

Klimaschutz als Privileg?

Milieuspezifische Handlungsbefähigung
von Schüler*innen in Bezug auf den
Klimawandel

Amelie Straßen

Herausgeberin:

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH
Döppersberg 19
42103 Wuppertal

www.wupperinst.org

Autorin:

Amelie Straßen
amelie.strassen@wupperinst.org

Diese Arbeit ist als Bachelorarbeit an der Bergischen Universität Wuppertal entstanden. Sie wurde betreut von Frau Dr. Laura Behrmann (Erstprüferin) und Herrn Prof. Dr. Peter Imbusch (Zweitprüfer, beide Bergische Universität Wuppertal).

Bitte die Publikation folgendermaßen zitieren:

Straßen, A. (2022). Klimaschutz als Privileg? Milieuspezifische Handlungsbefähigung von Schüler*innen in Bezug auf den Klimawandel (Wuppertaler Studienarbeiten zur nachhaltigen Entwicklung Nr. 29). Wuppertal Institut.

Wuppertaler Studienarbeiten zur nachhaltigen Entwicklung

Das Wuppertal Institut erforscht und entwickelt Leitbilder, Strategien und Instrumente für Übergänge zu einer nachhaltigen Entwicklung auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene. Im Zentrum stehen Ressourcen-, Klima- und Energieherausforderungen in ihren Wechselwirkungen mit Wirtschaft und Gesellschaft. Die Analyse und Induzierung von Innovationen zur Entkopplung von Naturverbrauch und Wohlstandsentwicklung bilden einen Schwerpunkt seiner Forschung.

In dieser Reihe werden herausragende wissenschaftliche Diplom-, Master- oder Staatsexamensarbeiten publiziert, die im Rahmen der Nachhaltigkeitsforschung am Wuppertal Institut entstanden. Die Arbeiten wurden hier in Kooperation mit Hochschulen betreut, von den Universitäten angenommen und hervorragend bewertet.

Das Wuppertal Institut versteht die Veröffentlichung als wissenschaftliche Vertiefung des gesellschaftlichen Diskurses um den Übergang in eine nachhaltige Wirtschafts- und Lebensweise.

Wuppertal, Juni 2023

ISBN 978-3-946356-32-5

Dieses Werk steht unter der Lizenz „Creative Commons Attribution 4.0 International“ (CC BY 4.0).

Der Lizenztext ist abrufbar unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Vorwort

Die Arbeit von Amelie Straßen widmet sich einem Aspekt im Themenfeld des Klimaschutzes, der bislang zu wenig Beachtung findet, nämlich der Frage, ob es bei der Wahrnehmung und Deutung der Klimakrise milieuspezifische Unterschiede bei Schüler*innen gibt. Frau Straßen hat dabei unter Beweis gestellt, dass sie über eine hohe soziologische Methodenkompetenz verfügt und ein Untersuchungsdesign entwickelt, welches für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema von großer Bedeutung ist. Denn vor allem dann, wenn es um Fragen der Akzeptanz für große Transformationsvorhaben geht, ist es wichtig, dass Kompetenzen zur milieuspezifischen Informationsvermittlung vorhanden sind und ein Grundverständnis hinsichtlich der Erforderlichkeiten zur Ansprache prekärer Herkunftsmilieus beim Design von Politikmaßnahmen vorhanden ist. Der explorative Forschungsansatz der Bachelorarbeit von Frau Straßen bietet eine sehr gute Basis, um tiefergehende Analysen auf einer fundierten Kenntnislage gewinnen zu können.

Besonders hervorzuheben ist, wie Frau Straßen mit ihren Erkenntnissen unsere Arbeit im vom Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz der Bundesrepublik Deutschland finanzierten Projekt Schools4Future bereichert hat. Hier konnte Frau Straßen die aus ihrer Arbeit erwachsenen Erkenntnisse hervorragend in die Forschungstätigkeiten einbringen. Denn das Voranbringen der Energiewende ist eine Generationenaufgabe, die von der ganzen Breite der Gesellschaft getragen werden muss. Es ist zwar hinlänglich bekannt und gründlich erforscht, dass sich in Deutschland und vielen anderen westeuropäischen Ländern, vor allem formal höher gebildete, Menschen mit überdurchschnittlichem Einkommen in Form von Straßenprotesten für Klimaschutz engagieren. Detailkenntnisse, warum andere Milieus eine andere Problemwahrnehmung oder einen anderen Umgang damit haben, gibt es für die Gruppe von Schüler*innen allerdings kaum. Somit leistet die Arbeit von Frau Straßen auch einen wertvollen Beitrag innerhalb des 7. Energieforschungsprogramms der Bundesregierung, welches die Projektförderung von Schools4Future ermöglichte. Denn insbesondere die Bedürfnisse, Erwartungen und Möglichkeiten einer Mitgestaltung der Energiewende von jungen Menschen aus einem prekären Herkunftsmilieu fanden bislang zu wenig Beachtung. Dank der Arbeit von Frau Straßen liegen nun neue Erkenntnisse zur Motivationslage von Schüler*innen unterschiedlicher Milieus zum (schulischen) Engagement beim Klimaschutz vor.

Die Arbeit von Frau Straßen setzt somit eine wichtige Grundlage zur Schließung einer Forschungslücke. Sie greift ein wichtiges Thema der Transformationsdebatte auf, und es gelingt ihr ein besseres Verständnis zu den dabei laufenden Prozessen in unterschiedlichen Milieus zu vermitteln. Weil die Untersuchungsergebnisse so interessant sind und weil die Qualität der Arbeit ausgezeichnet ist, fiel es nicht schwer, sie für eine Veröffentlichung in der Instituts-Reihe „Wuppertaler Studienarbeiten zur nachhaltigen Entwicklung“ vorzuschlagen.

Oliver Wagner
Co-Leiter des Forschungsbereichs Energiepolitik
Abteilung Energie-, Verkehrs- und Klimapolitik
Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH

Kurzfassung

Junge Menschen sehen sich durch die Klimakrise einer Einschränkung ihrer Entfaltungs- und Lebensmöglichkeiten gegenübergestellt. Diese explorative Studie verdeutlicht, wie sowohl die Wahrnehmung der Klimakrise, die Verantwortungsattribution, die wahrgenommene Handlungswirksamkeit und die einschlägigen Sozialisationserfahrungen milieuspezifisch strukturiert sind.

Informiert durch das Projekt Schools4Future wurden vier Leitfadeninterviews mit Schüler*innen zur Wahrnehmung und Deutung der Klimakrise geführt. Im dreischrittigen Kodierprozess der Grounded Theory konnten Muster der Betroffenheit, der Verantwortungsattribution und der Handlungsstrategien von vier jugendlichen Klimaaktivist*innen aus akademischen und prekären Herkunftsmilieus rekonstruiert werden. Während die sozial bevorteilten Jugendlichen sich als Betroffene und unter dem Fehlverhalten vorangehender Generationen leidende Gruppe wahrnehmen, sehen die sozial benachteiligten Jugendlichen die Klimakrise als ein systemisches Versagen neben anderen. Der medial so vertraute Aktivismus geht von dem gehobenen Milieu aus und verbindet sich mit Konsum als distinktive Praxis des klimafreundlichen Handelns. Im prekären Milieu zeigen sich andere Formen des stillen, konkreten und intrinsisch motivierten Engagements sowie das (schulische) Engagement als Investition in den individuellen, sozialen Aufstieg. Konsistenter Weise sehen sich die akademischen Jugendlichen als bevorteilt in der Bearbeitung der Klimakrise, dethematisieren aber, was die jungen Menschen aus dem sozial schwachen Milieu deutlich diagnostizieren: Der ökologische Fußabdruck ihres Konsums ist ungleich höher als der der benachteiligten Jugendlichen.

Abstract

Young people see themselves confronted with a restriction of their development and life possibilities due to the climate crisis. This explorative study illustrates how both the perception of the climate crisis, the attribution of responsibility, the perceived effectiveness of action and the relevant socialization experiences are structured in a milieu-specific way.

Informed by the Schools4Future project, four guided interviews were conducted with students on their perception and interpretation of the climate crisis. In the three-step coding process of Grounded Theory, patterns of concern, attribution of responsibility and action strategies of four adolescent climate activists from academic and precarious backgrounds could be reconstructed. While the socially advantaged youth perceive themselves as affected and suffering from the misbehavior of previous generations, the socially disadvantaged youth see the climate crisis as a systemic failure among others. The activism presented in the media emanates from the upscale milieu and combines with consumption as a distinctive practice of climate-friendly action. In the precarious milieu, other forms of silent, concrete, and intrinsically motivated engagement are evident, as is (school) engagement as an investment in individual, social advancement. Consistently, academic youth see themselves as advantaged in dealing with the climate crisis, but neglect what young people from the precarious milieu clearly diagnose: The ecological footprint of their consumption is disproportionately higher than that of disadvantaged youth.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Kurzfassung	4
Abstract	5
Inhaltsverzeichnis	6
Abbildungsverzeichnis	7
1 Einleitung	8
2 Aktueller Forschungsstand und theoretischer Rahmen	10
2.1 Empirische Befunde	10
2.2 Milieu und Handlungsbefähigung	11
3 Methodik	13
3.1 Qualitativer Ansatz und Zugang	13
3.2 Sample	13
3.2.1 <i>Gesamtschule Else-Lasker-Schüler in Elberfeld</i>	15
3.2.2 <i>Erich-Fried-Gesamtschule in Ronsdorf</i>	15
3.2.3 <i>Stadtteile und Quartiere im Vergleich</i>	16
3.2.4 <i>Interviewte Schüler*innen</i>	17
3.3 Erhebung und Auswertung	18
3.4 Limitationen	19
4 Analyse	20
4.1 Kategorien	20
4.1.1 <i>Anerkennung von Handlungsbedarf</i>	20
4.1.2 <i>Verantwortungsattribution</i>	21
4.1.3 <i>Handlungswirksamkeit</i>	24
4.1.4 <i>Handlungsoptionen und Ressourcen</i>	26
4.1.5 <i>Klimaschutz als Sozialisationserfahrung</i>	27
4.2 Milieuspezifische Verfasstheit der Handlungsbefähigung	28
5 Fazit	33
6 Diskussion und Ausblick	34
7 Literaturverzeichnis	35

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Demographischer Vergleich zwischen dem Stadtteil Ronsdorf, dem Quartier Blutfinke (Standort der EFG) und dem Quartier Ostersbaum (Stadtteil Elberfeld, Standort ELSE) (Quelle: eigene Berechnungen auf Basis raumbezogener Daten Wuppertals) -----	17
Abbildung 2 Ergänzender Fragebogen-----	18

1 Einleitung

Der Klimawandel ist eine der größten Herausforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Gelingt es den Menschen nicht, den anthropogenen Klimawandel einzudämmen, wird die Weltbevölkerung einer existenzbedrohenden Katastrophe gegenüberstehen. Durch die stetige Erderwärmung seit der Industrialisierung treten sogenannte Kippelemente der Erde zutage. Diese Systeme galten zunächst als relativ stabile Mechanismen, werden durch den Klimawandel jedoch gestört. Kippelemente besitzen einen gewissen Schwellenwert, bei dessen Überschreiten ein Prozess einsetzt, welcher in den meisten Fällen nicht rückgängig zu machen ist (vgl. Neukirchen 2019: VII). Die Auswirkungen des „Kippens“ dieser Systeme haben teilweise apokalyptisches Ausmaß.

Um den anthropogenen Klimawandel zu bremsen, sind sofortige Maßnahmen zu treffen. Hierzu ist es unvermeidlich, die weltweiten CO₂-Emissionen, welche maßgeblich den Treibhauseffekt in der Atmosphäre und somit die Erderwärmung verursachen, zu reduzieren. Hierfür wäre politisches Handeln gefragt. Dennoch versagen Politiker*innen individuell und kollektiv, sich an staatliche Emissionsziele zu halten (vgl. Tollefson 2019: 14), die beispielsweise im Rahmen des Pariser Klimaabkommens manifestiert wurden.

Neben den Kippelementen des Klimasystems werden seit kurzer Zeit auch sogenannte soziale Kippelemente diskutiert. Hierbei handelt es sich um soziale Interventionen, die positive Entwicklungen und Umstrukturierungsprozesse, beispielsweise in der Änderung von kollektiven Verhaltensweisen, auslösen können (vgl. Otto 2020: 2354). Insgesamt wurden sechs Interventionen identifiziert, die an ihrem Kippunkt einen disruptiven, sozialen Wandel in Richtung der Einhaltung des Pariser Klimaabkommens induzieren können (vgl. ebd.). Die fünfte Intervention wurde hierbei als Stärkung der Klimabildung und des Engagements identifiziert (vgl. ebd.). Im Rahmen der Untersuchung wurde festgestellt, dass dieses Kippelement langfristig ein enormes CO₂-Einsparungspotential aufweist, da schulische Lehre großen Einfluss auf sozialen Wandel nehmen kann (vgl. Otto 2020: 2360 f.). Es wurde nachgewiesen, dass mangelndes Wissen über den Klimawandel und seine Folgen das größte Hemmnis des Engagements im Klimaaktivismus ist (vgl. ebd.). Der soziale Kippprozess setze an dem Punkt ein, an dem Schüler*innen den Arbeitsmarkt betreten und gesellschaftlich relevante Entscheidungen treffen (vgl. Otto 2020: 2361).

Das Einflusspotential der jüngeren Generationen auf globale Politik ist jedoch spätestens seit der Gewaltigkeit der globalen Fridays4Future-Proteste und der Geschwindigkeit, in welcher diese auf enorme Teilnehmer*innenzahlen gewachsen sind, nicht mehr zu ignorieren. Gleichzeitig erhebt sich jedoch auch Kritik an den Fridays4Future-Protesten: „Sie sei elitär und abgehoben. Die Bewegung bestehe aus weißen Mittelschicht-Kids, die fürs gute Gewissen zwar nicht mehr bei H&M oder Zara einkaufen – sich den teuren, nachhaltigen Pullover aber eben auch leisten können.“ (Aschenbrenner 2019: Abs. 2). Dieser Vorwurf betrifft also Jugendliche mit ökonomischem Kapital (des Elternhauses), welche in Abhängigkeit zu diesem bestimmte Handlungsentscheidungen bezüglich des Engagements im Klimaschutz treffen können, die anderen Jugendlichen, welche über weniger ökonomische Ressourcen verfügen, verwehrt bleiben. Gleichzeitig unterstellt der Vorwurf jedoch auch,

dass explizit diese Form von Engagement, also nachhaltige und somit teurere Kleidung zu kaufen, nicht aufrichtig oder intrinsisch motiviert sei, sondern lediglich aus Gewissensfragen angetrieben wird (vgl. ebd.). Dieser Diskurs wirft die Frage auf, wie Jugendliche ihre Handlungen und Handlungspotentiale im Hinblick auf den Klimawandel selbst wahrnehmen und beurteilen. Dies soll insbesondere auch in Abhängigkeit der sozialen Position und der Selbst- und Fremdwahrnehmung derer untersucht werden. Mit Blick auf die Klimabildung als zentrales, soziales Kippelement, erscheint es wichtig, die Teilhabe an der Klimabildung von Jugendlichen aller Schichten zu untersuchen.

