

Pusch, Barbara; Horne, Christopher

Our common future today. Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz

Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 251-264. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2021)



Quellenangabe/ Reference:

Pusch, Barbara; Horne, Christopher: Our common future today. Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz - In: Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 251-264 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305752 - DOI: 10.25656/01:30575

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305752>

<https://doi.org/10.25656/01:30575>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska | Ingrid Lohmann |
Gerd Steffens (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2021

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Bünge r | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias
Springer | Gerd Steffens | Anke Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materieller, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de.legalcode>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6865-8 Print
ISBN 978-3-7799-6866-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Zukunft – Stand jetzt <i>Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens</i>	9
I. Zukunftsbilder und ihr Wandel	15
Der Geist der Dystopie <i>David Salomon</i>	16
Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus? <i>Rainer Rilling</i>	32
Rausschmeißer. Zwei Szenen, vier Desillusionierungen und ein paar Fragen <i>Ludwig A. Pongratz</i>	39
Neue Bahnen. Anlaufversuche einer pädagogischen Zeitschrift im Fin de Siècle <i>Ingrid Lohmann</i>	51
Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren <i>Melanie Schmidt, Daniel Wrana</i>	68
II. Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung	83
Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte <i>Barbara Platzer</i>	84
Utopien und sozial-ökologische Transformation – Ein Essay <i>Dieter Segert</i>	96
Gegenwart und Zukunft unternehmerischer Nachhaltigkeitspolitik – Ein persönlicher Rückblick <i>Johannes Merck</i>	106
Zukunftsvignetten: Diversität – Digitalisierung – Disruption <i>Clemens Knobloch</i>	117
Resilienz und Digitalisierung <i>Katharina Dutz, Niko Paech</i>	129

III. Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart	145
Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik <i>Marion Thuswald</i>	146
Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung <i>Julia Lingenfelder, Bettina Lösch</i>	158
(Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs <i>Marlon Barbehön, Alexander Wohnig</i>	170
Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung <i>Thilo J. Ketschau, Christian Steib</i>	182
Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona <i>Anke Wischmann</i>	195
IV. Situierete Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche	211
Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? – Vision, Science and Fiction <i>Friedemann Derschmidt</i>	212
1 + 1 = Futur Drei. Über die bildungsphilosophische Kraft von Konstellationen und Doppeltem Erleben <i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i>	227
Atopische politische Bildungen nach der Zukunft <i>Werner Friedrichs</i>	239
Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz <i>Barbara Pusch, Christopher Horne</i>	251
Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise <i>Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski</i>	265
„Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft <i>Melanie Schmidt, Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Freide</i>	277

Historisches Stichwort	289
Zur Zukunft der Kritik <i>Ruth Sonderegger</i>	290
Jahresrückblick	295
Zeitenwende? – Blicke auf Corona-Diskurse um die Jahreswende 2020/2021 <i>Gerd Steffens</i>	296
Rezensionen	309
Eicker, Jonas/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Kathrin/Jacobs, Sebastian/ Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2020 <i>Paul Vehse</i>	310
Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press 2020 <i>Martina Lütke-Harmann</i>	315
Ulrich Bröckling: Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp 2020 <i>Agnieszka Czejkowska</i>	319
Gesine Bade, Nicholas Henkel, Bernd Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2020 <i>Ralph Blasche</i>	324
Klaus Dörre, Christine Schickert (Hrsg.): Neosozialismus. Solidarität, Demokratie und Ökologie vs. Kapitalismus. München: oekom 2019 Ulrich Brand: Post-Wachstum und gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Hamburg: VSA 2020 <i>Gerd Steffens</i>	326
Über die Autorinnen und Autoren	332

Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz

Barbara Pusch, Christopher Horne

Zusammenfassung: Der Aufruf zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist im Anthropozän unüberhörbar und verdeutlicht, dass eine nachhaltige Zukunft „in den Trampelpfaden des Alten“ (Bracht/Keiner 2001) nicht erreichbar ist. Zukunft ist nicht nur aus der Gegenwart zu betrachten, das Vorhandensein kontingenter Zukunftsvorstellungen ist modernen Gesellschaften immanent und sagt viel über wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten aus. In diesem Beitrag untersuchen wir mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) die Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zum Thema Nachhaltigkeit und setzen unsere Ergebnisse in Bezug zu aktuellen Jugendstudien. Wir gehen darin der Frage nach, wie Jugendliche in einer pfälzischen Mittelstadt ihre eigene Zukunft einschätzen und welche Rolle die Kernthemen der BNE in ihrer Lebenswelt spielen. Dabei stellen wir fest, dass trotz ihres umfassenden Wissens die eingeschätzte Selbstwirksamkeit der Jugendlichen recht gering ist und nicht mit Erkenntnissen von jüngeren Jugendstudien übereinstimmt, die Nachhaltigkeit als bedeutsames Thema herausgearbeitet haben.

Abstract: The call for Education for Sustainable Development (ESD) cannot be ignored in the Anthropocene and clearly shows that a sustainable future cannot be achieved „in the beaten track of the old“ (Bracht/Keiner 2001). The future cannot only be viewed from the present. The existence of contingent visions of the future is immanent to modern societies and forms an indicator for perceived options for action and self-efficacy. In this paper, we use the documentary method (Bohnsack 2014) to investigate the perceptions of the future of young people with and without a migration background on the topic of sustainability and relate our findings to current studies on youth. We investigate the question how young people in a medium-sized town in the Palatinate assess their own future and how they prioritise the core topics of ESD in their lives. In doing so, we find that despite their extensive knowledge, the assessed self-efficacy of young people is considerably low and does not correspond to findings of more recent youth studies that have identified sustainability as a relevant topic.

