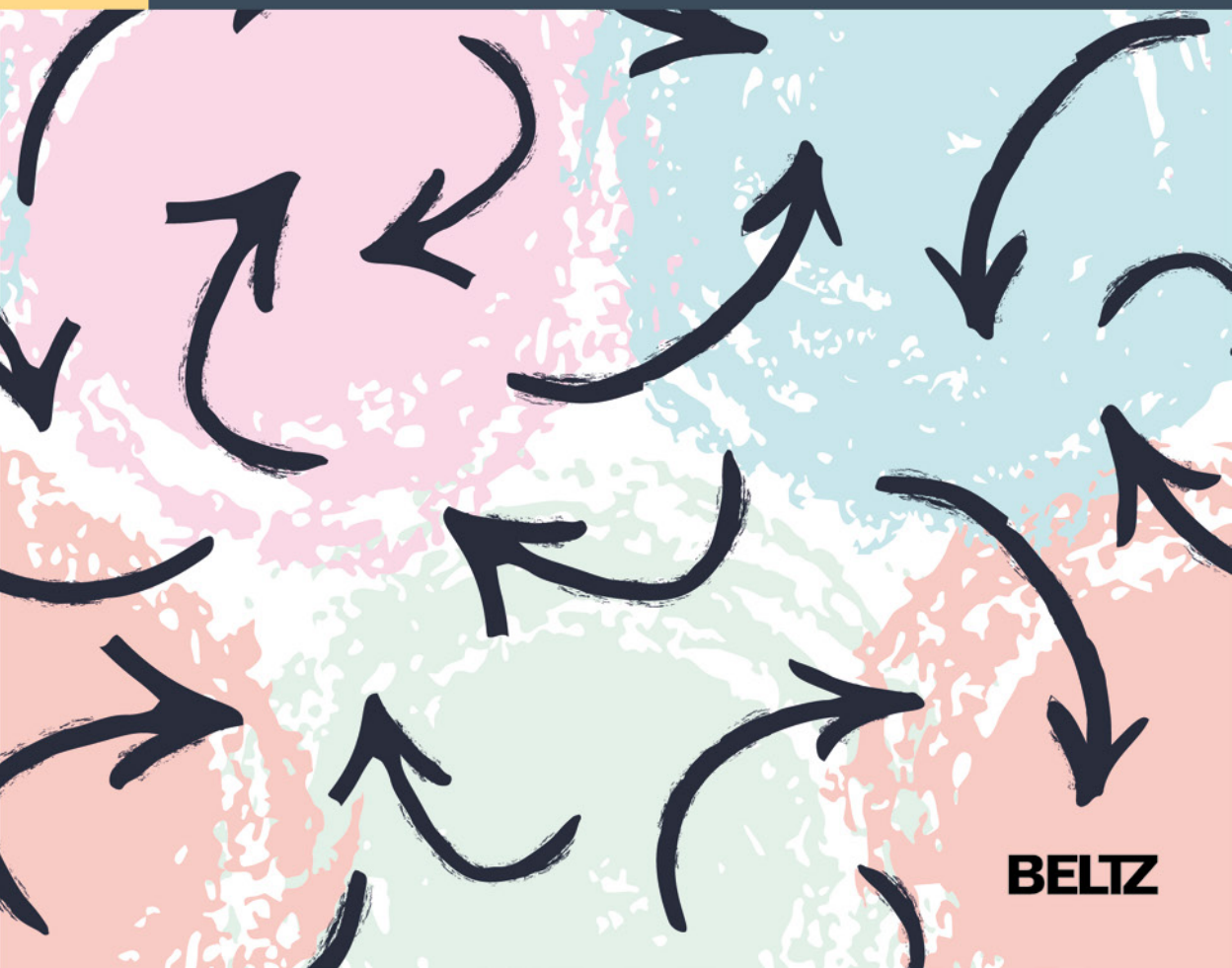


Ullrich Bauer  
Klaus Hurrelmann (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

# An Krisen wachsen

Produktive Realitätsverarbeitung  
in Schule und Unterricht



**BELTZ**

Bauer | Hurrelmann (Hrsg.)  
**An Krisen wachsen**



Ullrich Bauer | Klaus Hurrelmann (Hrsg.)

# An Krisen wachsen

**Produktive Realitätsverarbeitung in Schule und Unterricht**

Mit Beiträgen von:

Sarah Atrott, Ullrich Bauer, Ina Filip, Heiko Friedrich, Leah Juliana Fuiten, Katrin Gerhard, Cora Grabsch, Sonja Hermes-Zafati, Klaus Hurrelmann, Tobias Kammer, Nina Klünner, Julia Krüper, Maria Lambridou Ampari, Imke Nöll, Leoni Riedke, Anna Antonia Rudolphi, Lena Katharina Schmitt-Richter, Lennart Steinkamp, Edwin Stiller, Stephanie Trampler-Steigels, Philipp Trepschick, Hannah Tschentscher, Bianca Weber, Hannah Weyhe

**BELTZ**

Prof. Dr. *Ullrich Bauer* ist Sozialisationsforscher und Leiter des Zentrums für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter (ZPI) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Prof. Dr. *Klaus Hurrelmann* ist seit 2009 Senior Professor an der Hertie School of Governance in Berlin. Zuvor war er Professor an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de> Jede Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-25968-4 Print  
ISBN 978-3-407-25969-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de  
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber  
Umschlagabbildung: © gettyimages/Oksana Minakova

Satz und Herstellung: Michael Matl  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001).  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

## Einleitung

Ullrich Bauer und Klaus Hurrelmann:

### **Krisen als pädagogische Herausforderung und Chance**

Das MpR als Orientierungsrahmen ..... 8

## **Kapitel 1: Grundlagen der Didaktik der produktiven Realitätsverarbeitung**

Klaus Hurrelmann und Ullrich Bauer:

### **Die Schule als Raum der Krisenbewältigung**

Ansatzpunkte für die didaktische Umsetzung des MpR ..... 16

Edwin Stiller: **Der didaktische Kern des Modells**

**der produktiven Realitätsverarbeitung** ..... 32

### **Hannah Tschentscher: MpR-gestützte Professionalisierung in der Ausbildung von Lehrkräften**

Mit dem Doppeldecker-Prinzip pädagogisch handeln ..... 57

Hannah Weyhe: **Das MpR in berufsbildenden Schulen**

Bedeutung und Umsetzung am Beispiel der Fachschule für Sozialpädagogik ..... 67

## **Kapitel 2: Persönliche Krisen pädagogisch begleiten**

Tobias Kammer: **Pädagogische Unterstützung von neurodivergenten Lernenden**

AD(H)S in der Schule produktiv begleiten ..... 82

Stephanie Trampler-Steigels: **Psychische Belastungen erkennen und pädagogisch begleiten**

Lehrer und Lehrerinnen als Ressourcenverstärker ..... 94

Imke Nöll: **Die Förderung der Selbstwahrnehmung im Kunstunterricht**

Das Selbstporträt als Zugang zur Erforschung und Verortung der eigenen Identität ..... 111

Nina Klünner: **Poetry Slam als Spiegel der Identität**

Wege aus der Idealisierungs-falle beim Körperbild ..... 121

Heiko Friedrich: **Projektarbeit als Methode**

**produktiver Realitätsverarbeitung** ..... 130

Sonja Hermes-Zafati: <b>Peer-basierte Unterstützung bei psychischen Belastungen</b> Pädagogische Impulse aus dem MpR für eine schulische Erste-Hilfe-Station .....	146
Katrin Gerhard: <b>Mentale Stärke und Resilienz fördern</b> .....	167
Maria Lambridou Ampari: <b>Selbstreflexion durch Tagebucharbeit</b> Daily Dose of Identity – ein Konzept zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter .....	178

### **Kapitel 3: Gesellschaftliche Krisen pädagogisch bearbeiten**

Cora Susann Grabsch, Julia Krüper, Hannah Tschentscher: <b>Krisen empirisch erforschen</b> Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Pädagogikunterricht .....	192
Bianca Weber: <b>Agiles Projektlernen</b> Globale Herausforderungen kreativ bearbeiten .....	204
Leah Juliana Fuiten, Cora Susann Grabsch, Leoni Riedke, Anna Antonia Rudolphi, Lennart Steinkamp, Philipp Trepschick und Hannah Tschentscher: <b>Globale Krisen produktiv verarbeiten</b> Ein Fachtag als interdisziplinäres Lernforum .....	215
Ina Filip und Lena Katharina Schmitt-Richter: <b>Der Demokratie-Aktionstag #IchStehAuf!</b> .....	227
Sarah Atrott: <b>Umgang mit Diskriminierung, Mobbing und sozialer Ausgrenzung</b> .....	244
Cora Susann Grabsch: <b>Digitale Überforderung pädagogisch bearbeiten</b> .....	256
Stephanie Trampler-Steigels: <b>Werterziehung für ein (Über-)Leben in der digitalen Welt</b> .....	266

