

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
112. Jahrgang 2020, Heft 2, S. 216–228
<https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.08>
© 2020 Waxmann

Jürgen Budde

Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay

Zusammenfassung

*Der gegenwärtigen Schule stellt sich durch den Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung die Frage nach ihrer Funktion in neuer Dringlichkeit. Angesichts der drohenden sozialökologischen Krisen ist zu fragen, inwieweit Schule diese Ansprüche realisiert. Denn einerseits sind die Erwartungen an Bildung mit Blick auf die globalen Herausforderungen hoch. Gleichzeitig dokumentiert der Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung aber auch, dass zumindest ein Teil der Schüler*innen Protest (zumindest tageweise) für relevanter hält als die angebotenen Inhalte und Formen schulischen Lernens. Der Protest der Schüler*innen richtet sich dabei nicht auf die Schule, sondern durch den Streik verschaffen sich Schüler*innen Gehör für ihr Anliegen, Gesellschaft und Politik damit zu konfrontieren, dass der nachwachsenden Generation die Zukunft genommen wird. Auf diese Weise wird eine politische Artikulation gesellschaftlich wahrnehmbar, die andernfalls möglicherweise innerhalb der Schulen verblieben wäre, in denen sich Kinder und Jugendliche aufzuhalten haben. Weiter ruft das Thema aber nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen pädagogischen Handelns auf und verweist auf die Probleme, die eine Pädagogisierung politischer Konflikte mit sich bringt. Dabei wird die These vertreten, dass Unterricht, welcher die heutigen Kinder und Jugendlichen auf die ungewisse Gewissheit sozialökologischer Krisen und Herausforderungen wie Post-Wachstum oder zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit vorbereiten will, dies mit traditionellen Formen des Wissens, der Vermittlung, aber auch mit der erzieherischen Einübung in die Leistungsgesellschaft in der vorliegenden Form kaum realisieren können.*

Schlüsselwörter: Schulkritik, Schultheorie, Bildungstheorie, Transformation, Pädagogisierung, Schulpflicht

The Fridays for Future Movement as Challenge for the School – A School-Critical Essay

Abstract

The school strike of the Fridays for Future initiative has given new priority to the question of the function of the current school. In view of the upcoming socio-ecological crises, the question is to what extent schools are realizing these demands. For on the one hand, expectations in education are high in view of the global challenges. At the same time, the school strike of the Fridays for Future movement also documents that a part of the students consider protest (at least on a daily basis) more relevant than learning at school. The protest of the students is not primarily directed at the school, but through the strike students make themselves heard for their concern to confront society and politics with the fact that the future is being taken away from the upcoming generation. In this way, a political demand becomes perceptible which might otherwise have remained within the schools in which children and young people have to stay. Furthermore, the topic not only calls up the opportunities, but also the limits of pedagogical activity and points to the problems that a pedagogization of political conflicts brings with it. The thesis is that teaching which aims to prepare today's children and young people for the uncertainties of socio-ecological crises and challenges such as post-growth or civilized communitization in the face of increasing scarcity of resources will hardly be able to achieve this with traditional forms of knowledge, mediation, and education to meritocracy.

Keywords: school critics, school theory, education theory, transformation, pedagogization, compulsory education

1 Wozu ist die gegenwärtige Schule da?

Die gegenwärtige Schule gerät nicht nur aufgrund von neoliberal inspirierten Leistungstests wie z.B. PISA in die Diskussion oder etwa durch Brandbriefe von Lehrer*innen, Eltern oder Journalist*innen, die den Verfall von Werten beklagen, sondern auch durch die Frage nach Schulpflicht und klimapolitischer Verantwortung für die nachwachsende Generation. Die Institution Schule ist bekanntermaßen grundlegend und in vielfacher Hinsicht zu Gesellschaft und Politik relationiert. Insofern steht sie immer in Beziehung zu gesellschaftlichen Konstellationen, sozialen Transformationen und/oder bildungspolitischen Vorgaben. Diese Relation ist keine monodirektionale, nach der die Schule „einfach“ äußere Vorgaben und Erwartungen erfüllt, sondern eine ambivalente, spannungsreiche und reziproke. Die Schule hat – wie jeder andere gesellschaftliche Bereich – ihre eigene, wenngleich nicht unabhängige „Textur“. In der Idee der modernen Schule drücken sich – institutionell und historisch geronnen – Erwartungen und Bedingungen aus, die die Gesellschaft an die nachwachsenden Generationen richtet. Diese beschreibt Fend systemtheoretisch als Spannungsfeld aus Selektion, Enkulturation, Qualifikation und Integration (Fend, 2006). Schule steht in einem Spannungsfeld zwischen diesem gesellschaft-

