

Wie gehen Lehrkräfte und Schulen mit der Fridays-for-Future-Bewegung um?

Wissenschaftliche Arbeit
im Fach Fachdidaktik Politik

Lehramt an Gymnasien

eingereicht von
Laura Schieritz
geboren am 24.02.1998

Technische Universität Dresden
Philosophische Fakultät
Institut für Politikwissenschaft

Gutachter:
Prof. Dr. Anja Besand
Prof. Dr. Jürgen Staupe

Dresden, März 2020

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
2.1	THEORETISCHE EINORDNUNG	7
2.1.1	Definition des Begriffes „Soziale Bewegung“	7
2.1.2	Definition des Begriffes „Jugendprotest“	10
2.2	HISTORISCHE ZUSAMMENFASSUNG.....	12
2.3	DIE <i>FRIDAYS-FOR-FUTURE</i> -BEWEGUNG	18
2.3.1	Organisation und Aktionsformen der Bewegung.....	18
2.3.2	Entwicklung der Bewegung	21
2.3.3	Die Demonstrierenden.....	25
2.3.4	<i>Fridays for Future</i> und die Schulpflicht	27
2.3.5	Öffentliche Rezeption	30
3	JUGENDPROTEST UND POLITISCHE BILDUNG	36
3.1	POLITISCHE PARTIZIPATION ALS ZIEL POLITISCHER BILDUNG	36
3.2	NACHHALTIGKEIT UND PARTIZPATION IN DER POLITISCHEN BILDUNG.....	40
3.3	POLITISCHE AKTION UND POLITISCHE BILDUNG	41
3.4	LERNEN DURCH POLITISCHE AKTION	43
4	METHODIK	46
4.1	THEORETISCHER HINTERGRUND.....	46
4.1.1	Begründung der Forschungsmethoden	46
4.1.2	Forschungsperspektive.....	48
4.2	DATENERHEBUNG MITTELS INTERVIEW	50
4.2.1	Methodenbegründung	50
4.2.2	Problemzentriertes Interview nach WITZEL	51
4.2.3	Datenerhebung	55
4.3	DATENAUSWERUNG DURCH QUALITATIVE INHALTSANALYSE.....	59
4.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING	59
4.3.2	Vorbereitung der Datenauswertung.....	61
5	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	69
5.1	SCHULORGANISATORISCHER UMGANG	69
5.2	METHODISCH-DIDAKTISCHER UMGANG	75
5.3	AFFEKTIVER UMGANG	81

6	FAZIT UND AUSBLICK.....	87
7	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	92
8	ANHANG	100
8.1	KATEGORIENSYSTEM FINAL.....	100
8.1.1	Kategorie „schulorganisatorisch“	100
8.1.2	Kategorie „methodisch-didaktisch“	102
8.1.3	Kategorie „affektiv“	103
8.2	VERZEICHNIS DES DATENTRÄGERS	105
9	SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....	106

1 EINLEITUNG

Seit Jahren muss sich die Jugend vorwerfen lassen, politikverdrossen zu sein. Spätestens seit Beginn des Jahres 2019 ist dieses Pauschalurteil nur noch schwer zu verteidigen. Denn jeden Freitag gehen deutschlandweit tausende junge Menschen auf die Straßen und machen lautstark auf ihre Anliegen aufmerksam. Inspiriert durch die junge Schwedin Greta Thunberg, die im August 2018 einen einsamen Protest startete, entwickelt sich in kurzer Zeit eine globale Bewegung (vgl. Sommer et al. 2019, 2), die für das ureigenste Interesse der Jugend eintritt: Für die eigene Zukunft. Die *Fridays-for-Future*-Bewegung drängt mit weltweit hunderttausenden jungen Aktivistinnen und Aktivisten auf die Straßen und fordert ein Umdenken in der Klima- und Umweltpolitik (vgl. Fridays for Future 2019a).

Es ist nicht das erste Mal, dass explizit junge Menschen auf die Straße gehen, um für ihre Forderungen einzutreten. Meistens geht es dabei um eine klare Abgrenzung von der älteren Generation, der man nicht zutraut, die drängenden Probleme zu lösen (vgl. Lindner 2008, 558). So ist auch das Selbstverständnis von *Fridays for Future*. Doch die Bewegung ist mit ihren Zielen keinesfalls eine unverstandene Minderheit. 58 Prozent der Bevölkerung haben Verständnis für das Anliegen der Bewegung (vgl. Koos/Naumann 2019, 7). Doch trotz breiter Unterstützung für das Anliegen erzeugt die *Fridays-for-Future*-Bewegung ein Konfliktfeld. Die aus den Protesten resultierende politische Debatte in Deutschland wurde zunächst weniger über Klimapolitik als vielmehr über die Durchsetzung der Schulpflicht geführt. Denn die Schülerinnen und Schüler verstehen ihre Demonstrationen explizit als „Schulstreik“ (Fridays for Future 2019b), weshalb diese auch ausschließlich während der Schulzeit stattfinden (vgl. ebd.). Dies ist eine neue Form des zivilen Ungehorsams, die dazu beitrug, dass die Bewegung schnell im Zentrum des medialen Interesses stand (vgl. Sommer et al. 2019, 41).

Doch während das Engagement der jungen Menschen in der öffentlichen Debatte gelobt und bisweilen aufgrund des damit einhergehenden Schulabsentismus gerügt sowie wissenschaftlich untersucht wurde,

wurde eine andere Personengruppe bisher kaum näher betrachtet, obwohl sie ebenfalls unmittelbar durch die Proteste betroffen war – die Lehrerinnen und Lehrer. Da die Schulstreiks für das Klima am Freitagvormittag stattfinden, stehen sie im eindeutigen Konflikt mit der staatlichen Schulpflicht und involvieren zwangsläufig die Lehrkräfte in den Kontext der *Fridays-for-Future*-Bewegung. Lehrerinnen und Lehrer hatten praktisch keine Möglichkeit, sich der Bewegung zu entziehen und waren gefordert, mit der Situation umzugehen. Die Lehrkräfte mussten dafür nicht nur Wege finden, dieses außergewöhnliche politische Phänomen im Unterricht zu thematisieren, sondern auch Lösungen, wie mit streikenden Schülerinnen und Schülern verfahren werden kann. Denn nicht überall erfolgten Anweisungen von den zuständigen Schulministerien zeitnah und eindeutig.

Diese Arbeit will deshalb eine neue Perspektive auf *Fridays for Future* einnehmen und die Lehrkräfte und Schulen in den Blick nehmen. Es wird der Frage nachgegangen, wie Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung umgehen. Es ist dabei zum einen von Interesse, aus welchen Beweggründen die Lehrerinnen und Lehrer bestimmte methodisch-didaktische Entscheidungen getroffen haben, um dieses aktuell-politische Phänomen im Unterricht (nicht) zu thematisieren. Zum anderen soll der Umgang in der schulorganisatorischen Dimension betrachtet werden. Es gilt zu ergründen, wie es Schulen und Lehrkräften gelungen ist, einen Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu finden, die am Freitag der Schule fernbleiben, um eine *Fridays-for-Future*-Demonstration zu besuchen. Der Fokus in dieser Arbeit wird in beiden Dimensionen auf den individuellen Erfahrungen und Entscheidungsfindungsprozessen der Lehrkräfte liegen. Es gilt herauszufinden, welche Entscheidungen Lehrkräfte hinsichtlich methodisch-didaktischer und schulorganisatorischer Problemstellungen getroffen haben und welche individuellen Überzeugungen und Ansichten dazu geführt haben. Das Ziel dieser Arbeit ist dabei nicht, repräsentative Aussagen über die gesamtdeutsche Schullandschaft zu treffen. Vielmehr soll ein Einblick in die subjektive Wirklichkeit der Lehrkräfte ermöglicht werden. Aufgrund dieses Forschungsinteresses und des geringen Forschungsstandes wird in dieser Arbeit ein qualitativer Ansatz verfolgt.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Lehrerinnen und Lehrer sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulleitung von Schulen aus Berlin und Brandenburg in problemzentrierten Interviews nach WITZEL befragt. Das entstandene Material wird anschließend mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ausgewertet.

Bevor diese Forschungsabsicht realisiert werden kann, soll zunächst ein Überblick über die theoretischen Grundlagen des Forschungsthemas erfolgen. Dafür soll eine Definition zentraler Begrifflichkeiten sowie eine Einordnung der *Fridays-for-Future*-Bewegung in bestehende theoretische Konzepte politischer Partizipationsformen erfolgen. Dabei wird auch ein historischer Überblick über Jugendproteste gegeben, um darzustellen, in welcher Tradition die *Fridays-for-Future*-Bewegung entstanden ist und wie sich die öffentliche Rezeption von jugendlichen Protestbewegungen entwickelt hat. Auch *Fridays for Future* selbst soll umfassend vorgestellt werden, um die Spezifika der Bewegung und den Konflikt mit der Schulpflicht, die auch für den Umgang der Lehrkräfte und Schulen mit der Bewegung relevant sind, nachvollziehen zu können. Danach wird betrachtet, wie mit Jugendprotest und politischer Aktion in der politischen Bildung umgegangen wird und welche Potentiale Bewegungen wie *Fridays for Future* für die politische Bildung bieten. Im Anschluss wird dargelegt, wie in dieser Arbeit methodisch vorgegangen wird, um die Forschungsfrage zu beantworten. Dabei wird sowohl die Wahl der Forschungsmethoden begründet als auch der Prozess der Datenerhebung und Datenanalyse dargestellt. Im fünften Kapitel werden schließlich die Ergebnisse der Interviewbefragungen deskriptiv und interpretativ aufbereitet. Abschließend soll dann ein Fazit gezogen werden, in dem festgestellt wird, wie Schulen und Lehrkräfte hinsichtlich methodisch-didaktischer und schulorganisatorischer Problemstellungen mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung umgegangen sind.¹

¹ Der Aufbau der Arbeit orientiert sich an der als besonders vorbildlich ausgezeichneten Staatsexamensarbeit von Steven Stahn zum Thema „Deutschland hat keine Verfassung. Erfahrungen von Politiklehrer/innen mit Verschwörungstheorien“. Zu finden unter: https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/hall_of_fame/studie-1

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 THEORETISCHE EINORDNUNG

2.1.1 Definition des Begriffes „Soziale Bewegung“

Bevor näher auf *Fridays for Future* eingegangen wird, soll zunächst eine Definition der zentralen Begriffe erfolgen, um eine Einordnung des Phänomens in bestehende Theorien von politischen Partizipationsformen zu ermöglichen.

Folgt man ROTH/RUCHT, so kann *Fridays for Future* als spezielle Form einer sozialen Bewegung klassifiziert werden. Der Begriff der sozialen Bewegung wird in der Forschung zur politischen Partizipation zwischen einzelnen Protestereignissen (z. B. Demonstration) auf der einen und festen Organisationsformen (z. B. Parteien, Verbände) auf der anderen Seite eingeordnet. Die soziale Bewegung verbindet Merkmale beider Partizipationsformen (vgl. Roth/Rucht 2008, 17). ROTH/RUCHT definieren dementsprechend eine soziale Bewegung als

„ein Netzwerk von Gruppen und Organisationen, gestützt auf eine kollektive Identität, eine gewisse Kontinuität des Protestgeschehens [...], das mit dem Anspruch auf Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels verknüpft ist, also mehr darstellt als bloßes Neinsagen.“ (ebd., 13)

Diese Definition erweist sich als besonders geeignet, denn sie arbeitet die Unterschiede zu Protestereignissen und festen Organisationsformen deutlich heraus. Soziale Bewegungen haben anders als Parteien oder Verbände kein festes Gründungsdatum und meist auch keine schriftlichen Vereinbarungen zum internen Aufbau und zu internen Entscheidungsprozessen. Auch eine geordnete Auflösung ist bei einer sozialen Bewegung mit entsprechender Größe kaum möglich, wodurch sich auch das Ende einer sozialen Bewegung in der Regel nicht eindeutig terminieren lässt (vgl. ebd., 22).

In sozialen Bewegungen gibt es zudem keinen rechtlichen Mitgliedsstatus. Sie stehen damit praktisch jedem offen, da es eben keine rechtliche Verbindlichkeit über das, was zur Bewegung gehört, gibt, sondern nur eine gemeinsame Identität, an die subjektive Maßstäbe angelegt werden. Anders also als bei beispielsweise Parteien definiert sich die Zugehörigkeit zur sozialen Bewegung nicht über einen formalen Akt, sondern über das individuelle Commitment zu

dem, was das Individuum selbst als die Bewegung interpretiert. Dennoch sind soziale Bewegungen deutlich fester in ihren Strukturen als Protestereignisse. Soziale Bewegungen sind eben keine singulären Ereignisse, sondern bedienen sich kontinuierlich Protestereignissen als Sprachrohr für ihre Anliegen. Im Gegensatz zu Protestereignissen beschränken sich soziale Bewegungen nicht nur auf das Ablehnen einer Policy, sondern sie vertreten einen eigenen Entwurf für die Gesellschaft oder ein spezielles Politikfeld. Damit haben sie nicht nur Verhinderungs-, sondern mit der Zeit auch immer stärker Gestaltungsanspruch. ROTH/RUCHT verstehen soziale Bewegungen also als verstetigtes und organisatorisch gestütztes Protestgeschehen (vgl. ebd., 25f.).

Andere Autoren differenzieren begrifflich nicht zwischen dem singulären und dem verstetigten Protestereignis. Daher werden auch Phänomene nur als „Protest“ klassifiziert, die ähnliche Merkmale wie ROHT/RUCHTs Begriff der sozialen Bewegung aufweisen. KLEIN fasst beispielsweise die Partizipationsformen ziviler Ungehorsam und politische Gewalt als politischen Protest zusammen. Nach KLEIN hat politischer Protest damit eine Spannbreite von der Teilnahme an illegalen, aber gewaltfreien Protestereignissen wie nicht genehmigten Demonstrationen, wilden Streiks oder Hausbesetzungen bis hin zur politisch motivierten Anwendung von Gewalt gegen Personen und Sachen (vgl. Klein 2006, 293). Diese Definition eignet sich für die weiterführende Arbeit aber nur bedingt, da sie den Begriff nur eindimensional, nämlich über die Aktionsform, erschließt.

Eine mehrdimensionale Definition des Protestbegriffes liefert dagegen PARIS. Er nennt sechs Merkmale von Protest: Normbruch/Suspendierung von Normalität, Explizität, Delegitimierung, affektive Aufladung/Polarisierung, Öffentlichkeit und Organisation. Unter Normbruch/Suspendierung von Normalität wird dabei verstanden, dass jedes Protestverhalten bewusst von normalem Verhalten abweicht und damit Störung provozieren will (vgl. Paris 2000, 50). Zudem ist Protest „ausdrückliches soziales Handeln“ (ebd., 51), bei dem nicht versehentlich, sondern unmissverständlich Position bezogen wird. Damit verfolgt Protest das Ziel der Delegitimierung der bestehenden Zustände. Dabei sind zwar überzeugende Argumente gefragt, doch

auch die affektive Aufladung und Polarisierung des Protestgeschehens sind konstituierend. Protest ist nicht das nüchterne Austauschen von Meinungen, sondern die emotionale Entrüstung über den Status quo. Diese kann bis zur Radikalisierung führen. Diese ist dem Protest aber nicht zuträglich, da eine Radikalisierung von Protest verhindert, dass Kompromisse gefunden werden können. Letztendlich ist Protest immer auf Öffentlichkeit angewiesen, damit potentielle Sympathisanten und Adressaten erreicht werden können. Protest wird verstärkt, wenn sich Medien und Öffentlichkeit über diesen empören. Schwierig wird es für die Protestbewegung, wenn sie als etabliert gilt. Dann wird sie nämlich uninteressant und erfährt nicht mehr Verstärkung über mediale und gesellschaftliche Empörung. So ist es für Protestbewegungen schwer, dauerhaft Beachtung zu erhalten. Schlussendlich muss sich Protest – so PARIS – organisieren, wenn er dauerhaft Wirkung erzielen will. Dabei sind Vernetzung und Struktur zwar nur informell, es bilden sich aber Wortführer und Organisatoren heraus, die die Zukunft der Protestbewegung vorantreiben. An diesem Punkt werden auch die Anforderungen an die Bewegung höher. Nachdem sie durch ein Dagegen bekannt und gewachsen ist, muss sie nun eigene Ziele und Perspektiven entwickeln (vgl. ebd., 52ff.). Als „besonders heikel“ (ebd., 54) beschreibt PARIS den Fall des Erfolgs. Dann ist die Protestbewegung nämlich gefragt, die eigenen Forderungen zu implementieren. Dies gelingt meist nicht, da für die Organisation von Empörung andere Kompetenzen gefragt sind als für die realpolitische Umsetzung (vgl. ebd.). Damit weist PARIS' Definition von Protest vergleichbare Merkmale auf wie ROTH/RUCHTs Definition der sozialen Bewegung.

Die verschiedenen Definitionen und Bezeichnungen der Partizipationsform haben gemeinsam, dass immer der Versuch, Einfluss auf sozialen Wandel zu nehmen, als charakteristisch beschrieben wird. Die Ausprägungsgrade gehen dabei weit auseinander. Soziale Bewegungen und Protest können „fördernd oder bremsend, revolutionär, reformerisch oder restaurativ“ (Roth/Rucht 2008, 13) sein und sind nicht zwingend progressiv. Auch rechte Gruppierungen können die Kriterien einer sozialen Bewegung und von Protest erfüllen (vgl. ebd.).

Wie sich soziale Bewegungen und Protest konkret gestalten, hängt auch entschieden von den äußeren Umständen, zum Beispiel der Herrschaftsform, unter der sie sich entwickeln, ab. Um sich zu verbreiten, sind soziale Bewegungen und Protest auf Öffentlichkeit angewiesen. Ausgeprägte Meinungs- und Pressefreiheit tragen also dazu bei, dass sie sich ausbreiten oder auch überhaupt erst entwickeln können. Zentral für das Zustandekommen von sozialen Bewegungen und Protest ist auch, dass Bürgerinnen und Bürger die Gesellschaft als veränderbar begreifen. Wie bei jeder Form der politischen Partizipation führt nur diese Überzeugung dazu, eine soziale Bewegung zu unterstützen (vgl. Roth/Rucht 2008, 14f.).

2.1.2 Definition des Begriffes „Jugendprotest“

Eine spezifische Form der sozialen Bewegung und von Protest ist der Jugendprotest, denn jene historischen Phänomene, die gemeinhin als Jugendprotest bezeichnet werden, sind keine singulären Proteste, sondern stets länger andauernde Proteste zu einem speziellen Themenfeld (vgl. Roth/Rucht 2000, 15). Unter dem Begriff „Jugendbewegung“, der auch oftmals für die *Fridays-for-Future*-Bewegung verwendet wird, versteht man als Fachterminus hingegen speziell eine gesellschaftliche Strömung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die sich wieder verstärkt dem Leben in der Natur zuwandte und damit unabhängig von der Bevormundung durch Autoritäten das eigene Leben gestalten wollte (vgl. Hehlmann 1942, 210).

Anders als bei gewöhnlichen sozialen Bewegungen ist das biologische Alter derjenigen [unter die Definition „Jugend“ fallen junge Menschen von etwa 15 bis 24 Jahren (vgl. United Nations Department of Economic and Social Affairs 2019)], die sich der Bewegung anschließen, für den Jugendprotest konstituierend. LINDNER sieht die Entstehung von Jugendprotesten nicht nur als Ergebnis von politischen und gesellschaftlichen Umständen, sondern auch als Ausdruck der Friktionen, die mitunter auftreten, wenn Jugendliche in die Gesellschaft hineinwachsen. Bei Jugendbewegungen geht die individuell-subjektive Bewältigung dieser Friktion in eine kollektive Bewältigungsform über, wenn Jugendliche sich nicht nur mit ihrer eigenen Person im Kontext ihres sozialen

Umfeldes, sondern auch mit den Normen und Werten einer Gesellschaft kritisch auseinandersetzen (vgl. Lindner 2008, 558). Jugendproteste entstehen aber nicht

„ex nihilo [...], sondern unterliegen einer je gesellschaftshistorisch bestimmten handlungs- und situationsspezifischen ‚Logik‘, die immer auch durch öffentlich-mediale, politische, juristische, pädagogische und polizeiliche Reaktionen mit geprägt und dynamisiert worden ist.“ (ebd.)

Demnach entstehen Jugendproteste dann, wenn individuelle und gesellschaftliche Friktionen zusammenfallen (vgl. ebd.).

Daher ist es nur logisch, dass die Zielsetzung der meisten Jugendproteste eine klare Distanz zu der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung aufweist. Als häufigste Ursachen für Jugendproteste verweist Lindner auf die „hautnahen Erfahrungen von Restriktionen (Verboten, Diskriminierungen, Festnahmen)“ (ebd., 566). Zunächst erfolgt der Versuch, den Unmut darüber in Form einer bestimmten Jugendkultur, also durch spezielle Kleidung, Musik und Verhaltensweisen, auszudrücken. Die Politisierung dieses Protestes erfolgt erst dann, wenn Staat, Öffentlichkeit oder Medien darauf mit Ignoranz oder als überzogen empfundener Ablehnung reagieren. LINDNER beschreibt dies als „Politisierung von außen“ (ebd., 567).

Jugendproteste verbreiten sich dann meist ausgehend von lokalen Ereignissen, die durch die Medien verbreitet werden. Wenn die angeprangerten Ungerechtigkeiten auch von anderen jungen Menschen empfunden werden, kommt es zu kollektiven Aktionen und der Entstehung einer Bewegung. Zunehmend wird über Jugendproteste in den Sozialen Medien nicht mehr nur gesprochen, sondern auch die Partizipation und einzelne Aktionsformen finden online statt. Nach LINDNER sind die an Jugendprotesten Teilnehmenden meist männlich. Führungspersonen bilden sich maximal temporär heraus, da die Bewegungen eine hohe Fluktuation aufweisen. So bleiben die Netzwerkstrukturen niedrighschwellig. Spezifisch für den Jugendprotest ist zudem, dass die Aktionsformen politischen Widerstand, praktisches Handeln und einen gewissen Erlebniswert verbinden (vgl. ebd., 567f.).

Jugendprotest hat jedoch nicht nur eine politische, sondern auch eine soziale Komponente. NIEKRENZ/JUNGE sehen in Jugendprotesten eine „spezifische Form der Bearbeitung von Ungerechtigkeitsempfindungen mittels situativer Vergemeinschaftungen“ (Niekrenz/Junge 2011, 95). Ein starkes Ungerechtigkeitsempfinden ist hier das verbindende Element. Den Erfolg von Protestbewegungen sehen NIEKRENZ/JUNGE in einer hohen emotionalen Intensität begründet. Protestbewegungen können Jugendlichen das Gefühl von intensiver Zugehörigkeit vermitteln, womit eine klare Abgrenzung nach außen und das Schaffen von Feindbildern einhergeht (vgl. ebd.). Auf diese Weise helfen sie jungen Menschen, mit der Gesellschaft umzugehen und stabilisieren jugendliche Entwicklungsprozesse (vgl. ebd., 93ff.). Damit sind Jugendproteste „Ausdruck von Selbstbestimmtheit, Selbstermächtigung, bieten die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und können auch als Rituale der Selbstinitiation verstanden werden“ (ebd., 95).

2.2 HISTORISCHE ZUSAMMENFASSUNG

Jugendprotest ist kein Phänomen, das mit *Fridays for Future* zum ersten Mal auftritt. Das gesamte 20. und 21. Jahrhundert ist geprägt von sehr öffentlichkeitswirksamen Jugendprotesten. Im Folgenden soll mithilfe einer kurzen historischen Zusammenfassung der bedeutsamsten deutschen Jugendproteste nach dem Zweiten Weltkrieg festgestellt werden, in welcher Tradition sich die *Fridays-for-Future*-Bewegung entwickelt hat und wie sich die öffentliche Rezeption von jugendlichen Protestbewegungen darstellt.

Die Geschichte deutscher Jugendproteste ist bis zum Ende der 1980er-Jahre vornehmlich eine westdeutsche. Da, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, soziale Bewegungen unter der Voraussetzung von Meinungs- und Pressefreiheit Fahrt aufnehmen können, verwundert es nicht, dass sich die Jugendproteste in der DDR hauptsächlich auf die Früh- und Spätphase des Staates beschränken. Dementsprechend verlaufen bis zur Wiedervereinigung 1990 zwei Geschichten deutscher Jugendproteste parallel (vgl. Herrmann 2002, 11f.).

Die frühen 1950er-Jahre sind jene Zeit, in der sich auch in der ostdeutschen Geschichte Jugendproteste finden. Diese waren jedoch lokal beschränkt und verbreiteten sich aufgrund der eingeschränkten Kommunikationskanäle nicht über das gesamte Staatsgebiet der DDR. Beispielgebend sind hier die Proteste Dresdner Oberschüler gegen den Stalinismus von 1948 bis 1951, die studentische Widerstandsgruppe an der Universität Halle 1949/1950 sowie der *Eisenberger Kreis* in den frühen 1950er-Jahren zu nennen (vgl. ebd., 7). Nach VON ZUR MÜHLEN vertraten diese Proteste nicht ausschließlich Interessen von Jugendlichen, sondern entsprachen „weitestgehend den Stimmungen und Wünschen der Gesamtbevölkerung“ (von zur Mühlen 2002, 107). Dass es dennoch die jungen Menschen waren, die den Protest artikulierten, lag wahrscheinlich daran, dass diese als Einzige bereit waren, das Risiko einzugehen, für die Protestbewegungen mit Zuchthaus, Deportation in Arbeitslager oder sogar dem Tod bestraft zu werden (vgl. vgl. Herrmann 2002, 12).

Deutlich unbekümmerter waren die Jugendproteste der 1950er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Dort und auch in anderen Staaten weltweit fanden ab Mitte der 1950er-Jahre die *Halbstarken*-Krawalle statt. Dabei versammelten sich 50 bis 1000 Jugendliche an zentralen städtischen Plätzen und machten durch lautes Rufen und Schreien auf sich aufmerksam. Auf diese offensichtliche Missachtung der öffentlichen Ordnung reagierten die Polizeibeamten oft mit besonderer Härte. Der Einsatz von Wasserwerfern und Schlagstöcken führte meist zu einer Eskalation der Situation, da sich die Jugendlichen keines Gesetzesverstoßes bewusst waren und auf das Eingreifen der Polizei mit körperlichem Widerstand reagierten. So wurden die *Halbstarken*-Krawalle zum politischen Phänomen, obwohl sie zunächst aus rein situativen Gründen wie Lokalverboten, Rivalitäten zwischen Cliquen oder schlicht Langeweile auftraten (vgl. Lindner 2008, 559). Erst im Rückblick arbeitete die Protestforschung gemeinsame Motive der Bewegung heraus. So werden die *Halbstarken*-Krawalle heute als Rebellion gegen starre Traditionen und die Nachkriegstristesse gewertet (vgl. Lindner 1996, 79). Die protestierenden Jugendlichen erfuhren in der Öffentlichkeit und Presse nur wenig Solidarisierung.

Das Verhalten der Polizei wurde nur selten kritisch hinterfragt. Über die Krawalle wurde vor allem empörend berichtet, was wiederum dazu führte, dass Jugendliche sich zu eigenen Aktionen bei sich vor Ort provoziert und inspiriert fühlten (vgl. ebd., 64ff.). Deutlich friedlicher verliefen die *Kampf-dem-Atomtod*- und *Ostermarsch*-Bewegungen, die gegen die atomare Aufrüstung der Bundesrepublik demonstrierten und auch maßgeblich von Schüler- und Studentengruppen mitgetragen wurden (vgl. Halberstadt 2002, 322–327).

Während in der DDR in den 1960er-Jahren Jugendproteste bis auf wenige Ausnahmen unterdrückt wurden, standen sie in der Bundesrepublik im Zeichen der Studentenbewegung, die in ähnlicher Form auch in den USA und in Frankreich zu beobachten war. Die Studentenbewegung oder *APO* (Außerparlamentarische Opposition) verfolgte von der Demokratisierung des Universitätsbetriebes bis hin zum revolutionären Umsturz des Staates sehr unterschiedliche antiautoritäre Ziele und war die bekannteste Bewegung der 1960er-Jahre. Nachdem die Bewegung zunächst vor allem mit symbolischen Provokationen auf sich aufmerksam gemacht hatte, radikalisierte sie sich nach der Tötung des Studenten Benno Ohnesorg im Juni 1967 und schreckte nun auch nicht mehr vor der Anwendung von Gewalt zurück. Das Attentat auf den Protestführer Rudi Dutschke im April 1968 führte zu einer weiteren Eskalation der Gewalt, die unter anderem die sogenannten Springer-Blockaden und zwei weitere Todesopfer zur Folge hatte (vgl. Lindner 2008, 561). Den Höhepunkt der Gewalt markiert die Konfrontation am Tegeler Weg im November 1968, bei der erstmals mehr Polizisten als Demonstranten verletzt wurden und das staatliche Gewaltmonopol ernsthaft infrage gestellt wurde (vgl. Lindner 1996, 222). Im folgenden Jahr zersplitterte die *APO* in viele Teilfraktionen. Aus einer ging später die linksextremistische Terrororganisation *RAF* (*Rote Armee Fraktion*) hervor (vgl. ebd., 241). Medien und *APO* standen sich beinahe feindlich gegenüber und trugen beidseitig zur einer Verstetigung der Eskalationsspirale bei. Während die Medien gegen die Bewegung agitierten, versuchten diese, ihre Aktionen möglichst medienwirksam zu inszenieren. Wie auch bei den *Halbstarken*-Krawallen war hier eine Eskalation der Proteste durch deren Darstellung in den Medien zu beobachten. Mit den Springer-Blockaden, bei denen die Aktivistinnen

und Aktivisten das Verlagsgebäude angriffen, um die Auslieferung der *Bild* zu verhindern, kam es sogar zur direkten Konfrontation von Medien und Protestbewegung (vgl. ebd., 237f.).