Die Forschungsfrage lautet dementsprechend:

Gibt es milieuspezifische Unterschiede in der Handlungsbefähigung von Jugendlichen in Bezug auf den Klimawandel?

Hierzu wird im Folgenden zunächst ein kurzer Überblick zum aktuellen Forschungsstand gegeben. Anschließend wird ein theoretischer Ansatz zur milieuspezifischen Handlungsbefähigung vorgestellt, welcher als soziologische Rahmung und Einordnung der vorliegenden Arbeit dient. Darauf aufbauend wird die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes, die Zusammensetzung des Samples sowie das grundlegende methodische Vorgehen erläutert. Die folgende Analyse setzt sich aus den herausgearbeiteten Kategorien des Umgangs mit dem Klimawandel zusammen, welche im Anschluss auf ihre milieuspezifische Strukturiertheit untersucht werden. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst, diskutiert und weitere Anschlussmöglichkeiten vorgestellt.

2 Aktueller Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Im Folgenden soll ein kurzer, aber repräsentativer Überblick zu den bisherigen empirischen Befunden im Kontext des Themas dieser Arbeit gegeben werden. Außerdem wird ein theoretischer Rahmen zur milieuspezifischen Handlungsbefähigung dargestellt, welcher die Analyse in Teilen anleitet und orientiert.

2.1 Empirische Befunde

Am 15. März 2019 fand ein globaler Klimastreik, organisiert von Fridays4Future mit weltweit insgesamt 1,5 Millionen Teilnehmer*innen statt. Zu diesem Anlass veranstaltete ein Team von Forscher*innen europäischer Universitäten eine groß angelegte Umfrage: Insgesamt wurden in 13 Städten in 9 Ländern 1905 Teilnehmer*innen der Proteste befragt. Hierbei konnte festgestellt werden, dass ein absoluter Großteil der Demonstrierenden aus einem sehr gebildeten Milieu stammt: Unter den Teilnehmenden hatten 71,3 % mindestens einen Elternteil mit akademischem Abschluss (vgl. Wahlström 2019: 10). Darüber hinaus gaben insgesamt 54 % der Befragten in Deutschland an, sich selbst in der oberen Mittelschicht oder der Oberschicht zu verorten (vgl. Neuber et al. 2020: 75).

Dass die Fridays4Future-Proteste einen so gewaltigen Zulauf, insbesondere von Seiten der Schüler*innen, erfahren haben, lässt sich darauf zurückführen, dass die Themen der Proteste, also primär Klimawandel und Klimaschutz, die junge Generation bewegen. So zeigte eine Studie von Greenpeace aus dem Jahr 2021, dass 68 % der befragten Jugendlichen angaben, dass ihnen „Veränderungen in der Umwelt, wie bspw. Klimawandel, Verlust der Artenvielfalt und neue durch Tiere übertragene Krankheiten eher bis sehr große Angst“ machen (Kress 2021: 3). Darüber hinaus gaben 40,6 % der Befragten an, dass Umweltschutz und Klimawandel sie am meisten beschäftigen, gefolgt von Nachhaltigkeit mit 29,2 %¹ (vgl. ebd.). Dementsprechend lässt sich festhalten, dass Themen des Klimawandels und des Klimaschutzes nicht nur eine große Relevanz für die heutige junge Generation haben, sondern dass das Interesse an Aktivismus scheinbar in Teilen schichtspezifisch konstituiert ist. Dies kann als eine Dimension der sozialen Ungleichheit verstanden werden und wurde bisher wenig thematisiert; die Forschung konzentrierte sich eher auf die Ungerechtigkeit der Folgen des Klimawandels zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden, nicht aber auf die Ungerechtigkeit innerhalb eines Landes (vgl. Alber 2014: 109). Studien, welche die Milieuzugehörigkeit im Verhältnis zum Klimaschutzengagement untersuchten, fragen häufig bloß nach der Quantität der Partizipation in Abhängigkeit zum Herkunftsmilieu (siehe beispielsweise Lay-Kumar 2020) und schließen, dass

¹ Die Jugendlichen konnten aus 12 Antwortmöglichkeiten jeweils zwei auswählen. Die Themen Schule/ Ausbildung/ Studium lagen mit 42,5 % auf Rang 1 (vgl. Kress 2021: 3).

Jugendliche aus dem prekären Milieu kein Interesse an Klimaschutzthemen aufweisen würden. Aus diesem Grund scheint es umso wichtiger, die Motivations- und Interessesstrukturen der Jugendlichen aus schwächeren sozialen Verhältnissen zu untersuchen, die sich (dennoch) im Klimaschutz engagieren.

2.2 Milieu und Handlungsbefähigung

Im Folgenden soll nun der sozialisationstheoretische Bezugsrahmen erläutert werden. Dieser wird im Rahmen der Analyse als sensibilisierendes Konzept (vgl. Corbin/Strauss 1998: 25) verstanden, welches Orientierung und Deutungsansätze und somit heuristische apriori Relevanzsetzungen im Umgang mit dem Datenmaterial schafft, ohne den explorativen Charakter zu vernachlässigen. Im Zentrum steht hierbei das Konzept der milieuspezifischen Handlungsbefähigung. Hierzu werden zunächst die Begriffe Milieu und Handlungsbefähigung definiert, um im Anschluss auf die milieuspezifische Handlungsbefähigung einzugehen. Abschließend wird der Bezug zur Forschungsfrage hergestellt.

Der soziologische Begriff des Milieus entstand als Gegenentwurf zum Individualisierungsparadigma nach Ulrich Beck, welches durch die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft keine Einteilung dieser mehr in Großgruppen vorsah (vgl. Diaz-Bone 2003: 366). Gleichzeitig ist der Milieubegriff jedoch auch in Abgrenzung zur Einteilung der Sozialstruktur in Klassen und Schichten zu sehen, da die Gruppen nicht bloß in der Vertikalen voneinander abgegrenzt werden, sondern eine Vielzahl weitere Merkmale auch auf der Horizontalen betrachtet werden (vgl. ebd.). Hierdurch entsteht ein Geflecht aus sozialen Gruppen oder Milieus, welche bewusst oder unbewusst einen verallgemeinerbaren Lebensstil teilen (vgl. ebd.):

Milieu bezeichnet gemeinhin die besondere soziale Umwelt, in deren Mitte [...] Menschen leben, wohnen und tätig sind und die ihrem Habitus entspricht. Hier finden sie ihresgleichen, andere Menschen, mit deren 'Art' sie zusammenpassen. Verbindend ist das Gewohnte [...] beziehungsweise eine gemeinsame grundlegende Haltung ([...] 'habitus'), die sich im Zusammenleben nach und nach entwickelt hat. (Vester et al. 2001: 168)

Teil des milieuspezifischen Wissensvorrats sind auch spezifische Handlungserfordernisse, welchen sozialisierte Individuen durch die Aneignung milieuspezifischer Handlungsbefähigung gerecht werden können (vgl. Grundmann 2006: 47 f.).

Die Handlungsbefähigung wird seit den 1970er Jahren als ein Konzept der Sozialisationstheorie verstanden, das Eigenschaften und Strategien einer Person beschreibt, die dazu führen, dass eine Person objektiv und subjektiv der Situation (strukturelle Rahmenbedingungen) angemessene Handlungsoptionen auf Basis vorhandener Handlungsressourcen einschätzen kann (vgl. Grundmann 2006: 57, 59). Nach Grundmann ist die Genese der Handlungsbefähigung nicht von der sozialen Herkunft zu trennen, da die individuelle Wahrnehmung der Handlungsoptionen maßgeblich sozial vorgelebt wird und sozialstrukturell variiert (vgl. Grundmann 2006: 69). Das heißt, dass ein Individuum seine wahrgenommenen Handlungsoptionen in gewissem Maße an dem Wissensvorrat seiner Lebenswelt respektive seines Milieus orientiert und angleicht: „[...] da diese vorgeben, wie üblicherweise mit Ressourcen

(z.B. Bildung, Sozialbeziehungen) umgegangen wird [...]” (Grundmann 2006: 59). Dennoch wird das Individuum nicht bloß als passives Produkt seiner Umwelt betrachtet, sondern bewegt sich in dieser „sich selbstorganisierend, proaktiv, selbstreflexiv und selbstregulierend” (Grundmann 2006: 62).

Bei der Betrachtung milieuspezifischer Handlungsbefähigung geht es insbesondere um die Vermittlungsprozesse zwischen der individuellen Lebenswelt sowie den damit verbundenen wahrgenommenen Handlungsoptionen und der Genese milieuspezifischen Handlungswissens, respektive persönlichen Kompetenzen und Einstellungen (vgl. Grundmann 2006: 57). Die milieuspezifische Handlungsbefähigung ermöglicht Individuen zwischen gesellschaftlichen oder kulturellen Ansprüchen und den eigenen Möglichkeiten des Handelns zu vermitteln (vgl. Grundmann 2006: 58 f.).

Die individuelle Handlungsbefähigung schlägt sich insbesondere in der Planung von Handlungsoptionen nieder, da an dieser Stelle entweder Wirksamkeitserfahrungen oder Handlungsohnmachten entstehen können (vgl. Grundmann 2006: 60). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Heranwachsende mit mehr Handlungsoptionen, also der Möglichkeit sich selbst mehr auszuprobieren, eher Gefühle der Wirksamkeit erfahren, als Kinder, denen dies aufgrund mangelnder Ressourcen verwehrt bleibt (vgl. ebd.). Grundmann stellt heraus, dass die Familie demnach eine zentrale Rolle in der Genese der sozialisationspezifischen Handlungsbefähigung spielt:

„In der Eltern-Kind Interaktion tragen vor allem Zu- oder Abwendung, Anerkennung oder Ablehnung, Bestärkung oder Negation sowie Kontrollmechanismen zur Erfahrung von Handlungswirksamkeit bei (Schneewind 1989a,b), also „Rückmeldungen” der Eltern auf die sich herausbildende zunehmende Selbstständigkeit der Heranwachsenden (Hofer, Youniss & Noack 1998).” (Grundmann 2006: 68).

Des Weiteren werden die unterschiedlichen Ressourcenbestände in verschiedenen Kontexten institutionalisiert (beispielsweise in der Schule) und als Defizite bewertet, welche großen Einfluss auf die persönliche Entwicklung haben können (vgl. ebd.). Grundmann nimmt außerdem eine Erweiterung des Konzeptes der milieuspezifischen Handlungsbefähigung vor, indem er berücksichtigt, dass auch die Anerkennung der eigenen Kompetenzen und Handlungsoptionen von Dritten, insbesondere von Bezugspersonen, einen großen Einfluss auf die eigene Einschätzung dieser hat (vgl. Grundmann 2006: 63).

3 Methodik

Im Folgenden wird die grundsätzliche methodologische Verortung der Arbeit vorgestellt sowie die grundlegenden methodischen Schritte erläutert. Hierzu gehört, neben einer Beschreibung der Fallauswahl und des Samples, die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Abschließend werden einige Begrenzungen der vorliegenden Arbeit offengelegt und erläutert.

3.1 Qualitativer Ansatz und Zugang

In der vorliegenden Arbeit wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, um aus den Daten einen empirisch begründeten, interpretativen Theorieansatz zur milieuspezifischen Wahrnehmung und Deutung der Handlungsbefähigung bezüglich Klimaschutz und -wandel generieren zu können. Dieser Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes liegt die Annahme des interpretativen Paradigmas zugrunde: Um der Forschungsfrage zielführend nachgehen zu können, wird davon ausgegangen, dass die Perspektive der Handelnden, also der subjektive Sinn der sozialen Realität der Handelnden, vordergründig ist und es gilt, diesen sinnverstehend zu rekonstruieren. Im symbolischen Interaktionismus wird angenommen, dass Handelnde auf Basis ihres kulturell vermittelten Alltagswissens Situationen verstehen und schließlich auf Basis ihrer Wahrnehmung handeln (vgl. Joas & Mau 2020: 106). Um nun im Rahmen dieser Arbeit die Perspektive der handelnden Schüler*innen zu verstehen und rekonstruieren zu können, ist es unabdingbar, über den qualitativen Ansatz auch die Quelle ihres Handelns, also ihren alltäglichen Wissensbestand, zu verstehen (vgl. ebd.). Der qualitative Ansatz ist hierfür geeignet, da er, entgegen einer standardisierter Erhebung, ein großes Maß an Offenheit zulässt, durch welche eben jene kulturell vermittelten, alltäglichen Wissensbestände, also die soziale Wirklichkeit der Subjekte, abgebildet werden können (vgl. Joas & Mau 2020: 106; vgl. Hollstein & Ulrich 2003: 36 f.). Darüber hinaus würde eine quantitative Erhebung mit großer Wahrscheinlichkeit einen Bias durch den Einfluss sozialer Erwünschtheit bei der anonymisierten Beantwortung standardisierter Fragestellungen herbeiführen: Klimaschutz ist ein normativ aufgeladener Themenkomplex, da die meisten Menschen zwischen einem „richtigen“ und einem „falschen“ Verhalten unterscheiden. Das Zugeben einer eher „falschen“ Verhaltensweise, beispielsweise den Müll nicht zu trennen, kann schambehaftet sein und deshalb oft verschwiegen oder verleugnet werden. In einer quantitativen Umfrage mittels Fragebogen wäre dieser Schritt sehr niederschwellig. Im Rahmen der Interviews sollte das Problem der sozialen Erwünschtheit jedoch in einem gewissen Maße kontrolliert, aber vor allem interpretiert werden (vgl. Helfferich 2011: 98).

