

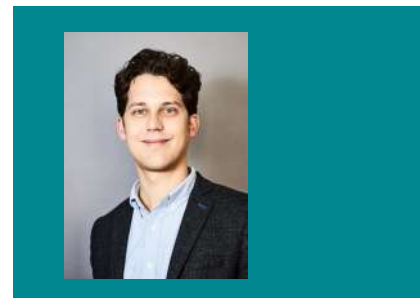
# Krisen in Lern- und Bildungsprozessen

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen

## Der Autor

Dr. phil. Severin Sales Rödel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin und Zweitmitglied der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. Severin Sales Rödel  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Unter den Linden 6  
D-10099 Berlin  
e-mail: [sales.severin.roedel@hu-berlin.de](mailto:sales.severin.roedel@hu-berlin.de)



# Krisen in Lern- und Bildungsprozessen

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen

## Abstract

Krisen, Aporien und negative Erfahrungen haben in den letzten Jahren einen wichtigen Platz in Bildungstheorien eingenommen: Sie firmieren als Anlass für Bildungs- und Lernprozesse. Dabei ist aber der Einklang von Krisenerfahrungen und Bildungsprozessen nicht selbstverständlich. Der Beitrag geht dem vielschichtigen Verhältnis von Krise und Bildung nach und wirft ein Schlaglicht auf das Phänomen der Krise, auf traditionelle Positionen zur Theorie der Bildung sowie auf einen zeitgenössischen Ansatz einer krisenorientierten Bildungstheorie. Diesem werden zwei diskursive Rahmungen des Themas Bildung und Lernen aus Krisen zur Seite gestellt, die jeweils mit Gegenentwürfen kontrastiert werden: Die Sakralisierung der Krise wird durch ihre Profanierung kontrastiert; eine neoliberal-individualisierende Perspektive auf Krisen durch die Politisierung und Kontextualisierung von Krisen. In einem abschließenden Ausblick wird ein Vorschlag zu einem Ethos oder einer Haltung der Bildung aus, in und durch Krisen eingebracht und dieser auch auf die Haltung von Pädagog\*innen bezogen, die mit Krisen in Lernen und Bildung sensibel umzugehen haben.

## Schlagworte

Bildung – Krise – Erziehung – Erfahrung – Transformation

# Experiences of crisis in learning and education

Perspectives from educational theory

## Abstract

Crises, aporias and negative experiences have taken an important place in educational theories in recent years: They operate as an occasion for educational and learning processes. However, the harmony of crisis experiences and educational processes cannot be taken for granted. The article explores the complex relationship between crisis and education and sheds light on the phenomenon of crisis as well as on traditional positions on the theory of education and on a contemporary approach of a crisis-oriented theory of education. This is juxtaposed with two discursive framings of the topic of education and learning from crises, each of which is contrasted with counter-designs: The sacralization of crisis is contrasted by its profanation; a neoliberal-individualizing perspective on crises by the politicization and contextualization of crises. In a concluding outlook, a proposal for an ethos or attitude of education out of, in and through crises is introduced and this is also related to the attitude of educators who have to deal sensitively with crises in learning and education.

## Keywords

education – crisis – experience – transformation

## 1. Einführung

Krisen, Aporien und negative Erfahrungen haben in den letzten Jahren einen wichtigen Platz in Bildungstheorien eingenommen<sup>1</sup>. Als Erfahrungen, in denen bisherige Welt- und Selbstverhältnisse<sup>2</sup> infrage gestellt und liebgewonnene Routinen negiert werden<sup>3</sup>, firmieren sie als Anlass, nicht nur neues Wissen über die Welt, sondern auch neue Relationen zum Selbst aufzubauen. Krisen, so die Annahme, verändern sowohl die Erfahrungsweisen als auch das Erfahrungs-subjekt, eine zweiseitige Transformation also, die klassischerweise als Bildung, in einigen Diskursen auch als (biografisch fundiertes) transformatives Lernen<sup>4</sup> gefasst wird. Dabei ist aber der Einklang von Krisenerfahrungen und Bildungsprozessen nicht selbstverständlich: Grundlegend dafür ist ein bestimmtes Verständnis des Phänomens ‚Krise‘ sowie eine kritische Aufarbeitung traditioneller Bildungstheorien, die eher auf Harmonie und Souveränität bauen. Es soll also im vorliegenden Beitrag dem – so die These – nicht unproblematischen Verhältnis von Krise und Bildung nachgegangen werden. Dazu wird zuerst ein Schlaglicht auf das Phänomen der Krise geworfen und dann ein knapper Abriss traditioneller Positionen zur Theorie der Bildung präsentiert, an denen einige Kritikpunkte ausgewiesen werden. Mit Hans-Christoph Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird dann ein zeitgenössischer Ansatz einer krisenorientierten Bildungstheorie vorgestellt. Diesem werden noch zwei diskursive Rahmungen des Themas Bildung und Lernen aus Krisen zur Seite gestellt, die jeweils mit Gegenentwürfen kontrastiert werden: Hier werden der Sakralisierung und Mystifizierung der Krise die Profanierung von Krisen und negativen Erfahrungen gegenübergestellt und eine neoliberale und individualisierende Perspektive auf Krisen als ‚Motor des Erfolgs‘ mit der Politisierung und Kontextualisierung von Krisen konfrontiert. Anhand dieser Thematisierungen, die Zuspitzungen des Diskurses um Bildung und Krisen markieren, lassen sich dann erneut Möglichkeiten und Grenzen einer Synergie von Bildungstheorien und Krisentheorien aufzeigen. In einem abschließenden Ausblick wird ein Vorschlag zu einem Ethos oder einer Haltung der Bildung aus, in und durch Krisen eingebracht und dieser auch auf die Haltung von Pädagog\*innen bezogen, die mit Krisen in Lern- und Bildungsprozessen

---

1 Vgl. YACEK, Douglas / RÖDEL, Severin Sales / KARCHER, Martin: Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions, in: Educational Theory 70/5 (2020) 529–537; RÖDEL, Severin Sales: Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS 2019.

2 Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer 2012.

