

# Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule

**Eine hegemonietheoretische Betrachtung  
potenzieller Spannungsverhältnisse**

Lynn Keyser<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld,*

*Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld,*

*Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,*

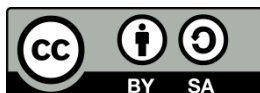
*Universitätsstr. 23,*

*33615 Bielefeld*

*lynn.keyser@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Spätestens, wenn die Schüler\*innen, die sich in der Fridays-for-Future-Bewegung (FFF-Bewegung) engagieren, dem Unterricht fernbleiben, müssen die schulischen Akteur\*innen, aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht, reagieren. Im folgenden Beitrag werden die möglichen Spannungsverhältnisse zwischen der FFF-Bewegung und der Schule – neben der Schulpflicht – aus einer hegemonietheoretischen Perspektive betrachtet. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welche Handlungsoptionen (und Grenzen) der Schule in dem fest institutionalisierten Kontext gesetzt sind, wenn sie die Kinder und Jugendlichen bei der Artikulation politischer Interessen unterstützen möchte.

**Schlagwörter:** Jugend; Diskursanalyse; Hegemonie



## English Information

**Title:** The Fridays for Future Movement in the Context of Schools. A Hegemony-Theoretical Discussion of Potential Tension Relations

**Abstract:** School actors must react, at the latest, when students involved in the Fridays for Future movement stay away from class. Therefore, the following article will examine the possible tensions between the FFF-movement and the school – from a hegemony-theoretical perspective. In doing so, it will also explore the question of what possibilities (and limits) of action school have when they want to support children and young people in articulating their political interests.

**Keywords:** adolescence; Fridays for Future movement; discourse (hegemony) theory; discourse analysis

### 1 Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule

Die Fridays-for-Future-Bewegung hat sich 2018 infolge des dreiwöchigen Schulstreiks der Schülerin Greta Thunberg ab dem 20. August 2018 in Schweden entwickelt (vgl. Sommer et al., 2019, S. 2). Durch die mediale Inszenierung dieser Aktion wurden andere Schüler\*innen in der ganzen Welt auf den Protest für eine bessere Klimapolitik aufmerksam, und es wurden lokale Demonstrationen geplant und umgesetzt (vgl. Sommer et al., 2019, S. 2). Daraus entwickelte sich auch in Deutschland eine bundesweite Bewegung, die zwar aus einzelnen Ortsgruppen besteht und überwiegend lokal umgesetzt wird, aber auch durch globale und/oder deutschlandweite Protestaktionen sowie z.B. durch eine übergeordnete Homepage der Bewegung (vgl. Fridays for Future, 2022) repräsentiert wird.

Obwohl sich die FFF-Bewegung, anders als bisherige (politische) Jugendbewegungen, mit ihrem Schulstreik bzw. den Forderungen nicht an die Bildungsinstitution an sich richtet (vgl. Rucht, 2019, S. 7), sondern an politische Akteur\*innen (vgl. Budde, 2020, S. 226), ist die Schule spätestens dann zum Handeln aufgerufen, wenn Schüler\*innen aufgrund ihres Engagements dem Unterricht fernbleiben. Dabei gibt es unterschiedliche Reaktionen vonseiten der Schule – von Sanktionierung bis hin zur Unterstützung der Aktionen (vgl. Budde, 2020; Rucht, 2019) –, wobei viele Schüler\*innen den „auf ihnen lastenden Sanktionsdruck“ (Rucht, 2019, S. 7) reduziert haben, indem sie nicht mehr jeden Freitag demonstrieren und/oder „Demonstrationen zeitlich so ansetzten, dass lediglich zwei oder drei Schulstunden“ (Rucht, 2019, S. 7) betroffen sind. Daran anschließend lässt sich nun die Frage stellen, wie die unterschiedlichen Reaktionen der schulischen Akteur\*innen, die durchaus auch sehr positiv ausfallen (vgl. Rucht, 2019, S. 7), zustande kommen bzw. welche möglichen Spannungsverhältnisse – neben der Schulpflicht – zwischen der Fridays-for-Future-Bewegung und dem Bildungssystem Schule bestehen.

Da in pädagogischen Beziehungen, die im Schulsystem zwischen den Schüler\*innen und den (erwachsenen) schulischen Akteur\*innen angelegt sind, „immer auch [...] Macht und Herrschaftsaspekte“ (Scherr, 2016, S. 192) eine Rolle spielen, liegt es nahe, sich dem Verhältnis zwischen der FFF-Bewegung und der Schule aus einer hegemonietheoretischen Perspektive, in Anlehnung an Laclau und Mouffe (2020), zu nähern. Im folgenden Beitrag werden daher zunächst – exemplarisch – die Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung an die neue Bundesregierung mithilfe der Hegemonieanalyse nach Nonhoff (2006) in den Blick genommen (Kap. 2). Dabei handelt es sich allerdings um eine erste (explorative) Annäherung, sodass kein Anspruch auf eine vollständige Diskursanalyse (Hegemonieanalyse) besteht. Im darauffolgenden Kapitel sollen dann – aus einer hegemonietheoretischen Perspektive – die möglichen Spannungsverhältnisse zwischen der Fridays-for-Future-Bewegung und der Schule herausgearbeitet werden (Kap. 3). Die Erkenntnisse der ersten beiden inhaltlichen Kapitel werden im Anschluss

dazu genutzt, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Handlungsmöglichkeiten und -grenzen sich für die Schule im Kontext der Spannungsverhältnisse ergeben (Kap. 4). Dabei wird auf die *Frankfurter Erklärung* (Eis et al., 2015) Bezug genommen, die in Reaktion auf die Frage der Neutralität in der politischen Bildung im Kontext des Beutelsbacher Konsens verfasst wurde (vgl. Lösch, 2020, S. 385). Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick für sich anschließende Forschungsvorhaben (Kap. 5).