3.2 Sample

Für die folgende Analyse wurden Interviews mit Schüler*innen an zwei Wuppertaler Schulen geführt. Beide Schulen nehmen am Projekt „Schools4Future“ des Wuppertal Instituts teil und weisen in verschiedenen Merkmalen eine hohe Vergleichbarkeit auf. Der Kontakt zu den Schulen und den interviewten Schüler*innen konnte im Rahmen des Projekts „Schools4Future“ hergestellt werden. Neben dem in Kapitel 1 und 2 beleuchteten Diskurs liegt die Motivation für das Thema der vorliegenden Arbeit in einer persönlichen Beobachtung, die durch meine Mitarbeit im Projekt

Schools4Future des Wuppertal Institutes für Klima, Umwelt, Energie gGmbH und dem Büro Ö-quadrat aus Freiburg entstanden ist.

Das Projekt hat eine Laufzeit von drei Jahren und wird durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz gefördert. Die Grundannahme der Projektidee ist, dass bei einer angestrebten Klimaneutralität Deutschlands bis 2045, dies auch für Schulen gilt und sie darüber hinaus als Vorreiter in Sachen Klimaschutz fungieren sollten. Aktuell (Juni 2022) findet die Pilotierungsphase des Projektes statt, in welcher mit insgesamt 12 weiterführenden Schulen in ganz Deutschland Konzepte erarbeitet werden, die eine Grundlage darstellen, um Schulen auf den Weg der Klimaneutralität zu bringen. Hierzu wird im ersten Schritt eine CO₂-Bilanz der Schulen² erstellt, welche von den Schulen, respektive von den Schüler*innen weitestgehend eigenständig erarbeitet wird. Während und im Anschluss dieser Arbeitsphase konnten zwischen den Schulen einige, möglicherweise strukturelle Unterschiede in verschiedenen Aspekten beobachtet werden. Neben Faktoren wie beispielsweise der quantitativen Beteiligung von Lehrkräften und Schüler*innen bei der Umsetzung des Projektes, fielen insbesondere auch Unterschiede zwischen den Aspirationen der Jugendlichen bezüglich der umzusetzenden Einsparungsmaßnahmen auf. Das heißt, dass zwischen den Schulen große Unterschiede in den Dimensionen erkennbar sind, welche Einsparungsmaßnahmen angestrebt werden: Die Spanne reicht von Bemühungen zur Einführung eines Veggie-Days in der Mensa, bis hin zur Installation von Photovoltaikanlagen auf dem Schuldach. Das heißt, dass die Jugendlichen sehr unterschiedliche Handlungsoptionen im schulischen Kontext erkennen, auf die sie partiell sehr unterschiedlich Einfluss haben und die hinsichtlich ihrer Wirkung verschieden zu beurteilen sind. In dieser Arbeit wird auf dieser Erkenntnis aufbauend der Versuch unternommen, diese beobachteten Unterschiede herauszuarbeiten und dabei in einem explorativen Untersuchungsdesign herauszufinden, ob es strukturelle Unterschiede gibt, die zu unterschiedlichen Handlungsstrategien für den Klimaschutz an den Schulen beitragen. Hierbei soll es weniger um die Institution Schule an sich gehen, als um einzelne Fallbetrachtungen und der damit verbundenen subjektiven Wahrnehmung der Schüler*innen. Auch soll es nicht primär um das Einsparungspotential der Schule gehen. Fokus der Analyse soll vielmehr die Perspektive der Schüler*innen bezogen auf persönliches Handeln in der jeweiligen sozialen Alltagswelt der Jugendlichen sein (von der Erfahrungen im Schulkontext jedoch nicht ausgenommen sind). Im Folgenden werden nun wesentliche Strukturmerkmale der zwei Wuppertaler Schulen vorgestellt, an denen Interviews geführt wurden. Dabei wird vor allem das Einzugsgebiet dargestellt. Anschließend werden Merkmale der vier interviewten Schüler*innen beschrieben.

² Eine CO₂-Bilanz erfasst die Menge an CO₂-Äquivalenten, welche eine bestimmte Organisation, Person oder weitere bestimmbare Einheiten in einem festgelegten Zeitraum ausstoßen und dient häufig der Vergleichbarkeit untereinander.

3.2.1 Gesamtschule Else-Lasker-Schüler in Elberfeld

Die Gesamtschule Else Lasker-Schüler (ELSE)³ befindet sich im zentralen Wuppertaler Stadtteil Elberfeld, im Quartier Ostersbaum. Die Gesamtschule wird aktuell von etwa 1420 Schüler*innen besucht und das Kollegium setzt sich aus 143 Lehrer*innen zusammen. Nach eigenen Angaben sind in der Schülerschaft bis zu 50 verschiedene Nationalitäten vertreten. Auf der Website wird die Diversität der Herkünfte mehrfach thematisiert. So lautet beispielsweise eines der Ziele der ELSE: „respektvoll, wertschätzend und anerkennend miteinander umgehen, sodass alle ihre Fähigkeiten unabhängig von ihrer Herkunft entfalten können“ (Else Lasker-Schüler Gesamtschule 2022). Seit 1985 ist die Schule an der Else-Lasker-Schüler-Straße in Wuppertal ansässig. Das Hauptgebäude der Gesamtschule wurde 1969 erbaut und gilt als stark sanierungsbedürftig (vgl. Wuppertaler Rundschau 2019). In einer im Rahmen des Projektes „Schools4Future“ durchgeführten Befragung zum Mobilitätsverhalten⁴ gaben 46 % der Schüler*innen an, die Schule zu Fuß zu erreichen, gefolgt von 40 %, die den Bus benutzen. Zwischen Frühjahr und Herbst gaben 9 % an, mit dem Auto zur Schule gefahren zu werden, im Winter sind es 17 %. Die hohe Rate von Schüler*innen, die die Schule zu Fuß erreichen, spricht dafür, dass ein Großteil der Schüler*innen in unmittelbarer Nähe der Schule wohnt. Die geringe Rate von Schüler*innen, die die Schule mit dem Auto besuchen, untermauert diese Annahme und lässt darüber hinaus vermuten, dass viele Bewohner*innen des Einzugsgebietes nicht über ein Auto verfügen, was anhand eigener Berechnungen auf Basis der raumbezogenen Daten Wuppertals des Jahres 2021 bestätigt werden konnte (vgl. Raumbezogene Daten Wuppertal 2021). Die Projektarbeit an der ELSE läuft in Relation zu vergleichbaren Schulen schleppend, da die Projektgruppe bloß über sehr wenige freiwillige Teilnehmer*innen verfügt. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Motivation der Schüler*innen viele Rückschläge erleiden musste, beispielsweise durch andauernde Verschiebung der geplanten Schulsanierung seitens der Stadt.

3.2.2 Erich-Fried-Gesamtschule in Ronsdorf

Die Erich-Fried-Gesamtschule Ronsdorf⁵ befindet sich im Wuppertaler Stadtteil Ronsdorf und wurde im Jahr 1979 erbaut. Ronsdorf befindet sich etwas außerhalb des Stadtzentrums und zeichnet sich durch eine grüne und ländliche Umgebung sowie einen dörflichen Charakter aus. Die Gesamtschule wird derzeit von etwa 1370 Schüler*innen im Ganztagsbetrieb besucht. Das Kollegium besteht derzeit aus 125 Lehrkräften. Die Schule selbst gibt an, überwiegend von Schüler*innen aus den südlichen Stadtteilen Wuppertals besucht zu werden (vgl. Schulprogramm Erich-Fried-Gesamtschule [o.J.]). Hiermit wird sowohl Ronsdorf selbst gemeint sein, als auch

3 Die Gesamtschule Else Lasker-Schüler wird im Folgenden als "ELSE" abgekürzt, was auch der Eigenbezeichnung der Schule entspricht (<https://ge-else.de/>).

4 An der Umfrage nahmen 13,8% der Schüler*innen teil. Die gesamten Ergebnisse der Umfrage und die CO₂-Bilanz sind unter folgendem Link einsehbar: https://schools4future.de/wp-content/uploads/Else_Lasker-Schueler_Gesamtschule_CO2-Bilanz.pdf

5 Die Erich-Fried-Gesamtschule Ronsdorf wird im Folgenden mit "EFG" abgekürzt.

zwei weitere Stadtteile Wuppertals, welche sich eher als im Stadtkontext überdurchschnittlich wohlhabend und bürgerlich verstehen können.

Im Rahmen der Umfrage⁶ zum Mobilitätsverhalten gaben 45,9 % an, den Schulbus für ihren Schulweg zu nutzen, gefolgt von 24,5 %, die zu Fuß gehen. Die Nutzung des Autos wurde insgesamt von 19,3 % angegeben, im Winter steigt der Anteil auf 30,7 %. Die hohe Rate der Schulbusnutzer*innen und der Schüler*innen, die die Schule mit dem Auto erreichen, spricht dafür, dass ein Großteil der Schülerschaft nicht in unmittelbarer Nähe der Schule wohnt und das Einzugsgebiet somit weiter gestreut ist als das der ELSE. Nach Angaben der Schule stammen etwa 50% der Schüler*innen aus dem Stadtteil Ronsdorf (vgl. Schulprogramm Erich-Fried-Gesamtschule). Darüber hinaus gibt die Schule an, dass die aus Ronsdorf stammenden Schüler*innen überwiegend einem bürgerlichen Milieu zuzuordnen seien (vgl. ebd.).

3.2.3 Stadtteile und Quartiere im Vergleich

Um die Unterschiede zwischen den Einzugsgebieten der Schulen herauszuarbeiten, wird im Folgenden kurz das Quartier Ostersbaum im Stadtteil Elberfeld (Standort der ELSE) mit dem Stadtteil Ronsdorf (Standort der EFG) verglichen. Dass für die Analyse ein Quartier und ein Stadtteil mit mehreren Quartieren verwendet wird, ergibt sich aus der Repräsentativität. Im Quartier Ostersbaum im Stadtteil Elberfeld lebten im Jahr 2021 15.606 Einwohner*innen (vgl. Raumbezogene Daten Wuppertal 2021) und es konnte festgestellt werden, dass ein Großteil der Schüler*innen der ELSE in diesem Quartier wohnt (vgl. Kapitel 3.2.1). Das Quartier Blutfinke, in welchem sich die EFG befindet, hatte im Jahr 2021 4.839 Einwohner*innen (vgl. Raumbezogene Daten Wuppertal 2021), wogegen im gesamten Stadtteil Ronsdorf 21.585 Einwohner*innen lebten. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass das Quartier Blutfinke nicht repräsentativ für die Schülerschaft der EFG ist (vgl. Kapitel 5.2.), da deren Einzugsgebiet über das Quartier und auch den Stadtteil hinausgeht.

In der untenstehenden Grafik ist der Wuppertaler Stadtteil Ronsdorf sowie die beiden Quartiere Blutfinke und Ostersbaum nach drei Merkmalen aufgeführt: Der Ausländer*innenanteil, die Arbeitslosenquote sowie Leistungsempfänger*innen nach SGB II. Nimmt man diese Merkmale als Indikatoren auf die sozialstrukturelle Lage der Gebiete, fallen große Unterschiede in allen drei Kategorien auf (vgl. Abb. 1).

⁶ An der Umfrage nahmen 42,6 % der Schüler*innen teil. Die gesamten Ergebnisse der Umfrage und die CO₂-Bilanz sind unter folgendem Link einsehbar: https://schools4future.de/wp-content/uploads/EFG_Schul-Klimaschutzkonzept.pdf

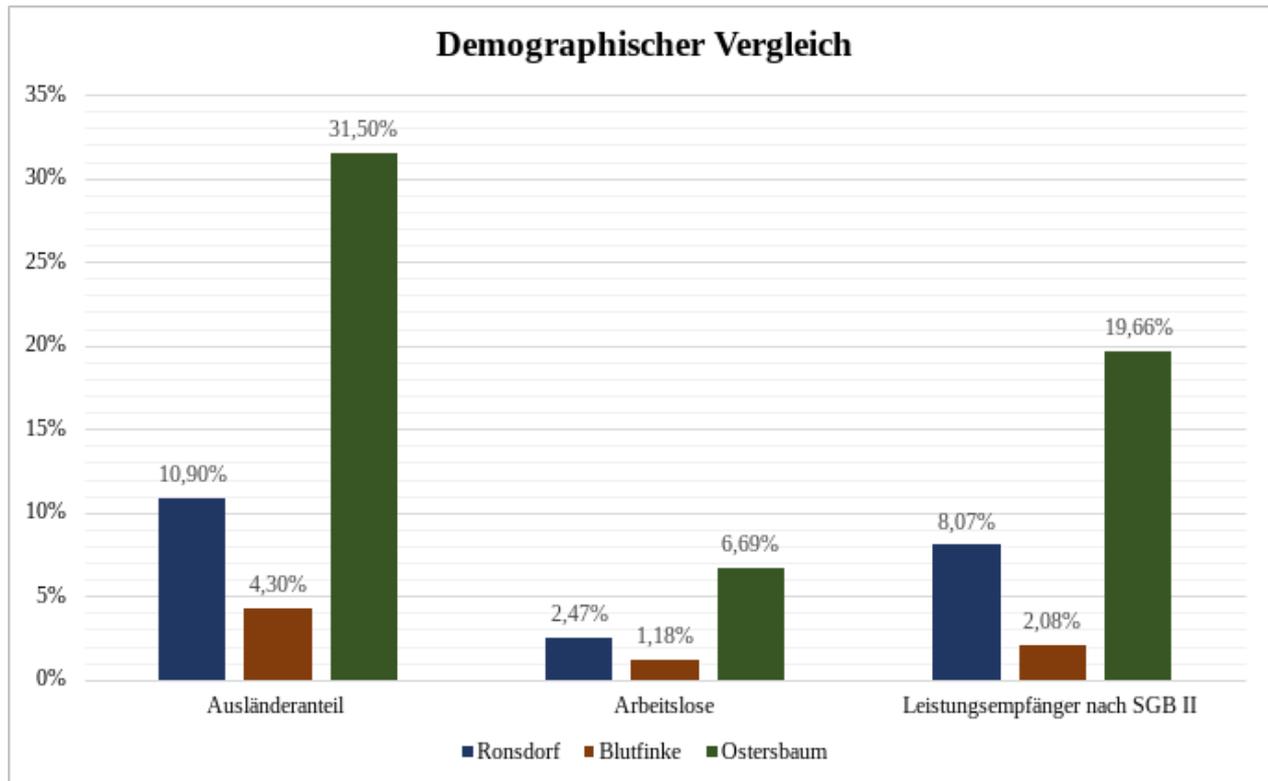


Abbildung 1 Demographischer Vergleich zwischen dem Stadtteil Ronsdorf, dem Quartier Blutfinke (Standort der EFG) und dem Quartier Ostersbaum (Stadtteil Elberfeld, Standort ELSE) (Quelle: eigene Berechnungen auf Basis raumbezogener Daten Wuppertals)

Im Sozialdatenatlas der Stadt Wuppertal ist für das Quartier Ostersbaum in Elberfeld (Standort der ELSE) seit 2011 bis 2016⁷ durchgehend die höchste Kategorie des Handlungsbedarfs bezüglich der sozialen Lage von Kindern und Jugendlichen dokumentiert (vgl. Sozialdatenatlas für Kinder und Jugendliche 2017). Für das Quartier Blutfinke in Ronsdorf (Standort EFG) wurde durchgehend kein Handlungsbedarf ausgewiesen (vgl. ebd.).