3 Vgl. BUCK, Günther: Lernen und Erfahrung, Wiesbaden: Springer VS 2019.

4 Vgl. KOLLER 2012 [Anm. 2]; NOHL, Arnd-Michael: Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotentialen, in: VERSTÄNDIG, Dan / HOLZE, Jens / BIERMANN, Ralf (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS 2016, 163–177.

zessen sensibel umzugehen haben. Dieser letzte Punkt, so wird sich im Folgenden zeigen, ist bisher vernachlässigt worden, da Krisen meist als individuell zu bearbeitende und von außen weder gezielt herbeizuführende noch zu lösende Phänomene gefasst werden. Womit wir auch schon beim ersten Punkt wären: der Frage danach, was das überhaupt ist (oder sein könnte) – eine Krise.

## 2. In aller Kürze: Die Krise...<sup>5</sup>

Die Krise ist seit mehr als zwei Jahren ein Dauerzustand – wobei die sogen. Corona-Krise noch verschiedene Sub-Krisen mit sich brachte und bringt, mehrfach schon als sich in der Endphase befindend bezeichnet wurde und dann doch wieder weiterging oder sich gar verschärfte. An diesem ‚kritischen‘ Schwebezustand zeigt sich gut, dass eine Krise nicht ganz so leicht zu bestimmen ist, wie Paul Valéry dies tut, wenn er sie als „Übergang von einer funktionellen Ordnung zu irgendeiner anderen“ bezeichnet, hervorgerufen durch Ereignisse oder Faktoren, die eine alte Ordnung und ein „stabiles oder labiles Gleichgewicht stören, das einmal existiert hat“<sup>6</sup>. Krisen treten zwar als Ordnungskrisen auf, innerhalb dieser Ordnungen stehen aber Subjekte in ihrem je individuellen Erleben der Auswirkungen solcher Ordnungskrisen. So mag sich meine persönliche Ehe- oder Identitätskrise für mich dramatischer zeigen als z.B. die – schon mehrfach ausgerufene – Krise des Kapitalismus.

Erstens, so kann diese knappe Charakterisierung beginnen, sind Krisen schwer zu fassen. Sie liegen nicht ohne Weiteres vor, sondern müssen definiert, ausgerufen, festgestellt werden. Ohne Diagnose gibt es keine Krise, und erst die Diagnose führt ggf. dazu, dass bestimmten Aspekten der sozialen Wirklichkeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Krisen, so Michael Makropoulos, sind diskursive Phänomene, die erst in ihrer Ausrufung (manchmal auch in der Herbeirufung und Dramatisierung) ihre volle Bedeutung entfalten<sup>7</sup>. Dabei sind sie aber nicht nur diskursiv begründet, vielmehr handelt es sich um „Zustände, die Diagnosen in sich fassen“<sup>8</sup>. Aus bestimmten gesellschaftlichen, politischen oder ökologischen Zuständen wird also eine Krise, wenn sie – und dies ist ein zweites Charakteristikum – als potenzieller Wendepunkt ausgewiesen wird.

---

5 Vgl. dazu ausführlich RÖDEL, Severin Sales: Es kriselt. Zur Krisenverarbeitung zeitgenössischer und traditioneller Bildungstheorie, in: LIPKINA, Julia / EPP, André / FUCHS, THORSTEN UND THORSTEN FUCHS (Hg.): Bildung jenseits von Krisen?, Opladen: Budrich 2022 (im Druck).

6 VALÉRY, Paul: Propos sur l'intelligence, in: DERS.: Oeuvres 1, Paris: Gallimard 1957, 1040–1057, 1041, zit.n. MAKROPOULOS, Michael: Über den Begriff der „Krise“. Eine historisch-semantische Skizze, in: INDES Zeitschrift für Politik und Gesellschaft 1 (2013) 13–20, 13.

7 Vgl. MAKROPOULOS 2013 [Anm. 6], 13.

8 HINDRICHS, Gunnar: Reflexionsverhältnisse der Krise, in: Studia philosophica 74 (2015) 21–38, 21.

Zweitens versprechen Krisen, dass es nach ihnen wieder aufwärtsgehen wird, oder zumindest bergen sie Zukunftsperspektiven. ‚Krise‘ (und *crisis*) geht auf das griechische *krísis* (κρίσις) zurück, ein Prozess, „in [dem] sich eine beschleunigte Wendung zum Besseren oder Schlechteren vollzieht“<sup>9</sup>. Aus einem Jetzt, das schwierig, verfahren oder gar existenziell-bedrohlich ist, wird die Perspektive auf ein Später eröffnet, in dem die Probleme, die die Krise verursachen, gelöst sind. Dabei ist das Versprechen der Krise das einer „neue[n] funktionelle[n] Ordnung“<sup>10</sup>, die aber streng genommen nicht ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ sein muss, sondern vorerst nur eine Entscheidung für einen (unter mehreren) gangbaren Weg ist.

Drittens machen sich Krisen meist an Epiphänomenen bemerkbar, hinter denen sich Strukturen und Ordnungen als die eigentlich in die Krise gekommenen Elemente verbergen. Diese darunterliegenden Ordnungen kommen aber meist nicht direkt in den Blick, obwohl gerade sie der Notwendigkeit einer strukturellen Neuordnung unterliegen. Denn als Phänomene der Moderne kann auf Krisen nicht mit bisherigen Strategien reagiert werden; sie läuten einen Übergang ein, dessen Eintreten und Kurs aber kontingent bleiben muss.<sup>11</sup> Als Kontingenzphänomene weisen Krisen darauf hin, dass der Zustand, der in die Krise gekommen ist, auch anders sein könnte, und dass dieses ‚Anders‘ wiederum auch anders sein könnte. Sie zeigen damit wie kaum ein Merkmal der Moderne den Verlust einer dauerhaften Ordnung und stellen so auch das moderne Subjekt infrage: Wir müssen einsehen, dass kontingente Krisensituationen und auch deren Lösungsversuche eine langfristig planbare Zukunft verunmöglichen. Diese Unmöglichkeit, die Übergänge zwischen Alt und Neu, zwischen Krise und neuer Ordnung zu meistern, kann als Kränkung des Subjekts gelten: Es hängt in der Krise „zwischen den Stühlen des Alten und Neuen“ und das ist „unbequem“<sup>12</sup>.