Der Jugendprotest in den 1970er-Jahren war von der Rezession in der Bundesrepublik geprägt. Infolgedessen formierte sich der Jugendprotest vor allem hinter linken Zielen. Zu nennen sind hier *Jugendzentrumsbewegung*, die *Hausbesetzer*, *K-Gruppen*, die *Sponti-Kultur* sowie die *Neuen sozialen Bewegungen* (NSB), die alle in der Tradition der Studentenbewegung standen, aber weniger gewaltsam vorgingen. Die revolutionäre Aufbruchsstimmung der Studentenbewegung ging unter dem Eindruck wachsender Jugendarbeitslosigkeit, der Revision der sozialliberalen Reformen und dem Terror der *RAF* in eine Krisenatmosphäre über (vgl. Lindner 2008, 562f.).

Die linken Jugendproteste verfestigen und radikalieren sich in den 1980er-Jahren. Die Hausbesetzungen waren die dominierende Form des Jugendprotestes. Dabei wurde für die Interessen junger Menschen und gegen die als verfehlt empfundene Städtebau- und Wohnungspolitik protestiert. Die Hausbesetzer waren von ihrem sozioökonomischen Hintergrund sehr heterogen und auch eine einheitliche politische Zielsetzung war nicht zu erkennen. Auf Demonstrationen folgte die Besetzung von Häusern, die beim Versuch der Räumung nicht selten in Gewalt endete. Als die Polizei zunehmend härter gegen die *Hausbesetzer* vorging, kam 1981 einer der *Hausbesetzer* in einer Auseinandersetzung zwischen Polizei und *Hausbesetzern* ums Leben. Dies führte zu einer weiteren Eskalation in Form von Straßenschlachten. Zum Ende des Jahres 1981 zerfiel die *Hausbesetzer*-Szene in radikale und pragmatische Fraktionen (vgl. ebd., 565f.).

Mitte der 1980er-Jahre tritt dann erstmals wieder eine konservative Jugendbewegung in die Öffentlichkeit. Die *Wende-Jugend* steht für die Leistungsgesellschaft, Vaterlandsliebe und Wertevermittlung. Sie versteht sich als Gegenbewegung zur *APO*-Jugend und will nicht mehr Gesellschaftskritik üben, sondern das eigene Leben möglichst erfolgreich gestalten

(vgl. Farin/Müller 1984, 18ff.). Der Journalist LOTTMANN beschreibt diese Jugendbewegung wie folgt:

„Die neue Generation hat weiß Gott keine Ähnlichkeit mehr mit den Lemmingen, jenen seltsamen Tieren, die sich ohne Not von hohen Felsen in den Tod stürzen. Solche Mentalität hatte die APO-Generation. Aber die ist nun runtergestürzt und somit nicht mehr da. Da ist: eine neue, leistungswillige, positive Jugend - ob einem das nun passt oder nicht.“ (Lottmann 1984 zitiert nach Farin/Müller 1984, 18)

Die *Wende*-Jugendlichen sind oftmals Mitglieder politischer Jugendorganisationen und in konservativen Vereinen wie der *Konservativen Aktion* beziehungsweise der *Konservativen Jugend Deutschland* aktiv, um vor allem die *CDU* nach rechts zu rücken und eine geistige *Wende* einzuleiten (vgl. ebd., 9). Die Schülerinnen und Schüler der *Wende*-Jugend stehen auch dem kritischen Sozialkundeunterricht ablehnend gegenüber. Ein Porträt von FARIN/MÜLLER zeigt, dass die *Wende-Jugend* im Unterricht nicht über gesellschaftliche Probleme und Fragestellungen Debatten führen will, sondern die Vermittlung eben jenes Wissens erwartet, das man benötigt, um beruflich erfolgreich zu sein (vgl. ebd., 22f.). Zudem tritt die *Wende-Jugend* für konservative Rollenbilder (vgl. ebd., 30) und ein Vorankommen durch eigenen Leistungswillen ein (vgl. ebd., 26).

Der organisierte Jugendprotest in der DDR kommt erst wieder mit der einsetzenden *Wende* zum Ende der 1980er-Jahre deutlicher zum Vorschein. Verschiedene Jugendvereinigungen wie die *Jungen Sozialdemokraten*, die *Jungliberale Aktion* oder die *Christliche-Demokratische Jugend* bilden jetzt tatsächliche Alternativen zur *FDJ* (*Freie Deutsche Jugend*) und verstanden sich als Opposition zur herrschenden Ordnung. Sie wollten ihre politischen Interessen selbst vertreten und forderten jugendliche Mitbestimmung. Ende 1989 kamen die Jugendbewegungen dann am *Runden Tisch der Jugend* zusammen, um über die Zukunft der DDR zu diskutieren. Dabei war das Ziel nicht der Umsturz des DDR-Systems, sondern seine Transformation hin zu mehr Mitbestimmung und demokratischer Selbstvertretung. (vgl. Gerland 2016, 79ff.). Die Jugendlichen waren auch die Ersten, die im Oktober 1989 auf die Straße gingen und sogar für sich reklamierten, Ausgangspunkt der friedlichen Revolution zu sein. Mit Flugblättern verbreitete die junge Oppositionsbewegung ihre Ideen. Einige linke Jugendverbände traten sogar als *Alternative Jugendliste* mit einer explizit

jugendlichen Programmatik zur Volkskammerwahl 1990 an (vgl. ebd., 103ff.). Dabei ging es weniger darum, einen Generationenkonflikt zu erzeugen, als darum, sich von der fremdbestimmten *FDJ* zu emanzipieren und die eigenen Interessen auch selbst zu vertreten, da die meisten DDR-Funktionäre bereits sehr alt waren (vgl. ebd., 109). Verbunden mit diesem Selbstvertretungsanspruch und dem Wunsch nach Gestaltungsfreiheiten für die eigene Zukunft setzten sich die protestierenden Jugendlichen auch für eine ökologischere Zukunft ein (vgl. ebd., 119). Der deutschen Einheit standen die Jugendbewegungen der DDR größtenteils kritisch gegenüber, da sie dadurch unter anderem ihre Ziele der jugendlichen Mitbestimmung und einer demokratischen DDR gefährdet sahen (vgl. ebd., 120ff). Dementsprechend zeigten sich viele der Aktivistinnen und Aktivisten auch enttäuscht vom Verlauf der Wiedervereinigung, da sie darin das Scheitern der eigenen Ziele und einen erneuten Ausschluss der Jugend von politischer Mitbestimmung sahen. In einem gemeinsamen Brief verschiedener Jugendbewegungen wurde im März 1990 die Enttäuschung über den Prozess der Wiedervereinigung wie folgt formuliert (vgl. ebd., 128–131):

„Als im Herbst 1989 das Volk auf die Straße ging, stand die Jugend in der ersten Reihe. Was wir damals an Demokratie erkämpften, wird heute in Frage gestellt.“ (ebd., 131f.)

In den 1990er-Jahren tritt der in den vorangegangenen Jahrzehnten maßgebliche linke Jugendprotest nur noch in Form einzelner Chaos-Tage (vgl. Lindner 2008, 568) sowie als Gegenreaktion auf die vor allem in Ostdeutschland anwachsende rechtsextreme Jugendszene, die äußerst gewaltbereit gegenüber Migrantinnen und Migranten auftritt, in Erscheinung (vgl. Rucht 2012, 12f.). Zudem bilden sich einige globalisierungskritische Bewegungen (vgl. Daphi 2012, 47). Insgesamt lässt sich beobachten, dass nicht mehr ein einendes Motiv den Jugendprotest bestimmt, sondern sich eine große Themenvielfalt entwickelt. So gibt es zu Beginn der 1990er-Jahre kein prominentes Beispiel für Jugendprotest, aber dennoch eine Hochphase des Protestes (vgl. Rucht 2012, 12f.). Eine klare Differenzierung zwischen Jugendprotest und sonstigen Protestereignissen findet zunehmend nicht mehr statt.

Im 21. Jahrhundert überschreiten Jugendproteste nun schließlich nationale Grenzen. Durch den Vormarsch des Internets verbreiten sich Proteste in kürzester Zeit über den ganzen Globus. So verwundert es auch nicht, dass viele Anliegen auch globale Relevanz haben. Beispielgebend sind hier *Occupy* als Jugendbewegung gegen den Einfluss von Banken und Wirtschaft auf die Politik, *Pulse of Europe* als pro-europäische Bewegung (vgl. Sommer et al. 2019, 42) sowie die *Parkland Kids*, die sich in den USA für eine restriktivere Waffenpolitik einsetzen und damit weltweit Gehör finden (vgl. Rucht 2019, 67.). Diese Bewegungen werden und wurden nicht ausschließlich, aber zu großem Teil von jungen Menschen getragen. Mobilisiert wird dabei maßgeblich über die sozialen Medien wie *Instagram*, *Twitter* und *WhatsApp* (vgl. Ahrweiler 2019).

Es zeigt sich, dass *Fridays for Future* in der Tradition aufsehenerregender Jugendproteste steht, die sich bis Mitte der 1980er-Jahre vornehmlich radikalisierten und erst Anfang des 21. Jahrhundert wieder kollektive und friedliche Protestformen fanden.

2.3 DIE *FRIDAYS-FOR-FUTURE*-BEWEGUNG

2.3.1 Organisation und Aktionsformen der Bewegung

Um darzustellen, weshalb *Fridays for Future* ein relevantes Phänomen nicht nur für die Gesellschaft im Allgemeinen, sondern auch für die Schulen im Speziellen ist, soll im Folgenden die Bewegung ausführlicher vorgestellt werden. Dabei soll zunächst der Aufbau der Bewegung dargestellt und überprüft werden, inwieweit es sich bei *Fridays for Future* um eine soziale Bewegung handelt.

Fridays for Future versteht sich selbst als basisdemokratische Bewegung, bei der sich junge Schülerinnen und Schüler sowie Studierende zusammenfinden, um für mehr Klimaschutzmaßnahmen zu demonstrieren (vgl. Wetzel 2019, 21f.). Ausgangspunkt der Bewegung waren 2018 die einsamen „Schulstreiks für das Klima“ der damals 15-jährigen Schwedin Greta Thunberg, die zunächst drei Wochen und schließlich jeden Freitag vor dem schwedischen Parlament für eine bessere Klimapolitik streikte und mit ihren Posts auf dem Kurznachrichtendienst *Twitter* den Namen „*Fridays for Future*“ prägte. Die kollektiven Schulstreiks an

Freitagen, bei denen für eine bessere Klimapolitik demonstriert wurde, fanden schnell mediale Verbreitung und Nachahmung auf der ganzen Welt (vgl. Sommer et al. 2019, 2). Im Folgenden soll aber speziell auf den deutschen Ableger der Bewegung eingegangen werden.

Das zentrale Ziel der *Fridays-for-Future*-Bewegung ist der Kampf gegen den Klimawandel durch das Erreichen des Pariser Klimaziels, nach dem die Erderwärmung auf unter 1,5 °C begrenzt werden soll. Der deutsche Ableger der Bewegung stellte am 8. April 2019 einen Forderungskatalog vor, den die Aktivistinnen und Aktivisten gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erarbeitet hatten (vgl. Fridays for Future 2019a).

Speziell für Deutschland fordert die Bewegung auf ihrer Website, dass Deutschland bis 2035 die Nettonull bei CO₂-Emissionen erreicht und die Energie zu 100 Prozent aus erneuerbaren Energien gewonnen wird. Zudem soll Deutschland schon bis 2030 aus der Braunkohleverstromung aussteigen. Neben diesen längerfristigen Zielen fordert die Bewegung ein sofortiges Ende der Subventionen für fossile Energieträger sowie die sofortige Abschaltung von einem Viertel aller deutschen Kohlekraftwerke. Alle Treibhausgasemissionen sollen mit einer CO₂-Steuer von 180 Euro pro Tonne CO₂ belegt werden. Als Ziel für die Sofortmaßnahmen nennt *Fridays for Future* das Ende des Jahres 2019 (vgl. ebd.). Zur Umsetzung der Handlungsmaßnahmen fordert *Fridays for Future* alle Kommunen, Länder und den Bund dazu auf, „die Klimakrise als solche zu benennen“ (ebd.).

Die *Fridays-for-Future*-Bewegung hat keine festen Strukturen, ist nicht rechtsfähig organisiert und verfügt über keine gewählten Vorstände, Sprecherinnen oder Sprecher. Immer wieder rücken jedoch einzelne Personen der Bewegung in den Fokus der medialen Berichterstattung. Das prominenteste Beispiel ist in Deutschland Luisa Neubauer, eine Studentin aus Göttingen. Neben ihr gilt Jacob Blahsel in Deutschland als einer der Hauptorganisatoren der Bewegung. Die Prominenz einzelner Personen wird innerhalb der Bewegung auch kritisch gesehen (vgl. Schirmer 2019).

Die Bewegung führt keine Mitgliederlisten, sondern organisiert sich über Messenger-Gruppen und Telefonkonferenzen. Die Organisation der Demonstrationen erfolgt durch über 600 sogenannte Ortsgruppen in den jeweiligen Städten. In wöchentlichen Telefonkonferenzen, an denen jeweils eine Vertreterin oder ein Vertreter jeder Ortsgruppe teilnimmt, findet die überregionale Koordination statt. Zudem existieren etwa 20 Arbeitsgruppen zu Finanzen, Kampagnen und zur Entwicklung politischer Forderungen, in denen Aktivistinnen und Aktivisten aus ganz Deutschland engagiert sind. Eine dieser Arbeitsgruppen entwickelte von Januar bis April 2019 auch den Forderungskatalog der Bewegung. Ein zentrales Treffen der deutschen *Fridays-for-Future*-Aktivistinnen und -Aktivisten fand im August 2019 in Form eines Sommerkongresses in Dortmund statt, bei dem die Bewegung über künftige Kampagnen und Aktionen sowie die Zukunft der Bewegung diskutierte (vgl. Sommer et al. 2019, 3f.). Die Bewegung finanziert sich über die privaten Ausgaben der Aktivistinnen und Aktivisten sowie über Spenden. Da die Bewegung nicht rechtsfähig organisiert ist, wird das Konto von der *Plant-for-the-Planet*-Foundation verwaltet (vgl. Fridays for Future 2020).

Neben den vornehmlich jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind es auch die Aktionsformen, die *Fridays for Future* zu einem Phänomen machen, das auch die Schule betrifft. Die Demonstrationen mit Kundgebungen finden nämlich freitags während der Schulzeit statt (vgl. Sommer et al 2019, 2). Damit verstoßen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bewusst gegen die Schulpflicht (vgl. Fridays for Future 2019b). Nach *Fridays for Future* ist das Verletzen der Schulpflicht ein „bewusst gewählter Regelübertritt“ (ebd.). In der gleichen Pressemitteilung teilt die Bewegung zudem mit: „Wir erachten zivilen Ungehorsam als legitime Protestform.“ (ebd.)

Neben den Demonstrationen und Kundgebungen machen die Bewegung und ihre Aktivistinnen und Aktivisten auch immer wieder mit offenen Briefen an politische Entscheidungsträger (vgl. Fridays for Future 2019c) und zuletzt mit der Ankündigung einer gemeinsamen „Klimaklage“ mit Umweltverbänden gegen die Bundesregierung auf die eigenen Forderungen aufmerksam (vgl. Greenpeace 2020).

Da die *Fridays-for-Future*-Proteste vor allem von jungen Menschen, Schülerinnen und Schülern sowie Studentinnen und Studenten initiiert wurde, existieren inzwischen auch Ableger wie *Parents for Future*, *Grandparents for Future*, *Teachers for Future* und ähnliche, in denen sich die Eltern- und Großelterngeneration mit den Jugendprotesten solidarisieren (vgl. Wetzel 2019, 71f.).

Die informelle Organisationsstruktur von *Fridays for Future* ohne Mitgliederlisten und gewählte Führungspersönlichkeiten bei gleichzeitig konstantem wöchentlichen Protestverhalten seit über einem Jahr, das inzwischen sogar nicht mehr nur aus der Ablehnung der Klimaschutz-Policies der jeweiligen Regierung besteht, sondern bei dem inzwischen auch eigene Vorschläge für mehr Klimaschutz artikuliert werden, zeigt, dass *Fridays for Future* den Kriterien einer soziale Bewegung nach ROTH/RUCHT entspricht. SOMMER ET AL. sind jedoch der Auffassung, dass *Fridays for Future* (noch) nicht die Kriterien einer sozialen Bewegung erfüllt (vgl. Sommer et al. 2019, 39), da der Wille zur Herbeiführung eines „tiefgreifenden sozialen Wandels“ (ebd.) fehlt. Aktuelle Demomaterialien mit Slogans wie „Change is coming“ (vgl. Fridays for Future 2019d) und „System Change not Climate Change“ (vgl. Wilk 2019) geben jedoch Grund zur Annahme, dass diese Einschätzung vielleicht bereits nicht mehr aktuell ist und *Fridays for Future* tatsächlich über das Potential einer sozialen Bewegung verfügt.

2.3.2 Entwicklung der Bewegung

Fridays for Future ist heute eine globale Jugendprotestbewegung. Im Folgenden soll knapp dargestellt werden, wie sich die Organisation in den letzten eineinhalb Jahren entwickelt hat und zum globalen Phänomen und politischen Agenda Setter geworden ist.

Eine zentrale Person, die mit der Bewegung verbunden wird, ist die Schwedin Greta Thunberg. Die damals 15-Jährige erlangte weltweite Bekanntheit, als sie am 20. August 2018 vor dem schwedischen Parlament einen dreiwöchigen „Schulstreik für das Klima“ startete (vgl. Sommer et al. 2019, 2). Als Greta Thunberg am 8. September 2018 ankündigte, solange jeden Freitag streiken zu gehen, bis die Klimapolitik der schwedischen Regierung den Zielvereinbarungen

des Pariser Klimaschutzabkommens entspreche, und dafür den Hashtag „#FridaysForFuture“ nutzte, prägte sie den Namen der Bewegung (vgl. Wetzel 2019, 10). Das enorme Medieninteresse an dem Streik von Greta Thunberg führen SOMMER ET AL. auf verschiedene Faktoren zurück (vgl. Sommer et al. 2019, 2). Einerseits sei dies begründet in

„dem kindlich wirkenden Erscheinungsbild Greta Thunbergs, der damit kontrastierenden Entschlossenheit und Kompromisslosigkeit ihres zunächst ‚einsamen‘ Streiks, ihrem ökologisch bewussten Lebensstil, den sie auch ihrer gesamten Familie abfordert“. (ebd.).

Zudem habe auch die Popularität ihrer Mutter, Malena Ernman, einer bekannten schwedischen Opernsängerin, dazu beigetragen, dass Greta Thunbergs Klimastreik schnell mediales Interesse weckte. Ernman hatte bereits Aufsehen erregt, da sie internationale Opernauftritte aufgrund der Klimaschädlichkeit der Flugreisen aufgegeben hatte. Bereits im Dezember 2018 wurde Greta Thunberg auf die UN-Klimakonferenz nach Katowice eingeladen und durfte dort eine Rede halten. Dies war der Anfang zahlreicher Auftritte auf weltweit stattfindenden politischen Veranstaltungen, die schnell dazu führten, dass Greta Thunberg weltweit als das junge Gesicht einer neuen Klimaschutzbewegung bekannt wurde (vgl. ebd.).

Die zahlreichen Medienberichte über die junge Schwedin und ihren einsamen Protest für mehr Klimaschutz führten bald dazu, dass die Aktionsform des Klimastreiks weltweit nachgeahmt wurde. In Deutschland starteten die ersten Klimaproteste im Dezember 2018 in Freiburg, Göttingen, Berlin, Kiel und Flensburg (vgl. ebd.). *Fridays for Future Deutschland* datiert die Entstehung des deutschen Ablegers auf den 14. Dezember 2018, den letzten Tag der UN-Klimakonferenz in Katowice. Der erste bundesweite koordinierte Aktionstag war der 18. Januar 2019, an dem nach Angaben von *Fridays for Future* deutschlandweit 30.000 Menschen teilnahmen. Nur eine Woche später demonstrierten dann 10.000 Personen allein in Berlin und überreichten einen offenen Brief an die Kohlekommission, in dem sie den Kohleausstieg bis 2030 forderten (vgl. Fridays for Future 2019c). Bis Februar 2019 hatten sich bereits 155 *Fridays-for-Future*-Ortsgruppen in ganz Deutschland gegründet (vgl. Sommer et al. 2019, 2).

Der erste globale Demonstrationstag fand am 1. März 2019 statt. Die Organisatorinnen und Organisatoren geben an, dass sich weltweit 1.789.235 Menschen an den Protesten beteiligten. SOMMER ET AL. stellen diese Zahl aber infrage (vgl. Sommer et al. 2019, 3). Nach Angaben der deutschen *Fridays for Future*-Bewegung beteiligten sich bundesweit 300.000 Demonstrierende an den Protesten. Eine Woche später, am 8. März 2019, stellte die Bewegung einen Forderungskatalog vor (vgl. Fridays for Future 2019c). Danach gingen die Teilnehmerzahlen jedoch zunächst – auch aufgrund der Osterferien – deutlich zurück (vgl. Sommer et al. 2019, 3). Mit dem Auftritt von Greta Thunberg bei der Demonstration am 29. März in Berlin und zahlreichen Aktionen im Voraus der Europawahl im Mai 2019 nahm die Bewegung aber wieder an Fahrt auf. Bei der letzten Demonstration vor der Europawahl und gleichzeitig dem zweiten globalen Aktionstag am 25. April nahmen nach Angaben von *Fridays for Future* wieder über 300.000 Menschen deutschlandweit teil (vgl. Fridays for Future 2019c).

Ende Juni 2019 demonstrierten Anhängerinnen und Anhänger von *Fridays for Future* unter dem Motto „Climate Justice without Borders – United for a Future“ zwei Tage in Aachen zusammen mit anderen Organisatoren entlang des Tagebaus Garzweiler (vgl. ebd.). Einer der Hauptorganisatoren war neben *Fridays for Future* auch *Ende Gelände*, eine Organisation, die seit 2015 immer wieder mit Besetzungen von Tagebauen für ein Ende des Braunkohleabbaus eintritt. Während *Fridays for Future* angibt, dass sich 40.000 Protestierende an den Aktionstagen beteiligt haben, ging die Polizei von 10.000 bis 20.000 Demonstrierenden aus (vgl. Sommer et al. 2019, 3).

Die beginnenden Sommerferien sorgten für einen Einbruch der Teilnehmerzahlen. Am 19. Juli 2019 besuchte Greta Thunberg erneut die Berliner Demonstration, an der aber dennoch nur 3.000 bis 4.000 Menschen teilnahmen. Zu dieser Zeit machte *Fridays for Future* eher mit Einzelaktionen wie einem fünftägigen Schulstreik in Köln oder einer Demonstration am Stuttgarter Flughafen auf sich aufmerksam.

Nachdem die Zahl der Ortsgruppen bis August 2019 auf 600 angewachsen war, trafen sich etwa 1.700 Anhängerinnen und Anhänger der Bewegung zu einem fünftägigen Sommerkongress in Dortmund, um unter anderem auch über die interne Organisation und die Zukunft der Bewegung zu debattieren (vgl. ebd.).

Am 20. September 2019 fand der dritte globale Klimastreik statt. Nach Angaben von *Fridays for Future* beteiligten sich unter dem Motto „Alle fürs Klima“ 1,4 Millionen Menschen deutschlandweit an den Demonstrationen. Parallel dazu präsentierte die Bundesregierung ihr Klimapakete, das die Aktivistinnen und Aktivisten nicht zufriedenstellte. Sie forderten die Bundesregierung in einem offenen Brief zu einer Überarbeitung des Klimapakets auf. Der vierte globale Aktionstag fand am 29. November 2019 unter dem Motto „Neustart Klima“ statt und hatte zum Ziel, vor dem 25. UN-Klimagipfel in Madrid Druck auszuüben. *Fridays for Future* gibt an, dass im Zuge des Aktionstages 630.000 Menschen in ganz Deutschland auf die Straße gingen (vgl. Fridays for Future 2019c).

Nach einer Streikpause ab etwa Weihnachten 2019 nahm *Fridays for Future* die wöchentlichen Demonstrationen am 24. Januar 2020 wieder auf. Doch auch in der Zwischenzeit mangelte es nicht an medialer Aufmerksamkeit für die Bewegung. Das „deutsche Gesicht“ der *Fridays for Future*-Bewegung, die Göttinger Studentin Luisa Neubauer, sorgte für Schlagzeilen im Januar 2020, als ihr der Vorstandschef von Siemens, Jo Kaeser, einen Posten im Aufsichtsgremium von *Siemens Energy* anbot. Die Aktivistin lehnte das Angebot ab und schlug vor, den Posten an einen Vertreter von *Scientists for Future* zu vergeben. Dies lehnte Kaeser seinerseits ab (vgl. Ismar/Nguyen 2020). Am 15. Januar 2020 kündigten mehrere Umweltverbände und *Fridays for Future* an, gemeinsam gegen das Klimapakete der Bundesregierung Klage beim Bundesverfassungsgericht einzureichen (vgl. Greenpeace 2020).

2.3.3 Die Demonstrierenden

Um die besondere Relevanz der *Fridays-for-Future*-Bewegung für den schulischen Kontext herauszustellen, ist eine Betrachtung der Demonstrierenden notwendig. SOMMER ET AL. haben bereits im März 2019 mit als Erste eine umfangreiche Befragung von *Fridays-for-Future*-Demonstrierenden durchgeführt.

Die Untersuchungen bei Demonstrationen in Berlin und Bremen am 15. März 2019 ergaben, dass die 14- bis 19-Jährigen mit 51,5 Prozent der Teilnehmenden die größte Altersgruppe bildeten. Die zweitgrößte Gruppe waren mit 19 Prozent die 20- bis 25-Jährigen. Weitere 11,3 Prozent waren zwischen 26 und 35 Jahre alt. Der Anteil der unter 25-Jährigen lag bei diesen beiden Demonstrationen damit bei 70 Prozent, während die gleiche Altersgruppe bei den *PEGIDA*-Protesten nur 14 Prozent ausmachte. Damit sind es bei Weitem nicht ausschließlich Schülerinnen und Schüler, die an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilnehmen. Sie bilden jedoch die größte Gruppe der Aktivistinnen und Aktivisten. Insgesamt sind 71,8 Prozent der Demonstrierenden in Berlin und Bremen Schülerinnen und Schüler oder Studierende gewesen. (vgl. Sommer et al. 2019, 11f.).

Neben dem niedrigen Alter der Protestierenden ist auch die Geschlechterverteilung bei *Fridays for Future* interessant. Der Anteil der weiblichen Demonstrierenden lag bei 59,6 Prozent, unter den Schülerinnen und Schülern sogar bei 64,6 Prozent. Dass mehr weibliche als männliche Personen an einer Demonstration teilnehmen, konnte in dieser Deutlichkeit bei anderen Protestanliegen nicht festgestellt werden. Bei *PEGIDA* liegt der Frauenanteil sogar nur bei 18 Prozent (vgl. ebd., 11). Zudem kommen SOMMER ET AL. zu dem Ergebnis, dass die meisten Demonstrierenden dem Bildungsbürgertum zuzuordnen sind. Der Anteil der Teilnehmenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, ist bei den untersuchten *Fridays-for-Future*-Demonstrationen etwa doppelt so hoch wie in der Gesamtbevölkerung. Fast die Hälfte der Befragten ordnet sich der oberen Mittelschicht zu, etwa ein weiteres Drittel der unteren Mittelschicht (vgl. ebd., 12ff.).

Nach RUCHT könne man aufgrund dieser Befunde aber nicht davon sprechen, dass *Fridays for Future* „Ausdruck einer ganzen Generation“ (Rucht 2019, 8) sei. Denn nur einer Minderheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und kaum Haupt- oder Realschülerinnen und -schüler nehmen an den *Fridays-for-Future*-Protesten teil. Auch unter den Studierenden sei eine kollektive Mobilisierung für *Fridays for Future* bisher ausgeblieben (vgl. ebd.).

Zusätzlich haben SOMMER ET AL. auch die Motive und Erfahrungen der Teilnehmenden untersucht. Demnach geben 82 Prozent der Befragten Demonstrantinnen und Demonstranten an, sich sehr für Politik zu interessieren. Bei den Schülerinnen und Schülern ist dieser Wert mit 77,9 Prozent etwas geringer. 40 Prozent der demonstrierenden Schülerinnen und Schüler haben noch nie zuvor an einer Demonstration teilgenommen und nur etwa ein Drittel gibt an, mit den Eltern häufig über Politik zu diskutieren (vgl. Sommer et al. 2019, 21f.). Auch in Parteien, politischen Jugendorganisationen oder Verbänden sind weniger als 10 Prozent der Teilnehmenden aktiv (vgl. ebd., 25). SOMMER ET AL. werten diese Befunde dahingehend, dass die Teilnahme an den *Fridays-for-Future*-Protesten einen „Akt des politischen Lernens“ (ebd., 22) darstellt.

