

Daniel Wrana/Melanie Schmidt/Jakob Schreiber

Pädagogische Krisendiskurse

Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie

Zusammenfassung: Die weithin vorfindliche Deutung der Covid-19-Pandemie als einer ‚Krise‘ gibt uns Anlass, diesen Begriff und seine pädagogischen Übersetzungen im vorliegenden Beitrag zu reflektieren. Dabei diskutieren wir, welche Rolle der Begriff der Krise in seinen unterschiedlichen Variationen für die Moderne spielt und wie er in der pädagogischen Theoriebildung aufgegriffen wird. Unter Rückgriff auf diese Überlegungen fragen wir zum einen, wie die Corona-Pandemie als Krise pädagogisch qualifiziert wird, welche Bestimmungen des Pädagogischen damit einhergehen und wie diese Krise pädagogisch bearbeitet wird.

Schlagnworte: Krise, Covid19, Transformation, Bildung, Moderne

Als sich im Frühjahr 2020 die virale Infektionskrankheit Sars-CoV-2 binnen kürzester Zeit global verbreitete, war vielfach von der ‚Corona-Krise‘ die Rede, womit die Pandemie zumindest semantisch in die Nähe diverser Finanz- und Wirtschaftskrisen der letzten Jahre, der Klimakrise oder der Krise der repräsentativen Demokratie gerückt wurde (vgl. Nagel, 2021, S. 51). Folgt man Hannah Arendts prononcierten Überlegungen zur *Krise in der Erziehung* (Arendt, 1958/2012), so zeichnet sich die Erfahrung einer Krise dadurch aus, dass ‚wir‘ – als Kollektiv – „die Antworten verloren haben, mit denen wir uns gewöhnlich behelfen, ohne auch nur zu wissen, daß sie ursprünglich Antworten auf Fragen waren“ (Arendt, 1958/2012, S. 256). Dies lässt sich auf die Erfahrungen in der Corona-Pandemie übertragen: Der Alltag wurde als ‚Antwort‘ auf die Frage, wie wir leben wollen, reflexiv. Die umfassenden staatlich lancierten Präventionsmaßnahmen erzeugten einen Bruch mit den gewohnten Routinen sozialer Praxis in Bereichen, deren Instabilität bis dahin kaum denkbar gewesen war. Weite Bereiche des Lebens, die bis anhin als planbar und gestaltbar galten, zeigten sich in der Pandemie als unverfügbar und verunsichert (siehe z. B. Hollstein & Rosa, 2020; Thompson & Zirfas, 2021).

Diese Revision des Selbstverständlichen traf auch die pädagogischen Institutionen und ihre Praktiken. Mit dem als Eindämmungsmaßnahme der Pandemie beschlossenen *Lockdown* des öffentlichen Lebens vollzog sich die vorübergehende Schließung von Einrichtungen, die Digitalisierung der Lehre an (Hoch-)Schulen und von Veranstaltungen der Weiterbildung, die teilweise Aussetzung bzw. Reduktion sozialpädagogischer Hilfen sowie die Verlagerung des Unterrichts von der Schule in das Zuhause und die Hände der Eltern. Dass sogar die Schulpflicht einen temporären Unterbruch erfahren konnte, war für spätmoderne Gesellschaften beispiellos. Mit der Aussetzung der Präsenz des Anderen im pädagogischen Verhältnis, die gerade für kindliche Lern- und Ent-

wicklungsprozesse als wesentlich erachtet wird (vgl. Reichenbach, 2020) und mit der Aussetzung des Lernortes Schule in seiner soziale Differenz kompensierenden Funktion ist die pädagogische Praxis – darüber bestand Konsens – in eine Krise geraten.

Andererseits hat die Situation Hoffnung geweckt, dass diese Krise eine – über andere Krisen womöglich hinaus gehende (vgl. Block, 2020; kritisch dazu: Lessenich 2020) – *Chance* auf nachhaltige Transformationen bieten könnte, insbesondere in Bereichen, die schon seit Längerem als veränderungsbedürftig problematisiert werden (ein Stichwort wäre hier der ‚Digitalisierungstau‘). Dass man aus der Krise lernen könne und müsse, war ein häufig zu vernehmender Appell der Tagespresse. So war etwa im April 2020 von der Hoffnung zu lesen, dass Kinder „gestärkt aus der Krise hervorgehen“ könnten (dpa, 2020). Regierungen und gar die gesamte Weltgesellschaft schienen unter das Diktum des *Lernens* gestellt (vgl. Watts, 2020). Dass aus der Krise auch bereits gelernt werden konnte, wurde z. B. hinsichtlich der körperlichen Hexis und körperlicher Konstellationen im Raum argumentiert (Alkemeyer & Bröskamp, 2020).

Dieser Appell ist allerdings nicht nur im pädagogischen Vokabular des Lernens formuliert, sondern ruft auch pädagogische Reflexion auf den Plan: Wie könnte die Krise als Impuls genutzt werden, um pädagogische Institutionen und Handlungsweisen zu verbessern? Aber auch: Wie können diese Lernprozesse pädagogisch moderiert werden und inwiefern wird die Bewerkstelligung von Transformation zu einem pädagogischen Projekt? So bot die Krise zumindest das Potential, dass die Pädagogik in manchen Aspekten auch von der Krise profitieren könnte. In schneller Folge sind auch einige Sammelbände und Studien mit erziehungswissenschaftlichen Reflexionen erschienen, die die Pandemie als Krise zu verstehen und signifizieren suchen und sich mit den im Rahmen der Krise (zumindest vorübergehend) verlorenen pädagogischen ‚Antworten‘ auseinandersetzen (z. B. Drerup & Schweiger, 2020; Fickermann & Edelstein, 2021; Krause, Breinbauer & Proyer, 2021; Reintjes, Porsch & Im Brahm, 2021).

