

„Die Lehrer nehmen uns auch nicht ernst.“ Partizipation von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen in der Schule

Yasmin Goudarzi & Ulrich Gebhard

Abstract: Der Artikel setzt sich mit Partizipationserfahrungen bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher auseinander, wobei von einem Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und geringen Partizipationsmöglichkeiten ausgegangen wird. Vor diesem theoretischen Hintergrund werden die Partizipationsvorstellungen von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen mittels Gruppendiskussionen empirisch rekonstruiert. Die folgenden Aspekte konnten dabei herausgearbeitet werden: Macht und Ohnmacht, Partizipation in Schule, Kommune und Gesellschaft, Scheinpartizipation, Stigmatisierung.

Schule als Erfahrungs- und Entwicklungsraum, der durch Partizipation und inklusive Bildung gestaltet ist, kann Bildungsgerechtigkeit fördern und damit Inklusion auch über die Grenzen von Schule hinaus begünstigen. In unseren Untersuchungen, in denen mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen während der Unterrichtszeit naturpädagogisch gearbeitet wurde, zeigte sich allerdings, dass Partizipationsmöglichkeiten kaum vorhanden waren und demzufolge das Partizipationsverständnis vorwiegend von Ohnmacht und Passivität geprägt war. Der Umstand der Bildungsbenachteiligung wirkt sich darüber hinaus negativ verstärkend aus, sodass in diesem Fall das inklusive Potenzial von Schule zur Kompensation von Ungerechtigkeiten durch partizipative und inklusive Ansätze nur wenig zu erkennen war. In unserem Projekt wurden allerdings konsequent Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme geschaffen, sodass im Laufe eines Jahres schließlich Veränderungsprozesse bezüglich der Partizipationserfahrungen nachgezeichnet werden konnten.

Stichwörter: Bildungsbenachteiligung, Partizipationserfahrungen, Partizipationsvorstellungen, Demokratiepädagogik, Naturerfahrung, Umweltgerechtigkeit

Zitation: Goudarzi, Y. & Gebhard, U. (2024): Titel. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(3), 26-48. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/789>

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Schüler und Schülerinnen mitbestimmen lassen

Im Text geht es um Kinder und Jugendliche, die in ihrem Leben und auch in der Schule benachteiligt sind. Zum Beispiel: Weil sie nicht so gut Deutsch sprechen. Oder weil sie zu Hause keine Hilfe beim Lernen bekommen. Diese Kinder und Jugendlichen haben oft die Erfahrung gemacht: Ich kann nicht mitbestimmen. Meine Meinung ist nicht wichtig.

Die Autor*innen vom Text denken: Es gibt einen Zusammenhang. Weil die Kinder und Jugendlichen in der Schule benachteiligt sind, können sie oft nicht mitbestimmen. Und weil sie oft nicht mitbestimmen können, sind sie in der Schule benachteiligt.

Schule sollte inklusiv sein. Das heißt: Alle Kinder und Jugendlichen sollen so akzeptiert werden, wie sie sind. Und Schule sollte partizipativ sein. Das heißt: Die Kinder und Jugendlichen sollten in Entscheidungen eingebunden werden. Sie sollten mitbestimmen können. So kann man dafür sorgen, dass alle die gleichen Chancen in der Schule haben.

Die Autor*innen haben Kinder und Jugendliche dazu befragt. Und sie haben ein Projekt an einer Schule gemacht. Das Projekt hat gezeigt: Es hat positive Auswirkungen, wenn Kinder und Jugendliche mitentscheiden können.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	28
1. Bildungsbenachteiligung und Partizipation.....	29
2. Das Projekt „Naturerfahrungen mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen“	32
3. Erkenntnisinteresse und Methoden	34
4. Ergebnisse mit besonderem Schwerpunkt auf Partizipation	36
4.1. Vorstellungen von Partizipation und damit verbundenen Prozessen.....	37
4.2. Veränderungen im Prozess	40
5. Diskussion und Fazit	41
Literatur	44
Kontakt.....	48

Einleitung

Bildungsbenachteiligung und geringe Partizipationsmöglichkeiten hängen zusammen. Dies wird empirisch immer wieder bestätigt (z. B. Fatke & Schneider, 2005; Gaiser et al., 2016). Gerade in Deutschland sind Lebens- und Teilhabechancen eng mit Schul- und Bildungserfolg verknüpft (Allmendinger, 2012), sodass Bildungsbenachteiligung die Möglichkeiten zur Selbstentfaltung, zur Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und letztendlich zur Teilhabe am ökonomischen, kulturellen und politischen Leben einschränkt (Breidebach, 2012). Gleichzeitig ist bekannt, dass gerade die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu deren gesellschaftlicher Integration beiträgt (Erben et al., 2013) und zudem wichtige Vorerfahrungen bietet, die die eigenen Vorstellungen und Bilder über die demokratische Teilhabemöglichkeit und Verantwortung als Bürgerinnen und Bürger prägen können. Besonders die Schule hat durch partizipative und demokratiepädagogische Bemühungen das Potenzial, im Sinne inklusiven Unterrichts dieser Ungerechtigkeit hinsichtlich Benachteiligung und geringer Partizipation entgegenzuwirken. Partizipation wird in diesem Kontext verstanden als „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). Es geht demnach nicht nur um politische Partizipationsmöglichkeiten, sondern ebenso um soziale Partizipation sowie darum, einen Zugang zu den damit zusammenhängenden Resultaten zu haben. Dieses Verständnis von Partizipation lässt diese zur wichtigen Voraussetzung für Inklusion werden, da gerade die Frage von Zugangsmöglichkeiten in Bezug auf Inklusion im Fokus steht. Damit kann das Ermöglichen von positiven Partizipations- und Demokratieerfahrungen, u. a. in der Schule, einen Beitrag zur Inklusion – und damit hinsichtlich Bildungsbenachteiligung einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit – leisten. Es besteht letztlich der Anspruch, mit inklusivem Unterricht bzw. inklusiver Bildung verschiedenen Aspekten von Heterogenität in Schule gerecht zu werden (vgl. Hinz & Boban, 2022). Im „Global Monitoring Report 2020“ der UNESCO wird dieses Anliegen wie folgt formuliert: „Die Welt hat sich zu inklusiver Bildung nicht zufällig verpflichtet, sondern weil inklusive Bildung die Grundlage eines qualitativ hochwertigen Bildungssystems ist, das alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen dazu befähigt, zu lernen und ihr Potenzial auszuschöpfen. Geschlecht, Alter, Wohnort, Armut, Behinderung, Ethnizität, Indigenität, Sprache, Religion, Migrations- oder Vertreibungsstatus, sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität, Inhaftierung, Überzeugungen und Einstellungen sollten keine Grundlage für die Diskriminierung von Menschen hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung und Bildungserfahrung sein“ (DUK 2020, S. 26). Für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche ist demnach inklusive Bildung grundlegend. Gerechtigkeit in der Bildung durch Bildung ist das damit verbundene Ziel.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität Hamburg in Kooperation mit der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Hamburg e. V. (Gebhard et al., 2022), in dem bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen regelmäßige Naturerfahrungen während der Unterrichtszeit ermöglicht wurden, hat sich gezeigt, dass das Potenzial von Schule zum Ausgleichen von Ungerechtigkeiten durch partizipative und inklusive Ansätze eher weniger genutzt zu werden scheint. Das Erkenntnisinteresse des Projekts bezog sich neben der Vielfalt und Tiefe der Naturbeziehungen, der auf Natur und Umwelt bezogenen Verhaltensaspekte, der Veränderungen von Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeit und Empathiefähigkeit sowie der Erfahrungen und das Erleben der naturpädagogischen Fachkräfte, vor allem auf die spezifischen Realisierungen und Ausprägungen der naturpädagogischen Prinzipien, welche für das Projekt entwickelt wurden.

Eines dieser Prinzipien war das der Partizipation, sodass die Partizipation der Teilnehmenden angesichts demokratiepädagogischer Grundsätze und durch den Ansatz des Erfahrungslernens (Dewey, 1916 / 2011; Combe & Gebhard, 2012) konzeptionell integriert war. Trotzdem dauerte es fast ein halbes Jahr, bis es zu wirklichen partizipativen Prozessen während der naturpädagogischen Angebote gekommen ist. In Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen wurden Gründe dafür erkennbar: Schule wird als Raum erlebt, in dem die Anliegen von Kindern und Jugendlichen wenig Wert haben und das Angebot zur Partizipation aus ihrer Sicht nicht wirklich ernst gemeint und somit als eine Form von Scheinpartizipation zu charakterisieren ist. Das Fatale dabei ist, dass das Prinzip von Schule als Gesellschaft im Kleinen zu wirken scheint – jedoch im negativen Sinne: Hierarchiegefälle und Machtstrukturen zwischen Kindern und Erwachsenen werden auf politische Prozesse und eigene Einflussmöglichkeiten übertragen. Der Aspekt der Bildungsbenachteiligung verstärkt diese Dynamik. Aufgrund von Stigmatisierungserfahrungen, die auch in Schule stattfinden, schreiben sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen ebenso im Leben außerhalb von Schule nur wenig Möglichkeiten zu und haben beispielsweise nur wenig Vertrauen in ihre politischen Rechte. Die Idee, Schule als einen Raum zu verstehen, in welchem Benachteiligung ausgeglichen werden und Kindern und Jugendlichen Demokratiekompetenzen mitgegeben werden können, um auch später für eigene Interessen einzustehen, scheint in der Praxis an Grenzen zu stoßen.