Keywords: Nachhaltigkeit; BNE; Zukunft; Jugend; Mittelstadt

Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (WCED) veröffentlichte 1987 ein als „Brundtland-Bericht“ bekanntes Papier mit dem Titel „Our Common Future“ (vgl. WCED 1987). Der Brundtland-Bericht gilt als Beginn des weltweiten Diskurses über nachhaltige Entwicklung und macht im Wesentlichen darauf aufmerksam, dass eine nachhaltige Zukunft „in den Trampelpfaden des Alten“ (Bracht/Keiner 2001, S. 9) nicht erreichbar ist. Nachhaltige Entwicklung wird in diesem Bericht als eine Entwicklungsform definiert, „[that] seeks to meet the needs and aspirations of the present without compromising the ability to meet those of the future“ (WCED 1987, S. 51). Damit wird Nachhaltigkeit verstanden als in die „Zukunft gerichtetes Konzept, das in der Gegenwart wirksam werden soll“ (Neckel 2018, S. 12).

In der Pilotstudie „Mein ökologischer Fußabdruck: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der interkulturellen Schule“, die von der CampusSchule Initiative¹ der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, gefördert wurde, berechneten Schüler:innen (S*) mit und ohne Migrationshintergrund² ihre ökologischen Fußabdrücke und reflektierten in anschließenden Gruppendiskussionen umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Themenbereiche. Damit wurden auch Zukunftsfragen angesprochen. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Punkt an und analysiert die Umwelt-, Nachhaltigkeits- und Zukunftsorientierungen von S* in der Pfalz. Die Ausführungen dazu erfolgen in vier Schritten: Zwecks Kontextualisierung wird zunächst der Themenkomplex Jugend, Nachhaltigkeit und Zukunft reflektiert (1). Im Anschluss daran wird das Projektdesign vorgestellt und das methodologische Vorgehen erläutert (2). Der Hauptteil des geplanten Beitrages (3) besteht aus zwei Abschnitten. Während 3.1. die Grundlinien der Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen der befragten S* zusammenfasst, fokussiert 3.2. auf die damit verbundenen Zukunftsorientierungen. Der Beitrag endet mit einem kurzen Resümee (4).

1 Mit der CampusSchule Initiative wurde 2011 an der Universität Koblenz-Landau/Campus Landau ein innovatives Modell zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule ins Leben gerufen. Für weitere Informationen vgl. www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/campuschule.

2 Für die Beschreibung unseres Samples verwenden wir die Termini Jugendliche und Schüler:innen synonym, weil alle befragten Jugendlichen auch Schüler:innen waren. Zudem verwenden wir in Anlehnung an die Definition des Statistischen Bundesamtes von 2016 den Begriff „Migrationshintergrund“ als Arbeitsbegriff zur Beschreibung von Menschen, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt“ besitzen (Statistisches Bundesamt 2020, S. 4). Mit Öztürk und Reiter (2017, S. 11) halten wir fest, dass es sich bei diesem Begriff um eine „konstruierte Differenzierung“ handelt, die in Fachkreisen mitunter kritisch beleuchtet wird (vgl. u. a. Heinemann 2013; Gürses 2014).

1 Jugend, Nachhaltigkeit und (gegenwärtige) Zukunft

Zukunft, Gegenwart und Gesellschaft hängen miteinander zusammen. Essentiell für unsere weiteren Ausführungen ist, dass Zukunft ausschließlich als gegenwärtige Zukunft existiert, d.h. als Vorstellung dessen, wie die Gegenwart in der Zukunft aussehen könnte oder auszusehen hat. Folglich sind Zukunftsvorstellungen gegenwärtige Vorstellungen sozialer Wirklichkeit, die immer auch in unterschiedlichen „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mannheim 1984, S. 94) verankert sind (vgl. Hondrich 2001, S. 771). Zukunftsvorstellungen beinhalten zudem Aussagekraft über die Handlungsfähigkeiten bestimmter Gruppen, denn die Temporalstruktur der gesellschaftlichen Moderne ist durch eine kontingente Zukunft, d.h. das Vorhandensein verschiedener vorstellbarer Möglichkeiten gekennzeichnet (Dickel 2020, S. 37).

Aus der Gegenwartsperspektive ist Nachhaltigkeit als imperativer „Handlungsmodus“ zu verstehen, „mit dem die Vernutzung von Ressourcen eingedämmt und das Entwicklungsziel der Vorsorge erreicht werden soll“ (Neckel 2018, S. 12). Verschiedene Studien zeigen, dass dieser Imperativ bei jungen Menschen stark ausgeprägt ist. Die Shell-Jugendstudie 2019 beispielsweise weist darauf hin, dass das Umweltbewusstsein für die Zukunftsfragen unter jungen Menschen, darunter „Umweltthemen und insbesondere der Klimaschutz“ (Schneekloth/Albert 2019, S. 59, vgl. S. 56) an Bedeutung gewonnen haben. Zu ähnlichen Feststellungen kommen auch die repräsentativen Jugendstudien des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (vgl. BMU 2018, 2020). Obgleich die Shell-Studie eine Zunahme populistischer Einstellungen feststellt, nehmen die gegensätzlichen, gleich großen Pole Nationalpopulismus und Kosmopolitismus zusammen nur ein Fünftel der Gesamtmenge ein (vgl. Quenzel et al. 2019, S. 322). Die Datenlage lässt für die kommenden Jahre eine signifikante Zunahme politischen Aktivismus annehmen (vgl. Schneekloth 2019, S. 111). Eine wichtige Rolle spielt dabei die soziale Herkunft von Jugendlichen (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 98).³ Die repräsentative Jugendstudie des BMU (2018) stellt in diesem Zusammenhang gegenüber der Gruppe der sogenannten Distanzierten ein höheres Bildungsniveau unter den umweltaffinen idealistischen Jugendlichen fest, was sich auch in den Einstellungen zur Selbstwirksamkeit, d.h. der Zuversicht in die Veränderungskraft durch eigenes Handeln, widerspiegelt (vgl. ebd., S. 59 ff.). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass an den *Fridays for Future* (FFF) Demonstrationen insbesondere gut ausgebildete Jugendliche teilnehmen (vgl. BMU 2020, S. 20 ff., Sommer et al. 2019, S. 13 f.). Auch der vergleichsweise höhere Anteil von Mädchen und jungen Frauen (vgl. ebd.), der mit der allgemein stärker ausgeprägten Umweltaffinität von Frauen