Dass die Pandemie und die mit ihr verbundenen beobachtbaren wie antizipierbaren sozio-ökonomischen, politischen und kulturellen Aspekte adäquat als eine ‚Krise‘ – und zwar eine historischen Ausmaßes – zu betrachten ist, scheint nach wie vor unstrittig. Dies gibt uns Anlass nach der Bedeutung und den Implikationen der Pandemie *als Krise* mit Blick auf die Pädagogik zu fragen. Welchen Erkenntnisgewinn bringt der Topos der ‚Krise‘, um die Situation der Pädagogik in der Pandemie zu verstehen?

Mit dem folgenden Beitrag möchten wir uns dem Zusammenhang von Krise und Pädagogik in drei Schritten nähern. Wir rekonstruieren zunächst, inwiefern die moderne Pädagogik als Krisenwissenschaft und -profession verstanden werden kann (Abschnitt 1) und arbeiten heraus, wie Krisen in aktuellen Bildungs- und Sozialisations-theorien in pädagogisches Wissen und ein pädagogisches Programm individueller Krisenbewältigung übersetzt werden (Abschnitt 2). Anschließend untersuchen wir, wie in den pädagogischen Krisennarrativen zu Beginn der Pandemie die pädagogischen Implikationen der Krise konstruiert werden (Abschnitt 3). Unsere Argumentation knüpft an Arendts Forderung an, Krisen als einen Anlass zur Reflexion zu begreifen (Arendt, 1958/2012, S. 256) – und zwar einer Reflexion, in der sich nicht nur die Krise, sondern die Normalität als problematisch zeigt.

1. Die Krisen der Moderne und ihre Pädagogisierung

In einer ersten Annäherung an die Rede von der ‚Krise‘ zeigt sich, dass der Begriff zwischen (mindestens) zwei konträren Gebrauchsweisen oszilliert. Einerseits wird Krise als *Bruch mit der Normalität* verstanden: Sie gilt dann als Ausnahmezustand und Übergangsphänomen (vgl. Salomon & Weiß, 2013) innerhalb einer als stabil gedachten sozialen Praxis – mitunter auch als von letzterer grundsätzlich mit vorhandenen Mitteln bewältigbar. Andererseits gilt Krise aber auch als „normale Anomalie“ (Steg, 2020; zit. n. Lessenich, 2020, S. 217; Hervorh. d. Verf.), mittels derer sich Dynamisierungsprozesse denken und konzipieren lassen. In diesem Verständnis ist Krise der Motor einer sozialen Wirklichkeit, die Transformationen perpetuiert, wobei die Stabilität sozialer Praxis in diesem Verständnis weniger als basale Standardeinstellung, sondern als temporäres Plateau, als ein zeitlich begrenztes Innehalten in der Veränderung, erscheint.

In beiden Lesarten der Krise findet sich ein Verhältnis von Stabilität und Transformation sowie eine Differenzierung von Zeiten *vor*, *in* und *nach* der Krise, wenngleich die Charakteristik des Verhältnisses je differiert. Gilt im ersten Verständnis die Krise als einbrechende Katastrophe in eine als ‚bewährt‘ geltende Normalität, gilt die Krise im zweiten Verständnis zwar als herausfordernd und anstrengend, zugleich aber als notwendige und wünschenswerte Veränderungsdynamik. Als suspekt erscheint dann eher das Beharrungsvermögen der Praxis und nicht die krisen- und chancenreiche Dynamik der Entwicklung. Zu lernen gibt es aus Krisen in der ersten Lesart vor allem, wie sich künftige Krisen vermeiden oder besser und schneller bewältigen lassen. In der zweiten Lesart ist die Krise selbst Anlass und Prinzip des Lernens – Lernen und Entwicklung kommen erst durch Krisen voran.

In der von uns beobachteten *pädagogischen Debatte* zur Corona-Krise scheint die Lesart von der Krise als Bruch und Zäsur zunächst prägend zu sein, während im Verständnis der ‚Krise als Chance‘ und dem möglichen ‚Lernen aus der Krise‘ die zweite Lesart immerhin durchscheint. Diese zweite Lesart ist aber mehr als eine Art optimistische Wendung: Krise als Dynamik der Veränderung ist vielmehr eines der zentralen Werkzeuge moderner Wissensfigurationen.

Krise ist – als historischer Begriff – mit der ‚Moderne‘ verbunden. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts haben sich weitreichende Veränderungen in den Begrifflichkeiten (Koselleck), den Praktiken (Elias) und den Diskursen (Foucault) vollzogen, die eine Formation geprägt haben, die die letzten 200 Jahre bestimmte und deren nahendes Ende seit Mitte des 20. Jahrhunderts diagnostiziert wird. Der Begriff der Krise erscheint dabei zusammen mit einem neuen Konzept von *Temporalität*: Die je gegenwärtig erfahrbare Welt ist nicht länger der Horizont, von dem sich das, was kommen soll bzw. kommen kann, ableiten lässt: Dass Erfahrungsraum und Erwartungshorizont auseinandertreten, wird zum Signum der Moderne (vgl. Koselleck, 1989). So wie die Vergangenheit in dieser neuen Logik der Temporalität zwar die Herkunft erklären, aber nicht mehr die Gegenwart legitimieren kann, so erscheint die Zukunft nunmehr als eine offene, nicht vorhersehbare und unbestimmte Zukunft. Da sie zugleich aber eine zu planende und zu gestaltende Zukunft ist, eröffnet sie einen Raum für Prognosen eben-

so wie für Utopien (vgl. Wimmer, 2003; Schmidt & Wrana, 2022). Solche „Zukunftspraktiken“ (Krämer, 2019) finden sich auch in zahlreichen pädagogischen Kontexten: sie reichen von der Unterrichtsvorbereitung oder der pädagogischen Beratung bis zu den erziehungstheoretischen Utopien eines ‚neuen Menschen‘ oder einer ‚besseren Gesellschaft‘. Nun ist mit dieser Form der modernen Zeitlichkeit auch ein neues Konzept einer Entwicklungslogik der Dinge verbunden. Veränderung kommt demnach nicht durch äußeren Anstoß oder Zwang zustande, sondern durch eine innere Dynamik. Diese Dynamik wiederum wird von *Krisen* angestoßen. Das moderne pädagogische Denken wird von dieser Figuration sowohl historisch als auch systematisch geprägt, wie im Folgenden herausgearbeitet wird.

Dass ‚Krise‘ weniger auf ein hereinbrechendes Chaos als auf die Dynamik einer immanenten Entwicklung verweist, zeichnete sich bereits im Wortgebrauch der griechischen *Poleis* ab. Dem etymologischen Wortsinn von *Krisis*, der Substantivbildung des griech. Verbs *krino* (scheiden, auswählen, beurteilen, entscheiden), entspringen sowohl die Wörter ‚Krise‘ als auch ‚Kritik‘ (vgl. Koselleck, 1982). In der hippokratischen Schule bezeichnet *Krisis* einen Prozess der plötzlichen *Dramatisierung* des Gesundheitszustands von Patient*innen, im engeren Sinn aber jenen Moment des Wendepunkts, der zwischen Genesung oder Tod entscheidet (vgl. Koselleck, 2006). In diesem Sinn ist *Krisis* auch ein Grundbegriff des politischen Denkens: *Krisis* bezeichnet bei Aristoteles die Setzung einer Rechtsordnung, ebenso wie Wahlentscheidungen, Beschlüsse und Richtersprüche (Koselleck, 1982, S. 618). Zugleich ist *Krisis* verknüpft mit der Teilhabe aller Bürger an der Entscheidungsfindung in der politischen Arena, denn für das griechische Denken ist die sich zuspitzende Dynamik der Veränderung im Sinne von ‚Krise‘ mit dem politischen Urteil und der Entscheidung im Sinne von ‚Kritik‘ untrennbar verbunden und auch noch im selben Wort der *Krisis* miteinander gekoppelt.

Das moderne Konzept der Krise entsteht in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, wobei der Begriffshistoriker Reinhart Koselleck die erste Verwendung im modernen Sinn bemerkenswerterweise in einem pädagogischen Text, nämlich in Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman *Émile*, ausmacht (vgl. Koselleck, 1982, S. 628). Bei Rousseau wird der Begriff geschichtsphilosophisch ausgeweitet, so dass mit ‚Krise‘ eine historische Entwicklung in Richtung Fortschritt denkbar wird, die sich als eine Dynamik diskontinuierlichen Wandels, der permanenten Revolution und Veränderung, vollzieht:

Ihr verlaßt euch auf die augenblickliche gesellschaftliche Ordnung, ohne zu überlegen, daß diese Ordnung unvermeidlichen Revolutionen ausgesetzt ist, und daß es euch nicht möglich ist, die, die eure Kinder betreffen kann, vorauszusehen oder zu verhindern. Der Große wird klein, der Reiche wird arm, der Monarch Untertan. [...] Wir sind einer Krise und dem Jahrhundert der Revolutionen nahe. (Rousseau, 1762/1963, S. 409)

Rousseau problematisiert eine Erziehung, die sich an Klasse und Stand orientiert. Diese basiert auf Herrschaftsstrukturen, die jedoch nicht stabil sind, sondern durch innere Widersprüche und die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung bald überkommen

sein werden. Die Krise sorgt für die Überwindung der Verhältnisse. Erziehung solle daher nicht in eine bestehende gesellschaftliche Ordnung bzw. eine stabile soziale Praxis einführen, sondern für die Künftigkeit denkbarer Welten vorbereiten. Dies leistet Erziehung, indem sie eine ‚Komplizenschaft‘ mit der Krise eingeht: Die Krise wird als Anlass von Veränderung entworfen, sie steht einer stabilen Gesellschaftsordnung als Prinzip der Dynamisierung gegenüber.

Rousseaus Konzept von Erziehungsprozessen kommt durch eine Übertragung dieses Transformationsmodells auf die individuelle Entwicklung zustande, wobei die Erziehungspraxis sich darauf konzentriert, *Krisen zu konstruieren und zu induzieren*. Zwar entwickle sich das Kind Émile aus sich heraus, jedoch verharre es dabei immer wieder in seinem So-Sein, seinen Gefühlen und Deutungen, wovon Eigensinn und Trotzverhalten Zeugnis ablegen. Der Erzieher Jean-Jacques inszeniert daher Krisen, indem er die Umgebung des Kindes manipuliert. Auf diese Weise hält er die Eigendynamik der Entwicklung fortwährend in Bewegung und schafft zugleich Anlässe für pädagogische Interventionen, um die Dynamik in die gewünschte Richtung zu kanalisieren (vgl. Rousseau, 1762/1963, S. 105). Hier zeigt sich schon eine wiederkehrende, paradoxe Figur: Zwar kann der*die Erzieher*in nicht vorhersehen, wozu angesichts einer durch Krisen offen gewordenen Zukunft erzogen werden soll und sie kann die Entwicklungsdynamik ihrer Klientel auch nicht ganz kontrollieren, sie kann ihre Aufgabe aber als einen offenen Prozess begreifen, den sie dann eben doch begleitend kontrollieren kann. Pädagogik wird zum Krisenmanagement.

Rousseaus Krisenbegriff strahlt nicht nur im Zuge der französischen Revolutionen auf den europäischen Debattenraum aus, die Verknüpfung der diskursiven Figuren von Entwicklung und Krise wird in der Folge auch prägend für die hier entstehende klassische Bildungstheorie, deren Gegenstand die Herausbildung und pädagogische Begleitung von Subjektivität ist (vgl. Buck, 1984; Wrana, 2021). Die diskursive Figur einer durch Krisen induzierten Entwicklung ist dabei unterschiedlich stark ausgeprägt. Bei Humboldt etwa wird die harmonische Eigenentwicklung stark gemacht, bei Schleiermacher wird die Figur der Eigenentwicklung mit der einer Weitergabe sozialer Praxis vermittelt. Bei Schiller und Hegel ist das Motiv einer krisenhaften Eigenentwicklung zentral gestellt. Unabhängig davon, wie stark das Motiv der Krise theoriesystematisch platziert wird, bleibt die Krise des Bestehenden wesentlich, um das In-Gang-Setzen von Entwicklungen zu fassen. Pädagogik ist damit nicht nur auf Krisen angewiesen, sie wird auch als eine der zentralen Praktiken moderner Gesellschaften bedeutsam, um auf Krisen zu antworten, diese produktiv bearbeitbar zu machen und so Transformationen zu gestalten.