Der folgende Beitrag diskutiert diese Grenzen anhand der empirischen Ergebnisse aus dem Hamburger Forschungsprojekt. Zur theoretischen Einbettung wird zu Beginn das Verhältnis von Partizipation und Bildungsbenachteiligung aufgezeigt mit dem besonderen Fokus auf Kinder und Jugendliche. Anschließend wird das besagte Forschungsprojekt skizziert. Partizipation ist dabei nur einer von mehreren Aspekten, welcher für das Forschungsprojekt, auf das Bezug genommen wird, relevant ist. Um eine Nachvollziehbarkeit bzgl. der Ausgangssituation und der Rahmenbedingungen zu ermöglichen, wird das Projekt im Ganzen charakterisiert und die Methodik dargestellt. Vor diesem Hintergrund werden anschließend die Ergebnisse im Hinblick auf Partizipationserfahrungen und -vorstellungen der Kinder und Jugendlichen dargelegt. Abschließend wird diskutiert, ob und in welchen Hinsichten Inklusion von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen durch Partizipation im Unterricht angesichts solcher Schulrealitäten eine Chance hat.

1. Bildungsbenachteiligung und Partizipation

Bildungsbenachteiligung ist ein relevanter Fokus bei der Auseinandersetzung mit Partizipation, da bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen weniger Möglichkeiten zur Partizipation haben (vgl. u. a. Fatke & Schneider, 2005; Meinhold-Henschel & Schneider, 2007; Gasier & de Rijke, 2010; Schneekloth & Albert, 2019). Dieser Umstand steht dem Bild einer Demokratie gegenüber, in der die Beteiligung möglichst vieler über möglichst Vieles ein zentrales Prinzip ist (Schultze, 2011). Um diese Ungerechtigkeit näher in den Blick zu nehmen, bedarf es zunächst einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildungsbenachteiligung:

Benachteiligung kann aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet werden. Es kann der sozioökonomische Status (z. B. van Deth et al., 2007), das Milieu (z. B. BMUB & BfN, 2016, 2018, 2020) die soziale Schicht (z. B. Münchmeier, 2013) oder eben der Bildungsstand (z. B. Walther, 2011) zur Beschreibung genutzt werden. Im Rahmen dieses Beitrags und auch des ab Kapitel 2 vorgestellten Forschungsprojektes erfolgt eine Definition aufgrund des Bildungsstandes bzw. der Möglichkeit, institutionalisierte und individuelle Bildungsprozesse zu durchlaufen. Dieser Fokus ist deshalb sinnvoll, da viele andere

Benachteiligungen mit dem Bildungsstand verknüpft sind. Bildung hat einen positiven Einfluss auf viele Gegebenheiten, die im gesellschaftlichen Leben eine wichtige Rolle spielen, wie Lebensstil, Gesundheit, Wohlbefinden, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Familiensituation oder soziale Partizipation (Erler, 2010). Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass trotz einer möglichst differenzierten Auseinandersetzung die Benennung einer Gruppe als bildungsbenachteiligt stets mit einer Zuschreibung verbunden ist. Diese Benennung ist allerdings deshalb wichtig, da nur so auf Ungerechtigkeiten aufmerksam gemacht werden kann.

Als bildungsbenachteiligt gelten Menschen, die aufgrund bestimmter Merkmale und Umstände (Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache, regionale Herkunft) statistisch belegbare Nachteile haben, Bildungsziele zu erreichen (Kastner, 2008). In vielen Untersuchungen werden vor allem institutionalisierte Bildungsziele in den Blick genommen (z. B. Michelsen et al., 2015; Schneekloth & Albert, 2019; Simonson et al., 2019), wie beispielsweise der Schulabschluss oder die weitere Ausbildung. Jedoch ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass Bildungsziele auch individuelle Entfaltungs- und Teilhabemöglichkeiten umfassen können. Nach diesem Verständnis werden durch den Begriff Bildungsbenachteiligung verschiedene gesellschaftliche Ungleichheitsdimensionen in den Fokus gerückt, die vor allem strukturell und weniger auf der individuellen Ebene zu verorten sind oder gar auf persönlichem Unvermögen oder Widerständen beruhen.

Kinder und Jugendliche sind von Bildungsbenachteiligung stark betroffen: Der aktuelle nationale Bildungsbericht zeigt, dass jedes dritte Kind in Deutschland von mindestens einer Risikolage betroffen (BMBF, 2020) ist, die Bildungsbenachteiligung verstärkt oder von ihr verstärkt werden kann. 12 % aller Kinder leben demnach in einer bildungsbezogenen Risikolage. Diese besteht dann, wenn beide Elternteile im Haushalt weder die Hochschulreife noch eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen. 10 % leben in einer sozialen Risikolage, wobei keines der Elternteile erwerbstätig ist. Zudem leben 20 % in einer finanziellen Risikolage. Diese liegt dann vor, wenn das in Abhängigkeit von der Haushaltszusammensetzung berechnete Haushaltseinkommen unterhalb der Armutsgefährdung liegt. Dieser Anteil ist in den letzten Jahren gestiegen (ebd.).

Dies hat drastische Konsequenzen: „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“ (Brake & Büchner, 2012, S. 237). Diese Aussage lässt deutlich werden, welchen starken Einfluss Bildungsbenachteiligung auf die Lebensqualität haben kann. Menschen mit höherer Bildung leben gesünder und länger als weniger gebildete Menschen (Feinstein, 2002). Das Risiko, in Armutslagen zu geraten, ist höher, sodass auch negative Effekte von einem Leben in Armut mitbetrachtet werden müssen, wie z. B. schlechtere Entwicklungschancen von Kindern (Beisenherz, 2000) und Exklusion aus sozialen Zusammenhängen (Feustel, 2007). Insgesamt laufen bildungsbenachteiligte Menschen und insbesondere Kinder und Jugendliche Gefahr, schlechtere Zukunftsaussichten zu haben, da sie weniger Ressourcen haben, um die Zukunft nach eigenen Wünschen positiv zu gestalten und an ihr gleichberechtigt teilzuhaben (Breidebach, 2012). Dies berührt die Frage nach Partizipation insgesamt, jedoch insbesondere die Teilnahme an politischen Prozessen, wie beispielsweise der Beteiligung an Wahlen, Demonstrationen oder sonstigen Formen von politischer Meinungsäußerung und Interessensvertretung. Und auch der Anspruch von Inklusion bleibt davon nicht unberührt, da diese Konsequenzen von Bildungsbenachteiligung

eine gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftlichen und politischen Handlungsfeldern erschwert.

Der Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und geringer Partizipation wird in empirischen Untersuchungen immer wieder bestätigt. So stehen Partizipationsmöglichkeiten sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum vor allem Kindern und Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau offen (Meinhold-Henschel & Schneider, 2007). Ebenso zeigt sich bei außerschulischen Aktivitäten ein Unterschied. Gaiser & de Rijke (2010) haben beispielsweise festgestellt, dass der Anteil von aktiven Personen mit Abitur in informellen Gruppierungen (z. B. Umweltschutzgruppen, Friedensinitiativen oder Menschenrechtsgruppen) bei 30% liegt, bei denen ohne Abitur bei knapp 20%. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich politischer Teilnahme. So hat das formale Bildungsniveau einen großen Einfluss auf das Wahlverhalten, sodass bei höherer formaler Bildung auch eine Beteiligung an Wahlen und die eingeschätzte Effektivität dieser Beteiligung höher sind (Gaiser & Wächter, 2011; Erben, Schlottau & Waldmann, 2013). Generell scheinen Jugendliche und junge Erwachsene mit höherer Formalbildung Politik im Vergleich mit anderen Lebensbereichen mehr Bedeutung zuzuschreiben als diejenigen mit niedriger Formalbildung (Gaiser et al., 2016). Menschen mit höherem Bildungsstand haben ein systematisch höheres politisches Interesse, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an Demonstrationen teil, unterzeichnen Petitionen und äußern online ihre Meinung (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2018). Die viel beachtete Jugendbewegung Fridays for Future unterliegt ebenso dieser starken sozialen Selektion: Es nehmen vor allem Jugendliche mit höherem (angestrebtem) Bildungsabschluss bzw. Kinder aus einem bildungsnahen Elternhaus daran teil (Sommer et al., 2019).

Die Ursachen dieser Ungleichheiten können dabei ganz unterschiedlich sein. Zum einen führen schlechte Erfahrungen in Kombination mit einer prekären Lebenslage oft dazu, 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). Zum anderen ist beispielsweise die Bereitschaft zum Engagement eng gekoppelt an soziale Ressourcen und den kulturellen Interessen des Elternhauses (Düx et al., 2009). Die Eltern sind zwar selten explizite Vorbilder im Hinblick auf das politische Engagement, aber das politische Verhalten der Eltern spielt durchaus 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). Neben individuellen Partizipationserfahrungen, der Eingebundenheit in ehrenamtliche Tätigkeiten und Engagement sowie der Sozialisation durch die Eltern spielen auch Gleichaltrige und die Gegebenheiten in der Schule eine wichtige Rolle und haben demnach Einfluss auf die Partizipationsaktivitäten (Westphal et al., 2008).

Eben dieser Einfluss von Schule auf die Partizipationsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen zeigt einen potenziellen Ansatzpunkt, um nicht nur der Bildungsbenachteiligung, sondern auch der damit verbundenen geringeren Partizipation entgegenzuwirken. Durch die Möglichkeit, in Schule und Unterricht positive Partizipationserfahrungen zu machen wird die Chance geboten, dadurch sowohl die nötigen Kompetenzen als auch ein entsprechendes Selbstbild zu erlangen, auch als erwachsene Person partizipativ aktiv zu sein. Diese Chance hat gerade für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche einen hohen Wert, da „Partizipation (...) ein zentraler Motor für die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft (...) [ist]“ (Erben et al., 2013, S. 37). Sie stellt eine wichtige Stellschraube bezüglich der gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten dar und hängt insofern auf eine dialektische

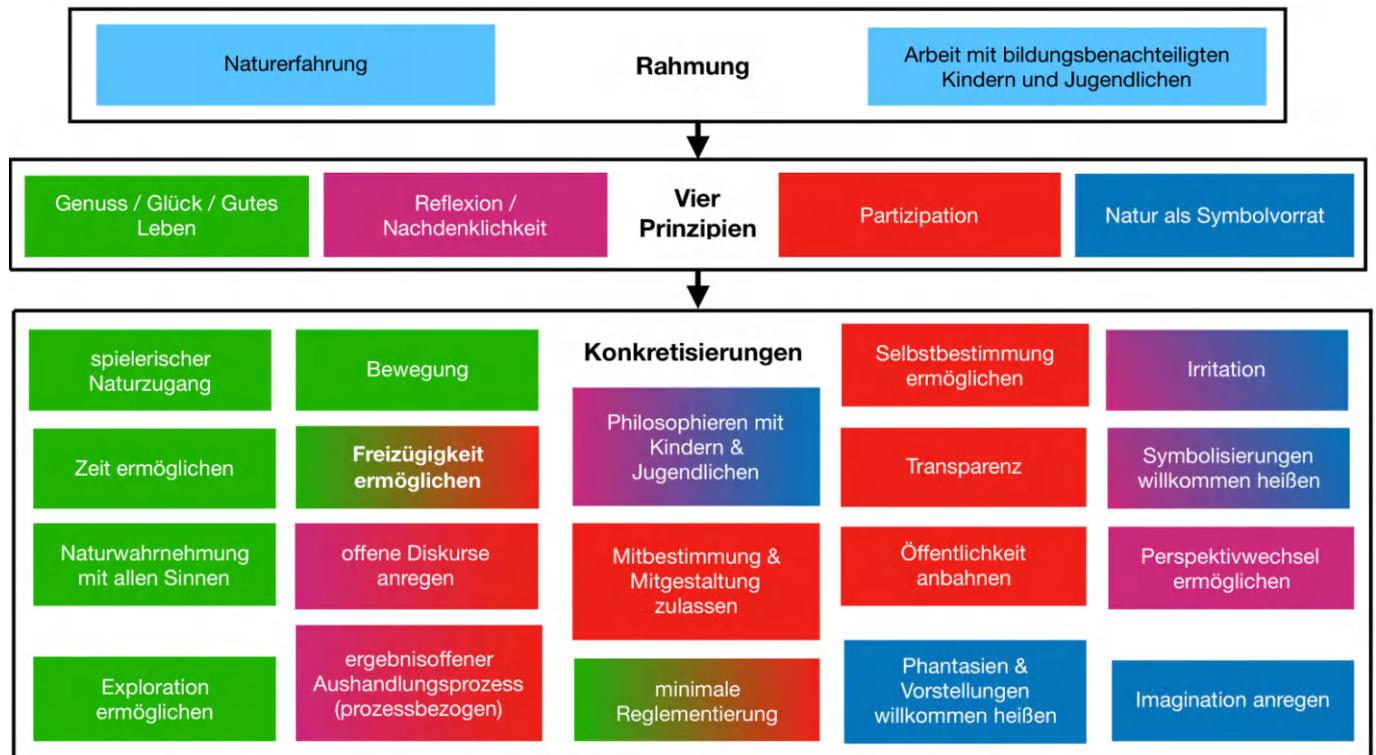
Weise mit Inklusion zusammen, als dass Partizipation als Voraussetzung und gleichermaßen als Ergebnis von Inklusion betrachtet werden kann. Sie ist Voraussetzung, da ohne Partizipation (verstanden als Teilhabemöglichkeiten und aktive Teilnahme) keine Inklusion möglich wäre. Und sie ist ein Ergebnis von Inklusion, da die Schaffung von teilhabe- und teilnahmefördernden Rahmenbedingungen die Partizipationsmöglichkeiten exkludierter Bevölkerungsgruppen steigert. Darüber hinaus haben positive Partizipationserfahrungen einen ressourcenstärkenden Effekt. Sie fördern z. B. das Selbstbewusstsein (Gernbauer, 2008), die Selbstwirksamkeit, die Meinungsfähigkeit, Mut zur Betroffenheit und Problemlösekompetenz (Sturzenhecker et. Al, 2010). Des Weiteren stärken gerade frühe Partizipationsmöglichkeiten die Resilienz von Kindern (Lutz, 2012). Insgesamt hängen also mit Partizipationserfahrungen persönlichkeitswirksame und identitätsstiftende Prozesse zusammen, die eine empowernde Wirkung im Kontext von Bildungsbenachteiligung entfalten können und damit auch Ziele von Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene verfolgen: Durch die Öffnung eines Erfahrungs- und Entwicklungsraumes in der Schule, der durch Partizipation und inklusive Bildung gestaltet ist, kann nicht nur Bildungsbenachteiligung begegnet und Chancengleichheit gefördert, sondern auch Inklusion über die Grenzen von Schule hinaus begünstigt werden.

2. Das Projekt „Naturerfahrungen mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen“

Das vom Bundesamt für Naturschutz (BfN) geförderte Forschungsprojekt hatte den Auftrag, eine naturpädagogische Konzeption zu entwickeln, mit deren Hilfe Naturerfahrungen mit als naturfern geltenden bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen gelingen können. Der Fokus lag auf dem Ermöglichen von positiven Naturerfahrungen im Sinne eines „guten Lebens“ und nicht auf natur- und umweltbezogenem Wissen oder Handeln. Demnach ging es vor allem darum, den Naturraum als mögliche Lebensbereicherung zu eröffnen und ihn als Raum der Erholung, der Freizeit und der Gemeinschaft zugänglich zu machen. Darüber hinaus spielte der Aspekt der Umweltgerechtigkeit (Verteilung von Umweltschäden und Umweltressourcen, Teilhabemöglichkeiten an umweltpolitischen Verfahren sowie Auswirkungen dieser Verfahren) eine große Rolle, von der bildungsbenachteiligte Menschen in besonderem Maße betroffen sind und die u. a. zu einem geringeren Naturzugang führt, sowohl physisch als auch mental (BMUB & BfN, 2016; 2018; 2020; Gebhard, Goudarzi & Hoke, 2022). Durch die parallele Finanzierung von zwei naturpädagogischen Stellen bei der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Hamburg e. V. konnten im Rahmen des Modellprojekts regelmäßige Naturerfahrungsangebote für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche geschaffen werden, die während der Schulzeit stattfanden. Diese Angebote fußen auf einer Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung, die vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Orientierungen (Erfahrungslernen, Symboltheorie, Naturpädagogik, Erlebnispädagogik, Umweltpsychologie, Partizipation, Psychoanalyse, ausführlich in Gebhard, Goudarzi & Hoke, 2023) entwickelt wurde.