3 Vgl. zum Zusammenhang zwischen der Position im sozialen Raum und politischer Beteiligung auch Decker et al. 2019, S. 24, und Deth 2016, S. 175.

korreliert (vgl. Gossen et al. 2015, S. 53f.), entspricht der sozialen Typologie von Umweltengagement in Deutschland (vgl. Williams/Benthin/Gellrich, S. 80; BMU 2020, S. 12). Vor diesem Hintergrund sticht ein Anteil von rund 18 % FFF-Demonstrant:innen mit Migrationshintergrund ins Auge (eigene Berechnung nach Sommer et al. 2019⁴). Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass die Mehrheit der Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund nicht aus den drei großen Migrationsmilieus stammt, die die deutsche Einwanderungsgesellschaft maßgeblich mitprägen.⁵

Dass eine gestiegene Bedeutsamkeit von Umweltschutz nicht unbedingt zu Umwelthandeln führen muss, zeigt beispielsweise Asbrand (2009). Ausgehend von einer Unterscheidung zwischen passiv-skeptischem und konstruktivem Umgang mit komplexen Zukunfts- und Nachhaltigkeitsfragen hält sie für außerschulisch engagierte Jugendliche einen konstruktiven Umgang mit unsicheren Zukunftsfragen fest. Insbesondere für männliche Gymnasiasten konstatiert sie, dass ihre „Fähigkeit, künftige Entwicklungen theoretisch zu antizipieren, [...] nicht nur dazu (führt), potentielle Handlungsmöglichkeiten zu denken, sondern sie gleichermaßen in Hinblick auf ihre Realisierbarkeit in Frage zu stellen“ (ebd., S. 209). Das schlägt sich auch in einer skeptischen Orientierung und Handlungsunsicherheit nieder. Wieso Nachhaltigkeitswissen nicht automatisch umweltfreundliches Handeln mit sich bringt, erklärt Holfelder (2018) u. a. mit der negativen Weltsicht vieler Jugendlicher, die auch negative Zukunftsvorstellungen impliziert (ebd., S. 420). Im Gegensatz zu Brämer (2010) führt sie diese fatalistische Haltung jedoch nicht auf mangelndes Wissen über Handlungsmöglichkeiten zurück, sondern auf die unzulängliche „Anschlussfähigkeit an die Orientierungsebene und damit an die Handlungspraxis der Jugendlichen“ (Holfelder 2018, S. 421).

2 Forschungsdesign und Methode

Dieser Beitrag beruht auf den Ergebnissen der Pilotstudie „Mein ökologischer Fußabdruck: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der interkulturellen Schule“, die im September 2020 an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) in einer Pfälzer Mittelstadt mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

4 Wir danken Moritz Sommer für die Bereitstellung der Rohdaten.

5 Während die drei größten migrantischen Gruppen in Deutschland Türkei-, Polen- und Russland-stämmig sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2020), gaben die von Sommer et al. Befragten mit Migrationserfahrung in der zweiten Generation als die drei größten Gruppen Polen-, Russland und USA-Stämmige an. Der Anteil türkeistämmiger Menschen lag in der erwähnten Studie bei 2,9 % (vgl. Sommer et al. 2019).

durchgeführt wurde.⁶ Da die sozialwissenschaftliche Forschung über die Zukunfts- und Nachhaltigkeitsorientierungen dieser Gruppen wenig ausgeprägt ist,⁷ ist es für die Pilotstudie essentiell, zentrale Begriffe und Reflexionen auf Grundlage der Erfahrungen der Erforschten zu entwickeln. Bei solch einem Ansatz ist es wichtig, dass die Erforschten nicht Thesen von Forscher:innen verifizieren oder falsifizieren, sondern ihre eigenen Relevanzsysteme entfalten können; deshalb müssen die Erhebungsinstrumente eine selbstläufige Diskursgestaltung ermöglichen.⁸ Da in Gruppendiskussionen die konjunktiven Erfahrungsräume, d. h. die kollektiven Wissensbestände oder „objektiv-geistige[n] Strukturzusammenhänge“ (Mannheim 1980, S. 94), die Menschen auf der Grundlage von *Face-to-Face*-Interaktionen oder strukturidentischen Erlebnisschichtungen miteinander verbinden, „nicht nur propositional, sondern auch performativ repräsentiert“ (Bohnsack 2017, S. 127) werden, wurde das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument gewählt. Methodologisch setzt die Pilotuntersuchung an der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1965) und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) an. Ziel ist es hierbei, das implizite Wissen zu rekonstruieren, das Aufschluss über den konjunktiven oder milieuspezifischen Erfahrungsraum der Gruppen gibt und sich sowohl in der Handlungspraxis als auch in deren Darstellung widerspiegelt. Dieser Forschungsansatz beruht auf der Unterscheidung von atheoretischem, implizitem bzw. konjunktivem Wissen (1) einerseits und explizitem oder kommunikativem Wissen (2) andererseits (vgl. ebd.; Przyborski 2004). Die atheoretischen, impliziten, konjunktiven Wissensbestände, die von den Akteurinnen und Akteuren nicht zur Explikation gebracht werden, gelten hierbei im Gegensatz zum kommunikativen Wissen als handlungsleitend.

