

Holfelder, Anne-Katrin; Singer-Brodowski, Mandy; Holz, Verena; Kminek, Helge
**Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung
Fridays for Future**

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 1, S. 120-139



Quellenangabe/ Reference:

Holfelder, Anne-Katrin; Singer-Brodowski, Mandy; Holz, Verena; Kminek, Helge:
Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future - In:
Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 1, S. 120-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287600 - DOI:
10.25656/01:28760; 10.3262/ZP2101120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287600>

<https://doi.org/10.25656/01:28760>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2021

■ *Thementeil*

**Pädagogische Praxen und Wissenschaften
im Kontext von Re-Sakralisierung**

■ *Allgemeiner Teil*

Naturerfahrung als Krise durch Muße? Struktureigenschaften der Bildungspraxis der „Draußenschule“ im Primarbereich

Bildung und Transformation „anders denken“ – Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss Charles Taylor

■ *Essay*

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Praxen und Wissenschaften im Kontext von Re-Sakralisierung

Ulrich Binder

Das aktuelle Revival von Religion. Einführung in den Thementeil 1

Amandine Barb

A ‘Postsecular’ Religious Education? The Case of the United States 5

Thomas Schlag

Religiös, digital, distanziert kommunizieren?

Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in Corona-Zeiten und Folgerungen
für die religionsbezogene öffentliche Deutungspraxis 19

Bernhard Grümme

Going public. Konturen einer heterogenitätsfähigen

Öffentlichen Religionspädagogik 35

Ulrich Riegel

Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte

um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung 48

Jürgen Oelkers

Der Einfluss christlicher Lehren auf das Erziehungswissen 60

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Pädagogische Praxen und Wissenschaften

im Kontext von Re-Sakralisierung“ 75

Allgemeiner Teil

Christian Armbrüster

Naturerfahrung als Krise durch Muße? Struktureigenschaften
der Bildungspraxis der ‚Draußenschule‘ im Primarbereich 84

Julia Lipkina

Bildung und Transformation ‚anders denken‘ – Über die Bedeutung
positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss Charles Taylor 102

Essay

Anne-Katrin Holfelder/Mandy Singer-Brodowski/Verena Holz/Helge Kminek

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang
mit der Bewegung Fridays for Future 120

Besprechungen

Dietrich Benner

Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): Bildung und Erziehung
im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote
zur Covid-19-Pandemie 140

Jens Beljan

Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hrsg.): Subjektivierung.
Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven 144

Kai S. Cortina

Nicholas Tampio: Common Core. National Standards
and the Threat to Democracy 146

Pia Rojahn

Jon Nixon: Hannah Arendt. The Promise of Education 149

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 152

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Pedagogical Practices and Sciences in the Context of Re-Sacralization

Ulrich Binder

The Current Revival of Religion. An Introduction 1

Amandine Barb

A ‘Postsecular’ Religious Education? The Case of the United States 5

Thomas Schlag

Religious, Digital, Distant Communication?
Perceptions of Religious Education in Times of Corona and Implications
for the Practice of Public Religious Interpretation 19

Bernhard Grümme

Going Public. Contours of Public Religious Pedagogy Capable
of Heterogeneity 35

Ulrich Riegel

Religious Education in the Face of the Public Debate About
Social Secularization and Re-Sacralization 48

Jürgen Oelkers

The Influence of Christian Doctrines on Educational Knowledge 60

Deutscher Bildungsserver

Online Resources “Pedagogical Practices and Sciences in the Context
of Re-Sacralization” 75

Articles

Christian Armbrüster

Nature Experience as Crisis Through Leisure? Structural Properties
of the Educational Practice of ‘Draußenschule’ (Outdoor School)
in Primary Education 84

Julia Lipkina

Bildung (Education) and Transformation ‘Thinking Differently’.
On the Importance of Positive Experiences for Educational Processes
Following Charles Taylor 102

Essay

Anne-Katrin Holfelder/Mandy Singer-Brodowski/Verena Holz/Helge Kminek

Educational Questions Related to the Fridays for Future Movement	120
Book Reviews	140
New Books	152
Impressum	U3

Anne-Katrin Holfelder/Mandy Singer-Brodowski/Verena Holz/Helge Kminek

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future

Zusammenfassung: Seit Herbst 2018 formiert sich mit Fridays for Future eine Jugendbewegung für Klimagerechtigkeit, die nicht nur medial höchste Beachtung findet, sondern auch politischen Einfluss ausübt. Es stellen sich vielfältige erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit dieser Bewegung, die jedoch in der fachwissenschaftlichen Debatte bisher kaum aufgegriffen wurden. Der Artikel soll einen Vorschlag für die Thematisierung von Fridays for Future aus Perspektive drei verschiedener Forschungsstränge unterbreiten und vor allem Forschungsfragen aufwerfen. 1) Wie lässt sich das Lernen der jungen Teilnehmenden in sozial-ökologischen Bewegungen beschreiben? 2) In welchem Verhältnis steht Fridays for Future zur Implementation von Nachhaltigkeit bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungssystem? 3) Inwiefern kann Fridays for Future als neuer Generationenkonflikt beschrieben werden? Der Artikel diskutiert diese drei Fragen anhand des bisherigen Forschungsstands und schlägt weiterführende Forschungsfragen vor. Damit wollen wir ordnen, fragen, systematisieren, an bisherige Debatten anknüpfen und Impulse für weiterführende Arbeiten geben.

Schlagerworte: Soziale Bewegungen, Bildungstheorien, Lerntheorien, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Jugend

1. Einleitung

Die Fridays for Future-Bewegung (FFF) rückt das Thema Klima in ein neues Licht: Die Generation, die als erste die Folgen des vom Menschen verursachten Klimawandels umfänglich erfahren wird, meldet sich zu Wort und verleiht der Thematik ihr Gesicht. Die Jugendlichen berühren implizit die Frage nach politischer Mitbestimmung von zukünftig Betroffenen und der Mitbestimmung von jüngeren Generationen. Sie bezweifeln die Glaubwürdigkeit von Politik und deren Prioritätensetzung hinsichtlich des Klimaschutzes und fordern die Einlösung international vertraglich festgehaltener Vereinbarungen wie dem Pariser Klimaabkommen. Des Weiteren rückt die Frage nach der Zielgruppe sowie der Zielzeit von Politik in den Fokus. FFF muss – unabhängig davon, ob ihre Forderungen in politische Maßnahmen umgesetzt werden – als erfolgreich ein-

gestuft werden, weil sie die genannten Fragen stark in den öffentlichen Diskurs eingebracht hat. Die Frage nach Klimaschutz und -gerechtigkeit wurde durch Berichte über FFF in den breiten Medien einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht und verbleibt nicht allein im Diskurs einer Eliten-Öffentlichkeit (Huth, 2019, S. 7). Als weitere Effekte werden der Bewegung die Wahlergebnisse der Europawahl 2019 oder aber auch eine mögliche erhöhte Glaubwürdigkeit der Wissenschaft seitens der Gesellschaft zugeschrieben (Wehrden, Kater-Wettstädt & Schneidewind, 2019, S. 308). FFF erfährt viel Unterstützung durch Nichtregierungsorganisationen oder durch sich formierende weitere ‚for future‘-Bewegungen.

Neben all diesen positiven Aspekten, muss sich FFF aber auch immer wieder Kritik stellen (eine Übersicht dieser Kritik in Lucke, 2019): Das Mittel des Schulstreiks wird von der öffentlichen Meinung, aber auch von manchen Lehrkräften oder Schulleitungen, stark kritisiert bzw. die Bewegung nicht ernst genommen. Argumentativ wird oftmals hervor gebracht, dass die Jugendlichen keine eigene Meinung und eigenes Urteil ausgebildet hätten und sie sich von bestimmten Gruppen strategisch beeinflussen lassen würden (Lucke, 2019). Zudem sind es auch herablassende Bemerkungen, die den Streikenden kindliche Naivität vorwerfen, da sie eine bessere Welt überhaupt für möglich halten (Lucke, 2019). So waren sowohl Greta Thunberg als auch Luisa Neubauer als Ikonen der Bewegung im vergangenen Jahr vielfach medialen Anfeindungen ausgesetzt. Kritiker*innen stellen sich zum Teil auch als Opfer der von FFF geforderten politischen Entscheidungen dar. Argumente der Infantilisierung, Instrumentalisierung oder Kinderarbeit mit teils verschwörungstheoretischem Charakter umgehen dabei eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Positionen der FFF-Anhänger*innen. Den Kritiker*innen geht es um Macht und Deutungshoheit darüber, „wer bestimmt und definiert, worüber man sich in dieser Gesellschaft am meisten aufregt“ (Lucke, 2019, S. 97).

Die öffentlichen Reaktionen auf FFF und ihre Mittel zeigen auf, dass die Bewegung Fragen aufwirft, die auch für den erziehungswissenschaftlichen Kontext von hoher Relevanz sind. Daher möchten wir in diesem Artikel drei aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive interessante Gesichtspunkte vorstellen und auf ihrer Basis mögliche Forschungsfragen bzw. Perspektiven eröffnen. Zunächst werfen wir einen Blick auf die Bewegung bzw. die Teilnehmer*innen selbst (Abschnitt 2). Daran anknüpfend diskutieren wir die Frage nach dem Potential von Lernen in sozialen Bewegungen (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 geht es um das Verhältnis von FFF und der Institution Schule, bevor wir im letzten Abschnitt Fragen zum Generationenverhältnis aufwerfen (Abschnitt 5). Das Ziel des Artikels ist zunächst die Bedeutung von FFF für bestimmte erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu verdeutlichen und damit aktuelle gesellschaftliche Diskurse auf etablierte Forschungsfelder zu beziehen. Auf Basis dessen möchten wir nicht nur weitere Forschungsfragen formulieren, sondern auch Grundannahmen fragend aufwerfen.

2. Die Bewegung Fridays for Future – eine Annäherung

FFF ist zunächst als eine Form des Jugendprotests zu bewerten. Nach dieser Lesart handelt es sich nicht um eine prinzipiell neue Erscheinung, sondern die Demonstrationen lassen sich in eine Reihe vergleichbarer Ereignisse einreihen. Hier ist als kontinuierlichstes Beispiel die seit den 1970er Jahren aktive Anti-Atomkraft-Bewegung zu nennen. Ebenso wurden die Proteste gegen die Macht der Banken und Ratingagenturen sowie die sozialen Missstände aufgrund der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise in den Jahren 2008 und 2009 überwiegend von jungen Menschen bzw. Studierenden getragen. Deutlich stärker als die genannten Demonstrationen ist FFF nicht ohne ihre vorwiegend weiblichen Führungspersonen, die auf besondere Weise ein Role-Model für andere junge Frauen und Mädchen darstellen, vorstellbar. Auf internationaler Ebene ist Greta Thunberg als Ikone und Initiatorin der Schulstreiks 2018 zu nennen. Aber es gibt inzwischen auch national prominente Personen, die der Bewegung ein Gesicht geben (z. B. Luisa Neubauer). In der Befragung von Sommer, Rucht, Haunns und Zajak geben 45 % der befragten FFF-Teilnehmer*innen an, dass Greta Thunberg die Entscheidung am Klimastreik teilzunehmen beeinflusst habe (Sommer et al., 2019, S. 20–21). Insgesamt wirkt Greta Thunberg vor allem auf Teilnehmerinnen „inspirierend und motivierend“ (Sommer et al., 2019, S. 21).

Als erster großer Auftakttag der FFF-Bewegung in Deutschland ist der 18. Januar 2019 zu nennen. Die Befragung von Sommer et al. im März 2019 zeigt, dass gut 70 % der Beteiligten Schüler*innen oder Student*innen sind (Sommer et al., 2019, S. 9). Unter ihnen sind überdurchschnittlich viele Personen, die zum ersten Mal an einem Protest teilnehmen (Sommer et al., 2019, S. 21). Ebenfalls ist FFF als eher weibliche Bewegung einzustufen, knapp 60 % (unter den Schüler*innen 65 %) der Befragten sind weiblich (Sommer et al., 2019, S. 11). Auch in weiteren acht untersuchten europäischen Ländern wird eine ähnliche Zusammensetzung nachgewiesen: Bezüglich des Geschlechtes ist der Anteil an Mädchen und Frauen am höchsten, in Bezug auf das Alter dominiert der Anteil von 14–19 Jährigen (Sommer et al., 2019, S. 9–12, S. 30–32). Der Anteil der Hochschulabschlüsse in der Elternschaft der Teilnehmer*innen ist doppelt so hoch wie in der Gesamtbevölkerung (Sommer et al., 2019, S. 12).

Im Hinblick auf ihre Motivation zum Streik geben die Teilnehmer*innen an, dass sie motiviert seien, weil es um die eigene Zukunft gehe (Sommer et al., 2019, S. 14–15). Schuld an der Klimaveränderung werde dem Menschen allgemein, aber auch den Konzernen und der Politik zugesprochen (Sommer et al., 2019, S. 16). Als Adressat*innen nennen die Beteiligten in erster Linie Politiker*innen, die mit den Schulstreiks unter Druck gesetzt werden sollen (Sommer et al., 2019, S. 18). Die Wissenschaft könne Lösungen aufzeigen; umgesetzt werden müssten diese aber von den Menschen selbst. Bemerkenswert ist, dass sich über alle Länder hinweg die jüngeren Teilnehmenden deutlich stärker dafür aussprechen, dass eine Änderung des individuellen Lebensstils dazu beitragen würde, die Klimaziele zu erreichen, als die älteren Teilnehmer*innen¹

¹ In Deutschland stimmen dieser Aussage knapp 60 % der jüngeren Teilnehmer*innen zu, aber nur 30 % der älteren Teilnehmenden.

(Sommer et al., 2019, S. 17–18). Das Vertrauen, dass dies auch geschehe, ist bei den jüngeren Beteiligten größer als bei den Erwachsenen (Sommer et al., 2019, S. 17). Besonders interessant ist, dass die Befragung von Sommer et al. (2019) die Hoffnung der Demonstrierenden abbildet: Ca. 40% sind zuversichtlich, dass die Politik etwas ändern könne (wenn sie dies wolle) und bezeichnen sich als hoffnungsvoll. Ähnlich verhält sich dies bei den Gefühlen zum Klimawandel, das Item „hoffnungslos“ erhält am wenigstens Zustimmung (Sommer et al., 2019, S. 25). Insgesamt zeigt sich in Jugendstudien ein ambivalentes Bild in Bezug auf Hoffnung und Klimawandel: In der Shell-Jugendstudie 2010 gaben die befragten Jugendlichen in der Mehrheit an, dass der Klimawandel durch den Menschen (80%) und v. a. die Industrienationen verursacht sei (65%) und ein großes (47%) bis sehr großes (29%) Problem für die Menschheit darstelle (Schneekloth & Albert, 2010, S. 178–179). In der Shell-Jugendstudie 2019 hat sich gezeigt, dass die Angst vor dem Klimawandel gestiegen ist. Sie hat 2019 den höchsten oder zweithöchsten Stellenwert im Bereich der Zukunftsängste (56% bis 86%) in allen Gruppen der Jugendlichen eingenommen (Leven, Hurrelmann & Quenzel, 2019, S. 208). Der schwindende Optimismus (Leven, Hurrelmann & Quenzel, 2019, S. 186) deckt sich auch mit einer pessimistischeren und hoffnungslosen Grundhaltung, die in anderen, jüngst erschienenen Jugendstudien beschrieben wird (z. B. Grund & Brock, 2019; Hofelder, 2018). Ob die überdurchschnittlich hohe Zuversicht bei den befragten FFF-Teilnehmer*innen damit zusammenhängt, dass rund zwei Drittel der Befragten angeben, in einer Organisation aktiv zu sein, bleibt offen (Sommer et al., 2019, S. 25). Untersuchungen in Bezug auf soziales Engagement unter Jugendlichen lassen dies vermuten, da davon ausgegangen wird, dass Engagement sinnstiftend wirkt (Düx & Sass, 2005, S. 405–407). Auch wenn der Eindruck entsteht, dass FFF eine eher homogene Bewegung ist (weiblich, jung, gebildetes Milieu und politisch eher dem linken politischen Spektrum zuzuordnen), weisen die Autor*innen der Studie deutlich darauf hin, dass hinsichtlich anderer Aspekte (wie z. B. Lösungswege) deutlich heterogenere Meinungen vertreten sind, zum Beispiel, wenn es um die Frage danach geht, welche Rolle der Wissenschaft und dem freien Markt an der Lösung der Probleme zukomme (Sommer et al., 2019, S. 34).

3. Wie lässt sich das Lernen der jungen Teilnehmenden in sozial-ökologischen Bewegungen beschreiben?

Soziale Bewegungen zielen auf einen Wandel in den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Politik und Gesellschaft ab (Kolb, 2002). Sie sind durch eine kollektive Identität geprägt (Kolb, 2002). In Kontrast zu anderen Organisationsformen (z. B. Verein oder NRO), die einen gesellschaftlichen Wandel anstreben, ist für soziale Bewegungen charakteristisch, dass sie u. a. auf verbindliche Programme und feste Mitgliedschaftskriterien verzichten und vorrangig Taktiken nutzen, die nicht-institutionalisiert sind (Kolb, 2002). Dies trifft auch auf FFF, zumindest in ihren Anfängen, zu: FFF ist stark von improvisierten und noch nicht konturierten Strukturen geprägt, was die Attraktivität bei den Jugendlichen

deutlich erhöht. Die Mobilisierung bei FFF erfolgt überwiegend durch direkte Ansprache durch Peers (Sommer et al., 2019). Für die Teilnehmer*innen stellen die Schulstreiks auch soziale Events dar, die Verbundenheit und Gruppenidentität schaffen. Und doch wird FFF als Phänomen recht unterschiedlich beschrieben: Manche diagnostizieren eine Leidenschaft, die es seit den 1968ern nicht mehr gegeben hätte (Huth, 2019), andere beschreiben FFF als „eher freundlich, offen, integrativ und gemäßigt“ im Gegensatz zu vergangenen Protestbewegungen, die mehr darauf bedacht waren, ihre „konkrete[n] Forderungen mit einer Fundamentalkritik an der Gesellschaft zu verbinden“ (Sommer et al., 2019, S. 38). Das Ziel von FFF sei ein „sehr bescheidenes weil völlig systemimmanentes Ziel“, so die Autor*innen der o. g. Studie (Sommer et al., 2019, S. 2). Da FFF vor allem an die Einhaltung der von der Politik selbst gesteckten Klimaziele appelliert, sei die Frage nach einem grundlegenden sozialen Wandel, ihrer Meinung nach, doch eher negativ zu beantworten (Sommer et al., 2019, S. 2).

Dieses Urteil über FFF mag auf Basis der angeführten Definitionen der Bewegungsforschung zunächst begründet sein. Es spiegelt sich darin aber auch eine bestimmte Sichtweise auf soziale Bewegungen wider und somit die disziplinäre Verortung der Bewegungsforschung, die vor allem soziologisch geprägt ist (vgl. Bunk, 2018). Wie auch in der vorgestellten Erhebung stehen weniger die individuellen Perspektiven, z. B. darauf wie die Pariser Klimaziele erreicht werden sollen, im Vordergrund. Hier kann das Argument angeführt werden, dass eine Erreichung des Pariser Klimaabkommens nur mit einer Politik möglich ist, die die sie bestimmenden Normen (bspw. Fokussierung auf Wahlzyklen, Wachstumszang) radikal transformieren muss. Insofern scheint die Forderung an die Politik, ihre Abkommen zu verwirklichen, nicht unbedingt als systemimmanentes Ziel. An dieser Stelle wird deutlich, dass es weiterer disziplinärer – eben auch erziehungswissenschaftlicher – Perspektiven auf die Bewegung FFF bzw. die Erforschung der Sicht der Akteur*innen bedarf.

Die Benennung der Leerstelle zwischen Pädagogik und Bewegungsforschung ist nicht neu (Miethe & Roth, 2016; Bunk, 2018). Die Bewegungsforschung konzentriert sich in erster Linie auf die Erforschung der gesellschaftlichen, strukturellen und individuellen Voraussetzungen sozialer Bewegungen (Bunk, 2016). Lernen wird in bisherigen Studien zur Bewegungsforschung eher positivistisch verstanden, und Emotionen und nicht-intendiertes Handeln werden zu wenig berücksichtigt (Miethe & Roth, 2016). Dies gilt für die (Bildungs-)Prozesse von Beteiligten wie auch für die sozialen Bewegungen als Sozialisationsräume (Bunk, 2016). Bunk bezeichnet soziale Bewegungen auch als „pädagogische Räume der Konstitution eigenwilliger Subjekte“ (Bunk, 2016, S. 35), da Subjekte versuchen, durch Reflexion, Argumentation und Aushandeln Bedingungen zu verändern (Bunk, 2016, S. 35; Alarcón, 2019; Overwien, 2013). Foley (1999) sieht in dem Lernen in sozialen Bewegungen das Potential, zu einer Bildung des von Paolo Freires beschriebenen „kritischen Bewusstseins“ beizutragen (Foley, 1999 nach Overwien, 2013). Im informellen Lernen in sozialen Bewegungen steht zudem das Lernen in realen Zusammenhängen im Vordergrund, bei dem Theorie und Praxis ineinander übergehen, und die üblichen Lernhierarchien von Wissenden zu Nicht-Wissenden vermieden werden (Overwien, 2013). In sozialen Bewegungen werden indivi-

duelle Bildungsprozesse unbeabsichtigt und beabsichtigt angestoßen (Miethe & Roth, 2016). Ebenfalls ist bei solchen Lern- und Bildungsprozessen nicht trennscharf zu unterscheiden, was individuelle und was kollektive Prozesse sind. Gerade letzteren liegen v. a. ständige Veränderungen der Gruppe selbst zugrunde (Miethe & Roth, 2016; Eis & Frauenlob, 2020). Eine weitere Besonderheit des Lernraums soziale Bewegung ist, dass er nicht nur ein individueller Bildungsort ist, sondern auch als Bildungsort für die Gesellschaft zu verstehen ist. So beschreibt Alarcón (2019) beispielsweise auch intergenerationelle Lernprozesse zwischen jungen Menschen, Eltern und Großeltern. Manche dieser Erkenntnisse decken sich mit dem Lernen in informellen Kontexten: Beispielsweise wird hinsichtlich informellen Lernens durch soziales Engagement der soziale Bezug des Engagements („mit anderen und bezogen auf andere“) sowie die Verantwortungsübernahme betont (Düx & Sass, 2005, S. 400). Insgesamt sind jedoch beide Forschungsfelder, Lernen in sozialen Bewegungen sowie informelles Lernen generell, bislang nicht ausreichend erforscht.

Auf Basis der genannten Argumente ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht also zunächst die Frage zu stellen, welches Potential FFF als pädagogischem Raum zugeordnet werden kann. Zeigt sich an der Teilnahme am Protest „ein Akt des politischen Lernens“ (Wehrden et al., 2019, S. 22), der eine andere Qualität besitzt als schulischer Unterricht oder die Teilnahme an organisierten Jugendgruppen? Wird die Teilnahme und ggf. aktive Gestaltung von den Teilnehmer*innen in ihrem Selbstverständnis als informelles Lernen verstanden? Welche Kompetenzen werden durch die Teilnahme an FFF gefördert? Eine weitere Frage ist die, inwieweit sich die Befunde, dass sich das Engagement im aktiven Klimaschutz zwischen Erwachsenen und Jugendlichen bislang kaum unterscheidet (z. B. Shell-Jugendstudie: Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2016; Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016), nun durch FFF ein Stück weit verändern. Davon ausgehend, dass Gleichaltrige einen höheren Einfluss auf die politische Betätigung haben als Schule selbst (Böhm-Kasper, 2006) stellt sich die Frage, ob (und falls ja unter welchen Bedingungen) die Teilnahme an FFF zu einer Politisierung der Teilnehmer*innen führt.

Die empirische Erforschung der Teilnehmer*innen-Perspektive bietet die Chance, Lern- und Bildungstheorien, auch im Vergleich zum formalen Bildungssystem, anzureichern und auszuschärfen. Das Lernen bei FFF könnte dabei als transformatives Lernen (z. B. Mezirow, 1997 oder mit Bezug auf Nachhaltigkeit Singer-Brodowski, 2016) näher beschrieben werden. Die Theorie geht davon aus, dass transformative Lernerfahrungen vor allem durch Krisen, Irritationen, ein „desorientierendes Dilemma“ (Mezirow, 2000, S. 22) oder eine „Destabilisierung der Beharrungskräfte“ (Koller, 2012, S. 71) angeregt werden. Die aktuelle Klimakrise und die Notwendigkeit eines gesamtgesellschaftlichen Umgangs mit dieser, könnte einen solchen Lernanlass darstellen. Die Studie von Nohl (2015) zeigt, dass soziale Bewegungen einen wesentlichen Ort für transformatives Lernen darstellen können. Dabei betont er jedoch auch, dass eine Krise oder ein desorientierendes Dilemma nicht so sehr im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr eine mit dem Engagement in sozialen Bewegungen einhergehende Veränderung der grundlegenden Lebensorientierung. Bunk sieht Potential in sozialen Bewegungen darin, dass

die Krise oder Irritation zwar einerseits durch soziale Bewegungen gefördert wird, aber zugleich auch „abgefedert“ (Bunk, 2016, S. 34) wird. Die Studie von Eames, Barker & Scarff (2018) zeigt, dass gerade das Gefühl ‚ein Teil einer Bewegung zu sein‘ mit transformativen Lernerfahrungen in der Adoleszenz verbunden wird. Auch in Hinblick auf das eigene Selbstwertgefühl und das Vertrauen in sich und andere, kann sich ein Engagement in sozialen Bewegungen positiv auswirken (Kovan & Dirks, 2003, S. 197). Aus diesen Befunden können wesentliche Fragen an die Erziehungswissenschaft abgeleitet werden: Welche Motivationen liegen der Teilnahme an FFF zugrunde? Inwieweit trägt das Engagement in FFF zur Subjektbildung in der Adoleszenz bei? Welche Rolle spielt die Integration in ein Netzwerk von anderen Teilnehmer*innen bei der Bearbeitung von Irritationen oder Krisen?

Besonders im Kontext der Entstehung neuer sozial-ökologischer Bewegungen rund um Wachstums- und Kapitalismuskritik zeigt sich eine Erkenntnis, was die Verbindung von sozialen Bewegungen und (transformativem) Lernen angeht: der Zusammenhang zwischen dem Aspekt Teil einer Bewegung zu sein und authentischem Handeln im Sinne einer ausgeprägten lebensstilorientierten Selbsttransformation (Eversberg & Schmelzer, 2016; Eversberg & Schmelzer, 2018). Im Kern steht hier nicht (nur) die Konstituierung eines gemeinsamen (politischen oder wirtschaftlichen) Gegners und damit erst die Ermöglichung einer kollektiven (Bewegungs-)Identität, sondern auch das reflexive Lernen über eigene Handlungsmöglichkeiten auf einer individuellen und kollektiven Ebene (vgl. Eis & Frauenlob, 2020). Auch bei FFF werden beide Aspekte adressiert, einerseits der Protest der jungen Menschen, der als Form der politischen Selbstermächtigung gesehen wird, und andererseits die Veränderung des eigenen Lebens und der Konsumroutinen als wesentlicher Weg der Veränderung (Sommer et al., 2019).

Es zeigt sich, dass FFF das Potential zugesprochen werden kann, als informelle Lerngelegenheit einen wesentlichen Beitrag zur politischen Sozialisation und auch zu transformativem Lernen zu leisten. Mit dem Appell an die Verantwortung der Politik und zugleich der Bereitschaft vieler FFF-Beteiligten ihr eigenes Handeln zu verändern, ist FFF weder bloße Beschwerde noch steht die Bewegung für eine Privatisierung des Klimaschutzes (z. B. Brand, 2004). Weiter könnte das gemeinsame Agieren Krisen oder frustrierende Momente abfedern und das Selbstwertgefühl steigern. Trotz des genannten wichtigen Potentials von Lernen in sozialen Bewegungen sollte auch die Gefahr des Aktionismus untersucht werden (Gugel & Jäger 1997, zit. n. Overwien, 2013), die bislang bei sozial oder ökologisch engagierten Jugendgruppen nachgewiesen wurde (z. B. Lay-Kumar, 2019; Asbrand, 2009).

Insgesamt liegen zu dem Lernen der Teilnehmer*innen von FFF bislang nur wenige empirische Daten vor. Dabei wäre gerade die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext von FFF unter den oben genannten Aspekten von hohem Interesse, sowohl für die politische Bildung als auch für den Kontext Bildung für nachhaltige Entwicklung (s. Abschnitt 4). Wichtige Fragen wären hierbei, worin sich Bildungsprozesse in formalen Settings von denen von FFF unterscheiden und worauf diese Unterscheidung zurückzuführen ist. Ein weiterer Aspekt, auf den bislang nicht genauer eingegangen wurde, ist die Frage des Einflusses der Zusammensetzung der Bewegung

auf Lern- und Bildungsprozesse. Die bisher vorliegenden Erhebungen (Wahlström, Kocyba, Vydts & Moor, 2019; Sommer et al., 2019) verdeutlichen, dass v. a. Jugendliche aus bildungsprivilegierten Milieus an den Protesten teilnehmen. Worauf dies zurückzuführen ist, darüber lassen sich an dieser Stelle nur Vermutungen anstellen. FFF könnte deshalb ein interessantes Phänomen für die Erforschung der Mobilisierung und dessen mögliche milieubedingte Voraussetzung darstellen. Des Weiteren sind es bei FFF nun keine Schulprojekte bzw. Lehrkräfte, die die Schüler*innen adressieren, sondern eher Mitschüler*innen bzw. zumindest Gleichaltrige.

4. Welche Bedeutung hat FFF für (formale) Bildungsprozesse und das Bildungssystem?

Das zunehmende Bewusstsein für die Folgen des Klimawandels und die Teilnahme an den Schulstreiks selbst, müssen auch auf die Bemühungen zur Implementierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in das formale Schulsystem bezogen werden. Die Verankerung von BNE wird seit den 2000er Jahren durch verschiedene, internationale Programme, wie die UN-Dekade BNE (2005–2014), das UNESCO-Weltaktionsprogramm (2015–2019) und zuletzt das UNESCO-Programm „ESD for 2030“ (UNESCO, 2017) sowie die Programme der damaligen Bund-Länder-Kommission BLK 21 und Transfer-21 vorangebracht. Darüber hinaus hat die Kultusministerkonferenz 2007 die Empfehlung zur Umsetzung und Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen von BNE in Schulen abgegeben (KMK & DUK, 2007). 2017 wurde der Nationale Aktionsplan BNE verabschiedet, der in Verhandlungen mit politischen Gremien wie der KMK sowie mit vielen Expert*innen aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft entwickelt wurde.² Mittlerweile sind – zumindest auf der Ebene von formalen Dokumenten – BNE bzw. Themen einer nachhaltigen Entwicklung zunehmend in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe aufgenommen worden (vgl. KMK, 2017; Arnold, Carnap & Bormann, 2017; Holst, Brock, Singer-Brodowski & Haan, 2020). D. h., der Klimawandel und der Umgang mit Ressourcen als Forderungsbereiche von FFF sollten aus verschiedenen fachlichen Perspektiven zum unterrichtlichen Gegenstand werden. Das Fachforum Schule hat kürzlich eine Stellungnahme zu FFF als positive Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung formuliert. Wenn man die darin enthaltene Formulierung ernst nimmt, dass Schüler*innen „motiviert und befähigt werden [sollten], sich in allen sie betreffenden Angelegenheiten auf Schul-, Kommunal-, Landes- und Bundesebene zu beteiligen“ (Fachforum Schule, 2019, o. S.), dann wäre FFF als ein selbst erschaffenes Beteiligungsformat mit besonders hohem Partizipationsgrad zu konzeptualisieren und zu unterstützen (vgl. Hart, 1992; Straßburger & Rieger, 2014). „Geeignete institutionelle und informelle Formen einer Beteiligung sollten genutzt und ggf. weiterentwickelt werden, sodass sichergestellt ist, dass ihr Wissen und ihre Sicht-

2 <https://www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan-1702.html> [01. 12. 2020].

weisen berücksichtigt und ihr Handeln wirksam werden können“ (Fachforum Schule, 2019, o. S.). Insofern wäre FFF eine Chance für Lehrkräfte, auf bereits bestehende Beteiligungsformate aufmerksam zu machen und Verbindungen zwischen den Aktivitäten von FFF und vorhandenen Strukturen herzustellen, wie auch das Fachforum Schule herausstellt: Es sei zu begrüßen, „wenn Lehrer*innenschaft und Schulleitungen dieses Engagement als pädagogische Herausforderung verstehen und im Dialog aufgreifen“ (Fachforum Schule, 2019, o. S.). Dies beträfe eine „fachlich angemessene Auseinandersetzung mit Ursachen, Folgen und Lösungswegen in Bezug auf die Klimakrise in Unterricht und Schulentwicklung“ (Fachforum Schule, 2019, o. S.) gleichermaßen. Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungssoziologischer Perspektive lässt sich hier fragen, welche Typen von Lehrkräften welchen Umgang mit FFF finden, was die persönlichen und fachlichen Voraussetzungen und Motivationen für ein solches Aufgreifen durch die Lehrer*innenschaft darstellen und wie die schulischen Strukturen konturiert sein müssen, um eine Thematisierung zu ermöglichen. Aus inter- und transdisziplinärer Perspektive wäre danach zu bestimmen, was „fachlich angemessen“ konkret heißt und wie es umgesetzt werden könnte. Kritisch lässt sich hier aber fragen, ob es sich bei pädagogisch unterstützten Protesten tatsächlich noch um politischen Protest handelt.

Auf der Policy-Ebene erlangen die Themen der FFF-Bewegung zwar langsam Sichtbarkeit, auf Ebene des täglichen Unterrichts besteht jedoch ein starker Qualifizierungsbedarf bei Lehrkräften, bspw. in Bezug auf die Inhalte und Didaktik von BNE (Grund & Brock, 2019). Die systematische und strukturelle Verankerung von BNE in Lehrerausbildung und -fortbildung steht noch am Anfang (Rieckmann & Holz, 2017). Insofern kann in Bezug auf das Verhältnis von FFF und der Implementation von Nachhaltigkeit/BNE gefragt werden, ob FFF hier eine katalysierende Funktion für die strukturelle Verankerung von BNE im Unterricht, der Schulentwicklung und der Lehrkräftebildung einnehmen kann und wenn ja, wie? Hier schließen sich eine Reihe von weiteren Fragen an: Welche Impulse gehen von den Schüler*innen im Hinblick auf die Thematisierung von Fragen des Klimawandels auf die Lehrkräfte und Schulen aus – sofern es solche Impulse gibt? Wie wirken sich im Gegenzug die Maßnahmen einiger Schulen (und auch Bundesländer) zur Sanktionierung des Fernbleibens vom Unterricht auf die Schüler*innen aus? Welche Rolle spielt die (Art und Weise der) Thematisierung von Klimapolitik im Unterricht auf die Bereitschaft der Schüler*innen an FFF mitzuwirken? Haben diese eine tatsächliche Relevanz für die Streikenden und Wirksamkeit der Proteste? Welche (intergenerationalen) Lern- und Bildungsprozesse entstehen aus der Thematisierung der Streiks in den Schulen? Und wie reagieren Schüler*innen auf die FFF-Bewegung, die dieser entweder ablehnend gegenüberstehen oder in einem sie ablehnenden Umfeld leben?

Viele der BNE-Angebote (oder auch die des Globalen Lernens) in Schulen werden in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern aus dem zivilgesellschaftlichen Spektrum realisiert (z. B. Bludau, 2016). So sind es auch die zivilgesellschaftlichen Organisationen, die in der Vergangenheit Studien zur Nachhaltigkeitsorientierung bei jungen Menschen in Auftrag gegeben haben (z. B. das Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer: Michelsen, Grunenberg, Mader & Barth, 2015). Möglicherweise werden diese Kooperationen von Schulen und außerschulischen Bildungsanbietern durch die stärkere

Thematisierung von Gegenständen der Nachhaltigkeit über FFF auch befördert. Zumindest wird einer stärkeren Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Partnern, wie es auch im Kontext des Service Learning praktiziert wird, das Potential einer Öffnung von Schule zugesprochen (z. B. Fahrenwald, 2014). Fragen ergeben sich hier zum Verhältnis von FFF und der Implementation von Nachhaltigkeit/BNE in (Kooperationsbeziehungen von) Schulen im Hinblick auf die Vernetzungsstrukturen. Inwiefern könnten also durch die Impulse der Schüler*innen nachhaltige Bildungslandschaften (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015) angestoßen werden?

Jenseits dieser eher schulbezogenen und strukturellen Aspekte von FFF und der formalen Implementation von BNE bleibt das individuelle Agieren der Lehrerpersönlichkeit sowie die Frage nach einer adäquaten Aufnahme der Inhalte des Protestes im Unterricht. BNE als ein Bildungskonzept, das eng mit den Zielen und Prinzipien politischer Bildung verbunden ist, zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen (Haan, 2008; Wiek, Withycombe & Redman, 2011; Rieckmann, 2018; kritisch dazu Kminek, 2020). Damit will sie ein Interesse von Schüler*innen an politischen Auseinandersetzungen und Prozessen fördern. Aber gleichzeitig hat sie sich im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses der politischen Bildung zu bewegen (Wehling, 1977). Zwar kann auf Basis von wissenschaftlichen Studien und vor dem Hintergrund der drei Prinzipien dieses Kernverständnisses der politischen Bildung (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler*innenorientierung) der Beitrag der Menschen zu Klimawandel (Cook et al., 2013) nicht mehr kontrovers diskutiert werden. Allerdings bleiben die geeigneten Formen zur Eingrenzung und Anpassung an den Klimawandel der Inhalt verschiedener parteipolitischer und kontroverser Programmatiken, die auch als solche explizit gemacht werden sollten. Ähnlich verhält es sich mit der Frage nach den Ursachen des Klimawandels, die ebenfalls eine politische ist: Sind (alle) Menschen im Allgemeinen die Verursacher*innen oder wird die Thematik hinsichtlich bestehender globaler Herrschafts- und Machtverhältnisse differenzierter analysiert (vgl. Eis, Lösch, Schröders & Steffens, 2015)? Ferner kann diskutiert werden, inwiefern BNE lediglich über politische Institutionen und Maßnahmen zum Klimaschutz aufklären soll. Oder ob BNE eine Beteiligung der Schüler*innen innerhalb politischer Strukturen ermöglichen und zu konkreten politischen Handlungen (wie etwa der Teilnahme an einer Demonstration) anregen sollte. Fragen zum Verhältnis von FFF zur Implementation von Nachhaltigkeit/BNE im Bildungssystem können sich weiterhin auf das Selbstverständnis von Lehrkräften und ihre Lernziele im Hinblick auf den Klimawandel beziehen. Wie thematisieren Lehrer*innen die aktuelle Klimadiskussion im Unterricht? Inwiefern berücksichtigen sie die verschiedenen (parti-)politischen und global variierenden Positionen zur Klimapolitik sowie die gesellschaftlichen Kontroversen darüber? Gibt es bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen bzw. Hindernisse für eine Thematisierung im Unterricht (Fachbezug, Curricula)? Welche expliziten und impliziten Positionierungen beeinflussen ihren Unterricht und die Auseinandersetzung mit Schüler*innen über die Teilnahme an den FFF-Demonstrationen? Welche Rolle spielt hierbei der Beutelsbacher Konsens im Bewusstsein und unterrichtlichen Handeln der Lehrkräfte? Inwiefern positionieren sie sich möglicherweise selbst auch gegen die vorherrschende Schulpolitik bzw. können dies

überhaupt, wenn sie etwa die Demonstrationen aktiv unterstützen? Und in Bezug auf die Bewegung selbst: Welche möglichen Hegemonialisierungstendenzen können entstehen, wenn FFF aktiv durch Schulen aufgegriffen wird?

5. FFF als Fragen nach Generationenverhältnissen?

We feel a lot of adults haven't quite understood that we young people won't hold off the climate crisis ourselves. Sorry if this is inconvenient for you. But this is not a single-generation job. It's humanity's job. We young people can contribute to a larger fight and that can make a huge difference. So this is our invitation. [...] We're asking adults to step up alongside us. There are many different plans under way in different parts of the world for adults to join together and step up and out of your comfort zone for our climate. Let's all join together, with your neighbours, co-workers, friends, family and go out on to the streets to make your voices heard and make this a turning point in our history. (Thunberg et al., 2019)

Diesen Aufruf an die Generation der Erwachsenen veröffentlichte Greta Thunberg gemeinsam mit weiteren 46 Klimaaktivist*innen am 23. Mai 2019. Sie beschuldigen die ältere Generation und rufen sie zugleich dazu auf, sich an den Demonstrationen von FFF zu beteiligen. FFF stellt die Verantwortung der Gesellschaft bzw. der Politik für die Zukunft in den Mittelpunkt. Sie begründet sich über die Wichtigkeit und Dringlichkeit sowie Misstrauen gegenüber den Entscheidungsträger*innen (vgl. Wehrden et al., 2019). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive drängt sich die Frage auf, ob FFF einen Generationenkonflikt sichtbar macht oder gar verschärft und falls ja, wie die Qualität dessen beschrieben werden kann.

Generationenverhältnisse treten auf unterschiedlichen Ebenen auf. Im *sozialen Nahbereich* beispielsweise in der Auseinandersetzung um Autonomie und Heteronomie in der Adoleszenz. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn es um den nächsten Schritt in einer Bildungsbiografie geht. Auf *gesellschaftlicher Ebene* ist die Frage der Alterssicherung ein Beispiel für einen aktuellen Generationenkonflikt. Mit ihm verbunden sind Fragen der Verteilung von *ökonomischen Ressourcen*. Im Gegensatz dazu stellt beispielsweise der Generationenkonflikt um die Auseinandersetzung mit dem Handeln der älteren Generation im Nationalsozialismus vielmehr eine moralische Frage dar. Mit dem Begriff des Generationenverhältnisses werden strukturelle Verhältnisse zwischen Personengruppen unterschiedlichen Alters in einer Gesellschaft verstanden.³ Diese Verhältnisse treten oftmals erst dann ins Bewusstsein, wenn mindestens eine dieser Personengruppen die Verhältnisse nicht mehr akzeptiert, kritisiert und Handlungskonsequenzen einfordert.

3 Hierfür sind Konzepte wie Kindheit und Jugend (vgl. Ariès, 1978/2011) nicht zwingend notwendig.

Für diese Lesart spricht vor allem, dass sich viele Schüler*innen an den FFF-Protesten beteiligen, die selbst nicht über das Wahlrecht verfügen. In diesem Falle können die Teilnehmer*innen als *nachrückende Generation* (Tremmel, 2013) bezeichnet werden, die der älteren Generation eine inkonsequente Klimapolitik vorwirft. Sie stützt sich auf die evidenzbasierte Klimaforschung und fordert nicht nur längerfristige, auf globale Gerechtigkeit ausgerichtete, politische Maßnahmen, sondern auch deren konsequente Umsetzung. Erst eine solche Politik, die sich von der aktuellen fundamental unterscheidet, könne, so ihre Argumentation, ihr mittel- und langfristigen einen angemessenen Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum für das eigene gute Leben begründet in Aussicht stellen. Zunächst stellen FFF also die Glaubwürdigkeit der politischen Entscheidungsträger*innen in Frage und werfen diesen Inkonsequenz und Eigeninteresse vor. Indirekt könnte dies aber auch den Wähler*innen vorzuwerfen sein, die – im Falle, dass Klimaschutz und/oder die nachrückende Generation ihnen ein wichtiges Anliegen wäre – vermutlich andere Parteien wählen würden. Die älteren Generationen haben bereits schon deutlich mehr von der treibhausgasfördernden Wirtschaftsweise profitiert bzw. ihren Lebensstil daran ausgerichtet. Auch wenn der öffentliche Eindruck stark für eine affirmative Antwort des Generationenkonfliktes spricht, darf nicht vergessen werden, dass dieselben Argumente der FFF-Anhänger*innen bereits seit Jahrzehnten von Umweltbewegungen sowie entwicklungspolitischen NROs hervorgebracht werden. Und längst haben sich zahlreiche ‚for future‘-Gruppierungen der FFF-Bewegung unterstützend angeschlossen (beispielsweise ‚Scientists for Future‘, ‚Parents for Future‘ oder ‚Omas for Future‘). Der Konflikt muss daher auch als ein Konflikt um Anerkennung gelesen werden (vgl. Honneth, 1992; Jaeggi, 2014).⁴ Die Forderung für mehr Klimaschutz ist insgesamt keine neue, sondern eine, die nun viele junge Gesichter erhalten hat.

Die Frage nach Generationengerechtigkeit vollzieht sich dabei zunächst auf öffentlich-gesellschaftlicher Ebene, könnte aber auch auf die Ebene des Nahbereichs übertragen werden, wie Gebhard (2013, S. 262–267) es bereits in Bezug auf das Eltern-Kind-Verhältnis beschrieben hat. Denkbar ist in Bezug auf FFF auch, dass nicht nur das Eltern-Kind-Verhältnis, sondern auch das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen mancherorts von Vorwürfen betroffen ist.

Die Thematik um die Sorge für zukünftige Generationen ist keineswegs neu (z. B. Jonas, 1979). Aktuell werden die Fragen nach der Art und Weise, wie nachrückende und zukünftige Generationen überhaupt in politischen Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden können, stark diskutiert (Rose, 2018; Bos, Düwell & Steenbergen, 2016). Der Konflikt, der sich hier abzeichnet, ist zum einen der, dass ältere Mitglieder der heutigen Gesellschaft – vermittelt durch ihr politisches Handeln – im weiten Sinne über die Zukunft entscheiden, in der sie nicht leben werden. Dagegen haben die deutlich stärker

4 In dieser Hinsicht wäre die Frage zu verhandeln, ob es sich bei der FFF-Bewegung in seiner Tiefengrammatik um einen Kampf um Anerkennung von überwiegend jungen, weiblichen, gut gebildeten Mitgliedern der Gesellschaft handelt. Aus unserer Sicht würde damit die sachliche Dimension des Protestes jedoch politisch konservativ und formal negiert und die Auseinandersetzung um die inhaltlichen Probleme und Argumente umgangen werden.

davon Betroffenen kein Stimmrecht. FFF-Anhänger*innen könnten sich als Repräsentant*innen für die Interessen von nachrückenden oder gar zukünftigen Generationen verstehen. So lässt sich ein Generationenkonflikt diagnostizieren, und zwar als ein Generationenkonflikt um die Aneignung und Nutzung von Ressourcen als Bedingung für das gute Leben und dessen Gestaltung.⁵ Häufig wird an dieser Stelle das Argument vorgebracht, dass es unvermeidbar sei, dass vorangegangene Generationen die Bedingungen für die nachkommenden Generationen maßgeblich mitbestimmen und diese ja über Wirtschaftsweisen, die den Klimawandel zum Nebeneffekt haben, auch viel Wohlstand an die nächste Generation weitergegeben wird. Hierauf muss als neue Qualität jedoch erwidert werden, dass die zukünftigen Handlungsspielräume durch die Gegenwartsfokussierung des derzeitigen Wahlverhaltens bzw. das Unterlassen von spezifischen Handlungen deutlich stärker eingeschränkt werden als es bislang der Fall war und eine Schwelle überschritten wurde, die deshalb auch normativ anders bewertet werden muss. Es geht nicht darum, dass die vorangegangenen Generationen die nachrückenden nicht beeinflussen, sondern darum, ihnen bestimmte Entscheidungen, z. B. was für sie ein gutes Leben ist und wie sie dies führen wollen, offen zu lassen. Warum dieses Argument das Fundament einer Pädagogik in Frage stellt, soll im Folgenden skizziert werden.

Es liegt in der Tradition der Pädagogik, dass die Zukunft mehr als nur eine zeitliche Kategorie zu fassen ist. Zukunft stellt eine qualitative Kategorie dar, die als offen und gestaltbar gefasst werden muss, damit mehr als die bloße Sozialisation und Erziehung in bereits bestehende Verhältnisse ermöglicht wird. Bildung setzt die Veränderung innerer und äußerer Verhältnisse voraus. Nach Blankertz verfolgen die Wissenschaft und eine sich der Aufklärung verpflichtete Pädagogik das geschichtsphilosophisch verstandene, identische Motiv: Pädagogik sei „in den Dienst der historischen Anstrengung des Menschen einzustellen, eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten“ (Blankertz, 1982, S. 306). Dieser normative Anspruch ist verwoben mit der anthropologischen Gegebenheit des Menschen, dem Anspruch entgegenstehenden gesellschaftlichen Kräften und dem nicht zu negierenden pädagogischen Anspruch alle Mitglieder der nachkommenden Generation zur Mündigkeit zu erziehen und zu bilden. Diese Faktoren bilden die Eckpfeiler für die „Eigenstruktur der Pädagogik“, wie sie Blankertz bündig skizziert hat:

Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in

5 Ähnlich zum Konflikt um die Alterssicherung geht es um die Verteilung von Ressourcen zwischen verschiedenen Generationen und die Frage danach, wie viel vorsorgend zurückgelegt werden soll. Und noch stärker lässt sich aus dieser sachlichen Perspektive die These vertreten, der Generationenkonflikt würde selbst dann bestehen, wenn niemand für eine konsequente Klimaschutzpolitik protestieren würde.

der Eigenstruktur der Erziehung enthalten. Diese Struktur steht in Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen. [...] Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zwecks menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. (Blankertz, 1982, S. 306–307)

Die FFF-Bewegung stellt aus zwei Gründen dieses Fundament der Pädagogik infrage. Erstens, weil direkt angeprangert wird, dass sie nicht mehr zu der Schaffung einer lebenswerten Welt und deren Erhalt wird beitragen können, weil die Folgen der heutigen Entscheidungen dies kaum noch ermöglichen werden. Und zweitens, gerade auch, weil sie ihre Kritik und ihren Protest auf den Ergebnissen der Klimaforschung aufbauen, kann ihnen Mündigkeit nicht abgesprochen werden, die sie doch angeblich erst durch die Pädagogik erlangen sollten.

Es stellen sich hier zwei fundamentale Fragen für die Erziehungswissenschaft:

1) Soll die Offenheit und Gestaltbarkeit von Zukunft durch die Pädagogik dadurch gewährleistet werden, dass sich die Pädagogik am Protest und an weiteren politischen Partizipationsmöglichkeiten zum Zwecke einer sozial-ökologischen Transformation aktiv beteiligt, mit dem Ziel sich für spätere reale und materielle Gestaltungsmöglichkeiten für die Heranwachsenden politisch einzusetzen? Oder besteht die Aufgabe der Pädagogik stärker darin, die Offenheit und Gestaltbarkeit von Zukunft durch den Erwerb von kreativen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zu gewährleisten?

Spätestens, wenn man den Aspekt der Mündigkeit hinzunimmt, handelt es sich um eine echte, offene Frage. Denn das in der Frage zugrunde gelegte Fundament, dass die Pädagogik zur Mündigkeit zu erziehen und zu bilden habe, würde mit der folgenden Frage als fraglich und damit als untauglich für ein Fundament perspektiviert.

2) Ist Mündigkeit als das Telos der Pädagogik neu, und wenn ja, wie zu bestimmen? – Als Erziehung und Bildung *in* Mündigkeit? Hier wäre nicht nur zu bestimmen, was ‚Erziehung und Bildung in Mündigkeit‘ bedeuten kann und soll, sondern auch die Frage nach dem, pädagogisch traditionell vorausgesetzten, Generationenverhältnis zu reflektieren. Denn einen distinkten Generationenunterschied von Mündigen zu Unmündigen wäre mit diesem neuen Telos strukturell aufgehoben. Hierfür spricht, dass sich die FFF-Bewegung auf die Ergebnisse der Klimafolgenforschung bezieht. Der sachliche Grund für eine Bildung ‚zur‘ Mündigkeit ist damit aufgehoben.

6. Schluss

Es sind neue Themen, die die Pädagogik fordern und eine Antwort von dieser verlangen (vgl. Giroux, 2014). Das, worin FFF die Erziehungswissenschaft fordert, ist die Tatsache, dass die Jugendlichen für das von ihr eigentlich Geforderte, nämlich poli-

tisch zu handeln, solidarisch zu argumentieren und sich dabei auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu stützen, bereits tut; sich dafür aber zugleich Kritik stellen muss (vgl. Laba, 2019). Die FFF-Bewegung mit ihrem Mittel des Schulstreiks bietet aktuell vielfältige Anlässe für erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen, die u. E. nicht verpasst werden sollten. Wir haben in diesem Beitrag unterschiedliche Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Thematisierung und Erforschung der Bewegung vorgeschlagen und auf Basis dessen, weiter zu verfolgende Fragen an (die Forschung über) die Bewegung gestellt. Dazu zählt zunächst die Frage der Bedeutung von sozialen Bewegungen für individuelle und kollektive Lern- und Bildungsprozesse. FFF könnte dabei eine Schnittstelle zwischen unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven bilden: Zum einen die zwischen Fragen gesellschaftlicher und individueller Transformation, die bislang häufig noch getrennt diskutiert und erforscht werden. Zum anderen die Verbindung zwischen Reflexion und konkretem (Aus-)Handeln. FFF wäre somit sowohl als ein Ort individueller Sozialisation bzw. Subjektwerdung zu verstehen, als auch als ein Ort politischer Bildung. Die Erforschung dieser Schnittstellen könnte auch einen Beitrag zu Lern- und Bildungstheorien wie der Theorie des transformativen Lernens leisten.

Für das Bildungssystem und in ihm tätige Lehrpersonen stellt sich die Frage, ob und wie sie sich in dem Spannungsfeld zwischen Schüler*innenorientierung und vorgegeben systemischen Rahmenbedingungen positionieren (können). FFF könnte, optimistisch betrachtet, zwar auch als ein erwünschter Output von BNE verstanden werden, da sich die Schüler*innen aktiv für Nachhaltigkeitsziele einsetzen, jedoch kann dies nicht losgelöst von Schule als staatlicher Institution erfolgen: Wenn das Leitbild Nachhaltigkeit ernst genommen wird, dann folgt unmittelbar die Kritik, dass die derzeitige Politik zu stark an ökonomischen und kurzfristigen Zielen orientiert ist. Von dieser Kritik können auch staatliche Bildungseinrichtungen nicht ausgeschlossen werden. Diesem Dilemma können sich dauerhaft eine politisch geförderte BNE und die in ihr tätigen Personen nicht entziehen, ohne an Glaubwürdigkeit zu verlieren. Es gilt hier Umgangsweisen zu diskutieren und womöglich auch neue Wege auszuprobieren. Auf Ebene der grundlegenden Annahmen bzw. Voraussetzungen von Pädagogik, nämlich die der Verantwortung der älteren Generation für die heranwachsende, gilt Ähnliches: Dauerhaft wird die Pädagogik im Gesamten die Lage ernst nehmen müssen, dass den Heranwachsenden eben keine bessere Zukunft mehr versprochen werden kann. Zwar ist schon seit Jahrzehnten das Versagen des Fortschrittsglaubens bzw. das Scheitern des Glaubens an eine Linearität von Geschichte, bekannt, jedoch ist die Bedeutung in ihrer Konsequenz für das pädagogische Handeln noch nicht ausreichend diskutiert und konzipiert worden. Die gesellschaftliche Situation, dass keine bessere oder zumindest gleichwertige Zukunft mehr versprochen werden kann, lässt sich weder von den global verflochtenen Auswirkungen der Klimakrise noch vom Nahbereich, also den Interaktionen zwischen Heranwachsenden und Lehrpersonen bzw. Pädagog*innen, trennen.

Literatur

- Alarcón, C. (2016). „Wir sind SchülerInnen, keine Kunden!“. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29(4), 46–53.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2016). Die 17. Shell Jugendstudie – eine pragmatische Generation im Aufbruch. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(2), 241–246.
- Ariès, P. (1978/2011). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv Sachbuch.
- Arnold, M.-T., Carnap, A., Bormann, I. (2017). Länderprofile. In Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.), *Bestandsaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs- und Lehrplänen*. https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Abgeschlossene_Studien/170301_BNE_Expertise.pdf [27.08.2020].
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bludau, M. (2016). *Globale Entwicklung Als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress Limited.
- Böhm-Kasper, O. (2006). Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In W. Helsper, H. H. Krüger, S. Fritzsche, et al. (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 53–74). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, G., Düwell, M., & van Steenbergen, N. (2016). Introduction. In M. Düwell, G. Bos & N. van Steenbergen (Hrsg.), *Towards the ethics of a green future* (Routledge Studies in Sustainability, S. 1–8). Oxford: Routledge.
- Brand, U. (2004). Nachhaltige Entwicklung: Ein Schlüsselkonzept weltgesellschaftlicher Bildung? In G. Steffens & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2004 – Globalisierung und Bildung*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang.
- Brock, A., & Grund, J. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings. Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von LehrerInnen. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_lehrerinnen.pdf [27.08.2020].
- Bunk, B. (2016). Soziale Bewegungen und Bildungstheorie. Überlegungen zu Bildungsprozessen in sozialen Bewegung(en). *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29(4), 30–38.
- Bunk, B. (2018). *Bildung und Soziale Bewegung. Die Movimento dos Sem Terra und das World Social Forum als Räume für Bildungsprozesse*. Paderborn: Schöningh.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.M., & Flaig, B.B. (2016). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Cook, J., Nuccitelli, D., Green, S.A., Richardson, M., Winkler, B., Painting, R. et al. (2013). Quantifying the consensus on anthropogenic global warming in the scientific literature. *Environmental Research Letters*, 8(2), 024024 (7pp). <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/8/2/024024> [27.08.2020].
- Düx, W., & Sass, E. (2005). Lernen in informellen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 394–411.
- Eames, C., Barker, M., & Scarff, C. (2018). Priorities, identity and the environment: Negotiating the early teenage years. *The Journal of Environmental Education*, 49(3), 189–206.
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A., & Steffens, G. (2015). *Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf [27.08.2020].

- Eis, A., & Frauenlob, M. (2020). Lernen in Bewegung. Zur Bildung kollektiver Handlungsfähigkeit in sozial-ökologischen (Bildungs-)Bewegungen. In J. Eicker et al. (Hrsg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation* (S. 229–238). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Eversberg, D., & Schmelzer, M. (2018). Revolution predigen, Karottensaft trinken? *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31(4), 26–36.
- Eversberg, D., & Schmelzer, M. (2016). Über die Selbstproblematik zur Kapitalismuskritik. Vier Thesen zur entstehenden Degrowth-Bewegung. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29(1), 9–17.
- Fachforum Schule (2019). *Stellungnahme des BNE-Fachforums Schule zu Fridays for Future*. https://www.bne-portal.de/sites/default/files/Stellungnahme%20des%20Fachforums%20Schule%20zu%20Fridays%20for%20Future_fin_19.09_.pdf [27.08.2020].
- Fahrenwald, C. (2014): Manifestationen des Neuen in Organisationen – Die Einführung von Service Learning an ausgewählten Hamburger Schulen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 183–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischbach, R., Kolleck, N., & Haan, G. de (2015). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. London: Zed Books.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Giroux, H. (2014). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*, 12(4), 491–499. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.4.491> [27.08.2020].
- Grund, J., & Brock, A. (2018). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung junger Menschen. Executive Summary*. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_junge_menschen.pdf [28.09.2020].
- Grund, J., & Brock, A. (2019). Why we should empty pandora's box to create a sustainable future: Hope, sustainability and its implications for education. *Sustainability*, 11(3), 893–913. https://res.mdpi.com/d_attachment/sustainability/sustainability-11-00893/article_deploy/sustainability-11-00893-v3.pdf [27.08.2020].
- Gugel, G., & Jäger, U. (1997). *Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln* (3. Aufl.). Tübingen: Verein für Friedenspädagogik.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4, Florence: UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [27.08.2020].
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holst, J., Brock, A., Singer-Brodowski, M., & Haan, G. de (2020). Monitoring progress of change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within documents of the German education system. *Sustainability*, 12(10), 1–19.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huth, T. (2019). Fridays for Future – Entstehung einer supranationalen europäischen Öffentlichkeit? *Journal für korporative Kommunikation*, (2), 2–12.

- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kminek, H. (2020). Concept of education in Education for Sustainable Development – The necessity of exposing the uncertainty. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 153–168). Frankfurt a. M.: Goethe-Universität, FB04 – Dekanat.
- Kolb, F. (2002). *Soziale Bewegungen und politischer Wandel*. Lüneburg, Bonn: Deutscher Naturschutzring e. V. – Kurs ZukunftsPiloten. https://www.stiftung-bridge.de/fileadmin/user_upload/bridge/dokumente/mass_studienbrief.pdf [27.08.2020].
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kovan, J. T., & Dirkx, J. M. (2003). „Being called awake“: The role of transformative learning in the lives of environmental activists. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 99–118.
- KMK & DUK (2007). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf [25.09.2020].
- KMK (2017). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf [27.08.2020].
- Laba, M. (2019). Learning in the street: Activism and new matters of education. *The Future of Education Conference Proceedings*, 9, 623–626.
- Lay-Kumar, J. (2019). *Aktivismus zwischen Protest und Gestaltungsraum. Jugendumweltgruppen und ihr Verhältnis zum Klimaschutz*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Leven, I., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019). Beruf und Karriere: Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.) *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (18. Shell-Jugendstudie, S. 187–212). Weinheim: Beltz.
- Lucke, A. (2019). „Fridays for future“: der Kampf um die Empörungshoheit. Wie die junge Generation um ihre Stimme gebracht werden soll. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 64(3), 91–100.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 10). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (S. 3–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C., & Barth, M. (2015). Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer, 2015 – Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation. Ergebnisse der bundesweiten Repräsentativbefragung und einer qualitativen Explorativstudie. Bad Homburg: Verlag für akademische Schriften.
- Miethe, I., & Roth, S. (2016). Bildung und Soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. *Forschungsjournal für soziale Bewegungen*, 29(4), 20–29.
- Nohl, A.-M. (2015). Typical phases of transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 35–49.
- Overwien, B. (2013). Informelles Lernen in politischer Aktion und sozialen Bewegungen. *Außer-schulische Bildung*, 44(3), 247–254.
- Rieckmann, M., & Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(3), 4–10.

- Rieckmann, M. (2018). Chapter 2 – Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W.J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (S. 39–59). Paris: UNESCO.
- Rose, M. (2018). *Zukünftige Generationen in der heutigen Demokratie. Theorie und Praxis der Proxy-Repräsentation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2010). Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2010: eine pragmatische Jugend behauptet sich* (S. 165–186). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S., & Zajak, S. (2019). Fridays For Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. *ipb working paper series*, 2/2019. Berlin: ipb.
- Straßburger, G., & Rieger, J. (2014). Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In dies. (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. überarb. Aufl., S. 12–34). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thunberg, G. et al. (2019). Young people have led the climate strikes. Now we need adults to join us too. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/may/23/greta-thunberg-young-people-climate-strikes-20-september> [27.08.2020].
- Tremmel, J. (2013). *Eine Theorie der Generationengerechtigkeit*. Münster: Mentis Verlag.
- UNESO (2017): Education for sustainable development goals learning objectives. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> [27.08.2020].
- Wahlström, M., Kocyba, P., Vydt, M. de, & Moor, J. de (2019). Protest for a future. Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities. https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/07/20190709_Protest-for-a-future_GCS-Descriptive-Report.pdf [27.08.2020].
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Wehrden, H. von, Kater-Wettstädt, L., & Schneidewind, U. (2019). Fridays for Future aus nachhaltigkeitswissenschaftlicher Perspektive. *GAI A – Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(3), 307–309.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218.

Abstract: Since autumn 2018, Fridays for Future, the youth movement for climate justice, has been formed, which not only receives intense media attention but also exerts political influence. From the perspective of educational science, a range of questions arise in connection with this movement but so far they have hardly been addressed in the academic debate. The article aims to propose a thematic approach to Fridays for Future from the perspective of three different strands of research and, above all, to raise research questions. 1) How can the learning of the young participants in social-ecological movements be described? 2) What is the relationship between Fridays for Future and the implementation of sustainability or, respectively, Education for Sustainable Development in the educational system? 3) To what extent can Fridays for Future be described as a new generation conflict? The article discusses these three questions on the basis of the current state of research and proposes further research questions. In this way, we want to order, question, systematize, tie in with previous debates, and give impulses for further work.

Keywords: Social Movements, Education Theories, Learning Theories, Education for Sustainable Development, Youth

Anschrift der Autor_innen

Dr. Anne-Katrin Holfelder, Institute for Advanced Sustainability Studies e. V.,
Berliner Str. 130, 14467 Potsdam, Deutschland
E-Mail: anne-katrin.holfelder@iass-potsdam.de

Dr. Mandy Singer-Brodowski, Freie Universität Berlin,
Institut Futur,
Fabeckstraße 37, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: s-brodowski@institutfutur.de

Dr. Verena Holz, Institute for Advanced Sustainability Studies e. V.,
Berliner Str. 130, 14467 Potsdam, Deutschland
E-Mail: Verena.holz@iass-potsdam.de

Dr. Helge Kminek, Goethe-Universität Frankfurt,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: Kminek@em.uni-frankfurt.de