Die Aufgabe der Pädagogik zur Bewältigung gesellschaftlicher Krisen beizutragen, ist zwar immer auch eine selbstaufgelegte und insofern dienen Krisendiskurse und -narrationen auch der institutionellen Legitimation (vgl. Salomon & Weiß, 2013). Allerdings kann die Bezugnahme auf den Krisendiskurs den Eindruck erwecken, Krisen wären herbeigeredet (so auch Roitman, 2013). Ungeachtet des wichtigen kritischen Einspruchs wäre dies eine Verkürzung des mit ‚Krise‘ adressierten Zusammenhangs. Schon der Krisendiskurs seit Rousseau ist weit mehr als eine „Hyperkritik“, mit der sich eine

kleine Gruppe von Denker*innen bzw. Aufklärer*innen moralisch über die Gesellschaft erhebt (so Koselleck, 1982, S. 627). Die diskursive Figur der Krise dient vielmehr der *Problematisierung* einer Veränderung, die sich in den sozioökonomischen Bedingungen der Gesellschaft vollzieht. Die Problematisierung (vgl. Schröder & Wrana, 2017) in diesem Sinn macht ein Phänomen erst intelligibel und analysierbar, zugleich ermöglicht sie Handeln und Intervention. Die Rede von der Krise ist daher auch performativ (vgl. auch Fegter 2012), insofern sie ihren Gegenstand als einen auf eine bestimmte Weise verstehbaren und auf bestimmte Weise bearbeitbaren hervorbringt.

Das Verständnis des Sozialen als krisenhaft-dynamisch folgt dabei einer gouvernementalen Praxis, die sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts etablierte. Wohlstand und Gesundheit der Menschen, Bildung und Wissen einer Bevölkerung ebenso wie der Individuen, wurden allererst als Einheiten konstruiert, um sie ‚regierbar‘ zu machen und zu steigern (Wrana, 2009). Dass diese Einheiten dabei eine Eigenlogik haben, die es zu beobachten und zu gestalten gilt, war eine wesentliche Unterstellung dieser neuen Gouvernementalität (vgl. Miller & Rose, 1994). Die moderne Pädagogik ist eine dieser gouvernementalen Praktiken, insofern sie sich an einer an Eigen-Entwicklungen und Krisen anknüpfenden Handlungslogik orientiert. Dass ihr dabei in den jeweiligen Phasen der sozioökonomischen Entwicklung bis hin zu den neoliberalen Reformen des Bildungssystems der letzten Dekaden die Aufgabe zukommt, Krisen zu gestalten, folgt nicht einfach aus der Hybris einer Selbstzuschreibung. Zu fragen ist aber, in welcher Weise Krisen begriffen werden und wie sie pädagogisch konzipiert werden. Dies möchten wir nun zunächst grundlagentheoretisch herausarbeiten, um uns danach im Speziellen den Krisendiskursen in der Corona-Pandemie zuzuwenden.

2. Krise als Bezugspunkt von Bildungs- und Sozialisationsprozessen

Dass das Motiv der Krise im Zentrum eines verbreiteten Typus aktueller Bildungs- und Sozialisationstheorien steht, soll im Folgenden exemplarisch an der *Theorie transformatorischer Bildung* sowie an der *ontogenetischen Sozialisationstheorie* aufgezeigt werden. In diesen Theorien wird die von Rousseau und dem Deutschen Idealismus begründete Figur der Krise als Bedingung individueller Entwicklung und Veränderung des Subjekts gegenüber dem Motiv der Weitergabe sozialer Praxis zentral gestellt und in den Kontext spätmoderner Gesellschaften gesetzt.

2.1 Krise als subjektivierte Bildungserfahrung

Die *Theorie transformatorischer Bildung* zielt auf eine für empirische Identifizierungen anschlussfähige kultur- und sozialwissenschaftliche Reformulierung der auf Humboldt zurückgehenden Bildungstheorie, in der Ich und Welt als ein Verhältnis produktiver Wechselwirkung begriffen werden (vgl. Koller, 2010). Indem Humboldt das Streben innerer Kräfte nach harmonischer Entfaltung in einer das Subjekt umgebenden Welt als

Bewegungsmoment des Bildungsprozesses zentral stellte, wurde das Motiv der Krise der Gesellschaft und der Kritik an der Widersprüchlichkeit der Gesellschaft, das für Rousseau, Schiller und andere entscheidend war, abgeblendet. Hans-Christoph Koller macht in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse das Motiv der Krise wieder stark. Reagiert wird damit auf die Erfahrung einer „zunehmende[n] Verfallsgeschwindigkeit kultureller Selbstverständlichkeiten“ (Koller, 2010, S. 290) in spätmodern-westlichen Gesellschaften. Bildungsprozesse kommen dementsprechend in Gang „als Reaktion auf eine bestimmte Art von Krisenerfahrungen“ (Koller, 2010, S. 289), in der routinisierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen auf grundlegende Weise irritiert werden (vgl. Koller, 2016). ‚Krise‘ meint in diesem Zusammenhang: Sich als konfrontiert mit einem Problem oder Widerfahrnis verstehen und dabei zugleich zu erfahren, dass die bisherigen Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses nicht mehr zur Problembewältigung beitragen. Die Krise wird damit als Bruch und Diskontinuität in Folge der Wahrnehmung der eigenen Unzulänglichkeit bzw. des erfahrenen eigenen Scheiterns konzipiert. Dem korrespondiert, dass Krisen zwar durch gesellschaftlich bedingte Problemlagen ausgelöst werden (können), somit dem Subjekt von ‚außerhalb‘ zukommen und über es hereinbrechen, dass sie jedoch erst zu Krisen werden, wenn sie in der Wendung aufs Subjekt einen Selbstbezug auslösen. Dabei wird Bildung, d. h. die grundlegende Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, als Geschehen zwischen dem Subjekt und dem Fremden situiert, wobei das Fremde einen krisenhaften Entzug aus gegebenen sozialen Ordnungen markiert, der als bedrohlich, aber auch als überraschend oder verheißungsvoll erlebt werden kann.