Abbildung 1

Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung



Quelle Abb. 1: Gebhard, Goudarzi & Hoke, 2023.

Das Kernstück der naturpädagogischen Konzeption stellen vier Prinzipien dar, die als vier theoretisch fundierte pädagogische Grundhaltungen zu verstehen sind. Durch die Ausrichtung von naturpädagogischen Angeboten anhand der Prinzipien soll ein niedrigschwelliger, subjektorientierter und freiheitlicher Naturzugang ermöglicht werden. Durch die Wortwahl „Prinzipien“ soll betont werden, dass es sich dabei um pädagogische Haltungen handelt und nicht um pädagogische Interventionstechniken oder gar rezeptartige Handlungsanweisungen. Die Prinzipien dienen als eine Art Kompass, mit dessen Hilfe die Praxis sich orientieren kann. Spezifiziert werden die vier Prinzipien durch die Konkretisierungen, welche auf der pädagogischen Handlungsebene, ähnlich zu pädagogischen Methoden, zu verorten sind. Im Folgenden werden die einzelnen Prinzipien sowie die Zielgruppe charakterisiert und mit dem Anspruch inklusiver Pädagogik verknüpft. Das Prinzip Glück, Genuss und gutes Leben stellt das Ermöglichen von guten Erfahrungen in der Natur in den Vordergrund. Das Ziel der naturpädagogischen Angebote ist es, positive Erlebnisse zu schaffen und dabei von starker Moralisierung und Didaktisierung abzusehen. Zentral ist der individuelle, subjektiv empfundene Genuss, außerdem der Aspekt der Freiheit (Gebhard, 2020).

Das Prinzip der Reflexion betont die Bedeutung von regelmäßigen Reflexionsanlässen, um das Erlebte in der Natur zu vertiefen und damit nachhaltig werden zu lassen. In Anlehnung an den Ansatz des Erfahrungslernens (Dewey, 1916 / 2011; Combe & Gebhard, 2007) ist davon auszugehen, dass erst ein Erlebnis, das auch zum Gegenstand von Reflexion gemacht wurde, zu einer die Person berührenden Erfahrung werden kann. So wurden in den naturpädagogischen Angeboten mit den Kindern und Jugendlichen systematisch Nachdenkgespräche im Stil des Philosophierens mit Kindern (Michalik, 2013) geführt.

Das Prinzip der Partizipation ist sowohl methodisches Prinzip als auch normatives Ziel. Die Kinder und Jugendlichen sollen einerseits die Möglichkeit haben, die Naturzeiten aktiv mitzugestalten, sodass ihre individuell bedeutsamen Aspekte im Naturerleben zentral sind. Andererseits können durch die konkreten Partizipationserfahrungen partizipative Kompetenzen gestärkt werden, die auch über das Projekt hinaus wirksam sein können. Durch das Prinzip Natur als Symbolvorrat wird die symbolvermittelte Wirkung von Natur betont. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass Naturerfahrungen immer auch Selbsterfahrungen sind und Naturräume stets einen Symbolvorrat transportieren, der zur Selbst- und Weltdeutung genutzt werden und dadurch dazu beitragen kann, das eigene Leben als ein sinnvolles zu interpretieren. Diese symbolische Bedeutung von Natur spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Naturbeziehungen, weshalb diesen Symbolisierungen Raum gegeben werden soll und beispielsweise Phantasien, romantisierende und auch nichtwissenschaftliche Vorstellungen von Natur wertschätzend aufgegriffen werden sollen.

Um die Zielgruppe im Rahmen des Projekts zu identifizieren, wurde auf den sogenannten Hamburger KESS-Index zurückgegriffen (Schulte et al., 2014). Dies ist ein Sozialindex, der die sozialen Rahmenbedingungen auf einer Skala von 1 bis 6 auf Schulebene beschreibt. Eine 1 steht dabei für Schulen mit sehr schwierigen Rahmenbedingungen. Der Index wird auf Basis von soziodemographischen Daten berechnet (Erwerbslosenquote, Anteil von Sozialhilfeberechtigten, Anzahl von Gymnasiasten, Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund), die auch Merkmale von Bildungsbenachteiligung sind. Die am Projekt teilnehmenden Schulen weisen einen Indexfaktor von 1 bis 2 auf, was auf eine sehr bis eher stark belastete soziale Lage in der Schülerschaft und ein hohes Maß an Bildungsbenachteiligung schließen lässt. Insgesamt haben am Projekt etwa 150 Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 17 Jahren teilgenommen, die über ein Jahr lang regelmäßige und nach der Konzeption ausgerichtete naturpädagogische Angebote während der Unterrichtszeit wahrgenommen haben.

Im Kontext der in diesem Aufsatz im Mittelpunkt stehenden Partizipations- und Inklusionsthematik möchten wir betonen, dass diese vier Prinzipien auch als Prinzipien einer partizipativen, inklusiven Pädagogik verstanden werden können: Es steht das Glück des autonomen Bildungssubjekts im Vordergrund und nicht die Unterordnung unter vorgegebene Ziele (Prinzip 1). Die Einladung zur Reflexion unterstellt positiv die Fähigkeit zur Nachdenklichkeit und dementsprechend auch das eigene Leben zu gestalten (Prinzip 2). Die Stärkung partizipativer Fähigkeiten (Prinzip 3) zielt ganz explizit auf eine inklusive Pädagogik und schließlich wird durch das 4. Prinzip das eigene Bedürfnis ernst genommen, das eigene Leben als ein sinnvolles interpretieren zu wollen. Diese vier Elemente (Glück, Reflexion, Sinn und Partizipation) können insofern auch als Grundprinzipien einer inklusiven Pädagogik verstanden werden.

3. Erkenntnisinteresse und Methoden

Das Erkenntnisinteresse lässt sich in fünf Teilbereiche untergliedern:

- a) Die spezifischen Realisierungen und Ausprägungen der naturpädagogischen Prinzipien
- b) Die Vielfalt und Tiefe von Naturbeziehungen
- c) Auf Natur und Umwelt bezogene Einstellungs- und Verhaltensaspekte
- d) Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeitserwartungen und Empathie
- e) Die Erfahrungen und das Erleben der naturpädagogischen Fachkräfte

In einer Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden wurde diesen Fragestellungen nachgegangen. Ein wichtiger Bestandteil der qualitativen Erhebungen war die Durchführung von Gruppengesprächen, die in Kleingruppen stattgefunden haben. Diese Gruppendiskussionen waren dabei nicht nur eine Erhebungsmethode, sondern zugleich auch angesichts des Prinzips der Reflexion (s. o.) eine pädagogische Methode. Die Gruppendiskussion kann als ein Verfahren charakterisiert werden, „in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos & Schäffer 2001, S. 13). Sie ermöglichen dadurch Einblicke in die Erfahrungen, Wissensbestände, Einstellungen und Werthaltungen von Kindern und Jugendlichen zu bestimmten Themenbereichen und verringern gleichzeitig die Gefahr der sozialen Erwünschtheit, da sich die Diskussionsteilnehmenden im besten Fall aufeinander beziehen und weniger auf die Gesprächsleitung. Um diese „Selbstläufigkeit“ bei den Gruppendiskussionen zu begünstigen, bedarf es einerseits eines Gesprächsanreizes, der an die Alltagserfahrungen der Diskutierenden anknüpft. Andererseits muss die Gesprächsleitung durch eine non-direkte Gesprächshaltung eine Offenheit erzeugen, die den Teilnehmenden einen freien Austausch ermöglicht. Im Rahmen des Projektes wurden als Gesprächsimpuls entweder offene Anfangsfragen nach dem Naturerleben genutzt oder verschiedene Dilemmageschichten, die naturethische oder partizipative Aspekte thematisiert haben. Insgesamt wurden 43 Gruppendiskussionen geführt. Ausgewertet wurde mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018), sodass durch eine deduktiv-induktive Kategorienbildung ein Kategoriensystem entstanden ist, welches eine übersichtliche Zusammenfassung der Aussagen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht und zugleich auf Originalaussagen basiert.

