



my life – my style – my future

Nachhaltige Lebensstile und jugendliche Lebenswirklichkeiten

Michaela Leitner

Anja Christianell

Christian Bertsch

Karl-Michael Brunner

Endbericht

Februar 2011



Ein Projekt durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE

Nachhaltige Lebensstile und jugendliche Lebenswirklichkeiten

Projektleitung: Dr.ⁱⁿ Anja Christianell (ÖIN – Österreichisches Institut für Nachhaltige Entwicklung)

Projektbearbeitung: Mag.^a Michaela Leitner, Mag.^a Irma Pelikan, Dr.ⁱⁿ Anja Christianell (ÖIN – Österreichisches Institut für Nachhaltige Entwicklung)

Projektpaktikum: Julia Krenmayr, Hanna Ofner (ÖIN – Österreichisches Institut für Nachhaltige Entwicklung)

Projektabrechnung: Mag.^a (FH) Kristina Fischer (ÖIN – Österreichisches Institut für Nachhaltige Entwicklung)

Wissenschaftliche Kooperationspartner: A.o. Univ.-Prof. Dr. Karl-Michael Brunner (Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung, Wirtschaftsuniversität Wien), Dr. Christian Bertsch (Verein für Innovation-Bildung-Forschung IBF Wien);

Beteiligte Schulen: BRG Marchettigasse, Wien; AHS Rahlgasse, Wien; Collège du Lévant in Bonabéri, Douala, Kamerun; Osaka Jogakuin College, Japan

Partner aus Wirtschaft und Gesellschaft: AfricAvenir – Fondation pour la Renaissance Africaine, le Développement, la Coopération Internationale et la Paix, Douala, Kamerun

Layout und Lektorat: Mag. Georg Pardo Cáceres



Impressum:

ÖIN – Österreichisches Institut für Nachhaltige Entwicklung

Lindengasse 2/12, 1070 Wien

ZVR: 745043791

www.oin.at

Februar 2011

Aufbau des Endverwendungsnachweises

I Ergebnisdokumentation

a) Abschlussbericht Forschung.....	1
b) Abschlussbericht Schulbeteiligung.....	217
c) Resümee bzw. Evaluation der Forschungs-Bildungs-Kooperation.....	232

II Prozessdokumentation

d) Prozessbericht 3.....	254
e) Projektdarstellung 3 mit Fotos.....	265
f) Verwendete und freigegebene Fotos in Druckqualität.....	265

III Informationen zur Programmdokumentation

g) Teilnahmebestätigungen/Partnerschaftsurkunden.....	266
h) Dissemination.....	268

Anhang.....

I Ergebnisdokumentation

a) Abschlussbericht Forschung

Inhaltsverzeichnis Abschlussbericht Forschung

EINLEITUNG	4
1. THEORETISCHE ERKENNTNISSE ZU JUGENDLICHEN LEBENSSTILEN UND NACHHALTIGKEITSORIENTIERUNGEN.....	5
1.1. Nachhaltigkeitsbegriff	5
1.2. Die Relevanz von Lebensstilen für Nachhaltige Entwicklung.....	10
1.2.1. „Nachhaltige Lebensstile“.....	12
1.2.2. Umweltbezogene Lebensstiltypologien.....	14
1.3. Jugendliche Lebensstile.....	17
1.3.1. Allgemeine Wertorientierungen und Freizeitverhalten von Jugendlichen.....	17
1.3.1.1. Unterschiede in Wertorientierungen und Freizeitverhalten nach soziodemographischen Merkmalen	19
1.3.2. Konsummuster von Jugendlichen.....	20
1.3.2.1. Unterschiede im Konsumverhalten nach soziodemographischen Merkmalen.....	22
1.3.3. Kommunikationsmittel bzw. Medienkonsum von Jugendlichen	22
1.3.3.1. Unterschiede im Kommunikationsverhalten nach soziodemographischen Merkmalen	25
1.4. Nachhaltigkeitsverständnis von Jugendlichen	27
1.5. Problemwahrnehmung und Relevanz von Nachhaltigkeit für Jugendliche	29
1.6. Nachhaltiges Handeln von Jugendlichen.....	30
1.6.1. Beeinflussende Faktoren nachhaltigen Handelns von Jugendlichen	33
1.7. Unterschiede in Einstellungen, Wissen und Handeln in Bezug auf Nachhaltigkeit nach soziodemographischen Merkmalen	36
1.8. Möglichkeiten der Nachhaltigkeitsvermittlung für Jugendliche	38
1.8.1. Lebens- bzw. konsumstilspezifische Ansatzpunkte für die Nachhaltigkeitskommunikation	40
2. ERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSMETHODEN	45
3. ALLGEMEINE BESCHREIBUNG DER BEFRAGTEN SCHÜLERINNEN	50
3.1. Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund der SchülerInnen.....	52
4. DAS NACHHALTIGKEITSVERSTÄNDNIS DER JUGENDLICHEN.....	54
5. JUGENDLICHE LEBENSSTILE UND DIE RELEVANZ VON NACHHALTIGKEIT	58
5.1. Jugendliche Wertorientierungen und die Bedeutung von Nachhaltigkeit	60
5.1.1. Sozialintegrative Orientierungen.....	63

5.1.2. Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierungen.....	67
5.1.2.1. Allgemeine Bewertung von Nachhaltigkeit.....	67
5.1.2.2. Soziale Nachhaltigkeit.....	68
5.1.2.3. Ökonomische Nachhaltigkeit.....	71
5.1.2.4. Ökologische Nachhaltigkeit.....	72
5.1.2.5. Prestigeorientierte bzw. materialistische Werthaltungen	72
5.1.2.6. Zusammenhang von Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung	74
5.1.3. Bildungsbürgerliche und gesundheitsbezogene Orientierungen.....	76
5.1.4. Traditionelle Orientierungen.....	76
5.1.5. Verantwortungszuschreibung für globale Probleme, Zukunftsperspektiven und Vorbilder.....	78
5.1.6. Unterschiede in den Wertorientierungen nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund .	81
5.2. Jugendliche Konsummuster und deren Nachhaltigkeit	89
5.2.1. Unterschiede in den Konsummustern nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund	101
5.3. Kommunikationsverhalten und Medienkonsum der Jugendlichen	106
5.3.1. Unterschiede im Kommunikationsverhalten und Medienkonsum nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund	117
5.4. Wie hängen Werte, Konsum- und Kommunikationsverhalten zusammen und wodurch wird Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung beeinflusst?.....	120
5.4.1. Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen	120
5.4.2. Zusammenhänge zwischen konsumbezogenen Variablen.....	122
5.4.3. Zusammenhänge zwischen konsumbezogenen Variablen und Wertorientierungen	123
5.4.4. Zusammenhänge zwischen kommunikationsbezogenen Variablen	127
5.4.5. Zusammenhänge zwischen kommunikationsbezogenen Variablen und Wertorientierungen	128
5.4.6. Zusammenhänge zwischen kommunikations- und konsumbezogenen Variablen	130
5.4.7. Charakterisierung nachhaltigkeits- und prestigeorientierter SchülerInnen anhand eines Regressionsmodells.....	131
5.5. Interkultureller Vergleich jugendlicher Lebensstile: erhobene Daten aus Österreich, Japan und Kamerun.....	139
5.6. Vergleichende Analyse der jugendlichen Lebensstile an den beiden Projektschulen	152
6. WIE KOMMUNIZIEREN JUGENDLICHE NACHHALTIGKEITSRELEVANTE THEMEN?	159
6.1. Beispiele aus dem Projekt: die Gestaltung von T-Shirts.....	160
6.1.1. Umweltthemen	160
6.1.2. Verantwortung und Handlungsbedarf.....	166
6.1.3. Globale Verhältnisse und soziale Ungleichheit.....	169
6.1.4. „Respekt“ und Pazifismus	180
6.1.5. Eingesetzte Stilmittel, wiederkehrende Motive und Bezüge zur jugendlichen Lebenswelten	185
6.2. Nachhaltigkeitskommunikation aus Sicht der Jugendlichen	191
7. INTERESSE AM UND HINDERNISSE BEZÜGLICH DES EIGENEN ENGAGEMENTS.....	194

8. ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE NACHHALTIGKEITSVERMITTLUNG UND POTENTIELLE NACHHALTIGE HANDLUNGSBEREICHE FÜR JUGENDLICHE: SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEM EMPIRISCHEN MATERIAL.....	198
9. LITERATUR	206
10. TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	212
11. ANHANG DES ABSCHLUSSBERICHTS FORSCHUNG	214
11.1. Auflistung der Abkürzungen des analysierten qualitativen Materials	214
11.2. Nicht signifikante Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung..	215

Einleitung

Das Projekt „My Life – My Style – My Future“, das im Rahmen des Sparkling Science Programms des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung durchgeführt wurde, hatte mehrere Ziele.

Einerseits sollten die Jugendlichen der Projektklassen zweier Wiener Schulen, der AHS Rahlgasse und des BRG Marchettigasse, **sozialwissenschaftliche Herangehensweisen** als ein Mittel zur kritischen Betrachtung und **Reflexion des eigenen Lebensstils** kennen lernen sowie einen Einblick in sozialwissenschaftliches „**Handwerk**“ erlangen. Andererseits stellt die Reflexion des eigenen Lebensstils gleichzeitig einen idealen Ansatzpunkt dar, um diesen in einen Bezug zum Thema Nachhaltigkeit zu stellen und die **Auswirkungen verschiedener Lebensweisen auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene zu betrachten**. Es wurden Fragen erörtert wie: Wie nachhaltig ist mein Lebensstil? Wie unterscheiden sich Lebensstile voneinander? In welcher Beziehung steht mein Lebensstil bzw. allgemein der Ressourcenverbrauch der Industrieländer zu globalen sozialen und ökologischen Problemen? Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich als Individuum? Was müsste sich ändern um die Verschärfung sozialer und ökologischer Probleme zu verhindern? Die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Selbsterforschung der Jugendlichen, die in Kapitel 3 bis 7 dargestellt werden, lieferten eine Fülle an empirischem Material, das Auskunft über ihre Lebensstile gibt sowie die Relevanz von Nachhaltigkeit in ihrem Leben zeigt.

Der **Bezug zur eigenen Lebenswelt** stand im Fokus des Projekts. Dieser ist – wie auch die in Kapitel 1 dargestellten Studien belegen – äußerst bedeutend für die Nachhaltigkeitskommunikation und zwar aus mehreren Gründen: zum einen ist es wichtig, dass das Thema Nachhaltigkeit eine **emotionale Relevanz** für die Jugendlichen erlangt. Dies kann dadurch geschehen, dass erkannt wird, dass das eigene Handeln in einer Beziehung zu globalen Problemen steht (wenn auch nur kollektives Handeln diese Probleme lösen kann), aber auch dadurch, dass es genau aus diesem Grund im eigenen Handeln Ansatzpunkte gibt um zur Lösung dieser Probleme beizutragen. Oft ist das allgemeine Wissen hinsichtlich nachhaltigkeitsbezogener Problemstellungen vorhanden, es fehlt jedoch der Bezug zum eigenen Alltag um die eigene Involviertheit sowie Verantwortung erkennen zu können. Zum anderen zeigen viele Studien (vgl. dazu Kapitel 1), dass **Nachhaltigkeitskommunikation** nur dann funktionieren kann, wenn **milieuspezifisch differenziert** vorgegangen wird: je nach Milieu gibt es verschiedene Werthaltungen sowie Verhaltensmuster, die unterschiedliche Argumentationen nahe legen. Das Ansetzen am konkreten Lebensalltag der SchülerInnen kann somit sowohl ein Bewusstsein für milieuspezifische Unterschiede schaffen als auch auf diese direkt eingehen.

Ein weiteres Ziel des Projekts war es – über die bloße Wissensvermittlung hinausgehend – die Jugendlichen zu ermutigen **Nachhaltigkeitsthemen selbst aktiv zu kommunizieren**. Dies geschah anhand des Designs von T-Shirts und des Schreibens von Blogs. Auch hier ging es darum, dass die Jugendlichen einen persönlichen emotionalen Bezug zum Thema entwickeln und diesen mit ihren eigenen kreativen Mitteln und Herangehensweisen ausdrücken. So können individuelle Relevanzsetzungen der Jugendlichen zum Ausdruck kommen und dadurch die Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit vertieft werden. In Kapitel 6 werden die kreativen Erzeugnisse der Jugendlichen einer genaueren Analyse unterzogen, in Kapitel 8 werden aus den Ergebnissen der Studie Schlussfolgerungen in Bezug auf die Nachhaltigkeitsvermittlung für Jugendliche gezogen.

1. Theoretische Erkenntnisse zu jugendlichen Lebensstilen und Nachhaltigkeitsorientierungen

Um den theoretischen Rahmen des Projekts genauer zu definieren und um die Erkenntnisse dieser Studie mit den Ergebnissen anderer Studien zum Projektthema vergleichen zu können, werden im Folgenden sowohl relevante Studien als auch theoretische Erkenntnisse zum Nachhaltigkeitsbegriff, Lebensstilen, jugendlichen Lebenswelten sowie der Relevanz von Nachhaltigkeit für Jugendliche skizziert.¹

1.1. Nachhaltigkeitsbegriff

Der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ bzw. „sustainable development“ hat seine Geburtsstunde in der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts. Gemeint war damit den Wäldern nur so viel Holz zu entnehmen, wie im selben Zeitraum auch wieder nachwachsen kann (Amelung et al. 2008: 5).

Die Verheißenungen des Wirtschaftswachstums und der industriellen Entwicklung ließen dieses Prinzip allerdings lange Zeit in den Hintergrund rücken. Erst in den 1970er Jahren wurden zunehmend die ökologischen Konsequenzen einer ungehemmten und unregulierten Ökonomie spürbar und öffentlich diskutiert.

Der Begriff der „**Nachhaltigen Entwicklung**“, wie er heute verwendet wird, geht zurück auf einen 1972 veröffentlichten Bericht des Club of Rome² mit dem Titel „Die Grenzen des Wachstums“. In diesem Bericht wurde prognostiziert, dass durch fortschreitende Industrialisierung und steigendes Bevölkerungswachstum sowohl die Ernährungssicherheit, als auch die Verfügbarkeit von natürlichen Ressourcen gefährdet sein würden. Aufgrund dieser Prognose wurde erstmals auf internationaler Ebene über die Begrenztheit globaler Ressourcen diskutiert (Kleinhückelkotten 2005).

Der Brundtlandbericht der „Weltkommission für Umwelt und Entwicklung“ (WCED) von 1987 fasste erstmals „sustainable development“ als eine integrative und globale Perspektive auf, mit der auf *ökologische* Probleme wie die Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen, auf *sozial-ökonomische* wie die zunehmende Ungleichverteilung von Vermögen und Einkommen und steigende Armut sowie auf *politische* Probleme wie die Bedrohung von Frieden und Sicherheit reagiert werden könnte (Littig/Grießler 2004). Auch die Notwendigkeit *intragenerativer und intergenerativer Gerechtigkeit* wurde in diesem Bericht thematisiert, also die Sicherstellung der Befriedigung der Bedürfnisse derzeitiger sowie zukünftiger Generationen (Kleinhückelkotten 2005: 26).

¹ In dieser Arbeit sind **fett markierte** Stellen als übergeordnete Themen im Text zu verstehen, **fett und kursiv** markierte bzw. *kursiv* markierte als Subthemen.

² Der Club of Rome wurde 1968 gegründet und ist eine nichtkommerzielle Organisation, die einen globalen Gedankenaustausch zu verschiedenen internationalen politischen Fragen betreibt. Das gemeinsame Ziel aller Clubmitglieder wird wie folgt formuliert: „Unser Ziel ist die gemeinsame Sorge und Verantwortung um bzw. für die Zukunft der Menschheit!“ Außerdem nennt der Club of Rome als Ziel „building a global society in the 21st century“ und „Global Governance“ (Wikipedia: http://de.wikipedia.org/wiki/Club_of_Rome, Stand: 3.1.2010).

Die drei Grundprinzipien nachhaltiger Entwicklung sind daher die Erhaltung der Lebensgrundlagen bzw. Umweltschutz, soziale Gerechtigkeit und die Förderung politischer Teilhabe. Mit diesen Prinzipien sollte folgendes Ziel verfolgt werden: „Sustainable development is a development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“ (WCED 1987: 43, zit. nach Kleinhückelkotten 2005). Wirtschaftliches Wachstum (vor allem von Entwicklungsländern) wurde im Brundtland-Bericht noch nicht in Frage gestellt, sondern vielmehr die Möglichkeit in Aussicht gestellt diese Probleme durch neue, effizientere Technologien zu lösen.

Weiterentwickelt wurde die im Brundtlandbericht geschilderte Idee von Nachhaltigkeit auf der UN-Konferenz in Rio im Jahr 1992, wo die erforderlichen Maßnahmen konkretisiert wurden. Dazu gehören u.a. eine Klimarahmenkonvention, Konventionen zum Schutz der biologischen Vielfalt und gegen die Ausbreitung der Wüsten sowie konkrete Handlungsempfehlungen. Die daraus entstandene „Rio-Deklaration“ sowie die „Agenda 21“ haben für die 178 unterzeichnenden Staaten verpflichtenden Charakter, die Einhaltung ist jedoch nicht einklagbar. Mit der Aalborg Charta (1994) erklärten sich die unterzeichnenden Kommunen bereit, die in der Agenda 21 geforderten Ziele zu initiieren und zu verwirklichen. (Kleinhückelkotten 2005, Littig/Grießler 2004) In der Agenda 21 wurde außerdem die Dringlichkeit einer neuen Form von Umwelterziehung betont, was sich u.a. in der Schwerpunktsetzung der UN-Dekade zur „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ von 2005 bis 2014 ausdrückte. Im Kapitel 36 der Agenda wird außerdem das Ziel formuliert „überall in der Welt und in allen gesellschaftlichen Bereichen ein Umwelt- und Entwicklungsbewusstsein zu entwickeln“ und „danach zu streben, allen Bevölkerungsgruppen vom Primarschul- bis zum Erwachsenenalter den Zugang zur umwelt- und entwicklungsorientierten Bildung/Erziehung im Verbund mit der Sozialerziehung zu ermöglichen.“ (Agenda 21, Kapitel 36).³

Die Folgekonferenz der UN-Konferenz von Rio, die 2002 in Johannesburg stattfand, war von einer Ernüchterung in Bezug auf die Umsetzung von nachhaltiger Entwicklung geprägt: viele der in Rio identifizierten Probleme hatten sich verschärft und die USA sich aus internationalen Verhandlungen und Verpflichtungen zurückgezogen. Auch die beschlossenen Ziele und Maßnahmen wurden von NGOs als teilweise nicht ausreichend und nicht konkret genug kritisiert, ebenso wie es nicht gelang festzuschreiben, dass die UN-Umweltkonventionen Vorrang vor den Welthandelsvereinbarungen haben. Die Konkretisierung des weiterhin geltenden Leitbildes für Nachhaltige Entwicklung obliegt nach wie vor den unterzeichnenden Staaten selbst (EKD 2002, Hauff 2002, zit. nach Kleinhückelkotten 2005).

Der Diskurs rund um das Konzept der Nachhaltigkeit ist sehr differenziert und beinhaltet verschiedene Ansätze und Modelle. Es gibt jedoch einige Grundprinzipien, die aus der Sicht von Grunwald (2007: 434ff.) bzw. Amelung et al. (2008) konstitutiv sind.

Einerseits ist dies die Notwendigkeit einer **integrativen Betrachtung der ökologischen, der ökonomischen und der sozialen Dimensionen** von Nachhaltigkeit, die aufgrund ihrer vielfältigen Interdependenzen auch zusammenhängend betrachtet werden müssen.

³ Abrufbar unter: <http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/kap36.htm>. Stand: 31.12.2010

Auch der Begriff der **Gerechtigkeit** ist nach Grunwald untrennbar mit Nachhaltigkeit verbunden, etwa hinsichtlich der *intra- und intergenerativen* Gerechtigkeit sowie *globaler* Gerechtigkeit (etwa zwischen Ländern des Nordens und des Südens).

Weiters ist eine **globale Perspektive** zentral.

Amelung et al. (2008) erwähnen auch das **Prinzip der Langfristigkeit**: die Analyse von Wirkungszusammenhängen sowie die Folgenabschätzung der Wirkung von Handlungen muss mit einer langfristigen Perspektive erfolgen (ebd.: 8).

Grunwald (2007) fügt außerdem die Notwendigkeit einer **anthropozentrischen Sichtweise** hinzu: es gehe immer auch um die menschliche Nutzung von Ressourcen. Dem würden allerdings VertreterInnen einer **ökozentrischen** Perspektive widersprechen, die der Natur einen Wert „an sich“ zuschreiben und diese daher auch unabhängig von menschlicher Nutzung als schützenswert sehen (Littig/Grießler 2004).

Die zuvor genannten **drei Dimensionen von Nachhaltigkeit** sind im Allgemeinen folgendermaßen zu beschreiben:

Die **ökologische** Dimension zielt vor allem auf die Untersuchung von Ökosystemen und auf deren nachhaltiges „Management“ ab. So soll die „Abbaurate erneuerbarer Ressourcen“ deren „Regenerationsrate nicht überschreiten“, nicht-erneuerbare Ressourcen nur in dem Umfang genutzt werden, in dem sie durch erneuerbare Ressourcen oder erhöhte Produktivität ersetzt werden können und sich die „Stoffeinträge in die Umwelt“ an der „Belastbarkeit der Umweltmedien“ orientieren. (Enquête-Kommission 1998: 223).

Bei der **ökonomischen** Dimension geht es um den Zusammenhang zwischen Wirtschaft, Natur und sozialen Dimensionen und um die Funktionsfähigkeit des ökonomischen Systems generell. Es beschäftigt sich mit der Tragfähigkeit des gegenwärtigen ökonomischen Weltwirtschaftssystems, mit den sozialen und ökologischen Folgen ökonomischer Entwicklungen bzw. Paradigmen wie Globalisierung, Liberalisierung, Wettbewerb und wirtschaftlichem Wachstum sowie wie mit der Tatsache, dass alles Kapital auch Öko-Realkapital ist (vgl. die Ausführungen zu „weak“ vs. „strong sustainability“ weiter unten, sowie Brunner et al. 2007: 2f. und Michelsen 2005: 27ff.). Der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages zufolge sollte die Wirtschaft in erster Linie der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse dienen. „Gewinne und materielle Zuwächse zu Lasten oder auf Kosten nachfolgender Generationen sind zu minimieren, schließlich gänzlich zu vermeiden“ bzw. sind „die ökonomischen Rahmenbedingungen (...) so zugestalten, dass sie dem Ziel des Erhalts der natürlichen Lebensbedingungen, damit auch des Erhalts der ökonomischen Grundlagen, sowie der Förderung der Beschäftigung dienen.“ (Enquête-Kommission 1998: 226f.)

Die dritte, **soziale** Dimension hatte und hat oft einen untergeordneten Stellenwert in der Nachhaltigkeitsdiskussion bzw. -umsetzung (Brunner et al. 2007). Sie umfasst Ziele wie soziale, intra- und intergenerative Gerechtigkeit sowie (globale) Verteilungsgerechtigkeit, sozialen Frieden, Sicherung der sozialen Stabilität, Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung, Gesundheit, der politischen Partizipation und Chancengleichheit (Kleinhückelkotten 2005: 39ff.). Hier sind also sowohl system- bzw. strukturbezogene Elemente als auch die individuellen Lebensbedingungen angesprochen. Bezuglich der genauen Definition dieser

Ziele herrscht jedoch noch Uneinigkeit bzw. variieren diese je nach vertretenen sozialphilosophischen Grundprinzipien sowie den jeweiligen kulturellen Kontexten.

Unterschiede in den Auffassungen bezüglich nachhaltiger Entwicklung gibt es unter anderem hinsichtlich verschiedener Gewichtungen der Nachhaltigkeitsdimensionen, hinsichtlich der Einforderung einer „weak“ bzw. „strong“ sustainability und hinsichtlich der Betonung von Suffizienz-, Effizienz- oder Konsistenzstrategien.

- **Nachhaltigkeitsmodelle**

Im Nachhaltigkeitsdiskurs gibt es einige Modelle, mit denen die drei Dimensionen von Nachhaltigkeit – ökologische, soziale und ökonomische – und die Beziehungen dieser Bereiche zueinander beschrieben werden. Grob kann zwischen **Einsäulenmodellen** und **Mehrsäulenmodellen** unterschieden werden. Einsäulenmodelle basieren auf der Annahme des Primats eines Bereiches – meist des ökologischen – dem sich andere (soziale, wirtschaftliche) Bereiche unterzuordnen haben.

Heiß diskutiert wird die Gewichtung der drei Nachhaltigkeits-„Säulen“: häufig wird insbesondere von professionell ökologisch orientierten Institutionen bzw. AutorInnen stärker die ökologische Dimension betont, dazu zählen z.B. der Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU 2002, zit. nach Kleinhückelkotten 2005), das Konzept des ökologischen Fußabdrucks (Wackernagel/Beyers 2010) und das Konzept des Umweltraums (Opschoor 1995). Hier wird das Augenmerk darauf gelegt, ökologischen Erfordernissen sozial und wirtschaftlich „verträglich“ zu begegnen. Auch je nach politischem bzw. wirtschaftlichem Interesse gibt es nach Kopfmüller et al. (2001, zit. nach Kleinhückelkotten 2005) verschiedene Schwerpunkte: während Entwicklungsländer eher soziale und ökonomische Dimensionen forcieren möchten, werden von den Industrieländern oft ökologische Anliegen als zentraler gesehen, wobei damit oft die Forderung verbunden wird, ökologische Probleme vorrangig in den Entwicklungsländern zu lösen (mit Unterstützung der Industrieländer).

Ein Modell, das die Interdependenzen aller drei Dimensionen darstellen möchte, ist das **Modell des „magischen Dreiecks“** (Fischer-Kowalski 1998, zit. nach Littig/Grießler 2004), das laut Littig/Grießler (2004) aber dennoch vor allem auf **ökologische** Wirkungen ökonomischen Handelns und sozialer Dimensionen wie Lebensqualität fokussiert. Auch die Enquête-Kommission des Bundestags zum „Schutz der Menschen und der Umwelt“ (1998) übernahm das Modell des „Dreiecks“, nach dem wirtschaftliches Wachstum, soziale Sicherheit und ökologische Verträglichkeit als gleichberechtigte Ziele zu sehen sind (Ameling et al. 2008).

Laut den AutorInnen der Studie des Wuppertal Instituts „Zukunftsfähiges Deutschland“ (Sachs 2008) verkennt diese Perspektive aber, dass **soziale** Ziele wie Menschenrechte und ökologische Grenzen nicht „kompromissfähig“ sind bzw. sein sollten, demnach also absolut zu setzen sind. Wirtschaftliches Handeln hat sich innerhalb dieser **„Leitplanken“** der Ökologie und der Menschenrechte zu bewegen – dies sei das „Kernprogramm der Nachhaltigkeit“ (ebd.: 26ff.).

Notwendig ist nach den AutorInnen eine grundlegende Änderung des wirtschaftlichen Systems weg von der Dominanz ökonomischer Effizienz hin zu einer Orientierung an – von der Politik vorzugebenden – Kriterien der Ökologie und Verteilungsgerechtigkeit gesellschaftlicher Güter. Voraussetzung dafür ist eine Infragestellung des

Wachstumsimperativs, dessen Kosten immer höher werden und eine neue Form globaler Solidarität der „reichen“ Länder des Nordens mit denen des Südens (ebd.).

In der Nachhaltigkeitstypologie von Brand/Jochum (2000, zit. nach Kleinhückelkotten 2005: 29) ist diese Perspektive des Wuppertal Instituts als die Forderung nach einem „**neuen Wohlstandsmodell**“ zu bezeichnen. Die Gegenposition zu dieser Forderung ist die Meinung, dass Nachhaltigkeit durch „**technische Innovation**“ erreichbar sei, was eher von Seiten der deutschen Regierung und Wirtschaft vertreten werde. Ein drittes Diskursfeld in Deutschland stellt laut den AutorInnen die Nachhaltigkeitsstrategie „**ökologische Modernisierung**“ (Sachverständigenrat für Umweltfragen) dar. Die Enquête-Kommission „Schutz der Menschen und der Umwelt“ (1998) nimmt aus ihrer Sicht hingegen eine zwischen diesen Positionen vermittelnde, auf Vernetzung der Themen und Interessen ausgerichtete Position ein. Das von dieser Kommission vorgeschlagene Leitbild ist das einer „**regulativen Idee**“ von Nachhaltigkeit, die jeweils den unterschiedlichen Kontexten angepasst werden muss und sich somit einer eindeutigen Definition entzieht. Dennoch soll es Rahmen und Richtung der generellen anzustrebenden gesellschaftlichen Entwicklung verbindlich vorgeben. Die Erarbeitung konkreter Zielsetzungen muss in einem breit angelegten Meinungsbildungsprozess erfolgen, der Teil eines allgemeinen gesellschaftlichen Lern- und Suchprozesses ist (Lass/Reusswig 2001: 167, zit. nach Kleinhückelkotten 2005).

Verschiedene Institutionen versuchten bereits messbare **Indikatoren** für Nachhaltigkeit zu identifizieren, wobei Littig/Grießler (2004) kritisch anmerken, dass meist das Verhältnis der Dimensionen zueinander nicht definiert wurde. So gibt es z.B. Versuche der Operationalisierung von Nachhaltigkeit im UN Sustainable Development Report, von der Europäischen Kommission (EU-Strategie für Nachhaltige Entwicklung), von Eurostat, dem World Economic Forum (Environmental Sustainability Index) sowie Indikatoren, die im Rahmen der Nachhaltigkeitsstrategie der österreichischen Bundesregierung entwickelt wurden (zit. nach Littig/Grießler 2004). Eine wirklich integrative Betrachtung der Nachhaltigkeitsdimensionen hat bisher laut einigen AutorInnen (Brunner et al. 2007, Grunwald 2002) – auch aufgrund der Komplexität der verschiedenen Problembereiche – noch nicht stattgefunden.

Anzumerken ist hier ergänzend, dass neben drei geschilderten „klassischen“ Dimensionen auch die Berücksichtigung politischer, institutioneller oder kultureller Bereiche gefordert wird. Sowohl *politische* Interessens- und Machtgefüge als auch die erforderliche *institutionelle* Umsetzung sowie die *kulturelle* Verschiedenheit menschlicher Bedürfnisse können als wichtige Einfluss- und Umsetzungsfaktoren wirken und in diese Modelle mit einbezogen werden (Amelung et al. 2008: 10).

- „**Strong**“ und „**weak sustainability**“

Während VertreterInnen der „**strong sustainability**“ davon ausgehen, dass ein bestimmtes Maß an Naturkapital nicht durch von Menschen erzeugtes Kapital substituierbar ist, der Bestand dieses Kapital also erhalten werden muss, sehen VertreterInnen der „**weak sustainability**“ die Substituierbarkeit von natürlichem durch menschenerzeugtes Kapital als Möglichkeit an – lediglich die Summe des insgesamt verfügbaren Kapitals soll gleich bleiben (Daly/Cobb 1989 und Daly 1996, zit. nach Littig/Grießler 2004; Kleinhückelkotten 2005: 29).

- **Effizienz-, Suffizienz- und Konsistenzstrategie**

Kleinhückelkotten (2005) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Nachhaltigkeitsstrategien: **Effizienz, Suffizienz und Konsistenz**. Während Effizienzstrategien eher auf eine „Erhöhung der Ressourcenproduktivität“ abzielen (Verringerung des Stoff- und Energieeinsatzes), sollen nach der Konsistenzstrategie Stoff- und Energieströme den Kapazitäten und der Regenerationsfähigkeit des Ökosystems angepasst werden (z.B. durch den Einsatz alternativer Energieformen). VertreterInnen der Suffizienzstrategie fordern im Gegensatz dazu eine Einschränkung ressourcenbelastender Praktiken.

1.2. Die Relevanz von Lebensstilen für Nachhaltige Entwicklung

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse seit den 1960er Jahren ist es zu einer (mehr oder weniger ausgeprägten) **Entkoppelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Lebensformen** gekommen, zu einer Ausdifferenzierung sozialer Gruppierungen nach soziokulturellen Gemeinsamkeiten. Die Forschung spricht von „**soziokultureller Differenzierung**“ (Hradil 1990). Menschliches Handeln wird demnach nicht mehr ausschließlich durch Merkmale der sozialen Lage beeinflusst (z.B. Einkommen oder Bildungsgrad), sondern zunehmend auch durch Wertorientierungen, Lebensziele und Mentalitäten als geteilte Wahrnehmungen und Vorstellungen über die Wirklichkeit. So können soziale Gruppen, die ähnliche Lagemerkmale (etwa gleiche Höhe des Einkommens) aufweisen, zum Teil ganz unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen und Wertmuster ausbilden.

Soziale Milieus unterscheiden sich voneinander durch ihre „Ethik der Lebensführung“ bzw. ihrem Habitus als „innere und äußere Haltung eines Menschen“ (Vester et al. 2001: 24), das heißt durch einen komplexen Zusammenhang von subtilen Geschmacksfragen, ethischen Einstellungen, Gesellungsstilen, Aspirationen, Selbst- und Fremdbildern, aber auch konkreten Verhaltensweisen und Lebensstilen im Alltag.

In Abgrenzung zum Milieubegriff stellen *Lebensstile* „Verhaltensweisen mit einem gewissen Kontinuitätsgrad“ dar und sind Teil der Ausdrucksform eines Milieus (Dangschat 2007: 33), während die „*soziale Lage*“ bestimmt wird durch den Grad der Verfügbarkeit über die drei von Bourdieu (1982) beschriebenen Kapitalsorten: dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital. Lebensstile werden im Folgenden nach einer Definition von Reusswig bestimmt, die im Kontext der Diskussion um alltagsökologische Verhaltensweisen und -muster entwickelt wurde: „Lebensstile sind gruppenspezifische Formen der alltäglichen Lebensführung, -deutung und -symbolisierung von Individuen im Rahmen ökonomischer, politischer und sozialer Kontexte.“ (Reusswig 1999: 53).

Die Frage, in welchem Ausmaß soziale Lage und Lebensstile zusammenhängen, hat in den letzten Jahrzehnten die Diskussionen um gesellschaftliche Entwicklungstendenzen bestimmt (Flaig et al. 1997; Georg 1998; Hoffmann/Rink 1996; Schulze 1992; Spellerberg 1996). Eine „kulturalistische“ Strömung im Gefolge der Individualisierungsthese (Beck 1986) geht davon aus, dass aufgrund der Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft Lebensstile auch unabhängig von der sozialen Lage variieren können. Demgegenüber geht eine eher „deterministische“ Richtung davon aus, dass trotz Individualisierung keine generelle Entkoppelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Mentalitäten

stattgefunden hat, dass trotz „Freiwilligkeit“ in stilisierungsfähigen Bereichen des Lebensstils soziale Ungleichheiten und unterschiedlich große objektive Spielräume weiterhin bestehen bleiben und bei der Lebensstilanalyse nicht vernachlässigt werden dürfen (Konietzka 1994; Müller 1992; Spellerberg 1996; Vester et al. 2001).

Gemeinsam ist den VertreterInnen kulturalistischer und stärker deterministischer (soziologischer) Richtungen, dass sie von einer sozialen Strukturierung von Lebensstilen ausgehen. Demgegenüber stehen aktuelle Tendenzen in der Trend- und Marktforschung, welche Individualisierung bereits *vollkommen* gesellschaftlich verallgemeinert sehen und den Lebensstil unabhängig von sozialer Strukturierung als individuell wählbar erachten. So wird etwa im Zusammenhang mit der Diskussion um den „grünen Lebensstil“ die neue gesellschaftliche Bewegung der „LOHAS“ identifiziert, die einen „lifestyle of health and sustainability“ praktizierten, wobei dieser „lifestyle“ ein „altersindifferentes, schichtenübergreifendes und einkommensunabhängiges Phänomen“ (Wenzel et al. 2008: 15) sei.

Nun kann es im Sinne einer Identifizierung neuer gesellschaftlicher Strömungen und Trends sinnvoll sein, die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982) und gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen beiseite zu stellen, aus soziologischer Perspektive ist aber eine radikale Individualisierung eher unwahrscheinlich. Die Ergebnisse der im Rahmen des ÖIN-Projekts „Sustainable Lifestyles“ von Brunner untersuchten Studien deuten eher in die Richtung, dass eine radikale Entkoppelung von sozialer Lage und Lebens- und Konsumstilen zwar bei manchen Konsumgütern und -bereichen möglich ist, sich bei einer holistischen Betrachtung von Lebensstilen aber als unwahrscheinlich erweist (Heiler et al. 2009).

Auch die von Vester et al. 1993 durchgeführte Studie zu Milieustrukturen in Deutschland (Neuaufage: Vester et al. 2001), die u.a. als Forschungsfrage hatte, ob trotz der Individualisierung die soziale Lage nach wie vor unsere Gesellschaft strukturiert und individuelle Lebensentwürfe bestimmt, bestätigt diese Ergebnisse. Eine Schlussfolgerung der Analyse ist die *These der pluralisierten Klassengesellschaft*, in der vertikale Hierarchien weiterhin bestehen, sich aber ausdifferenziert haben und durch eine Strukturierung entlang von Wertegemeinschaften – sozialen Milieus – ergänzt werden. Milieus können daher auch über soziale Lagen hinweg „streuen“. So sei nach Vester (1997) auch zu erklären, warum es z.B. in der ArbeiterInnenschicht so unterschiedliche Erklärungen für soziale Ungleichheit gibt. Klassen leben als „lebensweltliche Traditionslinien“ (Vester et al. 2001: 13) in Verhalten, Einstellungen und Werten fort.

Milieus bzw. Lebensstile weisen somit meist ein relativ stabiles, ganzheitliches Muster auf, das allerdings dem Wandel unterliegen kann: „So wenig die Annahme eines unveränderlichen, über Lernerfahrungen und Lebenslagen invarianten Lebensstils zu überzeugen vermag, so wenig einleuchtend ist die Annahme einer zufälligen Veränderung alltagsästhetischer Orientierungen im Lebenslauf einer Person“ (Georg 1998: 94). Bereits eine Zusammenschau weniger unterschiedlicher Lebensstilstudien zeigt, „dass nicht primär eine Vielzahl von Lebensstiltypen nebeneinander steht, sondern vielmehr unterschiedliche Niveaus der Differenzierung und Variation ähnlicher Grundstrukturen existieren“ (Georg 1998: 140; ähnlich auch Schulze 1990).

1.2.1. „Nachhaltige Lebensstile“

Milieu- und Lebensstilansätze haben in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung zunehmende Bedeutung erlangt (während sie im Marketing schon des längeren hohe Relevanz haben), da sie der Eingebundenheit menschlichen Handelns in soziokulturelle und sozioökonomische Kontexte Rechnung tragen und damit auch ein ganzheitlicheres Bild des Konsumhandelns zeichnen, als dies individualistische Konzepte vermögen.

In der Diskussion um nachhaltige Lebensstile und Konsummuster ist häufig von der Notwendigkeit einer Wende zu einem nachhaltigen Lebensstil die Rede (ähnlich wurde bereits in den 1970er Jahren argumentiert). So ist in verschiedenen nachhaltigkeitspolitischen Kontexten die Forderung zu vernehmen, dass „wir“ aus Gründen der Zukunftsfähigkeit „unseren“ Lebensstil ändern müssten (zur österreichischen Nachhaltigkeitsstrategie vgl. BMLFUW o.J.). Lebensstil im Singular meint dabei die industriegesellschaftliche Wirtschafts- und Konsumform mit hohem Energieeinsatz, hoher Mobilität, extensivem Flächenverbrauch, hohen Stoffdurchsätzen, großen Konsum- und Abfallquantitäten und hohen Schadstoffemissionen. Die Lebensstilforschung zeigt aber, dass es *den* einheitlichen Lebensstil in Form einheitlicher Wert- und Konsumorientierungen nicht gibt, sondern von einer **Pluralität von Lebensstilen** auszugehen ist.

Eine Verbindung der Lebensstildiskussion mit der Frage der Alltagsökologie heißt zum einen, dass die Rede von dem „westlichen“ Lebensstil angesichts der Pluralität verschiedener Lebensstile und lebensstilspezifischer Konsummuster wenig Sinn macht; zum anderen muss die Analyse von Konsumprozessen „verstärkt die subjektive oder Erlebnisdimension (berücksichtigen), da nur so die Relevanz von Konsumvorgängen für KonsumentInnen in den Blick kommt. Eine rein stofflich-energetische Perspektive genügt zumindest dann nicht, wenn man auf eine integrierte Sichtweise abstellt bzw. wenn man Konsummuster verändern will“ (ebd.: 54). Lebensstile wirken nach Bogun (1997, zit. nach Zubke 2006) zwar nicht direkt als „handlungssteuernde Instanzen“ in Bezug auf nachhaltiges Verhalten, sie können jedoch, da sie den Kontext des Umweltverhaltens konstituieren, dieses verstehbar machen (Rheingans 1999, zit. nach Zubke 2006).

In Bezug auf den Zusammenhang von Lebensstilen und nachhaltigem Verhalten sind mehrere Punkte zu beachten.

- Genau so, wie es „*den*“ westlichen Lebensstil nicht gibt, **gibt es auch „*den*“ nachhaltigen Lebensstil nicht**: Lebensstildifferenzen verdichten sich zu unterschiedlichen Naturnutzungs- und Naturbelastungsprofilen, Lebensstile sind nicht nur sozial, sondern auch ökologisch betrachtet pluralisiert: „Dabei lassen sich nicht eindeutig ökologische von eindeutig unökologischen Lebensstilen trennen, sondern es gibt eine Bandbreite von bereichsspezifischen Mischungen mit unterschiedlichen Graden an (In-)Konsistenz zwischen Bewusstsein und Verhalten. Wir können mithin eine Veralltäglichung der einst so charismatisch aufgetretenen Ökologie konstatieren, ihre durchaus widersprüchliche Einfädelung in die alltägliche Lebenswelt der sozialen Milieus“ (ebd.: 58).

Reusswig (1994) spricht von „Patchwork-Lebensstilen“, d.h. kaum ein Lebensstil erweist sich in allen Lebensbereichen als konsistent umweltverträglich, sondern verträgliche und unverträgliche Verhaltensweisen stehen in verschiedenen Handlungsfeldern oft nebeneinander (Hagemann 2000).

- Zweitens ist **Umweltbewusstsein oder Umweltwissen eine mögliche, aber nicht notwendige Voraussetzung für nachhaltiges Handeln**. So gibt es auch Personen, die kein hohes Umweltbewusstsein haben, sich jedoch trotzdem ökologisch sensibel verhalten. Dies gilt z.B. nach Preisendorfer (1999) für die „einstellungsungebundenen Umweltschützer“, bei denen Werte wie Sparsamkeit, Fürsorge und Gesundheit ausschlaggebend für umweltschonendes Verhalten sind. (siehe auch das Milieu der „Konservativen“ unten) Nach Schneider (2002) liegt ein Vorteil des Lebensstilansatzes genau darin, auch nachhaltiges Verhalten zu identifizieren, das *nicht* auf typisch nachhaltigkeitsbezogenen Werten beruht.

Ebenso ist umwelt- bzw. nachhaltigkeitsrelevantes Wissen kein sicherer Indikator für umweltfreundliches bzw. nachhaltiges Verhalten. Die durch das Umweltwissen erklärte Varianz im Umwelthandeln beträgt nach mehreren Studien nicht mehr als 4% (Haan/Harenberg 1999, Schahn/Holzer 1990, Lehmann 1999, zit. nach Zubke 2006) Umwelthandeln kann also auch unabhängig von Umweltwissen erfolgen. Diese Erkenntnisse untermauern die These, dass es andere, stärker wirkende Einflussfaktoren auf umweltbezogenes Handeln geben muss.

- Drittens reicht auch eine rein nachhaltigkeitsbezogene **Motivation** oft nicht aus um nachhaltig zu handeln: es müssen noch andere Motive, wie z.B. die Förderung der Gesundheit, hinzukommen (als zusätzliches Motiv z.B. fürs Radfahren oder bei der Ernährung), damit den Intentionen auch nachhaltiges Handeln folgt. Littig (1995) spricht hier von der Notwendigkeit von „**Motivallianzen**“, die wiederum je nach Lebensstil bzw. Milieuzugehörigkeit verschieden aussehen und wirken können. Je nach sozialem Milieu können deren Mitglieder aus sehr differenten Motivhintergründen mehr oder weniger ausgeprägtes Umwelthandeln praktizieren (Kleinhückelkotten 2002 und 2005; Rink 2002). Diese „zusätzlichen“ Motive können auch ambivalent wirken: eine hohe Bewertung von Sparsamkeit kann ein Hinderungsgrund für den Kauf von Bio-Produkten sein, jedoch ein förderliches Motiv für das Energiesparen (Heiler et al. 2009).

Kleinhückelkotten (2005) versuchte anhand einer mit der Delphi-Methode⁴ durchgeführten ExpertInnenbefragung einen „**idealtypisch nachhaltigen Lebensstil**“ zu identifizieren. Wie bereits erwähnt, sind die meisten Lebensstile nur in bestimmten Bereichen nachhaltig, je nach Orientierung in manchen Bereichen mehr und in anderen weniger. Es ist hier wichtig zu betonen, dass dieser Lebensstil als „Idealtyp“ konstruiert wurde, das bedeutet, dass dieser in Reinform wahrscheinlich nur von wenigen Menschen gelebt wird. Allgemeine nachhaltigkeitsfördernde Eigenschaften und Merkmale dieses Idealtyps können sich auch in manchen Aspekten anderer Lebensstile wiederfinden. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Getrennt nach den Bereichen *Kompetenzen, Verhaltensbereitschaft und Verhalten sowie Werte und Einstellungen* wurden von den ExpertInnen verschiedene Merkmale genannt.

⁴ Es gab zwei Befragungsrunden. In der ersten Runde wurde ein Fragebogen an 78 ExpertInnen ausgeschickt, in dem recherchierte Merkmale eines nachhaltigen Lebensstils bewertet und durch andere, ihrer Meinung nach wichtige Merkmale ergänzt werden sollten. In der zweiten Runde wurden die gesammelten Attribute nochmals verschickt und hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für die Konsistenz-, die Suffizienz- und die Effizienzstrategie (zur Definition der Nachhaltigkeitsstrategien vgl. Kapitel 1.1.) bewertet werden. Die 78 ExpertInnen stammen aus den Bereichen Wissenschaft, NGOs und Kommunen.

Trotz der Aufforderung der StudienautorInnen auch soziale Aspekte zu berücksichtigen liegt jedoch ein starker Fokus auf ökologischer Nachhaltigkeit, was darauf verweist, dass auch für die ExpertInnen soziale und ökonomische Nachhaltigkeit eher zweitrangig ist. Zum Beispiel wurde in der Kategorie „Wissen“ das Wissen um gesellschaftliche oder politische Zusammenhänge als nicht wichtig für einen nachhaltigen Lebensstil eingestuft (abgesehen vom Wissen um Technikfolgen, das auch einen starken ökologischen Bezug hat). Auch in der Kategorie „Verhalten“ wurde z.B. gesellschaftlich-politisches Engagement nicht als wichtiges Merkmal eines nachhaltigen Lebensstils identifiziert (in diese Kategorie fielen lediglich die als durchschnittlich wichtig bewertete Umweltbildung, die Übernahme einer Vorbildfunktion sowie solidarisches und tolerantes Verhalten).

Interessant ist, dass in dieser Studie nicht der Faktor Wissen als wichtigstes Attribut gesehen wurde, sondern viel mehr Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Veränderung eigener Gewohnheiten, Kreativität, Lernbereitschaft und Selbstmanagement im Vordergrund standen. Diese Fähigkeiten sind konkrete „Umsetzungskompetenzen“, die für nachhaltiges Handeln in allen drei Nachhaltigkeitsdimensionen wichtig sind.

Besonders hoch bewertet wurden folgende Eigenschaften (Kleinhückelkotten 2005: 129):

- Im Bereich *Werte und Einstellungen*: Bescheidenheit, Konsistenz zwischen Wollen und Tun, Offenheit für Veränderungen der eigenen Lebensweise, Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung, Gerechtigkeit, Verantwortung der Natur gegenüber, positive Einstellung zur Ressourcenschonung, die Überzeugung, dass weniger Konsum mehr Lebensqualität bedeutet und dass Veränderungen in Richtung Nachhaltigkeit dringend notwendig sind;
- Im Bereich der *Kompetenzen*: Kreativität, Lernbereitschaft und -fähigkeit, Selbstmanagement, Fähigkeit zu Veränderung eigener Gewohnheiten (Wissen wurde wie erwähnt zwar als wichtig gesehen, zählt jedoch nicht zu den am höchsten bewerteten Merkmalen);
- Im Bereich des *Verhaltens*: Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln, Fahrradfahren, zu Fuß gehen; Kauf von saisonalem Gemüse, Kauf von langlebigen, energieeffizienten und ökologischen Produkten, Verzicht auf überflüssige Produkte, Abfallvermeidung, Nutzung regenerativer Energiequellen, von Wärmedämmung und energieeffizienten Geräten.

1.2.2. Umweltbezogene Lebensstiltypologien

Nach dieser Schilderung eines möglichen idealtypischen nachhaltigen Lebensstils wenden wir uns nun der weitaus vielfältigeren und komplexeren empirischen Realität zu. Es gibt eine ganze Reihe von Studien, die Lebensstile in Bezug auf umweltfreundliches Verhalten analysieren. Leider existieren kaum Erhebungen, die die soziale und ökonomische Nachhaltigkeit von Lebensstilen untersuchen. Dies liegt vermutlich daran, dass ökologische Nachhaltigkeit konkret im alltäglichen Handeln umsetzbar ist und soziale bzw. ökonomische Nachhaltigkeit im Alltag schwerer individuell umsetzbar ist. Man könnte jedoch das Engagement für solche Ziele – etwa durch die Mitgliedschaft in einer NGO, einer Partei, einem internationalen Netzwerk usw. – als ökonomisch und sozial relevante Handlungen begreifen. Auch tolerantes und solidarisches Verhalten im Alltag kann – wie oben geschildert

– als sozial nachhaltig bezeichnet werden. Die im Folgenden geschilderten Studien haben jedoch ihren Fokus auf der Verbindung von Lebensstilen und ökologischem Handeln.

Zubke merkt an, dass in mehreren von ihr rezipierten Studien ca. ein Drittel der Befragten einen zumindest in manchen Aspekten als „ökologisch“ zu bezeichnenden Lebensstil aufweisen (Zubke 2006: 54). Generell wird Umweltschutz in der (deutschen) Bevölkerung als etwas sehr wichtiges erachtet: laut einer großen Studie zum Umweltbewusstsein in Deutschland (Kuckartz et al. 2006)⁵ wird von 93% die Natur als erhaltens- und schützenswert empfunden. Mehr als zwei Drittel der Befragten glauben, dass sie durch ihr Kaufverhalten wesentlich zum Umweltschutz beitragen können.

Die **Beziehung** zwischen ökologisch relevanten **Verhaltensweisen** wie Konsum, Müllentsorgung, Schadstoffentlastung der Umwelt und lebensstilkonstituierenden **Wertorientierungen** sowie **soziodemographischen Merkmalen** war Thema der Studien Dialoge 4 und Dialoge 5 (STERN 1995 und 2000, zit. nach Kleinhückelkotten 2005). Die Typologie unterscheidet zwischen den *Konsequent-Umweltaktivten*, den *Öko-Sensiblen*, den *Garantie-Interessierten*, den *Schadstoffbewussten*, den *Energiesparern*, den *Müllentsorgern* und den *Umweltpassiven* (alle Gruppen weisen zwischen 10 und 18% der Befragten auf). Interessant sind hier die Bezüge zu anderen Werteeinstellungen und soziodemographischen Merkmalen. *Öko-Sensible*, die ein überdurchschnittlich hohes Umweltbewusstsein vor allem in Bezug auf Konsum aufweisen, zählen zu einem großen Teil zu den so genannten „Überzeugten Lebenserotikern“: junge, hoch gebildete westdeutsche BürgerInnen mit hedonistischen Zügen. *Garantie-Interessierte*, die sich vor allem an Gütesiegeln und Firmenimages orientieren, sowie *Schadstoffbewusste*, die sowohl im Haushalt als auch bei Mobilität zu einer Schadstoffentlastung beitragen wollen, finden sich eher unter den Werte-Konservativen, die aus vorwiegend älteren, familienzentrierten Frauen bestehen und Werten wie Treue, Disziplin und Pflicht vertreten. *Energiesparer* sind hingegen öfter unter den „Hütern der Moral“ zu finden, älteren Männern mit niedriger Bildung und Orientierung an Familie, Heimat, Glauben, Ordnung und Höflichkeit.

Spannend an dieser Typologie ist, dass sich nicht nur „postmateriell“ bzw. explizit nachhaltig Orientierte umweltschonend verhalten (oder zumindest angeben, dies zu tun), sondern auch Personen mit *traditionellen* und *konservativen* Werthaltungen (Kleinhückelkotten 2005: 91ff.). Wie schon erwähnt, muss Umwelthandeln nicht unbedingt ein hohes Umweltbewusstsein zugrunde liegen, es können auch eher in konservativeren Milieus anzutreffende Wertorientierungen sein, die nachhaltiges Handeln fördern. Gleichzeitig müssen „alternative“ Werte nicht unbedingt mit einem „nachhaltigen“ Lebensstil einhergehen. Es ist also zwischen nachhaltigen Orientierungen und nachhaltigem Verhalten zu unterscheiden, die je nach Milieu jeweils mehr oder weniger stark ausgeprägt sein können.

Nach den Studienergebnissen des Modells der sozialen Milieus nach Sinus Sociovision (2006, zit. nach Heiler et al. 2009), das auch in Österreich jährlich erhoben wird, ist das Thema Ökologie seit den 80er und 90er Jahren längst keines mehr, das nur an ein Milieu gebunden wäre (so gibt es seit Mitte der 90er kein „alternatives“ Milieu mehr). Ökologische Themen finden sich in verschiedenen Bedeutungen in verschiedenen Milieus wieder (Heiler et al. 2009: 63).

⁵ In dieser Studie wurden 2.034 Personen aus allen Teilen Deutschlands befragt (Kuckartz et al. 2006).

Konsumverhalten ist nur ein, jedoch ein sehr wichtiger Aspekt von Lebensstilen, da hier im Alltag direkt nachhaltigkeitsrelevante Entscheidungen getroffen werden. Dass die Industriestaaten auf dem Weg zur Nachhaltigkeit Anstrengungen zur Veränderung und Reduzierung ihrer Konsummuster unternehmen müssen, wird inzwischen weithin anerkannt (Røpke 1999). Erwähnt wurde nachhaltiger Konsum auch in der Agenda 21 der Rio-Konferenz 1992: „Nachhaltig ist Konsumverhalten dann zu nennen, wenn es die Bedürfnisse der Konsumenten in der Weise erfüllt, die die Absorptions- und Regenerationsfähigkeit der natürlichen Mitwelt nicht überfordert.“ (Scherhorn et al 1997: 2). Nachhaltigkeitspolitik braucht ein besseres Verständnis gegenwärtiger Konsummuster und derer treibender Faktoren, Möglichkeiten der Beeinflussung von Lebensstilen und Konsummustern sollen geprüft und KonsumentInnen, Institutionen und anderen AkteurInnen, die Konsummuster prägen, zu Veränderungen in Richtung Nachhaltigkeit gebracht werden (OECD 1997; Wuppertal Institut 2005).

Die Erforschung nachhaltiger Konsummuster begann erst jüngeren Datums (wegweisend in diesem Forschungsfeld sind z.B. Brand et al. 2003; Brunner et al. 2007; Empacher et al. 2000; Günther et al. 2000; Hansen/Schrader 2001; Lange/Warsewa 2005; Reisch/Røpke 2004; Rink 2002; Scherhorn/Weber 2002; Stiftung Verbraucherinstitut 1995; Umweltbundesamt 2002). Erkenntnisse zum Zusammenhang von nachhaltigem Konsum und Lebensstilen lassen sich aber auch aus der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung gewinnen, die bereits auf eine mehr als 30-jährige Tradition zurückgreifen kann.

Eine eher ältere, die grundlegenden Zusammenhänge zwischen Werthaltungen und (un)nachhaltigem Konsum aber deutlich demonstrierende Studie ist die von Scherhorn (1993, zit. nach Kleinhückelkotten 2005). Er untersuchte den Zusammenhang zwischen post- und promateriellen Einstellungen und Konsumverhalten und identifizierte vier Wertetypen auf einem Kontinuum von **Postmaterialismus** (Orientierung an Sozial- und Umweltverträglichkeit) bis hin zu **Promaterialismus** (Orientierung an Besitz und Statusfunktion materieller Güter).

Ungefähr die *Hälfte* der Personen wies ein *umwelt- und sozialorientiertes Kaufverhalten* auf, die andere Hälfte nicht. Unter den Befragten, die umwelt- und sozialorientiert konsumieren sind einerseits *PostmaterialistInnen* (19%) zu finden und andererseits *PluralistInnen* (31,6%), die sowohl promaterielle als auch postmaterielle Züge aufweisen, nach Scherhorn also „teilsensibilisiert“ sind.

Weniger umwelt- und sozialorientierte KonsumentInnen sind vorwiegend *Promaterielle* und „*Resignative*“ zuzuordnen, wobei letztere auf dem Post-/Promaterialismuskontinuum eine eher indifferente Haltung aufweisen.

Interessant ist die *Zunahme an Personen, die „Mischformen“ von Pro- und Postmaterialismus aufweisen*, während die Anzahl der PromaterialistInnen konstant geblieben sei. Diese „**PluralistInnen**“ halten weiterhin an ihrer Orientierung an Status und Wohlstandssteigerung fest, während sie gleichzeitig sozial- und umweltverträgliches Verhalten bejahen und dies subjektiv nicht als Widerspruch erleben (Kleinhückelkotten 2005).

1.3. Jugendliche Lebensstile

Der Begriff der Jugend als eigenständige Lebensphase entstand Ende des 19. Jahrhunderts. (Ferchoff 2007) Eine altersmäßige genaue Definition von Jugend fällt heute immer schwerer: „Die Jugendphase besitzt in der Regel keinen einheitlichen Abschluss, zeichnet sich durch viele Ungleichzeitigkeiten und asynchrone Entwicklungen“ sowie durch „Teilübergänge“ aus und dehnt sich zudem zeitlich immer weiter aus (ebd.: 87).

Vor dem Hintergrund der Individualisierung, die einerseits Selbstgestaltungsmöglichkeiten eröffnen, andererseits Prekarität bedeuten kann, müssen Jugendliche ihr Leben „jenseits traditioneller Herkunftsmilieubindungen“, „normativer Selbstverständlichkeiten“ sowie „institutionalisierte, kollektiv vorgelebter Statuspassagen“ gestalten (ebd.: 288).

Auch bei Jugendlichen wirken Merkmale der sozialen Lage nicht mehr so stark wie früher (Baacke/Ferchhoff 1988, zit. nach Zubke 2006). Stattdessen gewinnen peer groups und Jugendkulturen an Bedeutung und treten in Konkurrenz zu den klassischen Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule. Hinzu kommen virtuelle Erlebniswelten und Gemeinschaften. Der Umgang mit diesen, teilweise im Widerspruch zueinander stehenden Lebenswelten erfolgt nach Ferchoff (2007) über die Ausbildung von „Patchwork-Identitäten“.

Georg (1992, zit. nach Zubke 2006) streicht die hohe „kulturelle Autonomie“ der Lebensphase Jugend hervor, die durch die Vielfalt an Jugendkulturen mit dazu gehörigen Kleidungs- und Musikstilen begründet ist. Laut einer österreichischen Studie sympathisieren 8 von 10 Jugendliche im Alter von 14 bis 19 mit einer Jugendszene oder finden sie zumindest interessant (BMSG 2003). Gerade aufgrund dieser Vielfalt an kulturellen Orientierungen bei Jugendlichen scheint ein Lebensstilansatz bei der Analyse von jugendlichen Lebenswelten sinnvoll.

1.3.1. Allgemeine Wertorientierungen und Freizeitverhalten von Jugendlichen

Die Untersuchung der Jugendphase in Hinblick auf Wertorientierungen ist insofern interessant, als dass sich ein Wertewandel meist zuerst bei den jüngeren Generationen manifestiert (Silbereisen et al. 1996, zit. nach Zubke 2006).

Viele Studien erhoben Wertedimensionen wie **Postmaterialismus**, **Traditionalismus**, **Hedonismus** sowie **Materialismus**. Umstritten ist, inwiefern wirklich von einem „Wertewandel“ hin zu stärker postmateriellen und zu weniger traditionellen, pflichtbetonten Orientierungen erfolgt ist oder ob die verschiedenen Elemente möglicher Werthaltungen nicht einfach nur neu kombiniert und gemischt wurden (Scherhorn 1993, zit. nach Zubke 2006).

Auch die Shell-Studie (Hurrelmann 2006) unterschied unter anderem zwischen pro- und postmateriellen Haltungen. MaterialistInnen und IdealistInnen machen gemeinsam ca. die Hälfte der Jugendlichen aus (ebd.). Postmaterielle Einstellungen haben in den letzten 20 Jahren stark abgenommen: während 1980 50% der deutschen Jugendlichen dieser Gruppe zuzuordnen waren, gilt dies heute nur mehr für 25% (Heinzlmaier 2008a).

Neben diesen beiden Gruppen – zusammen ebenfalls die Hälfte – identifizierte die Shell-Studie die „Macher“ und die „Unauffälligen“, wobei erste ihr Leben aktiv, zweite eher

zögerlich und passiv gestalten. „Macher“ handeln werteorientiert – jedoch auch entlang materialistischer und hedonistischer Werte. Für sie scheint das Nebeneinander von selbstbezogenen und altruistischen Werten kein Widerspruch zu sein. „Unauffällige“ sind hingegen generell schwach werteorientiert (Hurrelmann 2006).

Einer Studie von Lange (1999, zit. nach Kromer/Oberholzenzer 2004) von 15-20-Jährigen zufolge lassen sich drei Typen von Jugendlichen unterscheiden. Die Hälfte der Jugendlichen pflegt einen „*hedonistischen*“ Lebensstil, der sehr abwechslungsreich und meist finanziell gut abgesichert ist. Ein Drittel der Jugendlichen ist als „*kleinbürgerlich*“ zu bezeichnen, also an Bescheidenheit, Ordnung, Familie, Glauben, beruflichem Erfolg und Heimat orientiert sowie von einem Desinteresse an politischer Partizipation gekennzeichnet. Ein Fünftel der Jugendlichen ist wiederum den „*Engagierten*“ zuzuordnen, die bildungs- und kulturorientiert, politisch sowie karitativ interessiert und tendenziell aktiv sind und einen umweltbewussten und gesundheitsorientierten Lebensstil haben. Eine sehr ähnliche, etwas differenziertere Unterscheidung treffen Gille/Krüger (2000, zit. nach Zubke 2006) im Jugendsurvey 1997 bei 16-29-Jährigen zwischen den Orientierungen „*Hedonismus*“, „*Konventionalismus*“ (Pflichtorientierung und Materialismus), „*Selbstentfaltung*“ und „*Prosozialität*“.

Zubke (2006)⁶ identifizierte in ihrer Studie verschiedene Gruppen von SchülerInnen, die sich nach dominanten Lebensstilmerkmalen klassifizieren lassen: *Umweltbewusste* (17,2%), *Hedonisten* (17,6%), *Peerorientierte* (47,3%) und *Computerfreaks* (17,9%). Umweltbewusste setzen am häufigsten umweltfreundliche Handlungen, HedonistInnen am seltensten.

In mehreren Studien (Hurrelmann 2006; Albert 2010; BMSG 2003; Heinzlmaier 2007) wird die hohe **Wichtigkeit sozialer Kontakte** zu FreundInnen, Eltern/Familie oder PartnerInnen für Jugendliche festgestellt.

Dem 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich zufolge wird in der Gruppe der 14-19-Jährigen *gute FreundInnen* zu haben von den Mädchen als wichtigstes, von den Burschen als zweitwichtigstes Lebensziel gesehen. Ein Drittel dieser Altersgruppe hat einen festen Freundeskreis, weitere 42% sind in eine lose Gruppe von FreundInnen eingebunden (BMSG 2003).

Die starke Orientierung an der *Familie* – 76% der Jugendlichen sind der Meinung, dass man ohne Familie nicht glücklich leben könne und fast der Viertel der Befragten zwischen 18 und 21 leben noch bei ihren Eltern – ist für die StudienautorInnen der Shell Studie 2010 (Albert 2010) erklärbar durch die prekäre wirtschaftliche Lage, vor deren Hintergrund die Familie als Rückhalt empfunden wird. 90% gaben an meistens gut mit den Eltern auszukommen. Auch der Wunsch nach eigenen Kindern ist sehr verbreitet: 69% der Jugendlichen wünschen sich Kinder, darunter tendenziell mehr Mädchen. Mädchen sind generell stärker familienorientiert als Buben (ebd.). Dieser Trend zur hohen Bewertung von Familie hat sich seit der letzten Erhebung, der Shell-Studie 2006 (Hurrelmann 2006), verstärkt.

Ebenso wird eine hohe **Leistungsorientierung** bzw. eine hohe Bewertung von **Bildung und Beruf** unter den Jugendlichen sichtbar (Hurrelmann 2006). Karriere sowie Macht oder Einfluss sind jedoch trotz der ausgeprägten Leistungsorientierung (jede/r zweite/r

⁶ In dieser Studie wurden in Deutschland 1441 SchülerInnen der 9. und 10. Jahrgangsstufen (also ca. 15-Jährige) aus verschiedenen Schularten (Gesamtschulen, Berufsfachschulen und Gymnasien) befragt.

Jugendliche/r gab an, dass es wichtig sei „im Leben Leistung zu bringen“) kein Wert „an sich“ – diese befinden sich eher auf den unteren Rangpositionen der von den SchülerInnen als wichtig angegebenen Lebenszielen. (BMSG 2003) Diese hohe Leistungs- und Berufsorientierung ist vor dem Hintergrund steigender Ängste vor der Situation am Arbeitsmarkt bzw. vor Armut zu sehen. Heinzlmaier bezeichnet dies als Teil der „Hochrüstung für den Konkurrenzkampf des Arbeitslebens“ (Heinzlmaier 2007: 4). 2006 gaben 69% der Jugendlichen an besorgt zu sein den Arbeitsplatz zu verlieren oder keine adäquate Beschäftigung zu finden; 2002 waren es noch 55% (Hurrelmann 2006). Der Halt der Familie übernimmt in diesem Kontext – wie oben geschildert – eine wichtige Funktion.

59% der Jugendlichen blicken dennoch positiv in die persönliche **Zukunft**, 35% mit gemischten Gefühlen und 6% mit negativen (Albert 2010). Dieser Trend hat sich seit 2006 sogar verstärkt.

Eigenverantwortlichkeit und **Selbständigkeit** werden von den Jugendlichen als wesentliche Lebensziele angegeben (BMSG 2003, Hurrelmann 2006).

Religiosität spielt eine untergeordnete Rolle im Leben der Jugendlichen. Die StudienautorInnen vertreten die These, dass bei areligiösen Jugendlichen die Wichtigkeit sozialer Kontakte wie Familie und Freunde die Wertorientierung bieten, die die Religion bei ihnen nicht mehr erfüllt (Hurrelmann 2006, Albert 2010).

In der **Freizeit** stehen sowohl für Mädchen als auch für Buben Unternehmungen mit FreundInnen sowie die Beschäftigung mit verschiedenen Medien (Musik, Radio, Fernsehen) im Vordergrund (BMSG 2003, Zubke 2006). Musikkonsum ist generell, mehreren Studien zufolge, eine sehr hoch bewertete Tätigkeit (BMSG 2003, Marci-Boehnke/Rath 2007).

1.3.1.1. Unterschiede in Wertorientierungen und Freizeitverhalten nach soziodemographischen Merkmalen

Buben sind tendenziell öfter unter den „MaterialistInnen“, die stark auf den eigenen Vorteil fokussiert sind, zu finden, **Mädchen** öfter unter den engagierteren „IdealistInnen“. Der Studie von Zubke (2006) zufolge finden Mädchen tendenziell die Dimensionen Nachhaltigkeit, Soziales und Peer am wichtigsten, Burschen die Dimensionen Computer und Materielles. Mädchen finden sich demnach auch deutlich stärker (zu zwei Dritteln) unter den Typen „Peerorientierte“ und „Umweltbewusste“ wieder, während sich die Typen „Hedonisten“ und „Computerfreaks“ sich zu zwei Dritteln aus Burschen zusammensetzen (Zubke 2006).

Mädchen interessieren sich in ihrer Freizeit stereotyp tendenziell stärker für Mode, Einkaufen und Telefonieren, Burschen für technische Medien bzw. Spiele und Sport (BMSG 2003).

„MaterialistInnen“ sind häufiger mit schwierigen **sozio-ökonomischen Bedingungen** konfrontiert, die eine auf materielle Güter orientierte Einstellung eventuell auch fördern. „IdealistInnen“ sind hingegen tendenziell in einer besseren finanziellen Lage und haben höhere Bildung. (Hurrelmann 2006)

Das Freizeitverhalten Jugendlicher aus gut situierten Verhältnissen unterscheidet sich von dem der Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien: erste lesen häufiger oder befassen sich mit kreativen Aktivitäten oder mit sozialen Kontakten, zweite haben einen starken Fokus auf die peer group und deren „spezifische Freizeitkultur“ (Hurrelmann

2006: 4). Vor allem Buben aus sozial benachteiligten Familien beschäftigen sich intensiver mit Technik, Computerspielen und Fernsehen. Das Gesundheitsverhalten ist bei sozial benachteiligten Jugendlichen auch signifikant anders: sie trinken öfter Getränke wie Cola oder Limonade, bewegen sich seltener und rauchen öfter Zigaretten (ebd.).

In Bezug auf den **Migrationshintergrund** der Jugendlichen sind insbesondere die Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zur Religion auffällig: 52% der Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft und 44% der Jugendlichen, die nicht in Deutschland geboren wurden, glauben an einen persönlichen Gott, dem gegenüber stehen 28% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Hurrelmann 2006, ähnliche Ergebnisse auch bei Albert 2010). Außerdem sind Jugendliche mit Migrationshintergrund tendenziell stärker materialistisch bzw. hedonistisch geprägt (Hurrelmann 2006).

1.3.2. Konsummuster von Jugendlichen

Obwohl Jugendliche in der Regel nur über eingeschränkte finanzielle Möglichkeiten verfügen, sind sie doch eine – heftig umworbene – Zielgruppe und geben nicht unbeträchtliche Summen an Geld für verschiedenste Artikel aus. Außerdem, so Reusswig (1994, zit. nach Zubke 2006), beeinflussen sie auch die Kaufentscheidungen ihrer Eltern (vgl. auch Ferchhoff 2007).

Während in den Bereichen Energie und Mobilität für Jugendliche weniger Spielräume oder Ansatzpunkte für nachhaltiges Handeln bestehen, da diese vorwiegend Erwachsenen-Domänen darstellen, sind diese für sie beim Konsum sehr wohl gegeben, sei es beim Kauf von Kleidung, Informations- und Kommunikationstechnologie oder Nahrungsmitteln.

Hinzu kommt, dass die Freizeitwelten der Jugendlichen meist gleichzeitig auch Konsumwelten sind. Viele Jugendkulturen gehen einher mit einer Armada von Produkten und Marken. Konsumartikel und insbesondere **Marken** können speziell in dieser Lebensphase einen hohen Distinktions- und Identifikationswert haben sowie die Zugehörigkeit zu einer – in diesem Alter meist sehr wichtigen – peer group signalisieren (BMSG 2003). Die Orientierung an Marken kann mehrere Funktionen für Jugendliche haben: einerseits können sie das Angebot „ordnen“ und KonsumentInnenentscheidungen unkomplizierter machen, andererseits das Sozialprestige fördern bzw. die milieu- oder jugendkulturell spezifische Zugehörigkeit ausdrücken sowie eine emotionale Bedeutung haben, indem sie mit bestimmten Fantasien oder Erlebnisräumen verknüpft werden (Heinzlmaier 2008a). Einer schweizer Studie zufolge hat die Marke insbesondere bei Handys, Kleidern und Schuhen sowie elektronischen Geräten einen hohen Stellenwert für Jugendliche (Bamert/Oggenfuß 2005).

Meist ist es nur eine Marke, die bei einem Produkt dominant nachgefragt wird, andere Marken sind oft weit weniger beliebt. Jugendliche, die auf die Marke achten, achten weniger auf den Preis, jedoch mehr auf die Qualität (Bamert/Oggenfuß 2005).

Tully/Krok (2010) sehen nach Lange (1997, zit. nach Tully/Krok 2010) jugendliches Kaufverhalten geprägt durch individuelle Präferenzen, (finanzielle) Restriktionen, allgemeine Konsumeinstellungen, persönliche Werthaltungen und Lebensstile, gesellschaftliche Werthaltungen sowie geschlechts- und altersspezifische Verhaltensmuster. Ein anderer

starker Einflussfaktor ist auf jeden Fall die soziale Umgebung, insbesondere die peer group (siehe dazu unten zu den Einflussfaktoren auf nachhaltiges Handeln).

Laut Lange (2004, zit. nach Zubke 2006) gibt es in Westdeutschland bei Jugendlichen drei verschiedene **Formen des Konsumverhaltens**: 65% verfolgen ein *marktkonformes, rationales Kaufverhalten*, das Wert auf die Kriterien Qualität und Quantität liegt und bei dem nach ökonomischen Kriterien entschieden wird. Bei 18% der Befragten liegt *kompensatorischer Konsum* vor, das heißt, dass mit diesem Konsum eine Art Flucht vor den Problemen der eigenen Lebensrealität versucht wird. *Demonstrativen Konsum* verfolgen 17% der Befragten: hierbei dienen Produkte dazu soziale Anerkennung zu bekommen, es wird sehr statusorientiert gekauft und weniger nach ökonomischen Kriterien. Tully/Krok (2010) fügen dieser Typologie noch den *erlebnisorientierten Konsum* hinzu, der für Jugendliche eine Art Freizeitbeschäftigung darstellt – laut Shell-Studie (Hurrelmann 2006) sind $\frac{1}{4}$ der Jugendlichen diesem Konsumtyp zuzuordnen. Wie auch weiter unten genauer dargestellt, wird insbesondere von Mädchen „*Shoppen*“ als eine stark verbreitete Freizeitbeschäftigung mit FreundInnen geschildert (Marci-Boehnke/Rath 2007).

Fries/Göbel/Lange (2007) untersuchten das Konsumverhalten einer repräsentativen Stichprobe von Jugendlichen in Deutschland zwischen 10 und 17 Jahren (1003 Befragte). Durchschnittlich erhalten diese Jugendlichen 893,- Euro im Jahr, wovon der größte Teil (34%) aus *Taschengeld* besteht, bzw. ca. 30,- Euro pro Monat von den Eltern. Neben dem Alter identifizierten die AutorInnen auch *liberale Erziehungsmuster* als einen Einflussfaktor auf die Höhe der Einnahmen der Jugendlichen. Je freizügiger die Eltern selbst im Umgang mit Geld sind und je weniger restriktiv gegenüber der Ausgabepraxis ihrer Kinder, desto mehr Geld bekommen die Jugendlichen auch (Fries et al. 2007).

Bezüglich der *Ausgaben* zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Einnahmen. Der Durchschnittswert aller Jugendlichen liegt bei 469,- Euro, wobei hier wieder Ältere mehr ausgeben als Jüngere. Die häufigsten Ausgaben wurden für Essen und Trinken (Süßigkeiten, Fast Food, Getränke) und das Ausgehen getätigt, das Handy liegt in den Ausgabenhöhen am zweiten Platz. Der dritthäufigste Ausgabeposten betrifft Print- und Audiomedien (Zeitschriften, Zeitungen, Bücher, Comics, CDs). Outfit-bezogene Ausgaben wie Kosmetika und Kleidung stehen an vierter Stelle (Fries et al. 2007).

Die Höhe der Ausgaben zeigt jedoch, dass für Essen und Trinken – obwohl am häufigsten dafür Geld ausgegeben wird – relativ wenig Geld beanspruchen, im Gegensatz zu Kleidung, Schuhe und Weggehen bzw. dem Handy (Fries et al. 2007). Ganz ähnliche Ergebnisse, mit Ausgaben für Kleidung/Accessoires an erster Stelle, gefolgt von nicht alkoholischen Getränken und Kosmetik/Körperpflege, liefert auch die Timescout-Erhebung⁷ aus dem Jahr 2008 (Heinzlmaier 2008b). Dieser Erhebung zufolge wird seit 2006 auch kontinuierlich mehr Geld von Jugendlichen für *Fast Food* ausgegeben, insbesondere von jungen Männern unter 20. McDonald's ist hier der beliebteste Anbieter (75% der Befragten konsumieren in dieser Kette), dicht gefolgt von Burger King.

⁷ Halbjährlich durchgeführte Mehrthemenbefragung zu Konsum-, Freizeit- und Medienverhalten von 1200 Jugendlichen aus Deutschland.

1.3.2.1. Unterschiede im Konsumverhalten nach soziodemographischen Merkmalen

Erwartungsgemäß steigt mit dem **Alter** das durchschnittliche *Taschengeld*. 10-12-Jährige erhalten durchschnittlich ca. 17,- Euro Taschengeld pro Monat, 13-14-Jährige 23,- Euro und 15-17-Jährige 47,- Euro. Jüngere tendieren stärker zu *Ausgaben* für Süßigkeiten und Comics, Ältere zu Fast Food, Getränke, Ausgehen sowie Kleidung und Kosmetika (Fries et al. 2007). Mit zunehmendem Alter wird die Wichtigkeit der *Marke* von Kosmetik, Zigaretten, elektronischen Geräten und Fahrzeugen bedeutsamer. Generell ist jedoch bei den jüngeren Jugendlichen eine stärkere Orientierung hin zu Prestige und Marke festzustellen. Hier verorten die StudienautorInnen eine potentiell größere Souveränität bei den älteren Jugendlichen, abseits vom Image der Marken eigene Wertungen vorzunehmen (Bamert/Oggenfuß 2005).

Nach **Geschlecht** zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Einnahmen der Jugendlichen (Fries et al. 2007). In der *Art der Ausgaben* gab es jedoch deutliche genderspezifische Unterschiede: Buben geben deutlich häufiger Geld für Fast Food und Getränke aus, Mädchen öfter für das Ausgehen, Zeitschriften und Zeitungen sowie Kleidung, Kosmetika und Accessoires. Einer österreichischen Studie (BMSG 2003) zufolge liegt demonstrativer Konsum (vgl. Kapitel 1.3.2.) tendenziell öfter bei Mädchen vor. Nach einer Studie von Bamert/Oggenfuß (2005) sind Mädchen *Marken und Prestige* wichtiger als Buben.

Jugendliche aus **Einkindfamilien** erhalten deutlich mehr Taschengeld als Jugendliche aus Mehrkindfamilien (durchschnittlich 34,- gegenüber 26,- Euro). Interessanterweise unterscheiden sich die Höhen des Taschengelds auch in **reicherer oder ärmeren** Haushalten nicht signifikant voneinander (jedoch sehr wohl die Häufigkeit und Regelmäßigkeit) (Fries et al. 2007).

1.3.3. Kommunikationsmittel bzw. Medienkonsum von Jugendlichen

Die Nutzung von Medien durch Jugendliche ist in öffentlichen Diskussionen ein oft eher negativ besetztes Thema (Verschuldung durch Handynutzung, Gewaltdarstellungen, der Niedergang der Buchkultur). Generell ist jedoch der Stellenwert vor allem neuer Medien in jugendlichen Lebenswelten umstritten, ebenso wie die zahlreichen, auch durchaus als positiv zu bewertenden **Funktionen**, die diese gerade für Jugendliche erfüllen können: so dienen sie der Meinungsbildung sowie der Selbstbildung, der Bewusstwerdung eigener Positionen zu bestimmten Themen, der Identitätsbildung, der Erfüllung kommunikativer Bedürfnisse und bieten Möglichkeiten dem Alltag zu entfliehen (Barthemes/Sander 1997, Hützer et al. 1997, Eimeren/Maier-Lesch 1997, zit. nach Zubke 2006).

Auch zur politischen Meinungsbildung tragen diese nicht unerheblich bei (Schorb 2008). Marci-Boehnke/Rath (2007) gehen davon aus, dass Werte medial vermittelt und erfahren werden, da jugendliche Lebenswelten auch Medienwelten sind.

Hinzu kommt, dass sich die Jugendlichen durch die Nutzung neuer Medien eine Reihe neuer **Kompetenzen** aneignen wie „paralleles Medienhandeln, Schnelligkeit, vernetztes Denken, Selbstlernkompetenzen und eine gute Orientierung in so genannten Hypertext-Strukturen“ (ebd.: 12).

Marci-Boehnke/Rath (2007: 25) schlagen folgende **Einteilung der Medien** vor, an die sich auch diese Arbeit hält:

- narrative Medien: Film, Soap, Buch, Comic, Zeichentrick, teilweise auch Computerspiele, Zeitschriften und Musik
- Kommunikationsmedien: Handy und Internet
- musikhaltige Medien: Musik, Film, Soap, Zeichentrick
- Handlungsmedien: Handy, Internet, Computerspiele
- actionhaltige Formate: Film, Buch, Comic, Zeichentrick, Computerspiele
- kommunikative Formate: Soap, Buch, Zeitschrift, Film, Internet

Hier fällt auf, dass Kommunikations- bzw. Handlungsmedien als Teil des Medienkonsums gefasst werden. Vor allem bei neuen, internetbasierten Medien ist die Unterscheidung zwischen dem passiven Konsum von Inhalten und dem Senden eigener Inhalte kaum möglich – man denke nur an Webplattformen, auf denen sowohl Informationen rezipiert werden können, mittels derer gleichzeitig aber auch kommuniziert wird.

Unter den Freizeitbeschäftigungen ist die Mediennutzung bei Jugendlichen besonders hoch im Kurs. Marci-Boehnke/Rath (2007), in deren Studie nach den Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen gefragt wurde⁸, betonen insbesondere die Bedeutung neuer Medien im Kontext der **peer-group**: Beziehungen abseits vom Elternhaus können geknüpft und gepflegt werden. Folgende Tendenzen waren hier besonders stark: Aktivitäten mit FreundInnen, Mediennutzung und die Kombination aus beidem, nämlich die Mediennutzung zum Zweck des Sozialkontakte wie Telefonieren und Chatten.

Laut einer Studie von Feierabend/Klingler 2004 (zit. nach Zubke 2006) nutzen 89% der Jugendlichen das *Fernsehen*, 89% verschiedene *Tonträger*, 77% das *Radio* und 70% den *Computer*. Radio und Fernsehen sind als „**klassische Alltagsmedien**“ zu bezeichnen, hier gibt es auch keine Unterschiede nach Bildungsniveau.

Der Konsum „*alter Medien*“ wie Bücher, Zeitschriften und Comics ist nach wie vor beliebt. Tageszeitungen werden jedoch stärker als „erwachsenes“ Medium wahrgenommen und seltener konsumiert (BMSG 2003, Großegger 2007).

Der Studie von Fries/Göbel/Lange (2007) zufolge besitzen 60% der befragten 10-17-Jährigen einen **Computer**, einen eigenen **Internetanschluss** jedoch nur 37%, wobei Ältere besser ausgestattet sind (47% der 15-17-Jährigen haben einen eigenen Internetanschluss). Laut Austrian Internet Monitor nutzten im Jahr 2010 98% der 14-19-Jährigen und 95% der 20-25-Jährigen generell das Internet.⁹ Man kann hier also von einem fast *vollständigen Zugang* – der nicht nur von daheim erfolgen muss – in der jüngeren

⁸ In dieser Studie wurden in der ersten Welle 1342 Jugendliche aus Süddeutschland zwischen 12 und 16 Jahren anhand eines Fragebogen befragt. In einer zweiten Welle wurden SchülerInnen Fragen zu einem von ihnen präferierten Medium gestellt.

⁹ Austrian Internet Monitor 2010, 3. Quartal:
http://www.integral.co.at/downloads/Internet/2010/12/ AIM_Consumer - Q3_2010.pdf [Zugriff : 21.2.2010]

Altersgruppe ausgehen. (vgl. auch Albert 2010) Laut Eimeren (2003, zit. nach Zubke 2006) nutzen drei Viertel der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren *mehrmais in der Woche oder täglich das Internet*.

Die deutsche Shell-Studie (Albert 2010) unterscheidet zwischen folgenden **Typen von jugendlichen ComputernutzerInnen**, die regelmäßig das Internet nutzen: eher ältere und männliche *Multi-User* höherer Schichten mit Internetkompetenz (34%), eher jüngere und weibliche *Digitale Netzwerker* aus allen Schichten (25%), eher jüngere und männliche *Gamer* aus sozial benachteiligten Schichten (24%) und eher ältere und weibliche *Funktions-User* aus allen Schichten, die das Internet als Mittel zum Zweck sehen (17%).¹⁰

Oemichen/Schröter (2004, zit. nach Zubke 2006) zufolge sind die Hälfte der 14-19-Jährigen zum Typ *Junge Hyperaktive* zu zählen, der täglich im Internet ist und es auf vielfältige Weise nutzt (Chats, Downloads, Recherche).

Auf der Einstellungsebene unterscheidet eine andere Studie *PC-PragmatikerInnen*, die eine positive, aber nicht unkritische Einstellung zum Computer haben, und denen Mädchen und Buben gleichermaßen angehören ebenso wie tendenziell mehr HauptschülerInnen; die *PC-Fans*, die große Teile ihrer Freizeit mit dem PC verbringen und zu zwei Dritteln Buben sind; sowie die *PC-Verweigerer*, die lieber Lesen und Fernsehen, zu zwei Dritteln Mädchen und eher älter sind (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2001, zit. nach Petzold 2006).

SMS, E-Mails und Chatten zählen zu den verbreitetsten Formen der Nutzung neuer Medien (BMSG 2003). Von besonders vielen Jugendlichen (14-19-Jährige) wird nach zitiertener Studie die Nutzung von Emails zum Zweck des Kontakt Haltens mit FreundInnen über Distanzen hinweg gesehen (8 von 10 Jugendlichen stimmen dem sehr oder eher zu). Die Gründe für die Nutzung des Internets sind die Information sowie der Spaß (beides wurde von $\frac{2}{3}$ der Jugendlichen angegeben) und für ein Drittel der Befragten die Entspannung (ebd.).

Die Nutzung der populären **Web 2.0-Plattformen** ist jedoch differenziert zu betrachten: die breite Mehrheit der Web 2.0 – NutzerInnen gestaltet die Inhalt nicht selbst mit, sondern nutzt diese nur *passiv*: nur 10% der internetnutzenden deutschen Jugendlichen haben etwa schon selbst einmal ein Video ins Netz gestellt, genutzt wird die Plattform Youtube jedoch von 60%. Bei Wikipedia ist diese Diskrepanz noch stärker ausgeprägt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007, zit. nach Großegger 2008).

Interessant sind auch die Erkenntnisse zum **Besitz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)** (Fries/Göbel/Lange 2007). Drei Viertel der befragten 10-17-Jährigen besitzen eine HiFi-Anlage, ebenso viele Computerspiele. Einen Discman besitzen 60%, einen Mp3-Player oder iPod 41%. Einen eigenen Fernseher haben $\frac{2}{3}$ der Jugendlichen, einen DVD-Player 42%.

Ein **Handy** besitzen 70% der 10-17-Jährigen (Fries/Göbel/Lange 2007). Hier fand ein massiver Umschwung statt: 1998 nannten nur 8% der Jugendlichen ein Handy ihr Eigen (Feierabend/Klingler 2004, zit. nach Zubke 2006).

¹⁰ Grafik unter: http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_graph_internet_user.pdf [Zugriff: 21.2.2010]

1.3.3.1. Unterschiede im Kommunikationsverhalten nach soziodemographischen Merkmalen

Im Folgenden werden Studienergebnisse in Bezug auf Differenzen im Kommunikationsverhalten nach soziodemographischen Merkmalen beschrieben.

- **Geschlechts- und altersspezifische Unterschiede**

Einer Studie von Feierabend/Klinger (2004, zit. nach Zubke 2006) zufolge ist der **Zugang zu Computern bzw. Internetzugang** geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt: 62% der Buben haben einen Computer und 40% einen Internetzugang gegenüber 44% bzw. 28% der Mädchen. Ein ähnliches Ergebnis lieferte auch die in Österreich durchgeföhrte Studie zur sozialen Lage der Jugend (BMSG 2003): 47% der 14-19-jährigen Buben haben einen eigenen PC gegenüber 33% der Mädchen. Mädchen sind also stärker darauf angewiesen, den Familien-PC mitbenutzen zu dürfen (Großegger 2007). Obwohl Mädchen in Bezug auf die Internetnutzung stark aufgeholt haben, gehören sie tendenziell seltener als Buben zu den täglichen IntensivnutzerInnen (BMSG 2003). Wie schon in der oben angeführten Typologie von ComputernützerInnen (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2001, zit. nach Petzold 2006) ausgeführt, sind deutlich mehr Mädchen unter den *PC-Verweigerern* und deutlich mehr Buben unter den *PC-Fans* zu finden, was ebenfalls auf eine durchschnittlich weniger intensive Nutzung des Computers durch Mädchen hindeutet.

Vor allem beim Konsum von **Computerspielen** und von **Soaps** wurden nach Marci-Boehnke/Rath (2007) große Geschlechtsunterschiede sichtbar: 44,5% der befragten Buben nutzen Computerspiele gegenüber nur 1,7% der Mädchen (vgl. auch BMSG 2003). 17% der Mädchen bevorzugen hingegen Soaps, im Gegensatz zu nur 1,4% der Buben. Musik wird von beiden Geschlechtern als gleich wichtig erachtet.

Von Buben werden Computer- und Konsolenspiele besonders häufig (21,6%) als eine Aktivität angegeben, die sie *gemeinsam mit FreundInnen* ausüben. Mädchen hingegen geben hier am häufigsten an „miteinander zu reden“ oder zu „shoppen“.

Interessant ist der von den StudienautorInnen analysierte *Alterssprung* in diesen geschlechtsspezifischen Interessen: während diese Interessen im Alter zwischen 12 und 13 Jahren besonders ausgeprägt sind, lässt bei Buben im Alter von 15-16 das Interesse an Computerspielen nach, bei Mädchen steigt hingegen das Interesse an Soaps leicht an. Männliche Jugendliche in diesem Alter interessieren sich stattdessen mehr für Musik, weibliche hingegen weniger.

Telefonieren ist für Buben kaum relevant, für Mädchen sehr wohl (ebd.). Ähnliches gilt für das Lesen von **Zeitschriften**: 74% der Mädchen und 54% der Buben zwischen 14 und 19 Jahren konsumieren häufig oder öfters Zeitschriften (Großegger 2007).

Generell entsprechen diese Tendenzen einem stereotypen geschlechtsspezifischem Mediennutzungsverhalten: Mädchen interessieren sich für sozial-kommunikative mediale Tätigkeiten, Buben für technisch-kompetitive bzw. actionorientierte. Mädchen orientieren sich daher stärker an **Kommunikationsmedien und narrativen Medien**, während Buben **Handlungsmedien** wie Computerspiele bevorzugen, in denen ein Wettbewerbscharakter (sowohl im Spiel selbst als auch im „sich einarbeiten“ in die technische Spielfertigkeit) vorherrscht.

Auch bezüglich der präferierten **Medienstars** zeigten sich Unterschiede nach Geschlecht. Sowohl Buben als auch Mädchen wählen vorwiegend Medienstars aus der Musik, wobei Buben auch andere Idole haben, etwa aus dem Sport (Marci-Boehnke/Rath 2007). Bezuglich der bewunderten Eigenschaften befragt, ist für Mädchen das Aussehen wichtiger als für Buben, ebenso wie die „Mitmenschlichkeit“. Buben hingegen assoziieren mit ihren Stars eher Werte wie „Gerechtigkeit“ und „Durchsetzungsvermögen“. Hier ist jedoch auch anzumerken, dass Buben vorwiegend gleichgeschlechtliche Stars wählen, Mädchen haben hingegen sowohl weibliche als auch männliche Stars. Laut Marci-Boehnke/Rath (2007) bedeutet das, dass Mädchen Stars sowohl als Identifikationsfigur nutzen als auch als Objekt einer „parasozialen Beziehungsfantasie“ (ebd.: 58).

Altersunterschiede zeigte eine Studie (Fries et al. 2007) hinsichtlich der **Ausstattung mit IKT**: 59% der 10-12-Jährigen besitzen eine HiFi-Anlage gegenüber 86% der 15-17-Jährigen. Auch in der Handynutzung gibt es große altersspezifische Unterschiede: während bei den 10-12-Jährigen die Hälfte der Befragten ein Handy besitzt, gilt dies schon für 75% der 13-15-Jährigen und knapp 90% der 15-17-Jährigen (ebd.).

- **Migrationsspezifische Unterschiede**

Marci-Boehnke/Rath (2007) stellten in ihrer Erhebung Unterschiede in der Mediennutzung abhängig von der Muttersprache fest. Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache nutzen weniger den Fernseher und den Computer, widmen sich jedoch stärker **sozialen Aktivitäten** wie Tanzen oder Partys. Noch stärker ist diese Tendenz bei Jugendlichen, die auch mit ihren FreundInnen in der nicht-deutschen Muttersprache sprechen.

Eine Schweizer Studie (Moser 2009) ergab jedoch, dass es – wie auch andere Studien bestätigen – **keine großen Differenzen in der Internetnutzung** zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen gibt: Jugendliche mit Migrationshintergrund besitzen sogar häufiger einen PC als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (53 gegenüber 47%) und häufiger einen Internetzugang im eigenen Zimmer (51% gegenüber 49%). Moser erklärt dies mit der Tatsache, dass einerseits viele Eltern mit Migrationshintergrund den Internetzugang als wichtig für ihre Kinder und deren Chancen erachten und andererseits die Kontaktaufnahme zu den Verwandten im Herkunftsland und jenen in anderen europäischen Ländern durch das Internet stark erleichtert wird. Eine interessante Interpretation ist, dass Kinder in Familien mit Migrationshintergrund häufiger als „ExpertInnen“ neuerer Technologien gesehen werden und daher der Internetzugang öfter in den Kinderzimmern zu finden ist als in den Zimmern der Erwachsenen. Lediglich in familiärer Hinsicht unterscheiden sich Jugendlichen mit von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund: sie sind stärker für das „Kontakthalten“ zur Verwandtschaft und die Organisation der Kommunikation für die Familie zuständig. Was die persönliche Nutzung betrifft, zeigten sich keine Unterschiede zu ihren AlterskollegInnen (Moser 2009, Theunert 2007).

- **Bildungsspezifische Unterschiede**

Da der Migrationshintergrund oftmals mit dem Bildungsniveau zusammenhängt und das Bildungsniveau – wie im Folgenden dargestellt – Auswirkungen auf den Medienkonsum der Jugendlichen hat, könnte dieser auch indirekt über die Bildung auf den Medienkonsum wirken (in oben zitiertem Studie hatten die befragten Jugendlichen die gleiche Bildung).

Einer deutschen Studie zufolge (JIM 2006, zit. nach Theunert 2007) verfügen nur 55% der HauptschülerInnen über einen **Computer** gegenüber 65% der GymnasiastInnen bzw. 29% über einen **Internetzugang** gegenüber 43% der GymnasiastInnen. Die PC-Nutzung von GymnasiastInnen ist auch intensiver und hat einen höheren Stellenwert als für HauptschülerInnen (ebd.). Es gibt hier aber auch Befunde, nach denen sich die Intensität der Computernutzung nach Bildungsniveau nicht unterscheidet (Eimeren 2003, zit. nach Zubke 2006). Bezuglich der **Handynutzung** konnten keine großen Unterschiede festgestellt werden (Theunert 2007).

Jugendliche mit niedrigerem Bildungshintergrund bevorzugen eher *actionhaltige* Medieninhalte im Kino, bei Computerspielen und im Fernsehen (JIM 2006, zit. nach Theunert 2007, Marci-Boehnke/Rath 2007). Bildungsnähere Milieus haben tendenziell einen *vielfältigeren und kritischeren Umgang* mit Medien, sie werden z.B. stärker zur *Informationsbeschaffung* genutzt, häufiger *kreativ „angeeignet“* (etwa zu Selbstinszenierungszwecken oder zur Fotobearbeitung) und zur *Partizipation* an Jugendszenen und politischen Aktivitäten verwendet (Theunert 2006, zit. nach Theunert 2007).

Besonders **Mädchen mit Migrationshintergrund**, die aus *bildungsferneren Familien* stammen, haben schlechtere Zugangschancen zu Internet und PC, nutzen diese seltener, haben jedoch ebenso großes Interesse daran wie die Buben. Den Zugang dazu verschaffen sie sich über diverse Institutionen wie Schulen oder Moscheen oder bei der Verwandtschaft (Treibel 2006, Bernart/Billes-Gerhart 2004, zit. nach Theunert 2007).

1.4. Nachhaltigkeitsverständnis von Jugendlichen

Der **Begriff Nachhaltige Entwicklung** ist noch immer nicht Teil eines größeren öffentlichen Diskurses: eine Studie des deutschen Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit ergab, dass nur 22% der Bevölkerung Deutschlands den Begriff kennen (Kuckartz/Rheingans-Heintze 2004: 11). Auch österreichische Jugendliche können mit dem Begriff Nachhaltigkeit wenig anfangen (Riepl et al. 2009).¹¹ Der in Deutschland durchgeföhrte Jugendreport Natur (Brämer 2010) ergab, dass 49% der 11 bzw. 14-Jährigen Jugendlichen zum Begriff Nachhaltigkeit spontan gar nichts einfällt.

Dennoch zeigte die Folgestudie des Bundesministeriums im Jahr 2006 (Kuckartz et al. 2006) auch, dass es – gefragt nach konkreteren nachhaltigkeitsbezogenen Themen – eine hohe *Zustimmung* der deutschen Befragten (zwischen 82% und 89%) zu *Grundprinzipien* nachhaltiger Entwicklung wie schonender Ressourcenverbrauch, Generationengerechtigkeit und fairer Handel zwischen reichen und armen Ländern gibt (ebd.: 17).

Während also der Begriff selbst offensichtlich wenig Ausstrahlungskraft hat – Brand (1999, zit. nach Kleinhückelkotten 2005: 28) spricht von einer „Leerformel-Falle“, da das Konzept selbst nicht handlungsmotivierend und alltagstauglich sei – werden die „**Inhalte**“ nachhaltiger Entwicklung sehr wohl als wichtig befunden.

¹¹ In dieser Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung wurden 500 österreichische Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren hinsichtlich der Chancen und Grenzen nachhaltigen Verhaltens befragt. Nachhaltigkeit setzt sich in der Studie aus den drei Dimensionen Umwelt, Soziales und Wirtschaft zusammen.

Auch in Österreich befragte Jugendliche haben zu den konkreteren Nachhaltigkeitsdimensionen Umwelt, Soziales und Wirtschaft eine sehr positive Meinung. Bei der Beurteilung der Wichtigkeit und Dringlichkeit dieser drei Bereiche steht nach der Studie von Riepl et al. (2009) für sie klar die Erhaltung der Umwelt im Vordergrund, da diese als Lebensgrundlage wahrgenommen wird. „Übertrieben“ finden nur 10% der in einer Studie des ÖIJ (2004) befragten Jugendlichen die Diskussion um Umweltschäden.¹²

Kinder scheinen mit Nachhaltigkeit vorwiegend „richtige“ Inhalte zu verbinden: Im Jugendreport Natur (Brämer 2010) wurden zehn Definitionen von Nachhaltigkeit vorgegeben, von denen fünf etwas mit Nachhaltigkeit zu tun hatten und die anderen fünf nichts. Immerhin $\frac{2}{3}$ der Befragten gaben bei mindestens vier der fünf zutreffenden Definitionen zustimmende Antworten. Die Studienautoren fügen jedoch hinzu, dass die angegebenen Antworten mehrheitlich „Fürsorglichkeits“-Statements seien, die die Nutzung der Natur weitgehend ausblenden und eher auf deren Pflege fokussiert sind (ebd.: 13).

Von einem eng mit dem Konzept der Nachhaltigkeit verknüpften Thema, der **Globalisierung**, haben 24% der in der Shell-Studie (Hurrelmann 2006) befragten Jugendlichen noch nie etwas gehört, wobei hier vor allem Jüngere noch uninformativ zu sein scheinen. Die neuere Shell-Studie (Albert 2010) kam zu dem Ergebnis, dass 84% der Jugendlichen mit Globalisierung die Freiheiten globaler Mobilität assoziieren, ca. die Hälfte mit wirtschaftlichem Wohlstand. GlobalisierungsgegnerInnen unter den Jugendlichen verbinden mit der Globalisierung mehrheitlich Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit und Armut (ebd.). Nach Hurrelmann (2006) sehen 48% der Jugendlichen Globalisierung ambivalent, also sowohl mit Vor- als auch Nachteilen behaftet, 27% der Befragten sehen ausschließlich Nachteile, und 18% ausschließlich Vorteile.

Mehreren – vor allem deutschen – Studien zufolge ist nachhaltigkeits- bzw. naturbezogenes **Wissen** bei Jugendlichen sehr schwach oder mittelmäßig ausgeprägt. Lediglich 44% der 15-16-Jährigen (Braun 1995, zit. nach Zubke 2006) konnten ökologische Wissensfragen richtig beantworten. Pfliggersdorfer (1991, zit. nach Zubke 2006: 40) kam in seiner Studie von SchulabgängerInnen zu dem Schluss, dass Umweltwissen „brückstückhaft, abstrakt und theoretisch sowie gedanklich wenig durchdrungen“ sei. Vor allem bei der selbständigen Schilderung ökologischer Zusammenhänge sowie mit steigender Komplexität und Detailliertheit der Fragestellung werden große Wissenslücken sichtbar (Holtappels et al. 1990, zit. nach Zubke 2006). Auch der in Deutschland durchgeföhrte Jugendreport Natur 2010 (Brämer 2010), bei dem 11 bzw. 14-jährige SchülerInnen (insgesamt ca. 3000) nach ihrem Naturwissen befragt wurden, konstatiert eine „erschreckende Naturvergessenheit“ (ebd.: 3).

Immerhin sind 72% der in der Studie der Bertelsmann Stiftung befragten österreichischen Jugendlichen¹³ der Meinung, dass **in Schule und Ausbildung** mehr Wissen „über die Probleme der Welt und unsere Verantwortung für die Welt“ vermittelt werden sollte. (Bertelsmann Stiftung 2009)

¹² In dieser Studie wurden 1000 Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren, die über einen Internetzugang verfügen und in Österreich leben, mit einem Online-Fragebogen befragt.

¹³ Studie mit ca. 1000 Befragten in Österreich und Deutschland zwischen 14 und 18 Jahren.

Wissen sei nach Riepl et al. (2009) für Jugendliche insofern besonders relevant, als dass im Alltag der Jugendlichen nachhaltigkeitsbezogene Probleme nur indirekt oder gar nicht wahrnehmbar sind. Hier spielen, wie oben bereits erwähnt, **Medien** eine besondere Rolle in der Wissensvermittlung. Positiv erwähnten die Jugendlichen z.B. den interaktiv durchführbaren Footprint-Test, der einen unmittelbaren Bezug zum eigenen Alltag herstellt.

Bei der Wissensvermittlung ist jedoch zu beachten, dass mit zunehmendem Wissen auch die **Komplexität** des Themas immer bewusster wird, was sich auch negativ in Form von Resignation auswirken kann, wie eine Teilauswertung der PISA-Studie 2006 ergab (OECD 2009, zit. nach Riepl et al. 2009).

Auch Zubke (2006) sieht, ausgehend von ihren Studienergebnissen, bei den Jugendlichen eine große Unsicherheit in der **Einschätzung der Auswirkungen des eigenen Handelns** bzw. des Kaufs bestimmter Produkte auf die Umwelt. Dies gilt auch für jene Jugendlichen, die schon ein hohes Umweltwissen besitzen.

Den qualitativen Studienergebnissen von Riepl et al. (2009) zufolge verbinden die Jugendlichen mit Nachhaltigkeit, neben dem Bedürfnis nach mehr Wissen, auch „das Gefühl von **Hilflosigkeit** sowie der Wunsch nach **Gerechtigkeit**“ (Riepl et al. 2009: 75).

Die „Hilflosigkeit“ spiegelt sich in oben erwähnter Unsicherheit und dem Zweifel wider, mit den eigenen Handlungen wirklich etwas bewirken zu können. Auch die Politik wird als nicht ausreichend engagiert erlebt (Riepl et al. 2009).

Das dritte Thema, Gerechtigkeit, ist – wie oben in der Diskussion des Nachhaltigkeitsbegriffs dargestellt – ein fundamentales Prinzip der Nachhaltigkeit. Dieses scheinen die von Riepl et al. (2009) befragten Jugendlichen auch zu teilen, jedoch nicht nur hinsichtlich der Generationengerechtigkeit (die sie persönlich besonders betrifft), sondern hinsichtlich der Chancengleichheit.

1.5. Problemwahrnehmung und Relevanz von Nachhaltigkeit für Jugendliche

60% der Jugendlichen haben sich **generell** „schon einmal Gedanken darüber gemacht“, ob ihre „Lebensweise oder die unserer Gesellschaft Nachteile haben kann, etwa für die Menschen in anderen Ländern, für die Zukunft junger Menschen oder für die Natur“ (Bertelsmann Stiftung 2009: 6).

Nach der **Wichtigkeit verschiedener konkreter ökologischer und sozialer Problemstellungen** wurde in mehreren Studien gefragt.¹⁴ Laut Riepl et al. (2009) sehen die in ihrer Studie interviewten 14-20-Jährigen die Themen „Umgang mit natürlichen Ressourcen wie Wasser“, die „gerechte Entlohnung von Arbeit“ und die „Gleichstellung von Mann und Frau“ als besonders relevant (62-65% der Befragten empfinden diese Probleme als sehr wichtig).

¹⁴ Beim Vergleich der zitierten Studien miteinander ist unter anderem insofern Vorsicht geboten, als dass die Angaben von „sehr“ und „eher wichtig“ (oder besorgniserregend) bei einigen getrennt, bei anderen zusammen gefasst dargestellt wurden.

Das Thema Atomkraft wird von 60% der Jugendlichen einer anderen Studie (ÖIJ 2004) als Problem genannt, über das sie sehr besorgt seien, gefolgt von der Zerstörung der Ozonschicht (51%), der Verschmutzung von Wasser und Boden (50%) und dem Abholzen der Regenwälder (50%). Nur 33-37% empfinden genetisch manipulierte Lebensmittel, das Aussterben von Tier- und Pflanzenarten und die Erschöpfung der Bodenschätze als sehr besorgniserregend.

Auch die Themen Armut, Klimawandel und die Verknappung von Rohstoffen (65-70% der befragten österreichischen Jugendlichen sehen diese als sehr bzw. eher große Herausforderungen) werden als wichtige Themen erachtet (Bertelsmann Stiftung 2009). Die Wirtschafts- und Finanzkrise wird jedoch nur von 52% der Befragten als sehr oder eher große Herausforderung gesehen – den StudienautorInnen zufolge könnte dies darauf hindeuten, dass hier die Zusammenhänge zu anderen abgefragten Problemen wie etwa Armut nicht wahrgenommen werden bzw. dass diese (noch) keine direkt nachvollziehbaren Auswirkungen in der Lebenswelt der Jugendlichen hinterließ. Latente oder auch indirekt wirksame Gefahren werden also als weniger problematisch beurteilt (Bertelsmann Stiftung 2009).

In den eben genannten und als wichtig befundenen Problemstellungen sind alle drei Nachhaltigkeitsdimensionen, die ökologische, ökonomische und soziale, enthalten. Der Bereich **Umwelt** dominiert jedoch klar, dies wurde auch in qualitativen Interviews (Riepl et al. 2009) mit den Jugendlichen deutlich. Die Studien von Schöps auf Basis der Pisa-Daten (Schöps et al. 2009) und von Zubke (2006) belegen ebenfalls eine hohe Bewertung der Wichtigkeit von und des Interesses an Umweltfragen und umweltbezogenen Maßnahmen. 92% der 10-16-Jährigen sind sehr oder zumindest etwas an Umweltthemen interessiert. Im OECD-Durchschnitt stimmen sogar 83% der Befragten diversen Umweltschutzmaßnahmen zu (Schöps et al. 2009).

Es herrscht trotz des Bewusstseins über die Dringlichkeit verschiedener Probleme ein ausgeprägter Skeptizismus hinsichtlich der Frage vor, ob diese „**Probleme der Welt**“ lösbar seien: 30% der österreichischen Jugendlichen denken, dass die Probleme zu groß seien um sie lösen zu können, weitere 28% sind sich unsicher bzw. sehen teilweise unlösbare Probleme. Dennoch sieht ein Drittel der Befragten Möglichkeiten der Lösung der Probleme (Bertelsmann Stiftung 2009).

Die **Zukunft der Gesellschaft** wird von den in der Shell-Studie befragten Jugendlichen (Hurrelmann 2006) mehrheitlich als düster gesehen (53%). Ein ähnliches Ergebnis lieferte die Studie der Bertelsmann Stiftung (2009): ca. vier von zehn Jugendlichen sind sehr oder ziemlich besorgt über den zukünftigen Zustand der Welt sind, nur 20% sind unbekümmert.

1.6. Nachhaltiges Handeln von Jugendlichen

Nun werden einige empirische Erkenntnisse zum umweltbezogenen Verhalten von Jugendlichen dargestellt. Generell als „zu mühsam“ werden Umweltschutzaktivitäten nur von $\frac{1}{3}$ der Befragten empfunden (ÖIJ 2004) – daran ist zumindest zu erkennen, dass die Mehrheit umweltfreundliches Handeln nicht prinzipiell aus Gründen des Aufwands ablehnt.

Die Möglichkeiten umweltbezogenen Verhaltens sind bei Jugendlichen jedoch etwas eingeschränkter als bei Erwachsenen, da diese weit geringere Entscheidungsfreiheiten und

(finanzielle) Handlungsspielräume haben als Erwachsene. So dürfen Jugendliche z.B. noch nicht Auto fahren, wodurch sie sich „automatisch“ umweltfreundlicher fortbewegen.

Im **Haushalt** und beim **Konsum** gibt es jedoch Handlungsmöglichkeiten. So geben 88% der in einer Studie des ÖIJ befragten 14-24-Jährigen an, Müll zu trennen, 68% gehen sparsam mit Wasser um. Auch beim Konsum werden nachhaltige Handlungen gesetzt: 67% kaufen keine Dosengetränke, biologische Lebens- und Reinigungsmittel kaufen 44% bzw. 54%. Nach einer Studie (Fauth 1999, zit. nach Zubke 2006) sind beim Kauf von Produkten für 44% der befragten 10-16-Jährigen ökologische Kriterien relevant, wenn es um eine größere Anschaffung geht.

Interessanterweise wird die Produktion von Waren, die von Jugendlichen alltäglich konsumiert werden und auch gewisse identitätsstiftende Funktionen haben können, als ökologisch nicht problematisch gesehen (Unesco 2000, zit. nach Kromer/Oberholzenzer 2004; Brämer 2010). So werden z.B. das Reiseverhalten, Mülltrennung, Energie- und Wasserverbrauch als wesentliche Einflussfaktoren auf die Umwelt genannt (63% sehen Mülltrennung, 60% Wasserverbrauch und 53% die Energienutzung als wichtig), der Konsum von Lebensmittel oder Kleidung jedoch kaum.

Nur 9% der 14-24-Jährigen (ÖIJ 2004) denken, dass der *Kleiderkauf* einen Einfluss auf die Umwelt haben könnte und nur 12% geben an beim Kleiderkauf auf ökologische Kriterien zu achten (vgl. dazu auch die Ergebnisse des Jugendreport Natur von Brämer 2010). Eine Ausnahme stellt dem Jugendreport Natur zufolge das allgegenwärtige *Handy* dar, bei dem zumindest 48% der Befragten vermuten, dass es umweltschädlich sei, wenn immer das neueste Modell erworben wird. Auf ein *Auto* würden – einer in Oberösterreich durchgeföhrten Studie zufolge (Landesjugendreferat OÖ 2000) – nur ein Viertel der Befragten sehr leicht oder leicht verzichten können, 40% können sich dies gar nicht vorstellen – und das obwohl sie zu 78% angeben, dass „gute Luft“ für sie in der Wohnumgebung sehr wichtig sei. Auch einer österreichweiten Studie des ÖIJ (2004) zufolge werden Verkehrsprobleme am häufigsten (von 50%) als Problem in der Wohnumgebung genannt, auch hier dicht gefolgt von der Besorgnis über Luftverschmutzung (45%).