Versteht man die Rolle der Krise im Bildungsprozess mit der transformatorischen Bildungstheorie, dann ist die Aufgabe der Pädagogik nicht nur, zur Krisenbewältigung beizutragen, sondern zunächst einmal für eine Subjektivierung von Krisen zu sorgen, die Entwicklung möglich macht (vgl. Yacek, 2020). Das bedeutet auch, gesellschaftlicher Krisen zu analysieren, um dann individuelle Krisen, die diese zu Bildungsherausforderungen machen, allererst zu induzieren (z. B. Rose, 2016). Diese Form des Umgangs mit Krisen setzt voraus, dass Krisen als solche identifiziert, einer Bildungserfahrung zugeordnet und gestaltet werden können. Dies wird als problematische Unterstellung kontrovers diskutiert, da sich darin die pädagogische Selbstzuschreibung von Wirksamkeit und Kontrolle zeigt (vgl. Thompson & Jergus, 2014; Schäfer, 2006).

2.2. *Krise als notwendiges Moment der Sozialisation in eine etablierte Praxis*

Die für die Moderne charakteristische Semantik einer permanenten Krisenhaftigkeit kultureller, politökonomischer und sozialer Praxis lässt sich ähnlich in den erziehungswissenschaftlich breit rezipierten Arbeiten Ulrich Oevermanns finden. Oevermann weist dem Dual von *Krise und Routine* zu, das zentrale analytische Paradigma in den Sozialwissenschaften zu sein, wobei die Krise einen herausragenden Stellenwert für die Konstitution wie Konzeption sozialer Praxis erhält (Oevermann, 2016). Die Konstitution des Subjekts gilt dabei als Effekt einer Abfolge von Krisen und deren Bewältigung

und wird als *ontogenetischer Sozialisationsprozess* verstanden, der basale Formen einer autonomen Lebenspraxis in Form von Routinen, Überzeugungen und Habitusformationen hervorbringt (vgl. Pilz, 2007, S. 115–116). Zwar verheißt die Lebenspraxis dem Subjekt einen zeitweilig von Krisen befreiten Alltag, aber dieses Bewältigungsinstrumentarium muss nicht nur allererst lernend erarbeitet werden, es ist auch nur temporär gültig. Weil die menschliche Praxis in eine „ungewisse Zukunft“ (Helsper, 2014, S. 134) gestellt ist, sind die durch Krisen zustande gekommenen Routinen und Überzeugungen stetig im Begriff, an den sich wandelnden Umweltbedingungen zu scheitern, woraus sich spezifische Anpassungs- und Bewältigungsanforderungen ergeben (Helsper, 2014, S. 135).

Theoretisch wird die Krise von Oevermann als strukturelles Problem der Unbestimmbarkeit und Offenheit von Sinnoptionen gefasst. Krisen stellen „Chancen“ für die Genese von Neuem dar (Oevermann, 2016, S. 44). Damit ist jede „Erzeugung des Neuen bzw. Emergenten in der Geschichte unseres Planeten [...] letztlich das Ergebnis einer Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2014, S. 15). Das Subjekt steht im Zwang, Selektionen möglicher Zukünfte vorzunehmen und die getroffenen Entscheidungen unter Rückgriff auf Normen und implizite Wissensbestände angemessen zu begründen. Während viele solche Selektionen latent bleiben und das Krisenpotential nicht immer sichtbar wird, wird die explizite Entscheidungskrise für Oevermann zum „Prototyp der Krise überhaupt“ (Oevermann, 2016, S. 64). Oevermann konzipiert sie als eine dilemmatische Situation, in der sich dem autonomen Subjekt „Alternanten einer möglichen Zukunft“ (Oevermann, 2016, S. 64) darlegen. Dilemmatisch ist daran, dass die Entscheidung trotz Rückgriff auf Normen und Wissen letztlich unbegründbar bleibt, das Subjekt sie aber dennoch treffen muss.

In erziehungswissenschaftlichen Anschlüssen an Oevermann dient das Motiv der Krise etwa zur Analyse von (Nicht-)Passungsverhältnissen sowie Bewährungsproblematiken zwischen dem „universalistischen, individualisierten Leistungsraum“ (Helsper, 2014, S. 150) Schule und dem infolge von Individuationskrisen akquirierten Schüler*innenhabitus. Auch in Konzepten zur pädagogischen Professionalisierung wird die Krise als Moment der Konstitution berufsfeldspezifischer Subjektivität im Rahmen der Einsozialisation in das pädagogische Handlungsfeld gefasst. So sei etwa das schulisch-unterrichtliche Feld für Referendar*innen genuin als krisenhaft strukturierter Erfahrungsraum zu denken (Dietrich, 2014). Die Bewältigungsanforderungen werden dabei als Chance figuriert, sich als professionelles und resilientes Berufssubjekt zu formen und adäquate Passungsverhältnisse mit dem beruflichen Alltag einzugehen (Hinzke, 2018). Auch hier wird als Aufgabe der Pädagogik nicht nur gefasst, bei der Bewältigung von Krisen zu unterstützen, sondern die (unvermeidlichen) Krisen noch auf eine Weise zu inszenieren, die eine produktive Sozialisation in das jeweilige Wissensfeld möglich macht. Hierfür steht der Topos der ‚Passung‘.

Die genannten bildungstheoretischen und sozialisationstheoretischen Ansätze stehen exemplarisch für einen bestimmten Typus pädagogischer Theorie in der Moderne, der sich auf ähnliche Weise auch in konstruktivistischen Theorien schulischen Lernens, Theorien lebenslangen oder selbstgesteuerten Lernens oder für die Psychologie der

Selbstregulation oder der Entwicklungsaufgaben herausarbeiten ließe. Betrachtet man diesen Theorietypus, dann fällt auf, dass das Motiv der Krise in einer bestimmten Weise in pädagogisches Wissen *übersetzt* wird. Zum einen wird die Pädagogik als *Krisenwissenschaft* und *-profession* konstruiert, die die Krisenbewältigung unterstützt, indem sie einen pädagogischen Raum konstruiert, in welchem Krisen produktiv bearbeitbar gemacht werden. Sie *pädagogisiert* also Krisen, um deren Dramatik kontrollieren bzw. im Rahmen der ihr eigenen Rationalität organisieren zu können (vgl. zu Pädagogisierung z. B. Schäfer & Thompson, 2013). Zum anderen werden Krisen individualisiert, indem sie als subjektbezogene Lern- und Bildungsgelegenheiten gerahmt und identifiziert werden, die es pädagogisch zu begleiten (oder zu forcieren) gilt.