## 2 Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung aus einer hegemonietheoretischen Perspektive

Auf der Homepage der Fridays-for-Future-Bewegung finden sich unter anderem Forderungen, die die Bewegung an die neue Bundesregierung „in den ersten 100 Tagen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) ihrer Amtszeit gerichtet hat. In der Erläuterung zu diesen Forderungen werden folgende Passagen aufgeführt, die im Anschluss mithilfe zentraler Begriffe der Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe (2020) und dabei in Anlehnung an die Hegemonieanalyse nach Nonhoff (2006) analysiert werden sollen:

„Es gibt für jede künftige Regierung den klaren Auftrag aus der *Gesellschaft und der Wissenschaft, alles dafür zu tun, die 1,5°C-Grenze nicht zu überschreiten*. Die vorliegenden Forderungen zu erfüllen, kann der Anfang ernsthafter Anstrengungen sein.

[...] Die *Einhaltung der 1,5°C-Grenze* scheitert nicht an der Machbarkeit oder vermeintlichen Zielkonflikten. Sie *scheitert an politischem Willen*. Diesen politischen Willen muss die neue Bundesregierung jetzt beweisen.

[...] Es darf nicht *die alleinige Aufgabe der Jugend sein*, Verantwortung für die Priorisierung von *Klimagerechtigkeit* zu übernehmen. Da die Politik diese kaum wahrnimmt, sehen wir uns gezwungen, weiter zu streiken, bis gehandelt wird!

Wir als Fridays for Future Deutschland sind eine überparteiliche Bewegung gleichgesinnter Klimaaktivist\*innen und *solidarisieren uns mit allen, die sich friedlich für unsere Forderungen einsetzen*“ (Fridays for Future, 2022, o.S.; Hervorh. L.K.).

Obwohl die ersten 100 Tage der neuen Bundesregierung, für die diese Forderungen explizit formuliert wurden, schon verstrichen sind, erscheint der Auszug für eine erste (explorative) Analyse als geeignet, da er als strukturhomolog zu anderen Auszügen/Forderungen und/oder Pressemitteilungen auf der Fridays-for-Future-Homepage, sowohl in Bezug auf die formalen Aspekte wie die Sprache als auch in Bezug auf inhaltliche Aspekte, bezeichnet werden kann.

In einem ersten Schritt soll die Frage beantwortet werden, ob die FFF-Bewegung aus hegemonietheoretischer Perspektive als (gegen-)hegemoniales Projekt bezeichnet werden kann. Dabei soll in diesem Beitrag unter einem (gegen-)hegemonialen Projekt der Versuch verstanden werden, „das Feld der Diskursivität zu beherrschen“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 147) und damit Bedeutung zu erlangen. Es soll dabei nicht darum gehen, zu beurteilen, wie „erfolgreich“ das (gegen-)hegemoniale Projekt der FFF-Bewegung ist. Zur Identifikation der FFF-Bewegung als (gegen-)hegemoniales Projekt werden zunächst im Anschluss an Wullweber (2014), der sich auf die Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe bezieht, die folgenden drei Kriterien herangezogen (vgl. Wullweber, 2014, S. 279ff.):

- (1) Im Rahmen eines hegemonialen Projektes müssen über eine bestimmte Zeit hinweg hegemoniale Artikulationen getätigt werden, die so konstruiert sein müssen, dass sie den Anschein erwecken, statt Partikularinteressen die (allgemeinen) Interessen der Gesellschaft zu verfolgen.
- (2) Hegemoniale Projekte stehen nicht im „Widerspruch zur hegemonialen räumlich und temporär fixierten politischen Ordnung“ (Wullweber, 2014, S. 280).

- (3) Es bedarf „bestimmter gesellschaftlicher Kräfte, die das hegemoniale Projekt unterstützen und bestärken“ (Wullweber, 2014, S. 289).

Bevor diese Kriterien auf die FFF-Bewegung übertragen bzw. mit ihr abgeglichen werden, soll noch der Begriff der Artikulation mit Bezug auf ein Zitat von Laclau und Mouffe erläutert werden: Die Autor\*innen verstehen unter Artikulationen „jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, dass ihre Identität als Resultat der artikulatorischen Praxis modifiziert wird“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 139). Der Diskurs, verstanden als „strukturierte Totalität“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 139), entsteht laut Laclau und Mouffe erst aus unterschiedlichen Artikulationen, also (nicht-)sprachlichen Tätigkeiten, die unterschiedliche Elemente (im Diskurs) miteinander verbinden und somit ihre Bedeutung verändern (vgl. Wullweber, 2014, S. 273).

Mit diesem Begriffsverständnis sollen nun die Kriterien nach Wullweber (2014) auf die Fridays-for-Future-Bewegung bezogen werden. Die FFF-Bewegung formuliert in den Forderungen an die neue Bundesregierung sowie in anderen Kontexten (vgl. Sommer et al., 2019) die Einhaltung der „1,5°C-Grenze“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) als ihr Kernziel. Die getätigten Artikulationen wiederholen sich seit Beginn der Bewegung im Jahr 2018 regelmäßig und werden als Interesse der Gesellschaft formuliert, indem z.B. in den Forderungen darauf hingewiesen wird, dass es den „klaren Auftrag aus der Gesellschaft und der Wissenschaft [gebe], alles dafür zu tun, die 1,5°C-Grenze nicht zu überschreiten“ (Fridays for Future, 2022, o.S.). Die spezifische Forderung wird somit scheinbar im Interesse der Gesellschaft formuliert, sodass Partikularinteressen in den Hintergrund treten bzw. nicht vorhanden zu sein scheinen (vgl. Kriterium 1). Durch die Ratifizierung des Pariser Klimaabkommens im Jahr 2015 (vgl. Sommer et al., 2019, S. 2) und die damit einhergehende Bestätigung der deutschen Regierung, den „weltweiten Temperaturanstieg möglichst auf 1,5° Grad Celsius, auf jeden Fall aber auf deutlich unter zwei Grad Celsius“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2022, o.S.) zu beschränken, scheint die FFF-Bewegung nicht im Widerspruch zur aktuellen politischen Ordnung zu stehen (vgl. Kriterium 2). Allerdings betonen die Akteur\*innen der Bewegung, dass die „Einhaltung der 1,5°C-Grenze nicht an der Machbarkeit, [...] [sondern] an politischem Willen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) scheitere. Sie fordern damit eine radikale(re) Klimapolitik, sodass die Bewegung wiederum als *gegenhegemoniales* Projekt gelesen werden könnte.<sup>1</sup>