Die Demonstrierenden sind in der Mehrheit überzeugt, mit ihren Protesten politische Veränderung herbeiführen zu können. Sie haben zwar mehrheitlich kein Vertrauen in die Lösungskompetenzen von Regierung und Wirtschaft (vgl. ebd., 18). Überwiegend sind die Teilnehmenden aber überzeugt, durch ihre Proteste den Klimawandel noch stoppen zu können (vgl. ebd., 23). Dabei ist ihr Vertrauen in die demokratischen Institutionen geringer als in der Durchschnittsbevölkerung, aber höher als bei anderen von SOMMER ET AL. untersuchten Demonstrationen. Das gleiche Phänomen zeigt sich auch bei der politischen Selbstverortung. 67 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler verorten sich links der Mitte. Auch dieser Wert weicht deutlich von dem der Durchschnittsbevölkerung ab, die Abweichung ist aber weniger signifikant als bei anderen linksgerichteten Demonstrationen wie den *G20*- oder *TTIP/CETA*-Protesten. Auf die Frage nach ihrer Parteipräferenz gibt die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an, keine Partei zu bevorzugen.

Bündnis 90/Die Grünen ist mit einer Zustimmung von 30,9 Prozent mit Abstand die beliebteste Partei unter den *Fridays-for-Future*-Demonstranten (vgl. 28ff.).

Vor allem die Schülerinnen geben an, dass die Person Greta Thunberg sie zur Teilnahme an *Fridays for Future* inspiriert habe. Außerdem zeigte die Befragung, dass sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler durch persönliche Gespräche (92 Prozent) und die sozialen Medien (62 Prozent) über die Demonstrationen informiert hatten. So verwundert es auch nicht, dass die Proteste von den Schülerinnen und Schülern als soziale Events wahrgenommen werden. Nur zwei Prozent sind ohne Begleitung zur Demonstration erschienen (vgl. ebd., 19ff.).

Das Alter der Protestierenden, die mehrheitlich noch Schule, Ausbildung oder Studium absolvieren, zeigt, dass *Fridays for Future* die Kriterien eines Jugendprotestes nach LINDNER in vielen Punkten erfüllt. Auch die Aktivistinnen und Aktivisten für *Fridays for Future* sind unzufrieden mit der Politik, genauer den Klimaschutz-Policies, der Regierung. Die Jugendlichen haben das Gefühl, dass ihre drängenden Anliegen ignoriert werden und mobilisieren daher wiederkehrende Proteste. Bei *Fridays for Future* zeigt sich eindrücklich, dass Jugendprotest politischen Widerstand, praktisches Handeln und einen gewissen Erlebniswert verbindet (vgl. Lindner 2013, 568).

2.3.4 *Fridays for Future* und die Schulpflicht

Da die *Fridays-for-Future*-Demonstrationen generell freitags während der Schulzeit stattfinden (vgl. Sommer et al 2019, 2), verletzen die Schülerinnen und Schüler die Schulpflicht. Dadurch geraten das Schulsystem und die Bewegung in einen Konflikt.

Das Verletzen der Schulpflicht stellt eine Ordnungswidrigkeit dar und kann mit einem Bußgeld geahndet werden (vgl. Ekardt 2019, 5). Eltern können ihre Kinder nicht von der Schulpflicht entbinden. Über eine Freistellung entscheidet jeweils die Schulleitung auf Antrag (vgl. Verwaltungsgericht Hamburg, Urteil vom 04.04.2012, 2 K 3422/10).

Allerdings können sich die Demonstrierenden auf die Versammlungsfreiheit berufen, die dann mit der Schulpflicht kollidieren würde (vgl. Ekardt 2019, 6f.). Hierzu existiert noch keine gerichtliche Entscheidung, sodass es aktuell verschiedene Rechtsauffassungen gibt. Auf das Streikrecht nach Artikel 9 GG können sich die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht berufen (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973, 11f.).

Die Kultusministerkonferenz setzte in ihrem Beschluss vom 25. Mai 1973 die Schulpflicht höher als die Versammlungsfreiheit an und entschied:

„Die Teilnahme an Demonstrationen rechtfertigt nicht das Fernbleiben vom Unterricht oder eine sonstige Beeinträchtigung des Unterrichts. Das Demonstrationsrecht kann in der unterrichtsfreien Zeit ausgeübt werden.“ (ebd., 12)

1991 urteilte jedoch das Verwaltungsgericht Hannover, dass eine Entscheidung im Einzelfall erfolgen soll (vgl. Verwaltungsgericht Hannover, Beschluss vom 24.01.1991, 6 B 823/91). So habe die Demonstrationsfreiheit Vorrang, wenn es sich um eine „unaufschiebbare Spontanversammlung“ (ebd.) handle. Ein Verstoß gegen die Schulpflicht liege vor, wenn sich die Demonstration „ebenso gut und nachhaltig außerhalb der Unterrichtszeit verfolgen“ (ebd.) ließe. Der Verfassungsrechtler Holger ZUCK ist jedoch der Auffassung, dass die *Fridays-for-Future*-Demonstrationen nicht als Spontandemonstrationen gelten, da sie mehrere Tage vorab geplant werden. Allerdings können die Schulen ihre Schülerinnen und Schüler für die Demonstrationen freistellen. Dabei sei entscheidend, wie sehr die Teilnahme die schulischen Abläufe beeinträchtige, nicht aber das Demonstrationsanliegen. ZUCK plädiert aus pädagogischen Gründen für eine Freistellung für *Fridays-for-Future*-Demonstrationen, da die Teilnahme für das demokratische Engagement förderlich sei (vgl. Unterberg 2019).

Der *Solarenergie-Förderverein Deutschland* gab im März 2019 ein Kurzgutachten in Auftrag, das sich mit dem Schulabsentismus während der *Fridays-for-Future*-Demonstrationen befasste. Der Juraprofessor Felix EKARDT kommt zu dem Ergebnis, dass aufgrund des geringen Umfangs des versäumten Unterrichts und der Kompatibilität von Bildungsauftrag und Demonstrationsanliegen Sanktionen nicht zu vertreten seien (vgl. Ekardt 2019, 11.).

Bei den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen würden sich die Schülerinnen und Schüler für den „grundrechtlich garantierten Schutz der elementaren Freiheitsvoraussetzungen Leben, Gesundheit und Existenzminimum“ (ebd., 7) einsetzen. EKARDT schlussfolgert daraus:

„Damit ist ein strenger Klimaschutz menschenrechtlich geboten. Dabei schützen die Grundrechte auch vor möglichen und nicht nur vor sicheren Gefährdungen, sofern die Gefährdung im Eintrittszeitpunkt sonst irreversibel wäre (und genau so wäre es für den Klimawandel).“ (ebd., 10)

Auch Tristan BARCZAK ist der Auffassung, dass das Anliegen der *Fridays-for-Future*-Demonstrationen und der staatliche Bildungsauftrag einen Zukunftsbezug [„Wir können nicht für die Zukunft lernen, wenn wir keine haben.“ (WWU 2019)] besitzen, der dagegenspricht, die Teilnahme an den Demonstrationen zu sanktionieren. Er ist zudem der Auffassung, dass Ordnungsmaßnahmen aus pädagogischen Gründen abzulehnen seien. Vielmehr bestehe hier die Gefahr eines Generationenkonflikts (vgl. ebd.).

Es zeigt sich also, dass aus juristischer Perspektive mehrheitlich dafür plädiert wird, die Teilnahme an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen während der Schulzeit nicht zu sanktionieren. Dennoch liegt die Entscheidung über den Umgang meist bei den Schulen. Die Berliner Senatsverwaltung beispielsweise verwies zwar auf die Schulpflicht, die uneingeschränkt gelte. Die Bildungssenatorin Sandra Scheeres betonte aber, dass es in der Eigenverantwortung der Schulen liege, wie diese mit Schülerinnen und Schülern, die während der Schulzeit an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilnehmen, umgehen (vgl. rbb24 2019a). Auch in Brandenburg verwies der Staatssekretär für Bildung, Thomas Drescher, auf die Schulpflicht, die uneingeschränkt gelte, aber ebenfalls darauf, dass die Schulen den Umgang mit den fehlenden Schülerinnen und Schülern individuell aushandeln sollen (vgl. rbb24 2019b).

Deutliche Worte gab es aus dem Schulministerium von Nordrhein-Westfalen. Bereits am 13. Februar 2019 verschickte der Staatssekretär für Schule und Bildung, Matthias Richter, einen Brief an alle Schulen des Landes, in dem darauf hingewiesen wurde (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019), dass die „Teilnahme an einem Schülerstreik

während der Unterrichtszeit [...] grundsätzlich unzulässig“ (ebd.) sei. Weiter heißt es:

„Klarstellend weise ich darauf hin, dass als alleinige und abschließende schulische Reaktion auf ein unentschuldigtes Fehlen die Dokumentation auf dem Zeugnis allenfalls bei geringfügigen, nicht aber bei wiederholten und absichtsvollen Schulpflichtverletzungen in Betracht kommen kann.“ (ebd.)

Es zeigt sich also, dass die Schulen in vielen Fällen mit der Entscheidung über den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die während des Unterrichts an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration teilnehmen, alleingelassen wurden und eigene Wege finden mussten.

2.3.5 Öffentliche Rezeption

Einher mit dem großen medialen Interesse an *Fridays for Future* ging eine große Welle der Sympathisierung, aber ebenso auch viel Kritik und Ablehnung gegenüber der Bewegung. Im Folgenden soll ein ausgewählter Überblick über die öffentliche Rezeption der Bewegung in der deutschen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erfolgen, um darzustellen, weshalb die Bewegung ein gesamtgesellschaftlich und damit auch schulisch relevantes Phänomen ist.

Die ersten *Fridays-for-Future*-Proteste in Deutschland im Januar 2019 lösten eine Debatte aus, die sich zunächst weniger um die Forderungen der Bewegung als vielmehr um die Frage der Verletzung der Schulpflicht drehte. SOMMER ET AL. haben vor allem bei *Bild*, *Die Welt*, *Focus* und *Cicero* eine überwiegend kritische Haltung gegenüber der Bewegung festgestellt, während *Frankfurter Rundschau*, *Süddeutsche Zeitung* und *DIE ZEIT* Verständnis für die Demonstrierenden zeigten (vgl. Sommer et al., 35f.). Die Hauptkritik der erstgenannten Medien zielte auf „die Showeffekte der Aktionen, mangelnde Sachkenntnis und die hohen moralischen Ansprüche“ (ebd., 36). Zudem wurde der undurchsichtige Aufbau der Organisation der Bewegung kritisiert (vgl. ebd.).

Ab März 2019 stellte sich die Gewissheit ein, dass *Fridays for Future* nicht einfach verschwinden würde und auch alle im Bundestag vertretenen Parteien mit Ausnahme der *Alternative für Deutschland* zeigten Unterstützung für das Anliegen der jungen Protestierenden. Bei der Beurteilung der Aktionsformen und des medialen Auftretens der Bewegung gingen die Meinungen der Politikerinnen

und Politiker aber auseinander. Während sich *SPD, Bündnis 90/Die Grünen* und *DIE LINKE* vor allem positiv und bestärkend zur *Fridays-for-Future*-Bewegung äußerten, waren die Einschätzungen aus *CDU, CSU* und *FDP* häufig deutlich kritischer (vgl. ebd., 36f.). Beispielhaft für diese Kritik war ein Post von Christian Lindner, Fraktionsvorsitzender der *FDP* im Bundestag, der am 10. März 2019 twitterte:

„Ich finde politisches Engagement von Schülerinnen und Schülern toll. Von Kindern und Jugendlichen kann man aber nicht erwarten, dass sie bereits alle globalen Zusammenhänge, das technisch Sinnvolle und das ökonomisch Machbare sehen. Das ist eine Sache für Profis.“
(Lindner 2019)

Für diesen Tweet stand Lindner stark in der Kritik. Er erklärte später zwar, dass mit „Profis“ nicht „Politiker oder Erwachsene“ (ebd.), sondern „Wissenschaftler, Ingenieure“ (ebd.) gemeint seien. Dennoch wurde der Tweet als Affront gegen *Fridays for Future* und politisch aktive junge Menschen gewertet (vgl. Sommer et al., 37).

In der *CDU/CSU*-Fraktion war die Kritik bisweilen noch schärfer. Obwohl Bundeskanzlerin Angela Merkel immer wieder bekundete, dem Anliegen der Protestierenden positiv gegenüberzustehen und die Proteste als Ansporn zu sehen, stellte auch sie infrage, ob die jungen Demonstrierenden wirklich aus eigenem Antrieb handelten (vgl. Sommer et al., 37). Einige ihrer Parteikollegen waren in ihren Äußerungen deutlich kritischer. So warf *CDU*-Generalsekretär Paul Ziemiak Greta Thunberg auf Twitter „pure Ideologie“ (Ziemiak 2019) vor. Andere *CDU/CSU*-Politiker, wie Stefan Müller oder Klaus von Dohnany, kritisierten die angebliche Doppelmoral der Demonstrierenden (vgl. Sommer et al., 37).

Wirtschaftsminister Peter Altmaier suchte im März 2019 vergeblich das Gespräch mit den Protestierenden auf einer Demonstration in Berlin (vgl. Kainz/Sontheimer 2019). Die Aktivistinnen und Aktivistinnen ließen ihn nicht auf die Bühne und riefen: „Wir geben Ihnen keine Bühne!“ (ebd.). Die Aktivistin Luisa Neubauer begründete diese Entscheidung wie folgt: „Das ist aber überhaupt nicht das, was wir wollten. Das wird seit 30 Jahren gemacht und bringt gar nichts.“ (ebd.) Andere Politikerinnen und Politiker, wie der *Juso*-Vorsitzende Kevin Kühnert (vgl. ebd.) oder der grüne Stuttgarter

Oberbürgermeister, Fritz Kuhn, durften hingegen auf den Demonstrationen sprechen (vgl. Stuttgarter Zeitung 2019).

Von der *SPD* und *Bündnis 90/Die Grünen* erhielt *Fridays for Future* immer wieder Unterstützung. Zu nennen sind hier vor allem die ehemalige Justizministerin, Katharina Barley, die am 1. März 2019 die Proteste lobte und gleichzeitig die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre forderte (vgl. ZEIT Online 2019), und der Bundespräsident, Frank-Walter Steinmeier. Er lobte ebenfalls das Engagement der Demonstrierenden, verwies aber auf die Schulpflicht und forderte dazu auf, die Proteste außerhalb der Schulpflicht abzuhalten (vgl. FAZ 2019). Mehrere *Bündnis 90/Die Grünen*-Politikerinnen und Politiker solidarisierten sich mit *Fridays for Future*. Die klimapolitische Sprecherin der *Bündnis 90/Die Grünen*-Bundestagsfraktion, Lisa Badum, schlug Greta Thunberg sogar für den Friedensnobelpreis vor (Badum 2019).

Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Heinz-Peter Meidinger, kritisierte diese Solidarisierungen durch die Politik:

„Es ist aber nicht akzeptabel, dass Politiker durch ihre Unterstützung der Fridays-for-future-Demos die allgemeine Schulpflicht am Freitagvormittag praktisch für außer Kraft gesetzt erklären und Lehrkräfte und Schulleitungen an den Pranger gestellt werden, die diese Schulpflicht von ihren Schülern noch einfordern.“ (Deutscher Lehrerverband 2019)

Er kritisierte, dass die Lehrkräfte mit der Durchsetzung der Schulpflicht alleingelassen würden und warf den Politikerinnen und Politikern Heuchelei vor. In den letzten Jahren sei in fast allen Bundesländern eine Erhöhung der Stundenzahl für die politische Bildung verweigert worden. Meidinger erkennt im Verhalten der Politikerinnen und Politiker eine Geringschätzung von Unterricht und bezweifelt, dass die Unterstützung von *Fridays for Future*, vor allem durch Regierungsmitglieder, dabei hilft, die Anliegen der Bewegung durchzusetzen (vgl. Deutscher Lehrerverband 2019):

„Eine Protestform, die dazu führt, dass diejenigen Beifall klatschen, die man unter Druck setzen will, wird keinen Effekt haben. Wenn sich Jugendliche wirklich nachhaltig für Klimaschutz und ihre Zukunft engagieren wollen, führt an einem langfristigen Engagement in Verbänden, bei Umweltgruppen und in den Jugendorganisationen der Parteien kein Weg vorbei, auch wenn man damit nicht so häufig in die Presse kommt.“ (Deutscher Lehrerverband 2019)

Einige Landespolitikerinnen und -politiker pochten entschiedener auf die Schulpflicht. Zu nennen ist hier der grüne Ministerpräsident von Baden-Württemberg, Winfried Kretschmann. Er zeigte zwar Verständnis für die Anliegen der Bewegung und die Proteste während der Schulzeit (vgl. DIE WELT 2019). Er machte aber auch klar: „Ziviler Ungehorsam ist ein symbolischer Akt. Das kann keine Dauerveranstaltung sein.“ (ebd.) Er mahnte an, die Proteste könnten „nicht ewig so weitergehen“ (ebd.) und kündigte bei mehreren Verstößen gegen die Schulpflicht Sanktionen an (vgl. ebd.). Das Schulministerium von Nordrhein-Westfalen griff schnell durch. Bereits am 13. Februar 2019 verschickte der Bildungsstaatssekretär einen Brief an alle Schulen des Landes, in dem darauf hingewiesen wurde (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019), dass die „Teilnahme an einem Schülerstreik während der Unterrichtszeit [...] grundsätzlich unzulässig“ (ebd.) sei. Zudem wird in dem Brief darauf hingewiesen, dass *Fridays-for-Future*-Demonstrationen als außerschulischer Lernort besucht werden können (vgl. ebd.):

„Soweit ein geplantes und strukturiertes pädagogisches Konzept vorliegt, der Grundsatz schulischer Neutralität beachtet wird, die Schülerinnen und Schüler von Fachlehrkräften begleitet und betreut werden und die Schulleitung ihr Einverständnis erteilt hat, ist grundsätzlich auch der Besuch einer politischen Veranstaltung („Demonstration“) im Klassen- oder Kursverband im Rahmen des Unterrichts als Unterricht an einem außerschulischen Lernort denkbar. Dies kann jedoch nicht zu einer wiederholten Teilnahme an einer regelmäßig stattfindenden Veranstaltung führen.“ (ebd.)

Es zeigt sich, dass die Debatte um *Fridays for Future* häufig eine Debatte über die Durchsetzung der Schulpflicht und über Glaubwürdigkeit ist. Über die Änderung von Klima-Policies wird deutlich weniger öffentlichkeitswirksam gestritten. Hans-Peter Meidinger unterstellt der Politik sogar:

„[...] der Politik- und Medienhype um die Freitagsdemos dient vielfach als willkommenes Ablenkungsmanöver von den eigentlich zu lösenden, sehr schwierigen Sachfragen“ (Deutscher Lehrerverband 2019)

Doch nicht nur die Politik diskutiert kontrovers über *Fridays for Future*. Die Bewegung ist ein gesamtgesellschaftliches Gesprächsthema. Wie bereits in einem vorangegangenen Kapitel beschrieben, haben sich neben *Fridays for Future* weitere Ableger mit ähnlichem Namen gebildet, die sich mit den Jugendprotesten solidarisieren und sie unterstützen wollen. Einige von diesen Ablegern haben auch eine große öffentliche Wirksamkeit. So beispielsweise die

Artists for Future, ein Zusammenschluss von Künstlerinnen und Künstlern, die die Ziele der *Fridays-for-Future*-Bewegung unterstützen (vgl. Wetzel 2019, 83). Eine Stellungnahme der Vereinigung haben bereits über 2900 Künstlerinnen und Künstler unterschrieben (vgl. Artists für Future 2020). Bekannte Unterzeichner sind beispielsweise Michael Bully Herbig, Nora Tschirner und Max Mutzke (vgl. Wetzel 2019, 83). Andere Kulturschaffende wie Dieter Nuhr oder Jürgen von der Lippe zeigen sich aber auch sehr kritisch gegenüber *Fridays for Future*. So sticht der Kabarettist Dieter Nuhr immer wieder gegen die Bewegung und Greta Thunberg und kritisiert deren Radikalität. Dafür steht Nuhr heftig in der Kritik (vgl. Gäbler 2020).

Ebenfalls Einfluss auf die öffentliche Debatte haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Medizinerinnen und Mediziner, die sich mit *Fridays for Future* solidarisieren. Nachdem die Proteste aufgrund der jungen Protestierenden zunächst abgetan und die Debatte auf die Schulpflicht gelenkt wurde, fanden sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammen, um sich hinter die Forderungen der Jugendlichen zu stellen. Am 12. März 2019 präsentierte *Scientists for Future* eine Unterschriftenliste, die 12.155 Forscherinnen und Forschern unterzeichnet hatten. Durch den „Profi“-Tweet von Christian Lindner zwei Tage zuvor, erhielten sie dafür auch sogleich starke Resonanz. *Scientists for Future* unterstützt *Fridays for Future* mit Impulsvorträgen auf Demonstrationen und Expertenwissen oder stellt Kontakte zur Politik her (vgl. Wetzel 2019, 84–89). Auch Vertreterinnen und Vertreter aus Gesundheitsberufen unterstützen *Fridays for Future*. *Health for Future* warnt vor den gesundheitsschädlichen Folgen des Klimawandels und versucht wie *Scientists for Future* die Forderungen von *Fridays for Future* fachlich zu untermauern. Einer der bekanntesten Vertreter ist der Arzt und Komiker Dr. Eckart von Hirschhausen (vgl. ebd., 105f.).

Auch in der Wirtschaft findet *Fridays for Future* prominente Unterstützer und Kritiker. Die *Entrepreneurs for Future*, zu denen vor allem kleine und mittelständische, aber auch namhafte Unternehmen wie der Babynahrungshersteller Hipp gehören, setzen sich für eine klimafreundlichere Wirtschaft ohne Greenwashing ein (vgl. ebd., 111f.). Sie haben sich durch den

„Profi“-Tweet von Christian Lindner aufgefordert gefühlt, als „Profis“ die Forderungen der Jugendlichen zu unterstützen (vgl. Böcking 2019). Die Initiative steht im Januar 2020 für 180.000 Arbeitsplätze und 30 Milliarden Euro Umsatz (vgl. Entrepreneurs for Future 2020). Der Direktor des Instituts der deutschen Wirtschaft, Michael Hüther, warnte im Februar 2019 jedoch vor Arbeitsplatz- und Wertschöpfungsverlusten durch die Forderungen von *Fridays for Future* und forderte die Aktivistinnen und Aktivisten auf, die Proteste einzustellen (vgl. Etzold 2019). Er begründet dies wie folgt:

„Wir haben ambitionierte Klimaziele. Was wir jetzt brauchen, ist Planungssicherheit für Unternehmen und Politik. So verlören wir Handlungsfähigkeit, die wir dringend klimapolitisch brauchen.“ (ebd.)

Im September 2019 gründete sich eine private Facebook-Gruppe mit dem Namen *Fridays for Hubraum* als Gegenbewegung zu *Fridays for Future*. Die Gruppe hatte wenige Tage nach ihrer Gründung bereits über 500.000 Mitglieder. Nach nur wenigen Tagen schlossen die Gründer die Gruppe jedoch wieder, da es vermehrt zu Hassposts und Gewaltandrohungen kam (vgl. Stegemann 2019).

Es zeigt sich eindrücklich, dass *Fridays for Future* Reaktionen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens hervorgerufen hat. Dass diese, ob als Unterstützung oder als Kritik, gleichermaßen energisch vorgetragen wurden, hat mit Sicherheit auch dazu geführt, dass die Bewegung so stark in das Zentrum der öffentlichen Debatte rücken konnte. Damit und durch die starke Debatte um die Durchsetzung der Schulpflicht ist die *Fridays-for-Future*-Bewegung ein Thema, das so stark polarisiert, dass es auch in den deutschen Schulen nicht unbemerkt geblieben ist und auch dort nach Reaktionen verlangt.

3 JUGENDPROTEST UND POLITISCHE BILDUNG

3.1 POLITISCHE PARTIZIPATION ALS ZIEL POLITISCHER BILDUNG

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, handelt es sich bei der *Fridays-for-Future*-Bewegung um eine Form politischer Partizipation. Im Folgenden soll zunächst aufgezeigt werden, inwieweit politische Partizipation als Ziel politischer Bildung verstanden wird.

Nach MASSING soll politische Bildung die Entwicklung von „bürgerschaftlichen Kompetenzen“ (Trumann 2013, 36) wie „Demokratiekompetenz, Partizipationskompetenz, Bürger- oder Weltbürgerkompetenz“ (ebd.) befördern. Dazu differenziert MASSING in die drei Bürgerrollen. Die „Bürger als reflektierte Zuschauer“

„brauchen vor allem Wissen über politische Inhalte; sie müssen das Gefüge der politischen Institutionen kennen und wissen, wie politische Prozesse innerhalb des politischen Systems ablaufen.“ (Massing 1999, 39)

„Bürger als Interventionsbürger“

„müssen darüber hinaus wissen, an welchen Stellen und mit welchen Mitteln sie sich politisch beteiligen können. Sie brauchen kommunikative und strategische Fähigkeiten, um sich einzubringen.“ (ebd.)

Schließlich benötigen „Bürger als Aktivbürger“

„neben politischem Wissen und politischen Fähigkeiten vor allem eins: die Motivation, dauerhaft viel Zeit und Energie für politisches Engagement aufzubringen.“ (ebd.)

Die Vorbereitung auf die Rolle des Bürgers als reflektiertem Zuschauer schreibt MASSING der schulischen politischen Bildung zu, da hier vor allem politische Zusammenhänge vermittelt werden sollen, die eine Orientierung in Politik und Gesellschaft möglich machen. Die Rolle des Interventionsbürgers ist Aufgabe aller Institutionen der politischen Bildung (vgl. ebd., 46). MASSING erläutert dies wie folgt:

„Interventionsfähig ist ein Bürger dann, wenn er neben kognitiven Kompetenzen über prozedurale Kompetenzen verfügt. Prozedurale Kompetenzen enthalten drei wesentliche Elemente: 1. Wissen im Sinne von Kenntnissen über die tatsächlich vorhandenen Einflusschancen und Bildungsmöglichkeiten am politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, 2. die Fähigkeit zum rationalen politischen Urteil und 3. prinzipielle Handlungsbereitschaft auf Grund von kommunikativen aber auch strategischen und taktischen Fähigkeiten“ (ebd., 48)

Die Rolle des Aktivbürgers, der sich an politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen aktiv beteiligt, sollte nach MASSING nicht in der Schule, sondern in der außerschulischen politischen Bildung oder in der politischen Erwachsenenbildung erfolgen. Er sieht Handlungsorientierung im schulischen Kontext generell kritisch, da Schule sich vor allem auf die Vermittlung und das Verständnis formalen Wissens konzentrieren sollte (vgl. ebd., 50). DETJEN plädiert dafür, das Leitbild des Bürgers als reflektiertem Zuschauer in der schulischen politischen Bildung aufzugeben und stattdessen auch nach der Interventionsfähigkeit und Aktivbürgerschaft zu streben. Diese seien zwar schwer zu erreichen und häufig auch in der Persönlichkeit des Lernenden angelegt, politische Bildung könne aber den letzten Anstoß geben. Auch er räumt ein, dass die Schule vor allem den reflektierten Zuschauer zum Bildungsziel hat und außerschulische Bildung dann an der Interventionsfähigkeit arbeiten muss. Er hält es aber für ambitionslos, nicht zumindest zu versuchen, über den reflektierten Zuschauer hinaus zu bilden (vgl. Detjen 2012, 134f.)

Auch WIDMAIER/NONNENMACHER sind der Auffassung, dass Partizipation heute nicht nur im politischen Kontext als Bildungsziel verstanden werden kann, sondern als allgemeines pädagogisches Prinzip gilt (vgl. Widmaier/Nonnenmacher 2011, 7). Denn Demokratie ist „nicht nur [...] Herrschaftsform, sondern auch [...] Gesellschafts- und Lebensform“ (ebd.). WIDMAIER/NONNENMACHER sehen Partizipation als Ziel politischer Bildung bereits in der dritten Säule des Beutelsbacher Konsenses festgelegt, denn dort heißt es:

„Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“ (Wehling 1977, 180)

Dennoch zeigen Studien, dass die meisten Lehrkräfte in der politischen Bildung eher Wert auf eine kognitive Mobilisierung über Wissensvermittlung und das Ausbildung von Urteilskompetenz setzen als auf die Anregung zu politischer Beteiligung und Partizipation (vgl. Widmaier/Nonnenmacher 2011, 7).

Auch in der fachdidaktischen Debatte wird das Bildungsziel „Partizipation“ unterschiedlich verstanden und es wird eher von Handlungsfähigkeit, Handlungsorientierung oder Handlungskompetenz gesprochen. Die Partizipation wird meist nur im Kontext non-formaler politischer Bildung als Bildungsziel konkretisiert (vgl. Widmaier 2011, 101f.).

Dennoch wird die Debatte um politische Partizipation in der politischen Bildung intensiv geführt. So beschäftigte sich der Bundeskongress Politische Bildung 2012 unter dem Motto „Zeitalter der Partizipation“ ausführlich mit politischer Partizipation als Ziel politischer Bildung (vgl. Nagel 2012). Dabei gibt es vor allem Diskussionen darüber, ob sich politische Bildung „auf ein Mit-Denken beschränken soll oder ob ein Mit-MACHEN legitimierbar oder sogar unverzichtbar ist“ (Scherb 2015, 129). Vertreter der pragmatistischen Politikdidaktik sind der Auffassung, dass Partizipation nicht das Ziel politischer Bildung sein dürfe (vgl. ebd., 138), sondern lediglich die „Befähigung zur Partizipation“ (ebd.).