Bei den Angaben der oberösterreichischen Studie ist jedoch die vor allem im ländlichen Raum so gut wie inexistenten öffentlichen Verkehrsinfrastruktur mit in Betracht zu ziehen – der Verzicht auf ein Auto führt auf dem Land für Viele zu erheblichen Mobilitätseinschränkungen. 87% der 19-25-Jährigen besitzen dieser Studie zufolge ein Auto und mehr als die Hälfte der 15-18-Jährigen ein motorisiertes Fahrzeug.

Ein entscheidender Teil nachhaltigen Handelns ist das **Engagement für soziale und ökologische Anliegen**. In vielen Studien ist die „Politikverdrossenheit“ sowie das gesellschaftspolitische (Des-)Interesse von Jugendlichen ein Thema.

Generell **interessieren** sich 37% der 14-30-Jährigen sehr oder eher für Politik, 30% überhaupt nicht (BMSG 2003; ähnliche Werte auch in der deutschen Shell-Studie 2006).

Das **Engagement in der Politik** wird nur von einer Minderheit der 12-29-Jährigen der Timescout-Studie als wichtig erachtet (Heinzlmaier 2007). Heinzlmaier zufolge hatten die meisten Jugendlichen nie einen Bezug bzw. einen Zugang zu politischen Partizipationsmöglichkeiten – dies wurde ihnen weder im Elternhaus noch medial vermittelt. Die Durchsetzung der eigenen Interessen wird als persönliche Aufgabe gesehen, sie können

diese in keinen Zusammenhang mit großen gesellschaftlichen Institutionen setzen. Es sei ihnen ein „Individualismus ‚ansozialisiert‘“ worden, der „zur Ausblendung des großen Systemzusammenhangs geführt hat und der sie ihr Heil in emotional hoch aufgeladenen Bezügen zu Familienmitgliedern und den engsten Freunden suchen lässt“ (Heinzlmaier 2007: 14). „Lifestyle – Politiker“ werden von den Jugendlichen abgelehnt, denn diese sind, wie viele Jugendlichen selbst, einem „posttraditionellen Materialismus“ unterworfen, der losgelöst von politischen Moralvorstellungen oder Visionen operiert und der als höchstes Ziel die persönliche Karriere verfolgt (ebd.: 15f.). Jugendliche als „Experten des Gefühls“ würden spüren, dass den „meisten Politikern nicht um die Menschen und Verhältnisse gehe, unter denen sie leben, sondern lediglich um sich selbst“. Es sei daher notwendig, dass die Politik „wieder zum einem altruistischen Abenteuer wird“, das sowohl emotional als auch von Visionen geleitet bestritten wird (ebd.: 16).

Bezüglich **sozialer Bewegungen** sieht Ferchhoff (2007) von Jugendlichen zwar Sympathie, jedoch nur geringes Engagement. Ökologische und soziale Probleme werden zwar thematisiert, konkrete Beteiligung an Organisationen erfolgt jedoch eher selten. Globalisierungsprozesse zu beeinflussen trauen Jugendliche nur großen internationalen Organisationen wie EU und UN zu, NGOs wie Attac werden eher als „Gegenöffentlichkeit“, jedoch nicht als „gestaltende Kraft“ gesehen (Hurrelmann 2006: 11).

Wichtiger seien den meisten Jugendlichen, so Ferchhoff, die „Szenen der Eigeninszenierung“, wobei Selbstbezogenheit und altruistische Einstellungen nicht als Widerspruch erlebt werden. Beliebt sei „Politik mit Instant-Effekt und Sofort-Service“, bindendes, längeres Mitwirken jedoch nicht, da dies auch der alltäglich erlebten, schnelllebigen und Bedürfnisse aller Art sofort befriedigenden (sofern das Geld vorhanden ist) Medien- und Konsumrealität, in der sie aufgewachsen sind, widerspreche (Ferchhoff 2007: 395). Dazu passt auch die Beliebtheit eines individuellen Boykotts bestimmter Produkte von Firmen, die z.B. umweltschädlich produzieren, da hierbei kein organisiertes Engagement notwendig ist. 54% der befragten Jugendlichen einer Studie des ÖIJ (2004) würden einen solchen Boykott befürworten.

Was das **konkrete Engagement der Jugendlichen** betrifft, gibt es widersprüchliche Ergebnisse und Interpretationen. Nur knapp ein Zehntel der 14-24-Jährigen engagiert sich regional, nur 6% sind Teil eines globalen Netzwerks (ÖIJ 2004, ähnliche Ergebnisse in Deutschland bei Eimeren/Maier-Lesch 1997, zit. nach Zubke 2006), und 10% der 14-30-Jährigen engagieren sich regelmäßig in einer Jugendorganisation (BMSG 2003). Der Shell-Studie (Hurrelmann 2006) zufolge geben jedoch ein Drittel der Jugendlichen an oft (und weitere 42% gelegentlich) für soziale und gesellschaftliche Zwecke aktiv zu sein. Der Fokus liegt hierbei auf Vereinen, Schulen und Universitäten sowie Gemeinden, Jugendorganisationen und in ländlichen Regionen oftmals die Freiwillige Feuerwehr sowie Rettungsdienste. Parteien und NGOs sind hingegen weniger beliebt.

Der **Wunsch nach Engagement** in der Freizeit ist bei einem Großteil der Jugendlichen vorhanden, sofern auch das Wissen um die Möglichkeiten dieses Engagements besteht: 49% der befragten österreichischen, und 80% der deutschen Jugendlichen könnten sich dies vorstellen (Bertelsmann Stiftung 2009). Dieser große Unterschied in den Angaben von österreichischen und deutschen Jugendlichen könnte eventuell zum Teil auf den kulturellen Einfluss der verschiedenen Religionszugehörigkeiten zurückzuführen sein (wie er von den AutorInnen auch in Bezug auf die Verantwortungszuschreibung vermutet wird, sh. Kapitel

1.6.1.). Die Mehrheit der österreichischen Jugendlichen ist katholisch, während in Deutschland die evangelische gleich viele Mitglieder wie die römisch-katholische Kirche hat. Protestantische Kinder schreiben vielleicht aufgrund ihrer religiösen Erziehung individuellen Verhaltensänderungen einen höheren Wert zu als katholische.

Jede/r zweite/r Jugendliche/r sieht individuelles Engagement als etwas, das eine **Auswirkung** auf die Welt haben kann – insbesondere, wenn dieses Engagement kollektiv und international ($\frac{3}{5}$ der Jugendlichen sehen hierbei Effekte) organisiert wird (Bertelsmann Stiftung 2009).

Generell gibt es einen *Zusammenhang* von Engagementbereitschaft mit der *Besorgnis über den Zustand der Welt in 20 Jahren*: je besorgter ein/e Jugendliche/r darüber ist, desto eher ist er/sie auch bereit sich zu engagieren (Bertelsmann Stiftung 2009).

Eine bisher noch wenig beachtete, für Jugendliche jedoch sehr relevante Möglichkeit politischen Engagements ist das **Internet** (siehe dazu Kapitel 1.3.3. zum Kommunikationsverhalten Jugendlicher). Aus der Studie von Riepl et al. (2009) geht hervor, dass sich 44% der befragten 14-20-Jährigen über soziale und ökologische Anliegen im Web 2.0 informieren und sich 20% in Online-Netzwerken zu diesen Themen engagieren. Zum virtuellen Raum als Ort politischen Engagements gebe es nach den Studienautorinnen erst wenige Untersuchungen, hier gäbe es auch bildungspolitisch einige Ansatzpunkte für die Nachhaltigkeitsvermittlung.

1.6.1. Beeinflussende Faktoren nachhaltigen Handelns von Jugendlichen

Im Folgenden werden beispielhaft einige Faktoren dargestellt, die mehreren Studien zufolge einen Einfluss auf nachhaltiges Handeln auszuüben scheinen.

- Verantwortungszuschreibung**

Umweltbezogene Einstellungen und vor allem nachhaltiges Handeln werden zu einem bedeutenden Teil dadurch beeinflusst, inwieweit die jeweilige Person sich selbst in der Verantwortung sieht, das eigene Verhalten zu ändern bzw. für wie sinnvoll oder notwendig es erachtet wird, dass auch einzelne Haushalte bzw. Individuen nachhaltiger handeln. Dementsprechend ist auch das Ergebnis der auf Jugendliche bezogenen Studie von Zubke (2006): zwischen dem persönlichen Verantwortungsgefühl für die Lösung von Umweltproblemen und dem eigenen Umwelthandeln sowie der individuellen Situationswahrnehmung waren besonders hohe Korrelationen festzustellen (0,4-0,5). Das Verantwortungsgefühl erwies sich auch in der Regression als signifikanter Einflussfaktor auf von den Jugendlichen berichtetes Umwelthandeln.

Individuelles Verantwortungsgefühl und die Zuweisung von Verantwortung an Politik und Wirtschaft müssen sich allerdings nicht ausschließen oder widersprechen, wie das etwa bei den „Ökosensibilisierten“ – einem Typ von Jugendlichen, der in einer Studie (Hunecke/Klöckner 2002, zit. nach Riepl et al. 2009) identifiziert wurde – der Fall ist.

Eine Studie des ÖIJ (Riepl et al. 2009) kam zu dem Ergebnis, dass die befragten 14-20-jährigen österreichischen Jugendlichen den Beitrag des/der einzelnen Bürgers/Bürgerin als besonders wichtig in Bezug auf *Umweltprobleme* sehen: 70% sehen hier die Verantwortung beim Einzelnen. Eine andere Studie des ÖIJ (2004) kommt zu einem

ähnlichen Ergebnis: nur 18% denken, dass man als Einzelne/r nichts für die Umwelt tun könne). Im Sozialbereich sehen die Jugendlichen hingegen vorrangig die *Politik* in der Verantwortung (ebenfalls 70%), im ökonomischen Bereich die *Wirtschaft* selbst (60%). Für 59% der Jugendlichen ist jedoch die Wirtschaft mitverantwortlich für die Lösung ökologischer Probleme, während sie nur ein Fünftel als zuständig für soziale Fragen sieht. Generell beteiligt sich die Wirtschaft aus Sicht der Jugendlichen zu wenig: vier von fünf österreichischen Jugendlichen (82%) sind der Meinung, dass sich die Wirtschaft stärker für die Lösung der Probleme der Welt einsetzen sollte.

Der Politik wird neben der Hauptverantwortung für die Umwelt auch die Regulation der Wirtschaft und die Lösung ökologischer Probleme zugeschrieben. In den Schulaufsätzen, die im Rahmen dieser Studie entstanden, betonten die Jugendlichen immer wieder die Wichtigkeit des Zusammenspiels verschiedener AkteurInnen (Riepl et al. 2009).

Interessant ist an diesen Ergebnissen, dass die Verantwortung jedes/jeder Einzelnen dominant im Umweltbereich gesehen wird. Im Gegensatz dazu sieht nur eine Minderheit der SchülerInnen (18% bzw. 37%) Einflussmöglichkeiten bzw. die moralische Verpflichtung selbst in Bereichen wirtschaftlicher oder sozialer Nachhaltigkeit aktiv zu werden (Riepl et al. 2009).

Eine ähnliche, jedoch anders formulierte Frage (hier geht es eher um die relativ gesehene Einflussmöglichkeit der Bevölkerung gegenüber großen Institutionen) wurde in der Studie der Bertelsmann Stiftung (2009) gestellt: 36% der österreichischen Jugendlichen sind der Meinung, dass auch die Bevölkerung selbst und nicht nur Regierungen, Firmen oder große Organisationen ihr Verhalten ändern müssten „um die Probleme der Welt in den Griff zu kriegen“. Ebenso viele (35%) antworteten jedoch, dass die Verhaltensänderung primär von diesen großen Institutionen ausgehen müsse.

Die Werte bezüglich des nötigen Engagements der Bevölkerung waren interesseranterweise in Deutschland höher (49%) als in Österreich. Hier könnte laut den AutorInnen der Studie der höhere Anteil protestantisch erzogener Jugendlicher in Deutschland eine mögliche Erklärung sein, wie schon oben (Kapitel 1.6.) in Bezug auf das Engagement ausgeführt. Betrachtet man nämlich den Unterschied zwischen katholischen und protestantischen Jugendlichen in beiden Ländern, so zeigt sich, dass KatholikInnen die Verantwortung eher bei den Institutionen als bei den Individuen sehen als ProtestantInnen. In Österreich stimmten auch Befragte ohne Konfession individueller Verhaltensänderung stärker zu als KatholikInnen (Bertelsmann Stiftung 2009).

Ebenfalls interessant ist, dass das Vertrauen auf Veränderungen durch ausschließlich **technische Neuerungen** weit weniger ausgeprägt ist als der Handlungsbedarf, den die Jugendlichen bei Politik und Wirtschaft sehen: den 58%, die der Meinung sind, dass durch Technik alle Probleme lösbar seien, stehen jene ca. 80% gegenüber, die Veränderungen in Politik und Wirtschaft als vorrangig sehen (Bertelsmann Stiftung 2009).

• Soziales Umfeld

Ein interessantes Ergebnis einer Studie des ÖIJ (2004) ist, dass Herkunfts Familie und peer group auch bei umweltrelevanten Handlungen, also auch bei Konsum, einen wichtigen Einflussfaktor darstellen. 68% der Jugendlichen erleben zuhause, dass Müll getrennt wird,

die Hälfte, dass Türen und Fenster aus Energiespargründen geschlossen werden und 29%, dass Wasser gespart wird (ÖIJ 2004).

Kaufentscheidungen von Jugendlichen werden nach einer Studie von Fauth (1999, zit. nach Zubke 2006) in erster Linie durch die Eltern und in zweiter durch die peer group der Jugendlichen beeinflusst.

Der Studie des ÖIJ (2004) zufolge lässt sich beim Kauf von Bio-Lebensmitteln feststellen, dass diese viel eher von Jugendlichen gekauft werden, wenn dies auch in ihrer Familie üblich ist ($\frac{1}{3}$ gegenüber 2%). Auch Peers haben starken Einfluss: 84% der Jugendlichen, die Energiesparen in ihrem Freundeskreis erleben, tun dies auch selbst (gegenüber 38% der Befragten, in deren Freundeskreis nicht Energie gespart wird). Diese Unterschiede gelten für alle abgefragten Bereiche des Umwelthandelns, wie auch bei der Spende für Umweltorganisationen, dem Kauf für Bio-Lebensmitteln und der Mülltrennung (ÖIJ 2004).

- **Wertorientierungen, Konsum- und Kommunikationsverhalten**

Obwohl Umweltbewusstsein – wie oben angeführt – keine Bedingung für nachhaltiges Verhalten sein *muss*, gibt es zwischen bestimmten allgemeinen **Wertorientierungen** – die oft auch mit bestimmten Lebensstilen verbunden sind – und Umwelthandeln leichte Zusammenhänge: umweltbezogene Orientierungen wirken sich positiv, materialistische negativ auf das nachhaltige Verhalten aus (Grob 1991, zit. nach Zubke 2006).

Einer auf Jugendliche bezogenen Studie (Zubke 2006) zufolge gibt es hohe Korrelationen zwischen umweltfreundlichem Handeln und einer positiven Einstellung gegenüber Nachhaltigkeit (0,7), Bildung (0,4), Natur (0,4) und Sozialem (0,4). Das bedeutet, dass für Jugendliche die sich umweltbewusst verhalten, Nachhaltigkeit (ebenso wie Bildung, Natur und soziale Kontakte) tendenziell wichtige Anliegen sind. Die Dimensionen „Materielles“ und „Fernsehen“ wirken sich hingegen *negativ* auf das berichtete Umwelthandeln aus (beide ca. 0,3): Jugendliche, in deren Leben materielle Werte sowie das Fernsehen einen hohen Stellenwert einnehmen, verhalten sich also tendenziell weniger umweltfreundlich. Auch in der Regressionsanalyse zeigten sich diese Dimensionen als relevante Erklärungsfaktoren für Umwelthandeln. An erster Stelle steht Nachhaltigkeit, die 30% der Varianz des von den Jugendlichen berichteten Handelns erläutert, während Natur, Soziales, Bildung, Fernsehen und Materielles zwischen 9% und 15% der Varianz erklären, wobei die Dimension „Materielles“ den negativsten Einfluss darstellt.

Für die Gesamtbevölkerung stellen Lange (1991, 1997, 1999, zit. nach Zubke) sowie Empacher (2002) Zusammenhänge zwischen **Konsumorientierung** und Umwelthandeln fest. Eine Orientierung an materiellen Werten wirkt sich demnach negativ auf das Umwelthandeln aus.

Es gibt in Bezug auf Jugendliche empirische Hinweise darauf, dass nachhaltiges Verhalten mit einer bestimmten Art von **Medienutzung** korreliert: häufiges Fernsehen sowie häufiges Benutzen des Computers übt laut der Studie von Zubke (2006) bei Jugendlichen einen *negativen* Einfluss auf Umwelthandeln aus. Eine Studie von Lehmann (1999, zit. nach Zubke 2006) bestätigt dieses Ergebnis, außerdem korreliert das Lesen von Büchern *positiv* mit Umwelthandeln. Mit dem Konsum anderer Medien wie Radio, Zeitungen, Zeitschriften zeigten sich keine Zusammenhänge. Dass Medien auf jeden Fall auf einer inhaltlichen Ebene Problemwahrnehmungen oft erst erzeugen, verdeutlicht Scherer (1997, zit. nach

Zubke 2006) anhand der Ölkrise, ein für die meisten Menschen rein medial vermitteltes und nicht im Alltag erfahrbare Ereignis, das durchaus Handeln zur Folge hatte.

Auch **soziodemographische Merkmale** beeinflussen teilweise nachhaltiges Handeln. Im nächsten Abschnitt wird dies näher erläutert.

1.7. Unterschiede in Einstellungen, Wissen und Handeln in Bezug auf Nachhaltigkeit nach soziodemographischen Merkmalen

In mehreren Studien wurden Einflussfaktoren für nachhaltiges Wissen und Handeln sowie nachhaltigkeitsbezogene Werthaltungen identifiziert. Diese werden nun zusammenfassend präsentiert.

- **Genderbezogene Unterschiede**

Mehreren Studienergebnissen zufolge ist nachhaltigkeitsbezogenes Problembewusstsein sowie eine generelle nachhaltige Wertorientierung tendenziell Mädchen- bzw. Frauensache. Was das konkrete, nachhaltige Handeln betrifft, gibt es widersprüchliche Ergebnisse.

Bei Frauen ist laut Studie „Umweltbewusstsein in Deutschland“ (Kuckartz 2006) generell ein höheres **Problembewusstsein** sowie eine größere emotionale Betroffenheit hinsichtlich Umweltfragen festzustellen als bei Männern.

Diese Erkenntnis bestätigt sich auch in Bezug auf weibliche Jugendliche. Junge Frauen bzw. Mädchen geben tendenziell häufiger an sich schon einmal Gedanken über die Auswirkungen der Lebensweisen der Industrieländer auf andere Menschen und die Natur gemacht zu haben als Buben und sehen auch die gesellschaftliche Zukunft negativer (Bertelsmann Stiftung 2009). Wie oben schon erwähnt, hängt eine eher negativere Einschätzung der Zukunft der Gesellschaft auch damit zusammen, ob man sich selbst als für die Lösung globaler Probleme (mit)verantwortlich wahrnimmt.

Mädchen sind generell sowohl in Bezug auf die Umwelt als auch auf die Gesundheit und soziales Engagement „**wertebewusster**“. Dies gilt ebenso für die Bewertung sozialer Beziehungen (Hurrelmann 2006). Wie oben bereits erwähnt, sind sie außerdem auch häufiger unter den in der Shell-Studie (ebd.) identifizierten „IdealistInnen“ zu finden. Buben – tendenziell stärker unter den „MaterialistInnen“ vertreten - haben hingegen eher ein „konkurrenz- und wettstreitorientiertes Lebenskonzept“. Dieser genderspezifische Kontrast habe sich den StudienautorInnen zufolge seit 2002 sogar verschärft, was vor allem daran liegt, dass Mädchen soziale und ökologische Werte noch wichtiger finden und weniger auf Durchsetzungskraft setzen.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass weibliche Jugendliche in allen drei nachhaltigkeitsrelevanten Bereichen eine höhere **Zuständigkeit bei den einzelnen BürgerInnen** sehen als männliche – insbesondere im Bereich Umwelt und Soziales (ein ähnliches Ergebnis auch bei Fauth 1999, zit. nach Zubke 2006). Mädchen sind außerdem im Gegensatz zu den Buben eher der Meinung, dass sich individuelles Engagement „lohnt“ (Bertelsmann Stiftung 2009).

Die Erkenntnisse zu Gender-Unterschieden beim **Umwelthandeln** sind laut Zubke (2006) unterschiedlich: manche Studien attestieren weiblichen Jugendlichen eine stärkere Tendenz zu umweltfreundlichem Handeln, andere konnten keine Unterschiede feststellen. Mädchen sehen jedoch dringenderen **Handlungsbedarf** in den Bereichen Umwelt und Soziales als männliche Jugendliche (Riepl et al. 2009).

Bezüglich des **Umweltwissens** gibt es stereotype Gender-Unterschiede: Insgesamt schneiden männliche Schüler beim Umweltwissen besser ab als ihre weiblichen Kolleginnen (Lehmann 1999, zit. nach Zubke 2006), wobei Buben physikalische Prozesse besser erklären können und Mädchen biologische (Haan/Harenberg 1999, zit. nach Zubke 2006)

- **Altersbezogene Unterschiede**

Auch wenn das Interesse von Jugendlichen an Nachhaltigkeitsthemen – wie oben dargestellt – sehr hoch ist, ist zu beachten, dass das **Umweltbewusstsein** seit den 80er Jahren bei Jugendlichen abgenommen hat (Hurrelmann 2006). Kuckartz et al (2006) sehen heute eher die mittlere Generation zwischen 40 und 60 Jahren als diejenige, die die stärkste Betroffenheit in Bezug auf dieses Thema zeigt, während es in den 90er Jahren vor allem ein Anliegen der jüngeren Generation war. Dies äußert sich auch im **umweltfreundlicheren Verhalten** dieser Generation. Vor allem die 18 und 19-Jährigen stimmen Grundprinzipien der Nachhaltigen Entwicklung weniger stark zu als der Bevölkerungsdurchschnitt und zeigen sich im Vergleich von Umweltproblemen weniger stark berührt (Kuckartz et al. 2006).

Doch auch „innerhalb“ der Jugendphase sind nach einigen Studien Unterschiede je nach Alter zu beobachten. Kinder sind durchschnittlich **interessierter an Umweltthemen** als Jugendliche (Fauth 1999, zit. nach Zubke 2006).

Je älter Jugendliche werden, desto mehr Bedeutung messen sie Problemstellungen im **sozialen und wirtschaftlichen Bereich** zu. Dies weist auf eine mit dem Alter zunehmende Sensibilisierung in diesen Gebieten hin. Auch machen sich Ältere mehr Gedanken über die globalen und ökologischen Auswirkungen menschlichen Handelns (Bertelsmann Stiftung 2009) und sehen sich selbst stärker **verantwortlich** für die Lösung sozialer Probleme als Jüngere (Riepl et al. 2009).

- **Bildungs- und schichtbezogene Unterschiede**

Bildung hat sowohl in der Gesamtbevölkerung als auch bei Jugendlichen einen Einfluss auf Einstellungen zur Nachhaltigkeit. Den Ergebnissen von Kuckartz (2006) zufolge finden Menschen mit höherer Schulbildung nachhaltige Entwicklung **wichtiger** als Personen mit geringerer Bildung. Außerdem sehen sie im Vergleich zu weniger gebildeten Personen die **Verantwortung** für nachhaltiges Handeln stärker bei den Individuen bzw. bei sich selbst. Das Gefühl, dass etwas „in die falsche Richtung läuft“ („Wenn wir so weiter machen wie bisher, steuern wir auf eine Umweltkatastrophe zu“) ist jedoch bildungsunabhängig und verbreitet sich zunehmend (ebd.). Diekmann/Preisendorfer (2001, zit. nach Zubke 2006) sehen ebenfalls einen Zusammenhang zwischen höherer Bildung und umweltbewusstem Handeln (vgl. dazu auch Braun 1983, zit. nach Zubke 2006).

Auch im Jugendalter gibt es Zusammenhänge zwischen dem (familiären oder eigenen) Bildungshintergrund der SchülerInnen und umweltbezogenen Einstellungen. Schöps et al. (2009) sehen positive Wirkungen eines höheren Sozialstatus der Familie der Befragten auf die Einstellung zu **Umweltmaßnahmen**, auf das **Umweltwissen**, jedoch nicht auf die

Wahrnehmung von Umweltproblemen. Jugendliche aus höheren sozialen Schichten eignen sich außerdem auch eigenständig mehr Wissen über Umweltthemen an, was einerseits durch ihren privilegierteren Zugang zu Information(-smedien) erklärbar ist, andererseits aber wahrscheinlich auch durch ihre generell höhere Affinität zu Bildung und Wissen (Schöps et al. 2009). Gedanken über die Auswirkungen der Lebensweisen der Industrieländer auf andere Menschen und die Natur machen sich mehr GymnasiastInnen als Haupt- und RealschülerInnen (Bertelsmann Stiftung 2009).

Was die **Verantwortungszuschreibung** für die Lösung von Problemen anbelangt, so sehen Lehrlinge und berufstätige Jugendliche in der Studie von Riepl et al. (2009) zumindest in Wirtschaftsfragen eine höhere Eigenverantwortung als ihre höher gebildeten AltersgenossInnen, die die Verantwortung eher bei Wirtschaft und Politik verorten (Riepl et al. 2009). Dies widerspricht zumindest teilweise den oben für die Gesamtbevölkerung dargestellten Erkenntnissen.

Unterschiede je nach Ausbildung der Jugendlichen sind auch hinsichtlich ihres **politischen Interesses und Engagements** erkennbar, denn höhere Bildung fördert politisches Interesse: Es gibt hier signifikante Unterschiede zwischen GymnasiastInnen und SchülerInnen anderer Schulen (Hurrelmann 2006). Ebenso ist das politische Engagement abhängig von Bildung bzw. Schicht: GymnasiastInnen und StudentInnen zählen zu den engagiertesten Jugendlichen (ebd.). Das Motiv des Engagements ist vor allem die persönliche Befriedigung und weniger der Glauben an damit verbundene Utopien (Hurrelmann 2006). Höher gebildete Jugendliche sehen außerdem eine höhere Wirksamkeit individuellen Engagements als weniger gebildete Jugendliche (Bertelsmann Stiftung 2009).

1.8. Möglichkeiten der Nachhaltigkeitsvermittlung für Jugendliche

Nachhaltigkeitskommunikation kann definiert werden als „ein Verständigungsprozess, in dem es um eine zukunftsgesicherte gesellschaftliche Entwicklung geht, in deren Mittelpunkt das Leitbild der Nachhaltigkeit steht“ (Michelsen 2005: 27).

Die Ergebnisse umweltbezogener Lebensstil- und Mentalitätsstudien legen nahe (siehe dazu genauer Kapitel 1.2.), dass Nachhaltigkeit keine einheitliche, sondern eine differentielle Politik des Verhaltenswandels erfordert. Dies gilt für Jugendliche genauso wie für Erwachsene. Es geht um die **Anknüpfung an lebensstilspezifisch ausgeprägte Ressourcen und Stärken**, wenn Hindernisse und Blockaden umweltgerechten Handelns beseitigt werden sollen, bzw. um die „Herunterbrechung des Ökologie-Themas für tendenziell alle Milieus in deren jeweils spezifischem Code“ (Reusswig 1999: 66). Nachhaltigkeitsstrategien treffen auf unterschiedliche Deutungs- und Handlungskontexte, d.h. die ansprechbaren Bevölkerungsgruppen müssen sozial und kulturell identifiziert werden und u.a. mit zielgruppenbezogenen Strategien zum Wandel im Verhalten motiviert werden (Brand 2000; Empacher et al. 2000; Sehrer 2000).

Abstrakte Appelle zur nachhaltigen Änderung des Lebensstils verkennen daher die Pluralität von Lebensstilen. Aus diesem Grund muss Nachhaltigkeitskommunikation die Differenzierung der Lebensstile ernst nehmen, an lebensstilspezifischen Motivkomplexen und Handlungskontexten ansetzen und zielgruppenbezogene Kommunikationsformen entwickeln.

In Bezug auf Jugendliche ist daher mit Zubke (2006) und als Resumé der dargestellten jugendlichen Lebensstile zu sagen, dass für die Bildung und die Lehre von Konzepten nachhaltiger Entwicklung das Anknüpfen an jugendliche Lebenswelten zentral sein sollte und insbesondere die starke Orientierung von Jugendlichen an *Gleichaltrigengruppen* berücksichtigt werden muss.

Die **Mittel der Nachhaltigkeitskommunikation** können sehr vielfältig sein und von Instrumenten der Partizipation und der Planung sowie dem Empowerment-Ansatz über Ausstellungen, Kampagnenmanagement und Online Kommunikation bis hin zu Social Marketing und Bildungsprozessen reichen (Michelsen 2005: 39).

Besonders in Bezug auf Jugendliche – siehe oben zur starken Einbindung der Jugendlichen in neue Medienwelten – scheint die Kommunikation von Nachhaltigkeit mit *virtuellen Mitteln* erfolgsversprechend zu sein (vgl. auch Zubke 2006). Online-Kommunikation hat außerdem noch andere Vorteile wie die räumliche und zeitliche Unabhängigkeit, viele Beteiligungs- und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und einem relativ niederschwelligen Zugang. Der Footprint-Test¹⁵ – der laut der Studie von Riepl et al. (2009) bei Jugendlichen besonders gut ankam – schafft es sowohl den Bezug zwischen globalen ökologischen Problemen und dem eigenen Lebensalltag herzustellen als auch neue Medien zu nutzen.

Ausstellungen können insofern für Jugendliche interessant sein, als dass sie (auch multimediale) Erlebniswelten darstellen, in denen komplexe Zusammenhänge visuell begreifbar gemacht werden. Auch hier können Anknüpfungspunkte zu jugendlichen Medien- und Rezeptionsgewohnheiten gefunden werden.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist ein weiterer Weg um Jugendliche zu erreichen. Ziel sollte hier die Vermittlung von *Grundlagenwissen und Kompetenzen* sein, die es den Jugendlichen möglich machen ihr eigenes Leben nachhaltig zu gestalten und an Nachhaltigkeitsprozessen zu partizipieren (Michelsen 2005: 31). Nach Kuckartz (1998) soll es dabei vor allem um die Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz durch Selbstreflexivität gehen. Auch der *Einbezug der Eltern* ist in diesem Kontext von großer Bedeutung – ihnen sollten Bildungsangebote ebenfalls zugänglich gemacht werden.

Nach Kuckartz (1998) ist jedoch neben eher bildungsbetonten Aspekten auch eine Art „**Werbekampagne**“ für Nachhaltigkeit notwendig, die auf verschiedene Lebensstile abgestimmt werden sollte. Die **Institutionalisierung** des Nachhaltigkeitskonzepts in Form von Aktionsprogrammen in staatlichen Organisationen, Behörden, Verwaltung, Schulen und Hochschulen und Kindergärten kann sieht Kuckartz (1998) als eine weitere Bedingung für die Verbreitung der Idee nachhaltiger Entwicklung.

Die auf Basis von empirischen Studien identifizierten Möglichkeiten lebensstilspezifischer Ansatzpunkte für die Nachhaltigkeitskommunikation in allen Altersklassen werden im Folgenden veranschaulicht.

¹⁵ Eine österreichische Version ist verfügbar unter <http://www.mein-fussabdruck.at/> bzw. <http://www.fussabdruck.at/> (Stand: 4.1.2010)

1.8.1. Lebens- bzw. konsumstilspezifische Ansatzpunkte für die Nachhaltigkeitskommunikation

Wie schon an den oben dargestellten Studien erkennbar ist, können bei unterschiedlichen Lebensstilen verschiedene mögliche Anknüpfungspunkte für das Thema Nachhaltigkeit gefunden werden. Im Folgenden sollen nun zwei Studien gezeigt werden, die Lebens- bzw. Konsumstile in Bezug auf ihre möglichen „Nachhaltigkeitsschnittstellen“ sowie auf Barrieren in deren Ansprechbarkeit untersuchten.

Das Institut für sozialökologische Forschung (Empacher 2002: 456ff.) unterschied auf Basis einer Analyse von 100 qualitativen Interviews zwischen verschiedenen allgemeinen **Konsumstil-Typen**. Diese wurden wiederum zu vier Zielgruppen zusammengefasst, bei denen verschiedene **Kommunikationsstrategien** hinsichtlich des nachhaltigen Konsums sinnvoll erschienen. Ein Konsumstil ist der Konzeption der Studie zufolge gekennzeichnet durch die soziale Lage des Haushaltes, allgemeinen Konsumorientierungen (Präferenzen bezüglich Produktauswahl und Konsumverhalten) sowie dem tatsächlichen Konsumverhalten im Alltag.

Die erste dieser Zielgruppe ist die der „**Umwelt-Ansprechbaren**“, die über ein prinzipielles Interesse an Umweltthemen verfügen. Bei ihnen sind Ansatzpunkte für nachhaltigen Konsum direkt gegeben: *Durchorganisierte Öko-Familien* sind finanziell gut gestellt und haben eine deutliche Umweltorientierung und Offenheit für Neues, leiden jedoch unter Zeitdruck. *Alltags-Kreative* sind meist jüngere Menschen mit sozialen oder künstlerischen Berufen und geringem Einkommen, die gerne Dinge selber herstellen oder auf Flohmärkten einkaufen. Auch sie weisen eine hohe Umwelt- und Gesundheitsorientierung auf.

Zur Zielgruppe der „**Privilegierten**“ zählen Personen mit hohem Status und Einkommen, bei ihnen gibt es sowohl hinderliche als auch förderliche Faktoren für nachhaltigen Konsum. *Junge Berufsorientierte* haben ein hohes Einkommen und wenig Zeit, sie sind daher sehr „convenience“-orientiert und konsumieren Luxusgüter sowie mehrere Fernreisen pro Jahr. Ethische Orientierungen sind vor allem bei Frauen vorhanden.

Statusorientierte Privilegierte sind sehr wohlhabende Familien mit traditionellen Geschlechterrollen, auch sie geben Geld für Luxusgüter aus und sind sehr auf ihr eigenes Milieu fokussiert, was sie für Strategien der Nachhaltigkeitskommunikation schwer zugänglich macht.

„**Schwer erreichbare Überforderte**“ sind generell schwer für Nachhaltigkeit zu gewinnen, da sie sich im Alltag überfordert fühlen und eine Umstellung des Konsumverhaltens eine zusätzliche Belastung darstellen würde. Dazu gehören die *schlecht gestellten Überforderten*, die weder ausreichend Geld noch Zeit zur Verfügung haben und auch sozial kaum integriert sind. Auch Alltagskompetenzen wie Informationsbeschaffung fällt dieser Gruppe teilweise schwer. Zu ihnen gehören häufig Arbeitslose, Alleinerziehende und ältere Menschen. Materielle Güter – insbesondere billige – haben für diese Menschen besonderen Wert.

Ebenfalls zur Gruppe der „schwer erreichbaren Überforderten“ zählen die *Konsum-Genervten*, die stark an Convenience (Kauf von Fertigprodukten, Inanspruchnahme von Dienstleistungen...) orientiert sind, da Konsum als Belastung empfunden wird. Die Beschäftigung mit nachhaltigem Konsum würde von diesem Typ als „Zumutung“ empfunden

werden. Zu dieser Gruppe zählen vor allem Singles und Geschiedene bzw. mehrheitlich Männer.

Schwer erreichbar sind auch die *jungen Desinteressierten*, zu denen viele Jugendliche und junge Erwachsene zählen. Die Beschäftigung mit dem Haushalt wird als großer Aufwand erlebt, auch sie tendieren deshalb stark zu Convenience-Produkten. Hinzu kommt Desinteresse an politischen, gesellschaftlichen und Umweltthemen. Sie zeichnen sich durch Erlebnisorientierung und Fokussierung auf den Freundeskreis aus. Da sie über wenig Geld verfügen ist der Preis ein wichtiges Konsumkriterium. Ökologisierungsstrategien können laut Empacher hier nur greifen, wenn sie auch finanzielle Einsparungen mit sich bringen und keinen hohen zeitlichen Aufwand erfordern.

Die vierte von Empacher (2002) beschriebene Zielgruppe sind die „**ambivalenten Traditionellen**“, die einerseits dem „Öko“-Trend sehr misstrauisch gegenüber stehen, andererseits jedoch aufgrund traditioneller Werte – wie die hohe Bewertung der „Erhaltung von materiellen und immateriellen Werten“ sowie des „sozialen Zusammenhalts“ – Anknüpfungspunkte für die Vermittlung nachhaltigen Konsums aufweisen.

Zu dieser Zielgruppe zählen die *Ländlich-Traditionellen*, ältere Ehepaare oder Familien, die in ländlicher Umgebung im Eigenheim wohnen, eine traditionelle geschlechtliche Arbeitsteilung haben und lokal orientiert und integriert sind. Wichtig sind ihnen die „solide Qualität“ und die „Erhaltung des Besitzstandes“. Ebenfalls zu dieser Gruppe gehören die *unauffälligen Familien*: diese leben ebenso nach traditioneller Arbeitsteilung, orientieren sich im Konsum am Mainstream und legen Wert auf Qualität und Sparsamkeit. *Aktive SeniorInnen* hingegen verfügen über ausreichend Geld und Gesundheit sowie eine Offenheit gegenüber Neuem bzw. über ähnliche Konsumpräferenzen wie die Ländlich-Traditionellen. Sie wären laut Empacher auch aufgrund ihrer Zeitressourcen eine besonders gut ansprechbare Zielgruppe.

Die **Barrieren in der Nachhaltigkeitskommunikation** sind je nach Konsumstil verschieden ausgeprägt. Wie an der Schilderung der Typen zu erkennen ist, ist die *Bewältigung und Bewertung der alltäglichen Haus- und Konsumarbeit* ein wichtiger Faktor für das Interesse an bzw. die Umsetzbarkeit von nachhaltigem Konsum. Empacher (2002) merkt an, dass nachhaltiger Konsum ein hohes Maß an „Alltags-Kreativität“ (siehe die Typenbeschreibung oben) voraussetzt, die die Zielgruppe der „Überforderten“ nicht aufbringen kann oder möchte.

Mit dieser Überforderung hängt auch die Orientierung an *Convenience* in Form eines Konsums von Fertiggerichten und hohem technischen Ausstattungsgrad der Haushalte (etwa mit Mikrowelle, Wäschetrockner, Geschirrspüler) zusammen, die entweder aus Zeitnot oder aus Bequemlichkeit (verbunden mit einer Ablehnung der Haushaltarbeit) gewählt wird. *Zeitnot* stellt ein generelles Problem für viele Menschen dar, auch bei solchen, bei denen es auf ethischer Ebene Anknüpfungspunkte für nachhaltigen Konsum gäbe. Daher seien für diese Gruppen ökologische Dienstleistungen und nicht zeitaufwendige Angebote notwendig.

In Haushalten mit *traditioneller geschlechtlicher Arbeitsteilung* sei nach Empacher (2002) zu beobachten gewesen, dass sich Männer für nachhaltigkeitsrelevante Themen weder zuständig fühlten noch interessiert zeigten. Gleichzeitig entscheiden sie aber sehr wohl mit bei vielen, auch haushaltsbezogenen Konsumententscheidungen. In partnerschaftlich geführten

Haushalten fühlten sich hingegen beide Partner für den Haushalt zuständig und sind somit auch empfänglicher für das Thema des nachhaltigen Konsums.

Ebenfalls war bei den Interviews eine starke *Ablehnung der Bezeichnung „Öko“* spürbar, wahrscheinlich weil dieser als „Code“ eines Milieus gedeutet wurde, von dem man sich selbst abgrenzen möchte (es könnte jedoch sein, dass inzwischen der Begriff „bio“ schon wesentlich verbreiteter und eventuell weniger mit einer bestimmten Milieuzugehörigkeit konnotiert ist als es noch im Jahr 2002 der Fall war). Hier sollte man nach Empacher (2002) bei der Vermittlung von nachhaltigem Konsum eher auf andere Vorteile fokussieren.

Im Folgenden sollen Teile bereits erwähnter, groß angelegter quantitativer und mehrere Wertorientierungen berücksichtigender **Sinus-Erhebungen** (2006, zit. nach Heiler et al. 2009) in Bezug auf nachhaltige Einstellungen und nachhaltiges Verhalten (inklusive des Konsums) in Verbindung mit möglichen **Ansatzpunkten für die Nachhaltigkeitskommunikation** dargestellt werden. Heiler et al. (2009) und Kleinhückelkotten (2005) analysierten die Sinus-Daten in Zusammenschau mit anderen Erhebungen – ihre Erkenntnisse werden nun dargestellt.

Heiler et al. (2009) und Kleinhückelkotten (2005) streichen zwei Milieus in Österreich heraus, die diversen Studienergebnissen zufolge als **nachhaltigkeitsaffin** einzustufen sind: einerseits die *Konservativen* (6% der ÖsterreicherInnen), andererseits die *Postmateriellen* (12% der ÖsterreicherInnen).

Dem Milieu der **Konservativen** gehören eher Personen ab 60 Jahren an, die über höhere Bildung und ein mittleres bis hohes Einkommen verfügen. Sie sind geprägt durch eine christlich-soziale Grundeinstellung, durch Leistungsbereitschaft, jedoch nicht durch Karriereorientierung. Zu ihren Grundorientierungen zählen humanistische und „bewahrende“ Werte, Pflichtbewusstsein, Sparsamkeit, Selbstdisziplin, Tradition und Mitmenschlichkeit. Die Konsumorientierung ist eher schwach ausgeprägt. Bezuglich ihres Ressourcenverbrauchs ist jedoch innerhalb dieses Milieus eine starke Streuung zu erkennen: es gibt sehr sparsame Konservative, die eher bescheiden leben (wie das Milieu der Traditionsverwurzelten), andere haben einen eher hohen Ressourcenverbrauch – dies ist sehr wahrscheinlich auch stark einkommensabhängig (Heiler et al. 2009, Kleinhückelkotten 2005).

Nachhaltigkeitsaffin sind sie deswegen, weil über die Themen des Bewahrens (der Natur, von Ressourcen), der Gesundheit, der Ernährung, der Verantwortung gegenüber zukünftigen Generationen leicht Anschluss zu dieser Gruppe gefunden werden kann. Manche Konservative können also über Werte der Sparsamkeit angesprochen werden, andere wiederum über effizienzbezogene oder eher technische Lösungen – dies gilt auch für Teile der „Etablierten“ (13% der ÖsterreicherInnen) und der „Bürgerlichen Mitte“ (20%). Diese Gruppen sind eher schwer zu materiellem Verzicht zu bewegen, da bei ihnen eine stärkere Besitzorientierung vorherrscht (Heiler et al. 2009; Kleinhückelkotten 2005).

Die zweite größere nachhaltigkeitsaffine Gruppe sind die **Postmateriellen**, eine Gruppe von Personen zwischen 20 und 50 Jahren mit sehr hohem Bildungsniveau, die vorwiegend im Feld der freien Berufe, der qualifizierten Angestellten und höheren Beamten tätig oder noch SchülerInnen oder StudentInnen sind. Ihre Werte beinhalten Toleranz, Multikulturalität, soziale Gerechtigkeit und Weltoffenheit (Heiler et al. 2009). Übermäßiger Konsum wird eher kritisch gesehen. Negative Folgen der Globalisierung werden von ihnen kritisiert, sie sind

jedoch globaler Vernetzung gegenüber aufgeschlossen. Kreativität und Umweltschutz sind stark ausgeprägte Interessen.

Über die Themen Umweltschutz, Gesundheit, Genuss, soziale Verantwortung und Authentizität kann nach Heiler et al. (2009) Anschluss an dieses Milieu gefunden werden. Von ihrem Konsumstil her zählen zu diesem Milieu oben beschriebene „Alltagskreative“ sowie die „durchorganisierte Öko-Familie“ (Empacher 2002).

Kleinhückelkotten (2005) merkt in ihrer Analyse der „Postmateriellen“ jedoch an, dass diese in Bezug auf ihre Werte zwar sehr nachhaltigkeitsorientiert seien, das tatsächliche *Verhalten* jedoch nicht nachhaltiger sei als der Gesamtdurchschnitt. Dies liegt am „Patchwork“ ihres Konsumverhaltens: es werden einerseits Bio-Produkte gekauft, andererseits aber jährlich Fernreisen mit dem Flugzeug unternommen. Kleinhückelkotten verortet hier eine sehr breite Streuung postmateriellen Verhaltens in Bezug auf den Ressourcenverbrauch.

Es ist also immer auch zwischen mehr oder weniger nachhaltigen Wertorientierungen und mehr oder weniger nachhaltigem Verhalten zu unterscheiden, das eine muss nicht unbedingt mit dem anderen Hand in Hand gehen. Während Postmaterielle nachhaltige Werte vertreten und einen – teilweise – etwas hohen Ressourcenverbrauch haben, vertreten andere Milieus, wie die Traditionsverwelten (siehe unten) kaum klassische nachhaltige Wertvorstellungen, haben jedoch aus finanziellen Gründen einen sehr niedrigen Ressourcenverbrauch (Kleinhückelkotten 2005).

Es gibt auch Milieus, die nach Heiler et al. (2009) potentiell **nachhaltigkeitsmotivierbar** sein könnten, etwa die **bürgerliche Mitte** (20% der ÖsterreicherInnen), die einerseits sehr an Harmonie, Konformität und Convenience orientiert und weniger an Umweltschutz interessiert ist, andererseits aber über „modernes“ Image sowie die Themen Gesundheit, Kinderfreundlichkeit und Sicherheit ansprechbar wäre.

Aufgeschlossen für neue Konzepte und alternative Lebensformen könnten nach Kleinhückelkotten (2005) neben den Postmateriellen auch die **ExperimentalistInnen** sein, eine sehr heterogene Gruppe von experimentierfreudigen jungen Menschen, mit starken hedonistischen Zügen und Konsumorientierung, hoher Bildung und kreativen Berufen (4% der ÖsterreicherInnen). Teile der **modernen Performer** (10%), die zwar einen sehr hohen Ressourcenverbrauch aufweisen und eher statusorientiert sind, jedoch auch Werte wie Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung haben, sind ebenfalls eines der eher moderneren Milieus, die offen für neue und alternative Konzepte sowie Produkte wären.

Neben schon geschilderten Konservativen können auch **Traditionelle** (12% der ÖsterreicherInnen) über die Werte Sparsamkeit und Bescheidenheit angesprochen werden – dieses Milieu verfügt über nur geringe finanzielle Ressourcen und achtet tendenziell auf die Langlebigkeit von Produkten (Heiler et al. 2009).

Wie schon oben in der qualitativen Studie des Instituts für sozialökologische Forschung (Empacher 2002) in Bezug auf den Typ „Schwer erreichbare Überforderte“ deutlich wurde, sind sowohl bei **Konsum-MaterialistInnen** (bzw. der „konsumorientierten Basis“, die 8% der ÖsterreicherInnen ausmacht) als auch bei **HedonistInnen** (ebenfalls 8%) eher wenige Ansatzpunkte für Nachhaltigkeit zu finden. Beide weisen eine hohe materielle Orientierung auf, bei der zweiten Gruppe überwiegt dabei ein Fokus auf Spaß und Action. Postmaterielle oder auch traditionelle Werte wie Sparsamkeit und Bescheidenheit sind in diesen Milieus

kaum vorhanden und stellen somit auch keine Anknüpfungspunkte für die Nachhaltigkeitskommunikation dar. Nach Kleinhückelkotten (2005) kommt oft noch eine eher schwache soziale Kompetenz und eine generelle Überforderung (Empacher 2002) hinzu, was sie für nachhaltigkeitsrelevante Themen noch schwerer zugänglich macht. Dennoch ist festzustellen, dass der *Ressourcenverbrauch* aufgrund des geringeren ökonomischen Kapitals dennoch um einiges niedriger als bei vielen anderen Milieus ist.

Auch wenn die oben dargestellten Studien auf die ganze Bevölkerung bezogen sind, zeigten sich in der Schilderung der Milieus auch solche, denen vorwiegend eher **junge Menschen** angehören. Bei den Konsumstilen (Empacher 2002) sind dies z.B. *Alltags-Kreative*, *Junge Berufsorientierte* und die *Jungen Desinteressierten*, bei der Sinus-Erhebung die *Postmateriellen*, die *ExperimentalistInnen*, die *modernen PerformerInnen*, die *Konsum-MaterialistInnen* sowie die *HedonistInnen*. Wie bereits zuvor genauer ausgeführt (Kapitel 1.3.), sind unter den Jugendlichen sowohl idealistische als auch postmaterielle, leistungsorientierte wie kleinbürgerliche sowie hedonistische Wertvorstellungen zu finden. Es ist also nahe liegend, auch bei Jugendlichen in der Nachhaltigkeitskommunikation milieuspezifisch differenziert vorzugehen.

2. Erhebungs- und Auswertungsmethoden



Abbildung 1: SchülerInnen beim Präsentieren erster statistischer Auswertungen zu Einstellungen, Konsum- und Kommunikationsverhalten von Jugendlichen an ihrer Schule (Projektphase 1)

Im Laufe des Projekts wurde eine Fülle an Datenmaterial generiert und analysiert – sowohl qualitativer als auch quantitativer Art.

Als Einstieg in das Thema verfassten die Jugendlichen der zwei Klassen der AHS Rahlgasse und des BRG Marchettigasse eine Woche lang **Forschungstagebücher**, in denen sie beschrieben, was sie an den jeweiligen Tagen nach der Schule gemacht haben, worüber und mit welchen Mitteln sie kommuniziert haben, und was sie an diesem Tag gekauft bzw. worauf sie beim Kauf geachtet haben.

Diese Forschungstagebücher dienten den WissenschaftlerInnen als Grundlage für Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen, in denen der eigene Lebensstil reflektiert wurde. In der Analyse der Forschungstagebücher wurden die verschiedenen Tätigkeiten der Jugendlichen in den Lebensbereichen Freizeit, Kommunikation und Konsum erfasst und gezählt. Diese quantitative Vorgehensweise gibt Aufschluss über den Grad der Verbreitung verschiedener Aktivitäten unter den SchülerInnen der Projektklassen. Markante Zitate aus den Forschungstagebüchern wurden gemeinsam mit anderem qualitativen Material codiert.

Auf Basis dieser ersten Erkundung anhand der Forschungstagebücher entwickelten die SchülerInnen der Projektklassen in Kooperation mit den WissenschaftlerInnen (und nach einer Einführung in sozialwissenschaftliches Arbeiten) einen **quantitativen Fragebogen**.

Von diesem Fragebogen gibt es zwei, leicht unterschiedliche, Versionen, da beide Klassen abhängig von ihrer eigenen Relevanzsetzung Fragen konzipierten. Themen der Erhebung waren Lebensstile, ihre kommunikativen Ausdrucksmittel sowie Konsumverhalten. Bei der Entwicklung der Fragebögen wurde darauf geachtet, dass die Fragen so formuliert sind, dass sie von SchülerInnen aller Altersstufen beantwortet werden können. Die Fragebögen wurden von den SchülerInnen in der Schule verteilt und gleich nach dem Ausfüllen wieder eingesammelt.

Über 1000 SchülerInnen zwischen 10 und 19 Jahren¹⁶ beantworteten diesen Fragebogen. Die Daten dieses Fragebogens geben Aufschluss über verschiedene Aspekte der Lebensstile der SchülerInnen sowie über deren Einstellungen zur nachhaltigkeitsbezogenen Themen.

Die Erhebungsdaten aus den Fragebögen wurden mit Hilfe der WissenschaftlerInnen von den Klassen in einem hierfür programmierten Online-Fragebogen eingegeben und selbst ausgewertet. Dabei wurde vor allem geprüft, ob sich Unterschiede in den Aussagen der befragten SchülerInnen aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit oder aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Hintergründe ergeben. Weitere tiefergehende Analysen wurden danach durch das Projektteam vorgenommen. Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe des Statistik- und Analysesoftwareprogramms SPSS. Es wurden Häufigkeitsauswertungen, Korrelationen, Varianzanalysen, Vergleiche von Verteilungen und Mittelwerten, Faktorenanalysen sowie Regressionsanalysen vorgenommen und teilweise anhand von Grafiken dargestellt.

In Form **interkulturell vergleichender Kontraststudien** befragten beide Klassen zusätzlich gleichaltrige SchülerInnen der Partnerschulen in Douala (Kamerun) und Osaka (Japan) zu deren Lebensstilen mittels eines adaptierten Fragebogens. Die Fragebögen für die Kameruner SchülerInnen wurden im Französischunterricht der 6A des BRG Marchettigasse ins Französische übersetzt und von der NGO Fondation AfricAvenir inhaltlich an der gesellschaftlichen Kontext in Kamerun angepasst. Diese wurden dann den SchülerInnen den Abiturklassen des Gymnasiums Douala von Mag. Ingeborg Mautner, der Geographielehrerin der Klasse, persönlich übergeben und ausgefüllt wieder eingesammelt. Antworten des Fragebogens sowie Fragen an die österreichischen Jugendlichen wurden wiederum von den SchülerInnen des BRG Marchettigasse ins Deutsche übersetzt.

Der nach Osaka gesandte Fragebogen wurde von einer Schülerin der AHS Rahlgasse, deren Eltern aus Japan stammen, übersetzt. In der japanischen Schule wird er ebenfalls von einer Schülerin der AHS Rahlgasse verteilt, die sich dort auf SchülerInnenaustausch befand. Die in der AHS Rahlgasse, dem BRG Marchettigasse, der Kameruner und der japanischen Schule ausgeteilten Fragebögen befinden im Anhang des gesamten Endberichts.

Neben den quantitativen Daten über die Kameruner SchülerInnen zeigten sich auch die **Antworten** der österreichischen SchülerInnen auf Fragen der Kameruner Jugendlichen als ergiebiges qualitatives Material. Diese Antworten geben die österreichischen SchülerInnen mittels der Methode des **World Cafés**¹⁷, bei dem Themen wie jugendliche Sexualität,

¹⁶ Die befragten Kameruner SchülerInnen waren größtenteils älter als 19, siehe dazu Kapitel 5.5

¹⁷ Ziel des World Cafés ist es möglichst viele Beteiligte in eine Diskussion über bestimmte Themen einzubinden. Die Teilnehmenden sitzen im Raum verteilt an Tischen mit vier bis acht Personen. Die Tische sind mit weißen,

Rassismus, Werte und Religionen kritisch hinterfragt und leidenschaftlich diskutiert wurden. Die Antworten der SchülerInnen auf die Fragen der Kameruner SchülerInnen, die sie auf den Papiertischdecken hinterließen, wurden abgetippt und ausgewertet. Hier ist zu beachten, dass diese Statements **Ergebnis eines Gruppenprozesses** sind und daher nicht als die Meinungen einzelner SchülerInnen, sondern als die Meinungen der jeweilig diskutierenden Gruppe verstanden werden müssen. Die Ergebnisse dieses World Cafés wurden gemeinsam mit einer interkulturell vergleichenden quantitativen Analyse in einem auf Französisch übersetzten Kurzbericht zusammen gefasst und den Kameruner SchülerInnen von Mag. Ingeborg Mautner übergeben.

Sehr wichtiges qualitatives Datenmaterial stellten außerdem die **Protokolle der Workshops** dar.

Einschränkend sind in Bezug auf die Workshop-Protokolle folgende methodische Bemerkungen zu machen. Erstens sind die notierten Statements der SchülerInnen im Rahmen der Workshops selbstverständlich **nicht** mit Interviews aller SchülerInnen gleichzusetzen. Die Gruppendynamik und Rollenverteilung sowie die individuelle Intro- oder Extravertiertheit der SchülerInnen führt dazu, dass manche SchülerInnen im qualitativen Material häufiger als andere vertreten sind. Die Protokolle sind also als Ausdruck von den SchülerInnen zu werten, die sich im Kontext der Workshops aktiv artikuliert haben.

Ein Vorteil der Protokolle ist jedoch, dass diese Statements im Zuge eines kollektiven Gruppenprozesses artikuliert wurden bzw. im Rahmen einer aktiven Beschäftigung mit dem Thema Nachhaltigkeit. In einer standardisierten Interventionsituations mit direkt gestellten Fragen an einzelne SchülerInnen wären diese eventuell gar nicht zur Sprache gekommen. In den Workshops entstanden ähnliche Dynamiken wie bei Gruppendiskussionen, die oft eine „Selbstläufigkeit des Diskurses“ mit sich bringen, in denen sich, von den Einzelnen unintendiert, ein „kollektives Bedeutungsmuster“ herauskristallisiert (Bohnsack 2003: 32). Der/die Einzelne wird außerdem in der alltäglichen Kommunikation im gewohnten sozialen Kontext erlebt, also in der Diskussion mit KlassenkollegInnen. Der Sinngehalt der einzelnen Aussagen wird durch diesen sozialen Kontext umso deutlicher, auch weil hier die Ausdrucksweisen verwendet werden, die im Klassenverband üblich sind.

Zweitens ist in Bezug auf die Protokolle methodisch anzumerken, dass diese direkt während der Workshops teilweise paraphrasierend, teilweise wörtlich schriftlich festgehalten wurden – Audioaufnahmen mit anschließender Transkription waren aus zeitökonomischen Gründen nicht möglich. Bei den als „Protokoll-Textstellen“ zitierten Statements ist also darauf zu achten, dass diese keine vollständigen wörtlichen, sondern teilweise paraphrasierte Zitate sind.

Weiteres analysiertes Material waren die Präsentationen der selbstgemachten T-Shirts auf der **Abschlussveranstaltung**, die mit einem Diktiergerät aufgenommen und transkribiert wurden sowie die kurzen **Feedbacks** der SchülerInnen zu den **Web 2.0**-Workshops. Die Projektklasse des BRG Marchettigasse beantwortete außerdem einen schriftlichen

beschreibbaren Papiertischdecken versehen, auf die die Teilnehmenden ihre Diskussionsbeiträge zum Thema notieren. Es gibt mehrere, zwischen 15 und 30 Minuten dauernde Gesprächsrunden zu unterschiedlichen Fragen. Nach jeder Gesprächsrunde mischen sich die Gruppen neu, nur eine Person – der/die GastgeberIn – bleibt durchgehend am Tisch und resümiert das vorangegangene Gespräch.

Leitfaden gegen Ende des Projekts, in dem ihnen Fragen zu ihrer generellen Einstellung zu Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitskommunikation gestellt wurden.

Ebenfalls wurden das **Mindmapping zum Nachhaltigkeitsverständnis** und das **Brainstorming zu für die SchülerInnen relevante Themen** in Bezug auf Nachhaltigkeit dokumentiert und analysiert. Beim Mindmapping zum Nachhaltigkeitsverständnis schrieben die SchülerInnen Begriffe auf Kärtchen, die sie mit Nachhaltigkeit assoziieren, und ordneten diese thematisch an. Dies geschah noch vor dem inhaltlichen Input des Projektteams zu Nachhaltigkeit – Ziel war, das schon vorhandene Nachhaltigkeitsverständnis zu ergründen bzw. an diesem anzuknüpfen.

Das Brainstorming zu relevanten Themen in Bezug auf Nachhaltigkeit war Teil des T-Shirt-Design-Workshops, bei dem die SchülerInnen ihre Antworten auf die Frage, was sie an der Welt verändern würden, wenn sie etwas verändern könnten, auf Kärtchen schrieben. Dieses Brainstorming diente der eigenen Ideenfindung bezüglich der T-Shirt-Designs.

Sämtliches eben genanntes qualitativen Material wurde kodiert und ausgewertet. Das Kodieren erfolgte in Zusammenarbeit mit einer Diplandarin, Melanie Wawra, die im Rahmen des Projekts ihre Diplomarbeit verfasste.

Mit Hilfe der Software **Atlas.ti** wurden den Textstellen verschiedene Codes, also inhaltliche Überkategorien zugewiesen, die wiederum Teil übergeordneter Code Families sind.

Die Kodierung orientierte sich an dem von Kelle/Kluge (1999: 54) vorgeschlagenen Verfahren der Fallkontrastierung bzw. der thematischen Indizierung mit anschließender synoptischer Analyse. Auf Basis der Forschungsfragen wurde ein Kodierschema entwickelt, anhand dessen Textstellen subsumptiv indiziert, also durch die Zuordnung zu einer Klasse von Begriffen beschrieben und erklärt wurden. Zusätzlich wurde das Kodierschema anhand des qualitativen Materials beständig erweitert (abduktive Kodierung), indem zusätzliche Kategorien sowie differenziertere Subkategorien hinzugefügt wurden. Die synoptische Analyse erfolgte thematisch vergleichend und sowohl fall- also auch materialübergreifend: für jede Kategorie wurde das gesamte Textmaterial zusammengestellt und vergleichend analysiert. Da es sich bei dem erhobenen Material meist nicht um Interviews einzelner Individuen handelt, sondern um Statements verschiedener SchülerInnen der Projektklassen, wurde auf eine Analyse inhaltlicher Zusammenhänge und Muster fokussiert, mit dem Ziel auf allgemeinerer Ebene Aussagen über verschiedene in den Klassen artikulierte Haltungen darzustellen. Spezielles Augenmerk wurde hier auf ein vertieftes Verständnis und eine inhaltliche Ergänzung der quantitativen Ergebnisse gelegt.

Besonders ergiebiges und aufgrund ihres visuellen Charakters vielseitig interpretierbares Material stellen die von Teilen der Projektklassen in zweitägigen Workshops erstellten 19 **T-Shirt Designs** dar. Hier wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Ideen und ihren Zugang zur Nachhaltigkeit anhand für sie bedeutsamer Bilder, Symbole und Ausdrucksweisen darzustellen und somit zu kommunizieren.

Die Bildinterpretation wurde in Zusammenarbeit mit der Diplandarin des Projekts, Melanie Wawra, vorgenommen und wurde an die Methode der struktural-hermeneutischen Symbolanalyse von Stefan Müller-Doohm angelehnt vorgenommen (Müller-Doohm 1997).

Nach einer Ersteindrucksanalyse aller Bilder hinsichtlich ihrer Primärbotschaft, der dargestellten Objekte, der verwendeten Stilmomente und ihrer Inszenierungsmachart wurden

die Bilder anhand von „Familienähnlichkeiten“ gruppiert, die sowohl inhaltlicher als auch stilistischer Natur sein können. Schon die Analyse dieser Familienähnlichkeiten bzw. die vergleichende Kontrastierung der T-Shirts zeigte interessante Ergebnisse. Aus diesen gebildeten Klassen lassen sich wiederum Beispiele identifizieren, die als Prototypen Gegenstand der Einzelfallanalyse sind. Zwei T-Shirt-Designs wurden einer solchen Einzelfallanalyse unterzogen, eine davon wird in diesem Bericht dargestellt. In der Einzelfallanalyse werden die Bildelemente, bildräumliche Komponenten, bildästhetische Elemente, Textelemente, das Bild-Textverhältnis und der Bildtotalitätseindruck anhand von drei Interpretationsstadien analysiert: erstens anhand einer deskriptiven Analyse, die eine Art „Paraphrasierung“ der inhaltlichen und stilistischen Elemente darstellt; zweitens mittels einer Rekonstruktionsanalyse, die den symbolischen Gehalt des Texts und des Bilds herausarbeitet, und drittens anhand einer kulturoziologischen Interpretation, in der die rekonstruierten Bedeutungsgehalte als allgemeinere kulturelle Ausdrucksformen analysiert werden (Müller-Doohm 1997: 105f.).

Zusammenfassend kann das in dieser Arbeit analysierte Material in folgende Gruppen eingeteilt werden:

1. **Quantitative** Erhebungsdaten aus Österreich, Kamerun und Japan

2. **Qualitative** Daten:

2.1. die *Forschungstagebücher*

2.2. die *Protokolle* der Workshops

2.3. schriftliches *Leitfadeninterview* mit der Projektklasse des BRG Marchettigasse

2.4. *Feedback* zum Web 2.0-Workshop

2.5. *Antworten an die Kameruner SchülerInnen* (World Café – Methode) der Projektklasse des BRG Marchettigasse

2.6. Transkription der *Abschlussveranstaltung*

2.7. Mindmapping zum *Nachhaltigkeitsverständnis*

2.8. Brainstorming zur *relevanten Nachhaltigkeitsthemen*

2.7. *T-Shirt-Designs*

Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen für das analysierte qualitative Material.

In der Darstellung und Interpretation wurden qualitatives und quantitatives Material aufeinander bezogen, wobei zu beachten ist, dass sich ersteres auf die gesamten Schulen bzw. alle Klassen, und zweites auf die Projektklassen bezieht.

3. Allgemeine Beschreibung der befragten SchülerInnen



Abbildung 2: SchülerInnen der Klasse 6A (BRG Marchettigasse) und der Klasse 6D (AHS Rahlgasse) bei einem Kennenlernen-Workshop im HUB Vienna, Projektphase 3

Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts von den beiden Projektklassen 1127 SchülerInnen aus drei Ländern – Österreich, Kamerun, Japan – befragt.

In den beiden österreichischen Schulen – AHS Rahlgasse und BRG Marchettigasse – wurde die Befragung von den SchülerInnen der Projektklassen in allen Klassen der Schule durchgeführt, in Japan und Kamerun wurden hingegen nur einzelne Klassen befragt. Die Daten aus Douala und Osaka sind – im Gegensatz zu denen der österreichischen Schulen - somit nicht repräsentativ für die gesamten Schulen.

990 SchülerInnen füllten in den beiden österreichischen Schulen die Fragebögen aus, 55 SchülerInnen im Collège du Levant in Bonabéri in Douala/Kamerun und 82 SchülerInnen im Osaka Jogakuin College in Osaka/Japan (Abbildung 3).

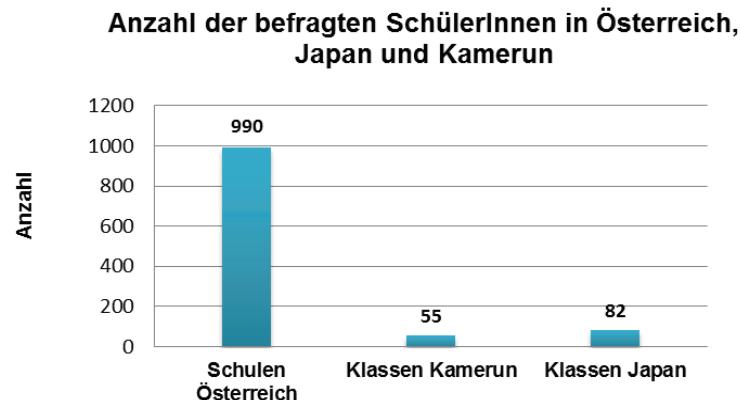


Abbildung 3: Anzahl der befragten SchülerInnen aus Österreich, Japan und Kamerun

Von den österreichischen Schulen beantworteten 604 SchülerInnen des Gymnasiums Rahlgasse und 386 SchülerInnen des Gymnasiums Marchettigasse die Fragebögen (Abbildung 4).

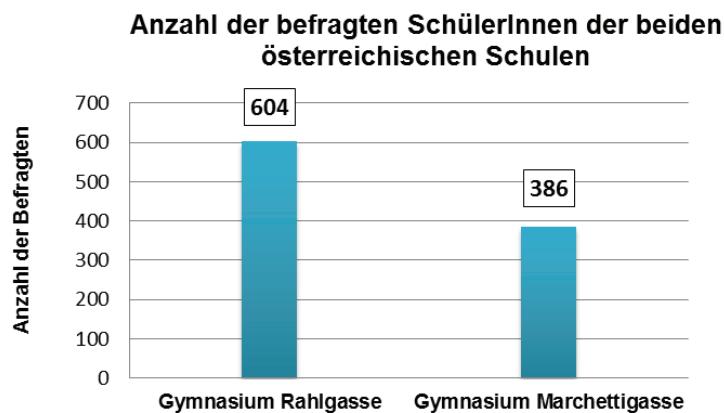


Abbildung 4: Anzahl der befragten SchülerInnen der beiden österreichischen Schulen

Die AHS Rahlgasse besuchen mehr SchülerInnen als das BRG Marchettigasse, daher auch die Unterschiede im Umfang des Samples.

Generell ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten, dass beide untersuchten Schulen Gymnasien sind, der Bildungshintergrund der SchülerInnen also homogen ist. Es können anhand der Daten also keine Differenzierungen anhand des Bildungshintergrunds vorgenommen werden. Es ist davon auszugehen, dass dieser außerdem einen Einfluss auf das Antwortverhalten der SchülerInnen hat und eine Befragung z.B. in einer Wiener Hauptschule vermutlich andere Ergebnisse hervor gebracht hätte.

3.1. Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund der SchülerInnen

In der folgenden Darstellung werden nur die Antworten der SchülerInnen beider Wiener Schulen beschrieben. Der interkulturelle Vergleich zwischen Österreich, Kamerun und Japan wird im letzten Kapitel präsentiert.

Die Verteilung nach **Geschlecht** weist eine größere Zahl an weiblichen SchülerInnen auf. 54,3% der befragten österreichischen SchülerInnen sind weiblich, während die männlichen Schüler ca. 10% weniger sind (44,1%).

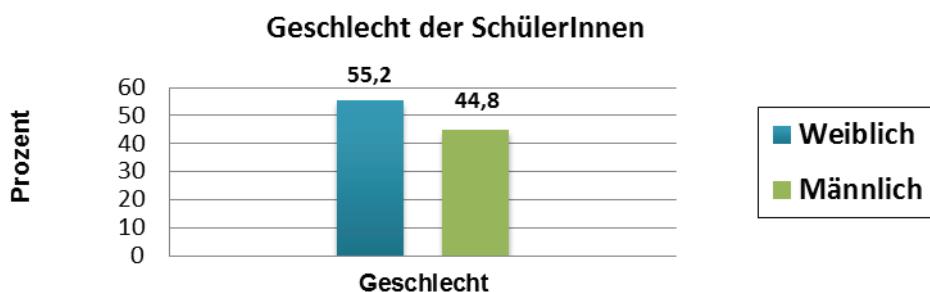


Abbildung 5: Geschlecht der österreichischen SchülerInnen

Die Altersangaben der Befragten wurden in drei Gruppen zusammengefasst: 10-14-Jährige, 15-19-Jährige und über 20-Jährige (in letzte Kategorie fielen – bis auf eine/n SchülerIn in einer Wiener Schule ausschließlich Kameruner Befragte. Im Folgenden werden daher nur die Kategorien 10-14 Jahre und 15-19 Jahre dargestellt). Die Unterteilung der SchülerInnen in „Unterstufe“ und „Oberstufe“ (was der Unterteilung in 10-14-Jährige und 15-19-Jährige entspricht) wurde im Laufe des Projekts von den SchülerInnen selbst immer wieder vorgenommen (z.B. in der Formulierung von Hypothesen über vermutete Altersunterschiede in den Antworten) und für die Auswertung der Daten übernommen. Die Gruppe der älteren SchülerInnen umfasst zwar mehr Jahrgänge, allerdings sind in den höheren Altersklassen von 19 und 20 nur insgesamt drei SchülerInnen.

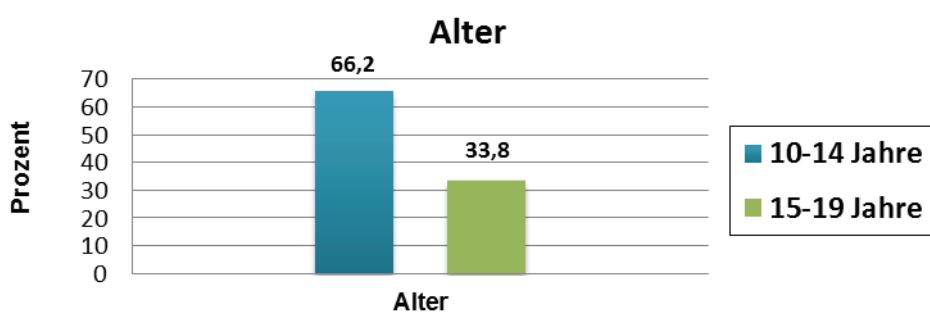


Abbildung 6: Alter der österreichischen SchülerInnen

Die Altersverteilung der Interviewten zeigt eine deutlich stärkere Gewichtung der jüngeren Jahrgänge der Unterstufe. Nur ca. ein Drittel der befragten SchülerInnen ist 15-19 Jahre, der Großteil zwischen 10 und 14 Jahre alt (vgl. Abbildung 6).

Eine weitere erhobene Frage war die nach den zu Hause gesprochenen Sprachen. Sie soll einen Hinweis darauf geben, ob die jeweilige Familie des/der SchülerIn und somit der/die SchülerIn selbst **Migrationshintergrund** hat (Abbildung 7).

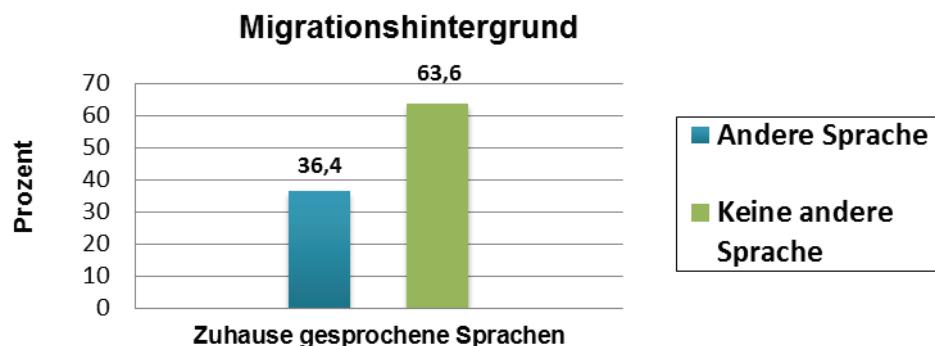


Abbildung 7: Migrationshintergrund der österreichischen SchülerInnen

Über ein Drittel (35,6%) der Befragten beider Schulen zusammen genommen spricht zuhause auch andere Sprachen als Deutsch und hat also wahrscheinlich einen Migrationshintergrund.

Auch nach der **Bildung der Eltern** wurde – jedoch nur im Gymnasium Marchettigasse (in der AHS Rahlgasse wollten die SchülerInnen diese Frage nicht erheben) – gefragt. Da es hier jedoch eine hohe Anzahl von keinen Angaben bzw. „weiß nicht“ – Antworten gibt, ist die Aussagekraft dieser Variable schwer einzuschätzen und wird in die Auswertung nicht miteinbezogen.

4. Das Nachhaltigkeitsverständnis der Jugendlichen



Abbildung 8: SchülerInnen beim Erstellen einer Mindmap zu ihrem eigenen Verständnis von Nachhaltigkeit, Projektphase 2

In der Diskussion bemerkten SchülerInnen, dass das Thema Nachhaltigkeit **medial nicht sehr präsent** ist. Außerdem sei dieses, so ein/e Jugendliche/r, „nicht so modernisiert“. (P2.1RG, 142-148) Die nach wie vor geringe Verbreitung und Bekanntheit des Nachhaltigkeitsbegriffs im öffentlich-medialen Diskurs wurde auch in anderen Studien belegt (Kuckartz/Rheingans-Heintze 2004)

Das vorhandene **Vorwissen** war daher bei den SchülerInnen offensichtlich auch in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden. Während eine Schülerin meinte: „Ich hab sehr viel gelernt. Zuerst wusste ich nicht mal was Nachhaltigkeit ist! Und ich war eine von 23 aus unserer Klasse, aber wir haben's gegoogelt!“, sagt ein/e andere/r: „War genau richtiger Input, nur hab ich fast alles schon gewusst.“ (beide unter: LF3MG: 165-181).

Dennoch war das Nachhaltigkeitsverständnis, das die SchülerInnen schon mitbrachten, sehr vielfältig und umfasste viele Bereiche – sowohl ökologische als auch politische, wirtschaftliche und soziale.

Von den SchülerInnen geäußerte **generelle Definitionen von Nachhaltigkeit** waren z.B.:

„Aufpassen, dass nachfolgende Generationen auch noch auf dieser Erde leben können.“

„Naja, das ist das, was allen nächsten Generationen übrig bleibt.“

„Das nicht Verbrauchen wichtiger Lebensinhalte (Tiere, Boden, Wasser, Ressourcen).“

„Aufpassen auf die Natur, damit die Gesellschaft nach unserer Generation es auch noch gut hat.“

„Dass etwas langanhaltend GUT ist!“ (alle obigen Zitate unter: LF3MG: 147-163)

„Etwas, was Lebensdauer hat.“ (P2.3RG: 54-56)

„Wenn ich jetzt etwas mache, dass man das auch in der Zukunft spürt, zum Beispiel die Klimaveränderung.“ (P2.1RG: 142-148).

In diesen Zitaten wird deutlich, dass für die SchülerInnen Nachhaltigkeit allgemein betrachtet einerseits eine **längerfristige** Perspektive und andererseits das **Bewusstsein über die Konsequenzen eigenen Handelns in der Zukunft** bzw. für die nächsten Generationen beinhaltet. Die intergenerative Gerechtigkeit scheint für diese Jugendlichen also ein konstitutiver Bestandteil von Nachhaltigkeit zu sein. Zweiter hervortretender Aspekt ist das **Bewahren** von wichtigen Ressourcen und der Natur. Hier fällt außerdem die Ausdrucksweise des bewahrenswerten „Guten“ auf, das auch „Lebensdauer“ hat, damit es zukünftige Generationen auch noch „gut haben“ können. Es geht hier also darum, **Wertvolles**, das „gutes Leben“ ermöglicht, für die Nachfahren zu erhalten. Hier wird wiederum ein eher **anthropozentrisches** Verständnis von Nachhaltigkeit deutlich (vgl. hierzu Grunwald 2007 bzw. die theoretische Begriffsklärung in Kapitel 1), obwohl das Bewahrenswerte der Natur „an sich“, unabhängig von ihrem Nutzen für den Menschen (wie das bei einem ökozentrischen Verständnis der Fall wäre), zumindest in den protokollierten Zitaten nicht auftauchte.

Die Assoziationen der SchülerInnen mit Nachhaltigkeit wurden – noch ohne expliziten Input durch das Projektteam – in der ersten Projektphase auf Flipcharts gesammelt und von den SchülerInnen thematisch geordnet. Die Jugendlichen des BRG Marchettigasse entschieden sich für die Einteilung ihrer Begriffe in die Bereiche *Umwelt*, *Soziales* und *Wirtschaft* – dies entspricht den klassischen drei Nachhaltigkeitsdimensionen. Die SchülerInnen der AHS Rahlgasse fügten diesen Bereichen noch zwei Dimensionen hinzu: eine *individuelle*, bei der Faktoren wie „Bewusstsein“, „Verantwortung“, „Rücksicht“ und „Lebensstil“ wirksam sind und ein *politische*: hier nannten sie Schlagwörter wie „politische Meinung“, „politischer Diskurs“, „Förderung“, „Wahlen“ und „Banken“. Im Folgenden werden die von den SchülerInnen identifizierten Themengebiete dargestellt.

Ökologische Themengebiete, die von den SchülerInnen selbst als nachhaltigkeitsrelevant genannt wurden, waren folgende:

- Oftmals genannt wurden hier die **Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt**, in Bezug auf die Flora wurde mehrfach die (Regenwald-)Abholzung genannt, in Bezug auf die Fauna allgemein der Tierschutz (u.a. von gefährdeten Tierarten), aber auch die Überfischung.
- Bezüglich des Ressourcenverbrauchs wurden vor allem die Verschwendungen von **Wasserressourcen** (z.B. in der Produktion von Fleisch und Baumwolle) erwähnt.
- Ein sehr oft angesprochenes Thema – auch in Bezug auf Ressourcen – war **Energie**. Alternative Energieformen und Treibstoffe bzw. „grüne Technologien“ (LF3MG: 156) wurden ebenso genannt wie die Ablehnung von Atomstrom und negative Konsequenzen der fossilen Energieversorgung wie das Zunehmen der Erdölressourcen, durch Tanker und Bohrinseln verursachte Ölverschmutzungen und der Klimawandel.

- In Bezug auf das **Klima** wurden auch Schlagwörter wie „Eisbären“, „Gletscher“, „Polareis“ bzw. „steigender Meeresspiegel“, „Ozon“ und „globale Trockenheit“ notiert (alle unter: VerständnisNachhaltigkeit: 128-167).
- Das fünfte ökologische Themenfeld ist die generelle **Umweltverschmutzung** durch Schadstoffe, Plastik und Dioxin und die Wichtigkeit von Recycling.

Ökonomische Nachhaltigkeit umfasste in der Auflistung der SchülerInnen Bereiche wie:

- eine generelle Kritik am **Wirtschaftssystem** („von Grund auf ändern“, „Nieder mit dem Kapitalismus“, „Demokratische Wirtschaft“);
- den Bereich des **Konsums** in positiver (nachhaltiger Konsum, Fair Trade, Bio) als auch in negativer Hinsicht („Konsumwahnsinn“, „Materialismus“, „Gehirnwäsche“, „Werbung abschaffen“);
- **Ressourcenverbrauch** der Wirtschaft, wobei es hier besonders Überschneidungen mit ökologischer Nachhaltigkeit gibt (Wasserverbrauch, Ausbeutung von Rohstoffen, alternative Energien, Ölindustrie). (alle unter: P20:VerständnisNachhaltigkeit: 11-158);
- Sehr häufig wurden **globale Ungleichheitsverhältnisse** von den SchülerInnen angesprochen -- diese Frage ist von **sozialer Nachhaltigkeit** nicht zu trennen und wurde auch von den Jugendlichen beiden Bereichen zugeordnet.
- Ähnliches gilt für die immer wieder genannten **Arbeitsbedingungen** („gerechte Löhne“, „Kinderarbeit“, „Recht auf Arbeit“) und **Produktionsbedingungen** („Massenproduktion“) sowie für
- **Armut** und globale **Nahrungsversorgung** („Welthunger“).

Mit **sozialer Nachhaltigkeit** verknüpfte, von den SchülerInnen oft genannte, Schlagwörter sind folgende:

- **Als ungerecht empfundene soziale Strukturen** wie Hierarchien, Machtverhältnisse, Verteilung und Unterdrückung. Manche sehen in diesem Zusammenhang **eine Umgestaltung des politischen Systems** als notwendig: so sprachen SchülerInnen von der Notwendigkeit einer „neue(n) Politik“, ein/e SchülerIn erwähnte Anarchie.
- Besonders oft wurden **Menschenrechte** (keine Folter, Freiheit, Meinungs- und Glaubensfreiheit, Recht auf Leben, Bildung und Frieden) und der „**Weltfrieden**“ (Abrüstung, keine Kinder mit Waffen) genannt.
- Ebenfalls öfter erwähnt wurde das **Bildungssystem** – wahrscheinlich auch aus einer persönlichen Betroffenheit heraus. Hier wurden Forderungen wie „mehr Geld für Bildung“, „qualifiziertere LehrerInnen“, „kleinere Klassen“, „Bildung für Alle“, aber auch Bildung im weiteren Sinn in Form von „Bewusstseinsbildung“, „politischer Aufklärung“, „persönlicher Weiterbildung“ und „nachhaltigem Lernen“ genannt (alle unter: P3DesRG: 21-56).
- Ebenfalls erwähnt wurden **gesundheitsrelevante** Themen – die wiederum stark mit Fragen ungleicher Ressourcenverteilung und Globalität zusammen hängen – wie Aids und medizinische Versorgung.

- Auch generelle soziale Fragen wie **Gleichberechtigung** (von Frauen und Homosexuellen) und **Toleranz** in Bezug auf Religion und Herkunft notierten die SchülerInnen. Die Schlagwörter **Religions- und Meinungsfreiheit** wurden von mehreren SchülerInnen (als Bestandteile von Nachhaltigkeit erwähnt).

Die Nennungen der SchülerInnen verdeutlichen ihren inhaltlich bereits breit angelegten Zugang zum Thema Nachhaltigkeit. Im ökologischen Bereich wurden sehr verschiedene, auch medial präsente Themengebiete identifiziert. Ebenso wurde eine **kritische** Haltung gegenüber dem derzeitigen Wirtschaftssystem, der Konsumkultur sowie vor allem ökonomischer, globaler Machtverhältnisse artikuliert. Hier zeigt sich das für den Nachhaltigkeitsbegriff sehr zentrale Element der **sozialen Gerechtigkeit** (Grunwald 2007, Kapitel 1), der auch von den SchülerInnen geteilt zu werden scheint. Gleichermaßen findet sich die für das Verständnis von Nachhaltigkeit zentrale **globale** Perspektive in Bezug auf diese Themen wieder. Auch viele **politisch** relevante Themen wie Menschenrechte und Pazifismus, aber auch konkretere politische Aufgabenbereiche wie Bildung, Gesundheit und Gleichberechtigung sind für die SchülerInnen mit Nachhaltigkeit verknüpft. Gleichberechtigung und Toleranz sind jedoch auch als **zivilgesellschaftliche** Problemstellungen zu sehen, die über die Sphäre politischer Institutionen hinaus relevant sind. Auffällig ist die sehr „gleichberechtigte“ Behandlung auch sozialer und ökonomischer Themen gegenüber ökologischen Bereichen.

Die Tatsache, dass viele der genannten **Themen miteinander in Verbindung stehen** – und auch gar nicht so leicht nach ökologischer, sozialer und ökonomischer Dimension unterscheidbar sind – wurde auch von den Jugendlichen bemerkt: „Die Begriffe hängen alle miteinander zusammen! Irgendwie hängt alles zusammen!“ (P2.1RG: 167-174), so eine Schülerin.

Interessant ist auch, dass von den SchülerInnen selbst Themen eingebracht wurden, **die auf den ersten Blick mit Nachhaltigkeit weniger zu tun haben** – dies war vor allem bei den T-Shirt-Designs der Fall. So thematisierte ein Mädchen anhand eines von ihr designten T-Shirts das medial weit verbreitete **Schlankheitsideal**. Es gehe laut der Schülerin bei diesem Motiv um den „Respekt“ vor sich selbst sowie um eine generelle Toleranz von Differenzen: „Mein Thema ist jetzt nicht so auf die Umwelt eingegangen, sondern eher ins Soziale. Und es soll zeigen, dass sich Jeder selbst tolerieren und sich respektieren soll und dass nicht Jeder versuchen soll unbedingt ein Vorbild zu haben, weil am Ende sind wir dann alle gleich und das ist auch nicht so spannend.“ (Abschlussveranstaltung: 7-84). Auf den „zweiten Blick“ ist also auch dieses, die jugendliche Lebensrealität sicher stark prägende, Thema mit Nachhaltigkeit verknüpft.

Freiwillige sexuellen Enthaltsamkeit bzw. der soziale Druck Sex haben zu müssen sowie das Thema „**Urban Art**“ bzw. die Forderung nach künstlerischen Freiräumen in der Stadt wurde in einen Zusammenhang mit Nachhaltigkeit gebracht.

Durch diese Auswahl der Themen(felder) werden auch jene Bereiche sichtbar, die Jugendliche unmittelbar in ihrem Alltag beschäftigen, wie Sexualität, Aussehen und Jugendkultur. Auch die oben geschilderte Erwähnung des Bildungssystems in Bezug auf soziale Nachhaltigkeit weist auf die unmittelbare Relevanz für die Jugendlichen hin.

5. Jugendliche Lebensstile und die Relevanz von Nachhaltigkeit

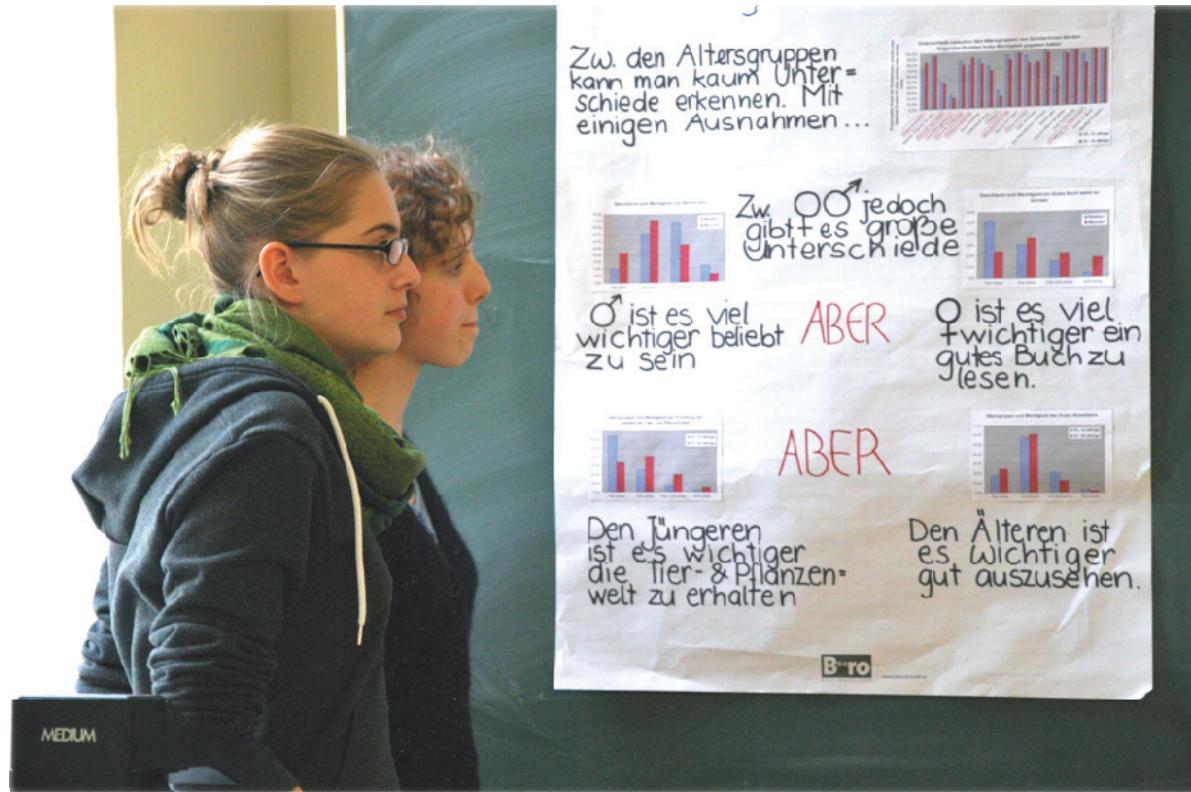


Abbildung 9: SchülerInnen beim Präsentieren erster statistischer Auswertungen zu Unterschieden in den Werten und Einstellungen zwischen Buben und Mädchen sowie zwischen älteren und jüngeren SchülerInnen an ihrer Schule, Projektphase 1

In diesem Kapitel werden die von den Projektklassen erhobenen und ausgewerteten Daten zu den Lebensstilen der SchülerInnen in Verbindung mit den Analysen des qualitativen Materials (Forschungstagebücher, Protokolle aus den Workshops, Leitfadeninterview) präsentiert. Einleitend soll die von den Jugendlichen beider Projektklassen in den einwöchig geführten **Forschungstagebüchern** geschilderte **Freizeitgestaltung** porträtiert werden um so einen sehr allgemeinen Eindruck des Lebensalltags der SchülerInnen zu vermitteln.

Generell merkten einige Jugendliche an, dass **neben der Schule nicht viel Zeit** bleibe: „Wochenende ist die Freizeit, weil unter der Woche machst eh nie etwas.“ (P1.1RG: 147-151). Wäre das Forschungstagebuch z.B. während der Ferien geschrieben worden, würde sich ein anderes Bild der Freizeitgestaltung ergeben.

In der Auswertung der Forschungstagebücher wurde eine Reihung der in der Freizeit am häufigsten genannten Aktivitäten vorgenommen, die nun dargestellt wird. Besonders zentral sind einerseits die Nutzung von Medien wie Fernsehen, Videospielen und Nutzung von IKT (vor allem den PC und das Handy), andererseits auch verschiedene Aktivitäten mit FreundInnen und Familie.

In den Forschungstagebüchern wurde 203 Mal die **Nutzung von IKT** erwähnt – diese Kategorie hatte die meisten Nennungen von allen. Hier wiederum war das Fernsehen die meistgenannte (109) Aktivität, gefolgt von der PC-Nutzung (31), Musikhören (19) und Videospielen (16). Eine Schülerin meinte, dass es bei ihr so aussehe: „Alles spielt sich zwischen Bett und PC ab.“ (P1.1MG: 157). Das Musikhören wurde mehrfach im Leitfaden des BRG Marchettigasse als Interessensgebiet genannt und auch in Workshops als etwas – für manche SchülerInnen – sehr Wichtiges geschildert. Für eine/n SchülerIn ist Musik wie seine „Droge“. Auch über den Besuch von Festivals wurde in den Workshops öfter gesprochen.

Am zweithäufigsten gaben die SchülerInnen **Aktivitäten daheim** (Zimmer aufräumen, Schlafen am Nachmittag...) bzw. Unternehmungen mit der Familie an: Familienbesuche bzw. -ausflüge und andere Aktivitäten mit Familienmitgliedern wurden 187 Mal erwähnt. Diese hohe Zahl ist sicher auch mitbedingt durch die Feiertage (Allerheiligen/Allerseelen), an denen das Tagebuch geführt wurde.

Am dritthäufigsten wurden Aktivitäten rund um die **Schule** genannt (147 Mal), hier zum Großteil das Hausübungen machen, aber auch Nachhilfe und Kurse.

123 Mal, also am vierthäufigsten, wurden diverse **Aktivitäten mit FreundInnen** genannt, vor allem Treffen an verschiedenen Orten wie Cafés, Pubs, Fast Food-Lokalen, (vor) Clubs, öffentlichen Plätzen, Parks und Straßenecken. Mit FreundInnen unternommene Aktivitäten sind unter anderem: Video Spielen, Fernsehen, Konsum von diversen Rauchwaren sowie Treffen zum Styling.

Einkaufen wurde in den Forschungstagebüchern 43 Mal erwähnt, dies umfasste sowohl den Kauf von Lebensmitteln als auch den Konsum von Kleidung und Schuhen oder allgemeines Bummeln.

Sportliche Aktivitäten wurden ebenfalls mehrfach genannt (41 Mal), darunter verschiedene Ballsportarten, Turnen, aber auch Tanzen oder Fitnesstraining.

22 Mal wurde das **Lesen** vor allem von Büchern, aber auch von Zeitungen/Zeitschriften und Comics angegeben.

Interessanterweise im Vergleich insgesamt eher selten (13 Mal) wurden diverse **kulturelle Aktivitäten** wie Kino, Konzerte, Theater, oder auch der Besuch von Kirche und Demos erwähnt. Diese zählen jedoch auch zu „nicht alltäglichen“ Events, die nicht Teil einer oft wiederholten Alltagsroutine sind.

Andere, **creative Hobbies** wie Musikinstrumente (Gitarre, Klavier), Zeichnen, das Schreiben von Tagebüchern und das Arbeiten an Filmprojekten wurden ebenfalls nur vereinzelt erwähnt.

Die Forschungstagebücher zeigen klar die hohe Gewichtung des in den folgenden Kapiteln genau dargestellten Konsum- bzw. Kommunikationsverhaltens im Alltag der Jugendlichen. Was ebenfalls deutlich wird, ist die hohe Bedeutung des Kontakts mit FreundInnen – darauf wird im folgenden Abschnitt (Kapitel 5.1.) nochmals eingegangen. Dass die Schule einen besonders großen Teil jugendlichen Alltags einnimmt, wurde an den oben geschilderten Aussagen hierzu, aber auch an der Tatsache, dass schulbezogene Aktivitäten auch in der Freizeit an vierter Stelle der meistgenannten Aktivitäten stehen, erkennbar. Dieser Aspekt

des jugendlichen Lebensalltags muss vor dem Hintergrund der Schilderung von Freizeitaktivitäten wie Kommunikation und Konsum immer mitbedacht werden.

5.1. Jugendliche Wertorientierungen und die Bedeutung von Nachhaltigkeit



Abbildung 10: SchülerInnen erklären ihrer Klasse, was ihnen wichtig ist und welche Fragen zu Werten und Einstellungen sie ihren MitschülerInnen stellen wollen, Projektphase 1

Ein wichtiger Teil des Fragebogens war die Erhebung der Wertvorstellungen von SchülerInnen anhand mehrerer Indikatoren. Die Angaben der SchülerInnen darüber, wie wichtig ihnen verschiedene Werte sind, werden in Abbildung 11 dargestellt – die Zahlen beziehen sich darauf, wie viel Prozent der Befragten die verschiedenen Indikatoren als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ bewertet haben.

Die abgefragten Werthaltungen wurden in den Workshops von den SchülerInnen beider Projektklassen diskutiert und ausgewählt. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Anzahl der in der AHS Rahlgasse gestellten Fragen etwas von der des BRG Marchettigasse (in Abbildung 11 sind Fragen, die *nur* in der AHS Rahlgasse gestellt wurden grün markiert – die Zahlen beziehen sich hier also nur auf die Angaben der SchülerInnen dieser Schule)¹⁸.

¹⁸ In der AHS Rahlgasse wurde zusätzlich nach der Wichtigkeit folgender Themen gefragt: „deine eigene Herkunft/Nationalität“, „regelmäßig in eine Ausstellung/in ein Museum gehen“, „eine gesunde Ernährung“,

Generell umfassen die Items, die unter dem Oberbegriff „**Wertvorstellungen**“ zusammengefasst wurden, folgende Kategorien:

1. **Ideale**: allgemeine, *auf gewünschte gesellschaftliche Zustände* wie Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Erhaltung der Artenvielfalt abzielende *Ideale*, die zwar auch das eigene Leben betreffen (können), jedoch eine allgemein-gesellschaftliche Perspektive haben

2. **Präferierte Lebensgestaltung und Freizeitaktivitäten**

- 2.1. Items zu *Wünschen bezüglich der eigenen (zukünftigen) Lebensgestaltung*, die mit der eigenen sozialen (beruflichen, familiären) Integration verbunden sind (Beruf, der Spaß macht, viel Geld verdienen, sich gut mit den Eltern verstehen usw.)
- 2.2. *Präferenzen bezüglich der eigenen alltäglichen Freizeitgestaltung* (Sport treiben, gute Bücher lesen)

3. **Einstellungen zu gesellschaftlichen Institutionen** wie Religion und Nation/Herkunftszuschreibungen

Die erste und dritte Kategorie können auch bestimmte politische Haltungen implizieren, während die zweite Kategorie diese nur indirekt beinhaltet und eher auf milieuspezifische alltägliche Verhaltensweisen bzw. gewünschte Formen sozialer Integration abzielt. In der alltäglichen Lebensgestaltung werden Wertvorstellungen in Form von Handlungen wirksam, die sich auf das als „ideal“ imaginierte Leben beziehen. Im zukünftigen Beruf z.B. „viel Geld verdienen“ zu wollen oder „Spaß“ zu haben muss sich nicht ausschließen, deutet aber auf verschiedene generelle Vorstellungen, Erwartungen und Wertigkeiten in Bezug auf das berufliche Leben hin. Bei den Wertvorstellungen dieser Kategorie sind milieuspezifische Aspirationen und Lebenskonzeptionen wahrscheinlich besonders wirksam.

Allgemein könnte man sagen, dass die erste und dritte Kategorie überindividuelle (gesellschaftliche, gemeinschaftliche, spirituelle) Ziele und die zweite Kategorie individuelle, die eigene Lebensgestaltung betreffende Ziele beinhaltet.

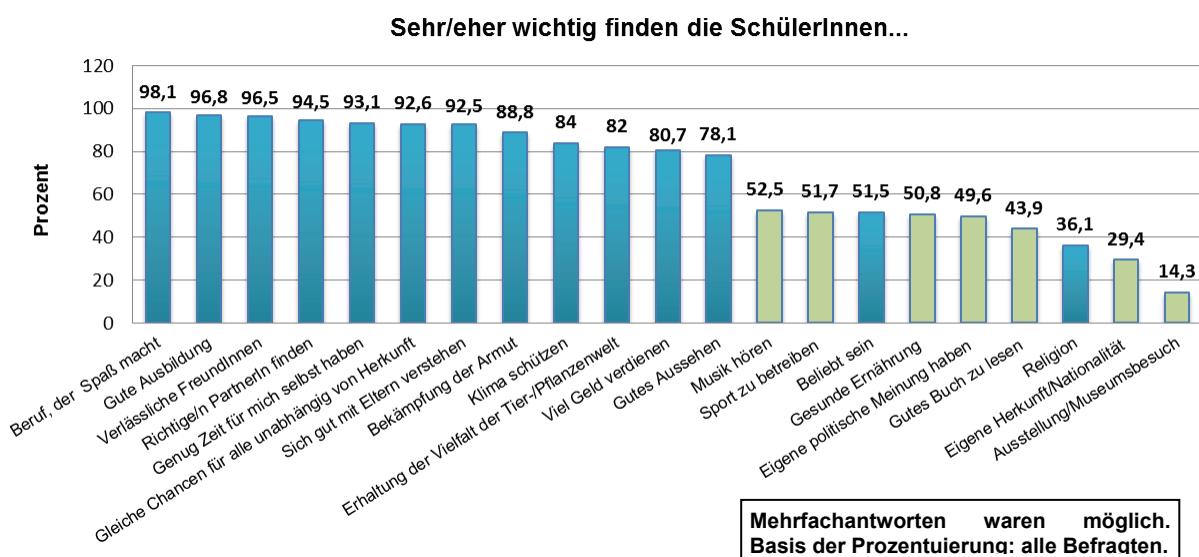
Einige dieser abgefragten Einstellungen beziehen sich direkt oder indirekt auf Themen der Nachhaltigkeit. Um eine übersichtlichere Darstellung dieser erhobenen Einstellungen in Bezug auf Nachhaltigkeit zu ermöglichen, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, anhand der sich Zusammenhänge zwischen den abgefragten Items feststellen und diese zu Faktoren, also den einzelnen Items übergeordneten Dimensionen, zusammenfassen lassen können. Aus diesen – auch theoretisch einleuchtenden – Faktoren haben wir mehrere Indizes gebildet: „**Prestigeorientierung**“¹⁹, „**Nachhaltigkeitsorientierung**“²⁰,

„regelmäßig Musik zu hören, „eine eigene politische Meinung zu haben“, „Sport zu betreiben“, „ein gutes Buch lesen“.

¹⁹ Hierzu zählen einige Items der Kategorie von Wertvorstellungen, die die eigene Lebensgestaltung betreffen: „Gutes Aussehen“, „viel Geld verdienen“, „beliebt sein“ (Korrelation der Items ca. 0,4, die Faktoren laden zwischen 0,5 und 0,6).

„Gesundheitsorientierung“²¹, „Bildungsbürgerliche Orientierung“²², „Sozial-integrative Orientierung“²³ und „Traditionelle Orientierung“²⁴.

Nur Prestigeorientierung und Nachhaltigkeitsorientierung weisen ein gutes Cronbach Alpha²⁵ auf (0,6 bzw. 0,8). Die anderen Indizes haben nur Werte um 0,5, was bedeutet, dass deren Variablen trotz höherer Korrelationen bzw. Faktorladungen nicht zusammengefasst werden sollten. Da diese jedoch inhaltlich zusammenhängen, sollen sie zumindest in diesem darstellenden Teil beschrieben werden, um so einen Überblick über die Zustimmungshäufigkeiten zu bestimmten Einstellungsmustern zu bekommen. In der weiterführenden Analyse werden nur mehr die Zusammenhänge der Einzelitems mit anderen Variablen präsentiert.



²⁰ Dazu gehören Items, die bestimmte gesellschaftliche Ideale beinhalten (Kategorie 1) und die einen direkten Bezug zu ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit haben: „Gleiche Chancen für alle“, „Armutsbekämpfung“, „Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt“ und „Klimaschutz“ (Korrelation der Items zwischen 0,3 und 0,6, die Items laden auf einem Faktor mit Werten zwischen 0,4 und 0,8).

²¹ Gesundheitsorientierung umfasst die nur in der AHS Rahlgasse erhobenen Items „Gesunde Ernährung“ und „Sport treiben“. Die Items laden auf einem Faktor mit Werten zwischen 0,5 und 0,6 und sie korrelieren mit 0,3.

²² Bildungsbürgerliche Orientierung umfasst die in der AHS Rahlgasse erhobenen Items „Gutes Buch lesen“ und „Regelmäßig in eine Ausstellung/Museum gehen“. Die Items laden auf einem Faktor mit Werten zwischen 0,5 und 0,6 und korrelieren mit 0,3.

²³ Sozialintegrative Orientierung umfasst die Items, die die höchsten Zustimmung erfahren haben: „FreundInnen, auf die ich mich verlassen kann“, „Ein Beruf, der mir Spaß macht“, „Richtige/n PartnerIn finden“, „Gute Ausbildung“, „Mich gut mit meinen Eltern verstehen“ und „Genug Zeit für mich selbst haben“. Bei allen diesen Items geht es um soziale Integration bzw. Anerkennung und Sinnhaftigkeit in sozialen Beziehungen und im beruflichen Umfeld, in Balance mit individuellen Freiräumen. Die Items laden auf einem Faktor mit Werten zwischen 0,3 und 0,5 und korrelieren zwischen 0,1 und 0,3.

²⁴ Der Index „traditionelle Orientierung“ basiert auf den Items „Religion“ und „Eigene Herkunft“. Diese laden auf einem Faktor mit Werten zwischen 0,5 und 0,7 und korrelieren miteinander mit 0,4.

²⁵ Cronbach-Alpha ist jene Maßzahl, die angibt, inwieweit eine Gruppe von Indikatoren als Messung einer einzelnen latenten Variable bzw. eines Konstruktks angesehen werden kann, diese also im Grunde das gleiche messen.

Abbildung 11: Wertvorstellungen

5.1.1. Sozialintegrative Orientierungen

Generell lässt sich feststellen, dass die Bereiche **Beruf - Bildung - soziale Beziehungen** (FreundInnen, PartnerInnen, Eltern) bei den Befragten den höchsten Stellenwert haben (dies entspricht größtenteils der zweiten, die eigene Lebensgestaltung betreffende Kategorie von Items).

Eine *gute Ausbildung* und *Spaß im zukünftigen Beruf* sind die zentralen, von fast 100% als wichtig oder sehr wichtig erachteten Ziele der Jugendlichen. Gleich darauf folgt die soziale Integration im Alltag: verlässliche *FreundInnen*, das Finden des/der richtigen *Partners/Partnerin* sowie die *gute Beziehung zu den Eltern* wird von über 90% sehr oder eher wichtig gefunden.

Mit 93% wird jedoch interessanterweise auch das Item „*Genug Zeit für mich selbst haben*“ ebenso hoch bewertet. Anerkennung und Wohlfühlen im privaten und beruflichen Umfeld und individuelle Freiräume innerhalb dieser alltäglichen Kontexte werden somit als ähnlich wichtig erlebt wie die soziale und berufliche Integration.

Die Tatsache, dass die Wichtigkeit einer guten Ausbildung schon an zweiter Stelle der Nennungen steht, deutet darauf hin, dass diese als ein wichtiger Einflussfaktor auf die zukünftige eigene Lebensqualität wahrgenommen wird.

Die eben genannten Items – also der Wunsch nach „guten“ sozialen Beziehungen als auch nach einem sinnerfüllten Beruf, einer „guten“ Ausbildung und persönlichen Freiräumen – wurden im Index „sozialintegrative Orientierung“ zusammen gefasst. An der Abbildung 12 wird eindeutig ersichtlich, wie hoch die Orientierung der SchülerInnen an geschilderten Bereichen ist. Diese vielen, sehr zentrale Lebensbereiche umfassende Orientierung ist so gut wie allen SchülerInnen sehr wichtig. Lediglich 1,5% gaben an, dass ihnen diese Dinge weniger oder gar nicht wichtig seien.

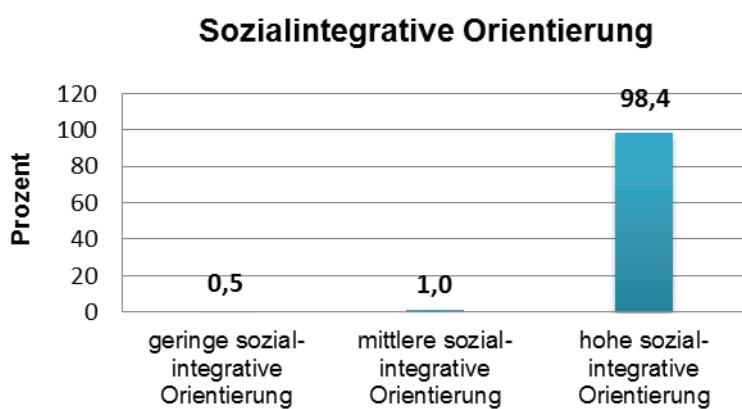


Abbildung 12: Sozialintegrative Orientierung

Im qualitativen Material fanden sich einige Stellen, an denen die SchülerInnen ausdrückten, wie wertvoll ihnen ein **gutes bzw. stabiles soziales Umfeld** ist. Auf die Frage, was wichtig

sei im Leben wurden häufig die Wörter *Familie*, *Freunde* (*denen ich vertrauen kann*), *Liebe* und *Geborgenheit* erwähnt (LF3MG: 2-18). Auch in den Antworten auf Fragen der Kameruner SchülerInnen der Projektklasse des BRG Marchettigasse wurden Lebensziele wie „Familie gründen“, „Freunde“, „Liebe“ und „Zweisamkeit“ genannt (Kamerun: 545-580)²⁶.

Die Art der Beziehung zu den **Eltern** wurde von den Jugendlichen des BRG Marchettigasse ebenfalls beschrieben. Die meisten Jugendlichen bezeichneten das Verhältnis zu ihren Eltern als „gut“ bzw. „meistens gelassen“, auch wenn es manchmal Streit gebe (Kamerun, 143-146). Einige Jugendliche würden von ihren Eltern beim Ausgehen überhaupt nicht eingeschränkt, andere schon, wenn sie schlechte Noten schreiben. Es komme dabei auch darauf an, ob man ein Mädchen oder Junge sei (bei Mädchen seien viele Eltern oft strenger). Auch der Kulturkreis der Eltern, so ein/e SchülerIn, bestimme über die Art der Beziehung zu den Eltern.

Die Beziehung zu **FreundInnen** ist – was nicht verwunderlich ist – sehr zentral für die Jugendlichen. Zum Beispiel wurde beim „Tagebuch“-Schreiben der beiden Projektklassen deutlich, dass sehr viele Aktivitäten mit FreundInnen stattfinden (94 Mal wurde ein Treffen mit FreundInnen erwähnt, viele andere genannte Aktivitäten wie Videospielen, Party-, Restaurant- oder Konzertbesuche, aber auch Kommunikation über Web 2.0 finden mit FreundInnen statt). „Weil ich sie sehr mag“, „coole Zeit“ haben, „Gemütlichkeit“, „Lachen“, „Spaß“ und „über Interessantes reden“ (Forschungstagebücher) wurden hier als Beweggründe angeführt. Ein Mädchen meinte, sie könne sich keiner anderen Gruppe als jener zuordnen „wo ich mit meinen Freundinnen bin. Wenn ich mit ihnen bin, fühle ich mich akzeptiert.“ (LF3MG: 56-72).