### **Resümee**

Ullrich Bauer und Klaus Hurrelmann: <b>Der didaktische Wert des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung</b> .....	282
<b>Literaturliste für Lehrkräfte</b> .....	287
<b>Autorinnen und Autoren</b> .....	291

# Einleitung

# Krisen als pädagogische Herausforderung und Chance

Das MpR als Orientierungsrahmen

*Ulrich Bauer und Klaus Hurrelmann*

Die junge Generation wächst heute in eine Welt hinein, die von Krisen in einer bisher selten erlebten Dichte geprägt ist. Pandemie, Klimawandel, Kriege, soziale Spaltungen und rasante technologische Veränderungen verschieben vertraute Orientierungen und erzeugen neue Formen der Unsicherheit. Gleichzeitig befinden sich Jugendliche in einer sensiblen Phase ihres Lebens: Schulische Anforderungen, Identitätsfragen, familiäre Spannungen oder persönliche Schicksalsschläge stellen ihre psychische Stabilität zusätzlich auf die Probe.

Gesundheitsstudien zeigen seit Jahren einen klaren Trend: In keiner anderen Altersgruppe haben sich körperliche und vor allem psychische Belastungen so stark erhöht wie bei Jugendlichen. Viele junge Menschen scheinen die Verlierer der aktuellen Krisen zu sein, weil die Verdichtung gesellschaftlicher und persönlicher Herausforderungen in dieser Lebensphase besonders schwer wiegt. Die gesundheitliche Anspannung wirkt sich auf ihre Leistungsfähigkeit aus: Schulische Vergleichstests zeigen einen negativen Trend.

Damit stehen Pädagogik, Psychologie, Sozialarbeit und Gesundheitswissenschaft vor neuen Aufgaben. Die zentrale Frage lautet: Wie können junge Menschen so begleitet werden, dass Krisen nicht nur belasten, sondern zu Lern- und Entwicklungsprozessen führen – und damit zu mehr Selbststärkung und Resilienz?

## Konzeptionelle Orientierung

Genau an diesem Punkt setzt das vorliegende Buch an. Es verbindet wissenschaftliche Grundlagen mit konkreten Praxisbezügen und stellt das sozialisationstheoretisch bewährte Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) ins Zentrum. Seit vier Jahrzehnten in pädagogischen Curricula verankert, bietet es einen systematischen Zugang zum Verstehen und Begleiten von Krisensituationen. Sein Grundgedanke lautet: Krisen sind unvermeidbar, aber sie müssen nicht zwangsläufig überfordern. Unter günstigen Bedingungen können sie zu einem Motor für Lernen, Reifung und psychische Widerstandskraft werden.

Die heutige Gesellschaft steht dabei vor einer entscheidenden Weichenstellung. Sie kann entweder die Fähigkeit ihrer Mitglieder zur produktiven Realitätsverarbeitung stärken – und damit auch ihre Innovations- und Transformationskraft – oder

weiter in eine Spirale aus Überforderung, Angst und Resignation geraten. Diese Spirale zeigt sich bereits vielerorts: in gesellschaftlicher Spaltung, politischen Radikalisierungstendenzen und einer zunehmenden Blockade wichtiger Entscheidungen.

Der kritische Punkt, an dem Unsicherheit nicht mehr produktiv bewältigt werden kann, sondern zu destruktiven Formen der Krisenverarbeitung führt, ist in vielen Lebensbereichen erreicht. Doch dieser Prozess ist nicht festgeschrieben. Er kann aufgehalten werden, wenn gesellschaftliche Strukturen geschaffen werden, die Menschen befähigen, Unsicherheiten aktiv und konstruktiv zu bewältigen.

Krisenzeiten sind stets auch Phasen der Erneuerung. Historisch zeigt sich: Gesellschaften, denen es gelang, Unsicherheiten produktiv zu bearbeiten, entwickelten daraus häufig tiefgreifende Innovationen. Voraussetzung dafür sind psychische, soziale und institutionelle Ressourcen, die Resilienz fördern – sowohl individuell als auch kollektiv.

Damit junge Menschen nicht nur passiv auf Krisen reagieren, sondern aktiv Zukunft gestalten können, braucht es gezielte Investitionen in psychische Gesundheit, soziale Sicherheit sowie eine Bildungs- und Arbeitswelt, die Experimentierfreude und Innovationsgeist unterstützt. Unsicherheit muss als Ausgangspunkt neuer Entwicklungen verstanden werden – nicht als Risiko, das lediglich verwaltet oder minimiert werden soll.

Die Kompetenz zur produktiven Realitätsverarbeitung ist nicht angeboren – sie entwickelt sich unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen. Besonders förderlich sind stabile demokratische Strukturen, offene Konfliktkulturen und gesicherte Generationendialoge. In solchen Kontexten entsteht Vertrauen in Aushandlungsprozesse, und junge Menschen lernen, andere Perspektiven einzubeziehen und Spannungen auszuhalten. Voraussetzung hierfür sind pädagogische und politische Strukturen, die Menschen befähigen, Komplexität auszuhalten und reflektierte Entscheidungen zu treffen.

In diesem Band wird das sozialisationstheoretische Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) als Rahmen für pädagogische Hilfen und Unterstützungsangebote genutzt. Die Besonderheit des Bandes liegt darin, dass diese Umsetzung nicht von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vorgenommen wird, sondern von Lehrerinnen und Lehrern. Sie sind es, die täglich mit den Belastungen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind und dafür tragfähige Konzepte benötigen. Die meisten von ihnen unterrichten in den Fächern Pädagogik, Sozialwissenschaften oder Gesundheitswesen und sind über ihre Lehrpläne mit dem MpR vertraut.

## **Gliederung des Buches**

Im ersten Kapitel werden grundlegende Überlegungen dazu vorgestellt, wie das theoretische Konzept der produktiven Realitätsverarbeitung didaktisch so aufbe-

reitet werden kann, dass es im schulischen Alltag zur Entwicklung von Kompetenzen der Krisenbewältigung beiträgt, für die pädagogische Praxis unmittelbar anschlussfähig ist und Orientierung in einer zunehmend komplexen Lebenswelt bietet.

**Schule als Raum der Krisenbewältigung:** Im einleitenden Beitrag entwickeln die Herausgeber Ullrich Bauer und Klaus Hurrelmann das Konzept gezielt für den schulischen Raum weiter. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Schule Kinder und Jugendliche auf zentrale Herausforderungen der Lebensgestaltung vorbereiten muss. Besonders jene Fächer, in denen Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Orientierung im Mittelpunkt stehen, tragen eine besondere Verantwortung: Sie können zeigen, wie das MpR genutzt werden kann, um aktuelle Krisenlagen zu verstehen, zu analysieren und gemeinsam zu bearbeiten. Die Autoren kommen zu der Einsicht: Schule darf sich nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken. Sie ist ein zentraler Entwicklungsraum, in dem junge Menschen lernen, mit individuellen wie gesellschaftlichen Unsicherheiten umzugehen. Dafür braucht es sowohl strukturelle Reformen als auch eine pädagogische Kultur, die Lernen als aktiven Prozess der Krisenbewältigung versteht.

**Der didaktische Kern des MpR:** Edwin Stiller zeigt, dass im Pädagogikunterricht insbesondere die subjektorientierte Grundhaltung als didaktischer Kern des MpR einen hohen Mehrwert hat. Lernende werden zu aktiven Mitgestaltenden des Unterrichts, indem sie sich kritisch mit ihren eigenen Sozialisationsbedingungen auseinandersetzen. So entsteht ein Raum, in dem Schülerinnen und Schüler nicht nur Inhalte aufnehmen, sondern zugleich ihre Biografie, ihre Lernprozesse und ihre Schule aktiv mitgestalten. Das MpR beschreibt Lern- und Entwicklungsprozesse als Zusammenspiel individueller Aneignung und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Übertragen auf schulische Kontexte bedeutet dies: Schülerinnen und Schüler erwerben nicht nur fachliches Wissen, sondern entwickeln auch Fähigkeiten, Konflikte auszuhalten, mit Leistungsdruck umzugehen und gesellschaftliche Veränderungen reflektiert einzuordnen. Schule wird so zu einem Übungsfeld für produktive Realitätsverarbeitung – und das MpR zu einem didaktischen Kompass, der Wege zu Resilienz, Gestaltungsfähigkeit und demokratischer Teilhabe eröffnet.

**Professionalisierung in der Lehrkräftebildung:** Hannah Tschentscher macht deutlich, dass der reflektierte Umgang mit Krisen bereits in der Ausbildung angehender Lehrkräfte verankert sein muss. Lehrkräfte begleiten junge Menschen in eine zunehmend krisenhafte Welt hinein. Sie benötigen daher nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch Sicherheit im Umgang mit Emotionen, Belastungserfahrungen und generationenspezifischen Lebensthemen. Tschentscher beschreibt dieses Verhältnis als ein »pädagogisches Doppeldeckerprinzip«: Angehende Lehrkräfte müssen einerseits ihre eigenen Entwicklungsaufgaben und

Herausforderungen reflektieren. Andererseits müssen sie die Perspektiven ihrer Schülerinnen und Schüler ernst nehmen und in ihr professionelles Handeln integrieren. Beides zusammen bildet die Grundlage einer professionellen pädagogischen Haltung.

**Das MpR in berufsbildenden Schulen:** Hannah Weyhe knüpft daran an und zeigt, wie das MpR insbesondere im Unterricht an berufsbildenden Schulen wirksam eingesetzt werden kann. Es hilft angehenden Fachkräften, Kindheit und Jugend besser zu verstehen und daraus fundierte Handlungsstrategien für pädagogische Situationen abzuleiten. Zugleich dient das Modell als Instrument der Selbstreflexion: Studierende setzen sich biografisch mit ihrer eigenen Sozialisation auseinander – eine Grundvoraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln. Weyhe kommt zu dem Schluss: Das MpR fordert eine pädagogische Haltung, die Entwicklung nicht von außen steuert, sondern von innen heraus begleitet – getragen von der Einsicht, dass jede Person ihre eigene Realität aktiv konstruiert.

### **Persönliche Krisen pädagogisch begleiten**

Die Beiträge im zweiten Kapitel zeigen, wie Schulen mithilfe des MpR persönliche Krisen von Schülerinnen und Schülern verstehen, aufgreifen und in Lernchancen verwandeln können. Die Beiträge eint die Grundfrage, wie Schule junge Menschen darin unterstützt, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, trotz oder gerade wegen individueller Belastungen wie Lernstörungen, psychischen Problemen, Identitätskonflikten oder digital bedingten Verunsicherungen. Das MpR dient dabei durchgehend als pädagogischer Kompass: Es betrachtet Krisen nicht als Defizit, sondern als Ausdruck der aktiven Auseinandersetzung junger Menschen mit ihrer inneren und äußeren Realität.

**Neurodivergente Lernende in der Schule:** Tobias Kammer zeigt, wie neurodivergente Schülerinnen und Schüler, insbesondere solche mit Aufmerksamkeits- und Aktivitätsproblemen, mithilfe des MpR besser verstanden und unterstützt werden können. Abweichungen im Verhalten werden nicht als Störung, sondern als Versuch gedeutet, innere Spannungen zu regulieren. Daraus folgt programmatisch: Schule kann Krisen verstärken, wenn sie Symptome sanktioniert, oder Krisen entschärfen, wenn sie die Lebenslage der Jugendlichen ernst nimmt und pädagogisch begleitet.

**Psychische Belastungen im Schulalltag:** Stephanie Trampler-Steigels überträgt diese Perspektive auf psychische Erkrankungen im Jugendalter. Sie betont eine klare diagnostische Abklärung und die Zusammenarbeit mit therapeutischen Angeboten, zeigt aber zugleich, dass Schule selbst einen erheblichen Beitrag zur Entlastung leisten kann: durch verlässliche Strukturen, verständnisvolle Kommunikation und die Reduktion von Leistungsdruck. Lehrkräfte benötigen kein therapeutisches

Fachwissen, aber ein grundlegendes Verständnis psychischer Belastungen, um angemessen handeln zu können.

**Identitätsarbeit in ästhetischen Lernräumen:** Imke Nöll zeigt, wie ästhetische Praxis Identitätsarbeit unterstützt. Die Beschäftigung mit Selbstporträts schafft einen geschützten Raum, in dem Jugendliche Wahrnehmung, Ambivalenzen und Selbstbilder reflektieren. In einer digital vermittelten Welt, in der Selbstdarstellung oft zu Verunsicherung führt, eröffnet Kunstunterricht produktive Prozesse der Selbstannahme und biografischen Orientierung ganz im Sinne des MpR.

**Poetry Slam als Identitätsspiegel:** Die Abiturientin Nina Klümmer bietet einen einzigartigen Innenblick auf Krisenverarbeitung. Sie beschreibt, wie Poetry Slam ihr half, Unsicherheiten ihres körperlichen Erwachsenwerdens zu verarbeiten. Ihre »Körpertexte« zeigen, wie kreative Ausdrucksformen helfen, innere und äußere Realität in Balance zu bringen. Die Bühne wird zum Labor der Selbstwirksamkeit: Jugendliche erfahren, dass sie selbst gestalten können, was sie zuvor als überwältigend empfanden. Ihre persönliche Perspektive schließt unmittelbar an Nölls Beitrag zur ästhetischen Identitätsarbeit an und macht das MpR anschaulich erfahrbar.

**Projektarbeit als Erfahrungsraum des MpR:** Heiko Friedrich knüpft daran an und zeigt, dass Projektunterricht ideale Bedingungen für die Umsetzung des MpR bietet. In Projekten gestalten Schülerinnen und Schüler reale Produkte, reflektieren Prozesse und bewältigen Herausforderungen gemeinsam. Anhand zweier Praxisbeispiele – der Gestaltung einer Skulptur und der Entwicklung eines Spiels – wird deutlich, wie handlungsorientiertes Lernen emotionale wie soziale Krisenkompetenzen stärkt.

**Peer-basierte Unterstützungssysteme:** Sonja Hermes-Zafati zeigt, wie Schulen mit Peer-Konzepten niedrigschwellige Hilfesysteme etablieren können. Ihre »Erste-Hilfe-Station für pädagogische Krisen« bietet Jugendlichen einen Raum, in dem Gleichaltrige sie unterstützen – ein Ansatz, der direkt im MpR verankert ist. Wenn persönliche Lebenslagen ernst genommen werden und Beratung auf Augenhöhe erfolgt, entstehen produktive Zugänge zur Bewältigung.

**Resilienz im digitalen Alltag fördern:** Katrin Gerhard entwickelt ein Whole-School-Konzept zur Stärkung mentaler Gesundheit und Resilienz. Themen wie Vergleichsdruck, permanente Erreichbarkeit und Überforderung bilden den Ausgangspunkt. Interaktive Workshops, kooperativ gestaltet mit Schulsozialarbeit und Psychologie, fördern Stressreduktion, aktive Freizeitgestaltung und ein unterstützendes Klassenklima. Ihr Beitrag zeigt, wie Schulen Schutzfaktoren aufbauen und Jugendliche in Bezug auf ihre psychische Gesundheit handlungsfähig machen können, damit diese ihren digitalen Alltag besser bewältigen.

**Tagebucharbeit als Reflexionsraum:** Maria Lambridou Ampari stellt einen Ansatz der schriftlichen Selbstreflexion vor. Tagebucharbeit bietet Jugendlichen einen entschleunigten Raum zur Verarbeitung ihrer Lebenslage. Die Entwicklungsaufgaben des MpR strukturieren diese Reflexion: Jugendliche entdecken eigene Handlungsoptionen, entwickeln Selbstbewusstsein und trainieren die Fähigkeit, innere Krisen gedanklich zu ordnen.

### Gesellschaftliche Krisen pädagogisch bearbeiten

Das dritte Kapitel wendet sich den großen gesellschaftlichen Herausforderungen zu, die Jugendliche zunehmend belasten: ökologische Krisen, digitale Transformation, demokratische Erosion, soziale Spaltung und Gewalt. Die Beiträge zeigen, wie das MpR Schulen befähigt, solche Krisen systematisch zu thematisieren, strukturell einzuordnen und pädagogisch handhabbar zu machen. Der Fokus verschiebt sich von der individuellen zur kollektiven Realitätsverarbeitung.