Um die verschiedenen Perspektiven bezüglich der Ausgestaltung und Wirkung der vier Prinzipien in der pädagogischen Praxis abzubilden, wurden außerdem Reflexions- und Beobachtungsbögen eingesetzt. Die Reflexionsbögen richteten sich an die naturpädagogischen Fachkräfte, die Beobachtungsbögen an die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Bögen wurden entweder während oder unmittelbar nach dem naturpädagogischen Angebot ausgefüllt. Zentral war dabei, die vier Prinzipien in ihrem konkreten Auftreten zu beschreiben, allgemeine Wahrnehmungen und Erfahrungen zu vermerken und mittels grafischer Ratingskalen verschiedene Ausprägungen der vier Prinzipien zu bewerten. Durch eine vergleichbare Struktur der Reflexions- und Beobachtungsbögen ist eine Beschreibung der vier Prinzipien und ihrer Konkretisierungen aus zwei Perspektiven möglich. Ausgewertet wurden beide Instrumente sowohl qualitativ als auch quantitativ. Die grafischen Ratingskalen wurden in eine SPSS-Matrix überführt, um so eine quantitative Repräsentanz bezüglich der Konkretisierungen zu erhalten.

Für die quantitative Prä-Post-Befragung wurde ein Fragebogen entwickelt, der aus validen Instrumenten der Umweltpsychologie, Sozialpsychologie und Persönlichkeitspsychologie zusammengesetzt wurde. Ergänzt wurden diese durch einige dem Projekt angepasste Items, in denen es um Assoziationen zum Thema Natur und um Freizeitverhalten ging. Die Prä-Befragung mit 95 Items wurde innerhalb der ersten vier Wochen nach Start der naturpädagogischen Angebote eingesetzt. Die Postbefragung mit 113 Items fand innerhalb des letzten Monats der Angebote statt. Dazwischen lag ein Schuljahr. Folgende Instrumente wurden genutzt:

- Connectedness to Nature Scale (CNS) (Mayer & Franz, 2004): In dieser Skala wird die emotionale Verbundenheit eines Menschen mit der Natur erfasst.
- Inclusion of Nature in one's Self (INS) (Schultz, 2002): Die Skala misst den Grad der Integration der Natur in das Selbst. Sie besteht lediglich aus einem grafischen Item, das sieben Abbildungen von zwei jeweils verschieden stark überlappenden Kreisen zeigt. Ein Kreis steht dabei für die Natur, der andere für das Ich.
- Disposition to connect with nature (DCN) (Brügger, Roczen & Kaiser, 2011): In diesem Fragebogen dient das selbstberichtete Verhalten als Indikator für die Verbundenheit mit der Natur. Die Antworten weisen implizit auf die Stärke der Naturverbundenheit hin.
- Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie (SPF) (Paulus, 2009): Es handelt sich dabei um die deutsche Fassung des Interpersonal Reactivity Index (IRI), einem am häufigsten in der Praxis eingesetzten Fragebogen zur Messung von Empathie.
- SWE (Selbstwirksamkeitserwartung) (Jerusalem & Schwarzer 1999): Bei diesem Fragebogen handelt es sich um ein Selbstbeurteilungsverfahren mit 10 Items zur Erfassung von allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen. Dabei wird die optimistische Kompetenzerwartung hinsichtlich der Bewältigung einer schwierigen Lage erhoben. Der Erfolg bei der Bewältigung von Aufgaben wird der eigenen Kompetenz zugeschrieben.
- WIRKSOZ (Selbstwirksamkeitserwartung bei sozialen Anforderungen) (Satow & Mittag, 1999): Ergänzend zum SWE - Fragebogen wurde diese Erhebung durchgeführt, die mit nur 6 Items der Messung der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen und Konflikten dient. Ein hoher Wert in dieser Skala drückt eine hohe angenommene Handlungskompetenz in sozialen Situationen aus (z. B. das Finden neuer Freunde oder Konfliktlösung ohne Gewaltanwendung).

Die Fragebögen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 22.0 für MAC ausgewertet. Dabei wurden überwiegend die Mittelwert-Unterschiede der Fragebögen aus der Prä-Post-Erhebung berechnet. Dafür wurde ein t-Test durchgeführt. Um die Voraussetzungen für diesen Test zu prüfen, wurde zunächst die Normalverteilung der Stichprobe mit einem K-S-Test ermittelt. Die Gleichheit der Varianzen (Varianzhomogenität) wurde im Rahmen eines Levene-Tests festgestellt. Der Unterschied der verglichenen Mittelwerte wurde hinsichtlich des jeweiligen Signifikanzniveaus überprüft. Zusätzlich wurden noch die Effektstärken für die einzelnen Skalen ermittelt.

4. Ergebnisse mit besonderem Schwerpunkt auf Partizipation

In diesem Aufsatz werden in besonderer Weise die Aspekte betrachtet, die sich auf die Partizipation der Kinder und Jugendlichen beziehen (Goudarzi, 2024; alle anderen Ergebnisse siehe ausführlich Gebhard, Goudarzi & Hoke, 2023). Dazu werden erstens die Gruppendiskussionen in den Blick genommen, in denen die Teilnehmenden von eigenen Partizipationserfahrungen und Partizipationsvorstellungen vor und während des Projekts berichten. Zweitens werden Ergebnisse aus den Reflexions- und Beobachtungsbögen hinzugezogen, da so Veränderungen im zeitlichen Verlauf deutlich werden. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden ergänzend berücksichtigt, v. a. im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung.

4.1. Vorstellungen von Partizipation und damit verbundenen Prozessen

a) Macht und Ohnmacht

Ein Ergebnis aus den Gruppendiskussionen ist, dass für die Kinder und Jugendlichen Partizipation stark mit Machtfragen verbunden ist. Dies äußert sich in der Beschreibung von Machtverhältnissen, in denen sie sich selbst die geringere Machtposition zuschreiben.

Ina: „Es gibt immer welche, die einfach die Entscheidungen fällen, also egal, was man macht.“

Die Macht, Entscheidungen zu fällen, wird also bei anderen gesehen und dies in diesem Fall sogar ausnahmslos („immer“). Das Empfinden von fehlenden Einflussmöglichkeiten und damit fehlender Macht ist ein wiederkehrender und zentraler Aspekt in den Aussagen, auch wenn es vereinzelte Äußerungen gibt, bei denen die Kinder und Jugendlichen sich selbst Einflussmöglichkeiten zuschreiben. Das Hierarchiegefälle wird vornehmlich zwischen Erwachsenen und Kindern ausgemacht, wie dieser kurze Ausschnitt zeigt:

Emine: „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. Ich hab’ das Gefühl, wir werden nicht ernst genommen so wie die Erwachsenen.“

Dila: „Weil wir klein sind, ne?“

Emine: „Ja und deswegen können wir nix machen. Auch hier in der Schule – die Lehrer nehmen uns auch nicht ernst.“

Es zeigt sich, dass ein starkes Gefühl des Nicht-Ernst-Genommen-Werdens vorherrscht. Die eigenen Anliegen werden aus Sicht der Kinder und Jugendlichen von erwachsenen Personen als unbedeutend abqualifiziert, was meist zu eingeschränkten oder gar keinen partizipativen Handlungsoptionen führt. Dies ist deswegen der Fall, da den Erwachsenen die volle Entscheidungsmacht zugesprochen wird. Dieser Machtunterschied wird als ungerecht empfunden. Die Annahme, dass Erwachsene aufgrund ihres Älterseins angemessener darüber entscheiden können, ob Anliegen von Kindern und Jugendlichen sinnvoll oder weniger sinnvoll sind, wird von den Kindern in diesem Sinne in Frage gestellt.

b) Partizipation in Schule, Kommune und Gesellschaft

Bedeutsam sind nun vor allem die Äußerungen, in denen die Kinder und Jugendlichen ihre Möglichkeit zum Partizipieren im Rahmen von Schule und Unterricht weiter spezifizieren. Dabei wird ausschließlich von negativen Erfahrungen berichtet.

Noel: „Ja, das ist 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 ... Die Kinder haben halt kein Recht äh, was zu sagen.“

Die Kinder und Jugendlichen fühlen sich von den Erwachsenen nicht ernst genommen, obwohl sie konkrete Anliegen und damit verbundene Änderungswünsche haben. Diese werden nach weiteren Aussagen in den Gruppendiskussionen klar gegenüber der Lehrerschaft geäußert und betreffen dabei vor allem den konkreten Schulalltag (z. B. Verteilung der Pausen oder Gestaltung der Schultoiletten oder des Klassenzimmers). Ablehnende oder verneinende Antworten von Lehrpersonen werden entweder gar nicht weiter begründet oder es wird damit argumentiert, dass dies Entscheidungen von Erwachsenen seien. Auch wenn die Erzählungen von negativen Partizipationserfahrungen in

der Schule dominierten, gab es darüber hinaus Aussagen der Kinder und Jugendlichen bezüglich beobachteter partizipativer Prozesse im eigenen Stadtteil oder in den Medien. Diese werden dabei ebenfalls als gescheitert oder ungerecht wahrgenommen. Zum Beispiel:

Jonas: „Das wär´ schon traurig, also wegen der Wiese, sonst kann man ja nichts dagegen machen. Wenn die das machen wollen, dann machen die das.“

Mia: „Ja aber ich mein´, wenn sie das vorhaben, ich glaub´, es ist ihnen wichtiger. Ob da jetzt ein Mädchen sitzt oder nicht, dann machen sie´s einen Meter weiter weg.“

Beide Äußerungen zeigen, dass sich die Teilnehmenden auch auf kommunaler Ebene keinerlei Entscheidungsmacht zuschreiben. In der zweiten Aussage wird sogar auf die Möglichkeit des Protests (Sitzstreik) verwiesen, welcher als eine klare Formulierung eines Anliegens zu verstehen ist, letztendlich jedoch als wirkungslos eingeschätzt wird. Damit zeigt sich, dass Partizipationsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen als nicht gegeben angesehen werden.

c) Scheinpartizipation

Sowohl in der Schule als auch in Hinblick auf Gesellschaft und Politik insgesamt thematisieren die Kinder und Jugendlichen den Aspekt der Scheinpartizipation.

Jana: „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. Ähm, aber jetzt vielleicht in der Klassengemeinschaft und und und, aber wenn´s jetzt drauf ankommt, etwas Krasseres zu machen. Ich glaub´, in unserm Alter kann man das auch noch gar nicht machen.“

Zum einen wird auch hier erneut eine klare Hierarchie deutlich. Die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, hat demnach etwas mit dem Status zu tun („hochgestellt“) und die Jugendliche sieht sich in einem niedrigeren Status als die Erwachsenen. Offenbar erleben die Kinder und Jugendlichen es so, dass ihnen lediglich ein „Gefühl gegeben“ wird, mitbestimmen zu können. Das ist jedoch als eine Scheinpartizipation zu charakterisieren. Letztendlich kommt die Jugendliche zu dem Schluss, dass bei den wirklich relevanten Bereichen ein eigener Einfluss nicht denkbar ist. Die Empfindung, dass eine echte Einmischung und eine starke Meinung nicht gewünscht sind, bezieht sich auch auf die politische Ebene. So beschreibt eine Jugendliche ihren Eindruck von politischen Wahlen wie folgt:

Ina: „Am besten schon eine Vorlage hinlegen, wo man alles kreuzen soll, und nicht, dass man von sich aus was kreuzt und so, das ist alles.“

Ihrer Ansicht nach geht es auch bei Wahlen und Abstimmungen darum, am besten das anzukreuzen oder abzustimmen, was gewünscht ist, und nicht das, was der eigenen Meinung entspricht. Offenbar fühlen sich die Kinder und Jugendlichen auch in ihrer bürgerschaftlichen Rolle nicht aufgefordert, ihre Interessen ernsthaft zu äußern, da sie das Gefühl haben, dass es niemanden interessiert.

d) Partizipation und Stigmatisierung

Bei der Betrachtung der Ergebnisse unter dem Aspekt der Bildungsbenachteiligung und der damit verbundenen Stigmatisierung lässt sich erkennen, dass erlebte Machtlosigkeit und die so empfundene Scheinpartizipation verstärkt werden. Die Aussage von Jana macht dies besonders deutlich:

Jana: „Ich glaub´ auch, weil du das grad meintest, dieses mit deine Stimme und und und. Die wollen aber auch wirklich glaub ich nur, dass man deren eigenen Stimmen gibt. Mehr passt denen auch nicht. Also wenn wir jetzt sone Stimm-, also wenn wir jetzt als Beispiel als Klasse sone 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, Migranten 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 Also ich glaub´, wenn man sich noch so engagiert, wie die das eigentlich immer sagen, wird das denen irgendwann nicht mehr passen. So. Die wollen das halt wirklich nur bis zum ´ner bestimmten Stelle und das war´s dann.“

In dieser Äußerung wird die Interpretation der Scheinpartizipation in ausgesprochener Weise bestätigt. Die Schülerin verknüpft zusätzlich die Tatsache, dass die eigentliche Meinung nicht von Interesse ist, insbesondere dann, wenn die Meinung von Menschen mit Migrationshintergrund, muslimischer Kleidung oder Schwarzen Menschen ausgeht. Damit benennt sie Merkmale, die auch bei der Definition von Bildungsbenachteiligung eine Rolle spielen. Die Jugendliche stimmt der Einschätzung zu, dass oberflächlich Engagement zwar gefordert und gewünscht sei, aber bei jungen Menschen und insbesondere bei jungen Menschen einer marginalisierten Gruppe sei das nur bis zu einem gewissen Grad gewollt bzw. sogar gar nicht gewollt. Dieser Blick auf Partizipationsprozesse greift nicht nur die zuvor dargestellten Aspekte von fehlenden Einflussmöglichkeiten und damit zusammenhängenden Desinteresse seitens Erwachsener an Anliegen von Kindern und Jugendlichen auf, sondern macht zusätzlich deutlich, dass Stigmatisierungsprozesse diese Aspekte verschärfen. Im Verlauf der Gruppendiskussion sprechen sich diese Jugendlichen selbst weniger politische Rechte zu als Menschen, die sie der weißen Mehrheitsgesellschaft zuordnen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen, dass Partizipation für die Kinder und Jugendlichen stark mit der Machtfrage verknüpft ist, wobei sie sich selbst in einer machtlosen Position verorten. Ihre Erfahrungen sind diesbezüglich ausschließlich negativ. Dabei beziehen sie sich vor allem auf Erfahrungen im eigenen Schulalltag. Hier gibt es zwar Versuche partizipativen Handelns. Diese sind aber aufgrund von wahrgenommenem Desinteresse und Ablehnung der Lehrkräfte gescheitert. Da den Lehrkräften die volle Entscheidungsmacht zugesprochen wird, sehen die Kinder und Jugendlichen auch keine anderen Handlungsalternativen, als sich der Situation zu fügen. Diese Machtlosigkeit und die damit verbundenen Ohnmachtsgefühle finden sich ebenso auf kommunaler Ebene und bei der Betrachtung der eigenen Rolle auf gesamtgesellschaftlicher und politischer Ebene wieder. Verstärkt wird das Ganze durch Stigmatisierungserfahrungen. Letztere führen zu einer verstärkten Abwertung der eigenen Position und einem wiederum verstärkten Gefühl von der Unwichtigkeit der eigenen Anliegen. Dies mündet letztendlich in Resignation.

4.2. Veränderungen im Prozess

Partizipation im Rahmen des Projekts ist sowohl pädagogische Methode als auch normatives Ziel (siehe Abschnitt 3). Konkret bedeutet dies, die Kinder und Jugendlichen so viel wie möglich mitbestimmen zu lassen. Dies gestaltete sich allerdings schwieriger als gedacht. Die angebotenen Partizipationsmöglichkeiten wurden zu Beginn des Projekts von den Teilnehmenden kaum wahrgenommen bzw. nicht für möglich gehalten. So gab es beispielsweise bei Fragen bezüglich der Gestaltungswünsche kaum Reaktionen. Erst nach einigen Monaten konnte eine Veränderung festgestellt werden. Offenbar war zunächst der Aufbau einer Vertrauensbasis notwendig. Angesichts der Aussagen in den Gruppendiskussionen lässt sich vermuten, dass schlechte Vorerfahrungen, das Erleben von Scheinpartizipation und das Erleben von Stigmatisierung zu einer Skepsis gegenüber den Partizipationsangeboten zu führen scheinen.

Nachdem diese Skepsis überwunden werden konnte, haben die Kinder und Jugendlichen allerdings zahlreiche Partizipationsprozesse durchlebt, die in den Reflexions- und Beobachtungsbögen dokumentiert wurden.

Diese Partizipationsprozesse verliefen nicht immer reibungslos, da das Aushandeln von Interessen in einer größeren Gruppe für viele ungewohnt und anstrengend war. Die notwendige Geduld und Konzentration stellten teilweise eine Herausforderung dar. Außerdem war es manchmal schwierig, die Verbindlichkeit von Gruppenentscheidungen zu akzeptieren, wie beispielsweise einen Mehrheitsentscheid, der nicht der eigenen Meinung entspricht. Angesichts des Umstands, dass die Kinder und Jugendlichen vorher kaum Erfahrungen mit solchen partizipativen Prozessen gehabt zu haben scheinen, ist diese anfängliche Mühseligkeit nicht verwunderlich. Aber gerade deshalb können die Möglichkeiten zur Partizipation während des Projekts als Chance zur Übung von demokratischen und partizipativen Kompetenzen verstanden werden, die auch über das Projekt hinaus wirksam sein können.