Den damit verbundenen Effekt der *Entpolitisierung* des Krisenhaften problematisieren wir zum Abschluss des Beitrags. Zunächst richten wir nachfolgend den Blick auf die Coronapandemie als Krisenereignis und wie diese in pädagogisches Wissen übersetzt wird, was noch einmal einen anderen Blick auf die Frage erlaubt, wie Krisen pädagogisch produktiv bearbeitbar gemacht werden.

3. Übersetzungen der Corona-Pandemie als pädagogischer Krise

Wir möchten nun der Frage nachgehen, wie die ‚Coronakrise‘ in ihrer spezifischen Krisenhaftigkeit zum Gegenstand pädagogischer Reflexionen bzw. wie diese Krise in pädagogisches Wissen übersetzt worden ist. Hierfür werden wir zunächst einige Debattestränge in den Blick nehmen, die zu Beginn der Corona-Pandemie im Format von erziehungswissenschaftlichen Sammelbänden publiziert wurden und die im zeitlich-thematischen Bezug zur Phase des ersten *Lockdowns* im Frühjahr 2020 stehen. Diese erziehungswissenschaftlichen Reflexionen lassen sich als Reaktion und Reflexion auf die mit dem Coronavirus verloren gegangenen ‚Antworten‘ auf die Erfordernisse des Alltags lesen. Als frühe Beiträge können sie auch als Versuche gelten, bezüglich der Coronakrise zu einer pädagogischen Sprache zu finden bzw. die Krise als solche unter dem Signum des Pädagogischen zu identifizieren. Zum Gegenstand unseres Fragens wird dabei, wie die Coronakrise zu einer pädagogisch relevanten Krise gemacht wird. In diesem Sinn betrachten wir die diskursiven Figurationen als pädagogische Krisen-*Übersetzungen*. Der Begriff der Übersetzung betont, dass das, was als ‚pädagogisch‘ gilt, nicht abschließend bestimmt wird, sondern auf differente Weise artikulatorisch hervorgebracht wird (z. B. Thompson, 2017). Mit den unterschiedlichen Weisen, die Coronakrise als ein Ereignis von pädagogischer Relevanz zu markieren, wird ein pluraler Referenzraum eröffnet, in dem sich verschiedene Bestimmungen von ‚Pädagogik‘ überlagern. Die diskursiven Figuren der Corona-Krise lassen sich entlang dreier Diskurslinien ordnen: Krise als Aussetzung und Unterbruch des Pädagogischen (3.1), Krise als Transformationsversprechen (3.2) und Krise als bildungsrelevante Erfahrung (3.3).

3.1 Die Coronakrise als Aussetzung und Unterbruch des Pädagogischen

In einer ersten Diskurslinie wird die Corona-Pandemie als Krise begriffen, weil sie dazu führt, dass das Pädagogische in ihr weitgehend ausgesetzt bzw. unterbrochen ist bzw. nicht wie ‚in der Normalität‘ funktioniert. Die Übersetzung der Krise in pädagogisches Wissen besteht in der Artikulation von Risiken und Ausfallerscheinungen einer unterbrochenen oder abwesenden institutionellen und professionellen pädagogischen Praxis.

Dabei lassen sich zwei Themen differenzieren: (a) wird die Auslagerung von Lernen auf den familiären Raum problematisiert und (b) wird der Verlust des Pädagogischen innerhalb der unter Pandemiebedingungen vollzogenen Wissensvermittlung thematisiert.

Ad (a): Mit den Schulschließungen im Frühjahr 2020 war eine weitgehende Verlagerung des Lernens von der Schule in den familiären Raum hinein verbunden. In den Beiträgen wird das *Risiko* artikuliert, das mit dem Amalgamieren der topologisch getrennten Sphären familiärer und institutioneller Erziehung entsteht. Zum einen drohen die bildungsrelevanten Differenzenerfahrungen für Kinder und Jugendliche verloren zu gehen, die mit der Sphärentrennung potenziell verknüpft sind (vgl. z. B. Stojanov, 2020; Fuchs & Matzinger, 2021). Bezüglich der Übernahme der professionellen Pädagog*innenposition durch Eltern bzw. Sorgeberechtigte im Homeschooling wird zudem als Problem markiert, dass diese weder Zeit noch hinreichende Kompetenz hätten, um die institutionelle pädagogische Praxis adäquat ersetzen zu können. Die Legitimierung der institutionellen Praxis und der Ruf nach deren Wiedereinsetzung erfolgt demnach über eine Dequalifizierung der Eltern als dem ‚Anderen‘ von pädagogischer Professionalität. Vor allem wird die Verschärfung von milieu- bzw. herkunftsbedingten Effekten auf den Bildungserfolg prognostiziert, welche im Rahmen der Eindämmungsmaßnahmen relativ ungefiltert wirken könnten. Demgegenüber erscheint die ‚normale‘ Re-Produktionen von Ungleichheit im Rahmen schulisch-institutioneller Praxis gar als kleineres, akzeptables Übel (z. B. bei Meyer, 2020). Darüber hinaus wird auch die Bedeutung der Schule als Schutzraum vor gewaltsamen familiären Übergriffen sowie als Raum, in dem eine ungestörte Lernatmosphäre sichergestellt wird, betont (z. B. Brandt & Drerup, 2020).