3 Forschungsergebnisse

Mit der Berechnung des eigenen ökologischen Fußabdrucks und der anschließenden Diskussion darüber wurde ein Einstiegsstimulus in die

6 Die Studie wurde von Barbara Pusch konzipiert. Die Gruppendiskussionen führte sie gemeinsam Miriam Toursel durch, die auch die Transkription des gesamten Datenmaterials übernahm. Ausgewertet wurde das Material von den Autor:innen dieses Beitrags.

7 Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass auch andere rekonstruktive Jugendstudien im Kontext von Umwelt und Nachhaltigkeit (vgl. z. B. Asbrand 2009; Kater-Wettstädt 2015; Holfelder 2018) Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Samples hatten, doch wurde in den Analysen auf dieses Differenzkriterium nicht Bezug genommen. Lediglich Asbrand (2009, S. 12) führt in ihrer Einleitung, allerdings ohne weitere Begründung, an, dass sie den Migrationshintergrund zugunsten anderer Differenzkriterien im Zuge des Forschungsprozesses aufgab.

8 In Gruppendiskussionen manifestiert sich Selbstläufigkeit vor allem in Fokussierungsmetaphern, in jenen Phasen der Diskussion, „die sich durch besonderes Engagement, das heißt durch eine hohe Dichte, auszeichnen“ (Bohnsack/Przyborski 2012, S. 2).

Gruppendiskussion gewählt, der den Fokus der Jugendlichen auf ihre eigenen Praxen lenkte und ein selbstläufiges Gespräch ermöglichte. Dieses konnte im Rahmen der meisten Gruppendiskussionen auch weitgehend gewährleistet werden. Für den Verlauf der Gruppendiskussionen bedeutete dies eine lockere Atmosphäre, in der nicht die schulischen Diskussionsregeln eingehalten werden mussten. Durch Elemente wie die Einführungs- und Kennenlernsitzung, den inhaltlichen Fokus des Projekts und die Realisierung der Gruppendiskussionen in einer Schule war dennoch eine gewisse inhaltliche Fremdrahmung gegeben. Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt acht Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen insgesamt 38 S* (25 Jungen und 13 Mädchen) teilnahmen. Sie waren zwischen 13 und 15 Jahre alt und besuchten die achte Schulstufe. Rund ein Drittel verfügte über einen eigenen oder familiären Migrationshintergrund, was dem statistischen Durchschnitt dieser Altersgruppe in Landau entspricht (vgl. Ackel-Eisnach 2021). Da alle S* an einem Wahlfach teilnahmen, in dem Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zentral ist, waren sie mit nachhaltigkeitsrelevanten Themen gut vertraut. Aufgrund der gemeinsamen Erfahrungen in einer Schule mit BNE-relevanten Schwerpunkten konnte ein gemeinsamer Orientierungsrahmen zu umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Themen rekonstruiert werden, der sich durch alle acht Gruppendiskussionen zog.⁹ Da die einzelnen Gruppendiskussionen einander nicht vergleichend gegenübergestellt werden, wird auf diesen Rahmen in der Darstellung der Ergebnisse rekurriert. In 3.1 werden die zentralen Aspekte des Umwelt- und Nachhaltigkeitsdenkens der S* und in 3.2 ihre damit verbundenen Zukunftsvorstellungen aufgezeigt. Zur Kontrastierung greifen wir an verschiedenen Stellen auf einschlägige Vergleichsstudien zurück.

3.1 Grundzüge der Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen

In den Gruppendiskussionen zeigte sich, dass die S* über ein breites Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen verfügen. Es reicht von themenbezogenen Wissensbeständen über die Schädlichkeit von Plastik, den hohen CO₂-Ausstoß durch Fleischkonsum und Flugverkehr bis hin zum Erkennen von sozialen, ökonomischen und ökologischen Interdependenzen in der Weltgesellschaft. Ihr Vermögen, vernetzt zu denken, zeigte sich in den Gruppendiskussionen besonders deutlich an ihrem konsequenten Mitdenken von sozialen Kriterien bei Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen. Aus diesem Grund kann auch konstatiert werden, dass die S* über eine auch in der BNE großgeschriebene Fertigkeit für

9 Dies stellt einen großen Unterschied zu den rekonstruktiven Jugend- und Nachhaltigkeitsstudien von Asbrand (2009) und Holfelder (2018) dar, die Gruppendiskussionen in unterschiedlichen Schulen, Schultypen, Einrichtungen und Altersgruppen durchführten.

die nachhaltige Gestaltung der Welt verfügen (vgl. Schreiber 2017; Gräsel 2018; Overwien 2018).

