„Pia – eine Schülerin geht streiken für das Klima“

Eine Fallstudie zu Partizipationsmöglichkeiten in der Demokratie

Oliver Schmiedl und *Lukas Paul Meya*

Zusammenfassung
Die Protestbewegung Fridays for Future, die sich seit dem Jahr 2018 ausgehend von den Klimstreiks der Schwedin Greta Thunberg weltweit entwickelte und etablierte, stellt die repräsentativen Demokratien vor eine Bewährungsprobe und regt zum Nachdenken über die Möglichkeiten der politischen Partizipation an. Die vorliegende Fallstudie wagt den Versuch, dieses kontroverse Thema in den Unterricht zu rücken, dabei aber weniger die Diskussionen über den Klimawandel (policy-Ebene) zu fokussieren, sondern nach juristischen und demokratietheoretischen Aspekten (polity- und politics-Ebene) der Partizipationsformen von Fridays for Future zu fragen.

Einleitung

Die Protestbewegung *Fridays for Future* (FFF), initiiert von der 16-jährigen Schwedin Greta Thunberg, hat klimapolitische Fragen in die vorderste Reihe der politischen Auseinandersetzung gerückt und zu einer bemerkenswerten Revitalisierung außerparlamentarischer Protestformen geführt. Das globale Problem Klimaerwärmung wird zum ersten Mal durch eine internationale Bewegung, die zuvorderst von SchülerInnen getragen wird, adressiert. Die Solidarisierung zahlreicher KlimawissenschaftlerInnen (FAZ vom 15.03.2019) und Prominenter und der signifikante Bedeutungszuwachs klimapolitischer Themen im öffentlichen Diskurs – sichtbar im deutschen Wahlausgang zum europäischen Parlament – führen die Wirkmächtigkeit der FFF beeindruckend vor Augen.

Lukas Paul Meya
arbeitet für das Berliner Unternehmen planpolitik an der Entwicklung digitaler Formate politischer Bildung, insbesondere Online-Planspiele.

Oliver Schmiedl
Gymnasiallehrer, Kooperative Gesamtschule „Ulrich von Hutten“ in Halle (Saale).

Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP) 69. Jahrg., Heft 1/2020, S. 111-122 www.budrich-journals.de
https://doi.org/10.3224/gwp.v69i1.13

Auch abseits des Inhaltsfelds Umweltpolitik ist FFF in mehrfacher Hinsicht Chance wie Herausforderung für die politische Bildung. *Einerseits* treten die jungen DemonstrantInnen aus der politischen Passivität, setzen sich aktiv für die Lösung eines existentiellen gesellschaftlichen Problems ein und verwirklichen damit die zentrale Zielstellung der politischen Bildung: Sie handeln politisch. *Andererseits* vernachlässigen sie mit ihrem freitäglichen Schulstreik ihre Pflichten als SchülerInnen und stellen Lehrende und Eltern vor die Frage, wie damit umzugehen ist. Außerdem ruft der moralisierende, bedingungslose Impetus ihrer Appelle an die politischen EntscheidungsträgerInnen Unbehagen hervor: Das kompromisslose Eintreten ausschließlich für klimapolitische Ziele *(single-issue politics)* läuft wichtigen Strukturprinzipien der repräsentativen Demokratie, u.a. Interessensausgleich und Konsens, entgegen. Die FFF regen somit zur Reflexion über das Spannungsfeld von politischen Partizipationsformen, repräsentativer Demokratie und individuellen gesellschaftlichen Pflichten an.

Mit der Makromethode Fallstudie wird das an deutschen Schulen ohnehin präsente Thema FFF in seiner Kontroversität und Komplexität aufgegriffen. Die vorliegende Unterrichtsreihe zielt darauf, die politischen Handlungsstrategien von FFF zu systematisieren, zu reflektieren und zu bewerten. Anhand der fiktiven Schülerin Pia versucht sie, neben Analyse- und Urteilskompetenz auch zur Herausbildung von Partizipationskompetenz, zumindest in ihrer kognitiven Dimension, beizutragen.

1. Sachanalyse: Rechtliche und demokratietheoretische Aspekte der Partizipationsformen von FFF

Der Klimawandel und FFF bieten einen fruchtbaren Ansatzpunkt, um grundsätzliche Fragen politischer Willensbildung zu thematisieren. Angesichts eines sich ändernden Weltklimas, verstanden als gemeinsames, nicht-ausschließbares, aber endliches Gut, kommen nationale demokratische Systeme an ihre regulatorischen Grenzen und sind gleichzeitig verführt, sich als Trittbrettfahrer internationaler Klimapolitik ihrer Verantwortung zu entziehen (Nordhaus 2015). Dieses kollektive Handlungsproblem spitzt sich durch eine geographische wie auch generationale Entkopplung von Verursachern und Betroffenen der Klimakrise zu (Hagedorn et al. 2019). Das Leitmotiv der FFF ist jenes der unentschuldbaren Tatenlosigkeit gegenwärtiger Politik gegenüber der wissenschaftlich prognostizierten Klimakatastrophe (Thunberg 2019: 63).