Bezogen auf das dritte Kriterium, das darauf verweist, dass die FFF-Bewegung als hegemoniales Projekt gesellschaftliche Unterstützung erhalten müsse, kann festgehalten werden, dass sich im Anschluss an die Bewegung zahlreiche Untergruppen (Scientists for Future, Parents for Future usw.) gebildet haben (vgl. dazu auch Rucht, 2019, S. 5). Über die „Stärke“ bzw. die „Wirkkraft“ dieser gesellschaftlichen Unterstützung soll hier kein Urteil gebildet werden; es lässt sich aber dokumentieren, dass die Bewegung in der Gesellschaft (in Teilen) durchaus anschlussfähig zu sein scheint (vgl. Kriterium 3).

Letztlich lässt sich die FFF-Bewegung also in diesem Beitrag, unter Bezugnahme auf die Kriterien Wullwebers, als *gegenhegemoniales* Projekt fassen, und es kann im Folgenden der Versuch unternommen werden, die hegemoniale Strategie – hier verstanden als Bemühung der FFF-Bewegung, hegemonial zu werden<sup>2</sup> – zu analysieren. Dabei soll jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass es nicht Ziel des folgenden Beitrags ist, den „Erfolg“ des *gegenhegemonialen* Projektes herauszuarbeiten. Im Anschluss an Laclau und Mouffe soll lediglich davon ausgegangen werden, dass die FFF-Bewegung bzw. ihr Projekt darauf abzielt, „das Feld der Diskursivität zu beherrschen“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 147).

<sup>1</sup> Was als *gegenhegemonial* bzw. *hegemonial* identifiziert werden kann, hängt letztlich auch von der Perspektive der Forschenden und/oder des Projektes, in welchem die Artikulationen getätigt werden, ab.

<sup>2</sup> Daher wird hier der Begriff der hegemonialen Strategie verwendet, auch wenn die FFF-Bewegung in diesem Beitrag als ein *gegenhegemoniales* Projekt gelesen wird.

Zur (explorativen) Analyse der hegemonialen Strategie wird sich, wie angekündigt, an der Hegemonieanalyse nach Nonhoff (2006) orientiert, wobei sich das methodische Vorgehen in diesem Beitrag zunächst auf das Herausarbeiten der drei „Kernstrategeme“ (Nonhoff, 2006, S. 213) fokussiert. „Als Kernstrategeme werden sie bezeichnet, weil sie zusammengenommen hinreichend sind, um die hegemoniale Strategie zu erfassen“ (Nonhoff, 2006, S. 214). Im Rahmen einer ausführlichen Analyse wäre es dann natürlich Aufgabe der Diskursforschenden, weitere Strategeme zu ergänzen bzw. herauszuarbeiten (vgl. Nonhoff, 2006, S. 214).

Zunächst lässt sich festhalten, dass im Rahmen einer jeden hegemonialen Strategie eine „spezifische Forderung“ (Nonhoff, 2006, S. 213) artikuliert wird, „die zugleich einen Mangel an Allgemeinem evoziert“ (Nonhoff, 2006, S. 213). Die Forderung wird dabei als die Möglichkeit inszeniert, den Mangel – durch die Umsetzung der Forderung – beheben oder zumindest reduzieren zu können (vgl. Nonhoff, 2006, S. 213f.). Die spezifische Forderung der Fridays-for-Future-Bewegung besteht, wie oben beschrieben, darin, den (menschengemachten) Klimawandel zu stoppen, indem die 1,5-Grad-Grenze nicht überschritten wird (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.). Der Mangel besteht also – laut Artikulation der Bewegung – darin, dass keine ausreichenden Maßnahmen ergriffen werden, um den Klimawandel bzw. die Klimakrise aufzuhalten, obwohl – das zeige die Wissenschaft und wird durch die Bewegung eingefordert (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.) – verschiedene Möglichkeiten existieren würden. Die folgenden Strategeme sind für die weitere Betrachtung der hegemonialen Strategie von Relevanz und sollen daher, nach einer kurzen theoretischen Einbettung, für die Rekonstruktion der FFF-Strategie fruchtbar gemacht werden.

**Strategem A: „Äquivalenzierung differenter, am Allgemeinen orientierter Forderungen“ (Nonhoff, 2006, S. 214)**

Durch „Äquivalenzketten bzw. [...] Äquivalenzierung“ (Nonhoff, 2006, S. 215) werden im Rahmen der hegemonialen Forderung Gemeinsamkeiten zwischen „zunächst differenten diskursiven Elementen“ (Nonhoff, 2006, S. 215) hergestellt, sodass sich auch andere an die hegemoniale Forderung anschließen, da sie ihre (zunächst differenten) Forderungen durch die Strategie der Äquivalenzierung in der hegemonialen Forderung repräsentiert sehen (vgl. Nonhoff, 2006, S. 214).

**Strategem B: „Antagonistische Zweiteilung des diskursiven Raums“ (Nonhoff, 2006, S. 215)**

Verschiedene Forderungen bzw. Gruppen, die diese Forderungen artikulieren und die somit zu den Subjekten dieser Forderungen werden, können als äquivalent gesetzt werden, sobald der Fokus auf dem liegt, was sie verbindet: auf dem Wunsch nach der Behebung des Mangels (vgl. Nonhoff, 2006, S. 215). Die „Kontraritätsrelation“ (Nonhoff, 2006, S. 215), also das, was in Opposition zu dem steht, was mithilfe der Forderung erreicht werden soll und was damit der Überwindung des Mangels gegenübersteht, kann ebenfalls als Äquivalenzkette konstruiert werden im Sinne von „hier alles, was den Mangel an Allgemeinem beheben will; dort alles, was der Behebung entgegensteht“ (Nonhoff, 2006, S. 216). Somit entwirft die hegemoniale Strategie zwei Äquivalenzketten, die sich konfligierend gegenüberstehen (vgl. Nonhoff, 2006, S. 216).