3.2.4 Interviewte Schüler*innen

Um einen adäquaten Umfang für die vorliegende Arbeit zu gewährleisten, wurden jeweils zwei Interviews an den zwei Schulen geführt. Die Kontakte der Schüler*innen der ELSE wurden mir durch eine dort arbeitende Lehrkraft vermittelt, welche die vorgeschlagenen Jugendlichen für sehr engagiert, jedoch aus diesem Grunde auch für nicht repräsentativ für die gesamte Schülerschaft der ELSE hielt (siehe Kapitel 4.1.1). Die Schüler*innen der EFG habe ich bereits zuvor, im Rahmen ihres schulischen Engagements, im Projekt „Schools4Future“ kennengelernt und in persönlicher Ansprache für die Interviews angefragt. Alle vier Interviews fanden in den jeweiligen zwei Schulen, in Klassen- oder Aufenthaltsräumen, statt. Die Interviews der beiden

⁷ Auf Daten ab dem Jahr 2016 kann leider nicht zurückgegriffen werden.

Jugendlichen der ELSE fanden teils unter suboptimalen Bedingungen statt, da während beider Interviews einige Male andere Personen (Lehrkräfte sowie Schüler*innen) den Raum betraten und kurze oder längere Unterbrechungen verursachten. Die Interviews mit den Schüler*innen der EFG konnten ohne jegliche Unterbrechungen durchgeführt werden.

In der folgenden Tabelle sind die vier Interviewteilnehmer*innen und einige der, neben den Interviews, erfassten Daten aufgeführt⁸.

Name	Alter	Schule	Wohnverhältnisse	Bildungsstand der Eltern	Geschwister	Migrationshintergrund
Luca	15	EFG	Einfamilienhaus, Eigentum	Mutter: Abitur, Vater: Abitur	3	nein
Mia	18	EFG	Einfamilienhaus, Eigentum	Mutter: Studium, Vater: Studium	2	ja, 3. Generation (Spanien)
Emre	18	Else	Mietwohnung, zentral	Mutter: kein Abschluss, Vater: Ausbildung	3	ja, 2. Generation (Irak)
Emily	17	Else	Mietwohnung, zentral	Mutter: Realschulabschluss, Vater: Hauptschulabschluss	4	nein

Abbildung 2 Ergänzender Fragebogen (Eigene Darstellung)

Für die Bestimmung der Herkunftsmilieus der Schüler*innen dienen zum einen die Selbstauskünfte der Schulen (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.2.2), die sozialstrukturellen Merkmale der Stadtteile und Quartiere (vgl. Kapitel 3.2.3), die erhobenen sozialstrukturellen Merkmale der Jugendlichen sowie ihre Selbsteinschätzung im Rahmen des Interviews⁹. Die Milieus, auf die sich im Folgenden bezogen werden, sind die Sinus-Milieus, da diese sich auf die praktische Lebenswelt und insbesondere die Rekonstruktion dieser konzentrieren (vgl. Bertram & Berthold 2012: 18).

Luca und Mia, die Schüler*innen der EFG, beschrieben sich im Laufe des Interviews beide als aus einer gehobeneren Schicht stammend respektive als von der unteren Schicht verschieden. Beide werden im Folgenden als aus dem post-materiellen Milieu stammend definiert. Dieses zeichnet sich durch einen hohen Bildungsgrad sowie das Bestreben nach Postmaterialismus¹⁰ und Selbstverwirklichung aus (vgl. SINUS 2022). Emre und Emily von der ELSE hingegen ordneten sich beide einer sozial schwachen Herkunft zu. Beide werden im Folgenden als aus dem prekären Milieu stammend definiert. Dieses zeichnet sich durch die Zugehörigkeit zur Unterschicht und das Streben nach den Lebensstandards der breiten Mitte aus (vgl. SINUS 2022).

3.3 Erhebung und Auswertung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage habe ich mich dafür entschieden, Leitfadeninterviews mit den Schüler*innen zu führen, um einerseits durch das Maß an Offenheit das Alltagswissen sinnverstehend rekonstruieren zu können und andererseits die thematischen Schwerpunkte berücksichtigen zu können (vgl. Helfferich 2011: 179 ff.). Die Transkription der Leitfadeninterviews konzentrierte sich nahezu ausschließlich auf den Inhalt des Gesprochenen. Im folgenden Text finden sich Zitate aus den

⁸ Alle Namen wurden geändert.

⁹ Gleichwohl die Selbsteinschätzung der sozialen Lage der interviewten Schüler*innen im Interview nicht explizit abgefragt wurde (siehe Interviewleitfaden im Anhang), nahmen alle Jugendlichen eigens eine soziale Verortung ihrer selbst vor. Auf diese wird in der Analyse noch genauer Bezug genommen.

¹⁰ Das Abwenden von materiellen Werten und das Streben nach immateriellen Werten.

Interviews, die im Rahmen der Bachelorarbeit durchgeführt wurden. Die transkribierten Interviews werden aus Datenschutzgründen nicht veröffentlicht. Die korrekte wissenschaftliche Zitation wurde im Rahmen der Begutachtung durch die Prüfungsbeauftragten bestätigt.

Das Interviewmaterial wurde auf Basis der Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Strauss und Glaser respektive Strauss und Corbin ausgewertet. Auch wenn die GTM sich ihrem Namen nach selbst nicht als Methode, sondern als Methodologie respektive als ein Forschungsstil und eine bestimmte Haltung gegenüber den Daten (vgl. Heiser 2018: 205) versteht, liefert sie systematische Anhaltspunkte zur Auswertung und anschließenden Theoriegenerierung. Ich habe mich für die Auswertung auf Basis der GTM entschieden, da sie eine große Offenheit während des Kodierens der Interviews gewährleistet und das Material somit sehr individuell erschöpft werden kann, was in Anbetracht der bisher spärlichen Datenlage zum behandelten Thema relevant ist, um sich nicht auf zu viele theoretische Vorannahmen stützen zu müssen. Darüber hinaus ist die Nähe und der systematische Bezug zur Empirie in der Theoriebildung wichtig, um gegebenenfalls im Anschluss dieser Arbeit praxisnahe Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Die Auswertung nach der GTM setzt sich aus drei zentralen Elementen zusammen: theoretische Sensibilität und theoretisches Sampling, Kodieren und Vergleichen sowie Memos und Diagramme (siehe hierfür Heiser 2018: 215). Aus dem Kodierprozess ergaben sich Kategorien, welche als konstituierend für die milieuspezifische Handlungsbefähigung identifiziert wurden. Zur Durchführung der Auswertung wurde das Programm MAXQDA verwendet.

3.4 Limitationen

Die vorliegende Arbeit unterliegt einigen Einschränkungen, welche an dieser Stelle transparent gemacht werden sollen, um die Ergebnisse realistisch einordnen zu können.

Die GTM sieht in ihrer Methode das theoretische Sampling als einen zentralen Bestandteil vor (siehe hierfür Corbin & Strauss 1998). Dieses konnte in der vorliegenden Arbeit aus Gründen des Umfangs jedoch nicht berücksichtigt werden, womit die theoretische Sättigung nicht gegeben ist. Bei der Durchsicht des Interviewmaterials eröffneten sich eine Vielzahl neuer Aspekte, welche einer weiterführenden Forschung bedürfen (siehe Kapitel 6). Eine weitere Einschränkung besteht im Interviewleitfaden. Dieser sah ursprünglich einen anderen thematischen Schwerpunkt vor - der Fokus auf die milieuspezifische Handlungsbefähigung ergab sich erst im iterativen, zirkulären Auswertungsprozess. Somit wurden einige relevante Informationen leider nicht erhoben. Schließlich muss auch die Fallauswahl kritisch beleuchtet werden: Die Ansprache der Interviewpartner*innen war nicht zufällig, aber auch nicht systematisch. Während die Milieuzugehörigkeit ursprünglich primär über das Einzugsgebiet der Schule definiert werden sollte, ergab sich, eher zufällig, dass die ausgewählten Interviewpartner*innen sehr konträren Herkunftsmilieus zugeordnet werden konnten und somit einen realistischeren Anhaltspunkt für die soziale Herkunft liefern. Durch diese Verschiebung gerät jedoch auch das ursprüngliche Kernthema, der Schulkontext, in den Hintergrund, obwohl es deutliche Hinweise auf seine Relevanz gibt.

4 Analyse

In Anlehnung an die vorgestellte milieuspezifische Handlungsbefähigung sollen in der folgenden Analyse nun zentrale Wirkungsmechanismen zwischen Herkunftsmilieu und der Handlungsbefähigung im Kontext der Klimakrise herausgearbeitet werden. Hierzu werden die zentralen Kategorien vorgestellt, die die milieuspezifische Handlungsbefähigung konstituieren.

Im Zuge der Analyse wurden folgende Kategorien als Parameter für den Umgang mit der Klimakrise elaboriert¹¹: Die Anerkennung von Handlungsbedarf, die Verantwortungsattribution, Erfahrungen der Handlungswirksamkeit, die wahrgenommenen Handlungsoptionen und Sozialisationserfahrungen mit dem Klimaschutz.

4.1 Kategorien

Im Folgenden werden die Kategorien entlang des Materials fallvergleichend und anschließend milieuvergleichend betrachtet. Die folgenden Kategorien ergaben sich im Zuge des dreischrittigen Kodierprozesses der GTM, wurden also deduktiv, aus dem Material, generiert. Zusätzlich diente das theoretische Modell zur milieuspezifischen Handlungsbefähigung nach Grundmann (2006) als sensibilisierendes Konzept, mittels dessen die Benennung der Kategorien und ihre Zusammenhänge soziologisch verdichtet werden konnten.

4.1.1 Anerkennung von Handlungsbedarf

Die Kategorie „Anerkennung von Handlungsbedarf“ kann gewissermaßen als notwendige Bedingung für den in dieser Arbeit diskutierten Umgang mit der Klimakrise verstanden werden. Alle vier Interviewpartner*innen zweifeln nicht daran, dass ein anthropogener Klimawandel existiert. Darüber hinaus erkennen alle an, dass dieser verhindert respektive minimiert werden sollte. In welcher Ausprägung dies wahrgenommen wird, unterscheidet sich zwar zwischen den interviewten Schüler*innen, jedoch wird im Rahmen des vorliegenden Materials nicht ersichtlich, inwiefern diese Dimension durch das Herkunftsmilieu strukturiert ist. Dennoch lässt sich nicht ausschließen, dass die Anerkennung von Handlungsbedarf bezüglich der Klimakrise milieuspezifisch strukturiert ist. Einen Hinweis hierauf liefert der Verweis auf eine Situation, welche sich im Rahmen der Anfrage von Interviewpartner*innen ergab. Während an der EFG eine Vielzahl von Schüler*innen für ein Interview zum Oberthema Klimawandel zur Verfügung gestanden hätten, waren die beiden Interviewpartner*innen der ELSE die einzigen, die sich aus einem vom Lehrer ausgewählten Pool an potentiellen Schüler*innen zurückgemeldet haben. Bei der Vermittlung der Kontakte machte der Lehrer, welcher das Projekt „Schools4Future“ an der ELSE betreut, explizit darauf aufmerksam, dass die ausgewählten Schüler*innen keineswegs repräsentativ für die Schülerschaft der ELSE seien. Sie stünden für eine kleine Minderheit der Schule, welche das Thema kenne, ernst nehme und handeln wollen würde. Informiert durch die Projektarbeit an der EFG, erschloss sich dort ein

¹¹ Auch mit Rückschluss auf das theoretische Konzept sowie entlang des Interviewleitfadens.

anderer Eindruck zu den Schilderungen des Lehrers der ELSE: Zu Veranstaltungen im Zeichen des Klimaschutzes erschien stets eine große Zahl an nicht am Projekt beteiligten Schüler*innen. Auch die Projektgruppe an sich setzt sich aus mehr Schüler*innen zusammen, als die der ELSE. Somit kann zumindest vermutet werden, dass die Anerkennung von Handlungsbedarf gegen den Klimawandel ebenfalls milieuspezifisch strukturiert sein könnte.

4.1.2 Verantwortungsattribution

Sofern man davon ausgeht, dass es einen anthropogenen, also menschengemachten Klimawandel gibt, entsteht schnell eine Suche nach der Schuld respektive Verantwortung für die Katastrophen, die der Klimawandel mit sich bringt und mit sich bringen wird. Die unterschiedlich gerichtete Attribution von Verantwortung und Schuld ist in der gegenwärtigen Gesellschaft als relativ kontrovers zu behandeln. Als Adressaten sind drei Kategorien zu nennen: das gesellschaftliche Kollektiv (wiederum an einzelne Generationen gerichtet), einzelne Unternehmen und global agierende Akteure sowie die Politik. Die letzten beiden werden von Kritiker*innen häufig gemeinsam adressiert, wobei ihnen häufig vorgeworfen wird, sich selbst, beispielsweise als Emittent, aus der Verantwortung zu ziehen. Personen, die sich selbst sowie das gesellschaftliche Kollektiv in der Verantwortung sehen, wird wiederum vorgeworfen „den wahren Feind“ nicht zu erkennen und mit Konsumkritik auf individueller Ebene soziale Ungleichheiten außer Acht zu lassen¹². In den geführten Interviews wurden zwar keine Vorwürfe dieser Art deutlich, jedoch konnten Unterschiede in der Verantwortungsattribution festgestellt werden. Im Fall von Mia wird deutlich, dass sie sich selbst sehr stark in der Verpflichtung sieht, persönlich etwas gegen den Klimawandel zu tun: „[...] weil ich zwar als Kind schon immer interessiert daran war [...] aber ich hab selber als Kind nie wirklich gesagt *okay ich selber muss persönlich was dagegen tun*, sondern ich hab's einfach immer als unfair angesehen [...]“ (Anhang 1, Z. 13-17). Aus Mias Aussage geht hervor, dass sie ihr bloßes Interesse an dem Thema Klimaschutz als unfertiges respektive als unzureichendes Engagement bewertet, also über sich selbst als Kind relativ hart urteilt.