Auch wenn generationalistische Argumente politische Sachverhalte oft entpolitisieren (White 2013), so legen sie im Fall von FFF die Finger in die Wunde repräsentativer Demokratie: Politische EntscheidungsträgerInnen sind *jetzigen* Wählerschaften und ihren Interessen verpflichtet. Während die positiven Effekte klimadienlicher Politik nicht unmittelbar spürbar sind, so ist dies für ihre negativen Aspekte – Verbrauchersteuern, Konsumverzicht, industriepolitische Transformationsprozesse etc. – der Fall. Strukturell, das heißt trotz aller Bemühungen der Verständigung und Aushandlung, existiert somit ein generationaler Interessenkonflikt. Die Stärke demokratisch kodifizierter Verfahrensweisen, die Verpflichtung politischer Entscheidungen auf den gleichwertigen Willen ihrer BürgerInnen, wird zum lähmenden Faktor in der Um-

weltpolitik: Da das Medianalter des deutschen Wahlberechtigten bei 52 Jahren liegt, haben es langfristige, generational angelegte politische Projekte nicht leicht. Es kommt erschwerend hinzu, dass die AktivistInnen von FFF größtenteils noch nicht im wahlberechtigten Alter sind.

Angesichts der ungünstigen Perspektiven klassischer politischer Partizipation greifen die SchülerInnen von FFF auf das nicht-formelle, in Teilen normverletzende Spektrum politischer Handlungsformen zurück. Dabei stehen sich konfligierende, kodifizierte Rechte und Pflichten gegenüber *(Abbildung 1)*.

Abbildung 1: Konfligierende Rechtsnormen im Lichte des FFF-Protests

Zentrale Merkmale von FFF	
• freitägliches Schulschwänzen zur Teilnahme an Demonstrationen für Klimaschutz parteipolitisch ungebunden, dezentrale Organisation Forderung: Erfüllung der (bisher rein symbolischen) Selbstverpflichtungen zur CO2-Reduktion, die Regierungen sich auferlegt haben, u.a. im Rahmen der United Nations Climate Change Conference 2015 (Paris) • Ultimatum: „[W]ir gehen wieder in die Schule, sobald Sie auf die Wissenschaft hören und uns eine Zukunft geben“ (Thunberg 2019: 59)	
↓ ↓ ↓ ↓	
Rechtliche Einschränkungen[1]	Partizipationsrechte
§ 36 (SchulG LSA) → Schulpflicht	Art. 9 GG → Versammlungs- und Demonstrationsfreiheit
§ 1 (SchulG LSA) → Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule	Schulspezifische Regelungen – Freistellung vom Unterricht[2]
§ 116 (OWiG) → Aufforderung zu Ordnungswidrigkeiten	Art. 5 GG → Presse- und Meinungsfreiheit
§ 43 (SchulG LSA) → Mitwirkung der Erziehungsberechtigten	Art. 9 GG → Vereinigungsfreiheit
§ 1626 (BGB) → elterliche Sorge (Personen- und Vermögenssorge)	Art. 3 GG → Gleichbehandlungsgrundsatz
§ 44 (SchulG LSA) → Ordnungsmaßnahmen der Schule §44a (SchulG LSA) → Durchsetzung der Schulpflicht	§ 54 (SchulG LSA) → Herausgabe von Schülerzeitungen

In den widerstreitenden Rechtsnormen spiegeln sich demokratietheoretische Kontroversen wider, die hier in eine republikanisch-deliberative sowie eine liberale Tradition grob unterschieden werden sollen *(Abbildung 2)*. Aus Sicht *der liberalen Demokratietheorie* stellen die FFF problematische Ansprüche an den politischen Entscheidungsprozess. Anstatt auf die Arbeitsteilung politischer Repräsentation zu vertrauen, in der Interessen durch professionelle RepräsentantInnen auf Basis des freien Mandats vertreten und in Entscheidungen übersetzt werden, setzen FFF auf die Beeinflussung des politischen Raums – vorbei an Wahlen und Fragen der politischen Proportionalität. Beschränkungen für das individuelle und kollektive Handeln durch das kodifizierte Recht, das im liberalen Verständnis bedeutsamer Träger politischer Stabilität und individueller Freiheit ist, wird in den Argumentationen von FFF größtenteils übergangen. Zwar stellen Versammlungs- und andere Freiheitsrechte bedeutsame Elemente der demokratischen *checks and balances* dar (Dahl 1971), sie dienen aber primär der Bereitstellung von Information und öffentlicher Kritik und rechtfertigen nicht das Übergehen repräsentativ-demokratischer Prozeduren. Demgegenüber argumentiert Greta Thunberg mit dem Notstand und einem übergeordneten Interesse:

Wir Kinder opfern nicht unsere Ausbildung und unsere Kindheit, damit Sie uns sagen, was Sie für politisch möglich halten, in dieser Gesellschaft, die sie geschaffen haben. [...] Wir tun dies, um Sie, die Erwachsenen, aufzuwecken. Wir tun dies, damit Sie Ihre Differenzen beiseite schieben und endlich handeln, wie Sie es in einer Krise tun würden." (Thunberg 2019: 62).

Anders als Thunberg geht das liberale Demokratieverständnis davon aus, dass gesellschaftliche Probleme, sofern institutionelle Prozeduren intakt sind, wirksam im Rahmen der klassischen Kanäle des politischen Systems gelöst werden können. Der verfasste politische Rahmen ermöglicht zwar erst die Problemverarbeitungskapazität von Demokratie, limitiert sie aber auch – insbesondere hinsichtlich zukünftiger, noch unbekannter Herausforderungen, die im Akt der Verfassungsgebung nicht berücksichtigt werden können (Jefferson 1985 [1789]).

Abbildung 2: Gegenüberstellung zweier Demokratieverständnisse

	Liberale Demokratie	Republikanisch-deliberative Demokratie
Prozess der Willensbildung	Aggregierte Einzelinteressen werden durch das repräsentative System in den Staatswillen übersetzt.	Ein gemeinwohlorientierter politischer Willensbildungsprozess, der dem Prozess der Staatswillensbildung vorgelagert ist.
Öffentlicher Raum	Bereitstellung von Information	Ort des politischen Handelns; gemeinsame Willensbildung
Rolle des Rechts	Recht als Garant für Freiheit	Skepsis gegenüber Verrechtlichung
Legitimität des politischen Systems	Eher output-Legitimität	Eher input-Legitimität

Republikanische und *deliberative* Demokratiemodelle betonen daher die Notwendigkeit der Herausbildung eines öffentlichen Willens, der private Interessen transzendiert (Meyer 2009). Die bloße Pflege etablierter institutioneller Mechanismen von Delegation und Repräsentation, die eine effektive Aggregierung von Einzelinteressieren ermöglicht, ist aus dieser Sicht unzureichend, um Probleme, die die Allgemeinheit betreffen, zu lösen. Einer bloßen Transformation individueller Interessen in autoritative Entscheidungen wird in diesem Verständnis die gemeinsame diskursive Herstellung des Gemeinwohls entgegengesetzt. Politik ist dem parlamentarischen Raum vorgelagert und wird in der Zivilgesellschaft hergestellt: Politisches Handeln ist *„never possible in isolation; to be isolated is to be deprived of the capacity to act"* (Arendt 1958: 188). Um den öffentlichen Willensbildungsprozess wirksam zu beeinflussen, sind daher, sofern sie prozeduralen und inhaltlichen Kriterien entsprechen, Akte des zivilen Ungehorsams legitim und notwendig (Arendt 1970; Habermas 1985). Reinhardt (2019) argumentiert dafür, die FFF genau in diesem Licht zu sehen.

Die widerstreitenden Normen werden im Übrigen, je nach Demokratievorstellung und programmatischer Ausrichtung, durch etablierte Parteien unterschiedlich abgerufen *(Abbildung 3)*.

Abbildung 3: Die deutschen Parteien und „Fridays for Future“[3]

2. Politikdidaktische Überlegungen zur Fallstudie Pia

Die vorliegende Fallstudie rückt das Thema *„Partizipationsmöglichkeiten in der Demokratie“* in den Fokus der Untersuchung, womit das Hauptaugenmerk eher auf der *polity-/politics-Ebene* liegt. Primäres Ziel ist es, dass die SchülerInnen einen Einblick in die verschiedenen Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Prozess der politischen Meinungs- und Willensbildung erhalten und den gesetzlichen Handlungsrahmen, in dessen Feld die FFF-Demonstrationen anzusiedeln sind, näher kennenlernen. Die *policy-Ebene* (Klima- und Umweltschutz) tritt hier in den Hintergrund. Für die Behandlung des Interessenkonflikts zwischen Ökonomie und Ökologie liegen andere didaktische Konzeptionen vor, auf die nur verwiesen sei (Dietz 2004; Meya/Meya 2016).

Das fachdidaktische Prinzip der Fallorientierung mit der Makromethode Fallstudie (vgl. Reinhardt 2012: Kap. 8) bietet sich aus verschiedenen Gründen an. Ausgehend von einem möglichen *lebensweltlichen* Fall, der den SchülerInnen in dieser Form in ihrem Umfeld bzw. Nahraum aktuell ständig begegnen könnte, ist es Aufgabe der Fallstudie, diese Perspektive durch den *institutionellen* Blickwinkel zu erweitern. Situative und erfahrungsorientierte Methoden wie die Fallstudie „verdeutlichen (latente) eigene und fremde Betroffenheit, erzeugen sozialwissenschaftliches Problembewusstsein und leiten über zu kategorialem Denken“ (Petrik 2013: 66). Durch die Einführung und Anwendung rechtlicher Kategorien wird gewährleistet, dass die emotionale

und teils von Empörung geprägte lebensweltliche Sichtweise durch eine reflexive und institutionelle Ebene ergänzt wird.

Der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung liegt dabei, wie bereits in der Einleitung erwähnt, vorrangig in der Förderung der *Analyse- und Urteilskompetenz* der SchülerInnen. Auf Grundlage der Analyse ausgewählter Materialien in den einzelnen Phasen der Fallstudie (Gesetzestexte, Schaubilder zur politischen Partizipation, Rollenkarten etc.) können sich die anfänglich spontanen Stellungnahmen der SchülerInnen in Bezug auf FFF zu fundierten Sach- und Werturteilen entwickeln. Bei dem Fall Pia geht es letztendlich darum, mit welcher Begründungsqualität ein Normverstoß (Missachtung der Schulpflicht) angesichts anderer Güter (der Schutz des Weltklimas) abgelehnt oder begrüßt wird – statt dem *„Ob"* steht das *„Wie"* im Mittelpunkt. Damit ist die Unterrichtsreihe dazu geeignet, zur Herausbildung der Urteilsbildung auf postkonventionellem Niveau im Kohlbergschen Sinne (vgl. Reinhardt 2012: Kap. 10) beizutragen. Das Verhalten von Pia, die ihren Normverstoß letztlich mit einem übergeordneten humanitären Interesse begründet, fordert die Fehlvorstellung „Moral sei gleich Recht" (Reinhardt 2005: 136; Petrik 2013: 224) produktiv heraus und gibt Anlass zu einer tiefergehenden Reflexion von gesellschaftlichen Normen.

Obwohl die gesamte Unterrichtssequenz von Partizipationsmöglichkeiten handelt, wird die *Partizipations- oder Handlungskompetenz* als „Königskompetenz der politischen Bildung" nur in Ansätzen geschult. Anknüpfend an die politikdidaktische Diskussion über BürgerInnenleitbilder (vgl. Breit/Massing 2002) ist auch an dieser Stelle zu fragen, inwiefern eher analytisch verfahrende Methoden geeignet sind, die „Fähigkeit zur Teilnahme an […] informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung" (Petrik 2013: 345) zu fördern. *AktivbürgerInnen*, die sich dauerhaft engagieren und Politik als wesentlichen Bestandteil ihres Lebens ansehen, werden durch diese didaktische Konzeption wohl kaum direkt hervorgebracht, dies ist aber auch nicht Ziel der Fallstudie. Geht man jedoch von den Teildimensionen der Partizipationskompetenz aus, intensiviert die Fallstudie bei den SchülerInnen zweifelsohne das Handlungs*wissen* und ggf. die Handlungsmotivation *(das Wollen)* (vgl. Reinhardt 2012: 24).

3. Die Fallstudie als Makromethode

Bei der Durchführung der Fallstudie orientieren wir uns an den Phasen, die Sibylle Reinhardt empfiehlt und im *„Fall Christian"* angewendet hat (Reinhardt 2012: 127f.). Insgesamt umfasst die von uns vorgeschlagene Sequenz eine Zeitdauer von elf Unterrichtsstunden, die je nach Lerngruppe anhand fakultativer Vertiefungsmöglichkeiten gekürzt oder verlängert werden kann *(Abbildung 4)*. Die derzeitige Version ist für SchülerInnen der gymnasialen neunten Klasse konzipiert, ein Einsatz in anderen Lernjahren ist ebenfalls denkbar. Insbesondere in Phase 3 *(Exploration und Resolution für Handlungsmöglichkeiten)* bietet sich in der Sekundarstufe II ein wissenschaftspropädeutischer Exkurs an, um unterschiedliche Demokratievorstellungen *(siehe Sachanalyse)* anhand von Originaltexten aus der politischen Theorie- und Ideengeschichte zu analy-

sieren. Die von uns getroffene Auswahl (Burke, Barber, Habermas) ist dabei als exemplarisch zu betrachten und kann bei Bedarf durch andere Quellen (z.B. Arendt, Rousseau, Hobbes etc.) ergänzt werden. Darüber hinaus sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in der letzten Phase *(Kollation mit der Realität)* die Umsetzung einer Mikromethode *(Pro-Contra-Streitgespräch)* angedacht ist. Bei Bedarf kann diese Phase auch lehrerzentrierter gestaltet und somit abgekürzt werden. Wir präferieren die interaktive Variante aus mehreren Gründen. *Erstens* ermöglicht sie den SchülerInnen, einen anderen Standpunkt als den eigenen einzunehmen und trägt somit zur Perspektivenübernahme bei. Dies erscheint für die abschließende Urteilsbildung als äußerst sinnvoll, da ggf. noch einmal neue Impulse für den eigenen Standpunkt aufgegriffen werden können. *Zweitens* ermöglicht die Durchführung eines Kontroversverfahrens eine Abwechslung in Bezug auf die Sozialform. Die hohe Formalisierung und strenge Regelhaftigkeit der Methode, die bei einer Erstdurchführung unbedingt geklärt werden muss[4], wirkt bei SchülerInnen oft motivierend. Die starke Zentrierung auf die Aktivität der Lerngruppe trägt auch dazu bei. Selbst SchülerInnen, die nicht gerne diskutieren, werden durch den Einsatz als BeobachterInnen gefordert. Die gesamten Materialien sind im didaktischen Koffer der Universität Halle unter http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/ verfügbar.

Abbildung 4: Mögliche Sequenzplanung bzw. Verlaufsstruktur der Fallstudie Pia

I.	Konfrontation mit dem Fall (90 min)
•	Einstieg zum Thema „Fridays for Future“ (FFF) in Form einer Kartenabfrage oder einer Positionslinie oder eines Blitzlichtes (schülerzentrierte Einstiegphase, um die unbegründeten Werturteile der Lerngruppe einzufangen)
•	Konfrontation mit dem fiktiven Fall Pia (M1)
•	Formulierung von Leitfragen an den Fall durch die SchülerInnen im Plenum (antizipierte Fragen in M2)
II.	Informationen auswerten (135 min)
•	Antworten auf die selbstformulierten Leitfragen auf Grundlage von ausgewählten Gesetzestexten in Kleingruppen (M3) finden
•	Präsentation der Ergebnisse der Kleingruppen im Plenum zur Strukturierung können hier die Kärtchen für die Tafel/das Whiteboard o.Ä. genutzt werden (M4)
III.	Exploration und Resolution für Handlungsmöglichkeiten (90 min)
•	Erweiterung des Szenarios durch die Lehrkraft (M5): eine/e KommunalpolitikerIn lädt Pia ein die Schülerinnen und Schüler „schlüpfen“ in die Rolle des/der PolitikerIn und formulieren auf Grundlage verschiedener Übersichten zur politischen Partizipation (M6) alternative Handlungsmöglichkeiten für Pia in Kleingruppen
•	mögliche Vertiefung für die Sekundarstufe II (fakultativ): Analyse unterschiedlicher Demokratievorstellungen (Burke, Barber, Habermas) + Konzept des „zivilen Ungehorsams“ (M8.1 und M8.2)
IV.	Disputation der Handlungsvorschläge (45 min)
•	Präsentation und Diskussion der Handlungsmöglichkeiten im Plenum
V.	Kollation mit der Realität (135 min)
•	Durchführung eines Kontroversverfahrens (Pro-Contra-Streitgespräch) zur Frage „Ist es legitim, die Schule zu schwänzen, um auf (klima-) politische Anliegen aufmerksam zu machen?“
•	Einteilung der Klasse in drei Gruppen (Pro/Contra/BeobachterInnen) und Vorbereitung des Streitgesprächs auf Grundlage von Rollenkarten (M8)
•	Durchführung des Kontroversverfahrens und Auswertung durch BeobachterInnen
•	Abschluss: erneute eigene Stellungnahme in Form einer Kartenabfrage, einer Positionslinie oder eines Blitzlichtes
•	Rückblick auf die Unterrichtsreihe

(Ia) Kartenabfrage
Am Anfang der Fallstudie erfolgt der Einstieg zum Thema *„Fridays for Future"*. Denkbar ist es, dass die Hinführung in Form von Bildern, kleinen Videoauszügen (z.B. von Greta Thunberg, Luise Neugebauer oder anderen AktivistInnen), Statements von PolitikerInnen etc. initiiert wird. Per Kartenabfrage/Blitzlicht/Positionslinie werden die Standpunkte der Lerngruppe in Bezug auf das Thema abgefragt. Diese schülerInnenzentrierte Einstiegsphase – so untypisch sie für eine Fallstudie sein mag – ist unentbehrlich, um die unbegründeten Werturteile einzufangen, auf die später zurückgegriffen werden kann. Deshalb empfiehlt es sich, diese in irgendeiner Art und Weise zu dokumentieren.

(Ib) Konfrontation mit dem Fall
Danach erfolgt der eigentliche „Kerneinstieg" der Methode. Den SchülerInnen wird der *Fall Pia* in Form eines selbst formulierten Textes präsentiert. Bei der Erstdurchführung einer Fallstudie ist es ratsam, den Text als Arbeitsblatt für jede/n SchülerIn auszuteilen, damit sie im Laufe der Sequenz immer wieder darauf zurückgreifen können. Bei geübten Lerngruppen, welche mit den methodischen Schritten vertraut sind, reicht das Vortragen des Falls durch die Lehrkraft. Durch eine gewisse Routine sollte das Aufwerfen der Leitfragen automatisch erfolgen. Der Fall ist so formuliert, dass er dazu anregt, Fragen an diesen zu stellen. Sie sollten im Plenum von den SchülerInnen formuliert und durch die Lehrkraft dokumentiert und am Ende ggf. ergänzt (per PowerPoint, an der Tafel, auf Folie) werden.