Für eine Transformation der Welt bedarf es Handlungen, weshalb auch in der BNE auf den Erwerb von Kompetenzen, die zu einer *Handlungsfähigkeit* führen, großer Wert gelegt wird.¹⁰ Obgleich die befragten Jugendlichen am Umwelt- und Nachhaltigkeitsthema durchaus interessiert sind und sich auch jenseits des schulischen Kontextes damit beschäftigen, sind ihre Handlungs- und Gestaltungskompetenzen – wie auch die Jugendstudien von Asbrand (2009) und Holfelder (2018) zeigen – nur unzulänglich ausgeprägt. Im Diskurs über nachhaltige Entwicklung nehmen sie eher passive Rollen als zynische Betrachter:innen und Kommentator:innen ein, in denen sie Probleme und Schieflagen zwar verbalisieren, aber keine Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Der anschließende Transkriptionsausschnitt¹¹ verdeutlicht es:

Em: [...] Wir machen wir tun ei- also wir im ÖPNV was willstn hier in Ort A fahrn da kommt einmal in der Stunde n Bus und wenn die kommen eh immer ultrapünktlich ironisch gemeint? Eh die sind erstens wenn wenn du fahrn möchtest sin- kommen sie gar nicht also des=hier so n Blödsinn=w- m- mit m Auto einfach rein fahren is hal=einfach einfacher aber du könntest auch alles umstellen aber (3) macht ja keiner.

Af: L (Junge) d- ah Deutsche werden immer dafür eh ge- gesagt dass sie immer überpünktlich sin aber die deutsche Bahn is das späteste Verkehr der ganzen Welt

Dm: L ja is wirklich so

Em: L die wolln die wolln in zwanzig Jahrn die doppelte Fahrgastanzahl wenn sie jetzt schon nicht hin (bogen) es falls- so viele Zugausfälle

Af: L ge (be) ((verächtlich))

Em: L so viele Verspätungen [...]

Af: L Wir möchten Sie aber da- (1) rüber informieren ((Lautsprechenansage nachahmend))

Em: L aufgrund einer technischen Störung @können@

Af: L wir ha:ben ein Hotel in der Nähe da können Sie ge:rne

10 Im deutschen BNE-Kontext erlangte vor allem de Haans Modell der Gestaltungskompetenz besondere Bedeutung. Damit „wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können, das heißt aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische, soziale, zusätzlich auch politisch-demokratische und kulturelle Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umzusetzen zu können“ (de Haan 2009; vgl. de Haan 2008).

11 Um die Lesbarkeit dieses und folgender Transkriptionsausschnitte zu erhöhen, empfiehlt es sich, die Transkriptionsregeln im Anhang genauer anzusehen. Das nummerierte Kürzel „GD“ nach den Textausschnitten verweist auf die zitierte Gruppendiskussion; Namen, Orte und Personen sind anonymisiert. Die Kürzel m und f hinter den Personenzuordnungen A, B, C etc. markieren die biologisch-geschlechtliche Zuordnung.

Dm:

L @(..)@

Af: Ihren Parkplatz abbezahlen damit wir Ihnen noch ein paar mehr Geld und Nerven @aus der Tasche reißen aber alles kein Problem@ [...] @wir fahren Sie einfach in fünf Tagen weiter. Danke für Ihre@ [...] das schlimmste sin aber immer am schlimmsten is aber? Danke für Ihr Verständnis. ((Lautsprecheransage nachahmend))

Gruppe: @(..)@ (GD1)

Jenseits der expliziten Aussagen in dieser Sequenz, die neben Ironie auch eine kritische Abrechnung mit der sogenannten deutschen Pünktlichkeit und der Alternativlosigkeit zum Individualverkehr beinhaltet, konnte durch die komparative Analyse anderer kritischer Passagen herausgearbeitet werden, dass mit zynischen Bewertungen dieser Art auch immer ein grundlegendes Misstrauen gegenüber dem politischen System und/oder den Verantwortlichen einhergeht. So weisen die Jugendlichen bei verschiedenen Themen wie der als notwendig erachteten Reduktion des Fleisch- und Plastikkonsums nicht nur Unzulänglichkeiten verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme auf, sondern auch deren systemimmanente Widersprüche und Unlösbarkeiten. Sie sind im Denken der Jugendlichen dermaßen fest verankert, dass sie eine Korrektur durch Verhaltensänderungen und/oder punktuelle Maßnahmen als unrealistisch erachten.

Dass sich die Schülerinnen und Schüler bei großen gesellschaftspolitischen Themen keine Handlungskompetenz bzw. Selbstwirksamkeit zutrauen, mag angesichts ihres Alters und ihrer eingeschränkten gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten realistisch erscheinen. Die Gruppendiskussionen zeigen aber auch eine Übernahme dieser Rolle in ihren Alltag. Dies zeigt sich an ihrer zumeist skeptischen Bewertung der FFF-Bewegung als transformativer Kraft sowie an ihrem Umgang mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen im direkten Umfeld. Aufforderungen zum Umwelthandeln in der Schule werden – trotz prinzipieller Unterstützung – kritisch kommentiert, wenngleich Gegenvorschläge fehlen. In den wenigen Passagen, in denen S* über konkrete Änderungsvorschläge zur Lösung identifizierter Probleme nachdenken, finden sie keine, weil sie sich in Detailfragen verstricken. Zudem verdeutlichen die Gesprächsverläufe, dass ihr Denken passgenau an den realen Gegebenheiten ihrer Welt ausgerichtet ist und keine großen Gesellschaftsentwürfe oder Utopien zulässt. Unterschiede bei diesen Grundeinstellungen sind zwischen S* mit und ohne Migrationshintergrund nicht zu verzeichnen. Obgleich sie Diskrepanzen in umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Alltagspraktiken in ihren oder den Herkunftsländern ihrer migrierten Elternteile und Deutschland konstatieren, erachten sie diese für ihr Leben (in Deutschland) als irrelevant. Lange und regelmäßige Flugreisen in die Herkunftsländer sind für sie nicht migrationsspezifisch, sondern werden implizit mit Urlaubsreisen verglichen und damit als Reisetätigkeit einer mobilen Gesellschaft normalisiert. Das ist ein zentraler Unterschied zu Gruppendiskussionen, die Pusch (2021) in Wien mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum

gleichen Thema durchgeführt hat, in denen sie verschiedenste migrationspezifische sowie religiöse Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund rekonstruieren konnte.