Mia gibt außerdem an, den Klimaschutz in zwei Kategorien zu verorten: „Einmal so den Klimawandel, der oben so durch große Konzerne oder durch die Politik eben beeinflussbar ist [...]. Und dann hab ich so die Kategorie für mich, wo ich denke, wenn wir uns alle irgendwie beteiligen mit weniger Fleisch essen [...] mehr ÖPNV [...], dass das auch was ändern würde.“ (Anhang 1, Z. 57-63). Hierdurch wird deutlich, dass Mia davon auszugehen scheint, dass individueller Konsum nur dann zu großen Veränderungen führen kann, wenn „alle“ Leute es ihr gleichtun. Obwohl dies gegenwärtig jedoch nicht der Fall ist, hat Mia keine Zweifel an ihrem Engagement und ihrer eigenen Verantwortung. Eben diese hat Mia dazu veranlasst, wie sie es nennt, „kleine Ticks“ zu entwickeln: Bevor sie das Haus verlässt, müssen alle energieverbrauchenden Geräte vom Strom getrennt sein (vgl. Anhang 1, Z. 85-91). An dieser Stelle wird

¹² Beispielsweise wenn der Konsum von sog. Billigfleisch angeprangert wird, zu welchem Personen aus ärmeren Haushalten jedoch häufiger greifen (müssen).

deutlich, welche enorm große Rolle der Klimaschutz und die Angst vor dem Klimawandel in ihrem Alltag spielt. Neben der Verantwortung, welche Mia bei sich selbst sieht, projiziert sie diese auch auf ihre Mitmenschen. Durch ihre Beobachtung, dass viele ihrer Mitschüler*innen mit dem PKW zur Schule gebracht werden und sich hierdurch große Staus entwickeln, schließt sie darauf, dass ihre Mitmenschen sich zu großen Teilen nicht verantwortlich fühlen (vgl. Anhang 1, Z. 129-132). Gleichzeitig merkt sie jedoch an, dass sie selbst ebenfalls nicht immer die Eigenverantwortung gespürt habe und sich selbst auch nicht als eine „super klimafreundliche“ (Anhang 1, Z. 132-135) Person darstellen würde; Schließlich würde sie beispielsweise auch noch Fleisch essen (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird deutlich, dass Mia in einem Konflikt mit der Verantwortungsattribution bezüglich des Klimawandels steht. Zwar ist sie sich über ihr eigenes, großes Engagement bewusst sowie sie sich auch dem fehlenden Engagement in ihrem Umfeld bewusst ist, jedoch hat sie Schwierigkeiten, dieses fehlende Engagement zu kritisieren, ohne auch ihr eigenes Verhalten zu revidieren. Dies ist möglicherweise auf ein Diskursmuster zurückzuführen, welches insbesondere in den Medien und insbesondere in Sachen Klimaschutz immer häufiger zu Tage tritt: Gerade jungen Klimaaktivist*innen wird häufig die kritische Frage entgegnet, was sie persönlich für den Klimaschutz tun. Viele Kritiker*innen suchen an dieser Stelle kleinste ‚Fehlritte‘ der Aktivist*innen, um ihre Forderungen oder Aktionen in ihrer Glaubwürdigkeit zu schmälern¹³. Denkbar wäre, dass auch Mia sich solchen Diskussionen ausgesetzt sieht und deshalb im Voraus selbst ihr eigenes Verhalten kritisiert und reflektiert.

Bei Luca lässt sich ein ähnlicher Mechanismus erkennen; Auch er bezieht sich auf die Verantwortung der Allgemeinheit, die auch sich selbst impliziert („[...] ich denke, dass wir da etwas tun müssen.“ (Anhang 2, Z. 20) und „[...] dass wir da was falsch machen.“) (Anhang 2, Z. 68) und vom Klimawandel als ein Versäumnis („[...] was wir in den letzten Jahren versäumt haben.“ (Anhang 2, Z. 21)). Die Zeit, in der er sich noch nicht aktiv mit dem Klimaschutz auseinandergesetzt hat, sondern beispielsweise mit dem Schauen von Gaming-Videos, nennt er „verschwendet“ (Anhang 2, Z. 32-33). Ähnlich wie Mia verurteilt auch er sich selbst für das vermeintlich ‚zu spät‘ eingesetzte Interesse und Aktivwerden. Weiterhin bezieht sich Luca jedoch auf einen Generationenkonflikt: Er zählt sich zu der Generation, welche die Fehler der vergangenen Generationen „ausbaden“ muss (Anhang 2, Z. 76-78), sieht also allenfalls die Verantwortung auch bei sich und seiner Generation, die Schuld am Klimawandel verortet er aber deutlich in den vorangegangenen Generationen. Mit der Schuldzuweisung wird Luca noch deutlicher, indem er angibt, dass die Bewältigung des Klimawandels seiner Meinung nach, eine große Herausforderung wird, da es einige Personen gebe, die beispielsweise von fossilen Energien profitieren und eine Energiewende aufhalten wollen würden (vgl. Anhang 2, Z. 101-104). Hiermit adressiert er eine gewisse Elite als Barriere. Auch Mia hat in ihrer Kategorisierung verschiedener

¹³ Besonders häufig fand sich beispielsweise im Kontext der Fridays4Future-Demonstrationen der Vorwurf, dass alle jungen Klimaaktivist*innen sich mit den klimaschädlichen PKW der Eltern zu den Protesten fahren lassen würden, also selbst einen enormen CO₂-Fußabdruck hätten, weshalb ihre Forderungen nicht ernst zu nehmen sein.

Wirkungsmechanismen im Klimawandel von „Konzernen da oben“ (Anhang 1, Z. 58) gesprochen. Auch in der Aushandlung ihrer persönlichen Verantwortung präsentiert Luca ein ähnliches Verhalten wie Mia. Auf die Aufzählung der Dinge, die er im Alltag für den Klimaschutz umsetzt, folgt umgehend eine Aufzählung der Dinge, die er nicht umsetzen kann und für die er sich rechtfertigt: „[...] wenn jetzt, keine Ahnung, ich hab verschlafen oder so, dann bietet meine Mutter an, mich mit dem Auto zur Schule zu fahren, okay, dann mach ich das mal.“ (Anhang 2, Z. 116-119). Seine persönliche Verantwortung begründet auch er damit, dass das Ziel der Klimaneutralität nur dann erreicht werden könne, wenn alle Personen, also einschließlich ihm, sich dementsprechend verhalten (vgl. Anhang 2, Z. 185-186).

Im Kontrast zu Mia und Luca steht Emre, welcher sich nicht für sein eigenes Verhalten rechtfertigt oder sich selbst kritisiert. Dennoch ist auch er der Meinung eine persönliche Verantwortung für den Klimaschutz zu tragen: „[...] und man muss halt immer bei sich zuerst anfangen [...]“ (Anhang 4, Z. 53-54). Ähnlich wie Luca adressiert auch er das „wir“ als die Verantwortlichen für den Klimawandel und nennt als Beispiel für CO₂-Einsparungen das Reisen (vgl. Anhang 4, Z. 224). Somit bleibt Emre mit seiner Verantwortungsattribution auf der individuellen respektive gesamtgesellschaftlichen Ebene und adressiert nicht die ‘Elite’, auf welche sich Mia und Luca bezogen haben. Weshalb er einen Teil der Verantwortung bei sich persönlich verortet, wird deutlich, indem er angibt, für den Klimaschutz kämpfen zu wollen, damit seine Nachfahren es einmal leichter haben werden als er (vgl. Anhang 4, Z. 185-187). Während Luca sich also bereits als Teil der von der Katastrophe betroffenen Generation wahrnimmt, nimmt Emre sich eher als Teil der Generation wahr, die die Katastrophe rechtzeitig abwenden kann. Er unterstreicht dies, indem er angibt, dass die Gesellschaft frühestens in 10-15 Jahren mit den Folgen des Klimawandels rechnen müsse (vgl. Anhang 4, Z. 422-424). Dennoch scheint auch er in einem Konflikt zur älteren Generation zu stehen, da er, mit Bezug auf die Fridays4Future-Demonstrationen, angibt, dass seine Generation ein ausgeprägteres Bewusstsein für den Klimawandel habe (vgl. Anhang 4, Z. 328-353). Spannend ist an dieser Stelle, dass er die Demonstrationen auf Grund dessen als eine „Bewegung von unten“ (vgl. ebd.) bezeichnet, also mit „unten“ und „oben“ zwischen den Generationen unterscheidet und nicht, wie Mia und Luca, zwischen der Gesellschaft und Konzernen oder Politik.

Während Mia und Luca sich also in einem Konflikt zwischen der Verantwortungszuschreibung an sich selbst, an ihre Mitmenschen und an die Elite befinden und Emre die Verantwortung primär bei sich und der Gesellschaft zieht, bezieht Emily sich wiederum fast ausschließlich auf die Verantwortung und Schuld der kapitalistischen Gesellschaft: „Seit der Industrialisierung ist halt so viel kaputt gemacht wurden [...]“ (Anhang 3, Z. 77-78). Das schließt jedoch nicht ihr eigenes Engagement aus, sondern scheint es für sie um so selbstverständlicher zu machen; Auf die Frage, wie sie ihre eigene Verantwortung einschätzt, antwortet sie: „[...] meine persönliche Rolle würd ich sagen, ist, dass ich in der Schule anpacke [...]“ (Anhang 3, Z. 85-86). Hiermit lässt sie die Frage, ob und welche Verantwortung sie trägt, außen vor, sondern macht deutlich, dass es ihr lediglich um die Frage nach dem ‘wo’ geht. Dies wird außerdem daran deutlich, dass Emily auf Nachfrage eine lange Reihe an persönlich geschaffenen Restriktionen im Alltag angibt, die sie im Zeichen des Klimaschutzes umsetzt. Hierbei scheint sie sich in nahezu keinem Bereich zu schonen. Während

beispielsweise Mia und Luca angaben, sich manchmal zu klimaschädigendem Verhalten 'hinreißen zu lassen' (beispielsweise Fleisch essen oder mit dem Auto zur Schule gefahren werden), äußert Emily Überlegungen, wie der Kühlschrank ihrer Familie bloß zeitweise ans Netz gebracht werden könne, da sie sich hierzu informiert habe (vgl. Anhang 3, Z. 171-174). Deutlicher wird dies, als sie auf die Frage, ob es Dinge gebe, die sie gerne für den Klimaschutz tun würde, ihr aber verwehrt bleiben, lediglich mit „Nein.“ (Anhang 3, Z. 195) antwortet. Während Luca und Emre außerdem äußerten, dass es ihnen entweder um den Schutz der jetzigen oder der folgenden Generationen gehe, gibt Emily als Motiv die Natur und Umwelt an, die für sie die Schutzbedürftigen sind und unter dem Verhalten der Menschheit leiden (vgl. Anhang 3, Z. 99-101). Emily nennt außerdem einige Beispiele, in welchen sie die Regierung und Entscheidungsträger*innen klar als Barriere im Klimaschutz adressiert (bspw.: „Ähm was ich auch gut fand, war mit den Wasserstoffbussen. Problem ist aber, die Bundesregierung hat's verboten [...]“ (Anhang 3, Z. 1126-127)). Somit scheint Emilys Verantwortungs- und Schuldzuweisung für sie recht deutlich definiert zu sein.

4.1.3 Handlungswirksamkeit

Die Erfahrungen, die die Schüler*innen mit ihrer Handlungswirksamkeit sowie mit Ohnmachtserfahrungen machen, können einen großen Einfluss auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit ihres Handelns haben. Im Zuge der Projektarbeit an den verschiedenen Schulen wird immer wieder deutlich, dass Rückschläge und Ernüchterungen, beispielsweise seitens der Verwaltung, für große Desillusionierung und teilweise Resignation und Ärger sorgen. Als vorbeugende Kraft wurden mittlerweile die Vermittlung des Empowerments und der Frustrationstoleranz als erklärte Ziele in die Projektarbeit mit aufgenommen¹⁴. Somit wird deutlich, dass Wirksamkeits- und Ohnmachtserfahrungen für die Handlungsbefähigung maßgeblich wirken können.

Im Material lassen sich Wirksamkeitserfahrungen in verschiedenen Räumen erkennen: Wirksamkeit wird beispielsweise in der Familie, im Freundeskreis oder im Schulumfeld erfahren. Wie sich im Falle der Wirksamkeit im Familienumfeld zeigte, wird diese maßgeblich durch eine wahrgenommene Resonanz auf Klimaschutzthemen bestimmt (vgl. Grundmann 2006: 68). So gaben Emily und Emre von der ELSE an, Klimaschutzthemen und den Inhalt ihres Engagements nicht oder wenig in ihrem familiären Umfeld zu thematisieren. Emre verbringe nur wenig Zeit zuhause bei seinen Eltern: „Ähm ich update immer meine Eltern, also ich sag denen auch was passiert ist und auch weil ich mir denke okay ihr könnt stolz darauf sein, dass sie so'n engagierten Sohn haben“ (Anhang 4, Z. 754-756). Emre thematisiert also weniger die Inhalte seines Engagements und Klimaschutzthemen generell, sondern scheint größeren Wert darauf zu legen, dass seine Familie darüber Bescheid weiß, dass er sich umfassend engagiert. Die Anerkennung hierfür scheint er aktiv einzufordern und er gibt an, dass diese ihm auch wichtig sei. Mit seinen Eltern würde er jedoch nicht über

¹⁴ Die Schüler*innen entwerfen im Rahmen der Projektarbeit Maßnahmen, welche jedoch häufig von unterschiedlichsten Instanzen zurückgewiesen werden: von der Schulleitung, dem Schulträger oder der Verwaltung. Die Begründungen, häufig mangelnde finanzielle Mittel oder beispielsweise Haftungsfragen, stellen sich für die meisten Schüler*innen als frustrierende, bürokratische Hürden dar, durch welche sie ihre Anliegen häufig als nicht ernst genommen einschätzen.