**Strategem C: „Repräsentation“ (Nonhoff, 2006, S. 216)**

Es gibt zwei Möglichkeiten, durch die die hegemoniale Forderung zum Repräsentanten der Äquivalenzkette und damit als „höher stehend“ (Nonhoff, 2006, S. 218) als die diskursiven Elemente der Äquivalenzkette konstruiert wird. Aber unabhängig davon, wie die Repräsentationsbeziehung zwischen der hegemonialen Forderung und der Äquivalenzkette hergestellt wird, führt dies jeweils zu „Bruchstellen“ (Nonhoff, 2006, S. 218)

innerhalb der Ordnung, weil u.a. infrage gestellt werden kann, warum z.B. nur die (hegemoniale) Forderung der Repräsentierenden für die Beseitigung des Mangels erfüllt werden sollte bzw. Vorrang hat, da doch alle Elemente der Äquivalenzkette (somit werden sie ja erst äquivalent gesetzt) das gleiche Ziel verfolgen (vgl. Nonhoff, 2006, S. 217f.).

Anhand des Beispielmaterials der FFF-Bewegung wäre hier – im Kontext des Strategems A (Äquivalenzierung) – der Verweis der Bewegung auf die „Klimagerechtigkeit“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) zu nennen. Die Fridays-for-Future-Bewegung definiert in einem Blogbeitrag im Jahr 2020, was sie unter Klimagerechtigkeit versteht. Dabei schreibt die FFF-Bewegung unter anderem, dass

„Kinder und Jugendliche auf der ganzen Welt [...] in Zukunft mit den Folgen einer [sic!] heruntergewirtschafteten Planeten, der Erderwärmung und strukturellen Ungerechtigkeiten wie Rassismus, Sexismus und soziale[r] Ungerechtigkeit kämpfen müssen, die nochmals von der Klimakrise verstärken [sic!] werden. Klimagerechtigkeit bedeutet, dass wir das 1,5°C Ziel erreichen müssen, um die schlimmsten Folgen der Erderwärmung zu verhindern“ (Fridays for Future, 2020, o.S.).

Dieser Ausschnitt macht deutlich, wie unterschiedliche diskursive Elemente wie Rassismus, Sexismus<sup>3</sup> usw. durch die Verbindung mit der Klimagerechtigkeit – als einer Forderung der Bewegung – an die zentrale Forderung, die Einhaltung der 1,5°Grad (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.), anschlussfähig gemacht werden. Schließlich – so laut Strategem der Äquivalenzierung – meint die Einhaltung des Pariser Klimaabkommens letztlich auch die Erfüllung von Klimagerechtigkeit, was dann wiederum den Mangel an struktureller Gerechtigkeit beheben oder zumindest bearbeiten könne (vgl. Strategem A).

In den Forderungen für die ersten 100 Tage der Bundesregierung wird die Politik als das Feindbild für die Behebung des Mangels, also das Aufhalten bzw. die Eindämmung der Klimakrise, durch die Einhaltung der 1,5-Grad-Grenze konstruiert. So gibt es auf der einen Seite den Mangel an „politischem Willen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) und auf der anderen Seite die FFF-Bewegung und alle anderen Gruppen, mit denen sich die FFF-Bewegung solidarisiert, sofern sie sich „friedlich für [ihre] Forderungen einsetzen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.). Durch die Aussage, es dürfe „nicht die alleinige Aufgabe der Jugend sein, Verantwortung für die Priorisierung von Klimagerechtigkeit zu übernehmen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.), könnten Erwachsene per se als potenzielle Gegner\*innen bei der Behebung des Mangels verstanden werden, zumindest jene, die als Erwachsene identifiziert werden können und sich nicht (politisch) für entsprechende Forderungen, die mit der spezifischen Forderung der FFF-Bewegung äquivalent gesetzt werden, einverstanden zeigen bzw. entsprechend handeln (vgl. Strategem B).

Das Strategem C macht nochmals deutlich, dass es im Kampf darum, „das Feld der Diskursivität zu beherrschen“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 147), immer auch zu Brüchen kommen kann/kommt und die spezifische Forderung der Fridays-for-Future-Bewegung bzw. deren Relevanz von anderen gesellschaftlichen Gruppen, auch von jenen, deren Forderungen durch das erste Strategem (A) äquivalent gesetzt werden (z.B. andere Klimaaktivist\*innen, aber auch Wissenschaftler\*innen), infrage gestellt werden kann (vgl. Strategem C).

Zusammenfassend lässt sich die Fridays-for-Future-Bewegung anhand ihrer Forderungen aus einer hegemoniethoretischen Perspektive als ein gegenhegemoniales Projekt lesen, das mit der Forderung nach einer radikalen Klimapolitik im Widerspruch zur „hegemonialen räumlich und temporär fixierten politischen Ordnung“ (Wullweber, 2014, S. 280) steht und dabei eine hegemoniale Strategie, hier verstanden als Versuch, *hegemonial zu werden* (vgl. Laclau & Mouffe, 2020, S. 147), aufweist.

<sup>3</sup> In diesem Beitrag werden Rassismus, Sexismus etc. – im Kontext des Klimadiskurses – als diskursive Elemente gelesen. Sie könnten natürlich auch als eigene Diskurse verstanden und untersucht werden.