3.2 Zukunftsorientierungen

Nachhaltigkeit wohnt ein Zukunftsaspekt inne, und Zukunft kann nur im Kontext von Gegenwart gedacht werden. Die oben skizzierten Grundlinien des Umwelt- und Nachhaltigkeitsdenken der befragten S* bestimmen daher auch ihre Vorstellungen von Zukunft und Nachhaltigkeit maßgeblich mit. Im Folgenden beleuchten wir drei Aspekte, die für die Zukunftsvorstellungen der S* im Kontext von Umwelt und Nachhaltigkeit essentiell sind: (1) die Quellen ihrer Inspiration, (2) die wahrgenommenen Wege in eine nachhaltige Zukunft und (3) die Bedeutung, die sie der Nachhaltigkeitsfrage beimessen. Die Zukunftsvisionen der Jugendlichen speisen sich maßgeblich aus einem Mainstream des Umweltdiskurses, der nicht auf ein komplettes Umdenken, sondern auf technische Innovation setzt (vgl. Pesendorfer 2007; Bogun 2009; Andrej 2015). Im folgenden Transkriptionsausschnitt wird deutlich, dass die S* auf die Frage, was sie verändern würden, wenn sie einen Zauberstab hätten, keine Utopien oder Visionen entwerfen. Stattdessen wird an mittlerweile fest verankerte Diskurse über Umwelttechnologien angeknüpft.

Dm: also ich würd gern verändern dass es halt nit so viel mit CO2 gibt dass es eh irgendwie eine neue Erfindung gibt wo man nicht mit CO2 fahren kann wo man halt auch ohne E: also Batterien weil die sind ja nicht so gut für die Umwelt dass die halt auch dass irgendne neue Art von ehm Antriebsstoff gibt ehm [...] und halt dass weniger Kohlekraftwerke gibt und dass halt kein Plastik mehr gibt das würd ich halt so gern machen

Bm: ja also ich würd auch gern machen dass es sozusagen so @fake Plastik gibt@ für die wo für die Umwelt gut is? Un=ehm:: Diesel würd ja jetzt so langsam schon abgeschafft ehm aber das halt noch die anderen wo auch schlecht sind für die Umwelt auch abgeschafft werden und ehm ja das auch mit den Elektroautos weil ich finde=s irgendwie auch bisschen komisch? Dass man die sau lang laden muss aber man kann damit dann nur

Em: L „zwei Meter [...]

Dm: Also ich wär dafür dass man vielleicht die es gibt ja schon ein paar Technologien für ehm Elektroautos die ohne die Akkus also ohne diese Litzionen Batterien gebaut werden? Dass man Wasserstoffautos [...] dass man halt die Forschung da ein bisschen vor treibt [...]

Am: „als do-„ also ich finde bei Wasserstoff das is eine gute Lösung aber bei Wasserstoff gibts ja immer so das Thema das is ja gefährlich mit Explosion und so

ehm darum dass is auch nicht ganz so das Beste also is natürlich gut für die Umwelt aber es is halt ein leichtes Explosionsrisiko wenn man dann muss man ja schon aufpassen wenn man das Zeug dann tanken würde dann darf das nich so mit Luft in Richtung in eh in Kontakt kommen sonst gehts in die also geht gibts ne große Explosion und das is halt schon nen Thema wo man auch überlegt ob obs da nicht noch einen anderen Stoff gibt obs [...] n alltäglicher Stoff wo man wo man halt benutzt ob man des auch irgendwies irgendnen Stoff halt wo gut für die Umwelt is //hmmh hmmh//

Em: Also ich hab dann (mir) so Solarautos? So herbei @gezaubert@? (GD 3)

Die Tauglichkeit der neuen Technologien („nicht sau lang laden“, nicht nur „zwei Meter“ fahren, kein „Explosionsrisiko“) ist für die Jugendlichen ein zentrales Kriterium ihres technikaffinen Umwelt- und Nachhaltigkeitsdenkens. Zudem geht aus dieser Passage hervor, dass sie Handlungskompetenzen nicht bei sich, sondern bei anderen sehen. Ungeachtet dessen, ob der Fokus wie in der oben zitierten Sequenz auf Autos (diskutiert von männlichen S*) oder auf Körperpflegeprodukten wie Haarshampoo (diskutiert von weiblichen S*) liegt: Beide Geschlechterdenken in ähnlichen Kategorien. Mädchen betonen allerdings stärker die Alltagstauglichkeit von Überlegungen. Die Aufforderung einer Schülerin fasst diese Perspektive exemplarisch zusammen: „man muss irgendeinen Weg finden, das ohne Mühe zu machen“ (GD 1). Das Personalpronomen „man“ in diesem kurzen Zitat kann hierbei als Indiz gewertet werden, dass sie – genauso wie die Jungen in der Sequenz oben – die Verantwortung für Veränderungswege nicht bei sich, sondern bei anderen sieht. Zudem deutet der wiederholte Hinweis auf das Abschaffen in dem oben angeführten Transkriptionsausschnitt und anderen Passagen darauf hin, dass die S* für ein direktives Eingreifen „von oben“ plädieren. Von diesem Durchgreifen haben sie sehr konkrete Vorstellungen: „Also ich finde was wirklich wirklich wirklich was bringen würde, wenn man vielleicht [...] ein Gesetz bringen würde, dass man wirklich irgendwie in der Woche keine Ahnung höchstens (3) zehn mal Fleischstückchen in den Mund nehmen kann oder so was“ (GD 2), „wenn man einfach (-) Kurzflüge (2) ja Kurzflüge streichen würde, weil da wird ja auch super viel in die Luft gestoßen“ (G5) oder „diese Läden [Supermärkte] nur in Großstädten [...] in solchen (2) Kaffs wie in Ort A einfach schließen und muss man zum Bauern gehen“ (GD 1). In diesen Anregungen dokumentieren sich eine prinzipielle Akzeptanz von Autorität sowie ein Menschenbild, in dem eine Verhaltensänderung nicht aus Einsicht, sondern nur durch Zwang erfolgen kann.