**Gesellschaftliche Krisen empirisch erforschen:** Cora Susann Grabsch, Julia Krüper und Hannah Tschentscher eröffnen das Kapitel mit einem forschenden Ansatz. Sie zeigen, wie empirische Methoden Jugendliche befähigen, gesellschaftliche Krisen analytisch zu durchdringen. Kleine Forschungsprojekte, die sich an aktuellen Debatten orientieren, fördern kritisches Denken – ein zentrales Moment der produktiven Realitätsverarbeitung. Forschung wird so zum Werkzeug, um Unsicherheiten zu verstehen und einzuordnen.

**Agiles Projektlernen als Antwort auf globale Herausforderungen:** Bianca Weber verbindet das MpR mit dem Konzept des agilen Projektlernens. Sie zeigt, wie Schülerinnen und Schüler anhand realweltlicher Probleme – Frieden, Nachhaltigkeit, Klima, Ungleichheit – Lösungswege entwickeln. Das Ziel: Gefühle von Ohnmacht reduzieren und kreative Problemlösefähigkeit stärken. Die Projekte ermöglichen es Jugendlichen, globale Fragen praktisch zu bearbeiten und gleichzeitig Selbststeuerungs- und Selbstwirksamkeitskompetenzen auszubauen.

**Globale Krisen produktiv verarbeiten:** Leah Juliana Fuiten, Cora Susann Grabsch, Leoni Riede, Anna Antonia Rudolphi, Lennart Steinkamp, Philipp Trep-schick und Hannah Tschentscher beschreiben, wie ein interdisziplinärer Fachtag als Lernraum für die Auseinandersetzung mit globalen Krisen dient. Der Ansatz orientiert sich an der dialogischen Fachdidaktik (DFD) und verbindet unterschiedliche Perspektiven: sozialwissenschaftliche Analyse, ästhetische Zugänge und kooperative Lernformen. Der Fachtag markiert einen Schritt hin zu einem Unterricht, der weniger Wissensvermittlung als vielmehr Orientierung, Urteilsfähigkeit und demokratische Teilhabe fördert.

**Politische Resilienz durch Demokratiebildung stärken:** Ina Philip und Lena Schmitt-Richter zeigen, wie Schule der Krise der Demokratie begegnen kann. Ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention gestalten sie einen Projekttag, an dem Schülerinnen und Schüler ihre Grundrechte verstehen, diskutieren und in schulische Alltagspraxis übersetzen. Demokratiepädagogik wird so zur Strategie politischer Resilienz: Jugendliche entwickeln die Fähigkeit, demokratische Normen wertzuschätzen, kritisch zu bewerten und aktiv zu verteidigen.

**Umgang mit Diskriminierung und Gewalt:** Sarah Atrott widmet sich der wachsenden Bedeutung psychischer Gewalt, digitaler Aggression und sozialer Ausgrenzung. Ihr Ansatz kombiniert Prävention, Peer-Workshops und Rollenspiele, die Jugendliche für Grenzüberschreitungen sensibilisieren. Die Übungen fördern Empathie, Konfliktfähigkeit und soziale Verantwortung – zentrale Elemente der produktiven Realitätsverarbeitung sozialer Krisen.

**Digitale Überforderung pädagogisch bearbeiten:** Cora Susann Grabsch zeigt, wie Schulen Jugendliche vor digitaler Überforderung schützen und gleichzeitig stärken können. Medienkompetenz wird nicht auf einzelne Fächer beschränkt, sondern als Querschnittsaufgabe im gesamten Lehrplan verankert. Dadurch entstehen konsistente Lernumgebungen, die Jugendlichen Orientierung im digitalen Raum geben und ihnen helfen, eigene Mediengewohnheiten kritisch zu reflektieren.

**Werteerziehung für die digitale Welt:** Stephanie Trampler-Steigels entwickelt – ergänzend zu Cora Susann Grabsch – ein Konzept der Werteerziehung für ein Leben in der digitalen Welt. Sie beschreibt Schritte der Medienkritik, die von Wahrnehmung über Analyse bis zur ethischen Beurteilung reichen. Eine reflektierte Werteorientierung ist für sie Kern einer selbstbestimmten digitalen Lebensführung. Ihre praxisnahen Bausteine zeigen, wie Schulen Regeln, Aushandlungsprozesse und Wertediskussionen in den Schulalltag integrieren können.

## Resümee

Ullrich Bauer und Klaus Hurrelmann ordnen die Beiträge abschließend in das übergreifende Konzept der produktiven Realitätsverarbeitung ein. Sie zeigen, dass das MpR eine tragfähige Antwort auf die Vielfalt persönlicher und gesellschaftlicher Krisen bietet, denen junge Menschen heute ausgesetzt sind. Schulen werden als zentrale Erfahrungsräume sichtbar, in denen produktive Krisenverarbeitung gelernt, erprobt und verankert werden kann.

**Kapitel 1:**  
**Grundlagen der Didaktik**  
**der produktiven**  
**Realitätsverarbeitung**

# Die Schule als Raum der Krisenbewältigung

Ansatzpunkte für die didaktische Umsetzung des MpR

*Klaus Hurrelmann und Ullrich Bauer*

Krisen sind mittlerweile ein fester Bestandteil schulischen Lebens und Lernens geworden. Die vielfältigen Bedrohungen und Störungen, die seit der Covid-19-Pandemie die gesellschaftliche Wirklichkeit prägen, machen auch vor der Schule nicht Halt. Klimaerwärmung, Kriegsgefahren, wirtschaftliche Unsicherheit, irreguläre Migration, die Manipulation digitaler Informationsplattformen, die unberechenbare Entwicklung der künstlichen Intelligenz und die Gefährdung der demokratischen Ordnung belasten Lehrkräfte ebenso wie Kinder und Jugendliche. Besonders junge Menschen reagieren empfindlich: Ihr körperliches und mentales Wohlbefinden ist zunehmend beeinträchtigt. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Krankheitssymptomen und Behandlungsbedarf ist während der drei Jahre der Pandemie deutlich gestiegen und liegt bis heute über dem Vorkrisenniveau (Hurrelmann, 2025).

Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte sehen sich dadurch in ihrem Alltag mit steigenden Belastungen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Sie müssen darauf reagieren, obwohl die Ursachen der Krisen oft weit außerhalb ihres Einflussbereichs liegen. Schule wird so zu einem zentralen Ort, an dem die Folgen gesellschaftlicher Krisen sichtbar werden und bearbeitet werden müssen.

Das von uns in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich weiterentwickelte *Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)* kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten (Bauer & Hurrelmann, 2021). Es geht davon aus, dass es Aufgabe jeder Schule ist, Kinder und Jugendliche auf gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten und sie in der Bewältigung von Lern- und Entwicklungsaufgaben zu stärken. Diese Aufgabe muss im gesamten Schulleben und auch in den Schulfächern aufgegriffen werden, wobei eine besondere Bedeutung jenen Fächern zukommt, in denen das MpR selbst zum Unterrichtsgegenstand wird – also vor allem Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Sozialkunde und Gesundheitslehre.

In diesem Beitrag stellen in einem ersten Schritt die zehn Prinzipien des MpR vor (Abschnitt 1). Anschließend zeigen wir, wie das Modell genutzt werden kann, um aktuelle Krisenbedingungen zu analysieren (Abschnitt 2). Abschließend entwickeln wir konzeptionelle Vorschläge, wie Schule zu einem Raum der Krisenbewältigung werden kann (Abschnitt 3).

# 1. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) im Überblick

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) wurde zunächst für die Analyse der Jugendphase entwickelt, ist inzwischen jedoch auf den gesamten Lebenslauf übertragen worden – von der Kindheit bis ins Erwachsenen- und Seniorenalter. In seiner über 40-jährigen Entwicklung hat das MpR breite Anerkennung in der akademischen Lehre und Forschung und im schulischen und berufsbezogenen Unterricht gefunden. Das MpR beschreibt die Wechselwirkungen zwischen ökologischen, sozialen und individuellen Einflüssen auf die Entwicklung. Es geht davon aus, dass Menschen nicht passiv auf äußere Bedingungen reagieren, sondern ihre innere und äußere Realität aktiv verarbeiten und dadurch ihre Persönlichkeit produzieren.

Im Informationskasten geben wir einen Überblick über die Grundlagen des Modells. Die hier dargestellte Version des MpR basiert auf der 14. Auflage der »Einführung in die Sozialisationstheorie« (Bauer & Hurrelmann, 2021). Wesentliche Neuerung gegenüber früheren Auflagen ist die Vereinheitlichung der Terminologie: Statt Thesen oder Maximen werden zehn Prinzipien verwendet, die den theoretischen Rahmen des Modells klar strukturieren.

Theorierahmen	Prinzip	Empirischer Gegenstand
Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen	1	Verhältnis von innerer und äußerer Realität – Zusammenspiel sozialer, körperlicher und genetischer Faktoren
	2	Produktion der eigenen Persönlichkeit – aktive Verarbeitung innerer und äußerer Realität
Produktive Realitätsverarbeitung im Lebenslauf	3	Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen (Entwicklungsaufgaben) – normierte Erwartungen in jedem Lebensabschnitt
	4	Bildung der Ich-Identität – Ausgleich zwischen Individuation und sozialer Integration
	5	Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf – ständige Anpassung an veränderte Bedingungen
Kontexte der Sozialisation	6	Bedeutung der Familie – primärer Sozialisationskontext im Wandel
	7	Bedeutung der Bildungsinstitutionen – Qualifikations-, Selektions- und Allokationsfunktion
	8	Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt – Handlungswissen aus informellen Erfahrungen
	9	Bedeutung intersektionaler Ungleichheiten – ungleiche Ressourcen und Lebenschancen
Herausforderungen durch Krisen	10	Gesellschaftliche Krisenbewältigung – Anforderungen durch globale Probleme und Konflikte

Im Folgenden erläutern wir schrittweise die verschiedenen Kategorien von Prinzipien.

### Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen (Prinzipien 1–2)

Das MpR versteht Sozialisation als lebenslangen Interaktionsprozess zwischen individueller Persönlichkeit, inneren Dispositionen und sozialen wie materiellen Bedingungen. Prinzip 1 betont das Verhältnis von innerer und äußerer Realität: Persönlichkeitsentwicklung entsteht aus der produktiven Verarbeitung genetischer, psychischer und sozialer Faktoren. Neuere Befunde aus Genetik und Neurowissenschaften verdeutlichen die enge Verflechtung von Anlage und Umwelt. Prinzip 2 hebt die aktive Produktion der eigenen Persönlichkeit hervor. Menschen sind Produzenten ihrer Entwicklung, indem sie Erfahrungen individuell verarbeiten. Theorien wie die Selbstbestimmungstheorie oder Agency-Ansätze unterstreichen diese aktive Dimension.

### Produktive Realitätsverarbeitung im Lebenslauf (Prinzipien 3–5)

Prinzip 3 betont, dass jeder Lebensabschnitt spezifische Bewältigungsanforderungen mit sich bringt. Sozialisation bedeutet daher fortlaufende Anpassung an neue gesellschaftliche Erwartungen. Als die vier zentralen Bereiche der Entwicklungsaufgaben, die Menschen bis ins frühe Erwachsenenalter beschäftigen, gelten (Quenzel & Hurrelmann, 2021):

**Qualifizieren:** Erwerb kognitiver, sozialer und fachlicher Kompetenzen zur Bewältigung von Leistungs- und Sozialanforderungen. Ziel ist die gesellschaftliche Integration durch Bildung, Berufstätigkeit und ökonomische Selbstständigkeit. Erfolgreiche Bewältigung unterstützt die ökonomische Reproduktion sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft.

**Binden:** Aufbau von Körper- und Geschlechtsidentität, emotionale Ablösung von den Eltern und Fähigkeit zu intimen Beziehungen. Gelingendes Binden ermöglicht Familiengründung und sichert die biologische Reproduktion der Gesellschaft.

**Konsumieren:** Entwicklung von Strategien zur Erholung, zum Umgang mit Freizeit-, Wirtschafts- und Medienangeboten sowie zur Haushaltsführung. Erfolgreiches Konsumieren ermöglicht die psychische Reproduktion der Leistungsfähigkeit und trägt zur gesellschaftlichen Stabilität bei.

**Partizipieren:** Aufbau eines individuellen Werte- und Normensystems sowie der Fähigkeit zur politischen Partizipation. Diese Aufgabe unterstützt die gesellschaft-

liche Integration als aktiver Bürger und stärkt zugleich die kollektive Selbststeuerung.

Jede Lebensphase bringt spezifische Anforderungen und potenzielle Krisen mit sich, deren Bewältigung die erfolgreiche Auseinandersetzung mit den vier Aufgabenbereichen voraussetzt. Prinzip 4 verweist auf den Aufbau einer Ich-Identität als Balance zwischen Individuation und Integration. Stress- und Bewältigungsfor-schung zeigen, dass kritische Lebensereignisse diese Balance gefährden können. Prinzip 5 macht deutlich, dass Persönlichkeitsentwicklung ein dynamischer Prozess ist: Gesellschaftlicher Wandel, biografische Freiheitsgrade und Individualisierungszwänge sorgen dafür, dass Entwicklung nie abgeschlossen ist.

### Kontexte der Sozialisation (Prinzipien 6–9)

Die Prinzipien 6 bis 9 rücken die Sozialisationskontexte in den Mittelpunkt.

**Familie (6):** Als primäre Sozialisationsinstanz prägt sie frühe Formen der Realitätsverarbeitung, wobei Struktur und Erziehungsstile einem tiefgreifenden Wandel unterliegen.

**Bildungsinstitutionen (7):** Schulen und Hochschulen übernehmen Qualifikations-, Selektions- und Allokationsfunktionen und sind zentrale Instanzen sekundärer Sozialisation.

**Alltägliche Lebenswelten (8):** Freundschaften, Partnerschaften oder digitale Medien wirken informell sozialisierend, indem sie Alltagserfahrungen strukturieren und Handlungswissen bereitstellen.

**Ungleichheiten (9):** Sozialisation verläuft ungleich, weil Ressourcen unterschiedlich verteilt sind. Intersektionalität macht sichtbar, wie sich Benachteiligungen auf mehreren Ebenen überschneiden und verstärken können.

### Herausforderungen durch Krisen (Prinzip 10)

Prinzip 10 hebt die Rolle gesellschaftlicher Krisen für die Persönlichkeitsentwicklung hervor. Ökologische, ökonomische und politische Herausforderungen prägen die Lebenswelten der Menschen und verlangen in jeder historisch-gesellschaftlichen Konstellation neue Formen der produktiven Realitätsverarbeitung. Krisen können ihren Ausgangspunkt in der Gesellschaft oder im persönlichen Umfeld haben. Wenn große Veränderungen oder Unsicherheiten die Gesellschaft treffen, wirken sie direkt auf das Leben jedes Einzelnen.

Beispiele für solche gesellschaftlichen Krisen sind:

- die Corona-Pandemie mit Isolation, Homeschooling und gesundheitlicher Angst,
- die Klimakrise, die bei Jugendlichen Zukunftsangst und Protestbewegungen auslöst,
- Kriege und Fluchtbewegungen, die auch Kinder und Jugendliche in sicheren Ländern verunsichern,
- wirtschaftliche Unsicherheit, z. B. wenn Eltern den Arbeitsplatz verlieren,
- die Manipulation in sozialen Medien oder die schnelle Entwicklung von künstlicher Intelligenz, die Fragen nach Wahrheit, Sicherheit und Kontrolle aufwerfen,
- die Gefährdung demokratischer Strukturen, die das Vertrauen in Politik und Gesellschaft erschüttert.

Solche Krisen betreffen alle Generationen – Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Ältere – aber jede Lebensphase hat eigene Aufgaben und Belastungen. Jugendliche etwa müssen trotz Unsicherheit ihren Weg in Ausbildung oder Studium finden. Erwachsene stehen oft unter Druck, Beruf und Familie abzusichern. Ältere müssen lernen, mit dem Verlust von Selbstständigkeit zurechtzukommen.

Persönliche Krisen entstehen meist durch biografische Brüche im Leben. Dazu gehören:

- schwere Krankheiten oder ein Todesfall in der Familie,
- eine Trennung oder Scheidung der Eltern,
- Entwicklungsverzögerungen oder psychische Probleme wie Depression, Angst oder ADHS,
- Schul- und Lernkrisen, wenn Kinder mit Anforderungen nicht zurechtkommen.

Oft sind persönliche und gesellschaftliche Krisen miteinander verbunden. Ein Kind mit einer Veranlagung zu Depressionen kann durch die Unsicherheit eines Krieges oder die Angst vor Klimakatastrophen besonders stark belastet werden. Eine Familie, die schon durch Krankheit geschwächt ist, leidet zusätzlich, wenn durch eine Wirtschaftskrise Arbeitslosigkeit hinzukommt.