Ad (b): Eine weitere Problematisierung, die sich auf die *Reduktion oder gar den Verlust des Pädagogischen* in Bezug auf die Eindämmungsmaßnahmen bezieht, nimmt vor allem die Wissensvermittlung unter Pandemiebedingungen in den Blick. Insbesondere im Homeschooling werde die Vermittlungspraxis auf das Erstellen und das digitale Distribuieren von Aufgaben engeführt, welche die Schüler*innen alleine am heimischen Schreibtisch und Laptop – sofern diese Ressource überhaupt familiär vorhanden ist (z. B. Stojanov, 2020) – erledigen und ‚abarbeiten‘ könnten. Als Risiko wird artikuliert, dass Bildungsprozesse sich auf Aspekte der Produzier- und Distribuierbarkeit kaprizierten (Hauck-Thurm, 2020). Mit dem ‚Abarbeiten‘ reduziere sich das für die Aufrechterhaltung einer pädagogischen Beziehung nötige Moment der Sozialität im Lernen sowie der leiblichen Begegnung im Raum, demgegenüber die technische Seite des Lernens – die Materialität der Aufgaben sowie der Aufgabenerledigung in digitalen Lernsettings – überrepräsentiert würde, was auch zu einem technisierten Verhältnis der Lernenden zu den medial vorstrukturierten Lerngegenständen sowie zu den am Lernen

beteiligten anderen Subjekte führe (vgl. Krause, 2021; ähnlich mit Fokus auf das selbstorganisierte Lernen im Homeschooling: Reichenbach, 2020).

Beiden Themendifferenzierungen ist gemein, dass ihnen die Normalität des *Pädagogischen in seiner Relevanz gegenüber der Coronakrise restituiert und konserviert* werden soll. Diese Restitution wird diskursiv darüber realisiert, dass der Beginn der Coronakrise als ein Wendepunkt platziert wird, von dem aus ein zeitliches Vorher als Normalzustand entworfen wird.

Während die genannten Debattenbeiträgen das Ausbleiben des Pädagogischen beklagen, gibt es Stimmen, die diese Positionierungen wiederum kritisch in den Blick nehmen. Zunächst fällt auf, dass ein Großteil der Publikationen auf die Institution der Schule hin fokussiert ist und andere pädagogisch-institutionelle Bereiche und Gegenstände aus dem Fokus geraten, worauf Bemühungen etwa aus der Sozialpädagogik reagiert haben (vgl. <http://sozpaed-corona.de>). Dies mag, neben anderen, ein Grund dafür sein, dass die sozialen und psychischen Folgen der Situation für Kinder und Jugend zunächst kaum reflexiv eingeholt wurden (vgl. zu diesem Einwand Andresen et al., 2021). Als Einwand gegenüber der Debatte um den Verlust des Pädagogischen lässt sich auch formulieren, dass Schulschließungen in der Pandemie in erster Linie unter dem Vorzeichen der angemessenen *Verwahrung* von Kindern und Jugendlichen zur Prävention gesamtgesellschaftlicher Arbeitsausfälle diskutiert worden sind (vgl. Mierendorff & Grunau, 2021).

3.2 *Krise als Transformationsversprechen*

Eine weitere pädagogische Übersetzung der Coronakrise bezieht sich auf das mit Krisen generell verbundene Versprechen auf Transformation. Gerade die Coronakrise, von deren Auswirkungen breite Bevölkerungsschichten unmittelbar betroffen sind, scheint sich dabei als ein ‚Motor‘ von Veränderungsprozessen anzudienen, wie eine erste Ausdifferenzierung dieser Diskurslinie zeigt (a). Das Nutzen dieser Chance wird nicht zuletzt auch zu einer pädagogischen Aufgabe, ist aber herausfordernd und an Bedingungen geknüpft, so eine zweite Ausdifferenzierung (b).

Ad (a): Besonders prominent erscheint die argumentative Verbindung von *Krise und Chance* in den zahlreichen Reflexionen auf die Digitalisierung und die zeitlich-räumliche Entgrenzung des Unterrichts. So böten beispielsweise die kriseninduzierten didaktischen Innovationsschübe wie etwa „innovative Formate“ (vgl. Eickelmann & Gerick, 2020, S. 161) des Fernunterrichtens das Potenzial einer produktiven Weiterentwicklung der von Tyack und Tobin als typischerweise träge qualifizierten „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994). Untermalt wird dies durch eine Rhetorik, die auf die Nutzung der „Gunst der Stunde [...] für eine längst überfällige Modernisierung“ (Sliwka & Klopsch, 2020, S. 225) drängt, um eine als notwendig erachtete Individualisierung und Flexibilisierung des Unterrichts weiter voranzutreiben. Auch in der organisationalen Schulentwicklungsforschung wird darauf hingewiesen, dass die im Krisenmodus erforderliche Abstimmung zwischen verschiedenen Ebenen der schulischen Governance

längerfristig die Kooperationssysteme zwischen den Akteur*innen stärken könnte (vgl. Bremm, Jesacher-Rößler, Klein & Racherbäumer, 2020, S. 133). In diesen Figuren erscheint Krise als Möglichkeit, mit der bereits bestehende Reforminteressen beschleunigt und gegen vormals stabile Borniertheiten, Blockadeversuche, Bedenkenträgerei oder auch konkurrierende Professionen durchgesetzt werden können.