### 3 Mögliche Spannungsverhältnisse zwischen der FFF-Bewegung und der Schule

Anders als bei anderen (politischen) Jugendbewegungen aus der Vergangenheit (ausführlich: Nugel, 2012) richten sich der Streik der Fridays-for-Future-Bewegung bzw. die artikulierten Forderungen nicht an die Institution Schule selbst, sondern die Forderungen werden an politische Akteur\*innen gerichtet (vgl. Budde, 2020, S. 226).

Da die FFF-Aktivist\*innen für ihre Demonstrationen teilweise dem Unterricht fernbleiben und sie das „wöchentliche Bestreiken der Schule [...] [als] ein[en] bewusst gewählte[n] Regelübertritt [...] [und damit] zivilen Ungehorsam als legitime Protestform“ (Fridays for Future, 2019, o.S.) erachten, hat sich ein eigener Diskurs über die Rechtmäßigkeit dieses Verhaltens im Kontext der Schulpflicht entwickelt (z.B. Kreil, 2019; vgl. Rucht, 2019, S. 4f.).

Ohne sich in diesem Diskurs positionieren zu wollen, lässt sich daran anschließend die Frage stellen, in welchem Verhältnis – aus hegemonietheoretischer Perspektive – die Schule zur Fridays-for-Future-Bewegung steht und „wie sich [im Kontext der FFF-Bewegung] die Schule als Institution positionieren“ (Budde, 2020, S. 218) könnte.

Denn die Schule bzw. ihre (erwachsenen) Akteur\*innen müssen auf die FFF-Bewegung bzw. ihr Handeln reagieren – spätestens beim Fernbleiben vom Unterricht. Dabei entsteht ein erstes Spannungsverhältnis: In den Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung werden jene Erwachsenen als Feinde für die Behebung des Mangels identifiziert (vgl. Strategem B), die sich nicht „friedlich für [ihre] [...] Forderungen einsetzen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.). Damit sind alle Erwachsenen gemeint, die nicht entsprechend einer radikalen Klimapolitik agieren, also z.B. Handlungen unterlassen und/oder ausüben, die der Einhaltung der 1,5-Grad-Grenze gegenüberstehen. Durch die Artikulationen innerhalb der FFF-Bewegung entsteht so das Konstrukt einer aktiven, verantwortungsbewussten „Jugend“, die neben den politischen Akteur\*innen auch alle anderen Erwachsene aufruft, ebenfalls (entsprechend der Forderungen) aktiv zu werden, um den Mangel, der das Allgemeinwohl verhindert, zu beheben. Es zeigt sich somit ein generationaler Konflikt, der sich in der Struktur des Schulsystems, welches durch das Generationenverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen gekennzeichnet ist, abbildet (vgl. Budde, 2020, S. 225). Somit ist es irrelevant, wie die schulische Reaktion auf die FFF-Bewegung ausfällt, also ob z.B. das Fernbleiben vom Unterricht von der Schulleitung/den Lehrkräften gewährt, unterstützt oder sanktioniert wird, denn in jedem Fall verbirgt sich dahinter der generationale Konflikt, den die Schule „nicht wirklich entschärfen kann“ (Budde, 2020, S. 225).

Da der Schule die Aufgabe zugeschrieben wird, die „gesellschaftliche [...] und generationale [...] Ordnung“ (Budde, 2020, S. 225) zu reproduzieren, kann in Anlehnung an die Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe (2020) davon ausgegangen werden, dass die Schule als Institution die etablierte Ordnung (wenn auch nicht stabil, da die etablierte Ordnung ebenfalls niemals Stabilität aufweisen kann; vgl. Laclau & Mouffe, 2020, S. 206f.), repräsentiert. Wird dieser These gefolgt, handelt es sich somit nicht nur um einen generationalen Konflikt, sondern auch um einen Konflikt zwischen zwei (gegen-) hegemonialen Projekten, die im schulischen Kontext, spätestens beim Fernbleiben vom Unterricht/von der Schule aufgrund des Engagements in der Bewegung, aufeinandertreffen: die Schule als tendenziell hegemoniales Projekt,<sup>4</sup> welches die etablierte Ordnung zu verteidigen versucht, und die FFF-Bewegung als gegenhegemoniales Projekt (vgl. Laclau & Mouffe, 2020). Dies wäre dann, neben dem generationalen Konflikt, ein zweites mögliches Spannungsverhältnis zwischen der Schule und der FFF-Bewegung,

<sup>4</sup> Diese These bedarf selbstverständlich einer vertieften Analyse aus einer hegemonietheoretischen und -analytischen Perspektive. Des Weiteren sind selbstverständlich nicht alle Schüler\*innen Teil des (gegen-) hegemonialen Projektes, genauso wenig, wie alle Lehrkräfte Teil des hegemonialen Projektes der Schule sind.

wobei die aufgeführten Spannungen sicherlich nicht als additiv zu betrachten sind, sondern als sich gegenseitig überlagernd. Während sich dann die Sanktionierung des Fehlens im Unterricht als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225) lesen ließe, könnte die Unterstützung der Aktivist\*innen durch die Lehrkräfte, z.B. durch das Thematisieren der Forderungen der Bewegung als Gegenstand von Unterricht, als „Pädagogisierung politischer Konflikte“ (Budde, 2020, S. 216) verstanden werden. Die Klimakrise wird dann zu einem „didaktisch zu bearbeitende[n] Gegenstand“ (Budde, 2020, S. 225) und die Forderungen der FFF-Bewegung geraten in den Hintergrund, da sie sich ja nicht auf eine Verbesserung der (didaktischen) Vermittlung der Klimakrise und/oder möglicher Handlungsoptionen zur Bearbeitung dieser in der Schule beziehen (vgl. Budde, 2020, S. 226), sondern, wie bereits aufgezeigt, speziell politische Akteur\*innen in Bezug auf eine fehlende radikale Klimapolitik ansprechen und dabei auch jene Erwachsene als Feinde für die Behebung des Mangels identifizieren, die sich nicht für eine radikale Klimapolitik engagieren bzw. entsprechend der Einhaltung der 1,5-Grad-Grenze handeln (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.). Die Thematisierung und Bearbeitung der Klimakrise als Gegenstand von Unterricht kann sich dadurch zwar als eine Aufnahme/Akzeptanz und/oder Unterstützung der Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung erweisen – gleichzeitig wird damit aber auch das Politische der Jugendbewegung „pädagogisiert“ (Budde, 2020, S. 226) und somit relativiert (vgl. Budde, 2020, S. 226).

Die Reaktionen der schulischen Akteur\*innen hängen sicherlich von der jeweiligen Schulkultur, den Einstellungen der einzelnen Lehrkräfte usw. ab, könnten aber, unabhängig davon, ob diese sich als gewährend, unterstützend oder sanktionierend erweisen, auch als (eventuell unbewusste) Positionierung<sup>5</sup> zur etablierten Ordnung, im Sinne von Nähe oder Distanz, z.B. in Bezug auf die Klimapolitik, gelesen werden. Das Sanktionieren des Fernbleibens vom Unterricht wäre dann eben nicht nur als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225) zu verstehen, sondern als Versuch, die hegemoniale Ordnung (hier im Kontext der Klimapolitik) zu reproduzieren und die Kinder und Jugendlichen entsprechend *zu erziehen* (vgl. Lösch, 2020, S. 402). Somit ließe sich bei den (erwachsenen) schulischen Akteur\*innen, die das Fernbleiben von der Schule sanktionieren, potenziell eine Nähe zur etablierten Ordnung vermuten. Lehrkräfte, die die Fridays-for-Future-Aktivist\*innen und dabei z.B. das Fernbleiben vom Unterricht unterstützen, könnten z.B. selbst eine radikalere Klimapolitik einfordern und Teil anderer Untergruppen der Fridays-for-Future-Bewegung sein (z.B. Teachers for Future), sodass sich hierbei beispielsweise eine Distanz zur etablierten Klimapolitik zeigen könnte. Unterstützende Lehrkräfte, die die Bewegung entpolitisieren, indem sie sie zum Gegenstand von Unterricht machen (vgl. Budde, 2020, S. 226), könnten aber auch eine Nähe zur etablierten Ordnung aufweisen, indem sie die Schüler\*innen, die sich in der Bewegung engagieren, als Effekt der eigenen Verstrickung mit der etablierten Ordnung, einzugliedern versuchen (vgl. Laclau & Mouffe, 2020, S. 206).

In Anbetracht dieser Spannungsverhältnisse lässt sich nun die Frage stellen, welche Handlungsoptionen (und Grenzen) die Schule in dem fest institutionalisierten Kontext hat, um Kinder und Jugendliche – „jenseits von Disziplinierung und fürsorglicher Belagerung“ (Budde, 2020, S. 227) – bei der „Artikulation politischer Interessen“ (Budde, 2020, S. 227) zu unterstützen.

---

<sup>5</sup> Weiterführende Fragen, wie z.B. ob die Positionierung unbewusst oder bewusst erfolgt; ob es Unterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrkräften gibt, und, wenn ja, warum diese zustande kommen (und welchem Verständnis von Bewusstsein gefolgt werden soll), sollen nicht Gegenstand dieses Beitrags sein.



## 4 Handlungsoptionen (und Grenzen) für die Schule im Kontext der Fridays-for-Future-Bewegung

Die Frankfurter Erklärung, in der 2015 „23 Wissenschaftler\*innen und politische [...] Bildner\*innen [...] Prinzipien und Ziele kritisch-emanzipatorischer Bildung in sechs Grundsätzen“ (Lösch, 2020, S. 391) formuliert haben, erscheint vor allem im Kontext der hier aufgeworfenen Frage als hilfreich, um eine Idee davon zu entwickeln, was Aufgabe der Schule in Hinsicht auf die Fridays-for-Future-Bewegung, jenseits der „Reproduktion der gesellschaftlichen und generationalen Ordnung“ (Budde, 2020, S. 225), sein könnte. Dabei geht es in der Erklärung u.a. darum, Kinder und Jugendliche zu befähigen, „kritisch zu denken“ (Eis et al., 2015, S. 1) und Räume zur Verfügung zu stellen, „durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können“ (Eis et al., 2015, S. 2). Im Kontext der Frage nach den Handlungsoptionen der Schule soll hier vor allem auf das dritte und vierte Prinzip der Frankfurter Erklärung Bezug genommen werden.

Das dritte Prinzip der Frankfurter Erklärung bezieht sich auf die Machtkritik und beschreibt, dass „[s]elbstbestimmtes Denken und Handeln [...] durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt“ (Eis et al., 2015, S. 1) wird. Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen Bildung sei es daher, diese „Macht- und Herrschaftsverhältnisse [...] wahrzunehmen und zu analysieren“ (Eis et al., 2015, S. 1). Daran angeschlossen sei es Aufgabe der Politischen Bildung, herauszuarbeiten, „[...] wie Ausschlüsse produziert und Grenzen gezogen werden: etwa zwischen privat und öffentlich, sozial und politisch, illegitim und legitim, Expert\_innen und Laien“ (Eis et al., 2015, S. 1).

Wenn der Diskurs um die didaktische Aufbereitung des Klimawandels hier als Gegenstand von Unterricht/Schule aus den genannten Gründen erst einmal nicht in den Blick genommen werden soll, könnte es also eine Handlungsoption der Schule sein, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, in denen sich die Schüler\*innen, die sich in der FFF-Bewegung engagieren, ebenso wie jene, in denen sich die Lehrkräfte bewegen, transparent zu machen. Dazu gehört dann auch das Phänomen, dass den jungen Aktivist\*innen ihr Wissen über die Klimakrise (in der Schule, in der Bildungspolitik etc.) abgesprochen bzw. kritisch hinterfragt wird: Diese Erscheinung, die als Adulthood bezeichnet wird, beruht nämlich ebenfalls „auf gesellschaftlichen Diskriminierungs-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen zwischen ‚vollwertigen‘ Menschen (Erwachsenen) einerseits und ‚werdenden‘ Menschen (Kindern oder Jugendlichen) andererseits“ (Meade, 2020, S. 87). Dadurch wäre sowohl die Sichtbarmachung/Bewusstwerdung des generationalen Konfliktes (vgl. Budde, 2020, S. 225) als auch des eventuellen Bestehens eines „hegemonialen Projekt-Konfliktes“ im schulischen Kontext angesprochen.

Dabei werden „Vorurteile und Diskriminierung [...] nicht als individuelle Fehlurteile verstanden, sondern als Ideologien und Machtpraktiken offengelegt, die in Subjektivierungsprozesse eingeschrieben sind und erlernt werden“ (Lösch, 2020, S. 395). Daran schließt sich dann auch das vierte Prinzip der Frankfurter Erklärung an: „Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen“ (Eis et al., 2015, S. 2).

Lehrkräfte sollten sich ihrer eigenen politischen Motiven bewusst sein/werden und diese transparent machen, damit die „Überwältigung[en] [von Schüler\*innen] reflektiert und vermieden werden“ (Lösch, 2020, S. 396). Im Konkreten hieße das, „Pseudopartizipation als Vortäuschung, Instrumentalisierung oder Disziplinierung zu analysieren und zu verstehen, statt sie simulativ zu affirmieren“ (Lösch, 2020, S. 397). Damit wären auch die Reaktionen der Schule/Lehrkräfte auf die FFF-Bewegung bzw. das Fernbleiben vom Unterricht gemeint, die zumindest – gemeinsam mit den Schüler\*innen – reflektiert werden könnten.

Hierbei zeigt sich vermutlich dann aber auch eine Grenze für das Handeln vonseiten der Schule: Während Querschnittsthemen wie der Klimawandel unterrichtlich bisher kaum eingebunden werden, stehen „außerunterrichtliche [...] pädagogische [...] Angebote [...] konflikthaft zu schulischen Ordnungen“ (Budde, 2020, S. 222). Es stellt sich also die Frage, welcher Raum für die genannten Reflexionsgespräche zur Verfügung stehen könnte, wenn die Schule – so zumindest die hier aufgestellte These – potenziell Repräsentant der etablierten Ordnung ist. Denn somit wären die (erwachsenen) Akteur\*innen der Schule potenziell auch Teil eines hegemonialen Projektes, das das gegenhegemoniale Projekt der FFF-Bewegung wiederum als Feindbild identifiziert (vgl. Nonhoff, 2006, S. 215f.). Die Disziplinierung der Jugendlichen wäre damit nicht nur als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225) zu verstehen, sondern als eine hegemoniale Strategie im Sinne von: Es gibt „kein Subjekt [...], das absolut radikal und von der herrschenden Ordnung nicht wieder eingliederbar ist“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 206). Funktion der hegemonialen Strategie der Schule wäre es somit, die etablierte Ordnung zu verteidigen (vgl. Laclau & Mouffe, 2020). Dies würde sich dann eventuell in Ansätzen zeigen, die darauf abzielen, „Kinder und Jugendliche zur Demokratie oder Partizipation zu ‚erziehen‘“ (Lösch, 2020, S. 402), statt die Herrschaftsverhältnisse, in die auch die unterstützenden oder sanktionierenden Lehrkräfte involviert sind, transparent zu machen (vgl. Eis et al., 2015, S. 1). Hiermit wären dann aber wiederum andere Diskurse über die Verstrickung bzw. ihre Reflexionsmöglichkeiten aufgerufen, die an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden können.

## 5 Fazit

Das Verhältnis zwischen der Fridays-for-Future-Bewegung und der Schule ist also – aus hegemonietheoretischer Perspektive – durch mindestens zwei Spannungsverhältnisse, die sich gegenseitig überlagern, geprägt. Als erstes Spannungsverhältnis zeigt sich der generationale Konflikt zwischen Erwachsenen und „der Jugend“, welcher durch das Generationenverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen reproduziert wird (vgl. Budde, 2020, S. 225). Die Jugend wird dabei jedoch durch den Diskurs konstruiert und existiert empirisch nicht, da ja nicht alle Jugendlichen Teil der FFF-Bewegung sind. Die Reaktionen der Lehrkräfte auf das Fernbleiben der Schüler\*innen vom Unterricht erweisen sich entweder als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225), bei der die Schüler\*innen z.B. für das Fernbleiben von der Schule aufgrund ihres Engagements sanktioniert werden, oder als Pädagogisierung eines politischen Anliegens, indem die Forderungen der FFF-Bewegung didaktisch aufbereitet werden (vgl. Budde, 2020, S. 226) und/oder das Fernbleiben vom Unterricht z.B. durch Projektphasen unterstützt bzw. verdeckt wird (vgl. Rucht, 2019, S. 7). Das politische Anliegen der FFF-Bewegung wird somit relativiert und entpolitisiert (vgl. Budde, 2020, S. 226).

Das zweite Spannungsverhältnis ergibt sich aus der These, dass die Schule als Repräsentant der etablierten Ordnung gelesen werden kann, sodass es naheliegt, dass in der Schule z.B. die aktuelle Klimapolitik, aber auch Vorstellungen von Demokratie, Partizipation von Kindern und Jugendlichen usw. im schulischen Kontext reproduziert werden (vgl. Budde, 2020, S. 225) und sich diese Annahmen als Aufgabe der Schule in der *Erziehung* von Kindern und Jugendlichen niederschlagen (vgl. Lösch, 2020, S. 402). Wenn dieser These gefolgt wird, könnten die unterschiedlichen Reaktionen der Lehrkräfte wiederum als ihre eigene Positionierung zur etablierten Ordnung verstanden werden: Gewähren sie die Schulstreiks während des Unterrichts und/oder unterstützen sie diese, würde sich dadurch eventuell eine gewisse Distanz zur etablierten Ordnung (z.B. in Hinsicht auf die Klimapolitik) ausdrücken. Die (erwachsenen) schulischen Akteur\*innen sind dann vielleicht sogar selbst Teil der Fridays-for-Future-Bewegung und/oder einer ihrer Untergruppen (z.B. Parents for Future, Teachers for Future etc.). Die Einbindung der Forderungen der FFF-Bewegung in den Unterricht und damit die Entpolitisierung

und Entschärfung der politischen Anliegen der FFF-Bewegung (vgl. Budde, 2020, S. 226) könnten aber auch als Nähe zur etablierten Ordnung, im Sinne einer *Eingliederung* der Kinder und Jugendlichen *in* bzw. *Erziehung zur* etablierten Ordnung (Klimapolitik), verstanden werden (z.B. vgl. Lösch, 2020, S. 402). Sanktionieren die Lehrkräfte/ die Schulleitungen die Schüler\*innen, die sich in der FFF-Bewegung engagieren und damit ihre Schulpflicht vernachlässigen, könnte sich damit eine potenzielle Nähe zur etablierten Ordnung vermuten lassen. Dabei beziehen sich die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die in pädagogischen Beziehungen angelegt sind (vgl. Scherr, 2016, S. 192), nicht nur auf die generationale Ordnung, sondern auch auf die etablierte, hegemoniale Ordnung, wobei festgehalten werden soll, dass es vermutlich kaum möglich und vielleicht auch nicht sinnvoll ist, diese Ordnungen getrennt voneinander zu analysieren, da sie sich sehr wahrscheinlich gegenseitig bedingen. Im Anschluss daran sind auch die Spannungsverhältnisse als nicht isolierbar zu betrachten.

Von der Annahme ausgehend, dass diese Spannungsverhältnisse nicht aufzulösen sind, könnte es eine Aufgabe der Schule sein, diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse transparent zu machen und die eigene Verstrickung der Lehrkräfte reflektieren zu lassen (vgl. Eis et al., 2015; Lösch, 2020). Inwiefern diese Verstrickung jedoch reflektiert werden kann, ist eine andere Frage, deren Beantwortung nicht Gegenstand dieses Beitrags sein kann/soll.

Wie aber bereits zu Beginn dieses Textes betont, handelt es sich bei den (explorativen) Ausführungen um keine vollständige Diskursanalyse, und es wurde sich dem Verhältnis zwischen der FFF-Bewegung und der Schule lediglich angenähert. In sich anschließenden Forschungsprojekten könnte sich daher vertieft mit der Analyse der hegemonialen Strategie der FFF-Bewegung und daran angeschlossen mit dem Verhältnis zur Schule – aus einer hegemonietheoretischen und -analytischen Perspektive – auseinandergesetzt werden. Dabei wird auch die Frage zentral, ob die Schule als Repräsentant der etablierten Ordnung gelesen werden kann und welche Bedeutung dies für die FFF-Bewegung und ihr Projekt hat. Dabei wäre es auch interessant, die damit eventuell einhergehenden Positionierungen der Lehrkräfte zur etablierten Ordnung herauszuarbeiten.

## Literatur und Internetquellen

- Budde, J. (2020). Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 216–228. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.08>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2022). *Klimaabkommen von Paris*. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/klimaabkommen-von-paris-14602>
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A. & Steffens, G. (2015, Juni). *Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. [https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter\\_erklaerung.pdf](https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf)
- Fridays for Future (2019, 18. Juni). *Solidarisierung mit Ende Gelände*. Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de/solidarisierung-mit-ende-gelände/>
- Fridays for Future (2020, 13. September). *Was ist Klimagerechtigkeit*. Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de/zeit-fuer-klimagerechtigkeit-keingradweiter-teil-i-was-ist-klimagerechtigkeit/>
- Fridays for Future (2022). *Forderungen. 100 Tage. Erläuterung*. Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de/forderungen/100-Tage/>
- Kreil, M. (2019). Fridays for Future: Schulstreik für den Klimaschutz. *juridikum. zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*, 30 (4), 455–459. <https://doi.org/10.33196/juridikum201904045501>

- Laclau, E. & Mouffe, C. (2020). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Hrsg. u. übers. v. M. Hintz & G. Vorwallner (Passagen Philosophie). Passagen.
- Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 383–402). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_21)
- Meade, P. (2020). Reaktionen auf Schüler\*innenrebellion: Adulthood im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung. In R. Budde & U. Markowska-Manista (Hrsg.), *Childhood and Children’s Rights between Research and Activism: Honouring the Work of Manfred Liebel* (S. 85–119). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29180-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29180-8_7)
- Nonhoff, M. (2006). *Politischer Diskurs und Hegemonie: Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404249>
- Nugel, M. (2012). Jugendbewegung(en). In S. Borrmann & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–30). Beltz Juventa.
- Rucht, D. (2019). Faszinosum Fridays for Future. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69 (47/48), 4–9.
- Scherr, A. (2016). Macht, Herrschaft und Gewalt. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 191–197). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_20)
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S. & Zajak, S. (2019, August). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. Institut für Protest- und Bewegungsforschung. <https://protestinstitut.eu/publikationen/fridays-for-future-profil-entstehung-und-perspektiven-der-protestbewegung-in-deutschland/>
- Wullweber, J. (2014). Leere Signifikanten, hegemoniale Projekte und internationale Innovations- und Nanotechnologiepolitik. In E. Herschinger & J. Renner (Hrsg.), *Diskursforschung in den Internationalen Beziehungen* (S. 270–306). Nomos. [https://doi.org/10.5771/9783845255873\\_270](https://doi.org/10.5771/9783845255873_270)

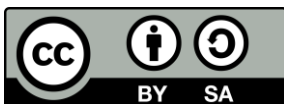
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Keyser, L. (2022). Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule. Eine hegemonietheoretische Betrachtung potenzieller Spannungsverhältnisse. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 80–91. [https://doi.org/10.11576/we\\_os-6100](https://doi.org/10.11576/we_os-6100)

Online verfügbar: 23.12.2022

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>