Nach **Liebesbeziehungen und Sexualität** wurde von den Kameruner SchülerInnen auch gefragt. Vorehelichen Geschlechtsverkehr finden die meisten SchülerInnen „vollkommen in Ordnung“ (Kamerun, 463). Es werde jedoch niemand verurteilt, der/die warten will. Eine Person, die sich als Moslem bezeichnet, gab an dagegen zu sein. Die Frage, ob sie Sex mögen, beantworten die sexuell noch Unerfahrenen mit „keine Ahnung“, die Erfahrenen mit „Ja“. Die Frage, ob sie eine Liebesbeziehung haben möchten, wurde von der Hälfte der Jugendlichen der 6A des BRG Marchettigasse mit „Nein“, von der anderen Hälfte mit „Ja“ beantwortet. Wichtig sind ihnen in einer Liebesbeziehung: Zuneigung, Umsorgung, Zeit miteinander verbringen, in Kino/Café gehen, viel zusammen zu unternehmen, zu telefonieren und zu chatten, Sexualität und Spaß zu haben. Auch in den „Tagebüchern“ der Projektklasse wurden Liebesbeziehungen/verliebt sein öfter thematisiert.

Die in diesen Daten auffindbare hohe Relevanz von *Sozialkontakten*, sowohl familiär als auch peer group-bezogen, bestätigen auch mehrere andere Studien über jugendliche Lebensstile. So konstatieren die Shell-Jugendstudien eine ungebrochen starke Orientierung an Familie und Freunden (Hurrelmann 2006, Albert 2010; vgl. dazu Kapitel 1).

Auch die hohe Bewertung von *Bildung* und *Beruf* sowie eine ausgeprägte *Leistungsorientierung* unter vielen Jugendlichen konnte in mehreren Studien festgestellt werden (Hurrelmann 2006, Albert 2010, BMSG 2003; vgl. Kapitel 1).

²⁶ Diese Antworten auf die Fragen der Kameruner SchülerInnen wurden, wie in Kapitel 2 genauer beschrieben, in mehreren Gruppen von Jugendlichen erarbeitet (World Café), sie sind also nur teilweise als die Meinungen einzelner SchülerInnen zu werten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der Analyse des qualitativen Materials sichtbar wurde, und sowohl etwas mit sozialer Integration als auch mit sozialer Nachhaltigkeit zu tun hat, ist der **Wunsch nach individuellem Ausdruck** bzw. individueller, unabhängiger Persönlichkeit, gepaart mit einer großen **Skepsis gegenüber der „Unterordnung“ unter soziale Gruppierungen**. Diese Haltung relativiert die starke Orientierung an den „peer groups“ etwas, auch wenn es, wie das qualitative Material impliziert, eine Spannung zwischen der Orientierung an Individualität und an Gruppenzugehörigkeit zu geben scheint.

Wie in Bezug auf Religion und Herkunft bzw. soziale Nachhaltigkeit unten noch genauer geschildert wird, wurde von einigen Jugendlichen eine prinzipielle Ablehnung einer „Einteilung“ von Menschen nach diesen institutionell vorgegebenen Prinzipien geäußert („Wir sind alle Menschen“ (P3DesMG: 203)), ebenso wie an der als selbstverständlich empfundenen „Vererbung“ von solchen Zugehörigkeiten (etwa der religiösen), die eine kritische Reflexion dieses Erbes bzw. eine Emanzipation davon unmöglich macht.

Diese Ablehnung *institutioneller Zuschreibungen* zeigt sich teilweise auch in einer Ablehnung einer bestimmten *Gruppenzugehörigkeit*, die von einigen SchülerInnen im Leitfaden für das BRG Marchettigasse artikuliert wurde. Eine Frage dieses Leitfadens war, ob sich der/die SchülerIn einer Gruppe zugehörig fühle oder nicht und warum (nicht). Die meisten SchülerInnen antworteten mit „Nein“ bzw. mit Antworten wie: „Ich möchte nicht so wie alle sein“ (LF3MG: 74-90); „Bin ein Individuum“ (ebd.); „[Ich möchte] nicht dem Gruppenzwang verfallen, ziehe an was ich möchte und tue auch das was immer ich will“ (ebd.); „Ich bin so wie ich bin. Ich bin meine eigene Gruppe“ (LF3MG: 56-72); „Ich finde man sollte nicht irgendwo ‚mitlaufen‘, weil es zu Gruppenzwang kommen könnte und Menschen dann etwas machen was sie sonst nicht gemacht hätten“ (LF3MG: 74-90); „Naja, ich gehör einfach keiner bestimmten Gruppe an - normal halt“ (ebd.). Ein/e SchülerIn merkt selbtkritisch an, dass er/sie keiner Gruppe angehört, sich aber zu sehr an Andere anpasse (LF3MG: 56-72).

Vor allem in den ersten drei Zitaten wird der Wunsch nach Individualität artikuliert, die über soziale Zusammenhänge hinaus reicht bzw. sich nicht über soziale Zugehörigkeiten definiert. In den anderen Zitaten äußert sich außerdem eine Skepsis vor dem „Mitläufers Sein“ bzw. der Unterordnung unter die Regeln einer Gruppe, was als Gefahr wahrgenommen wird.

Auf der anderen Seite wurden dennoch – in verschiedenen Zusammenhängen – Selbstdefinitionen über bestimmte **Gruppenzugehörigkeiten** vorgenommen, wobei hier als „Gruppe“ meist bestimmte Werthaltungen oder Musikstile genannt wurden. Interessant an diesen „Gruppen“ ist, dass sie auch hier sehr lose definiert zu sein scheinen – es ist unklar, ob es sich hier auch um eine „reale“ Gruppe im Sinne einer sich regelmäßig treffenden Gruppierung von Jugendlichen handelt oder eher um eine generelle Zuordnung zu einem bestimmten jugendkulturellen Stil.

Öfter genannt wurde die Selbstzuschreibung als *VegetarierIn*, sowie „politische“ Werthaltungen wie *Antirassismus*. Ein Schüler meinte sogar explizit, dass: „Vegetarier-Sein (...) auch zum Style“ (P1.1MG: 206) gehöre.

Ein Mädchen sagte, dass „wir (...) eher *alternativ*“ (P1.1RG: 158) seien. Worauf genau sich der Begriff „alternativ“ bezieht, ist nicht ganz klar, da dieser sehr viel (von einer politisch linken Orientierung bis zu einer konsumkritischen Haltung – zumindest auf „große Marken“ oder Mainstream-Bands bezogen –, einem bestimmten Musikgeschmack bis zu bestimmten Kleidungsstilen) umfassen kann.

Auch Definitionen über *Musikstile* wie „Indie“, „Emo“ oder „Styla“ wurden erwähnt. Interessant ist im Zusammenhang mit den „Emos“, dass bei der Diskussion rund um diesen Musik-/Kleidungsstil manche Burschen das Verhalten von VertreterInnen dieser Jugendkultur ablehnten – diesen also vermutlich als zu „unmännlich“ wahrnehmen. (P3DesMG: 121-124) Auch eine individuelle Gruppen(Selbst-)definition als „die Sinnlosen“, die „nutzlos intelligent“ und gleichzeitig „cool“ und „lustig“ sei, wurde genannt (LF3MG: 56-72).

Bezüglich der Werthaltungen der SchülerInnen lässt sich zusammenfassend – in Übereinstimmung mit anderen Studien – feststellen, dass sowohl soziale Beziehungen im Umfeld der SchülerInnen als auch die persönliche, sehr pragmatische und sehr „erwachsene“ Orientierung an (die wahrscheinlich durch den Druck im Bildungssystem und Arbeitsmarkt verstärkt wurde) institutionalisierten Bildungskarrieren sowie dem zukünftigen Beruf dominant sind. Hier ist jedoch zu betonen, dass abgefragt wurde, ob die SchülerInnen es wichtig finden einen Beruf zu haben, der Spaß macht – es geht also um den Wunsch nach einem als lustvoll bzw. sinnvoll erlebten Beruf. Dem entspricht auch das Ergebnis des 4. Berichts zur sozialen Lage der Jugend (BMSG 2003, vgl. Kapitel 1), nach dem Leistung zwar hoch bewertet wird, diese jedoch keinen Wert an sich darstellt oder ausschließlich Karrierezwecken dienen soll. Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit sind viel höher bewertete Lebensziele. Das heißt also, dass zwar – wie die letzten zwei Shell-Studien auch in ihrem Titel bemerken – viele Jugendliche als „pragmatisch“ zu bezeichnen sind, dies aber nicht bedeutet, dass andere Werthaltungen irrelevant geworden wären.

Die Betonung von Individualität und individueller Freiräume wird sowohl in qualitativen als auch quantitativen Daten deutlich – so ist es wie geschildert fast allen SchülerInnen sehr bzw. eher wichtig genug Zeit für sich selbst zu haben. Auch die Zuordnung zu sozialen Gruppen oder die Definition über gesellschaftliche Zuschreibungen wie Herkunft und Religion wird von mehreren Jugendlichen kritisch gesehen. Diese Betonung der Individualität ist einerseits wahrscheinlich besonders in der Pubertät wichtig, in der es ja auch darum geht die eigene Persönlichkeit zu entdecken und zu entwickeln, andererseits zeigt sich darin u.E. auch generell eine kritische Distanz zu solchen Zuschreibungen und das Bewusstsein darüber, dass ein Mensch nie vollständig über seine sozialen Rollen oder Gruppenzugehörigkeiten definiert sein kann bzw. definiert werden sollte. Diese Haltung ist wohl auch als eine gesamtgesellschaftliche Tendenz zu deuten, da vor allem institutionell vorgegebene Zuschreibungen schon seit längerem brüchiger bzw. hinterfragt werden (vgl. dazu auch Kapitel 1.2. zur soziokulturellen Differenzierung), andere hingegen (wie der Migrationshintergrund oder die Religionszugehörigkeit) werden hingegen in verschiedenen politischen Diskursen wieder aufgenommen und als identitätsbestimmend verstanden. Doch auch gegen diese Zuschreibungen scheinen sich einige der SchülerInnen – wie oben in Bezug auf Religion und Herkunft geschildert – zu wehren.

Dennoch ist eine generelle hohe soziale Orientierung sichtbar, einerseits an der hohen Bewertung von Liebesbeziehungen, der Beziehung zu FreundInnen und zu Eltern, andererseits an der generellen Zuordnung mancher SchülerInnen zu jugendkulturellen Stilen.

Aus diesen Ergebnissen könnte man schließen, dass die SchülerInnen in ihrem Lebensalltag eine *Verbindung* zwischen der Integration in beruflicher und generell sozialer Hinsicht und individuellem Spiel- und Freiräumen anstreben.

5.1.2. Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierungen

Im Folgenden werden Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierungen der befragten SchülerInnen dargestellt, ebenso wie verschiedene Statements der Jugendlichen zu diesen Themen.

5.1.2.1. Allgemeine Bewertung von Nachhaltigkeit

Der Wichtigkeit der im letzten Abschnitt geschilderten sozialintegrativen und den eigenen (zukünftigen) Lebensalltag direkt betreffenden Faktoren folgt in der Rangfolge der Befragten die Wichtigkeit **sozialer und ökologischer Anliegen**. Dazu gehören Ziele wie „*gleiche Chancen für alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft*“, „*Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt*“, „*Bekämpfung der Armut*“ und „*Klima schützen*.“ Über 80% der SchülerInnen sehen diese als sehr oder eher wichtig. Alle Items decken Bereiche nachhaltiger Entwicklung ab. Interessant ist hierbei, dass sozioökonomische Themen als wichtiger (von 93 bzw. 89%) empfunden wurden als ökologische Themen (von 84 bzw. 82%). Diese Schwerpunkte zeigen sich auch am Umfang des qualitativen Materials zu den verschiedenen Nachhaltigkeitsbereichen, die weiter unten genauer dargestellt werden.

Die SchülerInnen der Projektklassen zeigten **ambivalentes Interesse an Nachhaltigkeit**. So meinten einige SchülerInnen, dass das Thema „mich persönlich nicht wirklich betrifft“, dass „kein Interesse“ bestehe oder es „nicht wichtig für mich“ sei und es auch „nervt“ (LF3MG: 184-200, sowie LF3MG: 261).

Auf der anderen Seite wurden von den SchülerInnen aber auch mehrere **Begründungen für die Wichtigkeit** von Nachhaltigkeit angegeben. Diese wären z.B., dass „dadurch Sachen erhalten [bleiben], die uns wichtig sind“, dass „die Erde zugrunde geht und die Gesellschaft ebenfalls“ bzw. „unsere Welt (...) sterben“ würde bzw. „kaputt geht“ (LF3MG: 184-200). Letzte Kommentare könnten allerdings auch ironisch gemeint gewesen sein. Zwei Jugendliche merken an, dass es ihnen wichtig sei ihren Kindern, Enkeln oder Urenkeln „was Schönes“ zu „hinterlassen“ bzw. dass sie es „auch mal gut haben“ (LF3MG: 184-200) sollen. Zwei SchülerInnen sehen das Wissen über Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Lebensgestaltung als etwas, das „im Leben weiterhelfen“ (Feedback Web 2.0) kann.

Kritisch wurde angemerkt, dass man als „Einzelne/r wenig bewirken“ (LF3MG: 184-200) könne bzw. dass Veränderung nicht ausschließlich von Einzelnen ausgehen könne: „Das System muss sich ändern“ bzw. „Wir können aus unserer jetzigen Position keine so starken Änderungen am System vornehmen wie sie nötig wären“. Auch die Politik hätte hier Verantwortung, so ein/e Jugendliche/r (LF3MG: 312-328).

Ein Schüler machte eine ironische Bemerkung: „Nachhaltigkeit – wollen wir das nicht alle?“ (P3DesMG: 220-221), die offenbar andeuten sollte, dass Nachhaltigkeit zwar ein schönes, von vielen Menschen als gut befundenes, aber schwer erreichbares Ziel darstellt.

Im Folgenden werden konkretere Aussagen und Wertungen zu spezifischen Bereichen des Themengebiets Nachhaltigkeit dargestellt, die sich sowohl im quantitativen als auch qualitativen Material zeigten.

5.1.2.2. Soziale Nachhaltigkeit

Das Item der quantitativen Erhebung, das sich auf soziale Nachhaltigkeit bezog, war die Angabe der Wichtigkeit **gleicher Chancen für alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft**. Fast alle SchülerInnen – 93% -- sehen dies als ein für sie sehr oder eher wichtiges Anliegen – es ist somit das am höchsten bewertete nachhaltigkeitsbezogene Item. Die Statements im qualitativen Material illustrieren diese Haltung deutlich – gleichzeitig zeigen die SchülerInnen hier auch, wie breit gestreut sie Problemstellungen in diesem Gebiet wahrnehmen.

Die hohe Bewertung von Chancengleichheit unabhängig von der Herkunft ist in Verbindung zu sehen mit dem von mehreren SchülerInnen der Projektklassen vermissten „**Respekt**“. Laut eines/r SchülerIn wäre ihm/ihr „Respekt im Umgang miteinander wichtig, auch in der Klasse. Dass die Leute nicht so egoistisch sind.“ (P3DesMG, 280-282). Zwei SchülerInnen meinen, dass der Respekt „verloren gegangen sei“ bzw. „überall fehlt“ in „unserer Welt“ bzw. „Gesellschaft/Generation“ (P2.1RG, 207). So würden etwa „[a]uch Kinder (...) zu schimpfen [anfangen], früher hat Keiner so geschimpft wie die Kinder heute schimpfen“ (P3DesMG, 151-153). Ein/e SchülerIn meinte sogar, er/sie „hasst respektlose Leute“ (P3DesMG, 328). Einige Jugendliche erwähnen den Respekt auch als Antwort auf die Frage, was wichtig sei im Leben (LF3MG).

Bei der Erläuterung ihres designten T-Shirts weist eine Schülerin darauf hin, dass man sich mit respektlosem Verhalten am Ende selbst schade: „Mein T-Shirt geht um Respekt. Es soll sagen, dass man Andere respektieren soll, wenn man respektiert werden will.“ (Abschlussveranstaltung: 7-84).

Interessanterweise wurde von manchen SchülerInnen das Thema „Respekt“ über das nahe soziale Umfeld hinaus gehend verstanden – es umfasst eine **prinzipielle „respektvolle“** oder auch **wertschätzende Haltung gegenüber anderen Menschen sowie der Natur**. Auf die Frage, was genau mit Respekt gemeint sei, meinte ein/e SchülerIn: „Es ist alles drinnen, auch Umwelt, Tiere, Menschen. Das ist verloren gegangen.“ (P3DesMG: 151-153). Ganz ähnlich sah ein/e SchülerIn als grundlegendes Problem die Art und Weise, wie „die Menschen miteinander umspringen, keinen Respekt vor der Natur, eigensinnige Menschen“ (LF3MG: 114-115).

Eng mit Respekt verknüpft ist eine, von einigen SchülerInnen geäußerte, sehr kritische Einstellung gegenüber einer „**egoistischen**“ **Grundhaltung**: „[...] dass man nur sich selbst sieht und die anderen nicht mehr. Dass Andere das nicht beeinflussen können.“ (P3DesMG: 144). Auch beim Brainstorming zum Nachhaltigkeitsverständnis und im Leitfaden gaben SchülerInnen an, dass Egoismus, aber auch Stress bzw. Druck und Aggressivität Probleme seien, die nachhaltiges Leben verhindern. Ein/e SchülerIn meinte auf die Frage, wo es denn in der heutigen Welt Probleme gäbe, dass neben dem schon erwähnten fehlenden Respekt die Menschen „heute sehr aggressiv, gestresst und geldorientiert“ seien (LF3MG: 121). Auch „Machtgier“ (LF3MG: 119) wurde von einem/r Befragten als Problem genannt.

Gesellschaftliche Solidarität sei nach einem Schüler hingegen ein wichtiger Wert, der heute kaum mehr Bedeutung habe: „Dir dürfen alle anderen egal sein! Das wird von der Gesellschaft vermittelt, wird legitimiert.“ (P2.1RG: 189-203). Es sei daher notwendig, dass das Bewusstsein für Solidarität gestärkt werde: „Die Menschen müssen verstehen, dass sie zusammen halten müssen“, so eine andere Jugendliche (P3DesMG: 193). Wichtig sei in

diesem Zusammenhang der **Austausch** zwischen Menschen laut einem/r SchülerIn: „Das Problem ist, dass wir alle nicht miteinander reden und dadurch Probleme entstehen“ (LF3MG: 119). In diesem Zusammenhang ist die Verantwortung des Einzelnen – aber auch die Einschränkung individuellen Engagements – immer wieder Thema, mehr dazu im Abschnitt zur Verantwortungszuschreibung (siehe Kapitel 5.1.5.).

Öfter im Zusammenhang mit „Respekt“ erwähnt wurde das Thema der **Toleranz** – wo Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sowie Meinungs- und Glaubensfreiheit eine Rolle spielen. Dieses Thema wurde auch in mehreren T-Shirt-Motiven ausgedrückt (vgl. Kap. 6.1.). In den Workshops wurde von einigen SchülerInnen eine generelle **Ablehnung einer Differenzierung von Menschen nach ihrer Herkunft oder Religion** geäußert. So meinte ein Jugendlicher in der Diskussion um Glaubenszugehörigkeit: „Ich bin ein Mensch“ (P1.1RG: 273).

Kritisch gesehen wurde in einer Diskussion eines Workshops von einer Schülerin auch die Vorstellung, eine Religion automatisch „vererbt“ zu bekommen: „Man denkt nicht drüber nach, wenn man wo rein geboren wird, man denkt nicht dran sich mit anderen Religionen auseinanderzusetzen“ (P3DesMg: 132-140).

Auch bezüglich der Differenzierung nach Herkunft vertraten einige SchülerInnen ähnliche Ansichten: „Wir sind alle Menschen, man sollte nicht so einteilen“ (P3DesMG: 200-209), so ein Mädchen. Eine Kollegin meinte sogar: „Es gibt keine Unterschiede zwischen Menschen mit unterschiedlicher Herkunft!“ (P 2: P1.1RG: 271-280).

Die von manchen SchülerInnen artikulierte Ablehnung einer Differenzierung nach Herkunft und Religion ist jedoch nicht nur in Hinblick auf den Wunsch nach tolerantem Umgang miteinander zu verstehen. Der in Bezug auf die Sozialintegrative Orientierung schon genauer geschilderte Wunsch nach „**Individualität**“ bzw. die Ablehnung der Zuordnung zu Gruppen könnte mit einer generellen Skepsis gegenüber der Vorstellung kultureller und sozialer Prägungen zusammen hängen.

Außerdem wurde von manchen SchülerInnen eine starke **Abneigung gegen rassistische oder fremdenfeindliche Haltungen** geäußert: „Ich würde mich eigentlich gar keiner Gruppe zuordnen, aber falls doch dann sollte sie auf jeden Fall nicht rassistisch und so unterdrückend (für andere Menschen) sein. Ich hasse Menschen die so sind.“ (LF3MG: 56-72). Auch in einigen T-Shirt-Motiven wurde diese Ablehnung ausgedrückt (vgl. Kapitel 6.1.).

Auf die Frage der Kameruner SchülerInnen zur Einstellung der ÖsterreicherInnen zu Menschen mit anderer Hautfarbe meinen alle Jugendliche der Projektklasse des BRG Marchettigasse, dass sie Rassismus ablehnen bzw. keine RassistInnen seien. Es gebe jedoch „leider“ Menschen bzw. PolitikerInnen in Österreich, die rassistisch seien. Allerdings gebe es gegen solche Ideologien auch Demonstrationen und Organisationen wie die Antifa (Kamerun: 671-710).

Dieses breite Verständnis von „Respekt“, das Toleranz bzw. solidarische und wertschätzende Grundhaltungen mit einschließt, enthält viele nachhaltigkeitsrelevante Aspekte. „Respekt“ bedeutet zum einen das Bewusstsein über den Wert der Natur sowie über den Wert „friedvoller“ sozialer Beziehungen und zum anderen ein bestimmtes Verhalten, das diese Wertschätzung ausdrückt. Respektvolles Verhalten wird von den

Jugendlichen einer selbstbezogenen, „egoistischen“ Haltung gegenüber gestellt, die sich gegenüber diesen als wertvoll erkannten Dingen ignorant verhält bzw. die eigene Eingebundenheit in und Abhängigkeit von einem funktionierenden sozialen bzw. ökologischen System nicht erkennt. So ist auch zu erklären, dass viele – in Kapitel 6.1. näher analysierte – T-Shirt-Motive implizit eine solche Ignoranz anklagen bzw. eine neue globale bzw. solidarische Perspektive einfordern.

Der Begriff „Respekt“ scheint außerdem, da er öfter von mehreren Jugendlichen verwendet wurde, aus Diskursen zu stammen, die jugendlichen Lebenswelten nahe sind.

Pazifistische Grundhaltungen wurden in mehreren Zusammenhängen von verschiedenen SchülerInnen vertreten: sowohl beim Brainstorming und Mindmapping zum Nachhaltigkeitsverständnis als auch bei für sie relevanten „nachhaltigen Themen“, beim T-Shirt-Design in Form einiger Motive, sowie im Rahmen von Diskussionen in den Workshops.

Eine Schülerin erklärt das von ihr designte T-Shirt-Motiv so: „Mein T-Shirt soll darstellen, dass wir alle eigentlich gegen Krieg sind und für den Frieden stehen. Und dass viele Menschen den einfachen Weg gehen um den Frieden, den schwierigeren Weg, nicht zu gehen. Und den einfachen Weg sollten wir nicht gehen, sondern den besseren Weg für den Frieden.“ (Abschlussveranstaltung: 7-84). In diesem Statement schwingt mit, dass der Schülerin bewusst ist, dass Frieden kein einfach zu erreichender oder selbstverständlicher Zustand ist (vgl. dazu auch die genauere Analyse der T-Shirt-Motive in Kapitel 6.1.).

Die Aussage, dass „wir alle“ gegen den Krieg seien, bedeutet, dass diese Schülerin hier von einem „**pazifistischen Konsens**“ zumindest in ihrem Umfeld ausgeht. Auch wenn also z.B. einige T-Shirt-Motive (T-Shirt 13 und 14, vgl. Kapitel 6.1.) pazifistische Werte vermitteln, muss gesehen werden, dass dies **nicht für alle SchülerInnen gilt**. Insbesondere in einer Diskussion wurde deutlich, dass es zu diesem Thema verschiedene Einstellungen gibt. Einige SchülerInnen meinten etwa, dass es Militär prinzipiell nicht geben sollte, dass auch die Gründe für Krieg nicht einsehbar seien, andere sahen Militär bzw. Krieg jedoch als notwendig um sich gegen Angriffe zu verteidigen und quittierten die Vorstellung einer Welt ohne Krieg mit einem ironischen „Friede – Freude – Eierkuchen“ (P3DesMG, 176-198). Diese Jugendlichen betrachten die Realisierbarkeit des Wunsches nach friedvollem Zusammenleben also eher skeptisch.

Von anderen SchülerInnen wurde außerdem die Meinung vertreten, dass man z.B. **gegen Rassismus auch mit Gewalt** auftreten müsse, wenn nötig: „Gegen Rassismus muss was getan werden, egal ob mit oder ohne Gewalt.“ (P3DesMG, 485). Ein/e Andere/r meinte, dass man „manchmal (...) Gewalt nur mit Gewalt bekämpfen“ (P3DesMG, 430-444) könne.

Interessant war hier die Beobachtung, dass es **Mädchen** waren, die die „pazifistisch-idealistiche“ Haltung vertraten und **Burschen**, die eine – wenn man sie so bezeichnen möchte – „pragmatisch-zynische“ Perspektive auf das Thema hatten. Auch die „pazifistischen“ T-Shirt Motive wurden nur von Mädchen gemacht; Motive, in denen in der einen oder anderen Art aggressive oder auch resignativ-zynische Elemente verwendet wurden, von Burschen (vgl. Kap 6.1.). Diese Beobachtungen könnten als Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Geschlecht und präferierten (politischen) Ausdrucksformen gedeutet werden, Näheres dazu im Kapitel zur Nachhaltigkeitskommunikation (Kapitel 8).

5.1.2.3. Ökonomische Nachhaltigkeit

Die hohe Bedeutung sozialer Gerechtigkeit zeigte sich schon in der Schilderung des Nachhaltigkeitsverständnisses (Kapitel 4) der SchülerInnen. Mehrere Zitate der Projektklassen sowie die sehr hohe Bewertung der Wichtigkeit der Bekämpfung von Armut aller befragter SchülerInnen verdeutlichen die Relevanz dieser Frage für viele Jugendliche noch einmal. Besonders oft diskutiert wurde dieses Thema von den Jugendlichen in Hinblick auf **(globale) wirtschaftliche Verhältnisse bzw. soziale Ungleichheit**. In diesem Bereich ist die soziale von ökonomischer Nachhaltigkeit nicht zu trennen. Da Armut vor allem ökonomischen Strukturen geschuldet ist, sollen die Statements der SchülerInnen zu diesem Thema der ökonomischen Nachhaltigkeit zugeordnet werden. Die Frage in der quantitativen Erhebung nach der **Wichtigkeit der Bekämpfung von Armut** war das am zweithöchsten bewertete nachhaltigkeitsbezogene Item (89% der SchülerInnen empfinden dies als eine sehr oder eher wichtige Frage).

Mehrere SchülerInnen prangern die zunehmende (globale) soziale Ungleichheit an: „Armut: die Armen werden immer ärmer & die Reichen immer reicher“; „die Reichen nutzen die Armen aus, werden dadurch reicher und die Armen werden ärmer.“ (LF3MG: 118 und 127). Diese Kritik taucht auch in der Wahl von T-Shirt Motiven auf. So möchte eine Schülerin mit ihrem T-Shirt „den Unterschied aufzeigen zwischen den Ultrareichen und den nicht so Reichen oder den Armen (...) Und da ist halt die Frau, die nicht vom Einkaufen kommt, sondern vom Arbeiten und die nicht das Glück hat in so einer reichen Stadt geboren worden zu sein.“ (Abschlussveranstaltung: 7-84).

Wie in den letzten beiden Zitaten schon anklingt, werden vor allem *globale* wirtschaftliche Machtverhältnisse reflektiert und kritisiert, wie hier noch deutlicher wird: „Die ärmsten Länder sind die reichsten an Rohstoffen und werden ausgebeutet“, worauf ein/e Schulkollege/in meinte, dass „Leute aus reichen Ländern (...) nichts dagegen [tun], weil es sie einfach nicht interessiert.“ (P3DesMG: 200-209), Ebenso kritisierte ein Schüler die „Macht“ von „Konzernen“ (P2.1MG: 126-134).

Auf die Frage eines/r Kameruner SchülerIn, wie denn die Beziehungen zwischen „Ländern des Südens“ und „Nordens“ wahrgenommen werden, antworten alle Jugendlichen der 6A Marchettigasse, dass diese „unfair“ seien. Eine Gruppe meinte dazu: „Afrika hat doch die wichtigsten Rohstoffe und wird trotzdem diskriminiert und es wird für Afrika bestimmt, was sie zu tun haben!“ (Kamerun: 732).

Eine Schülerin verarbeitete diese Gedanken auch in einem T-Shirt-Motiv, das sie so erklärt: „Da ich allgemein gegen die hierarchische Aufteilung der Erde bin, wollt ich die Menschen zum Denken anregen, ob wir wirklich eine Welt sind, wie man auf der Rückseite [des T-Shirts, Anm. ML] lesen kann. Das Rufzeichen soll darstellen, dass die erste Welt alles zum Sagen hat, die zweite Welt folgt einfach und die dritte Welt fragt sich: ‚Warum?‘“ (Abschlussveranstaltung: 7-84). Eine andere – nicht realisierte – T-Shirt-Idee war ein Motiv mit dem Titel „Work together, it makes strong“ zu gestalten, auf dem ein fülliger Mann mit einem Dollarzeichen auf der Kleidung einem dünnen Strichmännchen die Hand gibt. Dieses Motiv prangert weniger an, als dass es für eine solidarische Lösung plädiert, die im Interesse aller Beteiligten ist.

Die Reaktionen auf einen inhaltlichen Input in einem Workshop über Arbeitsverhältnisse in einer chinesischen Fabrik waren von mehreren SchülerInnen, dass die im Video gezeigten

Lebens- und Arbeitsbedingungen in Österreich „nicht vorstellbar“ und „unmöglich“ (P2.2RG: 90) seien. Eine/n SchülerIn erinnern die Wohnverhältnisse sogar an „ein Konzentrationslager“ (P2.2RG: 98). In diesen Statements ist eine starke Ablehnung dieser Zustände spürbar.

Soziale Ungleichheit bzw. Armut *in Europa oder Österreich* wurden hingegen in den dokumentierten Äußerungen der SchülerInnen interessanterweise nicht thematisiert – wobei jedoch darauf hinzuweisen ist, dass es auch keinen expliziten Input zu diesem Thema gegeben hat. Eventuell besteht aber dennoch ein geringeres Problembewusstsein bei den SchülerInnen bezüglich sozialer Ungleichheit, wirtschaftlicher Machtverhältnisse und Armut „vor der eigenen (europäischen) Tür“.

5.1.2.4. Ökologische Nachhaltigkeit

Umweltschutz bzw. ökologische Themen wurden bei der quantitativen Befragung von den SchülerInnen ebenfalls sehr hoch bewertet (wenn auch etwas weniger hoch als sozioökonomische Themen): 84% der Befragten sehen den Klimaschutz als sehr oder eher wichtiges Anliegen, 82% die Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt – jedoch geringer als sozioökonomische Bereiche.

Ökologische Anliegen wurden von den SchülerInnen der Projektklassen zwar in Hinblick auf das Nachhaltigkeitsverständnis thematisiert, diese wurden in den Workshops jedoch kaum diskutiert. Bei der Wahl der T-Shirt-Designs tauchte der Umweltschutz dennoch relativ oft als Motiv auf: 10 von 19 T-Shirt-Motiven befassen sich (auch) mit Umweltthemen, 7 davon weisen einen expliziten bzw. ausschließlichen Bezug zu Umweltthemen auf (vgl. Kapitel 6.1.). Es wurde dabei die Dringlichkeit baldigen Umdenkens und eines anderen Umgangs mit der Natur angesprochen, ebenso wie die Schilderung schon realer Zerstörungen. In Bezug auf ökologische Themen wurde besonders deutlich die Notwendigkeit der Übernahme von Eigenverantwortung thematisiert (vgl. Kapitel 5.1.5.).

5.1.2.5. Prestigeorientierte bzw. materialistische Werthaltungen

Erst nach sozialen und ökologischen Anliegen folgen für die SchülerInnen in der Wertigkeit **prestigeorientierte Einstellungen bzw. Lebensziele** wie „viel Geld verdienen“ und „gutes Aussehen“ – zwischen 78 und 81% der befragten SchülerInnen finden diese Eigenschaften persönlich sehr oder eher wichtig bzw. anstrebenswert. Mit ca. 50% finden das „beliebt Sein“ deutlich weniger Befragte wichtig. Dennoch gibt es Zusammenhänge in der Einschätzung der Wichtigkeit dieser Eigenschaften – zwischen „beliebt Sein“ und „Geld verdienen“ sowie „gutem Aussehen“ zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen 0,3 und 0,4. Personen, denen es wichtig ist „beliebt zu sein“ ist es somit tendenziell auch wichtig „viel Geld zu verdienen“ und „gut auszusehen“ (diese Variablen wurden deshalb auch zu einem Index zusammen gefasst, siehe unten bzw. Kapitel 5.1.2.). Eine Interpretation dieses Zusammenhangs liegt nahe: alle drei Eigenschaften bzw. Werte beziehen sich auf bestimmte Formen von „Kapitalbesitz“, der Prestige und Macht impliziert. „Gutes“, also gängigen Schönheitsidealen entsprechendes, Aussehen wird sowohl mit massenmedial

dargestelltem Reichtum als auch dem „populär Sein“ im Sinne von Berühmtheit bzw. Glamour assoziiert.²⁷

In der hohen Wertigkeit dieser Eigenschaften spiegelt sich ein Bewusstsein über die Wichtigkeit dieser Formen des Kapitals in der heutigen Gesellschaft wider. Möchte man zur gesellschaftlichen „Elite“ zählen, sind diese Merkmale drei sicherlich hilfreiche „Besitztümer“. Einem Großteil der befragten SchülerInnen ist dies bewusst bzw. strebt dieser den Besitz dieses Kapitals an.

Die prestigeorientierten Haltungen betreffen ebenso wie die am höchsten bewerteten sozialintegrativen Faktoren die individuelle Lebensgestaltung, zielen aber stärker auf materialistische Einstellungen ab als erstere, die eher „ideelle“ Ziele wie soziale Integration bzw. Sinnhaftigkeit in Beruf und sozialen Beziehungen verfolgen.

Hier könnte man einwenden, dass eine gute Ausbildung als kulturelles Kapital auch ein Mittel sozialen Aufstiegs war und es teilweise immer noch ist – auch wenn sich dieses nicht immer direkt in ökonomisches Kapital „verwandeln“ lässt. Hinter einer hohen Bewertung dieses Merkmals können sich jedoch auch noch andere Motive als der Wille zu sozialem und ökonomischem Aufstieg verbergen. Während angeführte prestigeorientierte Merkmale auf einen stärker materialistisch geprägten Lebensstil hindeuten, könnte man mit einer guten Ausbildung auch noch andere Werte wie Arbeitsplatzsicherheit bzw. bessere Jobchancen aber auch Ideale der Selbstverwirklichung oder des „Bildungsbürgertums“²⁸ verbinden. Sie wird auch seltener mit ökonomischem Erfolg und Macht assoziiert, die anderen „materialistischen“ Eigenschaften hingegen schon. Die Angabe der Wichtigkeit einer guten Ausbildung korreliert auch nicht mit den Items „beliebt Sein“ und „gutes Aussehen“, mit der Wichtigkeit viel Geld zu verdienen nur sehr schwach (0,1).

Im qualitativen Material fanden sich Aussagen zu verschiedensten Haltungen bezüglich materialistischer Orientierungen. Generell ging die Tendenz jedoch in Richtung einer sehr *kritischen Haltung gegenüber als übermäßig empfundenen Konsum*. So meinten SchülerInnen bei der Dateneingabe: „Wie kann man nur so viel Geld für Kleidung ausgeben?!“ (P1.2RG: 101). Auch die Angaben von MitschülerInnen zu den Ausgaben für Zigaretten und Accessoires wurden zwei Mal mit der Aussage „Wahnsinn“ quittiert (P1.2MG: 95; sowie P1.2RG: 93).

Mehrere SchülerInnen sehen den *Konsumdruck* als ein prinzipielles gesellschaftliches Problem: „Alles ist extrem, es gibt keinen Mittelwert mehr, immer nur das Maximum oder das Größte.“ Ein andere/r SchülerIn meinte: „Es herrscht ein sozialer Druck beim Konsum mitzumachen müssen. Mehr Geld bedeutet mehr Konsum.“ (P1.2RG: 207-211).

²⁷ Dieser Zusammenhang von Reichtum, Schönheit und Ruhm bzw. Glamour taucht auch in den von den Jugendlichen der Projektklassen entworfenen Motiven der in den Workshops erstellten T-Shirts wieder auf. (siehe Kapitel 6.1.)

²⁸ Es gibt eine sehr schwache (0,1-0,2), aber signifikante Korrelation zwischen der Angabe der Wichtigkeit einer guten Ausbildung mit der Wichtigkeit regelmäßig ein Museum/eine Ausstellung zu besuchen bzw. ein „gutes Buch“ zu lesen (beides Merkmale eines eher „bildungsbürgerlich“ orientierten Lebensstils).

5.1.2.6. Zusammenhang von Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung

Die Variablen zu verschiedenen sozialen bzw. ökologischen Anliegen als auch zu prestigeorientierten Einstellungen wurden – wie oben beschrieben – zu **Indizes** zusammengefasst, die in Abbildung 13 dargestellt werden.

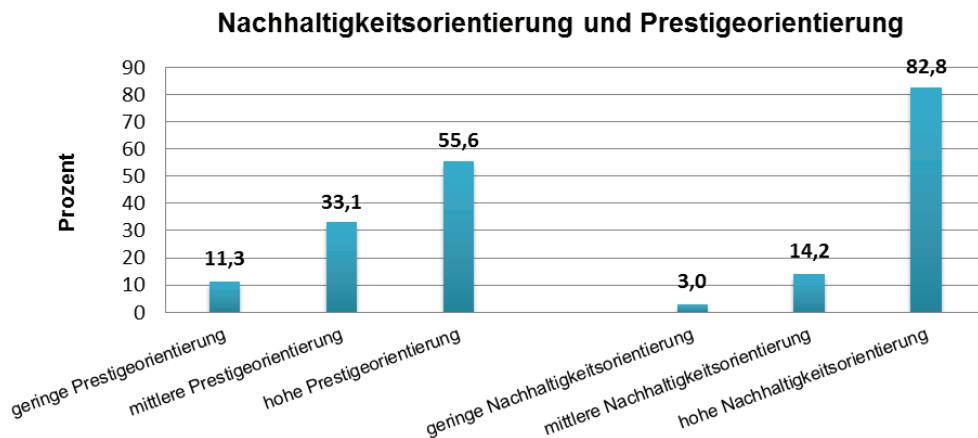


Abbildung 13: Nachhaltigkeitsorientierung und Prestigeorientierung

Nachhaltigkeitsthemen werden von der überwiegenden Mehrzahl der befragten SchülerInnen als wichtig befunden: ca. 83% aller SchülerInnen weisen eine hohe Nachhaltigkeitsorientierung auf, nur 3% eine sehr geringe. Eine hohe Prestigeorientierung vertreten mehr als die Hälfte aller Befragten, eine mittlere immerhin noch ein Drittel.

Hoch ausgeprägte Nachhaltigkeitsorientierungen, also postmaterielle, eher „idealistische“ Haltungen, sind unter den SchülerInnen weiter verbreitet als eher materialistische hohe Prestigeorientierungen. Die Wertigkeit der Trias Schönheit-Reichtum-Popularität, die ja auch medial massiv propagiert wird, haben dennoch offensichtlich viele SchülerInnen als gesellschaftliche und persönliche Erfolgskriterien internalisiert (wenn es auch, wie im qualitativen Material ersichtlich, sehr kritische Stimmen zum Konsumdruck gibt). Es entspricht der von den Shell Jugendstudien (Hurrelmann 2006, Albert 2010) konstatierten „Pragmatik“ dieser Generation diese Ziele auch selbst anzustreben, was andere Werthaltungen aber nicht a priori ausschließen muss.

Wie die Zahlen schon andeuten, sind die hoch Prestigeorientierten und die hoch Nachhaltigkeitsorientierten jedoch keine voneinander klar abtrennbaren Gruppen, sondern es gibt auch **SchülerInnen, die beide Orientierungen vertreten**. Dies wird in Abbildung 14 ersichtlich.



Abbildung 14: Hohe Prestigeorientierung, hohe Nachhaltigkeitsorientierung

Nur 13% der hoch prestigeorientierten SchülerInnen finden Nachhaltigkeitsthemen eher unwichtig. Das bedeutet, dass der Großteil der hoch prestigeorientierten SchülerInnen auch nachhaltigkeitsrelevanten Themen eine gewisse Bedeutung beimisst. Auf der anderen Seite lehnt ein deutlich *höherer* Anteil der SchülerInnen mit hoher Nachhaltigkeitsorientierung, 39%, Prestigemarkale eher ab.

Demzufolge gibt es einen großen Teil von SchülerInnen, der eine **hohe Nachhaltigkeitsorientierung und gleichzeitig auch eine hohe Prestigeorientierung** vertritt: wie in Abbildung 14 ersichtlich, trifft dies auf **43%** der SchülerInnen zu. Für diese SchülerInnen ist eine *hohe* Bewertung von Nachhaltigkeit und eine *hohe* Bewertung von Prestige kein Widerspruch.

Dies bestätigt das von Scherhorn (1993, zit. nach Kleinhückelkotten 2005) geschilderte empirische Ergebnis einer Zunahme an „PluralistInnen“, die sowohl sozial- und umweltverträgliches Verhalten bejahen als auch stark status- und wohlstandsorientiert sind. (vgl. Kapitel 1)

Trotz dieser unter den SchülerInnen verbreiteten „pluralistischen“ Haltungen **schließen sich Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierungen jedoch tendenziell aus:** So zeigte sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen den Indizes Prestigeorientierung und Nachhaltigkeitsorientierung (-0,3). Das bedeutet, dass Prestigeorientierte etwas dazu neigen, Nachhaltigkeitsthemen weniger wichtiger zu finden und umgekehrt. Auch die Regressionsanalyse (siehe Kapitel 5.4.7.) zeigte hier eine signifikante gegenseitige negative Beeinflussung.

Diese Erkenntnis findet sich auch in der Studie von Zubke (2006) wieder, die, wie in Kapitel 1 genauer dargestellt, negative Zusammenhänge zwischen einer Orientierung an „Materiellem“ und umweltbewusstem Verhalten bzw. Einstellungen feststellte. (vgl. in Bezug auf Konsumorientierung auch die Studien von Lange (1991, 1997, 1999, zit. nach Zubke 2006) und Empacher (2002) bzw. Kapitel 1.6.1.)

5.1.3. Bildungsbürgerliche und gesundheitsbezogene Orientierungen

„Nur“ mehr 43-53% der SchülerInnen schreiben freizeitbezogenen Aktivitäten wie Musik hören, Sport treiben, gesunde Ernährung, ein gutes Buch lesen sowie Ausstellungen besuchen, im Vergleich zu anderen abgefragten Werthaltungen, eine hohe Wertigkeit zu. Schlusslicht ist hierbei die Aktivität „Ausstellungen besuchen“, was nur 14% der Befragten wichtig finden, und als Form tendenziell „bildungsbürgerlicher“ Freizeitgestaltung eher ein Minderheitenprogramm ist. Hier ist jedoch zu beachten, dass diese nur in der AHS Rahlgasse abgefragt wurden (604 Befragte).

Die Einzelitems wurden zu den Indizes „Gesundheitsorientierung“ und „bildungsbürgerliche Orientierung“ zusammengefasst (Abbildung 15).

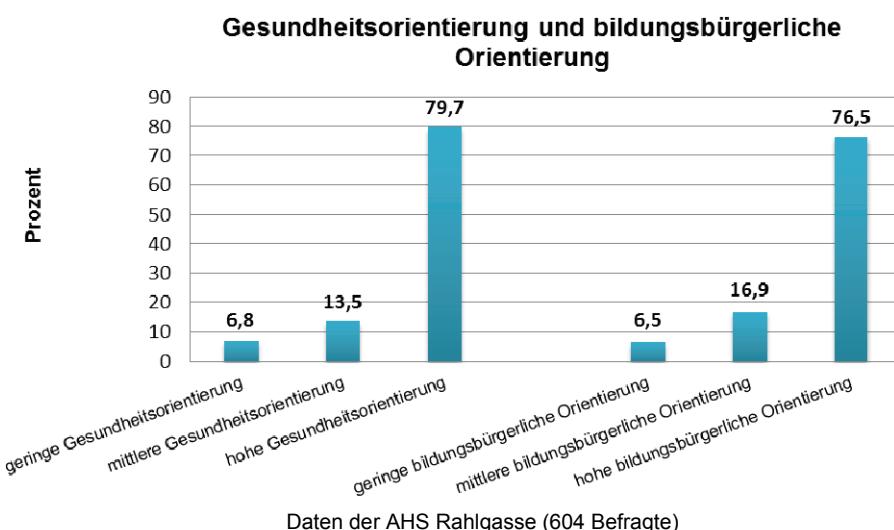


Abbildung 15: Gesundheitsorientierung und bildungsbürgerliche Orientierung

Hier zeigten sich sehr ähnliche Verteilungen: 77% bzw. 80% sind hoch bildungsbürgerlich orientiert bzw. gesundheitsorientiert, bei beiden Indizes weisen 20-23% der Befragten eine mittlere oder geringe Orientierung in diesen beiden Bereichen auf. Es kann also gesagt werden, dass Gesundheits- und bildungsbürgerliche Orientierung zwar von einem Großteil der SchülerInnen der AHS Rahlgasse als wichtig erachtet wird, sozialintegrative und nachhaltigkeitsbezogene Anliegen jedoch eine höhere Wertigkeit haben.

5.1.4. Traditionelle Orientierungen

Auf traditionelle Grundwerte²⁹ hindeutende Items wie „Religion“ und „eigene Herkunft/Nationalität“ zählen zu den am wenigsten wichtig befundenen Einstellungen. Doch immerhin ein Drittel der Befragten gab an diese Ideale sehr oder eher wichtig zu finden. Hier

²⁹ Hier ist jedoch zu beachten, dass in den letzten Jahren bei jungen Menschen eine erstarkende Tendenz zur Orientierung an „ethnischen“ oder „nationalen Orientierungen“ nachgesagt wird. Einer deutschen Studie zufolge (Baier et al. 2009) ist ca. ein Drittel der befragten Jugendlichen der Meinung, dass es in Deutschland „zu viele Ausländer“ gäbe, während 5,2% der Jugendlichen als eindeutig rechtsextrem einzustufen sind. Diese „traditionellen“ Orientierungen sind insofern für einen Teil der Jugend durchaus aktuell.

ist wiederum anzumerken, dass die Frage nach der Wichtigkeit von Herkunft nur in der AHS Rahlgasse gestellt wurde.

Religion und Herkunft werden im Vergleich zu den anderen abgefragten Werthaltungen von den meisten SchülerInnen als weniger wichtig empfunden. 36% der Befragten findet Religion sehr oder eher wichtig, noch weniger, 29% schätzen die Herkunft als sehr oder eher wichtig ein. Personen, die die eigene Herkunft wichtiger finden, tendieren auch leicht dazu gleiche Chancen für alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft *weniger* wichtig zu finden (Korrelation von -0,2; vgl. dazu auch Kapitel 5.4.1.).

Fasst man diese beiden Variablen zu einem Index zusammen (vgl. Kapitel 5.1.2.), wird sichtbar, dass über die Hälfte der SchülerInnen eine geringe traditionelle Orientierung aufweist und ca. ein Drittel eine hohe (Abbildung 16).

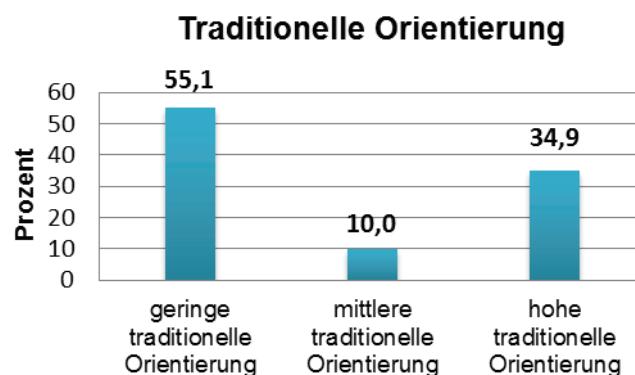


Abbildung 16: Traditionelle Orientierung

In den Workshops äußerten sich die Jugendlichen der Projektklassen vor allem gegenüber einer hohen Bewertung der eigenen Herkunft – insbesondere wenn sie die Form von *Diskriminierung* annimmt – öfters sehr kritisch und ablehnend. Diese Haltungen wurden bei der Schilderung der Relevanz sozialer Nachhaltigkeit der Jugendlichen anhand von Zitaten bereits illustriert (Kapitel 5.1.2.2.).

Dass der eigene Migrationshintergrund dennoch persönliche Bedeutung haben kann, erwähnt eine Jugendliche, die einen Migrationshintergrund in der Familie hat: der Bezug zum Herkunftsland sei für sie gegeben (sie fühlt sich der Nationalität dieses Landes zugehörig), dennoch sei ihr bewusst, dass dieser Hintergrund immer schwächer werde und sie ihre Kinder „als ÖsterreicherInnen“ (P1.1MG: 299-300) bezeichnen werde.

Religion war auch immer wieder ein Thema in den Workshops und zwar aus mehreren Gründen. Einerseits wird von den SchülerInnen Religionsfreiheit ebenso wie die Abwesenheit von Diskriminierung aufgrund einer Religionszugehörigkeit als ein Teil von Nachhaltigkeit verstanden (vgl. Kapitel 5.1.2.2.), andererseits wurde das Thema Religion intensiv im Austausch mit der Kameruner Partnerschule thematisiert: viele Fragen der

KamerunerInnen kreisten rund um die Einstellungen der österreichischen Jugendlichen zur Religion³⁰ – die Antworten der österreichischen SchülerInnen werden nun dargestellt.

Auf die Frage nach der **Haltung zur Religion** meinten einige SchülerInnen, dass diese Frage „zu intim“ sei, andere finden Religion wichtig, sie sollte jedoch nicht zu ernst genommen werden. Eine weitere Meinung war, dass es Wichtigeres als Religion gäbe, was man auch daran sehe, dass viele Menschen nie oder nur zu besonderen Anlässen in die Kirche oder die Moschee gingen (Kamerun: 602-618).

Die Rolle der Religion im eigenen Leben wird ebenfalls sehr unterschiedlich bewertet. Von vier Gruppen des World Cafés bezeichnen sich drei als gläubig, eine als nicht gläubig. Das Wichtigste in der Religion sei „Freiheit“, aber auch der „Halt“ (Kamerun: 634-636). Als Grund für die Akzeptanz bzw. für die Ablehnung der Religion im eigenen Leben wurde zwei Mal „weil ich damit aufgewachsen bin“ angeführt (ebd.: 684). Zwei Gruppen gaben an das „christliche Leben“ zu mögen (ebd.: 592-599), eine, dass es „gute Ansätze“ (ebd.: 595) habe, strenges christliches Leben aber abzulehnen sei. Zwei Gruppen haben muslimischen Glauben und fügen hinzu andere Meinungen zu respektieren. Das „eigene Leben Jesus Christus zu widmen“ (ebd.: 628-630) – wie die Frageformulierung einer/s Kameruner SchülerIn war – möchte niemand.

Eine Schülerin beschreibt in einem Workshop Religion als etwas Wertvolles, das jedoch an keine Institution gebunden sein muss: „Jeder Mensch muss an etwas glauben, muss nicht Religion sein“ (P3DesMg: 132-140). Was auffällt ist, dass – in verschiedenen Protokollen sowie im Leitfadeninterview – immer wieder einzelne SchülerInnen angaben, dass ihnen der Glaube sehr wichtig sei. Es gibt hier also keinesfalls ausschließlich agnostisch-atheistische oder auch indifferente Haltungen zur Religion. (vgl. dazu auch die differenzierte Auswertung der Daten nach soziodemographischen Daten in Kapitel 5.1.6.)

Die eher geringere Bewertung von Religion durch Jugendliche zeigte sich auch in anderen Studien (etwa Hurrelmann 2006, Albert 2010), so sei Gott nur für 44% der katholischen Jugendlichen wichtig (Albert 2010).

5.1.5. Verantwortungszuschreibung für globale Probleme, Zukunftsperspektiven und Vorbilder

In der Erhebung fragten die SchülerInnen der Projektklassen ihre MitschülerInnen auch danach, wer ihrer Meinung nach für die **Lösung von gesellschaftlichen Aufgabenstellungen wie Umweltprobleme, Finanzkrise und soziale Ungerechtigkeit verantwortlich** sei.³¹ (Abbildung 17). Diese Frage gibt Aufschluss darüber, in welchen Gesellschaftsbereichen die SchülerInnen die Verantwortung, aber auch die Handlungsmacht sehen, genannte Probleme zu lösen. Letztlich geht es auch um die Einschätzung darüber, durch welche Institutionen die Gesellschaft gestaltet werden kann und welchen Stellenwert man hierbei sich selbst bzw. den einzelnen Individuen zuschreibt.

³⁰ Religiöse Orientierungen scheinen unter den Kameruner SchülerInnen stark verbreitet zu sein (siehe auch die Ergebnisse des interkulturellen Vergleichs in Kapitel 5.5.).

³¹ „Wer muss in erster Linie dazu beitragen, die Probleme in der Welt zu lösen (z.B. Umweltprobleme, Finanzkrise, Ungerechtigkeit)? Kreuze die **zwei wichtigsten** an!“

Verantwortungszuschreibung für Problemlösung

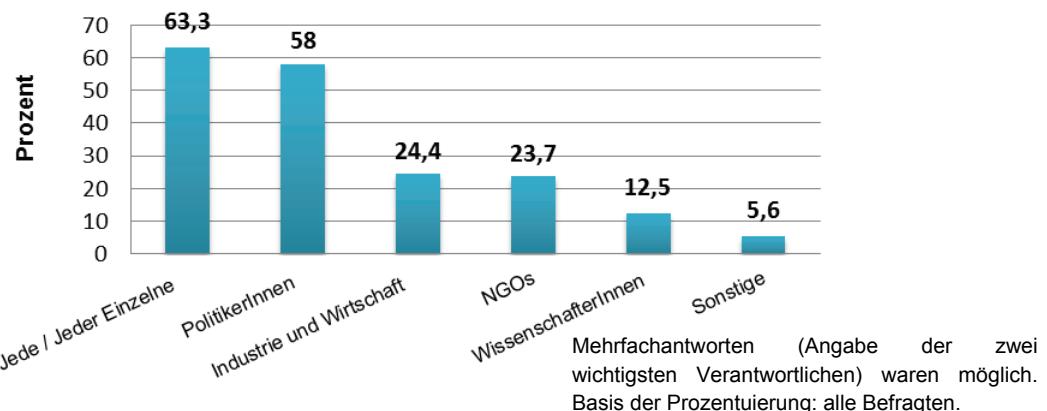


Abbildung 17: Verantwortungszuschreibung

Ein erstaunlich hoher Anteil von 63% der SchülerInnen sieht die **Verantwortung bei jedem/jeder Einzelnen** – was bedeutet, auch bei sich selbst. 58% sehen **PolitikerInnen** als verantwortlich, nur mehr ca. die Hälfte betrachten - zu gleichen Anteilen von ca. 24% - **Industrie/Wirtschaft und NGOs** als Institutionen, die gesellschaftliche Probleme lösen können. Der **Wissenschaft** wird hingegen nur von einer Minderheit (12,5%) Problemlösungsverantwortung zugeschrieben.

Die Frage zielte eher auf eine moralische Verantwortung ab und weniger auf die Kompetenz bzw. Handlungsmacht dieser AkteurInnen. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Befragten die einzelnen Individuen in der Verantwortung sehen, deutet darauf hin, dass einerseits das Vertrauen in andere Institutionen diese Probleme zu lösen eher schwach ist, andererseits aber auch die Verantwortung, die man sich selbst zuschreibt, nicht ausschließlich an Institutionen delegieren möchte. Die an zweiter Stelle genannte Politik wird jedoch nicht aus der Verantwortung entlassen, diese Probleme zu lösen.

Das Thema Eigenverantwortung wurde sowohl in den Workshops diskutiert als auch auf vielen T-Shirt-Motiven implizit als Botschaft transportiert. So meinte bei der Präsentation der T-Shirts ein Schüler zur Motivwahl: „Mit diesem T-Shirt wollen wir zeigen, dass die Erde genug Warnsignale von sich gibt, aber wir ihr einfach nicht zuhören“ (Abschlussveranstaltung: 7-84), worauf sein Kollege ergänzt: „Und damit wollen wir aussagen, dass wir halt der Erde zuhören sollen, weil wir, jeder Einzelne von uns, sie zerstört und dass wir alle - alle - was dagegen tun sollten.“ (ebd.).

In diesem Statement wird neben dem ökologischen Bezug eine starke Verantwortungszuschreibung an das Individuum deutlich. Diese SchülerInnen scheinen sich also nicht nur allgemein über die Beeinflussung der Umwelt durch den Menschen bewusst zu sein, sondern auch jedes einzelne Individuum in der Verantwortung zu sehen sein Verhalten zu ändern. Diese Verantwortung jedes/r Einzelnen wird als nicht deligierbar beschrieben. Dies weist auf ein hohes Problembewusstsein hin, die auch eine Handlungsbereitschaft implizieren könnte (vgl. dazu auch die Beschreibungen der T-Shirts in Kapitel 6.1.2). Tatsächlich ist individuelle Verantwortungszuschreibung ein nicht unwesentlicher Faktor für nachhaltige Einstellungen und Faktoren, wie in Kapitel 5.4.7. noch genauer beleuchtet werden soll.

Auch in anderen Studien (vgl. Kapitel 1) wurde eine hohe Verantwortungszuschreibung an den/die Einzelne durch Jugendliche festgestellt: laut einer Studie von Riepl et al. (2009) sehen Jugendliche vor allem in Bezug auf *Umweltprobleme* die Individuen in der Verantwortung (70%). In den Bereichen Politik und Wirtschaft empfinden die Jugendlichen weit weniger Eigenverantwortung. International organisiertes, individuelles Engagement kann $\frac{2}{3}$ der in einer anderen Studie befragten Jugendlichen zufolge Auswirkungen haben (Bertelsmann Stiftung 2009).

Die **persönliche Einschätzung der eigenen Zukunft**³² interessierte die SchülerInnen der Projektklassen ebenfalls. Hier meinten fast alle SchülerInnen (93%) in die eigene Zukunft sehr oder eher zuversichtlich zu blicken (Abbildung 18). Eine mögliche Interpretation dieser hohen Zuversicht wäre, dass globale oder auch oft nur über Medien wahrnehmbare Probleme wie Klimawandel, Armut, soziale Ungleichheit, Finanzkrise und zunehmende Arbeitslosigkeit von den SchülerInnen nicht als bedrohlich für die persönliche Zukunft wahrgenommen werden oder auch, dass diese Probleme als prinzipiell lösbar angesehen werden.

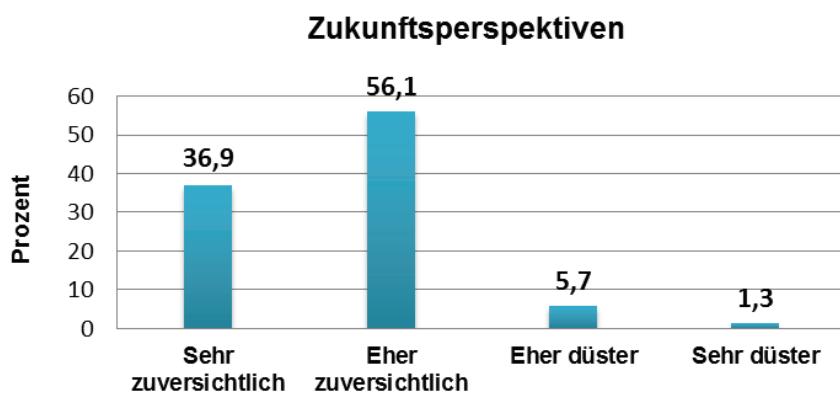


Abbildung 18: Zukunftsperspektiven

Die sehr ausgeprägte Zuversicht der Jugendlichen bezüglich der persönlichen Zukunft findet sich auch in anderen Studien wieder. So sehen 59% der in der Shell-Studie befragten Jugendlichen positiv in die Zukunft, 35% sind unentschieden – dieser Trend zum Optimismus hat sich seit 2006 verstärkt (Albert 2010).

³² Frage: „Wie siehst du deine persönliche Zukunft?“

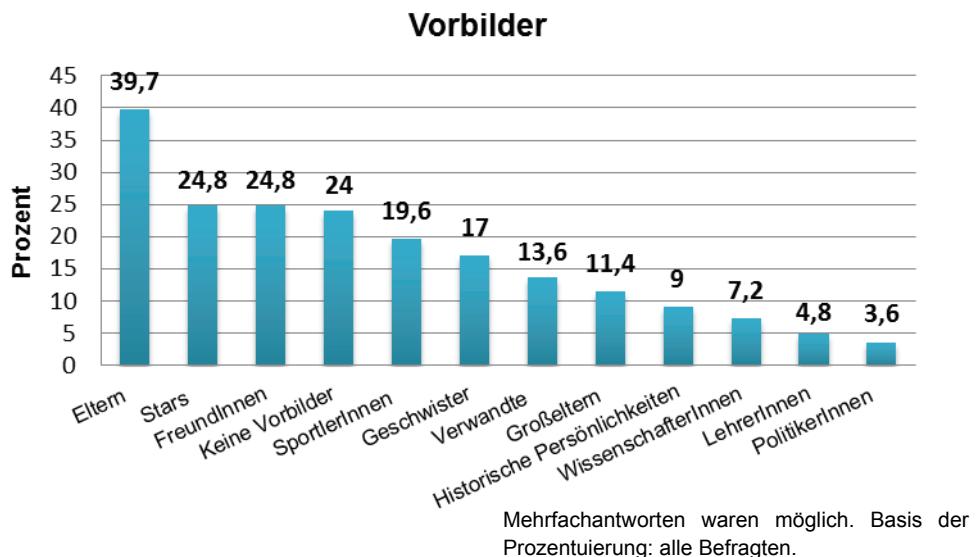


Abbildung 19: Vorbilder

Wie in Abbildung 19 ersichtlich, wurde von den SchülerInnen erstaunlich häufig (von 40%) genannt, dass Eltern ihre **Vorbilder** seien – hier ist jedoch zu beachten, dass im Sample überproportional viele jüngere SchülerInnen vorhanden sind (siehe dazu auch die Analyse der Vorbilder nach dem Alter in Kapitel 5.1.6.). Mediale Vorbilder wie Stars sind interessanterweise gleich wichtig für die eigene Orientierung wie FreundInnen: jeweils ein Viertel der SchülerInnen gab diese als Vorbilder an, weitere 20% nennen SportlerInnen. Die starke Wirkung medialer Welten ist hier erkennbar – im sozialen Umfeld können sich nur Eltern und FreundInnen gegen diese behaupten: Geschwister, Verwandte und Großeltern werden von deutlich weniger Jugendlichen genannt (zwischen 12 und 17%). Ebenso haben Personen aus Wissenschaft, Geschichte und Politik kaum Chance von den SchülerInnen als Vorbilder wahrgenommen zu werden. Ähnliches gilt interessanterweise auch für LehrerInnen, die sich ebenfalls im sozialen Umfeld der SchülerInnen befinden. Besonders spannend ist die relativ hohe Angabe von einem Viertel der SchülerInnen keine Vorbilder zu haben bzw. haben zu wollen – hier zeigt sich eine sehr individualistische Orientierung.

5.1.6. Unterschiede in den Wertorientierungen nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund

Bei einer differenzierten Analyse der Daten zeigten sich teilweise sehr deutliche Unterschiede in den Einstellungen nach soziodemographischen Merkmalen. Diese sollen nun dargestellt werden.

- **Wertorientierungen und Geschlecht**

Die erste Betrachtung ist dem Unterschied nach dem Geschlecht der Befragten gewidmet (Abbildung 20).

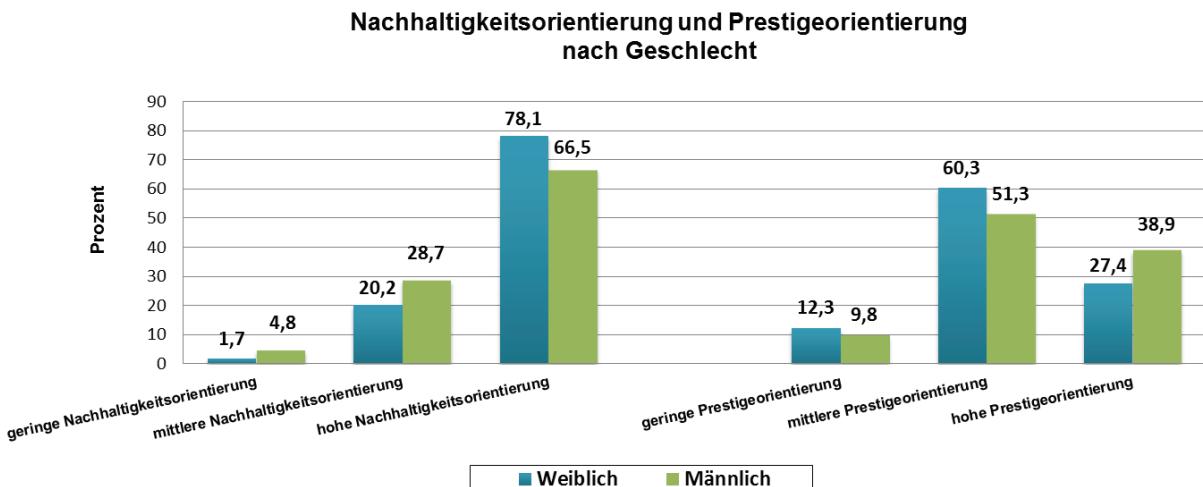


Abbildung 20: Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung nach Geschlecht

Hinsichtlich der Einstellung zur Nachhaltigkeit lässt sich zwischen Burschen und Mädchen ein Unterschied in der Intensität der Nachhaltigkeitsorientierung feststellen. Mädchen sind häufiger **nachhaltigkeitsorientiert** als Burschen: 88% der Mädchen im Vergleich zu 77% der Burschen finden diese Themen wichtig. Insbesondere werden von den Mädchen die Wichtigkeit „gleicher Chancen für alle unabhängig von der Herkunft“ und die „Bekämpfung von Armut“ – also Fragen der sozialen Gerechtigkeit – als wichtiger befunden.

Es sind außerdem weniger Mädchen als Burschen **prestigeorientiert**: 48% der Mädchen, gegenüber 64% der Burschen, haben eine hohe Prestigeorientierung.³³ Bezuglich der einzelnen Items der Prestigeorientierung zeigten sich bei „beliebt sein“ und „viel Geld verdienen“ in den mittleren Rängen je nach Geschlecht Unterschiede. Das „gute Aussehen“ ist Mädchen – wie man vielleicht annehmen könnte – jedoch nicht signifikant wichtiger als den Burschen.

Vergleicht man das Antwortverhalten nach Geschlecht in Bezug auf die anderen erhobenen Orientierungen, zeigt sich ein Unterschied bei den als „bildungsbürgerlich“ bezeichneten Einstellungen, nach denen in der AHS Rahlgasse gefragt wurde: So meinen weibliche Befragte deutlich öfter als ihre männlichen Kollegen, dass das Lesen „guter Bücher“ wichtig sei (81% der Mädchen gegenüber nur 60% der Burschen finden dies sehr/eher wichtig). Bei der Wichtigkeit von **Museumbesuchen** zeigte sich *kein* signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern. Ebenfalls spannend ist die geschlechterspezifisch unterschiedliche Bewertung von zwei Items, die man zwar als „Gesundheitsorientierung“ zusammenfassen kann, von Mädchen und Burschen aber als verschieden wichtig empfunden werden. So empfinden Mädchen **gesunde Ernährung** als wichtiger, **Sport** tendenziell *unwichtiger* als Burschen. Eine andere interessante Tendenz ist, dass Mädchen die **eigene**

³³ Die mittleren Ränge der *Prestigeorientierung* und der *Nachhaltigkeitsorientierung* der Buben und der Mädchen unterscheiden sich auch nach U-Test signifikant voneinander. Dieser Test ergab außerdem, dass sich bei Mädchen und Burschen auch die mittleren Ränge aller Items, die Teil des Nachhaltigkeitsindex sind, signifikant voneinander unterscheiden.

Herkunft/Nationalität signifikant *unwichtiger* finden als Burschen (54% der Burschen finden diese sehr/eher wichtig gegenüber 45% der Mädchen.³⁴

Keine Unterschiede in der Wichtigkeit von Wertorientierungen zwischen Mädchen und Buben zeigten sich laut U-Test bei den Items „Regelmäßiges Musik hören“, „eine eigene politische Meinung haben“, „Religion“, „genug Zeit für sich selbst haben“, „sich gut mit den Eltern verstehen“, „ein Beruf, der Spaß macht“, „das Finden des/r richtige/n Partners/Partnerin“ sowie „eine gute Ausbildung haben“.

Mädchen haben häufiger die Meinung, dass **Jede/r Einzelne für die Lösung globaler Probleme verantwortlich** sei (Korrelation von -0,1 bzw. 64% gegenüber 57% der Burschen).

Burschen gaben öfter an, **SportlerInnen** als Vorbilder zu haben (0,2). Mädchen sehen hingegen tendenziell öfter ihre **Vorbilder im sozialen Umfeld**, vor allem bei den Eltern, den Geschwistern und den FreundInnen (Phi von 0,1-0,2).

Aus diesen bivariaten Daten könnte man schließen, dass Mädchen besser in das „Profil“ von Nachhaltigkeitsorientierten passen: sie finden nicht nur nachhaltige Themen und bildungsbezogene Orientierungen (das Lesen von Büchern) sowie gesunde Ernährung als tendenziell wichtiger, sondern sehen auch die Verantwortung für die Lösung globaler Probleme etwas stärker beim Einzelnen und lehnen traditionelle Einstellungen wie die hohe Bewertung der Herkunft im Vergleich zu Buben tendenziell ab. Die in Kapitel 5.4.7. dargestellte, alle Variablen mit einbeziehende, Regressionsanalyse ergab jedoch, dass das Geschlecht kein signifikanter Einflussfaktor auf die Nachhaltigkeitsorientierung ist, jedoch sehr wohl auf die Prestigeorientierung (Buben tendieren stärker zu prestigebezogenen Einstellungen). Einige der von Mädchen tendenziell präferierten Einstellungen (gesunde Ernährung, die Zuschreibung von Verantwortung auf den Einzelnen) zeigten sich jedoch als signifikante, die Nachhaltigkeitsorientierung beeinflussende Variablen (nähere Ausführungen hierzu in Kapitel 5.4.7.)

Andere Studien bestätigen einige der hier dargestellten Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen und Geschlecht. So finden sich nach Hurrelmann 2006 unter idealistisch eingestellten Jugendlichen vorwiegend Mädchen, unter materialistisch eingestellten Jugendlichen tendenziell eher Burschen. Auch umweltbezogene Einstellungen sind bei Mädchen stärker vertreten, während hedonistische Haltungen öfter bei Buben zu finden sind (Zubke 2006). Auch das Zuschreiben einer höheren Verantwortung für die Lösung globaler, insbesondere umweltbezogener und sozialer Probleme an das Individuum wird häufiger von Mädchen vorgenommen (Bertelsmann Stiftung 2009), auch ein höheres Problembewusstsein scheint bei Mädchen gegeben zu sein (ebd., vgl. Kapitel 1).

• **Wertorientierungen und Alter**

Bezüglich des Alters sind kaum Zusammenhänge hinsichtlich der Prestigeorientierung vorhanden (Korrelation von -0,1), hinsichtlich des Interesses an Nachhaltigkeit hingegen stärkere (0,3). Jüngere SchülerInnen sind also – wenn man nur die bivariaten

³⁴ Bei allen genannten Variablen gibt es nach dem U-Test signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen der Einstellungen je nach Geschlecht.

Zusammenhänge betrachtet – tendenziell stärker nachhaltigkeitsorientiert und etwas seltener prestigeorientiert.

10-14-Jährige sind daher in der Gruppe der hoch Nachhaltigkeitsorientierten um 19% stärker vertreten als Ältere. 89% der 10-14-Jährigen gegenüber 72% der 15-19-Jährigen zeigen generell Interesse an Nachhaltigkeitsthemen. Letztere weisen eine im Vergleich zu den Jüngeren eine deutlich stärkere Tendenz zur Ambivalenz bezüglich Nachhaltigkeit auf (Abbildung 21).

Bei den einzelnen Items der Nachhaltigkeitsorientierung „*Bekämpfung der Armut*“, „*Klimaschützen*“ und „*Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt*“ zeigten sich signifikante Korrelationen (zwischen 0,2 und 0,4), insbesondere bei beiden letztgenannten sich auf ökologische Nachhaltigkeit beziehenden Einstellungen: 89% der 10-14-Jährigen finden Klimaschutz sehr oder eher wichtig, gegenüber „nur“ 76% der 15-19-Jährigen. Die Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt ist für 89% der jüngeren Befragten sehr und eher wichtig im Vergleich zu 70% der älteren Interviewten.

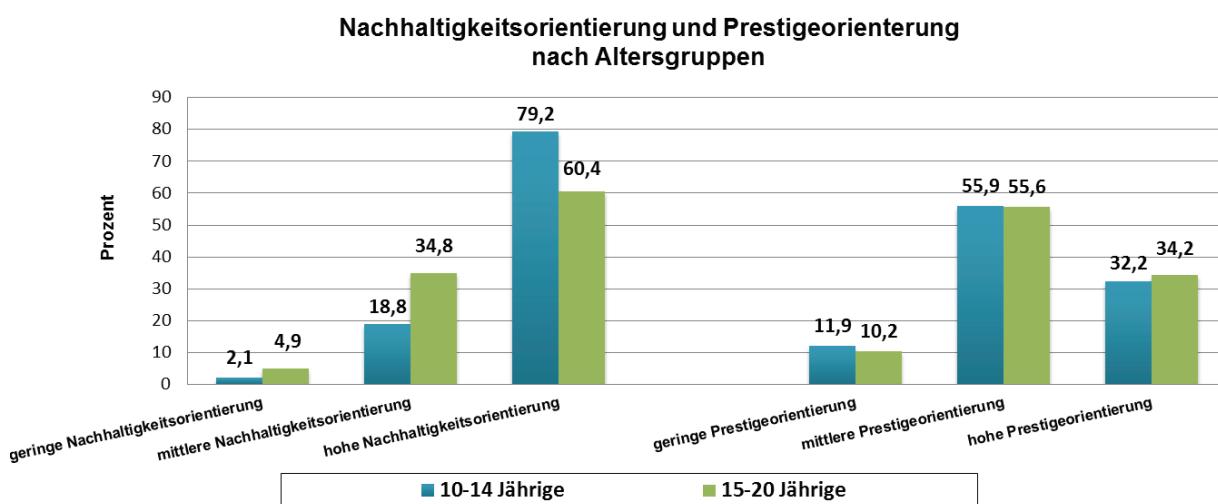


Abbildung 21: Nachhaltigkeitsorientierung und Prestigeorientierung nach Altersgruppen

Auch bei anderen erhobenen Orientierungen unterschieden sich die Antworten tendenziell nach dem Alter. Besonders auffällig sind die Tendenzen von Jüngeren, die *gute Beziehung zu den Eltern* (0,3) und *Religion* (0,2) ebenso wie das *Lesen „guter Bücher“* (0,2) wichtiger zu finden. Das Gleiche gilt für *Sport* und *gesunde Ernährung*. Weniger wichtig ist Jüngeren hingegen *gutes Aussehen* und das *regelmäßige Musik Hören* (signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen nach U-Test, Korrelation von 0,2 bis 0,3).

Der Einfluss des Alters auf Prestige- bzw. Nachhaltigkeitsorientierung bestätigte auch die Regressionsanalyse: jüngeres Alter ist ein positiver Einflussfaktor für die Nachhaltigkeits-, aber auch für die Prestigeorientierung. Letztes Ergebnis widerspricht der auf bivarater Ebene festgestellten negativen Korrelation zwischen Alter und Prestigeorientierung – zur Erklärung siehe Kapitel 5.4.7.



Abbildung 22: SchülerInnen der Unterstufe und der Oberstufe aus dem BRG Marchettigasse

Ältere SchülerInnen sehen stärker **PolitikerInnen** oder Leute in **Industrie und Wirtschaft** in der Verantwortung für die Lösung globaler Probleme und seltener **NGOs**. (alle Korrelationen 0,2) Die Zukunft sehen ältere SchülerInnen etwas düsterer als jüngere (0,1).

Die Bedeutung des **familiären Umfelds** als **Vorbild** (Eltern, Verwandte, Geschwister und Großeltern) nimmt mit dem Alter leicht ab, ebenso wie die von LehrerInnen (alle -0,1). Doch auch die Bedeutung **medialer Persönlichkeiten** wie Stars oder SportlerInnen wird für ältere SchülerInnen etwas geringer (-0,1). Öfter wird von Älteren hingegen angegeben, **keine Vorbilder** zu haben oder **historische Persönlichkeiten** wichtig zu finden (0,1 bzw. 0,2). Dass das familiäre Umfeld mit dem Alter tendenziell unwichtiger wird und stärker die Individualität (man habe keine Vorbilder) betont wird, lässt sich entwicklungspsychologisch gut erläutern. Die höhere Wichtigkeit historischer Vorbilder könnte einfach durch höheres historisches Wissen bei älteren SchülerInnen erklärt werden.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die befragten SchülerInnen der Unterstufen stärker nachhaltigkeitsorientiert, noch stärker an den Eltern (gute Beziehung) bzw. dem familiären Umfeld, und wahrscheinlich vor allem von Eltern und Schule vermittelten Idealen (Gesundheit, Bücher lesen, Religion) sowie weniger an medial vermittelten Idealen wie dem guten Aussehen orientiert sind, auch wenn Stars und SportlerInnen Vorbilder darstellen. Dass Jüngere eher weniger Industrie und Politik verantwortlich sehen bzw. stärker an die Verantwortlichkeit von NGOs glauben, könnte daran liegen, dass Ältere bereits die „strukturellen“ bzw. systemischen Zusammenhänge sehen und daher die Verantwortung auch eher bei den Institutionen verorten, die das politische und wirtschaftliche System wesentlich prägen.

Dass Jüngere an Umweltthemen stärker interessiert sind als Ältere, fand sich auch in der Theorie wieder (Fauth 1999, zit. nach Zubke 2006). Nach einer Studie der Bertelsmann Stiftung (2009) messen Ältere jedoch sozialen und wirtschaftlichen Themen höhere Wichtigkeit zu (vgl dazu Kapitel 1). Dafür sprechen auch die Ergebnisse dieser Studie, nach denen die Unterschiede zwischen der älteren und der jüngeren Altersgruppe vor allem bei der Wichtigkeit ökologischen Themen gegeben sind. Das Verhältnis zwischen Alter und Nachhaltigkeit ist also differenziert zu betrachten.

- **Wertorientierungen und Migrationshintergrund**

Zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund waren hinsichtlich verschiedener Wertorientierungen nur bei bestimmten Variablen signifikante Unterschiede in den Verteilungen feststellbar.

Befragte ohne Migrationshintergrund sind etwas häufiger an **Nachhaltigkeit** interessiert und etwas weniger **prestigeorientiert** – die Differenzen sind mit 6% bzw. 8% jedoch eher gering und die mittleren Ränge der Indizes zur Nachhaltigkeit und Prestigeorientierung unterscheiden sich bei beiden Variablen nach Mann-Whitney-U-Test auch nicht signifikant voneinander (Abbildung 23).

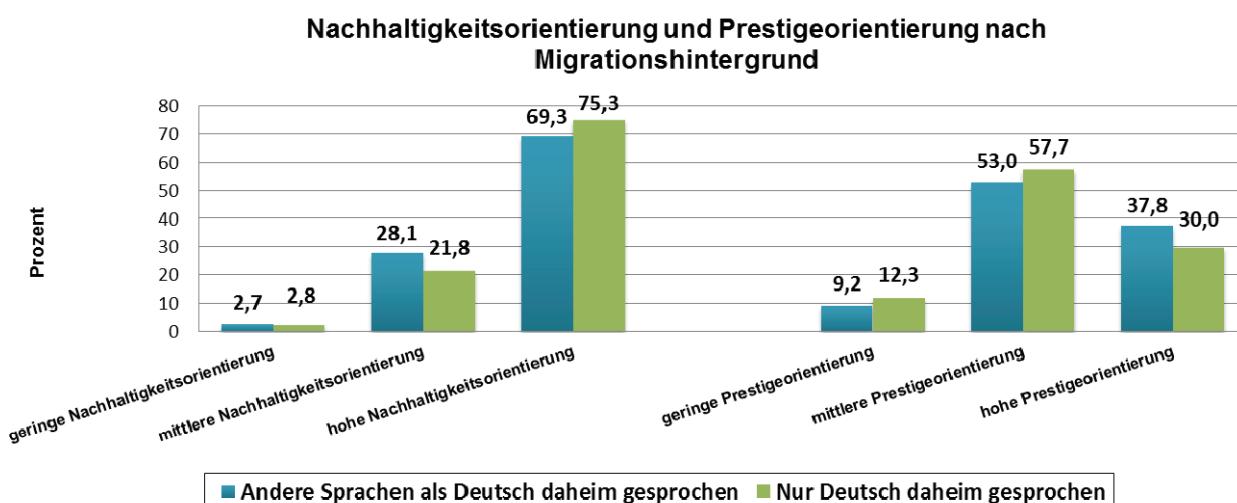


Abbildung 23: Nachhaltigkeitsorientierung und Prestigeorientierung nach Migrationshintergrund

Betrachtet man jedoch die **Einzelitems** der Indizes, zeigen sich bei den Items „viel Geld verdienen“ und „gutes Aussehen“ (Prestigeorientierung) bzw. bei „Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt“ (Nachhaltigkeitsorientierung) laut U-Test signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen der Wichtigkeit dieser Items. SchülerInnen mit Migrationshintergrund finden es also etwas wichtiger viel Geld zu verdienen und gut auszusehen, die Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt ist ihnen hingegen leicht unwichtiger.

Deutlichere Unterschiede gab es bei der Bewertung von **Herkunft und Religion**. Hinsichtlich der Wichtigkeit von *Religion* zeigte sich zwischen Befragten mit und Befragten ohne Migrationshintergrund laut U-Test ein signifikanter Unterschied in den mittleren Rängen: deutlich mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund (53%) finden Religion sehr/eher wichtig als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (27%).



Abbildung 24: SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund des BRG Marchettigasse

Ein ähnliches Bild und signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen wurde auch hinsichtlich der in der AHS Rahlgasse abgefragten Wichtigkeit von *Herkunft/Nationalität* sichtbar: Während 66% der Personen, die daheim auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen, die eigene Herkunft als wichtig oder sehr wichtig empfinden, gilt dies für nur 42% der Personen, die zuhause nur Deutsch sprechen.

Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind - sehr schwach ausgeprägt - *Stars* und *Verwandte* häufiger **Vorbilder** als für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (Phi von -0,1). *Keine Vorbilder* gaben auf der anderen Seite tendenziell Befragte ohne Migrationshintergrund öfter an (0,1).

Personen ohne Migrationshintergrund sind außerdem eher der Meinung, dass *Jede/r Einzelne* für die Lösung globaler Probleme **verantwortlich** ist (Phi von 0,1), Personen mit Migrationshintergrund sehen tendenziell stärker *WissenschaftlerInnen* für die Lösung dieser Probleme verantwortlich. (0,1)

Bezüglich der leichten Tendenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu bestimmten materialistischen Haltungen und einer geringeren Wichtigkeit der Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt ist einschränkend zu sagen, dass sich der Migrationshintergrund in der Regressionsanalyse (Kapitel 5.4.7.) bezüglich Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung als kein signifikanter Einflussfaktor heraus gestellt hat. Dennoch zeigen andere Studien (Hurrelmann 2006) eine Neigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu stärker materialistischen bzw. hedonistischen Werten.

Bei der Bewertung von Herkunft und Religion ist die Tendenz jedenfalls eindeutig, die deutlich höhere Wichtigkeit von Religion für Jugendliche mit Migrationshintergrund bestätigen auch andere Erhebungen (Hurrelmann 2006, Albert 2010).

Man könnte in den dargestellten Zusammenhängen auch eine stärkere Orientierung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Institutionen (Religion, Wissenschaft, Nationalität) und an Familie sehen, bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund eine etwas stärker ausgeprägte Tendenz zu individuellem, „vorbildlosem“ Handeln (bzw. Verantwortung). Dies müsste jedoch noch genauer untersucht werden, da die Zusammenhänge zwar signifikant, aber sehr schwach sind.

5.2. Jugendliche Konsummuster und deren Nachhaltigkeit



Abbildung 25: Schülerin der Klasse 6A (BRG Marchettigasse) und Schülerin der Klasse 6D (AHS Rahlgasse) während einer Kennenlernen-Übung im HUB Vienna, Projektphase 3

Ein wichtiger Teil von Lebensstilen ist immer auch der Konsum – und zwar auf mehreren Ebenen. Mit Konsum eng verbunden ist die Freizeitgestaltung – die wiederum oft von milieuspezifisch geprägten Vorstellungen eines, je nach Präferenzen, „sinnvollen“, „angenehmen“, „lustigen“ usw. Zeitvertriebs abhängig ist. Außerdem trifft man über den Konsum – darüber, was man konsumiert, in welchem Ausmaß man konsumiert und wie man konsumiert – ständig auch die Nachhaltigkeit des eigenen Lebensstils betreffende Entscheidungen. Hier spielen die subjektiv wichtigen Kaufkriterien eine Rolle, ebenso wie die Art und der Umfang der gekauften Produkte. Kaufkriterien sowie der Umfang des Konsums sind wiederum eng mit bestimmten Wertvorstellungen des „richtigen Konsumierens“ verbunden. Bestimmte Lebensstile können daher auch in manchen Bereichen „nachhaltiger“ als andere sein. Wie in Kapitel 1 schon ausgeführt, müssen nachhaltigen Konsummustern nicht immer „nachhaltige Werte“ zugrunde liegen – Personen mit wenig Einkommen verbrauchen etwa, egal ob sie das selbst gut heißen oder nicht, meist „automatisch“ weniger Ressourcen und leben somit nachhaltiger als Personen mit höherem Einkommen.

Weiters sind konsumierte Güter sowie die Art des Konsums immer auch Ausdrucks- und Distinktionsmittel. Über den Konsum können Menschen ihre Milieuzugehörigkeit bzw. ihren Lebensstil, ihre Identifikation mit gesellschaftlichen Subgruppen oder ihre kulturellen Präferenzen nach außen kommunizieren sowie sich von Menschen anderer Milieus abgrenzen. Somit kann die Nutzung dieser Güter als Zeichen einer bestimmten sozialen Zugehörigkeit auch identitätsstärkend sein. Konsumgüter fungieren außerdem als eine Art Code, den andere Menschen lesen und interpretieren können. Anhand dieser Codes können sie ihr Gegenüber anhand (oft auch affektiv gefärbter) Typisierungen „sozial einordnen“ sowie dadurch der anderen Person mit bestimmten Erwartungen oder Verhaltensweisen entgegen treten.

Ein wichtiger, die Konsumgewohnheiten der SchülerInnen stark beeinflussender Faktor ist das **Taschengeld** bzw. die Höhe des Taschengelds. Indirekt werden an der Höhe des Taschengelds auch die ökonomische Lage oder auch bestimmte Werthaltungen bzw. Erziehungsvorstellungen des Elternhauses erkennbar – darüber können allerdings nur Vermutungen geäußert werden.

Fast 95% der befragten SchülerInnen erhalten prinzipiell Taschengeld. Die meisten SchülerInnen (40%) bekommen zwischen 1,- und 29,- Euro pro Monat, ca. ein Viertel 30,- bis 59,- Euro und etwa ebenso viele (24%) erhalten mehr als 60,- Euro im Monat. Im Durchschnitt sind dies ca. 44,- Euro Taschengeld im Monat (Abbildung 26).

Dies ist deutlich mehr als die Ergebnisse von Fries et al. (2007) nahe legen, wonach die in ihrer Studie befragten SchülerInnen durchschnittlich ca. 30,- Euro im Monat an Taschengeld erhalten. Man muss hier sicherlich auch beachten, dass die Erhebungsarten der beiden Studien unterschiedlich waren und dass die Charakteristika der Samples Jugendlichen verschieden sind. Näheres dazu siehe im Abschnitt zur Ausgabenhöhe.

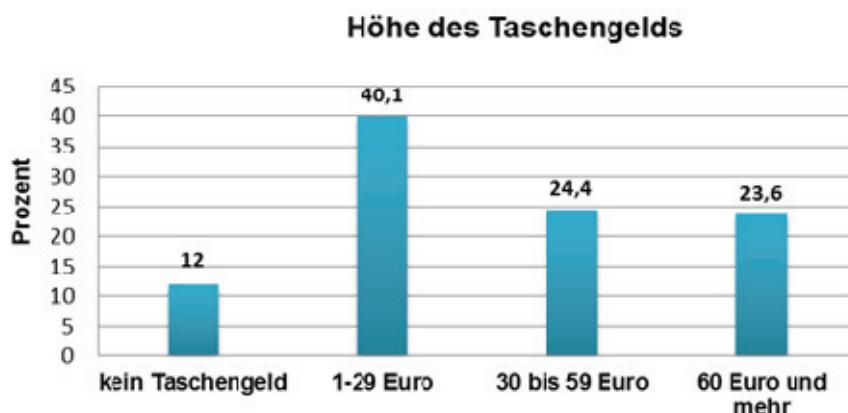


Abbildung 26: Höhe des Taschengelds

Die prozentuell höhere Angabe von 12% der SchülerInnen, die 0,- Euro Taschengeld erhalten, im Vergleich zu den 5% an SchülerInnen, die angaben prinzipiell kein Taschengeld zu bekommen, könnte vielleicht dadurch erklärt werden, dass es SchülerInnen gibt, die kein regelmäßig hohes, sondern eher bedarfsoorientiertes Taschengeld erhalten und daher eine Angabe pro Monat schwierig ist.

Im Fragebogen wurde nach der Höhe der Ausgaben pro Monat für eine ganze Reihe von Aktivitäten und Produkten gefragt.³⁵ Produkte bzw. Aktivitäten, nach denen nur in der AHS Rahlgasse gefragt wurde, sind in der Grafik mit dem Zusatz „RG“ gekennzeichnet.

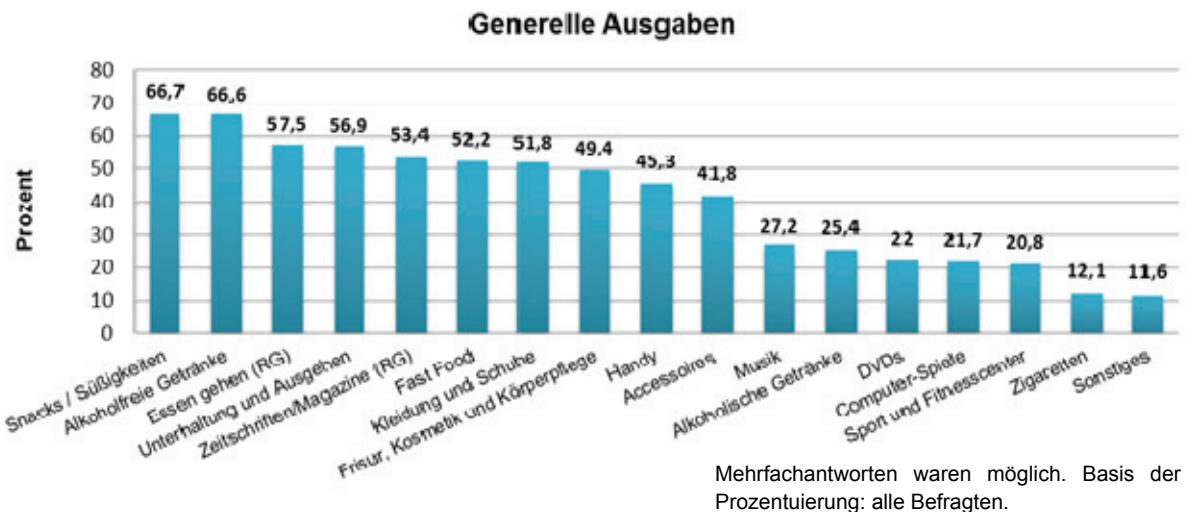


Abbildung 27: Generelle Ausgaben

In Abbildung 27 wird dargestellt, wofür die befragten SchülerInnen **generell** (also mehr als 0,- Euro pro Monat) **Geld ausgeben**. Hier liegen **Essen und Getränke** an den ersten drei Stellen der Ausgaben, ebenso kann Ausgehen am 4. und Fast Food am 6. Rang dazu gezählt werden. Darauf folgen in der Reihung **Outfit**-bezogene Ausgaben, auch hier geben mehr als 40% der SchülerInnen an dafür Geld auszugeben. Auffällig ist auch der hohe Anteil an SchülerInnen (der AHS Rahlgasse) von 53%, die monatlich Geld für **Zeitschriften und Magazine** ausgeben. Das **Handy** ist für 45% der Befragten ein monatlicher Ausgabeposten. Für **multimediale Produkte** wie Musik, DVDs, Computer-Spiele usw. wird monatlich von deutlich weniger Befragten Geld ausgegeben, nur mehr von ca. einem Viertel bis einem Fünftel. Der Konsum von **alkoholischen Getränken und Zigaretten** bewegt sich ebenfalls auf den eher unteren Rängen (25% geben Geld für Alkohol, 12% für Zigaretten aus), wobei es hier *altersspezifisch* große Unterschiede gibt (siehe dazu Kapitel 5.2.1.).

Die Häufigkeit von Ausgaben für Essen und Trinken kann man in der nächsten Abbildung (Abbildung 28) noch deutlicher erkennen, in der die einzelnen Ausgabenposten in den Überkategorien Essen/Trinken³⁶, Multimedia³⁷, Ausgehen³⁸ und Outfit³⁹ zusammen gefasst

³⁵ Frage: „Wie viele Euro (Taschengeld und Geld von deinen Eltern) gibst du im Monat für folgende Dinge aus?“

³⁶ Dazu zählen folgende Variablen: Ausgaben für alkoholfreie Getränke, Fast Food, alkoholische Getränke, Snacks/Süßigkeiten.

³⁷ Dazu zählen die Variablen Ausgaben für Musik (z.B. CDs, iTunes), Computer-Spiele, DVDs.

³⁸ Ausgaben für Unterhaltung/Ausgehen und Zigaretten.

³⁹ Dazu zählen die Variablen Ausgaben für Frisur, Kosmetik und Körperpflege, Kleidung und Schuhe, Accessoires (Schmuck, Mützen, Taschen, usw.). Ausgaben für Handy und Sport wurden bei diesen zusammenfassenden Indizes noch einmal extra angegeben, die nur in der AHS Rahlgasse erhobenen Daten bei der Berechnung nicht inkludiert.

wurden. 92% der Befragten gaben an, monatlich Geld für Essen und Trinken auszugeben, darauf folgen Ausgaben für Outfit (71%), Ausgehen (62%), Ausgaben für Multimedia sind ungefähr gleichauf mit denen für das Handy (47-49%), für Sport und Fitnesscenter wird nur mehr von 22% der SchülerInnen Geld ausgegeben.

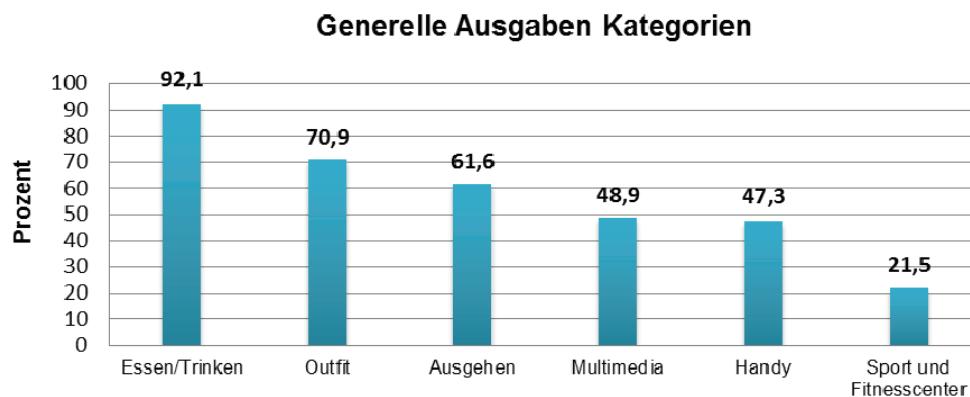


Abbildung 28: Generelle Ausgaben Kategorien

Dieses Ergebnis ist dem von Fries et al. (2007; vgl. Kapitel 1), einer Studie, bei der 10-17-jährige Jugendliche aus Deutschland befragt wurden, sehr ähnlich, jedoch mit einzelnen markanten Unterschieden. Auch diese Jugendlichen geben am häufigsten Geld für Essen und Trinken bzw. Ausgehen aus, jedoch gleich gefolgt vom Handy, dem Erwerb von Print- und Audiomedien und Kosmetika bzw. Kleidung. Für das Handy wird von den deutschen Jugendlichen also wesentlich häufiger Geld ausgegeben, für Kleidung bzw. Outfit hingegen wesentlich weniger.

In Essen und Trinken wird zwar am *häufigsten* Geld investiert, jedoch nicht das *meiste* Geld. Dies ist an der folgenden Grafik zu erkennen, die die **durchschnittlichen Ausgaben für die einzelnen Ausgabeposten** darstellen. Hier muss jedoch beachtet werden, dass hier auch die Personen mit einbezogen wurden, die angaben, gar kein Geld für genannte Produkte auszugeben – man kann an dieser Grafik also sehen, wie hoch die durchschnittlichen Ausgaben von *allen* befragten SchülerInnen insgesamt sind.

Hier wird deutlich, dass es die Ausgaben für das **Outfit** sind, die am meisten zu Buche schlagen (siehe Abbildung 29 bzw. Abbildung 30). Vor allem *Kleidung und Schuhe* fallen hier ins Gewicht: 22,- Euro im Monat werden durchschnittlich dafür ausgegeben.

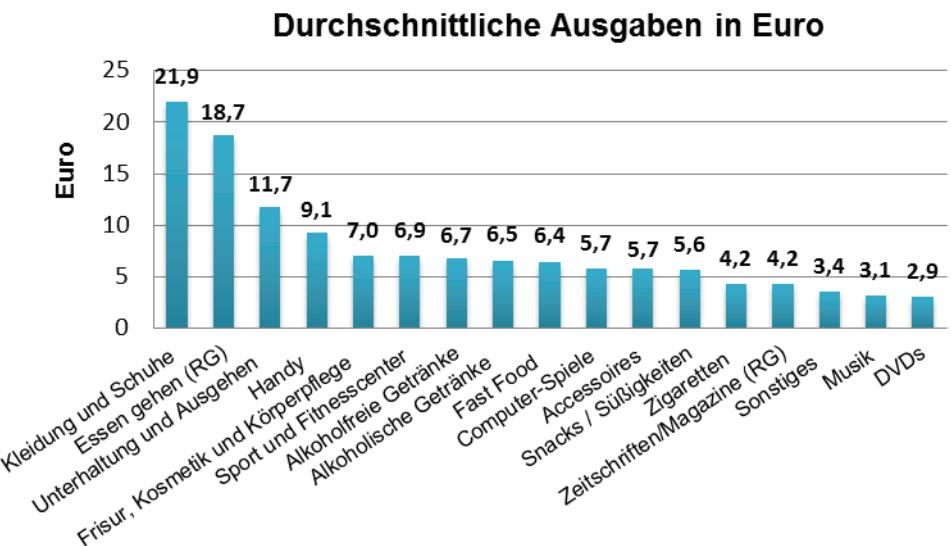


Abbildung 29: Durchschnittliche Ausgaben in Euro

Die nächsthöchsten Ausgabeposten fallen unter „**Essen und Trinken**“ bzw. **Unterhaltung**: SchülerInnen der AHS Rahlgasse geben ca. 19,- Euro im Monat für *Essen gehen* aus und 12,- Euro im Monat werden fürs *Ausgehen* investiert. Essen Gehen ist also sowohl eine relativ häufige als auch eine relativ gesehen teure Ausgabe. Für *Snacks* und *alkoholfreie Getränke*, die, wie oben geschildert, am häufigsten konsumiert werden, werden hingegen durchschnittlich nur ca. 6,- bis 7,- Euro im Monat ausgegeben. Das **Handy** schlägt 9,- Euro im Monat zu Buche.

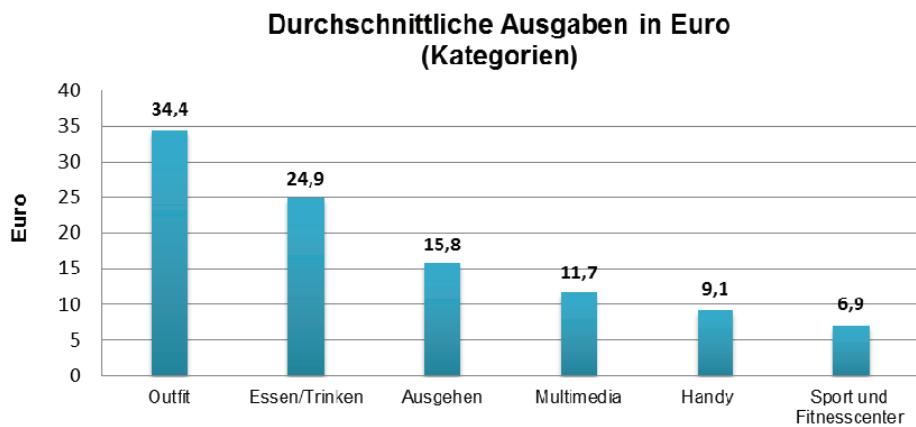


Abbildung 30: Durchschnittliche Ausgaben in Euro (Kategorien)

Dies entspricht auch dem Ergebnis schon erwähnter Studie von Fries et al. (2007): auch hier zeigten sich die Ausgaben für Essen und Trinken als die am häufigsten getätigten, jedoch vergleichsweise niedrigsten Aufwendungen. In Kleidung und Schuhe bzw. das Handy wird hingegen weitaus mehr investiert.



Abbildung 31: Zwei Schülerinnen und ihr Taschengeld

Bei der Interpretation der Daten muss jedoch beachtet werden, dass die jüngeren SchülerInnen im Sample in der Mehrzahl sind und diese generell seltener bzw. wenn, dann weniger Geld für Zigaretten, Unterhaltung/Ausgehen sowie Alkohol ausgeben. Diese Angaben sind also nicht repräsentativ für die älteren SchülerInnen bzw. nach unten hin verzerrt (siehe dazu die Auswertungen nach dem Alter in Kapitel 5.2.1.).

Betrachtet man die **durchschnittliche Höhe der Ausgaben ohne die Personen, die gar kein Geld für abgefragte Produkte/Aktivitäten ausgeben**, ergibt sich ein etwas anderes Bild. Dies liegt daran, dass die vielen „0,- Euro“-Angaben den Mittelwert nach unten drücken. Abbildung 32 gibt also Auskunft darüber, wie hoch die Ausgaben *der SchülerInnen* für verschiedene Produkte sind, die diese *prinzipiell* konsumieren

Kleidung und Schuhe sind nach wie vor mit 44,- Euro durchschnittlichen Ausgaben an erster Stelle, danach folgen jedoch schon die Ausgaben für **Zigaretten**. Dass diese in Abbildung 29 (Durchschnittliche Ausgaben in Euro) erst an 13. Stelle kommen, liegt daran, dass sehr viele SchülerInnen (vor allem jüngere) angegeben haben, für Zigaretten kein Geld (0,- Euro) auszugeben. Diejenigen, die Zigaretten konsumieren, geben dafür im Monat durchschnittlich 36,- Euro aus.

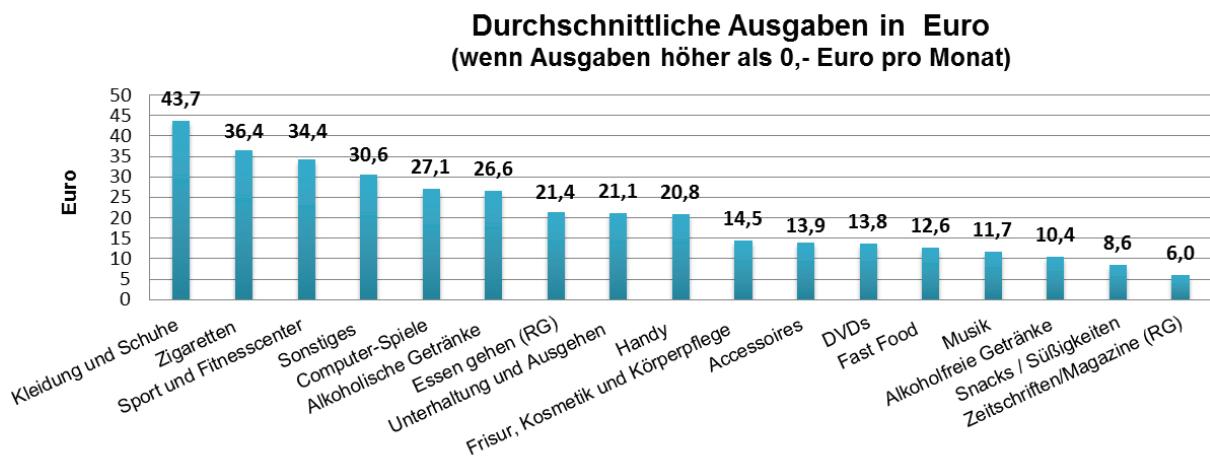


Abbildung 32: Durchschnittliche Ausgaben in Euro (wenn Ausgaben höher als 0,- Euro/Monat)

Sport und Fitnesscenter sind ebenfalls teurere Ausgaben von durchschnittlich 34,- Euro. Viel Geld (durchschnittlich 31,- Euro) wird auch für „**Sonstiges**“ ausgegeben – hier gab es jedoch, wie in der Analyse der Mediane (Abbildung 33) unten ersichtlich – einige sehr hohe Angaben, die den Wert nach oben verzerrten. **Computerspiele**, **alkoholische Getränke** und **Essen gehen** sowie das **Ausgehen** sind ebenfalls durchschnittlich sehr hohe Ausgabenposten (21,- bis 27,- Euro pro Monat).

Da es teilweise sehr hohe – und vermutlich auch falsche – Angaben bei den Ausgabenkategorien gab, die den Mittelwert nach oben hin verzerrten, sollen auch die **Mediane der Ausgaben** dargestellt werden (nur für die Personen, die *mehr als einen Euro* für die Produkte/Aktivitäten ausgeben). Kleidung bzw. Schuhe bzw. Zigaretten belegen, wie bei den durchschnittlichen Ausgaben, die ersten Plätze (Abbildung 33). 50% der SchülerInnen geben demnach bis zu 30,- Euro pro Monat für **Kleidung/Schuhe** aus (die andere Hälfte sogar mehr als 30,- Euro). Die anderen outfitbezogenen Ausgaben (**Frisur/Kosmetik und Accessoires**) liegen bei 10,- Euro pro Monat.

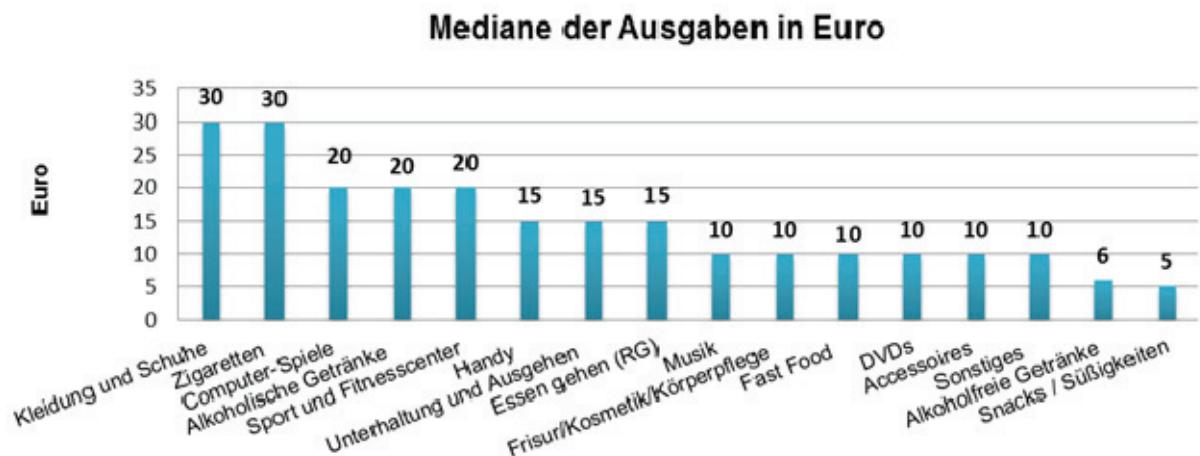


Abbildung 33: Mediane der Ausgaben in Euro

Besonders ins Auge fallen – wie auch bei den Durchschnittswerten – die hohen Ausgaben für **Zigaretten**: die Hälfte der SchülerInnen, die generell Zigaretten kaufen, gibt bis zu, die andere Hälfte über 30,- Euro dafür aus. Alkoholische Getränke liegen auch relativ hoch bei 20,- Euro im Monat für 50% der SchülerInnen, die dafür generell Geld ausgegeben.

Höher als andere Ausgaben sind auch die für **Computer-Spiele** sowie für **Sport und Fitnesscenter** (20,- Euro), das **Handy** schlägt sich finanziell mit bis zu 15,- Euro pro Monat für 50% der SchülerInnen nieder. Vergleichsweise wenig wird hingegen für **alkoholfreie Getränke** und **Snacks/Süßigkeiten** ausgegeben.

Im qualitativen Material wurde von den Jugendlichen der Projektklassen bezüglich des Umfangs des Konsums einerseits betont, dass „Geld für **Blödsinnigkeiten**“ (P3WU: 46) ausgegeben werde, andererseits aber auch eher **knappe finanzielle Ressourcen** beschrieben. Im Forschungstagebuch beantworteten die SchülerInnen außerdem, welche Produkte sie konsumieren. Hier waren Essen und Trinken – wie auch bei den quantitativen Daten der ganzen Schule – an erster Stelle, darunter vor allem kalte und warme Getränke, Snacks, Süßigkeiten und Fast Food.

In der *Recherche* nach Produkten, die für die SchülerInnen selbst relevant und interessant sind, zeigten sich Schwerpunkte auf *IKT bzw. Unterhaltungselektronik* (Nintendo, Wii, Apple iPod, Nokia, Black Berry), (*Sport-)bekleidungsmarken* und *Kleidergeschäften* sowie Süßigkeiten, Zigaretten und Kondomen.

In den ersten Workshops der Fragebogenerstellung wurde auch länger darüber diskutiert, ob der Konsum von **Drogen** abgefragt werden sollte. Dies scheint ein für die Jugendlichen aktuelles und wichtiges Thema zu sein. So meinte eine Schülerin, sie nehme an, dass „mindestens 40% der SchülerInnen ihr Geld für Drogen ausgeben“ (P1.1RG: 286).

Die Daten zu den Fragen zum **Besitz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) bzw. Unterhaltungselektronik** zeigen eine relativ hohe Ausstattung der SchülerInnen, insbesondere hinsichtlich der Kommunikationstechnologien (Abbildung 34). Gefragt wurde nach dem Besitz bzw. Nicht-Besitz von Handy, Radio, Spielkonsole, iPod, DVD-Player bzw. Video Rekorder, Laptop, PC, MP3-Player und einem Fernseher im eigenen Zimmer.

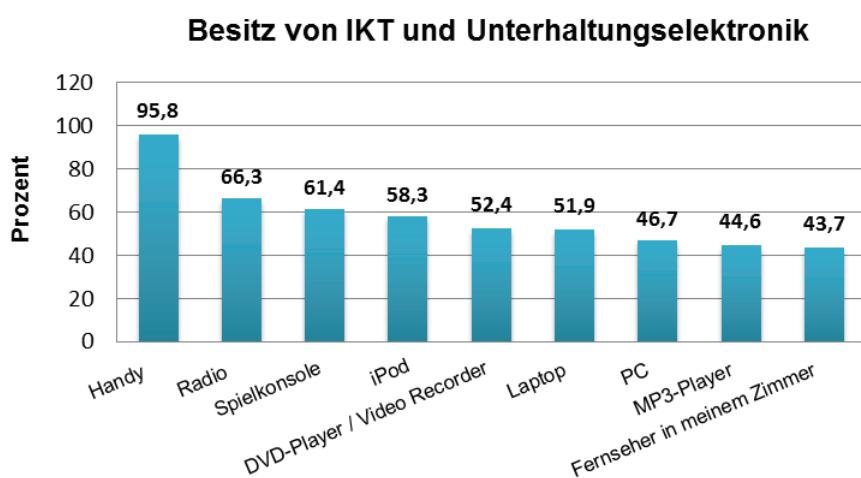


Abbildung 34: Besitz von IKT und Unterhaltungselektronik

Hier wurde eine relativ umfangreiche Ausstattung der SchülerInnen bzw. ihrer Haushalte sichtbar. 96% der SchülerInnen besitzen ein **Handy**, 66% einen **Radio**, 61% eine **Spielkonsole** und 58% einen **iPod**. Ca. die Hälfte der Befragten besitzt einen **DVD-Player** bzw. **Videorekorder** einen **Laptop** oder einen **PC**.

Besonders erstaunlich ist die sehr hohe Rate (58%) des Besitzes eines Geräts der Firma Apple, die den iPod produziert. Diese Marke scheint sich am Markt der Kinder und Jugendlichen – auf jeden Fall auf dem der beiden untersuchten Schulen – eindeutig durchgesetzt zu haben und stellt vermutlich auch eine Art Statussymbol dar. Nach dem Besitz eines Mp3-Players (der die gleichen Funktionen wie ein iPod hat) wurde zusätzlich gefragt – 47% besitzen also (zusätzlich) ein anderes Konkurrenz-Produkt (18% der Befragten gaben an sowohl einen mp3-Player als auch einen iPod zu besitzen).

Ebenso auffällig ist die hohe Angabe des Besitzes von Spielkonsolen: 61% der SchülerInnen besitzen eine solche – also noch mehr als jene, die einen Laptop oder PC besitzen.

Handy, Spielkonsole und iPod sind die erst in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten aufgekommenen multimedialen Geräte, die die meisten SchülerInnen besitzen (vom traditionellen Radio einmal abgesehen). Das Handy hat sich offensichtlich als Alltagstechnologie weitgehend durchgesetzt.

In der von Fries et al. (2007) durchgeföhrten Studie besaßen hingegen „nur“ 70% der SchülerInnen ein Handy (bzw. 90% der 15-17-Jährigen). Auch die Ausstattung mit Mp3-Player bzw. iPod und DVD-Player ist bei den österreichischen SchülerInnen etwas höher. Einen eigenen Fernseher besitzen hingegen $\frac{2}{3}$ der in der Studie von Fries et al. (2007) befragten Jugendlichen gegenüber nur 44% der in der vorliegenden Studie interviewten SchülerInnen. Hier zeigen sich also mehrere Unterschiede, die teilweise dadurch mitbedingt sein könnten, dass die in dieser Studie befragten SchülerInnen Gymnasien besuchen, während die Befragten der Erhebung von Fries et al. (2007) aus verschiedenen bildungsbezogenen und sozioökonomischen Schichten stammen und hier auch Jugendliche mit eventuell knapperen finanziellen Rahmenbedingungen mit einbezogen wurden.

Es zeigte sich eine **relativ umfassende persönliche Ausstattung** vieler SchülerInnen mit IK-Technologien (Abbildung 35). Über 80% der SchülerInnen besitzen mehr als vier dieser Geräte, 28% sogar zwischen 7 und 9.

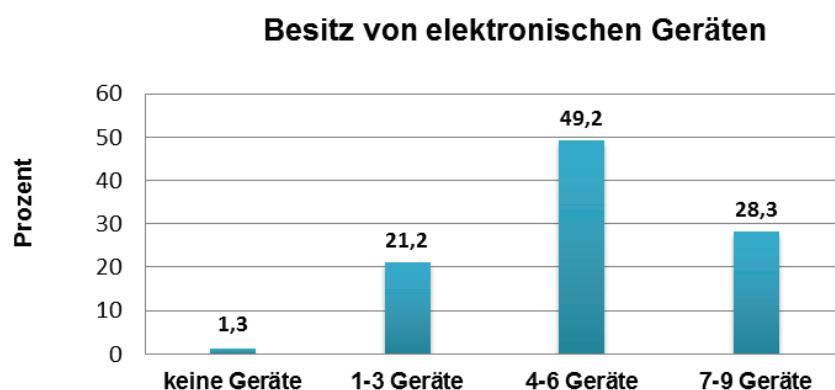


Abbildung 35: Umfang der Ausstattung mit IKT und Unterhaltungselektronik

Anhand der Daten ist ersichtlich, dass ein großer Teil der SchülerInnen einen direkten Zugang zu IKT hat. Insgesamt besitzen mehr als $\frac{3}{4}$ der Jugendlichen einen Computer und/oder einen Laptop, 20% sogar beides.

Dennoch ist auf der anderen Seite nicht zu übersehen, dass immerhin 39% der SchülerInnen keine Spielkonsole, 23% weder PC noch Laptop und 17% weder iPod noch mp3-Player besitzen. Von einem hundertprozentigen Zugang zu modernen Technologien im jugendlichen Lebensalltag der befragten SchülerInnen kann somit (noch) keine Rede sein.

An dem schon geschilderten Ergebnis eines sehr verbreiteten Besitzes von iPods wird die „Macht“ der Marken in Bezug auf (jugendlichen und generellen) Konsum sichtbar. Darauf soll nun in der Schilderung der **Kaufkriterien beim Kauf von Kleidung**⁴⁰ der SchülerInnen eingegangen werden (Abbildung 36). Diese Kriterien hängen sowohl mit individuellen Kosten-Nutzen-Rechnungen als auch mit grundsätzlichen Wertorientierungen zusammen. Diese Frage wurde nur in der AHS Rahlgasse erhoben, die Daten sagen also nichts über die SchülerInnen des BRG Marchettigasse aus.

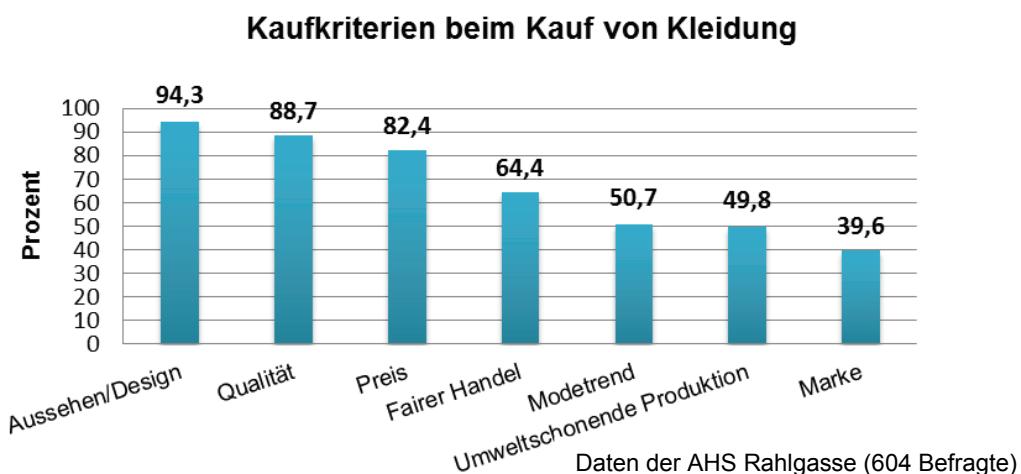


Abbildung 36: Kaufkriterien beim Kauf von Kleidung

Das **Aussehen/Design** von Kleidung ist eindeutig das entscheidendste Motiv beim Einkauf für die SchülerInnen: dieses wird von 94% der SchülerInnen als sehr oder eher wichtig angegeben. An zweiter Stelle wird die **Qualität** des Produkts (89%) und an dritter der **Preis** (82%) als kaufentscheidend angegeben.

Nachhaltigkeitsbezogene Kriterien wie *fairer Handel* und *umweltschonende Produktion* wird nur von mehr etwas mehr als der Hälfte der SchülerInnen wichtig gefunden (64 bzw. 50%).

Eine interessante, in beiden Schulen geführte Diskussion war die über die *Leistbarkeit von Fair Trade - Produkten*. Hier wurde von einigen SchülerInnen die Meinung vertreten, dass diese Produkte für sie zu teuer seien: „Ich als Schülerin kann mir das aber nicht leisten“ (P2.2RG, 154-164), meinte etwa eine Jugendliche. Eine Schülerin merkte an, dass ihr „fair

⁴⁰ Die Frage im Fragebogen lautete: „Was ist dir beim Kauf von Kleidung besonders wichtig?“

trade“-Kleidung oft zu „esoterisch“ sei – dies ist ein interessanter Hinweis auf die Zielgruppe, die viele Fair Trade Läden tendenziell ansprechen (wobei es auch hier schon eine Erweiterung des Angebots gibt).

Die **Marke** wird interessanterweise nur von 40% als wichtig für die Kaufentscheidung angegeben. Das Kaufen nach etablierten Marken wurde in den Workshops zwar kritisch diskutiert: „Nur weil eine Sache einen Namen hat, ist sie gleich so viel teurer. Deswegen kaufe ich eher keine Marke“ (P1.1RG: 207-211), so eine Schülerin. Ob diese für die SchülerInnen wirklich so unwichtig sind, kann jedoch bezweifelt werden, wenn man etwa an die oben geschilderte hohe Verbreitung von iPods denkt. Eine Bestätigung der Dominanz dieser Marke lieferte auch ein Schüler: „Ja, wer besitzt schon keinen iPod, komm schon.“ (P1.1MG: 312) Eine interessante Beobachtung war außerdem, dass in der AHS Rahlgasse originale „Converse“-Schuhe sehr verbreitet sind. Die „Markenresistenz“ scheint also kein Konsens zu sein und/oder eher auf Einstellungsebene vertreten zu werden und weniger beim konkreten Konsum. Hier gibt es jedoch sicher verschiedene Einstellungs- und Handlungstypen. Ein Schüler merkt z.B. an „prinzipiell Second-Hand“ zu kaufen, sowohl aus finanziellen, aber auch aus Distinktionsgründen („weil man manches so nicht kriegt“) (P1.1RG: 207-211).

Im Forschungstagebuch genannte Kaufmotive für den Konsum von **Kleidung** gründeten teilweise auf praktischen Überlegungen (man brauchte neue Kleidungsstücke), auf ästhetischen (sie sei „schön“ gewesen) sowie auf emotionalen Motiven („Lust und Laune“, sowie die Aussage, dass man dieses Kleidungsstück „unbedingt“ haben möchte). Der Preis wurde zwei Mal erwähnt, einmal auch die Qualität („gutes Material“) (vgl. Forschungstagebuch).

Auch für den Konsum von **Snacks, Süßigkeiten und Fast Food** (neben Hunger) wurden in den Forschungstagebüchern Motive angegeben: sie brauchen es „um das Gehirn mit Energie zu versorgen“, „weil sie lecker sind“, weil man „Lust“ darauf gehabt habe, weil man „satt wird und es relativ günstig ist“, aber auch Langeweile oder weil es zuhause nichts zu essen gab, das „schmeckt“, wurden als Motive genannt (Forschungstagebücher).

Fast-Food-Lokale (McDonald's, andere Fast Food Ketten wurden gar nicht erwähnt) wurden in den Forschungstagebüchern und in Diskussionen auch als regelmäßige *Treffpunkte* mit FreundInnen erwähnt. Eine Schülerin berichtet jedoch mit ihrer Clique inzwischen bewusst weniger zu McDonalds zu gehen: „Wir hatten ja auch diese Mäci-Phase, aus der sind wir ja schon wieder raus!“ (P1.1RG: 215-221).

In Zusammenhang mit Kaufentscheidungen ist es – neben den Kaufkriterien – auch wichtig, welche zusätzlichen Faktoren diese beeinflussen. Daher wurde auch danach gefragt, welche **Meinung welcher Personen oder Institutionen beim Kauf von Kleidung wichtig sind**⁴¹ (Abbildung 37).

Der überwiegende Teil der SchülerInnen gab an, dass dies die Meinungen der **FreundInnen** seien (70%), gefolgt von der der **Eltern** (44%), von „**Anderen**“ (19%) und den **MitschülerInnen** (17%). Subjektiv werden **Werbungen und Zeitschriften** nur von einer

⁴¹ „Wessen Meinung ist dir – zusätzlich zu deiner eigenen Meinung – beim Kauf von Kleidung wichtig?“

Minderheit als beeinflussend erlebt (ob dies wirklich so ist, kann anhand der Frage nicht verifiziert werden).

Hier wird die große, konsumbeeinflussende Bedeutung des *sozialen*, insbesondere des *gleichaltrigen* Umfelds deutlich.

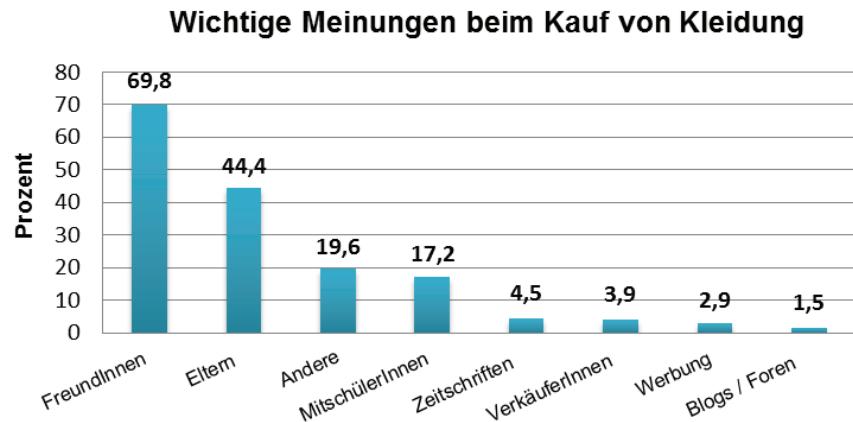


Abbildung 37: Wichtige Meinungen beim Kauf von Kleidung

Die Jugendlichen sind also durch ihr Taschengeld, das so gut wie alle Befragte erhalten, als eine eigene, intern differenzierte KonsumentInnengruppe zu begreifen, die ihre Kaufentscheidungen nach sehr unterschiedlichen Kriterien trifft.

Ausgaben für Essen und Trinken gehören zu den alltäglichen, jedoch finanziell nicht am stärksten ins Gewicht fallenden Ausgabenposten, während für das Outfit (vor allem Kleidung und Schuhe) im Vergleich zu den anderen Posten am meisten und auch relativ häufig Geld ausgegeben wird.

Das Outfit (Kleidung, Schuhe, Frisur, Kosmetik, Accessoires) kann somit als ein sowohl verbreiteter als auch finanziell nicht unbedeutender Faktor in den Ausgaben der SchülerInnen gesehen werden – hier wird die hohe Wertigkeit des Auftretens nach außen ebenso deutlich wie potentielle Anknüpfungspunkte einer Beeinflussung des Kaufverhaltens in Richtung Nachhaltigkeit. Doch auch beim Essen und Trinken, als alltäglich konsumierte Güter, werden jeden Tag Konsumententscheidungen getroffen, die als mehr oder weniger nachhaltig interpretiert werden können.

Zigaretten, alkoholische Getränke und Ausgaben für Unterhaltung/Ausgehen stellen in der Summe ebenfalls hohe Ausgabenposten dar, die jedoch vorrangig von älteren SchülerInnen getätigt werden.

Ebenso könnten sich Anknüpfungspunkte für eine Änderung des Konsumverhaltens bei den Ausgaben für Multimediaprodukte bieten, die zwar nicht so häufig und – abgesehen von den Ausgaben für Computerspiele – nicht in demselben finanziellen Ausmaß getätigt werden wie die anderen geschilderten Ausgaben, hinsichtlich ihrer Bedeutung in jugendlichen Lebenswelten aber nicht zu vernachlässigen sind. Auf die hohe Bedeutung dieser Mediennutzung wird im folgenden Kapitel genauer eingegangen, außerdem weist auch die oben beschriebene relativ umfangreiche Ausstattung mancher Haushalte auf eine sehr durch

Medientechnologien geprägte Umgebung der Jugendlichen hin – wenn auch, wie geschildert, ein nicht unbedeutender Anteil von über einem Dritt bzw. einem Fünftel an SchülerInnen keine Spielkonsole bzw. keinen PC oder Laptop besitzen.

Besonders wichtig in Bezug auf nachhaltigen Konsum sind die Kaufkriterien, wobei offensichtlich wurde, dass nicht nachhaltige Kriterien die bestimmenden sind, sondern vorrangig das Aussehen (wobei sich diese Kriterien sich jedoch nicht notwendigerweise gegenseitig ausschließen müssen). Dass das Aussehen beim Kauf von Kleidung als das ausschlaggebendste Motiv gesehen wird, hängt wohl mit den Kommunikations- und Präsentationsfunktionen von Kleidung zusammen, die vermutlich besonders im Jugendalter wichtig sind. Auch der Preis wiegt noch schwerer als die Nachhaltigkeit – dies ist wahrscheinlich mitbedingt durch die finanzielle Lage der meisten SchülerInnen, worauf auch oben dargestellte Diskussionen in den Workshops hinweisen.

Interessant ist auch, dass die Qualität der Produkte für die deutliche Mehrheit der Jugendlichen dennoch ein wichtiges Kriterium ist – sogar noch vor dem Preis. Dies deutet auf ein sehr „rationales“ Kaufverhalten von einem großen Teil der SchülerInnen hin. Modetrend und Marke sind diesen Kriterien gegenüber deutlich untergeordnet – zumindest nach der Selbsteinschätzung der SchülerInnen. Dass Marken und Trends in der Lebenswelt vieler Jugendlichen eine große Rolle spielen, wird im qualitativen Material jedoch deutlich. Auch dass die Hälfte der Befragten nach aktuellen Trends einkauft, ist in Bezug auf Nachhaltigkeit sehr relevant, da solches Kaufverhalten einen schnelleren „Austausch“ der gekauften Produkte und dadurch einen tendenziell höheren Ressourcenverbrauch impliziert.

Dass peer groups ebenso wie die Eltern einen Einfluss auf Kaufentscheidungen darstellen, ist auch ein Ergebnis anderer Studien (Fauth 1999, zit. nach Zubke 2006). Dies gilt nach einer Studie des ÖIJ (2004, vgl. Kapitel 1) dementsprechend auch für Konsum nach nachhaltigen Kriterien: wird in der Familie oder von den „peers“ nach solchen Prioritäten eingekauft, tun dies auch die Jugendlichen selbst signifikant öfter. Ähnliche Ergebnisse gilt auch für anderes umweltfreundliches Verhalten: wird dieses in der Familie oder im Freundeskreis praktiziert, verhält man sich selbst tendenziell auch so.

5.2.1. Unterschiede in den Konsummustern nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund

In diesem Kapitel werden die auffälligsten Unterschiede im Konsumverhalten nach soziodemographischen Merkmalen beschrieben.

- Konsum und Geschlecht**

Wie bei den Wertorientierungen zeigen sich auch beim Konsum typische genderspezifische Muster. Schülerinnen geben mehr Geld für das **Outfit** aus, genauer für Frisur/Kosmetik (Phi von 0,3), Kleidung/Schuhe (0,2) und Accessoires (0,4), Zeitschriften (0,1) und Ausgehen (0,1). In **Computer-Spiele** (0,4) und **Fast Food** (0,1) investieren hingegen Burschen tendenziell mehr Geld.⁴²

⁴² In allen genannten Ausgabenkategorien unterscheiden sich nach Mann-Whitney-U-Test auch die Verteilungen nach Geschlecht signifikant voneinander.

Burschen besitzen außerdem generell etwas **mehr Geräte** der Informations- und Kommunikationstechnologie bzw. Unterhaltungselektronik (Korrelation von 0,2) bzw. häufiger eine **Spielkonsole** (Phi von 0,4), einen **PC** (0,2), einen **Fernseher** (0,2), einen **DVD-Player** und **Mp3-Player** (beide 0,1) als Mädchen. Mädchen nennen hingegen etwas häufiger **iPods** (0,1) ihr Eigen.

Auch hinsichtlich der **Konsumkriterien** wurden geschlechtsspezifische Präferenzen deutlich. Burschen gaben häufiger als Mädchen an nach der **Marke** der Kleidung, aber auch nach deren **Qualität** einzukaufen. Mädchen ist auf der anderen Seite die **umweltschonende Produktion** etwas wichtiger als Burschen (signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen laut U-Test).

Genderspezifisch typisch ist für Mädchen das soziale Umfeld ein wichtiger beeinflussender Faktor bei Kaufentscheidungen: sie gaben häufiger als Burschen an, die **FreundInnen** und die **Eltern** als Rat gebende Instanzen beim Einkauf von Kleidung zu sehen (Phi von 0,1 bzw. 0,2), ebenso wie **Zeitschriften** (0,1). Burschen hingegen lassen sich leicht häufiger von **VerkäuferInnen** beeinflussen (0,1).

Die Ergebnisse dieser Studie zum Ausgabeverhalten nach Geschlecht sind mit denen anderer Studien fast identisch. Auch bei (Fries et al. 2007, vgl. Kapitel 1) geben Mädchen mehr Geld für das Outfit aus, Burschen mehr für Fast Food.

Die höhere technische Ausstattung von Buben weist auf geschlechtsspezifisch „typische“ Präferenzen (die durch das Verhalten der Eltern meist verstärkt werden) hin. Die Studie des BMSG (2003) zeigte ebenfalls eine höhere Ausstattung von Buben mit *eigenem* PC (vgl. Kapitel 1).

Die präferierten Konsumkriterien deuten auf ein umweltbewussteres Verhalten der Mädchen hin, was sich mit der von ihnen im Vergleich zu Buben als höher eingeschätzten Wichtigkeit von umweltbezogenen Haltungen deckt. (vgl. Kapitel 5.1.6.) Auch die tendenziell stärkere Prestigeorientierung von Buben spiegelt sich vermutlich in der höheren Wichtigkeit von Marken wider. Dieses Ergebnis widerspricht interessanterweise einer Studie von Bamert/Oggenfuß (2005), nach der Mädchen Marken und Prestige wichtiger seien als Buben.

• Konsum und Alter

In so gut wie allen Ausgabenkategorien gibt es signifikante Korrelationen zwischen dem Alter und der Höhe der Ausgaben bzw. signifikante Unterschiede in den Verteilungen nach dem Alter. Ältere SchülerInnen geben generell deutlich **mehr Geld** für verschiedene Produkte aus als jüngere (Korrelation von 0,3), dieser Zusammenhang zeigt sich sogar innerhalb der jeweils enger gefassten Altersgruppen (10-14 Jahre und 15-19 Jahre).

Der wichtigste Grund dafür wird wahrscheinlich darin liegen, dass mit dem Alter auch die **Höhe des Taschengeldes** steigt (Zusammenhang von 0,5); jüngere also deutlich weniger Taschengeld bekommen als ältere Befragte.⁴³ 10-14-Jährige erhalten durchschnittlich 29,- Euro, 15-19-Jährige 76,- Euro. Da es im Fragebogen bei den Ausgaben jedoch auch einige

⁴³ Dass die Höhe der Ausgaben durch das Alter und die Höhe des Taschengelds beeinflusst werden, bestätigte auch eine Regressionsanalyse.

sehr hohe und eventuell falsche Angaben gibt, soll hier auch der Median angegeben werden: 50% der jüngeren SchülerInnen erhalten bis zu bzw. über 20,- Euro Taschengeld, die Hälfte der älteren SchülerInnen hat bis zu bzw. über 50,- Euro Taschengeld zur Verfügung. Auch die Mediane zeigen also deutliche Unterschiede in der Höhe des Taschengelds nach Altersgruppen.⁴⁴

Trotz dieser allgemeinen Tendenz gab es bei den Produkten **Musik, Computer-Spiele und DVDs** negative Korrelationen zwischen Alter und Höhe der Ausgaben: Für diese Dinge geben die *jüngeren* Befragten durchschnittlich *mehr* Geld aus als ältere – jedoch nicht signifikant *häufiger* (keine Unterschiede beim Vergleich von *generellen* Ausgaben nach dem Alter).

Höhere Ausgaben der *Älteren*, die wahrscheinlich nicht allein auf ihr höheres Taschengeld, sondern eher auf altersspezifisches Konsumverhalten zurückgeführt werden können, gibt es vor allem für folgende Konsumgüter bzw. Aktivitäten: **alkoholische Getränke, Zigaretten, Unterhaltung und Ausgehen** (Korrelationen zwischen Alter und Höhe der Ausgaben zwischen 0,3 und 0,4, signifikante Unterschiede in den Verteilungen).

9% der 10-14-Jährigen geben prinzipiell Geld für Alkohol aus gegenüber 55% der 15-19-Jährigen und 4% der Jüngeren geben Geld für Zigaretten aus gegenüber 27% der Älteren. Durchschnittlich zahlen die 15-19-Jährigen im Monat ca. 12,- Euro mehr pro Monat für das Ausgehen, 11,- Euro mehr für Zigaretten und 16,- Euro mehr für Alkohol als ihre jüngeren KollegInnen. Und selbst wenn Jüngere diese Güter konsumieren, so geben sie dafür weit weniger aus als ihre älteren SchulkollegInnen: bei Alkohol sind es durchschnittlich 14,- gegenüber 30,- Euro, bei Zigaretten 14,- gegenüber 43,- Euro und beim Ausgehen/Unterhaltungen 17,- gegenüber 26,- Euro (hier sind vermutlich auch „kinderfreundlichere“ Aktivitäten wie Konzerte oder Kino inkludiert, daher ist der Unterschied nicht so gravierend).

Dass das Ausgehen in Kombination mit Rauchen und Alkoholkonsum vor allem bei älteren Befragten einen wichtigen Ausgabeposten darstellt, ist durch die Art der Lebensphase, in der sich die Jugendlichen befinden (und die Bedeutung, die der Konsum dieser Güter hier haben kann), ebenso wie durch gesetzliche Altersbestimmungen erklärbar.

Ältere Befragte besitzen außerdem generell **mehr Informations- und Kommunikationstechnologie bzw. Unterhaltungselektronik** (Zusammenhang von 0,2) als jüngere – insbesondere bei Laptop, DVD-Player, iPod, PC und Fernseher (Korrelationen von 0,1-0,2).

Auch die **Kriterien des Konsums** unterscheiden sich je nach Alter. Ein starker Zusammenhang von 0,5 zeigte sich zwischen Alter und **nachhaltigkeitsorientierten Kaufkriterien** (Fair Trade und umweltschonende Produktion): Jüngere kaufen öfter nach solchen Merkmalen ein. Interessanterweise gilt dies in geringerer Ausprägung jedoch auch für prestigeorientiertere Kriterien wie **Modetrend** (0,3) und **Marke** (0,1), an denen sich jüngere Befragte stärker als ältere orientieren.

⁴⁴ Der Median-Test für unabhängige Stichproben sowie der Mann-Whitney-U-Test lieferten ebenfalls signifikante Ergebnisse.

Aussehen/Design als Kaufkriterium ist hingegen tendenziell älteren Befragten etwas wichtiger (Korrelation von 0,1) als jüngeren.

Diese Ergebnisse könnten so interpretiert werden, dass für ältere Befragte neben Aussehen und Design auch andere, nicht abgefragte Kriterien, beim Einkauf wichtig sein könnten.

Dass mit zunehmendem Alter der finanzielle Spielraum der SchülerInnen zunimmt, bestätigen auch andere Studien (z.B. Fries et al. 2007), ebenso wie das dargestellte altersspezifisch unterschiedliche Kaufverhalten (Fries et al. 2007; Bamert/Oggenfuß 2005; vgl. Kapitel 1). Mit größerem finanziellen Spielraum geht wohl auch die größere Ausstattung im Bereich der IKT und Unterhaltungselektronik von Älteren einher.

Die stärkere Orientierung von Jüngeren an Prestigekriterien wie Modetrend und Marke könnte darauf hinweisen, dass Jüngere von „außen“, etwa den Medien bzw. der Werbung oder auch peer groups, stärker beeinflusst werden als Ältere.

Diese These stellen auch Bamert/Oggenfuß (2005) auf, nach der Ältere eine größere Souveränität hätten sich über die Suggestivkraft der Marke hinweg zu setzen.

Das häufigere Kaufen nach Nachhaltigkeitskriterien von Jüngeren könnte theoretisch auf zwei verschiedene Ursachen zurück geführt werden (die sich auch ergänzen können): einerseits kann die „Beeinflussbarkeit“ von Jüngern z.B. durch Eltern und Schule stärker sein; andererseits kann das nachhaltigere Kaufverhalten als ein Ausdruck der prinzipiellen, v.a. auf ökologische Nachhaltigkeit bezogenen, Werthaltungen der Jüngeren gesehen werden. Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass von Jüngeren tendenziell häufiger „sozial erwünschte“ Antworten gegeben werden.

• Konsum und Migrationshintergrund

Zwischen Migrationshintergrund und Konsummustern zeigten sich nur bei bestimmten Variablen Zusammenhänge.

Es gibt eine sehr leichte Tendenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mehr Geld für **Kleidung/Schuhe, Fast Food, Accessoires, Frisur/Kosmetik, Sport** und **alkoholfreie Getränke** auszugeben (Phi von 0,1, Verteilungen unterscheiden sich nach Migrationshintergrund laut Mann-Whitney-U-Test signifikant voneinander). Für **alkoholische Getränke** geben sie hingegen tendenziell etwas weniger Geld aus (0,1).

Sie bekommen nicht signifikant mehr oder weniger Taschengeld als Personen ohne Migrationshintergrund.

Dennoch besitzen SchülerInnen mit Migrationshintergrund generell etwas **mehr Geräte** der Informations- und Kommunikationstechnologie bzw. Unterhaltungselektronik (-0,1; signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen nach Migrationshintergrund) bzw. tendenziell häufiger *Laptop, PC, Fernseher, Mp3-Player* und *DVD-Player* (Phi von 0,1-0,2) als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. *iPods* besitzen hingegen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund etwas häufiger (0,1).

Kaufkriterien wie **Qualität** und **Marke** sind Personen mit Migrationshintergrund etwas wichtiger als Personen ohne Migrationshintergrund (signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen laut U-Test).

Hinsichtlich wichtiger Meinungen beim Einkauf unterscheiden sich SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund nicht voneinander.

Diese leichten Zusammenhänge weisen auf einen eher konsumorientierteren Lebensstil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin: die Ausgaben für diverse Produkte sind etwas höher, der Besitz von IKT und Unterhaltungselektronik verbreiteter und die Orientierung an der Marke ist etwas stärker. Außerdem passt hier ins Bild, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, wie oben geschildert, öfter angeben, dass ihnen das Verdienen von viel Geld wichtig sei.

Auch die Shell-Studie 2006 (Hurrelmann 2006) stellte eine stärkere Orientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an materialistischen und hedonistischen Werten fest.

Hier könnte eine eher aufstiegsorientierte Erziehung eine Rolle spielen, die dadurch begründet sein könnte, dass der soziale Status von MigrantInnen in Österreich tendenziell prekärer ist als der von ÖsterreicherInnen und hier vom Elternhaus vielleicht stärkere Impulse kommen „etwas aus sich zu machen“ und/oder auch aufgrund einer mit dem Migrationshintergrund eventuell einhergehenden schlechteren finanziellen Lage die Orientierung am Materiellen stärker vorhanden ist. Hurrelmann (2006) stellte z.B. bei sozioökonomisch schlechter gestellten Familien eine stärkere Orientierung der Jugendlichen an materiellen Werten fest.

In Bezug auf Prestige- bzw. Nachhaltigkeitsorientierung (die jedoch mehr umfassen als pro- und postmaterielle Haltungen) stellte sich, wie in Kapitel 5.4.7. genauer geschildert werden soll, der Migrationshintergrund jedoch als nicht signifikant heraus.

5.3. Kommunikationsverhalten und Medienkonsum der Jugendlichen



Abbildung 38: Drei Schüler während einer Schulpause

In folgendem Kapitel wird ein – wie in der Einleitung dieses Kapitels und im Theorieteil dargestellt – sehr zentraler Bereich jugendlicher Lebenswelten beschrieben: der Medienkonsum sowie das Kommunikationsverhalten von Jugendlichen. Beides ist schwer voneinander zu trennen (im Internet werden z.B. sowohl Inhalte rezipiert als auch „ausgesendet“) – wir halten uns daher an die Definition von Marci-Boehnke/Rath (2007), die Kommunikationsmedien (Internet, Handy) als Teil ihres allgemeinen Medienbegriffs verstehen (vgl. dazu genauer Kapitel 1).

Das **Handy**⁴⁵ hat sich unter den SchülerInnen durchgesetzt: 87% **häufig** (mindestens 2-3 Mal pro Woche, Abbildung 39) mit FreundInnen zu telefonieren, 91% nutzen das Handy prinzipiell. **SMS** werden von 78% der SchülerInnen häufig geschrieben. **Briefe** sind – wenig erstaunlich – das bei weitem am Wenigsten genutzte Kommunikationsmittel.

⁴⁵ Beim Telefonieren wurde nicht gefragt, ob per Festnetz oder Handy telefoniert wird; da aber sehr viele SchülerInnen auch angegeben haben SMS zu versenden, ist davon auszugehen, dass größtenteils das Handy und nicht das Festnetz verwendet wird.

Die einzelnen **Webdienste**⁴⁶ werden schon von deutlich weniger Personen häufig genutzt: am häufigsten *MSN* und *Facebook* (beide 44%), die ca. gleichauf mit Mails (40%) liegen. *Netlog* nutzen ein Drittel der SchülerInnen, *Skype* nutzen 15% häufig.

Twitter, *Myspace* und *ICQ* nutzen nur mehr unter 10% der SchülerInnen häufig.

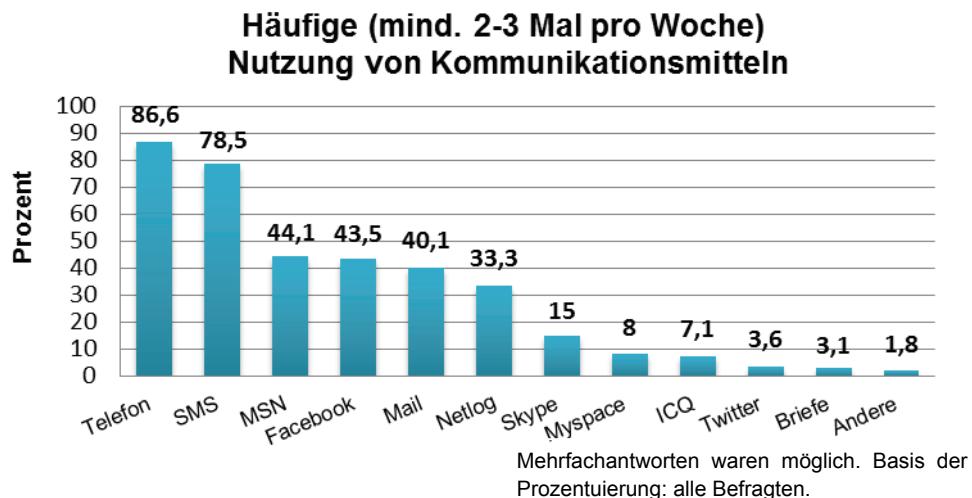


Abbildung 39: Nutzung von Kommunikationsmitteln (mind. 2-3 Mal pro Woche)

Es werden also nicht alle Webdienste in derselben Intensität genutzt. Es gibt sogar Webdienste, die auffallend **selten** genannt wurden, wie in der nächsten Abbildung (Abbildung 40) noch deutlicher ersichtlich ist. So gaben über 83% der SchülerInnen an Twitter, ICQ und Myspace nie zu nutzen – gegenüber übrigens vergleichsweise „nur“ 70% der Befragten, die angaben nie Briefe zu schreiben.

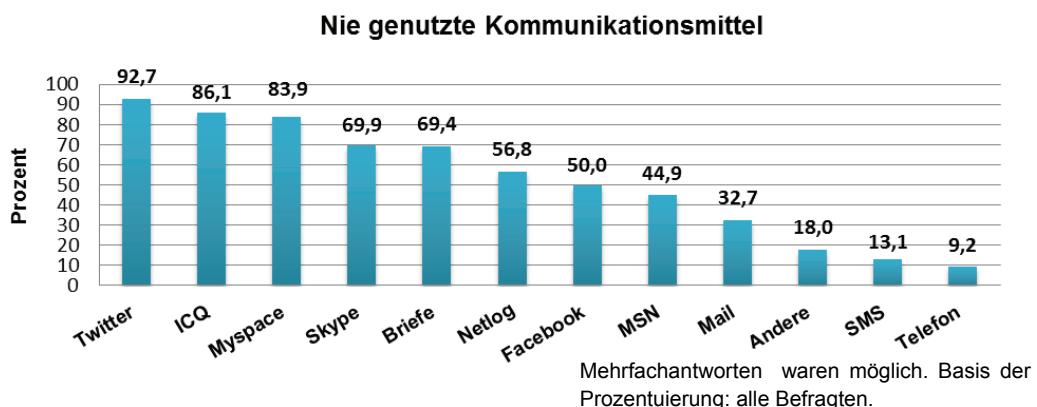


Abbildung 40: Nie genutzte Kommunikationsmittel

Ungefähr die *Hälfte* der SchülerInnen ist jedoch mit den verbreitetsten Plattformen, *Facebook* und *MSN*, vertraut.

⁴⁶ Dazu zählen die in beiden Schulen abgefragten Webplattformen bzw. -anbieter „Facebook“, „MSN“, „Netlog“, „Skype“, „Myspace“, „ICQ“ und „Twitter“.

Die Frage, wie viele SchülerInnen **generell mehrere Webdienste gleichzeitig nutzen**, ist in diesem Zusammenhang ebenfalls interessant. Der überwiegende Großteil (62%) nutzt 1-3 Webdienste (davon 18% nur einen Webdienst) und 19% gar keinen. Etwa genauso viele SchülerInnen (18%) nutzen jedoch generell mehr als 4 Webdienste (Abbildung 41).

Ein differenzierteres Bild ergibt sich bei der Analyse der Anzahl der **häufig** (mindestens 2-3 Mal pro Woche) benutzten Webdienste. Nur mehr 7% geben an, 4 oder mehr Webdienste mindestens 2-3 Mal pro Woche oder öfter zu nutzen. Ungefähr 30% geben an überhaupt keine Webdienste in dieser Häufigkeit zu nutzen (Abbildung 42).

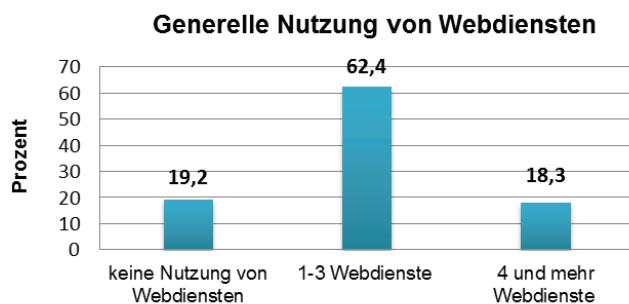


Abbildung 41: Generelle Nutzung von Webdiensten



Abbildung 42: Häufige Nutzung von Webdiensten

Nur in der AHS Rahlgasse wurde die Frage nach den **Personen** gestellt, **mit denen über Webplattformen kommuniziert wird** (Abbildung 43). Die Mehrheit gab an, dass dies *FreundInnen* seien (81%) und über die Hälfte *Mitschülerinnen* (53%). Auch die *Familie* ist interessanterweise schon über Webplattformen vernetzt – zumindest bei 29% der Befragten der AHS Rahlgasse. „*Flüchtige Bekannte*“ werden noch von ca. einem Viertel über Webplattformen kontaktiert, Kontakt mit *fremden Personen* bzw. *Stars/Bands* wird nur von wenigen SchülerInnen (12 bzw. 6%) gesucht.

16% meinten *gar keine Plattformen* zu nutzen – dies entspricht anteilmäßig in etwa den 19% der Personen, die in beiden Schulen angaben, keine Webdienste zu benutzen (vgl. Abbildung 41).

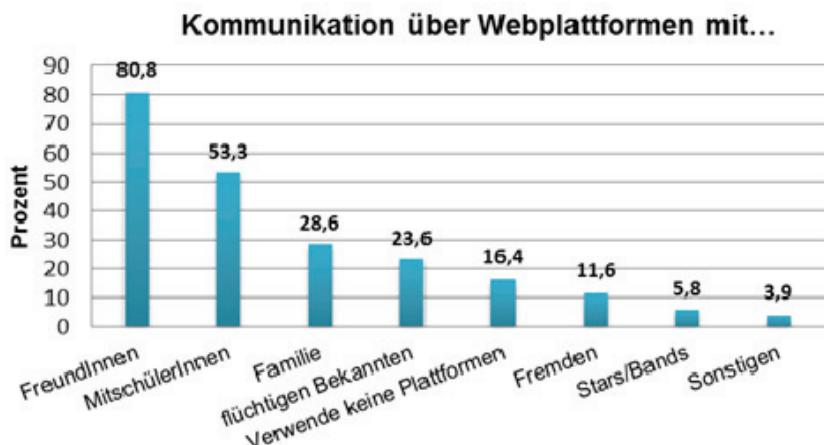


Abbildung 43: KommunikationspartnerInnen auf Webplattformen

98% der SchülerInnen gaben an, **zuhause Internet** zu haben. Man kann also von einem fast vollständigen Zugang der SchülerInnen zum Internet sprechen. Je nach Schule wurden unterschiedliche, noch genauere Fragen bezüglich der Internetnutzung gestellt. Die SchülerInnen der AHS Rahlgasse machten Angaben zur **Intensität der Nutzung des Internets**, die des BRG Marchettigasse zur **Möglichkeit des Zugangs zum Internet**. Die Antworthäufigkeiten werden in Abbildung 44 getrennt nach Schule dargestellt.

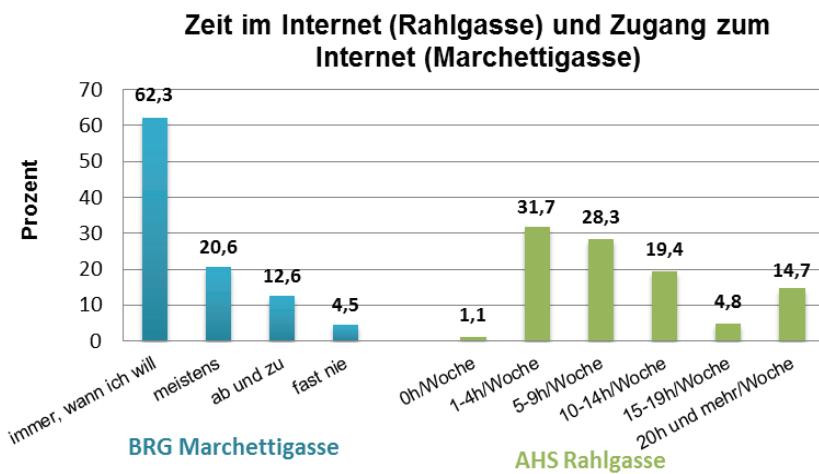


Abbildung 44: Zeit im und Zugang zum Internet

62% der Befragten des BRG Marchettigasse gaben an, *immer, wann sie wollen*, Internetzugang zu haben, weitere 20% *meistens*. Nur ca. 17% haben lediglich *ab und zu* oder *fast nie* Zugang.

Die meisten SchülerInnen der AHS Rahlgasse (insgesamt 60%) verbringen zwischen *einer und 9 Stunden* pro Woche im Internet. Immerhin 19% geben an *10-14 Stunden* pro Woche zu surfen (was ca. 1,5 - 2 Stunden pro Tag ausmacht) und ca. 15% geben an *20 Stunden pro Woche und mehr* im Internet zu verbringen. *Gar keine Zeit* verbringt fast Niemand im Internet.

Die hohe Anzahl an Personen in der AHS Rahlgasse, die angab pro Woche mehrere Stunden Zeit im Internet zu verbringen, lässt darauf schließen, dass die meisten SchülerInnen – so wie die des BRG Marchettigasse – regelmäßigen und relativ uneingeschränkten Zugang zum Internet haben. Dafür sprechen auch die unter dem Punkt „Konsum“ dargestellten Daten zum Besitz von Informations- und Kommunikationstechnologie: mehr als $\frac{3}{4}$ der SchülerInnen besitzen einen PC und/oder einen Laptop.

Der Konsum von Medien und die Nutzung von IKT ist fixer Bestandteil jugendlicher Lebensrealität (wenn auch in verschiedener Intensität) – dies wurde nicht nur auch bei der Analyse der quantitativen Daten, sondern auch anhand der Forschungstagebücher und vieler Wortmeldungen der SchülerInnen deutlich.

Manche Jugendliche sind richtige **Multitasker**, was die Nutzung von IKT angeht. So meinte ein/e SchülerIn, dass er/sie „alles was geht“ (P3WebRG, 41) nütze – von Chatten bis zu Online-Spielen und MSN.



Abbildung 45: Schülerin bei einer Internetrecherche, Projektphase 2

Eine Jugendliche beschreibt ihre Form der Kommunikation mit den Worten „auf Abruf“ – online sei sie immer, aber sie sitze deswegen nicht ständig vor dem PC: „Wir chatten und telefonieren nur, wenn es etwas ‚Brennendes‘ gibt. Der PC läuft und ich liege im Bett. Wenn mir jemand schreibt, dann antworte ich eben - um weiter in Kontakt zu bleiben.“ (P1.1MG: 180-194). Diese **ständige Erreichbarkeit** bedeutet jedoch, dass diese Technologien den Lebensalltag stark prägen, insbesondere dann, wenn das „in Kontakt bleiben“ ein fortwährender Imperativ ist.

Eine interessante Beobachtung beim Web 2.0-Workshop war, dass, obwohl sich die SchülerInnen schon sehr weit fortgeschritten im Wissen rund um Web 2.0 fühlen, **Blogs** kaum bekannt waren bzw. gelesen oder erstellt wurden. Auch das Lesen von **Nachrichten** im Internet (etwa in online-Versionen von Zeitungen) wurde von einigen SchülerInnen als „zu anstrengend“ (P3WebMG: 237) bezeichnet. Der Fokus der Nutzung liegt also wahrscheinlich eher auf persönlicher Kommunikation über Online-Plattformen (die jedoch teilweise auch Blog-Charakter haben, auch wenn meist eher kürzere Einträge verfasst werden). Auch die geringe Verbreitung mancher Webdienste (siehe die quantitativen Daten oben) weist darauf hin, dass nicht alle Jugendlichen zu Internettools intensiv und aktiv nutzenden „early adopters“ zu zählen sind, ihre Einbindung in sehr populäre Webdienste jedoch sehr wohl gegeben ist.

In mehreren Zusammenhängen wurde deutlich, dass Internet- bzw. PC-Nutzung für viele SchülerInnen einen nicht unerheblichen Teil ihrer Freizeit beansprucht. So meinte eine Schülerin, dass ihr erst beim Schreiben des Forschungstagebuches aufgefallen sei, wie lang sie vor dem PC gesessen sei (P1.1MG: 147). Ein Schüler äußerte die Vermutung, dass von seiner Schule (AHS Rahlgasse) alle SchülerInnen auf Facebook seien (tatsächlich nutzen nach den quantitativen Daten 54% der SchülerInnen der AHS Rahlgasse Facebook).

Diese **Dominanz des Mediums Internet im jugendlichen Alltag** wurde teilweise sehr kritisch kommentiert: „Mir ist das zu blöd mein ganzes Leben im Internet herum zu posten“ (P3WebRG: 224); oder: „Ich will kein zweites Leben im Internet, ich will denjenigen anfassen mit dem ich spreche“ (P3HUB: 60). Eine Schülerin sah ein prinzipielles Problem darin, dass viele Leute „viel zu sehr aufs Internet abfreaken“ und dadurch „ihre Persönlichkeit“ verändern würden (P3WebRG: 423-427).

Insbesondere die Vorherrschaft der Plattform **Facebook** im Alltag scheint teilweise auch als Belastung empfunden zu werden. So meinte eine Schülerin: „Ich mache irgendwie jeden Tag dasselbe: Schule - Facebook - Schule.“ (P1.1RG: 139). Eine andere Jugendliche beschrieb die Lage folgendermaßen: „Wir finden es sehr erschreckend, dass sich alles um facebook.com dreht. Diese Plattform bestimmt das Leben vieler Jugendlicher aber darauf wollen wir nicht schon wieder eingehen.“ (Feedback Web 2.0). Der letzte Halbsatz bezieht sich darauf, dass das Thema Facebook in der Schule (auch im Projekt) immer wieder sehr intensiv thematisiert wurde.

Auch manche *Funktionen* dieser Plattform werden kritisch bewertet. So sei es „schrecklich, wenn man alles kommentiert, was man macht“ (P1.1RG: 187). Damit spielte die Schülerin auf die Kommentarfunktion bei Facebook an, mit der man – wenn gewünscht – den eigenen jeweiligen Tageszustand beschreiben kann. Ein/e Jugendliche/r beschrieb die Selbstdarstellung auf Facebook so: „Auf Facebook beschäftigen sich alle mit sich selbst.“ (P1.1RG: 176-191).

Eine mögliche **Reaktion** auf diese Dominanz im eigenen Alltag ist die **Abstinenz**: so zeigte sich beim Web 2.0-Workshop, dass es auch Personen in den Projektklassen gibt, die **bewusst** keinen Facebook-Account haben.

Eine weitere mögliche Reaktion ist das Hervorheben des Werts der *persönlichen Kommunikation* gegenüber der virtuellen: „Ich treffe mich lieber mit den Leuten als dass ich so viel Zeit vor dem PC verbringe“ (P1.1RG: 187), so eine Schülerin. Einem anderen Schüler sei es zu wenig seine FreundInnen „nur virtuell“ (P3WebRG: 42-44) vor sich zu haben.

Manche SchülerInnen gaben an, vor allem „direkt“, also face-to-face zu kommunizieren und „jedem alles ins Gesicht“ (P1.1RG: 174) zu sagen.

Negativ in Bezug auf Plattformen wurden auch die teilweise fehlende **Anonymität** im Internet bzw. der Missbrauch persönlicher Daten (was z.B. beim Verwenden von „peinlichen“ Fotos zum Tragen kommt – wie das auch ein Schüler erlebt hat) sowie die Gefahr von **Copyright**-Verletzungen bei der Verwendung von Bildern genannt. Diese Themen waren u.a. auch Inhalt des Workshops. Auf diese reagierten interessanterweise vor allem die SchülerInnen der AHS Rahlgasse besonders interessiert. Es sei, so ein Schüler, „arg, du kannst nicht ohne Hintergedanken etwas machen.“ (P3WebRG: 323-347); ein anderer sieht „hinter jeder Ecke [...] Jemand, der was Böses will“ (P3WebRG: 367-377). Von einer Schülerin wird dies auch als „beängstigend“ empfunden (Feedback Web 2.0).

Einige Jugendliche des BRG Marchettigasse fanden im Web 2.0 Workshop hingegen, dass es zu anstrengend sei immer nachzuschauen, ob ein Bild copyrightgeschützt ist oder nicht und dass sie daher Risiko der Copyright-Verletzung lieber eingehen würden (P3WebMG: 112-113).

Ein weiterer von einem Schüler geäußerter Kritikpunkt war, dass gerade bei im Internet verbreiteten Informationen der **Wahrheitsgehalt** nie klar sei und dass dieser bei Zeitungen stärker kontrolliert werde. Ein Schüler meinte, man müsse daher vor allem Informationen aus dem Internet kritisch hinterfragen.

Da trotz dieser Kritik – wie auch die quantitativen Daten zeigen – die IKT dennoch stark benutzt werden, ist es nicht verwunderlich, dass SchülerInnen doch auch **Positives** darüber berichten. So meinte ein Schüler, dass diese Art von **Informationszugang** – auch wenn die Informationen fragwürdig sein können – so vorher nicht vorhanden war und dass eine andere Art von „**Austausch**“ (P3WebRG: 448-459) möglich sei.

So könne man nicht nur unkompliziert mit Menschen **in Kontakt bleiben**, die z.B. im Ausland leben, sondern man lerne über die Plattformen auch **Leute kennen, die man sonst nie getroffen hätte** (so fand ein Schüler eine Band im Internet, mit der er dann auf Tour war). Ein anderer Schüler sieht die Möglichkeit, dass „so viele Leute was verbreiten“ (P3WebRG: 461-467) können, als einen großen Vorteil, wieder ein anderer, die „**Einflussmöglichkeit**“ (P3WebRG: 453), die man dadurch habe und dass die Menschen dadurch „nicht mehr so kontrolliert werden“ (P3WebRG: 456) können.

Eine Schülerin verteidigte bzw. relativierte ihre Kritik an der Dominanz des Internets mit dem Hinweis „keine Hippie-Tussi“ (P3WebRG, 448-459) zu sein und das Internet ja auch selbst auf vielfältige Weise und täglich zu nutzen (einkaufen, recherchieren usw.). Nur Facebook lehne sie ab. Eine „Hippie-Tussi“ wäre diesem Kommentar zufolge wohl Jemand, der moderne Technologie prinzipiell ablehnt und nicht nutzt – dass dies irgend ein/e SchülerIn tun würde, war anhand des qualitativen Materials auch nicht ersichtlich, auch das quantitative Material zeigt, dass dies nur auf eine Minderheit der SchülerInnen zutrifft. Daher könnte man die These aufstellen, dass so gut wie alle Jugendlichen (zumindest dieser sozioökonomischen und bildungsbezogenen Lage) mit dem Internet konfrontiert sind und dieses auch nutzen, jedoch in verschiedener Intensität und zu verschiedenen Zwecken. Die Kritik der SchülerInnen bedeutet also **nicht eine generelle Ablehnung der Technologie**, sondern bezieht sich auf die Intensität der Nutzung sowie auf bestimmte Nutzungsformen.

Die SchülerInnen der Projektklassen interessierten sich auch für die **Zeitungen und Zeitschriften**, die ihre MitschülerInnen lesen und die Radiostationen, die sie hören. Eine ganze Reihe von Zeitungen, Magazinen und Radiostationen wurde abgefragt. Hier werden die Variablen dargestellt, die in beiden Schulen erhoben wurden (Abbildung 46).

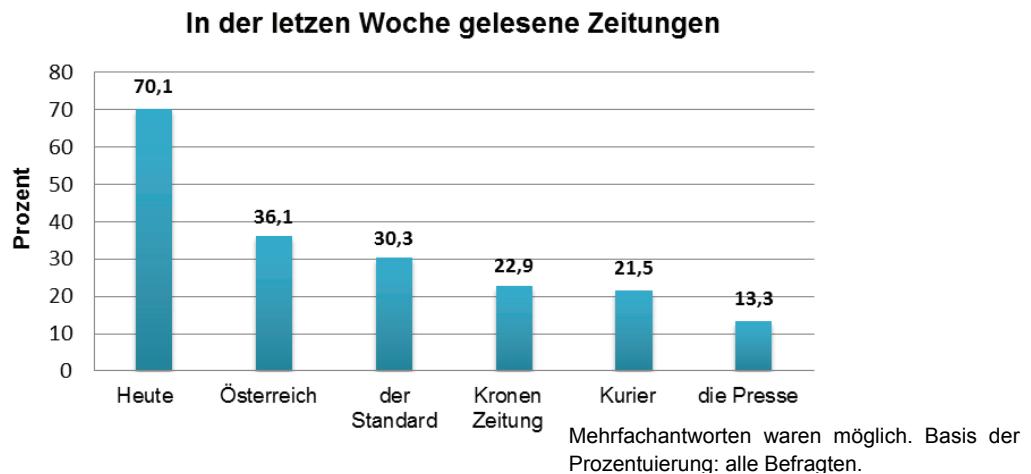


Abbildung 46: In der Woche gelesene Zeitungen

70% der SchülerInnen lasen in der Woche vor der Befragung die gratis Zeitung „*Heute*“, die in der U-Bahn aufgelegt wird. Ca. ein Drittel lasen „*Österreich*“ und „*Standard*“, ca. ein Fünftel die *Kronen Zeitung* und den *Kurier*. Die *Presse* wurde von vergleichsweise wenigen SchülerInnen (13%) gelesen.

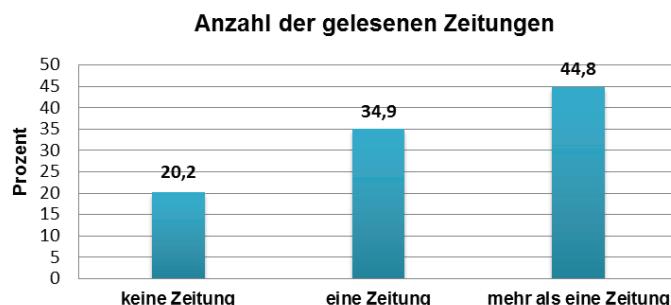


Abbildung 47: Anzahl der in der letzten Woche gelesenen Zeitungen

Ein Fünftel der Befragten las *gar keine* der abgefragten Zeitungen in der Woche vor der Befragung bzw. gab keine Antwort auf diese Frage – auf der anderen Seite kreuzten jedoch 45% der SchülerInnen *mehr als eine Zeitung* an, davon mehr als die Hälfte zwei Zeitungen (Abbildung 47).

Zeitschriften werden nicht so häufig gelesen wie Zeitungen. Dominant sind jedoch lebensstilbezogene und vor allem für **Frauen/Mädchen konzipierte Zeitschriften**, die im Monat vor der Befragung von den meisten SchülerInnen gelesen wurden: *Woman* (34%), *Miss* (22%), *Intouch* (17%), *Wienerin* (13%), *Joy* (11%) und *Cosopolitan* (10%). Relativ

stark vertreten sind auch **Wochenmagazine** wie *News* (24%), *Falter* (20%) und *Profil* (17%). Speziellere Magazine wie die Computerzeitschrift *E-Media* sowie das Beauty-Magazin *My Magazin* wurden im Monat vor der Befragung nur von sehr wenigen (5 bzw. 8%) SchülerInnen gelesen (Abbildung 48).

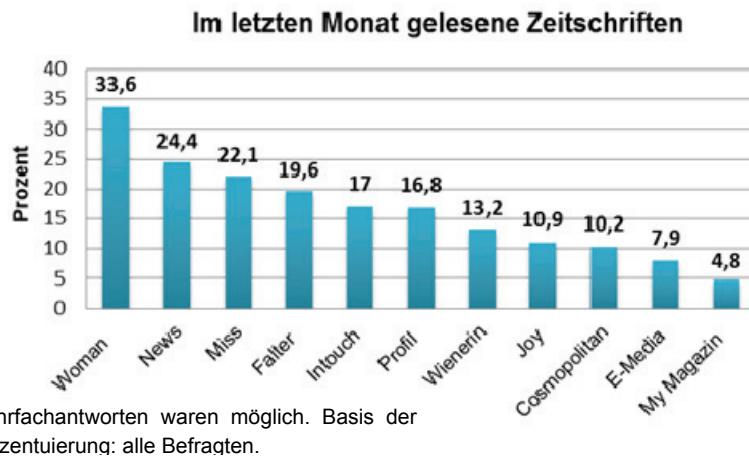


Abbildung 48: Im letzten Monat gelesene Zeitschriften

Auf **jugendliche Popkultur** fokussierte Magazine wie „Hey!“ und „Bravo“ wurden nur in der AHS Rahlgasse abgefragt. 17% der SchülerInnen der AHS Rahlgasse lasen ersteres im Monat vor der Befragung und 46%, also fast die Hälfte, das inzwischen traditionsreiche Magazin „Bravo“, welches somit das meistgelesene Magazin in der AHS Rahlgasse ist.

In den Workshops konnte beobachtet werden, dass Zeitschriften wie Miss und das Lesen von Horoskopen vor allem bei Mädchen sehr beliebt zu sein scheinen.

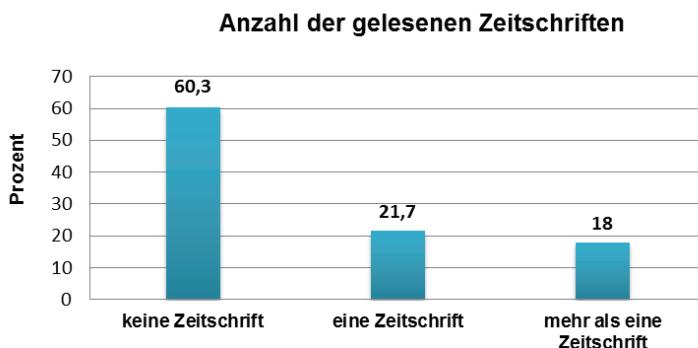


Abbildung 49: Anzahl der im letzten Monat gelesenen Zeitschriften

An Abbildung 49 ist im Vergleich mit Abbildung 47 gut ersichtlich, dass Zeitschriften deutlich seltener als Zeitungen gelesen werden: 60% der SchülerInnen lasen *keine Zeitschrift* im letzten Monat (bzw. gaben keine Antwort auf die Frage). Ungefähr jeweils ein Fünftel der Befragten konsumierten jeweils nur eine oder mehr als eine Zeitschrift.

Ö3 ist bei den abgefragten **Radiosendern** klarer Favorit unter den SchülerInnen: 55% hören diesen Sender mindestens einmal/Woche. Neuere Privatsender wie *Radio Energy* und *Krone Hit* folgen mit 40 bzw. 41% an HörerInnen. Bei den öffentlichen Sendern „führt“ unter den

SchülerInnen *FM4* mit ca. einem Viertel HörerInnen, *Ö1* verzeichnet nur mehr 11%, *Radio Wien* 8%.

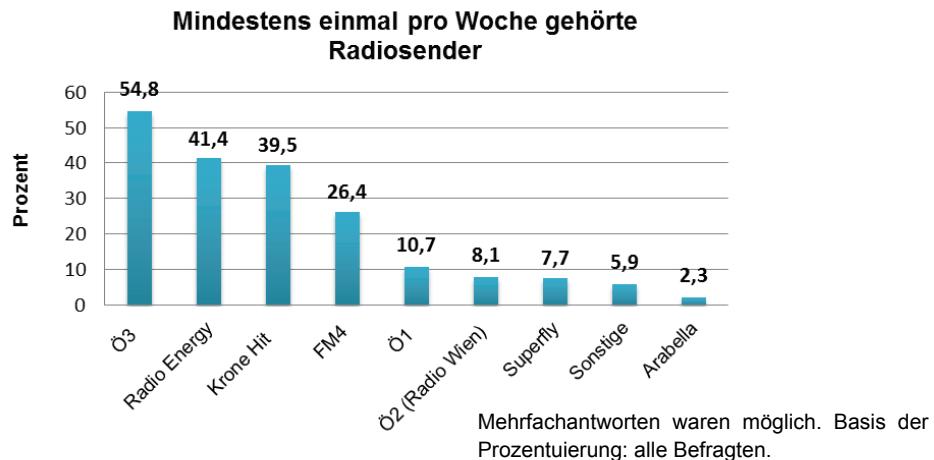


Abbildung 50: Mindestens einmal pro Woche gehörte Radiosender

Interessant ist auch das Ergebnis, dass insgesamt 43,4% der SchülerInnen *mehr als eine* Radiostation mindestens einmal pro Woche hören, ein etwas geringerer Anteil von 37% jedoch nur *einen Sender* hört. 20%, also ein Fünftel, hört hingegen *gar keine* Radiosender regelmäßig.

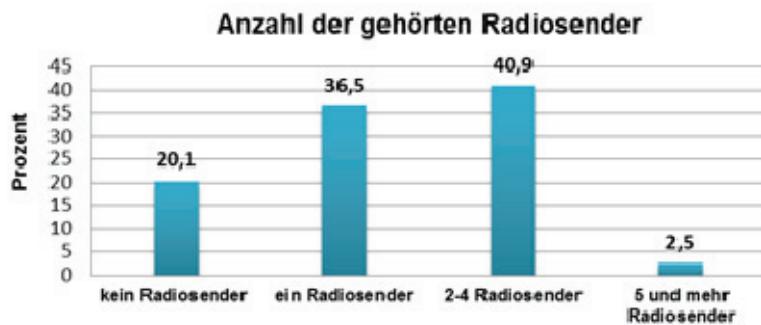


Abbildung 51: Anzahl der gehörten Radiosender

Der Konsum von „**alten**“ **Medien** wie Radio, physischen Tonträgern oder dem Fernsehen wurde von den SchülerInnen in Workshops den Vorzügen des Internets und digitaler Medien gegenüber gestellt, die von manchen Jugendlichen als „**moderner**“ und bedürfnisgerechter empfunden werden. So gaben zwei Jugendliche an, nur über das Internet **fernzusehen**. Dadurch könne man die Inhalte selbstständig wählen und sich darin „vertiefen“; außerdem sei man nicht der Werbung bzw. dem „Schrott und Oberflächlichkeiten“ des Fernsehens ausgesetzt (P3WebRG: 78-79). Informationen seien im Internet leichter zu bekommen, ebenso wie Musik. Auch andere „ältere“ Medien wie das **Radio** wurden in einer Diskussion mit dem Kommentar „Oh Gott, Nein“ quittiert – es sei viel einfacher sich Musik aufs Handy zu laden – außerdem laufe im Radio „immer dasselbe“ (P1.1MG: 168-192). Wie die quantitativen Daten zeigen, scheint dennoch nur ein Fünftel der SchülerInnen gar keine Radiostation zu hören.

Doch gibt es auch vereinzelte „LiebhaberInnen“ sogenannter „alter“ Medien wie **Bücher**, wie in manchen Kommentaren und den Forschungstagebüchern deutlich wurde.

Interessant sind auch Angaben in den Forschungstagebüchern zur **Art der konsumierten Medien**. Verschiedene SchülerInnen gaben an *Animes* zu konsumieren, u.a. eine Animeserie im Fernsehen (*Bleach*). Von den *Spielkonsolen* wurden eigentlich alle derzeit stark verbreiteten Marken genannt (Play Station, X-Box und Wii bzw. Nintendo). Ein/e SchülerIn gab außerdem an „Zockerparties“ zu besuchen. *Fernsehserien*, die öfter konsumiert werden, sind entweder Zeichentrickserien (*Simpsons* oder, wie erwähnt, *Animes*) oder tägliche US-Serien wie *Charmed*, *Desperate Housewives*, *Dr. House* und *CSI Miami*. Auch verschiedene *Filme* wurden genannt, darunter einige Liebesfilme, Actionfilme und Zeichentrickfilme. Ebenso wurde die *Buchausgabe* eines populären Teenie-Vampirfilms erwähnt.

Die starke Eingebundenheit vieler Jugendliche in Medien- und Kommunikationstechnologie-Welten bestätigen auch mehrere Studien, die in Kapitel 1 näher dargestellt wurden (Marci-Boehnke/Rath 2007, Zubke 2006, Fries et al. 2007). So zeigten auch diese sehr ähnliche Ergebnisse wie die vorliegende Studie: eine weite Verbreitung der Handys unter Jugendlichen, die hohe generelle Nutzung des Internets durch Jugendliche (laut Austrian Internet Monitor nutzen 98% der 14-19-Jährigen das Internet generell, vgl. Kapitel 1) ebenso wie eine hohe Regelmäßigkeit und Intensität der Internetnutzung von einem Großteil der Jugendlichen.

Diese Einbindung in moderne IKT gilt offensichtlich auch für jene Schülerinnen, die keinen eigenen Computer bzw. Laptop besitzen – nach Fries et al. (2007) sind dies 40% der befragten 10-17-Jährigen, in dieser Studie jedoch weitaus weniger, nämlich 23%.

Die Tatsache, dass nur ein Fünftel der Jugendlichen gar keine Webplattformen nutzt, deutet auf eine Eingebundenheit des Großteils der Jugendlichen in Web 2.0-basierte Kommunikation hin. Die Intensität der Nutzung ist jedoch bei den SchülerInnen sehr verschieden ausgeprägt und variiert auch stark mit der Popularität der Plattform. Wie Großegger (2008) anmerkt, ist jedoch die Mehrheit der Web 2.0-User als eher passiv zu bezeichnen (vgl. Kapitel 1) – darauf deutet z.B. auch die im Web 2.0-Workshop geäußerte geringe Bekanntheit von Blogs hin. Interessant ist auch die offensichtlich nicht unübliche Nutzung mehrerer Webdienste gleichzeitig, was auch die im qualitativen Material beschriebenen Multitasker-Fähigkeiten mancher SchülerInnen bestätigt.

Dass die hohe Einbindung in IKT auch negative Seiten haben kann, wurde vor allem in den Diskussionen mit den SchülerInnen deutlich, wobei nicht die Technologie an sich abgelehnt wurde, sondern deren Dominanz im Alltag. Bei vielen Jugendlichen herrscht also der Wunsch nach einer mit anderen Lebensinhalten in Balance stehenden Nutzung neuer Technologien.

Beim Konsum „alter“ Medien wie Zeitungen und Zeitschriften dominieren Boulevardmedien sowie Glamourzeitschriften, aber auch Jugendzeitschriften (insbesondere die „Bravo“) – ein besonders wichtiger Faktor für den Konsum scheint neben „emotionaler“ Berichterstattung auch die leichte bzw. kostenlose Zugänglichkeit zu sein, wie bei der meistgelesenen Zeitung „Heute“ erkennbar ist. Trotz der hohen generellen Verbreitung der Kronen Zeitung in

Österreich⁴⁷ wird diese nur von einem Fünftel der Jugendlichen gelesen, der Standard bzw. die Presse im Vergleich zu den allgemeinen Daten hingegen öfter. Dies könnte durch den höheren Bildungshintergrund der Jugendlichen oder auch deren Eltern erklärt werden. Zeitschriften sind, auch im Vergleich zu Zeitungen, jedoch generell nicht das meistkonsumierte Medium, die Mehrheit der Befragten gab gar keine Zeitschrift an. Hier könnte man die These wagen, dass Jugendliche eher das mehr oder weniger „gratis“ und leichter zugängliche Internet als Informationsquelle als kostenpflichtig erwerbbare Printmedien bevorzugen.

5.3.1. Unterschiede im Kommunikationsverhalten und Medienkonsum nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund

Auch im Kommunikationsverhalten konnten signifikante Unterschiede nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund festgestellt werden, die nun geschildert werden.

- **Kommunikation und Geschlecht**

Es zeigten sich signifikante Unterschiede beim **Besitz von PCs** nach dem Geschlecht: 38% der Mädchen besitzen einen PC gegenüber 57% der Burschen. Keine großen Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigten sich interessanterweise beim Besitz von Laptops.

Trotz dieser ungleichen Ausstattung zeigten sich bei der Frage nach der *Zugänglichkeit* zum Internet (abgefragt im BRG Marchettigasse) keine Unterschiede nach Geschlecht, bezüglich der *Intensität* der Nutzung (abgefragt in der AHS Rahlgasse, Stunden/Woche) wurde jedoch ein leichter Zusammenhang deutlich: Mädchen nutzen das Internet etwas weniger Stunden/Woche als Buben (Korrelation von 0,1).

Mädchen weisen eine sehr geringe Tendenz auf **mehrere Webdienste** zu nutzen (0,1). Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der *Intensität* der Kommunikation zeigten sich interessanterweise nur bei der Nutzung einer Plattform: Facebook. 32% der Mädchen nutzen Facebook täglich gegenüber 20% der Burschen (signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen). Bei den anderen Plattformen gab es keine großen Unterschiede.

Telefonieren bzw. **SMS** schreiben scheint ebenfalls eher Mädchen- als Burschensache zu sein: 63% der Mädchen telefonieren täglich gegenüber 45% der Burschen; 70% schreiben täglich SMS gegenüber 57% der Buben (signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen).

Generell konsumieren Mädchen tendenziell *häufiger mehrere Zeitschriften* (Korrelation von 0,2) bzw. etwas *seltener mehrere Zeitungen* (0,1) als Burschen. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Art der konsumierten Zeitschriften zeigten sich – wenig verwunderlich – bei sogenannten **„Frauenzeitschriften“**, jedoch auch bei den nur in der AHS Rahlgasse abgefragten popkulturellen **Jugendzeitschriften**. So lesen Mädchen häufiger Zeitschriften wie Wienerin, Woman, Joy, Miss, Intouch, Cosmopolitan sowie die Jugendzeitschriften Hey! und Bravo (Phi von 0,1 - 0,3). „Österreich“, „E-Media“ und „News“ werden hingegen von mehr Burschen gelesen (0,1 - 0,2).

⁴⁷ Die Kronen Zeitung hatte laut Österreichischer Media Analyse 2007 eine tägliche Reichweite von 42%, gegenüber nur 5% Reichweite des Standard und ca. 4% Reichweite der Presse. Siehe unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Medien_in_%C3%96sterreich

Bei anderen Zeitungen sowie bei den gehörten Radiostationen zeigten sich – bis auf Krone Hit, die von etwas mehr Mädchen gehört wird (0,1) – keine Unterschiede nach dem Geschlecht.

Auch mehrere, in Kapitel 1 dargestellte, Studien berichten von genderspezifischen Medienkonsum- und Kommunikationsmustern. Während von Mädchen auf Kommunikation und Empathie bzw. Narration sowie auf „weiblichen Lebensstil“ bezogene Medien bzw. Kommunikationsmittel wie Telefonieren, Soaps und Zeitschriften bevorzugt werden, präferieren Burschen actionorientierte Handlungsmedien wie Computerspiele (Marci-Boehnke/Rath 2007, vgl. Kapitel 1).

Ebenso bestätigen andere Erhebungen (BMSG 2003, Feierabend/Klinger zit. nach Zubke 2006), dass Mädchen weniger häufig PCs besitzen, aber dennoch mehrheitlich angeben das Internet so oft wie gewünscht nutzen zu können. So könnte die von Großegger (2007) vertretene These stimmen, dass Mädchen stärker als Buben davon abhängig sind, dass ihnen der Zugang zum Internet etwa von anderen Familienmitgliedern gewährt wird.

- **Kommunikation und Alter**

Den Daten zufolge kommunizieren jüngere anders als ältere Jugendliche bzw. konsumieren teilweise andere Medien. Unterschiede zwischen Jüngeren und Älteren zeigten sich bei der Art und Anzahl der genutzten Medien sowie in der Intensität der jeweiligen Nutzung.

So nutzen Jüngere signifikant *seltener mehrere Webdienste* als Ältere (Verteilungen unterscheiden sich signifikant nach U-Test; Korrelation von 0,3): 25% der 10-14-Jährigen geben an *nie* einen Webdienst zu nutzen gegenüber nur 8% der 15-19-Jährigen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass 92% der SchülerInnen der Oberstufe *mindestens einen* Webdienst nutzen gegenüber vergleichsweise „nur“ 75% der jüngeren SchülerInnen. Das Multitasking in Bezug auf Web 2.0 scheint also tendenziell eher eine Sache der Älteren zu sein.

Besonders bezüglich der Nutzung der Webplattformen **Facebook, MSN und Netlog** zeigten sich interessante und sehr deutliche Unterschiede nach dem Alter der SchülerInnen. Während 60% der jungen Befragten angaben, Facebook nie zu nutzen, gilt dies nur für 31% der 15-19-Jährigen. Täglich nutzen Facebook 40% der Älteren gegenüber 20% der 10-14-Jährigen (Korrelation von -0,4). Nicht ganz so drastisch, aber tendenziell ähnlich zeigen sich die Altersunterschiede bei der Nutzung von MSN: 54% der Jüngeren nutzen dieses nie, im Vergleich zu 28% der Älteren (Korrelation von -0,3). Ein anderes Bild ergibt sich bei der Nutzung von Netlog: diese Plattform nutzen mehr Junge (24%) als Ältere (15%) täglich. Dies entspricht auch der Vermutung einer Schülerin, dass Jüngere eher Netlog nutzen würden als Ältere. (P1.1MG: 180-194)

Die geringere Einbindung der 10-14-Jährigen in virtuelle Welten (seltenere Nutzung mehrerer Webdienste; häufigere Angabe, keine Webdienste zu nutzen bzw. deutlich weniger intensive Nutzung populärer Webplattformen) könnte auf mehrere Faktoren zurück zu führen sein. Einerseits sind Jüngere – vermutlich auch aufgrund geringerer finanzieller Ressourcen – weniger mit IKT wie PCs und Laptops ausgestattet, andererseits könnte es sein, dass das oft peer-group-orientierte Nutzen von Web 2.0-Technologien erst im Jugendalter interessanter wird.

Auch das **Handy** wird von Jüngeren etwas weniger intensiv genutzt: $\frac{3}{4}$ der 15-19-Jährigen telefonieren jeden Tag, gegenüber 58% der 10-14-Jährigen (Korrelation von 0,2). **SMS** werden ebenfalls häufiger von den Älteren verschickt: 74% verschicken diese täglich gegenüber 46% der jüngeren SchülerInnen (Korrelation von 0,4). Die geringere Nutzung des Handys durch jüngere Jugendliche bestätigte auch die Studie von Fries et al. (2007, vgl. Kapitel 1).

Jüngere lesen außerdem seltener **mehrere Zeitschriften** (0,2) oder **mehrere Zeitungen** (0,1), hören hingegen **mehr Radiostationen** (-0,1).

Tägliche bzw. wöchentliche Zeitungen und Magazine, die ihren Fokus auf Nachrichten, Reportagen und Analysen über aktuelle Ereignisse legen, werden von Älteren häufiger gelesen als von Jüngeren. Ein ca. doppelt so hoher Anteil an älteren Befragten als an jüngeren gab an *Standard*, *Presse*, *Profil* oder *Falter* zu lesen, wobei die beiden letztgenannten sogar von einem ca. drei Mal so hohen Anteil an Älteren gelesen wird (Korrelationen zwischen 0,1 und 0,2). Anders sieht es beim Konsum von popkulturellen Jugendzeitschriften aus (nur in der AHS Rahlgasse abgefragt): *Hey!* konsumieren 15% der Jüngeren gegenüber nur 2% der Älteren; „*Bravo*“ lesen 37% der 10-14-Jährigen gegenüber nur 8% der OberstufenschülerInnen (Korrelationen von 0,2 bzw. 0,3).

Auch bestimmte Radiostationen scheinen stärker von bestimmten Altersgruppen gehört zu werden. So hören Jüngere tendenziell häufiger *Krone Hit* (0,2), *Radio Wien* (0,2) und *Ö3* (0,2) als Ältere.

Zeitungen, die meist dem „Qualitätsjournalismus“ zugeordnet werden, also längere Analysen und Reportagen beinhalten, werden von älteren SchülerInnen bevorzugt. Dies ist einerseits durch deren Komplexitätsgrad und andererseits durch die Bevorzugung popkultureller Jugendzeitschriften, die auf eher jüngeres Publikum zugeschnitten sind, durch die jüngeren Befragten zu erklären.

- **Kommunikation und Migrationshintergrund**

Zwischen Migrationshintergrund und Medienkonsum bzw. Kommunikation gibt es nur wenige auffällige Unterschiede.

Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen etwas häufiger **mehrere Webdienste** (Korrelation von 0,1) und **MSN** (signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen).

Interessante Unterschiede, die jedoch nur sehr schwach ausgeprägte Tendenzen sind, zeigten sich in der **Art der konsumierten Zeitschriften bzw. Zeitungen**. Personen ohne Migrationshintergrund lesen häufiger *Standard* (0,2), *Falter* und *Profil* (beide 0,1) bzw. hören etwas häufiger *Ö3*, *Fm4* oder *Ö1* (alle Zusammenhänge 0,1 - 0,2). Personen mit Migrationshintergrund lesen hingegen etwas häufiger „*Kronen Zeitung*“, *Heute*, *Österreich*, *Hey!*, *Joy*, *My Magazin* und *Cosmopolitan* und hören *Radio Energy* und *Krone Hit* (alle Phi von 0,1).

Die Tatsache, dass zwischen Migrationshintergrund und Kommunikationsmediennutzung kaum Zusammenhänge auffindbar waren, entspricht auch den Erkenntnissen einer anderen Studie (Moser 2009), während Marci-Boehnke/Rath (2007) hingegen eine stärkere Bevorzugung sozialer Aktivitäten gegenüber der Auseinandersetzung mit dem Computer bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund feststellen. Moser merkt außerdem an, dass für

Jugendliche mit Migrationshintergrund oft das „Kontakthalten“ zur Verwandtschaft im Ausland eine Aufgabe sei, was die Nutzung von z.B. Webplattformen oder E-Mails fördern könnte. (vgl. Kapitel 1)

Die von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bevorzugten Zeitungen sind tendenziell als intellektuell bzw. eher „links“ orientiert zu bezeichnen. Ein möglicher Einflussfaktor für die etwas geringere Beliebtheit bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund könnte die Orientierung an eher konservativeren Haltungen sein (siehe die relativ hohe Bewertung von Herkunft und Religion von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, vgl. Kapitel 5.1.6.).

5.4. Wie hängen Werte, Konsum- und Kommunikationsverhalten zusammen und wodurch wird Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung beeinflusst?

In diesem Kapitel werden allgemeine Zusammenhänge zwischen den dargestellten Wertorientierungen, dem Konsumverhalten und der Nutzung von Kommunikationsmitteln dargestellt.

5.4.1. Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen

Zwischen den verschiedenen Wertorientierungen wurden verschiedene, sowohl positive als auch negative, Zusammenhänge sichtbar, die ein Bild über die verschiedenen Wertemuster der SchülerInnen zeichnen.

Einen deutlichen *negativen Zusammenhang* gibt es zwischen **Nachhaltigkeitsorientierung und Prestigeorientierung**: Personen, die *nachhaltigkeitsorientiert* sind, sind tendenziell *weniger prestigeorientiert* und umgekehrt (-0,3).

Alle Einzelitems der Prestigeorientierung (viel Geld verdienen, beliebt sein, gutes Aussehen) korrelieren negativ mit dem Nachhaltigkeitsindex, ebenso korrelieren alle Einzelitems der Nachhaltigkeitsorientierung negativ mit der Prestigeorientierung (alle Zusammenhänge ca. -0,2). Tendenziell am stärksten abgelehnt wird von Nachhaltigkeitsorientierten das Item „viel Geld verdienen“ und von den Prestigeorientierten die Wichtigkeit der „Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt“.

Prestigebezogene Einstellungen, die mit einem an Idealen von (finanziellem) Erfolg, Schönheit und Popularität orientierten Lebensstil verbunden sind, sind für nachhaltig orientierte Personen also eher uninteressant. Im Wertekosmos prestigeorientierter SchülerInnen spielen hingegen an globalen, abstrakteren Idealen ausgerichtete Ziele eine weniger wichtige Rolle.

Prestige- und nachhaltigkeitsorientierte Jugendliche unterschieden sich jedoch auch hinsichtlich ihrer Präferenz von anderen Werthaltungen. So gaben **nachhaltig** orientierte Personen vermehrt an, dass es ihnen wichtig sei sich *gesund zu ernähren* (0,4), ein *gutes Buch zu lesen* (0,3), *regelmäßig Museen oder Ausstellungen zu besuchen* (0,3), *regelmäßig Sport zu treiben* (0,2), sich *gut mit den Eltern zu verstehen* (0,3), *verlässliche FreundInnen*

zu haben (0,2), einen *Beruf* zu haben, der Spaß macht (0,2) und eine *gute Ausbildung* zu haben (0,2).

Von **prestigeorientierten** SchülerInnen werden hingegen Aktivitäten wie „*ein gutes Buch lesen*“ und „*regelmäßig Ausstellungen/Museen* zu besuchen“ tendenziell unwichtiger gefunden (0,2). Prestigeorientierten ist es außerdem – im Gegensatz zu den Nachhaltigkeitsorientierten – wichtiger „*genug Zeit für sich selbst*“ zu haben, den/die „*richtige/n PartnerIn*“ zu finden und regelmäßig *Musik* zu hören (alle Korrelationen ca. 0,2).

Interessanterweise unterscheiden sich Nachhaltigkeitsorientierte von Prestigeorientierten in einer unterschiedlichen Haltung zur Wichtigkeit der *Herkunft*: erstere finden diese weniger wichtig, während zweite diese wichtiger finden (Zusammenhänge von -0,1 bei Nachhaltigkeitsorientierten und 0,2 bei Prestigeorientierten). Gleichzeitig ist, wie erwähnt, Prestigeorientierten die „*Chancengleichheit unabhängig von der Herkunft*“ unwichtiger als anderen SchülerInnen (-0,2). Man könnte daraus auf eine *tendenziell konservative Haltung bei den Prestigeorientierten und eine tendenziell liberale Haltung bei Nachhaltigkeitsorientierten* schließen. Zwischen der Wichtigkeit von Religion und Prestige- bzw. Nachhaltigkeitsorientierung zeigten sich nur sehr geringe, in beiden Fällen positive Zusammenhänge.

Personen mit *Prestigeorientierung* sind der **Zukunft** gegenüber eher positiv eingestellt (Zusammenhang von 0,2), bei der *Nachhaltigkeitsorientierung* gab es keinen Zusammenhang mit Zukunftsoptimismus oder -pessimismus.

Interessanterweise sind auch Personen, denen eine *gute Ausbildung oder Spaß im Beruf* wichtig ist, tendenziell (Korrelation von 0,2 bzw. 0,1) etwas optimistischer eingestellt – evtl. weil sie der Überzeugung sind, dass eine gute Ausbildung ihre eigene Zukunft positiv beeinflussen kann bzw. Spaß im Beruf eine für sie realistische Zukunftsvision ist, die sie anstreben. Ähnliches scheint für Personen zu gelten, denen gesunde Ernährung wichtig ist (Korrelation von 0,1).

Vorbilder aus dem *sozialen Umfeld* sind stärker für Personen mit *Nachhaltigkeitsorientierung* interessant. *Mediale Persönlichkeiten* sprechen hingegen *Prestigeorientierte* stärker an (alle Zusammenhänge Pearson von ca. 0,2).

Konkreter: Während Nachhaltigkeitsorientierte eher ihre Eltern, Großeltern, Geschwister, FreundeInnen oder auch WissenschaftlerInnen und LehrerInnen als Vorbild haben, tendieren Prestigeorientierte eher dazu, LehrerInnen, Großeltern und WissenschaftlerInnen *nicht* als ihre Vorbilder anzugeben (positive bzw. negative Korrelationen von 0,1). Prestigeorientierte SchülerInnen bevorzugen hingegen SportlerInnen und Stars (beide 0,1).

Besonders interessant ist auch die Frage, welche Personen mit welchen Werthaltungen tendenziell eher **nicht** angaben *gar keine Vorbilder* zu haben: dies sind Personen, denen *Religion*, die eigene *Herkunft*, *Sport*, das Besuchen von *Ausstellungen/Museen* und das *Lesen von Büchern*, gesunde *Ernährung* und die *Beziehung zu den Eltern* wichtiger ist (0,1-0,2). Alle genannten Personen finden im sozialen Umfeld Vorbilder (0,1-0,2), sportorientierte Personen haben außerdem deutlich öfter auch noch mediale Vorbilder – insbesondere SportlerInnen (Korrelation von 0,3).

Hier könnte zum einen das Alter eine intervenierende Variable sein: Jüngere SchülerInnen haben mehr Vorbilder als Ältere (und vertreten auch häufiger genannte Einstellungen), Ältere

haben hingegen öfter keine Vorbilder. Eine andere, auch ergänzende Erklärung wäre, dass Personen mit oben aufgezählten Orientierungen eine „nihilistische“ Einstellung eher fremd sein könnte. Für diese Interpretation spricht übrigens auch ein leichter Zusammenhang zwischen der Angabe, keine Vorbilder zu haben und einer tendenziell „düsteren“ Zukunftseinstellung (0,1).

Eine für das eigene politische Selbstverständnis bzw. Handeln wahrscheinlich sehr relevante Frage ist die nach der **Verantwortungszuschreibung** für die Lösung von globalen Problemen. In der Analyse stellte sich heraus, dass es hier signifikante Unterschiede in der Zuschreibung von Verantwortung je nach allgemeinen Werthaltungen gibt.

So sind Personen mit *Prestigeorientierung* seltener der Meinung, dass **Jede/Jeder Einzelne** für die Lösung der Probleme verantwortlich sei (0,2), Personen mit *nachhaltiger* Orientierung hingegen öfter. (0,2) Nachhaltigkeitsorientierte sehen außerdem **PolitikerInnen** als weniger verantwortlich (0,1).

Es zeigten sich auch Zusammenhänge zwischen anderen Orientierungen und der Art der Verantwortungszuschreibung: Jugendliche, denen die eigene *Herkunft* und die *Religion* wichtiger sind, gaben *weniger* oft an, dass **jede/jeder Einzelne** verantwortlich sei (0,2 bzw. 0,1), während Personen, denen das *Lesen "guter Bücher"* sowie *"FreundInnen, auf die man sich verlassen kann"* wichtiger ist die Verantwortung eher beim Einzelnen sehen (0,1).

Interessant ist außerdem eine Analyse der Korrelationen der Verantwortungszuschreibungen untereinander. SchülerInnen, die die Verantwortung eher bei jedem Individuum sehen, sehen die Verantwortung auch weniger bei den PolitikerInnen (Phi von -0,2), weniger in der Industrie (-0,2), in der Wissenschaft (-0,2) und bei den NGOs (-0,1). SchülerInnen, die wiederum eher NGOs verantwortlich sehen, sehen weniger die Politik, Industrie und jede/n Einzelnen verantwortlich (0,1-0,2). Dass die Verantwortungszuschreibung an das einzelne Individuum auch umweltrelevantes *Verhalten* positiv beeinflusst, zeigt, wie in Kap. 1 dargestellt, auch die Studie von Zubke (2006).

In Kapitel 5.4.7. (Charakterisierung nachhaltigkeits- und prestigeorientierter SchülerInnen) werden die soeben geschilderten Zusammenhänge unter Einbezug der Ergebnisse einer Regressionsanalyse interpretiert.

5.4.2. Zusammenhänge zwischen konsumbezogenen Variablen

Im Folgenden werden Zusammenhänge zwischen konsumbezogenen Variablen dargestellt. Die Höhe der **Gesamtausgaben** für verschiedene Produkte steigt – wenig verwunderlich – mit der Höhe des **Taschengelds** (0,4). Nachvollziehbar ist auch, dass SchülerInnen, die mehr **Taschengeld** bekommen bzw. die **mehr Geld** für verschiedene Produkte **ausgeben**, auch mehr **IKT-Geräte** besitzen (0,2 bzw. 0,3).

Zusammenhänge zeigten sich auch zwischen den **Gesamtausgaben** (bzw. den Angaben darüber) und verschiedenen **Kaufkriterien**. Personen, die generell mehr Geld ausgeben, kaufen weniger nach nachhaltigen Kriterien (Umweltschutz: 0,4, fairer Handel: 0,3), sondern stärker nach dem Aussehen (0,3) ein. Oder umgekehrt formuliert: Personen, die Aussehen bei Kleidung wichtig finden, geben mehr Geld aus und Personen, die Nachhaltigkeitskriterien wichtig finden, geben weniger Geld aus. Wie bei allen Korrelationen ist es statistisch nicht

nachweisbar, welcher Faktor die beeinflussende Variable ist. Die Zusammenhänge zwischen Ausgabenhöhe und der Bevorzugung nachhaltiger bzw. prestigeorientierter Kaufkriterien wurden auch bei den **einzelnen Ausgaben** für fast alle abgefragte Produkte deutlich. Allerdings ist bei der Interpretation dieser Zusammenhänge zu beachten, dass hier **Interkorrelationen mit dem Alter** vorliegen. Diese sind dadurch bedingt, dass Jüngere nachhaltigkeitsorientierte Kaufkriterien bevorzugen und gleichzeitig weniger Geld für oben genannte Produkte ausgeben bzw. Ältere stärker nach dem Aussehen Kleidung erwerben und mehr Geld ausgeben (vgl. Kapitel 5.2.1.).

Aus diesem Grund wurde eine Regressionsanalyse der Gesamtausgaben der SchülerInnen mit deren Alter und ihren Kaufkriterien gerechnet. Diese zeigte, dass die Höhe der Gesamtausgaben positiv durch das *Alter* (Ältere geben mehr aus), aber auch zusätzlich durch die Orientierung an *Aussehen* und *Qualität* (Personen, die diese Kriterien wichtig finden, geben mehr aus) beeinflusst wird. Die Höhe der Gesamtausgaben nimmt hingegen mit der Bevorzugung der Kaufkriterien *umweltschonende Produktion* und *Preis* ab.⁴⁸ Das Einkaufen nach Marke, Modetrend und Fair Trade hat interessanterweise keinen signifikanten Einfluss auf die Ausgabenhöhe.

Dies bedeutet, dass die Gesamtausgaben bei Personen, denen beim Kauf von Kleidung das Aussehen und die Qualität wichtig sind, höher sind als bei anderen SchülerInnen – und zwar auch dann, wenn man das Alter der Befragten in die Analyse miteinbezieht. Auf der anderen Seite sinken die Gesamtausgaben mit der Bevorzugung von umweltschonender Produktion und Preis, auch hier wieder unabhängig vom Alter.

Daraus kann geschlossen werden, dass bestimmte Kaufkriterien einen Einfluss darauf haben, wie viel Geld generell ausgegeben wird: prestige- und qualitätsbewusste Kriterien führen zu höheren Ausgaben, umwelt- und preisbewusste Kriterien zu niedrigeren Ausgaben. In Bezug auf Nachhaltigkeit sind vor allem die Einflüsse der Kaufkriterien umweltschonende Produktion und Aussehen/Design auf die Höhe der Ausgaben bedeutend.

5.4.3. Zusammenhänge zwischen konsumbezogenen Variablen und Wertorientierungen

Eine interessante Frage – insbesondere hinsichtlich der Diskussion rund um materialistische und postmaterielle Werthaltungen und deren Auswirkungen auf Verhalten – ist die nach dem Zusammenhang zwischen Konsumverhalten, prestigeorientierten Einstellungen (denen eine Tendenz zu materialistischen Haltungen innewohnt) und nachhaltigkeitsorientierten Einstellungen. Der Konsum ist – wie im Theorieteil erläutert – ein Bereich, in dem Jugendliche alltäglich nachhaltigkeitsbezogene Entscheidungen treffen können. Nicht nur die Art der konsumierten Produkte, auch der Umfang des Konsums hat nachhaltigkeitsbezogene Implikationen. Die Höhe der Gesamtausgaben und das erhaltene Taschengeld sind, wie erwähnt, gleichzeitig auch ein Indikator dafür, wie groß der finanzielle Spielrahmen der SchülerInnen ist.

⁴⁸ Das (nur wenige Variablen umfassende) Modell hat ein korrigiertes R² von 0,19. Das Alter ein Beta von 0,2, umweltschonende Produktion von 0,19, der Preis von 0,19, das Aussehen von -0,17 und die Qualität von -0,12.

- **Taschengeld bzw. Ausgaben und Wertorientierungen**

Personen, die mehr **Taschengeld** erhalten, sind *prestigeorientierter* (-0,1) und weniger *nachhaltigkeitsorientiert* (0,3) – diese Zusammenhänge bestehen sowohl in der jüngeren als auch der älteren Altersgruppe.

Zwischen der Höhe der **Gesamtausgaben** für alle Produkte und Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung gibt es ebenfalls Zusammenhänge: *Prestigeorientierte* tendieren zu *höheren*, *Nachhaltigkeitsorientierte* zu *niedrigeren* Ausgaben (+/-0,2). Diese Zusammenhänge sind auch getrennt nach Altersgruppen signifikant - bei den Jüngeren allerdings etwas schwächer ausgeprägt als bei den Älteren (signifikante Unterschiede in den Mittelwerten laut t-Test).⁴⁹

Eine Varianzanalyse ergab signifikante Unterschiede in der **Höhe der Ausgaben für verschiedene Produkte/Aktivitäten** je nach Ausprägung der Wertorientierungen. Jüngere sind – wie in Kapitel 5.4.2. schon geschildert – jedoch tendenziell nachhaltigkeitsorientierter und haben gleichzeitig weniger Geld zu Verfügung haben bzw. geben weniger Geld aus. Da das Alter hier also eine intervenierende Variable ist, sollen die Unterschiede in den Arten der Ausgaben je nach Prestige- oder Nachhaltigkeitsorientierung nun **getrennt nach Altersgruppen** dargestellt werden.

Signifikante Unterschiede in den Mittelwerten verschiedener Ausgaben gab es bei den *älteren SchülerInnen* in Bezug auf *Nachhaltigkeitsorientierung* lediglich folgende: ältere hoch Nachhaltigkeitsorientierte erhalten signifikant *weniger Taschengeld* als gering Nachhaltigkeitsorientierte (keine Unterschiede nach Art der Ausgaben). Bei *jüngeren SchülerInnen* zeigten sich gar keine deutlichen Unterschiede je nach Nachhaltigkeitsorientierung.

Größere Differenzen waren bezüglich der *Prestigeorientierung* erkennbar. *Ältere* hoch *Prestigeorientierte* geben signifikant mehr Geld für *Frisur/Kosmetik* (14,- Euro gegenüber 8,- Euro im Monat), *Kleidung/Schuhe* (35,- Euro gegenüber 21,- Euro), *Fast Food* (11,- Euro gegenüber 6,- Euro) sowie *Computerspiele* aus. *Junge* hoch *prestigeorientierte* SchülerInnen geben durchschnittlich mehr Geld für *Alkohol* aus als nicht so stark prestigeorientierte.

Zusammenfassend könnte man diese Ergebnisse so interpretieren: vor allem die Prestigeorientierung hat – je nach Alter – Auswirkungen auf den Konsum. *Insbesondere bei älteren SchülerInnen* fallen nachhaltigkeits- und prestigeorientierte Einstellungen in Bezug auf konsumrelevante Entscheidungen ins Gewicht. Ältere nachhaltigkeitsorientierte SchülerInnen haben weniger Taschengeld, während ältere prestigeorientierte SchülerInnen höhere Ausgaben für Outfit und Fast Food haben. Da Prestigeorientierung eine starke Orientierung am Äußeren beinhaltet, sind die höheren Ausgaben fürs Outfit nicht verwunderlich. Interessant sind auch die höheren Ausgaben von Prestigeorientierten für tendenziell „ungesundes“ Essen bzw. Getränke: bei Jüngeren der Alkohol und bei Älteren

⁴⁹ Auch in der Regressionsanalyse zeigte sich die Taschengeldhöhe in Bezug auf die Nachhaltigkeitsorientierung, die Gesamtausgaben in Bezug auf die Prestigeorientierung als signifikante Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 5.4.7.).

das Fast Food. Einschränkend ist hier jedoch zu sagen, dass sich die Ausgaben für Outfit und Fast Food in der Regressionsanalyse (Kapitel 5.4.7.) als keine signifikanten Einflussfaktoren auf die Prestigeorientierung erwiesen.

Bei den **anderen Wertorientierungen** zeigten sich in Hinblick auf die Gesamtausgaben Unterschiede je nach Intensität der Orientierung. So haben SchülerInnen, die angeben, dass ihnen *gesunde Ernährung, Ausstellungs-/Museumsbesuche* und das *Lesen "guter Bücher"* wichtig sei, tendenziell geringere Gesamtausgaben (Korrelationen von 0,2). Wie eine nach Altersgruppen getrennte Auswertung ergab, sind diese Zusammenhänge jedoch nur bei den jüngeren SchülerInnen gültig. Jüngere SchülerInnen, die angeben regelmäßig Musik zu hören sei ihnen wichtig, geben hingegen tendenziell mehr Geld aus (alle Zusammenhänge 0,2).

- **Besitz von IKT bzw. Unterhaltungselektronik und Wertorientierungen**

Wie bei den Ausgaben für verschiedene Produkte scheint auch der Besitz von IKT und Unterhaltungselektronik (Anzahl der Geräte) mit verschiedenen Orientierungen zusammenzuhängen. Hoch *Nachhaltigkeitsorientierte* besitzen *weniger* IKT-Geräte (durchschnittlich 5), *Prestigeorientierte mehr* (durchschnittlich 6; signifikante Unterschiede in den Mittelwerten laut t-Test, Korrelationen von ca. 0,2).

Auch in Bezug auf den Besitz bestimmter Produkte zeigten sich Unterschiede je nach Orientierung. Je prestigeorientierter ein/e SchülerIn ist, desto eher besitzt er/sie Laptop, DVD-Player, Mp3-Player, iPod, Fernseher, Spielkonsole oder PC (Pearson zwischen 0,1-0,2). Mit Ausnahme des iPods zeigten sich genau die gleichen, jedoch gegenteiligen Zusammenhänge in Bezug auf Nachhaltigkeitsorientierung: nachhaltigkeitsorientierte Personen tendieren dazu, genannte Dinge *nicht* zu besitzen (auch hier Zusammenhänge zwischen 0,1 und 0,2).

Diese Unterschiede im Besitz von IKT und Unterhaltungselektronik je nach Orientierung zeigten sich in allen Altersgruppen außer bei den jüngeren Nachhaltigkeitsorientierten.

- **Kriterien und wichtige Meinungen bei Kaufentscheidungen und Wertorientierungen**

Auch Wertorientierungen und präferierte Kaufkriterien sind nicht unabhängig voneinander. *Prestigeorientierte* kaufen deutlich stärker nach den Kriterien *Aussehen* (0,3), *Modetrend* (0,4) und *Marke* (0,4) ein, wohingegen *umweltschonende Produktion* (0,3) und *fairer Handel* (0,2) weniger wichtig sind.

Nachhaltigkeitsorientierte achten wiederum eindeutig stärker auf den *fairen Handel* (0,5), *umweltschonende Produktion* (0,5), *Qualität* (0,1) und *Preis* (0,1). Weniger wichtig sind ihnen das *Aussehen* (0,2).

Fasst man die Kriterien „umweltschonende Produktion“ und „fairer Handel“ als „nachhaltige Kaufkriterien“ zusammen, sowie die Kriterien „Aussehen“, „Modetrend“ und „Marke“ zur Gruppe der „prestigeorientierte Kriterien“, zeigen sich eindeutige Zusammenhänge zwischen nachhaltigen Orientierungen und nachhaltigen Kaufkriterien (0,5), sowie Prestigeorientierungen und prestigeorientierten Kaufkriterien (0,5). Personen, die nachhaltigkeitsorientiert kaufen, sind außerdem *sel tener* prestigeorientiert (-0,2).

SchülerInnen mit Prestige- bzw. Nachhaltigkeitsorientierungen haben also sehr unterschiedliche Kaufpräferenzen (ob diese sich auch wirklich in der realen Kaufpraxis niederschlagen, lässt sich nicht beantworten, man könnte jedoch davon ausgehen, dass sie dies tendenziell tun). Diese Kaufpräferenzen entsprechen auch inhaltlich den „materiellen“ bzw. „ideellen“ Grundorientierungen.

Zwischen **anderen Orientierungen** und den Kaufkriterien gab es folgende auffällige Zusammenhänge: *nachhaltigkeitsrelevante* Kriterien wie Fair Trade und umweltschonende Produktion sind den SchülerInnen wichtiger, die auch *hochkulturelle* Interessen wie Museumsbesuche und Bücher haben (0,2-0,3) und *gesundheitsorientiert* sind, also denen es wichtig ist sich gesund zu ernähren bzw. Sport zu treiben (0,2-0,4). Hier ist vor allem der hohe Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit gesunder Ernährung und umweltschonender Produktion (0,4) auffällig. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass Personen, denen gesunde Ernährung wichtig ist, auch Bio-Produkte konsumieren und daher generell hinsichtlich umweltschonender Produktionsbedingungen sensibilisiert sind. Doch auch Personen, die *Religion* wichtig finden, tendieren tendenziell zu nachhaltigkeitsrelevanten Kriterien (0,1 bzw. 0,2).

Prestigeorientierte Kaufkriterien wie Aussehen/Design, Modetrend und Marke sind tendenziell für jene Personen von Bedeutung, die regelmäßigen Musikkonsum wichtig finden (0,1-0,2). Für Personen, denen gute Bücher und Museumsbesuche wichtig sind, sind diese etwas unbedeutender (-0,1). Sportorientierte SchülerInnen finden Marken und Modetrend hingegen etwas wichtiger (0,2), ernährungsbewusste Jugendliche den Modetrend. (0,2)

Qualität ist wiederum sowohl für *gesundheitsorientierte* Personen (gesunde Ernährung und Sport, 0,2), als auch eher an *Herkunft und Religion* orientierte Personen bedeutender (0,1 bzw. 0,2).

Werthaltungen scheinen auch die Präferenzen wichtiger **Meinungen bei Kaufentscheidungen** zu beeinflussen (oder umgekehrt). Während *Prestigeorientierte* bei Kaufentscheidungen stärker auf *FreundInnen*, *MitschülerInnen* sowie *Blogs/Foren* und die Meinung der *VerkäuferInnen* hören (alle Korrelationen ca. 0,1), spielt für *Nachhaltigkeitsorientierte* tendenziell die Meinung der *Eltern* eine Rolle (0,2).

Eltern als RatgeberInnen sind auch für jene Personen von Bedeutung, die *Herkunft und Religion* wichtig finden, Interesse an *kulturellen Aktivitäten* haben (Bücher lesen und Museen besuchen), sowie *ernährungsbewusst* sind (0,1 bzw. 0,2).

Die Beziehung zwischen Konsumorientierung und umweltbezogenem Handeln wurde in mehreren Studien in Bezug auf Jugendliche (Zubke 2006, Lange 1991, 1997, 1999, zit. nach Zubke) festgestellt. Auch auf die Gesamtbevölkerung bezogene Erhebungen (Scherhorn 1993, zit. nach Kleinhückelkotten 2005) zeigten Zusammenhänge zwischen umwelt- und sozialorientiertem Kaufverhalten und postmateriellen bzw. pluralistischen Werthaltungen (zweite weisen sowohl pro- also auch postmaterielle Züge auf). Wie in Kapitel 1 ausgeführt, muss nachhaltiges Kaufverhalten nicht zwingend mit nachhaltigen Einstellungen einhergehen, dies kann z.B. auch bedingt sein durch geringere finanzielle Mittel, die automatisch mit geringerem Ressourcenverbrauch einhergehen.

Die negative Beeinflussung der Nachhaltigkeitsorientierung durch die Höhe des erhaltenen Taschengelds (die auch unabhängig vom Alter besteht, wie die Regressionsanalyse zeigte, siehe Kapitel 5.4.7.) lässt verschiedene Interpretationen zu.

Einerseits könnte es sein, dass Jugendliche mit höherer Nachhaltigkeitsorientierung in Elternhäusern aufwachsen, wo entweder weniger Geld vorhanden ist, oder aber eine geringere Orientierung an materiellen Werten besteht – was indirekt in Form geringeren Taschengeldes als auch eventuell auf der Einstellungsebene an die Kinder weiter gegeben wurde (wie in Kapitel 5.4.1. beschrieben, vertreten nachhaltigkeitsorientierte SchülerInnen tendenziell postmaterielle Einstellungen). Dass die Herkunfts Familie (nachhaltiges) Konsumverhalten beeinflusst, zeigte auch die Studie des ÖIJ (2004, vgl. Kapitel 1).

Andererseits könnte es sein, dass nachhaltigkeitsorientierte Jugendliche selbst weniger Bedürfnis nach hohen Ausgaben haben und daher auch weniger Taschengeld brauchen, da für sie der Konsum nicht so wichtig ist wie für Kinder mit anderen Haltungen. Auch ihre präferierten Kaufkriterien unterscheiden sich von denen anderer SchülerInnen, so tendieren sie dazu Aussehen/Design eines Kleidungsstücks weniger wichtig zu finden, was – wie oben gezeigt – ja auch mit generell niedrigeren Ausgaben einhergeht.

Die Tatsache, dass Prestigeorientierte höhere Ausgaben haben, lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass diese Kaufkriterien wie das Aussehen bevorzugen, die, wie oben schon geschildert, wiederum mit höheren Ausgaben zusammenhängen. Ganz allgemein scheint die These plausibel, dass eine generell an materiellen Werten orientierte Lebenshaltung auch mit höheren Ausgaben für Konsumprodukte einhergeht. Dies muss jedoch nicht zwingend so sein, so könnten z.B. Jugendliche aus sozioökonomisch schlechteren Lagen materielle Einstellungen haben, diese jedoch aufgrund beschränkter finanzieller Ressourcen nicht in Form hoher Konsumausgaben umsetzen können.

Für die These einer „konsumreduzierenden“ Wirkung nachhaltigkeitsbezogener Einstellungen bzw. einer „konsumsteigernden“ Wirkung prestigebezogener Einstellungen spricht auch die Tatsache der unterschiedlich ausgeprägten Ausstattung mit IKT und Unterhaltungselektronik bei prestigeorientierten bzw. nachhaltigkeitsorientierten SchülerInnen.

5.4.4. Zusammenhänge zwischen kommunikationsbezogenen Variablen

Hinsichtlich kommunikationsbezogener Variablen kann generell gesagt werden, dass SchülerInnen, die eine Art von Medium stärker konsumieren, tendenziell auch andere Medien häufiger nutzen. So tendieren Personen, die mehrere *Zeitschriften* lesen auch dazu mehrere *Zeitungen* zu lesen (0,3) sowie mehrere *Radiostationen* hören (0,2). Ebenso neigen Personen, die Zeitschriften/Zeitungen lesen, eher dazu mehr Webapplikationen zu nutzen (0,2 bzw. 0,1). Interessanterweise zeigte sich zwischen der Häufigkeit der *Handynutzung* und der Anzahl der genutzten *Webdienste* ein relativ hoher Zusammenhang: je häufiger telefoniert wird bzw. SMS geschrieben werden, desto mehr Webdienste werden genutzt (0,4 mit SMS und 0,2 mit Telefonieren).⁵⁰ An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen

⁵⁰ Eine Regressionsanalyse ergab, dass der Einfluss der Handynutzung auf die Anzahl der benutzten Webdienste auch unabhängig vom Alter besteht.

werden, dass es tendenziell ältere SchülerInnen sind, die mehr Medien konsumieren bzw. Kommunikationsmittel nutzen. (Kapitel 5.3.1.)

5.4.5. Zusammenhänge zwischen kommunikationsbezogenen Variablen und Wertorientierungen

Auch zwischen Wertorientierungen und Kommunikationsverhalten wurden einige Zusammenhänge deutlich.

Prestigeorientierte kommunizieren etwas *intensiver* über neue IKT-Medien als Nachhaltigkeitsorientierte. So nutzen Nachhaltigkeitsorientierte tendenziell weniger *Webdienste* gleichzeitig, Prestigeorientierte tendenziell mehrere (signifikante Korrelationen von -/+ 0,2). Personen, die viel Zeit im *Internet* verbringen bzw. oft Zugang zum Internet haben, sind etwas seltener nachhaltig orientiert und etwas stärker prestigeorientiert (0,2).

Prestigeorientierte nutzen *Facebook*, *MSN* und *Netlog* etwas intensiver, schreiben häufiger *SMS* und seltener *Briefe* - für Nachhaltigkeitsorientierte gilt tendenziell genau das Gegenteil (alle Zusammenhänge 0,1). Außerdem nutzen Prestigeorientierte etwas häufiger *twitter* und schreiben etwas öfter *Mails* (0,1).

Bezüglich der **Arten von Zeitungen, Zeitschriften und Radiostationen**, die die Jugendlichen konsumieren, zeigten sich sehr geringe, aber signifikante Zusammenhänge mit bestimmten Orientierungen (alle erwähnten Zusammenhänge ca. 0,1, außer wenn extra angeführt). Diese Zusammenhänge lassen sich teilweise gut durch das inhaltliche und weltanschauliche Profil der Medien erklären.

So konsumieren Prestigeorientierte tendenziell etwas häufiger die *Kronen Zeitung*, die gratis Zeitschrift *Heute*, *Österreich*, *E-Media*, *Cosmopolitan* und *News* sowie seltener den *Standard*. Nachhaltigkeitsorientierte konsumieren häufiger den *Falter* und seltener die *Presse*, *Woman*, *Cosmopolitan* und *News*.

Bezüglich des Konsums von *Glamourmagazinen* sowie von *News* gibt es also *gegenläufige Zusammenhänge* zwischen deren Konsum und Prestige- bzw. Nachhaltigkeitsorientierung. Das bedeutet, dass bei Prestigeorientierten ein Hang zu Boulevard-Medien besteht, ebenso wie zu (zumindest einem der abgefragten) Glamour-Magazinen sowie technisch ausgerichteten Zeitschriften (E-Media). Dazu „passt“ auch, dass Prestigeorientierte tendenziell seltener *Ö1* hören. Wie oben schon ausgeführt, sind Prestigeorientierte tendenziell auch weniger bildungsorientiert bzw. weniger sensibel für soziale Problemstellungen. Nachhaltigkeitsorientierte konsumieren hingegen linksliberale Medien wie den *Falter* häufiger, konservativere und Glamour-Medien hingegen seltener. Hinsichtlich des Konsums von Boulevardmedien unterscheiden sie sich *nicht* signifikant von anderen SchülerInnen.

Die Medienwahl beeinflussende politische Grundeinstellungen zeigen sich bei *konservativ orientierten* SchülerInnen besonders deutlich. Insbesondere SchülerInnen, die angeben, dass ihnen ihre *Herkunft* wichtig sei, lesen signifikant häufiger *Krone* (0,3), *Heute* (0,2) und *Österreich* (0,2) und signifikant seltener den *Standard* (-0,3) und den *Falter* (-0,3). Hier ist also eine sehr klare Positionierung zugunsten der Boulevardmedien und eine Abgrenzung

gegenüber linksliberalen Medien, die fremdenfeindlichen Haltungen stärker entgegentreten, erkennbar.

Ein ähnliches, jedoch nicht so stark ausgeprägtes Muster zeigte sich bei Personen, die Religion wichtig finden: auch religiöse Personen tendieren stärker zu Boulevardmedien und weniger stark zu linksliberalen Medien.

Auch die Wahl der Radiosender zeigt diese Positionierung: Ö1 und FM4, also intellektuelle bzw. „linke“ Radiostationen, werden von Personen, die Religion oder Herkunft wichtiger finden, seltener konsumiert.

Für obige Interpretation spricht außerdem, dass Personen, die angeben, dass ihnen eine eigene politische Meinung wichtig sei, häufiger den Standard (0,2) lesen und öfter FM4 hören (dies gilt auch für Jugendliche, denen Museumsbesuche wichtig sind).

Hier ist anzumerken, dass sich die Medienwahl eher konservativ eingestellter SchülerInnen (bezüglich der Bevorzugung von Kronen Zeitung, Heute, Österreich und News) mit denen der Prestigeorientierten deckt. Es scheint hier also eine Übereinstimmung in deren politischer Haltung zu geben, die sich indirekt im Medienkonsum ausdrückt.

Doch auch Nachhaltigkeitsorientierte zeigen Gemeinsamkeiten mit den Medienkonsummustern von Jugendlichen mit bildungs- und kulturbezogenen Orientierungen (das Besuchen von Museen bzw. das Lesen von Büchern wird als wichtig angesehen) sowie mit einer „kritischen“ politischen Orientierung (eine eigene politische Meinung zu haben wird als wichtig gesehen). In ihren Medienpräferenzen spiegelt sich eine eher linksorientierte oder intellektuelle Haltung wider.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mit Prestigeorientierung eine intensivere Nutzung von Kommunikationsmedien bzw. mit Nachhaltigkeitsorientierung eine geringere Nutzung einhergeht. Ein ähnliches, jedoch auf umweltfreundliches Verhalten bezogenes Ergebnis zeigte auch Zubke (2006): eine hohe Orientierung an Fernsehen und Computernutzung wirkt sich negativ auf umweltbezogenes Handeln aus (Zubke 2006), das Lesen von Büchern hingegen positiv (Lehmann 1999, zit. nach Zubke 2006).

Die stärkere Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Prestigeorientierte könnte anhand verschiedener Faktoren erklärt werden: einerseits könnte man ihnen eine prinzipiell höhere Technikaffinität unterstellen (die Zeitschrift E-Media – siehe unten – wird von Prestigeorientierten auch leicht häufiger gelesen), eventuell aber auch das Bedürfnis „nach außen hin“ präsent zu sein, da der Wunsch beliebt zu sein bzw. die hohe Bewertung von gutem Aussehen Teil der Prestigeorientierung darstellt.

Wie schon gezeigt, sind Nachhaltigkeitsorientierte etwas weniger konsumorientiert, auch im Bereich der IKT und Unterhaltungselektronik sind sie etwas schlechter ausgestattet als Prestigeorientierte. Hier könnte also eventuell eine geringere Affinität zum Erwerb und zur intensiven Nutzung der neuesten Technik die Ursache dieses Unterschieds sein – dies müsste jedoch in weiteren Studien verifiziert werden. Doch auch deren tendenzielle Ablehnung von „Popularität“ und „gutem Aussehen“ könnte dazu führen sich weniger intensiv in diese virtuellen sozialen Netzwerke einzuklinken.

Die Präferenzen bezüglich verschiedener Zeitungen/Zeitschriften spiegeln allgemeinere politische Haltungen sowie verschiedene Ansprüche und Erwartungen von nachhaltigkeits- und prestigeorientierten SchülerInnen an die Medienberichterstattung wider. Prestigeorientierte scheinen mehr Wert auf „sensationelle“ oder emotionale Berichterstattung zu legen (die durchaus auch mit sozialen Differenzierungen und Diffamierungen operiert), während Nachhaltigkeitsorientierte ihre Medien stärker ihren eher links angesiedelten politischen Grundeinstellungen und ihren intellektuelleren Interessen entsprechend auswählen.

5.4.6. Zusammenhänge zwischen kommunikations- und konsumbezogenen Variablen

Zwischen Konsum- und Kommunikationsverhalten zeigten sich ebenfalls spannende Beziehungen: intensiverer Konsum scheint teilweise mit intensivem Kommunikations- und Medienkonsumverhalten einher zu gehen. Bei den hier geschilderten Zusammenhänge ist zu beachten, dass es tendenziell **ältere** SchülerInnen sind, die intensiver kommunizieren und konsumieren.

Je **mehr** insgesamt für verschiedene Produkte/Aktivitäten **ausgegeben** wird, desto *mehr Webdienste* werden genutzt (0,3), desto mehr *Zeitschriften* (0,3) und *Zeitungen* (0,2) werden gelesen und desto intensiver wird das *Internet* genutzt (0,3; AHS Rahlgasse) bzw. desto öfter besteht Zugang zum Internet (0,2; BRG Marchettigasse).

Ebenso nutzen Personen mit tendenziell höheren Gesamtausgaben signifikant häufiger *Facebook* (0,3), *MSN* (0,3) oder *Myspace* (0,2), schreiben häufiger *SMS* (0,4) oder *telefonieren* (0,3). Diese Zusammenhänge gelten sowohl in der jüngeren als auch in der älteren Altersgruppe.

Mit den Gesamtausgaben steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der/die SchülerIn die *Kronen Zeitung*, *Heute*, *Österreich* oder *Glamour-* bzw. *"Frauenzeitschriften"* (Woman, Wienerin, Intouch, Joy, Cosmopolitan, Miss) konsumiert (Zusammenhänge ca. 0,1). Dies entspricht einem sehr ähnlichen Medienkonsummuster wie es die Prestigeorientierten tendenziell aufweisen (wie in Kapitel 5.4.5. geschildert).

SchülerInnen, die mehr **IKT- und Unterhaltungselektronik-Geräte** besitzen, nutzen auch *mehrere Webdienste*, hören mehrere *Radiostationen*, lesen mehrere *Zeitungen* und *Zeitschriften*, schreiben häufiger *SMS* und *telefonieren* häufiger (Zusammenhänge zwischen 0,1 und 0,3).

Als Schlussfolgerung sind zwei Thesen denkbar: eine intensivere Eingebundenheit in Kommunikationstools beeinflusst die Intensität des Konsums bzw. beeinflusst intensiverer Konsum die Intensität der Kommunikation.

Die erste These könnte dadurch erklärt werden, dass über die Medien, aber auch Vernetzung im Web 2.0, Konsum stimuliert werden kann und Personen, die diese Medien bzw. Web 2.0 nutzen daher auch mehr konsumieren.

Die zweite These, nämlich dass der Konsum (die Ausgaben) die Kommunikationsintensität beeinflusst, könnte folgendermaßen interpretiert werden: Erstens könnte es sein, dass

intensiver konsumierende SchülerInnen einfach über höhere finanzielle Ressourcen verfügen (der Zusammenhang zwischen Taschengeld und Ausgaben ist auch belegt) und sich daher auch häufiger IKT sowie diverse Medien leisten.

Zweitens könnten Werthaltungen eine vermittelnde Rolle spielen (dies müsste in einer weiterführenden Analyse evaluiert werden), da, wie im obigen Abschnitt geschildert, Nachhaltigkeitsorientierte weniger, Prestigeorientierte hingegen eher kommunikations- und konsumfreudig sind. Auch die Ausstattung mit IKT bzw. Unterhaltungselektronik ist, wie gezeigt, nicht unabhängig von grundlegenden Werthaltungen.

Insofern könnte in Verbindung mit oben geschilderten Ergebnissen das sich andeutende Muster so beschreiben: ein beim Einkauf stark auf Prestigekriterien fokussierter, mit hohen Ausgaben verbundener Lebensstil, der auch mit Idealen wie Geld, Schönheit und Popularität einhergeht, umfasst auch die intensivere Nutzung massenmedialer Kommunikationsmedien und die Präferenz von Boulevard- und Glamourmedien.

Das zweite sich abzeichnende Muster ist das eines „postmateriellen“ Lebensstils mit abstrakteren Gerechtigkeitsidealen, bei dem nachhaltigkeitsrelevante Kaufkriterien stärker wiegen, und eher links-liberale Medien konsumiert werden, das Web 2.0 jedoch weniger intensiv genutzt wird. Diese sich auf bivariate Ebene offenbarenden Tendenzen wurden einer Regressionsanalyse unterzogen werden, die im nächsten Kapitel präsentiert wird.

5.4.7. Charakterisierung nachhaltigkeits- und prestigeorientierter SchülerInnen anhand eines Regressionsmodells

Mit den erhobenen Daten wurden neben dargestellten Mittelwerts- und Verteilungsvergleichen bzw. Korrelationen auch Regressionsanalysen durchgeführt, um genauer bestimmen zu können, welche Konsum-, Kommunikations- und wertebezogene Faktoren einen Einfluss auf Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung haben.

Eine Regressionsanalyse berücksichtigt die Einflusskraft gleich mehrerer unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable und kann so Scheinzusammenhänge zwischen Variablen offen legen. Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten bivariaten Zusammenhänge zeigen zwar Zusammenhänge zwischen Variablen auf, berücksichtigen aber eventuelle indirekte Einflüsse von anderen Variablen nicht.

Aus diesem Grund weichen manche Ergebnisse der Regressionsanalyse leicht von den dargestellten bivariaten Zusammenhängen ab. Dennoch sind die Variablen, die auf bivariate Ebene besonders hohe Zusammenhänge mit den Orientierungen aufwiesen, zum Großteil auch durch die Regressionsanalyse als Einflussfaktoren identifiziert worden.

Zwei im Anhang befindliche Tabellen zeigen die in die Analyse aufgenommenen Variablen, die *keinen* signifikanten Einfluss auf Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung aufwiesen.

Das Regressionsmodell zur Erklärung der **Nachhaltigkeitsorientierung** weist ein korrigiertes R^2 von 0,33 auf, was bedeutet, dass hier wesentliche Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeitsorientierung identifiziert wurden. Durch dieses Regressionsmodell können 33% der Varianz der Nachhaltigkeitsorientierung erklärt werden, dieser Wert gilt für sozialwissenschaftliche Modelle als solide. (Abbildung 1)

Bezüglich der Nachhaltigkeitsorientierung zeigte sich von den soziodemographischen Merkmalen das *Alter* (Beta⁵¹ von 0,15) als signifikanter Einflussfaktor⁵².

Von den erhobenen Werthaltungen ist besonders die empfundene Wichtigkeit sich *gut mit den Eltern verstehen* zu wollen ein positiver Einflussfaktor auf Nachhaltigkeitsorientierung (0,17), ebenso wie die Wichtigkeit einen *Beruf* zu haben, der Spaß macht (0,17) und *FreundInnen* zu haben, auf die man sich verlassen kann (0,12). Viel *Geld verdienen bzw. beliebt sein zu wollen* sind hingegen *negative* Einflussfaktoren (-0,13 bzw. -0,08).

Wie oben geschildert, ist die Form politischer Verantwortungszuschreibung für die Lösung von Problemen eng mit Nachhaltigkeitseinstellungen verknüpft und auch laut Regressionsanalyse ein bedeutender Einflussfaktor. Die Nachhaltigkeitsorientierung der SchülerInnen erklärt sich also zu einem wichtigen Teil auch aus der prinzipiellen *Einstellung*, dass *Jede/r Einzelne für die Lösung der globalen Probleme verantwortlich sei* – dass also von individueller moralischer Verantwortung auszugehen ist (Beta von -0,17).

Von den konsumbezogenen Variablen sind der Konsum von *alkoholischen Getränken* (Beta von 0,13) und die Höhe des erhaltenen *Taschengelds* (0,09) *negative* Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeitsorientierung.

Ein besonders interessanter Einflussfaktor auf die Nachhaltigkeitsorientierung ist die Schule, der die Befragten angehören. Die Tatsache, SchülerIn der *AHS Rahlgasse* zu sein (0,08), beeinflusst die Nachhaltigkeitsorientierung positiv, oder, anders ausgedrückt: SchülerInnen der AHS Rahlgasse sind nachhaltigkeitsorientierter als SchülerInnen des BRG Marchettigasse, was durch den Besuch der Schule selbst erklärt werden kann.

Mögliche Gründe dafür können im „alternativen“ bzw. „liberalen“ Image liegen, das die SchülerInnen der Projektklassen der AHS Rahlgasse selbst zuschreiben (vgl. dazu die Zitate der SchülerInnen im Kapitel 5.6). Auch die schulbezogenen Schwerpunkte der AHS Rahlgasse, wie die Diskussion gesellschaftspolitischer Problemstellungen ebenso wie die Umsetzung von Gleichberechtigung im Schulalltag könnte hier Einfluss auf die Einstellungen der SchülerInnen ausüben. Eine weitere Vermutung wäre die, dass – wie von LehrerInnen beschrieben – der Bildungshintergrund der Eltern in der AHS Rahlgasse tendenziell höher ist als in der BRG Marchettigasse. Der Bildungshintergrund der Eltern wurde quantitativ nicht erhoben⁵³ – ein möglicher Hinweis darauf könnte jedoch der deutlich höhere Anteil von

⁵¹ Der standardisierte Koeffizient Beta gibt an, wie hoch der Einfluss der erklärenden Variablen auf die zu erklärende Variable (also Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung) ist. Er kann Plus- und Minuswerte annehmen und somit Auskunft über positive sowie negative Beeinflussung geben. Bei den Plus- und Minuswerten von Beta ist die Kodierung der Variablen zu beachten: es kann sein, dass eine Variable in der Interpretation als positiver Einflussfaktor beschrieben wird, der Beta-Wert aber ein negatives Vorzeichen hat und umgekehrt.

⁵² In einer Regressionsanalyse ohne den Einbezug der Variable der Schulen war auch das Geschlecht ein signifikanter Einflussfaktor, was daran liegt, dass in der AHS Rahlgasse mehr Mädchen als im BRG Marchettigasse interviewt wurden (62% gegenüber 45%) und gleichzeitig die SchülerInnen der AHS Rahlgasse tendenziell eher nachhaltigkeitsorientiert sind. Auf bivariate Ebene bzw. ohne Einschluss der Schulvariable bei der Regressionsanalyse entstand somit der Eindruck, dass das Geschlecht – und nicht die Schule – einen Einfluss auf die Nachhaltigkeitsorientierung hat (Scheinkorrelation).

⁵³ Außer im BRG Marchettigasse, wo allerdings aufgrund eines sehr hohen Anteil an Antwortverweigerungen auf eine Auswertung verzichtet wurde.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund im BRG Marchettigasse sein, der tendenziell mit einem niedrigeren Bildungshintergrund der Eltern zusammenhängen kann.

Von den kommunikationsbezogenen Variablen wirken in diesem Regressionsmodell keine auf die Nachhaltigkeitsorientierung – dies relativiert die in Kapitel 5.4.5. beschriebenen bivariaten Zusammenhänge, die nahelegten, dass Nachhaltigkeitsorientierte weniger intensiv kommunizieren.

Das Modell die **Prestigeorientierung** der SchülerInnen betreffend weist ein korrigiertes R^2 von 0,23 auf, es können also 23% der Varianz der Prestigeorientierung durch die Variablen in diesem Regressionsmodell erklärt werden. (Abbildung 2)

Das *Geschlecht* (-0,12) und das *Alter* (0,11) wurden als relevante, soziodemographische Einflussfaktoren auf die Prestigeorientierung identifiziert. Burschen und Jüngere tendieren also dazu mehr dazu prestigeorientiert zu sein.

Hier ist anzumerken, dass bezüglich des Alters nun ein anderes Ergebnis vorliegt als auf bivariater Ebene, auf der das Alter negativ mit Nachhaltigkeitsorientierung, jedoch leicht positiv mit Prestigeorientierung zusammenhängt (Korrelation von 0,3 bzw. -0,1). Dieses bivariate Ergebnis wäre so zu interpretieren, dass Jüngere stärker nachhaltigkeitsorientiert und Ältere leicht stärker prestigeorientiert sind. Wie jedoch die Regressionsanalyse unter Hinzunahme anderer Variablen zeigt, sinkt mit zunehmendem Alter *sowohl* die Nachhaltigkeitsorientierung als auch die Prestigeorientierung.

Auch konsumbezogene Variablen beeinflussen die Prestigeorientierung: am stärksten wirkt die *Höhe der Gesamtausgaben* für alle Produkte (-0,18), dann folgt der *Besitz von IKT und Unterhaltungselektronik* (-0,09). Personen, die generell mehr Geld für verschiedene Produkte ausgeben, sind also auch stärker prestigeorientiert. Negativ wirkt interessanterweise der Erwerb von *Musik*: Personen, die hier mehr Geld ausgeben, sind tendenziell weniger prestigeorientiert (0,09).

Folgende Werte wirken auf die Prestigeorientierung: *Positiver* Einfluss auf Prestigeorientierung ist die Wichtigkeit, *den/die richtige PartnerIn* zu finden (0,15) sowie die Überzeugung, dass es wichtig sei *genug Zeit für sich selbst* zu haben (0,14). *Negativ* beeinflussen die Prestigeorientierung die Überzeugungen, dass *gleiche Chancen für alle Menschen* (-0,12) sowie die *Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt* (-0,11) wichtig seien: Die Verantwortungszuschreibung betreffend nimmt die Prestigeorientierung mit der Zustimmung zur Aussage, dass *Jede/r Einzelne* (0,09), aber auch *PolitikerInnen* (0,07) für die Lösung globaler Probleme verantwortlich seien, tendenziell ab.

Interessant auch der Einfluss der Zukunftseinstellung: je prestigeorientierter, desto *positiver* blickt man in die Zukunft (0,12).

Von den Kommunikationsformen ist die Nutzung von *MSN* (0,11), aber auch das Schreiben von *SMS* (0,09) bezüglich der Prestigeorientierung relevant: je mehr diese Plattform genutzt wird bzw. desto häufiger SMS geschrieben werden, desto prestigeorientierter ist die Person.

Die Schule hat hier – im Gegensatz zur Nachhaltigkeitsorientierung – keinen Einfluss auf die Ausprägung der Prestigeorientierung.

Ergänzend soll an dieser Stelle auch ein Regressionsmodell vorgestellt werden, das **nur die Daten der AHS Rahlgasse** enthält. Dies deshalb, weil in der AHS Rahlgasse für Nachhaltigkeit oder Prestigeorientierung potentiell sehr relevante Variablen abgefragt wurden, die jedoch in oben dargestellte Regressionsanalyse nicht mit einbezogen werden konnten, da die Daten dieser Variablen für das BRG Marchettigasse nicht vorhanden waren. Wie vermutet, üben diese Variablen tatsächlich einen großen Einfluss auf Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung aus.

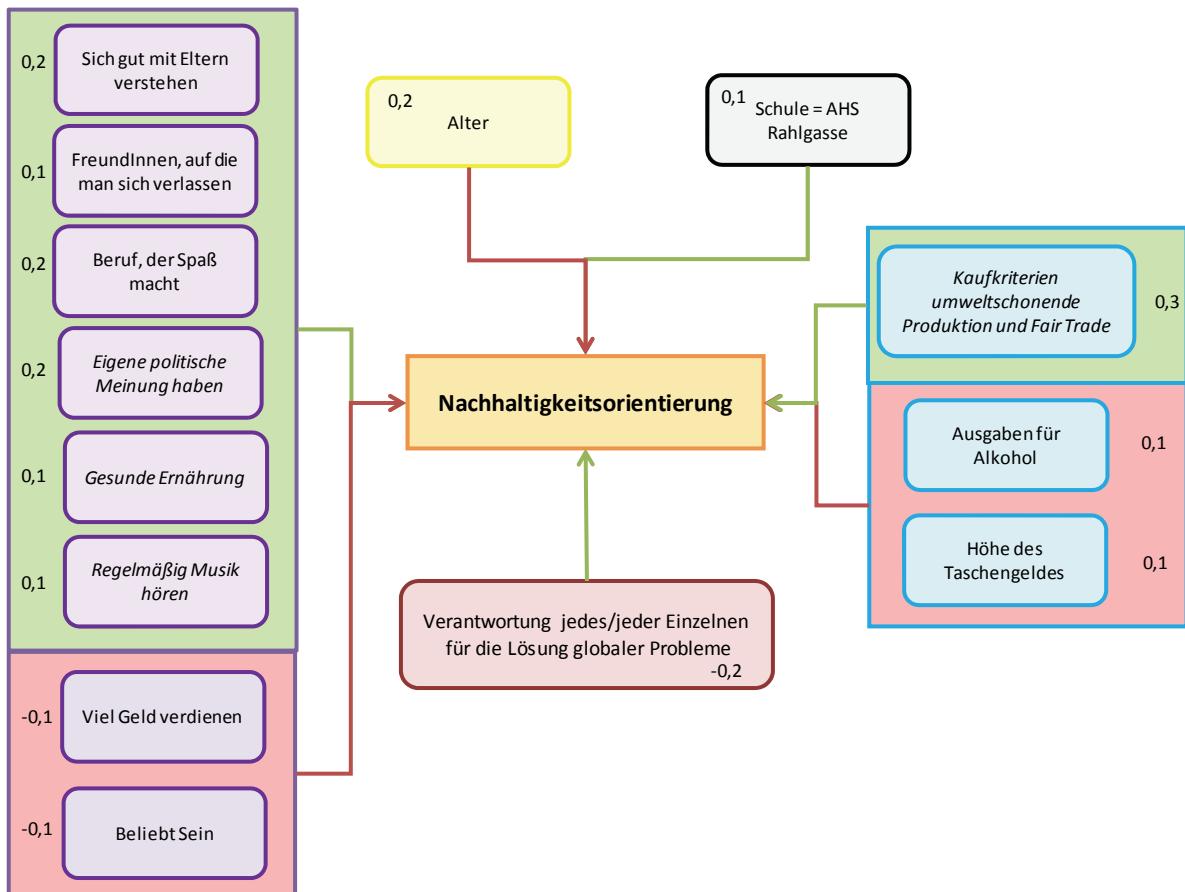


Abbildung 52: Regressionsmodell zur Nachhaltigkeitsorientierung⁵⁴

So kommen in diesem Modell die nachhaltigkeitsrelevanten Kaufkriterien (umweltschonende Produktion und Fair Trade), als die **Nachhaltigkeitsorientierung** beeinflussende Faktoren hinzu (Beta von 0,31). Das Modell weist ein sehr hohes korrigiertes R² von 0,41 auf, 41% der Varianz der Nachhaltigkeitsorientierung können also durch die Variablen des Modells erklärt werden. Nachhaltigkeitsrelevante Kaufkriterien haben sogar mehr Einfluss als die Nachhaltigkeitsorientierung als das Alter (0,10). Hinzu kommen auch noch die nur in der AHS Rahlgasse erhobenen Variablen „eigene politische Meinung haben“ (0,16) und

⁵⁴ Kursiv geschriebene Items wurden nur in der AHS Rahlgasse erhoben. Mit grünen Pfeilen versehene Variablen sind positive, mit roten Pfeilen versehene Variablen negative Einflussfaktoren.

„gesunde Ernährung“ (0,15) sowie die Wichtigkeit regelmäßig Musik zu hören (0,09): Personen, die diese Dinge wichtig finden, sind auch nachhaltigkeitsorientierter bzw. beeinflussen diese Einstellungen die Nachhaltigkeitsorientierung positiv. (Abbildung 1)

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die **Prestigeorientierung** (ebenfalls hohes korrigiertes R² von 0,36): auch hier kommen als stärkste Einflussfaktoren prestigeorientierte Kaufkriterien (Aussehen, Marke und Modetrend) hinzu (Beta von 0,41), ebenso wie die negativen Einflussfaktoren der nachhaltigen Kaufkriterien (-0,14). (Abbildung 2)

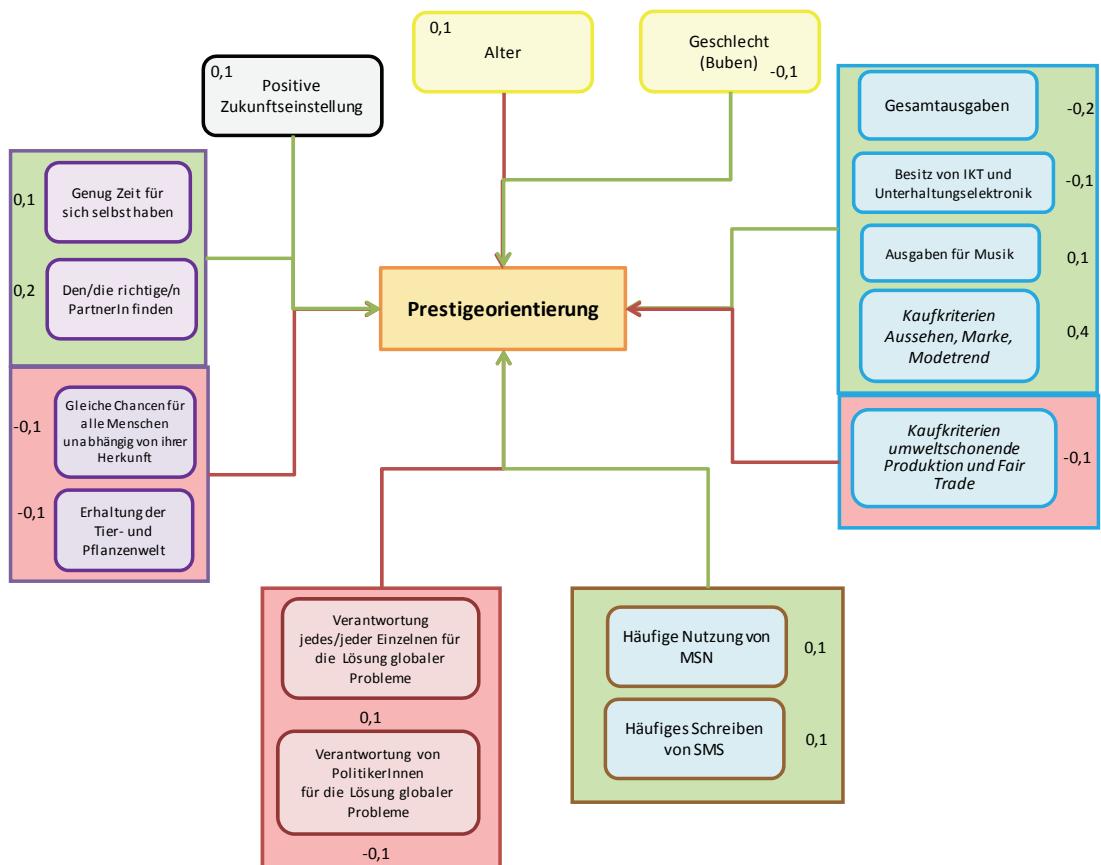


Abbildung 53: Regressionsmodell zur Prestigeorientierung

Überblick über die Erklärungskraft der berechneten Regressionsmodelle

Modell	Korrigiertes R ²
Nachhaltigkeitsorientierung beide Schulen	0,33
Prestigeorientierung beide Schulen	0,23
Nachhaltigkeitsorientierung Rahlgasse	0,41
Prestigeorientierung Rahlgasse	0,36

Tabelle 1: Erklärungskraft der Regressionsmodelle

Auf Basis der Auswertungen werden nun die Merkmale nachhaltigkeits- und prestigeorientierter SchülerInnen „idealtypisch“ (es handelt sich schließlich nur um Tendenzen) zusammengefasst dargestellt.⁵⁵

Prestigeorientierte SchülerInnen haben tendenziell folgende Merkmale

- Sie gehören zu den **jüngeren** SchülerInnen.
- Sie sind eher **männlich**.
- Sie geben **mehr Geld** aus.
- Sie besitzen mehr IKT und Unterhaltungselektronik.
- Sie erwerben weniger **Musik**.
- Ihnen sind Kaufkriterien wie **Aussehen, Marke und Modetrend** wichtiger*.
- Ihnen sind Kaufkriterien wie **umweltschonende Produktion** bzw. **Fair Trade** unwichtiger*.
- Sie kommunizieren häufiger über **MSN** und schreiben häufiger **SMS**.
- Ihnen ist es wichtig **den/die richtige/n PartnerIn** zu finden.
- Ihnen ist es wichtig **genug Zeit für sich selbst** zu haben.
- Ihnen ist die **Chancengleichheit** in Bezug auf die Herkunft **weniger** wichtig.
- Ihnen ist die **Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt weniger** wichtig.
- Sie sehen **den/die Einzelnen weniger in der Verantwortung** globale Probleme zu lösen.
- Sie sehen **Politikerinnen weniger in der Verantwortung** globale Probleme zu lösen.
- Sie sehen ihre **persönliche Zukunft** eher **positiv**.

Nachhaltigkeitsorientierte SchülerInnen haben hingegen tendenziell folgende Charakteristika:

- Sie gehören ebenfalls zu den eher **jüngeren** SchülerInnen.
- Sie erhalten **weniger Taschengeld**.
- Sie geben **weniger Geld für Alkohol** aus.

⁵⁵ Items mit * wurden nur in der AHS Rahlgasse erhoben.

- Ihnen sind Kaufkriterien wie **umweltschonende Produktion und Fair Trade** wichtig*.
- Ihnen ist es wichtig sich **gut mit den Eltern zu verstehen**.
- Ihnen ist es wichtig einen **Beruf** zu haben, der Spaß macht.
- Ihnen ist es wichtig **FreundInnen** zu haben, auf die man sich verlassen kann.
- Ihnen ist es wichtig eine eigene **politische Meinung** zu haben*.
- Ihnen ist **gesunde Ernährung** wichtig*.
- Ihnen ist wichtig regelmäßig **Musik** zu hören*.
- Ihnen ist es **weniger** wichtig **viel Geld** zu verdienen*.
- Ihnen ist es **weniger** wichtig **beliebt** zu sein.
- Sie sehen **den/die Einzelnen stärker in der Verantwortung** globale Probleme zu lösen.
- Sie sind häufiger SchülerInnen der **AHS Rahlgasse**.

Die genauere Betrachtung der Prestige- bzw. Nachhaltigkeitsorientierung zeigte also zwei Muster von miteinander in Beziehung stehenden Haltungen, die nun zusammenfassend interpretiert werden.

Nachhaltigkeitsorientierte zeigen sich tendenziell als bildungs- und kulturorientierter sowie ernährungs- und körperbewusster als andere SchülerInnen; außerdem sind ihnen ideelle Werte wie ein sinnvoll erlebter Beruf wichtig. Auch sind Nachhaltigkeitsorientierte eher der Meinung, dass jede/jeder Einzelne für die Lösung globaler Probleme verantwortlich ist. Besonders auffällig ist die tendenzielle Ablehnung materialistischer Werte sowie einer hohen Bewertung von Popularität und Schönheit.

Personen mit Nachhaltigkeitsorientierung entsprechen demnach in mehreren Aspekten dem von Ronald Inglehart (1998) gezeichneten Bild der Postmateriellen, die das Streben nach materiellen Gütern eher ablehnen und sich stattdessen eher an „abstrakteren“ Werten wie Gesundheit, Kultur, Bildung, Freiheit oder eben auch ökologischen und sozialen Anliegen orientieren. Die Entwicklung postmaterieller Einstellungen ist gesamtgesellschaftlich durch die Zunahme an existentieller Sicherheit zu erklären – auf milieuspezifischer Ebene spricht dafür übrigens auch schon erwähntes empirisches Ergebnis der Shell Studie 2006 (Hurrelmann 2006), nach dem Jugendliche aus schlechteren sozioökonomischen Lagen eher materialistische Einstellungen vertreten.

Prestigeorientierte SchülerInnen können hingegen – überspitzt formuliert – als eher konservative, individualistische, weniger (hoch-)kulturorientierte und an konventionelleren Vorstellungen von beruflichem Erfolg, Schönheit und materiellem Wohlstand orientierte Jugendliche beschrieben werden. Auch eine höhere Konsumorientierung ist bei ihnen festzustellen. Interessant ist die positivere Bewertung der eigenen Zukunft – eventuell spiegeln sich darin der Optimismus und die Hoffnung wieder, die angestrebten materiellen Ziele für sich selbst auch verwirklichen zu können (Optimismus fällt vielleicht bei den eher

abstrakteren, von vielen, nicht nur selbst steuerbaren Einflussfaktoren abhängigen Werten der Nachhaltigkeitsorientierten schwerer).

Die geschilderten Zusammenhänge finden sich auch in der Erhebung von Zubke (2006) wieder, nach der sich eine hohe Orientierung an Nachhaltigkeit, Bildung, Natur und Sozialem positiv auf umweltfreundliches *Verhalten*, die Orientierung an Materiellem jedoch negativ auswirkt. Auf das Verhalten kann in dieser Studie nur implizit anhand der Kaufkriterien geschlossen werden – doch auch hier zeigen sich Zusammenhänge zwischen Nachhaltigkeitsorientierung und nachhaltigen Konsumkriterien bzw. Prestigeorientierung und „materialistischen“ Kriterien wie Marke, Modetrend und Aussehen (vgl. Kapitel 5.4.3.).

Prestige- und nachhaltigkeitsorientierte Jugendliche unterscheiden sich, wie in Kapitel 5.4.1. dargestellt, auch hinsichtlich ihrer **Verantwortungszuschreibung** an den/die Einzelnen für die Lösung globaler Probleme. Interessant daran ist, dass sich keine auffälligen signifikanten Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen und anderen Verantwortungszuschreibungen (etwa an die Politik oder Industrie) zeigten. Offensichtlich ist es wirklich die Frage nach der **persönlichen** Verantwortung, an der sich – je nach Werthaltung – „die Geister scheiden“.

SchülerInnen, die stärker allgemeine gesellschaftliche Ideale vertreten sowie tendenziell etwas hochkulturell orientiert sind – also postmaterielle Haltungen vertreten – sind auch eher der Meinung, dass das Individuum in der moralischen Verantwortung steht sich an der Lösung globaler Probleme zu beteiligen. Eine solche Verantwortungszuschreibung impliziert, dass man dem/der Einzelnen bzw. sich selbst in eine *Beziehung* zu globalen Problemen setzt und daraus eine Verantwortlichkeit ableitet. Weiters kann die Zuschreibung von Eigenverantwortung einem bestimmten Politikverständnis geschuldet sein, das über institutionelle Politik hinaus geht und z.B. zivilgesellschaftliches Engagement miteinschließt. Dieses Politikverständnis könnte wiederum auf einen Vertrauensverlust gegenüber der Institution der Politik und/oder auf eine prinzipielle Skepsis gegenüber den Möglichkeiten bzw. den Interessen anderer AkteurInnen bezüglich nachhaltiger Veränderung hinweisen.

Jugendliche, die hingegen stärker auf konventionelle, das eigene zukünftige Leben betreffende, „Erfolgsideale“ fokussiert sind, sehen entweder sich selbst/das Individuum nicht in der Verantwortung. Dies könnte daran liegen, dass gar kein Bewusstsein über die Dringlichkeit oder persönliches Interesse an der „Lösung“ globaler Probleme besteht, oder daran, dass sie nicht daran glauben, dass der/die Einzelne die Möglichkeit hat, an diesen Zuständen etwas zu ändern. Es ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen zwischen sich selbst und globalen ökologischen bzw. sozialen Problemen keine Verbindung herstellen (wollen), da sie sich auf andere, die eigene Lebensgestaltung betreffende Ziele konzentrieren – und daher die Verantwortlichkeit auch tendenziell ablehnen.

5.5. Intercultureller Vergleich jugendlicher Lebensstile: erhobene Daten aus Österreich, Japan und Kamerun

In diesem Kapitel werden in gestraffter Form die interessantesten Ergebnisse des interkulturellen Vergleichs der Erhebungen in Österreich, Japan und Kamerun dargestellt.

Wie geschildert, fand die Haupterhebung in Österreich statt – 990 SchülerInnen aus zwei Wiener Schulen beantworteten die Fragebögen. Aus jeweils zwei Klassen wurden in Kamerun 55 und in Japan 82 SchülerInnen interviewt (vgl. Abbildung 54).

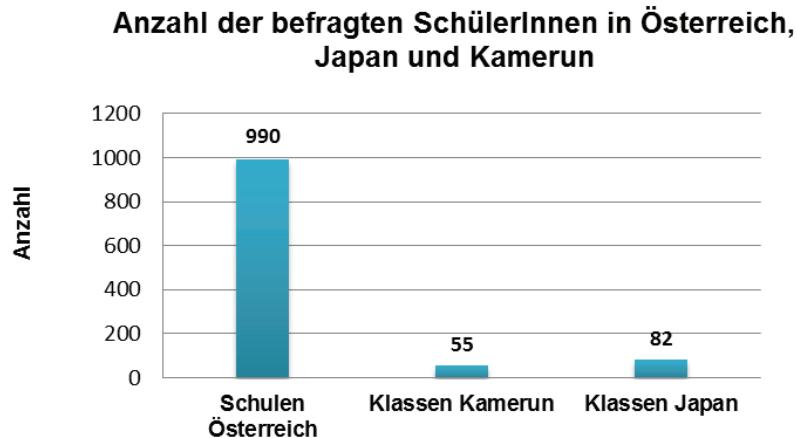


Abbildung 54: Anzahl der befragten SchülerInnen in Österreich, Japan und Kamerun

Die Daten aus Japan und Kamerun sind also weder repräsentativ für die Schulen, an der die Befragungen stattfanden noch für alle japanischen oder Kameruner SchülerInnen. Dennoch können sie grobe Hinweise auf kulturelle Unterschiede in den Lebensgewohnheiten und Werthaltungen der Befragten geben.

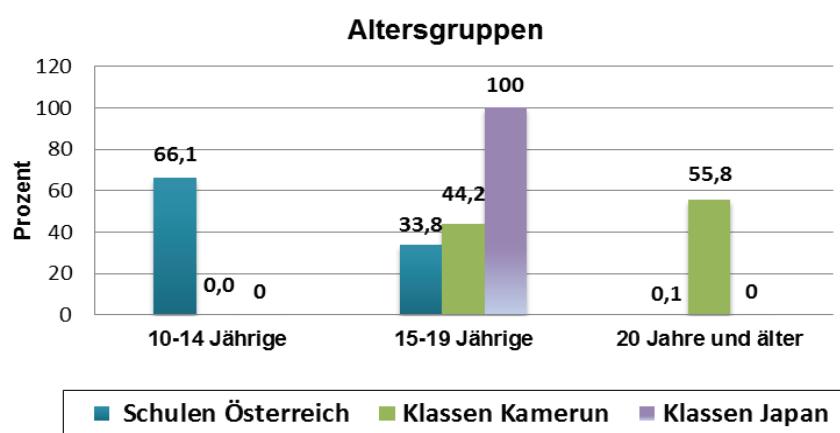


Abbildung 55: Altersgruppen der Schulen in Österreich, Kamerun und Japan

Die **Altersverteilungen** der Befragten unterscheiden sich sehr stark voneinander. Während in Österreich 66% der Befragten 10-14-Jährige sind, befinden sich keine Befragten aus Japan oder Kamerun in dieser Altersgruppe (Abbildung 55).



Abbildung 56: Koordinationslehrerin Mag. Inge Mautner in einer Klasse des Collège du Levant in Bonabéri, Douala, Kamerun während einer Diskussion mit den an der Fragebogenerhebung teilnehmenden SchülerInnen, Projektphase 1

Dafür waren 34% der österreichischen Befragten zwischen 15 und 19 Jahre alt, 44% der Kameruner Befragten und 100% der japanischen Befragten (hier wurden zwei Klassen eines Jahrgangs interviewt, die Schülerinnen sind zwischen 16 und 17 Jahre alt).

In der Kameruner Schule sind hingegen über der Hälfte (56%) der SchülerInnen älter als 20 Jahr. Dies hat zwei Gründe: Erstens sind die befragten Klassen Abiturklassen. Zweitens verlängert sich die Schulzeit vieler Kameruner SchülerInnen oft, da sie, um das Schulgeld bezahlen zu können, eine Zeit lang arbeiten gehen müssen um das Geld dafür anzusparen. Aus diesen Gründen sind im Sample aus Kamerun keine 10-14-Jährigen enthalten, dafür aber 24 Personen (55,8% der Kameruner Befragten), die 20 Jahre alt oder älter sind, der/die älteste Befragte ist 32 Jahre alt. Im österreichischen Sample ist hingegen nur eine Person enthalten, die 20 Jahre alt ist.

Da sich die Altersverteilungen so sehr unterscheiden, sollen in der folgenden Analyse nur die Daten der über 15jährigen SchülerInnen dargestellt werden, um eine altersbezogene Vergleichbarkeit zumindest tendenziell zu gewährleisten.

Erhebungsbedingt zeigen sich auch große Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der **Geschlechtszugehörigkeit**. Da die Befragung in Japan in einer MädchenSchule durchgeführt wurde, sind alle Befragten weiblich, bei den Kamerunern und den österreichischen Befragten sind nur etwas mehr als die Hälfte Mädchen (Abbildung 57). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass ein verzerrender Effekt der japanischen Ergebnisse durch das Geschlecht sehr wahrscheinlich ist.

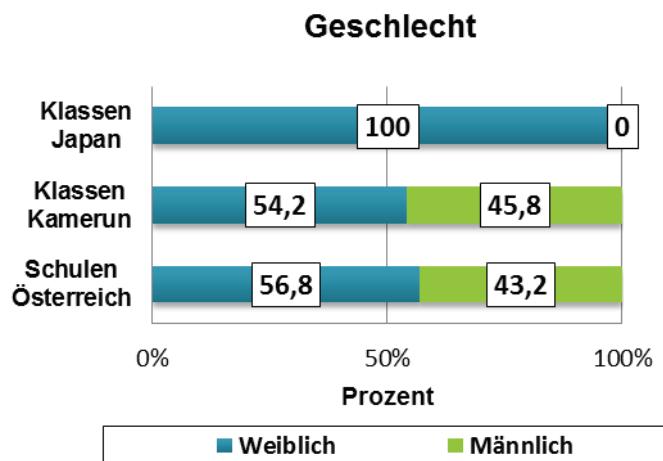


Abbildung 57: Interkultureller Vergleich: Geschlecht der SchülerInnen

Sehr interessant sind die Unterschiede bezüglich der zuhause gesprochenen **Sprachen** (Abbildung 58). Die in Japan befragten Schülerinnen sprechen zuhause fast ausschließlich Japanisch (95%), in Kamerun sprechen 80% Französisch oder Englisch und in Österreich 64% Deutsch. In Österreich kann von den zuhause gesprochenen Sprachen auf den Migrationshintergrund geschlossen werden, in Kamerun jedoch nicht: hier sind die Kolonialsprachen offizielle Landessprache, die in Kamerun noch verbreiteten zahlreichen älteren afrikanischen Sprachen wurden hier – teilweise – als andere gesprochene Sprachen angegeben. Laut recherchierten Daten⁵⁶ sprechen etwa 40% der Gesamtbevölkerung in Kamerun Bantusprachen, über 20% Sudan- und Az-Sande-Sprachen und der Rest der Bevölkerung spricht die Sprachen der Semibantu. Es ist also sehr wahrscheinlich, dass die tatsächliche Anzahl der interviewten Kameruner SchülerInnen, die zuhause eine andere Sprache als Englisch oder Französisch spricht, höher ist als die Daten der Befragung nahe legen. Mögliche Gründe für die geringe Angabe von anderen gesprochenen Sprachen könnten sein, dass von den Befragten die afrikanischen Sprachen nicht als eigenständige Sprachen wahrgenommen werden oder vermutet wurde, dass man die Sprachen in Österreich nicht kennt.

⁵⁶ <http://de.wikipedia.org/wiki/Kamerun> (Stand: 18.2.2010)

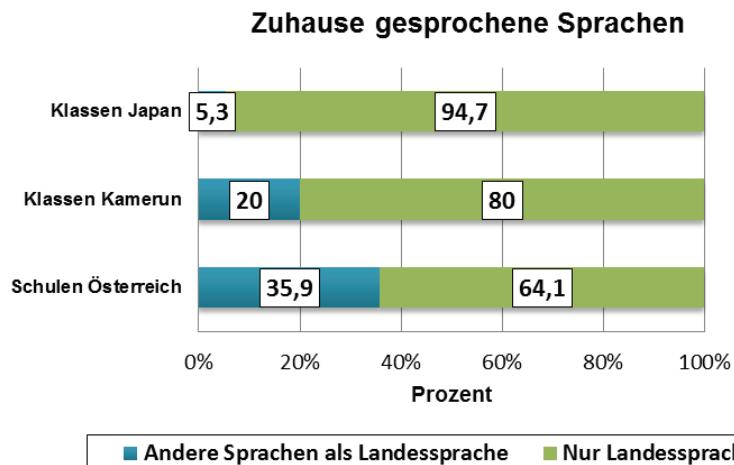


Abbildung 58: Interkultureller Vergleich: Zuhause gesprochene Sprachen

Hinsichtlich der **Wertvorstellungen** (Abbildung 59) zeigten sich zwischen den Ländern interessante Unterschiede (bei allen hier dargestellten Items gab es laut Varianzanalyse signifikante Unterschiede in den Mittelwerten der Länder)⁵⁷, jedoch auch einige Übereinstimmungen. Sehr ähnlich hoch ausgeprägt ist die Zustimmung zur Wichtigkeit *Spaß im Beruf* zu haben: dies finden alle japanischen SchülerInnen wichtig, in Kamerun sind 93% derselben Meinung und in Österreich 97%.

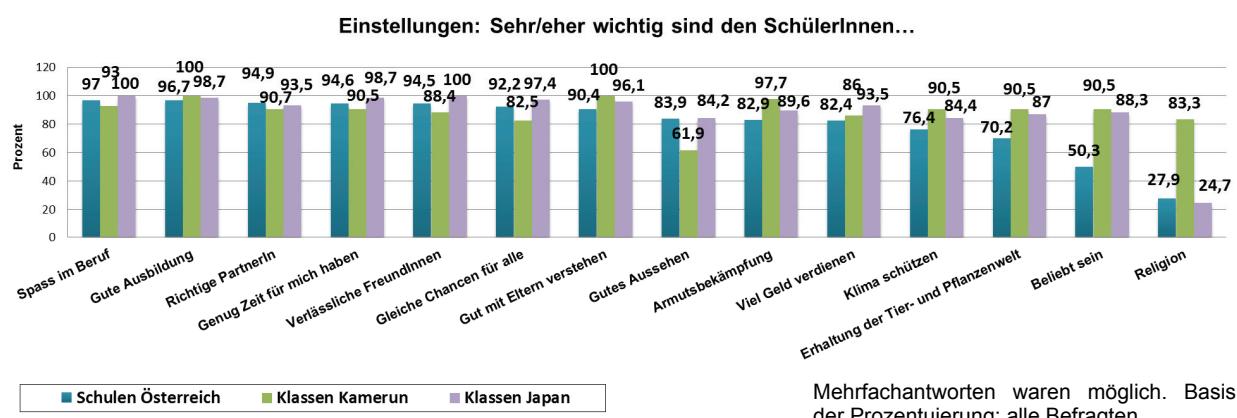


Abbildung 59: Interkultureller Vergleich: Wertvorstellungen

⁵⁷ Signifikante Unterschiede in den Mittelwerten zwischen **Österreich und Japan** bei den Items: Klima schützen, Geld verdienen, Beliebt sein, gut mit den Eltern verstehen, Erhaltung der Vielfalt der Tier- und Pflanzenwelt.

Signifikante Unterschiede in den Mittelwerten zwischen **Kamerun und Österreich** bei den Items: gutes Aussehen, Religion, Bekämpfung der Armut, Klimaschutz, FreundInnen, auf die man sich verlassen kann, Beliebt sein, gut mit den Eltern verstehen, gute Ausbildung, Erhaltung der Vielfalt der Tier- und Pflanzenwelt.

Signifikante Unterschiede in den Mittelwerten zwischen **Kamerun und Japan** bei den Items: gutes Aussehen, Religion, Bekämpfung der Armut, FreundInnen, auf die man sich verlassen kann.

Es zeigten sich spannende Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Kamerun und den industrialisierten, säkularen Ländern Österreich und Japan. So ist den Kameruner SchülerInnen im Vergleich zu den österreichischen und japanischen Jugendlichen die *Religion* (83% gegenüber 28% in Österreich und 25% in Japan) und die Bekämpfung der *Armut* (98% gegenüber 90% der japanischen und 83% der österreichischen Befragten) deutlich wichtiger. Hier spiegeln sich vermutlich sowohl kulturelle Unterschiede (hinsichtlich des Säkularisierungsgrades) als auch sozioökonomische Differenzen (Armut ist in Afrika ein besonders großes Problem, das in den Industriestaaten Österreich und Japan vergleichsweise weniger stark ausgeprägt ist).

Unwichtiger als den österreichischen und japanischen SchülerInnen sind den Kameruner Befragten hingegen folgende Items: *gutes Aussehen* (62% gegenüber 84% in Japan und Österreich), und *FreundInnen, auf die man sich verlassen kann* (89% gegenüber 95% der österreichischen und 100% der japanischen SchülerInnen). Auch diese Differenzen weisen auf Unterschiede im kulturellen Kontext, in dem die Jugendlichen der verschiedenen Länder aufwachsen, hin. Hier könnte eine negativere Konnotation (im Sinn von Eitelkeit) bei den afrikanischen Jugendlichen eine Rolle spielen, während *gutes Aussehen* vermutlich in stark durch Medien und Werbung geprägten Kulturen eine ungleich höhere Bedeutung erlangt.

Ähnlichkeiten zwischen Kameruner und japanischen SchülerInnen im Vergleich zu den österreichischen wurden jedoch auch sichtbar. Dies betrifft vor allem ökologisch relevante Items wie die *Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt* (den japanischen und Kameruner SchülerInnen ist dies mit 91 bzw. 87% deutlich wichtiger als den österreichischen mit 70%) und den *Klimaschutz* (90% der Kameruner und 84% der japanischen SchülerInnen finden dies wichtig gegenüber 76% der ÖsterreicherInnen), aber auch die Wichtigkeit *sich gut mit den Eltern zu verstehen* (100% der Kameruner und 96% der japanischen Schülerinnen, gegenüber 90% der österreichischen Befragten) und des *beliebt Seins* (nur 50% der ÖsterreicherInnen finden dies wichtig gegenüber 91% der KamerunerInnen und 88% der JapanerInnen).

Die befragten Jugendlichen in Japan und Kamerun scheinen also sensibilisierter in Bezug auf ökologische Themen zu sein, dafür sind mehrere Erklärungen denkbar (etwa die im Vergleich zu Europa schon früh einsetzenden und umfassenden Bemühungen im Bereich des Umweltschutzes in Japan oder aber auch die eventuell unmittelbarere Betroffenheit durch ökologische Probleme von Kameruner SchülerInnen). Die verschieden hoch bewertete Wichtigkeit der Beziehung zu den Eltern könnte durch kulturelle Differenzen in asiatischer, afrikanischer und europäischer Erziehung erklärt werden. Die Unterschiede in der Wertigkeit des „beliebt Seins“ sind sehr schwer zu interpretieren. Es könnte hier auch eine Übersetzungsschwierigkeit vorgelegen haben. „Beliebt Sein“ – verstanden im Sinne von „bewundert werden“ und einer hohen sozialen Stellung (z.B. in der Klasse) – kann im Deutschen eine leicht negative Bedeutung haben. So kann es auch mit einem verzweifelten Bemühen um Anerkennung, dem Wunsch Jedem gefallen zu wollen oder auch Macht ausüben zu wollen assoziiert werden. Eventuell existieren diese Assoziationen in anderen Sprachen nicht. Der im Kameruner Fragebogen verwendete Ausdruck „être aimé“ bedeutet außerdem direkt übersetzt „gemocht werden“ – es ist vermutlich davon auszugehen, dass es den meisten Jugendlichen aller drei Länder wichtig ist, in der einen oder anderen Form sozial integriert und anerkannt zu sein.

Österreichische Befragte unterscheiden sich von den japanischen auch hinsichtlich der Wichtigkeit *viel Geld verdienen* zu wollen (94% der japanischen SchülerInnen finden dies wichtig gegenüber 82% der ÖsterreicherInnen).

Beim Item „gleiche Chancen für alle unabhängig von der Herkunft“ zeigten sich zwar prozentuelle Unterschiede in der Zustimmung (Kameruner Befragte finden dies weniger wichtig als österreichische und japanische Befragte), in den Mittelwerten unterscheiden sich die Items je nach Land jedoch nicht signifikant voneinander.

Nun sollen auch die „Wertecluster“ bzw. Indizes präsentiert werden, auf die diese Arbeit besonders fokussiert ist: **Prestige- und Nachhaltigkeitsorientierung**. (zur Bildung der Indizes vgl. Kap. 5.1.) Bei der Interpretation ist es wichtig, die oben dargestellten Unterschiede in der Zustimmung zu den Einzelitems der Indizes zu beachten.

So sind die japanischen SchülerInnen die Prestigeorientiertesten (84% fallen in diese Kategorie), was vor allem auf ihre hohe Zustimmung zu den Items „viel Geld verdienen“ und „beliebt Sein“ zurück zu führen ist, denen auch die Kameruner Befragten höhere Wichtigkeit beimesse (insbesondere dem „beliebt Sein“). Über die Gründe, aus denen Prestigeorientierungen bei den Kameruner und japanischen SchülerInnen weiter verbreitet sind, können nur Vermutungen angestellt werden. Ein großer Einflussfaktor ist hier wahrscheinlich die Missverständlichkeit des Items „beliebt Sein“ (siehe oben). Dass viel Geld verdienen von den japanischen SchülerInnen als wichtiger angesehen wird als von den österreichischen Jugendlichen könnte daran liegen, dass die Karriereorientierung der japanischen Befragten, die eine Privatschule besuchen, stärker ausgeprägt ist. Auch kulturelle Gründe sind hier nicht auszuschließen (vgl. Abbildung 60).

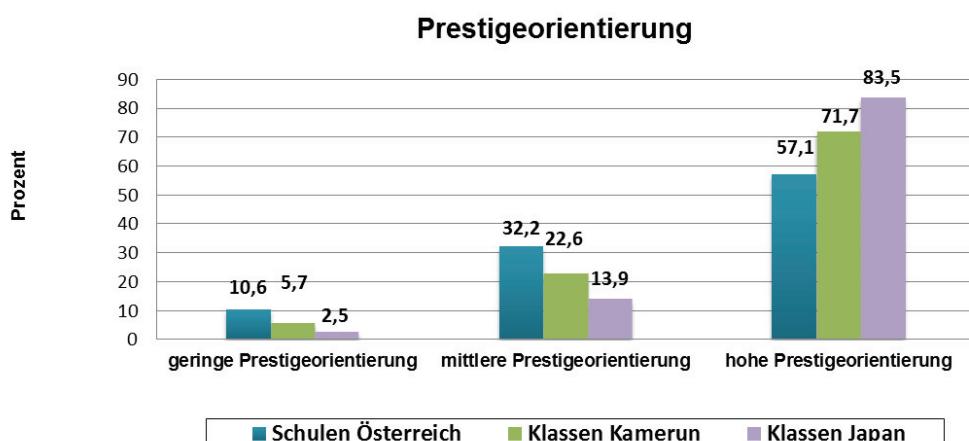


Abbildung 60: Interkultureller Vergleich: Prestigeorientierung

Die Nachhaltigkeitsorientierung (vgl. Abbildung 61) ist bei den österreichischen Befragten ab 15 Jahren relativ zu den anderen Ländern ebenfalls schwächer ausgeprägt. 72% zählen hier zu den hoch nachhaltig Orientierten, gegenüber 90% der KamerunerInnen und 84% der japanischen SchülerInnen. Wie oben genauer dargestellt, werden fast alle Nachhaltigkeits-Items (bis auf „gleiche Chancen für alle“) von österreichischen Befragten als unwichtiger empfunden als von Befragten der anderen Länder.

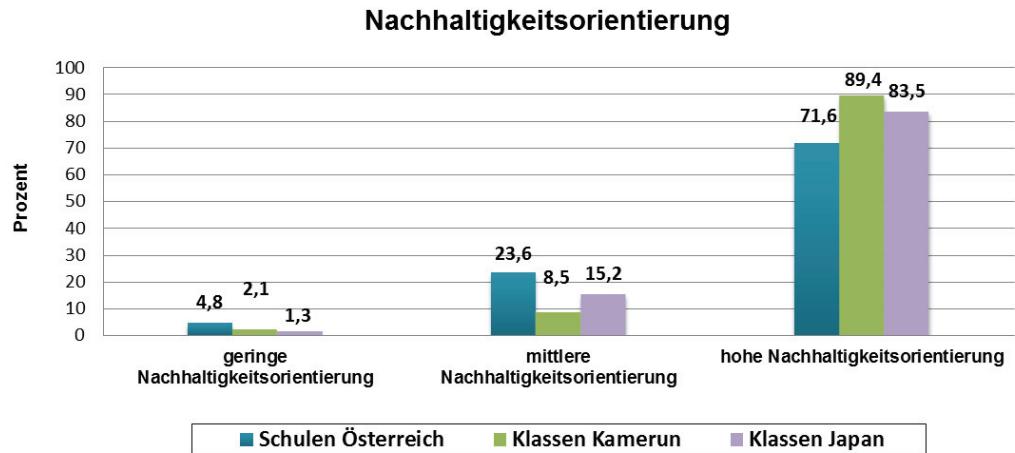


Abbildung 61: Interkultureller Vergleich: Nachhaltigkeitsorientierung

Mit der Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung ist die **Verantwortungszuschreibung** für die Lösung von globalen Problemen verbunden (Abbildung 62). Ein sehr hoher Anteil der SchülerInnen aller Länder sieht jede/n Einzelne/n in der Verantwortung, österreichische Befragte mit 65% am geringsten, Japan und Kamerun gleichauf mit ca. 72%. Interessant sind auch die Unterschiede bei der Antwort, dass PolitikerInnen für die Lösung der Probleme verantwortlich seien: während 67% der österreichischen Befragten hier die Verantwortung sehen, tun dies nur 20% der Kameruner Befragten und auch deutlich weniger der japanischen Befragten (55%). Das Vertrauen in die Politik ist in Kamerun und Japan stärker eventuell erschüttert als in Österreich.

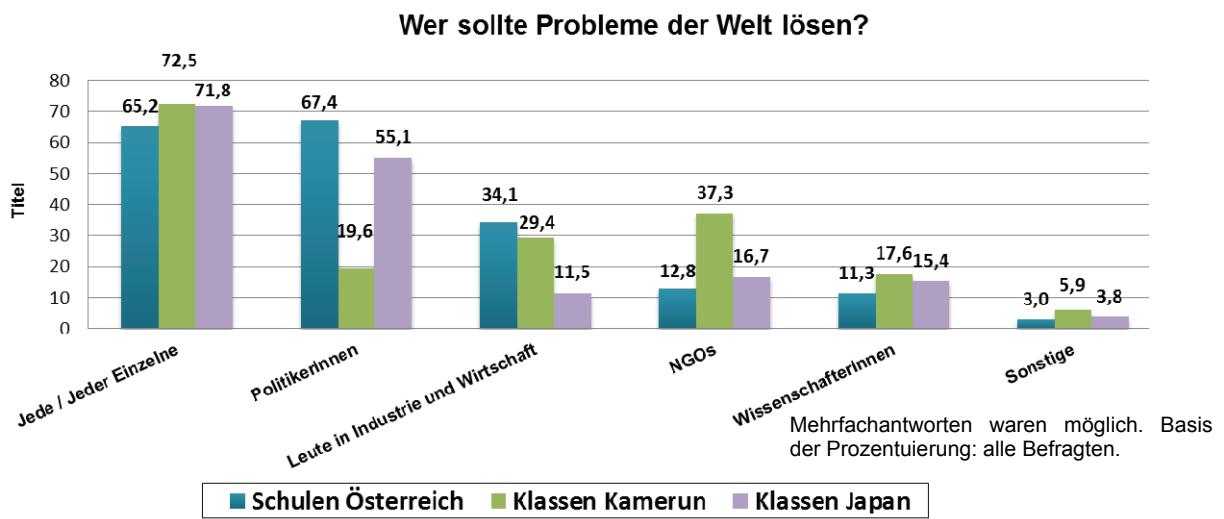


Abbildung 62: Interkultureller Vergleich: Verantwortungszuschreibung

Die vergleichsweise höchste Verantwortung sehen die österreichischen SchülerInnen auch in der Industrie und Wirtschaft (34%) – die japanischen Schülerinnen hingegen nur 12%.

Besonders hoch schätzen die Kameruner Befragten die Verantwortung der NGOs ein (37%) – in Österreich und Japan sehen nur 13 bzw. 17% NGOs in der Verantwortung.

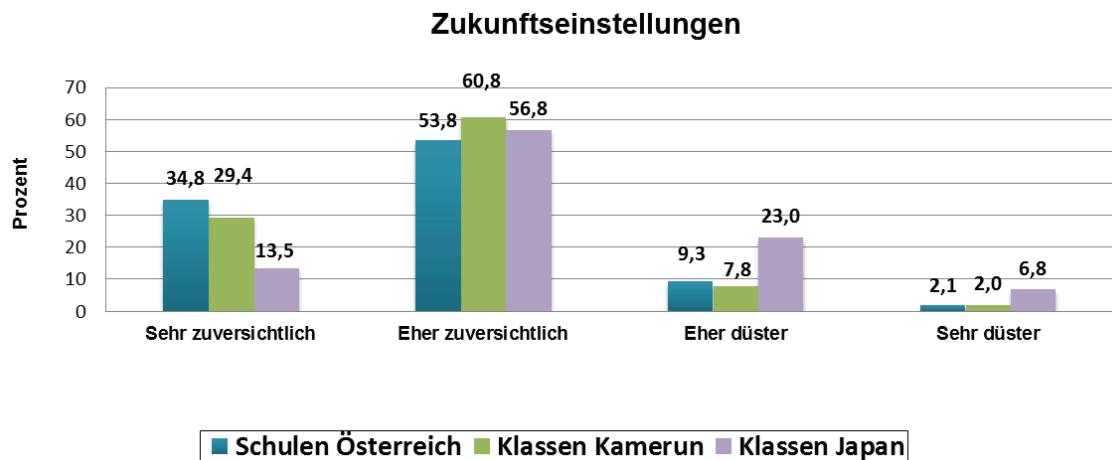


Abbildung 63: Interkultureller Vergleich: Zukunftseinstellungen

Ein sehr interessantes Ergebnis brachte auch die Auswertung der Frage, wie die **Zukunft** von den SchülerInnen eingeschätzt wird (Abbildung 63). Hier unterscheiden sich die Mittelwerte und die Verteilungen der Antworten der drei Länder signifikant voneinander. Während japanische SchülerInnen deutlich düsterer in die Zukunft blicken (ca. 30% sehen die Zukunft eher oder sehr düster, gegenüber 10 bzw. 11% der ÖsterreicherInnen und KamerunerInnen), sind 88,6% der ÖsterreicherInnen und 90% der KamerunerInnen positiver eingestellt.

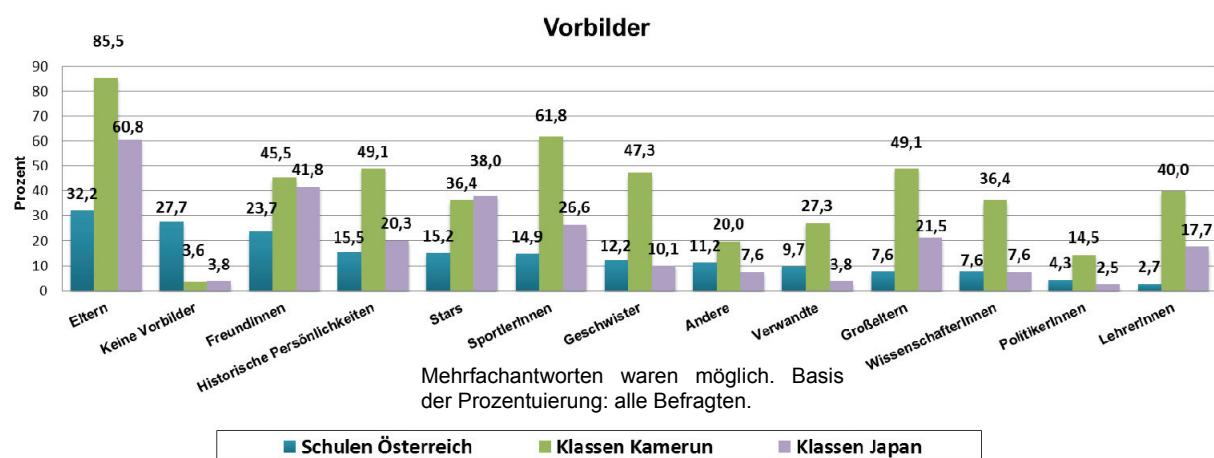


Abbildung 64: Interkultureller Vergleich: Vorbilder

Die Art und der Umfang der gewählten **Vorbilder** scheint ebenfalls kulturell beeinflusst zu werden. Wie in Abbildung 64 (die Daten sind hier nach den Präferenzen der österreichischen SchülerInnen gereiht) auf den ersten Blick klar zu erkennen ist, gaben generell vor allem

Kameruner Befragte relativ häufig Vorbilder an, österreichische Befragte hingegen deutlich seltener (hier auch die größte Angabe keine Vorbilder zu haben von 28%).

Im Vergleich zu Japan und Österreich gaben die Kameruner SchülerInnen besonders häufig an, dass Eltern, Großeltern, Geschwister und Verwandte bzw. SportlerInnen und WissenschaftlerInnen als Vorbilder dienen.

Japanischen SchülerInnen sind Eltern, Stars, Großeltern, LehrerInnen und FreundInnen, SportlerInnen und WissenschaftlerInnen wichtiger als österreichischen SchülerInnen.

Das **Konsumverhalten** der Jugendlichen der drei Länder unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht voneinander.

Taschengeld (Abbildung 65) erhalten fast alle österreichischen Befragte, jedoch nur 70% der Kameruner und 76% der japanischen SchülerInnen, wahrscheinlich aus verschiedenen Gründen. Ein möglicher Grund könnte sein, dass sowohl die japanischen als auch die Kameruner Befragten in Schulen gehen, die Schulgeld verlangen, was vermutlich die finanziellen Ressourcen für die SchülerInnen schmälert. Hinzu kommt in Bezug auf Kamerun die vermutlich prekärere finanzielle Lage vieler SchülerInnen, das höhere Alter der SchülerInnen, der höhere Anteil an (nebenbei oder zwischendurch) Berufstätigen der Kameruner SchülerInnen und wahrscheinlich auch ganz prinzipielle Unterschiede in der Konzeption von Jugend in den beiden Ländern.

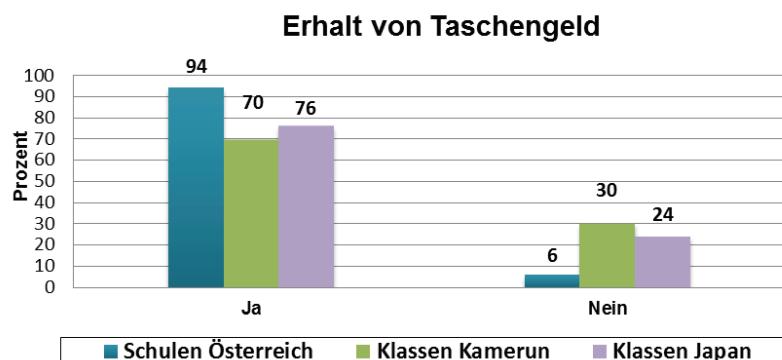


Abbildung 65: Interkultureller Vergleich: Erhalt von Taschengeld

Nun werden die Angaben, für welche Produkte mehr als 0,- Euro im Monat ausgegeben werden – also die **generellen Ausgaben** der SchülerInnen – dargestellt (Abbildung 66). Zwischen Kamerun und Österreich zeigten sich mehrere Unterschiede in beide Richtungen.

Für *Unterhaltung/Ausgehen, alkoholfreie Getränke, alkoholische Getränke* und *Zigaretten* geben die österreichischen Befragten deutlich häufiger Geld aus als die Kameruner SchülerInnen. Kameruner SchülerInnen geben hingegen häufiger Geld für *Frisur/Kosmetik/Körperpflege*, das *Handy* und „*Sonstiges*“ (darunter evtl. das Schulgeld) aus.

Zwischen den österreichischen und japanischen Ergebnissen waren keine so großen Unterschiede sichtbar – hier gab es bei den meisten Posten sehr ähnlich hohe Angaben – dennoch aber deutliche Unterschiede bei den Ausgabeposten *Snacks und Süßigkeiten*, *Handy* und *Musik*, für die japanische SchülerInnen häufiger Geld ausgeben. Die österreichischen Befragten investieren hingegen häufiger Geld für

Frisur/Kosmetik/Körperpflege und deutlich mehr für alkoholische Getränke als die japanischen SchülerInnen.

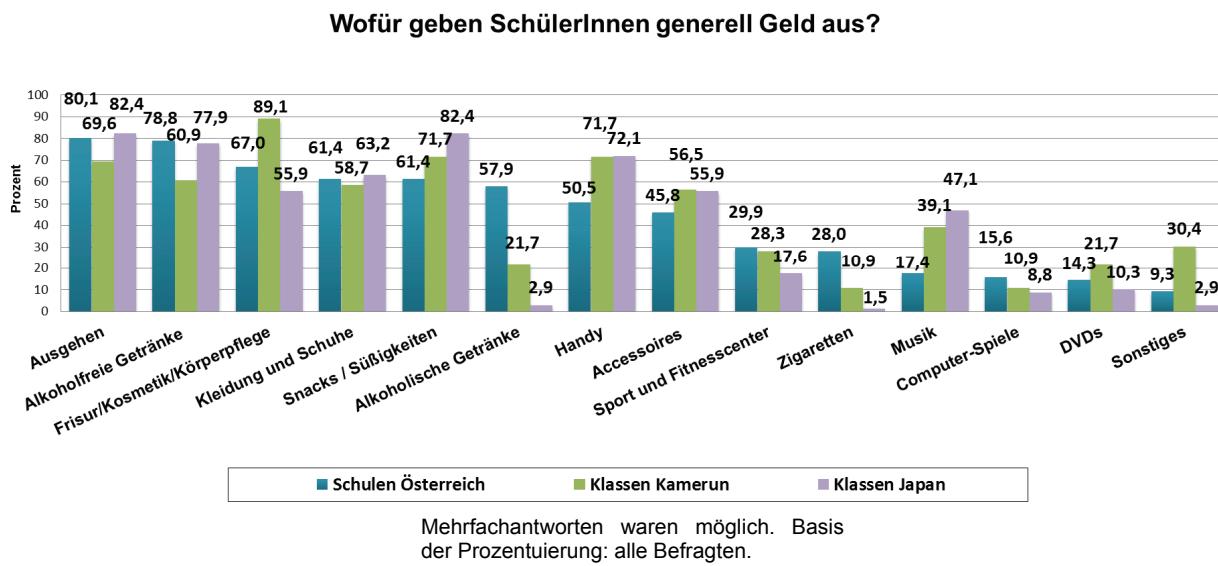


Abbildung 66: Interkultureller Vergleich: Generelle Ausgaben

Bei den generellen Ausgaben für alkoholische Getränke und Zigaretten ist zu beachten, dass im Kameruner Sample auch viele Personen über 20 sind, während im japanischen Sample nur 16-17-Jährige sind. Für Zigaretten wird hingegen trotz dieser Altersdiskrepanzen von den japanischen SchülerInnen von fast Niemandem Geld ausgegeben, von den Kameruner Befragten nur von 11%, gegenüber 28% der österreichischen SchülerInnen.

Ein ähnliches Verhältnis findet sich beim Konsum von alkoholischen Getränken (58% der österreichischen, 22% der Kameruner und 3% der japanischen SchülerInnen investieren dafür ihr Geld).

Die tendenzielle Ablehnung von Alkohol und Zigaretten bei den japanischen und Kameruner Befragten ist vermutlich u.a. auf kulturelle Differenzen in der Erziehung und auf religiös geprägte Bewertungen zurück zu führen. In Österreich gilt Rauchen und Alkohol unter den Jugendlichen als Merkmal des Erwachsenenlebens und daher auch oft auch als „cool“.

Nachhaltigkeitsrelevante **Kriterien beim Einkauf von Kleidung** (Fairer Handel und umweltschonende Produktion) wurden von den Kameruner Befragten am häufigsten angegeben (64% gaben an auf umweltschonende Produktion zu achten, 54% auf fairen Handel), danach folgen die österreichischen Befragten, während diese von den japanischen SchülerInnen auffällig selten (9 bzw. 7%) genannt wurden (Abbildung 67). Eventuell sind in Japan die Möglichkeiten, solche Kleidung zu kaufen, noch nicht so weit verbreitet oder aber es gibt keinen starken Diskurs über nachhaltigen Konsum. Es wäre wichtig zu wissen, inwiefern es in Kamerun möglich ist fair und umweltfreundlich produzierte Kleidung zu erwerben um die hohen Zustimmungshäufigkeiten der Kameruner Befragten bewerten zu können. Auf jeden Fall deutet die hohe Zustimmung auf eine generelle hohe Bewertung der zugrunde liegenden Produktionsprinzipien hin.

Besonders wichtig ist den japanischen Befragten jedoch Aussehen und Design sowie der Preis; diese Wertigkeiten teilen sie mit den österreichischen SchülerInnen. Die Qualität ist dem gegenüber ein weitaus unwichtigeres Kriterium für die japanischen Befragten.

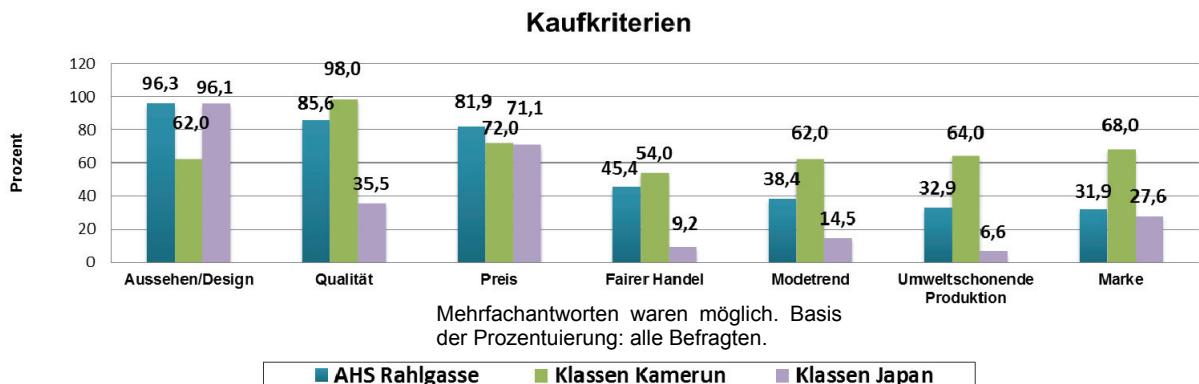


Abbildung 67: Interkultureller Vergleich: Kaufkriterien

Aussehen und Design ist hingegen den afrikanischen Befragten vergleichsweise wenig wichtig (62% gegenüber 96% der japanischen und österreichischen SchülerInnen), die Qualität (98% gegenüber 86% der österreichischen und nur 36% der japanischen Befragten) den Modetrend und die Marke jedoch schon (68% finden die Marke, 62% den Modetrend wichtig, gegenüber 32 bzw. 38% der österreichischen und 28% bzw. 15% der japanischen Befragten).

Die Ergebnisse bezüglich des **Kommunikationsverhaltens** werden nun ebenfalls kurz präsentiert.

Der Anteil jener österreichischen und japanischen SchülerInnen, die keinen **Zugang zum Internet** besitzen, ist verschwindend gering (Abbildung 68). In Kamerun haben hingegen 24% der SchülerInnen keinen Zugang zum Internet (Anmerkung: In Kamerun wurde gefragt, ob generell Zugang besteht, in Japan und Österreich, ob die SchülerInnen *zuhause* Zugang zum Internet haben. Die KamerunerInnen haben daher auch den Zugang über Schule, Internetcafé usw. angegeben).

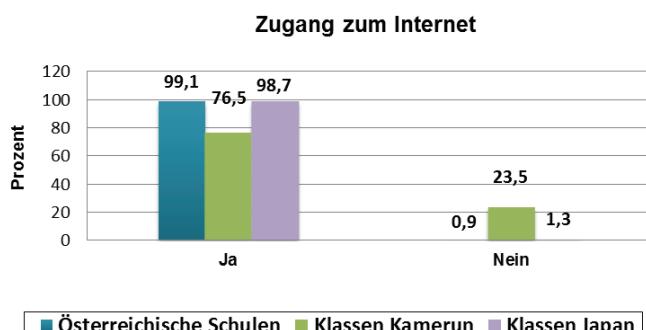


Abbildung 68: Interkultureller Vergleich: Zugang zum Internet

Dass das Internet für die Kameruner Befragten nicht immer nutzbar ist, sieht man auch daran, dass 43% der KamerunerInnen angaben, nur ab und zu Zugang zum Internet zu haben, gegenüber 86% der Befragten des BRG Marchettigasse.⁵⁸

Die *Intensität* des Internetnutzungsverhaltens der japanischen Befragten unterscheidet sich von jenem der österreichischen.⁵⁹ Letztere nutzen das Internet deutlich mehr Stunden pro Woche als die japanischen Schülerinnen, von denen die Mehrzahl (60%) angibt, das Internet zwischen einer und vier Stunden pro Woche, ca. 15% sogar gar nicht zu nutzen (gegenüber 18% der österreichischen Jugendlichen). Der Großteil (ca. 80%) der Befragten aus der AHS Rahlgasse nutzt das Internet mehr als vier Stunden pro Woche.

SMS schreiben und Telefonieren zählt in allen Ländern zu den häufigsten Tätigkeiten, mit einer Ausnahme: 95% japanischen Schülerinnen gaben an täglich bis zu 2-3 Mal die Woche *Mails* zu schreiben (Abbildung 69). Dieser Anteil ist bei den österreichischen SchülerInnen mit 46% deutlich geringer, ebenso bei den Kameruner Befragten mit 26%. Dafür telefonieren die japanischen Befragten seltener als die SchülerInnen der anderen Länder.

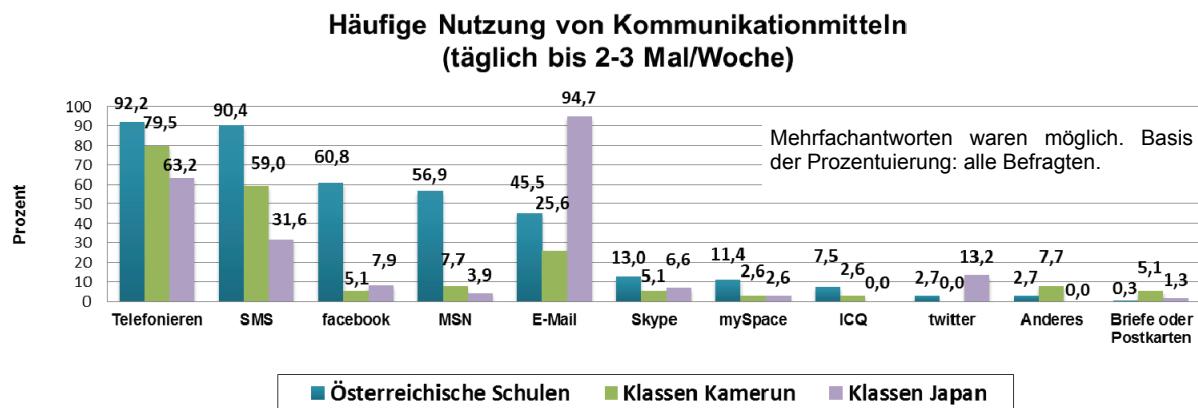


Abbildung 69: Interkultureller Vergleich: Zugang zum Internet

Facebook wird interessanterweise nur in Österreich von einem großen Anteil der befragten SchülerInnen häufig genutzt (61%), in Japan sind offensichtlich andere Webplattformen gebräuchlicher (ein paar davon wurden auch im Fragebogen erhoben, siehe die Grafik unten); ähnliches gilt auch für *MSN*. Die Kameruner Jugendlichen nutzen das Internet in geringerem Ausmaß, sicher auch bedingt durch die beschränkte Zugänglichkeit. Emails werden von 26% der Kameruner Befragten bis zu 2-3 Mal pro Woche geschrieben. 97% der befragten japanischen SchülerInnen gaben an die Plattform *Mixi*, die in Europa weitestgehend unbekannt ist, zu nutzen (Abbildung 70).

⁵⁸ Die Frage nach der Häufigkeit des Zugangs zum Internet wurde nur den SchülerInnen des BRG Marchettigasse und der Kameruner Schule gestellt.

⁵⁹ Die Frage nach der Intensität der Internetnutzung wurde nur in der AHS Rahlgasse und in der japanischen Schule erhoben.

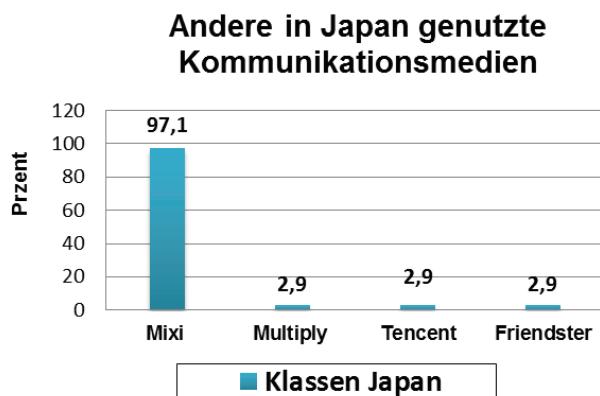


Abbildung 70: Andere in Japan genutzte Kommunikationsmedien

Die **Fragen**, die die Kameruner und japanischen SchülerInnen **den österreichischen Jugendlichen stellten**, geben einen interessanten Einblick in deren generelle Relevanzsetzung (vgl. dazu in Bezug auf den Vergleich von Kamerun und Österreich auch den Bericht im Anhang, der nach Kamerun geschickt wurde).

Das Thema *Liebesbeziehungen* (ob man welche hat oder haben möchte) interessierte sowohl Kameruner als auch japanische Jugendliche. Die Relevanz dieses Themas scheint also kulturübergreifend (in dieser Lebensphase wahrscheinlich besonders stark) gegeben zu sein.

Ebenso interessierte die SchülerInnen aus Kamerun und Japan gleichermaßen, welche *Freizeitaktivitäten* von den Jugendlichen gemacht werden. Japanische Jugendliche wollten z.B. wissen, ob sie nach der Schule fernsehen, ob sie japanische Comics mögen, wie oft sie telefonieren oder welche Marken sie bevorzugen. Kameruner SchülerInnen fragten, welche Musik die österreichischen Jugendlichen hören, welche Kleidung sie tragen, welchen Sport sie treiben und ob sie ausgehen. Auch das *Schulleben* interessierte sowohl Kameruner als auch japanische Jugendliche.

Allgemeine *Wertvorstellungen* waren ebenfalls für Jugendliche beider Länder interessant: Welche sind die wichtigen Dinge im Leben, wie wird die Zukunft gesehen? Kameruner SchülerInnen fragten besonders häufig nach den Werten der Jugendlichen, vor allem in Bezug auf Religion: Welche Rolle spielt Religion in eurem Leben, welche prinzipielle Einstellung habt ihr dazu? Welche Religion habt ihr? Mögt ihr das christliche Leben, was denkt ihr darüber? Für japanische Jugendliche war diese Frage hingegen gar nicht relevant. (vgl. dazu auch die sehr ähnlich hohe Bewertung von Religion durch österreichische und japanische SchülerInnen) Diese Fragen reflektieren einerseits ein religiös geprägtes Selbstverständnis der Kameruner Jugendlichen und andererseits schwingen in ihnen auch Vermutungen dahingehend mit, dass europäische Jugendliche diese Werte nicht teilen.

SchülerInnen beider Länder fragten außerdem nach der Sicht auf ihr Land und ob Interesse an Kontakt bestehen würde.

5.6. Vergleichende Analyse der jugendlichen Lebensstile an den beiden Projektschulen

In diesem Teil werden die interessantesten Unterschiede bezüglich Wertorientierungen, Konsum- und Kommunikationsverhalten zwischen den beiden im Projekt involvierten österreichischen Schulen, der AHS Rahlgasse und dem BRG Marchettigasse, präsentiert. 604 SchülerInnen des Gymnasiums Rahlgasse und 386 SchülerInnen des Gymnasiums Marchettigasse beantworteten die Fragebögen.

Nun werden die soziodemographischen Merkmale der befragten SchülerInnen vergleichend je nach Schule dargestellt.

Das **Geschlecht** der befragten SchülerInnen ist in den Schulen unterschiedlich verteilt. Während im Gymnasium Marchettigasse nur 45% der Interviewten weiblich sind, sind es im Gymnasium Rahlgasse weit mehr als die Hälfte (61%) der Befragten. In der AHS Rahlgasse haben also um 16% mehr Mädchen als Buben (136 Schülerinnen) den Fragebogen beantwortet (Abbildung 71).

Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied erwähnt ein Schüler im Rahmen der Präsentation des Projekts auf der Wirtschaftsuniversität: es könnte daran liegen, dass das Gymnasium Rahlgasse früher eine Mädchenschule war.

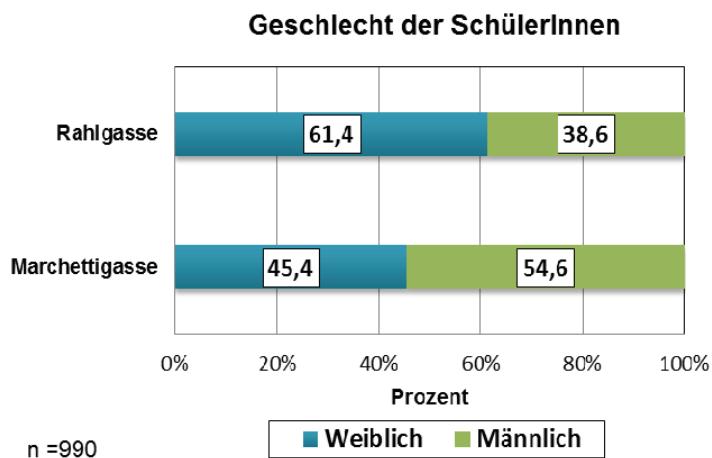


Abbildung 71: Schulvergleich: Geschlecht der SchülerInnen

Das **Alter** der SchülerInnen ist annähernd gleich verteilt (Abbildung 72): Die Gruppe der 10 bis 14-Jährigen umfasst im BRG Marchettigasse insgesamt ca. 69% der Befragten, also mehr als zwei Drittel. Insgesamt sind hier nur 32% der Befragten in der zweiten Altersgruppe. Das heißt, dass mehr als doppelt so viele befragte SchülerInnen die Unterstufe als die Oberstufe besuchen. Ähnlich wie im BRG Marchettigasse sind in der AHS Rahlgasse in den älteren generell deutlich weniger SchülerInnen als in den jüngeren Jahrgängen, auch hier stellen sie lediglich ca. ein Drittel (35%) dar.

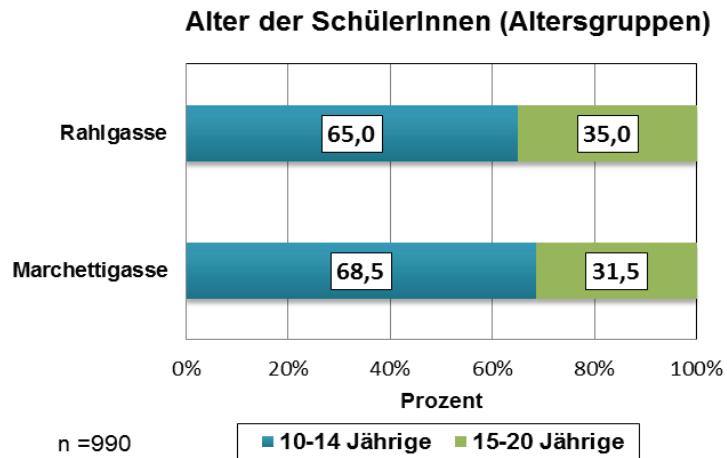


Abbildung 72: Schulvergleich: Alter der SchülerInnen

Zwischen den beiden Schulen zeigen sich große Unterschiede bezüglich des **Migrationshintergrunds** der Befragten. Während bei knapp mehr als der Hälfte (53%) der befragten Jugendlichen des Gymnasiums Marchettigasse zuhause noch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, gab dies nur ca. ein Viertel (26%) der Interviewten in der AHS Rahlgasse an (Abbildung 73).

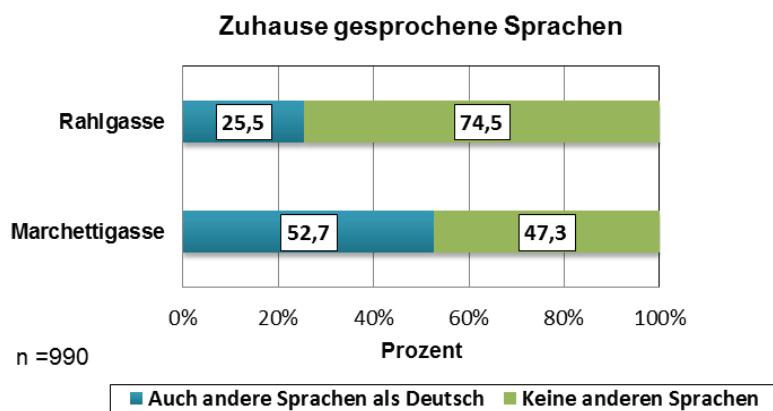


Abbildung 73: Schulvergleich: Migrationshintergrund

Man kann also davon ausgehen, dass der *Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund* im Gymnasium Marchettigasse *doppelt so hoch* ist wie im Gymnasium Rahlgasse.

Ein wichtiger Teil des Fragebogens war die Erhebung der **Wertorientierungen** von SchülerInnen anhand mehrerer Indikatoren (Abbildung 74).

Werthaltungen nach Schule

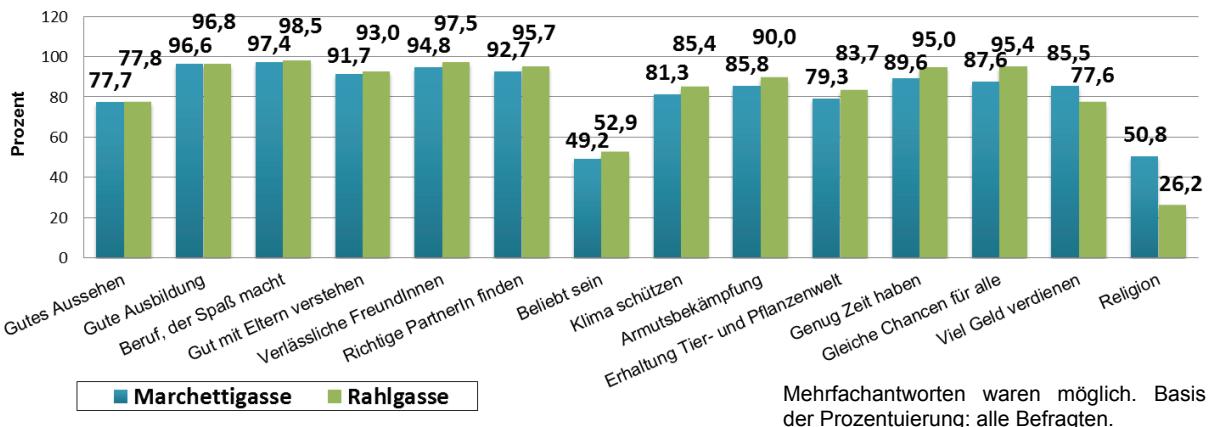


Abbildung 74: Schulvergleich: Wertvorstellungen

Die SchülerInnen der beiden Gymnasien stellten ihren MitschülerInnen größtenteils die gleichen Fragen, in der AHS Rahlgasse wurden aber noch einige Einstellungen zusätzlich erhoben.⁶⁰ Hier werden nur die Fragen vergleichend präsentiert, die in beiden Schulen gestellt wurden.

Die Bereiche **Beruf - Bildung - soziale Beziehungen** (FreundInnen, PartnerInnen, Eltern) haben bei den Befragten beider Schulen den höchsten Stellenwert, sie unterschieden sich auch hier kaum voneinander. Größere Unterschiede zeigen sich auf den „unteren Rängen“, da hier besonders die sehr verschiedene Bewertung der Religion hervorsticht: im Vergleich zur AHS Rahlgasse finden doppelt so viele SchülerInnen der Marchettigasse (50,8%) **Religion** wichtig – im Gegensatz dazu nur 26,2% der Befragten des AHS Rahlgasse.⁶¹

Dennoch zeigt sich, dass die Religion den Jugendlichen beider Schulen vergleichsweise weniger wichtig ist. Eine mögliche Erklärung, die sich auch anhand der Daten bestätigen lässt, ist der höhere Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund im BRG Marchettigasse, die eher dazu tendieren anzugeben, dass ihnen Religion wichtig sei (signifikante Korrelation mit dem Migrationshintergrund von 0,3 bei den Befragten des BRG Marchettigasse, der Zusammenhang ist in der AHS Rahlgasse ebenfalls vorhanden, jedoch deutlich schwächer ausgeprägt).

Ein zweiter ins Auge fallender Unterschied in den Antworten der Befragten beider Schulen zeigt sich bei der empfundenen Wichtigkeit **viel Geld zu verdienen**: 85,5% der Befragten des BRG Marchettigasse finden dies - gegenüber 77,6% der Interviewten der AHS Rahlgasse - wichtig.⁶²

⁶⁰ Hier nicht dargestellt sind die nur in der AHS Rahlgasse abgefragten Items „deine eigene Herkunft/Nationalität“, „regelmäßig in eine Ausstellung/in ein Museum gehen“, „gesunde Ernährung“, „regelmäßig Musik zu hören“, „eine eigene politische Meinung zu haben“, „Sport zu betreiben“ und „ein gutes Buch lesen“.

⁶¹ Der Mann-Whitney-U-Test ergab in Bezug auf die Verteilungen der Antworten des BRG Marchettigasse und des BRG Rahlgasse ebenfalls signifikante Unterschiede.

⁶² Hier zeigte sich ebenfalls nach Mann-Whitney-U-Test ein signifikanter Unterschied in der Verteilung der Antworten je nach Schule.

Soziale und ökologische Anliegen wie „gleiche Chancen für alle Menschen“, „Tier- und Pflanzenwelt erhalten“, „Armutsbekämpfung“ und „Klima schützen“ werden von SchülerInnen der AHS Rahlgasse als etwas wichtiger empfunden (Unterschiede von ca. 4%-8% zu den Antworten der AHS Marchettigasse).⁶³ Die Angaben, dass diese Dinge wichtig seien, bewegen sich in der AHS Rahlgasse zwischen 84% und 95% und im BRG Marchettigasse zwischen 79% und 88%.

Etwas stärker ist der Unterschied zwischen den Schulen bei der Einschätzung der *Wichtigkeit gleicher Chancen für alle Menschen* (ca. 8% mehr SchülerInnen der AHS Rahlgasse finden diese wichtig). Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis, sowie die im Vergleich *höhere* Zustimmung von SchülerInnen des BRG Marchettigasse zur Aussage, dass „viel Geld zu verdienen“ wichtig sei (auch hier eine Differenz von ca. 8%), könnte sein, dass das BRG Marchettigasse aktiv in der Begabtenförderung tätig ist, während die AHS Rahlgasse einen ihrer Schwerpunkte in der Diskussion gesellschaftspolitischer Problemstellungen ebenso wie die Umsetzung von Gleichberechtigung im Schulalltag sieht. Doch auch eventuell vorhandene Unterschiede je nach Schule im Bildungshintergrund der Eltern der SchülerInnen könnte hier ein Einfluss sein.

Prinzipiell sind soziale und ökologische Anliegen vergleichsweise eher im Mittelfeld der empfundenen Wichtigkeit der SchülerInnen beider Schulen, werden jedoch vom überwiegenden Großteil der Befragten – über 80% – als sehr oder eher wichtig gesehen.

Die in Kapitel 5.1. schon genauer beschriebenen Indizes von Wertorientierungen – genauer der **Index „Prestigeorientierung“** und **„Nachhaltigkeitsorientierung“** – werden nun ebenfalls getrennt nach Schulzugehörigkeit der Befragten dargestellt (Abbildung 75).

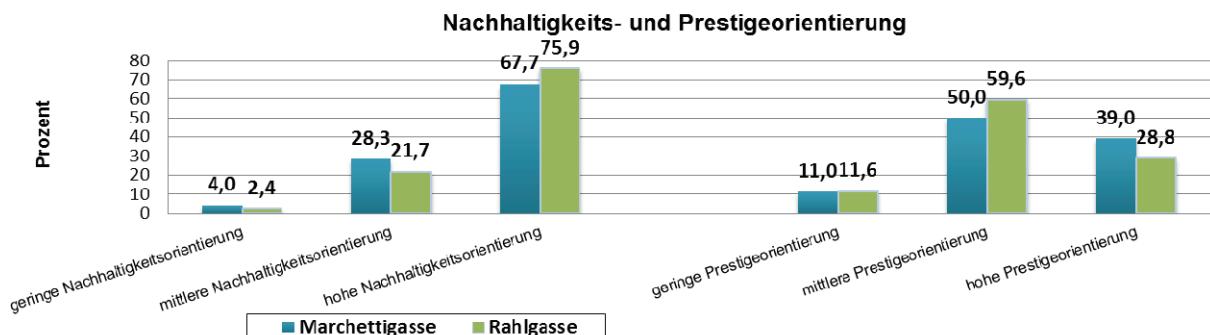


Abbildung 75: Schulvergleich: Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung

In Bezug auf *Nachhaltigkeitsthemen* zeigt sich bei beiden Schulen eine sehr hohe Bewertung der Wichtigkeit der abgefragten sozialen und ökologischen Probleme. Gleichzeitig werden hier wieder Differenzen zwischen den Schulen deutlich. Im Vergleich zur AHS Rahlgasse sind mehr interviewte SchülerInnen des Gymnasiums Marchettigasse ambivalent hinsichtlich dieser Themen (28% im Vergleich zu 22%) und weniger Befragte zählen zu den hoch Orientierten (68% im Vergleich zu 76%).

⁶³ Die Antwortverteilungen der beiden Schulen der Items „gleiche Chancen für alle Menschen“, „Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt“, „Klima schützen“ und „viel Geld verdienen“ unterscheiden sich laut Mann-Whitney-U-Test signifikant, die Verteilungen des Items „Armutsbekämpfung“ hingegen nicht.

Hinsichtlich der *Prestigeorientierung* weisen die SchülerInnen beider Schulen mehrheitlich eine ambivalente Einstellung auf. Auch hier zeigen sich – ähnlich wie beim Interesse an Nachhaltigkeit – Unterschiede zwischen den Schulen: während 39% der interviewten SchülerInnen des BRG Marchettigasse eine hohe Prestigeorientierung vertreten, tun dies nur 29% der Befragten der AHS Rahlgasse. Befragte SchülerInnen der AHS Rahlgasse vertreten außerdem häufiger eine ambivalente Haltung.⁶⁴

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass SchülerInnen der AHS Marchettigasse tendenziell etwas stärker *prestigeorientiert* und etwas weniger an *Nachhaltigkeit interessiert* sind als die Befragten der AHS Rahlgasse. In der in Kapitel 5.4.7. genau beschriebenen Regressionsanalyse stellte sich der Einfluss der Schule auf die Nachhaltigkeitsorientierung als signifikant heraus. (in Bezug auf die Prestigeorientierung zeigte sich kein Einfluss durch die Schule)

Im Zusammenhang mit dem Ergebnis, dass in der Rahlgasse der Schulbesuch an sich einen positiven Einfluss auf nachhaltigkeitsrelevante Einstellungen hat, sind Bemerkungen von SchülerInnen der AHS Rahlgasse über ihre Schule interessant. Ein Schüler meinte etwa: „Die Rahlgasse ist anders. Man entwickelt sich so hier - alle Leute haben was Eigenes, eine eigene Persönlichkeitsbildung. Man entwickelt in der Schule einen bestimmten Lebensstil.“ Eine Schülerin meinte dazu, dass an der AHS Rahlgasse das „Meinungsbildende“ gefördert werde. (beide unter: P1.1RG: 160-166). Wie schon erwähnt, könnten hier auch die schulbezogenen Schwerpunkte der AHS Rahlgasse und eventuell ein höherer Bildungshintergrund der Eltern der SchülerInnen der AHS Rahlgasse Erklärungsfaktoren sein.

Nun sollen einige Ergebnisse in Bezug auf interessante Unterschiede im **Konsumverhalten** der SchülerInnen beider Schulen dargestellt werden.

In Abbildung 76 wird nun dargestellt, für welche Produkte die befragten SchülerInnen **generell Geld/Monat ausgeben** bzw. mehr als einen Euro/Monat an Ausgaben für das jeweilige Produkt angegeben haben.

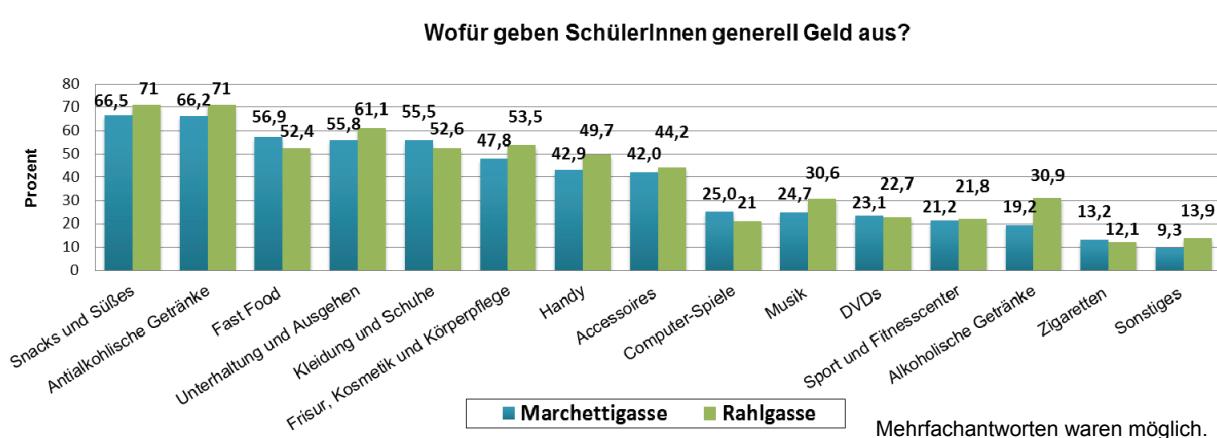


Abbildung 76: Schulvergleich: Generelle Ausgaben

⁶⁴ Laut Mann-Whitney-U-Test unterscheiden sich die Antwortverteilungen der beiden Schulen in Bezug auf den Index „Nachhaltigkeitsorientierung“ und den Index „Prestigeorientierung“ signifikant voneinander.

Zwischen den Schulen zeigen sich, bei einigen Produkten leichte Unterschiede in den Ausgaben.⁶⁵ Generell geben Befragte der AHS Rahlgasse häufiger Geld für diverse Produkte und Aktivitäten aus. Unterschiede zwischen den Schulen zeigen sich bei *alkoholischen Getränken* (11,7% Differenz zu den Befragten des BRG Marchettigasse), *Handy* (6,8%), *Musik* (5,9%), *Frisur, Kosmetik und Körperpflege* (5,7%) und *Unterhaltung und Ausgehen* (5,3%): dafür geben SchülerInnen der AHS Rahlgasse mehr Geld aus als SchülerInnen des BRG Marchettigasse.

Für *Fast Food* (4,5% Differenz zu den Befragten der AHS Rahlgasse), *Computerspiele* (4%) und *Kleidung bzw. Schuhe* (2,9%) geben hingegen die SchülerInnen des Gymnasiums Marchettigasse etwas häufiger Geld aus. Intervenierende Variablen wie Geschlecht und Migrationshintergrund, die in den Schulen unterschiedlich verteilt sind, sind hier jedoch nicht auszuschließen.

Hinsichtlich der Nutzung verschiedener **Kommunikationsmittel** zeigten sich folgende interessante (wenn auch nicht sehr starke) Unterschiede (Abbildung 77): Während mehr Befragte des BRG Marchettigasse häufig *MSN* und *Skype* (19,4% bzw. 8,2% Differenz zu den SchülerInnen der Rahlgasse) verwenden, werden in der AHS Rahlgasse häufiger *SMS* versandt (11,1%) und *ICQ* genutzt (7,7%). Eventuell gibt es hier schulspezifisch unterschiedliche Kommunikationskulturen.⁶⁶

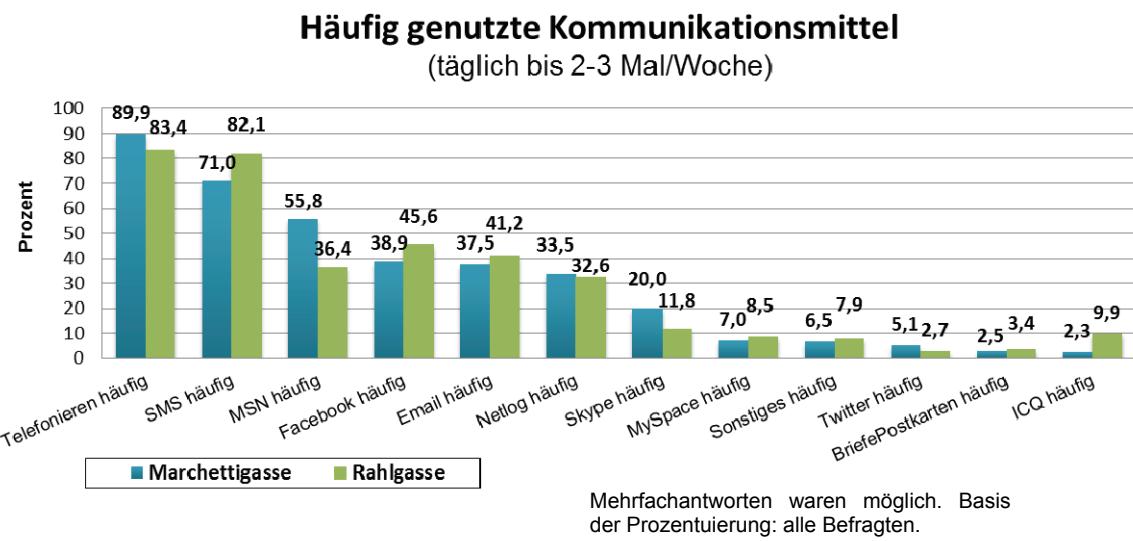


Abbildung 77: Schulvergleich: Häufig genutzte Kommunikationsmittel

Ein interessantes Ergebnis sind die Präferenzen der SchülerInnen bezüglich ihres **Zeitungens- und Zeitschriftenkonsums**, vor allem in Bezug auf die oben geschilderten je nach Schule verschieden ausgeprägten Einstellungen zur Nachhaltigkeit.

⁶⁵ Die Verteilungen der Antworten je nach Schule unterscheiden sich laut Mann Whitney U-Test nur bei den Items „alkoholische Getränke“ und „Sonstiges“ signifikant voneinander.

⁶⁶ Die Verteilungen der Antworten unterscheiden sich je nach Schule laut Mann-Whitney-U-Test bei den Items „Facebook“, „SMS“, „Briefe und Postkarten“, „E-Mail“, „ICQ“, „MSN“ und „Myspace“.

SchülerInnen der AHS Rahlgasse lesen tendenziell seltener die *Kronen Zeitung* (0,3), und *News* (0,2), *Heute* (0,1), *E-Media* (0,1) und *My Magazin* (0,1) und hören seltener *Radio Energy* (0,1) SchülerInnen des BRG Marchettigasse lesen seltener *Standard* (0,3), *Falter* (0,2) und *Profil* (0,1) und hören etwas seltener *Ö1* (0,1) und *FM4* (0,2).

Medien mit intellektuellem oder linksliberalem Anspruch werden also in der AHS Rahlgasse häufiger (bzw. im BRG Marchettigasse seltener) gelesen bzw. gehört, Boulevardmedien seltener (bzw. im BRG Marchettigasse öfter). Hier gibt es sehr wahrscheinlich auch andere, intervenierende Einflussfaktoren wie z.B. Migrationshintergrund, Bildungshintergrund der Eltern oder auch das „Image“ der Schule selbst. Dies kann anhand der Daten nicht verifiziert werden – diese Ergebnisse „passen“ jedoch zu den in den beiden Schulen verschieden stark ausgeprägten Nachhaltigkeitsorientierungen.

6. Wie kommunizieren Jugendliche nachhaltigkeitsrelevante Themen?



Abbildung 78: „Was würden wir an der Welt verändern, wenn wir die Möglichkeit dazu hätten?“
SchülerInnen beim Brainstorming zu Themen, die sie in eigenen Designs darstellen und kommunizieren wollen, Nachhaltigkeitsdesign-Workshop, Projektphase 3

In diesem Kapitel sollen einerseits anhand der Analyse von T-Shirts, die SchülerInnen selbst zum Thema Nachhaltigkeit gestaltet haben, und andererseits anhand von Aussagen der Jugendlichen Anhaltspunkte für die Nachhaltigkeitskommunikation für Jugendliche identifiziert werden, die in Kapitel 8 zusammenfassend präsentiert werden.

6.1. Beispiele aus dem Projekt: die Gestaltung von T-Shirts



Abbildung 79: Sämtliche T-Shirt-Designs der SchülerInnen, die am Nachhaltigkeitsdesign-Workshop mit Angie Rattay und Uli Einweg (Neongreen Network) teilgenommen haben, Projektphase 3

Die Motive der T-Shirts geben Aufschluss über eine ganze Reihe von Faktoren: Sie verdeutlichen die Themen, die die Jugendlichen in Bezug auf Nachhaltigkeit interessieren, ihren emotionalen Zugang zur Nachhaltigkeit, die Ausdrucksformen, die sie wählen sowie den Bezug zu ihren Lebenswelten. Die 19 Designs werden nun gegliedert nach einer groben thematischen Einteilung hinsichtlich ihrer Botschaften sowie ihres Designs analysiert. Ein T-Shirt wird dabei einer genaueren Analyse unterzogen.

Vorausschickend ist festzuhalten, dass die inhaltlichen Assoziationen zu den Motiven nicht unbedingt von dem/der DesignerIn bewusst intendiert sein müssen. Alle Menschen schöpfen aus einem kulturell vorstrukturierten, aber potentiell unendlichen Kosmos an Bedeutungen. Die Analysen geben daher Hinweis auf den breiteren kulturellen Kontext, aus dem die Jugendlichen ihre Inspirationen – bewusst oder unbewusst – beziehen und können daher auch generelle Hinweise auf deren Lebenswelten sowie deren Verarbeitungs- und Interpretationsprozesse des Themas Nachhaltigkeit geben.

6.1.1. Umweltthemen

Viele T-Shirt-Motive haben direkten oder indirekten Bezug zu Umweltschutz bzw. -zerstörung (10 von 19, bzw. weisen 7 davon einen ganz expliziten bzw. ausschließlichen Bezug zu Umweltthemen auf).

Drei T-Shirts (1, 2, 11) thematisieren z.B. explizit die **Luftverschmutzung**. Luft hat existentielle Bedeutung für den Menschen, eine Verschmutzung der Luft bedeutet eine

direkte Lebensbedrohung bzw. Gesundheitsgefährdung und stellt somit eine direkt auf den Menschen wirkende Umweltzerstörung dar.



Abbildung 80: T-Shirt 1 „Superman mit Atemmaske“



Abbildung 81: T-Shirt 2 „Heidi vor Industrielandschaft“

Sie wird anhand von qualmenden Schornsteinen und/oder anhand von Atemmasken dargestellt. Zwei der Motive wurden interessanterweise im Kontext mit Comic-HeldenInnen bzw. Zeichentrickfiguren (Heidi und Superman) abgebildet. Die heile Welt bzw. die Unbesiegbarkeit, die sie symbolisieren, wird dadurch in Frage gestellt: auch übermenschliche Figuren wie Superman oder die alpenländische Idylle repräsentierende Heidi bleiben von der Umweltverschmutzung nicht verschont. Die Flucht in die „heile Welt“, die Rettung durch einen Superhelden oder auch die eigene Unbesiegbarkeit ist also nichts, worauf die Menschen zählen könnten – sie können diesen Problemen nicht entgehen und müssen auch selbst handeln.



Abbildung 82: T-Shirt 3 „Save the World Be Woodman“

Auch der **Wald bzw. Bäume** sind wiederkehrende Motive (im Text und als Bild), einmal als Heldenfigur in Form eines Baumes („Woodman“, T-Shirt 3), die die Welt rettet, einmal in Form einer Kontaktanzeige, in der nach einem „glücklichen Wald“ gesucht wird, als auf eine Hand gemaltes Wortspiel (lesbar als Free Tree) und als Teil einer Collage, die die Liebe zur „Mutter Erde“ thematisiert. Die Bäume stehen in den jeweiligen Kontexten für sehr verschiedene Dinge: für aktive Umweltrettung durch die Menschen selbst (Aufforderung Verantwortung zu übernehmen), als grafisches Element, als Opfer und als Symbol für die Natur im Allgemeinen.



Abbildung 83: T-Shirt 4: "Jungfrau sucht glücklichen Wald"



Abbildung 84: T-Shirt 5 "Free Tree"

Die „Rückbesinnung“ zur Natur taucht auf zwei T-Shirts (6 und 7) als Motiv auf. Auf einem wird der/die RezipientIn aufgefordert, aufmerksam „hin zu hören“, was die Erde zu sagen hat. Hier wird angedeutet, dass die Erde zu uns „spricht“, diese Stimme jedoch nicht (mehr) gehört wird. Unterstellt wird dadurch, dass sich die Menschen von einem „Urzustand“, in dem die Signale der Erde noch gehört wurden, entfremdet hätten und dieser Zustand wieder erreicht werden müsse. Damit wird also auf eine Fehlentwicklung unserer Gesellschaft hingewiesen. Außerdem wird auch eine Art Personifizierung der Erde vorgenommen (eine Person, die uns etwas zu sagen hat, zu der wir eine Beziehung haben).

Diese wird auch im Statement eines anderen T-Shirts deutlich: „I love my Mother“. Hier wird der Beziehungsaspekt besonders betont: die Erde, die uns unser „Leben schenkt“, also als unsere Mutter gesehen werden kann, steht in enger (sogar verwandtschaftlicher) Beziehung zum Menschen. Auch etwas „Göttliches“ oder „Weises“ könnte man in dieser Sichtweise der Erde zuschreiben. Beide geschilderten Motive spielen im weiteren Sinn auf die Verbundenheit des Menschen mit der Natur, sowie auf die Abhängigkeit von ihr an. Im Gegensatz zu den Motiven, die Luftverschmutzung thematisieren, fokussieren diese T-Shirts stärker auf die Lösung als auf das Problem. Die Lösung der Umweltprobleme wäre demnach eine „Rückbesinnung“ im Handeln und Denken auf die Symbiose von Mensch und Umwelt.



Abbildung 85: T-Shirt 6 "I love my Mother"

Interessant ist, dass im T-Shirt „I love my Mother“ anhand einiger Elemente sowohl „Lösungen“ bzw. das „Bewahrenswerte“ (in Form von Symbolen wie Bäume, Wasser, Erde, Katzen, Fische, Blumen, Blätter, Wasser, Windrad, Gemüse) als auch die Zerstörung, also das „Problem“ wie z.B. die Umweltverschmutzung thematisiert wird (in Form der Darstellung auslaufenden Öls).



Abbildung 86: T-Shirt 7 "Listen to the Earth"

Eine ganz andere, **wissenschaftskritische Annäherung an „Umweltschutz“** im weitesten Sinn und zwar in Bezug auf die Tierwelt ist das T-Shirt Nummer 10, worauf ein Wesen abgebildet ist, das eine Mischung zwischen Pferd, Kuh, Schwein und Geflügel darstellt, wobei jeder Körperteil von einem anderen Tier stammt. Darüber steht geschrieben „You wanna eat me?“ Dieses Motiv richtet sich gegen gentechnische Manipulation von Tieren, die dann von Menschen gegessen werden. Es will durch eine übertriebene Darstellung auf die „Unnatürlichkeit“ dieser Manipulation hinweisen und suggeriert, dass man so ein Tier, ohne einer gewohnten „natürlichen“ Form, sicher nicht essen möchte.

Damit ist es auch eine Kritik an der Wissenschaft selbst, die solche Wesen erschafft bzw. erschaffen möchte und an zu starken Eingriffen in die Natur durch den Menschen im Allgemeinen. Es enthält auch die Aufforderung „genauer hin zu sehen“, welches Essen denn da nun konsumiert wird bzw. ein/e kritische/r KonsumentIn zu sein.



Abbildung 87: T-Shirt 10 "You wanna eat me?"

6.1.2. Verantwortung und Handlungsbedarf

Sowohl in Wortmeldungen der SchülerInnen als auch an manchen T-Shirt-Motiven wurde sowohl die Notwendigkeit, als Menschheit **schnell zu handeln** um weitere Zerstörungen zu vermeiden, als auch die **Verantwortung** der Menschen für diesen Zustand deutlich.

Zwei T-Shirts, die die Verantwortungsdimension thematisieren, benutzten die **Erde als Symbol**⁶⁷, die entweder verschlungen wird (T-Shirt 9) oder nach unten hin zerbröckelt (T -Shirt 8), während die Menschen auf der nördlichen Erdhälfte eine Party feiern.

Bei T-Shirt Nummer 8 ist neben einer ökologischen eindeutig auch eine gesellschaftliche Komponente angedeutet: Der obere Teil der Welt – also die reichen Industrieländer – sehen bewusst oder unbewusst weg und „feiern“. Das „Feiern“ bedeutet sowohl Dekadenz (die aufgrund des Reichtums möglich ist) als auch „Berauschtung“, die direkt (Alkohol) oder auch indirekt durch eine allgemeine kulturelle „Blindung“ (symbolisiert durch die roten Luftballons) etwa durch Medien (Assoziation zu medialen Party- und Glamourwelten) geschieht. So interpretiert, transportiert das T-Shirt auch eine eindeutig kulturkritische Haltung. Diese **Berauschtung** dient zur Verdrängung des Wissens um ökologische und soziale Probleme.

⁶⁷ Näheres zur Verwendung der Erde als Symbol unter dem Abschnitt 6.1.5. „Eingesetzte Stilmittel, wiederkehrende Motive und Bezüge zu jugendlichen Lebenswelten“.



Abbildung 88: T-Shirt 8 "Party auf der zerbröckelnden Erde"

Während die Menschen auf der Nordhalbkugel nun feiern, „zerbröckeln“ die südlichen, ärmeren Länder. Dieser Zerfall kann sowohl in wirtschaftlicher als auch in ökologischer oder politischer Hinsicht verstanden werden. Man könnte das Motiv auch so interpretieren, dass das Feiern der Menschen „oben“ das Leid der Menschen „unten“ verursacht, da erstere die Erde „mit Füßen treten“. Der „Müllhaufen“, der das Ergebnis dieses „Trampelns“ ist, erinnert wiederum an einen Abfallhaufen bzw. Umweltverschmutzung.

Eine ebenfalls starke Assoziation mit diesem Bild ist, dass die „feiernden“ Menschen gar nicht merken, dass ihnen zunehmend ihr eigener „Boden unter den Füßen weggezogen“ wird. Hier wird die erwähnte **Zeitdimension** deutlich: das Feiern kann nicht ewig weiter gehen, da auch die Lebensgrundlage der feiernden Menschen selbst vernichtet wird – so sehr sie auch versuchen erste Anzeichen in anderen Teilen der Welt zu ignorieren.

Das Motiv des T-Shirts 9 bewegt sich eher auf einer generellen **pessimistisch-misanthropischen und moralischen Ebene**. Ein „Monster“ (großer Mund mit vielen Zähnen, bedrohliche Mimik) mit der Aufschrift „I'm only human“ auf der Kleidung greift nach der Erdkugel und will sie verschlingen. Dabei ruft es aus: „I eat you alive!“. Umweltzerstörung geschieht also kontinuierlich und Stück für Stück, während der „Patient“ noch am Leben ist.



Abbildung 89: T-Shirt 9 "I eat you alive!"

Sowohl in T-Shirt 8 als auch 9 werden bestimmte Verhaltensweisen der Menschen kritisiert. In erstem ist es die **Ignoranz**, bei zweitem die **Gier** – beide ohne Rücksicht auf Konsequenzen für sich selbst, andere Menschen oder die Natur. Beiden Motiven wohnt also eine tendenziell misanthropische Aussage inne, auch wenn sie bei T-Shirt 8 nur die Menschen der nördlichen Industrieländer zugeschrieben wird. Durch das Aufzeigen dieses Zustands werden die BetrachterInnen indirekt dazu aufgefordert ihr Denken und Handeln zu ändern bzw. diese „schlechten Eigenschaften“ zu überwinden.

Es kann jedoch auch fatalistischer gedeutet werden (diese Deutung liegt vor allem bei T-Shirt 9 näher): die Menschen haben prinzipiell schlechte Eigenschaften und handeln dementsprechend, der Versuch diese zu ändern muss scheitern, daher ist eine Verschlimmerung globaler Probleme unausweichlich. Der Schriftzug „I'm only human“ kann nicht nur als „Kennzeichnung“ interpretiert werden, sondern auch als eine Art Rechtfertigung: „Ich bin nur ein Mensch, ich habe keine andere Wahl als mich so zu verhalten“ – es ist triebhaftes, unkontrollierbares Verhalten. Dieses „tierische“ Verhalten wird symbolisiert durch das große Maul mit den vielen Zähnen des Monsters. Auch scheinbare Harmlosigkeit und Unschuld können in diese Aussage hinein interpretiert werden – was sich jedoch angesichts des Handelns des „Monsters“ relativiert.

Nicht die abstrakte Bedrohung von außen, von nicht menschlichen „Wesen“ (anders interpretiert: von „übermenschlichen“ Dynamiken), sondern der Mensch selbst ist „das Monster“, also die Bedrohung. Die Begriffe der Schuld und der Verdrängung von Schuld tauchen bei der Interpretation der Motive auf, ebenso wie eine Anklage an die Menschen, die für die von ihnen verursachte Zerstörung keine Verantwortung übernehmen wollen.

6.1.3. Globale Verhältnisse und soziale Ungleichheit

Soziale und ökonomische Dimensionen von Nachhaltigkeit, insbesondere in globaler Hinsicht, flossen in mehrere (vier) Motive der SchülerInnen ein. Globale wirtschaftliche Machtverhältnisse wurden ebenso angesprochen wie Arbeitsbedingungen, Konsum und soziale Ungleichheit.

T-Shirt 12 hat explizit **globale wirtschaftliche oder auch politische Machtverhältnisse** zum Thema. Es zeigt auf der Vorderseite eine Darstellung der Kontinente, die dreigeteilt ist. Dass diese Dreiteilung hierarchisch ist und die sogenannte erste, zweite und dritte Welt (oder anders ausgedrückt, die Industrienationen, die Schwellenländer und die Entwicklungsländer) symbolisieren soll, wird durch die Zahlen 1, 2 und 3 ausgedrückt. Diese „Erdteile“ sind auch räumlich „hierarchisch“ – die „erste Welt“ befindet sich oben und die „dritte Welt“ unten – angeordnet. Neben diesen stehen Satzzeichen, die die Designerin selbst so erklärt: „Das Rufzeichen soll darstellen, dass die erste Welt alles zum Sagen hat, die zweite Welt folgt einfach und die dritte Welt fragt sich: ‚Warum?‘“ (Abschlussveranstaltung: 7-84). Durch die Satzzeichen werden die hierarchischen Beziehungen der Erdteile zueinander noch einmal verdeutlicht. Es geht also nicht nur darum, dass die erste Welt „reicher“ ist als die Entwicklungsländer, sondern, dass diese auch politisch-wirtschaftliche Macht ausübt, der die Schwellenländer – um am globalen Markt mitzuspielen – nachgeben bzw. sich ihr anpassen, während die Entwicklungsländer dazu keine Möglichkeit haben und am globalen Markt „auf der Strecke bleiben“.

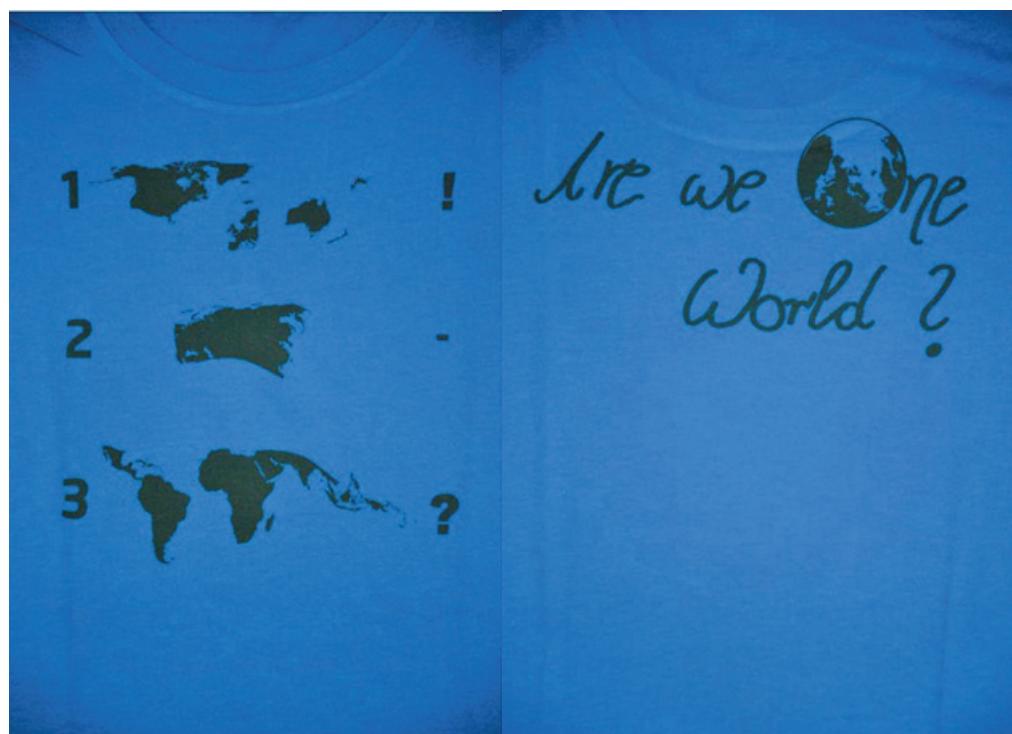


Abbildung 90: T-Shirt 12 "Are we One World?"

Die Frage „Warum?“ der dritten Welt kann als ein Bewusstsein über die Ungerechtigkeit dieser Machtverhältnisse bzw. als eine Infragestellung dieser Ordnung gelesen werden oder aber auch als eine Frage nach den Gründen für diese Machtasymmetrien.

In diesem Bild wird also das ***hierarchische Verhältnis zwischen Industrie- und Entwicklungsländern*** durch eine Aufteilung des normalerweise runden Globus in ein „Oben“ und ein „Unten“ (auf dem T-Shirt) dargestellt. Die Raumlogik der Darstellung von Ländern (Globus) wird in eine andere Raumlogik transformiert, die Hierarchien verbildlicht: „oben“ sind die Mächtigen, „unten“ die Machtlosen.

Genau darauf spielt das Motiv auf der Rückseite an, auf der die Schrift „Are we one World?“ zu lesen ist, in der anstatt des Buchstabens „o“ im Wort „one“ ein runder Globus abgebildet ist. Bei einer Kugel gibt es kein „Oben“ und „Unten“ und somit auch keine erkennbare Hierarchie. Das Bild der Kugel stellt somit die auf der Vorderseite des T-Shirts dargestellte hierarchische Aufteilung der Welt in Frage. Statt dieser, aufgrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse entstandenen, hierarchischen Perspektive könnte man also auch eine ganz andere Perspektive auf die Welt haben: eine, in der alle Länder und Menschen als miteinander verbunden wahrgenommen werden und somit auch Teile einer Einheit sind – also eine ***Perspektive, die Zusammenhänge ebenso wie mögliche Kooperationen global reflektiert***. Diese „Einheit“ wird durch die Kugel symbolisiert und durch das Wort „one“ noch einmal betont.

Der Satz „Are we one world?“ kann auch als ***Verwunderung*** über die auf der Vorderseite dargestellte „Weltkarte“ interpretiert werden: Sind wir denn nicht eine Welt? Die Menschen leben doch alle auf einem gemeinsamen Planeten. Wieso schaffen wir dann diese Differenzierungen?

Eine andere Interpretation wäre, dass die Frage „Are we one world?“ auch mit Nein beantwortet werden könnte: Nein, diese Welt konstituiert keine Einheit, die Länder und Menschen sind nicht gleichberechtigt in der Kooperation miteinander, es gibt große Machtgefälle und Abhängigkeitsverhältnisse. Insofern würde dieser Blick eher auf die Strukturen dieser Verhältnisse fokussieren – was jedoch ein Bewusstsein über deren Globalität voraussetzt. Eine ***Sichtweise, die sowohl die „Einheit“ der Welt sowie alle Menschen als Teil dieser Einheit wahrnimmt als auch die von Menschen geschaffenen Ungleichheiten*** reflektiert, ist demnach kein Widerspruch in sich, im Gegenteil.

Implizit ist in diesem Motiv somit der Aufruf enthalten, ***globales Denken zu „lernen“***. In dieser Aussage ähnelt es sehr dem Motiv 8 (zerbröckelnde Welt, auf der getanzt wird), das genau diese Ignoranz von globalen Zusammenhängen anprangert.

Zu beachten ist bei dieser Darstellungsform allerdings, dass Ungleichheitsverhältnisse *in* den Ländern – die es ja auch gibt – so nicht gesehen werden können. Das ist insofern interessant, als dass auch in den Kommentaren der SchülerInnen das Thema soziale Ungleichheit fast nur in Bezug auf globale Verhältnisse zwischen Ländern und nicht explizit auf soziale Ungleichheit zwischen Gruppen in diesen Ländern (etwa in Österreich) auftauchte (vgl. Kapitel 5.1.2.2.).

Die Aufschrift des T-Shirts 18 „Is it just luck?!“ ist auf den ersten Blick sehr breit interpretierbar, man könnte darin die generelle Frage nach der Planbarkeit des Lebens und der Rolle des „Schicksals“ oder auch nur des Zufalls darin erkennen. Es geht dabei also um die ***Beeinflussbarkeit der Lebensumstände durch das Individuum***.

Der Schüler, der dieses T-Shirt designt hat, gibt selbst Hinweise über seine Intention hinter der Wahl dieses Motivs bzw. seine Interpretation. Im Design-Workshop meinte er:

„Glücksspiel. Dass es mehr aufs Glück ankommt als dass man es prophezeien kann. Es ist wie ein Kasino.“ (P3DesMG, 236). Dies kann als ein allgemeineres **Statement zur Nicht-Planbarkeit von Handlungen im Allgemeinen** verstanden werden. Bei der Abschlussveranstaltung spezifizierte er diese Deutung in Hinblick auf globale Ungleichheit: „Eigentlich haben wir ein großes Glück, dass wir in dieser Welt leben, weil wenn man sich die dritte Welt anschaut, ist das Leben eigentlich sehr schlecht dort.“ (Abschlussveranstaltung, 7-84). Damit wollte er also die **Zufälligkeit** thematisieren, mit der die einen Menschen in armen Regionen der Welt und andere in reichen geboren werden. Die Krone, die als grafisches Element über dem Schriftzug platziert ist, symbolisiert Macht und Reichtum. Das Glücksspiel wiederum ist prinzipiell „unfair“: hier entscheidet der Zufall über Gewinn oder Verlust, Gerechtigkeitskriterien haben hier keinen Platz. Die Endung „?!" des Satzes bedeutet einerseits eine Infragestellung dieser Aussage, könnte andererseits aber auch darauf hindeuten, dass diese „Zufälligkeit“ als *unfair* empfunden wird.



Abbildung 91: T-Shirt 18 "Is it just Luck?!"

Den Text im Zusammenhang mit dem Bild betrachtet, könnte man also die Frage stellen, ob es wirklich nur Zufall oder Glück ist, dass manche Menschen reich sind oder ob hier auch gesellschaftliche **Strukturen** eine Rolle spielen, die nicht nur „schicksalhaft“ vorgegeben, sondern auch veränderbar sind.

U.E. ist dieses Thema in Bezug auf Nachhaltigkeit sehr relevant, obwohl dies auf den ersten Blick vielleicht nicht so offensichtlich ist. Nachhaltigkeitsbezogenes Handeln ist nämlich von der **Überzeugung** abhängig, mit diesem **Handeln** (zumindest in einer kollektiven Form) auch etwas **bewirken oder beeinflussen zu können**. Zudem ist auch die Perspektive auf globale soziale Ungleichheit eine andere, wenn man eher die strukturellen Ursachen dieser ungleichen Verteilung von Lebenschancen betrachtet oder aber das „Schicksalhafte“ in einer ärmeren Region geboren worden zu sein betont, was eher eine fatalistische Haltung

bezüglich der Veränderbarkeit dieser Zustände impliziert (wobei sich beide Perspektiven nicht prinzipiell ausschließen müssen).

Auf den **Zusammenhang von ökologischen Problemen mit sozialer Ungleichheit** weist das Motiv des T-Shirts 11 hin. T-Shirt 8 (Motiv der „zerbröckelnden“ Erde) wurde oben, in Zusammenhang mit der Verantwortungszuschreibung für gesellschaftliche Probleme, schon genauer beschrieben, fällt jedoch eindeutig ebenfalls in diese inhaltliche Kategorie.

T-Shirt 11 wurde einer genaueren Analyse, basierend auf der von Stefan Müller-Doohm (1997) vorgeschlagenen Methode der struktural-hermeneutischen Symbolanalyse, unterzogen, die im folgenden Exkurs dargestellt wird.⁶⁸



Abbildung 92: T-Shirt 11 "Ich will so viele Dinge...verändern!"

⁶⁸ T-Shirt 2 (Heidi vor einer Industrielandschaft) wurde von der Diplomandin Melanie Wawra ebenfalls genauer interpretiert – diese Analyse wird voraussichtlich in ihrer noch in Bearbeitung befindlichen Diplomarbeit veröffentlicht.

EXKURS

Struktural-hermeneutische Symbolanalyse des T-Shirts 11 („Ich will so viele Dinge...verändern!“)

Deskription der Bild- und Textelemente

Der vordere Teil des T-Shirts trägt die Aufschrift „Ich will so viele Dinge...“, der hintere „...verändern!“ Signifikantes Vokabular sind die Wörter „will“, „Dinge“ und „verändern“. Der Stil des Textes ist als eine Art innerer Monolog beschreibbar, wobei nicht klar wird, ob dieser von der/dem TrägerIn des T-Shirts geführt wird und/oder von den auf den T-Shirts dargestellten Personen. Das Schriftbild wirkt gewollt „wackelig“, da die einzelnen Buchstaben nicht in einer Linie, sondern etwas schief zueinander stehen. Auch die Schriftzeilen befinden nicht in einem rechten Winkel zum Rand des T-Shirts, sondern tendieren auf der Vorderseite nach rechts unten und auf der Rückseite nach rechts oben.

Auf der Vorderseite ist eine junge, schlanke Frau zu sehen, die folgende Kleidungsstücke trägt: Hut mit angebrachtem Stern, gestreifter Pullover, halblange, enganliegende Hosen und geschnürte High-Heels (mit angebrachter Blume). Ihre Beine sind lang und berühren einander nicht, auch der Hals wirkt lang. Sie hat ebenfalls lange, dauergewellte Haare. Gesichtszüge bzw. Nase und Mund sind nicht erkennbar, die Augen sind als geschlossen bzw. nach unten blickend angedeutet. Ihr linker Arm liegt an der Hüfte, der rechte ist etwas entfernt vom Körper. Sie trägt insgesamt sechs Einkaufstaschen in beiden Händen. Beim Gehen setzt sie die Füße genau voreinander und „dreht“ die Hüfte auf die Seite.

Sie bewegt sich vor der Silhouette einer Stadt bzw. von dieser weg, die anhand von verschieden hohen Häusern mit „beleuchteten“ Fenstern angedeutet wird. Frau und Stadt sind voneinander getrennt dargestellt.

Auf der Rückseite ist eine Frau in einem Arbeitskittel mit drei Taschen, halblangen, eher weiten Hosen, ohne Schuhe, mit einem Eimer in der linken weg gestreckten Hand und einem Lappen in der rechten, an der Hüfte anliegenden, Hand, einer Atemmaske über dem Mund und einem Haarschutz auf dem Kopf abgebildet. Sie weist die gleiche Körperhaltung und -konstitution wie die auf der Vorderseite dargestellte Frau auf - deshalb auch der Schluss auf ihr weibliches Geschlecht, da sonst keine stereotyp mit Weiblichkeit assoziierten Merkmale erkennbar sind.

Sie steht abgesetzt vor der schwarzen Silhouette einer Fabrik mit zwei Schornsteinen, aus denen Rauchschwaden aufsteigen.

Deskription der bildräumlichen und bildästhetischen Komponenten

Auf dem T-Shirt sind sowohl auf Vorder- und Rückseite die Bilder in der oberen Hälfte (auf Brusthöhe) dargestellt. Das Bild allein ist fast quadratisch, mit dem Text ist das Bild ein nach unten hin längliches Rechteck.

Sowohl auf der Vorder- als auch auf der Rückseite sind die Fabrik- bzw. die Stadtsilhouetten klar von den Personen getrennt im Hintergrund. Die Personen sind jeweils etwas nach rechts von der Mitte der Silhouetten und weiter unten (perspektivisch etwas „davor“) abgebildet. Sie befinden sich, wenn man das T-Shirt als Ganzes betrachtet, etwas rechts der Mitte des T-Shirts.

Das T-Shirt ist dunkelgrün, die dargestellten Objekte schwarz. Die Kontraste sind daher sehr stark, vor allem zwischen der Silhouette und dem grünen Hintergrund. Das Motiv wurde im Flockdruckverfahren auf das T-Shirt übertragen.

Die Personen auf Vorder- und Rückseite sind im Vergleich zur Silhouette eher filigran dargestellt – sie erinnern an eine Bleistiftzeichnung und wirken „ausgeschnitten“ (schmaler Rand rundherum). Die Silhouette im Hintergrund ist hingegen sehr grob, ohne Details dargestellt, wie bei einem

Scherenschnitt. Bei der Abbildung der Stadt wirken die „ausgeschnittenen“ Fenster wie von innen beleuchtet.

Die Schrift befindet sich sowohl auf Vorder- als auch Rückseite unter dem Bild. Die Bilder sind auf beiden T-Shirt-Seiten größtmäßig klar dominierend, von der gesamten Darstellung nehmen diese ca. drei Viertel des Platzes ein.

Rekonstruktion der Bildelemente

Im zweiten Analyseschritt geht es um die „Rekonstruktion“ möglicher (potentiell unendlich vieler) Bedeutungen der einzelnen beschriebenen textlichen und bildlichen Elemente.

Die Vorderseite zeigt eine *urbane, mit Konsum, Jugend, Reichtum und der Modewelt assoziierbare Szenerie*.

Die Körperkonstitution, die „trendige“ Kleidung der Frau ebenso wie ihre Gangart und ihre Mimik erinnern an Darstellungen in Modezeitschriften, den Gang der Models auf dem Laufsteg bzw. die generell in den Medien dargestellte Welt der „Schönen“ oder zumindest der modisch und teuer gestylten Menschen. Diese Welt ist meist auch eine Welt der „Reichen“, die wiederum stark mit der (nahezu unbeschränkten) Möglichkeit des Konsums verbunden wird. Die sechs von der Person getragenen Einkaufstaschen ebenso wie ihr (teuer wirkendes und auf Wohlstand hindeutendes) Outfit weisen auf übermäßigen Konsum hin. Sowohl Reichtum als auch modischer „Jet Set“ sind wiederum eng mit der Stadt verbunden, hier sind beide konzentriert aufzufinden – die Silhouette der Stadt im Hintergrund symbolisiert dies. Reich, schön, jung, sexuell attraktiv zu sein, alles zu bekommen, was man möchte (und mehr) und die damit verbundene Bewunderung durch Andere bzw. die Medien sind die Wunschvorstellungen, die mit diesen Bildern oft assoziiert werden.

Die dargestellte Frau könnte aber auch allgemeiner als *Symbol für die wohlhabende „Konsumgesellschaft“* interpretiert werden, der Lebensstil und der Materialismus der dargestellten „Glamour“-Welt ist dann als eine besonders drastische Ausprägung dieser allgemeingesellschaftlichen Tendenzen zu deuten.

Mit dem Auftreten bzw. dem Outfit der Person auf dem Bild ist auch eine bestimmte Vorstellung von *Weiblichkeit* verknüpft, die vor allem in Massenmedien häufig als anzustrebendes Ideal verkauft wird. Diese Weiblichkeit ist immer jung, auf ihr Aussehen bedacht, sexuell attraktiv, Stöckelschuhe und eng anliegende Kleidung tragend und stark auf Konsum (vor allem von Modeartikeln) fokussiert. Das Bild symbolisiert das derzeit gängige Ideal weiblichen Aussehens: langer Hals, zarte und sehr schlanke Figur (womit die Eigenschaften Fragilität und Verletzlichkeit assoziiert werden können), lange Haare, trippelnder und hüftschwingender Gang (kein forsches, sondern leichtes und sexuell konnotiertes Auftreten). Interessant in diesem Kontext ist auch, dass vor allem der Mund der Frau nicht abgebildet wurde – Reden und verbaler Ausdruck sind in diesem Rahmen weniger wichtig als das Visuelle.

In ihrem Auftreten wirkt sie jedoch auch selbstbewusst: sie kann alles haben – Waren, aber auch soziale Anerkennung – da sie sowohl reich als auch schön ist. Berufstätigkeit spielt in diesem Kontext keine oder eine untergeordnete Rolle.

Die sechs Einkaufstaschen symbolisieren, dass der Konsum weniger aufgrund eines konkreten Bedarfs an den Produkten, sondern aufgrund der *Lust am Kaufen* selbst getätig wird: Konsum wird hier zu etwas Lustbetontem und ist von der notwendigen, alltäglichen Bedürfnisbefriedigung losgelöst. Er dient gleichzeitig als Projektionsfläche für Wünsche und Sehnsüchte, wie vor allem im Zusammenhang mit dem Text deutlich wird (siehe die Textanalyse unten).

Diese Welt der Reichen und Schönen hat jedoch – so die Botschaft der Rückseite des T-Shirts – eine *Kehrseite*. Auf der Rückseite wird – so könnte eine Interpretation lauten – die *Welt der Armut, der schweren, monotonen, körperlichen Arbeit oder der Umweltzerstörung* dargestellt.

Man könnte mit dem Bild jedoch auch (aus der unterstellten Perspektive der Frau) die Wichtigkeit der Arbeit (Sicherung der Existenz, größere finanzielle Unabhängigkeit) und somit auch die Erleichterung darüber, überhaupt eine Arbeitsstelle zu haben, verbinden. Hier greifen verschiedene *Machtverhältnisse* ineinander: globale sowie lokale ökonomische, auf das Geschlechterverhältnis bezogene und die (scheinbare) Möglichkeit der „Auslagerung“ von Umweltbelastungen.

Die Situationen, in der sich die abgebildeten Personen auf den zwei Bildern befinden, unterscheiden sich stark voneinander. Die auf der Rückseite abgebildete Frau entstammt vermutlich – wie an der Arbeitskleidung, ihrer Umgebung und den von ihr getragenen Utensilien erkennbar – einer anderen *Lebenswelt mit anderen „Notwendigkeiten“ und Prioritäten*, einem anderen Milieu und vor allem einer anderen Schicht als die auf der Vorderseite dargestellte Frau.

Im Bild wird auch das Problem der *Luftverschmutzung* thematisiert, die durch die Produktion erzeugt wird (Rauchschwaden aus der Fabrik) und zum Tragen einer Atemmaske zwingt. Luftverschmutzung bedroht eine existentielle Lebensgrundlage des Menschen, nämlich die Notwendigkeit zu atmen.

Vergleicht man die beiden Bilder miteinander, wird deutlich, dass es im ersten Bild nicht „mehr“ um existentielle Bedürfnisse (diese sind erfüllt), sondern um imaginäre bzw. medial erzeugte – aber subjektiv oft nicht minder real wirkende – Bedürfnisse geht, während auf dem zweiten Bild grundlegende menschliche Existenzbedingungen in Frage gestellt werden.

Vermutlich – dies ist anhand der Motive allein nicht feststellbar – befinden sich die beiden Personen *in verschiedenen geographischen Regionen* (zumindest die Hochhäuser auf der Vorderseite könnten spontan mit einer Metropole wie New York assoziiert werden). Die auf der Rückseite dargestellte Frau lebt vielleicht in einem Land, in das die Produktion von Gütern ausgelagert wurde, die größtenteils in den ehemaligen Industrienationen der „ersten“ Welt konsumiert werden.

Hier kommt der *inhaltliche Zusammenhang der beiden Bilder* miteinander ins Spiel. Dieser wird auf der Ebene der Bildelemente dadurch verdeutlicht, dass die Personen beide weiblich und auch deren Körperhaltungen ähnlich sind, sie unterscheiden sich nur durch die Art der Gegenstände die sie tragen und durch das Outfit.

Dieser Interpretation folgend könnte man die Botschaft des T-Shirts z.B. so verstehen: der übermäßige Konsum in der „ersten Welt“ (vor allem durch die gut Situierten) ist nur deshalb möglich, weil die konsumierten Güter unter schlechten Arbeitsbedingungen und auf Kosten der Umwelt in anderen Ländern hergestellt werden. Die Lebensweise der abgebildeten Frau auf der Vorderseite des T-Shirts hängt also eng mit der Lebensweise der Frau auf der Rückseite des T-Shirts zusammen, sie sind – wissentlich oder nicht – aufeinander bezogen. Es werden damit die weitreichenden Zusammenhänge und Asymmetrien globaler Produktions- und Konsumbedingungen thematisiert.

Eine andere, allgemeinere und die erste ergänzende Interpretation wäre die, dass *Reichtum und Armut* (die ja auch innerhalb „reicher“ Länder existieren – es wäre ja auch möglich, dass beide abgebildete Personen im selben Land sind) *miteinander zusammenhängen*. Die konsumierten Güter müssen produziert werden und je stärker die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse sind, desto billiger sind diese zu haben – auf Kosten der Lebensqualität der Menschen, die in der Produktion beschäftigt sind – und desto mehr Geld wird auf Wenige konzentriert.

Gleichzeitig suggeriert der Zusammenhang von erstem und zweitem Bild jedoch auch, dass die beiden Frauen nicht nur ökonomisch (siehe oben) miteinander verbunden sind, sondern auch *ökologisch*. Die durch den unsichtbaren Wind sich verbreitenden Rauchschwaden könnten als Hinweis auf die Verbreitung der Luftverschmutzung gelesen werden. Das bedeutet, dass die Auswirkungen der durch die Produktion erzeugten Luftverschmutzung (bzw. der Lebensstile wohlhabenderer Schichten) früher oder später auch in der Welt des Jet Set „ankommen“ werden (Stichwort Klimawandel).

Der Frau auf dem ersten Bild scheinen diese Zusammenhänge jedoch nicht bewusst zu sein: dies wird durch die niedergeschlagenen Augen und durch das „Träumerische“ des Textes bzw. der Auslassungspunkte angedeutet.

Die niedergeschlagenen Augen können entweder Schamhaftigkeit, aber auch ein nach außen hin abweisendes, kühles Verhalten bzw. das Gefühl der Überlegenheit und der Selbstbezogenheit bedeuten. In Bezug auf letztere Interpretationen könnte man hier eine assoziative Verbindung zu einer unterstellten *Arroganz* und *Distinktion* der „Reichen und Schönen“ gegenüber anderen Gesellschaftsschichten, aber auch zu einer *Ignoranz* gegenüber den sie umgebenden (und ihren Lebensstil ermöglichen) Ungleichheitsverhältnissen herstellen. Hier zeigt sich eine deutliche inhaltliche Verbindung zur Darstellung der Ignoranz der Menschen in den Industrieländern, die im Motiv des T-Shirts Nummer 8 zum Ausdruck gebracht wird.

Die Motive könnten also auch als Kritik an einem starken *Selbstbezug einer konsumorientierten, hedonistischen Wohlstandsgesellschaft* interpretiert werden.

Die *Unterschiede in der Weiblichkeit konzeption* in den beiden Motiven werden dadurch deutlich, dass die Haare der Frau auf dem zweiten Bild unter dem Haarschutz verschwinden (während sie bei der anderen Frau stark sichtbar sind), dass die Hosen weit (und nicht eng anliegend) sind und dass keine Stöckelschuhe getragen werden. Das Outfit verweist ausschließlich auf dessen Funktionalität im Arbeitseinsatz, lange Haare sind hier eher ein Hindernis als ein positiv konnotiertes Merkmal wie bei der Frau auf dem ersten Bild. Die Übereinstimmung mit medial vermittelten Schönheitsidealen ist für die Durchführung körperlicher Arbeit unbedeutend, während diese im Kontext der Jet-Set-Welt konstitutiv für den „Wert“ der Frau ist (vor allem in der Welt der Models/Stars).

Die körperlich arbeitende Frau entspricht einer medial weniger stark verbreiteten Vorstellung von Weiblichkeit. Der Konsum ist, da man in der Industrie üblicherweise nicht viel verdient, vermutlich vorwiegend auf das „Notwendige“ beschränkt, die Arbeit prägt den Lebensalltag. Hier ist interessant, dass sie einen Kübel und ein Tuch in der Hand hält (und nicht etwa ein schweres Arbeitsgerät), was die Assoziation mit Reinigungsarbeiten hervorruft – einer stark mit Weiblichkeit konnotierten Tätigkeit. Hier ist zu beachten, dass es auch im Niedriglohnbereich oft stark nach Geschlechtszugehörigkeit segregierte Bereiche gibt.

Wie beim Bild auf der Vorderseite des T-Shirts ist der Mund der Frau nicht zu sehen, hier aufgrund der Atemmaske. Eine Interpretation wäre, dass auch sie – aus anderen Gründen als die Frau auf der Vorderseite (die man auf einer sehr allgemeinen Ebene als zusammenhängend betrachten könnte) – *keine Möglichkeiten hat zu sprechen, sich auszudrücken und gegen ihre Verhältnisse zu protestieren*. Sie muss darauf achten, dass sie „überlebt“ – in diesem Fall, dass sie die giftigen oder ungesunden Emissionen nicht einatmet (daher die Atemmaske) und mit ihrer Arbeit ihren Lebensunterhalt bestreitet. Im Zusammenhang mit dem Text kann die Bedeutung dieses Bildes jedoch anders wahrgenommen werden. (siehe Textanalyse)

Rekonstruktion bildräumlicher und bildästhetischer Elemente

Die Aufteilung der Bilder auf Vorder- und Rückseite des T-Shirts hat eine direkte Verbindung zur inhaltlichen Botschaft des Motivs: der Konsum, die „erste Welt“, der Reichtum sind nur oberflächlich betrachtet unabhängig von der Produktion, den „ärmeren“ Ländern und der Armut – in Wirklichkeit sind sie dessen Kehr- bzw. Rückseite und aufeinander bezogen.

Hier findet also eine Infragestellung einer verbreiteten, medial vermittelten Sichtweise auf Konsum bzw. von stark materialistischen Werthaltungen statt, es geht um das *Bewusstwerden über die Entstehungsbedingungen bzw. -voraussetzungen dieser Konsumkultur*.

Bleibt man nur auf der „Vorderseite“, also der Oberfläche, bleiben die komplexeren Zusammenhänge, die diese Verbindung konstituieren, ausgeblendet und unsichtbar. Das Motiv ist somit auch eine explizite Kritik an diesen „Ausblendungsvorgängen“ (vgl. hier auch das Motiv von T-Shirt 8!).

Die Stadt bzw. die Fabrik sind der räumliche Hintergrund, die Bühne, vor der sich Konsum und Produktion bzw. deren Beziehung zueinander abspielen. Durch die räumliche Trennung zu den davor abgebildeten Personen wirken sie wie ein Bühnenbild. Die mit den dargestellten Personen assoziierten Themen sind jedoch stark mit diesem *Bühnenhintergrund* verbunden – er ist somit nicht austauschbar: Würde man die zwei dargestellten Personen vertauschen und vor dem jeweils anderen Hintergrund positionieren, hätten die Bilder ungewohnte und völlig andere Bedeutungen.

Anhand der auf beiden Seiten des T-Shirts ähnlichen Zeichenstile von Personen (Bleistiftzeichnung) und dem Hintergrundbild (Scherenschnitt) wird wiederum der Zusammenhang zwischen den beiden Bildern deutlich gemacht. Das „Grobe“ der Stadt- bzw. Fabriksilhouette betont deren „Bühnencharakter“, das Filigrane der Zeichnungen der Frauen deutet auf weiblich konnotierte „Verletzlichkeit“ hin – in Bezug auf erstes Bild ist diese ein Teil des dargestellten Schönheitsideals, in Bezug auf zweites Bild verstärkt es den Eindruck der körperlichen Beeinträchtigung durch schlechte Luft und harte Arbeitsbedingungen.

Rekonstruktion der Textelemente

Eine wichtige Funktion bezüglich der möglichen Lesarten des Textes übernehmen die drei Auslassungspunkte auf Vorder- und Rückseite des T-Shirts sowie das Rufzeichen. Hier wird mit der doppelten Bedeutung von Auslassungspunkten „gespielt“: diese können entweder signalisieren, dass ein Teil vom Satz fehlt, können aber auch ein Stilmittel sein, das andeuten soll, dass ein Gedanke nicht zu Ende geführt wurde bzw. „in die Ferne schweift“ (z.B. bei emotional besetzten Projektionen).

Der Satz auf der Vorderseite des T-Shirts könnte daher auf folgende Arten interpretiert werden: Er kann einerseits als Aussage für sich stehen, andererseits kann man aber auch „träumerische“ bzw. „sehnsuchtsvolle“ (die Sehnsucht nach den Verheißen des Konsums) oder aber auch „melancholische“ (die Traurigkeit darüber, nie genug haben zu können um wirklich glücklich zu sein) Konnotationen darin finden. In Kombination mit der Rückseite wird jedoch klar, dass der Satz „eigentlich“ ein durch die Auslassungszeichen unterbrochener Imperativsatz ist (Rufzeichen auf der Rückseite).

Die Auslassungspunkte befinden sich relativ weit voneinander entfernt, was durch ihre wichtige Funktion in Bezug auf die Interpretation der Botschaft des T-Shirts erklärbar sein könnte (deswegen werden diese stärker hervorgehoben).

„Dinge“ zu wollen muss nicht notwendigerweise mit Konsum assoziiert werden, es können eben auch, wie durch den vervollständigten Satz deutlich wird, auch „immaterielle“ Dinge wie etwa politisches Engagement damit gemeint sein. Mit der Allgemeinheit des Wortes „Dinge“ wird im Text ebenso gespielt wie mit den verschiedenen möglichen Funktionen von Auslassungszeichen.

Diese verschiedenen Lesarten verdeutlichen die bereits oben in Bezug auf die Bilder ausgeführten Botschaften der Motive noch einmal. Der Text der Vorderseite des T-Shirts könnte für sich genommen einerseits ein affirmierender Ausdruck eines materialistisch-hedonistischen Lebensstils interpretiert werden, andererseits aber auch eine Kritik am sich Verlieren im Konsum bzw. eine Skepsis gegenüber der Einlösbarkeit der Versprechungen des Konsums bedeuten.

Der Text der Vorderseite in Kombination mit der Rückseite kann als Kritik der Ignoranz gegenüber (globalen) Produktionszusammenhängen gelesen werden. Die Selbstbezogenheit der Frau (als Symbol für die Konsumgesellschaft) wird im Text durch die Gedankenpunkte, im Bild u.a. durch die nach unten gerichteten Augen symbolisiert.

Das „...verändern!“ auf der Rückseite bezieht sich auf den Text der Vorderseite und verwandelt ihn mittels der Verbindung in seiner Bedeutung. Das Wort in Kombination mit dem Rufzeichen versinnbildlicht *Protest* gegen die Ideale der Konsumgesellschaft (übermäßiges Konsumieren, Konsum als Flucht aus dem Alltag und Erlösung, als Mittel zur Selbstermächtigung...) und gleichzeitig gegen die Luftverschmutzung durch die Industrie und soziale Ungleichheit bzw. gegen die systemischen Zusammenhänge zwischen diesen Phänomenen.

Das „Wackelige“ der Schrift weckt Assoziationen mit *Jugendlichkeit, Unkonventionalität* und einer *Infragestellung von „geradliniger“ Ordnung* – insofern ergänzt der Schriftstil die Botschaft, gesellschaftliche Tatsachen bzw. verbreitete Sichtweisen hinterfragen und verändern zu wollen.

Rekonstruktion des Bild-Textverhältnisses

Die Verdeutlichung der Zusammenhänge zwischen den beiden Bildern bzw. Texten geschieht auf mehreren Ebenen: wie oben erwähnt durch die Darstellungsart der Personen (beide weiblich, ähnliche Körperhaltung, ähnlicher Zeichenstil), dem stilistisch ähnlichen Hintergrund, der Anordnung auf Vorder- und Rückseite des T-Shirts, den (unterbrochenen) Satz bzw. die Auslassungszeichen.

Text und Bild ergänzen einander in ihren Botschaften, wobei der Text die Konnotation des *Protestes* in die Darstellung des *Zusammenhangs von Produktion und Konsum* hineinbringt. Die Bilder allein machen nur auf diesen Zusammenhang aufmerksam.

Dies wird am Beispiel der Atemmaske, die die arbeitende Frau trägt, deutlich. Die im Bild durch die Atemmaske suggerierte „Stummheit“ könnte einerseits als eine Darstellung der Abhängigkeit und Ohnmacht gegenüber gesellschaftlichen Machtverhältnissen, in Kombination mit dem Text aber andererseits auch als nur scheinbar verstanden werden: eventuell drückt die Frau unter ihrer Atemmaske ja auch ihren Protest aus – was der darunter stehende Satz andeutet. Dadurch wird die *Diskrepanz von „überleben müssen“ und politischem Engagement* verdeutlicht.

Der Text als innerer Monolog kann sowohl den *abgebildeten Personen* als auch dem/der potentiellen *TrägerIn* des T-Shirts zugeschrieben werden. Der erste Teil des Textes allein bezieht sich klar auf die auf der Vorderseite dargestellte konsumierende Person, der ganze Satz auf die Person auf der Rückseite, die die Zusammenhänge zwischen den Bildern erkennt und kritisiert.

Kulturoziologische Interpretation

In den Motiven des T-Shirts werden mehrere Diskurse und Themenfelder berührt: soziale und ökonomische Ungleichheit, Umweltverschmutzung, Produktionsbedingungen, globale ökologische und ökonomische Zusammenhänge, (Ideale der) Konsumgesellschaft, Gender in Bezug auf Arbeitsverhältnisse, Konsum, Schönheitsideale, Medien in Zusammenhang mit Konsum- und Schönheitsidealen, politisches Engagement bzw. Aufklärung usw.

Diese Themenfelder und deren vielfältigen Interpretationen in den unterschiedlichen wissenschaftlichen, politischen und ökonomischen Diskursen (sowie deren Bezug zu diversen sozialwissenschaftlichen Theorien) können hier nicht umfassend ergründet werden. Es sollen an dieser Stelle nur einige Schlaglichter auf diese Themenbereiche geworfen werden und insbesondere – der Forschungsthematik folgend – die Verbindung des Designs zu jugendlichen Lebenswelten (siehe dazu den Abschnitt 6.1.5.) betrachtet werden.

Ein wichtiges Thema der Motive ist die Verbindung der **Gender-Thematik** mit sozialer bzw. ökonomischer Ungleichheit. Es ist daher kein Zufall, dass die Designerin des T-Shirts weiblich ist.

Beide dargestellten Frauen stehen für bestimmte Weiblichkeitskonzeptionen, die mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Restriktionen verbunden sind. Gleichzeitig stehen beide für bestimmte sozioökonomische Positionen (bestimmte Schicht, bestimmtes Milieu, bestimmter Aufenthaltsort), die ihre Lebensbedingungen und -wahrnehmungen prägen.

Verbunden sind sie miteinander dadurch, dass ihre Lebensbedingungen strukturell miteinander zusammenhängen, aber auch dadurch, dass sie sich in genderbezogen spezifischen Situationen bewegen: das (stereotype) Bild der vor allem Modeartikel konsumierenden, sich über Outfit und Aussehen definierenden Frau gegenüber dem der ausgebeuteten, unter schlechten Arbeitsbedingungen arbeitenden und weiblich konnotierte Arbeit verrichtende Frau.

Im Reichtum eine Frau zu sein bedeutet etwas Anderes als in Armut eine Frau zu sein, dennoch werden beide als „Frau“ definiert und sind somit mit den verschiedenen Manifestationen des Geschlechterverhältnisses konfrontiert. Hier wird sichtbar, wie *Ungleichheitsverhältnisse ineinander greifen*, sich verstärken, abschwächen und überlagern und wie sich diese sowohl in der Konsum- und Produktionssphäre als auch in Geschlechterverhältnissen und globalen wirtschaftlichen Beziehungen wiederfinden.

Eine weitere Auffälligkeit ist die Verbindung von *Gender und Konsum bzw. Gender und (Erwerbs- bzw. Reproduktions-) Arbeit*. Da Frauen traditionell die Arbeit in der Reproduktionssphäre zugeschrieben wird bzw. wurde, gibt es auch schon eine lange Geschichte von weiblichem Konsum und damit verbundener Bilder.

Das Motiv mit der konsumierenden Frau weckt Assoziationen zu einem älteren Frauenbild, nämlich dem der Hausfrauen der Mittelschicht aus den USA der 50er Jahre. Dieses Bild der nicht erwerbsarbeitenden Frauen war jedoch schon früher in oberen Schichten auch in Europa verbreitet: hier waren sie vor allem dafür zuständig gesellschaftlichen Verpflichtungen nachzugehen. Beide sind gemeinsam, dass der Konsum eine wichtige Rolle in ihrem Lebensalltag spielt, für den sie einerseits zuständig und hier auch kompetent sind (sie hier in gewisser Weise auch „Macht“ ausüben), sie andererseits aber auch unter der Kontrolle ihres Ehemanns, der das Geld dafür zur Verfügung stellt, stehen. Gleichzeitig existierte schon früh (im 19. Jahrhundert in Europa und Amerika) das Bild der „besessenen Konsumentin“, in dem Vorstellungen weiblicher Irrationalität und einer leichten „Manipulierbarkeit“ von Frauen miteinander kombiniert wurden. (vgl. zu diesen Ausführungen Baldauf 2003)

Dieses Bild taucht bis heute in diversen Werbungen und Fernsehserien auf (man denke etwa an das Klischee der von Schuhen bzw. Schuhvertrieb besessenen Frau). In der heutigen Version dieses Bildes wird die Unabhängigkeit von einem Mann zwar stärker betont, jedoch indirekt – indem das Finden des richtigen Partners ein großes Thema ist und vor allem reiche Männer in diesem Kontext besonders attraktiv wirken – wieder in Frage gestellt (Warten bis „der Richtige“ kommt).

Das zweite Motiv des T-Shirts stellt die Universalität dieses auf Konsum fokussierten Frauenbilds stark in Frage: hier wird eine in der Industrie tätige Frau gezeigt, ein Bild, das vor allem in finanziell schlechter gestellten Schichten und in Regionen mit im Vergleich zu Industriestaaten geringerem Lohnniveau Realität ist. Ebenso wird auf dem Bild der konsumierenden Frau nicht sichtbar, dass viele Frauen unbezahlte Reproduktionsarbeit leisten, von der Konsum (allerdings eher von Lebensmitteln o.ä.) ein Teil ist. In den Mainstreammedien tauchen solche Frauen kaum auf.

Die Rolle der *Medien und deren Darstellung der Welt der Models und Stars bzw. von Schönheitsidealen und Reichtum* ist in diesem Kontext von großer Bedeutung. Wie oben schon geschildert, gehen hier die Ideale von ausschweifendem, hedonistischem, verschwenderischem Leben bzw. Reichtum, unbegrenztem Konsum, sexueller Attraktivität bzw. der Übereinstimmung mit kolportierten Schönheitsidealen und medialer Aufmerksamkeit eine Verbindung ein.

Diese Kombination wird vor allem in Modezeitschriften und – um in den letzten Jahren populäre Beispiele zu nennen – in Fernsehserien wie „Sex and the City“, aber auch in diversen Model-Casting-Shows als anzustrebendes Lebensmodell verkauft.

6.1.4. „Respekt“ und Pazifismus

Ein weiteres, auch in Workshops intensiv diskutiertes Thema (vgl. Kapitel 5.1.2.2.), ist das des **sozialen Zusammenlebens** im Allgemeinen, im Sinne gegenseitigen „**Respekts**“ und Toleranz bzw. der Ablehnung von **Rassismus und Fremdenfeindlichkeit** im Speziellen.

Drei T-Shirts befassten sich mit diesen Themenstellungen, allerdings teilweise auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Während T-Shirt 16 und 17 eher allgemeine Botschaften für ein friedliches Zusammenleben transportieren wie Toleranz und Respekt, beinhaltet das Motiv des T-Shirts 15 eine sehr kämpferische Aufforderung sich gegen Rassismus zur Wehr zu setzen.

T-Shirt 16 zeigt zwei Strichmännchen, die sich gegenseitig einen „high five“ geben, also eine freundschaftliche Geste vollziehen, bei der die zwei Personen jeweils eine Hand heben, um sie in die erhobene Hand des Gegenübers zu schlagen. Der Text lautet: „Respect...? Tolerate...? Appreciate...? Give it, Get it, Dude!“



Abbildung 93: T-Shirt 16 "Give it, Get it, Dude!"

Die Grundbotschaft ist also, dass **Respekt und Anerkennung** bekommt, wer sie selbst anderen Menschen gegenüber zeigt. Insofern ist hier nicht nur der Aufruf tolerant zu sein Teil der Botschaft, sondern auch der Hinweis darauf, dass man selbst „auch etwas davon hat“, dass es also positive Auswirkungen auf alle Beteiligten hat, sich so zu verhalten. Wie in Kapitel 5.1.2.2. genauer ausgeführt, ist der Begriff „Respekt“ in Bezug auf Nachhaltigkeit mehrfach von verschiedenen Jugendlichen erwähnt worden.

T-Shirt 17 hat eine ähnliche Botschaft, die jedoch explizit auf Fremdenfeindlichkeit bezogen ist. Es zeigt zwei Kekse mit Schokostückchen mit dem Satz: „black and white together – the cookies get it“. Die **Mischung** ist also das Spezielle des Cookie-Teigs: die Kekse würden

ohne Schokolade nur halb so gut schmecken. In den Farben des Kekses spiegeln sich die Worte „black and white“ wider: beides spielt auf die unterschiedlichen Hautfarben von Menschen an, wobei Menschen mit dunkler Hautfarbe – aufgrund der unmittelbaren „Sichtbarkeit“ einer unterstellten „fremden“ kulturellen oder geographischen Herkunft – tendenziell rassistischen oder fremdenfeindlichen Haltungen ausgesetzt sind. Durch Anspielung auf diese „verschiedenen Zutaten“ wird einerseits postuliert, dass es kulturelle Differenzen gibt, diese sich aber fruchtbringend aufeinander beziehen und vermischen können und so eine neue Qualität erzeugen. Die grundlegenden Differenzen in der Qualität der „Zutaten“ der Kulturen bleiben dabei dennoch erhalten.



Abbildung 94: T-Shirt 17 "Black and White together - the Cookies get it"

Sowohl T-Shirt 16 und 17 implizieren die Grundaussage, dass eine ***tolerante und anerkennende Haltung*** anderen Menschen gegenüber ***positive Konsequenzen*** für das soziale Zusammenleben hat: entweder indem man selbst davon profitieren kann oder indem die Heterogenität an sich eine Bereicherung darstellt. Hier ist anzumerken, dass beide T-Shirts von Mädchen gestaltet wurden, T-Shirt 16 von einem Mädchen mit Migrationshintergrund.

Dies ist insofern interessant, als dass T-Shirt 17, das ebenfalls Rassismus zum Thema hat, von zwei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gestaltet wurde und einen anderen Zugang zum Thema hat (zum konfrontativen vs. „überzeugenden“ Darstellungsstil siehe das Kapitel 6.2). Auf dem T-Shirt sind zwei Strichmännchen abgebildet, von denen eines das andere mit einer gefälschten Pistole (eine Fahne mit der Aufschrift „BANG“ kommt aus dem Pistolenlauf) bedroht. Das andere Männchen hebt die Hände. Die Schrift darüber lautet: „Put your hands up against Racism“ Unter dem Männchen mit den erhobenen Händen steht „OK... Why not?“.

Der Entstehungszusammenhang dieses T-Shirts ist hier zu beachten. Die beiden Designer wollten ursprünglich eine „echte“ Pistole darstellen und eine durchaus aggressive Aussage damit verbinden, nämlich, dass man sich gegen RassistInnen notfalls auch mit Gewalt zu Wehr setzen muss (P3DesMG: 430-444). Hier sollte also eine sehr emotionale, eventuell auch durch persönliche Betroffenheit bedingte, Intention zum Ausdruck kommen. Die etwas „abgeschwächte“ Version ist das Resultat längerer Diskussionen im Design-Workshop und ist wahrscheinlich auch ein Grund dafür, dass das T-Shirt teilweise sehr widersprüchliche Botschaften transportiert. Einerseits sagt es aus, dass man etwas gegen Rassismus bzw. RassistInnen unternehmen, also nicht tatenlos bei Diskriminierungen zuschauen, sondern **Zivilcourage** beweisen soll. Die Pistole und die erhobenen Hände sollen diese – auch potentiell gewalttätige – Reaktion auf Rassismus symbolisieren. Andererseits kann diese auch als erfolgreicher „Bekehrungsversuch“ gedeutet werden – immerhin meint der Bedrohte ja „Ok... Why not?“, mit anderen Worten also „Warum nicht, du hast Recht.“ Eventuell schwingt hier auch die Vorstellung mit, dass man Menschen mit Gewalt dazu bringen könne einzusehen, dass ihre bisherigen Handlungen oder Überzeugungen falsch waren – oder zumindest dazu, dass sie diese aus Angst vor Gewalt unterlassen bzw. verbergen.

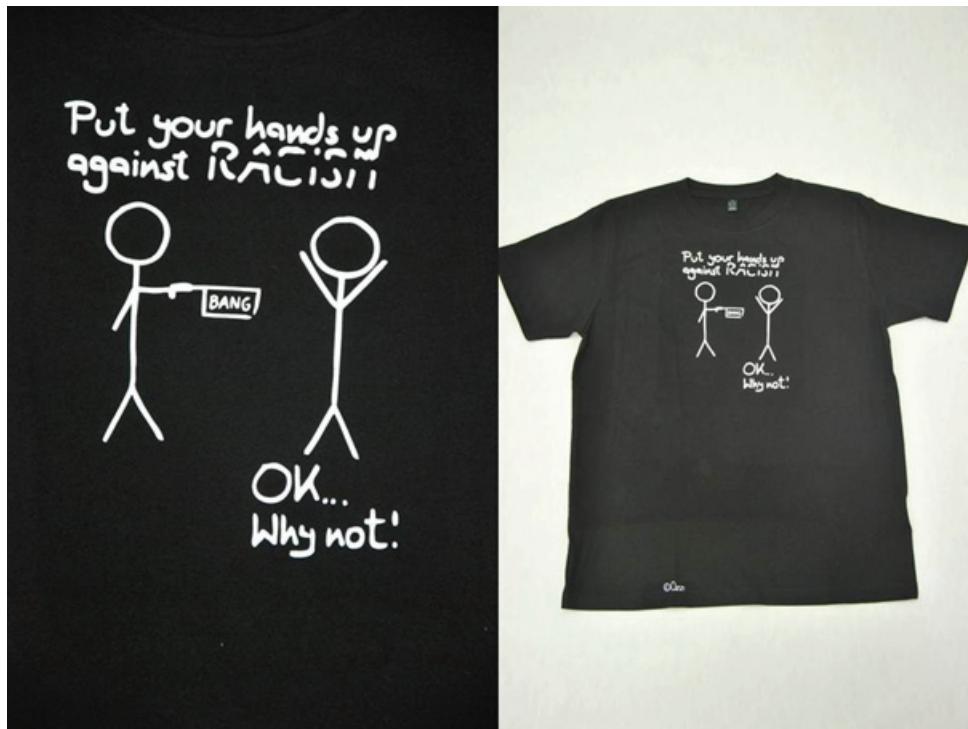


Abbildung 95: T-Shirt 15 "Put your hands up against Racism"

Mit friedlichem Zusammenleben in globaler Hinsicht setzen sich die T-Shirts zum Thema **Pazifismus** auseinander (T-Shirt 13 und 14). Pazifistische Einstellungen wurden auch in diversen Diskussionen immer wieder als Teil des Nachhaltigkeitsverständnisses geäußert (siehe Kapitel 5.1.2.2.). Bei beiden Motiven ist die hintergründige Botschaft die, dass **Frieden trotz Differenzen und Hindernissen ein anzustrebender Weg** ist.

Diese Botschaft wird jedoch auf verschiedene Arten vermittelt, einmal durch den Bezug auf den Kriegszustand in Form der Darstellung von KindersoldatInnen (T-Shirt 14), einmal durch die Darstellung eines abstrakten „idealen“ Zustands in dem alle Länder der Erde Frieden als

Grundprinzip anstreben (T-Shirt 13). T-Shirt 14 zeigt also einen **Missstand** auf und fordert auf diesen zu beheben, indem ein anderer Weg eingeschlagen wird, T-Shirt 13 schlägt eine **Perspektivenveränderung** bzw. eine **Vision** vor.

Das Motiv des T-Shirts 13 zeigt eine globale Landkarte, auf der in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Chinesisch, Russisch, Englisch) und Schriftstilen das Wort „Friede“ eingetragen ist. Die verschiedensprachigen Worte sind auf der Karte ungefähr an der Stelle der Länder zu finden, in denen diese Sprachen gesprochen werden. Die verschiedenen Sprachen symbolisieren die verschiedenen **Kulturen** (Sprachen sind ja Teil einer Kultur). Die Tatsache, dass die Worte, die den verschiedenen Teilen der Weltkarte zugeordnet sind, alle das Gleiche bedeuten, legt die Interpretation nahe, dass sich die Menschen über alle kulturellen Unterschiede hinweg im Grunde den Frieden wünschen. Das Grenzüberschreitende des Friedensideals wird auch dadurch symbolisiert, dass die Wörter die Grenzen verschwimmen lassen (klare Konturen sind nicht mehr erkennbar). Eine andere, auch ergänzende Interpretation wäre, dass das Motiv die Aufforderung enthält, Frieden in allen Ländern zu verwirklichen.



Abbildung 96: T-Shirt 13: Weltkarte des Friedens

Der Aspekt der **Globalität** wird durch die Weltkarte sowie durch die identische Bedeutung des Wortes „Friede“ in verschiedenen Sprachen versinnbildlicht. Wie bei T-Shirt 17, dessen Motiv für kulturelle Heterogenität plädiert, werden auch hier einerseits die kulturellen Differenzen (anhand der verschiedenen Sprachen und angedeuteter geographischer Grenzen) und andererseits das globale Gemeinsame, die **universelle, kulturübergreifende Bedeutung von Frieden**, gezeigt. Auch wenn es Unterschiede in den verschiedenen Sprachen/Kulturen gibt – das Bedürfnis, das hinter diesem Wort steckt, ist dasselbe.

T-Shirt 14 zeigt ein junges Mädchen von hinten, das in der Mitte einer Straße geht, die kein erkennbares Ende aufweist. Das Mädchen hat eine Waffe umgehängt und einen

Soldatenhelm in der Hand. Der Text darunter lautet „I've got to find a better way“. Dieses Motiv bezieht sich inhaltlich auf den Einsatz von KindersoldatInnen (meistens Buben) in kriegerischen Konflikten.

Die Botschaft des Motivs könnte man so lesen: es gibt einen **Ausweg**, einen anderen Weg, als den des Krieges, **dieser ist jedoch lang und das Ziel ist ungewiss** (symbolisiert durch die Straße, die ins Nichts führt). Die Aussage beinhaltet sowohl eine Weigerung zu glauben, dass Konflikte nur durch Krieg lösbar seien als auch den Glauben daran, dass es Alternativen gibt. Insofern soll dieses Motiv auch **Hoffnung** auf mögliche Lösungen machen.



Abbildung 97: T-Shirt 14 "I've got to find a better way"

Eine andere Botschaft des T-Shirts ist, dass auch Einzelne versuchen können, sich der Spirale aus Krieg und Gewalt zu entziehen, dass diese nichts Schicksalhaftes ist, dem man sich fügen muss. Hier ist jedoch hinzuzufügen, dass es für KindersoldatInnen vermutlich besonders schwer ist aus diesem System zu fliehen, da sie ja nicht nur TäterInnen, sondern auch Opfer sind. Diejenigen, die mehr Macht hätten diese Verhältnisse zu ändern bzw. diese mitverursachen, sind auf dem T-Shirt nicht abgebildet.

Eine Reaktion einer Mitschülerin auf das Design war, dass dieses „ur traurig“ (P3DesMG: 448-453) sei. Diese Assoziation ist nachvollziehbar, denn das Motiv zeigt keine eindeutige Lösung, sondern das Problem und „verspricht“ lediglich die Hoffnung auf einen möglichen „anderen Weg“, der jedoch weder klar definiert noch einfach zu gehen ist und dessen „Erfolg“ nicht garantiert ist. Auch die Einsamkeit des dargestellten Mädchens auf der Straße unterstreicht die Melancholie des Motivs bzw. die Kraft, die für diesen „anderen Weg“ notwendig ist. Das dargestellte Verhalten des Mädchens kann somit auch als sehr tapfer interpretiert werden – diese Tapferkeit ist auch nötig um konsequent den friedvollen Weg einzuschlagen.

6.1.5. Eingesetzte Stilmittel, wiederkehrende Motive und Bezüge zur jugendlichen Lebenswelten

In diesem Abschnitt werden – unabhängig von der thematischen Ausrichtung der Designs – sowohl verschiedene, in mehreren T-Shirts auftauchende Stilmittel und Motive als auch deren Bezüge zu jugendlichen Lebenswelten dargestellt. Diese können auch Aufschluss geben über mögliche Ansätze für die Nachhaltigkeitsvermittlung für Jugendliche (siehe Kapitel 8).

- **Eingesetzte Stilmittel und wiederkehrende Motive**

Auffällig war bei einigen T-Shirts, dass diese mit dem Stilmittel des **Kontrasts** arbeiteten, teilweise auf grafischer, jedoch auch auf assoziativer Ebene.

In beiderlei Hinsicht wird der Kontrast bei T-Shirt 11 („Ich will so viele Dinge...verändern!“) eingesetzt: Wohlstand, Konsumorientierung und Ignoranz in reichen Städten (oder Stadtvierteln) werden kontrastiert mit tristen Arbeitsbedingungen und Umweltverschmutzung in Industriegebieten. Diese inhaltliche Gegenüberstellung hat auch eine Entsprechung in der grafischen Gestaltung: die eine Seite „der Medaille“ ist auf der Vorderseite des T-Shirts abgebildet, die andere auf der Rückseite. Das Filigrane der dargestellten Frauen wird außerdem einem sehr groben Hintergrund gegenübergestellt, der die gesellschaftlich-räumlichen Verhältnisse widerspiegelt, in denen sie sich bewegen und von denen sie geprägt werden.

Auch T-Shirt 8 (Industrienationen feiern eine Party auf einem zerbröckelnden Erdball) arbeitet mit diesem inhaltlichen Kontrast: auf der einen Seite die Ignoranz reicher Länder hinsichtlich ihres Handelns und auf der anderen Seite die Konsequenzen dieses Verhaltens in Form sozialen und ökologischen „Verfalls“ der südlicheren Nationen.

Gemeinsam ist beiden T-Shirts, dass sie diese Dinge nicht nur gegenüber stellen, sondern auch in Zusammenhang zueinander setzen: der Wohlstand der Industrienationen bzw. zelebrierter Materialismus oder Hedonismus von Teilen der Bevölkerung wird/wurde ermöglicht durch schlechte Arbeits-, Lebens- und Umweltbedingungen in anderen Teilen der Welt.

Ebenfalls wird ein assoziativer Kontrast bei T-Shirt 9 deutlich (das „Monster“ Mensch, das die Welt mit dem Spruch „I eat you alive!“ bedroht): der „unschuldige“ Mensch, der von sich behauptet „only human“ zu sein, ist eigentlich ein verschlingendes, gieriges Monster. Die Diskrepanz zwischen Selbstdarstellung und Handeln wird mit Hilfe des Kontrasts anhand dieses Monsters symbolisiert.

Besonders stark wirken die Kontraste bei T-Shirt 1 und 2: Superman und Heidi, die der Luftverschmutzung ausgesetzt sind (symbolisiert in Form einer Atemmaske bzw. einer industriellen Hintergrundlandschaft). Die heile Welt der Comic-Helden prallt auf die von Menschen verursachten Umweltschäden. Die Atemmaske stellt einerseits Superman's Unbesiegbarkeit in Frage, während die industrielle Landschaft Heidis Ausgelassenheit absurd erscheinen lässt und die Abwesenheit der mit ihr stark assoziierten Almwiese spürbar wird.

Es ist vor allem die Veränderung des Kontexts und der Eigenschaften dieser bekannten Comicfiguren, die mit diesen automatisch assoziiert werden, die den Kontrast so stark wirken lassen. Gleichzeitig wird durch diesen Kontrast auch die Sehnsucht nach dieser Idylle (in Bezug auf Heidi) oder Stärke (in Bezug auf Superman) deutlich. Diese Sehnsucht kann auch ein Ansporn dafür sein, zukünftige Umweltschäden zu verhindern.

Bei allen T-Shirts, die das Mittel des inhaltlichen Kontrasts einsetzen, geht es um die **Zusammenführung von zwei verschiedenen Perspektiven** bzw. die **Infragestellung** einer Perspektive durch eine andere oder das **Aufzeigen eines Zusammenhangs**, der bei einer oberflächlichen Betrachtung verborgen bleibt.

Solche Kontraste sind auf jeden Fall aufmerksamkeitsgenerierend (besonders bei den SuperheldInnen, die in ungewohnter Umgebung dargestellt werden) und können auch durchaus provokativ sein.

Ein weiteres grafisches Element, das beim Design der T-Shirts auffällig wurde ist die Verwendung einer **Weltkarte** bzw. der **Weltkugel** (T-Shirt 12 und 13 verwenden eine Weltkarte, T-Shirts 6, 7, 8 und 9 die Erdkugel). Dieses Element ist weniger mit jugendkulturellem Alltag in Verbindung zu bringen, sagt aber u.E. einiges über das Nachhaltigkeitsverständnis der Jugendlichen aus.

Die Verwendung dieser Symbolik verweist auf die **Globalität** der gegenwärtigen sozialen und ökologischen Probleme. Diese Tatsache scheint den SchülerInnen bewusst zu sein. Die Motive enthalten also implizit die Botschaft, den größeren Rahmen dieser Probleme zu sehen.

Gleichzeitig symbolisiert die Erdkugel auch die **Natur** (darauf sind die Meere ebenso wie Landmassen zu erkennen, die Menschen sind nicht sichtbar) und damit auch die **Abhängigkeit**, in der die Menschen zu dieser natürlichen Lebensgrundlage stehen. Dementsprechend thematisieren T-Shirts 6 und 7 auch eine „Rückbesinnung“ zur Natur, eine Anerkennung und Wiederherstellung einer verloren gegangenen „Beziehung“ zwischen Mensch und Natur. Die „intakte“ Erde ist somit Symbol für einen Urzustand, einen harmonischen bzw. einen wiederherstellenden Zustand.

Genauso kann mit diesem Symbol auch die **Zerstörung dieser intakten Erde** dargestellt werden, wie dies die T-Shirts 8 und 9 zeigen. Hier geht es eher um eine Anprangerung der Schäden und der Zerstörung der Lebensgrundlagen, die auf das Agieren der Menschen zurückzuführen sind.

Spannend an der Verwendung des Erdensymbols bzw. der Weltkarte ist, dass dadurch auch **soziale Beziehungen der Menschen untereinander** dargestellt werden können (zumindest auf Länderebene), da die ärmeren Länder der Welt eher südlicher gelegen sind als die reichen. Besonders deutlich wird dies bei T-Shirt 8, auf dessen Motiv die Erde nach unten hin „weg bröckelt“, während die Menschen auf dem oberen Teil der Erdkugel eine Party feiern.

T-Shirt 12 verwendet sowohl Kugel als auch Weltkarte („Are we one world?“). Die **Weltkarte** symbolisiert hier die von Menschen vorgenommene Einteilung der Welt, die auf **Machtasymmetrien** in der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung der Menschheit zurück zu führen ist, in „reiche“ und „arme“ Länder. Dieses „Auseinanderreißen“ und Differenzieren wird durch das Symbol der Weltkugel auf der Rückseite des T-Shirts in

Verbindung mit dem Text in Frage gestellt. Während die *Kugel* das **Gemeinsame** und Verbindende der Menschen untereinander und die Beziehung von Mensch und Natur symbolisiert, weist die Landkarte auf „menschengemachte“ Differenzierungen dieser Einheit hin.

Diese zwei Aspekte werden auch bei Motiv 13 deutlich: die auf der Weltkarte durch die verschiedenen Sprachen dargestellten kulturellen Differenzierungen (also die Trennung der Menschen durch kulturelle Verschiedenheiten) gehen in einer einheitlichen Bedeutung des Wortes „Frieden“ – einem Grundbedürfnis aller Menschen – auf. Das Motiv will also sagen, dass gemeinsame Interessen über alle Heterogenität hinweg existieren.

Den geschilderten Motiven liegen mehrere Botschaften zugrunde: die Notwendigkeit gemeinschaftlichen Handelns trotz aller Differenzierungen und Machtverhältnisse um die existierenden globalen Probleme lösen zu können, das Bewusstsein, dass Auswirkungen menschlichen Handelns immer auch global zu betrachten sind und dass ökologische und soziale Missstände früher oder später alle Menschen betreffen werden. Sie fordern sowohl zu einem Perspektivenwechsel als auch zu einer Erweiterung der Handlungskontexte auf.

- **Elemente aus jugendlichen Lebenswelten**

Konsum spielt in jugendlichen Lebenswelten meist eine große Rolle. Produkte können Mittel der Identifikation, der sozialen Distinktion und der Identitätskonstitution sein. Auch peer groups der Jugendlichen spielen bei der Bedeutungszuschreibung zu Produkten eine wichtige Rolle.

In T-Shirt 11 („Ich will so viele Dinge...verändern!\") werden diese Funktionen des Konsums explizit thematisiert. Jugendliche haben zwar selten die finanziellen Mittel den Lebensstil der Reichen und Schönen zu leben. Wie jedoch z.B. die immense Popularität (als BewerberInnen und als KonsumentInnen) von Castingshows zeigt, scheinen diese Ideale starke Wirkung auf viele (evtl. auch Orientierung suchende) Jugendliche zu haben.

Gleichzeitig wird in Wortmeldungen der SchülerInnen eine kritische Distanz zu diesen materialistisch geprägten Idealen deutlich (vgl. Kapitel 5.1.2.5.). Auch die Designerin drückt durch ihre Motivwahl eine **Distanzierung** zu diesem Ideal aus. Indem dieses in Relation zu schlechten Produktionsbedingungen gestellt wird, wird es „entzaubert“. Die Diskrepanz zwischen der (medial vermittelten) Glamourwelt und der Produktionsbedingungen, die die Existenz dieser Welt ermöglichen, soll dadurch verdeutlicht werden. Somit werden kulturell dominante, in jugendlichen Lebenswelten vermutlich teilweise besonders verbreitete, Bilder in Frage gestellt (vgl. die genauere Analyse des T-Shirts weiter oben).

Vor allem in **weiblichen jugendlichen Lebenswelten** wird Konsum oft mit auf das weibliche **Aussehen** bezogene Produkte in Verbindung gebracht. Die Konfrontation mit medial vermittelten Schönheitsidealen ist vermutlich ein fixer Bestandteil jugendlichen weiblichen Alltags. Gerade auch für jüngeres Publikum konzipierte Medien (z.B. Model-Castingshows, Fernsehserien, Modezeitschriften, Musikvideos usw.) verbreiten massenhaft stereotype und sexualisierte Bilder weiblicher Schönheit. Dass für Mädchen das Outfit ein tendenziell wichtiges Thema ist und diese öfter als Burschen Medien konsumieren, in denen genannte Ideale verbreitet werden, zeigen auch die quantitativen Ergebnisse: Modezeitschriften werden vor allem von Mädchen gelesen, für das Outfit wird von Mädchen deutlich mehr Geld als von Buben ausgegeben (vgl. Kapitel 5.3.1.).

Unmittelbar wirksam im Lebensumfeld von Jugendlichen werden diese Ideale dann, wenn sie diese entweder internalisieren und auf sich selbst beziehen oder wenn sie auch in ihrer sozialen Umgebung als Maßstab gelten (etwa in Bezug auf Körpermaße, aber auch die Wahl der „richtigen“ Kleidung usw.). Hier kann es zu einem sozialen Ausschlusskriterium werden, wenn die Jugendlichen dem entsprechen oder eben nicht entsprechen. Hinzu kommt auch das Entdecken von Sexualität während der Pubertät, wo besonders sexuelle Attraktivität meist eine zunehmend wichtigere Rolle spielt (sowohl die Selbsteinschätzung der eigenen Attraktivität als auch die vermutete Einschätzung von Anderen).

Thematisiert wurde dieses Thema in zwei, von Mädchen gestalteten, T-Shirts. T-Shirt 11 wurde oben schon einer genaueren Analyse unterzogen – hier waren die Schönheitsideale ein „Subtext“ der Motive. Ganz explizit wurde der Umgang mit diesen Idealen in einem anderen T-Shirt (19) thematisiert, das hier kurz dargestellt werden soll.



Abbildung 98: T-Shirt 19 "Running for Illusion"

Das Motiv zeigt ein auf einem Laufband laufendes Nashorn, das in einen Fernsehen schaut, in dem ein Einhorn zu sehen ist, darunter steht „Running for Illusion“. In diesem Motiv sind gleich mehrere Kritikpunkte enthalten: einerseits eine **Kritik an der Dominanz medial verbreiteter Schönheitsideale und deren Auswirkung auf die Selbst- und Körperwahrnehmung** vieler (vor allem junger) Frauen, die im schlimmsten Fall psychische und gesundheitliche Schäden nach sich ziehen können; andererseits aber auch eine Kritik an den **Medien**, die fast ausschließlich solche Bilder produzieren und publizieren.

Eine mögliche Interpretation des Motivs ist die, dass das Einhorn im Fernsehen eine reine, von den Medien erzeugte Illusion ist (das Einhorn ist auch ein mystisches, überirdisch schönes Fabelwesen). Diese Illusion perfekter, puppenhafter Schönheit wird in vielen Zeitschriften und vor allem in der Werbung anhand von digital bearbeiteten Bildern ständig aufs Neue reproduziert. Das „Nachlaufen“ (versinnbildlicht durch das Laufband) hinter

diesem Idealbild muss daher scheitern: Die Enttäuschung, könnte uns das Motiv sagen, ist schon vorprogrammiert.

Es sei, so auch die Schülerin die das Motiv gewählt hat, daher wichtig zu lernen sich selbst anzunehmen, wie man ist. Denn „am Ende sind wir dann alle gleich und das ist auch nicht so spannend“ (Abschlussveranstaltung: 7-84), meinte diese bei der Abschlussveranstaltung. Hier tauchen Aussagen auf, die schon in anderen Diskussionen und T-Shirt-Motiven von SchülerInnen erwähnt wurden: die Hervorhebung positiver Auswirkungen von Heterogenität (siehe T-Shirt 17: „The cookies get it“), der Betonung von Individualität gegenüber der „Anpassung“ an den Gruppendruck in verschiedenen Workshops (siehe Kapitel 5.1.1.), eine medienkritische Haltung (siehe Kapitel 5.3.) sowie die Forderung nach „Respekt“ (Kapitel 5.1.2.2.) – diesmal vor der eigenen Individualität (und der Erkenntnis der eigenen Schönheit). So soll das T-Shirt laut der Schülerin zeigen, „dass sich Jeder selbst tolerieren und sich respektieren soll“ (Abschlussveranstaltung: 7-84).

Bei dem Motiv des T-Shirts 4 wird **Sexualität** ganz allgemein angesprochen. Dass dies generell ein wichtiges Thema für viele Jugendlichen ist (wobei es nur bestimmte Jugendliche auch explizit zum Ausdruck bringen), wurde auch in den Workshops in verschiedenen Zusammenhängen deutlich. Dieses T-Shirt („Jungfrau, 40, sucht glücklichen Wald zum Wohlfühlen“) spricht das Thema „Jungfrau sein“ explizit an. Das hohe Alter der „suchenden Jungfrau“ soll andeuten, dass es nur mehr wenige „glückliche“ Wälder gibt und diese schwer zu finden seien. Auch in Forschungstagebüchern und in der Diskussion um ein nicht realisiertes T-Shirt-Motiv, das sich mit freiwilliger sexueller Enthaltsamkeit beschäftigt bzw. sich gegen den sozialen Druck Sex haben zu müssen, stellt, war Sexualität ein Thema. Dies scheint in anderen Kulturen übrigens nicht sehr anders zu sein: auch japanische und Kameruner Jugendliche interessierten sich für Fragen rund um Sexualität und Liebesbeziehungen, die sie den österreichischen Jugendlichen stellten.

Das Thema **Musik** war in zwei Motiven sowie in den Angaben zu beliebten Freizeitbeschäftigung präsent. Das Motiv eines T-Shirts (7) zeigt Kopfhörer in der Form zweier Erdhalbkugeln mit dem Spruch „Listen to the Earth“. Diese Kopfhörer symbolisieren den Musikkonsum in höherer Qualität (das Sounderlebnis ist meist ein anderes als mit kleinen Kopfhörern) und stellen somit auch ein Erkennungsmerkmal für MusikliebhaberInnen dar. Auch eine Referenz zu einem Liedtext wurde bei einem Motiv verwendet: „Put your Hands up against Racism“ (T-Shirt 15) spielt auf eine Textpassage an: „Put your Hands up for Detroit“ – eine Electro/House-Single von Fedde Le Grand. Anhand der Verwendung dieses Zitats wird deutlich, dass Musiktexte auch in die Alltagssprache einfließen können, was einen intensiven Konsum und evtl. auch eine Identifikation mit dieser Musik voraussetzt. Diese Zitate fungieren dann auch als eine Art „Code“, der nur von Eingeweihten identifiziert werden kann. Wie die Kopfhörer ist die Verwendung solcher Zitate ein Erkennungs- und Distinktionsmerkmal Jugendlicher.

Das „**Party Feiern**“ als Teil jugendlicher Alltagskultur wurde auch auf einem T-Shirt dargestellt, allerdings in negativer Hinsicht (gedeutet als Berausung und Blindheit). Die Motivwahl deutet jedoch auf die Alltagsrelevanz des Feierns als auch des Konsums von alkoholischen Getränken hin – was auch die qualitativen und quantitativen Daten vor allem in Bezug auf ältere SchülerInnen bestätigen (vgl. Kapitel 5.2.1.).

Ein deutlicher Bezug zu jugendlichen Lebenswelten ist die Wahl von **Comicfiguren bzw. SuperheldInnen** als Motive. Diese Darstellung wurde bei drei T-Shirts gewählt, einmal in

Form von Superman, von Heidi und einmal als selbst erfundene Figur („Woodman“). Diese Referenzen verweisen auf Figuren, die in der Kindheit vieler Jugendlicher wahrscheinlich prägend waren. Superman und Heidi sind bekannt, die Assoziationskraft, die diese haben, ist daher besonders stark. Gleichzeitig werden beide – wie schon oben beschrieben – in Kontrast gesetzt zur „realen“ Welt, in der Luft- und Umweltverschmutzung existierende Probleme sind. Die DesignerInnen stellen die heile Welt der Comicfiguren in Frage und distanzieren sich so auch von diesen „HeldInnen“ der Kindheit bzw. (symbolisch) von einer „naiven“ Betrachtungsweise der Welt. Somit drückt sich darin auch ein Prozess des „erwachsenen Werdens“ aus, ein abstrakteres Denken in gesellschaftlichen und ökologischen Zusammenhängen lässt die Idylle bedroht wirken. Insofern kann man einen „Aufklärungsgedanken“ hinter diesen Motiven finden – eine Intention, die mehrere T-Shirt-Motive haben. Gleichzeitig spiegeln aber beide Figuren auch das „Bewahrenswerte“ wider.

Eine andere Zugangsweise wird beim T-Shirt 3 („Save the World Be Woodman“) deutlich. Hier wird mit der Referenz zu einem fiktiven „Superhelden“ suggeriert, dass auch wir Menschen „übernatürliche“ Kräfte entfalten können. Es ist insofern ein Motiv, das den Glauben an die Möglichkeit der Lösung von Problemen und die Aufforderung Verantwortung zu übernehmen thematisiert.

Sowohl T-Shirt 3 als auch T-Shirt 10 (Motiv des genmanipulierten Tieres), 19 (Nashorn, das dem Idealbild des Einhorns nachläuft) und 9 (Monster, das die Welt auffressen will) sind in einem eher **kindlichen Zeichenstil** gestaltet. Die T-Shirts 16, 15 und 8 verwenden „kindliche“ Elemente wie Strichmännchen.

Ferner kommen in mehreren **Schriftstilen** jugendliche **Protestausdrucksformen** zum Vorschein. So zeigen sich diese z.B. in der Wahl der „wackeligen“ Schrift (etwa bei T-Shirt 11) und in der Art des Designs. Bei T-Shirt 5 wurde ein handgemaltes „Tatoo“ fotografiert – das Malen auf Unterarme scheint generell eine beliebte Pausenbeschäftigung zu sein. Bei T-Shirt 18 wurde die Schrift in Form einer Rohzeichnung für ein *Graffiti* gestaltet, inklusive einer Krone als bildliches Element, das sich ins Schriftbild integriert. Hier wird eine Verbindung zu einer vor allem in Städten verbreiteten jugendkulturellen Praxis, dem Sprayen von Graffitis, deutlich. Auch die Hinweise in den Workshops auf Street Art bzw. Urban Art von anderen Jugendlichen zeigen eine Alltagsrelevanz von bzw. ein Interesse von manchen SchülerInnen an diesem Thema.

Auffällig ist auch, dass die Sprache **Englisch** bei einem überwiegenden Teil der T-Shirts mit Schrift verwendet wurden (14 von 16 T-Shirts sind mit Text versehen, drei Motive ohne Text). Daran wird deutlich, wie sehr Englisch Teil heutiger jugendlicher Lebenswelten ist. In Medien, Musik und Filmen ist diese präsent und dominant, ebenso im Internet. Die globalisierten Medienkulturen haben eindeutig Englisch als ihre Sprache auserkoren. Auch stammen jugendkulturelle Strömungen oft aus dem englischsprachigen Raum oder verwenden zumindest englischsprachige Ausdrücke.

Es wäre also nicht verwunderlich, wenn Englisch als „cooler“ empfunden wird als Deutsch. Hinzu kommt, dass aufgrund der tendenziell kürzeren Worte im Englischen die Slogans auch stärker wirken. Mit der Wahl der Sprache Englisch wird außerdem eine Distanz zur Alltagssprache hergestellt und erweckt somit den Eindruck des „Besonderen“. Auch liegt die Vermutung nahe, dass bei einem global relevanten Thema wie Nachhaltigkeit auch eine globalisierte Sprache wie Englisch als passend empfunden werden könnte.

Ein Beispiel für die Verwendung der englischen Sprache ist die T-Shirt-Beschriftung „Respect...? Tolerate....? Apppreciate....? Give it, get it, Dude!“ (T-Shirt 16). Der Designerin war es wichtig, dass das Motiv etwas „Chilliges, Lässiges“ (P3DesMG: 267-269) transportiert. Neben der Sprache Englisch setzte sie dieses Ziel mithilfe einer an jugendlichen US-amerikanischen *Slang* erinnernden Ausdrucksweise um.

In den Motiven werden außerdem immer wieder auch **humoristische Elemente** verwendet, um die Botschaften zu transportieren. Dies ist wahrscheinlich auf den Wunsch mancher SchülerInnen zurückzuführen, nicht zu „lehrerhaft“ oder moralisierend sein zu wollen. Verwendet wird dieses Stilmittel bei den T-Shirts 10 (genmanipuliertes Tier), 17 („black and white together – the cookies get it“) und 4 („Jungfrau, 40, sucht glücklichen Wald zum Wohlfühlen“) der Fall.

Auffallend war, dass einige DesignerInnen mit schon vorhandenem, teilweise copyrightgeschütztem **Bildmaterial aus dem Internet** arbeiteten: dies betrifft T-Shirts 1 und 2 (Heidi und Superman) sowie 17 (Cookies). Auch Weltkarten und Fotos wurden im Internet recherchiert um diese dann für die Motive abzupausen. Daran erkennt man die Selbstverständlichkeit, mit der die Jugendlichen Material im Internet nutzen um sich inspirieren zu lassen. Die Diskussion rund um die Bestimmungen des Copyright beim Web-2.0-Workshop stieß wohl auch deshalb auf dementsprechendes Interesse bei den SchülerInnen: der scheinbar freien und alltäglichen Verfügbarkeit von Bildmaterial per Mausklick stehen teilweise sehr hohe Strafen bzw. mögliche Klagen bei Copyright-Verletzungen gegenüber.

6.2. Nachhaltigkeitskommunikation aus Sicht der Jugendlichen

Neben der eigenen Gestaltung von T-Shirts geben auch direkte Kommentare der Jugendlichen in Workshops bzw. ihre Antworten auf einen schriftlichen Leitfaden Hinweise darauf, wie denn aus ihrer Sicht nachhaltigkeitsrelevante Themen kommuniziert werden sollten – wie also Nachhaltigkeitskommunikation für Jugendliche aussehen könnte.

Bei der Wahl der T-Shirt-Motive wurden von verschiedenen SchülerInnen unterschiedliche **Ausdrucksformen nachhaltiger Themen** diskutiert. Zwei SchülerInnen meinten, sie wollen nichts „Lehrerhaftes“ (P3DesMG: 419) bzw. zu Plakatives transportieren. Stattdessen sollte es laut einer Schülerin „lieber was **Subtiles**, aber auch nicht zu kompliziert“ sein („Make Love not War“ oder ein durchgestrichener Panzer wäre ihr z.B. zu plakativ gewesen; P3DesMG: 267-269). Dieselbe Schülerin betont bei der Präsentation ihres T-Shirts, dass dieses nicht „hippie-mäßig“ (Abschlussveranstaltung, 7-84) sein soll, wobei „**Hippie**“ für sie wahrscheinlich eine sehr moralisierende oder naive Darstellung bedeutet. Eine andere Schülerin meinte, die Botschaft bzw. das Designs sollte „was **Chilliges**, Lässiges“ (P3DesMG: 267-269) vermitteln, was wiederum gegen eine Darstellung mit „erhobenem Zeigefinger“ spricht.

Zwei Burschen wollten hingegen „**nicht harmlos rüber kommen**“ und durch das T-Shirt provozieren. Der/die BetrachterIn soll sich durch T-Shirt „eingeschüchtert“ fühlen, denn „Provokantes bleibt länger im Gedächtnis.“ (alle unter: P3DesMG: 430-444). Aus diesem Grund wollten sie auch eine Waffe darstellen, mit der eine andere Person bedroht wird. Alternative Vorschläge (z.B. eine Banane oder dass aus der Pistole Blumen oder Ähnliches

kommen) wurden von ihnen als zu „soft“ empfunden (vgl. auch die Analyse in Kapitel 6.1.4. von T-Shirt 15).

In eine ähnliche Richtung geht die Antwort eines/r SchülerIn auf die Frage, was man denn tun müsse, damit sich mehr Jugendliche für Nachhaltigkeit interessieren: „Man sollte die Jugend **schockieren** damit sie erkennen was los ist.“ (LF3MG: 312-328).

In den Inhalten sowie in der Darstellungsweise des erwähnten T-Shirt-Motivs 15 wurde eine stereotyp mit **Männlichkeit** assoziierte „**konfrontative Konfliktlösung** sowie eine gewollt **provokative Darstellungsform** gewählt. „Verschärfend“ kommt hier vermutlich noch hinzu, dass beide Designer einen Migrationshintergrund aufwiesen und sich dadurch vom Thema Rassismus eventuell auch persönlich betroffen fühlten. T-Shirt 16 wurde jedoch ebenso von einem Mädchen mit Migrationshintergrund gestaltet und dieses thematisierte – wie das von einem anderen Mädchen designete T-Shirt 17 – ebenfalls Formen sozialen Umgangs bzw. Fremdenfeindlichkeit, wählte jedoch einen völlig anderen Zugang zu diesem Thema. Sie wählten einen eher stereotyp „**weiblichen**“ Inhalt bzw. Stil, der gegenseitige Wertschätzung, eine eher „verzeihende“ Haltung, Austausch, Ablehnung von aggressiveren Umgangsformen oder Konfliktlösungsstrategien und Bevorzugung von **kommunikativen, auf Überzeugung setzende Strategien** (beide T-Shirts wollen in ihren Botschaften ja gerade auch die RezipientInnen „überzeugen“, die diese Ansichten nicht vertreten) beinhaltet (vgl. dazu auch die Analyse in Kapitel 6.1).

Wieder einen anderen Zugang bevorzugt ein Mädchen, das ebenfalls ein pazifistisches Thema für ihr T-Shirt gewählt hat. Während eine Kollegin ihre Darstellung „ur traurig“ findet, meinte sie: „Es soll ja der Weg zum Frieden dargestellt werden, der sehr lang ist. (...) Es soll eh kein lustiges T-Shirt sein, sondern seriös (lacht). Was mit einem tieferen Hintergrund.“ (P3DesMG: 448-453). Sie möchte mit ihrem Motiv den/die RezipientIn also auch **betroffen** machen und so für das Thema sensibilisieren.

Interessante, sehr verschiedene, Rückmeldungen gab es auch bezüglich eines Inputs, einem Film über Arbeitsbedingungen von Frauen in China, die – wie oben dargestellt – von einigen SchülerInnen als schlimm empfunden wurden. Ein Mädchen meinte dazu, dass solche Filme wichtig seien und „unter die Leute“ (P2.1MG: 116-122) gebracht werden sollten, ein anderes, dass hier „alles einfach auf den Punkt gebracht“ (P2.1RG: 227-231) wurde. Eine negative Kritik daran kam jedoch von einem Schüler, der ihn „zu einseitig, **moralisierend**“ (P2.1MG: 116-122) fand, eine andere sah auf der anderen Seite „zu viele Negativbeispiele, keine Lösungsvorschläge“ (P2.1RG: 227-231).

Es zeigte sich also einerseits bei manchen SchülerInnen teilweise Skepsis gegenüber Dokumentationen, deren politische Intentionen zu klar deutlich wurde und die die BetrachterInnen in dem unangenehmen Gefühl zurück lassen, gegen diese Zustände nichts unternehmen zu können. Andererseits reicht es offensichtlich nicht allen SchülerInnen, über gravierende Zustände betroffen zu sein, sie möchten auch **Ideen zu Handlungsalternativen** und Veränderungsmöglichkeiten hören – eventuell um auch selbst daran zu partizipieren. Hier wird jedoch vielleicht auch übersehen, dass diese Möglichkeiten erst von Menschen geschaffen werden müssen, also nicht „selbstverständlich“ vorhanden sind und – wo es sie denn gibt – oft auch nur begrenzte Wirkung haben. Diese Einstellung „verrät“ auf jeden Fall eine Haltung, die Veränderungsbedarf sieht und von einer Veränderbarkeit ausgeht.

Neben stilistischen Hinweisen erwähnten die SchülerInnen auch **mögliche Zugänge zu Jugendlichen**, entweder über bestimmte Medien, aktivierende bzw. partizipative Vorschläge oder den Konsum.

Bezüglich sinnvoll zu nutzender Medien kamen folgende Hinweise von den SchülerInnen: mehr nachhaltigkeitsrelevante Inhalte im **Fernsehen** (z.B. MTV), Vermittlung von Inhalten über **Facebook** bzw. über **Internet-Videos** oder nach einem/r SchülerIn am besten persönlich: „Es funktioniert nichts, wo man Jugendliche als Masse anspricht. **Face-to-Face** ist angesagt.“ (LF3MG: 312-328). Letzte Bemerkung erscheint einleuchtend, wenn man bedenkt, dass es „die Jugendlichen“ ja nicht gibt, sondern sie – so wie alle Menschen – in sehr verschiedenen kulturellen, milieubezogenen und ökonomischen Kontexten leben und somit auch ganz unterschiedlich anzusprechen sind. Zeitungen hingegen „geht gar nicht“ (LF3MG: 312-328), so ein/e SchülerIn. Die Vermittlung der Inhalte über „**Musik und Kleidung**“ (LF3MG: 312-328) – so z.B. die designten T-Shirts – sei nach einem/r SchülerIn eine Möglichkeit.

Besonders interessant ist auch der Hinweis auf die Wichtigkeit der Partizipation: das **selbst Tun** sei wichtiger und interessanter als immer nur das Zuhören und Rezipieren: „Selber Sachen machen, nicht immer nur diese Trockenarbeiten“ (LF3MG: 312-328). Auch in Bezug auf das Projekt selbst – wo eigentlich mit Design- und Web 2.0-Workshop auch handlungsbezogene Elemente vorhanden waren – meinten zwei SchülerInnen: „Es ist ja auch ein wichtiges Thema, aber zu viel darüber reden ist auch nicht gut“ bzw. „Viel neues Wissen, aber irgendwann reicht es mit den Informationen.“ (LF3MG: 165-181). Das partizipative Herangehen im Projekt hebt ein/e SchülerIn positiv hervor: „Ich fand es auch schön, dass ein paar Fragen von uns beantwortet wurden, was mir gezeigt hat, dass Sie sich für uns interessieren, und nicht nur für das, was wir tun.“ (Feedback Web 2.0).

Die Verbindung von Nachhaltigkeit zu **Konsum** wurde ebenfalls von zwei SchülerInnen gezogen. Man könne z.B. „in Supermärkten Nachhaltigkeits-Aktionen“ (LF3MG: 312-328) machen oder auch in populären Bekleidungsgeschäften wie Zara, Mango und H&M. Ein/e andere/r Jugendliche/r meinte, dass man das Thema „mit populären Marken verbinden“ (LF3MG: 312-328) müsse.

In diesen Meldungen wird deutlich, dass die Vermittlung **vor allem über Bereiche stattfinden sollte, mit denen die Jugendlichen in ihrer Freizeit intensiv in Kontakt** sind (Medien, Konsum, Musik) und dass es Angebote geben muss, bei denen sie selbst aktiv werden können.

Ein gutes Beispiel dieses lebensweltlichen Vermittlungsbezugs ist ein von SchülerInnen selbst designtes Motiv für ein T-Shirt (Nummer 7), das großen Anklang bei ihren KollegInnen fand. Es trägt die Aufschrift „Listen to the Earth“ und das Motiv eines Kopfhörers in Form zweier Erdhälften. Hier verbindet sich jugendliche Alltagskultur (Musikhören) mit dem Thema Nachhaltigkeit auf gelungene Weise.

Kritische Rückmeldungen kamen in Bezug auf den **Begriff Nachhaltigkeit**: einige SchülerInnen gaben an, dass sie den „Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ (...) langsam nicht mehr hören“ können bzw. dass das Thema schon „auf die Nerven“ (LF3MG: 165-181) gehe.

7. Interesse am und Hindernisse bezüglich des eigenen Engagements

Eigenes Interesse an konkretem Engagement in Bezug auf Nachhaltigkeit wurde nur fallweise artikuliert. So fragte eine SchülerIn etwa nach Möglichkeiten der Schule sich an der Clean Clothes-Kampagne zu beteiligen.

Auf die Frage des Leitfadens für das BRG Marchettigasse, ob es die SchülerInnen interessiere selbst **nachhaltige Themen nach außen zu tragen**, meinte ca. die Hälfte der 16 befragten SchülerInnen „Nein“, mit verschiedenen Begründungen, wie, dass es zu „langweilig“ sei, dass es „nicht mein Interessensbereich“ sei, bzw. „mich nicht anspricht“ oder dass es zu „kompliziert“ sei (alle unter: LF3MG: 330-346).

Zwei meinen hingegen, dass sie das T-Shirt tragen würden („tut mir nicht weh“), andere, dass sie in Gesprächen, etwa mit FreundInnen, das Thema ansprechen würden: „Ja ich erkläre meinen Freundinnen was Nachhaltigkeit bedeutet und dann kommen meistens auch Gespräche zustande.“ Ein/e Jugendliche/r sieht Konsum als wichtigen Handlungsbereich. (alle unter: LF3MG: 330-346).

Einen Hinweis auf eine eher geringe Bereitschaft zu nachhaltigem Engagement bzw. die Relevanz von Nachhaltigkeit im Lebensalltag gibt auch die **Themenwahl der im Web 2.0-Workshop erstellten Blogs**. Im Web 2.0-Workshop wurde die Themenfindung für die Bloggestaltung bewusst offen gelassen und nicht auf nachhaltigkeitsrelevante Themen eingeschränkt, das bedeutet, dass die Themenwahlen einen Hinweis auf die generellen Relevanzsetzungen der Jugendlichen in ihrem Lebensalltag geben.

Ideen zu Blogs gab es einige im Bereich der *Musik* (so ein Blog über Lieblings-, bzw. noch unbekannte Bands oder ein Blog über Rock- und Metalfestivals) der *Medien* (Blog über Serien mit dem Namen „Serienjunkie“ mit Hintergrundinformationen zu verschiedenen Serien), des *Konsums von Kleidung* (mit Infos zu Preisen, zu Kombinationsmöglichkeiten usw.), ein Blog zu *Kartentricks* und einer zu *Poetry Slams* (Lesungen mit Voting des Publikums).⁶⁹ Auch nicht direkt auf Jugendkulturen bezogene Blogs, wie einer, der den Charakter eines Tagebuchs hat bzw. auf dem *eigene Texte* veröffentlicht werden, waren unter den Blogideen.

Die Themenbereiche Musik, Medien, Konsum und diverse Hobbies sind also für die Jugendlichen unmittelbar so relevant, dass sie sich vorstellen könnten, darüber einen Blog zu schreiben. Nachhaltigkeitsrelevante Themen tauchten jedoch in keinem der Blogs auf – dies könnte darauf hindeuten, dass im Alltag zumindest dieser Jugendlichen Nachhaltigkeitsthemen keine direkte, unmittelbare Relevanz aufweisen.

Generelle Hindernisse in der Umsetzung von Nachhaltigkeit wurden von den SchülerInnen in verschiedenen Zusammenhängen mehrfach erwähnt. Zum einen wäre da der bereits beschriebene „**Egoismus**“ (mangelnder „Respekt“) und eine unsolidarische oder auch ignorante Haltung der Einzelnen (vgl. Kapitel 5.1.2.2.).

⁶⁹ Hier können nur die Blogs des BRG Marchettigasse beschrieben werden, die Blogs der Rahlgasse sind leider nicht dokumentiert worden.

Bezüglich der **Politik** wurden von den SchülerInnen überaus kritische als auch resignative Stimmen laut. So meinen zwei SchülerInnen, dass PolitikerInnen „nichts ohne Druck“ (P3DesMG: 200-209) tun würden bzw. dass für sie „kein Vorteil raus“ schaue, „deshalb wollen sie nichts verändern.“ (P2.1RG: 189-203). Ein/e andere/r SchülerIn hält die „Regierungen“ für „korrupt.“ (P2.2RG: 96).

Auch das *Verhältnis von Wirtschaft und Politik* wurde von einem Schüler angesprochen. Die Politik gäbe wissentlich „Lücken in die Leitplanken“, damit „die Wirtschaft ausbrechen kann“ (P2.3MG, 69), so die SchülerInnen. Hier wird also die Dominanz von wirtschaftlichen über politische Interessen bzw. die Verflechtungen zwischen Wirtschaft und Politik als hinderlich identifiziert.

Für einen Jugendlichen ist – nach Churchill – „Demokratie die schlechteste Staatsform, die es gibt, es gibt aber auch keine bessere“. Er sieht als das eigentliche Problem „die Menschen“ (LF3MG: 120) – also weniger das System sondern eher die Individuen, die falsche Handlungen setzen.

Einige SchülerInnen sehen als ein Hindernis, dass es in ihrer Altersklasse **wenig Interesse** an nachhaltigen Themen gäbe: „Noch denken die meisten nicht an das was sein wird“; oder „Die Leute sind ignorant.“ Ein/e SchülerIn meinte, dass es generell „sehr schwer“ sei, die „Einstellungen der Jugendlichen zu ändern“ (alle unter: LF3MG: 312-328).

Die Orientierung vieler Jugendlicher an der „Masse“ als „Mitläufers“ führe nach einem/r Jugendlichen dazu, dass sich nur Wenige für das Thema interessieren bzw. dass sie „Angst“ hätten „selbst etwas zu ändern“ (Leitfaden Marchettigasse). Diese Grundhaltung taucht auch in der Ideensammlung zur Nachhaltigkeit wieder auf, wo zwei SchülerInnen die Notwendigkeit der (Unterstützung von) „Individualität“ (P3DesMG: 125-126) sahen.

Einschränkungen individuellen Engagements (von Jugendlichen) werden ebenfalls gesehen. So merken zwei Befragte kritisch an, dass **Veränderung nicht ausschließlich von den Jugendlichen ausgehen kann**: „Wir können aus unserer jetzigen Position keine so starken Änderungen am System vornehmen wie sie nötig wären“ oder auch „Die Politiker müssten auch was tun!“ (LF3MG: 18-27 bzw. 312-328). Das **Fehlen von ausreichender Freizeit** für ein solches Engagement wurde von einem/r Jugendlichen als ein anderer Hinderungsgrund angegeben (alle unter: LF3MG, 330-346).

Die **Rolle des/der KonsumentIn** wurde ebenfalls diskutiert. Während der Konsum für manche ein möglicher Ansatzpunkt ist – ein/e Jugendliche/r meinte, dass sich „alles um den Konsumenten“ (P2.1MG: 126-134) dreht – wird dies von anderen SchülerInnen kritisch gesehen.

So könne nach einem/r SchülerIn auch ein/e KonsumentIn nur zwischen vorgegebenen Alternativen wählen und „neue Möglichkeiten“ (P2.1MG: 126-134) würden nicht akzeptiert. Bei anderen Jugendlichen wurde eine *prinzipiell konsumkritische Haltung* deutlich, die auch sogenannten „*nachhaltigen Konsum*“ umfasst. Ein Schüler sieht etwa „nachhaltig“ verkaufte Produkte wie Elektroautos als „Statussymbol - ‚ich bin ein Gutmensch‘ (...) Aha, der gehört zu denen, der gehört zu denen - absolute Stilisierung durch Konzerne und das, was produziert wird.“ (P2.1RG: 207-211). Eine andere Jugendliche meinte darauf, dass „alles (...) bewusst gesteuert“ (2.1RG: 215-223) sei.

Ebenso gab es eine kritische Stimme bezüglich der oft unter dem Label „Nachhaltigkeit“ angepriesenen Spendenaktionen von Unternehmen: „Was ich schon komisch finde ist, wenn Labels dafür preisen, dass sie dann 1€ oder so spenden.“ (P2.1RG: 247).

Wie im Kapitel über Konsum (5.2.) schon geschildert, beziehen sich die Einwände mancher SchülerInnen gegen „fair trade“-Produkte auf ihren meist höheren Preis: „Fair Trade schaut genau gleich aus und kostet doppelt so viel.“ (P3DesMG: 200-209), so ein Schüler.

Eine **gerechtere Verteilung** der Einkommen (ein Vorschlag eines/r SchülerIn war, dass jeder Mensch gleich verdienen sollte, ein anderer, dass es ein Grundeinkommen geben sollte) wurde von manchen SchülerInnen gut geheißen, von anderen als „Kommunismus“ bzw. als nicht durchführbar kritisiert: „Manche bereichern sich immer.“ Dies sei somit „gegen die Menschheit.“ (P3DesMG: 212-213). Bei letztem Zitat wird – wie auch beim Thema Pazifismus (vgl. Kapitel 5.1.2.2.) – eine eher resignative und fatalistische Haltung deutlich.

In beiden Klassen diskutierten die SchülerInnen jedoch auch **Möglichkeiten gesellschaftlicher Veränderungen**, wobei die Rolle des Einzelnen, aber auch die systemischen Voraussetzungen bei einem sozialen Wandel hin zur Nachhaltigkeit diskutiert wurden.

Es wurde – wie auch in Kapitel 5.1.5. und 6.1.2. genauer beschrieben – von manchen SchülerInnen für eine stärkeres **Verantwortungsgefühl** der einzelnen Menschen in Bezug auf nachhaltige Veränderungen plädiert. „Der Grundstein ist, dass man selbst damit beginnen soll etwas zu ändern und nicht sagt, die hohen Politiker müssen das machen“ (P3HUB, 98) meinte ein/e SchülerIn. „Es geht uns alle an“ (P3DesRG, 41.42) meinte ein/e Andere/r. Diese Haltung ist auch an der relativ hohen Zustimmung zur Verantwortungszuschreibung für die Lösung globaler Probleme an jede/n Einzelne/n zu erkennen (63%). Daher müsse, so ein Schüler, „soziale Verantwortung (...) gestärkt werden“ (P2.1RG: 189.203), die derzeit nicht existiere. „Veränderung“ habe etwas „mit Selbstlosigkeit zu tun.“ (P2.1RG: 207).

Die beschriebene gestärkte Selbstverantwortung sollte nach einigen SchülerInnen in **solidarische bzw. politische Aktivitäten** münden: „Die Menschen müssen verstehen, dass sie zusammen halten müssen“ (P3DesMG: 193). Es müsse eine größere Beteiligung am „politischen Leben“ und an „Aufständen“ (P2.1MG: 126-134) geben, so ein anderer Schüler.

In Bezug auf das Thema Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wurden verschiedene Strategien geäußert, die sowohl auf **Aufklärung** als auch in bestimmten Situationen die Anwendung von **Gewalt** beinhalten. So sieht ein/e SchülerIn im Zusammenhang mit dem politischen Rechtsruck in Österreich die Notwendigkeit intensiverer politischer Bildung, „nicht nur an der Schule, sondern allgemeine Aufklärung“ – wobei aber die „Geschichte nicht so wichtig [ist], wichtig ist, was jetzt ist.“ (P3DesMG: 146-149). Beim T-Shirt-Design-Workshop entspann sich rund um das Design eines Motivs eine Diskussion um den Umgang mit Rassismus. Ein/e SchülerIn meinte, dass das „Thema“ – also die Notwendigkeit antirassistisch aufzutreten - so „wichtig“ sei, dass man „gewalttätig werden“ (P3DesMG: 432-433) müsse.

Doch auch systemische Kritik wurde von manchen Jugendlichen geäußert, die mit einer **Skepsis gegenüber Reformen** einhergeht. Zwei SchülerInnen meinten, man müsse die

Wirtschaft „von Grund auf ändern“ (P3DesMG: 115). Ein Jugendlicher begründet dies damit, dass „man (...) sie nicht Stück für Stück ändern [kann, es] baut alles aufeinander auf [und] bricht ja gerade zusammen.“ (P3DesMG: 142). Ein Mädchen meinte, dass es generell „schwer“ sei „etwas zu verändern, was immer da gewesen ist“. Man müsse daher „alles zerstören und alles neu machen.“ (alle Zitate unter: P2.1RG: 189-203).

Ein Schüler wünscht sich generell „Möglichkeiten das Leben umzustellen, [...] sozusagen ein[en] Rahmen für den Umbau“ (P2.1MG: 126-134) – damit plädiert er offensichtlich für die **Schaffung von mehr Handlungsspielräumen für gesellschaftliche Veränderungen**. Auch ein Schüler der anderen Klasse meinte, eher auf die Verbreitung von Wissen und alternativen Konzepten und Visionen bezogen, dass „**konstruktive Gesellschaftsbilder**“ fehlen und „positive gesellschaftliche Komponenten [...] nicht zu Sprache“ (P2.1RG: 207) kommen würden. Er sieht ein Problem darin, dass „alle [...] so aufgeklärt“ und „alles [...] so ausgereizt“ sei. Es müsse „freien Informationszugang, neue Möglichkeiten etwas zu verändern“ geben. Allein eine Diskussion darüber wäre „schon einmal gut“. (ebd.). Interessant ist auch die Bemerkung eines/r SchülerIn, dass ein „Bewusstsein der Welt gegenüber“ (P3DesRG: 34-42) nötig sei.

8. Anknüpfungspunkte für die Nachhaltigkeitsvermittlung und potentielle nachhaltige Handlungsbereiche für Jugendliche: Schlussfolgerungen aus dem empirischen Material

Wie Erwachsene sind auch Jugendliche durch ihr Milieu (ihrer Herkunfts familie, aber auch ihrer Clique) geprägt. Obwohl alle befragten Jugendlichen in Gymnasien gehen (und zumindest bezüglich ihres eigenen Bildungshintergrunds Homogenität besteht), zeigten sich Unterschiede in den Werthaltungen verschiedener SchülerInnen, was auf grundlegende unterschiedliche Wertemuster schließen lässt. Die erhobenen quantitativen Daten erlauben keine differenzierten Milieuanalysen, dennoch können ausgehend von den in Kapitel 1 dargestellten Studien (Heiler et al. 2009, Kleinhückelkotten 2005, Empacher 2002) und den darin identifizierten Konsumstilen bzw. Milieuzugehörigkeiten Verbindungen zu dem im Rahmen dieser Studie erhobenen Datenmaterial hergestellt bzw. daraus Schlussfolgerungen für die Nachhaltigkeitskommunikation gezogen werden. Diese werden nun dargestellt.

- Postmaterielle und Alltagskreative**

Zu diesen Gruppen sind die SchülerInnen zu zählen, die nachhaltigkeitsbezogene Werte sehr hoch beurteilen und prestigeorientierte Werte eher ablehnen. Dies trifft auf 39% der Befragten zu. Wie in der Datenanalyse gezeigt, sind diese SchülerInnen tendenziell jünger, weisen auch andere postmateriell geprägte Präferenzen wie gesunde Ernährung und eine „eigene politische Meinung“ sowie eine geringere Konsumorientierung auf und bevorzugen nachhaltigkeitsrelevante Kaufkriterien. Sie sehen die Verantwortung für die Lösung globaler Probleme tendenziell stärker bei sich selbst bzw. beim Individuum.

Auf der Werteebene sind diese Jugendlichen direkt ansprechbar, hier würde es vor allem darum gehen, Handlungsangebote zu machen und Wissen zu vermitteln.

- Junge Desinteressierte, HedonistInnen und Konsum-MaterialistInnen**

Diese Gruppen sind laut den Studien von Empacher (2002) und Kleinhückelkotten (2005) eher schwer zu erreichen. Sie sind sehr peer group-orientiert, ihnen ist Spaß sowie Konsum wichtig, politisch sind sie eher desinteressiert. Kleinhückelkotten (2005) weist auch auf eine eher schwach ausgeprägte soziale Kompetenz hin. Hinzu kommen manchmal auch eine generelle Überforderung bezüglich haushaltsbezogener Fragen sowie ein engerer finanzieller Spielraum.

Diesen Gruppen könnte man jene 13% der SchülerInnen zuordnen, die angaben, dass ihnen das Verdienen von viel Geld, gutes Aussehen und „beliebt Sein“ wichtig sei und die nachhaltigkeitsbezogene Themen eher gering bewerteten. Diese SchülerInnen sind tendenziell eher männlich, eher jünger, konsumorientiert, bevorzugen prestigeorientierte Kaufkriterien und sehen die Verantwortung für die Lösung von globalen Problemen weniger beim Individuum.

Da es hier auf der Werteebene keine Ansatzpunkte gibt, sind „Zusatzargumente“ wie die Möglichkeit Geld zu sparen notwendig.

Der meist höhere **Preis** nachhaltig produzierter Ware ist vermutlich für viele – nicht nur materialistisch orientierte – Jugendliche eine Barriere (vgl. das qualitative Material hierzu).

Insbesondere für sozioökonomisch schlechter gestellte Jugendliche, die sich nachhaltigen Konsum einfach nicht leisten können, müssen auch Angebote gemacht werden, die leistbar sind. Eventuell denkbar wäre hier eine Beteiligung von den Jugendlichen, aber auch von ihren Familien an Netzwerken wie Tausch- bzw. Talentekreise oder andere Formen solidarischer Ökonomien (ob diese in der jetzigen Form auch für Jugendliche attraktiv sind, ist fraglich), die sowohl günstige als auch nachhaltige Formen des Waren- und Dienstleistungsaustauschs darstellen und auch eine Möglichkeit eines kommunikativen und unterstützenden Netzwerks bieten können.

Für „alltagsreative“ Jugendliche könnten auch Hinweise auf Second Hand sowie das eigenständige Anfertigen von Kleidung interessant sein (etwa in Form von Workshops).

Doch auch über das Zusatzargument der höheren **Qualität** (das zweitwichtigste Kaufkriterium für Kleidung der SchülerInnen) oder – dies ist vermutlich vor allem für konsumorientierte SchülerInnen interessant – über die **Verknüpfung des Nachhaltigkeitsthemas mit populären Marken** (wie sie auch ein/e befragte/r SchülerIn vorschlägt) könnte man punkten. Diese Verknüpfung könnte auch Teil einer generellen **Werbekampagne** – wie sie Kuckartz (1998) empfiehlt – sein, die das Image nachhaltiger Produkte aufwertet und diese somit auch als Statusobjekt für diese Jugendlichen attraktiv macht. Auch die Themen **Technik und Effizienz** könnten in Verbindung mit Nachhaltigkeit für manche prestigeorientierte SchülerInnen interessant sein.

Die für viele Jugendliche wichtige Repräsentations- und Distinktionsfunktion von Kleidung muss berücksichtigt werden – das **Aussehen** ist, wie die Daten zeigen, für so gut wie alle SchülerInnen ein entscheidendes Kaufkriterium für Kleidung. Insbesondere für prestigeorientierte Jugendliche sind Stil bzw. Modetrend ein wichtiger Kaufanreiz, es müsste hier also auch stilistisch interessante Angebote geben.

Im Bereich der **Lebensmittel** gibt es ebenso Ansatzpunkte, da diese, wie die Daten zeigen, die häufigsten Ausgaben der SchülerInnen darstellen. Der in der Studie von Empacher (2002) mit Zeitnot oder allgemeiner prekärer sozialer Lage zusammenhängenden Überforderung in Bezug auf Haushaltsfragen, die eine tiefer gehende Beschäftigung mit nachhaltigem Konsum bzw. nachhaltiges Alltagsverhalten erschwert, könnten Angebote bezüglich leicht und schnell konsumierbarer bio bzw. fair trade Produkte entgegenstellt werden. Beim Essen und Trinken spielen die Leistbarkeit, aber auch das Image (der ideelle Wert nachhaltig produzierter Nahrung) gleichermaßen eine große Rolle. Die Zusatzargumente hoher Qualität und gesundheitsfördernder Aspekte könnten hier ebenso ins Feld geführt werden.

- **PluralistInnen (z.B. ExperimentalistInnen und moderne Performer)**

43% der SchülerInnen vertreten eine hohe Nachhaltigkeitsorientierung *und* eine hohe Prestigeorientierung. Solche „pluralistischen“ Typen sind in mehreren Studien wiederzufinden. So sind z.B. moderne Performer sehr leistungs-, status- und berufsorientiert, jedoch auch gegenüber Werten wie Selbstverwirklichung aufgeschlossen. ExperimentalistInnen haben hedonistische Züge, aber gleichzeitig auch eine Offenheit gegenüber alternativen Lebenskonzepten. Diese Gruppen sind also auch auf der Werteebene in bestimmter Hinsicht ansprechbar. Stark suffizienz- bzw. verzichtbetonte Argumentationen sind hier jedoch wahrscheinlich weniger wirksam.

Neben einer milieuspezifischen Herangehensweise legen die Daten auch **eine gender- und altersbezogen sensible Nachhaltigkeitskommunikation** nahe.

So tendieren laut der quantitativen Daten Burschen stärker zu prestigeorientierten Einstellungen und besitzen mehr Informations- und Kommunikationstechnologien bzw. Unterhaltungselektronik. Bewusstseinsbildende Maßnahmen können etwa bei den genderspezifisch tendenziell verschiedenen **Konsumstilen** ansetzen (Mädchen kaufen mehr outfitbezogene Produkte, Burschen mehr Computerspiele und Fast Food). Insbesondere in Bezug auf die Produktionsbedingungen von *Multimedia-Produkten* gibt es noch kaum eine öffentliche Diskussion – über dieses Thema könnten Burschen eventuell ansprechbar sein.

Im qualitativen Material zeigten sich außerdem **genderspezifisch unterschiedliche Ausdrucksstile und Grundeinstellungen**. Manche Burschen tendierten in ihren Aussagen (etwa zum Thema Pazifismus) eher zu einer zynisch-pragmatischen Haltung, auch fatalistisch-resignative Einstellungen wurden von manchen geäußert (der Mensch ist „von Natur aus“ schlecht, der Zufall entscheidet bzw. sind Strukturen nicht beeinflussbar). Bei den T-Shirt Designs von Mädchen tauchten häufiger positive Visionen auf, die sich auf gegenseitigen Austausch und Anerkennung beziehen. Auch in der Diskussion rund um Pazifismus waren es Mädchen, die eine aus Sicht der Burschen „naive“ pazifistische Haltung vertraten.

In diesen Beobachtungen zeigen sich sehr deutliche und sehr typische genderspezifische Unterschiede. Mädchen vertreten eher ausgleichende, versöhnliche Positionen, Buben konfrontative. Burschen sehen sich als kompetenter in politischen Belangen und grenzen sich von „naiven“ Utopien ab, Mädchen hingegen sehen strukturelle Probleme weniger. Dies sind selbstverständlich nur Eindrücke aus dem qualitativen Material und müssten in einer größer angelegten und thematisch spezifischen Studie genauer untersucht werden.

Sollten sich diese Tendenzen bestätigen, so wäre eine mögliche Konsequenz für die Nachhaltigkeitsvermittlung, **beide Perspektiven auf das Thema Nachhaltigkeit ernst zu nehmen und miteinander zu verbinden**. Vor allem die „Naturalisierung“ globaler Probleme, indem man diese ausschließlich auf schlechte menschliche Charaktereigenschaften zurück führt, verstellt den Blick für die soziale Konstruktion der Welt, in der wir leben und somit auch für deren prinzipielle Veränderbarkeit – auch wenn diese sozialen Konstrukte sowie die durch sie geförderten menschlichen Verhaltensweisen mitunter so stark wirken können, als wären sie „naturgegeben“.

Neben dieser Auseinandersetzung mit solchen eher fatalistischen Argumentationen sollten jedoch auf der anderen Seite auch Hindernisse und strukturelle Probleme in der Umsetzung von Nachhaltigkeit offen diskutiert werden.

Ein anderes Thema, bei denen sich geschlechtsspezifisch unterschiedliche Herangehensweisen zeigten, war das der **Gewalt** (vgl. Kapitel 6.1.4.). Während Burschen in ihren Motiven Gewalt als mögliche Strategie (gegen Rassismus) verstanden und diese auch in ihrem Motiv darstellten, artikulierten Mädchen über ihre Motive eher vermittelnde Lösungsstrategien.

Gewaltdarstellungen sind inzwischen vermutlich fixer Bestandteil jugendlichen medialen Alltags und somit auch ein mögliches Ausdrucksmittel für nachhaltigkeitsrelevante Themen. Gewalt als politische Lösungsstrategie ist jedoch ein politisch generell kontroverses Thema

und stößt bei vielen Menschen auf Ablehnung. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass Mädchen auf einen zu aggressiven Stil tendenziell weniger ansprechen.

Generell können **schockierende und provokante Darstellungen** (wie sie ein/e SchülerIn vorschlägt) jedoch sehr wohl Betroffenheit erzeugen und wütend machen, was wiederum ein emotionaler Ansporn für Engagement oder Verhaltensänderung sein kann.

Auch **altersspezifische Unterschiede**, auf die in der Nachhaltigkeitskommunikation Rücksicht genommen werden könnte, zeigten sich im Zuge der Datenanalyse. (vgl. dazu Kapitel 5.2.1.) Die Tatsache, dass Ältere **mehr konsumieren** (können), bringt auch mehr mögliche Ansatzpunkte bezüglich nachhaltigen Konsums mit sich, da sie freier als ihre jüngeren SchulkollegInnen über ihren Konsum entscheiden können. Die stärkere Einbindung in Web 2.0-Aktivitäten macht die **virtuelle Vermittlung** nachhaltigkeitsbezogener Themen insbesondere für ältere SchülerInnen attraktiv. Jüngere sind eventuell über die Schule besser als Ältere zu erreichen.

Bezüglich der für Ältere höheren Wichtigkeit des **Aussehens** (von Kleidung) gilt für diese dasselbe wie für prestigeorientierte Jugendliche: die Wichtigkeit von Kleidung als Repräsentation- und Distinktionsmerkmal muss ernst genommen werden, nachhaltig produzierte Kleidung muss auch Stil-Kriterien entsprechen um attraktiv zu sein.

Jüngeren sind ökologische und teilweise auch soziale Themen (Bekämpfung der Armut) wichtiger als älteren SchülerInnen. Die Gründe dafür müssten in einer weiteren Untersuchung identifiziert werden. Auf jeden Fall kann daraus geschlossen werden, dass der **persönliche Bezug zu Umweltthemen** bei älteren SchülerInnen stärker hergestellt werden muss.

Eine mögliche Erklärung für die Abnahme der Wichtigkeit von nachhaltigkeitsrelevanten Themen könnte die stärkere Fokussierung von älteren Jugendlichen auf das freundschaftliche Umfeld, also die peer group, sein, da Ältere signifikant häufiger als Jüngere angeben, dass FreundInnen Kaufentscheidungen beeinflussen würden, während Jüngere häufiger die Eltern nennen (vgl. ebenfalls Kapitel 5.2.1.).

Die **starke Beeinflussung von peer group und Elternhaus** in Bezug auf nachhaltiges Handeln wurde auch in einer Studie des ÖIJ (2004) deutlich (vgl. Kapitel 1). Insbesondere in Bezug auf ältere SchülerInnen bedeutet dies, dass nachhaltigkeitsbezogene Projekte die **peer group explizit miteinbinden** sollten. Die Involvierung von **Eltern** (etwa in Form von Weiterbildungen zu Nachhaltigkeit oder von Projekten gemeinsam mit ihren Kindern) scheint insbesondere für jüngere SchülerInnen sinnvoll zu sein.

Doch auch die **Schule** kann ein wichtiger Faktor sein, was die Nachhaltigkeitsvermittlung betrifft. Ob der Einfluss der AHS Rahlgasse auf die Nachhaltigkeitsorientierung (vgl. Kapitel 5.4.7.) darauf zurück zu führen ist, dass die Eltern der SchülerInnen der AHS Rahlgasse einen tendenziell anderen Bildungshintergrund haben als die Eltern der SchülerInnen des BRG Marchettigasse oder das Schulprofil nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen fördert, kann anhand der erhobenen Daten nicht beurteilt werden. Dass höhere Bildung jedoch generell einen positiven Einfluss auf nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Handlungen haben kann, zeigten mehrere in Kapitel 1 dargestellte Studien (Kuckartz 2006; Diekmann/Preisendorfer 2001, zit. nach Zubke 2006; Braun 1983, zit. nach Zubke 2006; Schöps et al. 2009; Bertelsmann Stiftung 2009; Hurrelmann 2006). Höhere Bildung führt zu

einem höheren Wissen bezüglich sozialer und ökologischer Probleme, aber auch zu einer höheren Kompetenz sich selbst Wissen dazu anzueignen.

Die **Wissensvermittlung** sowie die Schaffung von höherem **Bewusstsein** in Bezug auf den eigenen Lebensstil ist sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext nach wie vor wichtig – vgl. dazu die in Kapitel 1 zitierten Studien, nach denen sowohl eine teilweise hohe „Naturvergessenheit“ (Brämer 2010) von SchülerInnen konstatiert wurde als auch ein geringes Bewusstsein bezüglich der Auswirkungen des eigenen Lebensstils. Denn auch wenn Jugendliche in manchen Konsumbereichen (wie Mobilität, Energie und Wohnen) meist noch keine Entscheidungen treffen können, so gilt dies sehr wohl für den Konsum von z.B. Kleidung, Lebensmitteln und Multimediacprodukten. So sehen nur 9% der 14-24-Jährigen den Kauf von Kleidung als umweltrelevant (ÖIJ 2004).

Der **Begriff Nachhaltigkeit** könnte bei der Nachhaltigkeitskommunikation eventuell sogar hinderlich sein – einige SchülerInnen meinten etwa, dass dieser „nervt“ (vgl. Kapitel 6.2.). Dies hängt vermutlich auch mit der Sperrigkeit und der Komplexität des Begriffs zusammen.

Einem/r Jugendlichen zufolge sei das Thema zu „kompliziert“. Hier zeigt sich die hohe Bedeutung des **Aufzeigens von Handlungsalternativen und -möglichkeiten**, ebenso wie die Vermittlung des Themas auf einer Ebene, auf der auch individuelle Handlungen möglich sind. Die zweifellos vorhandene Komplexität dieser globalen Probleme kann sehr demotivierend sein – wie auch Fries et al. (2007) bemerken, nach deren Studie zusätzliches Wissen sogar zu weiterer Demotivation beitragen kann.

Ein Mittel gegen diese Demotivation könnte das Schaffen von **Räumen** sein, in denen **Visionen** entwickelt werden können, in denen ein **Austausch über Werte und Alternativen** stattfindet und Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden (wie es auch SchülerInnen vorschlagen, vgl. Kapitel 6.2.). Dies könnte etwa auf lokaler Ebene oder als Mitwirkende an globalen Netzwerken geschehen.

Auf einer weniger Engagement voraussetzenden Ebene wäre auch eine **allgemeine Diskussion** über verschiedene **Lebenskonzepte** sowie die ethische Dimension der Lebensführung eine Möglichkeit (der geplante *Ethik-Unterricht* in der Schule könnte sich z.B. dafür anbieten). So könnte eine Auseinandersetzung bezüglich der verschiedenen Werte stattfinden, die die Jugendlichen für sich als wichtig erachten. Möglich wäre hier auch ein Brückenschlag zur *Religion* und generellen spirituellen Fragen – Religion ist ja, wie die Daten zeigen, insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund wichtig.

Darauf, dass der emotionale, persönliche Bezug zum Thema, ein besonders wichtiger Faktor ist, weisen auch die Kommentare von zwei SchülerInnen hin: Nachhaltigkeit sei „langweilig“ bzw. „nicht wichtig für mich“ (LF3MG: 184-200).

Hier fehlt eine emotionale Involviertheit oder der Bezug zur eigenen Lebenswelt. Was Heinzelmaier (2007) für die Politik fordert, könnte also ebenso für das Thema Nachhaltigkeit gelten: wie die Politik sollte die Auseinandersetzung damit ein von Emotionen und Visionen bestimmtes „**altruistisches Abenteuer**“ (ebd.: 16) sein.

Verpflichtende Bindungen z.B. an Organisationen und NGOs (in denen das Engagement von Jugendlichen eher gering ist, vgl. Kapitel 1.6.), wirken vermutlich auf die meisten Jugendlichen abschreckend. Aktionen, an denen man sich **individuell** beteiligen kann – etwa am Boykott bestimmter Firmen oder auch an virtuell organisierten öffentlichen

Kundgebungen oder Unterschriftenaktionen usw. – scheinen eher erfolgversprechend zu sein, da dies nach Ferchoff (2007) eher der schnelllebigen Medien- und Konsumrealität der Jugendlichen entsprechen.

Diese Haltung „passt“ auch zur hohen Zustimmung der SchülerInnen zur Notwendigkeit individuellen Engagements. Die Verantwortung der Institutionen wird zwar gesehen (immerhin sehen 58% die Politik als verantwortlich für die Lösung von globalen Problemen), jedoch wird diesen – insbesondere der Politik – misstraut, wie im qualitativen Material deutlich wurde.

Ein interessantes Ergebnis der Studie ist die höhere Bewertung von sozioökonomischen Problemen: die Gefährdung der Natur bzw. der Umwelt scheint für die SchülerInnen emotional etwas weniger relevant zu sein als Situationen sozialer Ungerechtigkeit. Eventuell spielt hier auch eine Rolle, dass beide Gymnasien in der Innenstadt angesiedelt sind. Hier könnten **umweltbewusstseinsfördernde Maßnahmen**, die auf den persönlichen, emotionalen Bezug zur Natur fokussieren, sinnvoll sein.

Wie das qualitative Material zeigt, ist die persönliche Relevanz von Nachhaltigkeit nicht selbstverständlich gegeben. Insbesondere im *persönlichen Alltag bzw. in der Freizeitgestaltung* scheint sie eine *eher untergeordnete Rolle* zu spielen (vgl. dazu die Blogseinträge der Jugendlichen, von denen kein einziger Nachhaltigkeit zum Thema hatte, sondern Interessensgebiete wie Outfit, Musik und kreative Hobbies genannt wurden bzw. die Auswertungen des Forschungstagebuchs).

Besonders zentral scheint deshalb der **Bezug zur eigenen Lebenswelt** – und zu eigenen, im Alltag konkret umsetzbaren Handlungsmöglichkeiten – ein Zugang, der sich auch in diesem Projekt als sehr fruchtbar erwiesen hat. Die Erkenntnis, dass persönliche, alltägliche Entscheidungen in einem Zusammenhang mit globalen Problemen stehen, ist eine Voraussetzung für nachhaltiges Handeln. Das Anwenden sozialwissenschaftlicher Methoden erwies sich hier als eine sehr effektive Methode um den eigenen Lebensstil zu reflektieren, in Relation zu anderen Lebensweisen zu stellen und in einem größeren Zusammenhang zu wahrzunehmen.

Das Bewusstsein über die individuelle Verantwortung für die Lösung globaler Probleme scheint bei einem großen Teil (63%) der SchülerInnen vorhanden zu sein – entscheidend ist hier jedoch auch der „Sprung“ zum alltäglichen Handeln (was zumindest Wissen über Handlungsmöglichkeiten voraussetzt). Hier könnten schulische und außerschulische Projekte ansetzen.

Das Anknüpfen an Bereiche, die im Lebensalltag für die Jugendlichen relevant sind, wie Medien, Outfit und Musik, kann zu einer höheren persönlichen Relevanz des Themas Nachhaltigkeit führen.

Wie auch die T-Shirt-Designs sehr anschaulich zeigen, empfiehlt sich auch stilistisch der Bezug zu **jugendkulturellen** Aspekten, eventuell in Form eines „**kulturellen Samplings**“: bestimmte kulturelle Versatzstücke mit emotionaler Relevanz werden in einen anderen – auch ungewohnten – Kontext platziert. Dies geschah bei mehreren T-Shirts (z.B. das Konfrontieren von Comic-HeldInnen mit der Luftverschmutzung, das Verwenden von Musiktexten, von jugendkulturellen Symbolen wie Kopfhörern, von US-amerikanischen Slang-Ausdrücken, das Verwenden jugendkulturell relevanter Schriftstile wie Graffiti und

Tattoos, etc.). Diese Technik hat den Vorteil, dass der Bezug zur eigenen, von der medialen (Jugend-)kultur durchdrungenen Lebenswelt direkt hergestellt wird.

Bezüglich der generellen Herangehensweise gaben einige SchülerInnen der Projektklassen Hinweise, wie in Kapitel 6.2. genauer dargestellt wurde. In verschiedenen Zusammenhängen lehnen die SchülerInnen eine „moralisch verkrampfte“ oder selbstgerecht anklagende Haltung ab. Es ist in Ordnung, Botschaften zu haben, die betroffen machen (wie auch an vielen T-Shirt-Designs ersichtlich ist), dies sollte aber auf eine eher **subtile Art** passieren. Nicht alle SchülerInnen sind zugänglich für Informationsmaterial mit einer eindeutigen moralischen, aufklärerischen Intention. Dies könnte als eine Abwehrreaktion auf eventuell als unangenehm empfundene Gefühle wie schlechtes Gewissen oder Wut gedeutet werden oder aber auch als eine prinzipielle Ablehnung von Informationen, deren politische Intention zu deutlich ist.

SchülerInnen artikulierten auch, dass sie über **Ideen zu Handlungsalternativen** und Veränderungsmöglichkeiten (wie ein/e SchülerIn kritisch bemerkt) informiert werden möchten, um eventuell um auch selbst daran partizipieren zu können. Hier wird jedoch vielleicht auch übersehen, dass diese Möglichkeiten erst von Menschen geschaffen werden müssen, die Probleme sehr komplex und nicht einfach lösbar sind und – wo es denn Lösungsversuche gibt – diese oft auch nur begrenzte Wirkung entfalten. Dennoch zeigt sich in dieser Forderung nach dem Aufzeigen von Alternativen eine Haltung, die prinzipiell Veränderungsbedarf sieht und von einer Veränderbarkeit ausgeht.

Es sind mehrere **Mittel der Nachhaltigkeitskommunikation** für Jugendliche denkbar.

Für die meisten Jugendlichen sind multimediale Welten Teil des Alltags. Die Einbindung des **Internets** in die Nachhaltigkeitsvermittlung erscheint daher sehr sinnvoll – insbesondere ältere SchülerInnen könnten dadurch erreicht werden. Das Internet ermöglicht nicht nur einen niederschweligen Zugang, sondern auch „flexibles“ Engagement bei verschiedenen Initiativen. 44% der von Riepl et al. (2009) befragten 14-20-Jährigen informieren sich im Internet über soziale und ökologische Anliegen, 20% engagieren sich über Online-Plattformen zu diesen Themen. SchülerInnen erwähnen die Möglichkeiten Inhalte über Facebook, Internetvideos und auch über das Fernsehen zu verbreiten. Besonders spannend erscheint die *Verbindung* von virtuellen Kampagnen mit „realen“ *Handlungsmöglichkeiten* (etwa Kundgebungen), eventuell durch Einbindung der *peer group*. Wie an manchen kritischen Kommentaren der SchülerInnen erkennbar ist, gibt es ein Bedürfnis nach „realer“ Interaktion, das Internet sollte eher Mittel zum Zweck und nicht Lebensinhalt sein.

Zeitungen und Zeitschriften scheinen sich weniger für die Nachhaltigkeitsvermittlung zu eignen als das Internet, hier dominieren (vor allem bei den Jüngeren) eher Glamour- und Boulevardmedien, wo nachhaltigkeitsbezogene Inhalte kaum zu finden sind.

Auch die **persönliche Kommunikation** mit den Jugendlichen, durch die sie als Individuen ernst genommen werden, wird von einem/r SchülerIn als sinnvoll erwähnt. Auf diese Weise kann außerdem auch milieuspezifisch differenziert vorgegangen werden: „Es funktioniert nichts, wo man Jugendliche als Masse anspricht.“ (LF3MG: 312-328), so der/die SchülerIn.

Ebenso wurde an manchen Bemerkungen deutlich, dass ein Wunsch nach **Partizipation** bzw. eigenen Möglichkeiten des **Engagements** besteht und bloße Wissensvermittlung als

nicht ausreichend empfunden wird. „Selber Sachen machen, nicht immer nur diese Trockenarbeiten“ (LF3MG: 312-328) – so bringt es ein/e SchülerIn auf den Punkt. Die Möglichkeit selbst tätig werden zu können bringt automatisch eine emotionale Involviertheit mit sich.

Auf einer allgemeineren Ebene stellten sich einige **grundsätzliche Perspektiven auf das Thema Nachhaltigkeit** als besonders relevant heraus. Da diese Hinweise auf inhaltliche Relevanzen der SchülerInnen allein aus qualitativem Material gewonnen wurden, können daraus jedoch keine allgemeinen Schlussfolgerungen bezüglich aller Jugendlicher gemacht werden. Dafür wären weitere Studien notwendig.

Das immer wieder erwähnte Wort „**Respekt**“ beschreibt die Anerkennung, die im Verhalten anderen Menschen und der Natur gegenüber zum Ausdruck gebracht werden soll. In diesem Kontext sind auch die von den SchülerInnen – wie die Daten zeigen – sehr hoch bewerteten Vorstellungen sozialer Gerechtigkeit und Solidarität zu verstehen. Ausgrenzungen und Abhängigkeitsverhältnisse aufgrund von Differenzierungen zwischen den Menschen werden abgelehnt. In diesem Zusammenhang wird von den SchülerInnen häufig die Verbindung zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit hergestellt – wahrscheinlich, weil diese im eigenen Alltag stärker wahrnehmbar sind bzw. manche SchülerInnen vielleicht sogar persönlich davon betroffen sind.

Wie in Kapitel 6.1. in Bezug auf die T-Shirt-Designs ausführlich beschrieben, ist den SchülerInnen eine moralische Thematisierung der **Verantwortung** der Menschen, insbesondere aus reichen Ländern, für soziale und ökologische Probleme wichtig. Die Notwendigkeit, diese Verantwortung nicht nur anzuerkennen, sondern in Bezug auf die Problemlagen **möglichst rasch und kollektiv zu handeln** hat für sie ebenfalls hohe Relevanz. Es geht dabei jedoch weniger – wie oben beschrieben – um eine moralische Schuldzuweisung, als um eine Problemanalyse, die Handeln zur Folge haben sollte.

Dies setzt ein **neues, globales Denken** voraus, das sowohl globale Zusammenhänge reflektiert (etwa von Produktion und Konsum, von Produktion und Ökologie, von Wohlstand und Armut...) als auch auf einer philosophischen, weltanschaulichen Ebene eine Perspektive vertritt, die die Menschheit als Ganzes und die Beziehung zwischen Mensch und Natur wahrnimmt. Es geht also um einen prinzipiellen Perspektivenwechsel, der auf vielen T-Shirts durch die **Erdkugel** symbolisiert wurde: diese versinnbildlicht die Einheit, die trotz der menschengemachten Differenzierungen und Entfremdungen besteht und auf die sich die Menschen (wieder zurück) besinnen müssen.

9. Literatur

Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2010): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Jugend trotzt der Finanz- und Wirtschaftskrise. Frankfurt am Main: Fischer.

Presseaussendung unter der URL: http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_press_release_140910.pdf [Zugriff: 21.02.2010]

Ameling, Nina / Mayer-Scholl, Barbara / Schäfer, Martina / Weber, Janine (Hrsg.) (2008): Einstieg in nachhaltige Entwicklung. Frankfurt am Main, Wien: Lang.

Baier, Dirk / Pfeiffer, Christian / Simonson, Julia / Rabold, Susanne (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Forschungsbericht Nr. 107. Zusammenfassung: Neun Thesen. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN). URL: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/Studie_kf.pdf?blob=publicationFile [Zugriff: 14.1.2011]

Bamert, Thomas / Oggenfuss, Petra (2005): Der Einfluss von Marken auf Jugendliche: Ergebnisse einer Befragung von Jugendlichen im Alter von 15 bis 22 Jahren. Zürich: Lehrstuhl Marketing, Universität Zürich.

Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Jugend und die Zukunft der Welt: Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“. Wien: Gütersloh.

BMLFUW - Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Hrsg.) (2002): Die österreichische Strategie für nachhaltige Entwicklung. Eine Initiative der Bundesregierung. Wien.

BMSG - Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2003): 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich: Teil A: Jugendaradar 2003, Kurzfassung. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp.

Brand, Karl-Werner (2000): „Ich lasse mir meinen Schweinsbraten nicht verriesen.“ Alltagsbewusstsein, Lebensstile und nachhaltiger Konsum. In: Günther, Claudia / Fischer, Corinna / Lerm, Susanne (Hrsg.): Neue Wege zu nachhaltigem Konsumverhalten. Berlin: Erich Schmidt.

Brand, Karl-Werner / Brumbauer, Traudl / Sehrer, Walter (2003): Diffusion nachhaltiger Konsummuster. München: oekom Verlag.

Brämer, Rainer (2010): Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010. Bonn, Marburg: information.medien.agrar e.V.

Brunner, Karl-Michael / Geyer, Sonja / Jelenko, Marie / Weiss, Walpurga / Astleithner, Florentina (2007): Ernährungsalltag im Wandel. Chancen für Nachhaltigkeit. Wien, New York: Springer.

Dangschat, Jens (2007): Soziale Ungleichheit, gesellschaftlicher Raum und Segregation. In: Dangschat, Jens S. / Hamedinger, Alexander (Hrsg.): Lebensstile, soziale Lagen und Siedlungsstrukturen. Forschungs- und Sitzungsberichte der ARL. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (ARL), S. 21-51.

Empacher, Claudia / Götz, Konrad / Schultz, Irmgard (unter Mitarbeit von Birzle-Harder Barbara) (2000): Demonstrationsvorhaben zur Fundierung und Evaluierung nachhaltiger Konsummuster und Verhaltensstile. Frankfurt: ISOE.

Empacher, Claudia (2002): Zielgruppenspezifische Potentiale und Barrieren für nachhaltigen Konsum. Ergebnisse einer sozial-ökologischen Konsumentenuntersuchung. In: Scherhorn, Gerhard / Weber, Christoph (Hrsg.): Nachhaltiger Konsum. München: oekom Verlag, S. 455-466.

Enquête-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.) (1998): Konzept Nachhaltigkeit - Vom Leitbild zur Umsetzung. Abschlussbericht. Bonn. URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/13/112/1311200.pdf> [Zugriff: 21.2.2010]

Ferchhoff, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flaig, Berthold Bodo / Meyer, Thomas / Ueltzhöffer, Jörg (1997): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz.

Franke, Nikolaus / Piller, Frank (2004): Value Creation by Toolkits for User Innovation and Design: The Case of the Watch Market. In: Journal of Product Innovation Management, Vol. 21, Issue 6, S. 401-415.

Fries, Karin R. / Göbel, Peter H. / Lange, Elmar (2007): Teure Jugend: wie Teenager kompetent mit Geld umgehen. Opladen: Leske + Budrich.

Georg, Werner (1998): Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie. Opladen: Leske + Budrich.

Günther, Claudia / Fischer, Corinna / Lerm, Susanne (Hrsg.) (2000): Neue Wege zu nachhaltigem Konsumverhalten. Berlin: Erich Schmidt.

Großegger, Beate (2007): Medien und Technologie im jugendlichen Alltag. In: BMWFJ - Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Schriftenreihe Jugendpolitik: Themenheft "Medien und Technologie". Wien, S. 7-26.

Großegger, Beate (2008): Systemkritik ist Stylekritik. In: Graf, Daniela / Zaun, Fritz (Hrsg.): Neue Macht durch neue Medien – Die Zukunft der politischen Kommunikation. Wien: planetVERLAG, S. 79-91.

Grunwald, Armin (2002): Die Realisierung eines Nachhaltigen Konsums – Aufgabe des Konsumenten? In: Scherhorn, Gerhard / Weber, Christoph (Hrsg.): Nachhaltiger Konsum. München: oekom Verlag, S. 433-442.

Hagemann, Helmut (2000): Umweltverhalten zwischen Arbeit, Einkommen und Lebensstil. In: Hildebrandt, Eckart (Hrsg.): Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit. Berlin: Edition Sigma.

Hansen, Ursula / Schrader, Ulf (Hrsg.) (2001): Nachhaltiger Konsum. Frankfurt, New York: Campus.

Heiler, Florian / Brunner, Karl-Michael / Strigl, Alfred / Leuthold, Margit / Stuppäck, Sylvia / Rützler, Hanni / Keul, Alexander / Kanatschnig, Dietmar / Schmalnauer, Martina / Schmutz, Petra / Brenzel, Sylvia (2009): Sustainable Lifestyles, Nachhaltige Produkte, Dienstleistungen und Lebensstile hervorbringen: Analyse von Lebensstiltypologien, Gestaltungsmöglichkeiten für Unternehmen,

Einbindung von KonsumentInnen und Stakeholdern. In: BMVIT - Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie (Hrsg.): Schriftenreihe "Berichte aus Energie- und Umweltforschung", Nr. 01, 2009. Wien: BMVIT.

Heinzlmaier, Bernhard (2007): Jugend unter Druck - Das Leben der Jugend in der Leistungsgesellschaft und die Krise der Partizipation im Zeitalter des Posttraditionellem Materialismus. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.

URL: www.jugendkultur.at/Leistungsdruck%20Report_2007_jugendkultur.at.pdf [Zugriff: 9.12.2010].

Heinzlmaier, Bernhard (2008a): TIMESCOAT 2008. Die junge Trendstudie von heute für morgen. Wien, Hamburg: tfactory Trendagentur Markt- und Meinungsforschung GmbH.

Heinzlmaier, Bernhard (2008b): Konsum Lebensstil Jugendkultur. POLIS aktuell Nr. 9, 2008. Wien: Zentrum Polis.

Hoffmann, Michael / Rink, Dieter (1996): Milieukonzepte zwischen Sozialstrukturanalyse und Lebensstilforschung. Eine Problematisierung. In: Schwenk, Otto G. (Hrsg.): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Hradil, Stefan (1990): Postmoderne Sozialstruktur? Zur empirischen Relevanz einer ‚modernen‘ Theorie sozialen Wandels. In: Berger, Peter / Hradil, Stefan (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen: Otto Schwartz.

Hurrelmann, Klaus / Albert, Mathias (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer.

Zusammenfassung der Studie unter der URL: http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2006/youth_study_2006_exposee.pdf [Zugriff: 07.04.2010]

Inglehart, Ronald (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Kattmann, Ulrich (2000): Lernmotivation und Interesse im Biologieunterricht. In: Bayrhuber, Horst / Unterunner, Ulrike (Hrsg.): Lehren und Lernen im Biologieunterricht. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.

Kelle, Udo / Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kleinhückelkotten, Silke (2002): Die Suffizienzstrategie und ihre Resonanzfähigkeit in den sozialen Milieus Deutschlands. In: Rink, Dieter (Hrsg.): Lebensstile und Nachhaltigkeit. Opladen: Leske + Budrich.

Kleinhückelkotten, Silke (2005): Suffizienz und Lebensstile. Berlin: NWV.

Konietzka, Dirk (1994): Individualisierung, Entstrukturierung und Lebensstile. Zu einigen konzeptionellen Fragen der Analyse von Lebensstilen. In: Dangschat, Jens / Blasius, Jörg (Hrsg.): Lebensstile in den Städten, Opladen: Leske + Budrich.

Kromer, Ingrid / Oberholzenzer, Notburga (2004): NÖ Jugendstudie 2004: Vom Umweltinteresse zum nachhaltigen Lebensstil. Endbericht eines qualitativen Forschungsprojekts. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.

Kuckartz, Udo (1998): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Berlin: Springer.

Kuckartz, Udo / Rheingans-Heintze, Anke (2004): Umweltbewusstsein in Deutschland 2004. Berlin: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU).

Kuckartz, Udo et al. (2006): Umweltbewusstsein in Deutschland 2006. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Berlin: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU).

LandesJugendReferat OÖ (2000): Oberösterreichische Jugendstudie 2000. Ergebnisse einer Befragung unter Jugendlichen zwischen 11 und 25 Jahren im Dezember 1999 / Jänner 2000. Kommentarbericht. Linz: LandesJugendReferat OÖ.

Lange, Hellmuth / Warsewa, Günter (2005): Nachhaltige Konsummuster im Alltag. Strategien für lokale Agendaprozesse am Beispiel Bremen. München: oekom Verlag.

Littig, Beate (1995): Die Bedeutung von Umweltbewusstsein im Alltag oder: Was tun wir eigentlich, wenn wir umweltbewusst sind? Europäische Hochschulschriften, Reihe 22, Soziologie. Frankfurt am Main, Wien: Lang.

Littig, Beate / Grießler, Erich (2004): Soziale Nachhaltigkeit. Informationen zur Umweltpolitik, Nr. 160. Wien: Bundeskammer für Arbeiter u. Angestellte.

Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (2007): Jugend - Werte - Medien: Die Studie. Weilheim: Belzt.

Michelsen, Gerd (2005): Nachhaltigkeitskommunikation: Verständnis-Entwicklung-Perspektiven. In: Michelsen, Gerd / Godemann, Jasmin (2005): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München: oekom Verlag.

Moser, Heinz (2009): Das Internet in der Nutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Hunger, Uwe / Kissau, Kathrin (Hrsg.): Internet und Migration: Theoretische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-212.

Müller, Hans-Peter (1992): „De Gustibus non est disputandum“: Bemerkungen zur Diskussion um Geschmack, Distinktion und Lebensstil. In: Eisendle, Reinhard / Miklautz, Elfie (Hrsg.): Produktkulturen. Dynamik und Bedeutungswandel des Konsums. Frankfurt, New York: Campus.

Müller-Doohm, Stefan (1997): Bildinterpretation als struktural-hermeneutische Symbolanalyse. In: Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-108.

OECD (1997): Sustainable Consumption and Production. Paris: OECD Publications.

Opschoor, Hans (1995): Ecospace and the fall and rise of throughput intensity. Ecological Economics Journal, Vol. 15, Issue 2, S. 137-140.

ÖIN (2004): Umweltverhalten im Alltag österreichischer Jugendlicher. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.

Petzold, Matthias (2006): Verändern die Neuen Medien unsere Kinder und Jugendlichen? Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik. Düsseldorf: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).

URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1115.html [Zugriff: 5.01.2011)

Preisendorfer, Peter (1999): Umwelteinstellungen und Umweltverhalten in Deutschland. Empirische Befunde und Analysen auf der Grundlage der Bevölkerungsumfragen "Umweltbewußtsein in Deutschland 1991 – 1998". Opladen: Leske + Budrich.

Reisch, Lucia / Röpke Inge (Hrsg.) (2004): The Ecological Economics of Consumption. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.

Reusswig, Fritz (1994): Lebensstile und Ökologie. Frankfurt: IKO.

Reusswig, Fritz (1999): Umweltgerechtes Handeln in verschiedenen Lebensstil-Kontexten. In: Linneweber, Volker / Kals, Elisabeth (Hrsg.): Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken. Berlin: Springer.

Riepl, Barbara / Triebswetter, Katrin / Kromer, Ingrid (2009): „Säge nicht an dem Ast, auf dem du sitzt!“ – Chancen und Grenzen eines nachhaltigen Lebensstils bei jungen Menschen in Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.

Rink, Dieter (Hrsg.) (2002): Lebensstile und Nachhaltigkeit. Opladen: Leske + Budrich.

Røpke, Inge (1999): The dynamics of willingness to consume. In: Ecological Economics. Vol. 28, Issue 3, S. 399-420.

Sachs, Wolfgang (2008): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt: ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Eine Studie des Wuppertaler Instituts für Klima, Umwelt, Energie. Frankfurt am Main: Fischer.

Scherhorn, Gerhard / Weber, Christoph (Hrsg.) (2002): Nachhaltiger Konsum. München: oekom Verlag.

Schneider, Jörg (2002): Das kommt gar nicht in die Tüte! Nachhaltigkeitsmuster beim Kauf von Gütern des alltäglichen Bedarfs. In: Scherhorn, Gerhard / Weber, Christoph (Hrsg.): Nachhaltiger Konsum. München: oekom Verlag, S. 131-146.

Schorb, Bernd (2008): Jugend, politische Sozialisation und Medien. In: Moser, Heinz / Sesink, Werner / Meister, Dorothee / Hipfl, Brigitte / Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-167.

Schöps, Katrin / Senkbeil, Martin / Schutte, Kerstin (2009): Umweltbezogene Einstellungen von Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse aus PISA 2006. In: Prenzel, Manfred / Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10/2008. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-77.

Schulze, Gerhard (1990): Die Transformation sozialer Milieus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berger, Peter / Hradil, Stefan (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen: Otto Schwartz.

Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt, New York: Campus.

Sehrer, Walter (2000): Zielgruppen und Konsum – Stile eines nachhaltigen Konsums. In: Günther, Claudia / Fischer, Corinna / Lerm, Susanne (Hrsg.): Neue Wege zu nachhaltigem Konsumverhalten. Berlin: Erich Schmidt.

Spellerberg, Annette (1996): Soziale Differenzierung durch Lebensstile. Eine empirische Untersuchung zur Lebensqualität in West- und Ostdeutschland. Berlin: Sigma.

Stiftung Verbraucherinstitut (Hrsg.) (1995): Nachhaltiger Konsum. Berlin: Stiftung Verbraucherinstitut.

Timescout (2008): Fastfood: Die Esskultur der Hochgeschwindigkeitsgesellschaft. Hamburg: tfactory.
URL: <http://www.tfactory.com/files/upload/fastfood.pdf> [Zugriff: 21.02.2010]

Theunert, Helga (2007): Integrationspotenziale neuer Medien für Jugendliche mit Migrationshintergrund. München: Institut für Medienpädagogik.

Tully, Claus / Krok, Isabelle (2010): Nachhaltiger Konsum als informeller Lerngegenstand im Jugendalltag. In: Mertineit, Klaus-Dieter / Steenblock, Wilfried (Hrsg.): Die BBS Friedenstraße auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung, Band 4, S. 57-60.

Umweltbundesamt (2002): Nachhaltige Konsummuster. Ein neues umweltpolitisches Handlungsfeld als Herausforderung für die Umweltkommunikation. Berlin: Erich Schmidt.

Vester, Michael (1997): Kapitalistische Modernisierung und gesellschaftliche (Des-)Integration. Kulturelle und soziale Ungleichheit als Problem von „Milieus“ und „Eliten“. In: Heitmeyer, Wilhelm (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 113-148.

Vester, Michael / von Oertzen, Peter / Geiling, Heiko / Hermann, Thomas / Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wackernagel, Mathis / Beyers, Bert (2010): Der Ecological Footprint. Die Welt neu vermessen. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Wenzel, Eike / Kirig, Anja / Rauch, Christian (2008): Greenomics. Wie der grüne Lifestyle Märkte und Konsumenten verändert. München: Redline Wirtschaft.

Wuppertal-Institut (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH) (2005): Analyse vorhandener Konzepte zur Messung des nachhaltigen Konsums in Deutschland einschließlich der Grundzüge eines Entwicklungskonzeptes. Wuppertal: Wuppertal Institut.

10. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Erklärungskraft der Regressionsmodelle 135

Abbildung 1: SchülerInnen beim Präsentieren erster statistischer Auswertungen zu Einstellungen, Konsum- und Kommunikationsverhalten von Jugendlichen an ihrer Schule (Projektphase 1).....	45
Abbildung 2: SchülerInnen der Klasse 6A (BRG Marchettigasse) und der Klasse 6D (AHS Rahlgasse) bei einem Kennenlernen-Workshop im HUB Vienna, Projektphase 3	50
Abbildung 3: Anzahl der befragten SchülerInnen aus Österreich, Japan und Kamerun.....	51
Abbildung 4: Anzahl der befragten SchülerInnen der beiden österreichischen Schulen	51
Abbildung 5: Geschlecht der österreichischen SchülerInnen.....	52
Abbildung 6: Alter der österreichischen SchülerInnen	52
Abbildung 7: Migrationshintergrund der österreichischen SchülerInnen.....	53
Abbildung 8: SchülerInnen beim Erstellen einer Mindmap zu ihrem eigenen Verständnis von Nachhaltigkeit, Projektphase 2	54
Abbildung 9: SchülerInnen beim Präsentieren erster statistischer Auswertungen zu Unterschieden in den Werten und Einstellungen zwischen Buben und Mädchen sowie zwischen älteren und jüngeren SchülerInnen an ihrer Schule, Projektphase 1	58
Abbildung 10: SchülerInnen erklären ihrer Klasse, was ihnen wichtig ist und welche Fragen zu Werten und Einstellungen sie ihren MitschülerInnen stellen wollen, Projektphase 1	60
Abbildung 11: Wertvorstellungen.....	63
Abbildung 12: Sozialintegrative Orientierung	63
Abbildung 13: Nachhaltigkeitsorientierung und Prestigeorientierung.....	74
Abbildung 14: Hohe Prestigeorientierung, hohe Nachhaltigkeitsorientierung	75
Abbildung 15: Gesundheitsorientierung und bildungsbürgerliche Orientierung	76
Abbildung 16: Traditionelle Orientierung	77
Abbildung 17: Verantwortungszuschreibung	79
Abbildung 18: Zukunftsperspektiven	80
Abbildung 19: Vorbilder	81
Abbildung 20: Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung nach Geschlecht.....	82
Abbildung 21: Nachhaltigkeitsorientierung und Prestigeorientierung nach Altersgruppen	84
Abbildung 22: SchülerInnen der Unterstufe und der Oberstufe aus dem BRG Marchettigasse	85
Abbildung 23: Nachhaltigkeitsorientierung und Prestigeorientierung nach Migrationshintergrund.....	86
Abbildung 24: SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund des BRG Marchettigasse	87
Abbildung 25: Schülerin der Klasse 6A (BRG Marchettigasse) und Schülerin der Klasse 6D (AHS Rahlgasse) während einer Kennenlernen-Übung im HUB Vienna, Projektphase 3	89
Abbildung 26: Höhe des Taschengelds	90
Abbildung 27: Generelle Ausgaben	91
Abbildung 28: Generelle Ausgaben Kategorien	92
Abbildung 29: Durchschnittliche Ausgaben in Euro	93
Abbildung 30: Durchschnittliche Ausgaben in Euro (Kategorien)	93
Abbildung 31: Zwei Schülerinnen und ihr Taschengeld	94
Abbildung 32: Durchschnittliche Ausgaben in Euro (wenn Ausgaben höher als 0,- Euro/Monat)	95
Abbildung 33: Mediane der Ausgaben in Euro	95
Abbildung 34: Besitz von IKT und Unterhaltungselektronik	96
Abbildung 35: Umfang der Ausstattung mit IKT und Unterhaltungselektronik	97
Abbildung 36: Kaufkriterien beim Kauf von Kleidung	98
Abbildung 37: Wichtige Meinungen beim Kauf von Kleidung.....	100
Abbildung 38: Drei Schüler während einer Schulpause	106
Abbildung 39: Nutzung von Kommunikationsmitteln (mind. 2-3 Mal pro Woche)	107
Abbildung 40: Nie genutzte Kommunikationsmittel	107
Abbildung 41: Generelle Nutzung von Webdiensten.....	108
Abbildung 42: Häufige Nutzung von Webdiensten	108
Abbildung 43: KommunikationspartnerInnen auf Webplattformen	109
Abbildung 44: Zeit im und Zugang zum Internet	109
Abbildung 45: Schülerin bei einer Internetrecherche, Projektphase 2	110
Abbildung 46: In der Woche gelesene Zeitungen	113
Abbildung 47: Anzahl der in der letzten Woche gelesenen Zeitungen.....	113
Abbildung 48: Im letzten Monat gelesene Zeitschriften.....	114

Abbildung 49: Anzahl der im letzten Monat gelesenen Zeitschriften	114
Abbildung 50: Mindestens einmal pro Woche gehörte Radiosender	115
Abbildung 51: Anzahl der gehörten Radiosender	115
Abbildung 52: Regressionsmodell zur Nachhaltigkeitsorientierung	134
Abbildung 53: Regressionsmodell zur Prestigeorientierung	135
Abbildung 54: Anzahl der befragten SchülerInnen in Österreich, Japan und Kamerun	139
Abbildung 55: Altersgruppen der Schulen in Österreich, Kamerun und Japan	139
Abbildung 56: Koordinationslehrerin Mag. Inge Mautner in einer Klasse des Collège du Levant in Bonabéri, Douala, Kamerun während einer Diskussion mit den an der Fragebogenerhebung teilnehmenden SchülerInnen, Projektphase 1	140
Abbildung 57: Interkultureller Vergleich: Geschlecht der SchülerInnen	141
Abbildung 58: Interkultureller Vergleich: Zuhause gesprochene Sprachen	142
Abbildung 59: Interkultureller Vergleich: Wertvorstellungen	142
Abbildung 60: Interkultureller Vergleich: Prestigeorientierung	144
Abbildung 61: Interkultureller Vergleich: Nachhaltigkeitsorientierung	145
Abbildung 62: Interkultureller Vergleich: Verantwortungszuschreibung	145
Abbildung 63: Interkultureller Vergleich: Zukunftseinstellungen	146
Abbildung 64: Interkultureller Vergleich: Vorbilder	146
Abbildung 65: Interkultureller Vergleich: Erhalt von Taschengeld	147
Abbildung 66: Interkultureller Vergleich: Generelle Ausgaben	148
Abbildung 67: Interkultureller Vergleich: Kaufkriterien	149
Abbildung 68: Interkultureller Vergleich: Zugang zum Internet	149
Abbildung 69: Interkultureller Vergleich: Zugang zum Internet	150
Abbildung 70: Andere in Japan genutzte Kommunikationsmedien	151
Abbildung 71: Schulvergleich: Geschlecht der SchülerInnen	152
Abbildung 72: Schulvergleich: Alter der SchülerInnen	153
Abbildung 73: Schulvergleich: Migrationshintergrund	153
Abbildung 74: Schulvergleich: Wertvorstellungen	154
Abbildung 75: Schulvergleich: Nachhaltigkeits- und Prestigeorientierung	155
Abbildung 76: Schulvergleich: Generelle Ausgaben	156
Abbildung 77: Schulvergleich: Häufig genutzte Kommunikationsmittel	157
Abbildung 78: „Was würden wir an der Welt verändern, wenn wir die Möglichkeit dazu hätten?“ SchülerInnen beim Brainstorming zu Themen, die sie in eigenen Designs darstellen und kommunizieren wollen, Nachhaltigkeitsdesign-Workshop, Projektphase 3	159
Abbildung 79: Sämtliche T-Shirt-Designs der SchülerInnen, die am Nachhaltigkeitsdesign-Workshop mit Angie Rattay und Uli Einweg (Neongreen Network) teilgenommen haben, Projektphase 3	160
Abbildung 80: T-Shirt 1 „Superman mit Atemmaske“	161
Abbildung 81: T-Shirt 2 „Heidi vor Industrielandschaft“	161
Abbildung 82: T-Shirt 3 „Save the World Be Woodman“	162
Abbildung 83: T-Shirt 4: „Jungfrau sucht glücklichen Wald“	163
Abbildung 84: T-Shirt 5 „Free Tree“	163
Abbildung 85: T-Shirt 6 „I love my Mother“	164
Abbildung 86: T-Shirt 7 „Listen to the Earth“	165
Abbildung 87: T-Shirt 10 „You wanna eat me?“	166
Abbildung 88: T-Shirt 8 „Party auf der zerbröckelnden Erde“	167
Abbildung 89: T-Shirt 9 „I eat you alive!“	168
Abbildung 90: T-Shirt 12 „Are we One World?“	169
Abbildung 91: T-Shirt 18 „Is it just Luck?!“	171
Abbildung 92: T-Shirt 11 „Ich will so viele Dinge...verändern!“	172
Abbildung 93: T-Shirt 16 „Give it, Get it, Dude!“	180
Abbildung 94: T-Shirt 17 „Black and White together - the Cookies get it“	181
Abbildung 95: T-Shirt 15 „Put your hands up against Racism“	182
Abbildung 96: T-Shirt 13: Weltkarte des Friedens	183
Abbildung 97: T-Shirt 14 „I've got to find a better way“	184
Abbildung 98: T-Shirt 19 „Running for Illusion“	188

11. Anhang des Abschlussberichts Forschung

11.1. Auflistung der Abkürzungen des analysierten qualitativen Materials

P1.1RG	Protokoll, Phase 1, Tag 1, Rahlgasse
P1.2RG	Protokoll, Phase 1, Tag 2, Rahlgasse
P1.1MG	Protokoll, Phase 1, Tag 1, Marchettigasse
P1.2MG	Protokoll, Phase 1, Tag 2, Marchettigasse
VerständnisNachhaltigkeit	Mindmapping Nachhaltigkeitsverständnis, Phase1, beide Schulen
Forschungstagebuch	Phase 1, beide Schulen (Häufigkeiten und ausgewählte Zitate)
P2.1RG	Protokoll, Phase 2, Tag 1, Rahlgasse
P2.2RG	Protokoll, Phase 2, Tag 2, Rahlgasse
P2.3RG	Protokoll, Phase 2, Tag 3, Rahlgasse
P2.1MG	Protokoll, Phase 2, Tag 1, Marchettigasse
P2.2MG	Protokoll, Phase 2, Tag 2, Marchettigasse
P2.3MG	Protokoll, Phase 2, Tag 3, Marchettigasse
P2.4MG	Protokoll, Phase 2, Tag 4, Marchettigasse
Kamerun	Phase 2, Fragen der Kameruner Jugendlichen (offene Frage des Fragebogens) und Antworten der SchülerInnen des BRG Marchettigasse (World Café-Methode)
P3WU	Protokoll, Phase 3, Präsentation auf der WU, beide Schulen
P3WebRG	Protokoll, Phase 3, Web2.0 Workshop, Rahlgasse
P3WebMG	Protokoll, Phase 3, Web2.0 Workshop, Marchettigasse
Feedback Web 2.0	Schriftliches Feedback der SchülerInnen, die den Web 2.0-Workshop besucht haben
P3DesRG	Protokoll, Phase 3, Design Workshop, Rahlgasse
P3 DesMG	Protokoll, Phase 3, Design Workshop, Marchettigasse
P3HUB	Protokoll, Phase 3, Abschlussveranstaltung im HUB Vienna, beide Schulen
Abschlussveranstaltung	Transkription, Phase 3, T-Shirt-Präsentation bei der Abschlussveranstaltung, beide Schulen
LF3MG	Schriftliches Leitfadeninterview, Phase 3, Marchettigasse
Nachhaltigkeitsrelevanz	Phase3, Design Workshop, Ideensammlung NH Relevanz, beide Schulen

11.2. Nicht signifikante Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeits- bzw. Prestigeorientierung

Ausgeschlossene Variablen im Regressionsmodell zur Nachhaltigkeitsorientierung	Ausgeschlossene Variablen im Regressionsmodell zur Prestigeorientierung
Geschlecht	Migrationshintergrund
Migrationshintergrund	Verantwortung Industrie und Wirtschaft
Verantwortung PolitikerInnen	Verantwortung WissenschaftlerInnen
Verantwortung Industrie und Wirtschaft	Verantwortung NGOs
Verantwortung WissenschaftlerInnen	Verantwortung Sonstige
Verantwortung NGOs	Wie viel Taschengeld?
Verantwortung Sonstige	Ausgaben Alkoholfreie Getränke
Ausgaben Musik (z.B. CDs, iTunes)	Ausgaben Frisur, Kosmetik und Körperpflege
Ausgaben Alkoholfreie Getränke	Ausgaben Handy
Ausgaben Frisur, Kosmetik und Körperpflege	Ausgaben Kleidung und Schuhe
Ausgaben Handy	Ausgaben Computer-Spiele
Ausgaben Kleidung und Schuhe	Ausgaben Fast Food
Ausgaben Computer-Spiele	Ausgaben DVDs
Ausgaben Fast Food	Ausgaben Alkoholische Getränke
Ausgaben Zigaretten	Ausgaben Zigaretten
Ausgaben Accessoires	Ausgaben Accessoires
Ausgaben Sport und Fitnesscenter	Ausgaben Sport und Fitnesscenter
Ausgaben Unterhaltung und Ausgehen	Ausgaben Unterhaltung und Ausgehen
Ausgaben Snacks / Süßigkeiten	Ausgaben Snacks / Süßigkeiten
Ausgaben Sonstiges	Ausgaben Sonstiges
Ausgaben Religion	Religion
Eine gute Ausbildung	FreundInnen, auf die ich mich verlassen kann
Die richtige Partnerin / Den richtigen Partner finden	Mich gut mit meinen Eltern verstehen
Zukunftseinstellung	Eine gute Ausbildung
facebook	Ein Beruf, der mir Spaß macht
Skype	facebook
SMS	Skype
Briefe oder Postkarten	Briefe oder Postkarten
E-Mail	E-Mail
ICQ	ICQ
twitter	twitter
MSN	mySpace

mySpace	Netlog
Netlog	Telefonieren
Telefonieren	ZeitungIndex
ZeitungIndex	ZeitschrIndex
ZeitschrIndex	Anzahl Radiostationen
Anzahl Besitz IKT	Generelle Nutzung von Webdiensten
Anzahl Radiostationen	Schule
Generelle Nutzung von Webdiensten	Das Klima schützen
Gesamtausgaben	Die Bekämpfung der Armut auf der Welt
Genug Zeit für mich selbst haben	
Gutes Aussehen	

b) Abschlussbericht Schulbeteiligung

1) Einbindung der SchülerInnen in die Forschungsaktivitäten und Beiträge der SchülerInnen zu den Forschungsergebnissen

In der ersten Phase des Projekts ging es um das Erforschen des eigenen Lebensstils, der Mittel, über die die SchülerInnen ihre Lebensstile kommunizieren sowie um den Vergleich mit den Lebensstilen anderer Jugendlicher. Als Einstieg in das Thema verfassten die Jugendlichen der zwei Klassen der AHS Rahlgasse und des BRG Marchettigasse eine Woche lang Forschungstagebücher, in denen sie beschrieben, was sie an den jeweiligen Tagen nach der Schule gemacht haben, worüber und mit welchen Mitteln sie kommuniziert haben, was sie an diesem Tag gekauft bzw. worauf sie beim Kauf geachtet haben.

Durch diese Selbsterforschung wurde den SchülerInnen laut ihren eigenen Aussagen stärker bewusst, wie sie ihre Freizeit verbringen und welchen Stellenwert mitunter die Nutzung neuer Medien wie Facebook in ihrem Leben eingenommen hat. Ihre Reflexionen zu ihren alltäglichen Aktivitäten diente ihnen als Einstieg in Gruppendiskussionen, in denen sie mit den WissenschaftlerInnen besprachen, was den eigenen Lebensstil ausmacht und anhand der MindMapping-Methode erarbeiteten, i) wie sich dieser entwickelt hat und ii) welche Faktoren den eigenen Lebensstil prägen.

Auf Basis dieser ersten Erkundung entwickelten die SchülerInnen in Kooperation mit den WissenschaftlerInnen einen quantitativen Fragebogen. Hierfür wurden sie zunächst von den WissenschaftlerInnen in die Grundlagen sozialwissenschaftlichen Arbeitens eingeführt, sie erlernten wie Fragebögen aufgebaut werden, wie Fragen klar und unmissverständlich formuliert werden und aus welchen Antwortkategorien sie in einem strukturierten Fragebogen wählen können. So achteten die SchülerInnen bei der Entwicklung ihres Fragebogens darauf, dass die Fragen auch so formuliert sind, dass sie von SchülerInnen aller Altersstufen beantwortet werden können.

In vier Gruppen eingeteilt sammelten die SchülerInnen zu den Themenfeldern „soziodemografische Daten“, „Werte und Einstellungen“, „Konsum“ und „Kommunikation“ auf Kärtchen Unterthemen bzw. bereits konkrete Fragen und erstellten dann Plakate mit ersten Entwürfen ihres Fragebogenteils, den sie der Klasse präsentierten und mit dem Feedback ihrer MitschülerInnen ergänzten. Bei den in den beiden Projektklassen entwickelten Fragebögen handelt es sich um zwei, leicht unterschiedliche, Versionen, da beide Klassen abhängig von ihrer eigenen Prioritätensetzung Fragen konzipierten. Die WissenschaftlerInnen des ÖIN haben die Fragebogenentwürfe beider Klassen anschließend überprüft bzw. adaptiert, brachten die Fragebögen zum Druck und erstellten einen Online-Fragebogen für die Dateneingabe. Die Fragebögen wurden von den SchülerInnen an einem Tag, der allen LehrerInnen der Schule zuvor angekündigt wurde, in allen Klassen ihrer Schule verteilt und gleich nach dem Ausfüllen wieder eingesammelt.

Die Erhebungsdaten aus den Fragebögen wurden von den Klassen im Online-Fragebogen eingegeben. Die SchülerInnen erlernten vom ÖIN-Projektteam Grundkenntnisse statistischer Auswertungen und erstellten erste spontane Präsentationen zu den statistischen Auswertungen der Fragebögen. Dabei prüften sie vor allem, ob sich Unterschiede in den Aussagen der befragten SchülerInnen aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit oder aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Hintergründe ergeben.



Abbildung 1: Fragebogenerstellung, Projektphase 1



Abbildung 2: Fragebogeneingabe, Projektphase 1



Abbildung 3: Auswertung der Fragebögen, Projektphase 1



Abbildung 4: Übergabe der Fragebögen in Kamerun, Projektphase 1

Auf Basis der eigenen Erhebungen gelangten die SchülerInnen am Abschluss der ersten Phase zu Erkenntnissen, die ihren eigenen Lebensstil und die Lebensstile Jugendlicher aus ihrem Umfeld betreffen. Sie gewannen Einblick in die Werte und Einstellungen von Jugendlichen, in deren Kommunikations- und Konsumverhalten. Um die eigenen Lebensstile mit den Lebensstilen von Jugendlichen in anderen Ländern zu vergleichen, stellten sie mit Hilfe der KoordinationslehrerInnen Kontakt zu ihren Partnerschulen in Kamerun und Japan her.

In Form interkulturell vergleichender Kontraststudien befragten beide Klassen zusätzlich gleichaltrige SchülerInnen der Partnerschulen in Douala (Kamerun) und Osaka (Japan) anhand eines adaptierten Fragebogens zu deren Lebensstilen. Die Fragebögen für die Kameruner SchülerInnen wurden im Französischunterricht der 6A des BRG Marchettigasse ins Französische übersetzt und von der NGO Fondation AfricAvenir inhaltlich an den gesellschaftlichen Kontext in Kamerun angepasst. Diese wurden dann von Mag. Ingeborg Mautner, der Geographielehrerin der Klasse, während ihres Aufenthalts in Kamerun persönlich an die SchülerInnen der Abiturklassen des Gymnasiums Douala übergeben und ausgefüllt wieder eingesammelt.

Während eines von den SchülerInnen sowie den KoordinationslehrerInnen Bettina Girschick und Inge Mautner organisierten Afrikatages, an dem die SchülerInnen mehr über das Leben afrikanischer Jugendlicher erfuhren, setzten sich die SchülerInnen mit den Fragen auseinander, die die Kameruner SchülerInnen an sie gestellt hatten. In World Cafés arbeiteten die Jugendlichen in Gruppen ihre Antworten gemeinsam aus. Während dieses Prozess gab es bewegte Diskussionen zu den eigenen persönlichen Einstellungen (z.B. zu Sex vor der Ehe oder Homosexualität oder dem Stellenwert von Religion im eigenen Leben). Die Antworten des Fragebogens sowie die Fragen an die österreichischen Jugendlichen wurden wiederum von den SchülerInnen des BRG Marchettigasse ins Deutsche übersetzt. Während die SchülerInnen sich mit den qualitativen Daten ihrer Interviewerhebung auseinandersetzen, wurde die quantitative Auswertung von der Soziologin und wissenschaftlichen Mitarbeiterin des ÖIN Michaela Leitner übernommen.

Der nach Osaka gesandte Fragebogen wurde von einer Schülerin der AHS Rahlgasse, deren Eltern aus Japan stammen, übersetzt und von ihrer Mutter überprüft. Ebenfalls eine Schülerin der AHS Rahlgasse, die sich im Sommersemester 2009/10 in Osaka auf SchülerInnen austausch befand, verteilte dann in der japanischen Schule die Fragebögen und schickte sie anschließend an das ÖIN. Die Eltern der Schülerin in Japan besuchten die Klasse 6 D der AHS Rahlgasse und berichteten ihnen von ihrem Leben in Japan, sodass auch hier die SchülerInnen einen Einblick in einen anderen kulturellen Kontext gewannen.

In der zweiten Phase eigneten sich die SchülerInnen Wissen zu den Auswirkungen der eigenen Lebensstile auf Umwelt und Gesellschaft an. Sie stellten sich die Frage, was Nachhaltigkeit oder ein nachhaltiger Lebensstil für sie bedeutet, wie ihre Lebensstile auf den Rest der Welt wirken und wo sie Anknüpfungspunkte zu nachhaltigem Handeln in der eigenen Lebenswelt finden können. Die Beantwortung ihrer Fragen erfolgte an vier Projekttagen über Recherchen, Rollenspiele, Impulsfilme und externe ReferentInnen.

Am ersten Projekttag wurde der Schwerpunkt auf soziale Nachhaltigkeit gelegt. Themenschwerpunkte waren Menschenrechte, Fair Trade, globale Produktionsketten,

Arbeitsbedingungen, Projektbeispiele und Kinderarbeit. Über ein Brainstorming und Mindmapping erarbeiteten sich die Jugendlichen ihren eigenen Zugang bzw. ihr eigenes Verständnis zu Nachhaltigkeit, noch bevor von Seiten der WissenschaftlerInnen über Nachhaltigkeit und das Konzept, das dahinter steht, explizit gesprochen wurde. Durch den Input-Film „The Story of Stuff“ haben die SchülerInnen in weiterer Folge ihr Verständnis erweitert, die eigene Mindmap ergänzt und nach eigenen Kategorien geclustert sowie mit den WissenschaftlerInnen diskutiert.

Am zweiten Projekttag wurde der Schwerpunkt auf ökologische Nachhaltigkeit gelegt. Themenschwerpunkte waren der Lebenszyklusgedanke, ökologische Rohstoffe, Langlebigkeit, Nutzung, Entsorgung, Transport, Auswirkungen (Ökotoxikologie, Klima, Fußabdruck). Alternativen wie z.B. Öko-Label, EU-Blume und Umweltzeichen wurden aufgezeigt. Durch den Impuls-Film zu „Digitales Handwerk“ lernten die SchülerInnen mehr über den Produktionskreislauf elektronischer Geräte wie Computer und Handys und wurden mit den Arbeitsbedingungen von chinesischen FabrikarbeiterInnen konfrontiert, über die sie im Anschluss diskutierten.

Am ersten und zweiten Projekttag recherchierten die Projektklassen in kleinen, thematisch unterschiedlich orientierten, Gruppen zu sozialen und ökologischen Auswirkungen der Produktion von Textilien und Elektronikgeräten sowie der Rolle von Web 2.0 im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit in Artikeln aus verschiedenen Zeitschriften (Biorama, Clean Clothes, Südwind, Lebensart). Die Ergebnisse ihrer Recherchen präsentierten die Gruppen in einem „Weltjournal“ in Form von Kurznachrichten oder Sketches, die per Video dokumentiert wurden.

Die beiden ersten Projekttage der zweiten Phase wurden mit Vorträgen von Lisa Muhr (vom Öko-Fairtrade-Label „Göttin des Glücks“) und Alex Kowar (von der Clean-Clothes-Kampagne) abgerundet und ermöglichten den SchülerInnen alternative Produktionsbedingungen nicht nur über Recherchen, sondern im direkten Gespräch mit ExpertInnen kennenzulernen.

Am dritten Projekttag der zweiten Phase diskutierten die Jugendlichen ihr Verständnis von Nachhaltigkeit erneut. Begriffsdefinitionen aus der Nachhaltigkeitswissenschaft wurden der eigenen erarbeiteten Definition gegenübergestellt, Prioritäten und Interessen für bestimmte Themen wurden erhoben. Das ÖIN-Team präsentierte wissenschaftliche Inputs aus institutsinternen Studien zu nachhaltigem Konsum und gesellschaftlichem Wandel, sowie aus einer Studie zu Nachhaltigkeit und jugendlichen Lebensstilen des Österreichischen Instituts für Jugendforschung. In Kleingruppen führten die SchülerInnen Internetrecherchen zu nachhaltigen Lebensstilen und Recherchen auf Internetportalen wie z.B. utopia, lohas, karmakonsum und newethics durch.

Am vierten Projekttag der zweiten Phase gaben die WissenschaftlerInnen vorbereitend zu den darauffolgenden Recherchen Einblicke in den Hintergrund zu ökologischen und ethischen Rankings (z.B. Grüne Elektronik-Rankings von Greenpeace) und deren Kriterien. In Gruppen recherchierten die SchülerInnen entlang der Rankings vom Verein für Konsumenteninformation (VKI) zu den vier Projektklassen Computer/Computerspiele, Handys, Sportschuhe und Kleidung. Die Ergebnisse ihrer Erkundungen präsentierten sie in improvisierten Rollenspielen (Käufer-Verkäufer-Gespräche). Abgeschlossen wurde der Projekttag durch eine Internetrecherche nach selbstgewählten stilrelevanten Produkten entlang ökologischer und sozialer Kriterien.



Abbildung 5: Improvisierte Rollenspiele (Käufer-Verkäufer-Gespräche) zu ethischen und ökologischen Rankings von Produkten, Projektphase 2



Abbildung 6: Textstudium zur Produktion von elektronischen Geräten und Textilien, Projektphase 2



Abbildung 7: Kurznachrichten als Präsentation der Recherchen im "Weltjournal", Projektphase 2



Abbildung 8: Sketch als Präsentation der Recherchen im "Weltjournal", Projektphase 2

In der dritten Phase wurden Spielräume und Bereiche in Bezug auf nachhaltiges Handeln sowie für Jugendliche interessante Formen der Kommunikation der Nachhaltigkeitsidee nach „außen“ erkundet. Als Vorbereitung für die Dissemination der Ergebnisse ihrer eigenen quantitativen Erhebungen im wissenschaftlichen Kontext übten die SchülerInnen in einem zweitägigen Workshop Rhetorik- und Präsentationstechniken unter Anleitung eines Trainers. Powerpoint-Präsentationen für die darauffolgenden Vorträge (siehe unten) wurden gemeinsam mit den WissenschaftlerInnen vorbereitet. Ebenfalls in die dritte Phase fällt ein einstündiger Kennenlernworkshop, in dem die SchülerInnen beider Projektklassen sich erstmals austauschen und mit Anleitung des Rhetoriktrainers Rudolf Pöhl anhand von Aufgaben und Spielen kennenzulernen konnten.

Neue Wege der Kommunikation via kreativen Designs oder Web 2.0 nutzten die SchülerInnen in weiteren zweitägigen Workshops. So wurden die Jugendlichen in einem Web 2.0-Workshop und einem Nachhaltigkeitsdesign-Workshop dabei unterstützt das Thema Nachhaltigkeit anhand für sie bedeutsamer Bilder, Symbole und Ausdrucksweisen (in Form von Blogs und selbst kreierten T-Shirts) zu kommunizieren.

Zu Beginn der Workshops im HUB Vienna (einem kreativen und geeigneten Raum in Wien, an dem zu Nachhaltigkeitsthemen gearbeitet wird) setzte sich jener Teil der Klasse, der sich für den Nachhaltigkeitsdesign-Workshop entschieden hat, in einem Open Space mit der Frage auseinander: „Was würdet ihr an der Welt verändern, wenn ihr die Möglichkeit dazu hättest?“. Im gemeinsamen Brainstorming mit den beiden GrafikdesignerInnen Uli Einweg und Angie Rattay (Neongreen Network) sammelten und diskutierten sie ihre Anliegen. Daraufhin zeigten Rattay und Einweg auf, wie DesignerInnen in der Vergangenheit brisante gesellschaftliche und ökologische Probleme aufgegriffen haben und durch die Entwicklung von Logos und Designs öffentliche Aufmerksamkeit erregten.

Später wurden in kleineren Gruppen Ideen gefunden, wie die eigenen Anliegen grafisch dargestellt werden könnten. Die SchülerInnen besuchten gemeinsam mit dem ÖIN-Team und den GrafikdesignerInnen einen Shop im siebten Bezirk und wählten ihre Fairtrade-T-Shirts in der gewünschten Farbe und Größe aus, auf denen ihre Motive später gedruckt wurden. Sie wählten mit Unterstützung der WorkshopleiterInnen und des ÖIN-Teams Typografien, Symbole oder Elemente aus zur Verfügung gestellten Vorlagen, malten und zeichneten ihre eigenen Logos und Motive.

Der zweite Teil der Klasse, der sich für den Web 2.0 Workshop interessierte, setzte sich mit Fragen von Fotorechten, mit dem Erstellen von Blogs und mit der zum Teil für sie Besorgnis erregenden Dominanz des Internets in ihrem Alltag auseinander. Die Workshopleiter Luca Hammer (Blogger) und Hannes Offenbacher (Mehrblick) diskutierten mit den SchülerInnen zum einen über Ängste, die mit der Nutzung von Internet und neuen Medien verbunden sind, aber auch über die positive Entwicklung und den Einsatz von Internet zur Veröffentlichung gesellschaftspolitischer Anliegen. Hannes Offenbacher zeigte auf, wie Nachhaltigkeitsinitiativen im Internet auftreten und motivierte die SchülerInnen dazu via Facebook und selbst erstellten Blogs ihre Meinungen und Interessen kundzutun und selbst in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensstil Veränderungen anzustiften.



Abbildung 9: Impressionen aus den Nachhaltigkeitsdesign-Workshops, geleitet von Angie Rattay und Uli Einweg von Neongreen Network (Mitte links), Projektphase 3



Abbildung 10: Impressionen aus den Design-Workshops und den Web 2.0-Workshops, geleitet von Hannes Offenbacher und Luca Hammer (unten), Projektphase 3

An der Dissemination ihrer Forschungsergebnisse beteiligten sich die SchülerInnen in unterschiedlichem Ausmaß: Alle SchülerInnen der Klasse 6A des BRG Marchettigasse und der Klasse 6D der AHS Rahlgasse bereiteten sich in jeweils zwei Tagen durch ein Rhetoriktraining auf die Vorträge vor und erarbeiteten im Anschluss mit Unterstützung der KoordinationslehrerInnen und dem ÖIN-Projektteam Präsentationsfolien in einem gemeinsamen Layout. Als Bildmaterial für die Präsentationsfolien dienten Fotos aus den verschiedenen Projektphasen sowie Fotos, die eigens zu den Themen der Projektergebnisse von den SchülerInnen gemacht wurden. Diagramme zu statistischen Ergebnisse wurden zum Teil von den SchülerInnen selbst erstellt und zum Teil von den WissenschaftlerInnen zur Verfügung gestellt. Einige SchülerInnen beider Klassen präsentierte stellvertretend für ihre Gruppe, die die Präsentationsfolien gemeinsam erarbeitet hat, sowohl ihre Forschungsmethoden als auch ihre Forschungsergebnisse im Rahmen einer Lehrveranstaltung von A.o. Univ.-Prof. Dr. Karl-Michael Brunner am Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung der Wirtschaftsuniversität Wien und im Rahmen der Abschlussveranstaltung zum Projekt im HUB Vienna.

SchülerInnen der Klasse 6D der AHS Rahlgasse präsentierte zudem ihre Methoden und Ergebnisse Ende Mai 2010 im Rahmen des Präsentationstags an der AHS Rahlgasse vor SchülerInnen anderer Klassen und wurden später für ihre Präsentationen vom SchülerInnen-EvaluatorInnen-Team an der Schule ausgezeichnet. Um die Webpräsentation des Projektes auf den jeweiligen Homepages beider Schulen kümmerten sich ebenfalls SchülerInnen aus den beiden Projektklassen (siehe http://www.marchettigasse.at/schule/verweise/frame208_bio.htm bzw. <http://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/projekteaktivitaeten/217?task=view>).

Ein Schüler der Klasse 6A des BRG Marchettigasse präsentierte im Rahmen der Abschlussveranstaltung auch seinen Film „Waste War“, den er selbst (mit einigen MitschülerInnen als NebendarstellerInnen) zum Umgang mit Abfall und Plastikflaschen gedreht und produziert hatte sowie später als witzig gestalteten Aufruf zu eigenem Handeln auf YouTube stellte. Diesen Film hat er im Herbst 2010 auch im Rahmen des Youth Empowerment Program (1st Training) des WWF präsentierte und dort in einem Workshop gemeinsam mit der ÖIN-Praktikantin Julia Krenmayr, die das Projekt ein Jahr lang am Institut und in den Klassen begleitete, Erfahrungen und Erlebnisse zum Projekt mit Jugendlichen des WWF-Programms geteilt. Valentin Lechner ist seither aktiver Teil dieser Jugendgruppe, die vom WWF darin unterstützt wird Veränderungen in Gesellschaft und Umwelt durch eigene Aktionen (z.B. Gespräche mit PolitikerInnen zum Verbot der Plastiktasche) voranzutreiben.



Abbildung 11: Gegenseitiges Kennenlernen der Projektklassen (oben/Mitte), geleitet von Rhetoriktrainer Rudolf Pöhl; Präsentation in Lehrveranstaltung von Prof. Karl-Michael Brunner (unten)



Abbildung 12: Publikum (oben), Projektleiterin und (Koordinations-)LehrerInnen der Projektklassen (Mitte) und Präsentation der T-Shirts bei der Abschlussveranstaltung im HUB Vienna (unten)



Abbildung 13: Präsentationen der T-Shirts; Recyclingmodeshow der Klasse 1C der AHS Rahlgasse;
Schüler präsentiert seinen Kurzfilm bei der Abschlussveranstaltung

2) Überblick über die insgesamt durch das Projekt direkt und indirekt erreichten Schüler/innen

Die in der folgenden Tabelle als direkt eingebundene SchülerInnen angeführt sind, sind alle SchülerInnen der aktiv am Projekt beteiligten Klassen (Klasse 6A des BRG Marchettigasse, Klasse 6D der AHS Rahlgasse). Indirekt erreichte SchülerInnen sind nicht aktiv bzw. eher passiv eingebundene SchülerInnen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen oder bei Vorträgen von SchülerInnen aus den projektteilnehmenden Klassen zuhörten.

Tabelle 1: Überblick über die direkt und indirekt erreichten SchülerInnen; Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2009/2010.

Name der Kooperations-schule	direkt erreichte SchülerInnen							indirekt Gesamt-zahl
	Anzahl der Klassen	Anzahl der Buben	Anzahl der Mädchen	Alter von bis	Anzahl der Kinder mit Migrations-hintergrund	davon Buben	davon Mädchen	
BRG Marchettigasse	1	14	10	15-18	14	8	6	458
AHS Rahlgasse	1	6	19	15-16	6	1	5	847

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis Abschlussbericht Schulbeteiligung

Tabelle 1: Überblick über die direkt und indirekt eingebundenen SchülerInnen, Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2009/2010.	231
Abbildung 1: Fragebogenerstellung, Projektphase 1	218
Abbildung 2: Fragebogeneingabe, Projektphase 1	218
Abbildung 3: Auswertung der Fragebögen, Projektphase 1	219
Abbildung 4: Übergabe der Fragebögen in Kamerun, Projektphase 1	219
Abbildung 5: Improvisierte Rollenspiele (Käufer-Verkäufer-Gespräche) zu ethischen und ökologischen Rankings von Produkten, Projektphase 2	222
Abbildung 6: Textstudium zur Produktion von elektronischen Geräten und Textilien, Projektphase 2	222
Abbildung 7: Kurznachrichten als Präsentation der Recherchen im "Weltjournal", Projektphase 2	223
Abbildung 8: Sketch als Präsentation der Recherchen im "Weltjournal", Projektphase 2	223
Abbildung 9: Impressionen aus den Nachhaltigkeitsdesign-Workshops, geleitet von Angie Rattay und Uli Einweg von Neongreen Network (Mitte links), Projektphase 3	225
Abbildung 10: Impressionen aus den Design-Workshops und den Web 2.0-Workshops, geleitet von Hannes Offenbacher und Luca Hammer (unten), Projektphase 3	226
Abbildung 11: Gegenseitiges Kennenlernen der Projektklassen (oben/Mitte), geleitet von Rhetoriktrainer Rudolf Pöhl; Präsentation in Lehrveranstaltung von Prof. Karl-Michael Brunner (unten)	228
Abbildung 12: Publikum (oben), Projektleiterin und (Koordinations-)LehrerInnen der Projektklassen (Mitte) und Präsentation der T-Shirts bei der Abschlussveranstaltung im HUB Vienna (unten)	229
Abbildung 13: Präsentationen der T-Shirts; Recyclingmodeshow der Klasse 1C der AHS Rahlgasse; Schüler präsentiert seinen Kurzfilm bei der Abschlussveranstaltung	230

c) Resümee bzw. Evaluation der Forschungs-Bildungs-Kooperation

Potentiale, Faktoren und Hindernisse erfolgreicher Forschungs-Bildungs-Kooperationen am Beispiel des Sparkling Science Projektes „My Life – My Style – My Future“

Evaluationsbericht von Dr. Christian Bertsch

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	233
2	KONTEXT UND SITUATIONSANALYSE	233
2.1	Höherqualifizierung im Beschäftigungssystem	234
2.2	Fehlender Alltags- und Wissenschaftsbezug des Unterrichts	234
2.2.1	Fehlender Alltagsbezug	235
2.2.2	Fehlender Wissenschaftsbezug	235
2.3	Ungenügende Verflechtung des Bildungs- und Wissenschaftssystems in Österreich	236
2.4	Wenig transdisziplinäre Forschung in Österreich	236
3	PROJEKTBESCHREIBUNG “MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE”	237
4	FORSCHUNGSLEITENDE FRAGEN	238
5	METHODEN DER DATENERHEBUNG UND -ANALYSE	239
6	ERGEBNISSE UND DISKUSSION	240
6.1	Mehrwert durch die Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen für die beteiligten Schulen	240
6.1.1	Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses der SchülerInnen:	240
6.1.2	Beitrag zur Berufsorientierung	241
6.1.3	Erweiterung des LehrerInnenwissen	242
6.1.4	Öffentlichkeitsarbeit für die Schule und Schärfen des Schulprofils	243
6.2	Mehrwert durch die Zusammenarbeit mit den Schulen für die Forschungseinrichtung	243
6.3	Faktoren, die das Gelingen von Forschungs-Bildungs-Kooperationen und deren Institutionalisierung fördern	245
6.3.1	Kommunikation zwischen den Systemen	245
6.3.2	Differenzierung nach Kompetenzen	247
6.3.3	Integration auf beiden Seiten	249
7	ZUSAMMENFASSUNG	251
8	LITERATUR	252

1 Einleitung

Wissen und Bildung sind, so heißt es, die wichtigsten Ressourcen im rohstoffarmen Europa. Dieser Satz befähigt BildungspolitikerInnen und PädagogInnen, UniversitätsreformerInnen und EU-Kommissare. Vor diesem Hintergrund und im Anbetracht zunehmender Nachwuchsprobleme in Teilbereichen der Naturwissenschaften und Technikwissenschaften, Übertrittsproblemen vom sekundären ins tertiäre Bildungssystem und hohen Studienabbrecherquoten lanciert das Österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung mit Sparkling Science ein hochdotiertes Förderprogramm mit dem Ziel, junge Menschen für Forschung und Wissenschaft zu begeistern und ihnen ein adäquates Bild von wissenschaftlichen Berufen zu vermitteln. Zentraler Bestandteil des Programmes ist die aktive Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule, kurz Forschungs-Bildungs-Kooperationen (FBK). In den transdisziplinären Projekten werden SchülerInnen aktiv in den Forschungsprozess einbezogen, indem sie die WissenschaftlerInnen bei der wissenschaftlichen Arbeit und bei der Vermittlung der gemeinsamen Forschungsergebnisse an die Öffentlichkeit unterstützen.

Längerfristiges Ziel von Sparkling Science ist jedoch nicht nur die Genese neuer wissenschaftlicher Inhalte sondern die nachhaltige Implementierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen in Österreich. Nach Beendigung des über 10 Jahre laufenden Förderprogrammes sollen längerfristige Kooperationsvereinbarungen zum festen Repertoire der österreichischen Forschungs- und Bildungslandschaft gehören.

Die Vision der Initiative ist der Abbau struktureller Barrieren zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem in Österreich und die Verankerung von Kooperationen zwischen Forschungs- und Bildungseinrichtungen. Dadurch soll die qualifiziertere Studienwahl junger Menschen und ein schneller Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in das Bildungssystem unterstützt werden.

Im vorliegenden Bericht werden ausgehend von einer Forschungs-Bildungs-Kooperation zugrundeliegenden Kontext- und Situationsanalyse und einer überblicksartigen Beschreibung der Kooperationsaktivitäten im Rahmen des Projektes „My Life - My Style - My Future“ i) die Potentiale von Forschungs-Bildungs-Kooperationen auf SchülerInnen-, LehrerInnen- und WissenschaftlerInnenebene, ii) die Faktoren, die für erfolgreiche Forschungs-Bildungs-Kooperationen berücksichtigt werden müssen und iii) Überlegungen, wie Langzeitpartnerschaften zwischen Forschungseinrichtungen und Schulen aussehen könnten aus Sicht der am Projekt beteiligten LehrerInnen und WissenschaftlerInnen dargestellt.

2 Kontext und Situationsanalyse

Viele Initiativen zur engeren Zusammenarbeit zwischen dem Bildungs- und Wissenschaftssystem gehen von den naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen aus. Angesichts der Befunde zum geringen Interesse der österreichischen SchülerInnen an diesen Fächern (OECD 2009) und des immer stärker sichtbar werdenden Mangels an HochschulabsolventInnen und FacharbeiterInnen in den naturwissenschaftlich-technischen Arbeitsfeldern (Haas 2008) wächst die Sorge um die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit Österreichs.

Das geringe Interesse an und Verständnis von (natur-)wissenschaftlichen Sachverhalten sollte jedoch nicht nur unter dem Aspekt der Wettbewerbsfähigkeit kritisch gesehen werden, sondern auch unter dem Aspekt der Bedeutung dieser Fächer für die Bildung des einzelnen Menschen und der Gesellschaft insgesamt – man denke etwa an Fähigkeiten wie kritisches Denken, Umgang mit Daten, Raumvorstellung oder Einstellungen wie Umweltbewusstsein. Wissenschaft und Technologie sind ein Teil unserer Kultur und stellen ein kreatives Potenzial dar, das es in einer demokratischen Gesellschaft zu nutzen gilt. Je besser eine Gesellschaft wissenschaftlich gebildet ist, desto geringer sind die Chancen für naive Wissenschafts- und Technikgläubigkeit einerseits, sowie uninformede und unreflektierte Ablehnung von wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen andererseits (Specht 2009).

2.1 Höherqualifizierung im Beschäftigungssystem

Mit der Bildungsexpansion zu Beginn der 1970er Jahre ist es zu einer zunehmenden Akademisierung des Beschäftigungssystems gekommen. Laut Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung ist die Zahl der HochschulabsolventInnen, die im Erwerbsleben in Österreich tätig sind zwischen 1991 und 2004 um 90% gewachsen. Folgt man den Prognosen, so wird sich dieser Trend fortsetzen. Das heißt, viele berufliche Positionen, die früher unterhalb eines Hochschulabschlusses besetzt wurden, werden beim Nachbesetzen „akademisiert“. Die Produktion hat sich seit den 1990er Jahren im Zuge voranschreitender wirtschaftlicher Globalisierung verstärkt in Niedriglohnländer verlagert. Heimische Produktionsstätten wurden geschlossen oder reduziert. Dies zieht einen Personalabbau im un- und niedrigqualifizierten Beschäftigungssektor in Österreich nach sich (Leuprecht et al. 2009).

Der technologische Wandel erhöht die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und bedingt einen breiten Bedarf nach Höherqualifizierung: so ist in Österreich von 1990 bis 2004 die Nachfrage nach Hochqualifizierten (Maturaniveau oder höher) um 50%, nach mittleren Qualifizierten (Berufsschule, Lehre) um 3% gestiegen und nach niedrig Qualifizierten (Pflichtschule) um 26% gefallen (Reinstaller 2009).

Ziel muss es also weiterhin sein, die Höherqualifizierung junger Menschen an Universitäten und Fachhochschulen voranzutreiben und die hohen Drop-out Raten an Österreichischen Universitäten zu verringern. Forschungs-Bildungs-Kooperationen können junge Menschen durch den direkten Kontakt mit WissenschaftlerInnen bei der qualifizierten Studienwahl unterstützen, indem Möglichkeiten geschaffen werden, verschiedene Studienrichtungen und das Arbeitsumfeld und die Arbeit der WissenschaftlerInnen direkt kennen zu lernen.

2.2 Fehlender Alltags- und Wissenschaftsbezug des Unterrichts

In verschiedenen ExpertInnenberichten (OECD 2006, Osborne und Dillon 2008) wird ein enger Zusammenhang zwischen dem geringeren instrumentellen Interesse an (Natur)-Wissenschaft und Technologie und dem Inhalt und der Qualität des Unterrichts in den Schulen festgestellt. Die Probleme des Unterrichts werden wie folgt zusammengefasst: „Der Unterricht wendet sich zum falschen Zeitpunkt mit ebenso falschen Inhalten an die jungen Menschen. Es wird dort mit Antworten aufgewartet, wo längst keine Fragen mehr gestellt werden oder aber Fragen thematisiert, die in keiner Weise mit den aktuellen Interessen der SchülerInnen einhergehen“ (Kernbichler 2010).

2.2.1 Fehlender Alltagsbezug

Im Unterricht an Österreichs Schulen werden nur sehr selten Verbindungen zur Lebenswelt der jungen Menschen hergestellt. Fossilienfunde aus dem Präkambrium in Biologie oder der Haber-Bosch-Prozess in Chemie sind wahrscheinlich nicht unbedingt die Inhalte, die die „generation i-pod“ wahnsinnig bewegend finden. Zudem entsteht eine zunehmende Kluft zwischen dem, was in der Schule als wissenschaftliche Errungenschaften vermittelt werden (Mendel'sche Vererbung, Aufbau des Sonnensystems, thermodynamische Sätze...) und den Errungenschaften, die in den aktuellen Medien transportiert werden (Neurophysiologie, Astrophysik, Molekulargenetik,...). Der Unterricht präsentiert größtenteils die Leistungen aus dem 19. und 20. Jahrhundert. Diese Grundlagen sind sicherlich auch wichtig, es müsste jedoch verstärkt versucht werden, diese Inhalte in einen lebensweltlichen und alltagsorientierten Kontext zu vermitteln, damit den SchülerInnen die Relevanz der vermittelten Inhalte für das eigenen Leben bewusst wird.

Forschungs-Bildungs-Kooperationen (FBK) und der direkte Kontakt mit ForscherInnen können einen wichtigen Beitrag zur „Kontextualisierung“ des Gelernten beitragen. Die SchülerInnen forschen an aktuellen und größtenteils alltagsrelevanten Themen. Zudem bezieht der transdisziplinäre Ansatz, der in FBK verwirklicht wird, die Forschungsfragen idealerweise aus Problemfeldern, die durch die Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen mit den SchülerInnen und LehrerInnen entstehen. Dadurch forschen die SchülerInnen an aus ihrer eigenen Lebenswelt entstandenen Fragestellungen.

2.2.2 Fehlender Wissenschaftsbezug

Junge Menschen haben oft ein naives, von Stereotypen geprägtes Bild von (natur)-wissenschaftlichen Berufen. Auf die Aufforderung, einen Wissenschaftler/eine Wissenschaftlerin zu zeichnen („draw a scientist“), zeichnet ein Großteil immer noch einen weißen Mann mit Bart und Brillen in einem weißen Labormantel. In weniger als 1% von 5000 Zeichnungen wurde in einer US-Erhebung von 11 Jahre alten SchülerInnen eine Frau gezeichnet (Jones 2000).

Diese noch immer in den Köpfen verankerte und naive Bild sollte verändert werden und jungen Menschen sollten ein genaueres Bild von (natur-)wissenschaftlichen Berufen vermittelt werden. Es muss kommuniziert werden, warum diese Berufe gesellschaftlich wertvoll, erstrebenswert und einträglich sind. Im heutigen Unterricht wird so gut wie gar nicht vermittelt (auch nicht im Lehrplan explizit erwähnt), warum Wissenschaft wichtig ist und welchen Beitrag Wissenschaft und Technologie leisten können, um die Hauptprobleme des 21.Jhdt. zu lösen: Nahrungsmittelknappheit, Krankheitskontrolle, enden wollende Energieressourcen, Klimawandel und Wassermangel. Für die Lösung/Abschwächung jedes einzelnen dieser Probleme benötigt es neben politischem Willen und einer grundsätzlichen Umverteilungsdiskussion besonders auch wissenschaftlich-technologische Innovationen. Um das zu verstehen, muss jungen Menschen die Gelegenheit gegeben werden, zu erkennen, was WissenschaftlerInnen und TechnikerInnen tun und warum diese Aktivitäten wichtig und nachhaltig sind.

Durch FBK haben SchülerInnen die Möglichkeit, die Arbeitswelt der Forschung kennenzulernen. Die Kooperation mit WissenschaftlerInnen wirkt naiven Rollenklischees entgegen und besonders Jugendliche aus einem bildungsferneren Milieu, die im familiären

Umfeld kaum Kontakte zu wissenschaftlicher Forschung haben, bekommen die Möglichkeit, ein Arbeitsfeld kennenzulernen, zudem sie sonst wenig Zugang haben.

2.3 Ungenügende Verflechtung des Bildungs- und Wissenschaftssystems in Österreich

Eine zentrale Herausforderung hinsichtlich der Weiterentwicklung des Wissenschaftsverständnisses junger Menschen und einer adäquaten Studien/Berufsorientierung ist ein verstärktes Schnittstellenmanagement zwischen dem Wissenschafts- und Bildungssystems. Derzeit ist das Bildungssystem mit dem Wissenschaftssystem nur lose verbunden, ein Schnittstellenmanagement fehlt. Wissenschaft, Innovation und Bildung sind stark voneinander getrennt.

Bislang fehlen Koordinationsmechanismen, die eine nachhaltige und breitenwirksame wissenschaftliche Nachwuchsförderung garantieren. Unter Sparkling Science wird versucht, längerfristige Kooperationen zwischen Forschungseinrichtungen und Schulen zu initiieren. Deren Evaluierung in Bezug auf Faktoren, die solche Kooperationen fördern bzw. hemmen ist essentiell, will man Forschungs-Bildungs-Kooperationen nachhaltig in Österreich institutionalisieren.

2.4 Wenig transdisziplinäre Forschung in Österreich

Ein aktiver Dialog mit der Gesellschaft ist in der österreichischen Forschungslandschaft, besonders in der universitären Forschung mit ihrer „publish or perish“ Kultur, nach wie vor eher die Ausnahme als die Regel. Möglicherweise liegt es auch an diesem fehlenden Dialog, dass Wissenschaft von jungen Menschen kaum als gesellschaftsgestaltend wahrgenommen wird. Durch aktuelle Bemühungen im Rahmen der Wissenschaftskommunikation wird versucht, wissenschaftliche Inhalte auch für den Laien verständlich aufzuarbeiten. Für ein tieferes Verständnis der Möglichkeiten aber auch Grenzen der Wissenschaft reicht es jedoch nicht aus, wissenschaftliche Ergebnisse öffentlichkeitswirksam und leicht verständlich zu präsentieren. Vielmehr bedarf es einer aktiven Einbeziehung nichtwissenschaftlicher Akteure in den Forschungsprozess vom Erstellen der Forschungsfragen bis hin zur Kommunikation der Ergebnisse. Transdisziplinäre Forschung definiert sich durch den Einbezug nichtwissenschaftlicher Akteure in den gesamten Forschungsprozess und man erhofft sich dadurch, dass an praxisrelevanten Problemen gearbeitet wird und nicht nur innerwissenschaftliche Erkenntnissinteressen berücksichtigt werden (Loibl 2005).

Im Rahmen von Sparkling Science werden transdisziplinäre Forschungsprojekte verwirklicht. WissenschaftlerInnen arbeiten mit LehrerInnen und SchülerInnen. Für eine nachhaltige Implementierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen müssen sich alle beteiligten Akteure des Mehrwertes bewusst werden, der durch diese Kooperationen ermöglicht wird. Es muss evaluiert werden, was der tatsächliche Mehrwert für die beteiligten Akteure und Systeme ist und welche Faktoren eine Forschungs-Bildungs-Kooperation gelingen lassen und welche Faktoren zu Enttäuschungen und Frustration bei den beteiligten PartnerInnen führen können.

3 Projektbeschreibung “My Life – My Style – My future”

Im Projekt „MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE“ untersuchten SchülerInnen zweier 6. AHS Klassen in Wien ihre eigenen Lebensstile, die Lebensstile anderer Jugendlicher an ihren Schulen und verglichen diese mit Lebensstilen von Jugendlichen an einer afrikanischen Partnerschule (Kamerun) und einer japanischen Partnerschule. Sie erforschten, was im öffentlichen Diskurs und in der Nachhaltigkeitsforschung unter nachhaltigen Lebensstilen verstanden wird und kommunizierten ihre Erkenntnisse mit ihren eigenen Ausdrucksmitteln an SchülerInnen ihres Alters, an die wissenschaftliche Gemeinschaft und über Web 2.0 Medien an die Öffentlichkeit.

Das Projekt war in drei Phasen geteilt. In der ersten Phase (3 Tage) des Projekts ging es um das Erforschen des eigenen Lebensstils, der Mittel, über die die SchülerInnen ihre Lebensstile kommunizieren, sowie um den Vergleich mit den Lebensstilen anderer Jugendlicher. Als Einstieg in das Thema verfassten die Jugendlichen der zwei Klassen eine Woche lang Forschungstagebücher, in denen sie beschrieben, was sie an den jeweiligen Tagen nach der Schule gemacht hatten, worüber und mit welchen Mitteln sie kommuniziert hatten, was sie an diesem Tag gekauft bzw. worauf sie beim Kauf geachtet . Diese Forschungstagebücher dienten den WissenschaftlerInnen als Grundlage für Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen, in denen besprochen wurde, was der eigene Lebensstil ist und welche Faktoren den eigenen Lebensstil prägen. Auf Basis dieser ersten Erkundung entwickelten die SchülerInnen in Kooperation mit den WissenschaftlerInnen und nach einer Einführung in sozialwissenschaftliches Arbeiten einen quantitativen Fragebogen. Von diesem Fragebogen gibt es zwei, leicht unterschiedliche, Versionen, da beide Klassen abhängig von ihrer eigenen Relevanzsetzung Fragen konzipierten. Themen der Erhebung waren Lebensstile und ihre kommunikativen Ausdrucksmittel sowie Konsumverhalten. Die Fragebögen wurden von den SchülerInnen in der Schule verteilt und gleich nach dem Ausfüllen wieder eingesammelt. Die Erhebungsdaten aus den Fragebögen wurden von den Klassen in einem hierfür programmierten Online-Fragebogen eingegeben und erste deskriptive statistische Auswertungen durchgeführt. Dabei wurde vor allem geprüft, ob sich Unterschiede in den Aussagen der befragten SchülerInnen aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit oder aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Hintergründe ergeben. In Form interkulturell vergleichender Kontraststudien befrag(t)en beide Klassen zusätzlich gleichaltrige SchülerInnen der Partnerschulen in Douala (Kamerun) und Osaka (Japan) anhand eines adaptierten Fragebogens zu deren Lebensstilen.

Die zweite Phase (4 Tage) diente dem Aneignen von Wissen zu den Auswirkungen der eigenen Lebensstile auf Umwelt und Gesellschaft, zu Recherchen, was ein nachhaltiger Lebensstil sein könnte und Diskussionen, wie die Jugendlichen ihren eigenen Lebensstil nachhaltiger gestalten können. Die Jugendlichen recherchierten Produktionsbedingungen stilrelevanter Produkte und präsentierten die Ergebnisse ihrer Recherchen in Form eines Weltjournals (Kurznachrichten), die per Video dokumentiert wurden. Zusätzlich wurden ExpertInnen aus der Nachhaltigkeitsszene eingeladen, die mit den Jugendlichen über ihre Arbeit diskutierten und so den SchülerInnen ermöglichten, alternative Produktionsbedingungen nicht nur über Recherchen, sondern im direkten Gespräch mit ExpertInnen kennenzulernen.

In der dritten Phase (4 Tage) wurden für Jugendliche interessante Formen der Kommunikation der Nachhaltigkeitsidee nach „außen“ erkundet. Als Vorbereitung für die

Dissemination der Ergebnisse ihrer eigenen quantitativen Erhebungen im wissenschaftlichen Kontext übten die SchülerInnen in einem zweitägigen Workshop Rhetorik- und Präsentationstechniken unter Anleitung eines Trainers. Powerpoint-Präsentationen wurden gemeinsam mit den WissenschaftlerInnen vorbereitet und in einer Lehrveranstaltung an der Wirtschaftsuniversität Wien erstmals präsentiert. Neue Wege der Kommunikation via kreativen Designs oder Web 2.0 nutzten die SchülerInnen in weiteren zweitägigen Workshops. So wurden die Jugendlichen in einem Web 2.0-Workshop und einem Nachhaltigkeitsdesign-Workshop dabei unterstützt, das Thema Nachhaltigkeit anhand für sie bedeutsamer Bilder, Symbole und Ausdrucksweisen (in Form von Blogs und selbst kreierten T-Shirts) zu kommunizieren.

Die drei Phasen hatten jeweils einen anderen Schwerpunkt und stellten unterschiedliche Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens dar. In der ersten Phase wurden durch das Erstellen und Auswerten der Fragebögen aktiv forschend neue Erkenntnisse gewonnen (Generieren von neuem Wissen). In der zweiten Phase wurden durch Internetrecherchen die neu gewonnenen Erkenntnisse vertieft und mit bereits publizierter Literatur über nachhaltige Lebensstile verglichen (Literaturrecherchen, Wissensakquise). In der dritten Phase wurden die Ergebnisse kommuniziert, wobei zielgruppenspezifisch verschiedene Kommunikationsmittel verwendet wurden (Kommunikation der Ergebnisse).

Phase 1 – Aktives Forschen der SchülerInnen: Entwicklung von Fragebögen, Datenerhebung in der eigenen Schule und erste Analysen mit Unterstützung des Projektteams



Phase 2 – Wissensakquise und Recherchetätigkeit; teilweise im Regelunterricht; Vorträge von ExpertInnen aus der Nachhaltigkeitsszene in den Klassen



Phase 3 – Kommunikation der Ergebnisse: Erstellen von Präsentationen, Rhetorikkurs; Erstellen von Blogs und T- Shirts; Kooperation mit ExpertInnen im Bereich Kommunikation

In allen drei Phasen wurden die Projekttage von den beteiligten WissenschaftlerInnen bzw. eingeladenen ExpertInnen durchgeführt. Die KoordinationslehrerInnen übernahmen an diesen Tagen hauptsächlich organisatorische Aufgaben. In Phase 2 wurden die Themen Nachhaltigkeit und jugendliche Lebensstile zusätzlich in den regulären Unterricht integriert. Die Planung dieser Stunden oblag den jeweiligen LehrerInnen.

4 Forschungsleitende Fragen

Die Begleitforschung wurde entlang folgender forschungsleitender Fragen konzipiert:

FF1: Welcher Mehrwert entsteht durch die Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen für die beteiligten Schulen?

FF2: Welcher Mehrwert entsteht durch die Zusammenarbeit mit den Schulen für die Forschungseinrichtung?

FF3: Welche Faktoren fördern das Gelingen von Forschungs-Bildungs-Kooperationen?

FF4: Welche Voraussetzungen sind notwendig, um längerfristige Kooperationen zwischen Schulen und Forschungseinrichtungen zu etablieren?

5 Methoden der Datenerhebung und -analyse

Um zu verstehen, welche Faktoren und Rahmenbedingungen erfolgreiche Forschungs-Bildungs-Kooperationen fördern bzw. hemmen, wurde das gesamte Projekt vom Kick-off Meeting bis zur Abschlussveranstaltung prozessbegleitend beobachtet und über den Projektverlauf zahlreiche informelle Gespräche mit den beteiligten LehrerInnen und WissenschaftlerInnen geführt. Wichtige Beobachtungen und Gesprächsthemen wurden in einem Forschungstagebuch festgehalten.

Zu Projektbeginn wurden die Erwartungen der LehrerInnen und WissenschaftlerInnen an das Projekt in einer offenen Fragerunde erhoben.

Nach der Abschlussveranstaltung wurden Leitfadeninterviews mit den zwei KoordinationslehrerInnen und der Projektleiterin geführt. Die Interviews wurden mit digitalen Aufnahmegeräten aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Für eine der LehrerInnen war es bereits das dritte Sparkling Science Projekt. Auch wenn das Interview primär auf die Erfahrungen im Projekt „My Life – My Style – My Future“ fokussierte, wurden auch die Erfahrungen in den anderen zwei Projekten vergleichend reflektiert.

Die transkribierten Interviews und die Aufzeichnungen aus dem Forschungstagebuch wurden mit der Software atlas.ti und nach den Methoden der grounded theory (Glaser und Strauss 1967) analysiert.

Die Grounded Theory zählt zu den wichtigsten „Traditionen“ der qualitativen Textanalyse und arbeitet mit einem Set von Techniken für i) das Identifizieren von Kategorien und Konzepten, die aus dem Text entstehen, und ii) das Verbinden von Konzepten zu formalen Theorien (Bernard 2002). Die Grounded Theorie ist nicht dazu konzipiert, bereits vor der Datenerhebung aufgestellte Hypothesen zu überprüfen, sondern lässt die Konzeptbildung während der Datenerhebung bewusst zu. Genau aus diesem Grund eignet sich die Grounded Theorie hervorragend, um explorativ unterstützende und hemmende Faktoren für FBK zu analysieren.

6 Ergebnisse und Diskussion

6.1 Mehrwert durch die Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen für die beteiligten Schulen

6.1.1 Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses der SchülerInnen:

Ziel von FBK ist es unter anderem, dass Jugendlichen direkte Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten bekommen, auf diese Weise ihr Wissenschaftsverständnis erweitern und bereits in der Schule Basiskompetenzen für wissenschaftliches Arbeiten vermittelt werden. Der derzeitige Unterricht an Österreichs Schulen ist nach wie vor ein Wissenserwerbsunterricht, der hauptsächlich das Vermitteln von Wissen, von fertigen Forschungsergebnissen, in den Vordergrund stellt. Wissenschaftliche Prozesse vom Formulieren empirisch überprüfbarer Fragestellungen und Hypothesen bis zum Ziehen von auf den erhobenen Daten basierenden Schlussfolgerungen werden kaum thematisiert. Laut derzeitigem Forschungsstand ist die Entwicklung eines tiefergehenden Wissenschaftsverständnis (scientific literacy) jedoch nur durch ein aktives selbständiges Forschen möglich, idealerweise gefolgt von einer Reflexion der Ergebnisse und der Forschungsprozesse (Abd-al-Khalik et al. 2004, Sandoval 2004, Lederman 1999)

"For developing students understanding about science, providing authentic inquiry is absolutely necessary. Teaching science and teaching about science is at its best by having students perform scientific investigations followed by reflection on these activities and the nature of the knowledge produced" (Abd-al-Khalik et al. 2004)

Forschungs-Bildungs-Kooperationen sind in der Lage, authentische Forschungserfahrungen zu vermitteln – jedoch nur wenn sich die WissenschaftlerInnen auf den gemeinsamen Forschungsprozess mit den Jugendlichen einlassen. Es ist fraglich, ob Vorträge von WissenschaftlerInnen in den Schulen, Exkursionen zu Laboratorien oder einfach durchzuführende Experimente in Schülerlabors dazu in der Lage sind. Wenn die Resultate der Wissenschaft von anerkannten WissenschaftlerInnen als fertige Konzepte und uneingeschränkt gültige Wahrheiten präsentiert werden und die Experimente in den Schülerlabors immer die erwarteten Ergebnisse bringen, wird das oft naive Wissenschaftsverständnis von jungen Menschen noch verstärkt. Deshalb sollten FBKs auch nicht als Event, sondern als längerfristige Lern- und Forschungsgemeinschaft gesehen werden, die den gesamten Forschungsprozess inkl. der Irrwege und Sackgassen, die auch Teil wissenschaftlicher Forschung sind, in den Vordergrund stellen, und nicht nur einzelne Aspekte und Phasen dieses Prozesses (Radits und Rauch 2008).

Im Projekt „My Life – My Style – My Future“ wurde versucht, den Forschungsprozess vom Erstellen der Fragebögen bis zum Kommunizieren erster Ergebnisse gemeinsam mit den SchülerInnen durchzuführen.

Aktive Forschungsarbeit im Sinn von Generieren neuer Erkenntnisse wurde nach Meinung der beteiligten LehrerInnen hauptsächlich in der ersten Phase betrieben. In dieser Phase wurden erste Impulse zur Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses der SchülerInnen gesetzt.

“In diesem Projekt haben sie einen Einblick in die sozialwissenschaftliche Forschung gekriegt, den sie sicher sonst in der ganzen Schullaufbahn nicht bekommen hätten. Den ich ihnen nicht bieten hätte können, oder jetzt nicht im Plan gewesen wäre. Ganz positiv sehe ich den Anfang, die erste Phase, wo die SchülerInnen an die Arbeit mit den Fragebögen irgendwie herangeführt worden sind. Und das da ihre Wünsche, ihre Ideen eingeflossen sind und das sie die Fragebögen – natürlich mit Anleitung – aber doch irgendwie selbst entwickelt haben und dann erste Auswertungen gemacht haben” (Koordinationslehrerin).

Durch die Zusammenarbeit mit den WissenschaftlerInnen des ÖIN konnten die SchülerInnen erste Einblicke in sozialwissenschaftliches Arbeiten gewinnen. Die SchülerInnen bekamen Einblicke in Fragenbogenerstellung, Datenerhebung und erste Analysen.

Ob dadurch auch ein profunderes Wissenschaftsverständnis vermittelt wird, ist fraglich. Ein Großteil der Vorbereitungsarbeit und der Datenanalyse wurde von den WissenschaftlerInnen übernommen. Einerseits sind die zeitlichen Ressourcen an der Schule begrenzt, anderseits wurde viel von der Vorbereitungsarbeit - insbesondere die Konkretisierung der Fragestellung - bereits in der Phase der Antragstellung vorgenommen. In dieser Phase waren zwar schon die beteiligten KoordinationslehrerInnen miteingebunden, nicht jedoch die SchülerInnen.

Wenn es Hauptziel einer FBK ist, den SchülerInnen ein profunderes Wissenschaftsverständnis zu vermitteln, müssten die SchülerInnen bereits beim Konkretisieren der Fragestellung miteingebunden werden. Dies passiert in den seltensten Fällen und liegt nicht zuletzt auch am Modus der Forschungsförderung, die zwar Forschungsarbeit, nicht aber ihre Konzeption finanziert. Dabei wäre es besonders in transdisziplinären Projekten sehr wichtig, dass die verschiedensten Partner bereits bei der Projektkonzeption enger zusammenarbeiten, da später der Spielraum oft begrenzt ist (Bergmann 2003).

6.1.2 Beitrag zur Berufsorientierung

Wichtiger als die Vertiefung des Wissenschaftsverständnisses der SchülerInnen war für die beteiligten LehrerInnen der direkte Kontakt mit den WissenschaftlerInnen in Bezug auf die Berufsorientierung.

“...sehr spannend für die SchülerInnen war der Kontakt mit Menschen, mit ExpertInnen, die in der Nachhaltigkeitsszene aktiv sind und nicht diesen konventionellen Berufen wie Arzt, Jurist und Sekretärin nachgehen. Und wie kreativ diese Tätigkeiten sein können. Mit Background und am Boden verankert kreativ tätig sein. Ich glaub, dass es ihren Horizont in diesem Projekt unheimlich erweitert hat so in Bezug auf „Was läuft so in der Welt in diesem Bereich ab. Was und wie kann man, wenn man nicht ganz einverstanden ist mit vielem, was so in der Welt läuft, was kann man aktiv tun, was kann man beruflich tun. Da haben sie einen Einblick gekriegt“ (Koordinationslehrerin)

Der direkte Kontakt mit WissenschaftlerInnen ist am besten dazu geeignet, Stereotype gegenüber wissenschaftlichen Berufen abzubauen. Idealerweise kommunizieren dabei die WissenschaftlerInnen mit den SchülerInnen auf Augenhöhe, nicht nur als ExpertInnen ihres Faches, sondern als Menschen, die einem normalen Beruf nachgehen, dessen positiven aber auch negativen Seiten dargestellt werden sollten.

Eine Lehrerin beschreibt ihre Beobachtungen in einem anderen Forschungs-Bildungs-Kooperations- Projekt folgendermaßen:

“Also die Siebtklässler, die haben den Diplomanden wirklich auch sehr viel gefragt. Der hat das auch sehr persönlich gestaltet, so seinen nicht sehr straighten Weg zum Biologiestudium, wie er dazu gekommen ist und das hat sie auch motiviert, sich da mal gedanklich damit auseinanderzusetzen und es sind ganz viele Fragen gekommen. Es sind jetzt nicht alle daraus gegangen und haben gesagt "Ja ich will Biologie studieren" oder "Sicher nicht". Obwohl es schon die eine oder andere natürlich abgeschreckt hat diese beinharte Forschung. Und diese vielen Sackgassen. Aber ich denke, die zwei, drei, die sich mit so einem naturwissenschaftlichen Studium eh schon gedanklich auseinander gesetzt haben, die haben jetzt einen besseren Blick drauf.” (Koordinationslehrerin)

6.1.3 Erweiterung des LehrerInnenwissen

Nicht nur die SchülerInnen auch die LehrerInnen haben in dem Projekt Einblicke in ein Berufsfeld bekommen, das für sie teilweise neu ist.

„.... Einblicke in eine Welt, die ich jetzt, die mir nicht ganz fremd ist, aber die schon wieder nicht der Alltag für mich ist. Also unheimlich horionterweiternd auch für mich. Eben wirklich eine Erweiterung auch meines Faches in dem Fall, weil mit Biologie kann ich da halt schon auch sehr, sehr gut anknüpfen. Die Bestätigung auch wieder, was da drin ist mit den Themen und wie wichtig sie sind, beziehungsweise wie viele Institutionen es gibt, wie viele engagierte Leute genau auf dieser Schiene arbeiten. Und mit diesen Kontakten kommen neue Ideen für den Unterricht.“ (Koordinationslehrerin)

Einige fachdidaktische Forschungsarbeiten gehen davon aus, dass LehrerInnen neben Fachwissen und pädagogischem Wissen über epistemologisches Wissen verfügen müssen, um einen forschenden Unterricht planen und anleiten zu können (Stuessy und Metty 2007). Die Forschungsliteratur zu epistemologischen Wissen von angehenden Lehrkräften zeigt, dass das epistemologische Wissen tendenziell undifferenziert und das Bild der wissenschaftlichen Arbeitsweise oft unrealistisch ist. Dies kann an der mangelnden persönlichen Forschungserfahrung der LehrerInnen liegen. Bencze und Elshof (2004) zeigen, dass für den Aufbau eines realistischen Wissenschaftsbildes, Lernerfahrungen in authentischen Forschungssettings erforderlich sind. Die Lehrpläne in der LehrerInnenausbildung lassen jedoch keine oder wenig eigene Forschungserfahrung zu. Lehramtsstudierende lernen von ihrem Fach fast ausschließlich Forschungsergebnisse nicht aber das Fach als forschende Disziplin und die Lehrenden als ForscherInnen in einer sozialen Gruppe kennen (Radits und Rauch 2008).

Durch Forschungs-Bildungs-Kooperationen werden LehrerInnen authentische Lernerfahrungen in aktuellen Forschungsprojekten ermöglicht, was zu einer Weiterentwicklung ihres epistemologischen Verständnisses beitragen kann. Zusätzlich werden aktuelle Forschungsthemen kennengelernt, die auch nach Projektende in den Unterricht aufgenommen werden können.

“Für mich ist es spannend den Kontakt zur Forschung zu behalten. Jetzt nicht, dass ich das Gefühl habe, ich könnt jetzt jederzeit wieder da anknüpfen. Aber man hat als Lehrer immer das Gefühl, man ist so fünfzehn Jahre hinterher und

„das ist ja manchmal auch wirklich so. Da ist dieser Wissenschaftskontakt für mich ganz wichtig“. (Koordinationslehrerin)

6.1.4 Öffentlichkeitsarbeit für die Schule und Schärfen des Schulprofils

Neben den SchülerInnen und den beteiligten LehrerInnen profitieren nicht zuletzt die beteiligten Schulen von FBKs. Einerseits durch die Öffentlichkeitsarbeit, die mit den Projekten einhergeht, andererseits jedoch auch in der Umsetzung und Schärfung des eigenen Schulprofils. Beide am Projekt beteiligte Schulen haben einen Umweltschwerpunkt, welcher durch Projekte wie „My Life - My Style – My Future“ gestützt wird.

In der aktuellen Bildungsdebatte wird immer öfter eine Autonomisierung der Schulen gefordert, wobei aktuelle Entwicklungen wie Zentralmatura und Bildungsstandards eben in diese Richtung zeigen. Dass zwar vorgegeben wird, welche Basiskompetenzen SchülerInnen einer gewissen Altersstufe erreicht haben sollten, die Schulen in Zukunft jedoch verstärkt die Möglichkeit haben, autonom ihre eigenen pädagogischen Profile zu entwickeln, ihre Schwerpunkte und auch ihre eigenen Stundentafeln. Diese Entwicklung ist auch in Hinblick auf die Institutionalisierung von FBK wichtig. So könnte zum Beispiel der verstärkte Kontakt mit Universitäten, Fachhochschulen oder anderen Forschungseinrichtungen das Schulprofil einer „Wissenschaftsschule“ (analog einer Umweltschule) stärken.

Auch die schulinterne Kommunikation kann durch FBK – wie auch andere Projekte, die den Regelunterricht ersetzen oder ergänzen – verbessert werden.

„So ein Projekt ist ja auch ein Ansporn für die Lehrer. Zu sehen, das kann gut funktionieren, das ist nicht nur Zusatzarbeit für die LehrerInnen. Und bei den Präsentationen in den Schulen kommen dann auch immer Schüler und fragen, ob ihre Klasse nicht auch so ein Projekt machen könnte. Solche Projekte sind auf jeden Fall ein Gewinn für die Schule“. (Koordinationslehrerin)

6.2 Mehrwert durch die Zusammenarbeit mit den Schulen für die Forschungseinrichtung

Für Thompson-Klein (2004) ist Transdisziplinarität mehr als ein Forschungsansatz. Transdisziplinarität ist für sie auch eine persönliche Einstellung. Es bedarf einer gewissen Offenheit, sich aus den eigenen fachlich-disziplinären Grenzen zu lösen und sich auf unterschiedliche Akteure, Interessenslagen und Erwartungen einzulassen, um gemeinsam ein Problem bzw. eine Forschungsfrage zu bearbeiten.

In der Nachhaltigkeitsforschung wird seit mehreren Jahren transdisziplinär geforscht und auch das Österreichische Institut für Nachhaltige Entwicklung (ÖIN) hat nicht nur viel Erfahrung in transdisziplinärer Forschung, sondern Transdisziplinarität ist auch in den Forschungsleitlinien des Institutes verankert. Die Kommunikation ihrer Forschungsergebnisse und auch ihrer Forschungsansätze an verschiedene Stakeholder ist den MitarbeiterInnen des ÖIN ein besonderes Anliegen.

„Ziel von Sparkling Science ist es ja auch, den SchülerInnen eine wissenschaftliche Herangehensweise zu vermitteln. Und da haben wir eben die Möglichkeit gehabt, unseren Zugang zu Wissenschaft, also jetzt den Zugang zu

Wissenschaft, den wir am ÖIN haben, zu vermitteln. Dass es nicht nur ausreicht, dass wir Wissen generieren, dass wir Forschung betreiben und das dann innerhalb der wissenschaftlichen Community verbreiten, sondern uns geht es auch darum, mit dem Wissen, das wir generieren, eben auch was zu verändern. Wir betreiben umsetzungsorientierte Wissenschaft und da gehört es eben auch dazu, dass ich mit dem, was ich tue, nicht nur andere Wissenschaftler erreiche, sondern auch andere Stakeholder, z.B. auch Schulen oder eben SchülerInnen. Deshalb war uns auch die Kommunikation der Ergebnisse an andere SchülerInnen – über Vorträge, T-Shirts oder Blogs – sehr wichtig.“ (Projektleiterin)

Auch wenn für das ÖIN die Kommunikation der Ergebnisse außerhalb der wissenschaftlichen Community und die Kooperation mit außerwissenschaftlichen Partnern sehr wichtig ist, bleibt das Kerngeschäft von Wissenschaft das Generieren und Publizieren neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Der Anspruch, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen und gleichzeitig wissenschaftliche Karriere zu machen, ist ein Spagat, der besonders an den Universitäten mit dem hohen Druck, in Fachzeitschriften mit möglichst hohem Impact Faktor zu publizieren, nicht leicht zu schaffen ist. Außeruniversitäre wissenschaftliche Vereine wie das ÖIN haben hier wahrscheinlich Vorteile, da der Publikationsdruck hier nicht so eng mit dem Karriereverlauf verknüpft ist (Darnhofer et al. 2008).

Für die Projektleiterin ist das aktive Miteinbeziehen von SchülerInnen in den Forschungsprozess und exzellente, gut publizierbare Wissenschaft jedoch kein Widerspruch.

“Ich bin überzeugt, dass wir trotzdem exzellente Wissenschaft leisten können, auch wenn wir jetzt Jugendliche miteinbeziehen. Die Fragebögen sind von den SchülerInnen mitentwickelt worden. Das ist ein irrer Datenschatz. Ein Teil der Auswertungen haben wir mit den SchülerInnen gemacht, aber der Rest an Daten, die ganzen statistischen Auswertungen oder so, da kann man exzellente Wissenschaft auch von unserer Seite leisten. Wir können einmal unterstützend da sein oder den SchülerInnen auch einiges lehren, aber es sind genug Ergebnisse da, die man toll publizieren kann. Ich sehe da jetzt keinen Unterschied, ob man jetzt mit Erwachsenen zusammen arbeitet oder mit Erwachsenen Interviews machen oder ob da SchülerInnen dabei sind. Und eine quantitative Erhebung mit über 1000 SchülerInnen. Das ist schon etwas, würd ich mal sagen. Das ist jetzt kein kleines Sample, sondern ganz tolle Daten“. (Projektleiterin)

Das Projekt war so konzipiert, dass die SchülerInnen aktiv ihren eigenen Lebensstil erforscht haben. Sie waren gleichzeitig also Subjekt und Objekt der Forschung. Durch den unmittelbaren Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt und zu den Lebenswelten ihres unmittelbaren sozialen Umfelds entstand bei den Jugendlichen besonders in der ersten Projektphase ein hohes Interesse für das Forschungsthema und hohe Motivation für die Umsetzung des Forschungsvorhabens. Fachdidaktische Forschungsergebnisse bestätigen, dass ein gewählter anwendungsbezogener oder gesellschaftlicher Kontext eine große Bedeutung für das entwickelte thematische Interesse am vermittelten Inhalt hat (Kattmann 2000). Das heißt, wenn dem Lernenden bewusst wird, was der wissenschaftliche Inhalt mit dem eigenen Leben zu tun hat, führt das zu einer Interessenssteigerung am Thema. Das Projekt hat den lebensweltlichen Kontext der SchülerInnen in einem sehr hohen Maß berücksichtigt. Die Erforschung dieses Kontextes war schlussendlich ja auch eine der forschungsleitenden Fragen.

Das Erforschen jugendlicher Lebensstile ist als Forschungsvorhaben für eine FBK prädestiniert. Auch die am Projekt beteiligten LehrerInnen sehen das ähnlich.

"Ich hoffe, dass die Daten wertvoll für das Institut sind. Und ich mein, da es um jugendliche Lebensstile geht, denke ich, haben sie jetzt hautnah die Jugendlichen einfach erlebt. Ich denke, da haben sie wahrscheinlich ganz viel bewusst oder unbewusst mitgekriegt, vielleicht auch Ideen für neue Fragestellungen. Die beiden sind zwar nicht so viel älter, aber auch schon wieder in einem ganz anderen Lebensabschnitt. Wenn sie dieses Thema weiter interessiert und ich denke in der Nachhaltigkeitsforschung ist diese Altersgruppe halt eine ganz relevante, dann müssten sie jetzt wahrscheinlich mehr Bescheid wissen. Authentisch Bescheid wissen, über Denkweisen, über Herangehensweisen, aber auch über Hänger. Wie lange kann man Schüler bei der Stange halten?". (Koordinationslehrerin)

Im letzten Punkt spricht die LehrerIn einen Punkt an, der von allen beteiligten LehrerInnen und WissenschaftlerInnen genannt worden ist. Dass die WissenschaftlerInnen durch die direkte Arbeit mit den SchülerInnen auch in methodisch-didaktischer Sicht sehr viel dazugelernt haben. Wissen zur Zusammenarbeit mit SchülerInnen, aber auch Wissen zu Kooperationen mit Schulen. Welche Stolpersteine sind zu beachten? Welchen organisatorischen Rahmen wähle ich? Was ist möglich und wie viel Zeit benötige ich dafür? Dieses Erfahrungswissen ist möglicherweise nur schwer publizierbar, ist jedoch sehr wertvoll für das Konzipieren und Durchführen neuer FBK.

6.3 Faktoren, die das Gelingen von Forschungs-Bildungs-Kooperationen und deren Institutionalisierung fördern

Die Analyse eines Projektes kann nicht die Vielfalt verschiedener Kooperationsmöglichkeiten zwischen Forschungseinrichtungen und Schulen abbilden. Es wurde bei der Projektanalyse jedoch versucht, auf Prozessebene allgemeine Faktoren zu identifizieren, die für den Erfolg einer FBK förderlich und für die Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen entscheidend sind. Es wurden drei Schlüsselfaktoren identifiziert, die wesentlichen Einfluss auf den Erfolg und die mögliche Institutionalisierung von FBKs haben.

1. Kommunikation zwischen den Systemen
2. Differenzierung nach Kompetenzen
3. Integration auf beiden Seiten

6.3.1 Kommunikation zwischen den Systemen

Eine Forschungs-Bildungs-Kooperation bringt zwei Systeme zusammen, die sich in Bezug auf ihre Ziele, ihre Organisation und auch an die gestellten Erwartungen sehr stark unterscheiden: das Wissenschaftssystem und das Bildungssystem.

Diese Unterschiede gilt es bei Forschungs-Bildungs-Kooperationen zu berücksichtigen, um potentielle Konfliktsituation zu vermeiden. Je klarer die jeweiligen Erwartungen, Kompetenzen und auch Grenzen kommuniziert werden, desto eher können Missverständnisse vermieden werden und die Aktivitäten so geplant werden, dass sie von

beiden Partnern als Erfolg gesehen werden. Dazu ist eine offene und gleichzeitig verlässliche Kommunikation zwischen den Partnern sehr wichtig und jeder Partner muss bereit sein, organisatorische Verantwortung zu übernehmen. Die Projektleiterin war überrascht, welches Ausmaß die organisatorischen oder kommunikativen Arbeiten im Projekt angenommen haben.

“Wir haben immer mehr gesehen, wie wichtig das Organisatorische, das Koordinieren, die Kommunikation ist. Die hatten im Projekt einen viel, viel höheren Stellenwert als in anderen Forschungsprojekten. Auch da ist es natürlich wichtig, dass die Kommunikation passt. Aber es ist ein totaler Unterschied, ob ich jetzt mit wissenschaftlichen Projektpartnern zusammenarbeite, weil die sich in einem ähnlichen System bewegen. Arbeitet ich jetzt aber zum Beispiel mit Schulen, ist man mit viel engeren oder strengerem oder unflexibleren Rahmenbedingungen, Strukturen konfrontiert. Das ist ein System, dem man sich irgendwie anpassen muss, wo man selbst sehr viel flexibler sein muss und wo man auch manchmal gar nicht langfristig planen kann, weil das irgendwie eine andere Zeitwahrnehmung da ist. Also das ist zum Beispiel etwas, was wir auch gelernt haben, die andere Zeitwahrnehmung. Also wenn ich jetzt zum Beispiel mit zehn Lehrern ausmache, in zwei Monaten treffen wir uns genau an dem Tag um zehn Uhr und planen dann, wie Inhalte in den Unterricht integriert werden können, dann kann ich davon ausgehen, dass zwei Monate später eigentlich niemand auftaucht. Man muss dann eine Woche davor oder ein paar Tage davor die Lehrer noch mal drauf hinweisen, weil es ist uns auf jeden Fall so erschienen, dass Lehrer eher eine kurzfristige Planung haben und diese - so wie die Schulen zum Teil organisiert sind - jede Woche wieder ganz anders ausschauen kann, weil sie da wieder irgendwo einspringen müssen oder da wieder was entfällt oder da ist dann wieder ein Ausflug. Also das sind Dinge, die wir eigentlich dann zwei Monate vorher gar nicht planen können.” (Projektleiterin)

Einen ähnlichen Punkt spricht die Projektleiterin noch einmal in Bezug auf die direkte Zusammenarbeit mit den SchülerInnen an.

„....wenn das nicht wiederholt worden ist von der Koordinationslehrerin, waren die SchülerInnen dann manchmal baff und haben gesagt: "Das haben wir nie gehört, das ist uns nie gesagt worden", obwohl wir das am Anfang einige Male besprochen haben. Aber das ist einfach ganz ein anderer Zeitplan. Ein Schüler hat dann keinen Kalender, wo er sich einträgt, in zwei Monaten ist wieder Projekt. Sie sind gewohnt, dass ihnen gesagt wird: "Schaut's, in der nächsten Woche sind zwei Tage Projekt, wisst's das eh?". Man kann sich nicht drauf verlassen, dass man einmal informiert und dann sind eh alle im Boot, sondern man muss immer wieder alle ins Boot holen.“ (Projektleiterin)

Es ist das Zeitverständnis in Schulen ein kurzfristigeres als in der Wissenschaft. Obwohl LehrerInnen prinzipiell auch eine Jahresplanung erstellen, ist die konkrete Unterrichtsplanung sicherlich kurzfristiger. Hier bedarf es teilweise an Flexibilität und auch einer intensiven Kommunikation und Planung. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen kann dieses unterschiedliche Zeitverständnis auch zu Problemen führen. SchülerInnen sind es in der Schule nicht gewohnt, über längere Zeit an einem Thema zu arbeiten. Im Schulalltag ändert sich das Fach im 50 Minuten Takt und auch innerhalb der einzelnen Fächer wird ein Thema nur selten länger als ein paar Unterrichtsstunden behandelt. Die Wissensvermittlung in den Schulen geht eher in die Breite, weniger in die Tiefe. Bei Forschungsprojekten ist es jedoch notwendig, länger dranzubleiben und auch Durststrecken zu überwinden, um ein tieferes Verständnis des Forschungsthemas zu garantieren. Daraus ergibt sich, dass die SchülerInnen entweder „immer wieder ins Boot

geholt werden“ müssen oder dass die SchülerInnen nur bei einem Teil der Forschungsarbeit miteinbezogen werden. Im „My Life – My Style – My Future“ Projekt konnten die SchülerInnen durch ein sehr abwechslungsreiches Programm und drei doch relativ unterschiedliche Phasen sehr gut zur Mitarbeit motiviert werden. Die Datenanalyse in der Schule blieb jedoch eher an der Oberfläche. Die tiefergehende und zeitaufwändige Analyse der erhobenen Daten wurde vom Projektteam durchgeführt.

Neben der Kommunikation zwischen WissenschaftlerInnen und KoordinationslehrerInnen ist auch die schulinterne Kommunikation im LehrerInnenteam und zwischen den LehrerInnen und den SchülerInnen für das Gelingen des Projektes von großer Bedeutung. Diese Kommunikation hat in den zwei beteiligten Schulen unterschiedlich gut funktioniert. Während eine Koordinationslehrerin im LehrerInnenzimmer immer wieder KollegInnen angesprochen und – auch mit Unterstützung des Projektteams - Werbung für das Projekt gemacht und auch die SchülerInnen immer wieder über nächste Schritte informiert hat, wurden in der zweiten beteiligten Schule nicht alle Informationen an die SchülerInnen oder andere KlassenlehrerInnen weitergeleitet. Dies zeigt sich auch deutlich an der unterschiedlich hohen Integration des Projektthemas in den Regelunterricht an den Schulen und auch am Feedback der SchülerInnen. Während in einer Schule das Thema Nachhaltigkeit von verschiedenen LehrerInnen in ihren Unterricht aufgenommen worden ist, war das an der anderen Schule weniger der Fall.

Die am Projekt beteiligten KoordinationslehrerInnen nehmen eine sehr bedeutende Rolle in der Projektorganisation in den Schulen ein. Deshalb ist es sehr wichtig, dass diese LehrerInnen voll hinter dem Projekt stehen und im Bedarf auch Überzeugungsarbeit und Werbung bei anderen KollegInnen leisten. Idealerweise wird das Projekt in der Schule von mehr als einer LehrerIn koordiniert und es hat sich im Projekt „My Life – My Style – My Future“ bewährt, den Klassenvorstand/die Klassenvorständin eng in die Projektorganisation mit einzubinden. Wenn das Projekt bzw. Teile der Projektarbeit auch im Regelunterricht durchgeführt werden sollen, ist es notwendig, ein KlassenlehrerInnentreffen zu organisieren, bei dem die WissenschaftlerInnen das Projekt vorstellen und diskutiert wird, welche Projektaspekte in welchen Schulfächern vermittelt werden können. Idealerweise wird in der ersten Phase eines Projektes eine schulinterne Fortbildung (SCHILF) für interessierte KlassenlehrerInnen organisiert. Für eine SCHILF kann die DirektorIn der Schule die beteiligten LehrerInnen auch für einen Tag vom Unterricht freistellen.

6.3.2 Differenzierung nach Kompetenzen

WissenschaftlerInnen und LehrerInnen bringen unterschiedliche Kompetenzen in eine Forschungs-Bildungs-Kooperation ein. Während die WissenschaftlerInnen authentische Einblicke in aktuelle Themen und Arbeitsweisen in der Forschung bieten können, sind LehrerInnen ExpertInnen in der Wissensvermittlung und im Organisieren von Lernumgebungen, die das selbständige Erarbeiten von Wissen auf Basis von Vorerfahrungen fördern. Sie kennen die Möglichkeiten aber auch Grenzen, die das System Schule vorgibt und haben idealerweise ein Vertrauensverhältnis zu den SchülerInnen.

Diese unterschiedlichen Kompetenzen gilt es zu nutzen und sollten idealerweise bereits bei der Konzeption der Projekte einfließen. In der Regel obliegt die Projektplanung und Antragstellung jedoch eher dem wissenschaftlichen Partner und die Expertise der Schulen wird in dieser Phase zu wenig genutzt.

Das ÖIN hat bereits bei der Antragstellung den Kontakt zu den LehrerInnen gesucht und das Feedback erhalten, dass sich die Projektidee sehr gut im Rahmen einer Forschungs-Bildungs-Kooperation umsetzen lässt. Durch die Themenwahl, die die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellte, wurde ein konkreter Alltagsbezug hergestellt, der sehr wichtig für die Interessensentwicklung und die Mitarbeit der SchülerInnen war. Zu Projektbeginn wurden die Erwartungen aller am Projekt beteiligten Personen ausgetauscht und die organisatorischen Rahmenbedingungen festgelegt.

Im Laufe des Projektes haben sich die Rollen dahingehen entwickelt, dass die MitarbeiterInnen des ÖIN das Projekt umgesetzt und die LehrerInnen hauptsächlich den organisatorischen Rahmen an den Schulen hergestellt haben. In einer Schule wurde das Projektthema kaum in den Regelunterricht integriert, obwohl sich besonders die zweite Phase („Wissensakquise“) sehr gut dafür geeignet hätte. Hier hätten die LehrerInnen ihre Kompetenz ideal einbringen können und es wäre die Integration des Projektes in den regulären Unterricht möglicherweise besser gegückt.

“In der Inputphase, wo sie selbst recherchiert haben, hätte ich viele Inhalte auch in den Biologie- oder Geographieunterricht integrieren können, da hätt ich als Lehrerin sicher auch straffer agiert.“ (Koordinationslehrerin)

Durch die zu wenig gegückte Integration des Projektes in den Regelunterricht waren die WissenschaftlerInnen des ÖIN sehr oft in der Schule anwesend, um mit den SchülerInnen zu arbeiten. Dies ist bei einer Forschungs-Bildungs-Kooperation sehr wichtig, man muss jedoch genau klären, welche Arbeiten besser von den LehrerInnen übernommen werden könnten. So hätten zum Beispiel große Teile der zweiten Phase von den KlassenlehrerInnen übernommen werden können. Dadurch, dass die WissenschaftlerInnen auch diese Phase inhaltlich alleine konzipiert und durchgeführt haben, wurden dafür sehr viele Stunden aufgewandt, was auf Kosten der Analyse der Daten und auch anderer Projekten des Institutes ging. Zudem müssen diese Stunden natürlich auch finanziert werden, was die Kosten einer Forschungs-Bildungs-Kooperation in die Höhe treibt. LehrerInnen sind besser dafür ausgebildet, Wissen in einem schulischen Kontext zu vermitteln, weshalb diese Kompetenz auch genutzt werden sollte.

Für eine nachhaltige Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen ist es notwendig, dass sich sowohl Forschungs- als auch Bildungspartner dem Mehrwert bewusst werden, welcher durch die Kooperation entsteht. Dies gelingt am besten, wenn sich beide Partner mit dem Projekt identifizieren können und ihre unterschiedlichen Kompetenzen einbringen können.

Die Arbeit mit den SchülerInnen darf für die WissenschaftlerInnen nicht als förderungstechnisch unvermeidbarer Klotz am Bein wahrgenommen werden. Dazu muss man sich genau überlegen, welche Arbeiten sinnvoll von SchülerInnen übernommen werden können und welche Arbeiten besser von den WissenschaftlerInnen durchgeführt werden. Die WissenschaftlerInnen sollen ihre Forschungsexpertise in das Projekt einbringen und die SchülerInnen beim Generieren neuen Wissens unterstützen. Bei der projektbegleitenden Wissensvermittlung sollte auf die Kompetenz der LehrerInnen zurückgegriffen werden, sodass diese Teilaspekte des Projektes in ihrem Unterricht aufnehmen können.

Auf LehrerInnenseite dürfen Kooperationen mit WissenschaftlerInnen nicht nur als Projekte gesehen werden, die man irgendwie neben dem „normalen Schulalltag“ unterzubringen hat und für die man Unterrichtsstunden „freischaufeln“ muss, sondern eine Integration der

Kooperation in den regulären Unterricht müsste das Ziel sein. Um dieses Ziel zu erreichen, sind sowohl auf Seiten des Wissenschafts- als auch des Bildungssystems Änderungen notwendig.

Im Wissenschaftssystem bedarf es einer höheren Akzeptanz transdisziplinärer Forschung. In den Schulen muss Projektunterricht einen höheren Stellenwert einnehmen und strukturelle Barrieren, die das Durchführen von Projekten behindern, abgebaut werden.

6.3.3 Integration auf beiden Seiten

Soll es zu einer Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen kommen, ist es notwendig, dass das Projekt und dessen Ergebnisse für alle beteiligten Partner als bereichernd und nutzbar eingestuft werden. Bereits weiter oben wurde beschrieben, welchen Nutzen das Projekt „My Life – My Style – My Future“ für die beteiligten Institutionen hat wobei alle beteiligten Personen mit dem Projektverlauf sehr zufrieden waren. Dies hängt mit der für die Jugendlichen relevanten Fragestellung zusammen, mit der Kommunikation auf Augenhöhe und sicherlich auch an der Flexibilität des Projektteams im Umgang mit den oftmals starren Schulstrukturen. Beispielsweise wurde versucht, die Projekttage so zu positionieren, dass die Flauten des Schulalltages ausgenutzt wurden, wie von den beteiligten LehrerInnen gewünscht wurde. Es wurden z.B. die Tage direkt vor und direkt nach den Ferien genutzt, an denen die Wahrscheinlichkeit von Schularbeiten oder Schularbeitsvorbereitungen sehr gering war. Dennoch war der Entfall von regulären Stunden ein Hauptproblem, das von beiden KoordinationslehrerInnen angesprochen wurde.

„Im Mai zum Beispiel war's schon ziemlich arg, da war eben das Projekt und dann war Sportwoche und dann war noch was. Also ich hab die Schüler eigentlich auch nie mehr gesehen. Und anderen LehrerInnen ist es gleich ergangen. Und Ende Mai musst dann halt schon langsam zu deinen Noten kommen.“ (Koordinationslehrerin)

Für das Projekt wurden insgesamt fast drei Schulwochen aufgewendet. Obwohl den beteiligten LehrerInnen der Mehrwert des Projektes bewusst ist, stellt eine wesentliche Herausforderung die Überzeugungsarbeit anderer LehrerInnen dar, die ihre Stunden für das Projekt „opfern“ müssen, was besonders im Jänner und im April/Mai nicht immer ganz einfach war oder wenn bei KollegInnen wiederholt Doppelstunden ausgefallen sind.

Für die Integrierbarkeit des zeitintensiven Projektes in den Schulalltag war es sinnvoll, die Flauten des Schuljahres auszunutzen. Gleichzeitig zeigt diese Herangehensweise auch ein Problem auf: Projektunterricht wird als – durchaus erwünschten - Zusatz zum „normalen“ Unterricht gesehen. Man nimmt durch ein Projekt anderen LehrerInnen Stunden weg, bekommt den eigenen Stoff nicht durch und fragt sich, wie man zu Noten kommen soll. Zusatz zu normalen Unterricht bedeutet auch Zusatzaufwand, den wahrscheinlich nur die sehr engagierten LehrerInnen auf sich nehmen. Diese Parallelstruktur von Projektunterricht und regulärem Unterricht hemmt auf schulischer Seite die Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen. Zudem ist die Motivation der SchülerInnen direkt vor und nach den Ferien sicherlich auch endend wollend und es wird durch diese Vorgehensweise den SchülerInnen vermittelt, dass so ein Projekt zwar toll ist, für den schulischen Erfolg jedoch nicht sehr ausschlaggebend sei. Auch das ist für die Motivation nicht unbedingt förderlich.

Es muss auf längere Sicht versucht werden, Projekte so gut wie möglich im Regelunterricht zu verankern. Das gelingt am besten, wenn das Thema nicht nur für SchülerInnen interessant ist, sondern sich auch Verbindungen zum Lehrplan herstellen lassen und möglichst viele Fächer einen Bezug zum Projekt herstellen können.

"Wichtig ist, dass es einen Platz in der Klasse, im Schulalltag oder im Lehrplan hat. Und nicht so ganz frei fliegend ist, nur dass man's halt macht, sondern es sollte verankert sein". (Koordinationslehrerin)

Eine Möglichkeit, Teile der Forschungs-Bildungs-Kooperation im Regelunterricht zu integrieren ist es, eine schulinterne Fortbildung (SCHILF) zu organisieren, bei denen die WissenschaftlerInnen gemeinsam mit interessierten KlassenlehrerInnen erarbeiten, wie Teile des Forschungsprojektes oder für die Forschung notwendiges Hintergrundwissen im Regelunterricht vermittelt werden können. Dies hat auch zur Folge, dass die LehrerInnen aktuelle Forschungsthemen längerfristig in ihren Unterricht verankern und auch anderen Klassen aktuelle Forschungsergebnisse näher bringen können. Gleichzeitig können sich die WissenschaftlerInnen auf ihre Kernkompetenz konzentrieren, mit den SchülerInnen tatsächliche Forschungsarbeit zu leisten.

Auch schulautonome Änderungen können die Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen erleichtern. So sind am BG Rahlgasse zum Beispiel die Wahlpflichtfächer modularisiert organisiert. Man könnte in Kooperation mit einem interessierten Lehrer/einer interessierten Lehrerin zum Beispiel ein Modul zu nachhaltigen Lebensstilen anbieten und über das ganze Semester im Rahmen dieses Moduls Forschungsarbeit leisten. In manchen Schulen ist die gesamte Oberstufe modularisiert aufgebaut, was die Organisation von Forschungs-Bildungs-Kooperationen ebenfalls erleichtert.

Andere Überlegungen zur Erleichterung der Implementierung von Projektarbeit in der Schule sind stundenplanmäßige Zusammenlegungen von verwandten Fächern. So können z.B. an einem bestimmten Tag hauptsächlich naturwissenschaftliche Fächer unterrichtet werden, um die Durchführung von fächerübergreifenden, naturwissenschaftlichen Projekten zu erleichtern.

Die bereits angesprochene und derzeit heftig diskutierte Autonomisierung von Schulen bietet sicherlich mehr Freiräume und Möglichkeiten, Projekte wie Forschungs-Bildungs-Kooperationen im Regelunterricht zu integrieren.

Für die Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen sind jedoch nicht nur auf Schulseite vereinfachende Adaptierungen notwendig, sondern auch auf Seiten der Forschungspartner. Am Österreichischen Institut für Nachhaltige Entwicklung und generell in der Nachhaltigkeitsforschung hat transdisziplinäre Forschung einen hohen Stellenwert. Das Projekt knüpft an andere Forschungsprojekte des Institutes an und die Ergebnisse des Projektes sind gut verwert- und publizierbar. In der universitären Forschung sind Karrieremöglichkeiten eng an Publikationen in Fachzeitschriften verknüpft und Forschungsresultate werden vorwiegend über institutionalisierte Kanäle kommuniziert. Hier wäre eine Öffnung, hin zu mehr transdisziplinärer Forschung notwendig. Der Stellenwert von transdisziplinärer Forschung müsste erhöht werden und der Zusatzaufwand, der durch Kooperationen mit Partnern außerhalb des Wissenschaftssystems entsteht, auch entsprechend honoriert werden. Die Fähigkeiten, gemeinsam mit Schulen in Projekten zu forschen und somit auch die wissenschaftliche Arbeit des Institutes anderen Zielgruppen näher zu bringen, sollte für eine wissenschaftliche Karriere genauso bedeutend sein, wie

eine Publikation in einem Fachmagazin. Es wird von Seiten der Universitäten die Bedeutung von Nachwuchsförderung und SchülerInneninformation für eine qualifizierte Studienwahl und die Wichtigkeit eines besseren Schnittstellenmanagements zwischen sekundärer und tertiärer Bildung immer wieder betont. Derzeit sind das hauptsächlich Lippenbekenntnisse und es gibt für WissenschaftlerInnen – außerhalb der Förderschiene Sparkling Science – wenig Anreize, den Kontakt mit Schulen zu suchen.

7 Zusammenfassung

Das Projekt „My Life – My Style – My Future“ wurde von allen beteiligten Personen als erfolgreich bewertet. Die Projektergebnisse knüpfen an die Forschungsarbeit am Institut an und sind für das Institut sehr gut verwert- und publizierbar. Durch die für eine Forschungs-Bildungs-Kooperation sehr gut geeignete Themenwahl „Jugendliche Lebensstile und ihr Bezug zur Nachhaltigkeit“ ist durch die Kooperation mit den Schulen ein Mehrwert entstanden, der außerhalb einer Forschungs-Bildungs-Kooperation nicht erreicht worden wäre.

Für die beteiligten WissenschaftlerInnen war das Projekt mit einem hohen Zeitaufwand verbunden, der auf Kosten andere Forschungsarbeiten am Institut ging. Dieser hohe Zeitaufwand liegt einerseits daran, dass in Forschungs-Bildungs-Kooperationen sehr viel Zeit für organisatorische und kommunikative Arbeiten aufgewendet werden müssen. Andererseits ist es zu wenig gelungen, Projektinhalte in den Regelunterricht zu integrieren. Die WissenschaftlerInnen haben auch Arbeiten durchgeführt, welche von den LehrerInnen übernommen werden hätte können. Man hätte die Kompetenz der LehrerInnen besonders bei der Vermittlung von Hintergrundwissen besser nutzen können.

Die beteiligten SchülerInnen haben durch den intensiven Kontakt mit den WissenschaftlerInnen erste Einblicke in die sozialwissenschaftliche Arbeitsweise und aktuelle Themen in der Nachhaltigkeitsforschung bekommen, wobei von den beteiligten LehrerInnen besonders die Bedeutung der Forschungs-Bildungs-Kooperationen in Bezug auf die Berufsorientierung hervorgehoben wurde.

Längerfristiges Ziel des Förderprogrammes Sparkling Science ist jedoch nicht nur die Genese neuer wissenschaftlicher Inhalte und das ermöglichen authentischer Forschungserfahrungen für die beteiligten Klassen, sondern die nachhaltige Implementierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen in Österreich und der Abbau struktureller Barrieren zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem.

Es wurden drei Faktoren ermittelt, die für die Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperation als wichtig erachtet werden: Kommunikation auf Augenhöhe, Differenzierung nach Kompetenzen und die Möglichkeit der Integration des Projektes und der Ergebnisse auf beiden Seiten.

Auf Seite des Bildungssystems sind die immer noch relativ starren Strukturen in den Schulen ein Faktor, der Forschungs-Bildungs-Kooperationen erschwert. Projektunterricht wird oft als Zusatz zu regulärem Unterricht gesehen, der es erschwert den „normalen Stoff“ durchzubringen. Wichtig wäre jedoch die fächerübergreifende Integration der Forschungs-Bildungs-Kooperation in den regulären Unterricht. Diese Integration kann durch Maßnahmen im Rahmen der Schulautonomie vereinfacht werden. In Zukunft haben die Schulen

hoffentlich verstärkt die Möglichkeit, autonom ihre eigenen pädagogischen Profile, ihre Schwerpunkte und auch ihre eigene Stundentafeln zu entwickeln. Diese Entwicklung ist auch in Hinblick auf die Institutionalisierung von Forschungs-Bildungs-Kooperationen wichtig. So könnte zum Beispiel der verstärkte Kontakt mit Universitäten, Fachhochschulen oder anderen Forschungseinrichtungen das Schulprofil einer „Wissenschaftsschule“ stärken.

Auf Seiten des Wissenschaftssystems bedarf es einer Öffnung hin zu transdisziplinärer Forschung. Den Lippenbekennenissen, in Bezug auf die Wichtigkeit von Nachwuchsförderung, sollten konkrete Anreize für WissenschaftlerInnen folgen, auch schulische Partner für das Generieren und Disseminieren wissenschaftlicher Erkenntnisse in Betracht zu ziehen. Die Fgigkeiten, gemeinsam mit Schulen in Projekten zu forschen und somit auch die wissenschaftliche Arbeit des Institutes anderen Zielgruppen näher zu bringen, sollte für eine wissenschaftliche Karriere genauso bedeutend sein, wie eine Publikation in einem Fachmagazin.

8 Literatur

Abd-el-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N., Mamlok-Naaman,R., Niaz, M., Treagust, D., Tuan, H. (2004): Inquiry in science education: International Perspectives. *Science Education* 88: 397-419.

Bencze, L. und Elshof, L. (2004): Science teachers as metascientists: an inductive-deductive dialectic immersion in northern alpine field ecology. *International Journal of Science Education* 26 (12): 1507-1526.

Bergmann, M. (2003): Indikatoren für eine diskursive Evaluation transdisziplinärer Forschung. *Technikfolgenabschätzung* 12 (1): 65-75.

Bernard, R.H. (2002): Research methods in Anthropology: qualitative and quantitative approaches. 3. Auflage. Walnut Creek: AltaMira

Glaser, B., Strauss, A. (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine.

Haas, Marita (2008): Humanressourcen in Österreich. Eine vergleichende Studie im Auftrag des Rates für Forschung und Technologieentwicklung. URL: http://www.rat-fte.at/tl_files/uploads/Studien/080421_Endbericht_Humanressourcen%20in%20Oesterreich_Haas.pdf

Jones, G., Howe, A., Rua, M. (2000): Gender difference in students' experiences, interests and attitudes towards science and scientists. *Science Education* 84:180-192.

Kattmann, U. (2000): Lernmotivation und Interesse im Biologieunterricht. In: Bayhuber, H., Unterbrunner, U. (Herausgeber). Lehren und Lernen im Biologieunterricht. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.

Kernbichler, Maria (2010): ExpertInnenkommentar zur Leistung sterreichischer SchülerInnen in den Naturwissenschaften bei TIMSS 2007. In: Suchan, Wallner-Paschon, Schreiner (Hrsg.) TIMSS 2007. Graz: Leykam.

Krainer, Konrad und Benke, Gertraud (2009): Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?! In: Specht, Werner (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam

Lederman, N. G. (1999): Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching* 36: 916-929.

Leuprecht, Eva (2009): Berufsfindung und Beschäftigungschancen von UniversitätsabsolventInnen technisch-naturwissenschaftlicher Studienrichtungen in der Privatwirtschaft. Wien: Abif + SORA.

Loibl, C.M. (2005): Vorstellungen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen für die Zusammenarbeit mit Praxisakteuren – Empirische Ergebnisse aus der Begleitforschung zur Österreichischen Kulturlandschaftsforschung. In: Radits, F., Rauch, F., Kattmann, U. (Hrsg.) Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Innsbruck: Studienverlag.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. Auflage. Weinheim: Beltz

OECD (2006): Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies Policy Report. Paris: OECD.

OECD (2009): Education at a Glance: OECD Indicators. Paris: OECD.

Osborne, J., Dillon, J. (2008): Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation.

Radits, F., Rauch, F. (2008): Wissenschaft ruft Schule. Forschungs-Bildungs-Kooperationen als Forschungsfeld – Explorationen aus der Perspektive von Science Education. In: Ferdinand Eder & Gabriele Hörl (Hrsg.). Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Wien: Lit-Verlag.

Reinstaller, A. (2009): Bildung – das Bootleneck für Innovation in Österreich? <http://www.clubresearch.at/p-46229.html>

Rocard, M., Csemerly, P., Jorde, D. Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., Hemmo, V. (2007): Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe. Brüssel: Directorate General for Research, Science, Economy and Society.

Sandoval, W. A., Reiser, B. J. (2004): Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science Education* 88:345-372.

Specht, Werner (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Stuessy, C. L. und Metty, J. S. (2007): The Learning Research Cycle: Bridging Research and Practice. *Journal of Science Teacher Education* 18: 725-750.

Suchan, Birgit, Wallner-Paschon, Christina, Schreiner, Claudia (Hrsg.) TIMSS (2007): Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Graz: Leykam.

Thompson-Klein, J. (2004): Prospects for transdisciplinarity. *Futures* 36/4.

II Prozessdokumentation

d) Prozessbericht 3

MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE: PROZESSBERICHT

PROJEKTTAGE UND DISSEMINATION

	Datum	Beginn	Ende	Stunden	Projekttage etc.	Beschreibung	Ort
VORBEREITUNG	15.09.2009	14:00	14:30	0,5	Projektvorstellung	AC für Schwerpunktteam & Direktorin RG	RG
	07.10.2009	13:15	13:45	0,5	Projektvorstellung	AC für LehrerInnen Klasse 6A MG	MG
	21.10.2009	15:15	15:45	0,5	Projektvorstellung	AC für LehrerInnen Klasse 6D RG (pädag. Tag)	RG
	29.10.2009	09:00	10:00	1	Projektvorstellung	AC für SchülerInnen Klasse 6A MG	MG
	11.11.2009	10:10	11:10	1	Projektvorstellung	AC für SchülerInnen Klasse 6D RG	RG
PHASE 1	In der ersten Phase widmeten sich die SchülerInnen dem Erforschen ihres eigenen Lebensstils sowie der Lebensstile anderer Jugendlicher ihrer Schule. Als Einstieg führten die SchülerInnen eine Woche lang Forschungstagebücher. Diese dienten am ersten Projekttag als Einstieg in die inhaltliche Diskussion zu Lebensstilen. Die SchülerInnen lernten, wie sie ihre Hypothesen in Fragen umsetzen und für eine Fragebogenerhebung in der gesamten Schule formulieren können. Am zweiten Projekttag befragten die SchülerInnen mittels ihrer selbst erstellten Fragebögen alle SchülerInnen ihrer Schulen zu ihren Lebensstilen und gaben die erhobenen Daten in ein Datenverwaltungsprogramm ein. Der dritte Projekttag diente dazu, den SchülerInnen einen Überblick über die Daten und die Ergebnisse der Auswertungen zu verschaffen und ihnen besonders auffällige Unterschiede oder Fragestellungen, die sie besonders interessierten, zu veranschaulichen. Dadurch entstand ein Bewusstsein dafür, was die eigenen Einstellungen, Konsumverhalten und Kommunikationsweisen der SchülerInnen sind.						
	29.10.2009	09:00	10:00	1	Schulbesuch	Erklärung Forschungstagebuch	MG
	11.11.2009	10:10	11:10	1	Schulbesuch	Erklärung Forschungstagebuch	RG
	16.11.2009	09:00	15:00	6	Projekttag 1 - Phase 1 MG	Diskussion, Einführung wiss. Arbeiten, Fragebogenentwicklung	MG
	18.11.2009	09:00	15:00	6	Projekttag 2 - Phase 1 MG	Datenerhebung, Dateneingabe, Diskussion	MG
	01.12.2009	09:00	15:00	6	Projekttag 1 - Phase 1 RG	Diskussion, Einführung wiss. Arbeiten, Fragebogenentwicklung	RG
	03.12.2009	09:00	15:00	6	Projekttag 2 - Phase 1 RG	Datenerhebung, Dateneingabe, Diskussion	RG
	15.12.2009	08:00	11:00	3	Projekttag 3 - Phase 1 MG	Einführung in die Statistik, Datenanalyse, Gruppenarbeit	MG
	18.12.2009	10:00	14:00	4	Projekttag 3 - Phase 1 RG	Einführung in die Statistik, Datenanalyse, Gruppenarbeit	RG
PHASE 2	In der zweiten Phase eigneten sich die SchülerInnen Wissen dazu an, was Nachhaltigkeit bedeutet, wie ihr eigener Lebensstil mit dem Rest der Welt in Verbindung steht und welche Möglichkeiten sich ihnen bieten, diese Verbindung aktiv zu gestalten. Die SchülerInnen recherchierten in altersgemäßer Literatur über die ökologischen und sozialen Bedingungen in Produktionsketten von Kleidung und Elektronikprodukten, die sich in der ersten Phase als stilrelevante Produkte herausgestellt haben. Die gewonnenen Erkenntnisse teilten sie in Form eines Weltjournals mit den anderen SchülerInnen der Klasse. Dadurch gewannen sie einen breiten Einblick in die Vielfalt ökologischer und sozialer Auswirkungen ihrer Lebensstile und in Gestaltungsmöglichkeiten.						
	21.12.2009	09:00	15:00	6	Projekttag 1 - Phase 2 MG	Soz. Nachhaltigkeit, Spiel, Mindmaps, Film, Recherche, Vortrag	MG

	22.12.2009	09:00	15:00	6	Projekttag 2 - Phase 2 MG	Ökol. Nachhaltigkeit, Film, Recherche, Nachrichtenpräsentation, Vortrag	MG
	07.01.2010	09:00	15:00	6	Projekttag 1 - Phase 2 RG	Soz. Nachhaltigkeit, Spiel, Mindmaps, Film, Recherche, Vortrag	RG
	08.01.2010	09:00	15:00	6	Projekttag 2 - Phase 2 RG	Ökol. Nachhaltigkeit, Film, Recherche, Nachrichtenpräsentation, Vortrag	RG
	27.01.2010	09:00	15:00	6	Projekttag 3 - Phase 2 MG	Wiss. Inputs, Recherchen, Computerspiel "Champions for South Africa"	MG
	28.01.2010	09:00	15:00	6	Projekttag 4 - Phase 2 MG	Vortrag, Recherchen, wiss. Inputs, Rollenspiel, Recherche Produkte	MG
PHASE 3	08.02.2010	09:00	14:00	5	Projekttag 3 - Phase 2 RG	Wiss. Inputs, strateg. Konsum, Rollenspiel, Recherche Produkte	RG
PHASE 3	Die dritte Phase diente den SchülerInnen als Spielraum, um eigene Handlungswegwe für Nachhaltigkeitskommunikation und die Vermittlung ihrer Themen zu finden. Vorbereitend für Ergebnispräsentationen im wissenschaftlichen Kontext (Präsentationen an der Wirtschaftsuniversität Wien), lernten die SchülerInnen in einem jeweils zweitägigen Workshop Rhetorik- und Präsentationstechniken. Für die Kommunikation über Web 2.0 Medien bekamen die SchülerInnen die Möglichkeit zu einem leichten Einstieg in die Verwendung von Web 2.0 Technologien mit zwei versierten Praktikern aus der Blogszene. Zu nachhaltigem Design machten SchülerInnen ihre Anliegen und Statements mit Hilfe zweier DesignerInnen druckreif für die Gestaltung ihres eigenen Bio-Fairtrade-T-Shirts. Die jugendlichen ForscherInnen übten hier, ihre Lebensstile nachhaltiger zu gestalten, sowie die Kommunikation der Themen, die sie bewegen.						
	25.03.2010	08:00	12:00	4	Projekttag 1 - Phase 3 MG	Rhetorikworkshop geleitet von Sebastian Gimbel	MG
	26.03.2010	08:00	12:00	4	Projekttag 2 - Phase 3 MG	Rhetorikworkshop geleitet von Sebastian Gimbel	MG
	07.04.2010	08:00	12:00	4	Projekttag 1 - Phase 3 RG	Rhetorikworkshop geleitet von Rudolf Pöhl	RG
	08.04.2010	08:00	12:00	4	Projekttag 2 - Phase 3 RG	Rhetorikworkshop geleitet von Rudolf Pöhl	RG
	04.05.2010	08:00	14:00	6	Projekttag 4 - Phase 3 MG	Workshops mit Angie Rattay und Hannes Offenbacher	HUB
	04.05.2010	14:00	15:00	1	Kennenlernen RG und MG	Kennenlernübungen geleitet von Rudolf Pöhl	HUB
	05.05.2010	08:00	14:00	6	Projekttag 5 - Phase 3 MG	Workshops mit Angie Rattay und Hannes Offenbacher	HUB
	10.05.2010	08:00	14:00	6	Projekttag 4 - Phase 3 RG	Workshops mit Angie Rattay und Hannes Offenbacher	HUB
	11.05.2010	08:00	14:00	6	Projekttag 5 - Phase 3 RG	Workshops mit Angie Rattay und Hannes Offenbacher	HUB
PHASE 4	Die vierte Phase diente der wissenschaftlichen Dokumentation und der Dissemination der Ergebnisse. Die Dissemination erfolgte zunächst über die SchülerInnen selbst, in späterer Folge erfolgte die Dokumentation und Dissemination von Seiten des wissenschaftlichen Projektteams des ÖIN und der Kooperationspartner Karl-Michael Brunner und Christian Bertsch. Des Weiteren wurde von Christian Bertsch untersucht, wie sich die unterschiedliche schulische Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der zwei Partnerschulen auf die erfolgreiche Umsetzung einer Forschungs-Bildungs-Kooperation im Projekt ausgewirkt hat und welche längerfristigen Perspektiven sich aus dieser Kooperation ergeben.						
	09.04.2010	08:00	14:00	6	Projekttag 3 - Phase 3 RG	Vorbereitung WU-Präsentationen	RG
	29.04.2010	14:00	16:30	2,5	Projekttag 3 - Phase 3 MG	Vorbereitung WU-Präsentationen	MG
	04.05.2010	16:00	18:00	2	Präsentationen an der Wirtschaftsuniversität Wien	Beide Klassen präsentierte vor Studierenden, Projektteam und Lehrveranstaltung der WU	
	26.05.2010	08:15	12:45	4,5	Schulinterne Präsentation RG	Klasse 6D präsentierte Ergebnisse für andere SchülerInnen der RG	RG
	17.06.2010	18:00	22:00	4	Abschlussveranstaltung	Beide Klassen sowie das ÖIN-Team präsentierte vor Eltern, LehrerInnen, SchulvertreterInnen, Projektteam und der Programmleiterin von SpSc, eine erste Klasse der RG präsentierte Recyclingmode	HUB

	17.- 22.08.2010	ganztags	ganztags	Plakatpräsentation bei den Get Active Tagen	Während der Get Active Tage im August 2010 in Eisenerz haben sich junge Menschen zusammengefunden um gemeinsam Projekte für eine nachhaltige Welt zu entwickeln. Dieses Unternehmen unterstützte Get Active in Form von interaktiven Workshops, Raum für Austausch, Vernetzung und Kreativität. Das Projekt My Life wurde als Best-Practice-Beispiel auf einem Plakat präsentiert.	Eisenerz
21.09.2010	14:00	16:00	2	Präsentation an wissenschaftlicher Konferenz	Christian Beritsch referierte über "Potentials and Challenges of authentic inquiry in Research-Education-Collaborations" im Rahmen des Workshops "Deepening the specificities of scientific inquiry in natural sciences". European Fibonacci Conference "Raising Awareness about Inquiry Based Science and Mathematics Education in Europe", Bayreuth, 21.-22. September 2010.	Bayreuth
24.09.2010	16:30	17:00	0,5	Präsentation an Nachhaltigkeitstagung	In ihrem Vortrag „Nachhaltigkeit und Lebensstil“ hat die Projektleiterin Anja Christanell im Rahmen der Tagung „Den Sinn für's Ganze Salzburg unter anderem Ergebnisse aus dem Projekt My Life vorgestellt.	Salzburg
22.10.2010	16:00	19:00	3	Präsentation beim WWF- Youth Empowerment Program	Der Schüler Valentin Lechner (MG) und die OIN-Praktikantin Julia Krenmayr schildern ihre Erfahrungen und Ergebnisse mit dem Projekt My Life engagierten Jugendlichen im Youth Empowerment Program (1st Training) des WWF. Valentin Lechner arbeitet seitdem aktiv im YEP des WWF mit.	Orth an der Donau
01.10.2010	15:15	16:00	0,75	Präsentation an Pädagogischer Fachtagung	Christian Beritsch stellte in seinem Vortrag „Wir sind gekommen, um zu bleiben. Innovationen im naturwissenschaftlichen Unterricht.“ Methoden aus My Life vor (KoautorInnen: Christianell Anja, Leither Michaela und der Schüler Valentin Lechner). Der Vortrag fand im Rahmen der Pädagogischen Fachtagung der Diözese Kärnten in Klagenfurt statt.	Klagenfurt
25.01.2011	18:00	21:00	3	LehrerInnenworkshop zu Methoden und Ergebnissen aus dem Projekt	Anja Christanell und Michaela Leiterin leiteten einen LehrerInnenworkshop im Rahmen der Schulerinneruniversität Wien „Schools at University – Klima & Energie“ zum Thema „MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE: Mit Jugendlichen gemeinsam zu nachhaltigen Lebensstilen forschen. Ein Einblick in Methoden und Ergebnisse eines Forschungsprojektes.“	Wien
28.01.2011	12:00	15:30	3,5	PH-Workshop zu Methoden und Ergebnissen aus dem Projekt	Christian Beritsch leitete einen Workshop zum Thema „Nachhaltigkeitskommunikation und jugendliche Lebensstile am Beispiel des Sparkling Science Projektes My Life – My Style – My Future“ im Rahmen des Seminars Mensch-Gesellschaft-Umwelt an der Pädagogischen Hochschule Wien	Wien
29.01.2011	15:30	16:30	1	Präsentation an internationaler Konferenz	Michaela Leiter und Anja Christanell hielten einen Vortrag zu "How pupils explore their lifestyles and their approach to sustainability" bei der 7. Internationalen Konferenz "Leadership for an Inclusive and Sustainable World" in Berlin.	Berlin
31.01.2011	15:00	16:30	1,5	KPH-Workshop zu Methoden und Ergebnissen aus dem Projekt	Christian Beritsch leitete einen Workshop zum Thema „Nachhaltigkeitskommunikation und jugendliche Lebensstile am Beispiel des Sparkling Science Projektes My Life – My Style – My Future“ im Rahmen des Seminars Biologiedidaktik an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien.	Wien
02.- 03.05.2011	Abstract bereits akzeptiert	Termin noch nicht fixiert	Termin noch nicht fixiert	Präsentation an wissenschaftlicher Konferenz	Michaela Leiter und Anja Christanell werden einen Vortrag zu „Jugendliche Konsummuster und deren Nachhaltigkeit“ bei der Arbeitstagung „Konsum und Nachhaltigkeit. Zum Spannungsverhältnis der	München

				fixiert		
					Kommerzialisierung des Lebensaltags und den Prinzipien nachhaltigen Handelns“ des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) und der Sektion Umweltsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München halten. Schweißfurth-Stiftung, Südliches Schlossrondell 1, 80638 München halten.	
05.-09.09.2011	Abstract eingereicht	Termin noch nicht fixiert	Termin noch nicht fixiert	Präsentation an wissenschaftl. Konferenz	Christian Berisch wird in seinem Vortrag zu "Bridging the Gap between Research and Science Education – Potentials and Challenges of authentic inquiry in Research-Education-Collaborations" über seine Evaluationsergebnisse aus dem My Life-Projekt berichten (KoautorInnen: ML, AC). Das Paper wird im Rahmen der ESERA (European Science Education Research Association) Conference vom 5.-9. September 2011 in Nantes, France präsentiert.	Nantes

Sämtliche Projektstage wurden mit Protokollen, Fotos und zuweilen auch Videos dokumentiert.

Abkürzungen: AC Anja Christianell, IP Irma Pelikan, ML Michaela Leitner, CB Christian Berisch, JK Julia Krenmayr, KMB Karl-Michael Brunner, MG Marchettigasse, RG Rahlgasse, SpSc Sparkling Science, WU Wirtschaftsuniversität Wien

PROJEKTMETINGS-/EVALUATION UND AUSWERTUNGSMETINGS

Datum	Beginn	Ende	Stunden	Art des Meetings	Beteiligte und Inhalt	Ort
07.09.2009	16:30	18:30	2	Besprechung	AC IP mit Betti Girschick (Koordination)	ÖIN
21.09.2009	16:00	00:00	8	Kick-Off Meeting	Alle, Meeting mit Abendessen	ÖIN + Zum Roten Elefanten
21.10.2009	16:00	19:00	3	Teambesprechung	AC, CB, JK (Vorbereitung Tagebuch)	Café Phil
05.11.2009	10:00	13:00	3	Teambesprechung	AC, CB, IP, JK, KMB (Vorbereitung Phase 1, Fragebogenentwicklung, didaktisches Vorgehen)	ÖIN
12.11.2009	10:00	14:00	4	Teambesprechung	AC, IP, KMB (Projektsupervision)	ÖIN
10.12.2009	15:00	18:00	3	Besprechung	IP, MS, HO, CB (Statistik Auswertung mit den SchülerInnen)	ÖIN
14.12.2009	14:00	15:00	1	Besprechung	AC mit LehrerInnen RG (zu Phase 2)	Café Sperl
16.12.2009	13:30	15:00	1,5	Besprechung	IP mit Betti Girschick und Inge Mautner (zu Phase 2 & Kamerun)	MG
19.01.2010	17:00	19:00	2	Besprechung	AC IP mit Betti Girschick (Koordination)	ÖIN
03.02.2010	17:00	18:30	1,5	Besprechung	AC mit Céline Loibl (Sparkling Science-Programmleiterin)	BMWFF
04.02.2010	10:30	12:00	1,5	Besprechung	AC IP mit Angie Rattay (Design-Workshop, Phase 3)	Café Phil
04.02.2010	19:00	21:00	2	Besprechung	IP mit Alfons Bauerfeind (Statistik)	ÖIN
08.02.2010	14:30	16:30	2	Besprechung	AC IP mit KMB (Vorbesprechung WU-Präsentationen)	ÖIN
24.02.2010	11:00	12:00	1	Schulbesuch	IP in MG (Fragebogen Kamerun abholen)	MG
17.03.2010	11:50	12:10	0,33	Schulbesuch	IP in MG (Photo CDs, Video Ansehen mir RG, Auswertungen und Material für die Präsentationen)	MG
18.03.2010	17:00	18:30	1,5	Besprechung	AC mit Inge Mautner (Kamerun Nachbesprechung)	Café Ritter
22.03.2010	16:45	18:30	1,75	Besprechung	IP mit Betti Girschick (Auswertungen, Vorbereitung Präsentationen)	Café Jelinek
23.03.2010	09:00	10:00	1	Besprechung	AC, IP mit KMB und Melanie Wawra (Abstimmung zu einer Diplomarbeit im Rahmen des Projektes)	ÖIN
02.04.2010	15:00	16:00	1	Besprechung	AC, IP Besprechung mit Rudolf Pöhl (Rhetorik-Workshop)	Café der Provinz

09.04.2010	14:00	15:00	1	Besprechung	AC, IP (Nachbesprechung Projekttag 3 RG)	Café Phil
13.04.2010	10:00	11:00	1	Besprechung	AC IP mit Angie Rattay (Design-Workshop, Phase 3)	Café Phil
13.04.2010	16:30	18:00	1,5	Besprechung	IP mit Betti Girschick (Koordination und Präsentationen)	Café Jelinek
26.04.2010	09:00	10:00	1	Besprechung	AC IP mit HUB (Raumnutzung für Workshops, Phase 3)	HUB Vienna
03.05.2010	12:30	13:00	0,5	Besprechung	AC IP mit HUB (Raumnutzung für Workshops)	HUB Vienna
04.05.2010	17:00	18:00	1	Besprechung	AC IP mit Sabine Palli und Susanne Pörlitz (Besprechung offener Punkte und Termine für die RG)	WU
06.05.2010	17:00	18:00	1	Besprechung	AC mit Hannes Offenbacher (Anpassungen Web 2.0 - Workshop)	Café Europa
14.05.2010	09:30	11:30	2	Besprechung	AC ML mit Melanie Wawra (Exposé Diplomarbeit)	ÖIN
21.07.2010	12:00	?		Besprechung	ML mit Alfons Bauernfeind (Auswertung Endbericht)	ÖIN
01.06.2010	09:00	10:00	1	Besprechung	AC mit Clemens Ostermaier (Synergien Scienceclip.at)	HUB
09.06.2010	08:00	09:30	1,5	Evaluationsinterview	1. Evaluationsinterview von CB mit AC	ÖIN
22.06.2010	16:30	19:00	2,5	Evaluationsinterview	Evaluationsinterview von CB mit Bettina Girschick	ÖIN
30.06.2010	15:00	15:30	0,5	Nachbesprechung	AC mit Matthias Reisinger (HUB Vienna, Feedback zu Abschlussveranstaltung und Projektergebnissen)	HUB
01.07.2010	09:00	10:00	1	Nachbesprechung	AC mit Susanne Pörlitz und der Klasse 1C der RG, die Modeshow bei Abschlussveranstaltung gemacht hat (Fotogeschenke)	RG
02.07.2010	14:30	15:30	1	Besprechung	AC mit Inge Mauther (Planung der Übergabe von Projektbericht an afrikanische Schule)	Café Ritter
13.07.2010	18:00	20:00	2	Evaluationsinterview	Evaluationsinterview von CB mit Sabine Palli	ÖIN
28.07.2010	17:00	19:30	2,5	Besprechung	AC, ML mit Melanie Wawra (im Projekt eingebundene Diplomandin)	ÖIN
02.08.2010	10:00	16:45	6,75	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN
03.08.2010	09:30	18:00	8,5	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN
04.08.2010	9:30	19:00	9,5	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN

05.08.2010	9:00	13:00	4	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN
06.08.2010	09:30	10:30	1	Evaluationsinterview	2. Evaluationsinterview von CB mit AC	ÖIN
10.08.2010	9:30	17:30	8	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN
11.08.2010	9:30	18:30	9	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN
14.9.2010	10:00	13:00	3	Besprechung	ML mit Alfons Bauernfeind (quantitative Auswertungen)	ÖIN
12.08.2010	09:00	19:15	10,25	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN
15.08.2010	10:00	18:00	8	Auswertung	ML mit Melanie Wawra (qualitatives Material)	ÖIN
16.9.2010	14:00	17:30	3,5	Besprechung	AC, ML, KMB, CB über Dissemination	ÖIN
17.9.2010	13:00	15:30	2,5	Besprechung	ML mit Melanie Wawra	ÖIN
21.10.2010	13:00	14:00	1	Besprechung	AC mit JK & Nathan Spees (WWF, Vorbesprechung My Life-Präsentation bei Youth Empowerment Programme)	HUB
25.10.2010	13:30	16:00	2,5	Besprechung	ML mit Melanie Wawra	ÖIN
GESAMT Stunden		130				

Sämtliche Projektmeetings wurden mit Protokollen dokumentiert. Evaluationsinterviews wurden digital aufgenommen, transkribiert und qualitativ ausgewertet.

ÖIN-Interne Besprechungen zwischen Projektleiterin und ProjektmitarbeiterInnen wurden nicht explizit in der obigen Liste angeführt.
 Abkürzungen: AC Anja Christianell, IP Irma Pelikan, CB Christian Bertsch, JK Julia Kremmayr, KMB Karl-Michael Brunner, MG Marchettigasse, RG Rahlgasse, SpSc Sparkling Science, WU Wirtschaftsuniversität Wien

FORSCHUNGS-BILDUNGS-KOOPERATION

ÖIN – BRG MARCHETTIGASSE

Unterrichtsfächer	Behandelte Themen	Details zu den behandelten Themen	Schulstunden WS 2009/10	Schulstunden SS 2010
	<u>Erweiterung zu inhaltl. Schwierpunkten von MyLife</u>			
Geografie	Jugendliche Lebensstile in afrikanischen Entwicklungsländern	Kameruntag: Film "Yellow Card" über Lebensalltag afrikanischer Jugendlicher, afrikanisches Essen, Präsentation durch Mag. Mautner, Lesen von Texten von Prince Kum'a Ndumbe III, Anhören einer Lesung afrikanischer Gedichte (Kinski), Informationsmaterial, Reflexionsrunde		6
Biologie	Jugendliche Lebensstile in afrikanischen Entwicklungsländern			2
Geschichte	Studierende, Jugend und Politik in China	Chinesische Studentenbewegungen (4. Mai-Bewegung, Kulturrevolution, Aufstand am Platz des Himmelschen Friedens, aktuelle Probleme der Demokratiebewegung)		4
Englisch	Jugendliche Lebensstile in England	Theaterstück über Probleme Jugendlicher aus verschiedenen sozialen Schichten; Referate über österreichische Subkulturen		8
Biologie	Ökologischer Fußabdruck, Carbon Footprint; Gebrauchsanweisung für den Planeten Erde von Angie Rattay	Berechnung des Carbon Footprints / Ökologischen Fußabdrucks, Bearbeitung der "Gebrauchsinformation Erde" von A. Rattay; Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten		4
Wahlpflichtfach Geografie	Grenzen des Wachstums	Recherche, Materialsammlung und Carbon Footprint, Ökologischer Fußabdruck / Bevölkerungswachstum.		6
	<u>Erhebung Kamerun</u>			
Französisch	Übersetzungen von Fragebögen, Übersetzung der Antworten und der Fragen der afrikanischen Jugendlichen			2
Französisch/ Geografie	Diskussion und Beantwortung von Fragen von SchülerInnen aus Kamerun	Methode: World Café (Bearbeitung in Kleingruppen), Diskussionen über Werte und Religionen bzw. Freundschaft und Sexualität		4

Kommunikation und Dissemination	
Bildnerische Erziehung	Drehen von vier Kurzfilmen als Vorbereitung zum Web 2.0-Workshop
Bewegung und Sport	Tanzdarstellung von jugendlichen Lebensstilen
Informatik	Betreuung der Homepage zum Projekt, noch in Arbeit
Physik	Vorbereitung von wissenschaftlichen Präsentationen
Biologie	Vorbereitung von wissenschaftlichen Präsentationen und Präsentation an der WU
Wahlfachfach Geografie	Vorbereitung von wissenschaftlichen Präsentationen
STUNDEN GESAMT (WS 2009/10 und SS 2010)	86

ÖIN – AHS RAHLGASSE

Unterrichtsfächer	Behandelte Themen	Details zu den behandelten Themen	Schulstunden WS 2009/10	Schulstunden SS 2010
	<u>Erweiterung zu inhaltl. Schwerpunkten von MyLife</u>			
Geografie	Globale Perspektive auf ökologische und soziale Nachhaltigkeit	Ökologischer Fußabdruck, Billigproduktion, Globalisierung	Vergleiche, 2	
Französisch	Lebensstile/Konsumverhalten von Jugendlichen	Kultobjekte, Marken Wichtigkeit von Handy, Computer und Facebook: Diskussion und Lesen von Texten	4	4
Mathematik	Rechenbeispiele	Konsumentenverhalten: Lesen und Besprechen von Zeitungsartikeln Migration und Lebensstile in Mega Cities	6	
Englisch	Konsum, Migration und Lebensstile	Fachvokabular	3	
	<u>Erweiterung zu Kommunikation und Dissemination</u>			
Deutsch	Vorbereitung von wissenschaftlichen Präsentationen	Bewusstseinsbildung und nachhaltige Labels	2	
		Soziale Standards bei der Produktion	1	
		Probleme der Kennzeichnung	1	
		Faire Diamanten, Faires Gold	1	
Biologie	Ökologischer Fußabdruck, Fair Trade, Bewusstseinsbildung	Ökologischer Rucksack, Ökobilanzen, Ökologischer Fußabdruck: Vergleich der Methoden	2	
		STUNDEN GESAMT (WS 2009/10 und SS 2010)	35	

e) Projektdarstellung 3 mit Fotos

Aus Formatierungsgründen ist die Projektdarstellung 3 mit Fotos (= Folder in Layout/Formatvorlage von Sparkling Science) nicht im Dokument des Endberichts integriert, sie liegt dem Endbericht in digitaler Version bei.

f) Verwendete und freigegebene Fotos in Druckqualität

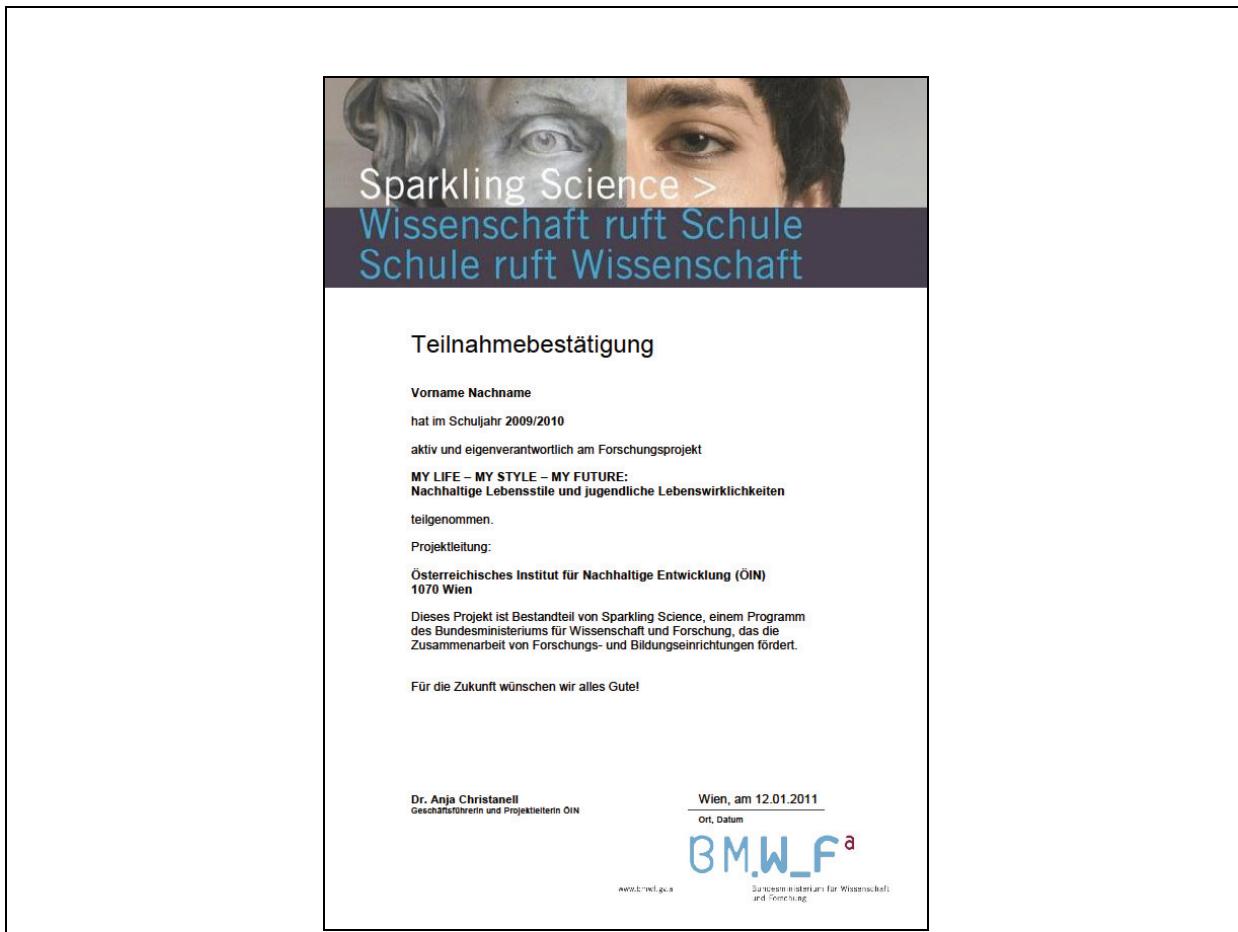
Die für den Endbericht verwendeten und freigegebenen Fotos in Druckqualität liegen dem Endbericht in digitaler Version bei.

III Informationen zur Programmdokumentation

g) Teilnahmebestätigungen / Partnerschaftsurkunden

Teilnahmebestätigungen

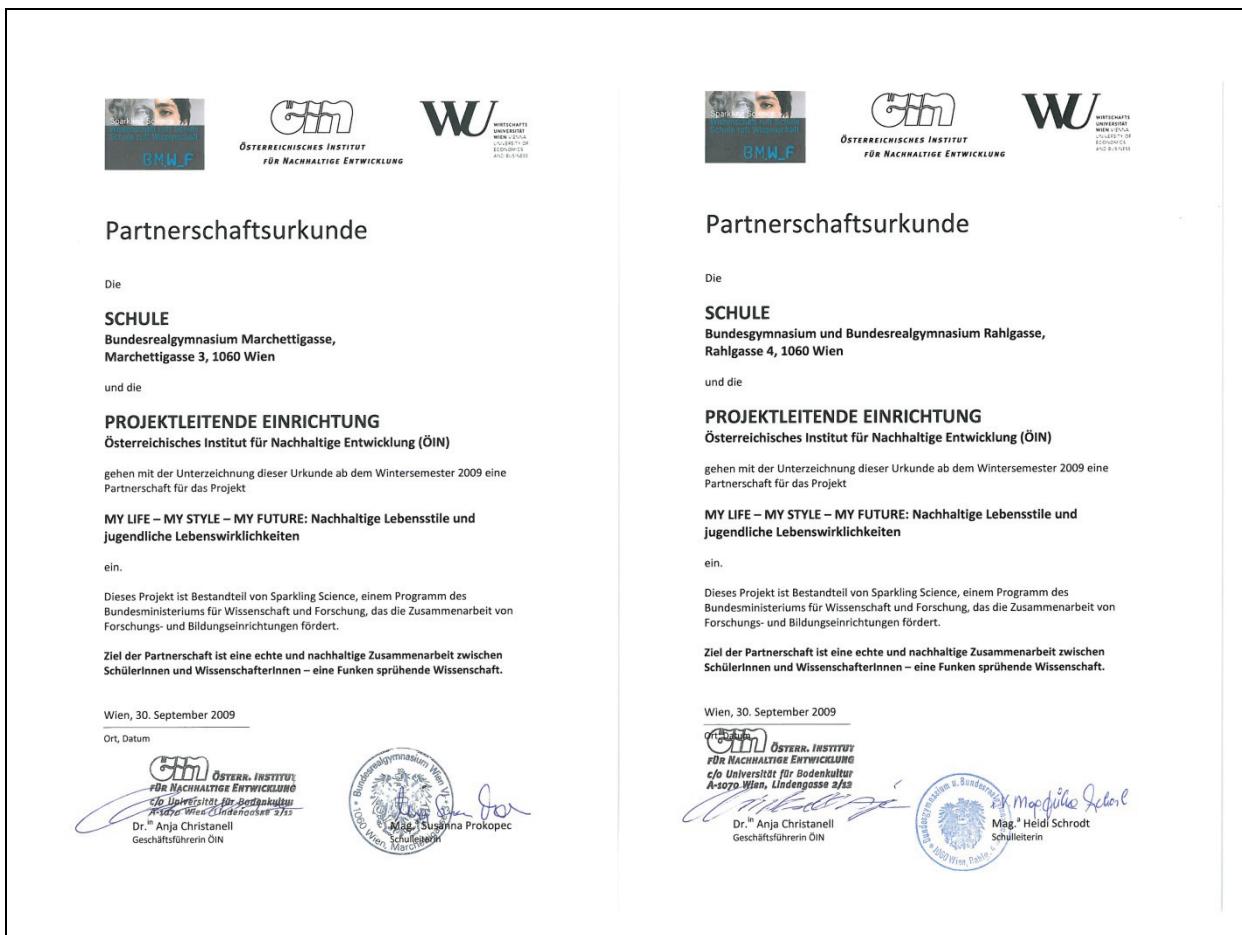
Zu Ende der Projektlaufzeit (Ende Jänner 2011) wurden von Seiten der Projektleiterin Anja Christianell an alle SchülerInnen und LehrerInnen, die am Projekt aktiv mitgewirkt haben, Teilnahmebestätigungen überreicht. Die Teilnahmebestätigungen (orientiert am Musterentwurf auf der Sparkling Science-Website) erhielten alle SchülerInnen der Klasse 6 A der BRG Marchettigasse und die SchülerInnen der Klasse 6 D des BG/BRG Rahlgasse sowie die KoordinationslehrerInnen Mag. Bettina Girschick und Mag. Sabine Palli. Die jeweiligen Originale der Teilnahmebestätigungen wurden überreicht, die Kopien der Teilnahmebestätigungen liegen am ÖIN auf.



Muster zu den Teilnahmebestätigungen, die unterzeichnet an die im Projekt aktiv beteiligten SchülerInnen ausgeteilt wurden.

Partnerschaftsurkunden

Zu Beginn des Wintersemesters 2009/10 wurde zwischen dem Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium Rahlgasse und dem Österreichischen Institut für Nachhaltige Entwicklung (ÖIN) eine Partnerschaftsurkunde (orientiert am Musterentwurf auf der Sparkling Science-Website) unterzeichnet, durch die eine Partnerschaft für das Projekt „My life – my style – my future“ eingegangen wurde. Ebenso wurde zur selben Zeit eine Partnerschaftsurkunde zwischen dem Bundesrealgymnasium Marchettigasse und dem ÖIN unterzeichnet. Die jeweiligen Originale der Partnerschaftsurkunden liegen am ÖIN auf.



Partnerschaftsurkunden zwischen dem BG/BRG Rahlgasse bzw. dem BRG Marchettigasse und dem Österreichischen Institut für Nachhaltige Entwicklung (ÖIN).

h) Dissemination

Die Dissemination von Forschungsmethoden und Projektergebnissen erfolgte zum einen durch die SchülerInnen selbst (hauptsächlich im Sommersemester 2010) und zum anderen durch das Projektteam und die Projektpartner. Bevor die verschiedenen Disseminationsaktivitäten detailliert aufgelistet werden, sollen die Aktivitäten zunächst zusammenfassend beschrieben werden.

Alle SchülerInnen der Klasse 6A des BRG Marchettigasse und der Klasse 6D der AHS Rahlgasse bereiteten sich in jeweils zwei Tagen durch ein Rhetoriktraining auf die Vorträge vor und erarbeiteten im Anschluss mit Unterstützung der KoordinationslehrerInnen und dem ÖIN-Projektteam Präsentationsfolien in einem gemeinsamen Layout. Als Bildmaterial für die Präsentationsfolien dienten Fotos aus den verschiedenen Projektphasen sowie Fotos, die eigens zu den Themen der Projektergebnisse von den SchülerInnen gemacht wurden. Diagramme zu statistischen Ergebnisse wurden zum Teil von den SchülerInnen selbst erstellt und zum Teil von den WissenschaftlerInnen zur Verfügung gestellt.

Einige SchülerInnen beider Klassen präsentierten stellvertretend für ihre Gruppe, die die Präsentationsfolien gemeinsam erarbeitet hat, sowohl ihre Forschungsmethoden als auch ihre Forschungsergebnisse im Rahmen einer Lehrveranstaltung von A.o. Univ.-Prof. Dr. Karl-Michael Brunner am Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung der Wirtschaftsuniversität Wien und im Rahmen einer Abschlussveranstaltung zum Projekt innerhalb der „Nachhaltigkeitscommunity“ im HUB Vienna – einem kreativen Raum, in dem an der Umsetzung von Nachhaltigkeit in Gesellschafts-, Wirtschafts- und Umweltbereichen gearbeitet wird. Der HUB Vienna unterstützte die Dissemination des Projekts nach der Abschlussveranstaltung und machte das Projekt über die HUB Vienna-Facebook-Seite auch für andere HUB-Mitglieder weltweit und Facebook-Freunde bekannt (siehe <http://www.facebook.com/album.php?aid=181814&id=186020631831&ref=mf>).

SchülerInnen der Klasse 6D der AHS Rahlgasse haben zudem ihre Methoden und Ergebnisse Ende Mai 2010 im Rahmen des Präsentationstags an der AHS Rahlgasse vor SchülerInnen anderer Klassen präsentiert und wurden später für ihre Präsentationen vom SchülerInnen-EvaluatorInnen-Team an der Schule ausgezeichnet. Um die Webpräsentation des Projektes auf den jeweiligen Homepages beider Schulen kümmerten sich ebenfalls SchülerInnen aus den Projektklassen (siehe http://www.marchettigasse.at/schule/verweise/frame208_bio.htm bzw. <http://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/projekteaktivitaeten/217?task=view>).

Ein Schüler der Klasse 6A des BRG Marchettigasse hat im Rahmen der Abschlussveranstaltung auch seinen Film „Waste War“ präsentiert, den er selbst (mit einigen MitschülerInnen als NebendarstellerInnen) zum Thema Umgang mit Abfall und Plastikflaschen gedreht und produziert hat sowie später als witzig gestalteten Aufruf zu eigenem Handeln auf YouTube gestellt hat. Diesen Film hat er im Herbst 2010 auch im Rahmen des Youth Empowerment Program (1st Training) des WWF präsentiert und dort in einem Workshop gemeinsam mit der ÖIN-Praktikantin Julia Krenmayr, die das Projekt ein Jahr lang am Institut und in den Klassen begleitet hat, Erfahrungen und Erlebnisse zum Projekt mit Jugendlichen des WWF-Programms geteilt. Valentin Lechner ist seither aktiver Teil dieser Jugendgruppe, die vom WWF darin unterstützt wird Veränderungen in

Gesellschaft und Umwelt durch eigene Aktionen (z.B. Gesprächen mit PolitikerInnen zum Verbot der Plastiktasche) voranzutreiben. Motiviert durch das Projekt hat die Praktikantin Julia Krenmayr nach ihrem Praktikum selbst Jugendgruppen während der Get-Active-Tage im Sommer 2010 betreut. Während dieser Tage wurde unter anderem das Projekt „my Life – my style – my future“ als Best-Practice-Projekt in Plakatform präsentiert.

Der Projektsupervisor A.o. Univ.-Prof. Dr. Karl-Michael Brunner hat in seiner Lehrveranstaltung zu nachhaltigem Konsum im Sommersemester 2010 die teilnehmenden Studierenden mit dem Projekt „My life – my style – my future“ bekannt gemacht und den SchülerInnen der Projektklassen ermöglicht, im Rahmen seiner Lehrveranstaltung ihre Forschungsergebnisse zu präsentieren. Das Projekt findet sich unter den aktuellen Projekten von A.o. Univ.-Prof. Dr. Karl-Michael Brunner auf der WU-Website <http://www.wu.ac.at/sozio/institut/personal/wisspersonaldetail/brunnerdetail>. Prof. Brunner hat durch seine methodischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen das Projektteam in verschiedenen Phasen der Dissemination beraten und unterstützt. Des Weiteren hat Prof. Brunner gemeinsam mit Mag. Michaela Leitner und Dr. Anja Christianell eine Diplomandin betreut, die im Rahmen des Projektes ihre Diplomarbeit verfasst hat.

Melanie Wawra hat sich in ihrer Diplomarbeit mit den „Perspektiven zielgruppenspezifischer Nachhaltigkeitskommunikation mit Jugendlichen am Beispiel des Forschungsprojekts „my Life – my style – my future“ auseinandergesetzt. Sie beobachtete die Klassen während der Workshops im HUB Vienna und wertete für die Nachhaltigkeitskommunikation relevantes qualitatives und quantitatives Datenmaterial aus allen Projektphasen aus. Eine Veröffentlichung ihrer Diplomarbeit in der Sparkling Science-BMWF-Schriftenreihe ist geplant.

Eine Gruppe von Studierenden des Instituts für Soziologie an der Universität Wien erstellte im Rahmen des Seminars "Methoden der Organisationsforschung" von Ass.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Froschauer eine Seminararbeit, in der sie sich der „(Re)Konstruktion der Sinnstrukturierung von SchülerInnen im Rahmen eines Wissenschaftsprojektes“ gewidmet hat. Für die Erstellung ihrer Seminararbeit hatten die Studierenden die Möglichkeit die SchülerInnen während ihrer kreativen (Nachhaltigkeitsdesign-Workshop) und virtuellen Arbeit (Web 2.0-Workshop) im HUB Vienna zu beobachten. Mit einigen SchülerInnen beider Projektklassen und mit den KoordinationslehrerInnen wurden auch Interviews geführt.

Der Projektpartner Dr. Christian Bertsch, der im Projekt für die fachdidaktische Supervision und für die Evaluation der Forschungs-Bildungs-Kooperation zuständig war – siehe seine Erkenntnisse hierzu in Punkt c) Resümee bzw. Evaluation der Forschungs-Bildungs-Kooperation – hat im Rahmen seiner Lehre an der Pädagogischen Hochschule Wien und an der Katholisch Pädagogischen Hochschule Wien mehrere Disseminationsmöglichkeiten wahrgenommen. So hat er Ende des Wintersemesters 2010/11 zwei Workshops im Rahmen seiner Seminare an beiden Hochschulen für LehrerInnen in Ausbildung abgehalten, in denen er auf „Nachhaltigkeitskommunikation und jugendliche Lebensstile am Beispiel des Sparkling Science Projektes „my Life – my style – my future“ eingegangen ist und Methoden sowie Ergebnisse aus dem Projekt weitervermittelt hat. Das Projekt findet sich auf der Homepage der PH Wien unter <http://www.phwien.ac.at/forschung/projekte-446/aktuelle-projekte-645.html>. Des Weiteren hat Christian Bertsch Vorträge zu seinen Evaluationsergebnissen der Forschungs-Bildungs-Kooperation im Projekt an fachpädagogischen Tagungen und wissenschaftlichen Konferenzen gehalten. Des Weiteren plant er gemeinsam mit Michaela Leitner und Anja Christianell einen Beitrag im Tagungsband der Konferenz ESERA 2011

(European Science Education Research Association) und eine Publikation in der Reihe „Forschungsperspektiven“ der Pädagogischen Hochschule Wien zu veröffentlichen.

Die wissenschaftliche ÖIN-Mitarbeiterin Mag. Michaela Leitner hat Anfang Sommer 2010 in deutscher und französischer Sprache verfasste Kurzberichte zu Zwischenergebnissen erstellt, in denen sie Ergebnisse zu Einstellungen, Kommunikations- und Konsumverhalten von Jugendlichen an den beiden Wiener Schulen mit den Fragebogenergebnissen der befragten Jugendlichen in Douala, Kamerun verglich. Der Kurzbericht in deutscher Sprache wurde an die Koordinationslehrerin Mag. Inge Mautner übergeben und über Frau Mautner auch an die Organisation „AfricAvenir – Fondation pour la Renaissance Africaine, le Développement, la Coopération Internationale et la Paix“ in Douala, Kamerun gesendet. Der Kurzbericht in französischer Sprache wurde von Frau Mautner an die an der Fragebogenerhebung beteiligten SchülerInnen des Collège du Levant in Bonabéri, Douala, Kamerun verteilt. Darüber hinaus präsentierte Frau Mautner das Projekt „my Life – my style – my future“ auf der Homepage der NGO AfricAvenir, die in engem Kontakt mit der Schule in Douala steht (siehe <http://www.africavoir.org/projects-austria.html>).

Michaela Leitner verfasste Blögeinträge zu Projektverlauf und -workshops im Sparkling Science-Blog zum Projekt (siehe <http://www.sparklingscience.at/blog/index.php/277-my-life-my-style-my-future/>). Zum Zeitpunkt der Endberichtabgabe hat Michaela Leitner auch eine Publikation bei der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie eingereicht, in der sie Einblicke in ausgewählte Forschungsergebnisse aus den Datenerhebungen zu jugendlichen Lebensstilen und zur Relevanz von Nachhaltigkeit für Jugendliche gewährt.

Die Projektleiterin Dr. Anja Christianell hat das Projekt in verschiedenen Phasen des Projekts LehrerInnen und DirektorInnen der beteiligten Schulen sowie den beteiligten Klassen präsentiert, sowie einleitend zu den Präsentationen der SchülerInnen bei der Lehrveranstaltung an der Wirtschaftsuniversität und der Abschlussveranstaltung das Projekt mit seinen Zielen und Phasen vorgestellt. Des Weiteren wurde das Projekt von Seiten der Projektleiterin unter österreichischen AkteurInnen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung informell bekannt gemacht und auf der „Bildungslandkarte - Orte der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ des Österreichischen Portals zur Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung eingetragen, in der „österreichische Orte der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit ihren Projekten, Initiativen, Kampagnen und weiteren Angeboten“ dargestellt werden (siehe dazu <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/blk/projekt.pl?aktion=anzeigen&id=252>).

Auf Einladung der Schüleruniversität Wien „Schools at University – Klima & Energie“ leiteten Anja Christianell und Michaela Leitner zu Beginn des Jahres 2011 einen LehrerInnenworkshop, in dem sie den TeilnehmerInnen einen Einblick in Methoden und Ergebnisse des Forschungsprojektes boten, ihre Erfahrungen wie sie mit Jugendlichen gemeinsam zu nachhaltigen Lebensstilen geforscht haben mit den LehrerInnen teilten, und zu einer lebendigen Diskussion anregten.

Leitner und Christianell haben mehrere Vorträge zu den Methoden und Ergebnissen ihres Projekts an Fachtagungen und wissenschaftlichen Konferenzen gehalten. Unter anderem haben Leitner und Christianell einen Vortrag bei der 7. Internationalen Konferenz "Leadership for an Inclusive and Sustainable World" in Berlin gehalten. Charles Hopkins (York University, Kanada), der den „UNESCO and UN University Chair in Education for Sustainable Development“ hält, kommentierte ihren Vortrag mit hoher Wertschätzung und bat in einer

späteren Emailanfrage um Präsentationsunterlagen, da er das Projekt gerne auch seinen KollegInnen an der UNESCO, Studierenden und anderen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung tätigen Personen vorstellen möchte. Des Weiteren wurden Christianell und Leitner von Seiten des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) und der Sektion Umweltozoologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München bei ihrer gemeinsamen Arbeitstagung zu „Konsum und Nachhaltigkeit“ im Mai 2011 eingeladen um über „Jugendliche Konsummuster und deren Nachhaltigkeit“ zu referieren.

Vorträge bei wissenschaftlichen Konferenzen und Fachtagungen

Bertsch Christian, Christianell Anja, Leitner Michaela (2011). Bridging the Gap between Research and Science Education – Potentials and Challenges of authentic inquiry in Research-Education-Collaborations. Vortrag im Rahmen der ESERA (European Science Education Research Association) Conference 2011, Nantes, Frankreich, 5.-9. September 2011. *Paper noch im Begutachtungsprozess*

Bertsch Christian, Christianell Anja, Leitner Michaela, Lechner Valentin (2010). Wir sind gekommen, um zu bleiben. Innovationen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Vortrag an der Pädagogischen Fachtagung der Diözese Kärnten, Klagenfurt, 1.-2. Oktober 2010.

Bertsch Christian (2010). Potentials and Challenges of authentic inquiry in Research-Education-Collaborations. Präsentation im Rahmen des Workshops "Deepening the specificities of scientific inquiry in natural sciences". 1st European Fibonacci Conference "Raising Awareness about Inquiry Based Science and Mathematics Education in Europe", Bayreuth, 21.-22. September 2010.

Christianell Anja (2010). Nachhaltigkeit und Lebensstil. Vortrag im Rahmen der Tagung „Den Sinn für's Ganze wiederentdecken. Spiritualität und Nachhaltigkeit“, Salzburg, 24.-25. September 2010.

Leitner Michaela, Christianell Anja (2011). How pupils explore their lifestyles and their approach to sustainability. Vortrag im Rahmen der 7th International Conference "Leadership for an Inclusive and Sustainable World" in Berlin, 27.-29. Jänner 2011.

Leitner Michaela, Christianell Anja (2011). Jugendliche Konsummuster und deren Nachhaltigkeit. Vortrag im Rahmen der Arbeitstagung „Konsum und Nachhaltigkeit. Zum Spannungsverhältnis der Kommerzialisierung des Lebensalltags und den Prinzipien nachhaltigen Handelns“ des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) und der Sektion Umweltozoologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München, 02.-03. Mai 2011. *Paper bereits angenommen*

Workshops im Rahmen der LehrerInnenausbildung

Bertsch Christian (2011). Nachhaltigkeitskommunikation und jugendliche Lebensstile am Beispiel des Sparkling Science Projektes "my life – my style – my future". Workshop im Rahmen des Seminars Mensch-Gesellschaft-Umwelt, PH Wien, 28. Jänner 2011.

Bertsch Christian (2011). Nachhaltigkeitskommunikation und jugendliche Lebensstile am Beispiel des Sparkling Science Projektes "my life – my style – my future". Workshop im Rahmen des Seminars Biologiedidaktik, KPH Wien, 31. Jänner 2011.

Christanell Anja, Leitner Michaela (2011). my life – my style – my future: Mit Jugendlichen gemeinsam zu nachhaltigen Lebensstilen forschen. Ein Einblick in Methoden und Ergebnisse eines Forschungsprojektes. LehrerInnenworkshop im Rahmen der Schüleruniversität Wien „Schools at University – Klima & Energie“, Wien, 25. Jänner 2011.

Plakate bei Veranstaltungen

Leitner Michaela, Christanell Anja (2010). my life – my style – my future: Nachhaltige Lebensstile und jugendliche Lebenswirklichkeiten. Plakatpräsentation im Rahmen der Get Active Tage, Eisenerz, 17.-22. August 2010.

Diplomarbeiten und Seminararbeiten an Universitäten

Wawra Melanie (2011). Perspektiven zielgruppenspezifischer Nachhaltigkeitskommunikation mit Jugendlichen am Beispiel des Forschungsprojekts my life – my style – my future. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wirtschaftsuniversität Wien. (Veröffentlichung in der Sparkling Science-BMWF-Schriftenreihe geplant.)

Bomatter Alexander, Reischauer Georg, Ringel Leopold, Schmelzer Lisa, Wimmer Eva (2010). (Re)Konstruktion der Sinnstrukturierung von SchülerInnen im Rahmen eines Wissenschaftsprojektes. Unveröffentlichte Seminararbeit. Universität Wien.

Artikel in Fachzeitschriften (zur Publikation eingereicht)

Leitner Michaela (2011). my life – my style – my future: Jugendliche Lebensstile und die Relevanz von Nachhaltigkeit für Jugendliche (Vorläufiger Titel). In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36 (2). Zur Publikation eingereicht.

Unveröffentlichte Kurzberichte zu Zwischenergebnissen (für SchülerInnen der Partnerschule in Douala, Kamerun und die NGO AfricAvenir)

Leitner Michaela (2010). Projet: my life – my style – my future. Styles de vie durables et réalités quotidiennes de jeunes. Unveröffentlichter Projektkurzbericht.

Leitner Michaela (2010). Projektdarstellung my life – my style – my future. Nachhaltige Lebensstile und jugendliche Lebenswirklichkeiten. Unveröffentlichter Projektkurzbericht.

Beiträge in Tagungsbänden (geplant)

Bertsch Christian, Christanell Anja, Leitner Michaela (2011). Bridging the Gap between Research and Science Education – Potentials and Challenges of authentic inquiry in Research-Education-Collaborations. Proceedings der ESERA (European Science Education Research Association) Conference 2011, Nantes, Frankreich, 5.-9. September 2011.

Kapitel in Büchern (geplant)

Bertsch Christian, Christanell Anja (2011). Wissenschaft ruft Schule. Potentiale, Faktoren und Hindernisse erfolgreicher Forschungs-Bildungs-Kooperationen. In: Friedrich, Paseka, Heissenberger (Hrsg.) Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule 3/2011. LIT Verlag.

Vorträge der SchülerInnen an Schulen, Universitäten und innerhalb der „Nachhaltigkeitscommunity“

Bosse Luka, Lechner Valentin, Offner Hannah, Pavlovic Katarina, Rosenthal Daniel, Sternberg Anna, Tschögl Madita, Videskovic Kristina (2010). Einstellungen, Kommunikation und Konsum an der AHS Rahlgasse und der AHS Marchettigasse. Unsere Forschungsmethoden und -ergebnisse. Präsentation im Rahmen einer Lehrveranstaltung von A.o. Univ.-Prof. Dr. Karl-Michael Brunner am Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung der Wirtschaftsuniversität Wien, 04. Mai 2010, Wien.

Bosse Luka, Offner Hannah, Sternberg Anna, Tschögl Madita (2010). Einstellungen, Kommunikation und Konsum an der AHS Rahlgasse. Präsentation im Rahmen des Präsentationstags an der AHS Rahlgasse, 26. Mai 2010, Wien.

Lechner Valentin, Offner Hannah, Pavlovic Katarina, Rosenthal Daniel, Sternberg Anna, Tschögl Madita, Videskovic Kristina (2010). Einstellungen, Kommunikation und Konsum an der AHS Rahlgasse und der AHS Marchettigasse. Unsere Forschungsmethoden und -ergebnisse. Präsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts im HUB Vienna, 17. Juni 2010, Wien.

Lechner Valentin, Krenmayr Julia (2010). Unsere Erfahrungen und Erlebnisse als Schüler und Praktikantin im Projekt my life – my style – my future. Workshop im Rahmen des Youth Empowerment Program (1st Training) des WWF, 22. Oktober 2010, Orth an der Donau.

Körber Yannick, Hakim Ali Nadi, Music Aida (2010). Schulpartnerschaft Wien und Douala/Kamerun. Präsentation im Rahmen einer Lehrveranstaltung von A.o. Univ.-Prof. Dr. Karl-Michael Brunner am Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung der Wirtschaftsuniversität Wien, 04. Mai 2010, Wien.

Körber Yannick, Hakim Ali Nadi, Music Aida (2010). Schulpartnerschaft Wien und Douala/Kamerun. Präsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts im HUB Vienna, 17. Juni 2010, Wien.

Selbst gedrehte Filme von SchülerInnen zu Themen aus dem Projekt

Lechner Valentin (2010). Waste War. DVD/<http://www.youtube.com/watch?v=vy7o87mGNcg>. Filmpräsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts im HUB Vienna, 17. Juni 2010, Wien.

Lechner Valentin (2010). Waste War. DVD/<http://www.youtube.com/watch?v=vy7o87mGNcg>. Filmpräsentation im Rahmen des Youth Empowerment Program (1st Training) des WWF, 22. Oktober 2010, Orth an der Donau.

Projektvorstellungen des ÖIN-Teams an Schulen, Universitäten und innerhalb der „Nachhaltigkeitscommunity“

Christanell Anja (2009). my life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Rahmen eines Treffens des Schwerpunktteams Umwelt mit der Direktorin an der AHS Rahlgasse, 15. September 2009, Wien.

Christanell Anja (2009). my life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Rahmen einer Teamsitzung der LehrerInnen der Klasse 6A an der AHS Marchettigasse, 07. Oktober 2009, Wien.

Christanell Anja (2009). my life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Rahmen des pädagogischen Tags der AHS Rahlgasse für LehrerInnen der Klasse 6D an der AHS Rahlgasse, 21. Oktober 2009, Wien.

Christanell Anja (2009). my life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Unterricht für die SchülerInnen der Klasse 6A der AHS Marchettigasse, 29. Oktober 2009, Wien.

Christanell Anja (2009). my life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Unterricht für die SchülerInnen der Klasse 6D der AHS Rahlgasse, 11. November 2009, Wien.

Christanell Anja (2010). my life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Rahmen einer Lehrveranstaltung von A.o.Univ.Prof.Dr. Karl-Michael Brunner am Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung der Wirtschaftsuniversität Wien, 04. Mai 2010, Wien.

Christanell Anja (2010). my life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts im HUB Vienna, 17. Juni 2010, Wien.

Anhang

Im Anhang finden sich zunächst die vier **Fragebögen**, mit denen die beiden Projektklassen Daten erhoben haben zu Einstellungen, Konsumgewohnheiten und Kommunikationsverhalten von Jugendlichen an der AHS Rahlgasse (Anhang 1, **in deutscher Sprache**) und am BRG Marchettigasse in Wien (Anhang 2, **in deutscher Sprache**) sowie in gekürzter und kulturell angepasster Form am Collège du Levant in Bonabéri, Douala, Kamerun (Anhang 3, **in französischer Sprache**) und am Osaka Jogakuin College, Japan (Anhang 4, **in japanischer Sprache**). > *Mehr zur Interviewerhebung siehe Kapitel 2 „Erhebungs- und Auswertungsmethoden“ des Abschlussberichts Forschung.*

Des Weiteren finden sich im Anhang **Kurzberichte in deutscher und französischer Sprache** (Anhang 5, Anhang 6) zum Vergleich von Zwischenergebnissen zwischen den Wiener Schulen und der Schule in Kamerun. Der Kurzbericht in deutscher Sprache wurde an die Koordinationslehrerin Mag. Inge Mautner übergeben und über Frau Mautner auch an die Organisation „AfricAvenir – Fondation pour la Renaissance Africaine, le Développement, la Coopération Internationale et la Paix“ in Douala, Kamerun gesendet. Der Kurzbericht in französischer Sprache wurde von Frau Mautner an die an der Fragebogenerhebung beteiligten SchülerInnen des Collège du Levant in Bonabéri, Douala, Kamerun verteilt.

Es wurden aus den in Punkt h) aufgelisteten Vorträge und Disseminationsworkshops einige **Präsentationsunterlagen in deutscher und englischer Sprache** beispielhaft für Präsentationen der SchülerInnen, des Projektteams und der Projektpartner für den Anhang ausgewählt (Anhang 7-12).

Da der Gesamtumfang dieser Dokumente jedoch den Rahmen des vorliegenden Endberichts überschreiten würde, finden sich die Dokumente in einem eigenen als ANHANG betitelten Dokument, das dem Bericht beiliegt.

Anhang 1

Fragebogen in deutscher Sprache, in Zusammenarbeit mit dem Projektteam erstellt von der Klasse 6D der AHS Rahlgasse und ausgeteilt an ihrer Schule im Wintersemester 2009/10.

Anhang 2

Fragebogen in deutscher Sprache, in Zusammenarbeit mit dem Projektteam erstellt von der Klasse 6A des BRG Marchettigasse und ausgeteilt an ihrer Schule im Wintersemester 2009/10.

Anhang 3

Fragebogen in französischer Sprache, erstellt von der Klasse 6A des BRG Marchettigasse im Wintersemester 2009/10; gekürzt und an den kulturellen Kontext

angepasst durch das Projektteam, von der Klasse 6 A im Französischunterricht übersetzt, von der Koordinationslehrerin Mag. Inge Mautner am Collège du Levant in Bonabéri, Douala, Kamerun ausgeteilt.

Anhang 4

Fragebogen in japanischer Sprache, erstellt von der Klasse 6D der AHS Rahlgasse im Wintersemester 2009/10, gekürzt und an den kulturellen Kontext angepasst durch das Projektteam, von einer Rahlgasse-Schülerin mit japanischem Hintergrund und ihrer Mutter im Sommersemester 2010 übersetzt, von einer österreichischen Rahlgasse-Schülerin am Osaka Jogakuin College in Japan während ihres Schulaustauschsemesters ausgeteilt.

Anhang 5

Unveröffentlichter Kurzbericht zu Zwischenergebnissen (für SchülerInnen der Partnerschule in Douala, Kamerun)

Leitner Michaela (2010). Projet: MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE. Styles de vie durables et réalités quotidiennes de jeunes. Unveröffentlichter Projektkurzbericht.

Anhang 6

Unveröffentlichter Kurzbericht zu Zwischenergebnissen (für die NGO AfricAvenir)

Leitner Michaela (2010). Projektdarstellung MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE. Nachhaltige Lebensstile und jugendliche Lebenswirklichkeiten. Unveröffentlichter Projektkurzbericht.

Anhang 7

Projektvorstellung des ÖIN-Teams

Christanell Anja (2010). My life – my style – my future: Projektvorstellung. Präsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts im HUB Vienna, 17. Juni 2010, Wien.

Anhang 8

Vortrag der SchülerInnen

Lechner Valentin, Offner Hannah, Pavlovic Katarina, Rosenthal Daniel, Sternberg Anna, Tschögl Madita, Videskovic Kristina (2010). Einstellungen, Kommunikation und Konsum an der AHS Rahlgasse und der AHS Marchettigasse. Unsere

Forschungsmethoden und -ergebnisse. Präsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts im HUB Vienna, 17. Juni 2010, Wien.

Anhang 9

Vortrag der SchülerInnen

Körber Yannick, Hakim Ali Nadi, Music Aida (2010). Schulpartnerschaft Wien und Douala/Kamerun. Präsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts im HUB Vienna, 17. Juni 2010, Wien.

Anhang 10

Vortrag bei Pädagogischer Fachtagung

Bertsch Christian, Christianell Anja, Leitner Michaela, Lechner Valentin (2010). Wir sind gekommen, um zu bleiben. Innovationen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Vortrag an der Pädagogischen Fachtagung der Diözese Kärnten, Klagenfurt, 1.-2. Oktober 2010.

Anhang 11

LehrerInnenworkshop: Agenda und Präsentation

Agenda zum LehrerInnenworkshop im Rahmen der Schüleruniversität Wien „Schools at University – Klima & Energie“, Wien, 25. Jänner 2011.

Christianell Anja, Leitner Michaela (2011). MY LIFE – MY STYLE – MY FUTURE: Mit Jugendlichen gemeinsam zu nachhaltigen Lebensstilen forschen. Ein Einblick in Methoden und Ergebnisse eines Forschungsprojektes. LehrerInnenworkshop im Rahmen der Schüleruniversität Wien „Schools at University – Klima & Energie“, Wien, 25. Jänner 2011.

Anhang 12

Vortrag bei wissenschaftlicher Konferenz

Leitner Michaela, Christianell Anja (2011). How pupils explore their lifestyles and their approach to sustainability. Vortrag im Rahmen der 7th International Conference "Leadership for an Inclusive and Sustainable World" in Berlin, 27.-29. Jänner 2011.