



Yasmin Goudarzi

Partizipation und Umweltgerechtigkeit

Perspektiven bildungsbenachteiligter
Kinder und Jugendlicher

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 unbirrten 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 einsetzen, 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 Thematisierungen 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 Umwelthemen. 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.

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