lichen Anspruch einerseits und dem individuellen Bildungsprozess andererseits. Denn Schule ist ja nicht lediglich der Vermittlung von Fachwissen, sondern ebenso sowohl der „Erziehung zu Freiheit und Demokratie“ als auch der „freien Entfaltung der Persönlichkeit“ verpflichtet und damit – zumindest theoretisch – dem Ideal kritisch-reflexiver, „verantwortlicher Bürger“ (KMK, 1973). Ähnliche Formulierungen finden sich entsprechend in den Schulgesetzen der Bundesländer. Allerdings ist angesichts der drohenden sozialökologischen Krisen und der damit verbundenen Protestbewegung „Fridays for Future“ zu fragen, wie sich die Schule als Institution positionieren kann, wenn sie selbst auf eine für sie problematische Weise (Schulpflichtverletzung) in den Konflikt einbezogen wird? Diese Herausforderung bezieht sich in ihrem Kern auf die Legitimität der Schule. Die Frage also, „wozu Schule da ist“ (Giesecke, 1996), hat nichts von ihrer Aktualität eingebüßt, sondern stellt sich mit einer besonderen Dringlichkeit.

Im folgenden Essay werden einige Reflexionen zu der Frage angestellt, inwieweit Schule als zentrale Bildungsinstitution in Kindheit und Jugend durch den menschengemachten Klimawandel und die Schüler*innenproteste in mehrfacher Hinsicht grundlegend herausgefordert ist. Denn einerseits sind die Erwartungen an Bildung mit Blick auf die globalen Herausforderungen hoch. So fordert die UNESCO etwa, dass „education can, and must, contribute to a new vision of sustainable global development“ (UNESCO, 2015, S. 32). Bildung wird also als Beitrag zur Lösung sozialökologischer Krisen verstanden – und ihre Institutionalisierung in Form der modernen Schule als Ort begriffen, an dem man sich mit diesem Beitrag auseinandersetzen kann. Gleichzeitig dokumentiert der von Greta Thunberg angestoßene Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung¹ aber auch, dass zumindest ein Teil der Schüler*innen (weltweit) die Auseinandersetzung mit sozialökologischen Krisen außerhalb der Schule (zumindest tageweise) für relevanter hält als die angebotenen Inhalte und Formen schulischen Lernens, sei es im Unterricht oder in außerunterrichtlichen pädagogischen Angeboten wie dem Klassenrat. Des Weiteren beleuchtet der Text anhand des Themas nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen pädagogischen Handelns angesichts politischer Herausforderungen. Dabei wird – so hoffe ich – die These konturiert, dass Unterricht, welcher die heutigen Kinder und Jugendlichen auf die ungewisse Gewissheit sozialökologischer Krisen und Herausforderungen wie Post-Wachstum oder zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit vorbereiten will, dies mit traditionellen Formen des Wissens, der Vermittlung, aber auch mit der erzieherischen Einübung in die Leistungsgesellschaft in der vorliegenden Form kaum realisieren können.² Andererseits ist zu bedenken, dass die schuli-

- 1 Zwar gibt es auch andere, höchst unterschiedlich agierende zivilgesellschaftliche Akteur*innen wie beispielsweise Greenpeace oder Extinction Rebellion; im folgenden Beitrag wird Fridays for Future aufgrund der schultheoretischen wie gesellschaftlichen Relevanz ins Zentrum der Auseinandersetzung gestellt.
- 2 Die gegenwärtige Schule und ihr Unterricht sind im Text in grober und pauschalisierender Weise verkürzt und undifferenziert dargestellt. Gleichzeitig ist einzuschränken, dass sich die Überlegungen auf die deutsche Schule beziehen und keinen globalen Anspruch vertreten

schen Möglichkeiten, politischem Protest Form zu verleihen, prinzipiell eingeschränkt sind – eben weil sie eine Bildungsinstitution und keine politische Bewegung ist.

2 Die Relevanz aktueller schulischer Bildung

2.1 Schulische Bildung zu Demokratie in pädagogischen Angeboten und Praktiken

Seit Humboldt zielt Bildung auf die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen und bietet damit eine perspektivenreiche theoretische Fundierung. Bildung soll Mündigkeit und Verantwortlichkeit ermöglichen und zu einer „nachhaltigen“ Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beitragen. Bereits die bildungsidealisierenden Vorstellungen von Humboldt zielen ja auf die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner [des Menschen; J.B.] Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1903/1792) ab. Darunter zu verstehen wären nach Koller

„jene sprachlichen Prozeduren, in denen ein Widerstreit bezeugt wird – sei es durch Offenhalten eines bereits artikulierten Widerstreits oder durch das (Er-)Finden eines neuen Idioms zur Artikulation eines bislang verborgenen Widerstreits“ (Koller, 2016, S. 159).

Unter Bildung – so Koller weiter – sind solche Transformationen zu fassen, „die das Feld der Normen erweitern und Ausschlüssen entgegenwirken“ (ebd., S. 160). Weiter streicht er die Normativität sowie die Unabgeschlossenheit von Bildung heraus. Peukert weist darauf hin, dass die globalen Krisenphänomene nicht nur die Weltverhältnisse, sondern auch die Selbstverständnisse „angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrung“ (Peukert, 2015, S. 37) neu konfigurieren, da die Subjekte in massiver Weise mit Ungewissheit konfrontiert sind. Insofern handelt es sich bei den von Fridays for Future aufgerufenen Themen in der Tat um „Schlüsselprobleme“, die traditionell im Fachunterricht in exemplarischer Weise in den Blick genommen werden sollen.

Die protestierenden Schüler*innen allerdings adressieren dies als gesellschaftliches Problem in einer eigenen Form. In seiner bildungstheoretischen Didaktik bezieht Klafki dieses Bildungsverständnis bekanntermaßen auf eine allgemeine Didaktik und fordert, dass schulische Lehr-Lernprozesse an sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki, 1975/1963) auszurichten und dass sie allein dadurch legitimiert seien, dass sie nicht nur den vermittelten fachlichen Gegenstand zugänglich machen, sondern zugleich dahinterliegende allgemeine Prinzipien von hoher sozialer Relevanz. Klafki zählte zu den Schlüsselproblemen Heraus-

können. Intendiert ist weniger eine pauschalisierende Kritik an Bestehendem, sondern eine Anregung zur Reflexion der zu wenig genutzten Potenziale von Schule.

forderungen wie etwa Frieden, Umwelt, Interkulturalität und Leben in der einen Welt, Technikfolgen, Demokratisierung, Verteilungsgerechtigkeit und gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gleichberechtigung/Menschenrechte, personale Beziehungen und Glücksfähigkeit. Schlüsselprobleme versteht Klafki als „historische Problemlagen [...] von gesamtgesellschaftlicher, ggf. universaler und zugleich jeden einzelnen Menschen betreffender Bedeutung“ (Klafki, 1998, S. 44). Die Tragweite dieser Forderung ist im Lichte der gegenwärtigen und zukünftigen sozialökologischen Krisen nicht gering zu schätzen. Lernprozesse werden – laut Klafki – nicht um der Sache selbst willen vollzogen, sondern nur dadurch, dass sie exemplarischen Gehalt für weitergehende Bildungsprozesse bieten, dass an ihnen „etwas“ fragwürdig ist und dies zu einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beiträgt. Damit hat jeder Unterricht nicht nur eine individuelle, sondern auch (und vor allem) eine gesellschaftliche Funktion. Nun ist selbstverständlich nicht jede mathematische Aufgabe oder jede Übung im Sportunterricht unmittelbar auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ zurückzubeziehen, denn diese sind nach Klafki immer nur disziplin- und fächerübergreifend in den Blick zu nehmen. Gleichwohl sollte sich der Sinn des Lernens in der Gesamtheit daraus speisen, dass der Bezug zu gesellschaftlich relevanten Themen sichtbar, erfahrbar und mithin verfügbar ist.

Traditionell wurde dieses Verständnis von Bildung strukturell, disziplinär durch Fächerteilung und didaktisch innerhalb der Institution Schule privilegiert im Fachunterricht verortet bzw. als Anspruch an diesen adressiert. Fachunterricht und die dort gezeigten Gegenstände sollten exemplarisch, symbolisch und allgemein sein; sie sollten einen Bildungsgehalt ausweisen, den der Unterricht als pädagogische Pflichtveranstaltung legitimiert, und darüber hinaus sollte er zu jenen von KMK und Schulgesetzen geforderten persönlichkeitsbildenden und demokratieförderlichen Zielen beitragen.

Zusätzlich lässt sich – in Erweiterung, aber auch jenseits des Fachunterrichts – unter dem Schlagwort der „Sozialpädagogisierung von Schule“ eine zunehmende Ausdifferenzierung pädagogischer Praktiken im Sinne eines „Persönlichkeitsdispositives“ (Budde & Weuster, 2018b) beobachten. In Angeboten zur Persönlichkeitsbildung und zum sozialen Lernen werden ebenfalls individuell wie gesellschaftlich relevante, überfachliche Herausforderungen thematisiert. Ausdruck davon ist die Implementation von Lernanlässen, in denen – basierend auf Schulkritik – die unterrichtliche Logik von Didaktik zugunsten außerunterrichtlicher Pädagogik ausgesetzt oder zumindest zurückgestellt ist und sogenannte Querschnittsthemen aufgegriffen werden. In diesen Angeboten sollen soziales Lernen, Demokratiepädagogik und Persönlichkeitsbildung curricular entlastet und bewertungsfrei im Zentrum stehen. Die Palette der Themen und der entsprechenden Bezeichnungen ist weit gesteckt. Im Klassenrat beispielsweise soll Partizipation jenseits des Politikunterrichtes erfahrbar sein, Streitschlichter*innen kümmern sich um soziale Konflikte, in Projektwochen werden nachhaltiges Handeln

oder soziale Kompetenz thematisiert, sexuelle Gesundheit ist Gegenstand bei Besuchen externer Referent*innen von Fachberatungsstellen usw.³

Vor diesem Hintergrund *könnte* Schule in unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Hinsicht gut auf die Bearbeitung zukünftiger Herausforderungen vorbereitet sein. Schaut man sich jedoch Studien an, die den transformativen, partizipativen und innovativen Gehalt von Fachunterricht und Angeboten zu sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung analysieren, so geben die Befunde nicht allzu viel Anlass zu glauben, dass diese Hoffnungen eingelöst werden könnten. Denn am Unterricht in staatlichen Schulen wird in der Summe seit längerem kritisiert, dass er zu stark als bürgerliche Wissensvermittlungsveranstaltung mit anschließender Ergebnisüberprüfung angelegt sei, dass zu wenig auf problemlösende Aufgaben gesetzt werde und dass er kaum als Inspirationsquelle für transformative Bildungsprozesse angesehen werden könne. Die tendenzielle Öffnung von Unterricht wird durch die gleichzeitige Standardisierung (z.B. durch Zentralabitur) und Dauerstellung des transparenten Vergleiches (z.B. durch Vergleichsstudien) sozusagen neutralisiert. Die damit verbundene Kompetenzorientierung der letzten 20 Jahre hat primär Steuerungs- und Individualisierungslogiken gestärkt und weniger kontextbezogenes Lernen.

Bildungstheoretische Untersuchungen zu Integration sozialpädagogischer Ansätze, Persönlichkeitsbildung und Demokratiepädagogik in der Schule wiederum gibt es kaum. Die wenigen vorliegenden Studien weisen auf Limitierungen dieser Angebote aufgrund des institutionellen Charakters der Schule hin (z.B. Beiträge in Budde & Weuster, 2018a). Der Klassenrat beispielsweise erscheint eher als inszenierte Mitbestimmung (Leser, 2009; Budde & Weuster, 2017), Sexualpädagogik steht konfliktvoll zur institutionellen Öffentlichkeit von Schule (Böhm, Budde & Dekker, 2018), und differenzsensible Pädagogik scheint nicht selten – entgegen dem eigenen Anspruch – Stereotype zu verstärken, anstatt diese abzubauen (Budde, 2014). Wollte man dies nicht einfach nur mithilfe von Durchführungsfehlern erklären, dann ist es plausibel, nach immanenten Widersprüchen in solchen Angeboten zu suchen. So ist jegliche Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen nicht nur durch externe Vorgaben, sondern ebenfalls durch die strukturelle Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen limitiert (Coelen, 2010). Unsere eigenen Studien zeigen, dass Partizipation auch in extracurricularen Angeboten zur Demokratiepädagogik und Persönlichkeitsbildung aufgrund der Nähe zu herkömmlichen Erziehungs- und Unterrichtspraktiken begrenzt ist (Budde & Weuster, 2018b, 2017) und dass sie als Einübungsveranstaltungen in gouvernementale Selbstregierungspraktiken gesehen werden können. Somit scheint es, dass überfachliche Themen (Demokratie und Partizipation, soziale Kompetenzen und Normen,

3 Dies scheint kein singuläres deutsches Phänomen zu sein, sondern sich auch als internationale Entwicklung abzuzeichnen, denn „since the late 1990s character education grew worldwide“ (Edmonson, Tatman & Slate, 2009, S. 15).

Nachhaltigkeit und Selbstsorge, zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit usw.) bislang im Unterricht und in der Didaktik kaum verankert sind und in außerunterrichtlichen pädagogischen Angeboten konflikthaft zu schulischen Ordnungen stehen.

2.2 Bildungstheoretische Fundierungen – zur Zukunfts- und Gegenwartsbedeutung schulischer Bildung

Gravierender aber im hier diskutierten Kontext sind bildungstheoretische Reflexionen. Schulische Bildung vermittelt in der Gegenwart Wissen und Kompetenzen, die in der Vergangenheit generiert wurden und denen zugetraut wird, in einer zukünftigen Welt von hoher Relevanz zu sein. In diesem Sinne verweisen pädagogische Praktiken und Bildungsprozesse immer auf einen zeitlichen Horizont. In Klafkis bildungstheoretischer Didaktik ist dies in Form der „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ niedergelegt, die didaktisches Handeln notwendigerweise berücksichtigen müsse (Klafki, 2007). Die schulische Bildung ist das stärkste institutionalisierte Angebot, welches die ältere Generation ihren gegenwärtigen Kindern und Jugendlichen als Rüstzeug für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen anbietet. Bildung ist in diesem Sinne nicht nur unsicher (weil sich ihre Relevanz nicht nur in der Gegenwart, sondern auch der Zukunft erweisen muss), sondern auch ein optimistisches Unterfangen, da sie davon ausgehen muss, dass sie so vermittelt werden kann, dass sie zukünftige Bedeutung entfaltet. Diesen Optimismus scheinen diejenigen Schüler*innen nicht zu teilen, die seit Monaten regelmäßig freitags die Schulpflicht verweigern und die Schulpflichtverweigerung als Mittel zur Adressierung ihrer politischen Anliegen wählen.⁴ Fridays for Future erhält Aufmerksamkeit und ist für schul- und bildungstheoretische Überlegungen von besonderer Relevanz, weil sich der Streik gegen eine der wenigen bestehenden allgemeinen Pflichten in Deutschland richtet, die sich aus dem schlichten Aufenthalt in Deutschland an sich ableitet.⁵ Sie ist eine Pflicht jenseits individuellen Handelns und gruppenspezifischer Zugehörigkeit. Weniger die empirische Zahl streikender Schüler*innen ist von Bedeutung, sondern die Tatsache, dass die Weigerung, dieser allgemeinen Pflicht nachzukommen, eine stabilisierende gesellschaftliche Institution ob ihrer Legitimität anfragt. So nutzen die Kinder und Jugendlichen mit dem Auflehnen gegen die Schulpflicht einen der wenigen gesellschaftlichen Einflusshebel, der ihnen zur Verfügung steht.

4 Und mit einigem Recht kann gefragt werden, warum die Schüler*innen optimistisch auf die Zukunft und Schule blicken sollten.

5 Die Schulpflicht verpflichtet die Kohorte der Kinder und Jugendlichen in Deutschland vollständig zum mindestens neunjährigen Schulbesuch (sowie weiterer Berufsschulpflicht), unabhängig vom individuellen Verhalten und ohne Differenzierung. Ähnliche Pflichten für andere Bevölkerungsgruppen mit einer solchen Breitenwirkung bestehen ansonsten nicht.

Als größte zukünftige Herausforderung wird dabei nicht der Klimawandel an sich betrachtet, sondern die komplexen Zusammenhänge zwischen sozialen und ökologischen Krisen, Erderwärmung, CO²-Anteil in der Luft, Migrationsbewegungen aufgrund erodierender Lebensverhältnisse und angesichts ungebremster Wachstumslogiken, sich weiter verschärfende Verteilungskämpfe um knapper werdende Ressourcen und – damit zusammenhängend – das Artensterben (Rockström et al., 2009; Brand & Wissen, 2011). Diese Zusammenhänge bilden das globale Panorama, in dem die heutige junge Generation aufwächst und das – je nachdem, wo sie leben – unterschiedliche Dynamiken und Entwicklungen zeigt. Nimmt man das Argument der Zeitlichkeit ernst, dann müsste Bildung heute auf diese Herausforderungen ausgerichtet sein. Allerdings scheint aus der Perspektive der Schüler*innen das in der Schule angebotene Wissen zur Lösung dieser „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ zumindest für einen Tag in der Woche nicht ebenso geeignet wie die Artikulation politischen Widerspruchs in Form der Verweigerung der Schulpflicht. Denn damit gelingt es ihnen, sich gesellschaftliches und politisches Gehör in einer Weise zu verschaffen, die Kindern und Jugendlichen mit anderen Mitteln kaum zur Verfügung stehen. Denn die Schüler*innen stellen mit dem Streik ja eben diese Schulpflicht in Frage und damit in letzter Konsequenz auch die Erwartungen, die die Älteren an die Jüngeren richten, und die Angebote, die sie ihnen machen. Sie (die Jüngeren) scheren sozusagen aus der generationalen Ordnung aus, indem sie das institutionelle Angebot, welches ihnen die Gesellschaft macht (schulische Bildung als Grundlage eines „gesicherten“ Lebens), zurückweisen.⁶

Allerdings könnte nicht unberechtigter Weise behauptet werden, dass die generationalen Ordnung ja eigentlich bereits seitens der Erwachsenengeneration massiv in Frage gestellt worden sei, indem gerade die jetzige Generation der Vierzig- bis Siebzigjährigen in den letzten 30 Jahren der Welt, global betrachtet, ihre sozialen und ökologischen Grundlagen zunehmend entzogen habe. Das „Erbe“, welches an die nachwachsende Generation (schulisch) weitergegeben werden soll, ist in dieser Hinsicht tatsächlich „vergiftet“.

Näherte man sich aus einer solchen Perspektive der Problematik, so schließt sich aus schultheoretischer Sicht nachgerade die Frage an, ob das, was Schule als Lernangebot offeriert, zur Bearbeitung zukünftiger Krisen überhaupt geeignet ist. Zwar richtet sich der Schulstreik nicht mit der Forderung nach „besserer“ Bildung an die Schule, sondern eingefordert wird schnelles Handeln von Gesellschaft und Politiker*innen. Gleichwohl bietet der Streik Anlass zu reflektieren, inwieweit in einer sich transformierenden Welt möglicherweise das aktuelle schulische Wissen und auch seine vorherrschende Form der Darreichung untauglich sein könnten, um die

6 Dies wird auch in den explizit lern- und bildungsbezogenen Parolen (z. B. „Macht Ihr erstmal Eure Hausaufgaben“) deutlich, die im Rahmen von Fridays for Future an die Erwachsenen artikuliert werden, die die Sinnhaftigkeit des schulischen Lernens und die Relevanz von Kindern und Jugendlichen als Bildungsobjekten anzweifeln.

Herausforderungen, z. B. von Post-Wachstum und zivilisierter Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit, zu bearbeiten (Sommer, 2016). Inwieweit die Gegenstände des schulischen Unterrichts – wie sie in gegenwärtigen Lehrplänen, Curricula oder Kompetenzmodellen definiert sind – zukünftig relevant sind, wäre zumindest anzufragen, da die traditionelle gesellschaftliche Integrationsfunktion von Bildung nicht nur angesichts zunehmender sozialer Ungleichheit, sondern auch angesichts der ungewissen Gewissheit der Zukunft brüchig zu werden droht. Des Weiteren könnte sich die aktuell didaktisch dominierende Form der Darreichung von Wissen als nicht unbedingt geeigneter Mechanismus erweisen. Problemlösende, partizipative und kooperative Lernformate bieten an dieser Stelle zukunftsstaulichere Perspektiven. Die Zukunftshoffnung gegenwärtiger schulischer Bildung also ist vielleicht nicht mehr optimistisch begründbar, sondern möglicherweise ist sie illusorisch.

Neben dem Zukunftsbezug scheint aber ebenfalls der Gegenwartsbezug der schulischen Bildung gestört zu sein. Die sozialökologischen Krisen der Zukunft erfordern eine schnelle und umfassende Änderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen „Spielregeln“. Damit ist insbesondere das Wachstumsparadigma, d. h. die Ökonomisierung von Natur, Gesellschaft und Subjekten, gemeint. Denn ebendiese Spielregeln unserer Gesellschaft sind offensichtlich in globalem Maßstab untauglich und bringen genau die aktuelle Krise ja hervor. Ein „Weiter-So“ ist in diesem Falle nicht nur desinteressiert (und damit vielleicht unschädlich, weil folgenlos), sondern zugleich problemverschärfend gegenüber der Zukunft derjenigen, denen mutmaßlich eine in heutiger Hinsicht dysfunktionale Welt übergeben wird. Zu diesen Spielregeln gehört ebenfalls ihre Einübung insbesondere in Form des schulischen Leistungsprinzips, welches damit zur Disposition stehen müsste. Denn das schulische Leistungsprinzip verweist auf genau jene neoliberal-bürgerliche Wachstumslogik, welche die sozialökologische Krise evoziert. Die Erziehung zu dauerhafter Leistungsbereitschaft bestärkt Konkurrenz, Hierarchie und Optimierungen; sie führt zu etwas, was Marx als Entfremdung bezeichnet hat. In der Schule werden Kinder und Jugendliche mithin in jenen gesellschaftlichen Mechanismus eingeübt, der sich im globalen Maßstab nicht nur als ineffektiv in Bezug auf die Bewältigung einer bzw. der sozialökologischen Krise erweist, sondern der als (mit)verantwortlich für ebenjene Krise angesehen werden kann. Auf gesellschaftlicher Ebene deutet die „Ökonomisierung von Schule“ (Hartong, Hermstein & Höhne, 2018; auch Höhne, 2015) in eine ähnliche Richtung, in der die Verwertbarkeit als oberste Maxime gesehen wird und nicht etwa Transformation und Reflexion ins Zentrum gestellt werden (Peukert, 2015).

Eine Schule aber, die auf der Basis risikoverschärfender Spielregeln nicht auf eine krisenhafte Zukunft vorbereitet, ist in der Gegenwart vielleicht kein so gut legitimierter Ort für Zukunftsbildung. Ungünstig für die nachfolgende Generation ist, dass nicht nur das Erbe der Erwachsenen nicht ausgeschlagen werden kann, sondern auch, dass

die Kinder und Jugendlichen dieses Erbe zu den Spielregeln der Erwachsenen übernehmen sollen.

3 Schultheoretische Überlegungen – Zwischen Disziplinierung und fürsorglicher Belagerung?

Anlass zu weiteren schultheoretischen Überlegungen geben die Reaktionen, die der Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung erhält. Seitens der Schule und Schuladministration bestehen verschiedene Reaktionsmuster, die von Disziplinierung bis zu freundlicher Umarmung reichen. Während einige Schulen offensiv ermöglichen, dass Schüler*innen zumindest an den weltweiten Aktionstagen teilnehmen können, oder die Demonstrationen im Rahmen schulischer Exkursionen direkt unterstützen und sich damit in den Widerspruch verwickeln, ein nicht primär schulisches Thema in Schule zu integrieren (und es im Rahmen ihrer aktuellen institutionellen Möglichkeiten zu bearbeiten), sehen andere ihre Hauptaufgabe in der Durchsetzung der Teilnahmepflicht an Schule durch normenverdeutlichende Gespräche und Sanktionen. Die disziplinierende Antwort ist systemimmanent nachvollziehbar und verbleibt gewissermaßen innerhalb der Logik der Schule, indem der bisherige Status quo beibehalten werden soll. Die Palette der Argumente reicht von Gehorsam bis zu der Position, dass die Schüler*innen ihr Engagement erkämpfen sollten und nicht „geschenkt“ erhalten dürften, indem die Schule die Proteste legitimiert. Damit wird das Politische in den Außenbereich der Schule verschoben und als Adoleszenzerfahrung Jugendlicher eingeordnet. Auch wird die Bedeutung schulischen Wissens für die Lösung der sozialökologischen Krisen in Aussicht gestellt. Gleichwohl laufen alle Argumentationen darauf hinaus, die Frage, wozu Schule da sei, im Sinne der Reproduktion der gesellschaftlichen und generationalen Ordnung zu beantworten und nicht im Sinne von Transformation und Innovation. Auch die bisherigen Reaktionen von Bildungspolitik (z. B. die Aufforderung des FDP-Vorsitzenden Christian Lindner, die „Sache den Experten zu überlassen“) verweisen darauf, dass Fridays for Future zu recht nicht für bessere Bildung protestiert, sondern dass ein generationaler Konflikt zugrunde liegt, den die Schule tatsächlich nicht wirklich entschärfen kann – wenngleich sympathisierende Eltern und Lehrer*innen diesen Konflikt im Einzelfall abzumildern versuchen.

Während die Disziplinierungen als autoritäre Lösung generationaler Konflikte verstanden werden müssen, erweist sich die pädagogische Bearbeitung als akzeptierende Reaktion auf das Anliegen der streikenden Schüler*innen, da versucht wird, die damit verbundenen Themen zum Gegenstand schulischen Lernens zu machen. Im institutionellen Rahmen der Schule taucht die sozialökologische Krise dann als didaktisch zu bearbeitender Gegenstand auf. Dies ist keineswegs erstaunlich, sondern entspricht in gewisser Hinsicht ebenso der Funktion von Schule wie die Disziplinierung, ist aber eine Reaktion auf die Forderung nach einer Didaktik, die auf epochaltypi-

sche Schlüsselprobleme ausgerichtet sein könnte. Denn – wie oben bereits argumentiert – ist das Anliegen der streikenden Schüler*innen ja kein pädagogisches. Nicht bessere Bildung – hier nicht im Humboldtschen Sinne, sondern als „bessere“ Beschulung zu verstehen – fordert der „Skolstrejk for Klimatet“, sondern prinzipiell besseres ökologisches Handeln von Erwachsenen sowie eine nachhaltige Politik im Speziellen. Der Schulstreik ist in seinem Kern Widerspruch (und hätte, Koller folgend, durchaus Potenzial für Bildung), keine pädagogische Kompromissuche. Im Gegensatz zu Streiks von Schüler*innen, Student*innen oder Auszubildenden vergangener Jahrzehnte in Deutschland richten sich die Forderungen aber nicht auf die bestreikte Institution selbst (Schule, Universität, Berufsschule und Ausbildungsbetrieb), sondern verfolgen andere politische Ziele. Der Klimawandel, die Übernutzung der natürlichen Ressourcen und die sozialen Krisen stellen sich in erster Linie als politisch zu lösende Herausforderungen dar. Fridays for Future fordert Erwachsene auf, die wissenschaftlichen Fakten zur Kenntnis zu nehmen und sich darüber hinaus im Rahmen ihrer jeweiligen Tätigkeitsbereiche für Klimaschutz zu engagieren. Insofern reagieren natürlich auch Schulen und Lehrkräfte, die den Streik ermöglichen und im Sinne Klafkis politischere Antworten als die Disziplinierung finden. Durch pädagogische Bearbeitung kann das Risiko drohen, dass ein politisches Anliegen pädagogisiert wird. Insbesondere Franz Hamburger hat wiederholt intensiv darauf hingewiesen, dass Pädagogik Politik nicht ersetzen kann (Hamburger, Seus & Wolter, 1984; auch Auernheimer, 2006). Die Pädagogisierung könnte dann zu einer Art fürsorglicher Belagerung werden, wenn dem Anliegen die politische Schärfe genommen würde, indem Bearbeitungsmöglichkeiten im Rahmen von Schule suggeriert werden, die de facto gering sind bzw. ihre Wirksamkeit erst in der Zukunft erweisen müssen. Spätestens wenn diese in gemeinsamen Müllsammelaktionen auf dem Schulhof enden, dann wird das Risiko der Pädagogisierung deutlich. Damit könnte dann der Widerstreit der Schüler*innen zur Didaktik der Institution im Keim erstickt werden, und jegliche (bürgerliche) Hoffnung, aber auch (internationale) Beanspruchung (bspw. der UNESCO), „Bildungsräume“ zu schaffen, versiegt.

4 Fazit

Wenn sich diejenigen nicht irren, die auf in naher Zukunft kommende sozialökologische Krisen hinweisen – und es gibt keinen Anlass, dies anzunehmen –, dann wird sich die Gestalt der Umwelt und damit der Gesellschaft massiv transformieren. Eine Schule, welche die heutigen Kinder und Jugendlichen auf diese ungewisse Gewissheit (bzw. gewisse Ungewissheit) vorbereiten soll, muss notwendigerweise über Vergangenheit und Gegenwart hinausweisen. Herausforderungen – oder mit Klafki „epochaltypische Schlüsselprobleme“ –, wie Post-Wachstum oder zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit, werden mit traditionellen Formen des Wissens, der Vermittlung, aber auch mit der erzieherischen Einübung in

die Leistungsgesellschaft in der vorliegenden Form kaum zu bearbeiten sein. So bleibt zu hoffen, dass die durch Fridays for Future angestoßenen Veränderungen auch dazu führen, dass sich die Schule jenseits von Disziplinierung und fürsorglicher Belagerung transformiert und dabei auch demokratiepädagogisch Möglichkeiten zur Artikulation politischer Interessen von Kindern und Jugendlichen stärkt. Wissenschaft sollte nach Wegen suchen, Kinder und Jugendliche in ihrer politischen Aktivität und ihrer Bearbeitung von Ungewissheit ernst zu nehmen, Generationsfragen neu zu stellen und die Bedeutung politischer und gesellschaftlicher Konstellationen für eine didaktische wie schultheoretische Fundierung verstärkt herauszuarbeiten.

Literatur und Internetquellen

- Auernheimer, G. (2006). Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 265–280). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90026-1_15
- Böhm, M., Budde, J., & Dekker, A. (2018). Sexuelle Grenzverletzungen mittels digitaler Medien an Schulen – Annäherung an einen doppelten Verdeckungszusammenhang. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Einzelbeiträge, 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.02.21.X>
- Brand, U., & Wissen, M. (2011). Sozial-ökologische Krise und imperiale Lebensweise. Zu Krise und Kontinuität kapitalistischer Naturverhältnisse. In A. Demirović, J. Dück, F. Becker & P. Bader (Hrsg.), *VielfachKrise im finanzdominierten Kapitalismus* (S. 78–93). Hamburg: VSA.
- Budde, J. (2014). *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt5p>
- Budde, J., & Weuster, N. (2017). Class Council between Democracy Learning and Character Education. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 16 (3), 52–61. <https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i3-1593>
- Budde, J., & Weuster, N. (Hrsg.). (2018a). *Erziehung in Schule – Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4>
- Budde, J., & Weuster, N. (2018b). *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen in der Schule. Angebote – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6_2
- Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (1), 37–52.
- Edmonson, S., Tātman, R., & Slate, J. R. (2009). Character Education: A Critical Analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4 (4). Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071417>.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giesecke, H. (1996). *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift* (Neue Sammlung, 36). Seelze-Velber: Friedrich.
- Hamburger, F., Seus, L., & Wolter, O. (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In H. M. Griese (Hrsg.), *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik* (S. 32–42). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92591-6_2

- Hartong, S., Hermstein, B., & Höhne, T. (Hrsg.). (2018). *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung von Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08974-0>
- Humboldt, W. v. (1903/1792). Die Bildung des Menschen. In *Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften, Bd. I: 1785–1795*. Hrsg. von A. Leitzmann (S. 282–285). Berlin: Behr. <https://doi.org/10.1515/9783110818284>
- Klafki, W. (1975/1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1998). Zur Diskussion um eine „neue Allgemeinbildungskonzeption“ und um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ als didaktisches Themenfeld. In H.-W. Jendrowiak (Hrsg.), *Humane Schule in Theorie und Praxis* (S. 34–50). Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1973). *Zur Stellung des Schülers in der Schule*. Beschluss der KMK vom 25.05.1973. Zugriff am 20.01.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung*. Festschrift für Winfried Marotzki (Medienbildung und Gesellschaft, 31) (S. 149–161). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8
- Leser, C. (2009). „Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von (Reform-) Schulerfahrungen auf das politische Lernen. *Pädagogische Korrespondenz*, (39), 64–80.
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657781065>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S. III, Lambin, E., et al. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society*, 14 (2), 32. Zugriff am 20.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss32/art32/>. <https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232>
- Sommer, B. (2016). Ist eine nachhaltige Moderne möglich? Zum Verhältnis von Wachstum, sozialer Differenzierung und Naturverbrauch. In AK Postwachstum (Hrsg.), *Wachstum – Krise und Kritik. Die Grenzen der kapitalistisch-industriellen Lebensweise* (S. 269–288). Frankfurt a.M.: Campus.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education*. Zugriff am 20.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.sdg4education2030.org/rethinking-education-unesco-2015>.

Jürgen Budde, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg.

E-Mail: Juergen.Budde@uni-flensburg.de

Korrespondenzadresse: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg