

7. Ausgangspunkte kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben

Der folgende Teil des konzeptionellen Grundrisses kpöB formuliert konkrete methodisch-didaktische Vorschläge der Gestaltung schulischer Bildungsvorhaben. Zunächst lege ich eine Empfehlung dazu vor, wie die negative kapitalistische Totalität aufgeschlossen werden kann, um kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse zu ermöglichen. Ich führe in die Problemstellung ein, indem ich kpöB im Spannungsfeld von didaktischer Vorstrukturierung und freier Unterrichtsgestaltung verorte und politikdidaktische Verfahren der Bestimmung von Lerngegenständen problematisiere (Kap. 7.1). Daraufhin argumentiere ich, dass das Leiden *am*, Konflikte *im* und Krisen *des Dirty Capitalism* geeignete Ausgangspunkte kpöB darstellen (Kap. 7.2).

Darauf aufbauend kläre ich die Funktion fachdidaktischer Prinzipien in der vorliegenden Konzeption und bestimme fachdidaktische Prinzipien einer kpöB (Kap. 8). Dazu verorte ich mein Verständnis fachdidaktischer Prinzipien in der politikdidaktischen Diskussion und stelle mit der kooperativen Planung, Interessenorientierung, Ideologiekritik, Utopieorientierung und Praxisorientierung fünf Prinzipien vor, die der Planung kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse dienen sollen.

Auf Grundlage der fachdidaktischen Prinzipien kpöB können die methodisch-didaktischen Überlegungen weiter konkretisiert werden. Dazu stelle ich den Forschungsstil der Aktionsforschung als grundlegendes didaktisches Modell kpöB vor und begründe, wie sich in seinem Rahmen eine kooperative Planung im Spannungsfeld von Kooperation und Autonomie umsetzen lässt (Kap. 9.1). Daraufhin skizziere ich einige Methoden, die für ihre Anwendung in kritischen polit-ökonomischen Bildungsvorhaben mithilfe der fachdidaktischen Prinzipien gewinnbringend modifiziert werden können (Kap. 9.2).

7.1 Didaktische Problemstellung

Kritische polit-ökonomische Bildung im Spannungsfeld von Offenheit und Geschlossenheit

Die im Folgenden unterbreiteten methodisch-didaktischen Vorschläge sind in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis verortet: *Einerseits* weist kpöB die Vorstellung zurück, es handle sich bei didaktischen Vorschlägen um »verfügbare[] und beliebig anwendbare[] Regel[n]« (Negt 1971, S. 27), mithilfe derer erwachsene Lehrkräfte das schulische Leben von Schüler:innen strukturieren sollten. Jede Vorstrukturierung stellt immer bereits einen Ausschluss nicht berücksichtigter Aspekte dar, die als »Lernverbote« wirksam werden (Giesecke 1982, S. 137). Sie reproduziert adultistische Herrschaft durch das pädagogische Verhältnis und kann Bildungsprozesse verhindern. *Andererseits* beansprucht kpöB, junge Menschen nicht lediglich der Unfreiheit des Bestehenden und der Möglichkeit spontan einsetzender emanzipativer Bildungsprozesse zu überlassen, sondern letztere aktiv in formalen Bildungskontexten zu unterstützen (Bernhard 2014b, S. 777). Von der bloßen Abschaffung jeder inhaltlichen Strukturierung der Bildungsbemühungen ist kein Beitrag zur Befreiung zu erwarten (Hofmeister 2006, S. 119; Holtmann 1978, S. 146). Dieser Grundwiderspruch zwischen vollkommener Offenheit und kritischem Anspruch der Lehrkraft begleitet die kritische politikdidaktische Theoriebildung (etwa Christian 1980, S. 31). Kritischer Unterricht operiert hier immer in einem »Spannungsfeld von Offenheit und Geschlossenheit« (Claußen 1985, S. 294).

Ich schlage für polit-ökonomische Bildungsprozesse einen Umgang mit diesem Widerspruch vor, der zwischen der Freiheit der Bildungsbeteiligten und ihrer Fremdbestimmung vermittelt. Dafür erweisen sich zwei grundsätzliche Herangehensweisen als vielversprechend: *Zum Ersten* die Entlastung von repressiv wirkenden Handlungszwängen, die Schüler:innen an die bestehende gesellschaftliche Praxis ketten. *Zum Zweiten* eine »Bereitstellung von Anlässen und Hilfen« (Claußen 1985, S. 123, Horvorh. entfernt) bzw. Angeboten, die offen für die Interessen der Schüler:innen und ihre eigenen Fragestellungen bleiben und einen demokratischen Aushandlungsprozess über die konkreten Inhalte erlauben (Hofmeister 2006, S. 119f.).

Probleme politikdidaktischer Verfahren der Festlegung von Lerngegenständen

Gängige politikdidaktische Verfahren, Unterrichtsthemen und Lerngegenstände anhand der Kriterien von Problemorientierung, Betroffenheit, Bedeutsamkeit, Exemplarität auszuwählen (Dannemann und Haucke 2024, S. 113), sind aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive zu problematisieren. Sie sehen die stellvertretende Auswahl bildungsrelevanter Themen und Gegenstände *für* die Schüler:innen vor (vgl. Zurstrassen 2021b, S. 99f.). Dabei wird häufig auf problematische herrschaftliche Gruppenkonstruktionen und -zuschreibungen von vermeintlichen Lebenswelten, Interessenlagen und Fähigkeiten zurückgegriffen (Bade 2024; Röhner et al. 2023, S. 72; Zurstrassen 2021a, S. 93f., 2021b, S. 100). Eine Definition der Lerninhalte von Seiten der Lehrkraft oder durch Lehrpläne verhindert die Bearbeitung von Themen, zu denen Schüler:innen Orientierung benötigen oder sich positionieren wollen (vgl. Hedtke 2014, S. 83; Zurstrassen

2021a, S. 92f.). Ein solches Filtern durch Lehrkräfte stellt einen Widerspruch zu dem Verständnis von Lehrer:innen und Schüler:innen als Bildungsgemeinschaft dar (Kap. 6.2).

Der Vorschlag der Bestimmung von Ausgangspunkten politischer Bildungsprozesse durch die Formulierung eines Kataloges »epochaltypische[r] Schlüsselprobleme« (Klafki 1993b, S. 56) oder »fundamentale[r] Probleme[]« (Hilligen 1976a, S. 34) ist zusätzlich aus einem weiteren Grund problematisch. Ihm wohnt die Gefahr inne, den spezifisch historischen Charakter der identifizierten Probleme zu verkennen und gesellschaftliche Aufmerksamkeitskonjunkturen in vermeintlich epochalen Problemformulierungen festzuschreiben. Sollen Ausgangspunkte bestimmt werden, müssen diese also hinreichend abstrakt sein, um der Gefahr eines solchen Alterns zu entgehen und offen zu bleiben für die realen, jeweils *gegenwärtigen*, im Detail nicht vorhersagbaren gesellschaftlichen Probleme und Interessenlagen der Bildungsgemeinschaft (vgl. Giesecke 1982, S. 144).

7.2 Drei Ausgangspunkte: Leiden am, Konflikte im und Krisen des Dirty Capitalism

Drei Ausgangspunkte: Leiden **am**, Konflikte **im** und Krisen **des** Dirty Capitalism Auf Basis der bisherigen konzeptionellen Entwicklungen schlage ich das Leiden am *Dirty Capitalism*, Konflikte im *Dirty Capitalism* und Krisen des *Dirty Capitalism* als Ausgangspunkte kpöB vor. Innerhalb dieses Rahmens sollte die Bildungsgemeinschaft die Wahl des Themas, der Fragestellung sowie der Methoden seiner Bearbeitung gemeinsam festlegen (Kap. 8.1). Für die Wahl der Ausgangspunkte sprechen bildungstheoretische, gesellschaftstheoretische und motivationale Gründe, die ich im Folgenden expliziere.

Die Regulative kpöB drängen auf eine emanzipatorische *Veränderung* des Bestehenden. Als Ausgangspunkte von Bildungsprozessen in den drei dargelegten Dimensionen scheinen bildungstheoretisch solche Gegenstände besonders gut geeignet, die bereits mit systemdestabilisierenden Tendenzen und Bildungsprozessen verbunden sind. Solche Gegenstände also, die Momente der Infragestellung einer affektiven, theoretisch-reflexiven und praktischen Affirmation des Gegebenen beinhalten und die Veränderungsbedürftigkeit der destruktiven gesellschaftlichen Einrichtung zum Ausdruck bringen. Dieses Kriterium erfüllen Leidensprozesse, Konflikte und Krisen. Bildungstheoretisch ist die Differenzierung der Ausgangspunkte auch deshalb hilfreich, weil sie die Bearbeitung gesellschaftlicher Strukturen auf unterschiedlichen *Ebenen* zugänglich macht. Während Leidensverhältnisse anhand *individueller* Schicksale zugänglich sind, beinhalten Konflikte *kollektive* Auseinandersetzungen, bei Krisen geraten *gesamtgesellschaftliche* Phänomene in den Blick.

Gesellschaftstheoretisch verweisen die drei Ausgangspunkte auf Widerspruchsverhältnisse kapitalistischer Strukturkategorien (Kap. 3.2.5). Sie repräsentieren den »Widerspruch zwischen Akkumulation und der Reproduktion von Leben« (Herb und Uh-

Immann 2024), der sich in inhumanen Verhältnissen äußert (vgl. Hammermeister 2021, S. 150).¹

Ich gehe zudem davon aus, dass die drei Ausgangspunkte ein besonderes motivationales Potential der Beschäftigung für die Bildungssubjekte aufweisen: Die Wahrnehmung von Leidensprozessen ziehen spontane empathische Reaktionen und den Anspruch auf Veränderung nach sich (vgl. Reinhardt 2020, S. 98); in der lebensweltlichen Konfrontation mit Konflikten stellt sich mitunter »ein Verlangen nach Verständnis« der konfliktiven Wirklichkeit ein (Claußen 1985, S. 277); gesellschaftliche Krisen provozieren allgemeine Fragen nach ihren Ursachen und Wegen ihrer Überwindung (Stapelfeldt 2004, S. 38). Die empirisch erhobene Interessenlage von Schüler:innen ist in meinem Vorschlag insofern berücksichtigt, als dass die Kategorisierung sich als offen für die in der SINUS-Jugendstudie 2024 erhobenen Zukunftssorgen und -wünsche junger Menschen erweist (vgl. Calmbach et al. 2024, S. 156).

Die Phänomene von Leid, Konflikt und Krise lassen sich nicht scharf voneinander trennen: Krisen rufen Leidensprozesse hervor, können bestehende Konflikte modifizieren und neue Konflikte um ihre gesellschaftliche Bearbeitung hervorrufen; Leidensprozesse können in gesellschaftlichen Konflikten resultieren. Ein Thema lässt sich mithin von unterschiedlichen Ausgangspunkten her aufschließen. Die Wahl des Ausgangspunktes legt den Fokus auf bestimmte Aspekte dieses Themas und bereitet die Formulierung der Fragestellung und der Methodenwahl zur Bearbeitung des konkreten Falles vor.

Im Folgenden begründe ich die Eignung der drei Ausgangspunkte im Einzelnen. Dazu ordne ich sie jeweils gesellschaftstheoretisch ein, kläre ihren Bezug zu den Bildungssubjekten, lege dar, inwiefern sie dazu geeignet sind, Bildungsprozesse in den drei Dimensionen kpöB zu begünstigen und führe besondere Herausforderungen ihrer Berücksichtigung an.

7.2.1 Leiden am Dirty Capitalism

Gesellschaftstheoretische Einordnung

Individuen sind heterogen in sich gespalten und auf komplexe Weise durch ihre Position in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, durch Diskurse, Anrufungen und durch eigene Wünsche und Identitäten im Gesellschaftssystem verortet (Kap. 4.8). Sie erleiden Herrschaftsverhältnisse auf sehr unterschiedliche Weise, beispielsweise in Form von Schwierigkeiten der materiellen Reproduktion, dem Erleben rassistischer Polizeigewalt, der Ablehnung nicht-heteronormativer Formen des Begehrens oder der Zumutung per-

1 Dieser Vorschlag weist eine Nähe zu dem existentiellen politikdidaktischen Ansatz Wolfgang Hilligens auf, der »Überleben« und »gutes Leben« als Schlüsselbegriffe zur Bestimmung bedeutsamer Inhalte ansetzt (Hilligen 1976a, S. 28). Gewissermaßen stellt der vorliegende Vorschlag eine materialistische Konkretisierung des Vorschlags Hilligens dar: Leiden, Krisen, Konflikte verweisen alle auf Aspekte des gefährdeten guten Lebens und Überlebens sowie auf die Potentiale ihrer Realisierung (vgl. Hilligen 1976a, S. 28), die in ihren vielfältigen Ungleichheitsdimensionen im *Dirty Capitalism* erschlossen werden sollen.

manenten Leistungsdrucks². Leiden verweist hier auf die Einschränkung persönlicher Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Roloff 1980b, S. 115f.).

Leidenserfahrungen können individuell sein, aber auch kollektive Formen annehmen, etwa in Form von Wut, Depression oder Erfahrungen des Unbehagens (Bargetz 2015, S. 592). Für kpöB in der Schule ist das kollektive Leiden der Bildungssubjekte an den schulischen Lern- und Lohnarbeitsverhältnissen ein zentraler Ausgangspunkt. Um sich als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen zu qualifizieren, muss Leiden nicht individuell oder kollektiv selbst erlitten werden – es wird auch das Leiden Anderer empathisch erlebt (Herzog und Hernández i Dobón 2019, S. 254). Formen der Nicht-Anerkennung sind in menschlichen Handlungen und institutionellen Arrangements allgemein wahrnehmbar und ziehen affektive Reaktionen nach sich (Herzog und Hernández i Dobón 2019, S. 243).

Subjektorientierung

Eine Orientierung am Leiden erlaubt ein Ansetzen an den Problemen der Schüler:innen und ihre Erklärung durch gesellschaftliche Ursachen (vgl. Schmiederer 1971, S. 51f., 1977, S. 109) ebenso wie an geteilten Problemen der Bildungsgemeinschaft, etwa hinsichtlich der schulischen Arbeitsbedingungen (Kap. 6.2). Den Bedarf einer solchen Klärung der gesellschaftlichen Ursachen verdeutlichen Ergebnisse empirischer Untersuchungen, die zeigen, dass Schüler:innen ihr eigenes Erleiden von Herrschaft häufig nicht zufriedenstellen erklären können (Scharathow 2017, S. 114). Dies gilt auch für das Erleben von Diskriminierung in der Schule. Schüler:innen sind sich häufig unsicher, wie ihre Ergebnisse gesellschaftlich einzuordnen sind, ob die Problematisierung der Erlebnisse angemessen wäre und welche (negativen) Konsequenzen ihnen aus einer Problematisierung erwachsen könnten (Calmbach et al. 2024, S. 242; Scharathow 2017, S. 118). Darüber hinaus erschweren Internalisierungsprozesse von Herrschaft die Thematisierung und Bearbeitung derselben. Die am stärksten Benachteiligten internalisieren die gesellschaftlichen Legitimationsstrukturen am stärksten (El-Mafaalani et al. 2017, S. 55).

Theoretisch-reflexive Bildungsdimension

Menschlichem Leiden kommt aus Perspektive materialistischer Dialektik ein besonderer Stellenwert in Erkenntnisprozessen zu (Kap. 3.3.4; Kap. 6.5.2). Das Wahrnehmen von »Elend, Unfreiheit und Entfremdung des Menschen« (Schmiederer 1971, S. 89) kann selbst das Bedürfnis auslösen, die zugrundeliegenden Ursachen zu ergründen. In der Auseinandersetzung mit Leidensprozessen wird der Widerspruch der gesellschaftlichen Einrichtung zu menschlichen Bedürfnissen augenfällig und es drängt sich die Frage nach einer vernünftigen gesellschaftlichen Einrichtung auf (Heydorn 1980, S. 96), die Anlass zur bestimmten Negation kapitalistischer Strukturprinzipien gibt.

Die Untersuchung von Leidensprozessen ist ein Schlüssel zur Erkenntnis von Klassenpositionen, denn diese sind mit leiblichem Leid der Arbeitenden und ihrem somatischem und seelischem Schmerz verbunden (Hien 2022, S. 33). Die individuellen Problemlagen verweisen auf gesellschaftliche Widersprüche (Stapelfeldt 2004, S. 431), die

2 Die Herrschaftsmatrix des *Dirty Capitalism* gibt einen schematischen Überblick über das Spektrum unterschiedlicher Dimensionen, in denen herrschaftsbedingtes Leiden hervorgerufen wird.

sich u.a. in gesellschaftlichen Normen und ökonomischen Erwartungen an Arbeitende ausdrücken. In der Auseinandersetzung mit ihnen kann ein eigener gesellschaftlicher Interessenstandpunkt gewonnen werden (Holzer 2021, S. 124) (Kap. 8.2).

Hinsichtlich selbst erlebten Leides kann kpöB orientierend wirken, indem sie die theoretisch-reflexive Verarbeitung der Erlebnisse zu Erfahrungen der Herrschaft unterstützt. Der damit einhergehende Gewinn einer Sprache zur Bezeichnung der eigenen sozialen Lage (Negt 1971, S. 59) kann Grundlage von Solidarisierungsprozessen mit anderen Beherrschten sein, die auf das Zurückdrängen von Herrschaft zielen.

Praktische Bildungsdimension

Die Wahrnehmung und das eigene Erleben von Leiden beinhaltet einen systemtranszendierenden Impuls: »Im Leiden selbst [...] drückt sich ein normativer Imperativ aus, dass dieses nicht sein solle« (Herzog und Hernández i Dobón 2019, S. 254). Dieser Imperativ kann handlungsorientierend wirken (Kap. 8.5). Faktisch herrschen individualisierte Praxisformen des Selbstschutzes und Widerstands gegen Herrschaft vor (Scharathow 2017, S. 124f.). KpöB zielt darauf ab, jene Praxisformen zum Gegenstand kollektiver Auseinandersetzung zu machen. Die »kollektive Selbstthematisierung« von Erlebnissen kann zum gemeinsamen Entwurf von Befreiungsstrategien führen (Giesecke 1982, S. 184).³ In gemeinsamen Bildungsprozessen können Bildungssubjekte Strategien entwickeln, wie sie ihre eigenen Möglichkeiten verwirklichen und ihr Alltagsleben als ihre *eigene* Praxis mitgestalten können (May 2020, S. 48). Solche »strategische[n] Hypothese[n]« (Lefebvre 1975, S. 129, Hervorh. entfernt) des Handelns müssen in der Praxis verifiziert werden (Lefebvre 1975, S. 130), sie implizieren also den aktiven Eingriff in die gesellschaftlichen Verhältnisse (Guelf 2010, S. 19). Sie können sich u.a. gegen die Erfahrung von Herrschaft in der Schule richten, »gegen Zumutungen, gegen Entwertungen, gegen Zwänge und Anpassungsversuche« (Holzer 2021, S. 124).

Affektive Bildungsdimension

Bildungsprozesse können von Leidensprozessen der Bildungssubjekte selbst oder von dem empathisch nachvollzogenen Leiden Anderer ausgehen. Die Anerkennung des eigenen Leidens ist Teil der Verortung im kapitalistischen Herrschaftssystem und der Erkenntnis der eigenen Unterwerfung unter entfremdete Arbeitsprozesse. Sie ist im dialektischen Sinne Voraussetzung der eigenen Menschwerdung: »Bevor das Individuum existieren kann, [...] muß es erkennen, in welchem Maße es noch nicht existiert« (Jacoby 1978, S. 101, zit.n. Claußen 1985, S. 209). Die Anerkennung des Leidens ist verbunden mit der Identifikation von transzendierenden Bedürfnissen, die dieses Leiden negieren. Diese transzendieren Bedürfnisse können in ihrem Widerspruch zur Gesellschaftsform herausgearbeitet werden, indem Strukturkategorien ermittelt werden, die ihre Entfaltung behindern. Dann wird klar, dass die persönliche »Freiheit und [das, M. S.] Glück in hohem Maße vom Zustand der Gesamtgesellschaft abhängen« (Schmiederer 1971, S. 69)

3 Giesecke spricht sich in seinem konfliktdidaktischen Ansatz dennoch gegen den Ausgang von individuellen Problemen aus. Sie scheinen ihm nicht vollständig mit seinen didaktischen Kategorien vermittelbar. Zudem befürchtet er eine zu starke Fixierung auf konkrete Probleme (Giesecke 1982, S. 184f.).

und im Kapitalismus nicht zu realisieren sind. Wird die Ursache negativer Affekte geklärt, können diese auf die ursächlichen gesellschaftlichen Strukturen umgelenkt werden, die nun selbst veränderungsbedürftig erscheinen. Die Erkenntnis individueller Leidensprozesse als Effekt gesellschaftlicher Strukturen führt zum Verständnis des Leidens als einem *allgemeinen* Leiden (vgl. Schmiederer 1971, S. 69), das Ausgangspunkt der Klärung *kollektiver* Interessen sein kann.

Dieses Bildungspotential ist auch in der Bearbeitung der Gefühlswelt anderer Menschen enthalten. Diese spiegelt auf einer methodisch-didaktischen Ebene den angestrebten analytischen Übergang vom Personellen zum Strukturellen. An fremden Affekten kann deren *gesellschaftlicher* Charakter nachvollzogen werden: »Das Gefühl wird, aus einem möglicherweise diffusen selbstbezogenen Rahmen, herausgeholt und in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt, was es für Andere, die unter ähnlichen Strukturen leben, konkret und nachvollziehbar macht« (Helfritzsch und Müller Hipper 2021, S. 11). Das eigene Leiden kann so in den Affekten anderer Menschen wiedererkannt werden.

Herausforderungen

Wird mit konkreten Situationen und individuellen Erfahrungen gearbeitet, ist zunächst unklar, inwiefern Situation und Erfahrung gesellschaftlich repräsentativ sind. Ist diese Repräsentativität nicht gegeben, der konkrete Fall wird aber dennoch verallgemeinert, liegt ein induktiver Fehlschluss vor (Zurstrassen 2021b, S. 96). In kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen sollte deshalb der Versuch unternommen werden, das Ausmaß des behandelten Problems zu bestimmen. Angesichts der fehlenden Möglichkeit, alle Problemlagen in quantitativ bestimmbare Indikatoren zu übersetzen sowie dem Mangel verfügbarer Statistiken zu interessierenden Werten, ist diesem Verfahren jedoch eine Grenze gesetzt.

Mit der Thematisierung von individuellen Leidenserfahrungen ist die Gefahr der Viktimisierung Betroffener durch ein epistemisch-paternalistisches Vorgehen verbunden, das Menschen Leidenspositionen entgegen ihren eigenen Selbstentwürfen zuschreibt und sie auf diese *festschreibt* (vgl. Flick 2022, S. 81). Dieser Gefahr begegnet kpöB methodisch-didaktisch in doppelter Hinsicht: *Erstens* geht sie von Selbstzeugnissen bzw. -auskünften von Personen aus⁴. *Zweitens* versteht sie die Beherrschten immer als Akteur:innen mit der Potenz der Aufhebung ihrer Position (Goldschmidt 2004, S. 95).

Ferner muss auch die Gefahr des Eingriffs in die Privatsphäre mit dem Risiko der Bloßstellung und Stigmatisierung von Bildungssubjekten durch Mitschüler:innen beachtet werden (Zurstrassen 2021a, S. 94). Keine Person darf dazu gezwungen werden, Informationen über sich preiszugeben. Das wird insbesondere vor dem Hintergrund des zu akzeptierenden affektiven Selbstschutzes gegenüber dem (öffentlichen) Eingeständnis der negativen Betroffenheit von Herrschaft relevant. Verdrängende, relativierende oder negierende Umgangsformen mit eigenen Diskriminierungserfahrungen können ein Versuch sein, sich vor ihren unterscheidenden und ausgrenzenden Wirkungen zu

4 Hier sind unterschiedliche Formen denkbar, die von Interviews über Selbst-Reportagen und Texte bis hin zu ästhetischen Produkten wie Gedichten, Romanen oder Gemälden reichen.

schützen und die eigene Zugehörigkeit zu einer Gruppe herzustellen bzw. diese nicht zu gefährden (Scharathow 2017, S. 124).

7.2.2 Konflikte im Dirty Capitalism

Gesellschaftstheoretische Einordnung

Um die Form und die Aufhebung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse wird in gesellschaftlichen Konflikten zwischen kollektiven Akteur:innen gerungen. Diese Kämpfe werden in allen Herrschaftsdimensionen ausgefochten (Kap. 4.7). In diesem Sinne kann die gesellschaftliche Totalität als »Konfliktraum« gedacht werden (Marchart 2013, S. 34), deren Widersprüchlichkeit immer neue Konflikte hervorbringt (Giesecke 1982, S. 143). Da es sich bei ihnen um Kämpfe der Ausgestaltung der gesellschaftlichen Reproduktion und der Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum handelt, sind Konflikte in ihren vielen verschiedenen Formen selbst Ausdruck der Unfreiheit (vgl. Demirović 2019, S. 784; Kistner 2018, S. 231). Konflikte werden hier also nicht wie in der Soziologie Ralf Dahrendorfs (Dahrendorf 1961, S. 227f.) und in zahlreichen politikdidaktischen Anschlüssen an diese (etwa Dietz 2020, S. 43; Reinhardt 2020, S. 79f.; Schiele 1999, S. 108) als demokratische Anbahnungen konstruktiver systemimmanenter Konfliktlösung affirmiert. Sie kennzeichnen im Gegenteil die Negativität der gesellschaftlichen Verhältnisse, die über eine solche Reproduktion des Gesellschaftssystems hinausweist.

Giesecke unterscheidet latente von manifesten Konflikten bzw. Widersprüchen. Manifeste Konflikte gründen Giesecke zufolge in latenten Konflikten, die sie in gebrochener Form zum Ausdruck bringen: »Latente Konflikte sind solche, die epochal-langfristig bestehen, den Kern des Demokratisierungs- und Emanzipationsprozesses betreffen und zeitweise auch verdeckt werden können, z.B. der Konflikt zwischen Kapital und Arbeit« (Giesecke 1982, S. 143). Innerhalb des Kapitalismus schwelen Konflikte deshalb auch nach ihrer vorläufigen Entscheidung unterschwellig als strukturelle gesellschaftliche Widersprüche bzw. latente Konflikte im Sinne Gieseckes weiter (Salomon 2013, S. 238). Die erscheinenden manifesten Konflikte bringen den »Widerspruchscharakter der Wirklichkeit« pointiert zum Ausdruck (Claußen 1985, S. 277). Sie verweisen auf ihnen zugrundeliegende widersprüchliche Interessen gesellschaftlicher Akteur:innen, die mit ihren Positionen im gesellschaftlichen Herrschaftssystem zusammenhängen (Schmiederer 1971, S. 84).

Konflikte können sich auf der Ebene des sozialen Umfelds ereignen oder gesamtgesellschaftliche Wirkmächtigkeit entfalten und als solche jeweils durch Subjekte erlebt werden. Sie konkretisieren sich etwa in Mietkämpfen (Mattern 2018, 2019), Konflikten um ökologische Lebensgrundlagen (Schmitt 2022), in Lohnarbeitskämpfen (Dribbusch et al. 2024) oder feministischen Streiks (Gago 2021). Zur Identifikation von bearbeitungswürdigen Konflikten eignet sich der Rückgriff auf die Kämpfe sozialer Bewegungen. Als »demokratisches ›Frühwarnsystem« weisen sie häufig auf Probleme von gesellschaftlicher Tragweite hin, bevor sie ins allgemeine Bewusstsein vorgedrungen sind (Lösch 2011, S. 121).

Subjektorientierung

Die Bildungssubjekte sind in ihrem Alltag in vielfältige Konflikte eingebunden und erleben diese mit. Die gesellschaftliche Funktion von Bildung im *Dirty Capitalism* (Kap. 4.6.7) bedingt auch schulische Konflikte (Amrhein et al. 2024). Die »Würde des Menschen« muss auch in der Schule im »Konflikt mit der Wirklichkeit von Macht- und Herrschaftsausübung« erst durchgesetzt werden (Roloff 1972, S. 21). Schule wird dementsprechend als ein Aktionsraum von Schüler:innen, die sich als kollektive Akteur:innen zur Verbesserung ihrer Lernarbeitsverhältnisse konstituieren, in Anspruch genommen (Hahnheiser et al. 2024; Werner 2023). Sie ist darüber hinaus ebenfalls ein Austragungsraum gesellschaftlicher und bildungspolitischer Auseinandersetzungen (Wohnig 2024), in denen Schüler:innen und Lehrkräfte als Bildungsgemeinschaft gemeinsam auf die Verbesserung ihrer Verhältnisse hinwirken können (Kap. 6.2.3; Kap. 6.3).

Theoretisch-reflexive Bildungsdimension

Konflikte bieten einen Zugang zu den ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen (Kenner et al. 2022). Konflikte, in die Menschen verwickelt sind, können »als strukturelle Widersprüche der Gesellschaft« erschlossen werden (Negt 1971, S. 43). In den Worten Gieseckes gilt es, die manifesten Konflikte auf latente Konflikte zurückführen (Giesecke 1982, S. 144). Dabei können die relevanten gesellschaftlichen *Strukturkategorien* herausgearbeitet werden, welche die Kämpfe wesentlich bedingen und ihren Verlauf rahmen. Die Interessen der involvierten Akteur:innen können innerhalb der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse verortet werden (Schmiederer 1971, S. 85, 102). Methodisch kann dazu u.a. auf die Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* zurückgegriffen werden (Kap. 4.6.9). Eine solche Verortung birgt für die Bildungssubjekte die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen zu denen der involvierten Akteur:innen in Beziehung zu setzen und ihren eigenen Standort in den Konflikten zu bestimmen (Schmiederer 1971, S. 103; Haarmann 2022, S. 508).

Die kritische Analyse von Konflikten kann die Beurteilung der vertretenen Konfliktpositionen hinsichtlich ihres *emanzipatorischen* Charakters beinhalten. Dabei ist von Interesse, inwiefern die Positionen der Konfliktbeteiligten über den kategorialen gesellschaftlichen Rahmen hinausgehen und inwiefern auch die Beherrschten selbst ihre eigene Unterdrückung affirmieren (Kistner 2018, S. 233).

Die Frage nach Lösungsmöglichkeiten des untersuchten Konfliktes kann auf kurz-, mittel- und langfristige Lösungen zielen (Claußen 1985, S. 279). Langfristige Lösungen setzen ein grundsätzliches Aufheben des Strukturkonflikts durch die bestimmte Negation kapitalistischer Strukturkategorien voraus. Diese kann theoretisch-reflexiv im Unterricht nachvollzogen werden und in Entwürfen einer alternativen gesellschaftlichen Einrichtung münden, in der die Konflikte aufgehoben sind.

Praktische Bildungsdimension

Konflikte verweisen auf eine Situation der Unentschiedenheit (Giesecke 1965, S. 21) und bieten die Möglichkeit, sich zu involvieren (Schmiederer 1971, S. 102). Das Erkennen der Interessenkonstellationen in Konflikten, der eigenen Position und (potentiellen) Betroffenheit vom behandelten Konflikt oder ähnlichen zukünftigen Auseinandersetzungen, ermöglicht eine eigene reflektierte Teilnahme am Konfliktgeschehen (Schmiederer 1971,

S. 85). Dies kann zu einer Teilnahme am manifesten Konfliktgeschehen in Form konkreter Aktionen führen. Es kann sich aber ebenso im konstruktiven Aufbau alternativer Praxisformen niederschlagen, um konfliktkonstituierende gesellschaftliche Widersprüche langfristig aufzuheben (Kap. 8.5.).

Affektive Bildungsdimension

Gesellschaftliche Konflikte werden auch in einer affektiven Dimension ausgefochten. Der bewusste politische Einsatz von Affekten (Kap. 4.6.6) äußert sich u.a. in abwertenden Markierungen von Konflikt-Akteur:innen und Diskursen der Versicherheitlichung (Meuth 2022). Die politische Mobilisierung von Affekten kann aber auch zur Dethematisierung von Konflikten gebraucht werden, etwa wenn von Konflikten, welche die soziale Frage thematisieren, durch die Problematisierung von Migrationsbewegungen abgelenkt wird. Diese Prozesse und ihre Wirkung auf die Bildungssubjekte werden in kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen reflektiert und das Ausbilden reflexiver Affekte begünstigt.

Die Erfahrung eigener Konfliktfähigkeit etwa in innerschulischen Konflikten und die Erfahrung kollektiven solidarischen Handelns über Statusgrenzen hinweg (Christian 1981) kann das Selbstverständnis der Bildungssubjekte als handlungs- und wirkmächtige Akteur:innen fördern, die in der Lage sind, über den einzelnen Konflikt hinaus gesellschaftliche Praxis zu verändern.

Herausforderungen

Die Thematisierung von Konflikten läuft Gefahr einen vermeintlich konflikthaften Charakter von Menschen oder des menschlichen Zusammenlebens zu konstruieren und Konflikte auf diese Weise zu ontologisieren. Die Erklärung von Konfliktivität zu Grundprinzipien von Mensch und Gesellschaft naturalisiert und legitimiert die gesellschaftliche Form, in der diese Konflikte überhaupt möglich bzw. notwendig sind (Kistner 2018, S. 233; Wallat 2017, S. 120). Ein konsequentes Rückbinden der Konflikte an gesellschaftliche Strukturprinzipien tritt dieser Ontologisierung entgegen.

Die Beschäftigung mit Konflikten kann des Weiteren dazu verleiten, gesellschaftliche Oberflächenphänomene und strukturelles Wesen der Gesellschaft zu verwechseln. Das geschieht *zum* einen durch eine Verharmlosung von strukturellen Widersprüchen zu Alltagskonflikten in einer pluralen Demokratie, die sich vermeintlich im Rahmen des Bestehenden prozessieren lassen (vgl. Christian 1980, S. 28) – z.B. der Umgang mit der Klimakrise. *Zum anderen* können Oberflächenkonflikte als konfliktiver Kern des Kapitalismus und ihr Austrag als Angriff auf den Kapitalismus selbst ausgegeben werden. So stellen Arbeitskämpfe die institutionalisierte Form der Aushandlung von Lohnhöhe und Arbeitsbedingungen dar, sind aber selbst noch funktionaler Teil der Reproduktion des Kapitals. Methodisch ist hier erneut auf eine materialistische adaptierte Konfliktanalyse (Kap. 9.2.3) auf Basis der Kategorien der Herrschaft verwiesen.

Eine weitere Herausforderung der Konfliktbearbeitung ist die Berücksichtigung jener Akteur:innen, die aufgrund niedriger organisationaler Institutionalisierung oder gesellschaftlicher Verhandlungsmacht häufig wenig Aufmerksamkeit erfahren. Insbesondere eine staatszentrierte Perspektive auf Konflikte läuft Gefahr, mit einer Akteur:innenblindheit einher zu gehen (Lessenich 2024, S. 41). Für eine kpöB sind aber

gerade jene Stimmen wertvoll, welche die kapitalistische Herrschaft inhaltlich oder der Form ihrer Praxis nach bereits transzendieren, in medialen Berichterstattungen und öffentlicher Aufmerksamkeit zu Konflikten aber unterrepräsentiert bleiben. Dies betrifft u.a. anarchistische Gruppen oder bewegungsnahe Akteur:innen.

7.2.3 Krisen des Dirty Capitalism

Gesellschaftstheoretische Einordnung

Kapitalistische Gesellschaften sind von grundlegenden Entwicklungsdynamiken geprägt, die in ihren Strukturkategorien angelegt sind (Kap. 3.2.5). Krisen im kritischen polit-ökonomischen Sinne sind jedoch von gesellschaftlichen Transformationsprozessen (Eis und Salomon 2014b) abzugrenzen, obgleich sie miteinander verbunden sein können. Der Krisenbegriff verweist auf die abstrakte, unbewusste Dimension der Vergesellschaftung. Er fasst jene Prozesse, die sich hinter dem Rücken der Menschen als innerer Zusammenhang der vielen Einzelhandlungen abspielen und ihrer Kontrolle entzogen sind, deren Effekte unvorhersehbar in Form einer objektiven Dysfunktionalität für die gesellschaftliche Einrichtung in Erscheinung treten (Demirović 2022, S. 37). Dies geschieht in Krisen der Kapitalverwertung (Kap. 4.2.3) ebenso wie in diversen anderen gesellschaftlichen Krisenphänomenen. Ich skizziere diesen Zusammenhang exemplarisch an drei weiteren gesellschaftlichen Krisenprozessen.

Die *Krise der sozialen Reproduktion* (Winker 2013, 2021, S. 69–80) lässt sich durch den Rückgriff auf die Strukturkategorien des *Dirty Capitalism* erklären⁵: Unter dem gesellschaftlichen Primat der *Kapitalakkumulation* stellt die Versorgung aller Menschen mit dem Lebensnotwendigen kein übergeordnetes Ziel dar, es kann allenfalls durch die Beherrschten erkämpft werden. Sind Menschen nicht in der Lage, sich über unterschiedliche Formen der *Arbeit* ein ausreichend hohes Einkommen zu sichern, bleiben sie von dem durch die *Tauschlogik* strukturierten Zugang zu den benötigten *Waren ausgeschlossen*. In Verbindung mit einer fehlenden *sozialen Absicherung* und unzureichenden *sozialen Infrastruktur* kommt es zur Gefährdung der Reproduktion von Arbeitskräften. Verallgemeinert sich dieser Zustand, wird er als Krisenerscheinung wahrgenommen.

Die *Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse* (Görg 1998) beruht auf der *Objektifizierung der nicht-menschlichen Natur* und der *Naturaneignung* zum Zwecke der *Kapitalakkumulation*. Diese ist mit einem *Produktivitätszwang* und damit der zunehmenden materiellen Vernutzung von Natur verbunden. Im konkurrenzgetriebenen *Wettbewerb* miteinander können sich Unternehmen als Einzelne hier bei Strafe ihres Unterganges dieser Dynamik nicht entziehen. Im nicht bewusst koordinierten gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang schlägt sich dieses Zusammenwirken der individuellen Handlungen in der Klimakrise und der Gefährdung von Lebensgrundlagen u.a. im Erleben extremer Wetterphänomene nieder.

5 Im Folgenden setze ich die von mir für die Krisenverhältnisse als ursächlich angenommenen kapitalistischen Herrschaftsdimensionen kursiv. Dies soll die Möglichkeit der Rückbindung an die Kategorien der Herrschaft für Bildungsprozesse in ihrer theoretisch-reflexiven Dimension illustrieren.

Die *Krise der Demokratie* (Hentges 2020; Urban 2024, S. 18f.; Wood 2010), die im Erstarken autoritärer Bewegungen und einem gesellschaftlichen Vertrauensverlust in repräsentativ-demokratische Institutionen zum Ausdruck kommt (Decker et al. 2024, S. 72; Pickel et al. 2024, S. 181, 186), basiert u. a. auf dem realen Ausschluss von Mitbestimmung im Bereich materieller gesellschaftlicher Reproduktion und der *aktiven gesellschaftlichen Entdemokratisierung* durch den kapitalistischen Staat. Fehlende *soziale Absicherung* und fehlende *soziale Infrastrukturen* sowie der *allgemeine Wettbewerb* und die allgemeine *Unsicherheit* erzeugen in Menschen das *repressive Bedürfnis*, ihre soziale Lage *psychisch* durch die Unterdrückung marginalisierter Gruppen zu *kompensieren* und vermeintlich materiell abzusichern. Ihren Ausdruck finden diese Krisenprozesse u. a. in den Wahlerfolgen rechtsradikaler Parteien.

Zu Recht wird auf den Zusammenhang jener Krisenerscheinungen hingewiesen, der im kapitalistischen Herrschaftssystem gegeben ist (Brand 2009, S. 2) und sprachlich in den Bezeichnungen der »Polykrise« (Tooze 2022), »Multiple[n] Krise« (Brand 2009) oder »Vielfachkrise« (Demirović et al. 2011) abgebildet wird. Die einzelnen Krisendimensionen bilden den Gesamtzusammenhang der Krise des Kapitalismus (Arruzza et al. 2019, S. 65f.). Wenngleich einzelne Kulminationspunkte dieser Krisenphänomene eruptiv in Erscheinung und ins Bewusstsein treten, so befinden sie sich in einem dauerhaften Latenzzustand (Claußen 1985, S. 235). Die Aufhebung gesellschaftlicher Krisenmomente bedarf einer Aufhebung des Gesellschaftssystems (Demirović 2022, S. 37).

Über diese objektive materielle Krisendimension hinaus weisen Krisen eine diskursive Dimension auf. Krisenphänomene bleiben deutungs offen und interpretationsbedürftig, ihnen gegenüber werden gesellschaftliche Interpretationskämpfe durch die Konstruktion von Krisennarrativen geführt (Merkel 2021, S. 7). Die gesellschaftliche Einordnung einer gesellschaftlichen Situation als Krise ist ein sozialer Prozess, der der übereinstimmenden Identifikation unter vielen Gesellschaftsmitgliedern bedarf (vgl. Reinhardt 2020, S. 98). Die Identifikation von gesellschaftlichen Zuständen als Krise wird mitunter als Einsatz in gesellschaftlichen Konflikten genutzt. Die Kennzeichnung einer wirtschaftlichen Situation als krisenhaft trotz hoher Gewinne kann etwa strategische Entscheidungen von Unternehmen flankieren, die das Ziel haben, die Unternehmensprofitabilität, Dividenden für Anteilseigner:innen und Boni für Manager:innen durch Produktionsverlagerungen und Umstrukturierungen zu erhöhen (Krüger und Beucker 2024). Wirkmächtige Krisenerzählungen, die eine verallgemeinerte Krisenwahrnehmung hervorrufen, können diese Auseinandersetzungen beeinflussen (Bösch et al. 2020, S. 6).

Subjektorientierung

In Krisen geraten vertraute kollektive und gesellschaftliche Abläufe in Unordnung (Patzel-Mattern 2021, S. 14). Je nach Positionierung im Herrschaftssystem werden die gesellschaftlichen Krisenverhältnisse jedoch sehr unterschiedlich erlebt. Während etwa die Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse durch klimatische Veränderungen das Leben v. a. armer Menschen im globalen Süden zum Teil existentiell gefährdet, können reiche Menschen im globalen Norden die Effekte des Klimawandels gut kompensieren (Brand und Wissen 2017). Die gesellschaftliche Herrschaftsstruktur tritt in Krisen so besonders deutlich hervor (Butterwegge 2021).

Die Copsy-Längsschnittstudie konnte am Beispiel der Covid-19-Krise zeigen, dass die psychische Gesundheit junger Menschen durch globale Krisen belastet wird (Kaman et al. 2024). Der Klimawandel beschäftigt Jugendliche in Deutschland anhaltend stark und löst in ihnen Gefühle von Angst, Ohnmacht und Frust aus (Calmbach et al. 2024, S. 159). Die SINUS-Jugendstudie 2024 kommt gar zu dem Schluss, dass »[f]ür die heutigen Teenager [...] gesellschaftliche und ökologische Krisen der Normalzustand [sind]« (Calmbach et al. 2024, S. 301). Gesellschaftliche Krisenverhältnisse beeinflussen die Lebenswelten junger Menschen erheblich und veranlassen diese zur Befassung mit krisenbedingten Herausforderungen für ihr Leben (BMFSFJ 2024, S. 51, 171). Junge Menschen setzen sich aktiv mit Krisen auseinander, etwa durch Recherchen, die Anpassung eigenen Verhaltens, der Teilnahme an Demonstrationen oder Social-Media-Engagement. Interessant mit Blick auf schulische Bildungsprozesse ist, dass die Bewältigungsstrategien v.a. außerhalb der Schule stattfinden, selbst der Austausch über die Krisenphänomene erfolgt vorwiegend mit Freund:innen und Eltern (Calmbach et al. 2024, S. 167–168).

Theoretisch-reflexive Bildungsdimension

Da in Krisen die Widersprüche des Kapitalismus als Gesetzmäßigkeiten erkennbar werden, stellen sie einen erkenntnisunterstützenden Zugang zur kategorialen Analyse der Wirklichkeit dar (Demirović 2022, S. 37). Selbstverständnisse und Weltwahrnehmungen werden in Krisen aufgesprengt (Steffens 2011, S. 390) und werfen gegenüber der bestehenden gesellschaftlichen Einrichtung die Frage auf »[o]b es gut so ist, wie es ist, oder was daran nicht gut eingerichtet ist, wem es nützt und wem es schadet« (Steffens 2010, S. 8). Für kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse bietet sich die Bearbeitung von Krisen deshalb an, weil zuvor Selbstverständliches als »Produkt menschlichen Handelns und menschlicher Interessen« (Steffens 2010, S. 8) erkennbar wird. Krisen öffnen hier das Denken für Fragen nach Alternativen – auch mit Blick auf die Prinzipien gesellschaftlicher Reproduktion. So brachen in der Covid-19-Krise beispielsweise vermeintliche kapitalistische Selbstverständlichkeiten auf, als das Eigentumsrecht in Form des Patentrechtes für Impfstoffe oder die Überausbeutung der nun als systemrelevant erkannten Arbeitenden in Frage gestellt wurde. Mithin stellten Arbeitende selbst den Lohnarbeitszwang in Frage, indem sie sich weigerten ihrer Lohnarbeit (wie gewohnt) nachzugehen (Suhr 2022, S. 112). Hier lässt sich in Bildungsprozessen mit bestimmt negierenden Verfahren anschließen.

Praktische Bildungsdimension

Angesichts der Umkämpftheit von Kriseninterpretationen müssen die bemühten Narrationen in kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen *zum einen* kritisch darauf überprüft werden, worin genau die Krisendimensionen von einer als Krise markierten Situation liegt und inwiefern eine solche Kennzeichnung für den untersuchten Zusammenhang überhaupt angebracht ist. *Zum anderen* können Schüler:innen in Bildungsprozessen selbst in die Aushandlungsprozesse um die Deutung der Krise und die damit verknüpfte Frage nach ihrer Bearbeitung eingreifen. Sie können die unter adultistischen Verhältnissen gesellschaftlich unterrepräsentierte Perspektive junger Menschen in Aushandlungsprozesse der Krisenbearbeitung einbringen (vgl. Besand 2024, S. 20).

In Krisen entwickeln junge Menschen das Bedürfnis, durch Handlungen auf ihre emotionale Unruhe zu reagieren. Die von ihnen ergriffenen Aktivitäten haben jedoch einen eher spontanen und punktuellen Charakter. Eine dauerhafte Veränderung der Alltagspraxen als Reaktion auf eine Krise bleibt die Ausnahme (Calmbach et al. 2024, S. 168–169). Letzteres verweist auf den Bedarf, Angebote zu schaffen, die ein solches langfristigeres Handeln ermöglichen. Objektive Krisensituationen können, wenn in ihnen die Form kapitalistischer Vergesellschaftung fraglich wird, Handlungsanlässe zum Aufbau alternativer gesellschaftlicher Beziehungen darstellen. Mitunter werden zur Linderung von krisenbedingten Notlagen solidarische Praxen etabliert, die geeignet sind, sich über die unmittelbar manifeste Krisensituation hinaus zu verstetigen (Suhr 2022, S. 113f.). Die Institution Schule und die über die Institution Schule vermittelten Beziehungen in Stadtteilen und Regionen können dabei relevante Koordinationspunkte solcher Praxen darstellen. Das betrifft auch die Beziehungen in der Bildungsgemeinschaft selbst, die sich etwa als Unterstützungs- und Fürsorgenetzwerk in reproduktiven Krisen konstituieren kann, gleichzeitig die Ursachen der Krise thematisiert und Perspektiven ihrer kollektiven Bearbeitung entwirft.

Affektive Bildungsdimension

Das Erleben von Ohnmacht angesichts gesellschaftlicher Krisen setzt bei jungen Menschen Prozesse des resignativen Verdrängens und der aktiven Ablenkung gegenüber den Krisenprozessen in Gang (Calmbach et al. 2024, S. 170–171). Hier kann kpöB durch die gemeinsame Bearbeitung von Krisenprozessen die Herausforderung der Krise als eine *kollektive* erfahrbar werden lassen. Durch die gemeinsame Verortung in einer Krise wird scheinbar disparaten Erfahrungen und Ereignissen ein gemeinsamer begrifflicher Rahmen gegeben (Patzel-Mattern 2021, S. 13). Darüber hinaus kann die Ermöglichung von Selbstorganisationsprozessen und politischen Selbstwirksamkeitserfahrungen das Ausbilden transzendierender Bedürfnisse stärken, die Affekten der individuellen Resignation, regressiven Bedürfnissen und psychisch kompensatorischen Projektionen entgegen stehen.

Herausforderungen

Bei der Bearbeitung von Krisen in Bildungsprozessen besteht die Gefahr der Suggestion, es handele sich lediglich um eine kurze krisenhafte Phase oder Situation des Übergangs. Eine solche Markierung von strukturellen Verhältnissen kann ihrer ernsthaften Behandlung im Weg stehen (Besand 2024, S. 19; Vogl und Augstein 2023). Demgegenüber müssen die strukturelle Verankerung der gesellschaftlichen Widersprüche heraus- und mögliche systemtranszendierende Lösungen in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit erarbeitet werden.