Einen Effekt über das Projekt hinaus zeigen zusätzlich die Fragebogenergebnisse. So lassen sich hinsichtlich der Persönlichkeitseigenschaften Veränderungen feststellen. Der Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartung im direkten Vergleich von Projektstart ($M_{prä}=2,69$) und Projektende ($M_{post}=2,94$) hat sich hochsignifikant erhöht ($t(260)=-4,556$, $p=.000$). Die Selbstwirksamkeitserwartung gilt ein verlässlicher Prädiktor für Verhaltensänderungen und Persönlichkeitsvariablen weisen in der Regel eine hohe Stabilität auf. Dieses Ergebnis ist bezüglich Partizipation insofern relevant, als dass die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung als Motivation und Voraussetzung für partizipatives Handeln verstanden werden kann (z. B. Fatke & Schneider, 2005). Eine höhere Selbstwirksamkeit kann demnach nicht nur eine Folge von positiven Partizipationserfahrungen sein (Sturzenhecker et al., 2010), sondern positive Partizipationserfahrungen können die Wahrscheinlichkeit für weitere Partizipationsaktivitäten erhöhen (Gaiser & Wächter, 2011). Insofern kann die Erhöhung der Selbstwirksamkeit ebenso als Motivator betrachtet werden. Abschließend lässt sich sagen, dass der Unterschied zwischen den Strukturen in Unterricht und Schule auf der einen Seite und den Rahmenbedingungen im Projekt auf der anderen Seite von den Kindern und Jugendlichen positiv bewertet wurde:

Levent: „Also ich finde, dass sie [die Naturpädagogin] sich also, dass sie uns anhört und wenn wir irgendwas vorschlagen oder so, dass sie darauf eingeht und nicht immer das macht, was sie möchte zum Beispiel.“

Dies ist ein Hinweis darauf, dass nicht in erster Linie Desinteresse hinter dem Widerstand, sich zu engagieren, steckt. Es ist viel mehr die Erfahrung der Kinder und Jugendlichen auf

verschiedensten Ebenen, dass sie nicht in der Position sind, wirklich zu partizipieren. Das ist insbesondere bei bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen der Fall. Dabei ist der Wunsch gehört zu werden, ernst genommen zu werden und mitbestimmen zu können, trotzdem sehr groß, wie zahlreiche Äußerungen in den Gruppendiskussionen zeigen.

5. Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse zeigen, wie bedeutend positive Partizipationserfahrungen in und außerhalb von Schule sind. Das Fehlen entsprechender Möglichkeiten führt bei den befragten Kindern und Jugendlichen zu einer ausgesprochenen Skepsis gegenüber Partizipationsangeboten. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass diese stark von Macht und Hierarchie geprägt sind, wobei sie sich selbst als machtlos einschätzen und vor diesem Hintergrund an die Partizipationsangebote gewissermaßen nicht ernsthaft glauben.

Der Aspekt der Bildungsbenachteiligung wirkt dabei insofern verstärkend, als dass erfahrene Stigmatisierung und geringe reale Einflussmöglichkeiten im eigenen Umfeld in Verbindung miteinander gebracht werden. Was daraus folgt, ist ein Selbstbild und auch ein politisches Selbstverständnis, das von Ohnmacht, Wertlosigkeit der eigenen Meinung und letztendlich Passivität geprägt ist. Dies wirkt auf mehreren Ebenen:

Zum einen ist die individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeit der Kinder und Jugendlichen betroffen. Wie in Kapitel 1 dargestellt, kann Partizipation gerade im Kontext von Bildungsbenachteiligung ausgesprochen ressourcenstärkend sein. Damit ist beispielsweise ein förderlicher Einfluss auf das Selbstbewusstsein (Gernbauer, 2008) und auch auf weitere personale Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, Meinungsfähigkeit, Mut zur Betroffenheit und Problemlösekompetenz (Sturzenhecker et al., 2010) gemeint. Auch soziale Kompetenzen wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Gemeinschaftssinn, Kompromissfähigkeit, Empathie und Verantwortungsbewusstsein (ebd.) können gefördert werden. Zudem wird Teamfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Eigeninitiative und Resilienz gestärkt (Lutz, 2012). Fehlen positive Partizipationserfahrungen, können sich auch damit verbundene Wirkungen nicht entfalten, obwohl gerade bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche davon profitieren würden. Das Potenzial, ungleiche Grundvoraussetzungen in Hinblick auf solche Ressourcen auszugleichen und Weichen für eine gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu stellen, wird nicht genutzt.

Zum anderen hängen diese individuellen Ressourcen mit entsprechenden Möglichkeiten auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zusammen. Verba et al. zeigen mit dem „Civic Voluntarism Model“ politische Beteiligungsmuster und ihre Einflussfaktoren. V. a. drei Faktoren haben 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) (Verba et al. 1995, S. 130-131).

Vorhandene oder eben nicht vorhandene Möglichkeiten zur Partizipation in Schule und Unterricht haben Einfluss auf unterschiedliche Aspekte dieses Modells, wie u. a. das Üben von bürgerschaftlichen Fähigkeiten, das Wecken von politischem Interesse, das Ausbilden eines politischen Selbstvertrauens oder auch die Erfahrung von gemeinsamer

Partizipationsaktivität. All dies wird – betrachtet man die Ergebnisse der vorgestellten Studie – im Schulalltag nicht berührt.

Darüber hinaus betonen Verba et al. (1995), dass Partizipation und damit zusammenhängend auch eine funktionierende Demokratie von Lern- und Bildungsprozessen abhängig ist. „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010, S. 174). Negt unterstreicht damit die Notwendigkeit einer diesbezüglichen Pädagogik, die sich in dem Ansatz von Demokratiebildung zusammenfassen lässt. John Dewey, einer deren wichtigsten Vertreter, betont in dem Zusammenhang die Bedeutung des Erfahrungslernens (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 ist damit Partizipation gemeint, also die Möglichkeit mitzuentcheiden und mitzugestalten. Schule wird unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten als Gesellschaft im Kleinen verstanden, in der sich Kinder und Jugendliche erproben und Erfahrungen sammeln können. Diese Idee scheint durchaus passend – nur bewirkt sie bei negativen Erfahrungen genau Gegenteiliges. Anstatt Partizipation zu üben, Demokratiekompetenzen zu stärken und so Menschen dazu zu befähigen, aktiv und engagiert an der Gestaltung von Gesellschaft mitzuwirken, führen diese Negativerfahrungen zu etwas für Demokratie – und letztendlich für die eigene Lebensqualität – auf lange Sicht sehr Fatales. Die eigene Ohnmacht und das wahrgenommene Desinteresse seitens der Erwachsenen an den Anliegen von Kindern und Jugendlichen wird auf die eigene politische Teilhabemöglichkeit bezogen, sodass sich Kinder und Jugendliche auf gesellschaftlicher und politischer Ebene ebenso als nicht aktiv und wenig gestaltend verstehen. Das Resultat ist Untätigkeit und das Gefühl, den Umständen ausgeliefert zu sein.

Neben den Folgen von keinen oder negativen Partizipationserfahrungen auf individueller, gesellschaftlicher und politischer Ebene verdeutlichen die Ergebnisse der Studie einen weiteren Aspekt: Der Vorwurf des Desinteresses und der Bequemlichkeit bezüglich politischer Prozesse, was insbesondere der Gruppe der Bildungsbenachteiligten vorgehalten wird (z. B. Detjen, 2007), aber auch Kindern und Jugendlichen überhaupt, sollte unter diesen Umständen in einem anderem Licht betrachtet werden. In einem schulischen Umfeld, in dem eigene Anliegen wenig Bedeutung haben, die Macht zur Einflussnahme und Veränderung bei anderen liegt und eine echte Beteiligung nicht gewollt zu sein scheint, ist Passivität und Resignation die logische Konsequenz und nachvollziehbar. In Anbetracht einer Schulrealität, wie sie zumindest in dem skizzierten Projekt erkennbar wurde, bedarf es demnach großer Änderungen im Zusammensein und in der Kommunikation aller Beteiligten des Schullebens. Die Ergebnisse haben aber auch gezeigt, dass Veränderung möglich ist. Durch die Schaffung von Rahmenbedingungen, in denen echte Partizipation das Ziel ist und in denen die Meinungen und die Anliegen der Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden, können diese Vorstellungen und Muster zwar langsam, aber in kleinen Schritten verändert werden. Durch Vertrauen, Wertschätzung und Geduld ist es gelungen, bei den angebotenen Naturerfahrungen und damit auch im schulischen Rahmen ein Umfeld zu schaffen, in dem die Teilnehmenden positive Erfahrungen mit Partizipationsangeboten sammeln konnten. Das Resultat zeigt sich zum einen in der Anerkennung der Kinder und Jugendlichen dieser anderen Strukturen. Zum anderen spricht auch die erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung für eine Veränderung, da diese bei Partizipationsaktivitäten eine große Rolle spielt. Sie ist nicht nur als positives Ergebnis im Sinne einer Kompetenzerweiterung zu verstehen (Deutsches

Kinderhilfswerk e. V., 2012), sondern gleichzeitig als wichtige Voraussetzung für die Motivation zu weiteren Partizipationsaktivitäten (Fatke & Schneider, 2005).

Bezogen auf die Thematik der Inklusion verdeutlichen die Ergebnisse, dass damit vor allem eine besondere autonomiefördernde pädagogische Haltung verbunden ist. Janusz Korczak formuliert dies sehr treffend: „Kinder sollen so sein dürfen, wie sie sind. Sie haben das Recht, ihr Leben selbst zu bestimmen“ (o. D.). Damit werden die unverfügbare Individualität und das Entwicklungspotential des Einzelnen und zugleich die Heterogenität einer Gruppe genauso anerkannt, wie das Recht des aktiven Mitgestaltens des eigenen Lebensumfeldes. Beides gehört zusammen und macht eine Pädagogik der Achtung und Wertschätzung stark. Dies ist in dem Projekt durch das Prinzip der Partizipation auf ermutigende Art und Weise zum Tragen gekommen; denn offenbar lassen sich durch Partizipation in Unterricht und Schule Auswirkungen von Benachteiligungen reduzieren. Positive Partizipationserfahrungen werden auch als solche wahrgenommen und haben damit das Potenzial, auch über das schulische Setting hinaus wirksam zu werden und so von einer inklusiveren Bildung ausgehend auch zu einer inklusiveren Gesellschaft beizutragen.

Literatur

- Allmendinger, J. (2012): *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. Pantheon Verlag.
- Autorengruppe Berichtserstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Wbv Publikation.
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe*, 52(1), 4–11.
- 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). Campus.
- BMBF (2020). Nationaler Bildungsbericht. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020>
- BMUB & BfN (2016). *Naturbewusstsein 2015. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. BMUB & BfN. <http://www.bfn.de/publikationen/broschuere/naturbewusstseinsstudie-2015>
- BMUB & BfN (2018). *Naturbewusstsein 2017. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. BMUB & BfN. www.bfn.de/publikationen/broschuere/naturbewusstseinsstudie-2017
- BMUB & BfN (2020). *Naturbewusstsein 2019. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. BMUB & BfN. www.bfn.de/publikationen/broschuere/naturbewusstseinsstudie-2019
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Breidebach, G. (2012). *Bildungsbenachteiligung. Warum die einen nicht können und die anderen nicht wollen*. Kovac Verlag.
- 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.
- Combe, A., Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung*. Budrich.
- Combe, A., Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Springer-VS.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2012). *Umfrage zum politischen Engagement von Jugendlichen*. www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.6_Umfrage_politisches_Engagement/Ergebnisse_Engagement_von_Jugendlichen_DKHW_2013.pdf
- Detjen, W. (2007). Politische Bildung für bildungsferne Milieus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2007(32-33), 3–8.
- Dewey, J., Oelkers, J. (Hrsg.) (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz. (Originalwerk erschienen 1916)
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C.J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (2020). *Inklusion und Bildung. Für alle heißt für alle*. UNESCO & DUK.

- Erben, F., Schlottau, H. & Waldmann, K. (2013). Partizipation. In F. Erben, H. Schlottau & K. Waldmann (Hrsg.), „Wir haben was zu sagen!“ *Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation* (S. 37–42.). WOCHENSCHAU Verlag.
- Erlor, I. (2010). Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung Praxis und Diskurs*, 10, 10 S.
- 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). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Feinstein, L. (2002). *Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 2: Health (Depression an Obesity). Wider Benefits of Learning Research Report*. London University. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Feustel, E. (2007). „Neue Kinderarmut“ in Deutschland. *Ursachen – Folgen – Lösungsansätze*. Forschungsinstitut für Philosophie Hannover.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2010). Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 35-56). WOCHENSCHAU Verlag.
- Gaiser, W. & Wächter, F. (2011). Partizipation junger Menschen in europäischen Ländern – Forschungsergebnisse und Herausforderungen. In K. Plehwe (Hrsg.), *Demokratie leben lernen. Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement* (S. 37-68). Hanseatic Lighthouse.
- Gaiser, W., Krüger, W., de Rijke, J. & Wächter, F. (2016). Jugend und politische Partizipation in Deutschland und Europa. In J. Tremmel, & M. Rutsche (Hrsg.), *Politische Beteiligung junger Menschen* (S. 13-139). Springer-VS.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 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-Skripte. BfN.
- Gernbauer, K. (2008). Beteiligung von Jugendlichen als politischer Herausforderung. In T. Ködelpeter & U. Nitschke (Hrsg.), *Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel* (S. 17-23). VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Goudarzi, Y. (2024). *Partizipation und Umweltgerechtigkeit. Gespräche mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildungsbenachteiligung*. Dissertation Universität Bielefeld.
- Hinz, A. & Boban, I. (2022). Inklusion und Partizipation: Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 17(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610/495>
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin, Humboldt Universität Berlin.

- Kastner, M. (2008). Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In ÖIEB (Hrsg.), *Handbuch Lernende Regionen. Band 3: Bundesweite Instrumente* (S. 89-97). BMLFUW.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kühnel, M. & Wilhelms, H. (2016). Die Bedeutung von Familie, Peers, Schule und Medien für die politische Sozialisation linksaffiner Jugendlicher. In R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* (S. 105-127). Beltz Juventa.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung (Qualitative Sozialforschung, Bd. 5)*. Leske & Budrich.
- Lutz, R. (2012). *Kinderreport 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz*. Deutsches Kinderhilfswerk e. V.
- 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.
- 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. 205-220). Velber.
- Michalik, K. (2013). Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip. Bildungstheoretische Begründungen und empirische Fundierungen. *Pädagogische Rundschau*, 6, 635-649.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2015). *Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation – Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer*. VAS-Verlag.
- Münchmeier, R. (2013). Ihr da oben – wir da unten: Soziale Schicht, Bildung und demokratische Teilhabe. In F. Erben, H. Schlottau & K. Waldmann (Hrsg.), *„Wir haben was zu sagen!“ Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation* (S. 127-142). WOCHENSCHAU Verlag.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Steidl.
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie. Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index*. www.psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363
- Satow, L. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ) [Self-efficacy when facing social demands]. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 17-18). Freie Universität Berlin, Humboldt Universität Berlin.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019). 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). Beltz.
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 67-80). Waxmann.
- 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 D. Nohlen, & F. Grotz (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (S. 437-440). Bundeszentrale für politische Bildung (BpB).

- Simonson, J., Kelle, N., Kausmann, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2019). *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligensurvey*. DZA.
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S. & Zajak, S. (2019). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. Ipb working papers.
- Sturzenhecker, B., Knauer, R., Richter, E. & Rehmann, Y. (2010). *Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht*.
- van Deth, J. W., Abendschön, J., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. VS-Verlag.
- Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard University Press.
- Walther, A. (2011). Handeln junger Frauen und Männer in der Öffentlichkeit – Partizipation oder Nicht-Partizipation? Internationaler Forschungsstand und theoretische Überlegungen. In A. Pohl, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien* (S. 203-235). Juventa.
- Westphal, S., Wächter, N. & Ptaszynska, A. (2008). Learning for participation: Family, peers, school, work and voluntary organizations. In R. Spanring, G. Ogris & W. Gaiser (Hrsg.), *Youth and political participation in Europe: Results of the comparative study EYUOPART* (S. 87-104). Barbara Budrich.

Kontakt

Yasmin Goudarzi, Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld

E-Mail: yasmin.goudarzi@uni-bielefeld.de

Ulrich Gebhard, Universität Bielefeld, Prof. Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld

E-Mail: ulrich.gebhard@uni-bielefeld.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Yasmin Goudarzi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Forschungsbereichen Naturerfahrung und Naturerfahrungspädagogik, Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt Bildungsbenachteiligung, Umweltgerechtigkeit, Demokratiebildung, Erfahrungslernen und Bedeutung für (schulische) Lernprozesse, Deutungsmuster und Werthaltungen gegenüber Natur (v. a. zu Biodiversität).

Ulrich Gebhard, Prof. Dr. betreibt langjährige Forschungen zur Bedeutung von Natur für die psychische Entwicklung, Natur und Gesundheit, Deutungsmuster und Werthaltungen von Kindern gegenüber Natur (u. a. zu Nachhaltigkeit und Biodiversität), Bewertungskompetenz, Sinn und Erfahrung in schulischen Lernprozessen, Bedeutung impliziter und intuitiver Vorstellungen (Alltagsphantasien) bei Lernprozessen sowie Bildungs- und Evaluationsforschung.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).