Klimaschutzthemen diskutieren und kritisiert das Verhalten seiner Familie auch nicht. Stattdessen scheint er insbesondere seiner Mutter hoch anzurechnen, dass sie auf korrekte Mülltrennung achtet: „Also [Klimaschutz] hat schon eine Rolle für mich gespielt, zuhause bei uns wird ja auch Müll in vier verschiedenen Tonnen getrennt und meine Mutter achtet auch sehr penibel darauf.“ (Anhang 4, Z. 61-63). Das lässt vermuten, dass Emre seine Handlungswirksamkeit nicht im Familienkontext verortet, sondern eher im schulischen Umfeld und seiner Peergroup: „[...] aber ich versuch meine Mitmenschen schon darauf aufmerksam zu machen, auch wenn’s jetzt nur meine Freunde sind, denen ich sage ey bitte trenn’ den Müll richtig. Kommt als spießig rüber am Anfang, aber wenn man das auch wirklich konsequent macht, dann verstehen das die Leute auch.“ (Anhang 4, Z. 84-87).

Emily wiederum gab an, dass sie generell, also in der Schule und im Familienkontext, wenig über ihr schulisches Engagement spreche und sich wenig mitteile: „Ähm ich hab’s [meinen Eltern] dann erklärt und die sagten dann immer: Du musst dich aber auch auf die Schule konzentrieren und am besten machst du nächstes Jahr gar nicht mehr weiter, also jetzt in der Elf, weil du dich auf die Oberstufe konzentrieren musst.“ (Anhang 3, Z. 408-411). Es wird deutlich, dass Emilys Eltern ihr Engagement als Gefahr für ihre schulischen Leistungen wahrnehmen und somit möglicherweise keinen ideellen Wert ihres Engagements sehen oder diesen zumindest nicht anerkennen können, da die schulischen Leistungen von größerer Relevanz sind. Auch in ihrem Freundeskreis erfährt sie keine bis wenig Resonanz auf ihr Interesse respektive auf ihr Engagement: „Und mit meinen Freunden red’ ich eigentlich nicht so darüber, weil die es sich, die sich nicht dafür interessieren.“ (Anhang 3, Z. 421-422). Somit lässt sich Emilys Wirksamkeitsgefühl nicht in der Kommunikation oder Verbreitung ihrer Interessen verorten, sondern in ihrem persönlichen, ganz konkreten Engagement, beispielsweise der Projektarbeit, nicht nur im Projekt „Schools4Future“ sondern einigen weiteren, oder ihren Einsparungsmaßnahmen im Alltag.

Im Gegensatz hierzu wurde bei Mia und Luca von der EFG deutlich, dass sie sich nicht nur mitteilen und Klimaschutzthemen außerhalb ihres Engagements diskutieren, sondern darüber hinaus klare Erwartungen an die Resonanz der Familie und teilweise auch der Peergroup stellen. So gab Luca beispielsweise an, des Öfteren mit seinem Opa über den Klimawandel zu diskutieren: „Bei meinem Opa hab ich aber erreicht, dass er Biofleisch kauft.“ (Anhang 2, Z. 371-372). Luca gab außerdem auch an, dass er jederzeit bereit sei, auch mit Menschen zu diskutieren, die sich bisher nicht mit dem Klimawandel auseinandergesetzt haben oder eine konträre Meinung zu seiner haben (vgl. Anhang 2, Z. 345-346). Im Kontrast hierzu gab Emre an, es nicht einzusehen, mit Menschen zu diskutieren, die sich nicht auf das Thema einlassen möchten: „[...] weil ähm, es ist schon komisch, wenn man mit jemandem redet, der seine Meinung sowieso nicht ändern will, einfach nur, um sein Ego zu pushen.“ (Anhang 4, Z. 840-842). Für ihn ist das Diskutieren mit desinteressierten Menschen also nicht mehr als eine Form der Selbstdarstellung und scheint keinerlei Wirkung auf die Haltung der Menschen zu haben. Während Luca seine Chancen, andere Menschen mit konträren Meinungen zu überzeugen, als relativ hoch einschätzt oder zumindest nicht davon absehen möchte, auch mit diesen Menschen ins Gespräch zu treten, sieht Emre an dieser Stelle keine Möglichkeit, diese Menschen von seinen Interessen zu überzeugen. Luca äußerte außerdem, generell regelmäßig über den

Klimawandel zu diskutieren, beispielsweise mit seinen Freunden oder auch im Unterricht: „Zum Beispiel ein Freund von mir, war ‘n großes Thema von uns Elektroautos, das war in Mathe Doppelstunde, das war sehr lustig, da haben wir dann sehr hitzig darüber diskutiert.“ (Anhang 2, Z. 328-330). Für Luca scheint die Kommunikation über den Klimawandel und -schutz also ein großer und gleichermaßen wichtiger und wirksamer Teil des Klimaaktivismus zu sein. Im Fall von Mia lassen sich ähnliche, teilweise noch ausgeprägtere Strukturen erkennen: „[...] ich bin aber doch jemand der da offen drüber diskutiert und ich mag behaupten, dass eigentlich alle in meinem Freundeskreis meine klare Meinung dazu kennen also soweit ist es gekommen (lacht). Aber ich hab tatsächlich auch Freunde oder Gleichaltrige die ähm das Thema als weniger wichtig betrachten und ähm mit denen diskutier ich dann auch gerne.“ (Anhang 1, Z. 301-305). Für Mia ist der Diskurs also ein mindestens ebenso großer Teil des Engagements, wie für Luca. Sie diskutiert mit ihren Freunden, mit ihrer Familie, sogar mit Politiker*innen und scheint dies für ein sehr wirksames Mittel zu halten.

4.1.4 Handlungsoptionen und Ressourcen

Unter der Kategorie „Handlungsoptionen und Ressourcen“ werden im Folgenden diejenigen wahrgenommenen Möglichkeiten verstanden, die von den Jugendlichen genannt werden, um sich selbst für den Klimaschutz zu engagieren. Auch hier werden erneut die Felder Schule, Freundeskreis oder Peergroup, und Familie genannt, in welchen die Interviewten angeben, handeln zu können. Zusätzlich wird jedoch auch verhandelt, was die Jugendlichen selbst in der Lage sind tun zu können. Grundsätzlich definieren die Jugendlichen ihr Handeln im Zeichen des Klimaschutzes, also entweder als Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit (siehe Kapitel 4.1.3) in ihrem Umfeld, oder als Selbstoptimierung. Während die Schüler*innen der EFG sich in einem ständigen Abwägen zwischen dem nach außen und dem nach innen gerichteten Engagement befinden, unterscheiden Emre und Emily sich hierbei stärker. Emres Engagement ist sehr stark nach außen gerichtet; Seinem Verständnis nach wird Klimaschutz erreicht, wenn möglichst viele Menschen ihren Teil dazu beitragen. Er betont immer wieder die Relevanz von möglichst vielen Personen und äußert sich nicht zur Qualität des Engagements der Personen: „Also am meisten verändern können natürlich wir Schüler, weil prozentual ähm wir sind zehnmal mehr. Also es gibt 140 Lehrer und 1400 Schüler [...]“ (Anhang 4, Z. 485-487). Menschen, die sich noch nicht einsetzen, sind faul oder haben eben andere Probleme, als den Klimawandel: „Aber es hängt auch mit der [...] individuellen Person ab, weil wenn man das Engagement zeigen möchte und auch wirklich sich damit befasst, dann kann man was ändern, egal ob man jetzt aus ‘ner armen Familie kommt, oder nicht.“ (Anhang 4, Z. 995-997). Emre akzeptiert also keine Ausreden und sieht sich in der Rolle eines Botschafters, der zwischen den Welten vermitteln kann: Die Welt seiner Peergroup und die akademische Welt; er gibt an, sich in beiden sicher zu bewegen sowie vertraut mit vorherrschenden Normen und Werten zu sein, worin er auch sein größtes Handlungspotential sieht. Was er persönlich in seinem Alltag umsetzt, um dem Klimawandel entgegenzuwirken, rückt im Laufe des Interviews immer wieder in den Hintergrund. Eher beschreibt Emre, wie er Klimaschutzthemen an seine Mitschüler*innen und seine Lehrer*innen vermitteln kann (vgl. Anhang 4, Z. 795-796).

Emilys Engagement hingegen ist deutlich nach innen gerichtet, zielt also eher auf eine Art Selbstoptimierung ab. Wie bereits erläutert, gab sie an, grundsätzlich wenig in ihrer Peergroup zu kommunizieren. Ihr Engagement besteht darin, sich zu informieren und auf Basis dessen ihre persönlichen Emissionen zu minimieren. Neben den Ambitionen, ihren persönlichen, negativen Einfluss auf das Klima zu minimieren, engagiert sie sich in einer Vielzahl von Projekten im Sinne des Umweltschutzes. Ihre Möglichkeiten verortet sie deutlich in der Selbstoptimierung sowie in der 'Wiedergutmachung' der Fehler der Menschheit: „[...] weil ich mir dachte wir haben's gemacht, so, wir können's bekämpfen." (Anhang 3, Z. 155-156). Im Falle der Selbstoptimierung wird ebenfalls kein Wert auf eine präsenste Außenwirkung gelegt, stattdessen ist Emily bereit, größere Verzichte und unbequeme Aspekte für den Klimaschutz anzugehen: „[...] wobei ich auch gehört habe, dass eine von den Leuten vom BWEG versuchen, ähm den Kühlschrank immer nur zeitweise ans Stromnetz zu machen und ähm, um so nochmal weiter Strom zu sparen." (Anhang 3, Z. 170-174).

Wie bereits erwähnt, deuten Luca und Mia ihr Handlungspotential auf eine andere Art und Weise. Ähnlich wie Emre verorten sie ihren Wirkungskreis zwar ebenfalls unter anderem in der Aufklärung und Konfrontation über und mit Klimaschutzthemen in ihrem Umfeld (siehe Kapitel 4.1.3), legen jedoch auch Wert auf ihre persönliche Bilanz und Außenwirkung. Darüber hinaus wird deutlich, dass sie, im Gegensatz zu Emily, seltener über Verzicht ihre Emissionen regulieren, sondern häufiger über den Konsum nachhaltigerer Güter (Beispiel Luca: „Also ich gucke, dass ich zum Beispiel meine Klamotten nur irgendwie nachhaltig sind, gibts ja auf Zalando zum Beispiel diesen, [...] ja diese Suchfilter." (Anhang 2, 112-115).

Das Handlungspotential spielt im Interview darüber hinaus in der Fremdeinschätzung des jeweils anderen Milieus eine große Rolle. Hierauf wird in Kapitel 4.2 genauer Bezug genommen.

4.1.5 Klimaschutz als Sozialisationserfahrung

Es kann angenommen werden, dass frühe Berührungspunkte mit der Thematik des Klimawandels oder mit Praktiken des Klimaschutzes zu einem selbstständigen Interesse an diesem Thema führen. Im Fall von Luca tritt dies in aller Deutlichkeit zu Tage. Er gibt an, dass seine ganze Familie interessiert und engagiert ist und dieses Bewusstsein seine Kindheit und auch sein heutiges Interesse und Engagement prägt: „Ähm vielleicht bin ich anders aufgewachsen und meine Eltern haben mir was anderes erzählt. Also ich glaube auch, dass da mein Umfeld 'ne Rolle spielt und gespielt hat." (Anhang 2, Z. 420-422). Luca gibt an, dass seine Eltern es prinzipiell sehr gut fänden, dass er sich für etwas einsetzt. Darüber hinaus hätten sie ihm diese Richtung überhaupt erst näher gebracht: „[...] also meine Schwester und Eltern haben mir so 'n bisschen gezeigt, dass es da etwas gibt, wofür man sich einsetzen, ja nicht wirklich muss, aber wofür es Sinn macht, sich einzusetzen und was Sinn macht, da Zeit reinzuinvestieren." (Anhang 2, Z. 450-453). Er sei außerdem mit überwiegend nachhaltigen Konsumgütern aufgewachsen und mit Bemühungen, die Emissionen der Familie möglichst gering zu halten, wo es für die Familie machbar scheint: „[...] also meine Mutter kauft zum Beispiel ausschließlich Bioprodukte, wenn's möglich ist, oder halt irgendwie, ja ich weiß nicht, Photovoltaik wollen sie eigentlich auch aufs Dach

packen [...]” (Anhang 2, Z. 468-470). An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass eher versucht wird, auf nachhaltigen Konsum umzusteigen, als auf Suffizienz.

Auch Mia gibt ähnliche Erfahrungen in ihrem Familienkontext an. Sie wurde durch ihre Eltern schon früh mit Klimaschutzthemen in Berührung gebracht: „[...] das heißt, ich bin ähm tatsächlich, vor allem was die Ernährung angeht, ähm mit meiner Familie so aufgewachsen, dass wir uns immer darüber bewusst waren, die nachhaltige Alternative zu wählen.” (Anhang 1, Z. 251-253). Auch hier steht der nachhaltige Konsum als priorisierte Klimaschutzmaßnahme wieder im Vordergrund.

Für Emre wurde der Klimaschutz, im Vergleich zu Mia und Luca, erst spät zum Thema: Zum Zeitpunkt des Interviews seit ein bis zwei Jahren. Dennoch gibt er an, dass seine Mutter ihn schon immer zur korrekten Mülltrennung erzogen habe: „[...] das wurde mir auch bisschen mehr an der Erziehung mal näher gebracht, aber ich wusste nicht, dass wenn ich jetzt zum Beispiel, wenn ich jetzt die Banane in den Papiereimer werfe, dass also, das ist jetzt nur ein kleines Beispiel, aber dass es sehr große Folgen mit sich tragen kann [...]” (Anhang 4, Z. 61-67). Hier lässt sich ableiten, dass er wohl im Zuge seiner Sozialisation bereits verstehen konnte, dass Mülltrennung etwas mit dem Klimaschutz zu tun hat, die konkrete Bedeutung sich ihm jedoch erst später, möglicherweise im Kontext der Projektarbeit, erschlossen hat. Im Kontrast hierzu gaben Mia und Luca an, den drastischen und fatalen Charakter des Klimawandels schon früh erfahren zu haben.

Auch Emily gibt an, sich bereits sehr früh mit dem Klimawandel und insbesondere dem Naturschutz auseinandergesetzt zu haben respektive mit diesem konfrontiert gewesen zu sein. Sie beschreibt den Beginn ihres Engagements bereits zu Kindergartenzeiten: „Da haben wir mit dem Kindergarten ein Insektenhotel gebaut, ähm und der Kindergarten war generell so naturwissenschaftlich angelehnt. Ich ähm ging zur Junior-Uni oder in die Hummelschule im Zoo und das hat sich dann soweit rausgespielt, dass ich in der fünften Klasse die naturwissenschaftlichen Fächer gewählt habe.” (Anhang 3, Z. 14-18). Im letzten Satz wird jedoch deutlich, dass sie sich als aktive Akteurin in diesem Prozess der Formalisierung ihres Interesses wahrnimmt und wenig Input seitens ihrer Eltern angibt. Die Eingangsvermutung, dass entsprechende Sozialisation zu einem ausgeprägten Interesse in Sachen Klimaschutz und -wandel führt, kann in Teilen bestätigt werden: Während diese also bei Emre weitestgehend ausblieb, entwickelte sich auch sein Engagement und Interesse später, als bei den anderen, die bereits in der Kindheit, durch Familie oder Institutionen, informiert wurden.

4.2 Milieuspezifische Verfasstheit der Handlungsbefähigung

Im Laufe der Analyse stellten sich die vorgestellten Kategorien als konstituierend für die Handlungsbefähigung der Jugendlichen im Kontext des Klimawandels heraus. Im Folgenden sollen nun die elaborierten Kategorien und die aufgefundenen Unterschiede zwischen den Schüler*innen entlang der Dimension der Herkunftsmilieus verglichen und interpretiert werden. Wie bereits erläutert, unterscheiden sich die Schüler*innen durch ihre Herkunftsmilieus: Luca und Mia werden dem post-materiellen Milieu zugeordnet, Emily und Emre dem prekären Milieu. Laut Grundmann geht mit einer bestimmten Milieuzugehörigkeit auch immer ein milieuspezifischer Wissensvorrat, quasi ein Alltagswissen einher, welches durch Erfahrungen im

jeweiligen Milieu verinnerlicht wird¹⁵ (vgl. Grundmann 2006: 57 f.). Eben dieses Alltagswissen soll nun im Kontext der Kategorien¹⁶ zur Handlungsbefähigung in Ansätzen rekonstruiert werden.

Die Verantwortungsattribution, also die Zuweisung von Mitverschulden des Klimawandels sowie die Zuschreibung des Potentials, diesen aufzuhalten, spielte für alle vier Schüler*innen eine relativ große Rolle und fiel gleichermaßen unterschiedlich aus. Sie hat einen strukturierenden Charakter für die Richtung des Aktivismus und somit für die Handlungsbefähigung, da sich hiermit entscheidet, gegen wen oder was etwas unternommen werden muss und dementsprechend, auf welche Weise dies gelingen kann, also welche Handlungsoptionen in Anspruch genommen werden können.

Sowohl Mia, als auch Luca scheinen der Verantwortungsattribution ambivalent entgegenzustehen: Als Verursachende des Klimawandels wird deutlich eine Art Elite adressiert, welche sich aus Politik und Konzernen zusammensetzt. Dieser Elite wird auch das Potential zugesprochen, den Klimawandel eindämmen zu können. Die zielgerichtete Zuschreibung spricht für eine großflächige Aufgeklärtheit in Sachen Klimawandel, aber auch im Politischen. Die kapitalistische Weltordnung wird zwar angeprangert, dennoch nutzen beide auch kapitalistische Mittel, um ihre persönliche Bilanz zu verbessern, wie beispielsweise den Kauf nachhaltiger Mode (s.u.). Trotzdem sehen die beiden sich selbst in aller Deutlichkeit ebenso in der Verantwortung aktiven Klimaschutz zu betreiben. Auch ihrem Umfeld wird diese Verantwortung auferlegt. Beide zeigen jedoch einen großen Konflikt in der Aushandlung ihrer persönlichen Verantwortung: Beide scheinen es für notwendig zu halten, jegliches Verhalten, welches aus ihrer Sicht nicht zwingend klimaschutz-konform ist, selbst zu benennen und sich hierfür zu rechtfertigen, teilweise auch zu kritisieren. Darüber hinaus kommunizieren beide ihren Aktivismus, im Vergleich, sehr bescheiden und relativierend. Diese Verhaltensweisen sprechen dafür, dass Mia und Luca sich einem Selbstoptimierungsdruck unterworfen sehen: Ihr Aktivismus ist nie ausreichend, er kann ihr 'schlechtes' Verhalten nicht kompensieren und durch das Kritisieren des Verhaltens anderer, gehen sie davon aus, sich ebenfalls angreifbar zu machen. Diese Mechanismen beleuchten deutlich eines der Charakteristika des post-materiellen Milieus: Die Selbstwahrnehmung als gesellschaftliches Korrektiv (SINUS 2022). Mia und Luca scheuen nicht davor, ihr Umfeld auf fehlerhaftes Verhalten aufmerksam zu machen und Personen mobilisieren zu wollen und sehen dies mindestens im gleichen Maße als ihre Verantwortung an, wie ihr persönliches Verhalten. Beide bekommen ein souveränes, aber moderates Engagement der Eltern vorgelebt, welches als Motor für die eigenen Ambitionen zu fungieren schien, gleichwohl sicher auch als Vor- und

15 An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass der milieuspezifische Wissensvorrat nicht bloß passiv übernommen wird, sondern in einem stetigen, aktiven Prozess ausgehandelt wird (siehe Kapitel 2.2.1).

16 Die Kategorie "Anerkennung von Handlungsbedarf" wird im Folgenden vernachlässigt, da die vorliegenden Daten nicht ausreichen, um eine milieuspezifische Strukturierung herauszuarbeiten.

Leitbild. Dennoch scheinen beide die Notwendigkeit zu verspüren, sich gegen Versäumnisse im Klimaschutz aufzulehnen, welche Luca auch bei den 'vorherigen Generationen' verortet. Explizite Kritik am Verhalten der Eltern wird jedoch von keinem der interviewten Schüler*innen geäußert. Bei Emily und Emre lässt sich eher kein Konflikt in der Aushandlung der Verantwortungsattribution ableiten, beide scheinen dies für sich relativ deutlich geklärt zu haben. Emily adressiert den Kapitalismus als Verursacher des Klimawandels und die Politik als Entscheidungsträger mit dem Potential, diesen aufzuhalten. Dies tut sie deutlich gerichteter, als Luca und Mia, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sie ein großes Interesse an lokaler Klimaschutzpolitik hat und sich über diese stetig informiert. Hierdurch scheint auch ihr Ärger auf Versäumnisse und explizite Entscheidungen der Politik erwachsen zu sein, während dieser bei Mia und Luca eher Teil einer generellen, idealistischen Grundhaltung zu sein scheint, welche ebenfalls charakteristisch für das post-materielle Milieu sein kann. Emilys Verantwortungsattribution hingegen kann Ausdruck eines Gefühls des Abgehängt werdens sein, welches wiederum charakteristisch für das prekäre Milieu sein kann. Dies bezieht sie jedoch nicht explizit auf ihre soziale Lage, sondern auf die Bevölkerung, die von den Entscheidungsträgern übergangen und missachtet wird. Sie äußert sich teilweise in zynischer Art und Weise über vermeintliche Fehlentscheidungen der Politik und ist darauf bedacht, sich über, ihrer Meinung nach, passende Lösungsvorschläge, häufig in Form von Technologien, zu informieren. Ihr Ärger über die Politik löst jedoch nicht ihr eigenes Engagement ab. Sie ist bereit in jedem Lebensbereich, in dem es ihr möglich ist, klima- und umweltschonende Entscheidungen zu treffen und zu praktizieren. Sie scheint mit ihrem Engagement zufrieden zu sein und rechtfertigt sich nicht für Bereiche, in denen sie potentiell noch optimierter handeln könnte; sie tut 'genug' (Anhang 3, Z. 180). Emre hingegen äußert sich nicht in (gewollt) politischer Weise über den Klimawandel. Für ihn scheint zu zählen, dass alle Menschen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten engagieren, da jeder ein Stück Verantwortung trägt und der Klimawandel nur gemeinschaftlich aufzuhalten sei. Er kritisiert weder sein eigenes Verhalten, noch das der Machthaber*innen und bleibt demnach verhältnismäßig unkonkret. Sein Engagement scheint, im Kontrast zu den anderen drei Schüler*innen, weniger einem ideellen Gedanken zu folgen, als dem Ziel des sozialen Aufstiegs, welches noch näher beleuchtet wird.

Die „Handlungswirksamkeit“ und die „Handlungsoptionen und Ressourcen“ der Jugendlichen beschreiben die wahrgenommenen Optionen, Einfluss zu nehmen: auf ihr Umfeld und durch ihre eigene Anpassung. Sie sind maßgeblich für die Handlungsbefähigung der Jugendlichen, da diese ihre Handlungsstrategien konstituieren und vorgeben, was möglich und unmöglich ist. Während Mia und Luca an dieser Stelle erneut sehr ähnliche Einschätzungen angeben, orientieren Emily und Emre sich erneut an den jeweils entgegengesetzten Polen. Die Jugendlichen des post-materiellen Milieus bewegen sich zwischen dem nach außen und dem nach innen gerichteten Engagement. Sie scheinen einen Legitimationszwang zu verspüren: Ihre Kritik an Anderen und das externe Engagement scheinen nur dann wertvoll zu sein, wenn sie selbst von 'Fehlern' befreit scheinen, d.h. selbst nicht angreifbar sind. Dieser Legitimationsdruck lässt sich möglicherweise auf die Selbsteinschätzung der beiden zurückführen: Beide gaben an, sich in einer privilegierten Lage zu befinden und sich dieser bewusst zu sein respektive diese zu reflektieren. Diese Einschätzung könnte dazu führen, dass

sie sich ganz grundsätzlich bereits als in einer angreifbaren und kritisierbaren Lage empfinden und deshalb bemüht sind, ihre Kritik nicht aus dem sogenannten 'Elfenbeinturm' heraus zu äußern. Für sie scheint der Klimaaktivismus ein 'heikles' Thema, quasi eine Gratwanderung zu sein. Dieser Legitimationsdruck bleibt bei den Jugendlichen des prekären Milieus aus. Das ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sie, entgegen der Jugendlichen des post-materiellen Milieus, Klimaschutz auf eine weniger idealistische Art und Weise wahrnehmen: Für Emily scheint ihr Engagement selbstverständlich zu sein, ohne es jedoch von ihrem Umfeld zu erwarten. Ihr Engagement lässt sich als still und konkret bezeichnen, ohne das Bestreben nach einer präsenten Außenwirkung - auf diese scheint sie sogar relativ bewusst zu verzichten. Emre hingegen scheint dem Klimaschutzengagement einen sehr geringen Selbstzweck zuzuschreiben. Ein Großteil seiner Strategien scheint sich um den sozialen Aufstieg zu drehen. Er gibt an, dass seine Eltern eher einer niedrigen sozialen Schicht zuzuordnen sind, da beide die deutsche Sprache nicht vollständig beherrschen, seine Mutter keinen Schulabschluss hat und der Abschluss seines Vaters aus dem Herkunftsland in Deutschland nicht anerkannt wurde (vgl. Abb. 2). Dahingegen berichtet er jedoch auch von seinen drei älteren Geschwistern, von denen zwei eine akademische Karriere eingeschlagen oder abgeschlossen haben und auch der Dritte sich in einem mutmaßlich sehr gut bezahlten und angesehenen Beruf befindet (vgl. Anhang 4, Z. 262-274). Für Emre ist sein sozialer Aufstieg, zu verstehen als Aufstieg aus seinem Herkunftsmilieu, selbstverständlich. Für ihn steht fest, dass er nach dem Abitur ein duales Studium aufnehmen möchte. Seine Begründung hierzu ist, dass er sowohl einer Ausbildung als auch einem Studium viel abgewinnen kann und einen großen Vorteil im Erlangen beider Abschlüsse sieht. Die Fachrichtung ist für ihn jedoch noch weitgehend offen (vgl. Anhang 4, Z. 96-100). Auch an dieser Stelle wird erneut deutlich, dass Emre sich in einem ständigen und umfassenden Aushandlungsprozess zweier konträrer Welten sieht. Seine Strategien drehen sich um den Aufstieg und weniger um die idealistische Selbstverwirklichung. Auch, dass er sich bisher auf keine Fachrichtung festgelegt hat und die Interviewfrage für ihn etwas überraschend schien, deutet darauf hin, dass das (duale) Studium hauptsächlich einen Selbstzweck als Erlangen eines Abschlusses erfüllen soll (vgl. Anhang 4, Z. 115-117). Dieses Muster lässt sich auch auf Emres Engagement im Klimaschutz übertragen. Im Laufe des Interviews wurde häufig deutlich, dass Emres Selbstverpflichtung zum Engagement im Bereich Klimaschutz geringer ausgeprägt ist, als das der anderen Interviewteilnehmer*innen. Stattdessen scheint seine Beteiligung im Projekt weniger auf seiner Selbstwirksamkeit zu fußen, als darauf, andere von der Relevanz des Themas zu überzeugen, sie also aufzuklären.

In der Kategorie „Klimaschutz als Sozialisationserfahrung“ wird illustriert, wann und durch wen oder was die Jugendlichen angeben, sich mit dem Klimawandel und -schutz auseinandergesetzt zu haben. Alle gaben an, dass ihre Familie, insbesondere ihre Eltern, hierbei eine kleinere oder größere Rolle gespielt haben. Darüber hinaus gaben alle Jugendlichen außerdem an, dass sie der Familie eine maßgebende Rolle bei der Entwicklung des eigenen Klimaengagements zuschreiben, jedoch ist diese Rolle in den zwei Herkunftsmilieus sehr unterschiedlich strukturiert. Die Jugendlichen des post-materiellen Milieus beschreiben das Elternhaus als eine Art Gatekeeper des Aktivismus: Auf die gleiche Weise, wie ihre Eltern ihnen das Interesse am Klimaschutz in der frühen Sozialisation nähergebracht haben, bleibe es anderen

verwehrt, deren Eltern dies nicht tun. Insbesondere Luca drückt diesen wahrgenommenen Umstand deutlich aus: „Wenn dein Umfeld dir diesen Weg nicht zeigt, kannst du diesen Weg nicht gehen.“ (Anhang 2, Z. 523-524). Nichts desto trotz ist der Klimaaktivismus für Luca ein Kraftakt und mit großen, meist zeitlichen, Investitionen verbunden. Er geht davon aus, dass die meisten Familien in prekäreren sozialen Lagen diese Investitionen nicht leisten können oder möchten. Auch Mia gibt an, dass sie den Familienkontext für ausschlaggebend hält, wenn es um Ressourcen für den Aktivismus geht. Sie adressiert die sozialen Ungerechtigkeitsdimensionen, die mit dem Klimawandel einhergehen und bezeichnet sich als in einer privilegierten Lage, den Klimawandel zu bekämpfen. Dennoch gibt sie auch an, dass Kinder und Jugendliche aus prekären Verhältnissen andere, unbestimmte Handlungspotentiale und -möglichkeiten haben (vgl. Anhang 1, Z. 425). Eben diese werden hingegen von den Jugendlichen des prekären Milieus nur allzu deutlich benannt: Ihr Lebensstil veranlasst sie von vorneherein zu einem klimafreundlicheren Lebensstil, als der von wohlhabenden Personen. Emily und Emre äußern schnell, dass sie, beispielsweise mit Blick auf (Flug-)Reisen oder Heizkosten ihrer Wohnungen, eine deutlich geringere CO₂-Bilanz zu verschulden haben, als es bei Reichen der Fall sei. Gleichwohl äußert Emre jedoch auch, dass dies kein aktiver Klimaaktivismus sei, sondern etwas, das den Familien mit geringem ökonomischen Kapital eben ‘passiere’ (vgl. Anhang 4, Z. 984-986), spricht ihnen auf eine Art also auch die Handlungsmacht ab, so wie es die Jugendlichen des post-materiellen Milieus tun. Gleichzeitig beschreibt er sich jedoch als Vorzeigebispiel des Engagements ‘von unten’: Die Handlungsmöglichkeiten hängen auch vom Individuum an sich ab; letztlich vom Willen etwas zu verändern. Die Probleme und Sorgen, welche mit einer prekären sozialen Lage einhergehen, erkennt er an, spricht ihnen aber die Funktion ab, Personen vom Engagement durch mangelnde Ressourcen abzuhalten (vgl. Anhang 1, Z. 941-944). Somit scheint er sich selbst gleichermaßen über seine soziale Herkunft zu definieren (beispielsweise als Vermittler zwischen den Welten) und von seiner sozialen Herkunft loszulösen: Er nimmt sich als autonomes Individuum wahr, das eine Prägung durch die milieuspezifische Sozialisation erfahren hat, aber in der Lage ist, diese zu reflektieren und sich zu Nutze zu machen. Auch Emily kommt zu einem ähnlichen Schluss: Sie spricht Familien aus prekären Verhältnissen, in denen sie auch sich selbst verortet, einen grundsätzlich nachhaltigeren Lebensstil zu (vgl. Anhang 3, Z. 598). Auch sie nimmt sich als autonom und aktiv in der Ausarbeitung ihrer Identität wahr. Der Familie schreibt sie jedoch ebenfalls eine wichtige Rolle zu, aber als potentielle Barriere: Eltern hätten ein „Machtwort“ (Anhang 3, Z. 592-593), beispielsweise wenn es um die Wahl des Stromanbieters gehe, gegen das ein Kind sich nicht wehren kann. Die Unterstützung, die sie von ihren Eltern in Bezug auf ihr Engagement erfahren hat, sei ausschließlich aus finanziellen Gründen wichtig (vgl. Anhang 3, 411-412).

5 Fazit

In der Analyse konnten wesentliche Unterschiede in der milieuspezifischen Aushandlung der Handlungsbefähigung im Kontext des Klimawandels herausgearbeitet werden. Während die Jugendlichen des post-materiellen Milieus sich in ihren Deutungen wenig und selten unterschieden, wurden mit den Jugendlichen des prekären Milieus zwei relativ konträre Fälle beleuchtet. Es kann festgestellt werden, dass die Jugendlichen sich über einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Handlungspotential in Bezug auf den Klimawandel bewusst sind und diesen reflektieren. Weiter noch: Es gibt Hinweise darauf, dass alle Jugendlichen sich auf verschiedene Art und Weise von diesem Zusammenhang lösen möchten, sich selbst also nicht ohne weiteres als Produkt ihrer Umwelt oder Sozialisation verstehen möchten. Als Begründung für die augenscheinlichen, milieuspezifischen Unterschiede kann teilweise die Deutung und Wertzuschreibung des Klimaschutzes in der Familie herangezogen werden: Die Jugendlichen des post-materiellen Milieus werden mit dem Bewusstsein über Klimaschutz und (mehr oder minder ausgeprägter) individueller Verantwortung sozialisiert, was ihr Engagement subjektiv selbstverständlich erscheinen lässt. Durch ihre privilegierte Lage sehen sie sich in der Verantwortung, ihre Ressourcen für das Gemeinwohl zu investieren. Diese Wahrnehmung treibt sie in einen Konflikt zwischen der Verantwortung als gesellschaftliches Korrektiv und der potentiellen Loslösung von der Lebensrealität anderer Schichten oder Milieus und scheint zu großer Verunsicherung in der Identifikation mit ihrem Aktivismus zu führen.

Die Jugendlichen des prekären Milieus scheinen diesen Konflikt nicht zu erleben. Sie schätzen ihren eigenen Aktivismus, möglicherweise weil sie sich in einem Umfeld bewegen, in dem sie sich mit ihren Interessen und ihrem Aktivismus als Ausnahme erleben. Während Emily ihre Handlungsbefähigung klar in ihrem konkreten Engagement verortet, sieht Emre diese eher in der Vermittlung des Themas an sein Umfeld - gleichermaßen an seine Peergroup als auch beispielsweise an Lehrkräfte seiner Schule.

Es gilt jedoch noch einmal zu betonen, dass alle interviewten Jugendlichen sich in einer Sache einig sind: Der Klimawandel stellt sich als eine reale Katastrophe dar, die bloß durch einen disruptiven und mehr oder weniger gesamtgesellschaftlichen Wandel aufgehalten werden kann. Hierfür erkennen sie alle, auf unterschiedliche Art und Weise, ihre Verantwortung und ihr Potential etwas zu ändern an, welches über die bloße Verbesserung der CO₂-Bilanz ihrer Schulen hinausgeht.

6 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Arbeit ist nicht als ein Versuch zu verstehen, generalisierbare milieuspezifische Unterschiede zu benennen. Auch geht es nicht darum, das Milieumodell um die vorgestellten Kategorien zu erweitern. Die Zuordnung der Milieus in dieser Arbeit ist lediglich als wegweisend für mögliche Erklärungs- und Interpretationsansätze der Lebenswelten zu verstehen, die im Datenmaterial auffindbar waren. Aus diesem Grunde werden in dieser Arbeit in Teilen mehr deskriptive Beobachtungen angestellt, als interpretative und rekonstruktive Theorieansätze.

Die vorliegende Arbeit ist als explorative Annäherung an ein Themenfeld zu verstehen, welches nach Durchsicht der bisherigen Forschung zu wenig Aufmerksamkeit erfahren hat. Die Relevanz der Beleuchtung milieuspezifischer Unterschiede in der Handlungsbefähigung liegt im sozialen Aspekt des Klimawandels. Es ist unumstritten, dass der Klimawandel und seine Folgen insbesondere die benachteiligten Teile der Gesellschaft treffen wird und bereits trifft. Dies betrifft sowohl das Gefälle zwischen dem globalen Süden und dem globalen Norden, als auch innerstaatliche Ungleichheitsgefälle. Zu beobachten ist, dass aktuell eine Mobilisierung der jungen Generation stattfindet, die sich gegen bestehende Missstände auflehnen möchte. Diese Bewegung bildet nach ersten Erkenntnissen jedoch bloß einen Ausschnitt der Gesellschaft ab, welcher als privilegiert bezeichnet werden kann. Geht man davon aus, dass die gegenwärtigen Proteste (wie die Demonstrationen gegen Entscheidungsträger*innen der Politik oder den Protest mittels nachhaltigeren Konsum) ein wirksames Mittel zur Bekämpfung des Klimawandels sind, so werden demnach aber nicht alle Interessen der Gesellschaft abgebildet und die Gefahr besteht, die bestehende soziale Ungleichheit durch den Ausschluss zu fördern.

Mögliche Anchlüsse an die vorliegende Arbeit lägen insbesondere im Bereich der Rekonstruktion der milieuspezifischen Lebensweltunterschiede. Neben zielgerichteteren Interviews mit weiteren Schüler*innen wären auch Expert*inneninterviews, beispielsweise mit Lehrkräften oder organisierten Aktivist*innen, zielführend, um weitere Dimensionen und Kategorien aufdecken zu können. Die vier geführten Interviews reichen nicht aus, um ein Maß an theoretischer Sättigung zu erzielen. Hierfür sollten zielgerichteter Interviews geführt werden, um insbesondere die Perspektive benachteiligter Jugendlicher zu beleuchten. Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Arbeit lediglich bereits engagierte Jugendliche befragt. Interessant wäre es mit Jugendlichen verschiedener Milieus zu sprechen, die sich nicht engagieren, um die potentiellen Barrieren und Gatekeeper des Klimaaktivismus zu identifizieren. Schließlich fiel bei Durchsicht des Interviewmaterials auf, dass die Jugendlichen äußerst unterschiedlich über den Klimawandel sprechen: Beispielsweise benutzen sie unterschiedliches Vokabular oder sie bedienen sich in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlicher Personalpronomen (beispielsweise bei der Verantwortungsattribution). Auch diese Beobachtung wäre eine lohnenswerte Anschlussmöglichkeit, um die subjektiven Sinndeutungen in Abhängigkeit des Herkunftsmilieus tiefgreifender rekonstruieren zu können.

7 Literaturverzeichnis

- Alber, G. (2014). Die sozialen Dimensionen von Klimawandel und Klimapolitik. In Genossenschaften und Klimaschutz (pp. 109-133). Springer VS, Wiesbaden.
- Aschenbrenner, S. (2019). Wie elitär ist „Fridays for Future“?. URL: <https://www.jetzt.de/umwelt/fridays-for-future-wie-elitaer-ist-die-klimabewegung> (zul. abg. am 03.03.2022).
- Bertram, B.; Berthold, B. F. (2012). Was sind Sinus-Milieus®?. In Jugendliche Lebenswelten (pp. 11-35). Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg.
- Corbin, J.; Strauss, A. (1998). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Diaz-Bone, R. (2003). Milieumodelle und Milieustrumente in der Marktforschung. Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 26(4), 365-380.
- Else Lasker-Schüler-Gesamtschule (2022). URL: <https://ge-else.de> (zu. abg. am 08.06.2022)
- Grundmann, M. (2006). Handlungsbefähigung und Milieu: zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz (Vol. 2). LIT Verlag Münster.
- Heiser, P. (2018). Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Vol. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollstein, B.; Ullrich, C. G. (2003). Einheit trotz Vielfalt. Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. Soziologie, 32(4), 29-43.
- Joas, H. & Mau, S. (2020). Lehrbuch der Soziologie: Mit E-Book inside (epub, mobi oder pdf) (4. Aufl.). Campus Verlag.
- Kress, D. (2021). Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2020/1 - Wir sind bereit und wollen endlich eine nachhaltige Zukunft!: Kurzfassung. URL: https://www.greenpeace.de/publikationen/20210915_gp_nachhaltigkeitsbarometer_dv.pdf (zu. abg. am 6.3.2022).
- Lay-Kumar, J. (2020). Was prägt das Klimaschutzengagement von Jugendlichen?. Ökologisches Wirtschaften-Fachzeitschrift, (2), 22-24.
- Neuber, M.; Kocyba, P.; Gardner, B. G. (2020). The same, only different. Die Fridays for Future-Demonstrierenden im europäischen Vergleich. Haunss, S./Sommer, M. (Hrsg.): Fridays for Future—Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Transcript, 69-96.
- Neukircher, F. (Hrsg.). (2019). Die Folgen des Klimawandels. Springer Berlin Heidelberg; Imprint: Springer.
- Nobis, C.; Kuhnimhof, T. (2018). Mobilität in Deutschland - MiD Ergebnisbericht. Studie von infas, DLR, IVT und infas 360 im Auftrag des Bundesministers für Verkehr und digitale Infrastruktur (FE-Nr. 70.904/15). Bonn, Berlin. www.mobilitaet-in-deutschland.de
- Otto, I. et al. (2020). Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. Proceedings of the National Academy of Sciences, 117(5), 2354-2365.
- Protest der gesamten Schülerschaft. Else-Lasker-Schüler-Gesamtschule streikt für Schul-Sanierung. (2019, 7.November). Wuppertaler Rundschau. URL: https://www.wuppertaler-rundschau.de/lokales/else-lasker-schueler-gesamtschule-wuppertal-streikt-fuer-schul-sanierung_aid-47008099
- Raumbezogene Daten der Stadt Wuppertal (2021). URL: https://www.wuppertal.de/rbsstatistik/quartiere.phtml?bez=02&aktion_jahr=2021#seite
- Schulprogramm (2015/2016). Erich-Fried-Gesamtschule Ronsdorf. URL: <https://efg-ronsdorf.nrw/sites/default/files/inline-files/Schulprogramm%202017.pdf>

- SINUS-Milieus Deutschland (2022). SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH. URL: <https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/sinus-milieus-deutschland>
- Sozialdatenatlas für Kinder und Jugendliche Wuppertal (2017). URL: file:///home/chronos/u-f857956e08667e5c0f854a0235ca1f0cfde67239/MyFiles/Downloads/VO_0571_17_Anlage_04_Uebersicht_ab_2011_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- Tollefson, J. (2019). Bekommen wir noch die Kurve? In: Die Folgen des Klimawandels (S. 13 - 24). Springer Berlin Heidelberg; Imprint: Springer.
- Vester, M.; von Oertzen, P.; Geiling, H.; Hermann, T.; Müller, D. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wahlström, M. (2019). Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities.