersuchung eine Rekonstruktion der Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher am Beispiel von Natur und Umweltthemen ist, wurde eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Kategorien als angemessen empfunden. Dazu wurden nicht nur einzelne unter der jeweiligen Kategorie gesammelte Aussagen genauer betrachtet. Es wurde ebenso ein Fokus daraufgelegt, Ausprägungen der Kategorien zu fassen, Spannungsfelder und Ambivalenzen aufzudecken und unterschiedliche Aspekte einer Kategorie herauszuarbeiten. Des Weiteren wurden die Beziehungen zwischen den Haupt- und Subkategorien sowie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kategorien analysiert, um gleichermaßen strukturelle Phänomene zu erfassen. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Kapitel 7 ausführlich beschrieben.

6.7 Gütekriterien qualitativer Forschung

In diesem Kapitel wird dargestellt, inwiefern diese Forschungsarbeit Gütekriterien qualitativer Forschung erfüllt. Da qualitative Forschung anderen Forschungsparadigmen folgt als quantitative Untersuchungen, bedarf sie anderer Kriterien, um Aussagen über die Qualität treffen zu können. In der Literatur herrscht diesbezüglich keine Einigkeit, wobei bestimmte Merkmale immer wieder zu finden sind. Nachstehend wird sich an den Vorschlägen von Ines Steinke (2008) orientiert, da diese eine sehr umfassende Perspektive bieten:

- Durch eine **intersubjektive Nachvollziehbarkeit** soll eine Bewertung der Ergebnisse ermöglicht werden (Steinke, 2008, S. 324ff). Dem wurde in dieser Untersuchung eingehend nachgekommen, da nicht nur der Forschungsprozess ausgiebig dokumentiert wurde, sondern auch durch verschiedene Interpretations- und Arbeitsgruppen die eigenen Gedanken und Entscheidungen immer wieder offengelegt und diskutiert wurden.
- Die **Indikation des Forschungsprozesses** (Steinke, 2008, S. 326ff), d. h. die Angemessenheit des Vorgehens bei der Untersuchung, wurde von der Datenerhebung über die Datenfixierung bis zur Datenauswertung berücksichtigt. Die Entscheidungen zur Auswahl bestimmter Methoden oder eines bestimmten Ablaufs wurden begründet und transparent dargestellt.
- Dem Anspruch der **empirischen Verankerung** (Steinke, 2008, S. 328f) wurde durch die Verwendung eines kodifizierenden Verfahrens entsprochen, da alle Aussagen und Interpretationen bestimmten Textstellen im Material zuzuordnen sind. Ergänzend hätte auf eine kommunikative Validierung zurückgegriffen werden können.
- Durch die **Limitation** wird die Übertragbarkeit der Ergebnisse in den Blick genommen (Steinke, 2008, S. 329). Die Untersuchungsgruppe wurde vor allem hinsichtlich der Merkmale „Kinder und Jugendliche“ sowie „bildungsbenachteiligt“ ausgewählt. Gleichzeitig wurde durch die Dilemmageschichte ein besonderes Schwerpunktthema (Partizipation im Bereich Natur- und Umweltthemen) eingeführt. Somit sind in erster Linie die Ergebnisse

auch hinsichtlich dieser Aspekte zu übertragen. Eine gewisse Generalisierbarkeit wurde durch die Homogenität der Gruppe hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung angestrebt. Des Weiteren können durch die Berücksichtigung anderer Kinder- und Jugendstudien zum Thema Partizipation oder zum Thema Natur und Umwelt Zusammenhänge und Unterschiede herausgearbeitet werden. Dies betrifft bspw. Aspekte in Bezug auf Partizipation, die für viele Kinder und Jugendliche bedeutsam sind, unabhängig von Thematik und Kontext.

- Durch die **Kohärenz** wird gewährleistet, dass die auf Grundlage der Daten getroffenen Aussagen in sich logisch sind (Steinke, 2008, S. 330). Dies offenbart sich bspw. über den Umgang mit Widersprüchen, die sich in den Daten finden lassen. Diese wurden stets ernst genommen und überwiegend mit anderen Forscher*innen diskutiert. Für eine gewisse Übersichtlichkeit wurde jedoch darauf verzichtet, jede dieser Entscheidungen darzulegen. Stattdessen wurde auf eine exemplarische Veranschaulichung gesetzt.
- Auch die (wissenschaftliche und gesellschaftliche) **Relevanz** der Erhebung stellt Steinke als Kriterium für gute Forschung auf (Steinke, 2008, S. 330). Diese wurde vor allem zu Beginn der Arbeit (s. 1) sowie bei der Ausarbeitung des Erkenntnisinteresses (Kapitel 5.3) zugespitzt dargestellt. Bei der abschließenden Diskussion (Kapitel 8) wurden die Ergebnisse ebenfalls in die wissenschaftliche, die pädagogische und die (bildungs-)politische Praxis eingeordnet – und somit wurde ihre Relevanz begründet.
- Abschließend spielt die **reflektierte Subjektivität** nach Steinke eine wichtige Rolle (Steinke, 2008, S. 330f). Der oder die Forscher*in soll seine oder ihre konstruierende Rolle als Subjekt bei der Erhebung stets im Blick haben. Dem wurde nachgegangen, indem bspw. die Beziehung zur Untersuchungsgruppe transparent dargelegt, reflektiert und zudem in den Kontext des Projektes eingebettet wurde. Auch der Austausch mit anderen Forscher*innen trägt aber zur Reflexion der eigenen Rolle bei.

Diese Übersicht lässt erkennen, dass im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit die Gütekriterien von qualitativer Forschung berücksichtigt worden sind. Die Ergebnisse dieses Prozesses sind nun im folgenden Kapitel eingehend dargestellt.

7 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung wird im Folgenden anhand des im Forschungsprozess entwickelten Kategoriensystems vorgenommen. In letzterem sind die Ergebnisse der Datenauswertung mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gefasst. Da diese Form der Strukturierung gleichzeitig ein Teil der Ergebnisse selbst ist, wird von einem Aufbau entlang der Forschungsfragen abgesehen. Der Bezug zu diesen wird vor allem in der Zusammenfassung am Ende dieses Kapitels hergestellt. Das hier dargestellte Kategoriensystem ist die Fassung, die ebenso zum Auswerten des gesamten Datenmaterials verwendet wurde. Somit sind sowohl die Schritte der deduktiven Kategorienbildung als auch die der anschließenden induktiven Erweiterung und Anpassung enthalten.

Zu Beginn wird in Kapitel 7.1 das Kategoriensystem mit kurzen inhaltlichen Beschreibungen vorgestellt sowie um eine grafische Darstellung zu Veranschaulichung ergänzt. Anschließend folgt eine ausführliche Erläuterung der einzelnen Kategorien. Da sich das Kategoriensystem in Haupt- und Subkategorien aufteilt, erfolgt die Darstellung der zentralen Ergebnisse entsprechend. Die einzelnen Subkategorien werden dabei anhand der in der Auswertung zentralen Inhalte ausgeführt. Mit Inhalten sind diejenigen Aspekte der Analyse gemeint, welche eine Subkategorie beschreiben und charakterisieren. Nicht jede Subkategorie oder jeder Aspekt einer Subkategorie ist in jeder Gruppendiskussion zu finden. Zudem sind die Haupt- und Subkategorien in den Daten unterschiedlich stark ausgeprägt. Des Weiteren gibt es eine Beschreibung eines Sonderfalls, welcher nicht in das Kategoriensystem aufgenommen wurde, aber dennoch als beachtenswert im Kontext dieser Arbeit angesehen wird (Kapitel 7.6). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, die Kategorien untereinander ins Verhältnis gesetzt, und ein Bezug zu den Fragestellungen wird hergestellt (Kapitel 7.7).

7.1 Kategoriensystem: Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt auf Natur- und Umweltthemen

Kategorie 1: Perspektiven auf Partizipation

a) Partizipation und Macht

Die Kinder und Jugendlichen thematisieren in den Diskussionen immer wieder die Themen Macht, Machtverhältnisse und Machtpositionen. Die Frage nach Macht ist für sie im Zusammenhang mit Partizipation zentral und ein entscheidender Faktor dafür, ob aus ihrer Sicht partizipative Prozesse stattfinden können – oder nicht. Innerhalb dieser Subkategorie zeigt sich eine Dichotomie, welche sich über Machtlosigkeit auf einer Seite und Möglichkeiten des Einflusses auf anderer Seite erstreckt. Zuordnungen zwischen dieser Dichotomie sind selten. Vielmehr vertreten die Kinder und Jugendlichen jeweils eine der beiden Seiten sehr nachdrücklich. Gefühle von Machtlosigkeit sind dabei stärker vorhanden. Zudem wird in diesem Fall den Machthabenden eine negative Rolle zugeschrieben. Machtmissbrauch, Eigennutz und Scheinpartizipation werden in dem Kontext genannt.

b) Partizipation und Vorerfahrungen

Diese Subkategorie erfasst die von den Kindern und Jugendlichen im Alltag wahrgenommenen Partizipationsprozesse, welche selbst durchlebt oder beobachtet worden sind. Diese Vorerfahrungen wurden in der Schule, im eigenen Stadtteil, aber auch durch die Medien geprägt. Die Prozesse, die von den Kindern und Jugendlichen bis zum Ende verfolgt werden konnten, gingen erfolglos aus. Dadurch wird Partizipation als eine wenig wirksame Möglichkeit für Einfluss angesehen und Machtstrukturen werden als äußerst starr empfunden.

c) Partizipation und Stigmatisierung

Die Perspektive auf Partizipation und das politische Selbstverständnis sind teilweise stark von gefühlter oder erlebter Stigmatisierung geprägt. Die Kinder und Jugendlichen verknüpfen ihre gesellschaftliche Position bzw. die nach ihrer Ansicht nach von der Gesellschaft zugewiesenen Position direkt mit ihren politischen Einflussmöglichkeiten. Für sie gibt es keine politische Gleichheit. Dies führt zu einem politischen Selbstverständnis, welches sich durch Ohnmacht, Ungerechtigkeitsempfinden und Passivität auszeichnet.

Kategorie 2: Perspektiven auf Natur

a) Natur und der eigene Alltag

Natur hat im Alltag der Kinder und Jugendlichen einen untergeordneten Stellenwert. Für die Freizeitgestaltungen scheinen andere Umgebungen attraktiver, sodass das Aufsuchen von naturnahen Orten als eher untypische Beschäftigung gesehen wird. Eine fehlende Naturverbundenheit und ein erschwelter räumlicher Zugang zur Natur spielen dabei teilweise eine Rolle. Bei draußen verbrachter Zeit steht das Soziale im Vordergrund.

b) Natur und Gesellschaft

Nach Ansicht der Kinder und Jugendlichen sind Natur und Umwelt seitens der Gesellschaft und Politik wenig relevante Themen. Sie werden lediglich dann als bedeutend eingeschätzt, wenn sie mit Vorteilen im alltäglichen Leben der Menschen verbunden werden. So wird die Ansicht vertreten, dass ein Park eher eine Chance auf Schutz und Engagement hat als ein Wald, da der Park eine zentralere Rolle im Stadtteil einnimmt. Öffentliche naturschutz- und umweltpolitische Debatten scheinen zur Kenntnis genommen zu werden. Sie verändern jedoch nicht die Wahrnehmung, dass Natur- und Umweltthemen bei den Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Randerscheinungen gelten.

Kategorie 3: Perspektiven auf naturschutz- und umweltpolitische Partizipationsprozesse

a) Emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen

Ob Partizipation an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen gutgeheißen wird, hängt u. a. mit der emotionalen Verbundenheit mit der Thematik zusammen. Emotionalität, bspw. in Form von Mitgefühl, kann für Partizipation sprechen. Tiere scheinen in dem Kontext besondere Empathieträger zu sein. Fehlendes Mitgefühl bzw. stärkere emotionale Identifikation mit anderen Themen können auch gegen die Befürwortung von naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen sprechen. In dem Fall stehen vor allem gesellschaftspolitische Themen wie Flucht und Migration im Vordergrund. Auch die Unterstützung von Freund*innen spielt eine Rolle.

b) Anthropozentrischer Maßstab

Für die Kinder und Jugendlichen sind anthropozentrische Argumentationsmuster ein wichtiger Maßstab bei der Bewertung der Relevanz naturschutz- und umweltpolitischer Partizipation. Es findet stets ein Abwägungsprozess hinsichtlich des Nutzens für einen selbst bzw. für die Menschheit insgesamt statt. Dieser Abwägungsprozess kann eine Entscheidung zugunsten oder zuungunsten von Natur- und Umweltschutz zur Folge haben.

Kategorie 4: Veränderungswünsche

Die Kinder und Jugendlichen haben Wünsche, Vorstellungen von Veränderungen und konkrete Vorschläge hinsichtlich ihrer eigenen Partizipationsmöglichkeiten bzw. der von Kindern und jungen Menschen allgemein. Sie fordern vor allem Gleichheit, von Erwachsenen ernst genommen zu werden und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten – in Bereichen, die sie selbst betreffen. Damit machen sie gleichzeitig deutlich, womit sie selbst unzufrieden sind.

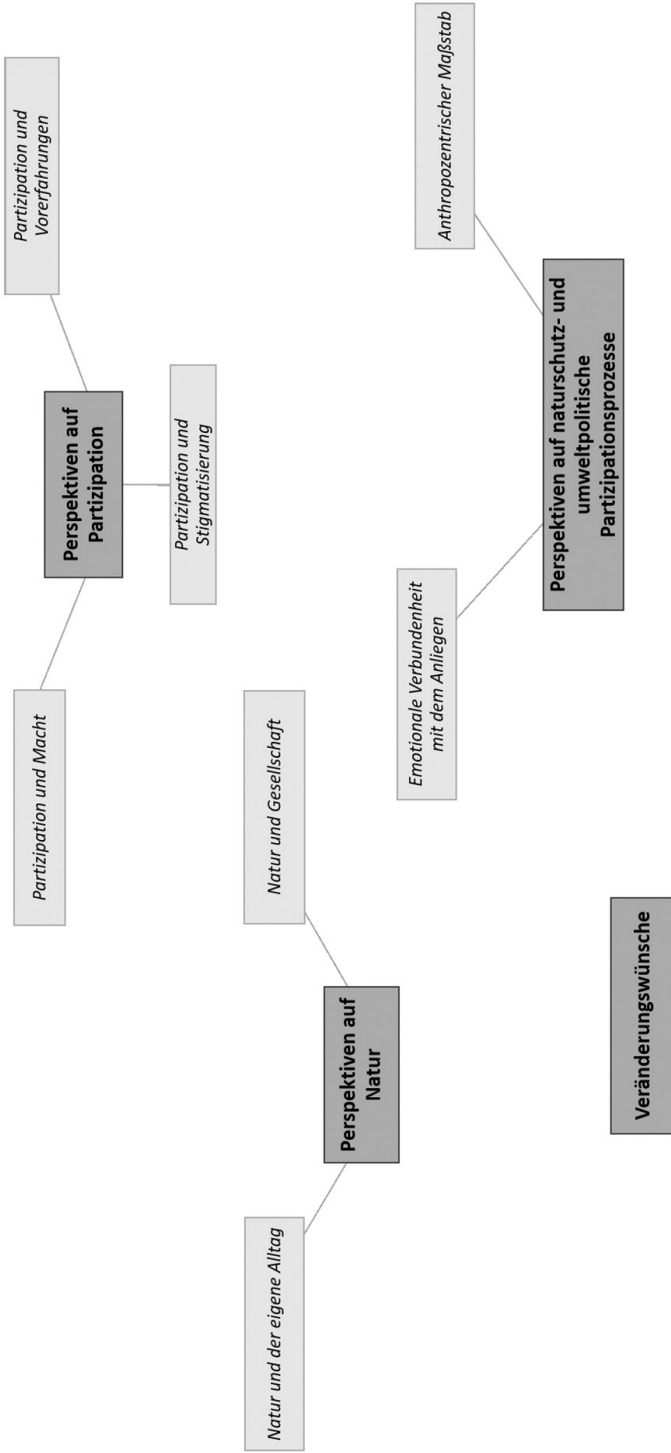


Abb. 7: Übersicht des Kategoriensystems (eigene Darstellung).

7.2 Perspektiven auf Partizipation

Die Frage nach Partizipationsvorstellungen mit dem Schwerpunkt auf Natur- und Umweltthemen hat bei den Kindern und Jugendlichen zu einer Auseinandersetzung mit sehr grundlegenden Aspekten von Partizipation geführt. Der Anfangsimpuls der Gruppendiskussionen bezog sich inhaltlich stets auf naturschutz- oder umweltpolitische Gesichtspunkte. Trotzdem verlassen alle Gruppen früher oder später die Thematik und diskutieren Bedingungen und Umstände, die für Partizipation aus ihrer Sicht relevant sind. Dabei sprechen sie sowohl von Partizipationserfahrungen in der Schule als auch über ihre Perspektive auf eine eher generelle – teils gesamtgesellschaftliche – Ebene. Dies deutet einerseits darauf hin, dass Partizipationsprozesse hinsichtlich der Natur- oder Umweltthematik weniger alltagspräsent zu sein scheinen. Direkte Bezüge zum eigenen Leben, die eine Anknüpfung an den entsprechenden Impuls sein können, werden weniger hergestellt. Andererseits ist dies ein Hinweis auf den Einfluss, den diese Perspektiven letztlich auf partizipative Prozesse haben können. Die Art und Weise, wie Partizipation gedeutet wird, welche Prozesse im eigenen Alltag beobachtet werden und welches politische Selbstverständnis daraus entwickelt wird, beeinflussen weitere partizipative Handlungen – und dies eben auch in spezifischen Themenbereichen. Um dieser Relevanzsetzung der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, ist der Fokus der Forschungsfragen erweitert worden (s. 5.3). Daher sind nun auch Vorstellungen von Partizipation generell und zunächst ohne direkten Bezug zum Schwerpunkt Natur- und Umweltthemen Teil des Erkenntnisinteresses und werden vor allem in dieser Kategorie mit den entsprechenden Subkategorien dargestellt.

7.2.1 Partizipation und Macht

Durch die Aussagen der Kinder und Jugendlichen über ihre Vorstellungen hinsichtlich Partizipation und partizipativer Prozesse lässt sich ein Weltbild diesbezüglich erkennen, in dem Machtverhältnissen und Machtpositionen eine starke Bedeutung beigemessen wird. In den Daten zeigen sich dabei verschiedene Aspekte von Macht und Ohnmacht. Die Kinder selbst ordnen sich dabei sowohl machtvollen als auch machtlosen Rollen zu, wobei Letzteres klar im Vordergrund steht. Der Begriff Macht wird nicht explizit verwendet, sondern vielmehr durch eigene Handlungsoptionen und erwartete Auswirkungen eigener Partizipationsbemühungen konturiert.

4Ew12: „(...) ich hab ehrlich das Gefühl wie du schon gesagt hast wir haben nichts zu sagen weil selbst wenn wir in der Gruppe kommen, und ähm gegen etwas streiken oder so, das muss nicht passieren, weißt du auch wenn wir keine Ahnung zweitausend Menschen das muss nicht passieren, da kommt immer noch irgend- setzen sich immer noch irgendwelche Menschen zusammen und entscheiden das deswegen ich weiß nicht“. (Gruppe E, #00:29:32-3#)

3Ew12: „Es gibt immer welche die einfach die Entscheidungen fällen, also egal was man macht (...)“²¹. (Gruppe E, #00:31:57-3#)

In dem Fall äußert 4Ew12 ihre Ansicht, dass sie ganz deutlich zu der Gruppe Menschen gehört, die „nichts zu sagen“ haben. Gleichzeitig spricht sie einer anderen Gruppe, die sie

21 Die Kinder und Jugendlichen beziehen sich in ihren Aussagen zum Teil auf den Anfangsstimulus, der vor allem in Form einer Dilemmageschichte stattfand. In der Geschichte soll eine Wiese, die von Jugendlichen oft genutzt wird, einem Einkaufszentrum weichen. Die Jugendlichen in der Geschichte denken über den Erfolg einer Petition zur Abwendung des Baus nach (ausführlich in 6.5).

nicht weiter definiert, sehr viel Einflussnahme zu, um eigene Interessen zu verfolgen. Dies geht ihrer Meinung nach sogar so weit, dass selbst mehrere tausend Menschen nichts an den Entscheidungen der anderen ändern könnten. Damit beschreibt sie äußerst klar ein Machtgefälle zwischen zwei Gruppen von Menschen. Auch 3Ew12 aus Gruppe E benennt solch ein Machtgefälle, ohne ausdrücklich von Macht zu sprechen. In ihrer Aussage wird ebenfalls eine Unterscheidung von zwei Gruppen von Menschen deutlich: einerseits die Menschen, welche in der Position sind, immer Entscheidungen zu fällen, d. h. Machthabende; andererseits die Menschen, die aktiv werden und sogar versuchen, gegen solche Entscheidungen vorzugehen, jedoch erfolglos bleiben – sie sind die Machtlosen. Das Wort „einfach“ verweist zudem darauf, dass 3Ew12 den Machthabenden eine gewisse Rücksichtslosigkeit bzgl. der Interessen anderer zuschreibt.

Auch in anderen Gruppen stellen die Kinder und Jugendlichen Machthabende und Machtlose gegenüber und ordnen sich selbst den Machtlosen zu. An verschiedenen Stellen explizieren sie dabei, wer aus ihrer Sicht die Machthabenden sind und zwischen wem demnach die Hierarchie besteht. In Gruppe C sind dies bspw. Erwachsene und Kinder.

2Cw5: „Also ähm die Erwachsenen hören den Kindern ja nicht zu und vielleicht ähm sagen die Kinder eigentlich das Richtige //mhm// und das Bessere aber die si- die denken die labern nur irgendwas“. (Gruppe C, #00:13:30-4#)

2Cw5 beschreibt, dass Erwachsene den Kindern nicht zuhören. Damit weist sie auf eine Art des Übersehen-Werdens bzw. ein bewusstes Missachten kindlicher Anliegen durch Erwachsene hin. Hinzu kommt die Anmerkung, dass dieses Nichtzuhören sogar dann stattfindet, wenn von Kindern „eigentlich das Richtige und das Bessere“ geäußert würde. Damit macht 2Cw5 deutlich, dass diese Form der Nichtbeachtung durch die Erwachsenen als unrechtmäßig und letztlich auch als Fehler empfunden wird. Aus Sicht der Kinder können sie selbst Produktives in einen Partizipationsprozess miteinbringen. Durch das Wort „ja“ wird darüber hinaus eine Selbstverständlichkeit des Ganzen betont. Demnach scheint diese Erfahrung kein Einzelfall zu sein, sondern vielmehr die Normalität. Diese Form des Abtuns, Nichternstnehmens und Nichtzuhörens seitens der Erwachsenen wird über die Gruppe C hinaus an verschiedenen Stellen der Gruppendiskussionen von den Kindern und Jugendlichen beschrieben. Vor allem die Begründung, „zu klein“ oder „kindisch“ zu sein, wird als höchst unfair empfunden. In Gruppe A werden vergleichbare Aspekte diskutiert.

1Aw6: „Ich hab das Gefühl die Kinder werden nicht ernst genommen die werden halt immer denken äh ja die haben eh keine besseren Sachen zu tun als nur uns Ärger zu machen blablabla //mhm// Ich hab das Gefühl wir werden nicht ernst genommen so wie die Erwachsenen <2Aw6: Weil wir klein sind ne,> Ja und deswegen können wir nix machen.“ (Gruppe A, #00:08:45-2#)

1Aw6 beschreibt, wie sie es empfindet, dass Kinder von Erwachsenen nicht ernst genommen werden. Sie stellt dar, dass kindliche Anliegen als unwichtig („keine besseren Sachen“) oder sogar störend („uns Ärger machen“) abgewertet würden. Damit wird die Perspektive unterstrichen, dass kindliche Anliegen für Erwachsene keine bedeutenden Anliegen zu sein scheinen. Dies resultiert für sie letztlich in eingeschränkten bzw. keinen partizipativen Handlungsoptionen. Mit ihrer Beschreibung betont 1Aw6, dass sie die Macht darüber, partizipative Handlungen auszuführen oder nicht, bei den Erwachsenen sieht. Wenn diese allerdings die Anliegen von Kindern nicht ernst nehmen und partizipative Handlungen nicht zulassen, dann besteht aus ihrer Sicht keine Alternative.

In der Gruppe A wird darüber hinaus in der weiterführenden Diskussion verhandelt, woran die Macht, Entscheidungen zu treffen, festgemacht werden sollte. Die Kinder kommen zu dem Schluss, dass sich weniger das Alter im Zentrum befinden sollte, sondern eher Kompetenzen und Wissen im Vordergrund stehen sollten.

3Aw6: „Äh wie heißt das (.) äh es könnte ja ein Mensch von was weiß ich von tausend von eintausend IQ //mhm// ähm bestimmen und wäre ein 5Jähriger und es könnte auch ein 50Jähriger mit einem IQ ist doch beides das selbe dann //mhm// und könnten beide sozusagen die Welt verbessern oder (.) ja“. (Gruppe A, #00:21:50-1#)

3Aw6 macht bspw. mit dem extremen Altersunterschied von einem 5-Jährigen zu einem 50-Jährigen deutlich, dass die Fähigkeit, „die Welt [zu] verbessern“, altersunabhängig sei und anhand anderer Parameter gemessen werden sollte. In dem Fall ist es der IQ. Diese Vorstellung davon, wer das Recht auf Macht hat – und wer nicht –, bestätigt die bisherige Lesart: **Die Kinder und Jugendlichen empfinden ein Hierarchiegefälle zwischen Erwachsenen und Kindern, wobei Erwachsene die machtvolle Position innehaben. Diese wahrgenommene Machtverteilung sehen sie als demotivierend, unfair und nicht gerechtfertigt an.** Beschriebene Hierarchien und Machtgefälle beziehen sich jedoch nicht nur auf das Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern. Es ist durch die Aussagen ebenso ein Verhältnis zwischen zwei Personengruppen zu erkennen. Auf der einen Seite stehen die Kinder und Jugendlichen, die sich in den Daten meist als Teil der Gesellschaft, als Bürger*innen und auch als den Großteil der Bevölkerung konstruieren. Auf der anderen Seite gibt es „die“ oder „sie“, welche als die Machtvollen und diejenigen, die Entscheidungsmacht haben, verstanden werden. Diese Gruppe wird teils als Politiker*innen benannt, bleibt aber oft auch undefiniert.

3Bm8: „Das wär schon traurig also wegen der Wiese, sonst man kann ja nichts dagegen machen (.) wenn die das machen wollen dann machen die das“. (Gruppe B, #00:03:23-1#)

3Bm8 benennt hier sehr eindeutig, dass dem Willen und Handeln von „denen“ nichts entgegenzusetzen ist. Dies gilt der Aussage entsprechend auch dann, wenn das Ergebnis der Handlung nicht dem entspricht, was die Jugendliche eigentlich gutheißen würde, bzw. was sie traurig fände. Durch das generalisierende Personalpronomen „man“ wird eine Verallgemeinerung vorgenommen. Diese bezieht sich in dem Fall auf die Gruppe der Machtlosen, die den Machtvollen gegenüber keine Handlungsoptionen zu haben scheinen. 3Bm8 zählt sich ebenso dazu. Insgesamt deutet dies auf ein starkes Ohnmachtsempfinden hin. „Man fühlt sich klein gegenüber zu denen“ (Gruppe B, #00:20:05-1#), sagt 3Bm8 an späterer Stelle und bekräftigt damit diese Lesart. Auch in Gruppe D wird diese Ansicht vertreten.

2Dw10: „Ja aber ich mein wenn sie vorhaben, ich glaub es ist ihnen wichtiger ob da jetzt ein Mädchen sitzt oder nicht, dann machen sie’s ein Meter weiter weg“. (Gruppe D, #00:03:55-3#)

2Dw10 antwortet mit dieser Bemerkung damit auf eine Äußerung zuvor, in der vorgeschlagen wird, dass man sich zum Schutz der Wiese auch einfach festketten könne. Selbst bei solchen sehr intensiven Formen von Partizipation sieht sie keine Möglichkeit von Einfluss. Die Jugendliche ist der Meinung, dass „sie“ (hier verstanden als die anderen / die Machtvollen) selbst von dieser Art des Protests unbeeindruckt wären und letztlich die eigenen Interessen im Vordergrund stünden. Des Weiteren macht sie deutlich, dass kein anderer Ausgang des Prozesses erwartbar sei als der, den die Machtvollen verfolgen. **Die Kinder und Jugendlichen verorten sich demnach ebenso in der empfundenen Hierarchie zwischen „denen“ als die**

Machtvollen und „allen anderen“ als die Machtlosen in der Gruppe der Machtlosen und sehen keine echten partizipativen Möglichkeiten.

Bei der Diskussion um Partizipation und Macht werden auch Themen des Machtmissbrauchs und der Scheinpartizipation angesprochen. Hier zeigt sich ein weiterer Aspekt bzgl. des Verständnisses von Machtverhältnissen im Kontext von Partizipation. Die Kinder und Jugendlichen empfinden sich nicht nur zu der Gruppe der Machtlosen zugehörig, sondern werfen auch den Machtvollen vor, ihre Einflussmöglichkeiten eigennützig einzusetzen.

1Fm7: „Naja es gibt ja auch Politiker die sagen ja ähm wir machen mehr für das Klima und so, aber dann am Ende machen die das gar nicht, weil die einfach nur regieren wollen. Kann ja gibt's ja auch“. (Gruppe F, #00:14:55-6#)

5Fm7: „Die denken an Geld“. (Gruppe F, #00:15:22-2#)

1Fm7 und 5Fm7 diskutieren über die Rolle von Politiker*innen und sind sich darüber einig, dass diese aus ihrer Sicht wenig vertrauenswürdig sind. 1Fm7 beschreibt in seiner Aussage, dass der Erhalt der Macht bzw. des Machtausübens in Form von Regieren das eigentliche Ziel einiger Politiker*innen sei. Des Weiteren kann herausgelesen werden, dass zwar das Vorgehen anerkannt wird, dass Politiker*innen die Macht vom Volk (durch Wahlen) erhalten. Andernfalls müssten diese nicht vorgeben, sich für etwas einzusetzen (in dem Falle das Klima), obwohl dies letztlich nicht beabsichtigt ist. Allerdings obsiegt nach Auffassung der beiden Jugendlichen am Ende das Eigeninteresse. 5Fm7 spitzt dies noch weiter zu, indem er jenes Eigeninteresse als ein finanziell motiviertes definiert. Gruppe C kommt ebenso auf das Thema Macht und Geld zu sprechen.

3Cw5: „Mhm ich glaub das ist nicht fair, weil ähm die wenn man mit den erwachsenen Leuten redet die das da vielleicht bauen, dann hör=n die den vielleicht gar nicht zu weil die bekommen ja auch dafür Geld und den interessiert das ja gar nicht“. (Gruppe C, #00:10:34-9#)

3Cw5 bezieht sich zwar nicht auf Politiker*innen, sondern auf erwachsene Personen, dies geschieht jedoch auch in einem engen Bezug zur Dilemmageschichte, in welcher Interessen von Kindern denen von Erwachsenen gegenüberstehen. In diesem Kontext wird ebenfalls das Bild der machtvollen Anderen gezeichnet. In dem Fall sind es, bezogen auf die Geschichte, die Personen, die Interesse haben, das Einkaufszentrum zu bauen. Für 3Cw5 scheint es klar zu sein, dass diese Menschen die Entscheidungsmacht darüber haben. Die Möglichkeit, dass solch ein Bauvorhaben eventuell der Zustimmungen oder bestimmter Genehmigungen bedarf, wird nicht gesehen. Auch ein potenzieller Einfluss durch Partizipationsaktivitäten spielt keine weitere Rolle. Darüber hinaus steht für sie bei den machtvollen Personen ein finanzielles Eigeninteresse im Vordergrund, welches gleichzeitig ein Interesse an gleichberechtigten partizipativen Prozessen in den Hintergrund geraten lässt. Dies empfindet 3Cw5 letztlich als unfair, wie sie gleich zu Beginn ihrer Aussage anmerkt.

In Gruppe E entsteht ebenfalls eine Diskussion, die das Thema Machtmissbrauch behandelt. Zwar geht es hier nicht direkt um partizipative Prozesse, jedoch werden trotzdem das Verhältnis von Machtlosen zu Machthabenden sowie der Machtmissbrauch der Machthabenden thematisiert.

2Ew12: „(...) weil es gibt Menschen die sich höherstellen, dementsprechend sagen ja guck mal ich bau da jetzt genau mein Haus hin, und dann gibt's Menschen die haben kein Geld die können nicht irgendwo sagen ja ok wir wollen hier nen ganzen Wohnblock haben bei dem mehrere Menschen

unterkommen, und nicht keine Ahnung unter der Brücke leben müssen oder so, deswegen es gibt halt so und so welche Menschen“. (Gruppe E, #00:26:39-7#)

Die Jugendliche beschreibt durch das „Sich-Höherstellen“ sehr bildlich, welche unterschiedlichen Machtpositionen sie bei Menschen verortet. Demnach gibt es Menschen in höheren Positionen und solche in niedrigeren Positionen. Des Weiteren verknüpft sie fehlende Entscheidungsmacht mit fehlendem Geld, indem in ihrem Beispiel Menschen ohne Geld kein Bauvorhaben in ihrem Sinne durchführen können. Dieses Ungleichgewicht unterstreicht sie anschließend dadurch, dass sie den „höhergestellten“ Menschen Eigennutz und letztlich Ausnutzen ihrer stärkeren Position vorwirft. In ihrem Beispiel bedeutet dies, dass eine Person auf einer Fläche ein Haus baut, auf der Wohnungen für viele Menschen Platz gehabt hätten. In der hier wiederholt entworfenen Dichotomie von Machtlosen und Machthabenden werden die Machthabenden erneut als von Eigeninteresse geleitete Personen verstanden, denen die Bedürfnisse anderer nicht wichtig sind. Zudem haben hier die Machtlosen ebenfalls keinerlei Einfluss, dem entgegenzuwirken. Auch wenn in dem Fall kein direkter Bezug zu partizipativen Prozessen gezogen wird, werden solche Aussagen als wichtige Hinweise verstanden. Es kann trotzdem ersichtlich werden, welche Perspektive auf das Thema Partizipation besteht und wie diese letztlich eigene Handlungen beeinflussen kann.

Im späteren Verlauf der Diskussion in Gruppe E wird das Thema Scheinpartizipation aufgegriffen:

1Ew12: „Mitbestimmung. Kommt auf den Ort an. Kommt auf den Ort an. Also in der Schule geben die uns mehr oder weniger das Gefühl, aber jetzt wir können also wir sind nicht so hochgestellt dass wir sagen können wir ändern was am Schulgesetz, //mhm// ähm aber jetzt vielleicht in der Klassengemeinschaft und und und aber wenn's jetzt drauf ankommt etwas krasser zu machen, ich glaub in unserm Alter kann man das auch noch gar nicht machen“. (Gruppe E, #00:27:19-6#)

1Ew12 benennt in ihrer Aussage ein „Gefühl“, das ihnen bzgl. Mitbestimmung gegeben würde. Dieses Gefühl versteht sie jedoch nicht als echte Möglichkeit, etwas zu verändern. Durch die Nutzung des Wortes „hochgestellt“ wird erneut die unterschiedliche Machtpositionierung von Menschen verbildlicht und gleichzeitig die eigene Position als weniger weit oben verortet. Letztlich sieht die Jugendliche sich nicht in der Position, mitzubestimmen, zumindest nicht an tatsächlich relevanten Aspekten, wie in ihrem Beispiel dem Schulgesetz. Dies kann als eine Form von Scheinpartizipation interpretiert werden, da Entscheidungsmacht von Entscheidungsträger*innen suggeriert wird, ohne letztlich wirklich etwas bewirken zu können. Auch bei politischer Partizipation besteht die Vermutung, dass die tatsächlichen Anliegen nicht von Interesse sind:

3Ew12: „Am besten schon eine Vorlage hinlegen wo man alles kreuzen soll, //mhm// und nicht dass man @von@ sich aus was kreuzt und so das ist alles“. (Gruppe E, #00:32:22-9#)

Bei diesem Gesprächsausschnitt wird das Thema Wahlen angesprochen und 3Ew12 äußert eine Vermutung. Ihrer Ansicht nach sind Wahlen seitens der Politik kein Weg, um den Anliegen der Bevölkerung gerecht zu werden. Vielmehr versteht sie diese als ein Mittel zum Zweck, welches hauptsächlich dazu dient, die eigene Machtposition zu legitimieren. So zumindest ist die Aussage zu deuten, dass es bei Wahlen darum ginge, die Kreuze anhand von Vorlagen zu setzen – und nicht aufgrund eigener Ansichten und Anliegen. **Diese Beispiele zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen sich nicht nur als die Machtlosen verorten,**

sondern darüber hinaus das Handeln der Machtvollen mit Machtmissbrauch, (finanziellem) Eigeninteresse und Strukturen der Scheinpartizipation verknüpfen.

Vor allem in Gruppe A werden Beispiele partizipativer Handlungsmöglichkeiten genannt, bei denen die Kinder sich als handlungswirksam beschreiben. Dies ist somit eine gegenteilige Perspektive zu der bisher dargestellten und eröffnet damit eine Dichotomie zwischen Macht und Ohnmacht.

3Aw6: „Ähm also ich würde zuerst mit den Leuten reden die da ähm bauen den Zentrum und sagen können ob die das bisschen kleiner bauen könnten dass die bisschen Wiese noch da haben, und ja“. (Gruppe A, #00:04:22-7#)

2Aw6: „Also ich hätte gesagt erstmal müsstet ihr an mir vorbei (.) um das zu bauen“. (Gruppe A, #00:04:31-9#)

4Aw6: „Und ich hätte auch Menschen gesammelt denen das wichtig ist dass die Wiese nicht wegeht, und ich hätte auch Bilder davon gemacht hätte die den Menschen gezeigt hätte gesagt ähm wir treffen un- wenn Sie Interesse haben diese (.) diese Wiese zu retten, kommen Sie bitte um diesen Tag um diese Uhrzeit zu der Wiese damit wir (unv.) bringen Sie Schilder mit und Gründe, warum Sie diese Wiese ° nicht abreißen wollen °“. (Gruppe A, #00:05:06-1#)

Die Kinder zählen verschiedene Handlungsalternativen auf, die das Dilemma in der Impulsgeschichte aus ihrer Sicht auflösen könnten. 3Aw6 schlägt den Dialog zur Kompromissfindung vor, wohingegen 2Aw6 sehr selbstbewusst den eigenen Standpunkt vertreten würde. 4Aw6 bringt vor, Menschen mit dem gleichen Ziel (Schutz der Wiese) zu versammeln. Auch wenn die Wege teils sehr unterschiedlich sind, ist ihnen allen gemein, dass die Kinder echte Einflussmöglichkeiten sehen und dafür vielfältige, teils demokratische Formen der Interessensformulierung und -vertretung nennen. Es werden keine Zweifel am Erfolg dieser Aktionen geäußert und die Kinder wirken zuversichtlich. **Die Kinder und Jugendlichen, die sich selbst Handlungsmacht zuschreiben, sehen gleich mehrere Möglichkeiten der Einflussnahme und haben damit eine gegenteilige Perspektive zu den sich als machtlos interpretierenden Kindern und Jugendlichen.**

Insgesamt wurde anhand dieser Subkategorie herausgearbeitet, dass Macht, Machtverhältnisse und Machtpositionen für die Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit Partizipation zentrale Aspekte sind. Dabei zeigt sich eine Dichotomie von dem Gefühl einer machtvollen Position auf einer Seite und einer machtlosen Position auf anderer Seite. Je nachdem, wo sich die Kinder und Jugendlichen verorten, ändert sich die Einschätzung bzgl. der Sinnhaftigkeit partizipativen Handelns. Das Empfinden von Machtlosigkeit ist in den Gruppendiskussionen deutlich stärker vertreten. Auffällig ist, dass die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen sehr absolut sind. Ohnmachtsgefühle sowie fehlende Einflussmöglichkeiten gehen mit Alternativlosigkeit einher. Darüber hinaus werden Machthabende in dem Kontext sehr negativ beschrieben. Das Innehaben von Macht wird mit Machtmissbrauch, Eigennutz und Scheinpartizipation in Verbindung gebracht, was letztlich als unfair empfunden wird. Des Weiteren besteht einerseits die Auffassung, dass die Machtposition der Machthabenden nicht immer gerechtfertigt ist, z. B. aufgrund bestimmter Kompetenzen. Andererseits nehmen sie diese Ungerechtigkeit hin und sehen keine Möglichkeiten, daran etwas zu ändern. Sie fühlen sich den Umständen ausgeliefert. Dem entgegengesetzt sind die Kinder und Jugendlichen, die für sich partizipative Einflussmöglichkeiten erkennen. Diese äußern sie in vielfältiger Form und bekräftigen damit ein Bürger*innenbild, welches sich durch verschiedene partizipative Handlungsoptionen auszeichnet. Diese Position ist in

den Daten deutlich weniger vertreten. Eine Einordnung zwischen dieser Dichotomie gibt es nicht, sodass von sehr starken und absoluten Ansichten ausgegangen werden kann. Die Einordnung in ein Bild von entweder völliger Machtlosigkeit ohne Alternative oder machtvoll mit verschiedenen Handlungsoptionen ist sehr konträr. Zudem können derart ausgeprägte Weltbilder einerseits zu lähmender Ohnmacht führen, die jede Handlungsmotivation unterbindet, oder andererseits das Ausklammern bestehender Ungerechtigkeiten hinsichtlich Machtpositionen (besonders im Kontext von Bildungsbenachteiligung) zur Folge haben.

7.2.2 Partizipation und Vorerfahrungen

Die Kinder und Jugendlichen beschreiben in den Gruppendiskussionen verschiedene Erfahrungen mit Partizipationsprozessen. Dabei handelt es sich sowohl um Prozesse, die sie beobachtet haben, als auch um Situationen, in die sie selbst involviert waren.

3Bm8: „Weil letztens ich und meine Freunde waren da bei Plutocenter, also hier vorne, und da hat uns dann ein Mann angesprochen und meinte wir sammeln Unterschriften für das Gesetz mit Kopftuch. Dass man kein Kopftuch tragen darf //mhm// (3) die haben das halt auch gemacht“. (Gruppe B, #00:04:18-8#)

Der Jugendliche erzählt von einer Situation, in der er von jemandem angesprochen wurde, der Unterschriften für ein bestimmtes Anliegen gesammelt hat. Wie er selbst zu dem Anliegen steht und ob er an der Unterschriftenaktion teilgenommen hat, wird nicht ersichtlich. Auch der Erfolg oder Misserfolg des Ganzen kann nicht nachgezeichnet werden. Es scheint aber auch für 3Bm8 nicht weiter wichtig, da die Aussage eher den Charakter einer Aufzählung aufweist. Es ist keine Wertung oder Emotion erkennbar, sondern wirkt viel mehr wie eine Angabe, in welchem Kontext er selbst mit einer Partizipationsaktivität in Berührung gekommen ist – und somit wie eine Antwort auf das vermutete Anliegen der Diskussionsleitung. Diesen Modus der Aufzählung haben die anderen Diskussionsteilnehmenden in Gruppe B aufgegriffen und weitergeführt. In Medien wahrgenommene Partizipationsprozesse werden in den Gruppendiskussionen ebenfalls beschrieben.

7Aw6: „In einem anderen Land ähm ich weiß jetzt nicht genau welches Land das war, aber da waren Protesitierungen wegen den ähm (3) Gasen, Chemikalien die in dieser Fabrik gebraut werden und dann //mhm// wurden Luft und die Mitbewohner hatten Angst dass dieser diese diese ähm dieses Gebäude irgendwann explodiert, //mhm// und die ganzen Chemikalien und alles in die Luft fliegt //mhm// und dann wird die Stadt einfach nur vergiftet und alle werden da aussterben (...)“. (Gruppe A, #00:07:50-0#)

Durch die Aussage von 7Aw6 wird deutlich, dass in den Medien dargestellte Partizipationsprozesse als Möglichkeit wahrgenommen werden, gegen Ungerechtigkeiten vorzugehen oder zumindest seinen Unmut darüber zu äußern. In dem Fall wird in Form von Protesten gegen eine Chemiefabrik demonstriert. Die beschriebene Szenerie wirkt dabei bedrohlich, da es um Angst, Vergiftung und letztlich den Tod geht. Proteste werden als (vielleicht letztes) Mittel der Wehr kontextualisiert, um gegen diese Bedrohung vorzugehen. Ob die Anwohner*innen erfolgreich waren – oder nicht –, wird von 7Aw6 nicht weiter thematisiert. Zunächst lässt sich daher festhalten, dass **die Kinder und Jugendlichen Partizipationsprozesse als Ausdrucksform für bürgerschaftliche Anliegen wahrnehmen.**

Besonders relevant hinsichtlich des Erkenntnisinteresses sind Ausführungen entsprechender Prozesse, in denen ebenso der Ausgang dessen beobachtet wurde. Die Kinder und Jugendli-

chen nehmen dadurch den Erfolg oder Misserfolg einer derartigen Bemühung wahr, sodass die Einschätzung dazu beeinflusst werden kann.

6Aw6: „Ja ne Demo da weil da ähm war auch so glaub ich Wiese oder son Wald keine Ahnung // mhm// und da wurde sollte halt da eine neue Autobahn hin gebaut werden und das wollten halt viele Leute in Friedrichslauf nicht und aber dann wurde die trotzdem gebaut @.@“. (Gruppe A, #00:05:49-0#)

6Aw6 beschreibt bspw. einen Partizipationsprozess im eigenen Stadtteil. Ihrer Beobachtung nach gab es eine Demonstration gegen den Bau einer Autobahn, für die ein Wiesen- oder Waldgebiet weichen oder zumindest verkleinert werden sollte. Sie schildert weiter, dass die Autobahn letztlich gebaut wurde, obwohl „viele“ Leute dagegen waren. Durch die Betonung der „vielen“ Leute verdeutlicht sie, dass der Autobahnbau ihrer Wahrnehmung nach gegen den Willen der Mehrheit oder zumindest eines großen Teils der Menschen aus dem Stadtteil erfolgte. Das ist nicht unwichtig, weil dadurch eine Unrechtmäßigkeit deutlich wird. Die wäre nicht vorhanden, wenn sich nur wenige Leute engagiert hätten. 6Aw6 hat letztlich eine verfasste Form bürgerschaftlicher Partizipation auf kommunaler Ebene beobachtet. Gleichzeitig beinhaltet diese Beobachtung jedoch, dass dieser Einsatz der Anwohner*innen erfolglos war. Eine naheliegende Erkenntnis für Kinder und Jugendliche ist daher, dass **das Vertreten von Anliegen in Form politischer Partizipation nicht wirksam ist.**

Auch im familiären Umfeld beobachten die Kinder und Jugendlichen den Einsatz für bestimmte Anliegen.

3Aw6: „Ähm bei meinem Oma ähm vor der Tür, wat- war zuerst eine ganz normale Straße, und ähm nach paar Jahren ähm also vor einem Jahr haben die=s gebaut, dann meinten die haben die mit deren zum Beispiel Küpping ist ja auch eine (.) Wohnung ähm und die haben dann die Vermieter und so angeschrieben ob das für die Leute die da wohnen ok ist, wenn die da eine Einbahnstraße bauen // mhm// und ein Kreisel, //mhm// und die meisten waren nicht dafür, aber trotzdem haben die das gemacht“. (Gruppe A, #00:07:16-7#)

In dieser Aussage gibt eine Schülerin die Erfahrungen ihrer Großmutter mit Partizipationsbemühungen wieder. Demnach hat diese auf Anfragen der Vermietung hin gegen den Bau einer Einbahnstraße und eines Kreisverkehrs vor der eigenen Wohnung gestimmt – und trotzdem ist laut der Ausführung von 3Aw6 beides schlussendlich gebaut worden. Dieses von der Schülerin weitererzählte Erlebnis stellt zwar keinen typischen politischen Partizipationsprozess im Sinne von Demonstrationen, Petitionen oder Wahlen dar. Trotzdem ist es eine wichtige Form der Interessensvertretung auf gesellschaftlicher Ebene, die zudem sehr unmittelbar mit dem eigenen Lebensumfeld zusammenhängt und zudem am Ende erfolglos ist. Des Weiteren ist neben der Erfolglosigkeit eine Form der Scheinpartizipation zu erkennen. Die Schülerin stellt die Ausgangssituation so dar, dass die Vermietung die Anwohner*innen um Zustimmung bzw. zumindest um eine Meinungsäußerung hinsichtlich der Bauvorhaben gebeten hat. Der Straßenbau wurde allerdings umgesetzt, obwohl diese anscheinend nicht erfolgt ist. Die Vermietung scheint die volle Handlungsmacht besessen und ausgespielt zu haben, weil das Ersuchen einer Zustimmung keinen weiteren Einfluss auf den Prozess zu haben scheint. Die Anwohner*innen hatten trotz größerer anstehender Veränderungen im eigenen Wohnumfeld keine Mitgestaltungsmöglichkeit. **Damit werden auch Partizipationshandlungen auf gesellschaftlicher Ebene als nicht wirksam wahrgenommen.**

In den Gruppendiskussionen berichten die Kinder und Jugendlichen ebenso von eigenen, ganz persönlichen Erfahrungen bei dem Versuch, ihre Interessen zu vertreten oder im Umfeld etwas zu verändern. Dabei beziehen sie sich vor allem auf den Kontext Schule.

2Aw6: „Ja das auch so zum Beispiel wir wollen auch ein paar Sachen die sich an der Schule verändern aber //mhm// die Lehrer nehmen uns halt nicht ernst weil wir halt jung sind und ein auf den die Kinder haben halt kein Recht <1Aw6: Ja> äh was zu sagen“. (Gruppe A, #00:09:07-0#)

2Aw6 verdeutlicht mit ihrer Aussage zwei Aspekte. Zum einen scheint es klare Anliegen und konkrete Ideen zur Veränderung seitens der Kinder und Jugendlichen zu geben, sodass keine fehlende Partizipationsbereitschaft zu erkennen ist. Zum anderen wird von der Schülerin deutlich expliziert, dass diese Anliegen und Ideen von Lehrkräften nicht ernst genommen werden. Durch das „halt“ an zwei Stellen unterstreicht 2Aw6 dies als unhinterfragte Tatsache, an der nicht viel geändert werden kann. Der Bezug auf das Recht, verstanden als institutionalisierte Form partizipativer Handlungsmöglichkeit, verschärft dieses Verständnis. Die Schülerin ordnet sich bzw. Kinder allgemein aufgrund der fehlenden Einflussmöglichkeit als rechtlos ein. Der Wunsch, etwas zu ändern, und der Umstand, dass dies aufgrund mangelnden Einflusses nicht möglich ist, stehen sich gegenüber. 1Aw6 spezifiziert dies noch etwas:

„Weil weil das ist so ähm wenn wenn wir ja zum Beispiel ähm sagen wir wollen dass wir zum Beispiel die Pausen ähm ähm Minuten ändern wollen //mhm// nicht länger sondern ändern einfach nur, oder die Toiletten ändern wollen und sowas, //mhm// Klassenzimmer anders gestalten. Da sagen die Lehrer, nein das dürfen wir nicht ihr seid keine Erwachsenen“. (Gruppe A, #00:09:33-9#)

1Aw6 beschreibt den konkreten Versuch, etwas an der Struktur des Schultages zu ändern. Es geht dabei um die Unterrichtspausen, wobei sie betont, dass es nicht die Dauer der Pausen selbst betreffe. Es scheint, als wenn die Schülerin sehr klar eine Unterscheidung zwischen Aspekten der Schulstruktur, an denen vermeintlich gar nicht gerüttelt werden kann (Pausendauer), sowie Aspekten, bei denen sie eine Mitgestaltung von Kindern für gerechtfertigt hält (Anordnung der Pausen), trifft. Als weitere Beispiele nennt sie gestalterische Veränderungen der Toiletten oder des Klassenzimmers. All dies sind Bereiche, die die Kinder und Jugendlichen unmittelbar betreffen und wo der Wunsch nach Mitbestimmung wenig erstaunlich ist. Aus der Aussage geht hervor, dass es Versuche gab, diese Wünsche und Ideen den Lehrer*innen mitzuteilen. Die erhaltene Antwort, von der 1Aw6 am Ende des Zitats erzählt, ist eindeutig negativ. Die Begründung für das Ablehnen war laut der Schülerin die Tatsache, dass Kinder keine Erwachsene seien. Durch diese Argumentation seitens der Erwachsenen werden den Kindern eine klare Hierarchisierung und eine damit verbundene Machtverteilung, in der Erwachsene alleinige Entscheidungsträger*innen sind, vermittelt.

In derselben Gruppe (Gruppe A) nennt eine andere Schülerin eine weitere Situation als Beispiel für das Machtgefüge zwischen Lehrkräften und Schüler*innen.

7Aw6: „(...) zum Beispiel hier in der Schule war eine Cousine, ist neu hier in die Klasse gekommen und ihre Freundin also //mhm// in die Schule 6a sind die rein gekommen <2Aw6: Schule 6a?> in die Klasse 6a sind die reingekommen und die warn da so äh z- äh (.) von erste bis vierte ne- von erste bis dritte Stunde waren die schon drinne //mhm// und dann haben die sich nicht wohl gefühlt, und meinten die so kannst du mir zeigen wo Herr Peters ist ich will kurz zu Herrn Peters gehen und mit dem reden dann meinte ich so wieso? Da meinte sie so wir fühlen uns nicht wohl in der Klasse //mhm// und danach äh sind die so zu Herrn Peters gegangen und ähm da hab ich so gefragt äh hab ich das so gesagt, dass die sich nicht wohl fühlen in der Klasse und dass die äh Schu- Klasse

wechselln wollen und Herr Peters dann er hat uns so angeguckt so 5 Minuten 3 Mi- 1 Minute lang hat er uns so angeguckt und dann er so nein und dann mussten wir einfach weggehen“. (Gruppe A, #00:13:23-3#)

In der Aussage geht es um den Wunsch einer Cousine, an derselben Schule die Klasse zu wechseln. Durch die Skizzierung der Ausgangssituation scheint 7Aw6 das Anliegen des Klassenwechsels begründen zu wollen. Diese Begründung wird damit umschrieben, dass die besagte Cousine „sich nicht wohl gefühlt“ hat. Die Ausführlichkeit der gesamten Erzählung zur Situation deutet insgesamt auf eine besondere Relevanz des Dargestellten für 7Aw6 hin. Sie scheint die Angebrachtheit des Anliegens untermauern zu wollen und damit gleichzeitig ein Unverständnis bzw. ein Ungerechtigkeitsempfinden gegenüber der begründungslosen Ablehnung des Lehrers auszudrücken. Diese Lesart wird durch den Modalpartikel „einfach“ in der letzten Zeile der Aussage unterstützt, weil damit ebendieses Unverständnis bekräftigt wird. Auch in diesem Beispiel wird die Machtverteilung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen deutlich. Der Lehrer, als Machthabender, muss hinsichtlich des Anliegens der Schülerin „gefragt“ werden. Dies zeigt ein klares Autoritätsverhältnis. Auch die Entscheidung des Lehrers wurde letztlich ohne Widerspruch akzeptiert und scheint endgültig, obwohl sie nicht dem eigenen Wunsch entspricht. Eine alternative Handlungsoption wird jedenfalls nicht beschrieben. **Insgesamt wird deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen besonders im Kontext Schule konkrete Anliegen haben, deren Berücksichtigung jedoch abhängig von der als absolut dargestellten Entscheidungsmacht der Lehrkräfte ist.**

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Kinder und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen von verschiedenen Formen von Partizipationsprozessen in ihrem Alltag und unmittelbaren Umfeld erzählen. Teilweise wird Partizipation dabei als eine Möglichkeit beobachtet, um eigene Interessen gegenüber unterschiedlichen Machthabenden zu vertreten. Allerdings gehen die Prozesse, die von den Kindern und Jugendlichen bis zum Ende verfolgt werden konnten, erfolglos aus, sodass sie Partizipationsbemühungen als einen wenig wirksamen Weg zur Interessensvertretung kennenlernen. Des Weiteren werden Versuche der Interessensäußerung innerhalb der Schule beschrieben, in denen sie selbst als Schüler*innen involviert waren. Die dort gemachten Erfahrungen sind ebenso negativ einzuschätzen und zeugen von starren Machtstrukturen, die ihnen seitens der Lehrkräfte immer wieder vor Augen geführt werden. Sie als Schüler*innen sind dabei die Machtlosen und die Lehrkräfte die Machthabenden. Das Umsetzen eigener Anliegen ist voll und ganz von dem Wohlwollen der einzelnen Lehrkräfte abhängig, sodass sich für die Kinder und Jugendlichen keinerlei Möglichkeiten ergeben, durch partizipative Handlungen an ihren sie täglich umgebenden Strukturen etwas zu ändern. Die Daten lassen eine stark hierarchiegeprägte Schulumgebung erkennen, in welcher der Versuch, eigene Anliegen in den Schulalltag miteinzubringen, zum Scheitern verurteilt ist.

7.2.3 Partizipation und Stigmatisierung

Diese Subkategorie wurde aus den Daten von ausschließlich einer Gruppe (Gruppe E) gebildet. Gruppe E verhandelt im Laufe ihrer Diskussion Themen von Stigmatisierung, Diskriminierung und Rassismus sowie deren Auswirkungen auf partizipative Möglichkeiten. Letztlich werden dadurch die Auswirkungen auf das politische Selbstverständnis der Jugendlichen sichtbar. Auch wenn sie damit die einzige Gruppe mit solch einer Themensetzung sind, werden diese als sehr einschlägig für das Erkenntnisinteresse angesehen und finden daher Ausdruck in

dieser Subkategorie. Bei den Aussagen handelt es sich oft um längere Abschnitte, die für eine gute Nachvollziehbarkeit in vollem Umfang dargestellt werden.

2Ew12: „Und vor allem das ist so (.) zum Beispiel ich find in dieser Gesellschaft ist es immer noch ein Unterschied, ob wir zum Beispiel wir würden jetzt (.) ihr drei wählen gehen, ok ne du auch nicht @.@ aber ihr beide zum Beispiel jetzt das Ding so machen auf den ihr steht für etwas und werdet vielleicht noch mehr //mhm//, oder wenn wir drei das machen würden, da ist ehrlich ein Unterschied, das ist aber immer noch so das ist ehrlich immer noch so <1Ew12: Hä wie jetzt?> auf den Weg Hautfarben ist immer noch so <4Ew12: Achso ja> wenn wir jetzt kommen würden und sagen würden nein wir wollen diese Wiese behalten, würde da we= darauf zum Beispiel sagen ihr müsstet nur 12.000 Stimmen suchen, wir müssten fast 75 Millionen stimmen Suchen, weil bei uns ja die haben eh kein Recht, nerv mal nicht, geh mal in eurer Land zurück auf den“. (Gruppe E, #00:30:36-0#)

Um das Zitat besser einordnen zu können, ist die in dieser Situation von 2Ew12 ausgeführte Gestik relevant. In der ersten Hälfte unterteilt sie die Gruppe in ein „wir“ und ein „ihr“. Bei dem „wir“ zeigt die Jugendliche auf sich als schwarze Mitschülerin, als eine weitere schwarze Mitschülerin sowie als eine Mitschülerin mit Hijab. Bei dem „ihr“ deutet sie auf die beiden weißen Jugendlichen der Gruppe. Damit nimmt sie eine Unterscheidung von ethnischen und religiösen Minderheiten und weißen Menschen vor. Diese Unterscheidung ist für ihre weitere Aussage wichtig, da sie damit ihre Ansicht unterstreicht, dass ethnische oder religiöse Minderheiten in Deutschland weniger Entscheidungsmacht und letztlich weniger Rechte haben. Sie bezieht sich dabei auf die Situation in der Dilemmageschichte, in der die Idee im Raum steht, den Bau eines Einkaufszentrums durch eine Unterschriftenaktion zu verhindern. Ihrer Auffassung nach würde solch ein Vorhaben in der Realität von Umständen beeinflusst, die in der Dilemmageschichte nicht zum Ausdruck kommen. Demnach müssten die weißen Mitschüler*innen 12.000 Stimmen sammeln, um ihr Anliegen zu vertreten. Die Schwarzen und Hijab-Tragenden Mitschüler*innen müssten dagegen 75 Millionen Stimmen sammeln. Entgegen einer deutschen Gesetzgebung von politischer Gleichheit deutscher Staatsbürger*innen verleiht die Jugendliche mit dieser auffällig hohen Diskrepanz ihrer wahrgenommenen Ungleichheit und letztlich Ungerechtigkeit Ausdruck und spitzt diese im nächsten Schritt noch weiter zu: Demnach würde sich die Mehrheitsgesellschaft nicht für die Anliegen von Minderheiten interessieren, bzw. auch nicht daran interessiert sein, dass diese sich Gehör verschaffen. Dies veranschaulicht sie durch die Ausdrücke am Ende des Zitats, mit der sie Perspektive der Mehrheitsgesellschaft beschreibt: „(...) die haben eh kein Recht, nerv mal nicht, geh mal in euer Land zurück“. Hier wird äußerst deutlich, dass sie Minderheiten in Deutschland, zu denen sie sich selbst zählt, keine gleichwertige gesellschaftliche Position zuschreibt. Ihnen werden demnach Rechte abgesprochen oder die Tatsache, in Deutschland beheimatet zu sein, wird in Frage gestellt. **Diesem Standpunkt nach gibt es aus Sicht der Jugendlichen in Deutschland keine politische Gleichheit und ethnische sowie religiöse Minderheiten haben eine schlechtere gesellschaftliche Position.**

2Ew12: „Aber ähm deswegen das ist immer noch so, mit Hautfarbe und so ist noch viel zu viel im Kopf der Menschen. Das ist noch viel zu viel mit in dieser Welt drin auf den mit diesem ähm in welcher Position steht, deswegen können wir auch nicht sagen auf den wir haben was zu sagen, so weil (.) es gibt halt Leute, <3Ew12: Wir müssen einfach nur ein bisschen lauter Brüllen als alle anderen um überhaupt gehört zu werden> ja aber dann hast du wieder diesen Affen- die kommen aus dem Wald und so und co @.@“. (Gruppe E, #00:30:36-0#)

2Ew12 beschreibt weiter eine wahrgenommene (politische) Ungleichheit, macht dabei aber stärker auf den rassistischen Aspekt dessen aufmerksam. Die Jugendliche benennt zunächst – wie im Zitat zuvor – die Hautfarbe als ein Merkmal, welches anscheinend als Anlass für ungleiche Behandlung genutzt wird. Ihrer Perspektive nach ist der Gedanke bei „den Menschen“ stark verankert, dass „mit Hautfarbe“ eine geringere Position und damit weniger Mitspracherecht verbunden seien. 3Ew12 stimmt dem daraufhin zu und betont, dass sie sich durch Brüllen lauter Gehör verschaffen müsste, um angehört zu werden. 2Ew12 entgegnet dem mit einem rassistischen Vorurteil, mit dem sie sich konfrontiert sieht. Dieses „lauter Brüllen“ würde als „Affe“ und als Kommen „aus dem Wald“ kontextualisiert werden, was im Zusammenhang mit Schwarzen Menschen ganz klar eine menschenverachtende und rassistische Perspektive ist.

In diesem Abschnitt werden mehrere Ebenen erkennbar. Der Verweis auf „die Menschen“ und Menschen „mit Hautfarbe“ wird aufgrund des Kontextes des Gesprächsverlaufs als eine Perspektive auf Gesellschaft interpretiert, in der diese sich in eine weiße Mehrheitsgesellschaft auf einer Seite und BIPoCs auf anderer Seite unterteilt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Jugendlichen sich durch das mehrfache „wir“ der Minderheit der BIPoCs und damit der benachteiligten Position zuordnen. Die Jugendlichen nehmen so eine Abgrenzung vor bzw. nehmen die erlebte Abgrenzung und die damit verbundene Außenseiterposition auch als eine solche an. Darüber hinaus lässt sich ein resignatives Moment erkennen. 3Ew12 gibt mit ihrer Zwischenbemerkung eine Möglichkeit zu bedenken, der Ungleichheit etwas entgegenzusetzen. Sie stellt zwar die Ungleichheit selbst nicht in Frage, eröffnet aber durch das „lauter Brüllen“ den Raum, sich trotzdem Gehör zu verschaffen. 2Ew12 verwirft diesen Gedanken sofort, indem sie dem eine Reaktion der Gesellschaft entgegensetzt, welche entmachtend wirkt. Anstatt also, dass der Versuch nach Mitsprache und Interessensvertretung von der Gesellschaft gewünscht oder zumindest anerkannt wird, würde er nach Auffassung der Jugendlichen durch bzw. aufgrund letztlich rassistischer Einstellungen vereitelt werden. Damit werden in diesem Zitat die beiden Motive verdeutlicht, die bereits im ersten Zitat herausgearbeitet wurden: Die Jugendlichen fühlen sich einer Minderheit angehörig, durch die sie eine schlechtere gesellschaftliche Position bekleiden, welche zudem mit politischer Ungleichheit einhergeht. Darüber hinaus ist den Aussagen folgend eine weiße Mehrheitsgesellschaft nicht an Meinungsäußerungen und politischem Engagement von (ethnischen und religiösen) Minderheiten interessiert.

1Ew12: „Ich glaub auch, weil du das grad meintest, dieses mit W- deine Stimme und und und, die wollen aber auch wirklich glaub ich nur dass man deren eigenen Stimmen gibt. Mehr passt den auch nicht, also wenn wir jetzt so=ne Stimm- also wenn wir jetzt als Beispiel als Klasse so=ne Gruppe machen würden, ähm die wollen’s ja eigentlich dass man engagiert in dem Sinne. Aber ähm dann würden die wiederkommen und sagen ihr seid doch erst zu jung, ihr habt viel zu viele ich weiß nicht Migrant*innen bzw. Leute mit Migrationshintergrund, ich weiß nicht das Kopftuch stimmt nicht die Hautfarbe stimmt nicht, warum sollten wir euch zuhören in dem Sinne. Gib doch einfach nur deine Stimme ab. Lass das also lass den Rest mich erledigen //mhm// Also ich glaub wenn man sich noch so engagiert wie die das eigentlich immer sagen, wird das den irgendwann nicht mehr passen. So. Die wollen das halt wirklich nur bis zum ner bestimmten Stelle und das war’s dann“. (Gruppe E, #00:31:26-9#)

1Ew12 geht in ihrer Aussage auf bereits zuvor genannte Aspekte ein, verdeutlicht aber darüber hinaus den Zusammenhang von Stigmatisierung und politischem Selbstverständnis. Zunächst gibt es hier ebenfalls eine eindeutige Trennung von „wir“ und „die“. Dies wird

erneut als eine Perspektive von ethnischen und religiösen Minderheiten auf der einen Seite und einer weißen Mehrheitsgesellschaft auf der anderen Seite verstanden, da die Jugendliche zum Teil explizit einen Migrationshintergrund, das Kopftuch oder die Hautfarbe als Merkmal benennt. Hinzu kommt, dass auch das Jung-Sein als Merkmal einer Minderheitenposition aufgezählt wird. Die Jugendliche beschreibt nun, dass echtes Engagement und letztlich echte Entscheidungsmacht der Minderheiten nicht gewollt sei. Ihrer Ansicht nach würde zwar nach außen hin Engagement und Mitbestimmung aller gefordert werden. In dem Fall jedoch, in dem dies von Minderheiten tatsächlich in Anspruch genommen werden würde, hätte dies letztlich eine Zurückweisung dieses Versuches zur Folge – und zwar mit diskriminierenden und rassistischen Begründungen (zu viele Migrant*innen, das Kopftuch stimmt nicht, die Hautfarbe stimmt nicht). Die Schlussfolgerung der Jugendlichen daraus ist, dass der partizipative Handlungsspielraum bereits im Vorhinein festgelegt und somit ein Versuch, darüber hinaus tätig zu werden, stets erfolglos sei. **Die wahrgenommene Stigmatisierung führt in diesem Fall zu einem politischen Selbstverständnis, bei dem die Jugendlichen sich nicht als bürgerschaftlich partizipativ aktiv interpretiert, da dies ihrer Ansicht nach von Politik und Gesellschaft nicht gewünscht ist.**

2Ew12: „(...) man merkt manche, es gibt also die meinten meisten Dunkelhäutigen sind halt wirklich temperamentvoll. //mhm// Und ähm da- die fallen halt dann dementsprechend auch schon auf, und wenn dann wirklich so ein Kindergarten nur mit denen wäre dann wär das so für die alle nicht schlimm, aber wenn uns wenn weiß und Dings sind, und dann fallen die dunkelhäutigen im Gegensatz zu den weißen Kindern, die ruhig sind, halt negativ auf, und werden dementsprechend anders behandelt, das hat Auswirkungen auf die Zukunft, weil die sich dann immer so fühlen werden //mhm// und dann auch sagen ja egal zählt eh nicht was ich sage“. (Gruppe E, #00:35:30-2#)

2Ew12 macht durch diese Aussage darauf aufmerksam, was aus ihrer Sicht die bisher genannten Ungleichheiten zu Stande kommen und reproduzieren lässt. Dies beginnt ihrer Auffassung nach bereits im Kindergarten, weshalb sie auch dortige Verhältnisse beschreibt. Demnach würden Schwarze Kinder ein Verhalten zeigen, welches von dem der anderen Kinder abweiche. Dadurch würden sie negativ auffallen und daraufhin anders behandelt werden. Dies wäre besonders dann der Fall, wenn Schwarze und weiße Kinder zusammen in den Kindergarten gingen, da dort der Unterschied zwischen „temperamentvollen“ Schwarzen Kindern und den „ruhigen“ weißen Kindern besonders deutlich würde. Wären ausschließlich Schwarze Kinder zusammen im Kindergarten, wäre es laut der Jugendlichen nicht weiter schlimm. Bei gemischten Gruppen würden Schwarze Kinder allerdings negativ auffallen und demnach anders behandelt werden. Diese Andersbehandlung wirke sich letztlich auch auf die Zukunft aus. Dies macht 2Ew12 durch den letzten Teilsatz deutlich, indem sie resümiert, dass „die sich dann immer so fühlen werden und dann auch sagen ja egal zählt eh nicht was ich sage.“ Damit beschreibt sich nicht nur Ohnmachtsgefühle und fehlende Einflussmöglichkeiten, sondern auch eine negative Auswirkung auf das politische Selbstverständnis.

Zu beachten ist, dass 2Ew12 sich als Schwarze Jugendliche bei der Beschreibung dieser Umstände selbst rassistischer Klischees bedient. Dass Schwarze Menschen bzw. BIPOCs „temperamentvoller“ seien, ist ein häufig vorherrschendes und rassistisches Vorurteil. Die Jugendliche nimmt sich dessen jedoch an und stellt dies als vermeintliche Tatsache dar. Dies kann als Versuch interpretiert werden, die selbst erfahrene Ungleichbehandlung zu begründen und zu verstehen. Dabei scheint es nicht unbedingt darum zu gehen, das rassistische Verhalten zu rechtfertigen oder gar zu entschuldigen. Die gesamte Aussage der Jugendlichen ist eine deutliche Beschreibung von wahrgenommenen Ungerechtigkeiten. Vielmehr scheint es eine

Begründung dafür zu sein, dass Kinder mit unterschiedlichen Hautfarben bereits verschieden behandelt werden. Die Vorstellung, dass dies aufgrund „objektiver“ Unterschiede wie Temperament oder Lautstärke passiert und nicht aufgrund der Hautfarbe, scheint zwar immer noch ungerecht, jedoch vielleicht weniger verletzend. Insgesamt verdeutlicht dieses Zitat, dass **Rassismus und damit verbundene Stigmatisierung stark auf die Kinder und Jugendlichen wirken. Hinsichtlich Partizipation ist diese Wirkung eindeutig negativ und führt letztlich zu Resignation.**

Zusammengefasst verdeutlichen die Ergebnisse dieser Subkategorie, wie wirkungsstark Gefühle von Stigmatisierung sowie Rassismuserfahrungen sind. Die Jugendlichen ordnen sich selbst aufgrund ihrer ethnischen oder religiösen Herkunft nicht nur einer schlechteren gesellschaftlichen Position zu, sondern empfinden auch keine politische Gleichheit. Dies führt bei ihnen zu einem politischen Selbstverständnis, bei dem sie sich nicht als aktiv partizipativ Handelnde betrachten. Darüber hinaus haben sie nicht den Eindruck, dass solch eine aktive Rolle seitens der Politik und Gesellschaft gewünscht sei. Dies bringt sie letztlich an einen Punkt von Ohnmacht und Resignation, an dem die wahrgenommene abgegrenzte Rolle angenommen und damit verfestigt wird.

7.3 Perspektiven auf Natur

In dieser Kategorie werden die von den Kindern und Jugendlichen beschriebenen Perspektiven auf Natur dargestellt. Dazu werden die beiden damit zusammenhängenden Subkategorien herausgearbeitet. Zum einen wird nachgezeichnet, welche Bedeutung Natur nach den Aussagen der Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag hat. Zum anderen geht es um die Wahrnehmung davon, welche Relevanz Natur seitens der Gesellschaft und auch seitens der Politik beigemessen wird. Beide Subkategorien hängen zusammen und überschneiden sich teilweise. So ist bspw. die Wahrnehmung darüber, wie etwas gesellschaftlich verhandelt wird, ebenso durch die eigene Einstellung dazu geprägt. Trotzdem werden teils sehr unterschiedliche Aspekte beschrieben, sodass die Trennung in zwei Subkategorien vorgenommen wurde. Die Subkategorie „Natur und der eigene Alltag“ (7.3.1) setzt sich mit den Aussagen der Kinder und Jugendlichen auseinander, in denen sie ihre persönliche Beziehung zur Natur sowie die Bedeutung für den eigenen Alltag beschreiben. Hier zeigt sich, dass sie Natur als keinen geeigneten Ort zur Freizeitgestaltung ansehen. Zudem schreiben sie sich selbst eine fehlende Naturverbindung zu. Wenn Natur als Freizeitort eine Rolle spielt, steht vor allem das Soziale im Vordergrund. Die Subkategorie „Natur und Gesellschaft“ (7.3.2) setzt sich dagegen mit den Ansichten der Kinder und Jugendlichen auseinander, durch die deutlich wird, welche Relevanz der Natur ihrer Meinung nach seitens der Gesellschaft und Politik beigemessen wird. Hier zeigt sich, dass ihrer Einschätzung nach Natur keine wichtige Rolle spielt und im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen und politischen Themen eher in den Hintergrund gerät.

7.3.1 Natur und der eigene Alltag

Die Bedeutung von Natur oder naturnahen Flächen für den eigenen Alltag ist entsprechend den Aussagen der Kinder und Jugendlichen eher gering. Zum einen ist die Naturbeziehung ein nicht besonders häufiges Thema, was daran liegen mag, dass dies nicht dem Fokus in den Anfangsstimuli entspricht. Zum anderen ist auch dann, wenn die persönliche Bedeutung der Natur eine Rolle spielt, diese eher weniger stark ausgeprägt. Naturnahe Flächen scheinen

im Alltag kaum relevant zu sein und Natur scheint weniger ein Ort zu sein, der bewusst aufgrund der Umgebung selbst aufgesucht wird. Die in dieser Subkategorie gefassten Aussagen geben trotzdem einige Hinweise auf die Art der Naturbeziehung. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse werden diese Hinweise als relevant angesehen, da die Ausprägung der Naturbeziehung auch auf die Motivation zum partizipativen Handeln in dem Bereich wirken kann. Dies zeigt sich bspw. in der Aussage von 5Cw5:

„Ich würde ähm also wenn mi- wenn mir das jetzt wirklich so wichtig wär, dann würde ich vielleicht auch ein andere Versteck mit meinen Freunden suchen, und ähm auch vielleicht halt Unterschriften sammeln. Also wenn mir das jetzt wichtig wär“. (Gruppe C, #00:06:27-0#)

5Cw5 schließt mit ihrer Aussage die Beteiligung an einem partizipativen Prozess nicht grundsätzlich aus, nennt als Voraussetzung dafür jedoch, dass es ihr wichtig wäre. Im Fall des Unterschriftensammelns für eine Wiesenfläche (Anfangsstimulus) scheint diese Relevanz nicht vorhanden zu sein. Das wird durch ihre hypothetische Sprechweise unterstrichen. Dies lässt die Lesart zu, dass für 5Cw5 naturnahe Orte wie Wiesen oder Parks wenig relevant sind und sie sich daher selbst aus dem Personenkreis herausnimmt, der sich für Anliegen, wie die beschriebene Situation, engagiert.

Des Weiteren zeigt sich in den Gruppendiskussionen, dass bei der Beschreibung der eigenen Naturbeziehung und der Relevanz für den eigenen Alltag die Kinder und Jugendlichen teilweise eine Unterscheidung bzgl. der Art des Naturraums vornehmen. So empfinden die Jugendlichen in Gruppe E bspw. einen Unterschied zwischen dem Aufsuchen eines Parks und dem eines Waldes.

1Ew12: „Ich glaub solche Orte (unv.) also hier jetzt zum Beispiel der Wiesenpark, nutzen sehr viele Menschen, aber ähm beim Wald ist das irgendwie voll die kleine Zielgruppe. Sehr wenige sagen ja ko- also ich bin selber nicht so, dass ich sage komm lass uns mal im Wald chillen also (2) abgesehen davon dass ist halt so du bist da, kannst in dem Sinne nur sitzen, ich weiß nicht vielleicht was zeichnen und mit jemandem reden, aber mehr auch nicht“. (Gruppe E, #00:05:59-6#)

1Ew12 konstatiert, dass Stadtparks von den Menschen mehr aufgesucht werden würden als Wälder. Letztere wären nur für eine kleine Zielgruppe interessant. Diese Feststellung untermauert sie anschließend mit ihrer persönlichen Ansicht, nach der sie selbst ihre Freizeit nicht im Wald verbringen würde. Dies begründet sie wiederum damit, dass es im Wald kaum Möglichkeiten gäbe, wirklich etwas zu tun, außer „sitzen“, „zeichnen“ oder „mit jemandem reden“. In der Begründung selbst wird ein Widerspruch deutlich, da die Jugendliche zwar fehlende Freizeitgestaltungsmöglichkeiten bemängelt, aber gleichzeitig verschiedene Aktivitäten aufzählt, die als eben das verstanden werden können. Das deutet darauf hin, dass in ihrer Freizeit andere Aspekte eine Rolle spielen, die im Wald nicht bedient werden können. Des Weiteren zeigt die Aussage, dass aus Sicht der Jugendlichen die geringere Relevanz des Waldes für die Freizeit keine Einzelmeinung darstellt. Es scheint für sie selbstverständlich, dass Parks im Gegensatz zu Wäldern gerne und viel genutzt werden.

Diese Lesart wird durch die Aussage von 2Ew12 aus derselben Gruppe bestätigt:

2Ew12: „(...) und die meisten Leute sind halt auch wirklich so zum Beispiel als ob ich in den Wald geh, das ist ein- die wir sind zu modern oft wir haben zu viele Möglichkeiten zum Beispiel mit Netflix oder so ich setz mich echt lieber zu Hause auf mein Bett, und guck meine Filme und Serien an anstatt in den @Wald zu gehen@ und nichts zu machen, das ist so kommt irgendwie das gleiche hinaus also ob ich jetzt da den ganzen Tag sitze, ok nicht ganz das Gleiche“. (Gruppe E, #00:12:03-0#)

Auch für 2Ew12 gibt es im Wald keine adäquaten Möglichkeiten zu Freizeitgestaltung. Sie beschreibt dies mit der Aussage „in den Wald zu gehen und nichts zu machen“. Als Gegenhorizont beschreibt sie freie Zeit zu Hause, in der sie Filme und Serien gucken könne. Zudem nimmt auch sie dies als Normalzustand war, der auf „die meisten Leute“ zutrifft, was durch den Modalpartikel „halt“ zusätzlich unterstrichen wird. Ein Waldbesuch ist für die Jugendlichen derart abwegig, dass dem Gedanken fast etwas Lächerliches anzumuten scheint. Diese Lesart wird vor allem durch das „als ob“ in der zweiten Zeile sowie durch den lachenden Ausdruck, wenn es darum geht, in den „Wald zu gehen“, bestärkt. **Insgesamt zeigt sich, dass der Wald für die Jugendlichen als kein guter Ort für Freizeit wahrgenommen wird und dies ihrer Ansicht nach keine Ausnahme darstellt.**

Bei dem Zitat wird darüber hinaus noch etwas Weiteres ersichtlich. 2Ew12 begründet die fehlende Verbundenheit zum Wald und reflektiert diese Begründung gleichzeitig. Natur, zumindest in Form eines Waldes, gehört nach Auffassung der Jugendlichen, nicht in ein modernes Leben. Damit argumentiert sie die geringe Bedeutung des Waldes in ihrem Alltag und dem Alltag von Menschen allgemein. Das moderne Leben schaffe demnach so viele verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, dass ein Aufenthalt im Wald letztlich wenig attraktiv erscheine. Ambivalent dieser Begründung gegenüber steht die Aussage zum Schluss des Zitates, in der sie feststellt, dass ein Tag auf dem Sofa mit Filmen und Serien fast auf das Gleiche hinauslaufe, wie das „Nichts-Tun“ im Wald. Auch wenn sie diese Überlegung daraufhin leicht korrigiert, gibt diese Ambivalenz einen Hinweis auf die Ausgestaltung der Naturbeziehung der Kinder und Jugendlichen. Es scheint weniger so, dass diese ein grundsätzliches Desinteresse an naturnahen Orten wie den Wald haben. Vielmehr können die Aussagen so interpretiert werden, dass es in ihrer Lebenswelt nur wenige Möglichkeiten gibt, eine intensivere Naturbeziehung aufzubauen. Die Menschen in ihrer Umgebung scheinen entsprechende Orte in der Freizeit kaum aufzusuchen, um dadurch als mögliche Vorbilder zu dienen. Die Kinder und Jugendlichen identifizieren sich nicht als die Zielgruppe, die Zeit im Wald zum Zwecke der Freizeitgestaltung verbringt. Des Weiteren scheint es wenig Vorstellungen davon zu geben, wie eine Zeit im Wald gestaltet werden könnte, damit diese als positiv empfunden wird. 2Ew12 sagt an späterer Stelle Folgendes: „Aber man hat halt nicht so eine Verbindung irgendwie“ (Gruppe E, #00:12:03-0#). Auch 4Ew12 aus derselben Gruppe begründet die fehlende Beziehung damit, dass es keine Verbindung zum Wald gäbe, da man diese nicht beigebracht bekommen hätte (Gruppe E, #00:12:24-8#). Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass vielmehr fehlende Naturerfahrung oder zumindest eine fehlende Identifikation mit dem Wald einer der Gründe sein könnte, dass dieser weniger als Freizeitort wahrgenommen wird. Gleichzeitig würde das bedeuten, dass die Kinder und Jugendlichen kein generelles Desinteresse an Natur haben, sondern die in Kapitel 4.2.1 erwähnte mentale Naturferne eine Rolle spielt. Natur als Ort der Freizeit und Erholung zu interpretieren, bedarf darauf ausgerichteter Sozialisationsprozesse. 4Ew12 verweist in dem Kontext zudem auf die physische Naturferne:

„Vor allem die Strecke, ich mein das ist jetzt keine kleine Strecke von 5-10 Minuten, du musst wirklich mit dem Bus 30 Minuten @oder so fahren@ nur um da ja ist so. Ich find das zu viel.“ (Gruppe E, #00:06:17-3#)

Demnach kommen zu den als gering empfundenen Gestaltungsmöglichkeiten von Freizeit im Wald weite Wege hinzu, die einen Aufenthalt zusätzlich unattraktiver machen. Damit lässt sich festhalten, dass **die Kinder und Jugendlichen eine Naturferne und fehlende**

Naturverbindung als Ursache dafür benennen, dass Natur in ihrer Freizeit keine große Rolle spielt. Ein eher naturfernes oder als naturfern wahrgenommenes Umfeld scheint kaum Möglichkeiten zu schaffen, selbst eine Naturbeziehung aufzubauen. Auch die ungleiche Verteilung von Umweltressourcen – wie Stadtwäldern – sorgt für Hürden, Natur in den Alltag zu integrieren.

In den Gruppendiskussionen ist nicht ausschließlich eine Distanz zu naturnahen Räumen erkennbar. Es gibt in ihnen ebenso Hinweise darauf, dass einige der Kinder und Jugendlichen naturnahe Orte different einschätzen werden. Dazu zählen bspw. Parkanlagen in der Stadt. Die Kinder und Jugendlichen beschreiben stellenweise den Aufenthalt in Parks oder an ähnlichen Orten als einen Teil ihres Alltags. Diese Beschreibungen hängen jedoch stets mit einem anderen Aspekt zusammen. **Das Verbringen von Freizeit in Stadtparks bzw. einfach draußen im Stadtteil ist vor allem ein soziales Ereignis.** Freunde und Familie stehen dabei klar im Vordergrund (z. B. Gruppe B, #00:06:06-5# oder Gruppe F, #00:05:14-1#) – und somit gilt dies weniger für die Natur selbst.

Insgesamt wird mit dieser Subkategorie aufgezeigt, dass Natur und das Aufsuchen naturnaher Orte (besonders des Waldes) nicht alltagsrelevant für die Kinder und Jugendlichen sind und dies auf mögliche Partizipationsaktivitäten diesbezüglich wirkt. Natur, zumindest in dieser Form, scheint nicht die Möglichkeiten zu bieten, die für eine positive Freizeitgestaltung von Bedeutung sind. Des Weiteren empfinden dies die Kinder und Jugendlichen als normal. Das deutet darauf hin, dass Natur überdies in ihrem Umfeld keine große Relevanz beigemessen wird. Das bedeutet nicht, dass die Kinder und Jugendlichen keine Zeit draußen verbringen. Nur scheint dabei das Soziale mehr im Vordergrund zu stehen als die Natur selbst. Dieser Umstand ist dabei nicht auf ein rein individuelles Desinteresse der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen, sondern ebenso auf eine fehlende Naturverbindung und einen räumlich erschwerten Zugang. Beides wird in den Gruppendiskussionen konkret genannt.

7.3.2 Natur und Gesellschaft

Die Anfangsstimuli lösen bei den Kindern und Jugendlichen stellenweise eine Diskussion darüber aus, weshalb Menschen sich bzgl. Natur- und Umweltthemen engagieren oder weshalb sie es gerade nicht tun. Die Bedeutsamkeit, der Natur aus ihrer Sicht seitens der Gesellschaft und auch seitens der Politik beigemessen wird, scheint für sie in dem Zusammenhang wichtig zu sein. Der Rückbezug auf eine gesamtgesellschaftliche Haltung, die Relevanzsetzung der Politik und die Naturverbundenheit der Mehrheitsbevölkerung gelten als wichtiges Maß, insbesondere dahingehend, da alle drei Aspekte überwiegend als naturfern eingeordnet werden. 2Ew12 formuliert diesbezüglich eine deutliche Meinung:

„Ich glaub davon ganz abgesehen ob ähm die das trotzdem umsetzen würden oder nicht, glaub ich nicht dass es so viele Leute di- es so gibt die dafür wären, diesen Platz zu halten sondern eher die Leuten denken ja jetzt auch nicht mehr so an Natur oder so //mhm// sondern denken auch nur ja ok neues Einkaufszentrum, ist ein Prime Markt drinne //mhm// also von mir aus @gerne@ so und ich glaub nicht dass deswegen ähm die wenn wir sagen wir müssen wir brauchen 25.000 Unterschriften, //mhm// ich glaub das wär wir wärn vielleicht auf 10.000 gekommen und der Rest wird so sagen, scheiß drauf ist mir egal“. (Gruppe E, #00:04:29-0#)

Aus der Aussage wird ersichtlich, dass nach Einschätzung von 2Ew12 das Thema Natur von den „Leuten“ eher untergeordnet ist. Die Bezeichnung der „Leute“ wird in diesem Kontext als eine Umschreibung von Gesellschaft interpretiert. Die Jugendliche bezieht sich in ihrer

Aussage auf die Dilemmageschichte als Anfangsstimulus und ist davon überzeugt, dass es ein größeres Interesse an einem Einkaufszentrum mit Shoppingmöglichkeiten gäbe als an dem Erhalt einer Wiese. Sie sagt darüber hinaus einen für sie wahrscheinlichen Ausgang der Geschichte voraus. In diesem sammeln die Jugendlichen der Geschichte zwar Unterschriften zum Erhalt der Wiese. Sie würden aber nicht genügend Menschen zum Unterschreiben bewegen können. Diese Ansicht untermauert sie zum Schluss damit, dass denjenigen, die unterzeichnen, die Angelegenheit schlichtweg egal sei. Diesem Verständnis folgend, steht einer engagierten Minderheit eine desinteressierte Mehrheit entgegen. An späterer Stelle wird das Desinteresse der Mehrheit zu einem (materiellen) Eigeninteresse spezifiziert. So sei Geld handlungsleitend, sodass ein Einkaufszentrum, bspw. durch potenzielle Jobs, mehr Attraktivität ausübe als ein naturnaher Ort (Gruppe E, #00:08:17-8#). Damit lässt sich festhalten, dass **Engagement für Natur- und Umweltschutz als gesellschaftliche Randerscheinung eingeschätzt wird**, insbesondere angesichts spezifischer Eigeninteressen. 1Ew12 aus derselben Gruppe vertritt eine ähnliche Sichtweise, differenziert dabei jedoch einen bestimmten Aspekt, der bereits bei der Subkategorie „Natur und der eigene Alltag“ zum Tragen kam: die Unterscheidung von (Stadt-)Parks und Wäldern. Parks misst die Jugendliche eine größere gesellschaftliche Relevanz zu, da diese von vielen Menschen genutzt würden (Gruppe E, #00:05:59-6#). Bei Wäldern sieht sie dies dagegen anders.

1Ew12: „Da sind einfach so ich glaub die Zielgruppe ist dort viel kleiner als (.) also die die es eben nicht anspricht, voll viele haben auch Angst vor Insekten //mhm// gehen da nicht hin Tieren oder jetzt die Fahrt oder den Aktivitäten dort“. (Gruppe E, #00:06:35-8#)

Laut der Aussage würde das Engagement für einen Wald geringer ausfallen, weil auch die Zielgruppe kleiner wäre. Dies läge u. a. an Ängsten vor bestimmten Tieren, einer langen Anfahrt oder den „Aktivitäten“. Mit Letzterem sind angesichts des vorherigen Gesprächskontextes die fehlenden Möglichkeiten für Aktivitäten im Wald gemeint. Diese Unterscheidung in einen nützlichen naturnahen Ort, wie den Park, und einen unnützen naturnahen Ort, wie den Wald, weist auf ein anthropozentrisches Naturbild hin²². Natur – und auch das diesbezügliche Engagement – scheint u. a. dahingehend unterschieden zu werden, ob sie einen Nutzen hat – oder nicht. In diesem Fall wird der freizeithliche Nutzen hervorgehoben. Diese Lesart wird von 1Ew12 an späterer Stelle bestätigt, indem sie die Situation wendet. Im Falle dessen, dass der Park bebaut werden würde, hätte sie ihrer Aussage nach im Stadtteil „nichts zu tun“ und es gäbe eben auch „so=ne Natur“, wie die Parks, für die sich dann mehr Leute engagieren würden (Gruppe E, #00:15:08-0#). Bei dieser Aussage ist das Engagement ebenso an dem persönlichen Nutzen für die Freizeitgestaltung geknüpft. Der Wald gehört in diesem Beispiel eben nicht dazu, da „so wenige Leute, die da wirklich regelmäßig hingehen“, das betreffen würde (Gruppe E, #00:09:06-5#). So zeigt sich, dass **Natur vor allem dann als gesellschaftlich relevant eingeschätzt wird, wenn sie einen alltagsrelevanten Nutzen hat. Die Relevanz von Naturorten, die dies nicht haben, wird entsprechend als gering für die Gesellschaft eingeschätzt.**

In anderen Gruppen kommen die Kinder und Jugendlichen ebenfalls darauf zu sprechen, dass das Interesse an naturnahen Flächen, wie sie in der Dilemmageschichte beschrieben ist, eher gering sei. An einer Stelle wird diese Perspektive von einer Jugendlichen angezweifelt. Sie bringt einen neuen Aspekt in die Diskussion mit ein:

²² Dieser Aspekt ist in der Subkategorie „Anthropozentrischer Maßstab“ weiter herausgearbeitet worden (s. 7.4.2).

4Dm10: „Es werden ja sowieso nicht viele sein (.) Also in der Geschichte war das ja dass diese zwei-also das ist ja so ein auf den das Geheimversteck von den zweien so, //mhm// die restlichen Bürger werden sich da kaum für interessieren“. (Gruppe D, #00:07:22-4#)

2Dw10: „Wobei es scheint ein großer Platz zu sein, sonst könnte da kein Einkaufszentrum hin, und ich glaub andere Menschen würden trotzdem helfen, weil inzwischen werden ja viele freie Plätze ja irgendwie kaputt gemacht für irgendwelche Gebäude oder so (.) Ich glaub es gibt schon Leute die kein Bock mehr drauf haben dass noch mehr Landfläche kaputt gemacht wird //mhm// deswegen“. (Gruppe D, #00:07:42-0#)

2Dw10 stellt die Aussage von 4Dm10, dass sich „die restlichen Bürger da kaum für interessieren“ würden, in Frage. In ihrer Begründung argumentiert sie mit der Größe der Fläche, die in der Dilemmageschichte bebaut werden soll. Ihrer Meinung nach gäbe es ein gesellschaftliches Interesse, solche Flächen nicht zu bebauen, um nicht „noch mehr Landfläche kaputt zu machen“. Mit der „Landfläche“ scheint sie auf die allgemeine zunehmende Versiegelung von naturnahen Flächen anzuspielen und spricht die damit verbundenen naturschutzbegründeten Sorgen an. Das „inzwischen“ kann so verstanden werden, dass solch ein Vorgang ihrer Wahrnehmung nach keine Seltenheit ist. Durch das Verb „kaputt machen“ wertet sie entsprechende Geschehnisse als negativ. Dies kann als Hinweis verstanden werden, dass **natur- und umweltschutzrelevante Debatten auf gesellschaftlicher Ebene den Kindern und Jugendlichen nicht völlig unbekannt sind**, auch wenn dies eher eine Ausnahme in den Gruppendiskussionen darstellt.

Sowohl in der Subkategorie „Natur und der eigene Alltag“ (Kapitel 7.3.1) als auch in dieser Subkategorie ist durch die Aussagen der Kinder und Jugendlichen deutlich geworden, dass Natur im Alltag eine eher untergeordnete Rolle spielt, Natur- und Umweltthemen eher als gesellschaftliche Randerscheinung eingeordnet werden und die Relevanz an menschlichem Nutzen festgemacht wird. In den Gruppendiskussionen verweisen einzelne Stellen darauf, durch was diese Einschätzung mitgeprägt wurde. Teils scheinen Natur oder der Aufenthalt in ihr im alltäglichen Umfeld, d. h. in der Familie, in der Schule und mit Freunden kaum eine Rolle zu spielen, sodass sie von sich ausgehend auch auf eine gesellschaftliche geringe Bedeutsamkeit schließen. Zum Teil scheint aber auch die Relevanzsetzung der Themen in den Medien oder von Politiker*innen eine Rolle zu spielen, wie die folgenden zwei Zitate verdeutlichen. So berichtet 1Dw10, dass in den Nachrichten insgesamt wenig von Natur die Rede sei. Wenn dies dann aber doch der Fall sei, dann würde es im Zusammenhang mit „Bauen“ stehen:

1Dw10: „Ich finde wir bekommen wenig mit, ich also im Fernseher auch wenn wir mal Nachrichten gucken @sollten@ kriegen wir wenig von der Natur mit //mhm// find ich, und also wenn ich mal was von der Natur mitbekomme dann ist es auch so dass ich dann plötzlich was bauen sehe?“ (Gruppe D, #00:10:00-1#)

Aber auch für die Politiker*innen scheinen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen andere Themen von größerer Bedeutung zu sein:

3Fm7: „Ich denke die hören uns zu wenn wir so (3) ich weiß nicht ähm andere Probleme haben. Nicht über Natur. //mhm// Ich denke für die ist nicht so wichtig Natur, //mhm// statt ich weiß nicht ähm zum Beispiel neue Ideen und ich weiß nicht (.) ein Junge hat zum Beispiel (3) nein zum Beispiel die sagen, wenig Häuser (unv.) ich denke die wollen für die, ist nicht so wichtig Natur als (2) Menschen (...)“. (Gruppe E, #00:13:31-3#)

3Fm7 stellt fest, dass sich bei Politiker*innen kein Gehör verschafft werden könne, wenn es um Natur geht, da ihnen aus seiner Sicht das Thema nicht bedeutsam erscheint. Bei anderen Problemen (neue Ideen, wenig Häuser) sähe das anders aus, aber eben nicht bei der Natur. Eine Begründung dessen, worauf diese Einschätzung des Jugendlichen beruht, scheint nur angedeutet zu werden. Mit der Aussage „ist nicht so wichtig Natur, als Menschen“ wird ein anthropozentrisches Weltbild als Handlungsgrundlage der Politiker*innen angebahnt.

Insgesamt wurde durch die Beschreibung der Subkategorie aufgezeigt, dass Natur nicht nur im eigenen, privaten Umfeld, sondern auch gesellschaftlich, medial und politisch eine eher untergeordnete Rolle spielt. Es wurde herausgearbeitet, dass diese Thematiken und deren Bedeutung für die Gesellschaft als hoch eingeschätzt werden, wenn sie mit Vorteilen im alltäglichen Leben verbunden sind. Dazu zählt bspw. ein Nutzen für die Freizeitgestaltung. So wird ein Park aus Sicht der Kinder und Jugendlichen von der Bevölkerung eher als schützenswert betrachtet, als ein Wald, da letzterer nicht nur weit vom Wohnort entfernt sei, sondern die Mehrheit der Menschen diesem keinen freizeitlichen Mehrwert abgewinnen können. Gleichzeitig scheinen öffentliche natur- und umweltschutzrelevante Debatten durchaus zu Kenntnis genommen zu werden. Sie ändern jedoch wenig an dem vorherrschenden Bild, dass diese Thematiken als gesellschaftliche Randerscheinungen wahrgenommen werden.

7.4 Perspektiven auf naturschutz- und umweltpolitische Partizipationsprozesse

Nachdem in den vorherigen Kategorien die Themen Partizipation auf der einen Seite sowie Natur und Umwelt auf der anderen Seite überwiegend getrennt betrachtet wurden, rücken an dieser Stelle die Zusammenhänge in den Fokus. In dieser Kategorie wird vor allem beschrieben, welche Aspekte für die Kinder und Jugendlichen bei naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen und der Partizipation daran ausschlaggebend sind. Durch die Argumentation für oder gegen entsprechendes Engagement wird ersichtlich, aus welchen Gründen sie zu ihrer Meinung kommen. Ein zentrales Motiv ist dabei eine emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen (7.4.1), welche vorhanden sein muss. Aufgrund einer teils emotionalen Betrachtung politischer Fragestellungen sind Menschlichkeit, Empathie und Mitleid wichtige Argumente, mit denen die Kinder und Jugendlichen ihre Ansicht begründen. Natur- und umweltpolitische Prozesse sind in dem Zusammenhang vornehmlich aus Tierschutzgründen relevant und haben teilweise hinter anderen gesellschaftspolitischen Themen das Nachsehen. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist ein anthropozentrischer Maßstab, der bei der Beurteilung der Relevanz naturschutz- und umweltpolitischer Prozesse angewendet wird (7.4.2). Ähnlich eines Kosten-Nutzen-Kalküls wird abgewogen, welche Auswirkungen eine bestimmte Entwicklung auf das eigene Leben haben könnte. Dabei zeigen sich zum einen pragmatische und hedonistische Argumentationslinien. Zum anderen wird das Abhängigkeitsverhältnis des Menschen zur Natur angesprochen, bei dem der Schutz von Natur mit der Überlebensfähigkeit des Menschen in Zusammenhang gebracht wird. Insgesamt wird deutlich, dass die Bereitschaft zur Partizipation an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen stark mit der subjektiven Sichtweise sowie mit der Verbindung zum Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen zusammenhängt. Rational-wissenschaftliche Argumentationszusammenhänge spielen weniger eine Rolle.

7.4.1 Emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen

Anhand der Aussagen der Kinder und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen lässt sich erkennen, dass die emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen ein bedeutsamer Aspekt ist,

wenn die Bereitschaft zum partizipativen Handeln thematisiert wird. Dabei stehen bei den Kindern und Jugendlichen vor allem Emotionen wie Mitgefühl und Empathie im Vordergrund. So sind diese Gefühle bspw. hinsichtlich einer Argumentation für den Schutz von Tieren relevant:

2Ew12: „Ja man sagt ja auch zum Beispiel der Wald ist das zu Hause von den Tieren, deswegen wir sind nur Besucher und so und Co, aber ähm (.) deshalb (.) man muss wenn man aus der Sicht der Tiere guckt so keine Ahnung die tun einem eigentlich irgendwie schon leid und so weil deren Lebensraum wird zerstört“. (Gruppe E, #00:12:03-0#)

Die Gruppe E ist in ihrem Diskussionsverlauf insgesamt eher skeptisch bis ablehnend bzgl. der Partizipation bei Natur- und Umweltthemen. Eine Ausnahme bildet allerdings der Tierenschutz. 2Ew12 geht in ihrer Aussage darauf ein, dass durch den Bau eines Einkaufszentrums (wie er in der Dilemmageschichte beschrieben wird) der Lebensraum von Tieren zerstört würde. Dieser Umstand löst in der Jugendlichen Mitgefühl aus, welches sie durch das Wort „leidtun“ beschreibt. Zudem expliziert sie ihren Perspektivwechsel, den sie vornimmt. Sie nimmt die Sicht der Tiere ein, in welcher der Wald zentral und ein bedeutender Lebensraum ist. Dies steht in Anbetracht der Aussagen, die in Kapitel 7.3. interpretiert wurden, gegensätzlich zu ihrer eigenen Perspektive. Zudem sieht die Jugendliche den Wald als das zu Hause von Tieren an und zählt sich selbst nur als Besucherin. Obwohl also der Wald für die Jugendliche wenig alltagsrelevant ist und für sie vielmehr einen fremden Ort darstellt (s. 7.3.1), wird er durch den Perspektivwechsel und das dadurch aufkommende Mitgefühl plötzlich doch bedeutend und darüber auch schützenswert. 2Cw5 aus Gruppe C hat eine ähnliche Betrachtungsweise:

„Ich finde das nicht so gut, weil bestimmt haben die dann noch viele Einkaufscenter, //mhm// und dann wird auch viel Natur zerstört und so viele Tiere haben dann kein zu Hause mehr“. (Gruppe C, #00:08:48-9#)

2Cw5 spricht sich gegen den Bau des Einkaufszentrums im Kontext der Dilemmageschichte aus. Sie begründet ihre Ansicht damit, dass durch die Naturzerstörung den Tieren das „Zuhause“ genommen würde. In der Bezeichnung „Zuhause“ ist ein Anthropomorphismus enthalten. 2Cw5 impliziert damit, dass Tiere mit einem Zuhause das Gleiche verbinden wie Menschen: Sicherheit und Wohlbehagen sowie vielleicht auch eine Form von Besitzrecht oder Eigentum, welches nicht einfach so verletzt werden darf. Durch diesen Anthropomorphismus unterstreicht 2Cw5 ihre Ansicht – denn das Zerstören eines „Zuhauses“ kann eher zu einer Identifikation mit den Bedürfnissen von Tieren führen, als wenn von der Zerstörung eines Lebensraumes gesprochen wird. Letzteres ist zwar ebenso dramatisch, berührt aber eben weniger die menschliche Sichtweise. Es findet demnach eine Art Perspektivwechsel statt, der zu einem Empathieempfinden den Tieren gegenüber und darüber auch zu einer Befürwortung von Natur- und Umweltschutz führt. Insgesamt scheinen **Empathie und Mitgefühl für Tiere** somit ein Grund für die Kinder und Jugendlichen zu sein, Natur- und Umweltschutzprozesse gutzuheißen.

Die Bedeutung einer emotionalen Verbundenheit ist in den Gruppendiskussionen allerdings ebenso anderweitig zu erkennen. So gibt es Hinweise darauf, dass eine vorhandene emotionale Verbundenheit zu anderen Themen zu einem Bedeutungsverlust von naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen führen kann. Bei den Kindern und Jugendlichen war dies insbesondere hinsichtlich gesellschaftspolitischer Themen der Fall. Sie argumentieren in den

Gruppendiskussionen teils gegen die Beteiligung an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen, da sie andere Themen schlichtweg als wichtiger betrachten. Diese Priorisierung scheint durch eine emotionale Identifikation mit der Thematik zu Stande zu kommen.

4Ew12: „Das ist auch so ein bisschen menschlich, also das mit diesen abschieben das ist ja auch Menschlichkeit du kannst dich hineinversetzen. Du denkst nicht so warum soll der Mensch abgeschoben werden aber mit dem Wald, das ist ja so manche haben auch keine Verbindung damit.“ (Gruppe E, #00:08:32-5#)

4Ew12 bezieht sich bei ihrer Aussage auf den vorherigen Diskussionsverlauf, in dem darüber verhandelt wurde, inwiefern das Engagement für Themen von Flucht und Migration und damit zusammenhängende Prozesse bedeutender sei, als der Einsatz für Natur und Umwelt. Die Jugendliche begründet in dem Zitat ihre Ansicht und argumentiert dabei, dass dies etwas mit Menschlichkeit zu tun hätte. Die Menschlichkeit wiederum beschreibt sie damit, dass man sich hineinversetzen kann, also einen Perspektivwechsel vornehmen und Empathie empfinden könne. Des Weiteren grenzt sie dies vom Wald durch folgenden Satz ab: „Du denkst nicht so, warum soll der Mensch abgeschoben werden, aber mit dem Wald.“ Damit lässt sie erkennen, dass es für sie eher abwegig zu sein scheint, dass Abschiebung befürwortet werden könne. Vielmehr scheint es für sie abwegig, dass Menschen bei einem Eingriff in den Wald (Bebauung, Rodung) Widerspruch zeigen. Dies wiederum begründet sie mit einer fehlenden Verbindung, welche im Gegensatz zu den „menschlichen“ Themen vorzuherrschen scheint. 1Ew12 greift diese Ansicht von 4Ew12 auf:

„(...) aber an sich, gibt es viele Themen die mir wichtiger sind. Zum Beispiel jetzt du hast ja eben das Beispiel wieder mit dem Abschieben gesagt, da ist ne Familie die soll abgeschoben werden. Da würd ich mich viel lieber für die engagieren als für dieses Einkaufszentrum. Einfach so aus (.) ich weiß nicht <4Ew12: Menschlichkeit> Ja genau bei solchen Themen eher.“ (Gruppe E, #00:10:57-5#)

1Ew12 beginnt damit, dass es viele Themen gäbe, die für sie wichtiger seien, und nennt als Beispiel die Abschiebung einer Familie. Damit stimmt sie der zuvor geäußerten Ansicht zu, laut der es bedeutendere Probleme als den Natur- und Umweltschutz gäbe, für die sich eingesetzt werden müsse. Die Jugendliche begründet dies mit einer individuellen Bedeutsamkeit. Als tiefergehende Begründung stimmt sie dem Vorschlag von 4Ew12 zu, die mit ihrem Einwurf an die Menschlichkeit erinnert. Damit wird auch bei 1Ew12 ein emotionales Motiv ersichtlich, dass die Relevanzsetzung beim Engagement bzgl. gesellschaftspolitischer Themen beeinflusst. Insgesamt ist deutlich geworden, dass **die Identifikation mit menschlichen Problemlagen bei den Kindern und Jugendlichen eine emotionale Verbundenheit damit auslöst und in diesem Fällen Themen des Natur- und Umweltschutzes als weniger relevant betrachtet werden.**

Eine nur vereinzelt, aber trotzdem für den Kontext der Fragestellung relevante Argumentation für das Engagement an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen ist das Unterstützen von Freund*innen. So würde 1Bw8 bspw. „auf jeden Fall der Person halt helfen, weil die Person mir jetzt zum Beispiel auch wichtig wäre“ (Gruppe B, #00:08:42-2#). Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass **das zur Seite stehen für Freund*innen bei ihrem Engagement** ein Argument sein kann, an den Prozessen zu partizipieren, bei denen einem selbst das Thema nicht wichtig ist. Und auch dies fußt letztlich auf einer emotionalen Grundlage. Die emotionale Verbundenheit besteht in dem Fall zwar nicht mit den Inhalten, aber mit der anderen Person im Kontext einer Freundschaft.

Die insgesamt geringe Bedeutung von Natur im Alltag der Kinder und Jugendlichen kann sich letztlich auch in der Motivation zur Partizipation widerspiegeln.

5Cw5: „Ich würde ähm also wenn mi- wenn mir das jetzt wirklich so wichtig wär, dann würde ich vielleicht auch ein andere Versteck mit meinen Freunden suchen, und ähm auch vielleicht halt Unterschriften sammeln. Also wenn mir das jetzt wichtig wär“. (Gruppe C, #00:06:27-0#)

5Cw5 schließt mit ihrer Aussage die Beteiligung an einem partizipativen Prozess nicht grundsätzlich aus, nennt als Voraussetzung dafür jedoch, dass es ihr wichtig wäre. Im Fall des Unterschriftensammelns für eine Wiesenfläche (Anfangsstimulus) scheint diese Relevanz nicht vorhanden zu sein. Dies wird durch ihre hypothetische Sprechweise unterstrichen. Dies lässt die Lesart zu, dass 5Cw5 sich selbst aus dem Personenkreis herausnimmt, der sich für Anliegen wie die beschriebene Situation engagiert, da es für sie selbst nicht bedeutend ist. Schlussendlich gibt es Hinweise darauf, dass ebendiese geringe Relevanz im Alltag und der daraus resultierende geringe Stellenwert auch die Motivation verringert, partizipativ in diesem Kontext tätig zu werden.

Insgesamt wurde in dieser Subkategorie herausgearbeitet, dass eine emotionale Verbundenheit der Kinder und Jugendlichen ein wichtiges Argument sein kann, an einem partizipativen Prozess teilzunehmen bzw. diesen zu befürworten. Dabei kann diese Emotionalität bspw. in Form von Mitgefühl für eine Beteiligung an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen sprechen. So scheinen Tiere Empathieträger zu sein und entsprechende Emotionen auszulösen. Des Weiteren ist eine Identifikation mit dem Anliegen auf emotionaler Ebene wichtig. In dem Fall sind eher humanpolitische Themen wie Flucht und Migration für die Kinder und Jugendlichen relevant, sodass Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen in den Hintergrund gerät. Schlussendlich gibt es Hinweise darauf, dass auch das Unterstützen von Freund*innen, also die emotionale Verbundenheit durch die Freundschaft, ein Aspekt sein kann, Beteiligung in Erwägung zu ziehen, auch wenn die Thematik für einen selbst nicht relevant ist.

7.4.2 Anthropozentrischer Maßstab

In der Kategorie „Perspektiven auf Natur“ (Kapitel 7.3) wurde herausgearbeitet, dass Natur- und Umweltthemen von den Kindern und Jugendlichen weniger im Alltag relevant sind und zudem als gesellschaftliche Randerscheinung wahrgenommen werden. In dieser Subkategorie wird weiter ausdifferenziert, inwiefern ein anthropozentrischer Maßstab angelegt wird, wenn es um die Bedeutungsbeimessung naturschutz- und umweltpolitischer Prozesse geht. Je nachdem, wie dieser Maßstab von den Kindern und Jugendlichen angewendet wird, führt er zu einer Befürwortung oder Ablehnung von Partizipation innerhalb dieses Themenbereichs. Inwiefern dies die eigene Bereitschaft beeinflusst, partizipativ tätig zu werden, wird von den Kindern und Jugendlichen nicht explizit beschrieben. Trotzdem kann implizit angenommen werden, dass ein Gutheißen solcher Prozesse auch ein eigenes Engagement in dem Bereich wahrscheinlicher werden lässt.

Anhand der Aussagen in den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Kinder und Jugendlichen die Relevanz von Partizipation im Natur- und Umweltschutz anhand der Auswirkungen auf das eigene Leben und die eigene Lebensqualität bewerten. Bei den Abwägungsprozessen, inwiefern die Beteiligung an natur- und umweltpolitischen Prozessen wichtig ist, sind neben den bereits beschriebenen emotionalen Aspekten vor allem anthropozentrische Argumentationslinien zentral. Dabei führen diese Argumentationslinien zu zwei unterschiedlichen

Antworten: Der Einsatz für naturnahe Räume ist eher weniger relevant, da Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und die Befriedigung ökonomischer Bedürfnisse dem entgegenstehen; oder der Einsatz für naturnahe Räume ist relevant, da schwindende Natur als Bedrohung für die eigene Existenz wahrgenommen wird. **In beiden Fällen steht dabei der eigene bzw. menschliche Nutzen im Vordergrund, sodass von einem anthropozentrischen Naturbild ausgegangen werden kann.**

In ihren Abwägungen nehmen die Kinder und Jugendlichen vor allem auf die Dilemmageschichte als Anfangsstimulus Bezug, in der eine Wiese einem Einkaufszentrum weichen soll. Im Laufe der Diskussionen entwickeln sich „die Wiese“ und „das Einkaufszentrum“ immer mehr zu Metaphern von Natur vs. Kultur. Für einen Teil der Kinder und Jugendlichen überwiegen dabei die Vorteile des Einkaufszentrums, da sie diesem einen größeren Nutzen im eigenen Alltag zuschreiben. Ihrer Meinung nach ist ein neues Einkaufszentrum gutzuheißen, da es zum „Shoppen-Gehen“ (Gruppe E, #00:18:57-0#) genutzt werden könne und sich die Menschen allgemein darüber freuen würden (Gruppe B, #00:05:10-8#). Darüber hinaus spielt die Schaffung von Arbeitsplätzen eine Rolle. So argumentiert 2Ew12 bspw., dass „die meisten (...) sich verdammt noch freuen [würden], dass da ein neues Einkaufszentrum ist, weil vielleicht krieg ich da 'nen Job“ (Gruppe E, #00:08:32-5#).

Andererseits scheint es für die Kinder und Jugendlichen einen Punkt zu geben, an dem die Argumentation pro Einkaufszentrum in den Hintergrund gerät. Die Verhältnismäßigkeit von Einkaufszentrum und Wiesen, von Kultur und Natur, scheint demnach kein immer eindeutiges Entweder-oder zu sein. Vielmehr stellen beide Aspekte die Enden eines Kontinuums dar. Welches Ende des Kontinuums bevorzugt wird, scheint sich bei der Abwägung einer konkreten Situation zu entscheiden. Dabei spielt es eine Rolle, inwiefern eine Richtung gleichzeitig zur Lebensqualität und zu einem guten Leben beiträgt. An welchem Punkt genau der Bau eines weiteren Einkaufszentrums, um im Beispiel zu bleiben, eine Veränderung der Priorisierung entlang des Kontinuums beeinflusst, wird von den Kindern und Jugendlichen nicht weiter beschrieben. Es zeigt sich lediglich, dass es irgendwann einen Kippunkt zu geben scheint, der zu einer Veränderung führt. So stellt 1Ew12 bspw. folgende Frage:

1Ew12: „Ja und ich glaub also bei mir ist das auch so wenn jetzt wirklich in jeder Ecke auch ein Einkaufszentrum wär, dann wäre das irgendwann so ok braucht man das?“ (Gruppe E, #00:10:57-5#)

Das Zitat veranschaulicht das zuvor Beschriebene. Die Jugendliche stellt sehr explizit die Frage nach dem Nutzen. Das bestätigt die Annahme, dass dies eine zentrale Überlegung ist, wenn es darum geht, sich für oder gegen die Beteiligung an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen zu entscheiden. So ist es nach Ansicht von 1Ew12 zu viel, wenn an jeder Ecke ein Einkaufszentrum stehen würde, da solch eine Überfrachtung keinen Mehrwert mehr hätte. Der zuvor in der Gruppe genannte Nutzen eines Einkaufszentrums geht in dem Fall verloren.

Weshalb bei zu vielen Einkaufszentren der Nutzen von Natur überwiegt, wird in Gruppe E ebenfalls behandelt. Dem Einkaufszentrum wird der Nutzen von Natur bzw. der Schaden durch zerstörte Natur entgegengestellt. So wird der Bau eines Einkaufszentrums bzw. zu vieler Einkaufszentren als negativ für die Natur und im Folgeschritt auch als negativ für sie selbst als Menschen eingeschätzt. Ein Gesprächsausschnitt aus Gruppe E illustriert diesen Gedankengang.

3Ew12: „Es liegt daran dass wir über das Jetzt und Heute denken. Also wir denken darüber wieviel Menschen, bekommen Arbeitsplätze wenn wir jetzt ein Einkaufszentrum bauen, und nicht was passiert später, wenn wir keine Bäume haben kein Grünzeug mehr haben“.

4Ew12: „Ja und deswegen irgendwann ist es vorbei das war´s dann für uns alle“.

1Ew12: „Deswegen man denkt auch immer so da irgendwo ist ja noch Wiese. Weißt was ich mein? Durch dieses eine Einkaufszentrum passiert doch nichts. Aber wenn jeder so denkt dann also ist es schon irgendwann zu spät“. (Gruppe E, #00:18:20-8#)

3Ew12 stellt mit ihrer Aussage die vorherige Argumentation innerhalb der Gruppe E in Frage, bei der das Einkaufszentrum aufgrund der Entstehung von Arbeitsplätzen als relevanter im Vergleich zu einer öffentlichen Wiese eingeschätzt wurde. Die Jugendliche gibt zu bedenken, dass die zeitliche Komponente nicht außer Acht gelassen werden dürfe und man beachten müsse, was später ohne „Bäume und Grünzeug“ passieren würde. Was dies genau sei, lässt sie offen, es wird aber anschließend von 4Ew12 spezifiziert. Sie beschreibt den Fall mit einem äußerst endgültigen Szenario, in welchem „es dann für alle gewesen sei“. Dass mit dem Wort „es“ das (gute) menschliche Leben gemeint ist, scheint in dem Kontext eine naheliegende Lesart zu sein. 1Ew12 geht anschließend ebenfalls darauf ein und beschreibt den Gedankengang beim Abwägen zwischen dem Bau eines Einkaufszentrums und dem Erhalt einer Wiese etwas genauer. Ihrer Ansicht nach wäre im ersten Moment der Gedanke vordergründig, dass es andernorts noch genug Wiesen (bzw. genug Natur) gäbe und ein weiteres Einkaufszentrum in dem Fall nichts ausmache. Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass es „irgendwann zu spät“ wäre, wenn alle so denken würden. Diese Explikation hat zwei implizite Annahmen inne: **zum einen, dass das menschliche Leben mit dem Zustand der Natur zusammenhängt, und zum anderen, dass es einen Kipppunkt zu geben scheint, von dessen Überschreitung eine Bedrohung der menschlichen Existenz ausgeht.** Diese impliziten Annahmen tauchen dabei in einem **anthropozentrisch begründeten Zusammenhang** auf, da die zentrale Frage die Auswirkung auf das eigene, menschliche Leben ist. Dieser Zusammenhang zwischen Natur und dem eigenen Leben sowie die Unabdingbarkeit von Natur für die Existenz des Menschen sind ebenfalls in anderen Gruppen Bestandteil der Diskussion. So wird bspw. das im eigenen Stadtteil beobachtete Fällen von Bäumen aufgrund von Bauvorhaben als negativ gewertet, da Bäume für den Menschen wichtigen Sauerstoff produzieren würden (Gruppe G, #00:07:24-9#; Gruppe F, #00:06:23-1#). Insgesamt greift hier das zuvor beschriebene Bild des Kontinuums, mit Natur und Kultur als jeweils einem Ende. An welcher Stelle des Kontinuums ein Kipppunkt erreicht wird, sodass wieder mehr die andere Seite priorisiert wird, wird von den Kindern und Jugendlichen nicht tiefergehend beschrieben. Damit ist nicht genau auszumachen, an welcher Stelle für sie zerstörte Natur zu einem folgenreichen Ungleichgewicht führt und an welcher Stelle die Vorteile von Kultur (wie dem Einkaufszentrum) überwiegen. Trotzdem ist festzuhalten, dass je nachdem, wo die Kinder und Jugendlichen eine Situation auf diesem Kontinuum einordnen, Partizipation bzw. die Bereitschaft zur Partizipation für naturschutz- und umweltpolitische Prozesse damit zusammenhängt.

Neben dem existenziellen Nutzen der Natur bzw. der Bedrohung durch zerstörte Natur spielt **die Natur als ein Teil des guten Lebens** eine Rolle. Natur gilt demnach nicht nur als relevant, da sie eine Lebensgrundlage ist, sondern ebenso im Bereich von Freizeit, Erholung und Ästhetik bedeutend sein kann. Allerdings findet diese Bedeutungszuschreibung nur sehr vereinzelt statt und wird wenig ausgeführt. Trotzdem soll sie mit folgendem Beispiel veranschaulicht werden:

2Aw6: „In Friedrichslauf ist auch halt so ist ja eine Insel, und ähm da hier ist ja auch viel Grünzeug und das meiste verschwindet auch immer Tag zu Tag weil es werden viele neue Sach- neue Sachen gebaut ist auch schön dass viele neue Sachen gebaut werden, aber man will auch halt so (.) in (.) man will auch ja nicht übertreiben man will auch ein bisschen Natur noch haben //mhm// weil umso mehr Grünz- ähm umso mehr Sachen gebaut werden, ist es wird dann immer umso mehr schlimmer weil Bäume gehören halt auch zum Leben //mhm// Grünzeug auch, und dann hat man bald irgendwo halt dann hat man halt bald mehr keinen Platz was zu machen, //mhm// zum Beispiel irgendwo picknicken oder so (2) ja“. (Gruppe A, #00:06:37-6#)

2Aw6 berichtet von ihrer Beobachtung im eigenen Stadtteil, dass zunehmend naturnahe Flächen verschwinden, da neue Gebäude entstehen. Dabei bewertet sie das Entstehen von Gebäuden nicht als grundsätzlich negativ, unterstreicht jedoch gleichzeitig, dass zumindest „ein bisschen Natur“ noch wichtig wäre, da Bäume und „Grünzeug“ zum Leben gehören würden, was wiederum auf die Bedeutung der Natur für die menschliche Existenz verweist. Darüber hinaus benennt sie, dass Plätze zum Picknicken verloren gehen würden. Dies lässt naheliegen, dass ein Platz zur Freizeitgestaltung an Qualität verlieren würde oder ganz fehlen würde, wenn naturnahe Flächen verschwinden. Dies hat letztlich auch negativen Einfluss auf die Lebensqualität. Der anthropozentrische Maßstab wird hier beibehalten.

Insgesamt wurde herausgearbeitet, dass für die Kinder und Jugendlichen anthropozentrische Argumentationsmuster als Maßstab bei der Bewertung der Relevanz von naturschutz- und umweltpolitischen Engagements dienen. Die Bedeutung, der Partizipation hinsichtlich Natur- und Umweltthemen beigemessen wird, hängt demnach u. a. mit dem Nutzen für einen selbst bzw. für die Menschheit insgesamt zusammen. Dabei gibt es keine immer gleiche Antwort der Kinder und Jugendlichen, die den Einsatz für Natur und Umwelt befürwortet oder ablehnt. Vielmehr begeben sie sich in einen Abwägungsprozess, bei dem versucht wird, auszuloten, welches Handeln das Leben verbessert oder es nicht gefährdet. So kann das Weichen einer naturnahen Fläche für neue ökonomische und freizeitbezogene Möglichkeiten sorgen oder ein weiterer Schritt in der Zerstörung der menschlichen Existenzgrundlage sein.

7.5 Veränderungswünsche

In der Kategorie zu den Veränderungswünschen wird ersichtlich, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur Missstände hinsichtlich Partizipation und ihrer partizipativen Möglichkeiten benennen. Sie haben darüber hinaus Vorstellungen davon, wie ein Zustand aussehen müsste, damit sie ihn gutheißen. Zum Teil wurden sie während der Gruppendiskussionen von der Diskussionsleitung direkt nach ihren Veränderungswünschen gefragt. Zum Teil haben die Kinder und Jugendlichen Entsprechendes selbst im Laufe ihrer Diskussion benannt. Ein bedeutender Aspekt dabei war den **Wunsch nach Gleichheit**:

2Aw6: „Nein ich finde allgemein jeder auf dieser Erde dürfte mitbestimmen es muss keine Besonderheiten geben dass jemand mitbestimmen darf weil wir sind ja alle Menschen und jeder hat ja eine eigene Meinung //mhm// (.) ja“. (Gruppe A, #00:21:22-5#)

2Aw6 wünscht sich gleiche Mitbestimmungsrechte für alle. Da in der Gruppe A stark das von Hierarchie geprägte Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern diskutiert wurde, liegt die Deutung nahe, dass ihre Vorstellung die Rechte von Kindern miteinschließt. Sie hebt ihre Aussage dabei auf eine allgemeine Ebene, in dem sie alle „auf dieser Erde“ und „alle Menschen“ miteinbezieht. Dabei betont sie, dass es keinerlei Voraussetzungen in Form von

„Besonderheiten“ geben sollte. Sie grenzt sich von dem in der Gruppe beschriebenen Ist-Zustand ab, bei dem es vorwiegend auf das richtige Alter und die Machtposition ankommt. In der Darstellung von 2Aw6 erscheint Mitbestimmung wie eine Art Grundrecht. So wie alle ein Recht auf Essen haben, weil alle Menschen Hunger verspüren, so scheint es bei 2Aw6 das Recht auf Mitbestimmung zu sein, da jede*r eine eigene Meinung hat. Auch bei 2Ew12 geht es um Gleichheit, allerdings mit einem anderen Fokus:

„Also anfangen alle gleich zu behandeln. Ich hab zum Beispiel auch manchmal das Gefühl, manche Kinder werden bevorzugt //mhm// <3Ew12: Das ist nicht dein Gefühl das ist so> Ja und das sollte halt wirklich nicht so sein, und so aber //mhm// diese Gesellschaft ist einfach so“. (Gruppe E, #00:35:53-4#)

2Ew12 wünscht sich die gleiche Behandlung aller. Dabei bezieht sie sich ebenfalls auf den Aspekt, der bei der Diskussion in ihrer Gruppe zentral ist. Dies sind vor allem Rassismus sowie daraus entstehende Stigmatisierung und Diskriminierung, die sich ebenso in dem Wahrnehmen partizipativer Möglichkeiten widerspiegeln. In Anbetracht dieser verhandelten Themen in Gruppe E liegt hier die Lesart nahe, dass sich die genannte Bevorzugung „mancher Kinder“ auf Kinder der weißen Mehrheitsgesellschaft bezieht. 2Ew12 markiert in dem darauffolgenden Satz deutlich, dass sie dies zwar als ungerecht bewertet, es aber trotzdem dem aktuellen Zustand zu entsprechen scheint. Dies begründet letztlich ihren eingangs genannten Wunsch nach Gleichheit.

Eine weitere Facette der Veränderungswünsche stellt sich in dem Wunsch einer **Relevanz der eigenen Meinung und einer Sichtbarwerdung** dar. Auch hierzu äußert sich 2Aw6:

„(...) und ich hasse auch sowas wenn erwachsene Leute Kinder nicht ernst nehmen weil das macht mich auch irgendwie wütend weil wir sind auch Menschen und //mhm// man müsste auch unsere Meinung ernst nehmen weil es gibts auch Kinder, deren Meinung vollkommen ernst meinen und damit könnte sich schon einiges auf dieser Welt ändern“. (Gruppe A, #00:11:01-1#)

Im ersten Teil der Äußerung beschreibt 2Aw6 zunächst den Missstand, der ihrer Meinung nach darin besteht, dass Erwachsene Kinder teils nicht ernst nehmen würden. Anschließend benennt sie ihre Forderung, dass ein Ernstnehmen jedoch stattfinden sollte. Die Schilderung ist dabei recht emotional. Die Äußerung, dass sie es hasst oder es sie wütend macht, kann als ein Hinweis auf die Stärke der Ohnmachts- und Verzweiflungsgefühle verstanden werden, und betont gleichzeitig den intensiven Wunsch nach Beteiligung. Im zweiten Teil der Äußerung begründet 2Aw6 ihre Forderung. Sie betont die Ernsthaftigkeit kindlicher Ansichten und grenzt sich damit von der erwachsenen Wahrnehmung ab, in der Kinder für partizipative Prozesse zu kindisch, zu klein oder zu jung seien. Letztlich birgt dies ihrer Meinung nach das Potenzial zahlreicher Veränderungen, womit sie die momentan aus ihrer Sicht verloren gegangenen Möglichkeiten unterstreicht.

Der Wunsch von 5Cw5 berührt einen ähnlichen Aspekt:

„Also manchmal haben ja auch die Erwachsenen recht aber wenn schon um sowas geht, dann finde ich dass man den Kindern auch erstmal zuhören soll“²³. (Gruppe C, #00:12:41-8#)

5Cw5 gesteht zunächst ein, dass auch Erwachsene manchmal recht hätten. Sie plädiert gleichzeitig dafür, dass Kindern trotzdem zugehört werden sollte. Das Zuhören steht dem

23 5Cw5 bezieht sich hier auf die Situation in der Dilemmageschichte.

Ernstnehmen in der Aussage davor zwar etwas nach, da das Ernstnehmen auch eine Berücksichtigung des Geäußerten impliziert. Trotzdem weist es auf den Wunsch nach einer Stimme hin, die von Erwachsenen zumindest wahrgenommen wird. Insgesamt zeigt sich auch in anderen Teilen der Gruppendiskussionen, dass sich die Kinder und Jugendlichen mehr Möglichkeiten wünschen. So wird bspw. gefordert, dass „Kinder mehr Recht haben“ (2Cw5), oder, dass Kinder auch bei der Politik mit abstimmen dürfen (Gruppe C).

Die bisher dargestellten Aussagen haben sich vor allem auf einen allgemeinen Zustand bezogen, wie den der Gleichheit oder des Ernstgenommen-Werdens. Vereinzelt werden die Veränderungswünsche hinsichtlich Partizipation spezifischer formuliert, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

1Ew12: „Ähm hier was ich damit meine zum Beispiel ähm man kann in dem Sinne kein Projekt für Kinder machen ohne Kinder nicht zu fragen. Also man muss die in dem Sinne richtig ernst nehmen. So. Was will das Kind eigentlich was will es machen (...)“. (Gruppe E, #00:33:34-1#)

1Ew12 nennt hier das Beispiel, dass Projekte, die explizit für Kinder sind, auch von diesen mitgestaltet werden sollten. Es geht demnach nicht um ein allgemeines Recht der Mitbestimmung, sondern um die konkrete Möglichkeit, für Kinder in eigenen Belangen mitzugestalten. Die Jugendliche geht dabei noch einen Schritt weiter. Sie fordert nicht nur das Fragen von Kindern, sondern das „richtig Ernstnehmen“. Dies, so führt sie weiter aus, solle daran orientiert sein, was das Kind selbst machen wolle etc. Sie plädiert folglich an einer **Orientierung am Kind bei ihm selbst betreffenden Belangen**. Dies gleicht dem § Artikel 12 aus der Kinderrechtskonvention, in dem die Meinungsbildung, Meinungsäußerung und Berücksichtigung der Meinung gefordert ist.

Resümierend spiegeln die Veränderungswünsche der Kinder und Jugendlichen die Unzufriedenheit mit den jetzigen Partizipationsmöglichkeiten wider. Sie fordern Gleichheit, da sie sich ungleich behandelt fühlen. Sie wünschen sich, von den Erwachsenen ernst genommen zu werden, da sie sich derzeit übersehen fühlen; und sie fordern besonders in den Bereichen Beteiligungsmöglichkeiten, die sie selbst betreffen.

7.6 Auffälligkeit außerhalb des Kategoriensystems

Im Folgenden wird eine längere Unterhaltung zwischen zwei Schülern aus Gruppe F (7. Klasse) genauer in den Blick genommen. Ein Teil der darin vorkommenden Aussagen ist bereits innerhalb des vorgestellten Kategoriensystems codiert. Darüber hinaus zeigt sich in der Diskussion allerdings ein auffälliger inhaltlicher Schwerpunkt, der durch die bestehenden Kategorien in seiner Besonderheit nicht deutlich abgebildet wird. Da die aufkommende Thematik nicht unmittelbar mit dem Erkenntnisinteresse zusammenhängt und zudem nur einen Schüler betrifft, wurde sie nicht als eine eigene Kategorie aufgenommen. Weil das Gesagte jedoch nicht unerwähnt bleiben soll, wird sich diesem hier in Form eines Teilkapitels gewidmet.

Die Diskussion innerhalb der Gruppe F ist insofern besonders, als zwei Schüler immer wieder in den Austausch über ihr Verständnis von Demokratie bzw. politischer Herrschaft miteinander gehen. Die Aussagen betreffen teilweise die Subkategorie über Partizipation und Macht. Sie stechen jedoch in besonderem Maße heraus und haben zudem einen etwas anders gelagerten Hintergrund. Einer der Schüler (3Fm7) ist zu dem Zeitpunkt der Gruppendiskussion seit etwas über einem Jahr in Deutschland und kam als Geflüchteter aus dem nichteuropäischen Ausland. Seine Äußerungen lassen erkennen, dass ihm eine Demokratie als Herrschaftsform

nicht voll und ganz vertraut ist. Der andere Schüler (2Fm7), der hauptsächlich auf die Aussagen von 3Fm7 reagiert, versucht, ihm sein Verständnis von Demokratie zu erläutern und entsprechende Zusammenhänge zu verdeutlichen. Die daraus immer wieder zustande kommenden Gesprächspassagen werden dahingehend als bedeutend eingeschätzt, dass sie einen Hinweis darauf geben können, inwiefern das individuelle Verständnis von Herrschaft und Demokratie auf Vorstellungen von Partizipation wirken kann. Die Migrationsgeschichte scheint in dem Kontext insofern relevant, als der Jugendliche nicht in Deutschland aufgewachsen und damit nicht die gleichen politischen Erfahrungen wie seine Mitschüler*innen gemacht hat. Da der Aspekt der Migration jedoch nicht explizites Thema dieser Arbeit ist und nur eines von vielen Merkmalen im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung sein kann, wird diese Auffälligkeit außerhalb des Kategoriensystems betrachtet.

Für alle Jugendlichen der Gruppe F war das Gespräch die zweite Gruppendiskussion, die im Kontext des Projekts stattfand. Sie war allerdings die erste Diskussion mit dem thematischen Schwerpunkt der Partizipation. Eine Besonderheit bestand darin, dass Gruppe F nicht anhand der Dilemmageschichte „Die Wiese“ diskutiert hat, sondern u. a. mit den beiden Bildern gearbeitet wurde (s. 6.5). Eines der Bilder zeigte spielende Kinder im Wald, das andere Kinder und Jugendlichen auf einer Fridays for Future-Demonstration. Nach dem Zeigen der Bilder unterhalten sich für einige Minuten hauptsächlich drei andere Jugendliche der Gruppe. Dann äußert sich 3Fm7 das erste Mal:

„Das das ist unnötig (.) wir können doch selber gehen und etwas Müll sammeln und so. Warum muss man so gehen und zu Parlament sagen ähm die Weltverschmutzung, aber die können doch selber gehen und helfen“. (Gruppe F, #00:08:52-5#)

3Fm7 widerspricht an dieser Stelle dem Anliegen der demonstrierenden Kinder und Jugendlichen auf dem Bild. Er ist der Überzeugung, dass im Gegensatz zu so einer Demonstration der direkte Einsatz, z. B. in Form von Müllsammeln, effektiver sei. Darauf nimmt 2Fm7 direkten Bezug und erläutert, dass es bei Fridays for Future um Bereiche ginge, die über das Müllsammeln hinaus relevant seien. Nun erwächst ein erstes Gespräch zwischen den beiden, in dem darüber diskutiert wird, wozu ein Einsatz für die Natur in dieser Form wichtig oder unwichtig ist. Im Verlauf entwickelt sich dieses Gespräch hin zu der Frage, inwiefern Partizipation, bspw. in Form einer Demonstration, generell Erfolg hätte. Die Meinung von 3Fm7 dazu lautet folgendermaßen:

„(...) und wenn man rausgeht und einfach auch die schreiend, was können die machen. Die können die Politiker rufen einfach Polizei, denken sich mhm normal also und dann alle nach Hause. Also ich finde das unnötig rausgehen und (3) der Meinung ist besser also (.) von 1Fm7“. (Gruppe F, #00:21:47-3#)

Es zeigt sich, dass 3Fm7 nach wie vor nicht davon überzeugt ist, dass Demonstrationen ein adäquates Mittel für die Bevölkerung sind, um bestimmte Interessen durchzusetzen. Zudem stimmt er der Ansicht von 1Fm7 zu, der zuvor geäußert hat, dass einige Politiker*innen aus Machtgründen so oder so nur im eigenen Interesse handeln würden (Gruppe F, #00:14:55-6#). Auffällig ist an dieser Stelle, dass 3Fm7 die Vorstellung hat, dass Politiker*innen von der Polizei Gebrauch machen würden, um ihnen unliebsame Demonstrationen aufzulösen. Dies widerspricht dem Prinzip der Gewaltenteilung in Deutschland und ist ein Phänomen, welches vor allem in totalitären Staaten zu verorten ist. 2Fm7 gibt daraufhin zu bedenken, dass durch die Anzahl der Demonstrierenden diese durchaus eine zu beachtende Einflussgröße

darstellen können, bspw. bei mehreren Tausend Menschen (Gruppe F, #00:22:00-2#). Des Weiteren stellt er an 3Fm7 die Frage, was die Polizei in so einem Kontext seiner Meinung nach tun würde. 3Fm7 ist daraufhin etwas verunsichert, hält aber an seiner Überzeugung fest, dass Politiker*innen letztlich mehr Macht hätten. Diese könnten abgesehen von der Unterstützung durch die Polizei Strafen verteilen, die Situation aussitzen oder die Demonstrierenden provozieren (Gruppe F, #00:22:06-5# - #00:23:22-5#). 2Fm7 antwortet daraufhin Folgendes:

„Aber nur das der halt das die halt wenn die das nicht machen, dann ist das keine Demokratie mehr. Also Demokratie ist das, also deren (unv.) arbeiten auch für dich also nicht für sich selbst. (.) Also (.) die regiert ja nicht das Land oder so, also er regiert das Land, aber mit unseren so sagen also wir haben ihn gewählt und so“. (Gruppe F, #00:23:48-2#)

Durch seine Aussage expliziert 2Fm7 sein Demokratieverständnis und grenzt dies gleichzeitig von den Aussagen von 3Fm7 ab. Er betont, dass dies keine Demokratie mehr sei, wenn Politiker*innen so handeln würden, wie 3Fm7 es beschreibt. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass in einer Demokratie die Politiker*innen die Macht vom Volk verliehen bekommen würden, nämlich durch den Prozess der Wahlen. 3Fm7 lässt sich auch davon nicht überzeugen und hält an dem Machtvorteil von Politiker*innen fest. So gibt er bspw. zu bedenken, dass diese einfach Gesetze ändern könnten (Gruppe F, #00:26:26-8#). Auch dazu kontert 2Fm7, indem er darauf hinweist, dass Gesetzesänderungen von einzelnen Personen ebenso nicht ohne weiteres möglich seien, sondern einer größeren Abstimmung bedürften (Gruppe F, #00:26:41-2#). Daraufhin ist 3Fm7 nach wie vor von der höheren Machtposition von Politiker*innen überzeugt und argumentiert u. a. mit der zeitlichen Freiheit aufgrund einer finanziellen Absicherung. So ist er der Meinung, dass normale Bürger*innen wegen ihrer Verpflichtungen Arbeit und Familie gegenüber nicht die zeitlichen Ressourcen aufbringen könnten, um dem Regierenden gegenüber über einen längeren Zeitraum ihre Interessen zu vertreten. Letztere hätten durch ihre Macht und ihr Geld stets die Möglichkeit einfach abzuwarten, vielleicht sogar Versprechungen zu machen, diese aber am Ende nicht einzuhalten (Gruppe F, #00:28:55-1# & #00:30:29-5#). Gegen Ende der Diskussion befürchtet 3Fm7, dass innerhalb eines Szenarios von andauernden Demonstrationen und Regierenden, die die Anliegen nicht für wichtig erachten würden, das Ausbrechen eines „Chaos“. In diesem hätten die Bürger*innen letztlich mehr zu leiden. Er gesteht zwar ein, dass bei einem Aufbruch von vielen (Millionen) Menschen, diese die Möglichkeit hätten, etwas zu ändern. Diese Änderung bestünde nach seinem Verständnis jedoch in einem Regierungsturz, welcher mit großen Fragen für die Zeit danach verbunden wäre und zu einem großen Durcheinander führen würde (Gruppe F, #00:40:57-7#). Auch wenn 3Fm7 immer wieder betont, dass er persönlich für die Bewahrung der Natur sei, steht er dem Format von Demonstrationen als Möglichkeit zu Partizipation aufgrund der skizzierten Ansichten skeptisch gegenüber.

Dieser Einblick in einen Teil der Diskussion in Gruppe F gibt einen Hinweis darauf, wie einflussreich die Vorstellungen von Herrschaft und Demokratie sein können. Die diesbezüglichen Ansichten von 3Fm7 sind sehr gegensätzlich zu der rechtlichen Situation in Deutschland – und ebenso zu dem von der Mehrheit verstandenen sowie im Rahmen von politischer Bildung vermitteltem Bild einer Demokratie. Dort wird die Polizei als ein beschützendes Organ der Bevölkerung betrachtet. Auch das Recht gilt als Mittel, um festgeschriebene Werte und Regeln umzusetzen. Sie sind weniger ein Weg, um Strafen gegen Bürger*innen zu verteilen, weil deren Ansichten nicht zu derzeitigen Regierungsvorhaben passen. Trotz des

Umstandes, dass viele andere Kinder und Jugendlichen in der Gruppendiskussion der Ansicht sind, dass Politiker*innen eine höhere Machtposition innehaben, unterscheidet sich das Bild von der Vorstellung einer einzelnen machthabenden Person, die nach Belieben Gesetze ändert oder Proteste aussitzt. Zudem ist das Szenario eines Regierungsturzes als Alternative zum erfolglosen Demonstrieren recht speziell. Letztlich macht dieser Unterschied deutlich, dass ein Verständnis davon, wie Demokratie als Herrschaftssystem funktioniert, ebenso Einfluss darauf haben kann, inwiefern jemand sich als aktiv oder passiv bei der Gestaltung von Gesellschaft und Politik versteht. In diesem Fall schreibt sich 3Fm7 eine passive Rolle zu, da er das Bild von einer im Prinzip allmächtigen Herrschaftsperson zeichnet, welche ausschließlich eigene Interesse verfolgt. Stimmen diese nicht mit den Interessen des Volkes überein, hat dieses seiner Ansicht nach nicht viel Möglichkeiten, etwas daran zu ändern. Ob diese Bilder mit Erfahrungen aus dem eigenen Herkunftsland zusammenhängen, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Auch wenn es in diesem Fall plausibel zu sein scheint, sind genauso Fälle denkbar, in denen keine Migrationsgeschichte im Hintergrund steht. Eine genauere Differenzierung dessen wäre Aufgabe einer weiterführenden Forschung.

7.7 Ergebnisse in Anbetracht des Erkenntnisinteresses

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gibt das dargestellte Kategoriensystem vielschichtige Antworten auf die einzelnen Forschungsfragen. Dabei stehen die jeweiligen Subkategorien nicht zusammenhangslos nebeneinander, sondern haben Einfluss aufeinander. Im Folgenden werden die Ergebnisse hinsichtlich der zentralen Forschungsfragen zusammengefasst und damit auch kategorieübergreifend dargestellt.

(I) Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen

Ein zentraler Bestandteil des Erkenntnisinteresses besteht in der Frage nach den Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. Wie bereits zuvor erwähnt, hat sich diese Frage im Zuge der Datenauswertung herausgebildet. Obwohl der Anfangsstimulus bei den Gruppendiskussionen explizit die Partizipation an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen fokussiert hat, sind die Kinder und Jugendlichen immer wieder von diesem spezifischen Themenfeld abgewichen und haben über Partizipationsprozesse im Allgemeinen gesprochen. Sicherlich hängen diese Aussagen ebenso mit der spezifischen Frage nach Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen zusammen. Trotzdem soll dem Umstand, dass die Kinder und Jugendlichen vor allem die übergeordnete Betrachtungsebene in dem Zusammenhang als relevant empfunden haben, Rechnung getragen werden. Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder und Jugendlichen vor allem absolute Vorstellungen von Partizipation und damit verbundenen Prozessen haben. Partizipation scheint für sie ein Begriff zu sein, der das Innehaben von Macht beschreibt, und weniger ein Prozess, durch den Machtverhältnisse geändert werden können. Auffällig ist dabei eine sehr dichotome Vorstellung von Macht. Es gibt die Machtvollen und die Machtlosen. Erleben sich die Kinder als machtvoll, scheint es für sie selbstverständlich, dass sie durch Wege demokratisch-partizipativer Methoden wie Proteste, Dialoge oder auch Aufklärung ihre Interessen durchsetzen können. In den Aussagen wird deutlich, dass sich diese Kinder und Jugendlichen als selbstwirksam erleben und ein mögliches Scheitern für sie nicht im Vordergrund steht. Viel häufiger wird in den Gruppendiskussionen allerdings die Position vertreten, bei der sich die Kinder und Jugendlichen den Machtlosen zuordnen. Auch in diesem Fall scheint diese Einschätzung sehr grundsätzlich zu sein und birgt wenig alternative Szenarien. Sie sehen für sich keinerlei wirksame

Möglichkeiten, um Einfluss auszuüben. Damit sind für sie die Interessen der Machthabenden folglich auch stets die Interessen, die durchgesetzt werden. Zudem wird ein durchweg negatives Bild der Machthabenden gezeichnet. Diese verfolgen nach Meinung der Kinder und Jugendlichen keine Interessen zum allgemeinen Wohl, sondern vielmehr zur eigenen Bereicherung oder Macherhaltung. Demnach sind Machtmissbrauch, Eigennutz und Scheinpartizipation zentrale Aspekte, die mit Partizipation assoziiert werden. Die Machthabenden werden unterschiedlich charakterisiert und bspw. als „die da oben“, Erwachsene, Lehrkräfte oder Politiker*innen benannt.

Ein weiterer Aspekt, der die Partizipationsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen bedingt, sind die eigenen Vorerfahrungen. In den Gruppendiskussionen wird von beobachteten oder selbst erlebten Partizipationsprozessen erzählt. Auffällig ist bei diesen Erzählungen, dass alle Partizipationsprozesse, an denen die Kinder und Jugendlichen selbst beteiligt waren oder deren Ausgang beobachtet wurde, aus ihrer Sicht erfolglos und damit enttäuschend ausgingen. Dadurch erleben sie Partizipation als einen wenig wirksamen Weg, um Anliegen zu vertreten und Interessen durchzusetzen. Vielmehr werden die von Machtlosigkeit geprägten Vorstellung der Kinder und Jugendlichen gestärkt und gegebene Machtstrukturen von ihnen als starr empfunden.

Des Weiteren zeigt sich in den Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen Partizipation als ein Mittel zum Zweck. Dies wird dadurch deutlich, dass bei partizipativen Prozessen deren Ausgang zentral ist und weniger der Prozess selbst. Kritisch betrachtet kann dies eine Reaktion auf die Dilemmageschichte als Anfangsstimulus sein, in der die beiden Protagonist*innen ebenfalls das Ergebnis der geplanten Bemühungen im Blick haben. Es kann allerdings ebenso als ein Hinweis gedeutet werden, dass Partizipation vor allem als ein Weg für die eigene Interessensdurchsetzung betrachtet wird – und weniger als eine Möglichkeit, die eigenen Interessen zu äußern und sie im Austausch mit anderen zu gemeinsamen Interessen umzuformulieren. Mit dieser Interpretation soll keineswegs der Eindruck erweckt werden, dass die Kinder und Jugendlichen eine egoistische Ansicht vertreten. Vielmehr soll dadurch auf die Zusammenhänge zwischen wahrgenommenen Partizipationsprozessen und dem eigenen Verständnis von Partizipation aufmerksam gemacht werden. Wenn die Kinder und Jugendlichen stets beobachten, dass ein Partizipationsprozess dann als erfolgreich angesehen wird, wenn das eigene Ursprungsinteresse durchgesetzt wurde, dann ist eine entsprechende ergebnisorientierte Sichtweise naheliegend. Wird darüber hinaus das Bild der Kinder und Jugendlichen von Machthabenden ins Verhältnis gesetzt, die wenig an einem offenen Prozess oder der Anpassung der eigenen Anliegen interessiert sind, dann wirkt diese Vorstellung ebenso plausibel. Letztlich scheint die Vorstellung kaum vorzuherrschen, dass Partizipation als ein demokratischer Aushandlungsprozess gestaltet werden kann, bei dem das Ergebnis in der Regel im Vorhinein noch nicht feststeht. Vielmehr verstehen die Kinder und Jugendlichen Partizipation als ein Mittel, um Macht auszuüben oder Macht zu erhalten sowie eigene Interessen durchzusetzen. Gelingt dies am Ende eines solchen Prozesses nicht, dann gilt der ganze Prozess als gescheitert.

Neben der Frage danach, welche Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche haben und welche Aspekte dabei zentral sind, ist im Kontext dieser Arbeit ebenso von Interesse, wie sich diese Vorstellungen auf das partizipative Handeln auswirken. Diesbezüglich weisen die Daten darauf hin, dass die vorherrschenden Partizipationsvorstellungen eher zu weniger eigener Partizipation führen. Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen zeichnet ein Welt- und Menschenbild, in dem die Menschen mit

Entscheidungsmacht diese nach eigenem Gutdünken und ohne Rücksichtnahme auf andere Interessen ausüben. Den Aussagen in den Gruppendiskussionen zufolge trifft dieses Bild sowohl auf Lehrkräfte in der Schule als auch auf Politiker*innen oder andere Machthabende zu. Dadurch bleibt den Kindern und Jugendlichen für sich selbst eine passive Rolle. Diesen Umstand erkennen und benennen sie als ungerecht. Allerdings findet kaum eine Mobilisierung dahingehend statt, selbst aktiv zu werden und etwas daran zu ändern. Auch diese Deutung soll die Kinder und Jugendlichen nicht in ein negatives Licht rücken – im Gegenteil: In den Gruppendiskussionen sind immer wieder Momente von Interesse und einer grundlegenden Motivation zur Veränderung zu erkennen. So haben die Kinder und Jugendlichen bspw. konkrete Vorstellungen von alternativen Szenarien und Abläufen von Partizipationsprozessen. Sie wünschen sich die Gleichberechtigung und Gleichstellung aller Menschen, insbesondere der Kinder im Verhältnis zu Erwachsenen. Außerdem wünschen sie sich mehr Gestaltungsmöglichkeiten, gerade im alltäglichen Umfeld und in der Schule. Zudem gibt es Themen, die sie berühren und innerhalb derer sie ganz klar Ungerechtigkeiten benennen, an denen sie etwas ändern würden, wenn sie könnten. Dadurch wird der zentrale Punkt deutlich: Die Kinder und Jugendlichen ordnen sich nicht einer Position zu, in der etwas an gegebenen Umständen geändert werden kann. Zudem fügen sie sich diesem Bild. Die Vorstellung, durch Partizipation tatsächlich Veränderung in für sie bedeutenden Aspekten zu erreichen, scheint für sie eher abwegig. Dies führt letztlich dazu, dass die Versuche, partizipativ tätig zu werden, selten sind. Selbst in den Fällen, in denen seitens der Kinder und Jugendlichen entsprechende Versuche unternommen wurden, haben diese jedoch nicht zum gewünschten Ergebnis geführt. Damit werden Gefühle von Ohnmacht und Resignation verstärkt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die überwiegend negativ geprägten Partizipationsvorstellungen durch negative Erfahrungen im eigenen Alltag verfestigt werden, was wiederum erneute Partizipationsaktivitäten unwahrscheinlicher werden lässt – und, damit zusammenhängend, auch potenzielle Erfolgserlebnisse in diesem Kontext.

(II) Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen

Ein zweites zentrales Erkenntnisinteresse der Arbeit bezieht sich auf die Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen. Die Spezifik dieser Fragestellung wurde im Kontext der Debatte um Umweltgerechtigkeit und der darin zentralen Bedeutung von Partizipation gewählt. Ziel ist es, zu verstehen, ob und inwiefern die Partizipation an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen für die Kinder und Jugendlichen von Bedeutung ist und in welcher Form sie sich selbst daran beteiligen. In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Partizipationsvorstellungen zu diesem speziellen Themenbereich stark von der Relevanz abhängen, die dem beigemessen wird.

Ein Aspekt, anhand dessen die Relevanz von Natur und naturnahen Orten festgemacht wird, ist deren Bedeutung für den eigenen Alltag und den Alltag der Bevölkerung insgesamt. Es wurde herausgearbeitet, dass beides eine eher untergeordnete Rolle spielt. Natur – und, damit verbunden, auch Naturschutz – wird aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen als gesellschaftliche Randerscheinung wahrgenommen; und beides hat in der Alltags- und Freizeitgestaltung keinen erheblichen Stellenwert. Zudem fällt auf, dass die Kinder und Jugendlichen von sich aus ausgehend auf ihre Umgebung und die Gesellschaft insgesamt zu schließen scheinen. So haben sie selbst wenig Bezug zu einem Ort, bspw. einem Wald, und nehmen

gleichzeitig an, dass dies den meisten Menschen ebenso ergeht. Zwar sind ihnen naturschutz- und umweltpolitische Diskurse und damit verbundene politischen Maßnahmen grundsätzlich bekannt. Allerdings scheinen sie diese Diskurse nicht als derart wesentlich einzuschätzen, dass sie für den Großteil der Bevölkerung und ebenso für sie selbst eine bedeutsame Rolle spielen würden. Die geringe Relevanz von Natur und Umwelt führt im Umkehrschluss dazu, dass anderen Themen eine größere Bedeutung beigemessen wird. In den Daten zeigte sich dies u. a. mit Bezug auf die Dilemmageschichte. In dieser wurde das Weichen einer Wiese zugunsten eines Einkaufszentrums thematisiert. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen hat dem Einkaufszentrum Vorrang gegeben, da sie mit diesem arbeitsmarkbezogene und freizeitgestalterische positive Aspekte verbunden haben. Die Bedeutung des Einkaufszentrums für den Alltag überwiegt in dem Fall der Wiese. Vereinzelt begründen die Kinder und Jugendlichen diese Einstellung mit einer geringen oder fehlenden Verbindung zur Natur. Damit unterstreichen sie die Lesart, dass Natur für sie wenig relevant ist. Insgesamt führt der geringe Stellenwert von Natur auf individueller und gesellschaftlicher Ebene dazu, dass damit zusammenhängende Partizipationsprozesse von den Kindern und Jugendlichen als weniger bedeutend eingeschätzt werden. Dadurch scheint eine eigene aktive Teilnahme an derartigen Prozessen eher abwegig. Darüber hinaus sprechen die Kinder und Jugendlichen der Politik ebenfalls ein wirkliches Interesse ab, im Sinne des Natur- und Umweltschutzes zu agieren. Letztlich umspannt ihrer Perspektive nach das Desinteresse sie selbst, die Gesellschaft und Politiker*innen.

Diese Einstellung ändert sich bei den Kindern und Jugendlichen dann, wenn ein Bezug zum eigenen Alltag hergestellt werden kann. In den Daten zeigt sich, dass es für sie Unterschiede bei naturnahen Orten und deren Qualitäten für das eigene Leben gibt. Bspw. werden Parks im eigenen Stadtteil genutzt und sind ein sozialer Treffpunkt. Damit werden sie entsprechend als relevanter eingeschätzt als ein Wald, der mit Langeweile und weiten Fahrtwegen verbunden wird. Auch zu viel Naturzerstörung wird von den Kindern und Jugendlichen in Frage gestellt, da eine Verbindung von dem Zustand der Natur und dem menschlichen Überleben hergestellt wird. Dabei zeigt sich bezogen auf die Dilemmageschichte, dass zwar das Einkaufszentrum präferiert wird. Jedoch merken die Kinder und Jugendlichen ebenso an, dass es ein „zu viel“ geben kann, gewissermaßen einen Kippunkt. Es zeigt sich, dass der menschliche Nutzen im Vordergrund steht, was für ein anthropozentrisches Naturbild spricht. Beim Beispiel der Dilemmageschichte bleibend, würde dies bedeuten, dass zu viele Einkaufszentren ihren Nutzen verfehlen, da der dadurch angerichtete Schaden als zu groß angesehen wird. Partizipation spielt in diesem Abwägungsprozess der Kinder und Jugendlichen insofern eine Rolle, als derartige Prozesse in naturschutz- und umweltpolitischen Bereichen dann gutgeheißen werden, wenn ein direkter Vorteil für das eigene Leben daraus gezogen werden kann. Eine eigene aktive Rolle in dem Kontext ist dagegen anhand der Aussagen weniger zu erkennen. In Anbetracht der vor allem negativ geprägten Perspektiven auf Partizipationsprozesse und der eigenen Möglichkeiten dabei scheint dies plausibel.

Die Kinder und Jugendlichen machen die Relevanz von Natur- und Umweltthematiken sowie der Partizipation daran allerdings nicht ausschließlich am eigenen Nutzen fest. In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass darüber hinaus eine emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen eine wichtige Rolle spielt. Eine solche emotionale Verbundenheit ist bei Natur- und Umweltthemen wenig vorhanden. Dies scheint mit Blick auf die zuvor beschriebene geringe Alltagsrelevanz von Natur nicht überraschend. Dagegen fällt es den Kindern und Jugendlichen leichter, eine Emotionalität bei sozialen Themen wie Flucht, Migration oder Armut zu

entwickeln. Aus den Daten geht hervor, dass sie sich in diese Belange besser hineinversetzen können. Sie empfinden Mitgefühl und erachten entsprechende Themen letztlich als bedeutender im Gegensatz zu Fragen des Natur- und Umweltschutzes. Diese Perspektive scheint sich weiterführend dahingehend auszuwirken, dass die Kinder und Jugendlichen partizipatives Engagement bei sozialen Themen als wichtiger erachten und sich darüber hinaus eine Beteiligung zumindest vorstellen können. Eine explizit aktive Rolle schreiben sie sich auch in diesem Kontext nicht zu. Dennoch ziehen sie die Möglichkeit in Erwägung. Im Bereich der Natur- und Umwelthemen löst vor allem der Tierschutz eine vergleichbare emotionale Verbundenheit aus. Tiere scheinen Empathieträger zu sein, sodass der Schutz von ihnen bzw. von ihrem Lebensraum als relevant angesehen wird. Mitleid ist in dem Kontext ein zentrales Motiv. Dabei wird sich teilweise Anthropomorphismen bedient. Dies weist darauf hin, dass den Kindern und Jugendlichen ein Perspektivwechsel gelingt, der dann wiederum das Potenzial birgt, eine entsprechende Emotionalität auszulösen. Eigene partizipative Handlungen, um Tierschutz zu betreiben, werden nicht thematisiert. Allerdings beeinflussen die potenziellen Auswirkungen auf Tiere den Abwägungsprozess, inwiefern entsprechende naturschutz- und umweltpolitische Prozesse und die Partizipation daran gutgeheißen werden oder nicht. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher hinsichtlich naturschutz- und umweltpolitischer Prozesse stark mit einer Verbundenheit zu der eigenen Emotionalität, zum eigenen Leben und zum eigenen Alltag zusammenhängt. In den Situationen, in denen die Verbundenheit nicht hergestellt werden kann, wird auch der Partizipation diesbezüglich keine hohe Bedeutung beigemessen, sodass eine eigene aktive Rolle in den Hintergrund rückt. In den Situationen, in denen eine Identifikation gelingt oder ein Bezug hergestellt werden kann, werden entsprechende partizipative Prozesse als sinnvoll betrachtet. Die Kinder und Jugendlichen schreiben sich allerdings in dem Fall ebenso keine aktive Rolle zu, was in Anbetracht der eigenen Partizipationsvorstellungen nachvollziehbar scheint. Diese sind geprägt von Ohnmacht und Resignation, einem dichotomen Verständnis von Macht und von einem nur wenig auf Kompromisse abzielendem Verständnis von Erfolg von Partizipation. Gerade Letzteres scheint demotivierend, wenn eine Kompromissfindung oder eine Form der Einigung nicht als Erfolg wahrgenommen werden. Dies alles scheint das Einnehmen einer eigenen aktiven Rolle trotz Befürwortung zu erschweren.

(III) Bedeutung der Bildungsbenachteiligung

Der dritte Teil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit bezieht sich auf die Frage, inwiefern der Umstand der Bildungsbenachteiligung auf die Partizipationsvorstellungen, auf das damit zusammenhängende politische Selbstverständnis und letztlich auf das eigene partizipative Handeln der Kinder und Jugendlichen wirkt. Sicherlich können bei dem hier vorliegenden Forschungsdesign keine linearen Zusammenhänge dargestellt werden. Trotzdem werden in den Daten Aspekte sichtbar, die im Kontext von Bildungsbenachteiligung relevant sind. In den Gruppendiskussionen sprechen die Kinder dabei nicht selbst von Bildungsbenachteiligung. Jedoch beschreiben sie die von ihnen wahrgenommenen Umstände und Strukturen, welche von Stigmatisierung, Vorurteilen, Rassismus und Ungleichheit geprägt sind. All dies wiederum sind Aspekte, die mit Bildungsbenachteiligung in Verbindung oder zumindest ins Verhältnis gesetzt werden. Darüber hinaus betreffen sie in jedem Fall das politische Selbstverständnis sowie die Motivation zum partizipativen Handeln.

Anhand der Daten zeigt sich, dass für einen Teil der Kinder und Jugendlichen das Partizipationsverständnis stark von Stigmatisierungs- und Rassismuserfahrungen geprägt ist. Diese

Erfahrungen scheinen zu bewirken, dass sie sich selbst einer Bevölkerungsgruppe zuordnen, die ihrer Ansicht nach eine schlechtere gesellschaftliche Position innehat. Die Ursache für diese Benachteiligung sehen sie vor allem in ihrer Zugehörigkeit zu ethnischen oder religiösen Minderheiten in einer Gesellschaft, die von ihnen als rassistisch wahrgenommen wird. Aus ihrer Perspektive äußert sich diese Benachteiligung in Bezug auf Partizipation auf mehreren Ebenen. Zum einen gestehen sie sich weniger Rechte zu bzw. stellen die gleiche Gültigkeit von Rechten für sich selbst in Frage. Zum anderen sprechen sie der Mehrheitsgesellschaft und den Machthabenden ein echtes Interesse an von ihnen geäußerten Anliegen ab. Beruhend auf ihrer Wahrnehmung und ihren Erfahrungen ordnen sie sich selbst nicht als gleichwertigen Teil der Gesellschaft ein. Partizipationshandlungen ihrerseits sind demnach nicht gewünscht und müssen zudem größere Hürden überwinden, um überhaupt erfolgreich zu sein. Damit zusammenhängend kann angenommen werden, dass sich dieses Ungerechtigkeitsempfinden für die eigene Situation u. a. darin widerspiegelt, dass besonders soziale Themen (und die Partizipation daran) als wichtig erachtet werden. Eine selbst erlebte Benachteiligung oder Ungleichbehandlungen scheint Benachteiligung und Ungleichbehandlung anderer umso mehr als bedeutungsvoll erscheinen zu lassen, sodass Natur- und Umweltthemen in den Hintergrund geraten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die eigenen Benachteiligungs- und Stigmatisierungserfahrungen bei den Kindern und Jugendlichen das dichotome Denken von den Machtvollen auf einer Seite und den Machtlosen auf anderer Seite zu verstärken scheint. Sie selbst ordnen sich dabei eindeutig der Gruppe der Machtlosen zu, ähnlich den Kindern und Jugendlichen, die eine entsprechende Machtlosigkeit aufgrund ihres Alters wahrnehmen. Bei dieser Zuordnung ist allerdings eine doppelte Abwertung zu erkennen. Demnach sind sie nicht nur machtlos, weil sie nicht der Gruppe der Machthabenden angehören, was nach ihrer Vorstellung von „denen da oben“ auf den Großteil der Bevölkerung zutreffen müsste, sondern sie sind außerdem machtlos, weil sie Minderheiten angehören, die ihrer Auffassung nach noch viel weniger Rechte und Möglichkeiten zur Partizipation haben. In den Gruppendiskussionen wird ersichtlich, dass sich diese Zuordnung insofern auf das politische Selbstverständnis der Kinder und Jugendlichen auswirkt, als diese ihre benachteiligte und ausgegrenzte Rolle annehmen. Sie fügen sich dem von ihnen wahrgenommenen Umstand, dass ihre Anliegen in der Gesellschaft nicht von Interesse und Veränderungen nur schwer umzusetzen sind. Dieses Fügen äußert sich insofern, als tendenziell gar nicht erst der Versuch unternommen wird, partizipativ tätig zu werden. Die Kinder und Jugendlichen nehmen sich in dem Fall selbst nicht als aktive Bürger*innen wahr, die durch partizipative Aktivitäten in Aushandlungsprozesse mit anderen gehen. Sie nehmen vielmehr eine Abgrenzung zu solchen Prozessen und dem Rest der Gesellschaft insgesamt vor. Das politische Selbstverständnis wird demnach von der Wahrnehmung geprägt, dass die Kinder und Jugendlichen sich von der Mehrheit der Gesellschaft und der Politik benachteiligt fühlen und eine passive Rolle zugeschrieben bekommen, sodass sie schlussendlich diese Rolle annehmen und dadurch passiv bleiben. Hinzu kommt der Umstand, dass das Ziel von Aushandlungsprozessen vornehmlich als das Durchsetzen eigener Interessen betrachtet wird. Kompromissfindung, eine gemeinschaftliche Neuausrichtung von Interessen oder auch positive Selbsterfahrungen durch die Partizipationsprozesse selbst finden kaum Erwähnung. Dies erhöht sicherlich ebenfalls die Hürde eine aktive Rolle einzunehmen, wenn als Endergebnis „Sieg“ oder „Niederlage“ stehen und aufgrund der eigenen wahrgenommenen gesellschaftlichen Position die Niederlage deutlich wahrscheinlicher scheint.

8 Ergebnisdiskussion

Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung werden die zentralen Aspekte davon im Folgenden mit Blick auf ausgewählte theoretische Bezüge sowie aktuelle Forschung diskutiert. Dies geschieht in einer vergleichbaren Dreiteilung auf Grundlage der Forschungsfragen, wie es bereits bei der Zusammenfassung der Ergebnisse (s. 7.7) gehandhabt wurde. Dieses Vorgehen bietet sich insofern an, als man dadurch den verschiedenen Teilaspekten des Erkenntnisinteresses gerecht werden kann. Dafür findet in Kapitel 8.1 zunächst die Auseinandersetzung mit den Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen statt. Es wird die dichotome Vorstellung von Macht und Ohnmacht aufgegriffen und ins Verhältnis mit demokratietheoretischen Überlegungen gesetzt. Des Weiteren wird erörtert, inwiefern die vor allem negativen Partizipationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen auf ihre Partizipationsvorstellungen wirken. In dem Zusammenhang wird der Gedanke formuliert, dass bei der demokratiepädagogischen Idee von Schule als Gesellschaft im Kleinen Gefahr droht, Gegenteiliges zu bewirken, als eigentlich beabsichtigt, da die negativen Erfahrungen in einem passiven Bürger*innenbild münden. Abschließend wird beleuchtet, inwiefern die Partizipationsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen auf ein instrumentelles Partizipationsverständnis schließen lassen. Dies wird als ein Hinweis darauf verstanden, dass Demokratie für die Kinder und Jugendlichen auf der Ebene der Gesellschafts- und Lebensform wenig erfahrbar zu sein scheint.

In Kapitel 8.2 wird der Bezug zu dem speziellen Fokus der Natur- und Umweltthemen hergestellt. Dazu wird als Erstes dargelegt, dass diese von den Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Randerscheinungen wahrgenommen werden. Natur und Umwelt sowie darauf bezogene Partizipationsprozesse sind für sie kaum relevant. Dies gilt sowohl für sie persönlich als auch bezogen auf die gesellschaftliche und politische Ebene. Solch eine Wahrnehmung steht den Ergebnissen empirischer Untersuchungen entgegen, die wiederholt belegen, dass die Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland Natur und Umwelt eine große Bedeutung beimessen. In diesem Zusammenhang wird außerdem diskutiert, inwiefern die geringe Relevanzsetzung zu einem fehlendem Ungerechtigkeitsempfinden hinsichtlich der Umweltgerechtigkeit führt, von der die Kinder und Jugendlichen durch den Kontext der Bildungsbenachteiligung selbst betroffen sind. Ein weiterer Aspekt, der mit Bezug auf die Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen aufgegriffen wird, ist die emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen. Diese scheint von den Ergebnissen ausgehend das Gutheißen partizipativer Prozesse hinsichtlich einer bestimmten Thematik zu begünstigen. Mit Blick auf Natur und Umwelt sind vor allem Tiere entsprechende Empathieträger. In Übereinstimmung und gleichzeitig Abgrenzung zu anderen Arbeiten wird dargestellt, dass vor allem das Mitgefühl eine entscheidende Einflussgröße ist. Eine Identifikation oder gar konstante Beziehung zu den Bereichen sind weniger vorhanden. Schließlich wird das in den Ergebnissen herausgearbeitete überwiegend anthropozentrische Naturbild der Kinder und Jugendlichen in Anbetracht weiterer Forschung diesbezüglich ausdifferenziert.

In Kapitel 8.3 erfolgt eine Betrachtung der Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes der Bildungsbenachteiligung. Dazu werden die in den Ergebnissen deutlich gewordenen Stigmatisierungs- und Rassismuserfahrungen sowie die daraus resultierende wahrgenommene (politische) Ungleichheit zu Darstellungen „bildungsbenachteiligter“ Milieus bei

anderen Forschungsarbeiten ins Verhältnis gesetzt. Zudem wird Bezug auf damit zusammenhängende Auswirkungen hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten genommen. Überdies wird in Anlehnung an die Überlegungen zur nachhaltigen Nichtnachhaltigkeit der Gegenentwurf ausgebreitet, inwiefern die „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen durch ihre Wahrnehmung der Gesellschaft und Politik als naturdesinteressiert und diesbezüglich partizipativ kaum aktiv nicht viel mehr ein nicht nachhaltiges Handeln ebendieser beschreiben.

Zum Abschluss der Diskussion werden in Kapitel 8.4 die Ergebnisse dieser Arbeit mit den Resultaten des Projekts, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden, ins Verhältnis gesetzt. Da sich die Aussagen auf dieselben Kinder und Jugendlichen beziehen, lassen sich über eine Rekonstruktion hinaus ebenso Rückschlüsse auf Veränderungsprozesse ziehen. Somit können letztlich erste Hinweise auf Handlungsempfehlungen herausgearbeitet und Anknüpfungspunkte für die pädagogische Praxis hervorgehoben werden.

8.1 Partizipationsvorstellungen und deren Auswirkungen

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde als Definitionsgrundlage des Partizipationsbegriffs die Beschreibung von Iris Beck herangezogen (s. 3.1). Demnach wird Partizipation verstanden als die

„Teilnahme an und Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben betreffen, sowie die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidung – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, die für die Lebensführung wichtig sind“ (Beck, 2013, S. 7).

Diese Definition hebt hervor, inwiefern Teilhabemöglichkeiten, aktive Teilnahme und die individuelle Motivation zur Teilnahme zusammenhängen. Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass Partizipation stets in demokratietheoretischen und demokratiepädagogischen Kontexten zu denken ist, da sie als wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie gilt (s. 3.2). Zudem müssen damit verbundene Fähigkeiten, Kompetenzen und Werte in Lern- und Bildungsprozessen erarbeitet werden (s. 3.4). Diese Aspekte werden in Anbetracht der Ergebnisse diskutiert. Dafür wird zunächst das Verhältnis von Macht und Ohnmacht bei den Kindern und Jugendlichen betrachtet und mit einem Verständnis von Demokratie ins Verhältnis gesetzt. Anschließend geht es um die Auswirkungen der Vorerfahrungen mit Partizipation, von denen die Kinder und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen erzählen. Dabei wird vor allem erörtert, inwiefern demokratiepädagogische Ansätze mit der Realität der Kinder und Jugendlichen übereinstimmen und welche Konsequenzen daraus gezogen werden können. Abschließend wird das Partizipationsverständnis der Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen, welches vor allem durch den Fokus auf das Endergebnis geprägt ist. Dies wird mit theoretischen Partizipationsverständnissen zusammengebracht und vertieft.

Macht und Ohnmacht

Anhand der Daten wurde herausgearbeitet, dass die Kinder und Jugendlichen Partizipation mit einer dichotomen Vorstellung von Macht assoziieren. Partizipation steht nicht nur grundsätzlich für sie mit Fragen von Macht im Zusammenhang, sondern die Machtverteilung ist darüber hinaus äußerst absolut. Demnach gibt es Kinder und Jugendliche, die sehr überzeugt davon ausgehen, dass sie mit demokratischen Mitteln Einfluss üben können. Andererseits existieren wiederum Kinder und Jugendliche, die der Auffassung sind, dass für sie

keinerlei Wege der Einflussnahme gegeben sind. Auf Grundlage dieser Vorstellungen über Machtverteilung kann auf eine je spezifische Vorstellung von der Ausgestaltung von Demokratie geschlossen werden. Die Kinder und Jugendlichen, die sich selbst Handlungsmacht zuschreiben, benennen im gleichen Zuge demokratische Formen der Partizipation und beschreiben, auf welche Art und Weise sie bei der Vertretung eines Anliegens vorgehen würden. Sie nennen u. a. Demonstrationen, das Eintreten in einen Dialog, das Einbeziehen von Fachwissen oder das Vergrößern des Unterstützer*innenkreises als Möglichkeiten zur Partizipation. Zum Teil werden auch nicht verfasste Formen genannt, wie der zivile Ungehorsam (s. 7.2.1). Insgesamt liegt es in diesen Fällen nahe, dass die Voraussetzung von Demokratie, die alle noch so verschiedenen Demokratietheorien vereint, für gegeben gehalten wird und sich aus ihrer Perspektive in der Realität ebenso ausgestaltet: Die Macht geht vom Volk aus und die Beteiligung und Mitwirkung der Bürger*innen sind zentral (Riekmann, 2010, S. 66) und auf zahlreichen Wegen möglich sowie wirksam.

Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen beschreibt in den Gruppendiskussionen dagegen, dass sie sich selbst als machtlos empfinden. Gleichzeitig zeichnen sie machtvolle Gegenspieler*innen, die sie als Erwachsene, Lehrkräfte, Politiker*innen oder einfach nur „die“ explizieren (s. 7.2.1 & 7.2.2). Relevant daran ist, dass nach dieser Vorstellung Macht nicht vom Volk oder zumindest nicht vom ganzen Volk auszugehen scheint. Es ist aus dieser Perspektive kein Zustand echter Einflussnahme gegeben, insbesondere nicht für die Kinder und Jugendlichen selbst. Aus den Aussagen geht dabei nicht explizit hervor, dass sie die Demokratiestaatlichkeit Deutschlands unmittelbar anzweifeln. Jedoch beschreiben sie Prozesse, die als undemokratisch bezeichnet werden können. So gibt es nach Auffassung der Kinder und Jugendlichen eine sehr absolute Unterteilung von machtvollen und machtlosen Positionen, die zudem unveränderbar scheint. Sie selbst ordnen sich dabei der machtlosen Position zu. Damit geht für sie einher, dass es keinerlei Möglichkeiten gibt, eigene Interessen durchzusetzen. Dies gilt ihrer Meinung nach umso mehr, wenn die Machthabenden diese Interessen nicht unterstützen. Konsequenterweise würde dies demokratische Prozesse wie Wahlen, Bürger*innenentscheide oder eigene zivilgesellschaftliche oder parteipolitische Arbeit miteinschließen. Eine solche Deutung wird von den Kindern und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen untermauert, indem sie das Thema Scheinpartizipation (u. a. bei Wahlen) zur Sprache bringen. Hinzu kommt die Vorstellung von Machtmissbrauch, welche sich darin äußert, dass diejenigen mit einer machtvollen Position, diese zum eigenen Vorteil nutzen. Die Machthabenden würden demnach monetäre Eigeninteressen verfolgen oder stets den Versuch unternehmen, die eigene Macht zu erhalten oder auszubauen.

Dieses Partizipationsverständnis lässt auf ein Demokratieverständnis schließen, welches einem zentralen demokratischen Anspruch nicht standhält. Dieser besteht darin, dass Partizipation innerhalb einer Demokratie nur dann das Potenzial birgt, Politik am Willen von Bürger*innen zu gestalten, wenn es neben verfügbaren Partizipationsrechten auch den gleichberechtigten Zugang aller zum politischen Prozess gibt (Gabriel & Völkl, 2005, S. 526). Aus den Aussagen der Kinder und Jugendlichen geht jedoch hervor, dass die Rechte und ein gleichberechtigter Zugang nicht gegeben sind. Beides scheint ihrer Ansicht nach vielmehr an die gesellschaftliche Position, an verfügbares Geld oder ans Erwachsensein geknüpft zu sein. Dies ähnelt den Ergebnissen einer Untersuchung von Sven Heidemeyer und Dirk Lange (2010), in der Schüler*innen u. a. zu ihren Vorstellungen zur Demokratie befragt wurden. Ein Ergebnis besteht darin, dass die Schüler*innen Demokratie vor allem als „Führung durch Eliten“ und „Passivität der Bürger“ beschreiben (Heidemeyer & Lange, 2010, S. 230). Beides

findet sich auch in den Ergebnissen dieser Arbeit wieder, in Form von Machthabenden und Machtlosen. Was aus der Untersuchung von Heidemeyer und Lange nicht hervorgeht, ist, inwiefern eine Vorstellung von Demokratie und das konkrete eigene Erleben zusammenhängen bzw. bewusst in ein Verhältnis gesetzt werden. Diese Frage stellt sich ebenso für die Ergebnisse dieser Arbeit. So könnte es einerseits sein, dass die Kinder und Jugendlichen die Demokratie als gegebene Staatsform nicht hinterfragen, gleichzeitig aber konkrete Prozesse beschreiben, die kaum einer Demokratie entsprechen und diese Diskrepanz nicht weiter in Zusammenhang zueinander bringen. Zum anderen können die negativen Beschreibungen der gegebenen Partizipationsverhältnisse als indirekte Kritik an der realen Umsetzung von Demokratie gelesen werden, ohne dabei die Demokratie selbst zu kritisieren. Letztere Interpretationsart scheint insofern angemessener, als die Kinder und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen den jetzigen Zustand als negativ bewerten, was zugleich einen anderen Idealzustand als Gegenhorizont entwirft. In Anna Moldenhauers Untersuchung zur Schüler*innenpartizipation konnte sie eine vergleichbare Diskrepanz feststellen. Diese bestand mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand zwischen den normativen Ansprüchen und tatsächlich realisierter Partizipation (Moldenhauer, 2015, S. 16). Beides stimmte nicht überein. Auch in den Ergebnissen der aktuellen Shell-Jugendstudie ist ein Bruch zwischen Norm und Realität zu erkennen. Zum einen identifizieren sich die Jugendlichen mit demokratischen Normen und sind mit der Demokratie in Deutschland zufrieden. Zum anderen ist die Politikverdrossenheit auf hohem Niveau und das Vertrauen in Politiker*innen gering (Schneekloth & Albert, 2019a, S. 90, 94f). Insgesamt sind Untersuchungen, die den Unterschied von Norm und Realität bzw. von Demokratieverständnis und konkreten Beteiligungsmöglichkeiten in den Blick nehmen, noch rar gesät. Noch viel seltener wird der Zusammenhang bei gleichzeitiger milieuspezifischer Unterscheidung untersucht. Lediglich der Umstand, dass die Politikverdrossenheit mit steigendem Bildungsstand sinkt, ist bekannt (Schneekloth & Albert, 2019a, S. 95). Die Ergebnisse dieser Arbeit können demnach als erste Hinweise betrachtet werden, dass „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche ein wenig demokratisches Bild ihrer Realität zeichnen, ohne jedoch explizit Demokratie als geeignete Herrschaftsform anzuzweifeln.

In diesem Zusammenhang scheint außerdem die Perspektive von Gerhard Himmelmann bereichernd, in der er Demokratie auf Ebene der Herrschafts-, der Gesellschafts- und der Lebensform denkt (vgl. Himmelmann, 2007). Alle drei Ebenen sind demnach für eine gelingende Demokratie von Bedeutung. Im alltäglichen Leben und im persönlichen Umgang miteinander zeigen sich besonders die Ebenen der Gesellschafts- und Lebensform. Für die Kinder und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen scheint Demokratie vor allem ein politisches Herrschaftssystem darzustellen. Eine Verknüpfung mit konkreten Handlungsfeldern auf der Ebene der Gesellschafts- und Lebensform findet in den Aussagen kaum statt. Auch dies ist mit den Ergebnissen bei Heidemeyer und Lange zu vergleichen (2010, S. 237). Die Fokussierung auf das Regierungshandeln birgt die Gefahr, die Vorstellung von Macht und Herrschaft abstrakter und damit alltagsferner werden zu lassen. Partizipation und Machtausübung finden gewissermaßen andernorts statt und bergen keine Überschneidung zur eigenen Lebenswelt. Eine Konsequenz scheint den Ergebnissen nach in einem nahezu lähmenden Ohnmachtsgefühl und fehlenden Gestaltungsmöglichkeiten zu bestehen. Die Ausnahme bildet in gewisser Weise die Schule, die als Teilsystem der Gesellschaft verstanden werden kann. In ihr gestaltet sich Demokratie auf Ebene der Gesellschafts- und Lebensform aus. Zudem spielt sich ebenso in den Gruppendiskussionen als präsender Ort im Alltag immer wieder eine zentrale Rolle. Auch hier sind jedoch die Wahrnehmungen der Kinder

und Jugendlichen von Machtlosigkeit und Gestaltungspessimismus geprägt, wie im nächsten Abschnitt diskutiert wird.

Gesellschaft im Kleinen: anders als gedacht

Im Rahmen der Ergebnisanalyse ist deutlich geworden, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag überwiegend negativen Partizipationserfahrungen ausgesetzt sind (s. 7.2.2). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn sie selbst in die Prozesse involviert waren oder den Ausgang des Prozesses verfolgen konnten. Negative Partizipationserfahrungen meint in dem Fall, dass der Versuch, zu partizipieren, etwas zu verändern, mitzugestalten oder die eigenen Interessen einzubringen, erfolglos war. Ein Großteil der beschriebenen Erfahrungen hat sich im Schulalltag der Kinder und Jugendlichen ereignet. Dies deckt sich mit neueren Erhebungen, in denen aus Schüler*innenperspektive Partizipationsmöglichkeiten insbesondere im Unterricht kaum vorhanden sind (vgl. u. a. Müller-Kuhn et al, 2020; Martinek & Carmingola, 2020). Dieser Umstand ist insofern relevant, als die Schule im demokratiepädagogischen Kontext als Ort der Gesellschaft im Kleinen betrachtet wird. Sie gilt neben der Familie und der Kommune als ein wichtiger politischer Sozialisationsort, in dem die Kinder und Jugendlichen Demokratiekompetenzen ausbilden können, die sie bei einer aktiven Staatsbürger*innenrolle unterstützen (s. Kapitel 3.4.2). In Anbetracht der hier vorliegenden Ergebnisse, dass Partizipationserfahrungen in der Schule negativ sind, stellt sich die Frage, ob Schule dieser Idee gerecht wird bzw. diese nicht viel mehr in ihr Gegenteil verkehrt. Das würde bedeuten, dass die Kinder und Jugendlichen sich selbst in der Schule als passiv und mit geringen Einflussmöglichkeiten erleben und dies wiederum auch auf ihre Rolle als Bürger*innen übertragen.

Die Notwendigkeit von Demokratiebildung wird dahingehend begründet, dass Demokratie als eine Herrschaftsform verstanden wird, die auf die aktive Beteiligung und Mitgestaltung ihrer Mitglieder angewiesen ist. Solch eine aktive Beteiligung und Mitgestaltung werden darüber hinaus mit einer Demokratiefähigkeit verbunden. Da ein Mensch nicht als Demokrat*in geboren wird – und dementsprechend nicht mit der benötigten Demokratiefähigkeit –, bedarf es der Lern- und Bildungsprozesse (vgl. u. a. Dewey, 1916 / 2011). Diese sollten nach dem Ansatz der Demokratiepädagogik so früh wie möglich stattfinden. Kindern und Jugendlichen müssen demnach Erfahrungsmöglichkeiten bereitgestellt werden, bei denen sie demokratisches Handeln üben und demokratische Kompetenzen ausbilden können. Die Schule wird dabei als ein zentraler Ort angesehen – zum einen, weil alle Kinder und Jugendlichen einen maßgeblichen Teil ihrer Zeit dort verbringen; zum anderen, weil im Kleinen geübt werden kann, was später im Großen, also auf gesellschaftlicher Ebene, von Bedeutung ist. In der Literatur wird immer wieder hervorgehoben, dass den Schüler*innen echte Teilhabemöglichkeiten in Form von Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden sollen (z. B. Böhme & Kramer, 2001; Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeichnen nun ein gegenteiliges Bild. Die Kinder und Jugendlichen nehmen sich selbst als machtlos war, sowohl gegenüber Erwachsenen allgemein als auch gegenüber Lehrkräften im Besonderen. Dabei beschreiben sie unternommene Versuche, in denen sie den Lehrkräften gegenüber eigene Anliegen formulieren oder den Schulalltag mitgestalten möchten (z. B. Gruppe A). Allerdings gehen diese Versuche erfolglos aus und stoßen auf Ablehnung. Den Aussagen der Kinder und Jugendlichen zufolge gehen die Lehrkräfte nicht in einen Prozess der Kommunikation, sondern machen ohne weitere Ausführung von ihrer Entscheidungsmacht Gebrauch. Mit Blick auf die Partizipationsleiter nach Hart

(1992, s. 3.3) wird deutlich, dass sich die beschriebenen Situationen in den Gruppendiskussionen auf der Ebene der „non-participation“ anordnen lassen. Hart betont zwar im Zusammenhang mit seinem Modell, dass nicht jede pädagogische Situation auf der höchsten Stufe der Leiter einzuordnen sein muss, doch zumindest die Möglichkeit zum Aufstieg solle gegeben sein (Hart, 1992, S.11). Dies geht allerdings aus den Ergebnissen in keiner Weise hervor. Dort zeigt sich eine stark hierarchiegeprägte Schulumgebung, in welcher partizipative Prozesse seitens der Kinder und Jugendlichen kaum möglich zu sein scheinen. Die Idee der Gesellschaft im Kleinen zur Ausbildung einer Demokratiefähigkeit ist hier nicht zu erkennen. Vielmehr besteht die Gefahr, dass durch die fehlende Anerkennung von individuellen Partizipationsbemühungen eine geringe Selbstwirksamkeit gefördert und damit die Motivation zur Selbstbestimmtheit und Verantwortungsübernahme geschwächt wird. So haben Gaiser und Wächter festgestellt, dass positive Partizipationserfahrungen in der Kindheit und Jugend die Wahrscheinlichkeit erhöhen, sich auch als Erwachsene*r zu engagieren (Gaiser & Wächter, 2011, S. 55). Die Erfahrung von Missachtung und Desinteresse als junger Mensch führt demnach eher zu einem Rückzug in Resignation als Erwachsene*r als zu einer aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Anstatt demnach die Kinder und Jugendlichen dazu zu befähigen, aktiv und engagiert an der Gestaltung von Gesellschaft teilzunehmen, werden Ohnmachtsgefühle und Passivität verstärkt, was im Abschnitt zu *Macht und Ohnmacht* ebenfalls deutlich geworden ist.

Des Weiteren erscheint die bei der Jugend konstatierte Politikverdrossenheit (z. B. Shell Deutschland Holding, 2019) angesichts der von den Kindern und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen beschriebenen Umstände in einem anderen Licht. Die Erzählungen, dass auch die junge Generation bei der Gestaltung der Gesellschaft wichtig und Engagement von großer Bedeutung sei, erscheinen eher blass in Anbetracht dessen, dass die alltäglichen Partizipationserfahrungen von einer starken Negativität geprägt sind. Sie kommen gegen die entgegenstehenden Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen nur schwer an. Dabei wurde in den Ergebnissen herausgearbeitet, dass es Themen gibt, die die Kinder und Jugendlichen interessieren und berühren (z. B. der Umgang mit Armut, Migration und Flucht in Gruppe E). Allerdings werden kaum Möglichkeiten erkannt, hinsichtlich dieser Thematiken in irgendeiner Art und Weise tätig zu werden. Zudem zeigt die Kategorie „Veränderungswünsche“ (s. 7.5), dass die Kinder und Jugendlichen zweifellos Vorstellungen von Partizipationsprozessen haben, in denen sie sich mehr Gestaltungsmöglichkeiten einräumen. Ein grundsätzlicher Wille und Ideen sind demnach vorhanden (z. B. ebenso in Martinek & Carmignola, 2020). Es scheint nur keine dazu passenden Rahmenbedingungen zu geben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Idee der Gesellschaft im Kleinen zwar zum Tragen kommt – allerdings eben anders als gedacht. Dabei forderte Janusz Korczak vor über hundert Jahren bereits Folgendes: „Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben“ (Korczak 1928/ 1967, S. 304). Mit dieser Auffassung gilt Korczak als einer der Wegbereiter des Rechts des Kindes auf Partizipation. Obwohl dieses Recht mittlerweile in Deutschland in verschiedenen Gesetzesbüchern und insbesondere durch die Kinderrechtskonvention verankert ist (s. 3.4.1), gestaltet sich der Alltag der Kinder und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen deutlich anders. Zudem scheinen ihnen ihre Rechte teils nicht direkt bewusst zu sein, da sie sie selbst kaum zur Sprache bringen. Nach Mörgen et al. (2016, S. 9) beeinflusst allerdings neben den äußeren Rahmenbedingungen ebenso die eigene Wahrnehmung als Rechtssubjekt die Sichtweise auf

die eigenen Partizipationsmöglichkeiten. Die bei Mörgen et al. Befragten schätzen ihre Partizipationsmöglichkeiten vor allem dann als positiv ein, wenn sie sich u. a. ihrem Recht auf Meinungsäußerung bewusst sind. Dies wiederum könne dadurch gefördert werden, dass Partizipation bereits im Alltag erfahrbar ist (vgl. ebd.). Beides ist in den Gruppendiskussionen nicht zu erkennen, sodass eine sich negativ verstärkende Spirale zu erkennen ist: Die Kinder und Jugendlichen haben keine echten Partizipationsmöglichkeiten und entsprechende Versuche ihrerseits werden abgetan. Damit haben sie auch keine Möglichkeit, Demokratiefähigkeit zu erlangen und ein politisches Selbstbild als aktive*r Bürger*in auszubilden, was wiederum positive Partizipationserfahrungen erschwert.

Partizipation als Mittel zum Zweck

Ein weiteres Ergebnis der Datenanalyse besteht darin, dass die Kinder und Jugendlichen Partizipation vorwiegend als ein Mittel zum Zweck beschreiben. Dies äußert sich dadurch, dass ausschließlich der Ausgang einer partizipativen Handlung zentral zu sein scheint – und weniger der Prozess selbst. Ein Partizipationsprozess wird demnach vor allem dann als erfolgreich eingeschätzt, wenn das Ursprungsanliegen umgesetzt wurde. Meinungs austausch, Aushandlungsprozesse und Kompromissfindungen spielen dabei weniger eine Rolle. Diese Sichtweise auf Partizipation kann als ein instrumentelles Partizipationsverständnis beschrieben werden (s. 3.3). Demnach wird Partizipation vor allem als politische Einflussnahme von Bürger*innen verstanden, um politische Entscheidungen zu ihren Gunsten zu beeinflussen (Schultze, 2011, S. 437). Des Weiteren gilt Partizipation diesem Verständnis nach als eine politische Methode zur Sicherung der Herrschaft und als ein notwendiges Instrument zur Herrschaftslegitimation. Der Gedanke eines normativen Verständnisses von Partizipation, bei dem diese nicht nur als Mittel zum Zweck angesehen wird, sondern auch als Ziel und Wert an sich, wird von den Kindern und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen kaum behandelt. Damit geraten Selbstverwirklichungsprozesse durch gemeinschaftliches Gestalten und durch die Einbeziehung verschiedener Perspektiven in den Hintergrund. Zum Teil lassen sich die Ergebnisse in die Typenbildung von Anna Moldenhauers Arbeit zur Schüler*innenpartizipation einordnen (2015). Moldenhauer rekonstruiert insgesamt vier unterschiedliche Schüler*innen-Typen, die mit einem unterschiedlichen Verständnis von Partizipation einhergehen (Typ A: Reflexivität, Typ B: Zielorientierung, Typ C: Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen und eigener Interessen, Typ D: Naturalisierung bzw. Objektivierung). Insbesondere Typ B erscheint im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Arbeit passend. Demnach orientieren die Schüler*innen ihr Handeln im Rahmen von Schüler*innenpartizipation an Zielen. Die Ziele selbst können dabei unterschiedlicher Gestalt sein. Schüler*innenpartizipation gilt aus Schüler*innenperspektive dann als gescheitert, wenn sie nicht zur Erreichung der Ziele beiträgt (Moldenhauer, 2015, S. 292f). Dieser Effizienzgedanke ist bei den Kindern und Jugendlichen aus den hier vorliegenden Gruppendiskussionen ebenso zu erkennen.

Dieses nun eher instrumentelle oder zielorientierte Partizipationsverständnis der Kinder und Jugendlichen wird allerdings nicht als egoistische Ergebnisorientierung bzgl. der eigenen Interessen gedeutet. Vielmehr besteht in Anbetracht der Ergebnisse die Annahme, dass dies die vorherrschende Form von Partizipation ist, wie sie sie in ihrem Alltag erleben und beobachten. Aus den Aussagen ist bspw. ersichtlich, dass sich die Kinder und Jugendlichen insbesondere durch Erwachsene nicht ernst genommen fühlen. Sie beschreiben, dass ihnen nicht zugehört wird, ihre Anliegen als unwichtig gelten und aktive Teilnahme ihrerseits generell nicht erwünscht sei (s. 7.2.2 & 7.2.3). Damit beschreiben sie Gegebenheiten, in denen

das Ausleben von Demokratie im Sinne eines normativen Partizipationsverständnisses nur schwer möglich scheint. Zudem wird ein instrumentelles Partizipationsverständnis durch die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen von Personen, die ihrer Ansicht nach die Entscheidungsmacht innehaben, verstärkt (s. 7.2.1). Demnach haben machthabende Personen vor allem eigene Interessen oder die eigene Machterhaltung im Sinn. Damit werden sie als ebenso desinteressiert an aktiver Mitgestaltung Anderer wahrgenommen, wie Erwachsene und Lehrpersonen. Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen nutzen diese zusätzlich ihr Geld, ihren Einfluss und ihre Machtposition dazu, die eigenen Interessen durchzusetzen. Gegenbeispiele, in denen ein positiver gemeinschaftlicher Gestaltungsprozess im Vordergrund steht, werden nicht gegeben. Damit scheint es nachvollziehbar, dass ein Eigenwert von Partizipationsprozessen für die Kinder und Jugendlichen kaum präsent ist. Was dabei vor allem in den Hintergrund gerät, sind die Potenziale positiver Partizipationserfahrungen hinsichtlich individueller Bildungsentwicklungen. Die Ausbildung personaler Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, Meinungsfähigkeit, Mut zur Betroffenheit und Problemlösefähigkeit kann genauso lebensbereichernd sein wie das Stärken sozialer Kompetenzen wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Gemeinschaftssinn, Kompromissfähigkeit, Empathie und Verantwortungsübernahme (s. 3.4.2) (Sturzenhecker et al., 2010, S.122f). Auch ohne einen Fokus auf Zielorientierung kann Partizipationsprozessen selbst viel abgewonnen werden. Es können individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten entstehen, die ebenso in anderen Lebensbereichen wirksam werden können und besonders im Kontext von Bildungsbenachteiligung ressourcenstärkend sind (s. 3.4.3).