(II) Antworten auf Fragen mit Rechtstexten
In Kleingruppen suchen die SchülerInnen nun Antworten auf die von ihnen formulierten Leitfragen. Dabei stehen ihnen Auszüge aus ausgewählten Gesetzestexten *(GG; SchulG LSA; OWiG, BGB)* zur Verfügung. Diese müssen von der Lehrkraft bereitgestellt werden, bei unerfahrenen Lerngruppen sollten Hilfestellungen in Bezug auf den Umgang mit den Texten gegeben werden. Die Hauptaufgabe der Lehrkräfte liegt in der Unterstützung der SchülerInnen. Die Arbeitsergebnisse werden durch die Kleingruppen schriftlich (z.B. auf Flipchart-Papier) festgehalten. Nach der Erarbeitungsphase werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert. Als Hilfestellung können die von uns vorstrukturierten Kärtchen für die Tafel oder das Whiteboard genutzt werden. Wichtig ist, dass am Ende dieser Phase „Licht ins Dunkel" der unterschiedlichen konfligierenden Rechtsnormen *(siehe Abbildung 1)* gebracht wird.

(III) Exploration und Resolution für Handlungsmöglichkeiten
In dieser Phase wird das Szenario in Bezug auf die Schülerin Pia weitergedacht. Das von uns entworfene Setting sieht folgende Situation vor, die den SchülerInnen per PowerPoint, Arbeitsblatt o.Ä. präsentiert wird: Ein/e KommunalpolitikerIn ist auf Pias Fall aufmerksam geworden und lädt sie zu einem Gespräch ins BürgerInnenbüro ein. Er/sie möchte Pia in Bezug auf weitere Möglichkeiten beraten, ihre Anliegen in den Prozess der politischen Meinungs- und Willensbildung einzubringen. Die SchülerInnen „schlüpfen" in die Rolle der/des KommunalpolitikerIn und sollen mithilfe von zwei Übersichten zu verschiedenen Möglichkeiten politischer Partizipation (z.B. Mitarbeit in BürgerInneninitiativen, Unterschriftensammlungen, Einreichen von Peti-

tionen, Beteiligung an politischen Online-Diskussionsforen etc.) eine expertenmäßige Stellungnahme in Kleingruppen verfassen. Da die Schaubilder allein nicht ausreichen, um ein Statement zu formulieren, ist es notwendig, den SchülerInnen weitere Materialien bereitzustellen. Möglich sind zwei Alternativen: *Entweder* werden diese von der Lehrkraft per Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt *oder* man ermöglicht eine Internetrecherche via Smartphone, Laptop o.Ä.

(IV) Disputation der Handlungsvorschläge
Die so entstandenen Stellungnahmen der ExpertInnen werden von den einzelnen Kleingruppen im Plenum vorgestellt und diskutiert. Dabei muss am Ende nicht die Entscheidung für eine der alternativen Handlungsformen stehen. Ziel ist, dass der Lerngruppe eine möglichst große Bandbreite an Möglichkeiten der politischen Partizipation bewusst wird.

(V) Realitätsabgleich
Da es sich bei dem Fall Pia um einen fiktiven Fall handelt, ist danach zu fragen, wie ein möglicher Realitätsabgleich aussehen könnte. Wir haben uns – wie bereits angekündigt – dazu entschieden, diesen mithilfe eines Kontroversverfahrens zu gestalten. Die SchülerInnen werden in drei Gruppen eingeteilt *(Pro/Contra/BeobachterInnen)* und erhalten vorgefertigte Rollenkarten ausgehändigt. Auf Grundlage dieser Materialien sollen sie ein Pro-Contra-Streitgespräch vorbereiten, das sich um die Frage „*Ist es legitim, die Schule zu schwänzen, um auf (klima-)politische Anliegen aufmerksam zu machen?“* dreht. Der Abgleich mit der Realität wird in dem Sinne gesichert, dass die Rollenkarten auf Grundlage der verschiedenen parteipolitischen Standpunkte sowie Zitate von ausgewählten ParteipolitikerInnen *(siehe Abbildung 3)* gestaltet sind, die sich auf einem Spektrum von Zustimmung bis Ablehnung einordnen lassen. Neben der Beschäftigung mit den rechtlichen Normen wird somit eine weitere Kategorie, nämlich die politische mit dem ihr inhärenten Code „Macht“, eingeführt. Den SchülerInnen wird so bewusst, dass man die FFF-Bewegung aus unterschiedlichen Blickwinkeln beurteilen kann. Die BeobachterInnengruppe bekommt die Aufgabe, ein eigenes Analyse- bzw. Beobachtungsraster für das Streitgespräch zu entwerfen. Bei Lerngruppen, in denen die Methode noch nicht gefestigt ist, sollte auf die Dreiteilung verzichtet und nur in *Pro* und *Contra* eingeteilt werden. Den SchülerInnen, die nicht an dem Streitgespräch teilnehmen, wird ein vorgefertigtes Raster durch die Lehrkraft zur Beobachtung zur Verfügung gestellt. Die BeobachterInnen übernehmen schließlich die Auswertung. Sinnvoll ist es, sich hierbei an diversen Leitfragen *(Wie haben sich die SchülerInnen in ihrer Rolle verhalten? Wie haben sich die SchülerInnen in der jeweiligen Rolle gefühlt? Wie beurteilen Sie die von den Sprechern vorgetragenen Argumente hinsichtlich ihrer Qualität? Wie plausibel und überzeugend waren die Argumente? Etc.)* zu orientieren. Schlussendlich kann ein lehrerzentrierter Input zu den einzelnen parteipolitischen Positionen in Bezug auf FFF erfolgen, falls noch Unklarheiten oder Irritationen vorliegen sollten.

(VI) Abschließende Stellungnahme
Um den Bogen zum Anfang der Sequenz zu schließen, sollte eine letzte Stellungnahme durch die SchülerInnen zu FFF erfolgen. Dabei ist es ratsam, die anfänglichen

Statements aufzugreifen und zu visualisieren. Der Lerngruppe wird so die Gelegenheit gegeben, zu artikulieren, ob und wie sich ihr spontanes Werturteil im Laufe der Fallstudie geändert hat.

4. Diskussion

Die hier vorgestellte didaktische Konzeption wurde in einer ersten Rohfassung bereits in der gymnasialen neunten Klasse einer Gesamtschule erprobt. Die Erfahrungen sollen nun kurz umrissen werden. Insbesondere der Einstieg in den Fall und das Aufwerfen der Leitfragen hat gut funktioniert. Dabei formulierten die SchülerInnen teilweise Fragen, die im ersten Moment nicht zielführend erschienen *(„Werden die Politiker durch die Demonstrationen etwas ändern?"; „Konnte Pia andere SchülerInnen überreden, zu den Demonstrationen mitzugehen?"; „Ist es nachvollziehbar, wie alle Beteiligten reagieren?" Etc.)*. Diese sollten dennoch von der Lehkraft notiert werden, um zu vermitteln, dass es keine *falschen* oder *richtigen* Fragen gibt, die an einen Fall gestellt werden können. Gerade im Hinblick auf das Erlernen von Methoden ist dieser Aspekt sehr bedeutsam. Die Arbeit mit den ausgewählten Gesetzestexten bereitete keine auffälligen Schwierigkeiten, bei Unklahrheiten konnte die Lehrkraft problemlos nachsteuern. Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse zeigte sich, dass eine klare Strukturierung und Visualisierung der widerstreitenden Rechtsnormen äußerst wichtig ist, bildet dies doch die Grundlage für die sich anschließenden Phasen. Die Fortführung des Szenarios hat die SchülerInnen sichtlich motivert, die Rolle anzunehmen und das Statement vorzubereiten. In dieser Phase ist es wichtig, noch einmal eindringlich über die verschiedenen Formen der Partizipation zu sprechen, da ihre wesentlichen Merkmale und Kennzeichen sonst unklar bleiben. Inwiefern das Pro-Contra-Streitgespräch aufgenommen wird und funktioniert, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, da dieses in der ersten Fassung noch nicht vorgesehen war.

Wie bereits angedeutet, bietet der Fachlehrplan mehrere Möglichkeiten, die Unterrichtsreihe zu realisieren. Sie kann in der gymnasialen neunten Klasse im Kompetenzschwerpunkt *„Partizipationsmöglichkeiten in der Demokratie bewerten"* und in der Sekundarstufe II im Kompetenzschwerpunkt *„Zustand und Perspektiven des politischen Systems untersuchen und bewerten"* unterrichtet werden. In der Sekundarschule bietet sich der Kompetenzschwerpunkt *„Grundlagen und Funktionsweise der parlamentarischen Demokratie untersuchen"* in der neunten oder zehnten Klasse zur Behandlung an[5]. Darüber hinaus sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es im Verlauf der Sequenz vielfältige Möglichkeiten der Bewertung gibt: *Erstens* die Statements der KommunalpolitikerInnen, *zweitens* die Mitarbeit in dem Pro-Contra-Streitgespräch, *drittens* die abschließenden Urteile der SchülerInnen und *viertens* besteht auch die Möglichkeit, das gewonnene Wissen in einer Kurzkontrolle abzufragen.

Bei der Durchführung der Konzeption sollte nicht vergessen werden, dass das Thema FFF eine hohe tagespolitische Brisanz besitzt und die Materialien permanent auf ihre Aktualität hin überprüft werden müssen. Während der Niederschrift des Artikels erwog die Stadt Mannheim beispielsweise, Bußgeldbescheide gegen vier SchülerIn-

nen wegen der Teilnahme an den FFF-Demonstrationen zu erheben, was letzlich fallengelassen wurde. Zum Erscheinen des Artikels könnten auf politischer Ebene bereits neue Gesichtspunkte in Bezug auf FFF relevant und diskutierenswert sein. Aus unserer Sicht bietet die Unterrichtsreihe auch die Möglichkeit, dass die Lehrkraft offensiv mit dem eigenen Dilemma im Umgang mit demonstrationswilligen SchülerInnen umgeht und dies verständlich macht: So lässt sich transparent vermitteln, dass man als Lehrkraft neben der eigenen privaten Haltung zu FFF an widerstreitende Normen gebunden ist und diese gegenüber den SchülerInnen abzuwägen hat.

Die vorliegende Unterrichtsreihe ist als Entwurf und Anregung zu verstehen. Über Anregungen zur Unterrichtsreihe in ihrer Konzeption und Praxis würden wir uns sehr freuen.

Anmerkungen

1 Alle landesrechtlichen Normen beziehen sich auf das Bundesland Sachsen-Anhalt.

2 In anderen Bundesländern ist dies allgemeinverbindlich geregelt, z.B. §11 Allgemeine Schulordnung (ASchO) des Landes Nordrhein-Westfalen. Online abrufbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=3238&vd_back=N314&sg=&menu=1 (letzter Zugriff: 22.09.2019).

3 Eigene Darstellung in Anlehnung an Süddeutsche Zeitung vom 23. April 2019: "Fridays for Future“ Wie die deutschen Parteien zu den Klimademonstrationen stehen. Abrufbar unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/fridays-for-future-parteien-position-spd-cdu-afd-gruene-linke-csu-fdp-1.4417558 (letzter Zugriff: 23.07.2019).

4 Für die Unterrichtspraxis empfiehlt sich dahingehend z.B. die *„Methoden-Kiste“* der Bundeszentrale für politische Bildung. Diese ist kostenlos abrufbar unter https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste (letzter Zugriff: 22.07.2019). Darüber hinaus sei an dieser Stelle auf die methodischen Schritte des Streitgesprächs bei Sibylle Reinhardt (Reinhardt 2018: 96f.) verwiesen.

5 Der Lehrplanbezug erfolgt für das Bundesland Sachsen-Anhalt.

Literatur

Arendt, H. (1958): The Human Condition. Chicago: University of Chicago Press.

Arendt, H. (1999 [1970]): Ziviler Ungehorsam. In: dies.: Zur Zeit. Politische Essays. Berlin.

Breit, G./ Massing, P. (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung, Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts.

Dahl, R. A. (1971): Polyarchy. Participation and Opposition. New Haven/London.

Detjen et al. (2012): Poltikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden: Springer.

Dietz, A. (2004): Gibt es ein Recht auf Verschmutzung? Eine Unterrichtsreihe zum Dilemma Ökologie vs. Gerechtigkeit. GWP–Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 53(1).

Frankfurter Allgemeine Zeitung (15.03.2019): Die Profis sind da. Abrufbar unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/wissenschaftler-unterstuetzen-fridays-for-future-bewegung-16090776.html

Habermas, Jürgen (1985 [1983]): Ziviler Ungehorsam – Testfall für den demokratischen Rechtsstaat. In: ders.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. 1985, S. 79-99.

Hagedorn, G. et al. (2019): Concerns of young protesters are justified. In: Science, 364, S. 139-140.

Jefferson, T. (1985): Letter to James Madison (6 Sept. 1789). In: The portable Thomas Jefferson. Penguin Books, S. 444-451.

Meya, J., Meya, L. (2016): Das Klima aufs Spiel setzen. Simulation der internationalen Klimaverhandlungen mit dem Planspiel KEEP COOL. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), 65 (2), S. 249-259.

Meyer, Thomas (2009): Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nordhaus, W. (2015): Climate clubs: Overcoming free-riding in international climate policy. In: American Economic Review, 105(4), S. 1339-70.

Petrik, A. (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden: Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik (Vol. 13). Verlag Barbara Budrich.

Reinhardt, S. (2005): Fehlverstehen und Fehler verstehen: Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen. In: Demokratiekompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 129-140.

Reinhardt, S. (2012): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag.

Reinhardt, S. (2018)[7]: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag.

Reinhardt, S. (2019): Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), 68 (1), S. 159-162.

Thunberg, G. (2019: Wir haben keine Ausreden mehr. In: Blätter (6), S. 59-62.

White, J. (2013): Thinking generations. The British Journal of Sociology, 64(2), 216-247.