Das Prinzip 10 des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung hilft, solche Krisen zu verstehen. Es zeigt: Jede Krise verlangt, dass die Betroffenen ihre Entwicklungsaufgaben (Qualifikation, Konsum, Bindung, Partizipation) neu aushandeln. Es macht deutlich: Erfolg oder Misserfolg hängt nicht nur von der eigenen Stärke ab, sondern auch von sozialer Unterstützung durch Familie, Freundeskreis und Nachbarschaft, aber auch durch gesellschaftliche Strukturen wie Schule, Gesundheitssystem und Arbeitsmarkt. Krisen sind nicht nur Bedrohungen, sie können auch Anlässe für Wachstum sein – wenn Menschen lernen, neue Wege zu finden und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

## Fazit

Krisen sind unvermeidbar. Entscheidend ist, wie Menschen lernen – unterstützt durch ihr Umfeld –, mit ihnen umzugehen. Das MpR bietet dafür eine Orientierung, weil es immer die Verbindung zwischen innerer Verarbeitung (Gefühle, Identität, Fähigkeiten) und äußerer Realität (Familie, Institutionen, Gesellschaft) im Blick behält. Es schlägt eine theoretische Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft und kann aus diesem Grund als hilfreiches Instrument zur Analyse und Bewältigung von Krisen genutzt werden.

Durch seine gesamte Anlage ist das MpR darauf ausgerichtet, Entwicklungsaufgaben, Konflikte und Herausforderungen im Spannungsfeld von innerer Dynamik und äußerer Realität zu betrachten. Auf der individuellen Ebene lassen sich damit biografische Brüche, Identitätsunsicherheiten oder Lernkrisen differenziert beschreiben und in produktive Bearbeitungsprozesse überführen. Auf der gesellschaftlichen Ebene können kollektive Krisen wie ökonomische Umbrüche, politische Polarisierungen oder die tiefgreifenden Verunsicherungen der Krisengesellschaft analytisch erfasst werden.

## 2. Krisenanalyse mit dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)

Krisen sind für die Persönlichkeitsentwicklung notwendig: Der menschliche Wahrnehmungs- und Denkkapparat ist darauf angewiesen, im Handeln Herausforderungen zu begegnen, die als Krisen erlebt und bewältigt werden. Genau durch diese Bewältigung wachsen Menschen an Fähigkeiten und Kompetenzen. Andererseits sind Krisen immer auch belastend: Sie können Menschen kurz- oder langfristig stark beanspruchen und in körperlicher oder mentaler Hinsicht problematische Folgen haben. Eine Krise im Lebenslauf ist nicht automatisch positiv; sie kann auch ein kritisches Lebensereignis darstellen, das längerfristig Schwierigkeiten erzeugt.

Im MpR werden beide Perspektiven zusammengedacht. Krisen sind sowohl notwendige Gelegenheiten für Entwicklung als auch potenzielle Belastungen. Das zeigt sich besonders deutlich bei den Entwicklungsaufgaben, die als Scharnier zwischen innerer und äußerer Realität fungieren.

### Das Zusammenspiel von innerer und äußerer Realität und Entwicklungsaufgaben

Persönlichkeitsentwicklung wird im MpR als ein ständiger Prozess der Auseinandersetzung mit innerer und äußerer Realität verstanden: Innere Realität umfasst körperliche, psychische und genetische Voraussetzungen. Äußere Realität be-

zeichnet die sozialen, ökologischen, politischen und ökonomischen Bedingungen, in die ein Individuum eingebettet ist. Beide Ebenen beeinflussen sich gegenseitig. Gesellschaftliche Krisen schlagen auf die innere Realität durch, etwa in Form von Stress, Ängsten oder Orientierungslosigkeit. Umgekehrt wirken individuelle Bewältigungsstrategien auf die äußere Realität zurück und können Veränderungsprozesse anstoßen.

Jugendliche stehen vor vier zentralen Entwicklungsaufgaben:

- Qualifizieren – Erwerb schulischer und beruflicher Kompetenzen.
- Binden – Aufbau von Freundschaften, Partnerschaften und sozialen Netzwerken.
- Konsumieren – Entwicklung eines eigenständigen Umgangs mit Konsum, Medien und Freizeit.
- Partizipieren – Herausbildung politischer und gesellschaftlicher Handlungskompetenz.

Krisenbewältigung bedeutet, diese Aufgaben in einer Balance von Individuation (Entwicklung einer eigenen Identität) und Integration (Einbindung in gesellschaftliche Normen) zu lösen. Gelingt dies, können Krisen zu Lernprozessen werden. Misslingt die Balance, entstehen problematische Muster: internalisierende (Rückzug, Ängste, Depression), externalisierende (Aggression, Regelverweigerung), und evasive (Flucht in Sucht, exzessives Gaming) Ausprägungen eines Problemverhaltens.

### Der Dauerkrisenmodus in der Post-Risikogesellschaft

Die heutige junge Generation wächst in einem Zustand auf, den man als Dauerkrisenmodus bezeichnen kann. Ulrich Becks Konzept der »Risikogesellschaft« (1986) beschrieb die Moderne als von systemischen Risiken geprägt. Heute zeigt sich: Viele dieser Risiken haben sich realisiert. Wir leben nicht mehr in einer Risikogesellschaft, sondern in einer Post-Risikogesellschaft (Hurrelmann, 2025, S. 29), die von ineinander verschachtelten, realen Krisen bestimmt wird: Klimakrise, Pandemien, politische Konflikte, digitale Umwälzungen, soziale Spaltungen.

Ob die gegenwärtigen Krisen objektiv schwerwiegender sind als frühere historische Einschnitte, lässt sich kaum beurteilen. Subjektiv jedoch scheinen viele Menschen die heutige Krisendichte als besonders belastend zu empfinden. Dafür können drei Gründe geltend gemacht werden:

**Ein historisch verändertes Profil von Krisen:** Wahrscheinlich waren die Krisen früher eher Risiken und hatten keine konkreten Auswirkungen. Der kalte Krieg, die atomare Bedrohung – erst Tschernobyl hatte das Kaliber von Krisen, die wir heute kennen, war aber eine noch isolierte Krise. Und wirtschaftlich ging es immer weiter bergauf, was gerade für das Lebensgefühl junger Menschen höchst relevant ist. Heute sind die Krisen miteinander verschachtelt. Gerade junge Menschen sind

nicht auf Krisen vorbereitet, die meisten trifft es aus heiterem Himmel. Eltern und Lehrer hatten sie nicht auf schwierige Zeiten eingestimmt. Und wirtschaftlich geht es eher bergab. Das ist für eine junge Generation bedrohlich.

**Die fortschreitende Individualisierung:** Traditionelle soziale Strukturen und normgebende Gemeinschaften haben an Bindungskraft verloren. Die damit einhergehende Zunahme an persönlicher Gestaltungsfreiheit bedeutet zugleich, dass schon junge Menschen Verantwortung für ihr Leben in einem Maß übernehmen müssen, das früher kollektiv getragen wurde. Dies erzeugt den Eindruck, mit den vielfältigen Risiken und Unsicherheiten des Lebens allein fertigwerden zu müssen – ein Zustand, der bei vielen zu Überforderung führt.

**Die algorithmisch gesteuerte Informationsaufnahme:** Kommerziell betriebene digitale Plattformen, verharmlosend als »Social Media« bezeichnet, haben sich zur zentralen Quelle für Wissen, Nachrichten und Orientierung in allen Lebensbereichen entwickelt. Sie sind nicht auf sachliche Information, sondern auf maximale Aufmerksamkeit und Verweildauer ihrer Nutzerinnen und Nutzer hin programmiert. Dazu werden Mechanismen eingesetzt, die gezielt Emotionen wie Empörung, Angst oder Sensationslust ansprechen, während die Überprüfung des Wahrheitsgehalts der Inhalte in den Hintergrund tritt. Junge Menschen werden dadurch in einem dauerhaften Strom von Katastrophenmeldungen, Zuspitzungen und Alarmstimmungen gehalten. Das verstärkt den subjektiven Eindruck, in einer unberechenbaren und bedrohlichen Welt zu leben, und erhöht zugleich das Risiko von Abhängigkeit und psychischer Belastung.

Bedenkt man diese Entwicklung, ist es pädagogisch sinnvoll, von der Hypothese auszugehen, dass alle Entwicklungsaufgaben heute unter deutlich komplexeren Bedingungen bewältigt werden müssen als früher. Bildungserfolg, soziale Beziehungen, nachhaltiger Lebensstil und gesellschaftliche Partizipation müssen in einem Umfeld bewältigt werden, das von Unsicherheit, Beschleunigung und Ambivalenz geprägt ist. Die Anforderungen an Selbstorganisation steigen. Digitale Medien bieten dabei einerseits neue Möglichkeiten sozialer Vernetzung, untergraben andererseits aber reale Bindungserfahrungen und tragen zur Fragmentierung von Lebenswelten bei.

Die Corona-Pandemie hat in diesem Kontext wie ein Musterszenario gewirkt. Sie hat die kollektive Erfahrung eines Kontrollverlustes tief in das gesellschaftliche Bewusstsein eingegraben. Nachfolgende Herausforderungen wie die Klimakrise, politische Polarisierung oder ökonomische Unsicherheit erscheinen seither in einem verschärften, bedrohlicheren Licht. Viele junge Menschen leben seither in einem Zustand mentaler Alarmbereitschaft. Krisen werden nicht mehr als temporäre Störungen wahrgenommen, sondern als permanente Grundbedrohung – eine Wahrnehmung, die bei vielen jungen Menschen das Vertrauen in die eigene

Handlungsfähigkeit untergräbt und die Furcht vor einer persönlichen Überforderung entstehen lässt.

### Krisenszenarien und ihre Auswirkungen auf die Entwicklungsaufgaben

Am Beispiel von vier Krisenszenarien kann exemplarisch gezeigt werden, wie das MpR über die Kategorien innere/äußere Realität und Entwicklungsaufgaben die Krisenerfahrungen von Jugendlichen analysierbar macht.

#### *Covid-19-Pandemie*

Die Pandemie hat die Balance zwischen innerer und äußerer Realität abrupt gestört. Bildungswege, Freizeitmöglichkeiten und soziale Kontakte wurden massiv eingeschränkt. Die äußere Realität war durch Lockdowns, Distanzunterricht und Kontaktverbote geprägt; die innere Realität vieler Jugendlicher durch Vereinsamung, Ängste und Verunsicherung.

#### *Folgen für Entwicklungsaufgaben:*

**Qualifizieren:** Lernlücken und Unsicherheiten im Schulsystem führten dazu, dass Jugendliche ihre Kompetenzen nicht kontinuierlich entwickeln konnten. Der Übergang in Ausbildung oder Studium wurde für viele fragiler.

**Binden:** Freundschaften, erste Partnerschaften und Alltagsnetzwerke brachen weg. Nähe und Vertrauen mussten digital ersetzt werden, was gerade für sozial unsichere Jugendliche eine Überforderung darstellte.

**Konsumieren:** Freizeit und Konsum verlagerten sich in digitale Räume – mit Chancen (neue Medienkompetenzen), aber auch Risiken (übermäßige Nutzung, Suchtgefahr).

**Partizipieren:** Jugendliche hatten kaum Einfluss auf Entscheidungen, erlebten politische Entmündigung und dass ihre Anliegen – etwa Klimaschutz – unsichtbar wurden.

Viele Jugendliche reagierten mit Rückzug und Depression (internalisierend), andere mit Regelverweigerung und Protest (externalisierend) oder mit Flucht in digitale Parallelwelten (evasiv).

#### *Klimakrise*

Die Klimakrise erzeugt eine dauerhafte Spannung zwischen innerer und äußerer Realität: Einerseits wächst das Bewusstsein für ökologische Zerstörung und Verantwortung, andererseits bleibt der Alltag weiterhin von klimaschädlichen Routi-

nen bestimmt. Jugendliche erleben diese »Zangenkrise« unmittelbar im Konsum und in Zukunftsentscheidungen.

*Folgen für Entwicklungsaufgaben:*

**Qualifizieren:** Unklarheit über berufliche Perspektiven in einer klimaneutralen Zukunft führt zu Orientierungslosigkeit in Schule und Ausbildung.

**Binden:** Diskussionen über Lebensstilfragen (Auto, Fleisch, Reisen) können Beziehungen innerhalb der Familie und zwischen Freundeskreisen belasten.

**Konsumieren:** Konsumententscheidungen sind oft mit Schuldgefühlen verbunden. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit (z. B. Reisen mit Freunden) kollidiert mit ökologischen Überzeugungen.

**Partizipieren:** Engagement stößt an strukturelle Grenzen, wenn Politik und Institutionen eine Beteiligung verweigern oder keine wirksamen Antworten liefern. Dies führt zu Frustration und Radikalisierungstendenzen.

Verarbeitungsschwierigkeiten äußern sich in Aktivismus mit aggressiven Zügen (externalisierend), Zukunftsangst und Resignation (internalisierend) oder in der Verdrängung ökologischer Probleme (evasiv).

### *Demokratiekrise*

Polarisierung, Populismus und digitale Manipulation erschüttern das Vertrauen in politische Institutionen. Jugendliche erleben eine äußere Realität, in der demokratische Verfahren als schwach oder ineffektiv erscheinen, während ihre innere Realität durch Misstrauen, Ohnmacht oder Wut geprägt wird.

*Folgen für Entwicklungsaufgaben:*

**Qualifizieren:** Wenn Schulen demokratische Werte nicht überzeugend vermitteln oder deren Glaubwürdigkeit erodiert, fehlt eine stabile Orientierung für die politische Bildung.

**Binden:** Institutionelles Vertrauen und kollektive Zugehörigkeit erodieren; Jugendliche erleben Spaltungen in Familie und Gesellschaft.

**Konsumieren:** Politische Fragen durchdringen Alltagsentscheidungen, aber Handlungsspielräume bleiben begrenzt – ein Gefühl der Ohnmacht entsteht.

**Partizipieren:** Beteiligung wirkt oft wirkungslos. Parteien und Parlamente erscheinen distanziert; viele Jugendliche zweifeln an demokratischen Prozessen.

Die Reaktionen reichen vom Rückzug ins Private (internalisierend) über radikale Protestformen (externalisierend) bis zur völligen politischen Apathie (evasiv).

### *Digitale Informationskrise*

Die digitale Medienwelt ist durch Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (VUCA) gekennzeichnet. Die äußere Realität ist geprägt durch Informationsfluten, Filterblasen und Algorithmen; die innere Realität durch Überforderung, Verunsicherung und den Verlust klarer Orientierungen.

*Folgen für Entwicklungsaufgaben:*

**Qualifizieren:** Informationsflüsse sind unzuverlässig und fragmentiert; Jugendliche müssen lernen, Quellen zu prüfen und Wissen selbst zu strukturieren.

**Binden:** Digitale Beziehungen können Nähe ermöglichen, sind aber instabil und anfällig für Missverständnisse, Mobbing oder Entfremdung.

**Konsumieren:** Mediennutzung verschiebt sich in Plattformlogiken, die Abhängigkeiten erzeugen. Selbstbestimmter Konsum wird erschwert.

**Partizipieren:** Politisches Engagement findet zunehmend digital statt, bleibt aber oft oberflächlich, manipulierbar oder wird durch Hatespeech überlagert.

Jugendliche reagieren mit Überlastung und Rückzug (internalisierend), mit aggressivem Online-Verhalten (externalisierend) oder mit Flucht in Ersatzwelten wie Gaming und Streaming (evasiv).

### **Fazit**

Krisen sind zugleich Entwicklungsanlass und Belastungsprobe. Besonders deutlich zeigt sich dies an den Entwicklungsaufgaben, die als Scharnier zwischen innerer und äußerer Realität fungieren. Krisenbewältigung bedeutet, diese Aufgaben in einer Balance von Individuation (der Herausbildung einer eigenen Identität) und Integration (der Einbindung in gesellschaftliche Normen) zu lösen. Gelingt diese Balance, werden Krisen zu Lernprozessen; misslingt sie, entstehen problematische Muster: internalisierend (Rückzug, Ängste, Depression), externalisierend (Aggression, Regelverweigerung) oder evasiv (Flucht in Sucht, exzessives Gaming).

Die heutige junge Generation wächst in einem Zustand auf, den man als Dauerkrisenmodus bezeichnen kann. Am Beispiel von vier Krisenszenarien zeigt sich, dass die produktive Verarbeitung von Realität immer wieder blockiert wird. Entwicklungsaufgaben geraten ins Stocken, und typische Muster problematischer Bewältigung treten hervor.

Entscheidend ist daher, ob die Schule Räume eröffnet, in denen Jugendliche Krisenerfahrungen produktiv verarbeiten können. Gelingt dies, werden Risiken zu Lern- und Bildungsanlässen transformiert und Resilienz entsteht. Misslingt es, verstärken sich dagegen Ohnmacht, Rückzug oder destruktive Ausweichstrategien.

### **3. Die Schule als Raum der Krisenbewältigung**

Zu Beginn dieses Beitrags haben wir darauf hingewiesen, dass Krisen in der heutigen »Post-Risikogesellschaft« ein fester Bestandteil schulischen Lebens und Lernens geworden sind. Die vielfältigen Bedrohungen und Störungen, die seit der Covid-19-Pandemie die gesellschaftliche Wirklichkeit prägen, machen auch vor der Schule nicht Halt. Sie belasten Lehrkräfte ebenso wie Kinder und Jugendliche.

Doch während Krisen längst zum Alltag gehören, ist die Institution Schule strukturell noch kaum darauf vorbereitet, ihnen pädagogisch zu begegnen. Sie bleibt in ihren Grundmustern weitgehend dem traditionellen Leitbild verpflichtet: Wissensvermittlung, Leistungsbewertung, Prüfungsorientierung. Die emotionale, soziale und gesundheitliche Dimension von Bildung wird dagegen häufig vernachlässigt oder in Randbereiche wie Schulsozialarbeit oder freiwillige Projekte ausgelagert. So entsteht eine wachsende Diskrepanz: Während Schülerinnen und Schüler die Schule tagtäglich auch als Ort der Krisenerfahrung erleben, ist sie in ihrer Organisation noch weit davon entfernt, ein Ort systematischer Krisenbewältigung zu sein.

Damit Schule zu einem Raum werden kann, in dem junge Menschen lernen, Krisen produktiv zu verarbeiten, braucht es nicht bloß punktuelle Anpassungen, sondern eine grundlegende Neuausrichtung – inhaltlich, organisatorisch und professionell. Der Weg dahin ist lang, aber unverzichtbar, wenn Schule ihre gesellschaftliche Rolle im 21. Jahrhundert erfüllen soll.

#### **Die Schule sollte ein Raum der persönlichen Entfaltung sein**

Krisen betreffen Kinder und Jugendliche nicht nur auf einer kognitiven, sondern immer auch auf einer emotionalen und sozialen Ebene. Schulen brauchen deshalb Strukturen, in denen Unsicherheiten, Konflikte und biografische Belastungen besprochen und bearbeitet werden können. Krisen dürfen nicht tabuisiert, sondern müssen offen thematisiert werden – sei es in Projektarbeit, im Fachunterricht oder in Beratungsangeboten.

Für die meisten Schulen ist das eine erhebliche Abweichung von den seit Jahrzehnten vorherrschenden traditionellen Arbeitsweisen, die durch fachliches Lernen und darauf ausgerichtete strukturierte Leistungs- und Prüfungskriterien bestimmt sind. Nur durch eine radikale Kursänderung kann es gelingen, die Schule

zu einer »Trainingsarena« für alle Facetten der produktiven Realitätsverarbeitung zu machen. Sie müsste Räume eröffnen für die Auseinandersetzung mit Gewalt- oder Diskriminierungserfahrungen, mit Überforderung im digitalen Raum oder mit Zukunftsängsten angesichts ökologischer und gesellschaftlicher Krisen. Eine enge Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit, Psychologie und Gesundheitsförderung wird hier zu einem zentralen Erfolgsfaktor.

### **Lehrkräfte sollten von Wissensvermittlung auf Lernbegleitung umstellen**

Eine solche pädagogische Kursänderung hat erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitsweise von Lehrerinnen und Lehrern. Neben die klassische Wissensvermittlung treten neue Rollen: Lehrkräfte sind Coaches, Moderatoren von Lernprozessen und Begleiter in Krisensituationen. Diese Aufgaben erfordern kommunikative Kompetenz, Empathie und die Fähigkeit, Lernende auch in unsicheren Lagen zu stabilisieren.

Der Wandel muss in der Lehrerbildung verankert werden. Schon in Studium und Referendariat ist es notwendig, Lehrkräfte auf die neue Vielfalt ihrer Berufsrolle vorzubereiten. Ebenso unverzichtbar sind Fort- und Weiterbildungen, die die Fähigkeit stärken, flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen und individuelle Krisen zu reagieren. Lehrkräfte werden so zu zentralen Akteuren einer Schule, die junge Menschen nicht nur belehrt, sondern in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet.

### **Geeignete Schülerinnen und Schüler sollten zu Mental Coaches ausgebildet werden**

Wenn Hilfe von Peers kommt, wird sie oft deutlich besser angenommen als von Lehrkräften, die zugleich Autoritätspersonen und Leistungsbewerter sind. Deshalb ist es sinnvoll, geeignete junge Leute in der Schule gezielt zu Mentoren oder Mental Coaches auszubilden. Sie könnten eine niedrigschwellige Anlaufstelle bilden – etwa in Form einer »mentalen Erste-Hilfe-Station« mit eigenem Beratungsraum. Dort stünden sie Mitschülerinnen und Mitschülern für Gespräche zur Verfügung, könnten zuhören, erste Orientierung geben und helfen, Belastungen einzuordnen.

Damit ein solches Peer-to-Peer-System wirksam wird, brauchen die ausgebildeten Jugendlichen eine fundierte Schulung. Sie müssen lernen, leichte von schweren psychischen Belastungen zu unterscheiden, Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und professionelle Unterstützung einzuschalten, wenn es notwendig ist. Zugleich erwerben sie selbst wertvolle soziale und kommunikative Kompetenzen, die für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam sind.

Bis eine solche Praxis an Schulen selbstverständlich wird, ist es allerdings noch ein weiter Weg. Gegenwärtig gibt es nur einzelne Modellversuche, während die Mehrheit der Schulen kaum über Ressourcen verfügt, um Peer-Beratung systematisch zu etablieren. Gerade hier zeigt sich, wie weit die Normschule noch davon entfernt ist, ein Raum der aktiven Krisenbewältigung zu sein.

### Die Schule sollte ein Curriculum mit Lebensweltbezug entwickeln

Gesellschaftliche Krisen, digitale Umbrüche und neue Familienformen prägen die Lebenswelten junger Menschen. Ein Curriculum, das darauf reagiert, muss Inhalte so gestalten, dass sie die realen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aufnehmen. Unterricht darf sich nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken, sondern muss zugleich Kompetenzen der Reflexion, Analyse und des Umgangs mit Ambivalenzen fördern. Der Auftrag der Schule besteht darin, die Schülerinnen und Schüler auf alle ihre Entwicklungsaufgaben vorzubereiten.

Didaktische inhaltliche Anknüpfungspunkte dafür finden sich insbesondere in den von Wolfgang Klafki (1985) formulierten »epochaltypischen Schlüsselproblemen« wie Frieden, Umwelt, soziale Gerechtigkeit und Digitalisierung. Sie bilden eine Brücke zwischen gesellschaftlichen Herausforderungen und schulischem Lernen. So könnte Schule jungen Menschen Orientierung geben und ihnen zeigen, dass Wissenserwerb und Krisenbewältigung eng miteinander verbunden sind. In der Realität bleibt die Umsetzung solcher Ansätze jedoch oft fragmentarisch, da Lehrpläne stark durch bildungspolitische Vorgaben reglementiert sind.

### Die Partizipation im schulischen Alltag ausbauen

Die Schule sollte ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche nicht nur lernen, sondern auch echte Mitgestaltung erleben. Partizipation bedeutet mehr als ein Mitreden: Es geht darum, aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden zu sein – sei es bei der Unterrichtsgestaltung, bei Projekten oder bei der Entwicklung schulischer Strukturen.

Gerade weil die junge Generation demografisch in der Minderheit ist und ihre Stimme in der Gesellschaft oft weniger Gewicht hat, ist die Schule ein Schlüsselraum für Demokratieerfahrung. Hier können Jugendliche praktisch erfahren, wie Beteiligung funktioniert. Sie entwickeln Selbstwirksamkeit, lernen Verantwortung zu übernehmen und erleben, dass ihr Handeln Einfluss hat. Schule wird so zu einer Übungswelt für gesellschaftliche Mitgestaltung – und damit zu einem wichtigen Ort, um Krisenerfahrungen in Zukunftskompetenzen zu verwandeln.

Mehr Beteiligung ist auch deshalb notwendig, weil Schule vor völlig neuen Herausforderungen steht. Viele junge Menschen empfinden das aktuelle Beteiligungsdefizit als Ohnmacht. Das kann zur Abwendung von klassischen politischen