### 3. ...und Bildung – ebenfalls in aller Kürze

Das Konzept der Bildung, wie es heute meist verstanden wird, kann zumindest aus seinem Ursprungsdenken heraus kaum mit dem Thema ‚Krise‘ in Verbindung gebracht werden. Der Begriff der Bildung entwickelt sich nach der Aufklärung und in der Zeit des deutschen Idealismus, geht aber viel weiter zurück. Anfänge der Bildungstheorie lassen sich bereits in der mittelalterlichen, religiös begründete-

---

9 KOSELLECK, Reinhart: Krise, in: RITTER, Joachim / GRÜNDER, Karlfried / GABRIEL, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel: Schwabe Verlag 2017, 1236–1241, 105.

10 MAKROPOULOS 2013 [Anm. 6].

11 Vgl. EBD.

12 THOMÄ, Dieter / FESTL, Michael / GROSSER, Florian: Einstimmung: Vier Etappen der Geschichte von Kritik und Krise, in: *Studia philosophica* 74 (2015) 11–18, 13.

ten scholastischen Tradition finden, wo Bildung v.a. Arbeit des Menschen an sich selbst bedeutete, zur Erschaffung eines Bildes, das dann entweder Bild einer göttlichen Ordnung oder einer Idee, eines in Kontemplation ermittelten Ichs oder eines natürlichen Bauplans war. So leitet sich auch der Begriff der Bildung – zumindest in der Tradition über Meister Eckhart – vom Bild her.<sup>13</sup> Die Grundsteine einer modernen Bildungstheorie werden dann im Anschluss an die Periode der Aufklärung in der sogen. neuhumanistischen Philosophie gelegt. Analog zu Konzepten der Mündigkeit und der Selbstbestimmung wird Bildung von Wilhelm von Humboldt als „wahre[r] Zweck des Menschen“, den „die ewig unveränderliche Vernunft im vorschreibt“ bestimmt, und inhaltlich als die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ gefasst<sup>14</sup>. In dieser humanistischen Fassung steht der Mensch im Mittelpunkt, der „ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“<sup>15</sup>. Entscheidend – und besonders modern, wenn man so will – ist daran die Idee, dass Bildung nicht mehr nur in kontemplativer Besinnung auf überzeitliche Vorgaben (z.B. das Wort Gottes) erreicht wird, sondern in einer Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit der Welt. Damit wird einerseits der Pluralisierung (in Bezug auf Wissen, ‚Bildungsgegenstände‘, aber auch Lebensformen) der Moderne Rechnung getragen. Nur vermöge eines „Dritten“, etwas, das „Nicht-Mensch“, also „Welt“ ist, kann der Mensch sich in der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“<sup>16</sup> mit der Welt bilden. Allgemein soll die Bildung sein, um möglichst viele Bereiche des Wissens und der Erfahrung abzudecken<sup>17</sup>, rege im Sinne einer aktiven, gestaltenden Auseinandersetzung und frei im Sinne der aufklärerischen Idee zur Selbstbestimmung und Selbstgestaltung. Andererseits wird damit der Anlagenoffenheit des Menschen genüge getan: Wenn ganz unterschiedliche „Kräfte“ im Menschen schlummern, so brauchen sie auch eine mannigfaltige Welt, an denen sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit bilden können. Die Offenheit der Anlagen ist in Humboldts Bildungstheorie aber nicht im Sinne einer Mängelwesenthese zu verstehen oder als Bestimmung des Menschen ex negativo, sondern – auf Rousseaus Idee der *perfectibilité* zurückgehend – als befreiende und

---

13 Vgl. WITTE, Egbert: ‚Bildung‘ und ‚Imagination‘. Einige historische und systematische Überlegungen, in: DEWENDER, Thomas / WELT, Thomas (Hg.): Imagination - Fiktion - Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie, München: Saur 2003, 317–340, 319.

14 HUMBOLDT, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Auszug), in: DERS.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1963, 64–69, 64.

15 HUMBOLDT, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen, in: DERS.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1963, 234–240, 235.

16 EBD.

17 Hierauf geht z.B. auch die Idee der modernen Universität zurück, an der Wissen möglichst mannigfaltig (*universalis*), also in unterschiedlichen Fachrichtungen und nicht nur in den drei historisch gewachsenen *facultates* vermittelt werden sollte. Ebenso geht auf Humboldt unsere heutige Vorstellung von ‚Allgemeinbildung‘ zurück, auch wenn sich diese stark gewandelt hat.

pluralisierende Unbestimmtheit, von der die menschliche Bestimmung ausgeht: als Bestimmung zur Selbstbestimmtheit.<sup>18</sup> Im Anschluss an Humboldt formulieren hier andere pädagogische Denker das Prinzip der ‚Bildsamkeit‘ als Bestimmbarkeit des Menschen durch Praxis.<sup>19</sup> Diese Unbestimmtheit wird nun in Bildungsprozessen in einer Auseinandersetzung mit Welt in eine Bestimmtheit verwandelt, indem eine / mehrere Kräfte zur Perfektion gebracht werden („höchste“ Bildung der Kräfte), ohne dabei aber die Harmonie einzubüßen („proportionierlichste“ Bildung) oder den Mensch als Ganzes, d.h. als Vertreter seiner Gattung (Bildung zu einem „Ganzen“)<sup>20</sup>, aus dem Blick zu verlieren.

Diese klassischen (d.h. neu-humanistischen und idealistischen) Bildungskonzeptionen zeichnen sich insgesamt durch ein Harmoniedenken, durch die Idee der Höherbildung und Fortschrittsoptimismus und die Idee der ‚Ent-Entfremdung‘ durch Bildung aus (Hegel). Das Bildungssubjekt ist dabei ein starkes, sich selbst transparentes Subjekt und (das bleibt bei Humboldt meist unerwähnt) vorzugsweise weiß, männlich und im gehobenen Bürgertum oder Adel zu verorten, d.h. es kann sich selbstzweckhaft der eigenen Höherbildung widmen.

Anknüpfend an Humboldt wurden verschiedene alternative (oder Gegen-)Entwürfe zur neuhumanistischen, idealistischen Bildungstheorie formuliert: eine kritische Bildungstheorie<sup>21</sup>, eine marxistisch-herrschaftskritische Theorie der Bildung<sup>22</sup> oder kategoriale Bildungstheorien, die Bildung als inhaltlich gebundenes Phänomen und gesellschaftliche Aufgabe sehen<sup>23</sup>. In den letzten Jahrzehnten haben sich zu diesen Entwürfen subjektivierungstheoretische Ansätze<sup>24</sup>, transhumanistische<sup>25</sup> und alteritätstheoretische Ansätze<sup>26</sup> hinzugesellt. Ihnen allen ist gemein, dass die Rolle des (Bildungs-)Subjekts darin zur Disposition gestellt wird, den gesellschaftlichen und machtförmigen Ordnungen, in die Bildung ein-

---

18 Vgl. BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim: Beltz Juventa <sup>8</sup>2015, 75.

19 Das Prinzip der Bildsamkeit stellt sozusagen auch die Schnittstelle zwischen Philosophie und Pädagogik dar bzw. den Anknüpfungspunkt für erzieherische Überlegungen: Bildsamkeit ist auch ein „Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis als individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis bezieht“ und verhindern soll, dass „pädagogische[s] Handeln[s] zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbedingter oder umweltbedingter Determinanten verkommt“, EBD.

20 HUMBOLDT 1963 [Anm. 13], 64.

21 Vgl. ADORNO, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: DERS.: Gesammelte Schriften 8, Berlin 2003.

22 Vgl. HEYDORN, Heinz-Joachim: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, in: DERS.: Werke, Vaduz, Liechtenstein: Topos-Verl. 1995.

23 Vgl. KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim: Beltz <sup>6</sup>2007.

24 Vgl. RICKEN, Norbert: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

25 Vgl. WIMMER, Michael: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen, Paderborn: Schöningh 2014.

26 Vgl. SCHÄFER, Alfred: Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse, Paderborn: Schöningh 2011.



gelassen ist, mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und Fragen des oder der Anderen in Bildungsprozessen aufgeworfen werden. Sie orientieren sich so an spätmodernen Entwürfen des Subjektes (Foucault), des Wissens (Derrida) und der Erfahrung (Waldenfels). Ebenso soll dadurch die soziale, wirtschaftliche, geschlechtliche und geschichtliche Gebundenheit und Verortung des Bildungssubjektes stärker in den Mittelpunkt rücken: Bildung findet nicht im luftleeren Raum statt, und kann so nicht für alle gleichbedeutend sein.

#### 4. Transformation durch Krisen?

Exemplarisch für diese Theorieströmungen in der zeitgenössischen Bildungstheorie kann hier Hans-Christoph Kollers Entwurf eines transformatorischen Bildungsbegriffs stehen. Zentral ist für Koller hierbei das Moment der Krise, das er einführt, um produktiv auf einige der o.g. Einwände gegenüber klassischen bildungstheoretischen Entwürfen zu reagieren. Koller legt eine „Neufassung des Bildungsbegriffs“<sup>27</sup> vor und geht dabei v.a. auf drei Aspekte ein:

Er versucht die Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse stattfinden, näher zu bestimmen, außerdem rückt er die krisenhaften Anlässe von Bildung in den Blick und weist empirische Anschlussmöglichkeiten zur Erforschung von Bildungsprozessen aus. In Bezug auf Krisen als Auslöser fasst er Bildungsprozesse als „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzungen mit Krisenerfahrungen“<sup>28</sup>. Hier klingt deutlich eine traditionelle Bildungstheorie humboldtscher Prägung an: In krisenhaften Bildungsprozessen gerät nicht nur das Wissen, Können oder die Praxis in die Krise (Weltverhältnisse), sondern auch das Verhältnis des Selbst zu sich selbst verändert sich (Selbstverhältnisse). Es gibt ‚alte‘ Weltverhältnisse, mit denen die Krise bricht, der Bruch ist aber gleichsam Anfangspunkt eines Veränderungsprozesses. Damit sind Bildungsprozesse nie nur inhaltlich bestimmt, sondern immer auch Selbst-Bildung. Die Neuerung, die Koller nun einführt, besteht darin, „dass Bildung so nicht wie etwa bei Humboldt als harmonische Ergänzung [...], sondern als radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse erscheint und somit das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont wird“<sup>29</sup>. Die Welt, die bei Humboldt noch als mannigfaltige Anregung vor dem Subjekt der Bildung stand, wird nun für Koller zum Anlass einer krisenhaften Erfahrung, die

---

27 KOLLER 2012 [Anm. 2], 16.

28 KOLLER, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, in: LISCHESKI, Andreas (Hg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen, Paderborn: Schöningh <sup>1</sup>2016, 215–235, 217.

29 KOLLER 2012 [Anm. 2], 77f.

„in ihrer ganzen verstörenden Radikalität [...] nach einer Antwort“<sup>30</sup> verlangt. Die Krise entsteht nicht mehr in einer freien Auseinandersetzung mit (selbstgewählten) Gegenständen, sondern durch Erfahrung der Nicht-Passung von Habitus und Feld, durch sogen. negative Erfahrungen im Lernen oder durch Fremdheits-erfahrungen.

Nicht nur die Krise als nicht-harmonisches Element in Bildungsprozessen wird damit hervorgehoben, ebenso wird der Blick auf die Kontexte, in denen Bildung stattfindet, gelenkt: Krisen entstehen in und aus den „soziokulturellen Bedingungen“, in die (moderne) Subjekte eingelassen sind, und diese Kontexte sind durch „Widersprüche und Konflikte“<sup>31</sup> geprägt. Damit sind Fragehorizonte für die Politizität von Bildung, aber auch für Fragen nach Bildungsgerechtigkeit etc. geöffnet.

Empirisch aufgesucht werden diese Bildungsprozesse und -erfahrungen von Koller in (biografischen) Interviews, in denen Proband\*innen über einschneidende Erfahrungen berichten. Dabei werden „rhetorische[] Figuren und [...] damit verbundene[] Erzählmodi [...], mittels derer eine Erzählerin oder ein Erzähler die eigene Lebensgeschichte entwirft“<sup>32</sup>, in den Blick genommen. Veränderungen (und damit bildende Erfahrungen) werden dann dort lokalisiert, wo Brüche und Übergänge in diesen Selbst-Erzählungen auftauchen. Eine Krise (oder vielmehr die Krisenbearbeitung) zeigt sich so für Koller in der Aneignung von neuen souveränen Formen des Sprechens über das Selbst, im Entwurf neuer „rhetorischer Figuren“.

Die Krise scheint also prominent Einzug gehalten zu haben in Bildungstheorien und diese damit modernisiert zu haben oder zumindest an den entsprechenden Kritikpunkten (der starke Fokus auf Harmonie, das Ausblenden gesellschaftlicher Kontexte, die Vorstellung vom starken Subjekt) alternative Einsätze anzubieten. Dabei wird die Krise nicht nur als Anfangsmoment von Bildungsprozessen gesehen, sondern auch das (spät-)moderne Bildungssubjekt wird nun als ein *Subjekt in der Krise* gezeichnet, das nicht mehr zwangsweise Herr/Herrin über den eigenen Bildungsprozess ist. Dass der Fokus auf Krisen aber selbst wieder zu einer Hypostasierung der Krise zum entscheidenden (und theoretisch sowie praktisch überfrachteten) Element der Bildung führen kann, soll im Folgenden an zwei schlaglichtartigen Betrachtungen aufgezeigt werden. Diese stellen die extremen Pole eines wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Diskurses über Bildung und Krisen dar, man kann an ihnen aber – so die These – trotzdem

---

30 EBD., 183.

31 EBD., 20.

32 EBD., 161.

etwas lernen. Entsprechend werden zu den beiden Exempeln des Krisendiskurses Gegenpositionen dargestellt, die schon auf den letzten Teil dieses Beitrags hinleiten: ein Ethos der Bildung durch Krisen.

#### 4.1 Sakralisierung vs. Profanierung der Krise

Von Otto Friedrich Bollnow stammt einer der ersten theoretischen Entwürfe wissenschaftlicher Pädagogik zum Thema Krise und Bildung. Bollnow kritisiert, dass die meisten bisherigen Rahmungen von Bildung (und als Ermöglichungsbedingung von Bildung auch die Rahmungen des zugehörigen pädagogischen Handelns) auf der Annahme der Stetigkeit beruhen.<sup>33</sup> Als Existenzphilosoph definiert Bollnow die Krise als durch eine „tiefere Notwendigkeit“ begründet und argumentiert, dass die eigentlich bedeutsamen Krisen „ethische“ sind, die den Menschen auf seinen Weg zum „eigentlich sittlichen Wesen“<sup>34</sup> bringen. Aus einem „verfehlten Leben“ weisen Krisen zurück auf den „verschütteten reineren Ursprung“ und ermutigen zur „kritischen Auseinandersetzung mit einem entarteten Dasein“<sup>35</sup>. Die Krise, so Bollnow, lässt den Menschen wieder zu seinem „unverfälschten reinen Wesen“<sup>36</sup> vordringen.

Pädagogische Bedeutung erlangt die Krise für Bollnow, wenn man sie in ihrer Sittlichkeit betrachtet: Sittliche Krisen zeichnen sich durch eine „ungewöhnliche Intensität“ aus und stören den „Fortbestand des Lebens [...]“<sup>37</sup>. Dieser Störung müssen sich pädagogische Adressat\*innen stellen, sie sollen sich „in der eignen Willensanspannung zum befreienden Entschluß aufraffen [...], die sittliche Krise nicht nur durch[zuh]alten, sondern darüber hinaus aus eigener Kraft [zu] bewältigen“<sup>38</sup>. Hier sieht Bollnow auch den bildenden Aspekt von Krisen: Sie fordern zur „Willensanspannung“ und damit zu einem kultivierten Gebrauch der Freiheit auf. Am Ende einer Krise kann das (starke) Subjekt so aus einer neuen, gesicherten Position auf sich selbst und die Welt blicken: „Von einer unhaltbar gewordenen alten Ordnung geht es durch den Höllensturz der Verzweiflung über die lösende Entscheidung zu einer neuen Ordnung.“<sup>39</sup>

---

33 Vgl. BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart: Kohlhammer 1984, 18.

34 BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Krise und neuer Anfang, in: DERS.: Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Würzburg: Königshausen & Neumann 2009, 8, 60.

35 EBD., 62.

36 EBD.

37 BOLLNOW 1984 [Anm. 32], 27.

38 EBD., 34.

39 EBD., 30.

Ob die Krise einen Menschen zum „vollendeten Versinken im Abgrund“ führt oder ob er in seinem „Sturz aufgefangen“<sup>40</sup> wird, macht Bollnow aber noch an einem weiteren Moment fest: Das Aufgefangenwerden in der Krise ist eine „beglückende Erfahrung“ und „Gnade“<sup>41</sup>. Wenn Gnade im Spiel ist, so sind die Handlungs- und Beeinflussungsmöglichkeiten begrenzt. Entweder rettet eine höhere Macht (das Schicksal? Gott?) den zu Erziehenden aus der Krise oder aber der/die Erzieher\*in fängt ihn auf. In beiden Fällen wird der zu Erziehende nicht in seiner Mündigkeit gefordert.

Auch für Erziehende bietet die Krise nur beschränkt Zugriffsmöglichkeiten, sie kann nicht Gegenstand pädagogischer Planung und Technologie sein, weil sie stets auch Elemente des „Schicksal[s]“ trägt und es damit „Hybris“ wäre, „wenn der Erzieher sich anmaßen wollte, die Krise um ihrer heilsamen Wirkung willen bewußt herbeizuführen“.<sup>42</sup> Erziehende können also nur unterstützend zur Seite stehen und die Krise „bis ans Ende [mit dem zu Erziehenden; S.R.] durchhalten“<sup>43</sup>.

Die Krise in Bildungsprozessen wird so bei Bollnow zu einem sakralen Moment erhoben – sie ist letztlich unverfügbar und unberechenbar in ihrem Auftreten, kann nicht durch (pädagogische) Einwirkung beeinflusst werden, und wird an ein zweites sakrales Element – die Gnade nicht näher bestimmter Herkunft – gebunden. Dabei weist sie aber auf das ‚Wesen‘ und das ‚Schicksal‘ des Menschen und hilft, zu einem (verschütteten) Dasein zurückzufinden. Durch die Krise wird also auf eine innere Sakralität verwiesen – ein Wesen, einen (göttlichen?) Plan, der im zu Erziehenden schon schlummert, ihm aber temporär unzugänglich ist und ‚geweckt‘ werden muss.

Empirisch zeigen sich Krisen in Bildung, Lernen und Erziehung allerdings anders und weit profaner: Sie sind meist durch eine gewisse Stetigkeit und strukturierte Unterrichts- bzw. Lernformen bedingt.<sup>44</sup> Erst durch diese Ordnung können Krisen *als Aufbrechen der Ordnung* erscheinen. Ebenso lassen sich bzgl. der Struktur von Krisenerfahrungen in Bildung und Lernen unterschiedliche Grade der Krisenerfahrung unterscheiden. Krisen als Anfang einer Bildungserfahrung bergen graduelle Unterschiede und sind nicht immer ‚existenziell‘ oder ein „Höllenzusturz“.

---

40 EBD., 37.

41 EBD.

42 EBD., 37.

43 EBD.

44 Vgl. zum Folgenden RÖDEL 2019 [Anm. 1], 308–311.

Nicht nur im Einbruch des „Widrigen, des Gefährdenden und des Gewaltsamen“<sup>45</sup> kündigt sich die Krise in der Bildung an, sondern auch in ‚profanen‘ Situationen. Und keinesfalls gilt dabei: Je gravierender die Ausgangserfahrung, desto eher treten bildende Erfahrungen ein. Oft kommt es in der alltäglichen, bildenden Krisenerfahrung auch darauf an, wie der Gegenstand der Krise eingebettet ist, wie er verhandelt wird und wer dabei ist, wenn Lernende eine Krise durchleben. Dieser Blick auf die situative Umgebung der Krise nimmt ihr auch den essenziellistischen Charakter: Was sich für die/den eine\*n als Krise darstellt, mag für eine andere Person ganz anders aussehen. Krisen sind also auch hier als diskursive, d.h. situative, kulturelle und biografische Ereignisse zu betrachten. Und zuletzt sollten Krisen – zumindest in Abgrenzung von Bollnows Position – auch deshalb profaner betrachtet werden, weil es darin nicht um ein ‚Wesen‘ geht, zu dem man zurückkehren muss. Unter Bedingungen der Kontingenz kann dieses ‚Wesen‘ nur ein Trugschluss oder ein utopischer Ort bleiben, und die Krise führt nicht auf ein Inneres, sondern zwingt gerade immer wieder zur Ver-Äußerung, zum neuen Entwurf, zum Über-Sich-Hinaustragen<sup>46</sup> in einem kontingenten Möglichkeitsraum.

## 4.2 Individualisierung vs. Politisierung der Krise

Als Gegenstand des öffentlichen Diskurses sind Krisen v.a. in den letzten beiden Pandemie-Jahren oft in den Zusammenhang mit Lernen, Veränderung, Transformation und – auch das ist ein Kennzeichen von Krisen – dem Versprechen eines Wendepunkts und einer besseren Zukunft gebracht worden. Aus der Welt der Wirtschaft, der Start-ups und des beschleunigten globalen Kapitalismus kennen wir solche Krisendiskurse gut. So werden in trivial-betriebswirtschaftlicher Literatur und in Erlebnisberichten von Managern erfolgreicher Firmen Krisen eng mit dem Lernen verknüpft: Organisationen und Institutionen, Firmen und Konzerne, ganze Volkswirtschaften ‚lernen‘ aus Krisen. Das Lernen als Reaktion auf Krisen wird hier eingeführt, da es zuerst menschlicher klingen mag als wirtschaftliche Formen der Krisenbearbeitung, wie etwa Steigerung, Expansion, Konkurrenz und auch Konkurs. Dabei wird stetig betont, dass man Krisen nicht aus dem Weg gehen sollte, wer sie tabuisiere, „steht sich beim Bessermachen und Gewinnen selbst im Weg“<sup>47</sup>. Der Krise wird eine stärkende Kraft zugeschrieben,<sup>48</sup> wohingegen Sicherheitsstreben tendenziell zu Schwäche und „Fragili-

---

45 WALDENFELS, Bernhard: Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp <sup>1</sup>2004, 55.

46 Insofern finden sich dann in dem hier eingebrachten Gegenvorschlag auch wieder existenzphilosophische Elemente – im Sinne von Martin Heideggers Fassung der „Ek-sistenz“: HEIDEGGER, Martin: Über den „Humanismus“, Frankfurt am Main: Klostermann 1968, 13.

47 LOTTER, Wolf: Wird schon schiefgehen, in: brand eins 11/2014 (2014) 35–38.

48 Vgl. PHILOSOPHIE MAGAZIN 2015/2: Machen uns Krisen stärker?, Berlin: Philomagazin Verlag 2015.

tät“<sup>49</sup> führe. Dabei wird der Umgang mit Krisen moralisiert: Mit erhobenem Zeigefinger wird der Imperativ formuliert, aus einem „konfliktscheuen“ und „bequemem“ Leben (das auf Krisenvermeidung ausgerichtet ist) und der sogen. „Komfortzone“<sup>50</sup> auszubrechen, wenn man nicht zurückbleiben möchte. Mit diesem Appell wird im Kontext einer innovationshungrigen Wettbewerbsgesellschaft das Tabu nur verschoben – von der Krise weg zum Aufgeben, das nun mit einem Tabu belegt ist.

Im Umgang mit der Krise wird so jeder zum Unternehmer seiner selbst<sup>51</sup>, der/die für Krisen (und ggf. das Nicht-Bewältigen von Krisen) selbst geradestehen muss<sup>52</sup>. Der Lernbegriff, der in diesen Diskursen aufscheint, ist einer des Durchhaltens und Aushaltens der z. T. extrem frustrierenden und auch finanziell-existenzial gefährdenden Spielregeln des neoliberalen Kapitalismus. Externe Faktoren als Zuschreibungsort der Krisenverantwortung fallen damit zunehmend weg, übrig bleibt das Selbst. Für dieses Selbst wird die Krise zur individuellen Lernaufgabe, der es sich stellen muss, um in einer konkurrenzhaften Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu überleben.

Im Zuge der Corona-Krise wurden krisenhafte Zustände aber auch vermehrt mit Fragen der Bildung und des Bildungssystems zusammengebracht. Dabei zeigen sich einerseits Argumentationen und Zugänge, die den Bildungssektor insgesamt als lernfähiges System in den Mittelpunkt stellen: Die Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung können Lehren aus der Corona-Krise ziehen und „die Krise als Chance zur Verbesserung des Schulwesens nutzen“<sup>53</sup>. Diese Verbesserungen werden dann v.a. in der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen sowie der Digitalisierung von Schulen verortet.<sup>54</sup> Andere Problembereiche, wie etwa die stärkere Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten durch Online-Unterricht,<sup>55</sup> die in der Krise ebenso drängend zum Vorschein kamen, gerieten schnell wieder in Vergessenheit. Hinzu kam, dass der konkrete Umgang

---

49 SCHNITTER, Elke: Ausweitung der Kampfzone. Warum wir lieber nach Problemen als nach Lösungen suchen, in: DER SPIEGEL Wissen 1/2015 (2015) 18–23, 18.

50 EBD.

51 Vgl. BRÖCKLING, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2007.

52 RIEGER-LADICH, Markus: „Biographien“ und „Lebensläufe“: Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88/4 (2012) 606–623, 617.

53 DIE DEUTSCHE SCHULAKADEMIE: Schule und Corona: Alte Routinen überwinden – aus der Krise lernen! 2020, in: <https://www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles/schule-und-corona-alte-routinen-ueberwinden-aus-der-krise-lernen> [abgerufen am 25.10.2022].

54 Vgl. REINTJES, Christian / PORSC, Raphaela / IM BRAHM, Grit: Lehren aus der Corona-Krise für Schule und Hochschule, in: Journal für LehrerInnenbildung 21/2 (2021) 16–25.

55 Vgl. VAN ACKEREN, Isabell / ENDBERG, Manuela / LOCKER-GRÜTJEN, Oliver: Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen, in: Die deutsche Schule 112/2 (2020) 245–248.

mit den Problemen, so z.B. die Anforderung, schnell Online-Unterrichtsformate bereitzustellen, den Einzelschulen überlassen wurde. Auch hier wird Krisenbewältigung individualisiert, bei gleichzeitiger auf Fortschritt gerichteter Krisenüberwindungsrhetorik.

Neben diesen auf systemischer Ebene angesiedelten Versprechen, Krisen produktiv zu wenden, gibt es auch Bildungs- bzw. Kompetenzentwicklungskonzepte, die den Umgang mit Krisen als pädagogisches Ziel setzen. So werden z.B. in sogen. Resilienztrainings in einer Kreuzung aus therapeutischen und pädagogischen Ansätzen Kinder auf Krisen vorbereitet und versucht, ihre Vulnerabilität so zu minimieren, dass es erst gar nicht zu Krisen kommen kann<sup>56</sup>. Leitend ist dabei die Annahme, dass zwingend Resilienz aufgebaut werden müsse, womit umgekehrt auch eine Pathologie markiert wird: Das wenig resiliente Kind, das an Krisen scheitert, muss therapeutisch bzw. pädagogisch bearbeitet werden.

Diesen knapp angeführten Positionen ist gemein, dass sie alle Krisen als zu überwindendes Übel auf dem Weg zum Erfolg sehen, das durch Anstrengung, richtiges Krisenmanagement und Veränderungswillen zum Guten gewendet werden kann. Dabei kann durchaus aus Krisen ‚gelernt‘ werden, nur besteht dieses Lernen meist in einer Anpassung des Verhaltens an gegebene (Markt-)Umstände oder in einer Steigerung eigener Leistungsfähigkeit. Ob daraus auch bildende Effekte hervorgehen, sei dahingestellt – zwar werden auch tiefgreifende Veränderungen versprochen und ein Wandel in Einstellungen und Selbstbildern, ob dies aber wünschenswerte bildende Veränderungen sind, ist fraglich.<sup>57</sup>

Weiterhin ist den Ansätzen gemein, dass sie Krisen individualisieren und als durch einzelne Subjekte bzw. Akteur\*innen zu bewältigende Phänomene betrachten. Der Krise wird damit ihre objektive und das heißt auch politische Komponente genommen, und damit auch die Möglichkeit, nach sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Gegebenheiten zu fragen, die Krisen produzieren und für deren Lösung eigentlich nicht individuelle Strategien, sondern Strukturveränderung vonnöten wären. Die Krise, so Makropoulos, ist ein „eminent politische[r] Begriff“<sup>58</sup>, weil sie die Chance birgt, zu fragen, wer wann wie und warum in die Krise kommt oder warum für wen oder was der Krisenzustand ausgerufen wird.

---

56 Vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus u. a. (Hg.): Grundschnle macht stark! Resilienzförderung in der Grundschnle – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse, Freiburg: FEL 2014; HAGEN, Cornelia von / VOIGT, Friedrich: Resilienz. Eine positive Entwicklung trotz belastender Lebensumstände, in: Psychotherapie im Dialog 17/1 (2013) 16–20.

57 Vgl. zur Frage der Normativität von Bildung, also der Frage, ob alle Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen schon mit dem Begriff ‚Bildung‘ belegt werden sollten: RÖDEL, Severin Sales / KARCHER, Martin: Transformation durch Theorien: Zur ‚Lebendigkeit‘ von Theoriebildung, in: YACEK, Douglas (Hg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs, Stuttgart: Metzler 2022.

58 MAKROPOULOS 2013 [Anm. 6], 20.

Auf Krisen trifft also zu, was Rieger-Ladich in Bezug auf das Scheitern in Bildung und Lernen äußert: Sie können ihre Bedeutung und ihr Potenzial am besten entfalten, wenn sie gefasst werden „als ein komplexes soziales Phänomen, das auf vielfache Weise gerahmt ist, das auf Machtverhältnisse verweist, auf hegemoniale Kämpfe und nicht zuletzt auf die Verstrickung des Bildungssystems in die Reproduktion sozialer Ungleichheit“<sup>59</sup>.

Fasst man Krisen so als Anlass (und auch als Strukturelement) von Bildungsprozessen, die nicht zwangsweise dem Individuum überantwortet werden und auf die die einzig richtige Antwort nicht Überwindung und Fortschritt ist, wird der Blick geöffnet für die Situation, in der sie auftreten, und auf ihre multiperspektivischen Verstrickungen. In diesem Sinne könnte man sich an Krisen dann nicht nur selbst bilden oder etwas über den Gegenstand der Krise lernen, sondern sich noch einmal zur Krise und den Bedingungen, durch die sie auftritt und verstärkt wird, positionieren. Dies hieße auch, dass man ggf. manche Krisen nicht als ‚meine Krise‘ annimmt, manche Probleme nicht als ‚meine Probleme‘. Darin bärge die Krise dann nicht nur ein Potenzial für die Bildung des Individuums, sondern für politische Bildung, indem sie die Herausbildung von Kritikfähigkeit und letztlich Mündigkeit fördert.

## 5. Ausblick: Ein Ethos der Bildung durch Krisen?

Dieser kurze Überblick über Kerncharakteristika der Krise und ihre Relevanz für Bildungsprozesse sowie der ausschnitthafte Einblick in unterschiedliche Diskurse und Modi der Krisenprozessierung (Sakralisierung, Profanierung, Individualisierung und Politisierung) hat gezeigt, dass Krisen im Bereich der Bildung und Erziehung – sowohl auf der praktischen Vollzugsebene als auch in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Thematisierung – ambivalent sind. Im Folgenden soll in einem knappen Ausblick vorgestellt werden, wie ein Ethos der Krise, das auf eine Bildung durch Krisen hinführt, ausgerichtet sein könnte.

Das Konzept des Ethos<sup>60</sup> oder der Haltung wird hier eingeführt, weil es als Gelenkstück zwischen Handeln und Reflexion, zwischen Aktivität und situations-offener Passivität (im Sinne von Aufnahmefähigkeit) einige der o.g. Zuspitzungen und ‚Gefahrenpotenziale‘ der hohen Erwartungen, die mit der Krise als Bildungsanlass einhergehen, entschärft. Ein Ethos zeigt sich nur praktisch und die Einübung des Ethos wiederum beruht auf Praxis. Als urteilende Positionierung

---

59 RIEGER-LADICH 2012 [Anm. 52], 616.

60 Vgl. zum hier verwendeten Ethos-Konzept BRINKMANN, Malte / RÖDEL, Severin Sales: Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben, in: Journal für LehrerInnenbildung 21/3 (2021) 42–62.



oder Stellungnahme zu Krisensituationen ist ein Ethos nicht rein kognitiv strukturiert und auch keine Frage des Willens. Ebenso wenig kann es eine rezeptartige Strategie sein. Vielmehr wäre das Ethos der Bildung durch Krisen eine Haltung, die Krisen aufnimmt und prozessiert (oder auch nicht, s.o.), das also die Bedingung der Möglichkeit darstellt, dass aus Krisen etwas gelernt wird. Analog dazu braucht es eine Begleitung der Krise durch Erziehende, also auch ein pädagogisches Ethos der Krise.

Ein entsprechendes Ethos der Bildung durch Krisen würde sich dann dadurch auszeichnen, dass nicht der Durchhaltewillen oder die ‚Krisenresistenz‘ als Haltung hervorgekehrt wird, sondern im Gegenteil – die Aufgabe von Souveränität und der Vorstellung, ein starkes Subjekt könne (oder müsse) jede Krise in produktiver Weise prozessieren, im Mittelpunkt steht. Erst eine solche Haltung zur Krise kann den Blick öffnen für die Frage, wie Krisen ggf. auf Grundstrukturen und Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, die ‚nicht meine Krise‘ sind. Damit wird zwar der-/diejenige, der/die in der Krise steht, diese nicht verschwinden lassen können, wohl aber lassen sich Überforderungspotenziale, die ein Imperativ der unbedingten Krisenbewältigung mit sich bringt, ausschließen.

Eine Haltung, die Krisen als Diskursphänomene und damit als kontextualisiert fasst, öffnet den Blick für die Krisen der anderen und ermöglicht damit einen Perspektivwechsel – eine Grundvoraussetzung z.B. für demokratisches Lernen. Und wenn Krisen mit einer Haltung der grundsätzlichen Kontingenz von Lebensentwürfen, Problemlösestrategien etc. begegnet wird, werden Krisen aus der ‚Schicksalsecke‘ befreit und die Zukunft wird als gestaltete und gestaltbare wahrgenommen. Dies wieder, wie oben angedeutet, aber auch unter dem Vorzeichen der bedingten Gestaltbarkeit innerhalb bestehender Strukturen und dem Blick auf das größere Ganze. Auch hier können politische Bildungsprozesse dort einsetzen, wo der Umgang mit Kontingenz als politische Frage – und nicht mehr nur als individueller Selbstentwurf – gefasst wird.

Auf Seiten der Erziehenden und Pädagog\*innen, die krisenhafte Bildungsprozesse begleiten, stellt sich das Ethos dann als pädagogisches Ethos dar, das auf Krisen zugeschnitten ist. Die Frage, was ein pädagogisches Ethos im Allgemeinen ausmacht, ist breit diskutiert und es gibt dazu keine klaren Befunde.<sup>61</sup> Wegweisend kann hier zuerst eine Ethos-Definition sein, die Ethos als gute und gelungene Praxis fasst, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Bewertungen und professionellen Erfahrungen positioniert. Dabei manifestiert

---

61 Vgl. EBD.

sich Ethos nur im Handeln und nur als situative, ganzheitliche und unmittelbare Erfahrung unter der ethischen Perspektive der Verantwortung.<sup>62</sup>

Damit wäre in Bezug auf Krisen der Adressat\*innen von bildender Erziehung eine generelle Offenheit für die Genealogie und Kontextualität von Krisen verbunden. Analog zu der oben angeführten Argumentation bestünde ein pädagogisches Ethos der Krisenbegleitung dann in der Offenheit für ‚Krisenkomplexe‘, d.h. für die biografischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen oder geschlechtlichen Bedingungen von Krisen. Diese Offenheit für die Erfahrungen der Anderen bei gleichzeitiger Offenheit für und Thematisierung eigener Erfahrungen und Überzeugungen kann helfen, die Krise aus den Augen der Betroffenen zu sehen und verstehend als Bildungskrise aufzunehmen. Das impliziert auch, dass Erzieher\*innen den Ausgang aus der Krise (und überhaupt die Frage, welche Krisen zugemutet werden) mit bedenken. Verantwortung übernehmen bedeutet hier also auch, Verantwortungsstrukturen für Krisen gemeinsam mit den zu Erziehenden offenzulegen und Verantwortung ggf. zu delegieren oder zumindest dabei zu unterstützen, dass sich zu Erziehende nicht zu sehr responsabilisieren lassen. Und schließlich könnte die Anerkennung von Krisen als Kontingenzphänomene, in denen sich weder Lernende noch Lehrende wirklich auskennen, zu einer Öffnung für gemeinsame Fragen nach Zukunftsperspektiven in einem Raum der Möglichkeiten führen. Die Krise wäre dann nicht mehr ein Erlebnis, das Individualisierung vorantreibt, sondern – ganz im Gegenteil – Solidarität stiftet.

---

62 Vgl. BRINKMANN / RÖDEL 2021 [Anm. 60], 43.