Die Auffassung, dass Zukunft nur durch direktives Durchgreifen umweltfreundlich und nachhaltig gestaltet werden kann, legt nahe, dass die S* dem Umwelt- und Nachhaltigkeitsthema hohe Priorität einräumen und sich von der nicht-nachhaltigen Gegenwartspraxis stark bedroht fühlen könnten. Dem ist aber nicht so. Wenngleich S* beispielsweise beklagen, dass im Winter kein

Schnee mehr liege, und dies explizit mit dem Klimawandel in Verbindung bringen, messen sie diesem Wandel etwas Positives bei. In einer Gruppendiskussion wird explizit festgehalten, dass die warme Wintersonne zu Weihnachten sogar angenehm sei (GD 2). Im Klimawandel wird also keine lebensbedrohliche Gefahr gesehen, die sie in ihrem Alltagsdenken belastet oder bedrückt. Auch die Handlungspraxis Fahrradfahren wird nicht mit Umwelthandeln in Bezug gesetzt: Dass seit dem neuen Schuljahr 2020 mehr S* mit dem Fahrrad zur Schule kämen, liege vielmehr an der Covid 19-Pandemie, so die Wahrnehmung der S* (GD 6).

4 Resümee

Der Zukunftsbedeutung im eingangs erwähnten Brundtland-Bericht wohnt ein ebenso prägnanter wie aktivierender Imperativ inne: Das eigene Verhalten sollte aktiv so gestaltet werden, dass der Verbrauch nicht die Ressourcen künftiger Generationen übersteigt. Dieser Imperativ – obwohl Bestandteil von politischen Absichtserklärungen und Programmen bis hin zu Lehrplänen und pädagogischen Konzepten – spiegelt sich weder in den Zukunftsvorstellungen der befragten S* wieder noch in der Wahrnehmung ihrer eigenen Handlungskompetenz. In Summe können die untersuchten S* damit im Schnittfeld der drei Idealtypen – der Idealistischen, der Pragmatischen und der Distanzierten – betrachtet werden, mit denen die repräsentativen Jugend- und Umweltstudien des BMU die Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen beschreiben. Wie dargelegt, verfügen die befragten Jugendlichen über viel Wissen zu Umwelt, Nachhaltigkeit und wichtigen BNE-Kompetenzen, allerdings ist ihr Denken von Pragmatismus geprägt; ihre Vorstellungskraft bewegt sich in den Leitplanken ihrer Realität. Sie nehmen eine distanzierte Haltung ein, weil sie (1) der Ansicht sind, dass sie die Welt nicht (mit)verändern können, und (2) weil sie der Umwelt- und Nachhaltigkeitsfrage, trotz ihres Wissens, in ihrem Denken und in ihrer Lebenswelt keinen zentralen Stellenwert beimessen. Damit widersprechen die Ergebnisse dieses Samples denen der 18. Shellstudie, die Umweltthemen als bedeutsam herausgearbeitet hat. Diese Feststellung mag angesichts eines mehrjährigen BNE-Unterrichts ernüchternd wirken. Gleichwohl ist es bemerkenswert, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Pfälzer IGS hinsichtlich ihrer Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen, damit ihrer Zukunftsvorstellungen, und ungeachtet vorhandener oder nicht vorhandener Migrationshintergründe nicht unterscheiden. Dies wiederum deckt sich mit der Erkenntnis der Shell-Studie, wonach eine extreme gesellschaftliche Polarisierung nicht zu erkennen sei – ein Ergebnis, das vor dem Hintergrund des nachhaltigen Entwicklungsziels inklusiver Gesellschaften (vgl. Hearn 2016, S. 2 f.) als Hoffnungsschimmer interpretiert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Ackel-Eisnach, Kristina (2021): Landau in Zahlen – Analyse bevölkerungsstatistischer Indikatoren zur gesellschaftlichen Vielfalt. Erscheint in: Pusch, Barbara et al. (Hrsg.): Heterogenität und Diversität in Städten mittlerer Größe: Das Beispiel Landau in der Pfalz. Wiesbaden: Springer VS.
- Andrej, Melanie (2015): Die Konstruktion von traditional ecological knowledge: Eine kritische Analyse wissenschaftlicher Umwelt- und Naturschutzdiskurse. boku.ac.at/fileadmin/data/H03000/H73000/H73700/Publikationen/Working_Papers/working-paper-162-web.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster, New York: Waxmann.
- Bogun, Roland (2009): Umwelt-, Risiko- und Nachhaltigkeitsdiskurs: Variationen des gleichen Themas? www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/artec/Publikationen/artec_Paper/160_paper.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2012): Zur Vermögenskultur von Familienunternehmen und ihren generations- und milieuspezifischen Differenzierungen. In: Druyen, Thomas (Hrsg.): Verantwortung und Bewährung. Eine vermögenskulturelle Studie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–121.
- Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (2001): Editorial. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001: Zukunft. Frankfurt am Main 2001, S. 9–13.
- Brämer, Rainer: Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010. www.natursoziologie.de/NS/alltagsreport-natur/jugendreport-natur-2010.html (Abfrage: 05. April 2021).
- BMU, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – Eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- BMU, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2020): Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt. Eine Studie des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit und des Umweltbundesamtes. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf (Abfrage: 27. März 2021).
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- de Haan, Gerhard (2009): Transfer 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. www.transfer-21.de/indexb4c1.html?p=222 (Abfrage: 05. April 2021).
- Decker, Frank/Best, Volker/Fischer, Sandra/Küppers, Anne (2019): Vertrauen in Demokratie. Wie zufrieden sind die Menschen in Deutschland mit Regierung, Staat und Politik? library.fes.de/pdf-files/fes/15621-20190822.pdf (Abfrage: 03. Februar 2021).
- Deth, Jan W. van (2016): Partizipation in der Vergleichenden Politikwissenschaft. In: Lauth, Hans-Joachim/Kneuer, Marianne/Pickel, Gert (Hrsg.): Handbuch Vergleichende Politikwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–180.
- Dickel, Sascha (2020): Soziologische Systemtheorie. Nachhaltigkeit als Bewahrung einer offenen Zukunft. In: Barth, Thomas/Henkel, Anna (Hrsg.): 10 Minuten Soziologie: Nachhaltigkeit. Bielefeld: transcript, S. 33–46.
- Gossen, Maike/Scholl, Gerd/Holzhauer, Brigitte/Schipperges, Michael (2015): Umweltbewusstsein in Deutschland 2014. Vertiefungsstudie: Umweltbewusstsein und Umweltverhalten junger Menschen. www.umweltbundesamt.de/publikationen/umweltbewusstsein-in-deutschland-2014-0 (Abfrage: 03. Februar 2021).
- Gräsel, Cornelia (2018): Umweltbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1093–1109.