Auch KLATT sieht politische Partizipation als Ziel politischer Bildung nicht nur positiv, allerdings aus anderen Gründen als SCHERB. Häufig bieten herkömmliche Partizipationsformen wenig Identifikationspotential und so finden sich die meisten Bürgerinnen und Bürger eher in Single-Issue-Initiativen wieder als in institutionalisierten Partizipationsformen. Das kann dazu führen, dass ein unreflektierter Einstieg in gesellschaftliches Engagement zu mehr Unzufriedenheit mit dem politischen System und seinen Institutionen führt und dies dann keinesfalls demokratieförderlich, sondern demokratieschädlich wirkt. Bereits in der Weimarer Republik war zu beobachten, dass es zwar eine sehr aktive Zivilgesellschaft gab, diese mit ihrem Engagement aber nicht in den demokratischen Institutionen partizipierte und letztlich eine demokratiefeindliche Dynamik aufnahm (vgl. Klatt 2012, 7ff.).

Viele Fachdidaktiker vertreten eine Stufen-Systematik des Partizipationslernens, nach der Partizipation in den unterschiedlichen Institutionen und Lebensphasen erlernt werde (vgl. Trumann 2013, 37ff.). TRUMANN kritisiert dies als

„Ausschlussstrategie der Bürger aus dem politischen Feld“ (Trumann 2013, 40), denn:

„die Möglichkeit der aktiven politischen Partizipation des Einzelnen wird aus dieser Perspektive erst nach dem Erwerb von grundlegendem Wissen eingeräumt und nicht als Teil ‚politischen‘ Lernens betrachtet. Die stufenförmige Vermittlung politischer Kenntnisse und die daran gebundene Handlungsermächtigung als ‚never ending story‘ kann dann als Ausschlussstrategie der Bürger aus dem politischen Feld betrachtet werden. Politische Bildung ist vor dem Hintergrund dieser Schwerpunktsetzung als reine ‚Staatsbürgerkunde‘ zu bewerten [...]. Ob dieses Verständnis politischer Bildung angemessen ist, erscheint fraglich.“ (ebd.)

Nach TRUMANN lassen sich in der Diskussion um politische Partizipation als Bildungsziel zwei Dimensionen feststellen. Einerseits stehen Kompetenzvermittlung und Selbstaneignung im Konflikt, andererseits Re-Politisierung und Entpolitisierung. Die erste Perspektive wird ausgehend vom System der repräsentativen Demokratie gedacht. Hier wird politische Partizipation vor allem als Einflussnahme auf die gewählten Repräsentanten verstanden. Ziel eines solchen Politikunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, die politischen Prozesse zu verstehen und sich mit politischen Inhalten auseinanderzusetzen, um sich dann bei beispielsweise Wahlen entsprechend zu verhalten. Diese Auffassung ist vor allem in der schulischen Praxis zu finden. Dieses enge Schema von politischer Partizipation kann dazu führen, dass Partizipation schnell als enttäuschend und defizitär wahrgenommen wird. Die möglicherweise resultierende Nichtteilnahme wird dann häufig als Politikverdrossenheit gewertet. TRUMANN schlägt vor, den Begriff der politischen Partizipation in der schulischen Betrachtung zu weiten. Auch Vereine, Initiativen und Ähnliches sollten als Lernort für politische Partizipation herangezogen werden (vgl. ebd., 55f.).

Neben diesen theoretischen Überlegungen über Partizipation als Bildungsziel in der politischen Bildung gibt es zu dieser Fragestellung auch bereits empirische Befunde. So zeigt eine quantitative Studie von LANGE/ONKEN/KORN, in der diese untersucht haben, inwieweit der Politikunterricht politische Partizipation beeinflusst, dass vor allem ein hoher Bildungsstatus des Elternhauses die Bereitschaft zu politischer Partizipation unterstützt. Für Jugendliche mit diesem familiären Hintergrund ist der Politikunterricht nur von nachgeordneter Bedeutung für das politische Engagement. Bei Schülerinnen und Schülern, deren

Eltern wenig bis gar nicht mit ihnen über politische Beteiligung sprechen, zeigt sich, dass für sie der Politikunterricht der zentrale Impulsgeber für politische Partizipation ist, da sie sich nur dort mit politischen Kontroversen auseinandersetzen (vgl. Lange/Onken/Korn 2013, 59).

3.2 NACHHALTIGKEIT UND PARTIZIPATION IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Interessant ist vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit auch der Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Partizipation in der politischen Bildung. Dazu soll im Folgenden knapp das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vorgestellt werden.

Das Ziel dieses Ansatzes ist die Entwicklung von Kompetenzen zur Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Overwien 2015, 162). Zentral ist dabei die Gestaltungskompetenz, die „eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen“ (ebd.) soll. Darin sieht OVERWIEN das Bildungsziel kompetenter Bürgerinnen und Bürger, die gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten im Kontext nachhaltiger Entwicklung zu nutzen wissen (vgl. ebd.).

Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2007 legt Kompetenzziele fest, die eine hohe Relevanz für politische Partizipation im globalen Rahmen besitzen (vgl. ebd.). In die Curricula der politischen Bildung hat die Bildung für nachhaltige Entwicklung trotzdem bisher kaum Einzug gehalten. OVERWIEN konstatiert, dass es viele Vorbehalte gegen Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt, da die Befürchtung bestehe, damit gegen das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses zu verstoßen. OVERWIEN hält diese Kritik aber für unbegründet, da einerseits das Menschenrechtsprinzip der Bildung für nachhaltige Entwicklung zugrunde liege und andererseits eine kontroverse Thematisierung ohne Weiteres möglich sei. Besonders im Bereich der Partizipation könne auf eine Vielzahl von Kontroversen zurückgegriffen werden.

Zudem ergebe sich eine Notwendigkeit von Bildung für nachhaltige Entwicklung auch aus dem Prinzip der Schülerorientierung heraus. So zeigen die Shell-Jugendstudien der letzten Jahre, dass sich junge Menschen sehr intensiv mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen auseinandersetzen (ebd., 164f.).

Vor dem Hintergrund der *Fridays-for-Future*-Bewegung erscheint OVERWIENS Plädoyer für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung heute aktueller denn je.

3.3 POLITISCHE AKTION UND POLITISCHE BILDUNG

Nachdem ein Überblick über die fachdidaktische Debatte um politische Partizipation erfolgt ist, soll nun betrachtet werden, welche Perspektiven in der Fachdidaktik in Bezug auf das Lernen über und durch politische Aktion vorgeschlagen werden.

Mehrere Studien haben gezeigt, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugung politische Partizipation befördert. So stellt STEINBRECHER fest:

„Hat eine Person viele Gelegenheiten zur aktiven Beteiligung an der Politik bzw. ist politisch in besonderer Weise aktiv, verstärkt sich auch ihre wahrgenommene politische Kompetenz.“
(Steinbrecher 2009, 62)

WIDERMAIER fordert als Konsequenz daraus dazu auf, Schülerinnen und Schüler für das Erlernen von politischer Partizipation in politische Aktion zu bringen. NONNENMACHER konstatiert jedoch, dass die „konkrete politische Aktion“ (Nonnenmacher 2010, 466) in der „schulbezogenen politischen Bildung kaum noch existent“ (ebd.) sei.

Politische Aktionen im Rahmen des Unterrichts werden von vielen Fachdidaktikern sehr kritisch gesehen und gelten als umstritten, denn die

„oftmals inhaltliche Begrenztheit des konkreten Aktionszusammenhangs kann zu einer Perspektivverengung führen, durch die wichtige Zusammenhänge verloren gehen können oder gar nicht erst aufgegriffen werden.“ (Beer 1985 zitiert nach Fritz 2005, 138)

FRITZ plädiert in seiner Distanzhypothese sogar für eine strikte Trennung von Bildung und politischer Aktion und begründet dies wie folgt: „Bildung braucht danach eine reflexive Distanz, kann sich höchstens zu Aktion in Beziehung setzen.“ (Fritz 2005, 141)

Auch HUFER argumentiert aus einer ähnlichen Perspektive wie FRITZ in Bezug auf die Thematisierung von Bürger- und Protestbewegungen in der politischen Bildung. So müsse politische Bildung dafür sorgen, dass in Bezug auf Bürger- und Protestbewegungen sichtbar wird, dass diese nicht zwingend gemeinwohlorientierte Interessen vertreten, sondern häufig auch nach dem Sankt-Florian-Prinzip Risiken und Kosten von sich auf Schwächere abzuwälzen versuchen (vgl. Hufer 2011, 21). Er betont zwar die großen Lernpotentiale des Engagements in Bürger- und Protestbewegungen, problematisiert aber auch dessen Grenzen. So kann das Lernen in und mit Aktionen dazu führen, dass nur eine eingeeengte Perspektive besteht, alternative Entscheidungs- und Handlungsmotive durch die eigene Betroffenheit unerkannt bleiben, das Gemeinwohl aus dem Blick gerät, nur Handlungswissen erworben wird oder eindimensionales Lernen stattfindet (vgl. ebd., 23f.). Damit dürfe sich politische Bildung nicht gemein machen (vgl. ebd., 26), sondern müsse auf „die Herstellung von Weltzusammenhängen und die Bildung von Urteilkraft“ (Negt 2010 zitiert nach Hufer 2011, 26) dringen.

Nach NONNENMACHERs Auffassung sollte es aber möglich sein, dass politische Aktion auch aus dem Unterricht selbst hervorgeht, denn so sei es möglich, dass politisches Engagement auch unter knappen zeitlichen Ressourcen verstetigt wird. Er hat dafür eine Handlungsempfehlung entworfen, die Lehrkräfte beachten sollten, wenn sie eine politische Aktion im Rahmen des Unterrichts planen. Wenn Lehrpersonen politische Aktionen induzieren, dann dürfe diese stets erst am Ende eines Analyse- und Reflexionsprozesses stehen. Anders als bei der außerschulischen Partizipation müsse eine ausgewogene Darstellung aller relevanten Aspekte berücksichtigt werden. Über die letztendlich gewählte Aktionsform sollen die Schülerinnen und Schüler offen diskutieren und die Lehrperson müsse sehr deutlich machen, dass jede und jeder auch stets die Möglichkeit hat, an der Aktion auch nicht teilzunehmen. Wenn die Lehrperson die Aktion, die die Schülerinnen und Schüler konzipiert haben, nicht mittragen kann oder will, dann sei es ihre Aufgabe, die Lerngruppe als „critical friend“ zu beraten und mögliche Konflikte zu antizipieren (vgl. Nonnenmacher 2011, 95ff.).

Es sei zudem sinnvoll, bei der Realisierung einer Aktion nach außerschulischen Partnern wie NGOs, Gewerkschaften oder Bürgerinitiativen zu suchen, um den Erfolg der Aktion zu unterstützen. Sollte die konzipierte Aktion außerhalb des Unterrichts stattfinden, so muss eine Teilnahme freiwillig sein. NONNENMACHER sieht darin einen Weg, im Rahmen von politischer Bildung Lernen und demokratische Öffentlichkeit miteinander zu verbinden (vgl. ebd.).

Das sogenannte „Service Learning“, bei dem sich Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule, zum Beispiel in Altenheimen, engagieren, kritisiert NONNENMACHER jedoch als nicht zweckdienlich. Hier handle es sich nicht um politisches Lernen, da beispielsweise die politischen Hintergründe der personellen Ausstattungen oder die innerbetriebliche Demokratie nicht thematisiert werden (vgl. ebd. 93).

Es zeigt sich, dass die tatsächliche politische Aktion als Mittel der politischen Bildung durchaus kontrovers diskutiert wird. Einig sind sich die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker darin, dass politische Aktionen geeignete Ausgangspunkte für die Entwicklung von Reflektions- und Analysefähigkeiten und damit für politische Bildungsprozesse sind. Für die eigene Untersuchung zum Umgang mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung ist nun interessant, welchen Standpunkt die interviewten Lehrkräfte in Bezug auf diese Bewegung vertreten und ob sie bereit sind, sich selbst mit ihren Lerngruppen in die politische Aktion, zum Beispiel in Form einer Exkursion zu einer *Fridays-for-Future*-Demonstration zu bringen.

3.4 LERNEN DURCH POLITISCHE AKTION

Die Forschung über das Lernen in Aktion bezieht sich nicht nur auf schulische Lernsettings. Häufig werden auch durch politische Partizipation Lernprozesse angestoßen. Nachdem nun also im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, wie das Ziel von politischer Partizipation durch politische Bildung erreicht werden kann, soll nun die umgekehrte Perspektive eingenommen werden. Es soll betrachtet werden, welche (demokratischen) Bildungsprozesse durch politische Partizipation – wie sie beispielsweise auch durch die Teilnahme an der *Fridays-for-Future*-Bewegung stattfindet – entstehen.

Nicht immer müssen es die Lehrkräfte sein, die Jugendliche in politische Partizipation bringen. Häufig engagieren sich diese auch freiwillig und begeben sich dabei in informelle Lernprozesse. Die meisten Studien zur politischen Bildung in sozialen Bewegungen beschäftigen sich zwar mit Bürgerinitiativen, es lassen sich jedoch auch allgemeine Rückschlüsse auf das Lernen in Aktion ziehen. Die informellen Lernprozesse in sozialen Bewegungen erfolgen meist unbewusst und werden von den Aktivistinnen und Aktivisten gar nicht als Lernen wahrgenommen. So werden durch das Engagement in einer Bewegung beispielsweise Fachwissen zu dem politischen Feld, in dem die Bewegung aktiv ist, Analysekompetenzen oder Medienkompetenzen erworben. Zudem entsteht dadurch ein erhöhtes Bedürfnis nach organisierten, also formellen, Lernprozessen (vgl. Overwien 2013, 6ff.).

DÜX ET AL. haben in einer Studie untersucht, welche Kompetenzen Jugendliche durch freiwilliges Engagement erlernen. Dabei unterscheiden sich die Lernsettings vor allem durch die Freiwilligkeit von schulischen Lernsituationen (vgl. Dux et al. 2008, 174). Dadurch haben die Jugendlichen die Möglichkeit, sich innerhalb der Peergroup und mit Unterstützung von Erwachsenen in einem Feld, in dem sie sich sicher fühlen, „sich handelnd zu erfahren und zu bewähren“ (ebd.). Zudem biete freiwilliges Engagement die Möglichkeit, über schulisches Simulationslernen hinaus in praktischen Übungen zu lernen oder sogar im Ernstfall zu handeln. Dieses „learning by doing“ könne in formalen schulischen Bildungssituationen nicht realistisch nachempfunden werden (vgl. ebd.).

Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen sowohl in formalen Lernsituationen wie Schulungen oder Workshops als auch in non-formalen Lernsituationen, also während der Ausübung des Ehrenamts, lernten und dass sich die verschiedenen Lernangebote gegenseitig verstärken (vgl. ebd., 174f.). Diese Lernsettings führen dazu, dass engagierte Jugendliche wichtige personale, kulturelle, soziale und instrumentelle Kompetenzen erlernen. So haben sie meist häufiger als nicht ehrenamtlich aktive Jugendliche unter anderem bereits organisatorische Aufgaben und Gremienarbeit durchgeführt, ihre rhetorischen Fähigkeiten weiterentwickelt und pädagogische

Verantwortung für Andere übernommen. All diese Kompetenzen lassen sich im schulischen Kontext nur schwierig oder gar nicht entwickeln (vgl. ebd., 176).

Zudem sehen DÜX ET AL. durch ihre Studie erwiesen, dass freiwilliges Engagement einen „nahezu exklusiver Lernort“ (ebd., 177) für demokratische Bildung bietet. Für Demokratie und Partizipation unverzichtbare Fähigkeiten wie Interessenvertretung und die formal-demokratischen Verfahrensweisen („Gremienkompetenz“) lassen sich den Befunden der Studie zufolge bisher nur durch Verantwortungsübernahme im freiwilligen Engagement erlernen. Anders als in der Schule ist es Jugendlichen im Ehrenamt möglich, gesellschaftliche Verantwortung für sich und andere zu übernehmen (vgl. ebd.). Diese „Erfahrung gesellschaftlicher Nützlichkeit“ (ebd.) führt sie schrittweise an weitere gesellschaftliche Aufgaben heran (vgl. ebd.). Die Studie zeigt, dass Bürgerinnen und Bürger, die in ihrer Jugend freiwillig engagiert waren, auch im Erwachsenenalter häufiger in Parteien, Bürgerinitiativen, Betriebsräten oder durch Leserbriefe und Petitionen partizipieren als jene, die sich nicht engagierten (vgl. ebd., 216). Auch RODEMANN, die untersucht hat, welche informellen Lernprozesse durch das Engagement bei *Greenpeace* ablaufen, kommt zu ähnlichen Befunden wie DÜX ET AL. Das Engagement hat nachweislich zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz geführt (vgl. Rodemann 2009, 120), indem

„sie Menschen dazu anregte, sich aktiv und emanzipiert für eine nachhaltige Entwicklung ihrer natürlichen und sozialen Umwelt einzusetzen.“ (ebd.)

Durch die vielfältigen Befunde für Lernprozesse in sozialen Bewegungen zeigt sich, dass politische Partizipation nicht nur Ziel politischer Bildung sein kann, sondern auch Ausgangspunkt dieser. So ist anzunehmen, dass sich analog zu den Befunden aus den zitierten empirischen Studien auch durch ein Engagement bei *Fridays for Future* Lernprozesse anbahnen können. Anders als herkömmliche Formen freiwilligen Engagements findet das Engagement für *Fridays for Future* aber auch während der Schulzeit statt. Damit stehen die möglichen informellen Lernprozesse durch die Teilnahme an der Bewegung im direkten Konflikt mit formellen Lernangeboten an einem Unterrichtstag der Woche. Es ist nun von Interesse, wie die Schulen und Lehrkräfte diesen Konflikt wahrnehmen und wie sie mit ihm umgehen.

4 METHODIK

4.1 THEORETISCHER HINTERGRUND

4.1.1 Begründung der Forschungsmethoden

Da die *Fridays-for-Future*-Bewegung ein relativ junges Phänomen ist, ist auch der Forschungsstand zur Bewegung noch nicht sehr umfangreich. Sicherlich ist dies auch dem geschuldet, dass die Bewegung immer noch „in Bewegung“ ist und so eine abschließende Untersuchung des Phänomens schlicht nicht möglich ist. Dennoch gibt es bereits einige Studien von beispielsweise SOMMER ET AL. oder KOOS/NAUMANN, die durch vorrangig quantitative Erhebungen vor allem Befunde zu soziografischen Informationen über die Aktivistinnen und Aktivisten sowie ihre Motive und Ziele liefern. Die meisten Monographien über die *Fridays-for-Future*-Bewegung nehmen maximal eine populärwissenschaftliche Perspektive ein, sind eher autobiographisch angelegt oder haben den Charakter einer Streitschrift. Publikationen im Kontext von Schule oder politischer Bildung konnten über die Bewegung bisher noch nicht gefunden werden. Da der aktuelle Forschungsstand wie skizziert noch nicht umfangreich ist, wurden für diese Arbeit qualitative Forschungsmethoden gewählt. Dadurch soll eine Rekonstruktion und Interpretation von verschiedenen Ansichten und Handlungsstrategien der Lehrkräfte und Schulleitungen in Bezug auf die *Fridays-for-Future*-Bewegung erfolgen.

Während quantitative Sozialforschung sich standardisierter Messverfahren bedient, um soziale Phänomene zu messen und zu zählen, versucht qualitative Sozialforschung, mithilfe von Interpretation, Rekonstruktion und Analyse von Material, Daten zu gewinnen (vgl. Misoch 2019, 2). Dabei wird das empirische Material „vor allem in Bezug auf seine qualitativen Momente und eben nicht in Bezug auf Quantitäten in Betracht gezogen“ (Strübing 2013, 2). Daraus ergibt sich, dass für eine quantitative Untersuchung bereits hinreichend Informationen über den Untersuchungsgegenstand vorliegen müssen, um davon abgeleitet Hypothesen zu testen. Ist ein Forschungsfeld nun aber neu und unbekannt wie im vorliegenden Fall, so empfiehlt sich eine Untersuchung durch Beobachtungen

und nicht standardisierte Interviews (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2000, 17). Die daraus resultierende Offenheit des Erkenntnisprozesses ist ein wesentliches Merkmal qualitativer Sozialforschung. Um diese Offenheit beizubehalten, werden vorab, anders als bei der quantitativen Sozialforschung, keine Hypothesen gebildet, sondern diese nach Möglichkeit durch den qualitativen Forschungsprozess generiert (vgl. Lamnek 2005, 19f.). Da es für das in dieser Arbeit untersuchte Feld noch keine hinreichenden Informationen gibt, wird es das Ziel sein, erste Hypothesen über den Umgang von Schulen und Lehrkräften mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung zu entwickeln, die dann möglicherweise Ausgangspunkt für eine Operationalisierung in Vorbereitung einer quantitativen Erhebung sein können.

Qualitative Sozialforschung muss zudem als Prozess verstanden werden. Hierbei geht es nicht um „die statischen Repräsentationen eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs“ (ebd., 22). Die ermittelten Daten erheben nicht den Anspruch auf eine repräsentative Abbildung der Realität, sondern sollen Konstruktionen von sozialer Wirklichkeit darstellen (vgl. ebd.). Zudem müssen qualitativ Forschende flexibel bleiben und sich an veränderte Bedingungen anpassen (vgl. ebd., 23ff.). Auch in der Untersuchung der *Fridays-for-Future*-Bewegung im schulischen Kontext können mit Blick auf die begrenzten Ressourcen, aber auch auf die Vielfalt der Schullandschaft nur einzelne Konstruktionen sozialer Wirklichkeit dargestellt werden, die aber auch Ausschnitte der Wirklichkeit zeigen.

Durch qualitative Sozialforschung ist es möglich, ein Phänomen „nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext“ (Flick 2010, 27) zu untersuchen. Dafür muss der Forschungsprozess als Kommunikationsprozess verstanden werden und möglichst alltäglichen Kommunikationsregeln entsprechen, um mit den zu Erforschenden in einen Aushandlungsprozess über Wirklichkeitsdefinitionen zu treten (vgl. Lamnek 2005, 19). Wie versucht wird, dies sicherzustellen, wird im Kapitel 4.2 näher erläutert.

4.1.2 Forschungsperspektive

Bei der qualitativen Untersuchung von Fragestellungen können drei grundlegende Forschungsperspektiven und -absichten unterschieden werden: den Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns (subjektiver Sinn), die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus (sozialer Sinn) und die Rekonstruktion von Strukturen (objektiver Sinn). REICHARTZ ergänzt diese drei Dimensionen noch durch eine vierte, die Rekonstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit. Für diese Arbeit wird das Ziel verfolgt, den subjektiv gemeinten Sinn von Lehrkräften im Umgang mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung nachzuvollziehen. Diese Perspektive wird in der Pädagogik häufig angewandt, um subjektive Äußerungen zu dokumentieren (vgl. Lamnek 2005, 29). Auch in dieser Arbeit soll explorativ eine Deskription der subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte erfolgen, um einen ersten Eindruck zu gewinnen, welche verschiedenen Formen und Sichtweisen es in Bezug auf den Umgang mit *Fridays for Future* gibt.

Zur Verwirklichung dieser Forschungsabsicht eignen sich in der Erhebung alle Arten offener Interviews sowie unterschiedliche Arten offener Interpretation (vgl. ebd., 28). Welche konkreten Methoden für die Erhebung und Auswertung der Daten verwendet wurden, wird in den Kapiteln 4.2 und 4.3 erläutert.

Der Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns fußt auf den Basisparadigmen der verstehenden Soziologie, dem symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie (vgl. ebd., 28). Die Phänomenologie hat als Forschungsmethode das Ziel, den untersuchten Gegenstand wie er ist darzustellen und zu beschreiben (vgl. Hitzler/Eberle 2000, 109f.). Dies soll auch in dieser Untersuchung im ersten Schritt erfolgen, indem die Aussagen der Lehrkräfte zu ihrem Umgang mit *Fridays for Future* als Aussagen über die subjektive Wirklichkeit der Lehrkräfte dargestellt werden.

Eine tiefergehende Deutung der Ergebnisse wird dann durch Rückgriff auf die anderen beiden Basisparadigmen möglich. Der symbolische Aktionismus hat die Grundannahme „eines aktiven, bewusst handelnden Individuums [...], das durch seine Handlungen gestaltend auf seine soziale Umwelt einwirkt“

(Eberle/Maindok 2014, 54). Damit ist das Individuum Ausgangspunkt der Analyse (vgl. ebd.) und wird hinsichtlich der „Bewertung seiner Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) untersucht. Auch in dieser Arbeit sollen mit Lehrkräften und Mitgliedern der Schulleitung Individuen und ihre Handlungen betrachtet werden. Im symbolischen Aktionismus wird angenommen, dass das Individuum aufgrund der Bedeutung, die es seiner Umwelt zuschreibt, handelt. Der Ursprung der Bedeutung ist dann Interesse der oder des Forschenden (vgl. ebd., 59f.). Diese beiden Prämissen

„beziehen sich nur auf notwendige Deutungsprozesse, die getätigt werden müssen, damit eine Handlung überhaupt zustande kommen kann (Prämisse 1), sowie auf die soziale Bedingtheit jener Deutungen (Prämisse 2).“ (ebd., 62)

Im dritten Schritt muss dann durch die oder den Forschenden beantwortet werden, „wie der Einzelne den Deutungsprozess vollzieht und wie er mit vorgefundenen Deutungen umgeht“ (ebd.). So soll auch in dieser Arbeit untersucht werden, welche Deutungsprozesse bei Lehrkräften in Bezug auf die *Fridays-for-Future*-Bewegung ablaufen und wie diese Deutungen zum Beispiel durch den Rückgriff auf gesetzliche Vorgaben, Rollenvorstellungen oder didaktische Theorien zustande kommen.

Die verstehende Soziologie hat schließlich zum Ziel, Handlungsmotive von Individuen zu verstehen und damit Sinnzusammenhänge offenzulegen (vgl. Hitzler/Eberle 2000, 111f.). Dies soll in dieser Arbeit dergestalt unternommen werden, dass untersucht werden soll, warum die Lehrkräfte den jeweiligen Umgang mit *Fridays for Future* gewählt haben.

Nach dieser theoretischen Grundlegung soll im Folgenden dargestellt werden, wie die Forschungsabsicht und das Erkenntnisinteresse durch die Wahl entsprechender Methoden verwirklichen lässt.

4.2 DATENERHEBUNG MITTELS INTERVIEW

4.2.1 Methodenbegründung

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert, wird in der qualitativen Forschung der Forschungsprozess als Kommunikationsprozess verstanden (vgl. Lamnek 2005, 19). Davon und von der gewählten Forschungsperspektive ausgehend wurde deshalb das Interview als Methode der Datenerhebung gewählt.

Um eine entsprechende Qualität der Daten sicherzustellen, müssen nach HELFERICH vier Kompetenzbereiche von Interviewenden sichergestellt werden. Diese sind an die Kriterien von LAMNEK für qualitative Sozialforschung angelehnt. Dabei ist wichtig, als Kommunikationspartnerin oder -partner aufzutreten und damit entsprechend allgemeiner Kommunikationsregeln zu agieren. Zudem muss die oder der Interviewende mit einer Haltung der Offenheit in die Interviewsituation eintreten und den Interviewten die Möglichkeit geben, den Äußerungsraum inhaltlich und in der Art und Weise nach den eigenen Bedürfnissen zu nutzen. Damit korrespondierend muss die oder der Forschende seine eigenen Deutungen zurückstellen und sich darauf einstellen, dass ihm das Sinnsystem des Interviewten fremd ist. Dazu benötigt es auch das letzte Prinzip, die Reflexivität (vgl. Helferich 2011, 24). Dies bedeutet „die Reflexion der Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Interpretation“ (ebd.).

HELFERICH unterscheidet verschiedene Formen von Interviews in der qualitativen Sozialforschung. Dabei wurde aus den verschiedenen Interviewformen für diese Arbeit das problemzentrierte Interview nach WITZEL gewählt, da dieses dem Untersuchungsgegenstand und dem Erkenntnisinteresse am besten entspricht. Hier ist es möglich, bereits Leitfragen zu formulieren und dennoch eine Offenheit sicherzustellen, die flexible Nachfragen erlaubt (vgl. ebd., 35). Im folgenden Kapitel soll das problemzentrierte Interview und seine Umsetzung im Prozess der Datenerhebung genauer vorgestellt werden.

4.2.2 Problemzentriertes Interview nach WITZEL

Das problemzentrierte Interview ist eine Interview-Erhebungsmethode der qualitativen Sozialforschung und wurde von Andreas WITZEL entwickelt (vgl. Helferich 2011, 35). Das Forschungsinteresse zielt

„auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität.“ (Witzel 2000, 1)

Damit ist eine empirische Untersuchung der individuellen Akteursperspektive möglich, bei der man

„die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können“ (ebd., 5)

Damit ist das problemzentrierte Interview nach WITZEL als Methode geeignet, um die individuellen Handlungen und subjektiven Wahrnehmungen von Lehrkräften und Mitgliedern der Schulleitung im Kontext des Umgangs mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung zu erheben.

Das problemzentrierte Interview gehört damit zu den theoriegenerierenden Verfahren der „Grounded Theory“ (vgl. ebd., 1f.). Dabei wird der Prozess des Erkenntnisgewinns als „induktiv-deduktiven Wechselverhältnis“ (ebd., 2) gestaltet. Ausgehend vom Vorwissen der oder des Forschenden werden vorab Frageideen entwickelt. Dennoch findet das Prinzip der Offenheit Beachtung, indem narrative Beschreibungen angeregt werden und nicht-standardisierte Nachfragen und eine dialogische Erhebungssituation ermöglicht werden. Durch dieses Vorgehen soll gemäß dem Prinzip der Zurückstellung eigener Deutungen sichergestellt werden (vgl. ebd., 2), dass

„die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien ‚übergestülpt‘ werden.“ (ebd.)

Daraus resultieren drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews: Problemorientierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (vgl. ebd.). Problemorientierung meint dabei die „Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (ebd.). In dieser Arbeit ist diese der Umgang von Schulen und Lehrkräften mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung.

Die oder der Forschende nimmt vorab die Rahmenbedingungen zur Kenntnis, um darauf basierend die Ausführungen der Interviewten zu verstehen und am Problem orientiert ihre oder seine Fragen aufzubauen. Bereits während das Material erhoben wird, arbeitet die oder der Forschende an dessen Deutung und kann so den Kommunikationsprozess immer präziser auf die Problemstellung zuspitzen. (vgl. ebd., 2f.). Durch die Gegenstandsorientierung ist es möglich, bei der Anwendung der Methode flexibel auf den Untersuchungsgegenstand einzugehen. So kann das problemzentrierte Interview auch mit anderen Methoden kombiniert werden, zum Beispiel mit Gruppendiskussionen oder standardisierten Fragebögen, wenn dies dem Erkenntnisgewinn zuträglich ist. Zudem ist es durch die Gegenstandsorientierung möglich, den Kommunikationsprozess an die Befragten anzupassen. Schließlich wird durch die Prozessorientierung sichergestellt, dass ein sensibler und akzeptierender Kommunikationsprozess stattfindet. Dadurch entsteht ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewendem und Interviewten, das zur Erinnerungsfähigkeit und Selbstreflektion beiträgt (vgl. ebd., 2f.). Dies bereichert den Erhebungsprozess, denn indem

„die Befragten ihre Problemsicht ‚ungeschützt‘ in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten. Redundanzen sind insofern erwünscht, als sie oft interpretationserleichternde Neuformulierungen enthalten. Widersprüchlichkeiten drücken individuelle Ambivalenzen und Unentschiedenheiten aus, die thematisiert werden sollten. Ihnen liegen möglicherweise Missverständnisse des Interviewers oder Fehler und Lücken in der Erinnerung der Interviewten zugrunde, die durch Nachfragen aufgeklärt werden können. Sie können aber auch Ausdruck von Orientierungsproblemen, Interessenswidersprüchen und Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen sein.“ (ebd.)

So wird zudem eine natürliche und dialogische Gesprächssituation erzeugt, die Narrationen statt „isolierte Antworten auf isolierte Fragen“ (Bahrdt 1975 zitiert nach Witzel 2000, 3) zulässt. Anders als bei anderen qualitativen Interviews ist es aber der Interviewende, der entscheidet, wann das erhobene Material ausreichend zur Beantwortung der Forschungsfrage ist oder ob Nachfragen notwendig sind. Der Interviewende hat hier keine passive Rolle, sondern arbeitet gemeinsam mit der oder dem Interviewten problemorientiert am Sinnverstehen (vgl. Helferich 2011, 45).

Die Datenerhebung im problemzentrierten Interview erfolgt mithilfe von vier Instrumenten: dem Kurzfragebogen, der Tonträgeraufzeichnung, dem Leitfaden und Postskripten. Der Kurzfragebogen wird den Interviewten vor dem Interview vorgelegt (vgl. Witzel 2000, 4), um soziodemografische Daten zu erheben und ein „Frage-Antwort-Schema“ (ebd.) zu verhindern. Zudem können die Erkenntnisse aus dem Kurzfragebogen als Gesprächseinstieg dienen. WITZEL rät zu einer Tonträgeraufzeichnung des Interviews, um eine „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (ebd.) sicherzustellen. So kann sich der Interviewende vollständig auf das Gespräch konzentrieren. Im Anschluss werden die Interviews transkribiert. Der vor den Interviews konzipierte Interviewleitfaden bietet einen Orientierungsrahmen und stellt sicher, dass der Verlauf aller Interviews vergleichbar ist. Im optimalen Fall bleibt die Gesprächssituation natürlich und der Leitfaden stellt lediglich sicher, dass alle Themenbereiche in dem Interview behandelt werden. Unmittelbar während und nach dem Gespräch bereits Auffälligkeiten und Deutungsideen zu notieren, werden neben den Tonaufzeichnungen auch Postskripte angefertigt. Zudem können situative und nonverbale Äußerungen der oder des Interviewten notiert werden (vgl. ebd.).

Bei der Kontaktaufnahme mit den zu befragenden Personen wird das Erkenntnisinteresse nicht verschleiert, sondern offen kommuniziert. Zudem muss eine Anonymisierung zugesichert und deutlich kommuniziert werden, dass das Erkenntnisinteresse auf den individuellen Meinungen und Vorstellungen der Befragten und nicht auf der Überprüfung intellektueller Fähigkeiten oder „richtiger“ Verhaltensweisen liegt. Wenn diese Vorbedingungen sichergestellt werden, kann der Interviewende im Anschluss durch eine Gesprächsführung, die aus Nachfragen und Zuhören besteht, optimalen Erkenntnisfortschritt erzielen.

WITZEL unterscheidet hierbei zwei verschiedene Gesprächstechniken (vgl. ebd., 5). Bei erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien wird mit einer vorformulierten Einstiegsfrage das Gespräch sogleich auf das Problem fokussiert. Diese Frage muss aber so offen sein, dass die oder der Interviewte die Antwort ausführlich und in eigenen Worten beantworten kann (vgl. ebd.). Auch Aufforderungen wie „Erzählen Sie doch mal!“ (ebd.) sind erlaubt,

um Narrationen anzuregen. Anschließend wird durch „allgemeine Sondierungen“ (ebd.) die „subjektive Problemsicht“ (ebd.) offengelegt. Durch gezielte Nachfragen können bestimmte, bereits angesprochene Thematiken genauer erfasst werden und Kontextbedingungen sichtbar machen (vgl. ebd.). Bisweilen werden „Ad-hoc-Fragen“ (ebd., 6) notwendig, um auf Themenbereiche zu fokussieren, die die oder der Interviewte bisher ausgelassen hat (vgl. ebd.).

Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien regen hingegen „spezifische Sondierungen“ (ebd.) an, indem der Interviewer Wissen aus dem Interview oder vorheriger Recherche für Fragen nutzt. Hierbei soll die Selbstreflexion des Befragten angeregt werden (vgl. ebd.), um die „eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren“ (ebd.). Dieser Vorgang wird kommunikative Validierung genannt. Sind Antworten widersprüchlich oder ausweichend, so kann auf diese Weise ein korrektes Verständnis sichergestellt werden. Durch Konfrontationen kann dies ebenfalls gelingen. Hier muss aber ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewten bestehen, um keinen Rechtfertigungsdruck zu erzeugen (vgl. ebd.).

Zwischen diesen beiden Techniken kann der Interviewende flexibel wechseln, um Induktion und Deduktion zu verbinden. WITZEL erläutert dies so:

„Die Zuordnung von Einzelaspekten der Erzählungen zu vorgängigen Mustern der Sinninterpretation, die der Interviewer in das Gespräch einbringt (Deduktion), wird ergänzt durch die Suche nach neuen Mustern für die mit diesen vorgängigen Mustern nicht zu erklärenden Einzelphänomene in den Darlegungen des Interviewten (Induktion).“ (ebd.)

Durch die erzählungsgenerierenden Fragen können Narrationen angeregt werden, die mit der Zeit ein Muster bilden. Durch verständnisgenerierende Fragen können diese Muster dann über Detailäußerungen angepasst werden oder aber auch ganz neue Muster des Sinnverstehens bilden. Aufgrund dieser hohen Anforderungen an einen vergleichbaren und fruchtbaren Erhebungsprozess sollte die oder der Forschende alle Interviews selbst führen (vgl. ebd.).

4.2.3 Datenerhebung

Diese im vorangegangenen Kapitel geschilderten Voraussetzungen und Möglichkeiten gilt es, nun im Prozess der Datenerhebung umzusetzen. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Datenerhebung mithilfe des problemzentrierten Interviews konkret für diese Arbeit erfolgt ist.

Wie von WITZEL angeregt, wurde in Vorbereitung auf die Interviewbefragungen ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser besteht aus den im Folgenden aufgeführten Fragenkomplexen.

I. Einstiegsfrage:

1. Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Schülerinnen und Schüler die *Fridays-for-Future*-Bewegung bewegt?

II. Erfahrungen mit demonstrierenden Schülerinnen und Schülern:

2. Haben Sie Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern gemacht, die an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilnehmen und deshalb dem Unterricht fernbleiben wollten?
3. Wie haben Sie das Fehlen der Schülerinnen und Schüler vermerkt/Wie würden Sie das Fehlen der Schülerinnen und Schüler vermerken?
4. Wie ist die Schule zu einem abgestimmten Verfahren im Umgang mit den demonstrierenden Schülerinnen und Schülern gekommen?
5. Haben/Würden Sie Ihre Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration ermutigen?

III. Unterrichtliche Thematisierung der Bewegung:

6. Haben Sie die *Fridays-for-Future*-Bewegung im Unterricht thematisiert? (Wie haben Sie die *Fridays-for-Future*-Bewegung im Unterricht thematisiert?)
7. Haben Sie klassen- oder jahrgangsübergreifende Projekte im Kontext der *Fridays-for-Future*-Bewegung durchgeführt?

8. Was halten Sie von Exkursionen zu einer *Fridays-for-Future*-Demonstration? (Haben Sie eine solche bereits mit Ihren Schülerinnen und Schülern durchgeführt?)

IV. Persönliche Haltung und empfundene Konflikte:

9. Halten Sie Schulstreiken für ein legitimes Mittel politischer Partizipation?
10. Glauben Sie, dass die Demonstrationen zwingend am Freitagvormittag stattfinden müssen? (Glauben Sie, dass die Bewegung so viel Aufmerksamkeit bekommen hätte, wenn die Demonstrationen außerhalb der Schulzeit stattfinden würden? Glauben Sie, dass die Schülerinnen und Schüler auch bereit wären, an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilzunehmen, wenn diese außerhalb der Schulzeit stattfänden?)
11. Wie würden Sie sich bei ähnlichen Protestereignissen zu anderen Themen verhalten?
12. Wie stehen Sie persönlich zu der *Fridays-for-Future*-Bewegung?
13. Was fanden Sie herausfordernd?

Mit der Einstiegsfrage soll eine möglichst breite Assoziation von Erfahrungen und Meinungen zur Problemstellung der *Fridays-for-Future*-Bewegung ermöglicht werden. Gleichzeitig fokussiert die Frage aber auch auf die Problemstellung und grenzt das Feld direkt auf den schulischen Kontext ein. Damit wird eine typische erzählungsgenerierende Gesprächstechnik verfolgt. Im Anschluss soll durch die Fokussierung auf den Umgang mit demonstrierenden Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, sogleich die in der Öffentlichkeit polarisierende Diskussion um *Fridays for Future* und die Schulpflicht aufzugreifen. Zudem vermitteln die Antworten auf diese Fragen einen Eindruck, wie relevant das Thema an der jeweiligen Schule ist und in welchem Bereich sich spezifische Nachfragen gemäß der verständnisgenerierenden Gesprächstechnik anbieten. Danach folgen die Fragen zur unterrichtlichen Thematisierung der Bewegung, um den methodisch-didaktischen Umgang mit dieser zu rekonstruieren. Hier soll den Lehrkräften der Raum gegeben werden, von eigenen Umsetzungen und ihren Intentionen bei der Planung zu erzählen.

Zuletzt werden noch die persönliche Haltung und empfundene Konflikte abgefragt. Diese zeichnen sich voraussichtlich bereits aus den Antworten auf die vorherigen Fragen ab, sollen hier aber noch einmal validiert und konkretisiert werden.

Die Leitfragen sind vor allem gemäß der erzählungsgenerierenden Gesprächstechnik formuliert und werden durch Nachfragen der verständnisgenerierenden Kommunikationstechnik validiert. Neben den vorbereiteten Leitfragen werden dem Prinzip der Offenheit und Gegenstandsorientierung folgend je nach Gesprächsverlauf individuelle Nachfragen gestellt oder die Reihenfolge der gestellten Fragen an die Erzählchronologie der Interviewten angepasst. Teilweise wurde mit Ad-hoc-Fragen nachgehakt, wenn die Interviewten intendierte Themenbereiche ausließen oder keine umfassende Antwort erfolgte. Dadurch, dass stets mehrere Interviews an einer Schule geführt wurden, war der Wissenstand des Interviewers vor allem zu den schulintern abgestimmten Verfahren in einigen Interviews schon fortgeschrittener. Dieses Wissen wurde aber nur punktuell eingebracht, da sich schnell zeigte, dass die Lehrerinnen und Lehrer sehr unterschiedliche Wahrnehmungen über die schulische Realität hatten. Diese verschiedenen Wirklichkeitswahrnehmungen sollten nicht durch eine Vorwegnahme eingeschränkt werden. Zudem sollte die Vertraulichkeit der Äußerungen einzelner Lehrkräfte, vor allem gegenüber der Schulleitung, sichergestellt werden. Da einige Lehrkräfte das Du im Gespräch bevorzugten und sich eine natürliche Gesprächssituation gemäß der Prozessorientierung positiv auf das Vertrauensverhältnis auswirken kann, wurde diese Ansprache in einigen Interviews gewählt.

Vor dem Gespräch wurden die Interviewten gemäß WITZEL über das Erkenntnisinteresse der Befragung aufgeklärt. Zudem wurde ihnen eine Anonymisierung der Daten zugesichert. Die Interviews wurden mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Hierbei wurden die Transkriptionsregeln nach DRESING/PEHL verwendet.

Es wurden keine soziodemografischen Daten über einen Kurzfragebogen erfasst, da eine Unterscheidung aufgrund der soziodemografischen Merkmale nicht vorgesehen und für das Forschungsinteresse unerheblich war. Aufgrund des Untersuchungsdesigns sind keine repräsentativen Aussagen über den Umgang in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter oder Dienstjahren möglich. Es wurde vorab lediglich das Geschlecht, die Funktion der befragten Person sowie die Größe der Stadt, in der die Schulen liegen, vermerkt.

Die Interviews wurden über mehrere Wochen verteilt im Februar 2020 mit Lehrkräften aus Berlin und Brandenburg geführt. Bis auf ein Interview, das kurzfristig telefonisch geführt werden musste, fanden alle Interviews persönlich statt. Für die Interviews wurden jeweils 20 bis 30 Minuten veranschlagt, letztlich dauerten die meisten zwischen 25 und 30 Minuten. Einige Interviews sind nur etwa 20 Minuten lang. Dies ist teilweise auf die enge Taktung im Schulalltag zurückzuführen.

4.3 DATENAUSWERUNG DURCH QUALITATIVE INHALTSANALYSE

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING gewählt. Diese soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse baut auf der Content Analysis auf und wurde 1983 (vgl. Mayring 2019, 3) mit dem Ziel entwickelt,

„für verschiedene qualitative Textanalyseaufgaben (Zusammenfassungen, Explikationen, Strukturierungen des Textmaterials) Prozeduren zu entwickeln und zu begründen, die auch quantitative Analysen (Kategorienhäufigkeiten) nicht ausschließen.“ (ebd.)

Durch die Offenheit für sowohl qualitative als auch quantitative Auswertungsschritte ist es eines der in der Sozialwissenschaft am häufigsten verwendete Textanalyseverfahren.

Aus dieser Darstellung der Methode zeigt sich, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit eignet, da so festgestellt werden kann, welche verschiedenen Dimensionen sich im Umgang der Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung zeigen und diese sich sogleich sowohl in ihrer Qualität und Quantität erfassen lassen. Allerdings können aufgrund der geringen Datenmenge bei der gleichzeitig sehr großen Grundgesamtheit keine repräsentativen Analysen durchgeführt werden, sondern lediglich explorative Ergebnisse erzielt werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING basiert auf vier Grundkonzepten. Zunächst muss über die Einordnung in ein Kommunikationsmodell das Ziel der Analyse festgelegt werden (vgl. Mayring 2000, 3). Die inhaltsanalytischen Regeln, die in der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet werden, basieren auf Theorien aus der kognitiven Psychologie und Psycholinguistik. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird nicht der Gesamteindruck eines Textes betrachtet, sondern kategoriengeleitet vorgegangen (vgl. Mayring 2019, 4). Kategorien sind dabei „Bedeutungsaspekte des Textes [...], die auf sprachliche Kurzformeln gebracht sind“ (ebd.).

Anders als bei gänzlich explorativen Verfahren erfolgt die Analyse fragestellungsbezogen (vgl. ebd.). Das heißt, dass aus der Forschungsfrage mehrere textanalytische Fragestellungen abgeleitet werden. Selbstverständlich muss auch die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse den Gütekriterien von empirischer Sozialforschung entsprechen (vgl. Mayring 2000, 3). Das vierte Kriterium ist die Regelgeleitetheit. Bei der Analyse der Daten wird systematisch und nach einem Regelkatalog vorgegangen. Dabei kann zwischen acht Techniken, die auch miteinander kombiniert werden können, gewählt werden (vgl. Mayring 2019, 4):

1. Zusammenfassung
2. Induktive Kategorienbildung
3. Enge Kontextanalyse
4. Weite Kontextanalyse
5. Formale Strukturierung
6. Inhaltliche Strukturierung
7. Typisierende Strukturierung
8. Skalierende Strukturierung
(vgl. ebd.)

Für diese Arbeit soll die Analyse mittels induktiver Kategorienbildung erfolgen. Hierbei werden die Auswertungsaspekte aus dem Material heraus entwickelt (vgl. Mayring 2000, 3f.). Aufgrund des geringen Forschungsstandes ist es geboten, die Auswertung nah am Material durchzuführen. Für die Analyse schlägt MAYRING folgende Analyseschritte vor:

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Richtung der Analyse
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Festlegung und Definition der Kategorien/des Kategoriensystems
7. Definition der Analyseeinheiten
8. Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels des Kategoriensystems, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material, bei Veränderung erneuter Materialdurchlauf
9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung
10. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien
(vgl. Mayring 2010, 60)

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie die einzelnen Analyseschritte in dieser Arbeit realisiert werden.

4.3.2 Vorbereitung der Datenauswertung

4.3.2.1 Festlegung des Materials

Die Fragestellung dieser Arbeit, wie Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung umgehen, legt eine Grundgesamtheit aller Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland zugrunde. Um genauer auf die schulorganisatorischen und methodisch-didaktischen Handlungsstrategien zu fokussieren, wurden ausschließlich Lehrkräfte, die politische Bildung vermitteln, sowie Mitglieder der Schulleitungen untersucht.

Da eine repräsentative Stichprobe aufgrund der begrenzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen nicht möglich war, wurde eine willkürliche Auswahl aus Lehrkräften der Politischen Bildung und Mitgliedern der Schulleitung getroffen. Daher kann die Analyse keine repräsentativen Aussagen hervorbringen, sondern lediglich explorativ individuelle Muster und Handlungsweisen herausarbeiten.

Dafür wurde ein Corpus aus dreizehn Fallbeispielen, bestehend aus Lehrkräften von fünf unterschiedlichen Gymnasien in Berlin und Brandenburg geführt. Die Kontaktaufnahme mit den Schulen und Lehrkräften erfolgte sowohl per E-Mail als auch über persönliche Beziehungen. Ursprünglich war bei der Auswahl der Schulen versucht worden, Daten gleichermaßen an Schulen in Kleinstädten, Mittelstädten, kleinen Großstädten und großen Großstädten zu erheben. Aufgrund der geringen Rückmeldungen aus den Schulen konnte jeweils eine Schule in einer Kleinstadt, Mittelstadt und kleinen Großstadt (jeweils Brandenburg) sowie zwei Schulen in einer großen Großstadt (Berlin) untersucht werden. Zudem war vorgesehen, auch an sächsischen Schulen sowie Mittelbeziehungsweise Oberschulen Daten zu erheben. Leider gab es von den angefragten Schulen jedoch keine positiven Rückmeldungen.

An den fünf Schulen, an denen Interviews geführt wurden, war das Ziel, stets zwei Lehrkräfte sowie ein Mitglied der Schulleitung zu befragen. Die interviewten Lehrkräfte unterrichten alle Politische Bildung (Brandenburg), bzw. Politik (Berlin), nur eine Lehrkraft ist für das Fach Ethik/Philosophie ausgebildet.

An einer Schule konnte aufgrund von Krankheit nur mit einer Lehrkraft in der politischen Bildung gesprochen werden, an einer anderen war kein Mitglied der Schulleitung für ein Gespräch verfügbar. Damit wurden insgesamt dreizehn Interviews geführt, vier davon mit Mitgliedern der Schulleitung, neun mit Fachlehrerinnen und -lehrern. Die Mitglieder der Schulleitung waren in drei Fällen die Schulleiter, einmal wurde mit der stellvertretenden Schulleiterin gesprochen. Von den Befragten waren elf Männer. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte in Schulleitungsfunktionen männlich ist (vgl. Scheuring/Burkhardt 2006, 33). Auch bei den Fachlehrkräften in der Politischen Bildung liegt der Anteil der männlichen Lehrkräfte leicht über dem der weiblichen (vgl. Klika 2007, 107). Dies erklärt jedoch nicht die Diskrepanz in den vorliegenden Daten und muss auf die nicht-repräsentative Auswahl zurückgeführt werden.

4.3.2.2 Analyse der Entstehungssituation

Bevor der Inhalt des Materials analysiert wird, gilt es nach MAYRING, sich die konkrete Entstehungssituation bewusst zu machen. Dabei interessieren nicht nur die Erhebungssituation und der soziokulturelle Hintergrund der Befragten, sondern auch Verfasser und Zielgruppe des Materials (vgl. Mayring 2010, 53).

Zu Letzterem ist zu sagen, dass die polarisierende öffentliche Debatte um die *Fridays-for-Future*-Bewegung dazu geführt hat, dass sich diesem Thema für diese Arbeit zugewendet wurde. In den letzten Jahren hat es keine Jugendbewegung geschafft, gleichermaßen Aufmerksamkeit zu generieren und politisches Agendasetting zu betreiben. Wenngleich ein Großteil der Diskussion sich auf das Verletzen der Schulpflicht durch die Demonstrationen am Freitagvormittag bezog (vgl. Kapitel 2.3.5), wurde bisher nicht betrachtet, wie die Schulen und Lehrkräfte tatsächlich im Schulalltag mit *Fridays for Future* umgehen. Deshalb erschien eine wissenschaftliche Betrachtung der Bewegung aus dieser Perspektive überaus lohnenswert, um einen auf die schulische Realität bezogenen Beitrag zu der Debatte um *Fridays for Future* und die Schule/Schulpflicht zu leisten.

Aus dieser Absicht resultiert die vorliegende Arbeit. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden dreizehn Interviews mit Lehrkräften und Mitgliedern der Schulleitung geführt. Die Interviews fanden auf freiwilliger Basis im Februar 2020, also etwa ein Jahr nach den ersten *Fridays-for-Future*-Demonstrationen in Deutschland, statt. Bei den Interviews handelt es sich um halbstrukturierte, offene problemzentrierte Interviews nach WITZEL, denen jeweils der gleiche Leitfragebogen zugrunde lag (vgl. Kapitel 4.2.3). Alle Gespräche wurden von der Autorin selbst organisiert und durchgeführt. Bis auf ein Interview, das kurzfristig telefonisch geführt werden musste, fanden alle Interviews persönlich und in den jeweiligen Schulen statt.

4.3.2.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mithilfe eines Tonaufnahmegeräts aufgenommen und anschließend transkribiert. Hierbei wurden die Transkriptionsregeln nach DRESING/PEHL verwendet, da diese auf

„bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich ‚glätten‘ und den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages setzen“, (Kuckartz 2008, zitiert nach Dresing/Pehl 2015, 20)

abzielen. Dabei werden Dialekte und lautsprachliche Äußerungen möglichst genau ins Hochdeutsche übertragen. Wortverschleifungen, Wortabbrüche und Wortdoppelung, die nicht der Verstärkung dienen, werden geglättet. Während längere Pausen entsprechend markiert werden ((.) für eine Sekunde, (..) für zwei Sekunden, (...) für drei Sekunden, längere Pausen als (4.0) usw.), können Verständnissignale des Nicht-Sprechenden vernachlässigt werden, es sei denn, sie stellen die einzige Reaktion dar. Betonungen werden durch Großschreibungen (z.B. BETONUNG) gekennzeichnet. Emotionale Äußerungen werden in Klammern festgehalten (z.B. (lacht), (seufzt) etc.). Unverständliche Äußerungen werden durch „(unv.)“ als solche markiert. Zahlen werden ausgeschrieben, es sei denn, es handelt sich um Daten, Hausnummern oder ähnliche feste Formen. Die Interviewteilnehmenden werden durch „I“ für die interviewende Person und „B“ für die befragte Person unterschieden. Sprecherwechsel werden zusätzlich mit Zeitmarken versehen (vgl. Dresing/Pehl 2015, 21–24).

4.3.2.4 Richtung der Analyse

Ausgehend vom Material muss nun die Richtung der Analyse festgelegt werden. Durch die Analyse der Interviews soll es möglich werden, exemplarische Aussagen über den Umgang der Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung zu treffen. Es ist dabei zum einen von Interesse, aus welchen Beweggründen die Lehrerinnen und Lehrer bestimmte methodisch-didaktische Entscheidungen getroffen haben, um dieses aktuell-politische Phänomen im Unterricht (nicht) zu thematisieren. Zum anderen soll der Umgang in der schulorganisatorischen Dimension betrachtet werden. Es gilt zu ergründen, wie es Schulen und Lehrkräften gelungen ist, einen Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu finden, die am Freitag der Schule fernbleiben, um eine *Fridays-for-Future*-Demonstration zu besuchen. Der Fokus in dieser Arbeit wird in beiden Dimensionen auf den individuellen Erfahrungen und Entscheidungsfindungsprozessen der Lehrkräfte liegen. Es gilt herauszufinden, welche Entscheidungen Lehrkräfte hinsichtlich methodisch-didaktischer und schulorganisatorischer Problemstellungen getroffen haben und welche individuellen Überzeugungen und Ansichten dazu geführt haben. Das Ziel dieser Arbeit ist dabei nicht, repräsentative Aussagen über die gesamtdeutsche Schullandschaft zu treffen. Vielmehr soll ein Einblick in die subjektive Wirklichkeit der Lehrkräfte und ihren normativen, emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund ermöglicht werden.

4.3.2.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Im nächsten Schritt muss nach MAYRING die Fragestellung der Arbeit theoriegeleitet differenziert werden, um einen Erkenntnisfortschritt zu gewährleisten (vgl. Mayring 2010, 57f.).

Zum schulischen Umgang mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung liegen zwar bisher noch keine wissenschaftlichen Publikationen vor. Über den politikdidaktischen Umgang mit sozialen Bewegungen und politische Aktion gibt es aber bereits zahlreiche theoretische und empirische Arbeiten. Dabei wird kontrovers darüber diskutiert, inwieweit politische Bildung zur konkreten politischen Aktion anregen sollte (vgl. Kapitel 3.3).

Während einige Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker die Aufgabe der politischen Bildung lediglich darin sehen, zur politischen Partizipation und zur Reflexion darüber zu befähigen, nicht aber diese zu induzieren, betonen andere das Lernpotential, dass sich durch politische Aktion eröffnet (vgl. Kapitel 3.1). Gleichzeitig können empirische Studien das Lernpotential vom freiwilligen Engagement nachweisen (vgl. Kapitel 3.4). Zudem fordert OVERWIEN eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die bisher noch wenig Einzug in die schulische Praxis gefunden hat (vgl. Kapitel 3.2). *Fridays for Future* als soziale Bewegung und Jugendprotest mit einem klaren Fokus auf Klimaschutz und Nachhaltigkeit könnte einen neuen Impuls dafür setzen, dass OVERWIENS Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stärker Einzug in die schulische politische Bildung findet.

Es ist nun interessant zu untersuchen, wo sich die interviewten Lehrkräfte in diesem Spannungsfeld positionieren. Dabei gilt es festzustellen, inwieweit die theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde aus der Politikdidaktik in der schulischen Praxis verwirklicht, beziehungsweise mitgedacht, werden. Daraus folgt auch die Frage, ob die Lehrkräfte einen Konflikt zwischen *Fridays for Future* und schulischen Zielen oder die Bewegung als Bereicherung für Gesellschaft und Schule wahrnehmen. Vor diesem theoretischen Hintergrund ergeben sich folgende vier Hauptfragestellungen, die der Analyse zugrunde gelegt werden:

Fragestellung 1: Wie gehen Schulen und Lehrkräften damit um, dass Schülerinnen und Schüler am Freitag dem Unterricht fernbleiben, um an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilzunehmen?

Fragestellung 2: Wie begründen die Lehrkräfte ihren Umgang mit den streikenden Schülerinnen und Schülern?

Fragestellung 3: Thematisieren die Lehrkräfte die *Fridays-for-Future*-Bewegung im Unterricht und wenn ja, wie und warum?

Fragestellung 4: Welche Haltung haben Lehrkräfte dazu, dass politische Partizipation in Form von Schulstreiken stattfindet?

4.3.2.6 Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Festlegung und Definition der Kategorien/des Kategoriensystems

Nachdem nun das zugrundeliegende Material und die Zielrichtung der Analyse definiert sind, muss eine passende Analysetechnik festgelegt werden. Dabei unterscheidet MAYRING Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2010, 65). Er definiert diese Analysetechniken wie folgt:

„Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.

Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (ebd.)

Aufgrund des grundlegenden und explorativen Charakters dieser Arbeit wird für die Analyse die Technik der Zusammenfassung genutzt. Zunächst soll durch Zusammenfassung ein Überblick über das Material erfolgen. Dabei soll deutlich werden, in welcher Form die Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung umgehen. Dazu müssen die Aussagen aus den Interviews auf jene Paraphrasen reduziert werden, die einen Eindruck von der jeweiligen individuellen Handlungsperspektive vermitteln. Durch die Beschreibung der verschiedenen Verhaltensweisen und angegebenen Handlungsmotive kann die Analyse im Anschluss Hypothesen generieren, die als Grundlage für eine weiterführende Untersuchung dienen können.

Für diese Arbeit soll die Analyse mittels induktiver Kategorienbildung erfolgen. Hierbei werden die Auswertungsaspekte aus dem Material heraus entwickelt (vgl. Mayring 2000, 3f.). Aufgrund des geringen Forschungsstandes ist es geboten, die Auswertung nah am Material durchzuführen. Die Genese der Kategorien erfolgt während der Sichtung des Materials, weshalb diese an dieser Stelle noch nicht final festgelegt werden kann.

4.3.2.7 Definition der Analyseeinheiten

Um die einzelnen Hauptfragestellungen zu beantworten, müssen im nächsten Schritt die Analyseeinheiten definiert werden, um das Material in zwei Reduktionsdurchläufen zusammenzufassen. Dabei wird zwischen Kodier-, Auswertungs- und Kontexteinheit unterschieden (vgl. Mayring 2010, 59). MAYRING definiert diese Einheiten jeweils wie folgt:

„Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“ (ebd.)

Als Kodiereinheiten werden alle vollständigen Aussagen der interviewten Lehrkräfte über ihren Umgang mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung in Form von Erlebnissen, Entscheidungen, Bewertungen und Handlungsmotiven verstanden. Auswertungs- und Kontexteinheit fallen bei der Methode der Zusammenfassung zusammen (vgl. Mayring 2010, 71). Die einzelnen Fälle bilden diese im ersten Durchgang, bevor im zweiten Durchgang das gesamte Material als Auswertungs- und Kontexteinheit herangezogen wird.

Im ersten Reduktionsdurchgang werden für jeden Fall die inhaltstragenden Textstellen zu jeder Fragestellung als Paraphrase unter Angabe der Seitenzahl im Transkript in eine Tabelle eingetragen. Anschließend werden die Paraphrasen auf das Abstraktionsniveau der jeweiligen Fragestellung generalisiert, um danach doppelte oder unwichtige Aussagen zu streichen. Nun werden die verbliebenen Aussagen durch die reduktiven Techniken Bündelung, Konstruktion und Integration fallspezifisch reduziert. Diese definiert MAYRING wie folgt:

Bündelung: „Hier werden im Text verstreut liegende Propositionen zusammengetragen und zusammenfassend als Ganzes wiedergegeben.“ (ebd., 46)

Konstruktion: „In einer Folge von Propositionen, die zu einem umfassenderen, globaleren Sachverhalt gehören, kann dieser durch eine (Makro-)Proposition ausgedrückt werden, die hierfür konstruiert wird, so im Text nicht vorzufinden ist.“ (ebd., 45)

Integration: „Ähnlich der Konstruktion ist der Prozess der Integration. Hier wird jedoch auf bereits im Text enthaltene Propositionen zurückgegriffen, die die Sequenz als Ganzes vertreten und so die spezifischeren Propositionen überflüssig machen.“ (ebd.)

Im zweiten Reduktionsdurchlauf wird dann das gesamte Material herangezogen.

4.3.2.8 Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels des Kategoriensystems, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material, bei Veränderung erneuter Materialdurchlauf

Nach den Reduktionsdurchläufen müssen anhand des reduzierten Materials Kategorien gebildet werden, anhand derer das Material dann erneut geprüft werden muss. Die vier Fragestellung (vgl. Kapitel 4.3.2.5) wurden für die Einzelbetrachtung der Interviews herangezogen und aus den Antworten jeweils Kategorien gebildet. So wurde zunächst für jedes der 13 Interviews ein Kategoriensystem gebildet. Diese Kategoriensysteme wurden schließlich zu einem übergreifenden Kategoriensystem zusammengefasst, um die Äußerungen aller Befragten auswerten zu können. Daraus ergeben sich abschließend folgende Kategorien für den Umgang von Schulen und Lehrkräften mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung:

- schulorganisatorisch
- methodisch-didaktisch
- affektiv

Jede der drei Kategorien stellt sich in mehreren Dimensionen dar, die im nächsten Kapitel nachvollzogen werden können.

4.3.2.9 Weitere Analyseschritte

Nachdem die Vorbereitung und Durchführung der Materialanalyse dargelegt wurde, werden die verbleibenden darstellenden und kontrollierenden Analyseschritte in den folgenden Kapiteln erläutert. Dem Gewicht für diese Arbeit angemessen wird der neunte Analyseschritt (Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung) im folgenden Kapitel dargestellt. Die Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien wird im abschließenden Fazit (Kapitel 6) erfolgen.

5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

5.1 SCHULORGANISATORISCHER UMGANG

Da die *Fridays-for-Future*-Demonstrationen stets am Freitagvormittag stattfinden und die Bewegung die Demonstrationen selbst explizit als „Schulstreik für das Klima“ (Fridays for Future 2019b) bezeichnet, stehen die Schulen und Lehrkräfte vor der Herausforderung, damit umzugehen, dass Schülerinnen und Schüler dem Unterricht fernbleiben. Diese Herausforderung stellt sich in verschiedener Hinsicht.

Zum einen ist natürlich das Verfahren, wie Schulen und Lehrkräfte mit den streikenden Schülerinnen und Schülern umgehen, von Interesse. In den Interviews haben sich durchaus unterschiedliche Verfahrensweisen gezeigt. Fast alle interviewten Lehrkräfte haben Erfahrungen mit streikenden Schülerinnen und Schülern gemacht. Nur an einer der Brandenburger Schulen war keinem der Befragten auch nur ein einziger Fall bekannt. Die Lehrkräfte begründen dies sowohl damit, dass die Region von der Förderung und Verstromung von Kohle lebt, als auch damit, dass die Region sehr ländlich geprägt ist und individuelle Mobilität eine große Rolle spielt. Die *Fridays-for-Future*-Bewegung werde als Gegner dieser für die Menschen in der Region wesentlichen Aspekte wahrgenommen. Eine Lehrkraft fasst das wie folgt zusammen:

„Ich denke, das ist ganz einfach die Existenzangst. Die Eltern arbeiten in der Kohle, sind von der Kohle direkt oder indirekt abhängig. Das bekommen die zu Hause eingepflegt von ihren Eltern, dass das wichtig ist die Kohle und dann gehen die nicht zu einer Demonstration, die sich unter anderem gegen die Kohle wendet.“ (Schule 1, Lehrerin 1)

Auch die Lehrkräfte an der anderen untersuchten Schule in der Region bestätigen diesen Eindruck. Doch selbst bei Berliner Lehrkräften existiert in einigen Fällen der Eindruck, die *Fridays-for-Future*-Bewegung sei an der eigenen Schule kein relevantes Phänomen. Als Gründe werden hier der Leistungsdruck an der Schule oder das Pflichtbewusstsein der Schülerinnen und Schüler genannt. Letztlich tätigen aber nur vier der dreizehn interviewten Lehrkräfte hypothetische Aussagen. Alle anderen standen bereits vor der Herausforderung, mit den streikenden Schülerinnen und Schülern einen Umgang zu finden.

In fast allen Fällen geben die Lehrkräfte an, das Fehlen aufgrund einer Teilnahme an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration als unentschuldigt zu werten. Nur drei Lehrkräfte geben an, die abwesenden Schülerinnen und Schüler nicht als fehlend einzutragen. Sie begründen dies vor allem damit, die Hürden für eine Teilnahme niedrig halten zu wollen, weil sie das Anliegen der *Fridays-for-Future*-Bewegung teilen. Eine Strategie ist dabei das „Vergessen“ der Anwesenheitsliste.

Doch auch bei den Lehrkräften, die das Fehlen als unentschuldigt werten, gibt es Unterschiede in der Umsetzung und den Motiven. So hat man sich in einer Schule auf das Verfahren geeinigt, dass Eltern ihre Kinder für die Teilnahme an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration vorab entschuldigen können. Nur wenn das nicht erfolgt, wird das Fehlen als unentschuldigt gewertet. Dieses Verfahren sei aber nur für eine einmalige, beziehungsweise vereinzelte, Teilnahme vorgesehen. Das Ziel ist dabei unter anderem, dass stets bekannt ist, wo sich die Schülerinnen und Schüler aufhalten.

Ein Lehrer ist in seiner Argumentation besonders außergewöhnlich. Er pocht auf die Einhaltung der Anweisungen der Senatsschulverwaltung und begründet seinen Umgang eng an rechtlichen Vorgaben:

„Umgegangen sind, denke ich, alle Lehrer an dieser Schule im Rahmen der Anweisung der Senatsschulverwaltung. Dass jedes Fehlen als unentschuldigt zu werten ist und bei Leistungserbringung mit Note SECHS zu reagieren ist. Sie davon abhalten geht insofern NICHT, weil die Eltern, im Land Berlin ist das so, sie faktisch dafür auf eigene Verantwortung freistellen können. Mit einem HAKEN. Da Schulpflicht staatliche Hoheit ist, übersteigt das das Sorgerecht der Eltern. Der Staat könnte im Ernstfall Zwangszuführung erwirken.“ (Schule 3, Lehrer 1)

Die Formulierung „Umgegangen sind, denke ich, alle Lehrer an dieser Schule im Rahmen der Anweisung der Senatsschulverwaltung.“ offenbart, dass er das Verfahren nicht auf Grundlage von eigenen Überzeugungen anwendet, sondern es von den rechtlichen Vorgaben ableitet. Dazu ergänzt er: „Ich darf mich dazu gar nicht äußern als Beamter. Ob ich das befürworten würde oder NICHT.“ Andere Lehrkräfte beziehen sich zwar auch auf die Schulpflicht, zeigen aber durch Strategien wie die folgende, dass sie nicht ausschließlich auf Grundlage rechtlicher Erwägungen handeln:

„Und dann rechne ich am Ende des Schuljahres die unentschuldigsten und auch entschuldigsten Fehlzeiten zusammen. Da kann sein, dass ich mich ein bisschen verrechnet habe.“ (Schule 3, Lehrer 2)

Daraus ergeben sich im Wesentlichen drei Handlungsstrategien, die an den untersuchten Schulen Anwendung im Umgang mit den streikenden Schülerinnen und Schülern fanden:

1. Den Eltern wurde ermöglicht, ihre Kinder für die Teilnahme an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen freizustellen.
2. Wenn Schülerinnen und Schüler wegen der Teilnahme an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration im Unterricht fehlten, wurde das Fehlen als unentschuldigt vermerkt.
3. Wenn Schülerinnen und Schüler wegen der Teilnahme an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration im Unterricht fehlten, wurde das Fehlen nicht vermerkt.

Dabei war Letzteres die am seltensten genannte Strategie, während die Möglichkeit der Freistellung am häufigsten genannt wurde, teilweise in Kombination mit Strategie 2, die griff, wenn sich die Teilnahme verstetigte.

Unabhängig vom Verfahren berichten die Lehrkräfte, keine unterrichtlichen Sanktionen aus der Teilnahme an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen entstehen zu lassen. So erzählen einige Lehrkräfte, dass sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, den Stoff nachzuarbeiten, indem sie verpasste Inhalte nicht direkt in der Folgestunde abfragen. Sehr deutlich machen aber viele Lehrkräfte, dass die schulischen Leistungen nicht unter der Teilnahme an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen leiden dürfen und äußern die Erwartung, dass der verpasste Lernstoff eigenständig nachgearbeitet wird. Eine Lehrkraft begründet dies mit dem Wesen des Streiks wie folgt:

„THEORETISCH gesehen, rein theoretisch gesehen, wenn jetzt die gesamte Klasse nicht da wäre und es wäre kein Klassenprojekt, wäre aus meiner Sicht richtig, dass der Lehrer, hypothetisch gesehen, in dieser Unterrichtsstunde den Unterricht fortführt und in der darauffolgenden Unterrichtsstunde halt weitermacht. Und dann muss man halt sehen, wie diese Lücke gefüllt wird.“ (Schule 4, Lehrer 2)

Ein uneinheitliches Bild ergibt sich in den Antworten der Lehrkräfte zu ihrem (hypothetischen) Umgang mit anderen Demonstrationsanliegen. Während ein Teil der Befragten angibt, analog zum Umgang mit den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen verfahren zu wollen, betonen andere, dass der Umgang nicht verallgemeinert werden kann. Letztere beziehen sich dabei meist konkret auf

das in den Interviews eingebrachte Beispiel *PEGIDA*, das abgelehnt wird, weil es „rassistisch“ und „demokratiefeindlich“ sei.

Diese Verfahren sind in den meisten Schulen aber individuelle Entscheidungen der einzelnen Lehrkräfte. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass teilweise die Schulleitungen den Eindruck hatten, ein schulinternes Verfahren kommuniziert zu haben, dieses aber offensichtlich nicht bei den Lehrkräften ankam. Nur an einer Schule bezog sich tatsächlich eine Lehrkraft auf ein von der Schulleitung vorgegebenes Verfahren. Hier hatte der Schulleiter gemeinsam mit dem Lehrerrat ein Verfahren abgesprochen, nach dem sich die Schülerinnen und Schüler einmalig für die Teilnahme an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration freistellen lassen konnten. Dieses Verfahren sei den Lehrkräften per E-Mail mitgeteilt worden. Die zweite interviewte Lehrkraft dieser Schule hatte davon jedoch keine Kenntnis, was aber daran liegen kann, dass diese erst zu Beginn des Schuljahres 2019/2020 an der Schule eingestellt wurde, das Verfahren aber bereits im Frühjahr 2019 von der Schulleitung kommuniziert worden war. An einer weiteren Schule berichtet der Schulleiter davon, in einem Brief, der gemeinsam mit erweiterter Schulleitung und Elternvertreterinnen und -vertretern verfasst wurde, auf den vorgesehenen Ablauf verwiesen zu haben. Auf diesen Brief bezog sich in den Gesprächen mit den Lehrkräften aber keiner der Interviewten, sondern lediglich auf die Anweisungen der Senatsschulverwaltung. Einer der befragten Schulleiter verwies auf die Anweisungen des Bildungsministeriums und erklärte, dass die Freistellung für die Teilnahme an einer Demonstration in der Verantwortung der Klassenleiterinnen und -klassenleiter beziehungsweise Tutorinnen und Tutoren liegt. An einer der Schulen, an der kein Mitglied der Schulleitung befragt werden konnte, gaben beide Lehrkräfte, die jeweils vollkommen gegensätzliche Strategien im Umgang mit den fehlenden Schülerinnen und Schülern hatten, an, sich der Rückendeckung der Schulleitung für den eigenen individuellen Umgang gewiss zu sein. An der Schule, an der noch keine Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen bekannt war, wurde auch noch nicht über ein gemeinsames Verfahren gesprochen.

Aus den Antworten der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer lassen sich im Wesentlichen folgende Muster und Begründungen in Bezug auf die Entwicklung eines schulinternen Verfahrens erkennen:

1. Es gibt kein schulintern abgestimmtes Verfahren,
 - a. weil auf die Anweisungen der Schulverwaltung Bezug genommen wird.
 - b. weil die Verantwortung individuell bei den Klassenleiterinnen und -klassenleitern/Tutorinnen und Tutoren verortet wird.
 - c. weil noch kein Handlungsbedarf bestand.
2. Es gibt ein schulintern abgestimmtes Verfahren,
 - a. das den Lehrkräften bewusst ist.
 - b. das den Lehrkräften nicht bewusst ist.
3. Die Schulleitung hat unverbindliche Handlungsempfehlungen ausgesprochen.

Dabei muss betont werden, dass dies die individuelle Sicht der Lehrkräfte darstellt und gegebenenfalls auch abgestimmte Verfahren in der Interviewsituation nicht präsent waren oder verbindliche Verfahren nur als Handlungsempfehlung interpretiert wurden.

Wenn es darum geht, zur Teilnahme an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen zu ermutigen, sind die Lehrkräfte eher zurückhaltend. Selbst jene Lehrkräfte, die durch das Nichteintragen der Fehlstunden versuchen, Hürden für die Teilnahme abzubauen, animieren nicht offen zur Teilnahme. Nur eine Lehrkraft, an deren Schule es noch keine Fälle von streikenden Schülerinnen und Schüler gegeben hat, erzählt, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler gefragt habe, warum diese noch keine Freistellung zur Teilnahme an einer *Fridays-for-Future*-Demonstration beantragt hätten. Ein anderer Lehrer, der sich klar dafür ausgesprochen hat, die Stunden als unentschuldigt einzutragen, berichtet, dass er bei einem vergangenen Schulstreik die Schülerinnen und Schüler im Nachhinein für die Teilnahme an der Demonstration gelobt habe, weil sie ihre Meinung auch gegen Widerstand vertreten haben.

Es zeigt sich also, dass der Umgang mit streikenden Schülerinnen und Schülern vor allem ein individueller Umgang ist. Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass keiner der Lehrkräfte die Teilnahme an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen als ernsthafte Beeinträchtigung für den Schulalltag empfunden hat und so vielleicht auch der Handlungsdruck, ein abgestimmtes Verfahren zu finden, nur gering war. Zwar geben nur wenige Lehrkräfte an, die Schülerinnen und Schüler aktiv zu einer Teilnahme an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen animiert zu haben. Die Handlungsstrategien im Umgang mit fehlenden Schülerinnen und Schülern und Begründungen dafür deuten aber darauf hin, dass teilweise versucht wurde, durch das Verfahren keine hohen Hürden für die Teilnahme an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen zu schaffen. Auch jene Lehrkräfte, die das Fehlen als unentschuldigt vermerken, wollen nicht unbedingt die Teilnahme an den Demonstrationen verhindern, sondern sehen dies als notwendigen Widerstand an, den Streik braucht, um öffentliche Wirksamkeit zu erzeugen:

„Aber das ist ja das, was, es soll ja auch DOKUMENTIERT sein, dass da, dass Schüler aktiv sind. Wenn das nirgendwo auftaucht, dann ist es, als wäre es nicht gewesen.“ (Schule 3, Schulleitung)

Auf diesen Aspekt wird aber noch einmal detaillierter in der Kategorie „affektiv“ eingegangen.

5.2 METHODISCH-DIDAKTISCHER UMGANG

Neben dem schulorganisatorischen Umgang ist es lohnenswert zu betrachten, wie die Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung als jugendpolitischem Phänomen, das in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert wird, im Unterricht methodisch-didaktisch umgegangen sind. In der Analyse der Interviews zeigten sich drei Dimensionen, in denen dieser Umgang erfolgte. Dies war die Thematisierung der *Fridays-for-Future*-Bewegung an sich, zudem die unterrichtliche Behandlung von Umwelt- und Klimaschutzthematiken und letztlich Exkursionen zu *Fridays-for-Future*-Demonstrationen.

Fast alle Lehrkräfte gaben an, die *Fridays-for-Future*-Bewegung im Unterricht thematisiert zu haben. Die Behandlung erfolgt meist in Form von Diskussionsmethoden oder die Bewegung beziehungsweise einzelne Demonstrationen wurden durch die Schülerinnen und Schüler als aktuelles Thema im Rahmen einer Aktuellen Stunde/Presseschau vorgestellt. Wenn die *Fridays-for-Future*-Bewegung in Diskussionen thematisiert wurde, war die Wahl der konkreten Methode unterschiedlich. Genannt wurden in den Interviews folgende Diskussionsmethoden:

1. Unterrichtsgespräch
2. Meinungsbild (mit anschließender Diskussion)
3. Erarbeiten einer Pro-Contra-Liste
4. schülergeleitete Diskussion

Einige Lehrkräfte betonten, dass ihnen bei der Wahl der Methoden wichtig war, eine mehrperspektivische Betrachtung anzuregen. An einer Schule tauschten sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Schulfahrt mit den Schülerinnen und Schülern einer US-amerikanischen Partnerschule über die *Fridays-for-Future*-Bewegung aus.

Allerdings berichtete kaum eine Lehrkraft von Unterrichtseinheiten oder -sequenzen, in denen es explizit um die *Fridays-for-Future*-Bewegung ging und in denen von der Lehrkraft vorbereitetes Material in die Lerngruppe gegeben wurde. Nur eine Lehrkraft erzählt, im Philosophie-/Ethikunterricht anhand von

Zeitungsartikeln und -kommentaren Argumentationsstrukturen der verschiedenen Positionen zu *Fridays for Future* analysiert zu haben. Einige Lehrkräfte geben an, die Bewegung in Verknüpfung mit anderen Lehrplanthemen behandelt zu haben, beispielsweise als Beispiel für Demonstrationen oder politische Partizipation. Als Gründe, die Bewegung nicht außerhalb von Lehrplanthemen zu behandeln, gaben die Lehrkräfte an, dass im Politikunterricht zu wenig Zeit dafür war oder eine Behandlung als konstruiert empfunden wäre. Eine Lehrkraft beschreibt dies wie folgt:

„Weil es momentan nicht zum Unterrichtsgegenstand passt. Und ich wollte es auch nicht so konstruiert wirken lassen. Dass ich das einfach dazwischen schiebe.“ (Schule 2, Lehrer 1)

Dieselbe Lehrkraft schlägt vor, dass eine Unterrichtseinheit zur *Fridays for Future*-Bewegung von den Schülerinnen und Schülern selbst geplant und umgesetzt werden sollte und die Lehrkraft ausschließlich die Anregung dazu geben sollte, weil

„die Bewegung von jungen Menschen ausgeht und ich glaube, wenn Bewegung ausgeht, ist das grundsätzlich positiv zu beachten, weil die Entpolitisierung junger Menschen ja durchaus auch ein Phänomen ist. Und deswegen, glaube ich, gehört das Thema in die Hand von Jugendlichen.“ (Schule 2, Lehrer 1)

Dazu passt auch, dass viele Lehrkräfte nach ihren Angaben den Eindruck hatten, dass die *Fridays-for-Future*-Bewegung bei den Schülerinnen und Schülern bereits sehr präsent ist und eine eigeninitiative Auseinandersetzung stattfindet sowie die Bewegung fächerübergreifend thematisiert wird. Dementsprechend geben mehrere Lehrkräfte auch an, dass sie Bewegungen und Demonstrationen, die ähnlich starken Zulauf wie *Fridays for Future* haben, umfassender thematisieren würden, wenn das Anliegen aus ihrer Sicht strittiger oder sogar demokratiefeindlich wäre.

Als Gründe, weshalb die *Fridays-for-Future*-Bewegung abseits von Diskussionen und als aktuelles Thema im Unterricht nicht tiefergehend thematisiert und analysiert wurde, lassen sich also folgende Begründungen in den Erzählungen der Lehrkräfte finden:

1. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich bereits eigeninitiativ mit *Fridays for Future*.

2. Die *Fridays-for-Future*-Bewegung wird bereits in weiteren Unterrichtsfächern thematisiert.
3. Eine durch die Lehrkraft induzierte Thematisierung wirkt konstruiert.
4. Bisher hat die *Fridays-for-Future*-Bewegung nicht zu den zu behandelnden Lehrplanthemen gepasst.
5. zu wenig Zeit im Politikunterricht

Neben der *Fridays-for-Future*-Bewegung an sich gehört für viele Lehrkräfte auch eine unterrichtliche Behandlung von Umwelt- und Klimaschutzthematiken zum methodisch-didaktischen Umgang mit der Bewegung. Dabei geben zwei Schulleiter an, dass Projekte und Projektwochen zu Klimaschutz und Nachhaltigkeit durchgeführt, beziehungsweise geplant, wurden. Diese werden aber nicht als direkte Reaktion auf *Fridays for Future* verstanden, sondern sind an den Rahmenlehrplan angelehnt, bereits Tradition an der Schule oder durch die verstärkte öffentliche Debatte um Klimaschutzthematiken (die *Fridays for Future* zweifelsohne mitgeprägt hat) inspiriert. Bezogen auf ein Projekt beschreibt eine Lehrkraft das wie folgt:

„Die Schüler haben gefragt, [...] hätten wir das auch gemacht, wenn es jetzt kein Fridays for Future, gegeben hätte. Ich sage, nee, unabhängig davon. Vielleicht haben wir noch eine Stunde dazu gekriegt, sage ich. Vielleicht habe ich mir extra [...] noch eine Vertretungsstunde dazu genommen, weil es sonst nicht gereicht hätte. Aber gemacht hätten wir es in jedem Fall. Die dachten, ich hätte das jetzt aus der Aktualität genommen, ja? Aber es ist im Rahmenplan drin. Also wird es auch gemacht.“ (Schule 4, Schulleitung)

Die Mehrheit der Lehrkräfte hat aber keine Projekte oder Projektwochen durchgeführt oder auch nur Kenntnis von diesen. Stattdessen haben einige Lehrkräfte aber Maßnahmen für mehr Klimaschutz thematisiert. Dabei berichten die Lehrkräfte jedoch ausschließlich davon, mit den Schülerinnen und Schülern über individuelle Maßnahmen, die jede und jeder Einzelne leisten kann, gesprochen zu haben. Keine Lehrkraft berichtet davon, konkrete Klimaschutz-Policies thematisiert oder diskutiert zu haben.

Bezogen auf den methodisch-didaktischen Umgang der Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung lassen sich folgende Handlungsmuster erkennen:

1. Die Thematisierung der *Fridays-for-Future*-Bewegung erfolgt als aktuelles Thema.
2. Die Auseinandersetzung mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung erfolgt affektiv und argumentativ in Diskussionen.
3. Ausgehend von der *Fridays-for-Future*-Bewegung wird über individuelle Verantwortung für Umwelt- und Klimaschutz reflektiert.
4. Projekte zu Nachhaltigkeits- und Umweltthematiken greifen die *Fridays-for-Future*-Bewegung auf.

Da Exkursionen zu *Fridays-for-Future*-Demonstrationen beispielsweise vom nordrhein-westfälischen Bildungsministerium als möglicher Umgang mit der Bewegung vorgeschlagen wurde (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019), wurden die Lehrkräfte gefragt, inwieweit sie solche Exkursionen bereits durchgeführt haben, beziehungsweise wie sie diese bewerten. Keine der interviewten Lehrkräfte hatte eine solche Exkursion bereits durchgeführt. Nur an einer der untersuchten Schule hatten überhaupt Exkursionen zu *Fridays-for-Future*-Demonstrationen stattgefunden. Hier berichtete der Schulleiter davon, dass Schülerinnen und Schüler mit der Bitte zu ihm gekommen seien und er daraufhin die Klassenleiterinnen und Klassenleiter angesprochen habe, um diesen Wunsch zu realisieren:

„Die Schüler kamen zu mir. Dann habe ich mit den Klassenleitern gesprochen, ob sie sich in der Lage sehen, da einmal hinzufahren zu einer Demo nach Berlin. Ist ja von hier aus (.) keine Entfernung. Da habe ich gesagt, Mensch ist ja eine gute Idee, mache ich. (.) Und dann sind die nach der zweiten Stunde losgefahren mit ihrer Klasse und dann haben sie in der nächsten Woche vor anderen berichtet.“ (Schule 4, Schulleitung)

Eine weitere Lehrkraft an derselben Schule war als Fachlehrer für Politische Bildung zumindest in die Nachbereitung der Exkursion eingebunden und beschreibt sein Vorgehen wie folgt:

„Ich war in dem Fall die zweite Instanz, die nachbereitet hat sozusagen. Die Klassenleiterin hatte vorher schon die Möglichkeit. Im Rahmen der Politikstunde habe ich das ganze Thema angesprochen, sodass wir das in einer ganz lockeren Gesprächsatmosphäre nochmal aufbereitet haben. Ich habe ein paar Notizen gemacht, ein bisschen provokativ und auch nachgefragt. Aber ich habe da jetzt kein großes Unterrichtsprojekt draus gemacht, sondern das mehr, wir reden da jetzt drüber, so gestaltet.“ (Schule 4, Lehrer 2)

Bei den Lehrkräften, die noch nicht selbst in die Durchführung einer Exkursion involviert waren, ließen sich drei Haltungen erkennen, die ungefähr gleich häufig auftraten:

1. Die Lehrkraft ist offen für eine Exkursion zu einer *Fridays-for-Future*-Demonstration.
2. Die Lehrkraft hat eine kritische Haltung zur Durchführung einer Exkursion zu einer *Fridays-for-Future*-Demonstration, würde diese aber unter bestimmten Voraussetzungen in Betracht ziehen.
3. Die Lehrkraft lehnt eine Exkursion zu einer *Fridays-for-Future*-Demonstration generell ab.

Jene Lehrkräfte, die prinzipiell offen für Exkursionen zu einer *Fridays-for-Future*-Demonstration sind, geben zum Teil an, dass die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler die Voraussetzung für die Durchführung ist. Ähnlich sehen dies die Lehrkräfte, die eine kritische Haltung zu den Exkursionen haben. Sie haben zudem rechtliche Bedenken in Bezug auf die Aufsichtspflicht, sind sich über die Zielintention einer solchen Exkursion nicht ganz klar und haben Sorge, dass der Eventcharakter einer solchen Exkursion das eigentliche Anliegen überlagern könnte. Dies erklärt eine Lehrerin wie folgt:

„Da freuen sich zwanzig Mann bei mir von den fünfundzwanzig, OH TOLL, nicht in die Schule, wir fahren mal irgendwo hin, da können wir doch bestimmt noch einen Stadtbummel in Berlin machen oder in Cottbus oder sonst wo. [...] Was die damit verbinden, was ich eigentlich bewirken möchte, ist was völlig Falsches, nicht? Dann fahren wir vielleicht auch noch nicht mit öffentlichen Verkehrsmitteln, weil mieten uns dann, weil es günstiger ist, einen Reisebus. Also völlig falsche Ansätze dann, nicht?“ (Schule 1, Lehrerin 1)

Außerdem sind einige Lehrkräfte der Meinung, dass eine Exkursion dem Wesen des Streiks widerspreche. Ähnlich argumentieren auch die Lehrkräfte, die eine Exkursion zu einer *Fridays-for-Future*-Demonstration kategorisch ausschließen. Für sie kommt hinzu, dass eine solche Exkursion eindeutig eine Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler bedeutet. Eine Lehrkraft führt das wie folgt aus:

„Ich habe das bewusst nicht gemacht, weil (4.0) ich Schülerinnen und Schüler damit natürlich zu einem politischen Bekenntnis nötige, dass sie vielleicht gar nicht teilen. Also (4.0) sie gehen zu einer Demonstration, auf einer Demonstration bezieht man ja Stellung. Die guckt man sich nicht einfach nur an. Man geht da hin, weil man eine bestimmte Position vertritt. Und vielleicht vertreten sie diese Position gar nicht. (.) [...] Also ich finde nicht, dass ich sie VERPFLICHTEN kann dazu, mit mir auf eine Demo zu gehen. Und genau DAS zu vertreten, was sie eben im Unterricht noch kritisiert haben. Finde ich eigentlich nicht legitim. (Schule 5, Lehrer 1)

Jene Lehrkraft, die sich auch bereits bei ihrer Argumentation zum schulorganisatorischen Umgang vor allem auf schulrechtliche Aspekte und Verwaltungsanweisungen bezogen hat, führt diese auch hier an:

„Ich habe das vorhin angedeutet, das haben einige WENIGE Schulen auch so dann deklariert und das wurde tatsächlich SOFORT vom Senat verboten. Das ist wirklich FAKT, das wurde auch den Schulleitern gesagt, UNTERBINDEN Sie bitte die Teilnahme von Lehrern. Es ist eine Veranstaltung, die mehr oder minder privat organisiert wird und das betrifft nicht nur verbeamtete Lehrer, auch angestellte Lehrer, sie unterstehen dem Hoheitsrecht. Wir würden NICHT mal zur Aufsicht mit.“ (Schule 3, Lehrer 1)

Es zeigt sich also, dass Exkursionen zu *Fridays-for-Future*-Demonstrationen durchaus sehr unterschiedlich bewertet werden. Auf das Fehlen von streikenden Schülerinnen und Schülern mit einer Exkursion der gesamten Klasse zu reagieren, führt aber keine Lehrkraft als Begründung an. Im Zentrum steht bei jeder Position stets die Auseinandersetzung mit dem Wesen und den Zielen der *Fridays-for-Future*-Demonstrationen.

Insgesamt ergibt sich für den methodisch-didaktischen Umgang ein Bild, das vermuten lässt, dass die Brisanz der Bewegung, die in der öffentlichen Debatte stattfindet, nicht in gleichem Maße an den Schulen empfunden wird. Zwar ist die *Fridays-for-Future*-Bewegung ein Thema im Unterricht. Die Thematisierung erfolgt aber eher aus einer aktuell-politischen Perspektive. Auch Umwelt- und Klimaschutzthematiken werden durch *Fridays for Future* zwar bisweilen intensiver diskutiert, über individuelle Maßnahmen geht die Debatte aber scheinbar nur selten hinaus. So kann gesagt werden, dass die *Fridays-for-Future*-Bewegung im Unterricht natürlich eine Rolle spielt, aber auch hier die normalen Abläufe nur unwesentlich verändert. Möglicherweise schlägt sich die bereits im vorherigen Kapitel skizzierte überschaubare Teilnahme an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen in Kombination mit dem allgemeinen Wohlwollen der Lehrkräfte gegenüber *Fridays for Future* sowie dem Fakt, dass die Bewegung von jungen Menschen ausgeht, in einem als gering empfundenen methodisch-didaktischen Handlungsdruck nieder. Als exemplarisch kann folgende Äußerung gelten:

„[...] weil ich festgestellt habe, Awareness ist eh hoch. Also die haben EH sich damit beschäftigt. Also wenn ich jetzt noch irgendwie (.) fünf Wochen hier. Die machen es in Erdkunde, die machen es in Hast-du-nicht-gesehen und so weiter. Irgendwann ist auch mal gut. Die sind einfach wahnsinnig aufmerksam.“ (Schule 5, Lehrer 1)

5.3 AFFEKTIVER UMGANG

Die schulorganisatorischen und methodisch-didaktischen Herausforderungen, vor die Schulen und Lehrkräfte durch die *Fridays-for-Future*-Demonstrationen gestellt wurden, sind interessant zu betrachten, um auch einen Einblick in die individuellen Motive, Meinungen und Handlungshintergründe zu gewinnen. Zwar haben alle befragten Lehrkräfte (mehr oder weniger deutlich) artikuliert, dass sie der *Fridays-for-Future*-Bewegung positiv gegenüberstehen. Dennoch sind in der Bewertung deutliche Unterschiede festzustellen, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Von besonderem Interesse ist dabei natürlich die Haltung zum Wesen der *Fridays-for-Future*-Demonstrationen als „Schulstreik“. Denn mit dieser Begriffswahl richtet sich die Bewegung in ihrem Kampf für mehr Klimaschutz (auch) explizit gegen die Institution Schule, obwohl ja eigentlich die Klimapolitik der Regierung kritisiert wird. Es ist nun spannend, wie die Lehrkräfte damit umgehen, dass sich die Bewegung so auch gegen sie – oder zumindest ihre institutionelle Rolle – richtet, gerade, wenn sie die Anliegen von *Fridays for Future* eigentlich teilen.

In den Interviews mit den dreizehn Lehrkräften konnte festgestellt werden, dass die deutliche Mehrheit der Befragten den Schulstreik als legitimes Mittel der politischen Partizipation ansieht. Nur eine Lehrkraft, die aber gleichzeitig das Anliegen der Bewegung sehr stark teilt, zeigt sich geradezu enttäuscht über die Begriffswahl „Schulstreik“:

„Es ist deplatziert meines Erachtens. Weil der Schulstreik, SCHULE richtet sich ja nicht gegen die Grünen-Politik und richtet sich auch nicht gegen ökologische Bestrebungen. Im Gegenteil, sie versucht ja aufzuklären und das wäre dann der falsche Weg.“ (Schule 1, Schulleitung)

Hier zeigt sich, dass der durch die Begriffswahl und die während der Schulzeit stattfindenden Demonstrationen konstruierte Widerspruch zwischen Schule und *Fridays for Future*, beziehungsweise Klima- und Umweltschutz, beinahe als Affront gegen die eigene Profession wahrgenommen wird. Auch andere Lehrkräfte sehen Bildung gleichermaßen als Zukunftsthema und die Schule damit als Verbündete der *Fridays-for-Future*-Bewegung. So definiert eine Lehrerin Bildung ebenfalls als Voraussetzung für Klimaschutz:

„Da muss man natürlich auch gucken, was kann ich jetzt persönlich tun. Und wenn sie eine gute Ausbildung haben, dann können sie aus MEINER Sicht auch eine ganze Menge viel MEHR tun in Richtung Klimaschutz. Dann können sie sich da AKTIV beruflich vielleicht ausleben. Tolle Verfahren entwickeln. Die sie vielleicht so, weil es in der Schule hapert, NICHT gemacht hätten.“ (Schule 1, Lehrerin 1)

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte sieht Streik jedoch dennoch als legitimes Mittel an. Für diese Meinung werden folgende Begründungen angeführt:

1. mehr Aufmerksamkeit durch Demonstrationen während der Schulzeit
2. mehr Teilnehmende durch Demonstrationen während der Schulzeit
3. Streik als Form politischer Partizipation
4. keine adäquate alternative Partizipationsmöglichkeit durch fehlendes Jugendwahlrecht
5. Zukunftsbezug des Demonstrationsanliegens („Wofür sollen wir lernen, wenn es keine Zukunft gibt?“)
6. Streik als typischer Ausdruck jugendlichen Protestes

Dabei wurden die höhere Aufmerksamkeit und Teilnehmerzahl mit Abstand am häufigsten als Rechtfertigungsgrund genannt. Die Mehrheit der Lehrkräfte betonte aber auch, dass sich die Einschätzung zur Legitimität des Schulstreiks vor allem auf eine einmalige bis seltene Teilnahme an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen bezieht. So ist die Mehrheit der Lehrkräfte der Meinung, dass die Schulstreiks nicht dauerhaft stattfinden können, da dies den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler gefährden könnte und aufgrund der hohen Teilnehmerzahl die Aufmerksamkeit auch außerhalb der Schulzeit gewährleistet sei. Zwar gehen viele Lehrkräfte davon aus, dass es Trittbrettfahrer unter den streikenden Schülerinnen und Schülern gibt, die lediglich schulfrei wollen und durch den Eventcharakter der *Fridays-for-Future*-Demonstrationen angelockt werden. Sie alle betonen aber, dass es sich hierbei um eine Minderheit handelt. Zwei Lehrkräfte stellen konkret die Effektivität der Streiks für mehr Klimaschutz infrage. Eine Lehrkraft begründet das so:

„Ich würde mir aber eben wirklich wünschen, [...] dass die auch aktiv werden und wirklich Bäume pflanzen. Dass solche Aktionen dann eben auch kommen. Und die habe ich bisher noch nicht wahrgenommen. Es kann sein, dass es die vereinzelt gibt. Ich kann ja jetzt nicht alles erfassen, was durch die Medien geht. Das würde ich mir also zum einen schon wünschen und dann bemerke ich eine gewisse Doppelzüngigkeit zum einen. (Schule 2, Schulleitung)

Mehrere Lehrkräfte kritisieren – unabhängig davon, wie sie den Schulstreik an sich bewerten – dass die Begriffswahl „Streik“ falsch ist. Einerseits beziehen sie sich dabei darauf, dass der Schulstreik formalrechtlich kein Streik ist, wie er im Tariftrecht vorgesehen ist, und die Schule auch aus dieser Perspektive nicht der richtige Adressat ist, da sie nicht die Klimaschutzpolitik verändern kann:

„Ob ich dann natürlich als Schulleiter das gutheiße, dass einer STREIKT (.), ja? Wofür ich nichts kann. Das heißt, der Grund liegt außerhalb der Schule. (.) Aber er bestreikt die Schule, dann BEISST sich da irgendwo ein bisschen was.“ (Schule 4, Schulleitung)

Auch mit der fehlenden Beeinträchtigung des Schulbetriebs durch die streikenden Schülerinnen und Schüler wird die Begriffswahl infrage gestellt:

„Ich weiß nicht, ob es ein Schulstreik. Ich frage mich, ob der Name Schulstreik richtig gewählt ist, weil diese Aktionen haben die Arbeit der Schule in keinsten Weise beeinträchtigt. Also die Schule lief ganz normal weiter, dadurch dass es eine sehr überschaubare Anzahl von Schülerinnen und Schüler war, die fehlte, hat das keinen Einfluss gehabt. Der Unterricht, auch in der Klasse, wo eben zwei Drittel mal gefehlt haben, hat ganz normal stattgefunden. Auch wenn es im Zweifel vielleicht eine zusätzliche Übungsstunde war. Aber es war jetzt nicht so, dass deswegen irgendwie etwas nicht handlungsfähig war oder man das Gefühl hatte, ich kann jetzt hier nicht arbeiten. Also von daher würde ich jetzt mal infrage stellen, ob das jetzt wirklich die Ausmaße eines Streiks hat, wie beispielsweise in Unternehmen, wo das Unternehmen halt nicht mehr arbeitsfähig ist.“ (Schule 4, Lehrer 2)

Einer der befragten Lehrkräfte fällt mit seiner Argumentation besonders auf. Er ist nämlich der Auffassung, dass die *Fridays-for-Future*-Demonstrationen keine Streiks sind, weil sie durch das vereinzelte Fernbleiben nicht die Wirkung eines Streiks entfalten. Er wünscht sich eine Ausdehnung des Streiks:

„Also ich finde, dann hätten wir wirklich eine sehr spannende gesellschaftliche Debatte über Klimaschutz, wenn Schüler WIRKLICH streiken würden und jetzt mal ein, zwei Wochen nicht kämen, oder drei oder ein ganzer Jahrgang sagen würde, wir verzichten hier auf unsere Zeugnisse, dann hätten die Schülerinnen und Schüler natürlich einen enormen Nachteil mit einem Jahr wiederholen oder so oder da müsste sich wahrscheinlich Schulverwaltung auch was ausdenken, wenn ein ganzer Jahrgang da ausfällt, das ist auch nicht so gut. Aber dann würde man ja mal in die Debatte kommen, aber so lange das irgendwie so gemauschelt wird.“ (Schule 5, Lehrer 2)

Dementsprechend ist er auch der einzige der Befragten, der glaubt, dass mehr Schülerinnen und Schüler an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilnehmen würden, wenn diese außerhalb der Schulzeit stattfänden. Während der Schulzeit hielten die befürchteten Sanktionen viele Schülerinnen und Schüler davon ab, zu den Demonstrationen zu gehen.

Einige Lehrkräfte, die auch das Fehlen von Schülerinnen und Schülern aufgrund der Teilnahme an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen als unentschuldigt vermerken, sind der Überzeugung, dass der Streik der Schülerinnen und Schüler diesen Widerstand braucht, um ernstgenommen zu werden und überzeugend zu sein, denn „ein Streik, der genehmigt ist, ist kein Streik mehr“ (Schule 3, Schulleitung). Eine Lehrkraft führt das wie folgt aus:

„Und an sich bin ich nicht dagegen, ich bin aber dafür, dass die Schüler halt wirklich WISSEN, genau wie bei Erwachsenen, ein STREIK ist NICHT ein Ereignis, wo alle zustimmen müssen, sondern man geht eben bestimmte Risiken ein.“ (Schule 3, Lehrer 2)

Damit einher geht natürlich auch, dass viele Lehrkräfte im Kontext der *Fridays-for-Future*-Bewegung auf die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler verweisen, beziehungsweise diese entwickeln wollen. Damit begründen auch viele von ihnen ihre Zurückhaltung bei einer Ermutigung zur Teilnahme. Ein Lehrer, der streng auf die Einhaltung der verwaltungsrechtlichen Vorgaben gepocht hat, erklärt das wie folgt:

„Wenn Sie mir nicht glauben, fast ALLE Lehrer WERTschätzen das, sagen das auch den Schüler, aber, wie gesagt, wir wollen ihnen beibringen, IHR seid die nächste Generation, die die Welt mitgestalten, ihr müsst SELBST etwas auf die Beine stellen. Das ist uns ganz wichtig.“ (Schule 3, Lehrer 1)

Und weiter:

„Und wenn die jetzt uns fragen, was meinen Sie PERSÖNLICH? Dann bekommen sie zwar einen persönlichen BLICK, aber sie können ja nicht sagen, Herr Name, findet das doch gut, also gehen wir hin, sondern Sie müssen ja persönlich als Bürger dieses Landes eine Entscheidung (.) fällen.“ (Schule 3, Lehrer 1)

Damit einhergehend ist für einige Lehrkräfte auch das Vertrauensverhältnis dafür entscheidend, ob sie der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler offen gegenüberstehen. Einige Lehrkräfte äußern explizit ihren Respekt gegenüber den *Fridays-for-Future*-Aktivistinnen und -Aktivisten dafür, dass diese so konsequent und auch gegen Widerstand für ihr Anliegen eintreten:

„Am Anfang, als es neu war, haben alle aufgehört und fanden erstmal gut, dass da was passiert ist. Mittlerweile ist die Konstanz, die ich bewundere, übrigens, ja dahingehend, dass man nicht mehr so viel Toleranz und Geduld zeigt. Das finde ich, ist schon eine Herausforderung. Dass man dabeibleibt und dass man dann nicht umkippt, weil man merkt, also es wird einfach alles lästig oder so. Das ist eine große Herausforderung, denke ich. Und für die Jugendlichen, die teilnehmen, ist das ja die allergrößte Herausforderung, weil einige ja sogar ihre Karriere aufgeben, nicht? Das ist schon stark.“ (Schule 1, Schulleitung)

Dementsprechend geben auch mehrere Lehrkräfte explizit an, das Demonstrationsanliegen von *Fridays for Future* zu teilen und überaus wichtig zu finden. Die Lehrkräfte, die ihre Unterstützung für das Demonstrationsanliegen

sehr deutlich artikuliert haben, sind auch jene, die das Fehlen der demonstrierenden Schülerinnen und Schüler nicht vermerken (würden). Eine dieser Lehrkräfte ist sogar selbst als Mitglied von *Scientists for Future* und *Parents for Future* Teil des *Fridays-for-Future*-Netzwerkes. Andere Lehrkräfte unterstützen vor allem die politische Partizipation durch *Fridays for Future* und sind froh, dass sich die Schülerinnen und Schüler politisch engagieren. Dies war vor allem bei den Lehrkräften an Schule 4 besonders deutlich als Begründung für den Umgang erkennbar. Nach seiner Haltung zu der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Demonstrationen während der Schulzeit sagt einer der Lehrer dieser Schule:

„Als Politiklehrer finde ich das gar nicht problematisch, weil es meiner Meinung nach Inhalt der politischen Bildung ist. [...] wie kann man Politik meiner Meinung nach besser am besten erleben, wenn man sie nicht einfach MACHT. Und die (.), ja, was dort passiert, ist ja einfach (..) also Teilnahme an einer Demonstration, was meiner Meinung nach politisches Agieren IST.“ (Schule 4, Lehrer 2)

Auch die Diskussion um die Schulpflicht und *Fridays for Future* beschäftigt die befragten Lehrerinnen und Lehrer. Viele von ihnen beziehen sich in der Begründung ihrer Handlungsstrategien auf die Schulpflicht. Dabei geht es ihnen oftmals um die Aufsichtspflicht, die sie als Lehrkräfte haben und wegen der sie das Fehlen von Schülerinnen und Schülern vermerken müssen. Während für einige Lehrkräfte das Schulstreiken schlicht eine Prioritätensetzung der Schülerinnen und Schüler ist, bei der „einer anderen staatlichen Verpflichtung den Nachrang [...] gegenüber einem anderen staatlich garantierten Recht“ (Schule 5, Lehrer 2) gegeben wird und dementsprechend die Haltung zum Anliegen nicht den Umgang beeinflusst, erleben einige Lehrkräfte den Konflikt zwischen dem Umgang mit der Verletzung der Schulpflicht und der Unterstützung des Anliegens als Herausforderung. So erklärt einer der Schulleiter:

„Naja, diesen Spagat zwischen persönlicher Position dazu und eben der Rolle als Schulleiter und Schulpflichtfragen, also diese rechtliche Seite. Aufsichtspflicht. Und natürlich eben auch die Aufgabe, junge Menschen zu begleiten (..) auf dem Weg zum mündigen Bürger, ja?“ (Schule 3, Schulleitung)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die *Fridays-for-Future*-Bewegung von allen befragten Lehrkräften begrüßt wird, weil das Anliegen, mehr Umwelt- und Klimaschutz, von allen Befragten geteilt wird. In der Bewertung der Methoden der Bewegung und der Begründung der eigenen Handlungsstrategien werden

aber Unterschiede deutlich. Dabei lassen sich abschließend vier Dimensionen feststellen, nach denen die Lehrkräfte sowohl ihren schulorganisatorischen als auch ihren methodisch-didaktischen Umgang begründen. Diese stellen sich in ihren Ausprägungen wie folgt dar:

1. Streik
 - a. Streik braucht Widerstand, um wirksam zu sein.
 - b. Streik darf schulische Leistungen nicht gefährden.
2. Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler
3. Anliegen
 - a. Umwelt- und Klimaschutz
 - b. politische Partizipation von jungen Menschen
4. Institution Schule
 - a. Die Schulpflicht muss durchgesetzt werden.
 - b. Der Schulbesuch trägt zur Entwicklung von klimaschützenden Maßnahmen bei.

Dabei wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Teilnahme an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen keinesfalls deshalb als unentschuldigt eintragen, weil sie den Schulstreik an sich ablehnen, sondern weil sie sich entweder Sorgen um die schulischen Leistungen machen oder, noch häufiger, der Auffassung sind, dass der Streik erst durch die Dokumentation des Fehlens wirksam wird. Es obliegt dann den Schülerinnen und Schülern, selbstständig zu entscheiden, ob sie bereit sind, die Folgen ihres Handelns zu tragen. Auf diese Weise ist es für die meisten Lehrkräfte auch kein Widerspruch, die Schulpflicht durchzusetzen und sich gleichzeitig hinter das Anliegen der *Fridays-for-Future*-Demonstrationen zu stellen. Diese Haltung wirkt sich natürlich auf die methodisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte aus, zeigt aber auch, dass bereits der Umgang mit dem Schulstreiken als demokratischer Lernprozess verstanden wird. Eine Lehrkraft fasst dies sehr treffend zusammen:

„Das macht vielleicht Demokratie aus, dass man nicht dann auf die Straße geht, wenn es von oben gewünscht ist.“ (Schule 5, Lehrer 2)

6 FAZIT UND AUSBLICK

Nachdem in Politik und Medien intensiv über *Fridays for Future* und die Schulpflicht gestritten wurde, war die Zielstellung dieser Arbeit, die Perspektive und Erfahrungen derjenigen zu beleuchten, die diesen Konflikt tatsächlich ausbalancieren müssen – die Perspektive der Schulen und Lehrkräfte.

Im Folgenden sollen abschließend die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst werden, darauf aufbauend Schlussfolgerungen für die Politikdidaktik gezogen und abschließend Grenzen der Arbeit und ein Ausblick auf mögliche Anknüpfungspunkte gegeben werden.

Die *Fridays-for-Future*-Bewegung ist in mehrfacher Hinsicht für die Schulen ein außergewöhnliches und bisweilen herausforderndes Phänomen. Angestoßen durch den einsamen Schulstreik der damals 15-jährigen Greta Thunberg entwickelte sich *Fridays for Future* innerhalb kürzester Zeit nicht nur zu einem weltweiten Jugendprotest, sondern sogar zu einer sozialen Bewegung, die ein radikales Umdenken in der Umwelt- und Klimaschutzpolitik fordert. Damit steht *Fridays for Future* in der Traditionslinie großer Jugendproteste wie der APO-Studentenbewegung und ist seit langer Zeit wieder eine Jugendbewegung, die es schafft, mit den eigenen Protesten dauerhaft im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit zu stehen und erfolgreiches Agendasetting zu betreiben. Obwohl die Jugendlichen offensichtlich das Gefühl hatten, gegen die Klimapolitik der Bundesregierung aufstehen zu müssen, waren das Echo aus Politik und Gesellschaft wohlwollend bis unterstützend. Kritik am Anliegen der Bewegung gab es öffentlich nur von wenigen politischen Vertreterinnen und Vertretern, wohl aber daran, dass *Fridays for Future* dieses in Form eines Schulstreiks während der Schulzeit artikulierte. Dennoch blieben die meisten Bildungsministerien zurückhaltend in ihren Handlungsanweisungen und ließen die Schulen vor Ort entscheiden.

Unter dem Eindruck dieser Ereignisse sind die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit entstanden. Schulen und Lehrkräfte sahen sich durch *Fridays for Future* mit einer Bewegung konfrontiert, deren Ziele sie zwar teilen, die sich mit ihrer Aktionsform, dem Schulstreik, aber gegen die Institution Schule richtet.

Es war nun von Interesse, wie die Schulen und Lehrkräfte schulorganisatorisch mit dem Fakt, dass Schülerinnen und Schüler die Schule bestreikt haben, umgegangen sind sowie aus welchen Beweggründen die Lehrerinnen und Lehrer bestimmte methodisch-didaktische Entscheidungen getroffen haben, um dieses aktuell-politische Phänomen im Unterricht (nicht) zu thematisieren. Von Interesse waren dabei neben den individuellen Erfahrungen und Realisierungen auch die Motive und Einstellungen der Lehrkräfte.

Die Analyse der Interviewbefragungen kann erste Antworten auf diese Fragen liefern. An fast allen untersuchten Schulen gab es Schülerinnen und Schüler, die an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilgenommen hatten. Dabei muss jedoch konstatiert werden, dass die *Fridays-for-Future*-Bewegung offensichtlich keine der befragten Lehrkräfte vor unlösbare Aufgaben stellte. Dennoch unterscheiden sich die angewendeten Strategien im Umgang durchaus. Nur an einer der untersuchten Schulen gab es ein allgemeingültiges Verfahren. Dieses war letztlich jedoch auch nicht allen befragten Lehrkräften unmittelbar bewusst. An allen anderen Schulen hatten die Lehrkräfte individuelle Strategien im Umgang mit den streikenden Schülerinnen und Schülern gefunden. Während einige wenige Lehrkräfte angaben, das Fehlen nicht einzutragen, vermerkte der Großteil die Schülerinnen und Schüler, die an *Fridays-for-Future*-Demonstrationen teilnahmen, als unentschuldigt fehlend. Dabei räumten einige Lehrkräfte die Möglichkeit ein, eine Entschuldigung der Eltern für die Teilnahme einzureichen. Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte den Schulstreik als legitimes Mittel der politischen Partizipation ansieht. Darunter wird dann aber keine dauerhafte, sondern eine vereinzelte Teilnahme verstanden. Trotz Unterschieden in den Handlungsstrategien deuten die Aussagen der Lehrkräfte darauf hin, dass diesen nicht das Ziel, die Teilnahme an den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen zu verhindern, zugrunde lag, sondern bestimmte individuelle Überzeugungen in Bezug auf die Verpflichtung gegenüber der Schulpflicht, dem Entwickeln von eigenverantwortlichem Handeln der Schülerinnen und Schüler oder das Wesen des Streiks. Besonders Letzteres führt offenbar dazu, dass von den Lehrkräften bereits der Umgang mit dem Schulstreiken als demokratischer Lernprozess verstanden wird.

Wenngleich es so scheint, dass die Schulen und Lehrkräfte relativ unproblematisch einen (schul-)individuellen Umgang mit den streikenden Schülerinnen und Schülern gefunden haben, ist es durchaus ratsam, ein abgestimmtes und übergreifendes Verfahren für den Umgang zu finden. Denn nur dann hängen die Folgen und damit letztlich auch die Möglichkeit des politischen Engagements bei *Fridays for Future* nicht von den individuellen Entscheidungen einzelner Lehrkräfte ab. Dies kann nämlich den Eindruck erwecken, dass politische Partizipation von der Duldung oder dem Wohlwollen von Autoritäten abhängig ist. Nur wenn das Verfahren einheitlich ist, ist es tatsächlich die eigenständige Entscheidung der Schülerinnen und Schüler, an den Schulstreiks teilzunehmen und mögliche Sanktionen in Kauf zu nehmen.

Auch im Unterricht spielt die *Fridays-for-Future*-Bewegung selbstverständlich eine Rolle. Doch obwohl viele der Lehrkräfte es begrüßen, dass junge Menschen für ihre Forderungen an die Politik eintreten, erfolgt die politikdidaktische Auseinandersetzung vor allem in Form von Aktuellen Stunden/Presseschauen oder Diskussionen. Auch Exkursionen zu *Fridays-for-Future*-Demonstrationen, wie sie beispielsweise das nordrhein-westfälische Bildungsministerium vorschlug, werden von den meisten Lehrkräften kritisch gesehen. Damit scheint die Distanzhypothese von FRITZ in Bezug auf das Verhältnis von politischer Bildung und politischer Aktion sich auch in den Überzeugungen der Lehrkräfte widerzuspiegeln. Die Aufgabe der politischen Bildung wird eher in der Analyse und Reflektion der politischen Aktion gesehen, als in der Animation zu dieser. Dabei bleiben jedoch die Lernpotentiale, die das Engagement bei *Fridays for Future* oder anderen Organisationen bieten kann und die SOMMER ET AL. konkret für *Fridays for Future* nachweisen konnten (vgl. Sommer et al. 2019, 22), ungehoben. Hier zeigt sich ein Ansatzpunkt, der in der fachdidaktischen Debatte intensiver diskutiert werden sollte. Denn während sportliches Engagement oftmals problemlos zu Freistellungen für Wettkämpfe oder zu schulischen Anerkennungen führt (vgl. Kultusministerkonferenz/Deutscher Olympischer Sportbund 2017, 11f.), wird außerschulisches politisches Engagement von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung kaum thematisiert oder wertgeschätzt. Natürlich kann politisches Engagement durchaus kontroverser

sein als sportliches. Dennoch könnte die Thematisierung und Wertschätzung jugendlichen politischen Engagements dazu beitragen, in der schulischen politischen Bildung das hehre Ziel des Aktivbürgers zu erreichen und die „Ausschlussstrategie der [jungen – Anm. d. Verf.] Bürger aus dem politischen Feld“ (Trumann 2013, 40) zu beenden.

Darüber hinaus ist die *Fridays-for-Future*-Bewegung aber offensichtlich Anstoß, sich auch in anderen Fächern und in Projekten intensiver mit Umwelt- und Klimaschutzthematiken auseinanderzusetzen. Damit scheinen die Lehrkräfte ähnliche Ziele zu verfolgen, wie OVERWIEN sie im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung skizziert. Dort gilt Gestaltungskompetenz, die „eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen“ (vgl. Overwien 2015, 162) soll, als zentrales Ziel. Damit ist die *Fridays-for-Future*-Bewegung ein externer Anschub, um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung fester in der (Politik-)Didaktik zu verankern. Das Interesse der Jugendlichen für Umwelt- und Klimaschutzthematiken ist ganz offensichtlich da. Mithilfe der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann die politische Bildung sie nun dabei unterstützen, eigenverantwortlich an der Umsetzung von Umwelt- und Klimaschutzmaßnahmen mitzuwirken.

Das entstandene Bild des Umgangs von Schulen und Lehrkräften mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung ist damit ein durchaus vielfältiges. Dabei deuten die untersuchten Fälle darauf hin, dass der Umgang stark von individuellen Überzeugungen abhängt und weniger von soziodemographischen Faktoren. Bezogen auf das Alter und den Standort der Schule lassen sich keinerlei Muster im Verhalten der Lehrkräfte erkennen. Definitive Antworten kann hier aber nur eine Korrelationsanalyse im Rahmen einer quantitativen Untersuchung liefern. Dementsprechend müssen die Ergebnisse dieser Arbeit selbstverständlich eingeschränkt werden, da die Stichprobe nicht repräsentativ ist und nur einen minimalen Ausschnitt der Berliner und Brandenburger Schullandschaft zeigen kann. Alle quantitativen Aussagen, die im Zuge der Auswertung getroffen wurden, beziehen sich ausnahmslos auf die untersuchten Fälle und haben den Zweck, Tendenzen im Verhalten und Denken der Lehrkräfte aufzuzeigen. Sie erheben aber keinesfalls den Anspruch, repräsentative Aussagen über die

Gesamtheit aller Schulen und Lehrkräfte zu treffen. Die hier vorliegende Untersuchung ist eine erste explorative Erkundung, wie Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays-for-Future*-Bewegung umgehen. Dabei sind alle Kausalitäten und Korrelationen immer nur für den einzelnen Untersuchungsfall gültig, keinesfalls aber statistische Zusammenhänge. Dennoch kann diese Arbeit erste Erkenntnisse über den individuellen Umgang der Schulen und Lehrkräfte mit der *Fridays for Future*-Bewegung liefern und damit ein Themenfeld beleuchten, dass bisher noch nicht wissenschaftlich untersucht wurde. Die abstrahierten Handlungsstrategien und -motive können als Hypothesen und damit als Grundlage für die weiterführende (quantitative) Untersuchung der Forschungsfrage dienen. Dabei wäre es durchaus lohnenswert, auch die Perspektive und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, um festzustellen, inwieweit einerseits die Überlegungen der Lehrkräfte funktionieren und andererseits die Handlungsstrategien von den Schülerinnen und Schülern bewertet werden. Dies wäre unter Umständen ein Thema für eine weitere Forschungsarbeit, die mit umfangreicheren Ressourcen ausgestattet ist.

Abschließend ist zu sagen, dass diese Arbeit einen vielfältigen Überblick über verschiedene Handlungsstrategien im Umgang mit *Fridays for Future* ermöglicht, aber dennoch keine abschließende Antwort darauf geben will, wie der bestmögliche Umgang mit dem Phänomen *Fridays for Future* aussehen sollte. Auch nach mehreren Monaten theoretischer und praktischer Beschäftigung mit der Bewegung, nach vielen Stunden Interviews und Materialanalyse an mehreren Schulen kann ich selbst nicht definitiv sagen, wie ich mich verhalten würde, wenn ich als Lehrkraft mit dauerhaft streikenden Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden würde. Denn Klimaschutz und Bildung sind gleichermaßen Zukunftsthemen und es schmerzt geradezu, dass die beiden wichtigsten Themen unserer Zeit gegeneinander ausgespielt werden könnten. Es gilt, einen Weg zu finden, wie Schule und *Fridays for Future* gemeinsam für eine gute Zukunft streiten können. Denn „Warum sollen wir für die Zukunft lernen, wenn wir keine haben?“ gilt auch andersherum: „Was haben wir für eine Zukunft, wenn wir nicht lernen?“.

7 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

- Ahrweiler, Simone. 2019. *Die werden immer lauter*. <https://www.fluter.de/doku-waffengewalt-never-again>. Zugegriffen: 08.12.2019.
- Artists for Future. 2019. *Stellungnahme*. <https://artistsforfuture.org/de/>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- Badum, Lisa. 2019. *Lisa Badum schlägt Greta Thunberg für den Friedensnobelpreis vor*. <https://www.lisa-badum.de/2019/02/01/lisa-badum-schlaegt-greta-thunberg-fuer-den-friedensnobelpreis-vor/>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- Böcking, David. 2019. *Das Wichtigste ist, dass die jungen Leute weiter nerven*. <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/entrepreneurs-for-future-firmen-unterstuetzen-klimastreiks-a-1268531.html>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- Daphi, Priska. 2012. Zur Identität transnationaler Bewegungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 62. Jg., H.25–26/2012, S. 43–48.
- Detjen, Joachim. 2011. Keine „demokratischen Märchenerzählungen“! Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung. In *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher, S. 125–136. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Deutscher Lehrerverband. 2019. *Heuchelei der Politik im Zusammenhang mit den Fridays-for-future-Vormittagsdemos*. <https://www.lehrerverband.de/fridays-for-future-vormittagsdemos/>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- DIE WELT. 2019. „Das kann nicht ewig so weitergehen“. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article191245663/Fridays-for-Future-Gruener-Kretschmann-hat-genug-von-den-Schulstreiks.html>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl. 2015. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Düx, Wiebken et al. 2009. *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eberle, Friedrich und Herlinde Maindok. 2014. *Einführung in die soziologische Theorie*. 2. Auflage. Berlin: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Ekardt, Felix. 2019. *Fridays for Future. Verfassungsschranken für Sanktionen bei schulischer Abwesenheit. Kurzgutachten im Auftrag des Solarenergie-Fördervereins Deutschland e.V.* <http://www.sfv.de/pdf/SFVFFFOWiG2.pdf>. Zugriffen: 19.01.2020.
- Entrepreneurs for Future. 2020. *Entrepreneurs for Future*. <https://www.entrepreneurs4future.de/entrepreneure/>. Zugriffen: 20.01.2020.
- Etzold, Marc. 2019. *„Wir müssen ein paar Regeln brechen“*. https://www.focus.de/magazin/archiv/politik-wir-muessen-ein-paar-regeln-brechen_id_10327859.html. Zugriffen: 20.01.2020.
- Farin, Klaus und Leo A. Müller. 1984. *Die Wende-Jugend*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardoff und Ines Steinke. 2000. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke. S. 13–29. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Flick, Uwe. 2010. *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. 2019. *Steinmeier lobt Schülerdemos für Klimaschutz*. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/fridays-for-future-steinmeier-lobt-schuelerdemos-fuer-klimaschutz-16078896.html>. Zugriffen: 20.01.2020.
- Fridays for Future. 2019a. *Forderungen*. <https://fridaysforfuture.de/forderungen/>. Zugriffen: 10.01.2020.
- Fridays for Future. 2019b. *Solidarisierung mit Ende Gelände*. <https://fridaysforfuture.de/solidarisierung-mit-ende-gelände/>. Zugriffen: 10.01.2020.
- Fridays for Future. 2019c. *We are the change! 18. Dezember 2019*. <https://fridaysforfuture.de/we-are-the-change/>. Zugriffen: 10.01.2020.
- Fridays for Future. 2019d. *Material*. <https://fridaysforfuture.de/flyer-plakat-sticker/>. Zugriffen: 11.01.2020.
- Fridays for Future. 2020. *Finanzen*. <https://fridaysforfuture.de/spenden/#faq>. Zugriffen: 10.01.2020.
- Fritz, Karsten. 2005. *Selbstverständnis und Wirklichkeit politischer Bildung. Eine empirische Evaluation*. Dresden: Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek.

- Gäbler, Paul. 2020. *Warum Jürgen von der Lippe befürchtet, dass wir aussterben werden.* <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/greta-ist-fuer-mich-comedy-warum-juergen-von-der-lippe-befuerchtet-dass-wir-aussterben-werden/25475050.html>. Zugegriffen: 28.01.2020.
- Gerland, Kirsten. 2016. *Politische Jugend im Umbruch von 1988/1989.* Göttingen: Wallstein Verlag.
- Greenpeace. 2020. *Klimaschutz vor dem Bundesverfassungsgericht.* <https://www.greenpeace.de/verfassungsklage>. Zugegriffen: 18.01.2020.
- Halberstadt, Heiner. 2002. Protest gegen Remitalisierung, „Kampf dem Atomtod“ und die Ostermarsch-Bewegung in Westdeutschland. In *Protestierende Jugend. Jugendopposition und politischer Protest in der deutschen Nachkriegsgeschichte*, Hrsg. Ulrich Herrmann. S. 313–328. Weinheim/München: Juventa.
- Hehlmann, Wilhelm. 1942. *Pädagogisches Wörterbuch.* Stuttgart: Kröner.
- Helferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Ulrich. 2002. Vorwort. In ders.: *Protestierende Jugend. Jugendopposition und politischer Protest in der deutschen Nachkriegsgeschichte*, S. 11–13. Weinheim/München: Juventa.
- Hitzler, Roland und Thomas S. Eberle. 2000. Phänomenologische Lebensweltanalyse. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke. S. 109–117. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Hufer, Klaus-Peter. 2011. Zwischen den Stühlen. Politische Bildung und die neuen Bürger- und Protestbewegungen. *Journal für politische Bildung* 1/2011: S. 20–26.
- Ismar, Georg und Lisa Nguyen. 2020. *Konzernchef Kaeser lehnt Vorschlag von Neubauer ab.* <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/siemens-posten-fuer-wissenschaftler-konzernchef-kaeser-lehnt-vorschlag-von-neubauer-ab/25421526.html>. Zugegriffen: 18.01.2020
- Kainz, Constanze und Leonie Sontheimer. 2019. *Freitag ist Streiktag.* <https://www.zeit.de/campus/2019-01/klimawandel-fridays-for-future-schuelerstreik-schule-schwaenzen-berlin/komplettansicht>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- Klatt, Johanna. 2012. Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung?. *Aus Politik und Zeitgeschichte* Jg. 62 (2012), H. 46/47: S. 3–9.

- Klein, Markus. 2006. Jugend und politischer Protest. Eine Analyse im Kontext aller Partizipationsformen. In *Jugend und Politik: „Voll normal!“*, Hrsg. Edeltrauf Roller und Frank Brettschneider. S. 291–314. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klika, Dorle. 2007. Fächerwahl im Lehramtsstudium – Zementierung der Geschlechtersegregation?. In *Ökonomien der Geschlechter*, Hrsg. Rite Casale und Eva Borst. S. 103–115. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Koos, Sebastian und Elias Naumann. 2019. *Vom Klimastreik zur Klimapolitik. Die gesellschaftliche Unterstützung der „Fridays for Future“-Bewegung und ihrer Ziele*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Kultusministerkonferenz. 1973. *Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/schueler-eltern-ausserschulische-partner/schuelerinnen-und-schueler.html>. Zugriffen: 19.01.2020.
- Kultusministerkonferenz und Deutscher Olympischer Sportbund. 2017. *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022. Schulsport nachhaltig fördern und systematisch weiterentwickeln - gemeinsame und gleichberechtigte Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.02.2017 und des Deutschen Olympischen Sportbundes vom 30.01.2017*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Schulsport.pdf. Zugriffen: 07.03.2020.
- Lamnek, Siegfried. 2005. *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Lange, Dirk, Holger Onken und Tobias Korn. 2013. *Politikunterricht im Fokus. Politische Partizipation und Partizipation von Jugendlichen. Empirische Studie*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lindner, Christian. 2019. *Tweet vom 10. März 2019, 10:59 Uhr*. https://twitter.com/c_lindner/status/1104683096107114497?lang=de. Zugriffen: 20.01.2020.
- Lindner, Werner. 1996. *Jugendprotest seit den fünfziger Jahren*. Opladen: Leske Budrich.
- Lindner, Werner. 2008. Jugendproteste und Jugendkonflikte. In *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch*, Hrsg. Roland Roth und Dieter Rucht. S. 557–571. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

- Massing, Peter. 1999. Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In *Handbuch politische Erwachsenenbildung*, Hrsg. Wolfgang Beer, Willi Cremer und Peter Massing. S. 21–60. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2019. Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In *Forum Qualitative Sozialforschung*. 20. Jg., H. 3/2019: S. 1–15.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2019. *Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Streiks und Demonstrationen während der Schulzeit*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2019/190207/index.html>. Zugriffen: 20.01.2020.
- Misoch, Sabina. 2019. *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Nagel, André. 2012. *Das Zeitalter der Partizipation – Start Bundeskongress politische Bildung*. <https://www.bpb.de/dialog/136656/das-zeitalter-der-partizipation-start-bundeskongress-politische-bildung>. Zugriffen: 08.02.2020.
- Niekrenz, Yvonne und Matthias Junge. 2011. Jugendprotest als situative Vergemeinschaftung. In *Kulturen jugendlichen Aufbegehrens. Jugendprotest und soziale Ungleichheit*, Hrsg. Arne Schäfer, Matthias D. Witte und Uwe Sander. S. 87–98. Weinheim/München: Juventa.
- Nonnenmacher, Frank. 2010. Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeit und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Hrsg. Bettina Lösch und Andreas Thimmel. S. 459–470. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Nonnenmacher, Frank. 2011. Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, Hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher. S. 83–100. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Overwien, Bernd. 2013. Informelles Lernen in politischer Aktion und in sozialen Bewegungen. In *Außerschulische Bildung. Zeitschrift des Arbeitskreises außerschulischer Bildungsstätten*, H. 3/2013: S. 247–255.
- Overwien, Bernd. 2015. Partizipation und Nachhaltigkeit. Innovationen für die politische Bildung. In *Zeitalter der Partizipation*, Hrsg. Lothar Harles und Dirk Lange. S. 158–167. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

- Paris, Rainer. 2000. Schwacher Dissens. Kultureller und politischer Protest. In *Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz*, Hrsg. Roland Roth und Dieter Rucht. S. 49–62. Opladen: Leske + Budrich.
- rbb24. 2019a. *Berliner Schüler dürfen nicht zum Klimastreik*. <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2019/09/klimastreik-schueler-berlin-nicht-generell-unterrichtsfrei.html>. Zugegriffen: 19.01.2020.
- rbb24. 2019b. *Schüler haben eine Schulpflicht zu erfüllen*. <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2019/03/interview-drescher-schuelerproteste-brandenburg-berlin.html>. Zugegriffen: 19.01.2020.
- Rodemann, Susanne. 2009. Gestaltungskompetenz durch ehrenamtliches Engagement bei Greenpeace. In *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*, Hrsg. Michael Brodowski et al. S. 103–112. Opladen: Budrich.
- Roth, Roland und Dieter Rucht. 2000. Jugendliche heute: Hoffnungsträger im Zukunftsloch?. In *Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz*, Hrsg. Roland Roth und Dieter Rucht. S. 49–62. Opladen: Leske + Budrich.
- Roth, Roland und Dieter Rucht. 2008. *Einleitung*. In *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch*, Hrsg. Roland Roth und Dieter Rucht. S. 9–36. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Rucht, Dieter. 2019. Jugend auf der Straße: Fridays for Future und die Generationenfrage. In *WZB Mitteilungen*. H. 165/2019: S. 6–9.
- Rucht, Dieter. 2012. Massen mobilisieren. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 62. Jg., H.25–26/2012: S. 3–8.
- Scherb, Armin. 2015. Partizipation im Lichte der Pragmatistischen Politikdidaktik. In *Zeitalter der Partizipation*, Hrsg. Lothar Harles und Dirk Lange. S. 118–128. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Scheuring, Andrea und Anke Burkhardt. 2006. *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*. Halle: HoF-Arbeitsberichte.
- Schirmer, Sophia. 2019. *Die fast perfekte Jugendbewegung*. <https://www.zeit.de/campus/2019-07/fridays-for-future-sommerkongress-dortmund-klimawandel-aktivismus/komplettansicht>. Zugegriffen: 10.01.2020.
- Sommer, Moritz et al. 2019. *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. Berlin: ipb working papers.

- Stegemann, Jana. 2019. *Vom Hass im Netz überrollt*. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/panorama/fridays-hubraum-facebook-greta-klimakrise-1.4646132>. Zugegriffen: 10.01.2020.
- Steinbrecher, Markus. 2009. *Politische Partizipation in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Strübing, Jörg. 2013. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Berlin: De Gruyter.
- Stuttgarter Zeitung. 2019. *OB Kuhn unterstützt Schüler bei Klimaprotest*. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.fridays-OB%20Kuhn%20unterst%C3%BCtzt%20Sch%C3%BCler%20bei%20Klimaprotestfor-future-in-stuttgart-ob-kuhn-unterstuetzt-schueler-bei-klimaprotest.fab791bb-f820-41e9-9e87-59a1de1f268e.html>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- Trumann, Jana. 2013. *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. 2019. *Frequently asked questions*. <https://www.un.org/development/desa/youth/what-we-do/faq.html>. Zugegriffen: 08.12.2019.
- Unterberg, Swantje. 2019. *Schulstreik für das Klima. Dürfen Schüler während der Schulzeit streiken?*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulstreik-fuers-klima-duerfen-schueler-waehrend-des-unterrichts-demonstrieren-a-1248697.html>. Zugegriffen: 19.01.2020.
- Verwaltungsgericht Hamburg. 2012. *Urteil vom 04.04.2012, 2 K 3422/10*. <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=VG%20Hamburg&Datum=04.04.2012&Aktenzeichen=2%20K%203422/10>. Zugegriffen: 19.01.2020.
- Verwaltungsgericht Hannover. 1991. *Beschluss vom 24.01.1991, 6 B 823/91*. <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=VG%20Hannover&Datum=24.01.1991&Aktenzeichen=6%20B%20823%2F91>. Zugegriffen: 19.01.2020.
- von zur Mühlen, Patrick. 2002. Der „Eisenberger Kreis“. Opposition und Protest gegen das SED-Regime in den frühen 50er-Jahren. In *Protestierende Jugend. Jugendopposition und politischer Protest in der deutschen Nachkriegsgeschichte*, Hrsg. Ulrich Herrmann. S. 107–134. Weinheim/München: Juventa.

- Wehling, Hans-Georg. 1997. Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Hrsg. Siegfried Schiele und Herbert Schneider. S. 173–184. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wetzel, Jakob. 2019. *Fridays for Future*. München: Süddeutsche Zeitung Edition.
- Widmaier, Benedikt. 2011. Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung. In *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, Hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher. S. 101–110. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Widmaier, Benedikt und Frank Nonnenmacher. 2011. Von der Politikverdrossenheit zum Wutbürger? Partizipation als Ziel der politischen Bildung. Zur Einführung. In *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, Hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher. S. 7–16. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Wilk, Jannik. 2019. *Die Bewegung hat noch nichts bewegt*. <https://www.cicero.de/innenpolitik/fridays-for-future-bewegung-berlin-greta-thunberg>. Zugegriffen: 11.01.2020.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. In *Forum Qualitative Sozialforschung*. 1. Jg., H. 1/2000, Art. 22.
- WWU Münster. 2019. *„Lehrkräfte sind gut beraten, demonstrationsfreudige Schüler ernst zu nehmen“*. Rechtswissenschaftler Dr. Tristan Barczak über die aktuellen *„Fridays for Future“-Demonstrationen*. <https://www.uni-muenster.de/news/view.php?cmdid=10135>. Zugegriffen: 19.01.2020.
- ZEIT Online. 2019. *Angela Merkel und Katharina Barley unterstützen Schülerproteste*. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-03/fridays-for-future-demonstration-klimaschutz-angela-merkel-katarina-barley>. Zugegriffen: 20.01.2020.
- Ziemiak, Paul. 2019. *Tweet vom 09. Februar 2019, 6:29 Uhr*. <https://twitter.com/paulziemiak/status/1094105955539795968?lang=de>. Zugegriffen: 20.01.2020.

8 ANHANG

8.1 KATEGORIENSYSTEM FINAL

8.1.1 Kategorie „schulorganisatorisch“

Verfahren	Fälle	Verfahrensfindung	Fälle	Unterrichtsstoff	Fälle	Haltung	Fälle
Freistellung durch Eltern - Information über Aufenthaltsort der Schülerinnen und Schüler - keine Entschuldigung im Nachhinein	S1.L2, S1.SL, S3.L1, S3.L2, S4.L1, S4.L2, S4.SL	kein schulinternes Verfahren - nicht definiert aufgrund fehlender Relevanz - nicht von Lehrkräften gewünscht - Verantwortung der Klassenleiter/ Tutoren	S1.L1, S2.L1, S2.SL, S3.L1, S3.L2, S4.L2, S5.L1	schulische Leistungen dürfen nicht leiden	S1.SL, S3.SL, S4.L1, S4.L2, S4.SL	keine Ermutigung zur Teilnahme Verbot durch Schulverwaltung	S3.L1, S5.L1
Eintragen der Fehlstunden als unentschuldigt - Anweisungen der Schulverwaltung - Note 6 bei Nichterbringung der Leistung - eventuell Schulversäumnisanzeige bei häufigerem Fehlen - bei wiederholter Teilnahme	S2.SL, S3.L1, S3.L2, S3.SL, S4.SL, S5.L2	schulübergreifendes Verfahren - Brief an Lehrkräfte und Elternschaft - Information der Lehrkräfte per E-Mail	S3.SL, S4.L1, S4.SL	Unterrichtsstoff muss nachgearbeitet werden	S1.SL, S4.L2, S4.SL	Transparenz der Erwartungen	S4.L2

Minimierung der tatsächlichen Fehlstunden auf Zeugnis							
kein Eintragen unentschuldigter Fehlstunden „Vergessen“ der Anwesenheitsliste - Abbau der Hürden für Teilnahme	S1.SL, S2.L1, S5.L1	unverbindlicher Vorschlag der Schulleitung Rückendeckung für individuellen Umgang	S3.L2, S5.L1, S5.L2			Lob für Teilnahme	S5.L2
keine Sanktionen - Möglichkeit, Stoff nachzuarbeiten - verpasste Inhalte werden nicht direkt abgefragt - keine Klassenarbeiten am Freitag - Abbau der Hürden für Teilnahme	S1.L2, S3.SL, S4.L1, S4.L2, S5.L1						
bisher keine oder sehr wenige demonstrierende Schülerinnen und Schüler bekannt - Kohlregion - ländliche Region - Leistungsdruck	S1.L1, S1.L2, S2.L2, S2.SL, S3.L1						
für andere Demonstrationsanliegen analog	S2.L1, S3.L2, S3.SL, S4.SL						
für andere Demonstrationsanliegen anders keine Toleranz für antisemitische oder rassistische Demonstrationen	S1.L1, S1.L2, S1.SL, S4.L2						

8.1.2 Kategorie „methodisch-didaktisch“

Fraturdays-for-Future-Bewegung	Fälle	Klima-/Umweltthematiken	Fälle	Exkursionen	Fälle
Diskussionen • Unterrichtsgespräch • Meinungsbild • Pro-Contra-Liste • schülergeleitete Diskussion • mehrperspektivische Betrachtung • internationaler Austausch über FFF	S1.L1, S1.L2, S2.L1, S2.SL, S3.L1, S3.L2, S4.L1, S4.L2, S5.L1	Anregung zu individuellen Maßnahmen • FFF als Beispiel für Klimaschutz • Umweltschutzmaßnahmen • gesellschaftliches Engagement • Reflektion über Verantwortung	S1.L1, S2.L1, S3.SL, S5.L1	Exkursion zu FFF-Demonstration • Partizipation als Lernziel • Vor- und Nachbereitung	S4.L2
Aktuelle Stunde/Presseschau	S1.L2, S2.L1, S4.L1, S4.L1	Projekte zu Klimaschutz und Nachhaltigkeit	S3.L1, S3.L2, S3.SL, S4.SL	Offenheit für Exkursionen, aber nicht durchgeführt • Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung	S1.L2, S2.SL, S4.L1
Verknüpfung mit Lehrplanthemen • als Beispiel • sonst konstruiert • bisher nicht gepasst • Zeitdruck	S1.L1, S2.L1, S2.SL, S3.L1, S3.L2, S4.L1, S4.L2			kritische Haltung zu Exkursionen zu FFF-Demonstrationen • Zielintention unklar • widerspricht Wesen des Streiks • Eventcharakter überlagert Anliegen • rechtliche Bedenken	S1.L1, S3.L2, S3.SL
Unterrichtseinheit von Schülerinnen und Schülern gestaltet • Schülerorientierung	S2.L1			Ablehnung von Exkursionen • Verbot der Verwaltung • Vereinnahmung • widerspricht Wesen des Streiks	S2.L2, S3.L1, S5.L1, S5.L2
Analyse von Argumentationsstrukturen	S5.L1				

Analyse von Zeitungskomentaren				
--	--	--	--	--

8.1.3 Kategorie „affektiv“

Streik	Fälle	Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler	Fälle	Anliegen	Fälle	Institution Schule	Fälle
Streik als legitimes Mittel - Form politischer Partizipation - jugendlicher Protest - mehr Aufmerksamkeit/Agendasetting - mehr Teilnehmer - kein Jugendwahlrecht - Zukunftsbezug	S1.L1, S1.L2, S3.L2, S4.L1, S4.SL, S3.SL, S5.L1	eigenständige Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für Demonstrationsbesuch	S1.L1, S1.L2, S1.SL, S3.L1, S4.L2, S4.SL, S5.L2	Demonstrationsanliegen wird geteilt. - Wichtigkeit des Demonstrationsanliegens - Ermöglichen der Teilnahme - selbst Teil des FFF-Netzwerkes	S1.SL, S2.L1, S3.SL, S5.L1, S5.L2	Schulpflicht - Aufsichtspflicht - Beamtenverhältnis - sonst Disziplinarmaßnahmen	S1.L2, S2.L1, S2.SL, S3.L1, S4.L1, S4.L2, S4.SL, S3.SL,
Streik als unangemessenes Mittel Schule ist nicht Gegner von FFF	S1.SL	Vertrauensverhältnis Glaubwürdigkeit	S1.L2, S2.L1	Unterstützung des politischen Engagements	S4.L1, S4.L2, S4.SL	Bildung als Zukunftsthema Schulbesuch trägt zur Entwicklung von klimaschützenden Maßnahmen bei	S1.L1, S2.SL
Streik darf nicht dauerhaft werden Protest ist kein Selbstzweck	S1.L1, S1.SL, S2.L1, S2.SL, S3.L2,	Respekt für Aktivistinnen und Aktivisten - Konsequenz - Risikobereitschaft	S1.L2, S1.SL, S4.SL				

• Aufmerksamkeit auch außerhalb der Schulzeit • Gefahr für schulischen Erfolg	S3.SL, S4.L1, S5.L1						
Trittbrettfahrer • Eventcharakter • fehlendes Wissen	S2.L1, S2.SL, S3.L2, S3.SL,	Verbote unwirksam	S1.SL, S3.L1				
falsche Begrifflichkeit • formalrechtlich kein Streik • Schule ist nicht Adressat • keine Beeinträchtigung des Schulbetriebs • Streik müsste extremer sein	S3.L1, S4.L1, S4.L2, S4.SL, S5.L2						
Streik braucht Widerstand • Hürde für Teilnahme	S3.L1, S3.L2, S3.SL, S5.L2						
Wirkung wird infrage gestellt	S1.L1, S2.SL						

8.2 VERZEICHNIS DES DATENTRÄGERS

Dem beigelegten Datenträger können neben der digitalen Version der vorliegenden Arbeit auch die Audiomitschnitte der Interviews, die vollständigen Transkripte sowie die Kategoriensysteme der einzelnen Befragungen aus dem ersten Reduktionsschritt entnommen werden. Für die Dateien wurden folgende Bezeichnungen gewählt:

Inhalt	Dateiname
digitale Version der Staatsexamensarbeit	Staatsexamensarbeit_SchieritzLaura
Audiomitschnitte der Interviews	Schule(1-5)_Lehrerin1_Audio Schule(1-5)_Lehrer(1-2)_Audio Schule(1-4)_Schulleitung_Audio
Transkripte der Interviews	Schule(1-5)_Lehrerin1_Transkript Schule(1-5)_Lehrer(1-2)_ Transkript Schule(1-4)_Schulleitung_ Transkript
Kategoriensysteme der einzelnen Befragungen	Schule(1-5)_Lehrerin1_Kategoriensystem Schule(1-5)_Lehrer(1-2)_ Kategoriensystem Schule(1-4)_Schulleitung_ Kategoriensystem

9 SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, Laura Schieritz, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Dresden, den 12.03.2020

Laura Schieritz