Die Ergebnisse unterstreichen, inwiefern Rahmenbedingungen und Vorbilder auf die Partizipationsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen wirken. Die scheinbar fehlende Wertschätzung der Prozesse, selbst während partizipativer Handlungen in ihrem Umfeld, scheint ein Bild von Gewinnen und Verlieren zu vermitteln, bei dem die Kinder und Jugendlichen sich selbst überwiegend auf der Verliererseite sehen. Die Idee, dass gerade ein gemeinsames und von vielen gestaltetes Endergebnis einer Gemeinschaft zuträglich sein kann, gerät aus dem Blickfeld.

8.2 Zur Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen

Die Ergebnisse dieser Arbeit beziehen sich nicht nur auf Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher, wie sie im Abschnitt zuvor diskutiert werden, sondern lassen ebenfalls Aussagen über Partizipationsvorstellungen hinsichtlich des fokussierten Schwerpunktes der Natur- und Umweltthemen zu, welcher durch die Dilemmageschichte als Anfangsstimulus der Gruppendiskussionen gesetzt wurde. Bei dem im Kapitel 5.2 dargestellten Forschungsstand wurde konstatiert, dass mit Blick auf „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche hinsichtlich der Themen Natur, Umwelt, Klima und Nachhaltigkeit milieu- und bildungsspezifische Unterschiede gegeben sind. Insgesamt waren diese Thematiken für die besagte Gruppe weniger relevant. In den einbezogenen Untersuchungen werden u. a. sowohl der Bildungsstand selbst als auch andere überlagernde Alltagsprobleme als eine Ursache dafür angesehen. In der Ergebnisanalyse haben sich jedoch weitere mögliche Zusammenhänge gezeigt. Es ist deutlich geworden, dass die Bedeutung, der Natur und Umwelt beigemessen wird, ebenfalls die Einstellung zur Partizipation in den Bereichen prägt. Dies scheint zunächst trivial. Wird dies aber mit dem in Kapitel 3.1 entfalteteten Gedanken ins Verhältnis gesetzt, dass Partizipation nicht nur Teilhabe und Teilnahme benötigt, sondern auch individuelle Gründe, zu partizipieren, scheint eine spezifischere Betrachtung

der Bedeutungsbeimessung seitens der Kinder und Jugendlichen gewinnbringend. Die Voraussetzung zur Partizipation ist nicht nur, dass jemand dazu in der Lage ist und die entsprechenden Rechte hat, sondern es ist darüber hinaus notwendig, dass der Wille zum Partizipieren vorhanden ist (Gernbauer, 2008, S. 16). Dieses Wollen oder auch Nichtwollen kann dabei aus verschiedenen Motiven heraus entstehen. In den Gruppendiskussionen wird diesbezüglich deutlich, dass Natur- und Umweltthemen für die Kinder und Jugendlichen wenig alltagsrelevant sind und damit zusammenhängend als gesellschaftliche Randerscheinung wahrgenommen werden. Dadurch werden Partizipationsprozessen diesbezüglich kein großes Gewicht beigemessen. Zudem spielt die emotionale Identifikation mit der Thematik eine Rolle. Es gilt das Motto, dass u. a. das, womit die Kinder und Jugendlichen mitfühlen können, als schützenswert betrachtet wird. Das ist teilweise bei Tieren der Fall. Jedoch trifft dies ebenso auf soziale Themen zu, bei denen menschliches Leid im Mittelpunkt steht. Ein dritter Aspekt zeigt sich derart, dass die Kinder und Jugendlichen in einen Abwägungsprozess zwischen Schaden und Nutzen gehen. Ausgehend von einem anthropozentrischen Naturbild werden naturschutz- und umweltpolitische Maßnahmen dahingehend bewertet, inwiefern das Ergebnis Vorteile oder Nachteile für das eigene Leben bringt. All diese Aspekte beeinflussen die Bedeutung, die Natur und Umwelt für die Kinder und Jugendlichen hat, sowie – letztlich damit zusammenhängend – die Motivation, damit verbundene Partizipationsprozessen zu befürworten oder daran selbst teilzunehmen.

Natur- und Umweltthemen als gesellschaftliche Randerscheinungen

Vor allem in der Kategorie „Perspektiven auf Natur“ (s. 7.3) hat sich gezeigt, dass Natur- und Umweltthemen von den Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Randerscheinungen wahrgenommen werden. Dies äußert sich auf mehreren Ebenen. So wird anhand der Aussagen deutlich, dass naturnahe Orte in der Alltags- und Freizeitgestaltung kaum eine Rolle spielen. Dies bezieht sich vor allem auf den Wald. Die Kinder und Jugendlichen können sich mit diesem nicht identifizieren, sehen wenig Möglichkeiten, dort sinnvoll ihre Zeit zu verbringen, und sind zudem von weiten Fahrtwegen abgeschreckt²⁴. Auffällig ist, dass die Kinder und Jugendlichen diese Einstellung zur Natur als Normalität betrachten. Ihrer Perspektive nach gibt es nur eine kleine Zielgruppe, für die naturnahe Orte wie ein Wald eine wichtige Bedeutung haben. Dies äußert sich ebenso bei der Einschätzung der Dilemmageschichte. Demnach geht ein Teil der Kinder und Jugendlichen nicht davon aus, dass sich viele Menschen an einer Petition zum Schutz einer Wiese beteiligen würden, da diese nur für Wenige eine Bedeutung hätte. Vielmehr würden die meisten, und dazu zählen sie sich selbst auch, ein Einkaufszentrum bevorzugen, welches mehr Möglichkeiten der Freizeitgestaltung oder der Arbeit biete. Begründet wird diese geringe Relevanz von den Kindern und Jugendlichen u. a. damit, dass die Gesellschaft mittlerweile zu modern und zu naturfern sei. Diese subjektive Einschätzung steht dabei widersprüchlich zu den Ergebnissen der vom Bundesamt für Naturschutz (BfN) durchgeführten Naturbewusstseinsstudien. Demnach gehört Natur für über 90 % der Befragten zu einem guten Leben dazu (BMUV & BfN, 2016; 2018; 2020; 2024). Bei der Jugendnaturbewusstseinsstudie sind die Werte ähnlich gelagert (BMUV & BfN, 2021). Natur- und Umweltthemen sind demzufolge keine gesellschaftlichen Rand-

²⁴ Die fehlende Identifikation mit dem Wald oder anderen naturnahen Orten kann zudem als Hinweis darauf verstanden werden, dass pädagogische Angebote in dem Bereich wenig attraktiv wirken. Sie sprechen Aspekte von Freizeitgestaltung und Spaß an, die für die Kinder und Jugendlichen in dem Kontext nicht relevant sind.

erscheinungen. Die Diskrepanz zwischen der subjektiven Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen sowie einer repräsentativen Erhebung verdeutlicht vor allem zwei Aspekte. Zum einen wird ersichtlich, dass die Kinder und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen nicht zu der Mehrheit der Bevölkerung gehören, für die Natur eine große Bedeutung für die eigene Lebensqualität hat. Ihre Einstellung stellt vielmehr die Ausnahme dar. Zum anderen zeigt es, dass die Kinder und Jugendlichen, von sich und ihrem Umfeld ausgehend, auf andere zu schließen scheinen. In der Jugendnaturbewusstseinsstudie wird festgestellt, dass

„[d]as Naturbild und die Naturerfahrungen von Jugendlichen (...) durch ihre soziale und geographische Lage (Stadt/Land), durch die naturbezogenen Einstellungen und Praktiken von Elternhaus und Peer-Group, durch schulische wie außerschulische Bildungsangebote sowie durch Mediennutzung und verfügbare Zeitbudgets beeinflusst [werden]“ (BMUV & BfN, 2021, S. 27).

Auf die Ergebnisse dieser Arbeit bezogen verdeutlicht das Zitat, dass die Kinder und Jugendlichen anscheinend in einem sozialen Umfeld groß werden, in dem Natur und Umwelt keine alltagsrelevante Rolle spielen. Diese Einstellung scheint übernommen und darüber hinaus auf die Gesellschaft als Ganzes übertragen zu werden. Es ist zu betonen, dass den Kindern und Jugendlichen naturschutz- und umweltpolitische Diskurse sowie damit verbundene politische Maßnahmen grundsätzlich bekannt zu sein scheinen. Das geht zumindest aus den Daten hervor (s. 7.3.2). Allerdings sind es aus ihrer Perspektive eben nicht die zentralen Themen, mit denen sie selbst, die Gesellschaft und auch die Politik sich auseinandersetzt. Damit ist die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen etwas anders gelagert, als es die des prekären Milieus in den Naturbewusstseinsstudien ist. Dort wird beschrieben, dass das prekäre Milieu zwar u. a. aus Medien wisse, dass Naturschutz ein gesellschaftlich relevantes Thema sei. Für sie selbst sei dies jedoch nicht weiter von Bedeutung, da vor allem eigene Herausforderungen im Vordergrund stünden. Es würde kaum ein Zusammenhang von eigener Lebensqualität und Umweltpolitik gesehen (BMUV & BfN, 2019, S. 20f). Zudem gelte die Politik zwar grundsätzlich als verantwortlich, doch zugleich wird ihr eine geringe Relevanz von Naturschutzthemen unterstellt (ebd.). Letzteres gleicht den hier vorliegenden Ergebnissen. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur keinen Bezug zum eigenen Leben sehen. Sie übertragen diese Sichtweise auf den Großteil der Gesellschaft und lassen Natur- und Umweltthematiken zu Randerscheinungen werden. Naturschutz sowie Umweltpolitik rücken damit noch weiter in den Hintergrund – und auch Partizipation an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen wird somit unbedeutend. In dem Kontext sei auf die Forschung zu Engagement im Natur- und Umweltschutz hingewiesen. Dort ist bekannt, dass vor allem positive Naturerfahrungen in der Kindheit und Engagement im Erwachsenenalter diesbezüglich zusammenhängen (z. B. Tanner, 1980; Palmer & Suggate, 1996; Palmer et al., 1998; Sward, 1999; Wells & Lekies, 2006; zsgf. Gebhard, 2020). Die aus den Ergebnissen deutlich gewordene wenig naturnahe Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen lässt auf wenig positive Naturerfahrungen schließen, was, dem Forschungsstand folgend, ebenso Partizipation in Form von Engagement in dem Bereich unwahrscheinlich werden lässt.

Der Umstand, dass Natur- und Umweltthemen von den Kindern und Jugendlichen als eine gesellschaftliche Randerscheinung wahrgenommen werden, ist aus einer weiteren Perspektive relevant. Im Kapitel 4 wurde dargestellt, dass gerade „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche von Umweltungerechtigkeit betroffen sind. Dabei gehören sie gleichzeitig zu der Bevölkerungsgruppe, die aufgrund u. a. geringerer ökonomischer Möglichkeiten

den kleineren ökologischen Fußabdruck hat. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass sich ein hohes Umwelt- und Klimabewusstsein sowie ein ressourcen- und emissionsaufwendiger Lebensstil empirisch nicht ausschließen. Dies wird bspw. daran festgemacht, dass der Gesamtenergieverbrauch pro Person mit der Höhe des Einkommens und dem formalen Bildungsgrad stark ansteigt (Bundesministerium für Umwelt (BMUV), 2020, S. 4; Moser & Kleinhüchelkotten, 2018). Hinzu kommt, dass bildungsbenachteiligende Umstände oft mit prekären ökonomischen Situationen einhergehen, sodass umweltpolitische Maßnahmen teils die Gefahr bergen, gerade diese Haushalte finanziell stärker zu belasten (Stichwort „fuer poor“: Meyer-Ohlendorf & Bobel, 2008, S. 39). Umweltgerechtigkeit zeigt sich somit neben Verteilungungerechtigkeiten (weniger Umweltressourcen und mehr Umweltbelastungen) darüber hinaus in Ergebnisungerechtigkeiten, da bei naturschutz- und umweltpolitischen Maßnahmen leicht die Lebensrealitäten von „bildungsbenachteiligten“ Bevölkerungsgruppen aus dem Blick geraten. Auffällig diesbezüglich ist nun, dass sich in den Gruppendiskussionen keine Hinweise darauf finden lassen, dass diese vielfachen Ungerechtigkeiten Unmut oder Gefühle ungerechter Behandlung bei den Kindern und Jugendlichen auslösen. Dies verstärkt die Annahme, dass Natur und Umwelt sowie damit zusammenhängende Thematiken wenig präsent oder alltagsrelevant sind. Wenn naturnahe Orte bei der Lebens- und Freizeitgestaltung kaum eine Rolle spielen, dann scheint es nachvollziehbar, dass die Bebauung oder das Fehlen solch eines Ortes in der Wohnumgebung nicht negativ auffällt. Das wiederum kann sich auf die Verfahrensgerechtigkeit, d.h. die Teilnahme an umweltpolitischen Prozessen, auswirken. Dort, wo keine Ungerechtigkeit benannt und keine Gerechtigkeit eingefordert wird, wird sie auch weniger stark vertreten. Dabei ist Partizipation ein wichtiger Aspekt zur Begegnung von Umweltgerechtigkeit; und umweltpolitische Maßnahmen sind meist umso wirksamer, je größer die Beteiligung daran ist (vgl. Baret & Graddy, 2000).

Das, mit dem ich mitfühlen kann, bin ich bereit zu schützen

Ein weiterer Aspekt, der die Bedeutung von Natur- und Umweltthemen sowie damit zusammenhängende Partizipationsprozesse betrifft, ist die emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen. Ausgehend von den Aussagen in den Gruppendiskussionen, scheinen Mitgefühl und Empathie wichtige Emotionen zu sein, die einen Einfluss auf das Interesse und die Relevanzsetzung bzgl. dieser Thematiken haben. Dieser Zusammenhang ist nicht gänzlich neu. Auch Ulrich Gebhard weist in „Kind und Natur“ mit Bezug auf die aktuelle Forschungslage darauf hin, dass eine emotionale Grundlage eine zentrale Rolle spielt, wenn es um umweltschützendes Handeln geht. Dies untermauert er mit folgender Aussage: „Nur was ich schätze, bin ich bereit zu schützen“ (Gebhard, 2020, S. 70). Damit wird vor allem die Bedeutung einer Naturbeziehung betont, die neben dem entsprechenden Wissen hinsichtlich Naturphänomene und ihrer Zusammenhänge eine wichtige Rolle spielt. Zudem führt Gebhard weiter aus, dass gerade Anthropomorphismen solche Emotionen fördern, eine entsprechende Naturbeziehung stärken und letztlich die moralische Beurteilung von v. a. Tieren und Pflanzen beeinflussen können (Gebhard et al., 2003; Meske, 2011, S. 104). Demnach werden Tiere und Pflanzen dadurch zu Moralobjekten, indem sie analog zu Menschen gesehen und demzufolge auch ethisch so behandelt werden (Gebhard, 2020, S. 71). Darüber hinaus betont er, dass „[d]ie zumindest partielle Identifikation mit der Natur (...) nämlich notwendig [ist], um sich nachhaltig und wahrhaftig für ihren Erhalt einzusetzen“ (Gebhard, 2020, S. 309). Es werden demnach Parallelen gezogen zwischen Tieren sowie auch Pflanzen und Menschen,

sodass dadurch ethisch gleiche Deutungsfolien angewendet werden. Entsprechendes ist ebenfalls in den Ergebnissen erkennbar. Eine emotionale Identifikation bei den Kindern und Jugendlichen zeigt sich im Bereich von Natur- und Umweltthemen vor allem bei Tieren (s. 7.4.1). Trotz des Umstandes, dass naturnahe Orte selbst wenig bedeutend sind, scheint es teils wichtig zu sein, was aufgrund eines menschlichen Eingriffs mit den dort lebenden Tieren passiert. Dabei bedienen sich die Kinder und Jugendlichen solcher Anthropomorphismen. Sie bezeichnen bspw. die Lebensräume der Tiere als deren Zuhause und setzen einen Eingriff mit der Zerstörung eines menschlichen Zuhauses gleich. Das Mitgefühl und der daraus resultierende ethische Maßstab den Tieren gegenüber führen bei einigen Kindern und Jugendlichen letztlich dazu, dass sie in dem Fall natur- und umweltschutzbedingte Prozesse sowie partizipatives Engagement gutheißen. Die aufkommende Empathie scheint stark genug, um die eigene fehlende Identifikation mit einem naturnahen Ort zu überwinden und ihn trotzdem als schützenswert anzusehen. Der Unterschied zu den Ausführungen von Ulrich Gebhard besteht vor allem darin, dass die Kinder und Jugendlichen sich selbst weiterhin eine Naturbeziehung absprechen. Es ist nach wie vor keine Identifikation erkennbar, sodass auch keine persönliche Wertschätzung für den Naturraum stattzufinden scheint. Die Wertschätzung beruht ausschließlich auf einer auf einem Perspektivwechsel beruhenden Empathie für die Schwachen – in dem Fall für die Tiere. Aus diesem Grund scheint im Kontext vorliegender Arbeit folgendes Kredo passender: „Das, mit dem ich mitfühlen kann, bin ich bereit zu schützen“. Zwar ist in den Aussagen kaum eine aktive Bereitschaft zur Beteiligung im Sinne des Tierschutzes zu erkennen – doch es wird bspw. die Bebauung von naturnahen Flächen in Frage gestellt oder aufgrund dessen abgelehnt. Zudem werden partizipative Prozesse zur Abwendung der Lebensraumzerstörung gutgeheißen.

Dieser formulierte Grundsatz wird von den Kindern und Jugendlichen deutlich häufiger in Bezug auf soziale Themen angewandt. In der Ergebnisanalyse wurde herausgearbeitet, dass Mitgefühl und Empathie für andere Menschen sowie damit zusammenhängende Thematiken eine starke Emotionalität auslösen (s. 7.4.1). Dies führt dazu, dass Natur- und Umweltthemen in dem Fall in den Hintergrund geraten. In den Gruppendiskussionen wird bspw. argumentiert, dass Themen wie Flucht, Migration und Armut als besonders wichtig erachtet werden, da diese etwas mit Menschlichkeit zu tun hätten. Demzufolge sind es Themen und Situationen, in die sich die Kinder und Jugendlichen gut hineinversetzen können. Das fällt ihnen ihren Aussagen zufolge bei Natur- und Umweltthemen weniger leicht. Diese Begründung scheint insofern nachvollziehbar, als ein Perspektivwechsel von Mensch zu Mensch weniger groß ist als von Mensch zu Tier oder gar von Mensch zu Pflanzen oder Ökosystemen. Andere Untersuchungen bestätigen, dass soziale Thematiken bei Kindern und Jugendlichen in Ranglisten weit oben und zudem meist über Natur- und Umweltthemen stehen (z. B. Fatke & Schneider, 2005; Kausmann & Hagen, 2021). In den Gruppendiskussionen äußert sich die stärkere emotionale Identifikation mit sozialen Themen außerdem dahingehend, dass sie sich diesbezüglich eine eigene aktive Beteiligung zumindest vorstellen können. Dies ist bei Natur- und Umweltthemen nicht der Fall. Zudem wird in diesem Zusammenhang das Thema Gerechtigkeit in Bezug auf die ungerechte Behandlung von Menschen durch Abschiebepraktiken aufgegriffen. Im Gegensatz zur Umweltungerechtigkeit erkennen und benennen sie in diesen Kontexten Ungerechtigkeiten, denen ihrer Meinung nach begegnet werden sollte. Wirkliche Veränderungsmacht schreiben sie sich jedoch auch hier nicht zu, was vor allem mit den allgemeinen Partizipationsvorstellungen von Macht und Ohnmacht zusammenzuhängen scheint.

Zwischen Nutzen und Schaden

Ausgehend von einem anthropozentrisch geprägten Naturbild, machen die Kinder und Jugendlichen die Bedeutung von Natur und Umwelt und damit verbundenen naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen teils am Nutzen und Schaden für das eigene Leben fest (s. 7.4.2). Wie zuvor ausgeführt, werden naturnahe Orte für den eigenen Alltag und das eigene Leben als überwiegend unbedeutend betrachtet. Das ändert sich dann, wenn die Kinder und Jugendlichen einen direkten Bezug in Form eines konkreten Nutzens für sich herstellen können. In den Gruppendiskussionen ist dies vereinzelt am Beispiel von Stadtparks zu erkennen. Diesen wird teilweise ein gewisser Stellenwert zugesprochen, da sie als sozialer Treffpunkt gelten. Damit wird auch ihr Erhalt relevanter. Darüber hinaus begeben sich die Kinder und Jugendlichen vor allem bzgl. (potenzieller) Naturzerstörung in einen Abwägungsprozess zwischen Nutzen und Schaden. Sie versuchen, zu bemessen, ab welchem Zeitpunkt naturzerstörerische Eingriffe mehr schaden, als dass sie nutzen. Ein Nutzen von Natureingriffen wird bspw. daran festgemacht, dass ein daraus resultierendes Gebäude (wie das Einkaufszentrum in der Dilemmageschichte) mehr Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und der Befriedigung ökonomischer Bedürfnisse bietet. Andersherum kann der Schaden eines solchen Natureingriffes darin bestehen, dass zerstörte Natur als Bedrohung für die menschliche – und damit eben auch die eigene – Existenz wahrgenommen wird. Dabei rekurren die Kinder und Jugendlichen auf ein Abhängigkeitsverhältnis, in dem der Mensch zur Natur steht. Natur wird dabei als wichtige menschliche Lebensgrundlage angesehen, sodass bei zu viel Naturzerstörung letztlich die Gefahr droht, der Menschheit zu schaden. Die Kinder und Jugendlichen gehen unterdessen von einer Art Kippunkt aus. Ist dieser erreicht, ist der Schaden von Naturzerstörung größer als ihr Nutzen. Daraus erfolgt letztlich eine Befürwortung von naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen. Eine präzise Beschreibung solch eines Kipppunkts ist in den Daten nicht zu finden. Allerdings weist dieser im Zusammenhang mit dem damit verbundenen Abwägungsprozess auf eine eher funktionale Naturbeziehung hin. Diese wird in der Literatur mit einer sogenannten schwachen Nachhaltigkeit als anthropozentrische Orientierung beschrieben. Damit ist gemeint, dass der Erhalt der Natur durch ihre Funktion als Lebensgrundlage des Menschen begründet ist (Hauenschild & Bolscho, 2007, S. 35). Zudem scheint die Definition einer anthropozentrischen Umweltethik passend, um das Phänomen aus den Daten zu beschreiben. Demzufolge sind „nur solche Entitäten schützenswert, die für den Menschen direkt oder indirekt nützlich sind. Dabei hat die außermenschliche Natur nur einen Wert als Existenzsicherung und Bedürfnisbefriedigung des Menschen“ (Meske, 2011, S. 46). Hinsichtlich unterschiedlicher Ausrichtungen innerhalb eines anthropozentrischen Naturbildes zeigt sich bei den Kindern und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen in Anlehnung an Lude (2001) vor allem eine anthropozentrisch-wissenschaftliche und teils anthropozentrisch-erholungsbezogene Argumentation (Lude, 2001, S. 104ff). Dies unterscheidet sich von anderen Untersuchungen, in denen biozentrische oder anthropozentrisch-ästhetische Gründe im Vordergrund stehen (vgl. Lude, 2001; vgl. Meske, 2011). Dort wurden allerdings jüngere Kinder sowie Kinder an Gymnasien befragt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Befürwortung oder Ablehnung von naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen stark davon abhängt, wie der anthropozentrisch geprägte Abwägungsprozess der Kinder und Jugendlichen ausfällt. Eine eigene aktive Rollenzuschreibung findet auch in diesen Kontexten nicht statt. Hier sei ebenfalls erneut auf das zuvor beschriebene überwiegend negative Partizipationsverständnis hingewiesen.

8.3 Der besondere Kontext der Bildungsbenachteiligung

Nachdem zuvor die Partizipationsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen sowie die Bedeutung von Natur- und Umweltthemen diskutiert wurden, wird im folgenden Abschnitt gesondert auf den Kontext der Bildungsbenachteiligung eingegangen. Die Kinder und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen repräsentieren durch die Auswahl über den Sozialindex (vgl. Schulte, Hartig & Pietsch, 2014) ihrer Schule eine spezielle Zielgruppe. Ein Teil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit besteht darin, die Perspektive genau dieser Zielgruppe darzustellen. Durch die Skizzierung des Forschungsstandes ist deutlich geworden, dass durch empirische Studien zwar dargelegt wird, dass für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendlichen die Themen Natur und Umwelt weniger relevant sind und zudem weniger Partizipationsaktivitäten diesbezüglich erfolgen. Gleichzeitig hat sich ebenso gezeigt, dass dabei die Subjektperspektive wenig in den Fokus gerückt wird, um so ein besseres Verständnis für die Ansichten der Kinder und Jugendlichen zu schaffen (s. 5.2). Dem soll im Folgenden dadurch gerecht werden, indem die Ergebnisanalyse und ihre Diskussion gezielt auf den Kontext der Bildungsbenachteiligung bezogen werden. Hierfür wird vor allem auf Zusammenhänge des Partizipationsverständnisses und der in den Gruppendiskussionen beschriebenen Stigmatisierungs- und Rassismuserfahrungen eingegangen. Diesbezüglich hat sich in den Daten gezeigt, dass diese einen sehr prägenden Einfluss haben. Darüber hinaus wird auf den Umstand Bezug genommen, dass Natur- und Umweltthemen von den Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Randerscheinungen wahrgenommen werden. Dieses Ergebnis wird unter milieuspezifischen Aspekten betrachtet; und dabei wird die Frage erörtert, inwiefern sich die Ursache dieser Wahrnehmung wirklich in einer „ungebildeten Naturferne“ begründet oder nicht viel mehr eine (unbewusste) Enttarnung von Scheinnachhaltigkeit der gehobeneren Milieus ist.

Stigmatisierung, Rassismus und Ungleichbehandlung

Im Rahmen der Gruppendiskussionen äußert sich ein Teil der Kinder und Jugendlichen sehr konkret zu Stigmatisierungserfahrungen sowie zu der für sie daraus resultierenden Ungleichbehandlung (s. 7.2.3). Diese Stigmatisierungserfahrungen wurden von den Kindern und Jugendlichen nicht mit den Begrifflichkeiten Bildungsbenachteiligung oder Benachteiligung beschrieben; doch vor allem in Gruppe E werden sie als Rassismuserfahrungen spezifiziert. Im Zusammenhang mit der Auswahl der Zielgruppe legt dies die Vermutung nahe, dass solche negativen Erfahrungen mit dem Kontext von Bildungsbenachteiligung zusammenhängen. In Kapitel 2 wurde dazu ausgeführt, dass Bildungsbenachteiligung und ein Migrationshintergrund korrelieren. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass diese Korrelation nicht auf einen logischen Zusammenhang hinweist, sondern vielmehr unterstreicht, dass gerade Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland hinsichtlich institutionalisierter sowie individueller Bildungsprozesse benachteiligt sind. Wenn demnach die Jugendlichen aus Gruppe E eine Ungleichbehandlung aufgrund von Rassismus beschreiben, dann beschreiben sie ebenso Strukturen von Ungleichbehandlung aufgrund von Bildungsbenachteiligung. Beides, der Rassismus und die Bildungsbenachteiligung, resultieren aus der gesellschaftlichen Wahrnehmung auf entsprechende Bevölkerungsgruppen sowie aus Strukturen, die diese Wahrnehmung reproduzieren und verstärken. Damit soll nicht ausgedrückt werden, dass nicht auch Rassismuserfahrungen ohne den Kontext der Bildungsbenachteiligung bzw. Ausgrenzungs- und Diskriminierungspotenziale ohne den Kontext einer Migrationsgeschichte vorhanden sind. Jedoch gibt dieser Zusammenhang Aufschluss darüber, inwiefern solche

negativen Erfahrungen und die damit verbundene eigene Abwertung auf partizipatives Handeln und das politische Selbstverständnis der Kinder und Jugendlichen wirken.

In der Ergebnisanalyse wurde beschrieben, dass einige Kinder und Jugendlichen in Deutschland keine politische Gleichheit wahrnehmen. Sie schreiben vor allem ethnischen und religiösen Minderheiten, zu denen sie sich selbst zählen, eine schlechtere gesellschaftliche Position zu. Damit verbinden sie gleichzeitig weniger Partizipationsmöglichkeiten. Die eigene wahrgenommene Stigmatisierung aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Minderheiten scheint zudem ein politisches Selbstverständnis zu fördern, welches von Passivität geprägt ist. Die Kinder und Jugendlichen erkennen für sich keine partizipativ aktive Rolle. Das untermauern sie u. a. damit, dass ihrer Ansicht nach von Politik und Gesellschaft ein solch aktiver Part nicht gewünscht sei. Die Rassismuserfahrungen scheinen demnach äußerst negativ zu wirken und ein Gefühl von Resignation zu verstärken. In Kapitel 8.1 wurde bereits herausgearbeitet, dass das Partizipationsverständnis der Kinder und Jugendlichen stark mit Vorstellungen von Macht und Ohnmacht verknüpft ist und sie sich selbst überwiegend der ohnmächtigen Position zuordnen. Die nun bei einigen Kindern und Jugendlichen hinzukommenden Stigmatisierungs- und Rassismuserfahrungen verstärken dieses Ohnmachtsgefühl augenscheinlich. Es wird eine Einteilung der Gesellschaft in ein „wir“ und ein „die“ gefördert. In anderen Untersuchungen wurde ebenfalls festgestellt, dass sich im Kontext von Bildungsbenachteiligung schnell ein Gefühl der Ausgeschlossenheit einstellt (z. B. Erben et al., 2013, S. 113; Münchmeier, 2013, S. 135; Sturzenhecker, 2015, S. 52; Schneekloth & Albert, 2019a, S. 119) und aktive Abgrenzung einen möglichen Umgang damit darstellt. Bspw. weist Benedikt Sturzenhecker (2015) darauf hin, dass besonders Menschen aus benachteiligten Milieus sich gesellschaftlich ausgeschlossen fühlen und sich darüber hinaus eingeschränkte Beteiligungsmöglichkeiten zuschreiben (S. 56). Der Prozess der Abgrenzung wird zudem von dem Gefühl unterstützt, dass die eigenen Anliegen nicht von Interesse seien. Zudem werden Partizipationsaktivitäten von der Politik als unerwünscht empfunden, wie in den Ergebnissen zu erkennen ist. Tatsächlich ist festgestellt worden, dass Politik und Medien vor allem in der Sprache der Mittel- und Oberschicht kommunizieren (Scherr, 2014, S. 20). Der Eindruck der Kinder und Jugendlichen, nicht Teil der gesellschaftlichen Auseinandersetzungsprozesse zu sein, scheint begründet. Ein damit zusammenhängendes Resultat zeigt sich in einem negativen Politiker*innenbild, welches vor allem in benachteiligten Milieus vorherrscht (Flaig et al., 2020, S. 443). Auch dies wird aus den Gruppendiskussionen ersichtlich. In ihren Aussagen werfen die Kinder und Jugendlichen den Politiker*innen – und generell machthabenden Personen – Machtmissbrauch, Eigennutz und Geldgier vor. Letztlich gleichen die hier vorliegenden Ergebnisse den Erkenntnissen aus der Forschung zur Jugendpartizipation: Ungleichheiten aufgrund sozialer Herkunft, dem Bildungsstand oder eben einem Migrationshintergrund beeinflussen das Partizipationsverhalten vor allem negativ.

Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Ebenen, auf denen Stigmatisierung, Rassismus und Ungleichbehandlung hinsichtlich partizipativen Handelns wirken, bietet sich das „Civic Voluntarism Model“ von Verba et al. (1995) an. Diesem Modell nach haben vor allem drei Faktoren Einfluss auf politische Beteiligung und somit auf Partizipation:

- Ressourcen, über die eine Person verfügt (Geld, Zeit, Bürgerschaftliche Fähigkeiten).
- persönliche Einstellungen gegenüber Politik (politisches Interesse, politisches Selbstvertrauen, politisches Kompetenzbewusstsein oder bürgerschaftliche Werte).
- Eingebundenheit / Zugehörigkeit zu Netzwerken (Chancen, durch Freunde, Familie oder Bekannte zur Partizipation aufgefordert zu werden, wird erhöht) (S. 130f).

In Kapitel 3.4.3 wurde bereits herausgearbeitet, dass Bildungsbenachteiligung auf alle drei Faktoren negativ wirkt. Die hier diskutierten Ergebnisse heben dies besonders hinsichtlich des zweiten und des dritten Aspekts hervor. Zum einen wirken die von den Kindern und Jugendlichen gemachten Stigmatisierungs- und Rassismuserfahrungen negativ auf ihre persönliche Einstellung gegenüber Politik. Die erfahrene Ablehnung sowie der wahrgenommene Ausschluss führen zu einem passiven politischen Selbstbild und einem geringen politischen Selbstvertrauen. Die Kinder und Jugendlichen nehmen sich nicht als diejenigen an, die selbst aktiv werden würden. Die daraus resultierende dichotome Wahrnehmung von Machtverhältnissen (Machthabende und Machtlos) lässt zudem vermutlich bürgerschaftliche Werte wie Solidaritätsgefühle oder gemeinschaftliche Verantwortungsgefühle kleiner werden. Zwar ist Interesse für gesellschaftliche und politische Themen vorhanden – doch scheinen formale Partizipationsformen nach Ansicht der Kinder und Jugendlichen nicht der Weg zu sein, um Anliegen zu äußern oder zu bearbeiten. Larissa von Schwanenflügel hat ebenso festgestellt, dass die als klassisch gesehene Partizipationsmöglichkeiten vor allem für Menschen aus bildungsnahen Kontexten geeignet sind (von Schwanenflügel, 2015, S. 267). Zum anderen scheint die gemeinsame Positionierung der Kinder und Jugendlichen als eine machtlose Position, die Möglichkeit für diese zu erschweren, zusätzlich mit Netzwerken mit reger Partizipationsaktivität in Berührung zu kommen. Dies berührt den dritten Aspekt des „Civic Voluntarism Model“. Das Identifizieren als ein „Wir“, welches machtlos ist, sowie eine sie benachteiligende, rassistische Gesellschaft, innerhalb derer Partizipationsbemühungen nicht gewollt sind, verstärken einen Rückzug in ebendiese Machtlosigkeit. Innerhalb dieses speziellen Wir-Gefühls erscheint es schwierig, dass Motivation zur Partizipation aufkommt. Diesbezüglich ist bekannt, dass u. a. Gleichaltrige und die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule einen starken Einfluss auf Partizipationsaktivitäten haben (vgl. Westphal et al., 2008). Wie zuvor jedoch bereits diskutiert wurde, kann auch die Schule im Rahmen dieser Ergebnisse nicht als partizipationsförderndes Umfeld bezeichnet werden. Insgesamt ist folglich festzuhalten, dass ebenso wie die Erfahrung, dass man gehört wird, dazu führt, dass man gehört werden will und aktiv am Geschehen teilhat (Lutz, 2016, S. 99), die Erfahrung, dass man nicht gehört wird, dazu führt, dass man auch nicht mehr versucht, gehört zu werden oder sich aktiv miteinzubringen. Was daraus folgt, ist nicht nur wenig oder keine Partizipation, sondern ebenso eine erschwerte gesellschaftliche Anschlussfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten sowie der Verlust des ressourcenstärkenden Potenzials von Partizipationsprozessen als Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeit.

Naturferne oder enttarnte Scheinnachhaltigkeit?

Ein Ergebnis dieser Arbeit, welches zuvor bereits diskutiert wurde, ist die Einordnung der Kinder und Jugendlichen von Natur- und Umweltthemen als gesellschaftliche Randerscheinung sowie die damit zusammenhängende geringe Relevanzsetzung diesbezüglicher Partizipationsprozesse. Dieser Umstand scheint ebenso unter milieuspezifischen Aspekten relevant. In Kapitel 8.2 wurde herausgearbeitet, dass die Perspektive der Kinder und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen im Vergleich zu empirischen Studien zum Naturbewusstsein eine Minderheit darstellt. Ein möglicher Begründungszusammenhang besteht im Kontext der Bildungsbenachteiligung selbst. So gelten „bildungsbenachteiligte“ Bevölkerungsgruppen als eher naturfern. In den besagten empirischen Untersuchungen bestätigt sich immer wieder, dass für das prekäre Milieu Natur weniger relevant ist (BMUV & BfN, 2016; 2018; 2020; 2021; 2024). Ähnliches hat die Ergebnisanalyse deutlich gemacht. Damit zusammen-

hängend werden ebenso naturschutz- und umweltpolitische Prozesse von den Kindern und Jugendlichen als unwichtig angesehen, sodass Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen eine untergeordnete Rolle spielt. Dies wird durch ein eher negatives Partizipationsverständnis verstärkt. Eine Schlussfolgerung könnte nun sein, dass diese Ergebnisse die milieuspezifischen Korrelationen von Naturferne und Bildungsbenachteiligung in den Naturbewusstseinsstudien widerspiegeln. Dem steht der feine Unterschied entgegen, dass die Kinder und Jugendlichen das Einordnen von Natur- und Umweltthemen als gesellschaftliches Randphänomen nicht nur für sich betiteln. Sie haben die Wahrnehmung, dass dies auf die gesamte Gesellschaft zutrifft, und untermauern ihre Aussagen u. a. damit, dass aufgrund der Moderne Natur und ebenso Naturschutz für die meisten Menschen irrelevant seien (s. 8.2). Sie betrachten ihre Einstellungen und ihre Naturferne demnach nicht als Ausnahme der Regel, sondern als den Regelfall. Dadurch bietet sich die Einbeziehung eines weiteren Interpretationsangebotes an, welches eventuelle milieuspezifische Konkurrenzen und Abgrenzungsmechanismen untereinander betrachtet. Damit einhergehend wird die Frage nach sozialer Gerechtigkeit stärker fokussiert, was wiederum bei der Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligung passend erscheint.

Die hier zu diskutierende These besteht darin, dass gerade „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche Natur- und Umweltthemen als gesellschaftliche Randerscheinung wahrnehmen und naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen eine geringe Relevanz einräumen, da sie gewissermaßen frei von Bestrebungen des Stuserhalts (unbewusst) erkennen, dass dies tatsächlich so ist. Angelehnt an Ingolfur Blühdorns (2020) entfalteten Gedanken einer nachhaltigen Nichtnachhaltigkeit, findet eine breitflächig angestrebte sozial-ökologische Transformation u. a. deswegen nicht statt, da sie genau genommen nicht stattfinden soll. Blühdorn merkt in seiner Abhandlung an, dass zwar ein umfangreiches Wissen über die biophysische Umwelt und die Bezüge zu der ressourcenintensiven Art zu leben vorhanden sei. Allerdings würden die Ursachen dessen kaum ernsthaft in Frage gestellt (S. 133f). Stattdessen würde (oft noch unbewusst) versucht, innerhalb des Systems, welches zu dem jetzigen Zustand maßgeblich beigetragen hat, Veränderungen herbeizuführen, die vor allem den Lebensstandard der gehobeneren Milieus erhält. Dies hänge demnach u. a. mit der Erkenntnis zusammen, „dass die sich verknappenden Ressourcen und die ökologischen Rahmenbedingungen insgesamt für *ein gutes Leben für alle* [Hervorhebung im Original] nicht mehr ausreichen“ (Blühdorn, 2020, S. 134). Des Weiteren, so führt Blühdorn aus, würden sich vor allem die Leitmilieus auf Basis der gesellschaftlich vorherrschenden Wertpräferenzen und Vorstellungen von Freiheit, Selbstbestimmtheit, Selbstverwirklichung und insgesamt einem guten Leben ihre privaten Konsum- und Lifestyle-Entscheidungen vorbehalten (S. 135), obwohl sie gerade nicht nachhaltig seien. Gleichzeitig würde die hohe Bedeutung von Natur- und Umweltschutz betont, wie es sich auch in den Naturbewusstseinsstudien zeige. Ein hohes Umwelt- und Klimabewusstsein sowie ein ressourcen- und emissionsaufwendiger Lebensstil würden sich demnach nicht ausschließen (Umweltbundesamt, 2016; Moser & Kleinhüchelkotten, 2018), was im Rahmen der Auseinandersetzung mit Umweltgerechtigkeit bereits festgestellt wurde (s. 4). Dass der von Blühdorn als „Nachhaltigkeitserzählung“ betitelte Umgang mit den planetaren Grenzen eine milieuspezifische Dimension besitzt, unterstreicht Sighard Neckel (2018) mit dem Begriff der ökologischen Distinktion:

„Es ist das Besondere an der ökologischen Distinktion, dass sie alle drei Muster von Grenzziehung in sich einzuschließen vermag. Als kulturelle Grenze repräsentiert sie ein exklusives Wissen über die Bedeutung von Nachhaltigkeit; als sozialökonomische Grenze die materielle Überlegenheit von

Sozialschichten, die sich Bio-Konsum und Öko-Nischen leisten können. Als moralische Grenze symbolisiert sie den ethischen Wert einer Lebensführung, die sich als vorbildlich versteht und unverantwortliches Handeln in strenger Weise missbilligt“ (Neckel, 2018, S. 72).

Zusammengefasst würde dies bedeuten, dass nach Neckel die Mitte der Gesellschaft als gesellschaftliches Leitmilieu einerseits Natur und Umwelt sowie ihrem Schutz durch die Nachhaltigkeitserzählung eine hohe Relevanz beimessen. Andererseits nutzen sie diese Erzählung zur Abgrenzung insbesondere von benachteiligten Milieus, aber auch von den obersten Sozialklassen. Sie bekräftigen durch diese Abgrenzung ein Messen mit zweierlei Maß, weil das eigene Handeln durchaus als nichtnachhaltig bezeichnet werden kann. „Bildungsbenachteiligte“ Bevölkerungsgruppen, und demnach auch die Kinder und Jugendlichen dieser Erhebung, sind nicht Teil der Leitmilieus und daher vermutlich nicht Teil dieser Nachhaltigkeitserzählung. Sie nehmen die Gesellschaft aus einer Perspektive wahr, die von Ausschluss- und Abgrenzungsmechanismen, Stigmatisierung und Diskriminierung geprägt ist. Die Wahrnehmung, dass Natur- und Umweltthemen gesellschaftliche Randerscheinungen sind und damit nicht das Hauptanliegen von Gesellschaft und Politik sind, könnte ebenso aus der Beobachtung heraus rühren, dass für die Kinder und Jugendlichen keine Anzeichen einer tiefgreifenden sozial-ökologischen Transformation zu erkennen sind. Im Rahmen der Ergebnisanalyse wurde festgestellt, dass naturschutz- und umweltpolitische Debatten, die als solche Nachhaltigkeitserzählungen eingeordnet werden können, bekannt zu sein scheinen. Diese werden jedoch von den Kindern und Jugendlichen nicht als relevant oder handlungsleitend für die Mehrheit angesehen. Man könnte letztlich die Annahme herleiten, dass die Perspektive der Kinder und Jugendlichen gewissermaßen unvoreingenommener ist, da nicht das (unbewusste) Ziel dahintersteckt, den eigenen Standard zu erhalten oder zu rechtfertigen. In dem Fall würde die Sichtweise, dass Natur- und Umweltthemen eine gesellschaftliche Randerscheinung darstellen, vielmehr einer Beobachtung oder vielleicht auch einer Enttarnung der Nichtnachhaltigkeit gleichkommen. Durch diese Herleitung wird letztlich die soziale Dimension von Natur- und Umweltthemen stärker in den Fokus gerückt, da es nicht mehr nur um die Frage der Bewahrung von natürlichen Ressourcen und Lebensqualitäten geht, sondern auch um eine ungerechte Verteilung von Verantwortlichkeiten und Auswirkungen.

8.4 Ergebnisse im Verhältnis zum Projekt

Ergänzend zu der bisherigen Ergebnisdiskussion findet im Folgenden eine Einordnung in die Ergebnisse des Forschungsprojekts *„Entwicklung eines übertragbaren umweltpädagogischen Modells zur angeleiteten und reflektierten Naturerfahrung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten und naturfernen Schichten“* statt. Da die Daten dieser Arbeit im unmittelbaren Zusammenhang mit dem skizzierten Projekt erhoben worden sind (s. 6.2 & 6.3), lassen sich die Ergebnisse beider Untersuchungen mit Bezug zueinander diskutieren. Besonders gewinnbringend ist, dass aufgrund des im Projekt eingesetzten Prä-Post-Fragebogens sowie des Gebrauchs von Reflexions- und Beobachtungsbögen Veränderungsprozesse nachgezeichnet werden können. Da es sich um dieselben Kinder und Jugendlichen handelt, können über die punktuelle Rekonstruktion hinaus Aussagen getroffen werden. Die Diskussion erfolgt anknüpfend an die Ergebnisdarstellung des Projekts, welche sich in vier inhaltliche Abschnitte gliedert: *Naturbeziehungen vertiefen sich, Eröffnung neuer Horizonte, Selbstwirksamkeit und partizipative Fähigkeiten entwickeln sich, Glücksmomente werden eröffnet* (Gebhard, Goudarzi & Hoke, 2023).

Naturbeziehungen vertiefen sich

In den Daten des Projekts hat sich gezeigt, dass die Kinder und Jugendlichen während der Projektdauer ihre Naturbeziehungen intensivieren konnten. Anhand der Aussagen in den Gruppendiskussionen lässt sich rekonstruieren, dass sie die Natur als Ort für Freiheit, Ruhe und Entspannung erlebt haben. Zudem verbinden sie mit naturnahen Orten insgesamt Eigenschaften, die zu positiven Gefühlen und Erholung führen. Darüber hinaus haben sie die Naturbegegnungen als etwas Außergewöhnliches und Besonderes erlebt und ordnen sie teils als Bereicherung für den Alltag ein. Diese Aussagen spiegeln sich ebenso in den Daten des Fragebogens wider. So gab es im Verlauf eine signifikante Steigerung der Naturverbundenheit, auch wenn diese bereits zu Beginn des Projekts relativ stark ausgeprägt war. Zudem wurde ein signifikanter Mittelwertunterschied hinsichtlich der umweltbezogenen Verhaltensbereitschaft festgestellt. Durch die Auswertung der Reflexions- und Beobachtungsbögen wurde darüber hinaus herausgearbeitet, dass der Naturkontakt kontinuierlich intensiver wurde. Dies hat sich vor allem durch mehr selbstständiges, exploratives Erkunden geäußert. Auch negative Fremdheitsgefühle konnten verzeichnet werden, was sich vor allen in Form von Irritationen geäußert hat. Es konnte jedoch ebenso dargelegt werden, dass diese Irritationen das Potenzial besitzen, durch eine aktive Auseinandersetzung damit in wertvolle Erfahrungsprozesse zu münden.

Werden diese Ergebnisse ins Verhältnis zu den Ergebnissen der hier vorliegenden Arbeit gesetzt, zeigen sich sowohl Zusammenhänge als auch Auffälligkeiten. Im Ergebniskapitel wurde vor allem in der Kategorie „Perspektiven auf Natur“ (s. 7.3) herausgearbeitet, dass Natur im Alltag der Kinder und Jugendlichen eine eher untergeordnete Rolle spielt. Gerade naturnahe Orte wie der Wald wirken wenig attraktiv für die eigene Freizeitgestaltung und werden darüber hinaus mit einem weiten Fahrtweg verbunden. In den Fällen, in denen Natur im Alltag der Kinder und Jugendlichen relevant ist, stehen soziale Aspekte im Vordergrund. Zudem handelt es sich vor allem um nahegelegene Parks im eigenen Stadtteil. Die Vertiefung der Naturbeziehungen im Rahmen des Projekts zeigen nun, dass Veränderungen diesbezüglich möglich sind. Die Kinder und Jugendlichen beschreiben Natur sowie naturnahe Orte nicht mehr ausschließlich als soziale Treffpunkte oder als irrelevant, sondern als Lebensbereicherung (vgl. Goudarzi, Hoke & Gebhard, 2021). Die in den Ergebnissen dieser Arbeit dargestellte geringe Relevanz von Natur im eigenen Alltag scheint demnach vielmehr auf ein Nichtkennen als auf ein Nichtwollen hinzuweisen. Damit soll ausgedrückt werden, dass die geringe Alltagsrelevanz von Natur u. a. damit zusammenzuhängen scheint, dass die Kinder und Jugendlichen keine Strategien haben, sie in den Alltag zu integrieren. Dies würde bedeuten, dass sie sich nicht bewusst aufgrund von Desinteresse dagegen entscheiden. Damit würde der Gedanke der vorhandenen Naturferne von „bildungsbenachteiligten“ Bevölkerungsgruppen unterstrichen werden, der vor allem im Zuge der Naturbewusstseinsstudien des BfNs geprägt worden ist (vgl. BMUV & BfN, 2016; 2018; 2020; 2021; 2024). Demnach hätten „bildungsbenachteiligte“ Menschen nicht nur real weniger naturnahe Flächen in ihrem Stadtteil, sondern auch eine mentale Einstellung, die es ihnen erschwert, Natur als Ort der Freizeit und Erholung zu nutzen. Die nun festgestellte Veränderung bei den Kindern und Jugendlichen mag zunächst trivial wirken in Anbetracht dessen, dass sie über ein Jahr regelmäßig an den naturpädagogischen Angeboten des Projekts teilgenommen haben. Jedoch kann eine Veränderung der mentalen Einstellung angenommen werden, da die Kinder und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen des Projekts sehr explizit Natur als Ort der Freizeit und Erholung beschreiben. Wird zudem bedacht, dass in der Kategorie „Perspektiven

auf Natur“ dargestellt wurde, dass die Kinder und Jugendlichen von der eigenen Einstellung ausgehend auf die Einstellung von Gesellschaft und Politik schließen, kann auch hier eine Veränderung vermutet werden. Diesbezügliche Daten wurden allerdings nicht erhoben. Ein weiteres Ergebnis zeigt sich darin, dass den Kindern und Jugendlichen naturschutz- und umweltpolitische Debatten zwar bekannt sind, diese scheinen aber für sie nicht weiter relevant zu sein oder maßgeblichen Einfluss auf Einstellung und Handeln diesbezüglich auszuüben (s. 7.3.2). Auch Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen wurde vor allem dann als wichtig erachtet, wenn die daraus entstehenden Resultate einen unmittelbaren Nutzen für das eigene Leben haben oder eine emotionale Verbundenheit mit dem Anliegen hergestellt werden kann (s. 7.4). Denkt man nun an die signifikant erhöhte umweltbezogene Verhaltensintention im Laufe des Projekts, kann diese als eine Form der Bereitschaft zur Partizipation in Form von Engagement interpretiert werden. Zwar sind damit weniger klassische partizipative Prozesse gemeint; doch die Veränderung von einer Einschätzung, die sowohl Naturräume selbst als auch die Diskurse rund um Natur- und Umweltschutz als unbedeutend ansieht, hin zu der Bereitschaft, selbst in dem Bereich aktiv zu werden, ist nicht unerheblich. Das lässt die Deutung zu, dass die Kinder und Jugendlichen durch die regelmäßigen Naturbegegnungen und deren Reflexion eine Alltagsrelevanz von Natur und damit einen Nutzen für sich herstellen oder eine emotionale Verbindung zur Natur aufbauen konnten. Die Präsenz von Natur im eigenen Alltag und das Naturerleben selbst scheinen dabei wichtig zu sein. Diese Lesart deckt sich mit Annahmen der Umweltpsychologie, in denen über das Konstrukt der Naturverbundenheit (Mayer & Frantz, 2004) u. a. die Bedingungen von umweltschützendem Verhalten erklärt werden. So ist bekannt, dass Naturerlebnisse die Naturverbundenheit steigern können und eine hohe Naturverbundenheit wiederum das Umweltbewusstsein und das Umwelthandeln beeinflusst (z. B. Zelenski & Nisbet, 2014; Pensini et al., 2016; Zsgf. in Gebhard, 2020). Aufgrund dieser Zusammenhänge wurde im Projekt ebenso die Naturverbundenheit erhoben. Diese hat im Prä-Post-Vergleich eine signifikante Steigerung erfahren. Diesbezüglich hat sich allerdings eine Auffälligkeit gezeigt. Wieder erwarten war die Naturverbundenheit der Kinder und Jugendlichen bereits am Anfang des Projekts verhältnismäßig hoch. Dies war insofern überraschend, als durch den Fokus auf Bildungsbenachteiligung eher von einer naturfernen Klientel mit einer geringen Naturverbundenheit ausgegangen worden war. Auch die Ergebnisanalyse der hier vorliegenden Arbeit lässt eine weniger hohe Naturverbundenheit vermuten. Daher ist anzunehmen, dass neben dem durch den Fragebogen erhobenen Konstrukt noch weitere Aspekte bei der Naturbeziehung relevant sind. Zumindest kann gemutmaßt werden, dass das subjektive Gefühl der Naturverbundenheit nicht unbedingt die Alltagsrelevanz und die Präsenz von Natur im Alltag fasst. Demnach kann die Naturverbundenheit hoch sein, aber die Ausgestaltung einer Naturbeziehung im Alltag findet eher weniger statt. Eine hohe Naturverbundenheit scheint somit weniger im Zusammenhang damit zu stehen, ob jemand sich wirklich regelmäßig in der Natur aufhält, von den positiven Potenzialen der Natur unmittelbar Gebrauch macht und eine Veränderung der naturnahen Orte in der Umgebung eine Betroffenheit auslösen würde. Gleichzeitig scheint in Anbetracht der Intensivierung der Naturbeziehungen der Kinder und Jugendlichen eine Veränderung immer möglich zu sein. Der Gedanke von der Unterschiedlichkeit zwischen Naturverbundenheit und ausgestalteter Naturbeziehung ist als noch unausgereift zu verstehen. Weitere Forschung, inwiefern eine ähnlich hohe Naturverbundenheit zu unterschiedlichen Ausgestaltungen der Naturbeziehung führt, wäre diesbezüglich nötig.

Eröffnung neuer Horizonte

In dem Projekt konnte vor allem anhand der Gruppendiskussionen nachgezeichnet werden, dass anfängliche Fremdheitsgefühle der Kinder und Jugendlichen in Naturräumen in etwas Positives gewandelt worden sind. Irritationsmomente wurden im Zuge dessen als wichtiges initiales Moment eines Erfahrungsprozesses gewertet (Dewey, 1916 / 2011, Combe & Gebhard, 2007; 2012), sodass die regelmäßig im Projekt durchgeführten Reflexionsanlässe zahlreiche Nachdenkprozesse und damit zusammenhängend Veränderungsprozesse begünstigt haben. Dabei wurden die Reflexionsanlässe selbst von den Kindern und Jugendlichen als subjektiver Gewinn empfunden. Der Austausch über neue und verschiedene Themen (z. B. naturethische Diskussionen oder Mensch-Natur-Verhältnis) mit den Mitschüler*innen wurde als bereichernde Form der Kommunikation wahrgenommen. Im Sinne eines Perspektivwechsels haben diese Settings dazu beigetragen, abweichende Einstellungen von anderen Schüler*innen zu akzeptieren, die eigene Meinung zu vertreten, andere Meinungen nachzuvollziehen und sich in Diskursivität zu üben. Damit zusammenhängend wurde bei der quantitativen Erhebung hinsichtlich der Empathie ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte gefunden werden, was auf eine gewachsene Fähigkeit, Emotionen, Gedanken und Empfindungen anderer zu erkennen, hinweist.

Bezogen auf die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen sich vor allem Bezüge hinsichtlich demokratischer und partizipativer Fähigkeiten. Innerhalb der Kategorie „Perspektiven auf Partizipation“ (s. 7.2) wurde herausgearbeitet, dass ein Teil der Kinder und Jugendlichen sich u. a. aufgrund von Stigmatisierungserfahrungen innerhalb der Gesellschaft keine aktive Rolle zuschreibt. Sie sind davon überzeugt, dass ihre Meinung sowie ihre Ansichten kaum von Interesse sind, und halten sich mit Meinungs- und Interessensäußerungen zurück. Ähnliche Äußerungen gab es bei denjenigen Kindern und Jugendlichen, die sich bei einer dichotomen Ansicht der Machtverteilung auf der Seite der Machtlosen gesehen haben (s. 7.2.1). In diesen Fällen wurde es ebenso als wenig sinnvoll empfunden, Meinungsäußerung und Meinungsaustausch als einen ersten Schritt für Partizipationsprozesse zu betreiben. Im Rahmen des Projekts waren andere Erfahrungen möglich. Die Kinder und Jugendlichen konnten das gemeinsame Nachdenken, Meinungsunterschiede und den gemeinsamen diskursiven Austausch erleben. Zudem können das Formulieren und öffentliche Aussprechen eigener Ansichten vor einer Gruppe als ein wichtiger Schritt hin zur Demokratiefähigkeit verstanden werden. Auch die Erfahrung, dass dies produktiv von Erwachsenen und Mitschüler*innen aufgenommen wird, ist wertvoll. Die in der quantitativen Messung erhobenen Empathiewerte können zudem dahingehend gedeutet werden, dass die gegebene Diskursivität zu einem besseren zwischenmenschlichen Verstehen beigetragen hat – und nicht zu dem Aufbau einer Diskrepanz. So gilt Empathie als eine wichtige demokratische Eigenschaft (vgl. Henkenborg, 2005). Ein von Erwachsenen geschaffener entsprechender Rahmen zum Austausch ist dabei relevant (vgl. Früchtnicht, 2022). Dass dieser diskursive Austausch anhand naturethischer Dilemmata oder der eigenen Naturerlebnisse stattfand, birgt außerdem das Potenzial einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit entsprechenden Erlebnissen sowie der Reflexion der eigenen Naturbeziehung. Im vorherigen Abschnitt wurde beschrieben, dass durch die regelmäßigen naturpädagogischen Angebote eine aktive Ausgestaltung der Naturbeziehung gefördert wurde. Dadurch konnten die Kinder und Jugendlichen vermutlich Natur als Lebensbereicherung für sich entdecken. Die Nachdenkgespräche bergen dazu ergänzend das Potenzial, die Erkenntnis zu fördern, inwiefern Natur und naturnahe Orte für einen selbst sowie für die Gesellschaft relevant sein können.

Selbstwirksamkeit und partizipative Fähigkeiten entwickeln sich

Im Projekt war Partizipation als eines der vier Prinzipien ein wichtiger Bestandteil der naturpädagogischen Angebote. Partizipation war dabei pädagogische Methode und Ziel zugleich. Die Kinder und Jugendlichen sollten aktiv in die Ausgestaltung der gemeinsamen Naturzeit miteingebunden werden, sodass vor allem ihre eigenen Interessen im Vordergrund stehen konnten. In den ersten Monaten des Projekts zeigte sich allerdings, dass zunächst eine Vorstrukturierung durch die naturpädagogischen Fachkräfte notwendig war. Die Kinder und Jugendlichen waren sehr zurückhaltend und beteiligten sich dementsprechend wenig. Erst nach einiger Zeit konnte eine positive Beziehung zwischen den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufgebaut werden. Auf dieser Grundlage wurde die Zurückhaltung abgelegt und es kamen konkrete Wünsche zum Ausdruck. Während dieser Prozesse stellte sich heraus, dass die partizipativen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen Entwicklungspotenzial hatten. Die notwendige Geduld und Konzentration, die für gemeinsame Aushandlungsprozesse in einer Gruppe notwendig sind, mussten erst aufgebracht werden. Auch die Verbindlichkeit von Gruppenentscheidungen war zunächst herausfordernd. Durch Übung, Zeit und das entsprechende Vertrauen konnten diese anfänglichen Schwierigkeiten überwunden werden, sodass die Kinder und Jugendlichen die naturpädagogischen Angebote des Projekts immer erfolgreicher mitgestaltet haben. In den quantitativen Daten konnte in dem Zusammenhang vor allem eine Veränderung in der Selbstwirksamkeit im intra- und interpersonellen Erleben festgestellt werden. Selbstwirksamkeit ist ein wichtiges Element von Partizipationsfähigkeit. Beide Instrumente zur Selbstwirksamkeit (SWE und WIRKSOZ) haben einen signifikanten Mittelwertunterschied aufgewiesen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder und Jugendlichen im Laufe des Projekts ihre Selbstwirksamkeit stärken konnten.

Die Zusammenhänge zu den Ergebnissen dieser Arbeit zeigen sich vor allem hinsichtlich der von den Kindern und Jugendlichen beschriebenen Partizipationserfahrungen (s. 7.2.2). Diesbezüglich wurde ersichtlich, dass sich die Kinder und Jugendlichen gerade im Schulkontext, aber auch darüber hinaus, von Lehrkräften und Erwachsenen nicht ernst genommen fühlen. Es wurde deutlich, dass alle Partizipationsprozesse, an denen sie beteiligt waren oder deren Ausgang sie beobachten konnten, ihrer Ansicht nach erfolglos ausgingen. Letztlich sind verstärkte Ohnmachtsgefühle und Resignation sichtbar geworden. Die Kinder und Jugendlichen scheinen Partizipation nicht als wirksame Möglichkeit zu erleben, durch die eigene Anliegen und Interessen vertreten werden können. Hinzu kommt, dass gerade die sich als machtlos erlebenden Kinder und Jugendlichen den Machthabenden Machtmissbrauch, Eigennutz und Scheinpartizipation vorwerfen. Diese Wahrnehmung kann als Begründung herangezogen, weshalb die Kinder und Jugendlichen zu Beginn des Projekts eine große Zurückhaltung gezeigt haben. Wenn Machtstrukturen als starr empfunden werden und zudem die Überzeugung vorherrscht, dass Partizipationsangebote selten ernsthaften Ursprungs sind, dann scheint es nachvollziehbar, dass entsprechende Angebote zunächst nicht angenommen werden. Eine gewisse Skepsis, Vorsicht oder gar Verweigerung der Teilnahme können die Folge davon sein. Dass solche Strukturen aufgebrochen werden können, ist im Projekt deutlich geworden. Es zeigte sich, dass es vor allem Zeit und Transparenz bedarf, um Beziehungsarbeit zwischen den Erwachsenen und den Kindern und Jugendlichen zu leisten, sodass ein gewisses Vertrauen aufgebaut werden kann. Ist diese Vertrauensebene jedoch vorhanden, dann beginnen die Kinder und Jugendlichen, sich zu öffnen und sich aktiv zu beteiligen. Darüber hinaus hat das Projekt gezeigt, dass eine Vorstellung davon, wie solche partizipativen Prozesse in einer Gruppe vonstattengehen, erst entwickelt werden muss.

Auch das eher instrumentell oder zielorientierte Partizipationsverständnis der Kinder und Jugendlichen wurde durch die naturpädagogischen Angebote im Projekt in Frage gestellt. So waren sie mit Aushandlungsprozessen und Kompromisschließungen konfrontiert. Durch Zeit, Geduld und pädagogischer Begleitung ist es gelungen, den Kindern und Jugendlichen auch diese Aspekte von Partizipationsprozessen näherzubringen. Letztlich konnten sie dadurch erfahren, dass Veränderung und Gestaltung möglich sind. Die signifikant gestiegene Selbstwirksamkeit in der quantitativen Erhebung unterstreicht die Annahme, dass die im Projekt durchlaufenen Partizipationsprozesse positiv verlaufen sind. Dies ist mit Blick auf demokratiepädagogische Bemühungen, in denen Selbstwirksamkeit als ein wichtiger Motivator gilt, sehr wertvoll.

Glücksmomente werden eröffnet

Ein weiteres Ergebnis im Projekt zeigt sich dergestalt, dass den Kindern und Jugendlichen Glücksmomente eröffnet werden konnten. Besonders in den Reflexions- und Beobachtungsbögen konnte festgehalten werden, dass im Rahmen der naturpädagogischen Angebote intensive und genussvolle Auseinandersetzungen mit der Natur stattfanden. Dabei waren eine minimale Reglementierung, eine hohe Selbstbestimmtheit und das Ermöglichen von Freizügigkeit wichtig.

An dieser Stelle gibt es weniger direkte Bezüge zu den Ergebnissen der hier vorliegenden Arbeit. Sie werden am ehesten hinsichtlich einer vertieften, individuell ausgestalteten und positiven Naturbeziehung während der naturpädagogischen Angebote ersichtlich. So wurde bereits herausgearbeitet, dass die Relevanz von Natur und damit verbundenen Themen für das Leben sowie den Alltag der Kinder und Jugendlichen eher gering ist. Nach den Aussagen in den Gruppendiskussionen liegt dies u. a. daran, dass es wenig Vorstellungen davon gibt, wie Freizeit in der Natur gestaltet werden kann. Dies scheint sich in Anbetracht der dokumentierten Glücksmomente im Laufe des Projekts geändert zu haben. Dort haben sich die Kinder und Jugendlichen ohne starke Vorstrukturierung der Zeit die Naturräume auf eigene Art und Weise angeeignet. Dies unterstreicht, wie bereits im Abschnitt zu den intensivierten Naturbeziehungen beschrieben, dass weniger von einem generellen Desinteresse ausgegangen werden kann. Vielmehr scheint es eine Frage des Kennenlernens von Naturräumen zu sein. Mit Blick auf die Bedeutung der Alltagsrelevanz zur Bewertung von partizipativen Prozessen im Themenfeld von Natur und Umwelt ist Folgendes zu betonen: Die Möglichkeit, Natur positiv zu erleben und die eigene Naturbeziehung auszugestalten, kann als wichtige Grundlage verstanden werden, um eine Alltagsrelevanz von Natur und naturnahen Räumen herzustellen und – darauf aufbauend – auch in Auseinandersetzung mit damit zusammenhängenden partizipativen Prozessen zu treten.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Verschränkung der Daten mit den Ergebnissen aus dem Projekt die Gelegenheit bietet, bereits erste Implikationen für die Praxis zu formulieren. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind Momentaufnahmen. Durch das Projekt ist jedoch eine Prozessnachzeichnung bei denselben Kindern und Jugendlichen möglich. Dies ist insofern gewinnbringend, als nicht nur die Ausgangssituation hinsichtlich der Partizipationsvorstellungen am Beispiel von Natur- und Umweltthemen rekonstruiert werden kann. Darüber hinaus können auch Ideen entwickelt werden, wie positive Veränderungen angestoßen werden können. Im Zusammenhang mit den zuvor diskutierten Überlegungen ergibt sich so ein differenziertes Bild rund um die Fragestellungen dieser Arbeit.

9 Praxisimplikationen und abschließende Bemerkungen

Bei dieser Arbeit steht die Rekonstruktion der Partizipationsvorstellungen von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen im Vordergrund. Zudem findet eine besondere Fokussierung auf Partizipation im Bereich von Natur- und Umweltthemen statt. Mit Bezug auf die Umweltgerechtigkeitsdebatte wurde eingangs dargelegt, dass Menschen im Kontext von Bildungsbenachteiligung nicht nur stärker Umweltschäden ausgesetzt sind und gleichzeitig weniger von Umweltressourcen profitieren. Sie sind darüber hinaus weniger an damit zusammenhängenden partizipativen Prozessen beteiligt. Dies ist insofern relevant, als sie nicht im gleichen Maße die Möglichkeit haben, Umstände mitzugestalten, die sie direkt betreffen bzw. unmittelbar benachteiligen. Gleichzeitig wird der Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von BNE eine große Bedeutung zugesprochen, wenn es darum geht, die angestrebte sozial-ökologische Transformation umzusetzen. „Bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche haben nun aufgrund geringerer Partizipationsmöglichkeiten und -aktivitäten weder die Chance aktiv den sie betreffenden Umweltgerechtigkeiten entgegenzuwirken, noch hinsichtlich der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft aktiv teilzunehmen. Dies wird durch empirische Studien immer wieder bestätigt. Im Rahmen der Ergebnisanalyse wurden dazu verschiedene Aspekte aufgezeigt, die bei der Partizipation von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen im Bereich von Natur- und Umweltthemen relevant sind:

1. Die allgemeinen Partizipationsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen sind vorwiegend von Machtlosigkeit, Passivität und Resignation geprägt. Schlechte Vorerfahrungen sowie das Wahrnehmen von Stigmatisierung und Rassismus verfestigen dieses Bild. Partizipationsprozesse selbst werden, vergleichbar mit einem instrumentellen Partizipationsverständnis, als Mittel zum Zweck verstanden und dabei gleichzeitig als wenig wirksames Mittel eingeschätzt. Selbstverwirklichungsprozesse durch gemeinschaftliches Gestalten spielen kaum eine Rolle.
2. Natur- und Umweltthemen werden als gesellschaftliche Randerscheinungen wahrgenommen. Natur ist zum einen im Alltag der Kinder und Jugendlichen selbst kaum relevant. Zum anderen werden Natur und Umwelt sowie damit zusammenhängende Diskurse ebenso auf gesellschaftlicher und politischer Ebene als unbedeutend empfunden. Eine Ausnahme bildet zum einen der Tierschutz, welcher aufgrund von Empathieempfindungen den Tieren gegenüber wichtig wird. Zum anderen werden ausgehend von einem anthropozentrischen Naturbild Grenzen von Naturzerstörung gesetzt, die allerdings sehr unspezifisch bleiben.
3. Beide Aspekte führen dazu, dass die Partizipation an naturschutz- und umweltpolitischen Prozessen für die Kinder und Jugendlichen überwiegend abwegig erscheint: einerseits aufgrund der negativen Partizipationsvorstellungen selbst – diese führen unabhängig von der Thematik zu einem passiven politischen Selbstverständnis –; andererseits aufgrund des fehlenden Bezugs dieser Thematiken zum Alltag und zu den Emotionen der Kinder und Jugendlichen. Zwar besteht gewisse Themen gegenüber den Ungerechtigkeitsempfinden, welches sich auf die Relevanzbeimessung von partizipativen Prozessen auswirkt, Natur- und Umweltthemen oder auch Themen bzgl. Umweltgerechtigkeit gehören allerdings kaum dazu.

Ableitbare Implikationen für die schulische Praxis

Da die Gruppendiskussionen in Kontext von Schule stattgefunden haben und sich die Kinder und Jugendlichen in ihren Aussagen u. a. auf schulische Situationen beziehen, werden im Folgenden aus den Ergebnissen ableitbare Hinweise für die schulische Praxis aufgezeigt. Die relevanteste Auffälligkeit diesbezüglich stellen die ausnahmslos negativen Partizipationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen während der Schulzeit dar (s. 7.2.2). Diese stehen der demokratiepädagogischen Idee von Schule als Gesellschaft im Kleinen, in der die Kinder und Jugendlichen sich in Demokratiefähigkeit üben können, um dies später auch auf gesellschaftlicher Ebene zu tun, entgegen. Es scheint im Schulalltag keine echten Gestaltungsmöglichkeiten zu geben. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass Strukturen fehlen, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, für sie wichtige Anliegen zu vertreten. Des Weiteren wurde in den Ergebnissen aufgezeigt, dass eigene Partizipationsversuche der Kinder und Jugendlichen nicht ernst genommen werden und diese somit ins Leere laufen. Solche Negativerfahrungen führen letztlich zu etwas für eine Demokratie sehr Fatalem: Die eigene Ohnmacht und das wahrgenommene Desinteresse seitens der Erwachsenen fördern einen Gestaltungspessimismus, der sich ebenso auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zeigt. Diesbezüglich gibt es ebenso Anzeichen in den Aussagen der Kinder und Jugendlichen. Sie beschreiben ein eher passives Bürger*innenbild von sich. In Anbetracht dieser Ergebnisse wird auf die starke Sozialisationswirkung von Schule hingewiesen, die ebenfalls die politische Sozialisation betrifft. Gerade „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche haben nicht nur weniger Partizipationschancen, sondern müssen sich darüber hinaus mit Stigmatisierungserfahrungen auseinandersetzen. Das wurde in den Ergebnissen deutlich (s. 7.2.3). Das Erfahren von Selbstwirksamkeit und echten Möglichkeiten zur Teilhabe sowie die Wertschätzung aktiver Teilnahme sind in dem Fall besonders wichtig. Dass diese Sozialisationswirkung von Schule in etwas zu münden scheint, was das Gegenteil von demokratiepädagogischen Bemühungen darstellt, ist darüber hinaus mit dem generellen pädagogischen Anspruch von Partizipation bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen schwer vereinbar. Dabei geht es nicht um die Frage, ob Partizipationserfahrungen gemacht werden. Es ist vielmehr die Frage relevant, welche Art von Partizipationserfahrungen gemacht werden. Das Ziel ist es nicht, in jeder Situation pädagogischer Arbeit vollständige Selbstorganisation als höchste Form der Partizipation zu erreichen. Es wird stattdessen in erster Linie aufgefördert, die Interessen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen, ihnen zuzuhören und ihnen in transparenten Verfahren darzulegen, in welchem Rahmen Beteiligung möglich ist – und in welchen nicht. Letztlich wird an dieser Stelle mit Blick auf die Ergebnisse für eine Pädagogik auf Augenhöhe geworben, die ebenfalls in Schule möglich sein sollte. Außerdem wird nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass eine rassismussensible Pädagogik im Zusammenhang mit Partizipation gleichermaßen relevant ist. Gefühle von Stigmatisierung und das Wahrnehmen von Rassismus sollten im Schulalltag nicht potenziert werden. Insgesamt sind die Ergebnisse als ein Hinweis zu Partizipationsprozessen in der Schule zu verstehen, dass Gestaltungswille vorhanden ist, es aber entsprechender Rahmenbedingungen bedarf, damit sich dieser entfalten und über die Schule hinaus positiv wirken kann.

Ableitbare Implikationen für natur- und umweltpädagogische Settings

Durch den spezifischen Schwerpunkt auf Natur- und Umweltthemen bei der Frage nach den Partizipationsvorstellungen „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher sind die Ergebnisse ebenso für natur- und umweltpädagogische Settings relevant. Es können sowohl

Hinweise bzgl. der praktischen Umsetzung als auch Impulse hinsichtlich der Zielsetzung gegeben werden.

Bezüglich der Umsetzung natur- und umweltpädagogischer Angebote lässt sich zunächst derselbe Hinweis wie aus dem schulischen Kontext übertragen. Auch bei Natur- und Umweltpädagogik können aus dem Anspruch einer Pädagogik auf Augenhöhe heraus Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden, die für die Kinder und Jugendlichen gut wahrzunehmen sind. Hier gilt ebenfalls, dass das Ziel nicht darin besteht, in jeder Situation eine vollumfassende Partizipation in Form von Selbstorganisation zu erreichen. Es geht vielmehr darum, als Pädagog*innen eine ernstgemeinte Offenheit den Kindern und Jugendlichen innezuhaben und möglichst transparent in Bezug auf die Rahmenbedingungen zu sein. Dass dies von den Kindern und Jugendlichen erkannt und wertgeschätzt wird, wurde bei der Bezugsetzung der Ergebnisse zum Projekt deutlich gemacht (s. 8.4). Dadurch können auch innerhalb von natur- und umweltpädagogischen Angeboten Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche erfahren, dass ihre Meinung relevant und ihr Mitwirken gewünscht ist. Im Gegensatz zu schulischen Kontexten besteht darüber hinaus der Vorteil, dass es meist ein kleineres Hierarchiegefälle gibt, da kein oder weniger Leistungsdruck herrscht. Die Gestaltungsfreiheit der Kinder und Jugendlichen sollte demnach potenziell größer sein.

Hinsichtlich der Zielsetzung bei der natur- und umweltpädagogischen Arbeit mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen zeigen sich in Anbetracht der Ergebnisse vor allem zwei relevante Aspekte. Zum einen ist in der Analyse deutlich geworden, dass Natur im Alltag der Kinder und Jugendlichen kaum eine Rolle spielt. Dies begründen sie teilweise selbst mit einer fehlenden Naturverbindung (s. 7.3.1). Zudem hat sich gezeigt, dass sich diese geringe Relevanzsetzung dahingehend auswirken kann, dass auch die Partizipation in den Bereichen als weniger relevant gilt. Ausnahmen bilden das Involviertsein von Emotionalität sowie ein konkreter Nutzen für das eigene Leben (s. 7.4). Die Ermöglichung von positiven Naturerfahrungen birgt in dem Zusammenhang das Potenzial, die Naturbeziehung der Kinder und Jugendlichen zu intensivieren und die für sie passende und gewissermaßen alltagstaugliche Form der Ausgestaltung zu finden. Dabei ist nicht die Verordnung von Natur das Ziel. Eher besteht die Zielsetzung darin, dass Natur sowie damit verbundene Aktivitäten entdeckt und kennengelernt werden können. Auf dieser Basis können die Kinder und Jugendlichen anschließend selbst entscheiden, inwiefern das Kennengelernte in die weitere Lebens- und Alltagsgestaltung miteinbezogen wird – und inwiefern nicht. Eine offene, partizipative und nichtmoralisierende (s. 8.4) Natur- und Umweltpädagogik vermag entsprechende Rahmenbedingungen zu bieten. Des Weiteren wurde bei der Ergebnisdarstellung deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen politische Fragestellungen sowie damit zusammenhängende Partizipationsprozesse u. a. emotional betrachten. Ausgehend von der Annahme, dass Naturbeziehungen immer auch emotionale Anteile enthalten, vermag eine Stärkung dieser, die Relevanz der Beteiligung an naturschutz- und umweltpolitischen Partizipationsprozessen erhöhen. Zum anderen verdeutlichen die Ergebnisse, dass bei natur- und umweltpädagogischen Angeboten eine Einbeziehung und ein Starkmachen sozialpolitischer Themen mit Blick auf Umweltungerechtigkeit sinnvoll scheinen. Dies gilt umso mehr, wenn sich die Angebote im Kontext von BNE verorten. In der Analyse hat sich gezeigt, dass die Kinder und Jugendlichen Fragen der Gerechtigkeit stellen. Diese beziehen sich bspw. auf Themen wie Flucht, Migration und Armut (s. 7.4.1). Auch bzgl. der eigenen Partizipationsmöglichkeiten werden Ungerechtigkeiten wahrgenommen, vor allem zwischen Erwachsenen

und Kindern, aber ebenso zwischen einer weißen Mehrheitsgesellschaft und ethnischen sowie religiösen Minderheiten (s. 7.2). Äußerungen zur Umweltungerechtigkeit kamen dagegen nicht auf. Es konnte anhand der Aussagen bspw. kein Ungerechtigkeitsempfinden gegenüber unfair verteilten Umweltressourcen und Umweltschäden oder den verschiedenen Auswirkungen umweltpolitischer Entscheidungen festgemacht werden. Bezogen auf die natur- und umweltpädagogische Arbeit mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen kann diese Auffälligkeit als Anlass gesehen werden, vor allem soziale Themen in das Angebot einzubeziehen bzw. besonders stark zu machen. Fragen der ungerechten Verteilung sowie der ungleichen Ressourcennutzung und die Auswirkungen auf die verschiedenen Menschen können thematisiert werden. Dieser Vorschlag soll dabei nicht als Aufforderung verstanden werden, die Naturerlebnisse selbst in den Hintergrund geraten zu lassen. Es ist vielmehr als Impuls zu verstehen, dass im Zusammenhang mit Naturerlebnissen oder bei deren Reflexion, damit zusammenhängende soziale Fragen der Gerechtigkeit eingebunden werden können. Dies wird gerade für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche als Möglichkeit verstanden, sie mit sie selbst betreffenden Thematiken in Berührung zu bringen.

Abschließende Bemerkungen

Insgesamt hat die Arbeit deutlich gemacht, dass den Partizipationsmöglichkeiten von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen generell mehr Gewicht einzuräumen ist – und zwar in der Form, dass dies für sie wirklich spürbar ist. Verschiedene mögliche Formate wurden in Kapitel 3.3 kurz skizziert; sie umfassen bspw. feste Sitze in Gremien und Ausschüssen, die Einrichtung von Kinder- und Jugendparlamenten oder die Umsetzung von gezielten Projekten zur Einbindung in Partizipationsprozesse. Auch Alltagspartizipation und die Bewusstmachung seitens Erwachsener, dass Kinder und Jugendliche eigenständige Interessen haben, sind aber relevant. Auf struktureller Ebene bedarf es dafür dauerhafter, kommunaler, pädagogischer Stellen, durch die die Kinder und Jugendlichen bei ihren Partizipationsaktivitäten Unterstützung und Begleitung erfahren. Dies gilt umso mehr im Kontext von Bildungsbenachteiligung. Weniger Ressourcen und benachteiligende Strukturen sowie eine hürdenreiche Kommunikation seitens der Politik erschweren ihnen Zugänge zu Partizipationsprozessen. Es bedarf demnach einer niedrigschwelligen, zielgruppenspezifischen Ansprache, ohne elitäres Gebaren, welches Differenzen hervorhebt und Gemeinsamkeiten in den Hintergrund geraten lässt.

Darüber hinaus bietet es sich im Zusammenhang mit der Arbeit an, bzgl. der Partizipation von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen an Natur- und Umweltthematiken den Befähigungsansatz von Martha Nussbaum hervorzuheben (s. Exkurs). Mit dem Grundverständnis, dass es die Hauptaufgabe des Staates ist, seinen Bürger*innen ein gutes Leben zu ermöglichen, gilt dies auch mit Blick auf Umweltgerechtigkeit. Demnach sollte es auch hierzulande das Ziel sein, besonders „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche vor den negativen Einflüssen von Umweltschäden zu bewahren und ihnen gleichzeitig naturnahe Orte mit positiven Potenzialen für Gesundheit und Gemeinschaft besser zugänglich zu machen. Zudem gilt es, die gesellschaftliche Debatte dahingehend auszuweiten und zu vertiefen, dass die soziale Frage bei dem Diskurs um eine sozial-ökologische Transformation noch stärker in den Vordergrund tritt. Dies sollte auf eine Art und Weise geschehen, die die betroffenen Menschen in den Diskurs miteinbezieht, was in Anbetracht der Ergebnisse auf Kinder und Jugendliche nicht zuzutreffen scheint.

Abschließend bleibt zu sagen, dass weitere Forschung zu der Thematik begrüßenswert ist. Vor allem die Vertiefung dessen, inwiefern Umweltungerechtigkeit von „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen auch als solche wahrgenommen wird, scheint besonders relevant. Im Rahmen dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass Umweltungerechtigkeit bei Gesprächen über Partizipation an Natur- und Umweltthemen nicht selbst thematisiert wird, obwohl das Thema Gerechtigkeit im Zusammenhang mit anderen Bereichen diskutiert wurde. Eine Forschung, die diese Thematik explizit in den Blick nimmt, kann die partizipative Einbindung dieser Zielgruppe in entsprechende Prozesse weiter unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. (2005). Metaphern der Demokratie. In Himmelmann, G. & Lange, D. (Hrsg.), *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 114-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allred, M. & Shrader-Frechette, K. (2009). Environmental justice in siting nuclear plants. *Env. Justice*, 2, 85-96.
- Allmendinger, J. (2012). *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: Pantheon Verlag.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGMT-Verlag.
- Arnstein, S. R. (1969). „A Ladder of Citizenship Participation“. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4), 216 – 224.
- Arriagada, C. & Tesch-Römer, C. (2021). Politische Partizipation. In Simonson, J., Kelle, N., Kausmann & Tesch-Römer, C. (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019* (S. 230-251). Berlin: DZA.
- Autorengruppe Berichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Wbv Publikation.
- Babisch, W. (2009). *Kinder-Umwelt-Survey (KUS) 2003/06. Lärm. Daten und Materialsammlung, Deskription und Zusammenhangsanalysen*. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Barett, S. & Graddy, K. (2000). Freedom, growth and the environment. *Environment and Development Economics*, 3, 433-456.
- Barnes, S.H. & Kaase, M. (Hrsg.) (1979). *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills: Sage.
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe*, 52 (1), 4–11.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Beisenherz, H. G. (2000). Kinderarmut global und lokal: Armut als Exklusionsrisiko. In Butterwege, C. (Hrsg.), *Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen* (S. 78-95). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In Beltz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 11-31). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Billmann-Mahecha, E. & Gebhard, U. (2014). Die Methode der Gruppendiskussion zur Erfassung von Schülerperspektiven. In Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 147-158). Berlin und Heidelberg: Springer Spektrum.
- Bishu, S. G. & Alkadry, M. G. (2017). A systematic review of the gender pay gap and factors that predict it. *Administration & Society*, 49, 65–104.
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G.J. & Blossfeld, P.N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal für Educational Research Online*, 11 (1), 16 -30.
- Blühdorn, I. (2020). *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. Bielefeld: transcript Verlag.
- BMBF (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Wbv Publikationen.
- BMUV (2018). *Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. Rostock: Publikationsverband der Bundesregierung.
- BMUV (2020). *Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt*. Rostock: Publikationsverband der Bundesregierung.
- BMUV & BfN (2016). *Naturbewusstsein 2015. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Berlin und Bonn: BMUV & BfN.
- BMUV & BfN (2018). *Naturbewusstsein 2017. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Berlin und Bonn: BMUV & BfN.
- BMUV & BfN (2020). *Naturbewusstsein 2019. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Berlin und Bonn: BMUV & BfN.

- BMUV & BfN (2021). *Jugend-Naturbewusstsein 2020. Bevölkerungsumfrage zur Natur und biologischer Vielfalt*. Berlin und Bonn: BMUV & BfN.
- BMUV & BfN (2024). *Naturbewusstsein 2023. Bevölkerungsumfrage zur Natur und biologischer Vielfalt*. Berlin und Bonn: BMUV & BfN.
- Böhme, C. (2010). Benachteiligte Quartiere – Gesundheitsförderung durch Freiraumentwicklung in Städten. *Landchaftsarchitektur*, 4/2010, 8-9.
- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2001). *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Böhme, C., Franke, T., Preuß, T., Schwarze, K., Winkler-Kühlen, B. & Schipperges, M. (2018). *Möglichkeiten der verstärkten Nutzung von Synergien zwischen Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit in Programmen wie der „Sozialen Stadt“*. Dessau: Umweltbundesamt.
- Börsch-Supan, J. & Stumpf, T. (2014). Die offiziellen Zahlen. Überblick zur sozialen Ungleichheit in der Bildung in Deutschland. In Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.), *Love you Goethe. Elf Geschichten über soziale Ungleichheit in der Bildung* (S. 8-27). Berlin und Hamburg: Tempus Corporate GmbH.
- Boger, M.-A. (2019). Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bolte, G., Elvers, H.D. & Schaaf, B. (2004). Soziale Ungleichheit bei der Belastung mit verkehrsabhängigen Luftschadstoffen: Ergebnisse der Kinderkohortenstudie LISA. In Bolte, G. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Die soziale Verteilung von Umweltbelastungen* (S. 175-198). Weinheim: Juventa.
- Bolte, G., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.) (2012a). *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bolte, G., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (2012b). Umweltgerechtigkeit durch Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit. Eine Einführung in die Thematik und Zielsetzung dieses Buches. In Bolte, C., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 15-37). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bos, W., Stubbe, T.C. & Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 165-208). Münster: Waxmann Verlag.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Brand, U. & Wissen, M. (2016). Ökologische Krise, globale soziale Bewegungen und materialistische Menschenrechtspolitik. Zur Kritik der imperialen Lebensweise. In Emunds, B. & Merkle, I. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Von den sozialen Herausforderungen der großen ökologischen Transformation* (S. 59-74). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braubach, M. (2012). Gesundheitsrelevante Umweltgerechtigkeit in Europa: die Arbeit der Weltgesundheitsorganisation. In Bolte, C., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 151-158). Berlin: Verlag Hans Huber.
- Breidebach, G. (2012). *Bildungsbenachteiligung. Warum die einen nicht können und die anderen nicht wollen*. Hamburg: Kovac Verlag.
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202-215). Münster und New York: Waxmann Verlag.
- Brockhaus (2024). *Partizipation (allgemein)*. Abgerufen im 01.04.2024 von <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/partizipation-allgemein>.
- Brügger, A., Kaiser, F. G. & Roczen, N. (2011). One for All? Connectedness to Nature, Inclusion of Nature, Environmental Identity, and Implicit Association with Nature. *European Psychologist*, 16 (4), 324-333.
- Bullard, R.D., Mohai, P., Saha, R. & Wright, B. (2007). *Toxic Wastes and Race at Twenty 1987—2007. A Report Prepared for the United Church of Christ Justice & Witness Ministries*. Cleveland: Justice and Witness Ministries.
- Bullard, R.D. & Wright, B. (2009). *Race, place and environmental justice after hurricane Katrina: struggles to reclaim, rebuild and revitalize New Orleans and the Gulf Coast*. Boulder: Westview Press.

- Bunge, C. (2012). Potenziale für mehr Umweltgerechtigkeit – Handlungsfelder und Instrumente einer integrierten Strategie. In Bolte, C., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 175-189). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bunge, C. & Katzscher, A. (2009). *Umwelt, Gesundheit und soziale Lage: Studien zur sozialen Ungleichheit gesundheitsrelevanter Umweltbelastungen in Deutschland*. Dessau: Umweltbundesamt.
- Butterwege, C. et al. (2003). Bildungsübergänge, Wohlbefinden und Gesundheit armer Kinder im deutschen Ost-West-Vergleich. In Butterwege, C., Holm, K., Imholz, B., Klundt, M., Michels, C., Schulz, U., Zander, M. & Zeng, M. (Hrsg.), *Armut und Kindheit* (S. 175-223). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Claßen, T., Heiler, A. & Brei, B. (2012). Urbane Grünräume und gesundheitliche Chancengleichheit – längst nicht alles im „grünen Bereich“. In Bolte, C., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 113-123). Bern: Verlag Hans Huber.
- Coelen, T.M. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2010) 1, 37-52.
- Combe, A., Gebhard, U. (2007). Sinn und Erfahrung. Opladen: Budrich.
- Combe, A., Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Umwelthilfe (2012). *Umweltgerechtigkeit durch Partizipation. Thematisches Informationspapier zur inhaltlichen Einführung in die Zusammenarbeit der projektbegleitenden Arbeitsgruppe (PAG)*.
- Deutsche Umwelthilfe (2014). *Umweltgerechtigkeit durch Partizipation auf Augenhöhe*. Abgerufen am 01.04.2024 von <https://www.duh.de/projekte/umweltgerechtigkeit/partizipation/partizipation/>
- Dewey, J., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Originalausgabe: 1916). Weinheim: Beltz.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 3–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edler, K. (2011). Die neue Generation der Demokratie. In Plehwe, K. (Hrsg.), *Demokratie leben lernen. Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement* (S. 14-23). Hamburg: Hanseatic Lighthouse.
- Eisele, J.-A. (2019). Mehr Kleingartenwesen – mehr Umweltgerechtigkeit schaffen. *Bindestrich* 67, 5-7.
- Ellaway, A., Macintyre, S. & Bonnefoy, X. (2005). Graffiti, greenery, and obesity in adults: secondary analysis of European cross sectional survey. *British Medical Journal*, 333, 612-613.
- Emunds, B. & Merkle, I. (2016). Umweltgerechtigkeit. Eine Umweltpolitik, die soziale Ungleichheiten nicht beachtet, gefährdet die große ökologische Transformation. In Emunds, B. & Merkle, I. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Von den sozialen Herausforderungen der großen ökologischen Transformation* (S. 9-21). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Erben, F., Schlottau, H. & Waldmann, K. (2013). Partizipation. In Erben, F., Schlottau, H. & Waldmann, K. (Hrsg.), *„Wir haben was zu sagen!“ Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation* (S. 37 – 42.). Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag.
- Erler, I. (2010). Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 10, 2010.
- Faber, D.R. & Krieg, E.J. (2002). Unequal Exposure to Ecological Hazards: Environmental Injustices in the Commonwealth of Massachusetts. *Env. Justice*, 2, 277-288.
- Fatke, R., Schneider, H. (2005). Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 59-84). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Flaig, B., Edwards, J., Calmbach, M., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche?* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Feinstein, L. (2002). *Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 2: Health (Depression and Obesity). Wider Benefits of Learning Research Report*. London.
- Feustel, E. (2007). *„Neue Kinderarmut“ in Deutschland. Ursachen – Folgen – Lösungsansätze*. Hannover: Forschungsinstitut für Philosophie Hannover.

- Früchticht, K. (2022). *Naturerleben und Reflexion. Eine qualitative Untersuchung zur Erforschung von Naturerfahrungen Jugendlicher im schulischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gabriel, O. & Völkl, K. (2005). „Politische und soziale Partizipation.“ In Gabriel, O. & Holtman, E. (Hrsg.), *Handbuch politisches System der BRD* (S. 523-573). München: Oldenbourg.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2010). Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. In Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 35-56). Schwalbach/Ts: WOHENSCHAU Verlag.
- Gaiser, W. & Wächter, F. (2011). Partizipation junger Menschen in europäischen Ländern - Forschungsergebnisse und Herausforderungen. In Plehwe, K. (Hrsg.), *Demokratie leben lernen - Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement* (S. 37-64). Hamburg: Deutsches Jugend Institut.
- Gaiser, W., Krüger, W., de Rijke, J. & Wächter, F. (2016). Jugend und politische Partizipation in Deutschland und Europa. In Tremmel, J. & Rutsche, M. (Hrsg.), *Politische Beteiligung junger Menschen* (S. 13 – 139). Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhard, U., Goudarzi, Y. & Hoke, T. (2022). Naturnähe und Umweltgerechtigkeit. Naturerfahrungen von und mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. *Natur und Landschaft*, 97 (4), 169- 175.
- Gebhard, U., Goudarzi, Y. & Hoke, T. (2023). *Naturerfahrung mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. Eine naturpädagogische Konzeption*. BfN-Skripten. Bonn: BfN.
- Gebhard, U., Billmann-Mahecha, E. & Nevers, P. (1997). Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz. In Schreier, H. (Hrsg.), *Mit Kindern über Natur philosophieren* (S. 130-153). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Gebhard, U., Nevers, P. & Billmann-Mahecha, E. (2003). Moralizing trees: anthropomorphism and identity in children's relationship to nature. In Clayton, S. & Opatow, S. (Hrsg.), *Identity and the Natural Environment. The Psychological Significance of Nature* (S. 91-112). Cambridge: MIT-Press.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.) (2020). *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gernbauer, K. (2008). Beteiligung von Jugendlichen als politischer Herausforderung. In Ködelpeter, T. & Nitschke, U. (Hrsg.), *Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel* (S.17-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Goudarzi, Y., Hoke, T. & Gebhard, U. (2021). Natur für alle. Naturerfahrungen mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen (Praxisbericht). *Umweltpsychologie*, 2, 74 – 96.
- Grafe, R. (2020). *Umweltgerechtigkeit, Aktualität und Zukunftsvision*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 89–103.
- Habermas, J. (1998). Faktizität und Geltung. *Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Berlin: Suhrkamp.
- Hart, R. A. (1992). *Childrens Participation. From Tokenism to Citizenship. Essay for Unicef. Issue 4*. Forence: UNICEF.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2007). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch*. Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Hebestreit, R. (2013). *Partizipation in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heidmeyer, S. & Lange, D. (2010). Wie sich Schülerinnen und Schüler Demokratie vorstellen. Zur didaktischen Rekonstruktion von Politikbewusstsein. In Lange, D. & Himmelmann, G. (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 221-240). Wiesbaden: Springer VS.
- Held, B. (2016). Konsum und Einkommen – welcher Zusammenhang besteht? Eine empirische Analyse. In Emunds, B. & Merkle, I. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Von den sozialen Herausforderungen der großen ökologischen Transformation* (S. 77-103). Marburg: Metroplis-Verlag.
- Helliwell, J. F. & Putnam, R. D. (1999). *Education and Social Capital*. Cambridge, Massachusetts: NBER Working Paper 7121.
- Henkenborg, P. (2005). Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In Himmelmann, G. & Lange, D. (Hrsg.), *Demokratiekompetenz – Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 299-316). Wiesbaden: Springer VS.
- Heyn, T., Fryczewsky, I., Heckenroth, M. & Schmid-Altringer, S. (2010). *Gesundheit lernen. Wohnquartiere als Chance für Kinder. Ein Kooperationsprojekt von Bertelsmann Stiftung, Robert-Koch-Institut und empirica AG*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.

- Himmelmann, G. (2007). *Demokratie Lernen – als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Schwalbach / TS: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, G. & Lange, D. (2005). Einleitung. Innovationen in Theorie, Politik, Pädagogik und Didaktik der Demokratie. In Himmelmann, G. & Lange, D. (Hrsg.), *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 11-18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hokema, D. & Heilan, S. (2017). Stadtnatur und soziale Ungleichheit – ein Thema für den Naturschutz?, *Natur und Landschaft*, 92 (4), 170-175.
- Hradil, S. (2016) Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In Korte H. & Schäfers B. (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hupka-Brunner, S., Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Stalder, B. E. (2011). Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Sozialisation*. 31 Jahrgang, Heft 1, 62 – 78.
- Jerusalem, M., Schwarzer, R. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. In *Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin (Vol. 144).
- Jumpertz, E. (2012). Zusammenhänge zwischen Partizipation, Umweltgerechtigkeit und Umweltbildung. In Deutsche Umwelthilfe (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit & Biologische Vielfalt. Stadtnatur und ihre soziale Dimension in Umweltbildung und Stadtentwicklung* (S. 22-24). Aufgerufen am 01.04.2023 von http://deutschemwelt-hilfe.de/uploads/tx_duhdownloads/Umweltgerechtigkeit_Stadtnatur.pdf.
- Kastner, M. (2008). Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In ÖIEB (Hrsg.), *Handbuch Lernende Regionen. Band 3: Bundesweite Instrumente* (S. 89-97). BMLFUW.
- Kausmann, C. & Hagen, C. (2021). Gesellschaftliche Bereiche des freiwilligen Engagements. In Simonson, J., Kelle, N., Kausmann & Tesch-Römer, C. (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligen-survey 2019* (S. 85-108). Berlin: DZA.
- Keijzer, C. de, Gascon, M., Niuwenhuijsen, M. J. & Dadvand, P. (2016). Long-term green space exposure and cognition across the life course: a systematic review. *Curr. Environmental Health Rep.*, 3, 468–477.
- Kieselbach, T., Lödige-Röhrs, L. & Lünser, A. (1998). Familien in der Arbeitslosigkeit. In Ilben, G. (Hrsg.), *Kindheit und Armut: Analysen und Projekte* (S. 38-65). Münster.
- Kleinhüchelkotten, S., Gardemin, D. & Schmidt, N. (2017). *Fokus Naturbildung. Naturwahrnehmung und –erleben von Jugendlichen*. Berlin und Bonn: Ecolog.
- Klimeczek, H.-J. (2014). Umweltgerechtigkeit im Land Berlin. Zur methodischen Entwicklung des zweistufigen Berliner Umweltgerechtigkeitsmonitorings. In Bfr, RKI, UBA & BfS (Hrsg.), *Schwerpunkt: Umwelt und Gesundheit in Stadtentwicklung und –Planung* (S. 16-22). Berlin: UMID.
- Knauer, R. (2011). Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung – das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“. In Plehwe, K. (Hrsg.), *Demokratie leben lernen. Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement* (S. 68-81). Hamburg: Hanseatic Lighthouse.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2005). Partizipation im Jugendalter. In Hafenger, B., Jansen, M. M. & Niebling, T. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 63 – 95). Opladen: Barbara Budrich.
- Köckler, H. (2016). Umweltbezogene Gerechtigkeit durch Stadtplanung mit Hilfe des „Vulnerability oft he Population Principle“. In Emunds, B. & Merkle, I. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Von den sozialen Herausforderungen der großen ökologischen Transformation* (S. 105-128). Marburg: Metroplolis-Verlag.
- Kohlhuber, M., Schenk, T. & Weiland, U. (2012). Verkehrsbezogene Luftschadstoffe und Lärm. In Bolte, C., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 87-98). Bern: Verlag Hans Huber.
- Kolahgar, B. (2006). *Die soziale Verteilung von Umweltbelastungen und gesundheitlichen Folgen an industriellen Belastungsschwerpunkten in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht*. Essen: Landesumweltamt Nordrhein-Westfalen.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung Rio de Janeiro (1992). *AGENDA 21*.
- Korczak, J. (1928) (Neuaufgabe 1967). *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kress, D. (2021). *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021 – Wir sind bereit und wollen endlich eine nachhaltige Zukunft!* Hamburg: Greenpeace.
- Krüger, D. & Riemeier, T. (2014). Die qualitative Inhaltsanalyse. Eine Methode zur Auswertung von Interviews. In Krüger, I., Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 133-146). Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kühn, T. & Koschel, K.V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kühnel, M. & Wilhelms, H. (2016). Die Bedeutung von Familie, Peers, Schule und Medien für die politische Sozialisation linksaffiner Jugendlicher. In Mörgen, R., Rieker, P. & Schnitzer, A. (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* (S. 105–127). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuo, F.E. & Sullivan, W.C. (2001). Aggression and violence in the inner city: Impacts of environment via mental fatigue. *Environment and Behavior*, 33, 543-571.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Laurent, É. (2012). *Demokratisch, gerecht, nachhaltig. Die Perspektive der Sozial-Ökologie*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Leone, T. (2019). *Die Illusion der Chancengleichheit im weltweiten Bildungswesen*, GIGA Focus Global, 1, Hamburg: German Institute for Global and Area Studies (GIGA). Aufgerufen am 01.04.2024 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-61306-4>.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In Schell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 163-185). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality. Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106 (6), 1642-1690.
- Lude, A. (2001). Naturerfahrung & Naturschutzbewusstsein. [eine empirische Studie] (Forschungen zur Fachdidaktik, Bd. 2). Zugl.: Kiel, Univ., Diss., 2000 u.d.T.: Lude, Armin: Einfluss von Naturerfahrung auf Naturschutzbegründungen und Naturschutzbewusstsein im Jugendalter. Innsbruck u. a. : Studien-Verl.
- Lutz, R. (2012). *Kinderreport 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz*. München: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Lutz, R. (2016). Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 90-105). Weinheim und Basel. Beltz Juventa.
- Maantay, J. (2011): Zoning, equity, and public health. *Am J. Publ. Hlth*, 91, 1033-1041.
- Martinek, D. & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 233-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Maschewsky, W. (2012). Umweltgerechtigkeit – Erfahrungen aus den USA und Schottland. In Bolte, C., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 159-172). Bern: Verlag Hans Huber.
- Mayer, F. S. & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology*, 24 (4), 503-515.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-474). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Maywald, J. (2016). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 16-31). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2021). *IGLU 2021 Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann Verlag.
- Meinhold-Henschel, S. & Schneider, H. (2007). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – Königsweg zur sozialen Integration? In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2007: Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 205-22). Freiburg: Velber.
- Meske, M. (2011). „Natur ist für mich die Welt“. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2010, Wiesbaden: VS-Verl.
- Meunier, C. (2006). *Öffentlichkeitsbeteiligung in der Bauleitplanung. Bedeutung der Aarhus-Konvention und der ihrer Umsetzung dienenden EU-Richtlinien. Öffentlichkeitsbeteiligung in Berlin-Brandenburg im Praxistest. Arbeitshilfe für die Praxis*. Dortmund: Dortmund Vertriebs.
- Meyer-Ohlendorf, N. & Bobel, D. (2008). *Untersuchung der Beiträge von Umweltpolitik sowie ökologischer Modernisierung zur Verbesserung der Lebensqualität in Deutschland und Weiterentwicklung des Konzeptes der Ökologischen Gerechtigkeit. Hauptstudie, Module 1-3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen zur Stärkung von Synergien zwischen Umwelt- und Sozialpolitik*. Berlin: Ecologie (Institut für Internationale und Europäische Umweltpolitik).
- Michelsen, G., Grunenberg, H. & Rode, H. (2012). *Was bewegt die Jugend? Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2012*. Bad Homburg: VAS-Verlag.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2015). *Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation – Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer*. Bad Homburg: VAS-Verlag.

- Mörge, R., Rieker, P., Schnitzer, A. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Moldenhauer, A. (2015). Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen. Berlin und Toronto; Barbara Budrich.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 220-235). New York: Sage Publications.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, S. & Kleinhüchelkotten, S. (2018). Good Intent, but Low Impacts: Diverging Importance of Motivational and Socioeconomic Determinants Explaining Pro- Environmental Behavior, Energy Use, and Carbon Footprint. *Environment and Behavior*, 50 (6), 626–656.
- Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C. & Herzig, P. (2020). „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In Gerhart, R. & Reisenauer, C. (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 178-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Münchmeier, R. (2013). Ihr da oben – wir da unten: Soziale Schicht, Bildung und demokratische Teilhabe. In Erben, F., Schlottau, H. & Waldmann, K. (Hrsg.), *„Wir haben was zu sagen!“ Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation* (S. 127–142.). Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag.
- Munsch, C. (2005). *Die Effektivitätsfalle. Bürgerschaftliches Engagement und Gemeinwesenarbeit zwischen Ergebnisorientierung und Lebensbewältigung*. Hohengehren: Schneider.
- Neckel, S. (2018). Ökologische Distinktion. Soziale Grenzziehung im Zeichen von Nachhaltigkeit. In Neckel, S. & Besedovsky, N., Boddenberg, M., Hasenfratz, M., Pritz, S. M. & Wiegand, T. (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms* (S. 59-76). Bielefeld: transcript.
- Negt, O (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Nieß, M. (2015). *Partizipation aus Subjektperspektive - zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nussbaum, M.C. (2020). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a.M.: Surhkamp Verlag.
- Olk, T. & Roth, R. (2007). *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Palmer, J. & Suggate, J. (1996). Influences and experiences affecting the proenvironmental behavior of educators. *Environmental Education Research* 2, 1, 109–121.
- Palmer, J., Suggate, J., Bajd, B., Hart, P., Ho, R., Ofwono-Orecho, J. K.W., Peries, M., Robotom, I., Tsaliki, E. & Staden, C. van (1998). An overview of significant influences and formative experiences on the development of adult's environmental awareness in nine countries. *Environmental Education Research* 4, 4, 445–464.
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie*. Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index. Aufgerufen am 01.04.2024 von <http://psychok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363>.
- Pensini, P., Horn, E. & Caltabiano, N. J. (2016). An Exploration of the Relationships between Adults Childhood and Current Nature Exposure and Their Mental Well-Being. *Children, Youth and Environments*, 26 (1), 125–147.
- Pfaff, N. (2006). *Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierung im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. (1998). Es ist nicht mehr so wie es früher war. Adoleszenz und zeitgeschichtlicher Wandel. In Behnke, K. & Wolf, J. (Hrsg.), *Stasi auf dem Schulhof. Der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch das Ministerium für Staatssicherheit* (S. 124-143). Berlin: Ullstein.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Raddatz, L. & Mennis, J. (2013). Environmental Justice in Hamburg, Germany. *The Professional Geographer*, 65 (3), 495-511.
- Reutlinger, C. (2003). Engagement und unsichtbare Sozialraumkonstitution. In Munsch, C. (Hrsg.), *Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokale und soziale Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit* (S. 111-132). Weinheim und München: Juventa.
- Riekmann, W. (2010). *Demokratie im Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit*. Dissertation Universität Hamburg.

- Ruedi, S. (2017). *Kooperation und demokratisches Prinzip. Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: University Press.
- Pesch, L. (2019). Kinder ernst nehmen – Schlussfolgerungen für soziale Berufe aus der UN-Kinderrechtskonvention. In Straßburger, S. & Rieger, J. (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 108-111). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Satow, L., & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRK-SOZ) [Self-efficacy when facing social demands]. In Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.), *Zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 17-18). Berlin: Free University of Berlin and Humboldt University of Berlin.
- Scherr, A. (2014). Was nützt sozial benachteiligten Jugendlichen politische Bildung? In Praxis aktuell. Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. *Sozial Extra*, 5, 20 -21.
- Scheu, B., Autrata, O. (2013). *Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das Subjektiv Ganze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, M. G. (2010). *Demokratiethorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneekloth, U. (2019b). Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 103-131). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019a). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47-101). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schnurr, S. (2001). „Partizipation.“ In Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (S. 1330-1345). Neuwied [u. a.]: Luchterhand.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238-252). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder-Bäck, P. (2012). Ethische Kriterien der Gerechtigkeit für den Zusammenhang von Umwelt und Gesundheit. In Bolte, C., Bunge, C., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 51-60). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schu, C. (2017). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In Fickermann, D. & Maritzen, N. (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 67-80). Münster: Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. *Psychology of sustainable development*, 61-78.
- Schultze, R.O. (2011). Partizipation. In Nohlen, D. & Grotz, F. (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (S. 437-440). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB).
- Schumpeter, J. A. (2005), orig. amer. 1942, dt. 1946. *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Tübingen: UTB – A. Francke Verlag.
- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (2020). Wichtige Ergebnisse im Überblick. In Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13-24). Münster und New York: Waxmann.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Simonson, J., Kelle, N., Kausmann, C., & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2022). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019 (Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sinus-Institut (2017). *Sinus-Milieus 2017*. Heidelberg und Berlin: SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH.
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*, Volume 100, Issue 1, September 2021, 86–112.
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S. & Zajak, S. (2019). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. Berlin: Ipb working papers.
- Spöhring, W. (1989). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner.

- Stange, W. (2008). *Strategien und Grundformen der Partizipation. Überblick und Systematisierungsversuch*. Baustein B 0.0. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbaustein des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. (www.kinderpolitik.de). Abgerufen am 01.04.2024 von <http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/uebersicht.php>.
- Statistisches Bundesamt (1998). *Gesundheitsbericht für Deutschland*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt (2023). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stopka, I. & Rank, S. (2014). *Naturerfahrungsräume in Großstädten. Wege zur Etablierung im öffentlichen Freiraum. Abschlussbericht zur Voruntersuchung für das Erprobungs- und Entwicklungsvorhaben „Naturerfahrungsräume in Großstädten am Beispiel Berlin“*. Bonn: BfN-Skripten 345.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strohmeier, A. & Mai, U. (2007). In guter Gesellschaft: Städtische Öffentlichkeit in Parks. Eine vergleichende Untersuchung von Nordpark und Bürgerpark in Bielefeld. In Frohn, J., Gebhardt, K. & Decker, R. (Hrsg.), *Diskussionspapier Nr. Bielefeld 2000plus – Forschungsprojekte zur Region, Heft 45*.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Sturzenhecker, B. (1998). „Qualitätsanfragen an Kinder- und Jugendpartizipation“. *Deutsche Jugend*, 1998 (5), 210-218.
- Sturzenhecker, B. (2008). Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In Coelen, T. & Otte, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 704-713). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Sturzenhecker, B. (2013). Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 325-337). Wiesbaden: Springer Vs.
- Sturzenhecker, B. (2015). *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Gütersloh: Verlag BertelsmannStiftung.
- Sturzenhecker, B. & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen. In Lange, D. & Himmelmann, G. (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 103-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B., Knauer, R., Richter, E. & Rehmann, Y. (2010). *Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern*. Abschlussbericht.
- Sward, L. L. (1999). Significant Life Experiences affecting the Environmental Sensitivity of El Salvadoran Environmental Professionals. *Environmental Education Research* 5, 2, 201-206.
- U.S. Environmental Protection Agency (2022). *Learn About Environmental Justice*. Abgerufen am 18.12.2022 von <https://www.epa.gov/environmentaljustice/learn-about-environmental-justice>.
- Tanner, T. (1980). Significant Life Experiences: a new research area in environmental education. *J. of Environmental Education* 11, 4, 20-24.
- Tritter, J. & McCallum, A. (2006). „The snakes and ladders of user involvement: Moving beyond Arnstein.“. *Health Policy*, 2006 (76), 156 – 168.
- von Schwandenflügel, L. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waschkuhn, A. (2005). Theorie der modernen Demokratie und die Notwendigkeit eines komplexen Demokratie-Lernens. In Himmelmann, G. & Lange, D. (Hrsg.), *Demokratiekompetenz – Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 88-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Zusammenfassung für Entscheidungsträger*. Aufgerufen am 01.04.2024 von https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011_ZfE.pdf.
- Weisser, J. (2012). „Politische und soziale Partizipation.“ In Beck, I & Greving, H. (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 170-178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wendt, H. & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschen und internationalen Vergleich* (S. 219-234). Münster und New York: Waxmann Verlag.

- Wendt, H., Schwippert, K., Stubbe, T. C. & Jusufi, D. (2020). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 291-313). Münster und New York: Waxmann.
- Wells, N. & Lekies, S. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16 (1), 1–24.
- Welti, F. (2005). *Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat: Freiheit, Gleichheit und Teilhabe behinderter Menschen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Westphal, S., Wächter, N. & Ptaszynska, A. (2008). Learning for participation: Family, peers, school, work and voluntary organizations. In Spannring, R., Ogris, G. & W. Gaiser (Hrsg.), *Youth and political participation in Europe: Results of the comparative study EUYOUNGPART* (S. 87-104). Opladen: Barbara Budrich.
- World Health Organization (WHO) (2009). *Night noise guidelines for Europe*. Genf: WHO. Aufgerufen am 01.04.2024 von http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/43316/E92845.pdf.
- World Health Organization (WHO) (2011). *Burden of disease from environmental noise. Quantification of healthy life years lost in Europe*. Kopenhagen: WHO. Aufgerufen am 01.04.2024 von http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/136466/e94888.pdf.
- Woyke, W. (2013). Politische Beteiligung. Politische Partizipation. In Andersen, U. v. & Woyke, W. (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems* (S. 550-553). Wiesbaden: Springer VS.
- Wüstemann, H., Kalisch, D. & Kolbe, J. (2017). Access to urban green space and environmental inequalities in Germany. *Landscape and Urban Planning*, 164, 124-131.
- Zajak, S., Rucht, D., Haunss, S. & Sommer, M. (2019). *Fridays for Future. Eine neue Protestgeneration? Ergebnisse einer Befragung von Demonstrierenden am 15. März 2019 in Berlin und Bremen*. Aufgerufen am 01.04.2024 von https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/03/Befragung_Fridays-for-Future_online.pdf.
- Zander, M. (2015). *Laut gegen Armut – leise für Resilienz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zelenski, J. M. & Nisbet, E. K. (2014). Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior*, 46, 3–23.
- Ziegler, C. (2009). *Partizipation der Schüler im naturwissenschaftlichen Fachunterricht*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Zimpel, G. (1970). Der beschäftigte Mensch. Beiträge zur sozialen und politischen Partizipation. München: Juventa.
- Zieschank, R. (2016). Umweltpolitik als Gesellschaftspolitik. Konturen eines neuen Politikfeldes. In Emunds, B. & Merkle, I. (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Von den sozialen Herausforderungen der großen ökologischen Transformation* (S. 21-59). Marburg: Metroplis-Verlag.

Abbildungen

Abb. 1: Ebenen und Dimensionen von Benachteiligung (Breidebach, 2012, S. 29).	16
Abb. 2: Klassifizierung sozialer Partizipation nach Gabriel & Völkl (2005, S. 539).....	31
Abb. 3: Demokratie-Lernen als Bedingung der Demokratie: Leitziel Mündigkeit und Demokratiekompetenz (Henkenborg, 2005, S. 315f).....	39
Abb. 4: Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung auf Partizipation und Umweltgerechtigkeit (eigene Darstellung).	65
Abb. 5: Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrungen (Gebhard, Goudarzi & Hoke, 2022, S. 171).	81
Abb. 6: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100).	92
Abb. 7: Übersicht des Kategoriensystems (eigene Darstellung).	103

Tabellen

Tab. 1: Acht Stufen der Partizipationsleiter nach Arnstein (1969, S. 217).	32
Tab. 2: Partizipationsleiter nach Hart (1992, S. 8).....	33
Tab. 3: WHO-Indikatoren für Umweltgerechtigkeit (Braubach, 2012, S. 155).	48
Tab. 4: Gegenüberstellung der Rangfolgen von Mitwirkungsthemen in der Schule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen und aus Sicht der Schulleitungen (Fatke & Schneider, 2005, S. 50).	68
Tab. 5: Gegenüberstellung der Rangfolgen von Beteiligungsthemen in der Kommune aus Sicht der Kinder und Jugendlichen und aus Sicht der Kommunalverwaltung (Fatke & Schneider, 2005, S. 52).	69
Tab. 6: Übersicht der geführten Gruppendiskussionen (eigene Darstellung).....	86

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung	SPF	Saarbrücker Persönlichkeits-fragebogen zur Messung von Empathie
Abs.	Absatz	SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
BfN	Bundesamt für Naturschutz	Tab.	Tabelle
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch	TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	TiQ-System	Talk in Qualitative Social Research
BMUV	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz	u. a.	unter anderem
BIPocs	Black, Indigenous and People of Colour	UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung	usw.	und so weiter
bspw.	beispielsweise	u. v. m.	und vieles mehr
bzgl.	bezüglich	vgl.	vergleiche
bzw.	beziehungsweise	vs.	versus
CNS	Connectedness to Nature Scale	WHO	World Health Organisation
DCN	Disposition to connect with nature	WIRKSOZ	Selbstwirksamkeitserwartungen bei sozialen Anforderungen
d. h.	das heißt	z. B.	zum Beispiel
ebd.	ebenda	zsgf.	zusammengefasst
et al.	et alii bzw. et aliae	z. T.	zum Teil
etc.	et cetera		
EUA	European Urban Atlas		
FamFG	Familiengesetzbuch		
f	folgende Seite		
ff	folgende Seiten		
IGLU	International Reading Literacy Study		
INS	Inclusion of Nature in one's Self		
JuSchG	Jugendschutzgesetz		
o. Ä.	oder Ähnliches		
PISA	Programme for International Student Assessment		
s.	siehe		
S.	Seite		
SGB	Sozialgesetzbuch		
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel		

Was denken bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche über Partizipation? Und wie stehen sie zu Naturschutz und Umweltpolitik?

Yasmin Goudarzi thematisiert in ihrer Arbeit eine für den Nachhaltigkeitsdiskurs relevante Schnittstelle von Partizipation, Umweltgerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung. Die Ergebnisse der geführten Gruppendiskussionen zeigen, dass Partizipationsvorstellungen von Machtlosigkeit, Passivität und Resignation geprägt sind. Natur- und Umweltthemen werden als gesellschaftliche Randerscheinung wahrgenommen und Naturräume selbst spielen im Alltag der Kinder und Jugendlichen eine eher randständige Rolle. Dabei ist ein Gestaltungswille klar zu erkennen, nur stößt dieser weder in der Schule noch im Alltag auf fruchtbaren Boden.



Die Autorin

Dr. Yasmin Goudarzi ist Erziehungswissenschaftlerin und Umweltpädagogin. In ihrer Forschung widmet sie sich vor allem den Zusammenhängen von Partizipation, Umweltgerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung. Zudem forscht sie zu Themen wie Naturerfahrung und Naturerfahrungspädagogik, dem Erfahrungslernen und dessen Bedeutung für (schulische) Lernprozesse, Transformationsforschung sowie Deutungsmuster und Werthaltungen gegenüber Natur (v.a. zu Biodiversität).

978-3-7815-2686-0



9 783781 526860