- Gürses, Hakan (2014): Migrationshintergrund. In: Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten, H. 90, S. 6.
- Hearn, Sarah (2016): Nachhaltigen Frieden schaffen. Das radikale Potenzial von Ziel 16 der globalen Ziele für Nachhaltige Entwicklung. library.fes.de/pdf-files/iez/12847.pdf (Abfrage: 21. Januar 2021).
- Heinemann, Alisha M. B. (2013): Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung aus der Sicht von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. In: Hessische Blätter für Volksbildung. www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV1301W060/facet/HBV1301W060////////nb/0/category/736.html (Abfrage: 02. Juni 2021).
- Holfelder, Anne-Kathrin (2018): Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer VS.
- Hondrich, Karl Otto (2001): Zukunftsvorstellungen. In: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 771–772.
- Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster, New York: Waxmann.
- Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz, S. 163–185.
- Mannheim, Karl (1965): Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neckel, Sighard (2018): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Soziologische Perspektiven. In: ders./Natalia, Besedovsky/Boddenberg, Moritz/Hasenfratz, Martina/Pritz, Sarah Miriam/Wiegand, Timo (Hrsg.): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms. Bielefeld: transcript, S. 11–23.
- Overwien, Bernd (2018): Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 251–254.
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2017): Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW. www.die-bonn.de/id/34474 (Abfrage: 05. April 2021).
- Pesendorfer, Dieter (2007): Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pusch, Barbara (2021): Alltagspraxen und Orientierungen von Wiener Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Nachhaltigkeitsthemen – Potentiale für eine interkulturelle BNE? Eingereicht bei: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/Schneekloth, Ulrich (2019): Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz, S. 313–324.
- Schneekloth, Ulrich (2019): Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, S. 103–131.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, S. 47–101.
- Schreiber, Jörg-Robert (2017): BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.

- Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Sabrina, Zajak (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. www.protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund im weiteren Sinn nach ausgewählten Geburtsstaaten. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staaten.html (Abfrage: 03. Februar 2021).
- Williams, Heike/Benthin, Rainer/Gellrich, Angelika (2019): Umweltbewusstsein in Deutschland 2018. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/ubs2018_-_m_3.3_basisdatenbroschuere_barrierefrei-02_cps_bf.pdf (Abfrage: 03. Februar 2021).
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. digitallibrary.un.org/record/139811/files/A_42_427-EN.pdf (Abfrage: 04. April 2021).

Anhang

Leicht vereinfachte Richtlinien der Transkription: TIQ (Talk in Qualitative Social Research) nach Bohnsack, R. (2014, S. 253–254).

└ Beginn einer Überlappung;

(3) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert;

nein betont;

„nee“ sehr leise;

viellei- Abbruch eines Wortes;

nei::n Dehnung, die Häufigkeit von: entspricht der Länge der Dehnung;

(doch) Unsicherheit bei der Transkription;

() unverständliche Äußerung;

((stöhnt)) Kommentar;

@nein@ lachend gesprochen;

@(.)@ kurzes Auflachen;

@(3)@ 3 Sek. Lachen;

//mmh// Hörsignal des Interviewers.