Ad (b): Das Ergreifen der Chance wird als aktiv gestaltbarer Vorgang aufgefasst, den sich die Pädagogik als Aufgabe stellen könnte bzw. zu stellen habe. Beispielsweise wird häufig darauf hingewiesen, dass die Coronakrise als eine Art ‚Brandbeschleuniger‘ für ohnehin bereits persistierende soziale, ökologische und gesellschaftliche Problemlagen wirke (vgl. Drerup & Schweiger, 2020) oder bis dato in Diskursen abgeblendete Themen, Gegenstände und Subjekte vernehmlich mache (z. B. Platzer, 2021). Die Coronakrise wird damit zum Katalysator für andere Krisen und ermöglicht den pädagogischen Debatten um Corona eine sprachliche Zuspitzung auf die Dramatik dieser Krisen hin. Allerdings führt die Wahrnehmung einer Situation als krisenhaft noch nicht unbedingt dazu, dass die in die Situation eingebundenen Individuen von sich aus Einsicht in deren Bewältigung zeigen, so dass der Pädagogik die Aufgabe zukommen mag, eine Vermittlungsrolle zu übernehmen: So könne die schulische Instruktion beispielsweise die Krise als Lernereignis wenden und die „Ursachen und Gründe der Krisenphänomene“ (Thein, 2020, S. 73) zum Gegenstand schulischer Unterweisung machen. Die Schüler*innen könnten, im Sinne einer mit der Coronakrise verbundenen ‚Chance‘, für jene gesellschaftlichen Problemlagen sensibilisiert werden, an deren Lösung sie künftig im Rahmen politischer Partizipation mitwirken könnten. Pädagogik soll folglich die krisenbezogene Sichtbarmachung von Problemlagen weitertragen, diese erkennbar machen und mit Fragen von Verantwortungsübernahme verbinden. Zudem könne Pädagogik in der Bearbeitung der coronabedingten Krisenerfahrung unterstützen, indem den Aspekten politischer, ethischer und wissenschaftlicher ‚literacy‘ mehr Gewicht im Rahmen des schulischen Fächerkanons eingeräumt werde, was auch die Leistungsfixierung der Schule aufweiche: Aus und mit der Krise lernen sollen indes nicht nur die Schüler*innen, sondern es werden auch gesellschaftliche Lernprozesse eingefordert, so dass sich umfassender, auch systemischer Wandel als pädagogisierter Prozess gestalten lässt (Breinbauer, 2021, S. 71).

In dieser Diskurslinie wird das Verhältnis von Vorher-Nachher in Bezug auf die Coronakrise also so bestimmt, dass das Vorher als Problem inszeniert wird, die Krise als Chance zu dessen Überwindung und die Pädagogik als Akteurin, die zu dieser Überwindung und für das Nachher einen wichtigen Beitrag leisten kann – mit Verweis auf eine Zukunft als Möglichkeitsraum der Verbesserung. Jedoch erscheint das Nachher als Extrapolation des Vorher, insofern die Richtung der Transformation durch die Identifikation gegenwärtiger Problemlagen festgelegt ist.

3.3 *Krise als bildungsrelevante Erfahrung*

Eher vereinzelt findet sich eine weitere Übersetzung, in der die Frage debattiert wird, ob die Krise und die mit ihr verbundenen Eindämmungsmaßnahmen selbst eine Erfahrung darstellen, die als bildungsrelevant gelten kann (vgl. z.B. Fuchs & Matzinger, 2021; Krause, 2021; Giesinger, 2020). Unter anderem in Rekurs auf die Theorie transformativischer Bildungsprozesse (siehe Abschnitt 2.1) wird die *Krise als Moment der Unterbrechung eingespielter Selbst- und Weltverhältnisse von Individuen* gefasst, so dass gerade der Verlust der gewohnten Teilhabe an (Alltags-)Praktiken das pädagogisch bedeutsame Moment darstellt und nicht so sehr die mit der Coronakrise eingehenden Konsequenzen. Zugleich wird die Bildungserfahrung auf diese Weise als eine entinstitutionalisierte und über sämtliche Alters- und Generationenverortungen hinweg geteilte fassbar. Die ‚Krise als Bildungsereignis‘ scheint in dieser Hinsicht eine pädagogische Deutungsfigur darzustellen, die eine von breiten Bevölkerungsschichten durchlebte Erfahrung der Coronakrise artikulierbar macht – wohingegen sich kritisch einwenden lässt, dass die mit Corona verbundenen Einschränkungen nur unter bestimmten Bedingungen und nur für bestimmte – als privilegiert und mobil zu kennzeichnende (vgl. Lessenich, 2020) – soziale Gruppierungen als (Bildungs-)Krise erlebt werden. Das Moment des Privilegs führt der Bildungsbegriff seit seiner Entstehung mit sich.

3.4 *Resümee*

Resümierend zu den genannten Übersetzungsweisen ist festzuhalten, dass die Pädagogik in diesen gewissermaßen als ‚*Krisengewinnerin*‘ figuriert wird – sie erweist sich als grundsätzlich unverzichtbare Kompensationsinstanz gesellschaftlicher Problemlagen, als bedeutsames Vehikel einer adäquaten Krisenbewältigung oder als Medium gesellschaftlicher Selbstdeutung von Krisenerfahrungen. Zudem scheint sich Pädagogik in der Krise neu erfinden bzw. modernisieren zu können. Das ist nicht prinzipiell verwunderlich, denn angesichts ihres Einsatzes als einer der Krisenbearbeitungsinstanzen der Moderne gehört dies zu ihren Aufgaben. Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen lässt sich argumentieren, dass Pädagogik und Krise einen konstitutiven Verweisungszusammenhang bilden. Pädagogik kann nicht umhin, auf Krisen zu ‚antworten‘, diese zu problematisieren, zu inszenieren und sich in deren produktive Bearbeitung zu involvieren. Allein: Wie diese pädagogischen ‚Antworten‘ aussehen, wie jeweils Krisen pädagogisch signifiziert und was zu ihrer Bearbeitung vorgeschlagen wird, ist der fortwährenden Reflexion und Aushandlung aufgegeben.

4. Ausblick: Pädagogik (in) der Krise

In ihren Ausführungen zur *Krise in der Erziehung* hat Hannah Arendt (1958/2012) ein instruktives Krisenverständnis vorgeschlagen. Sie knüpft zwar insofern an die moderne Figuration der Krise an, als sie diese als Bruch mit der Normalität konzipiert, durch den Neues denkbar wird. Die Krise erscheint mit dieser Rahmung damit prinzipiell als produktiv. Allerdings fokussiert Arendt nicht auf den Dynamisierungseffekt und optiert auch nicht dafür, diesen zu nutzen oder gar zu beschleunigen. Was der Bruch mit der Normalität nach Arendt leistet, ist vielmehr eine *Chance auf Besinnung* (Arendt, 1958/2012, S. 256) durch die Reflexion auf jene Normalität, die mit der Krise als kontingente sichtbar wird. Die Krise eröffnet die Debatte darüber, was für eine Gemeinschaft wesentlich ist und wie sich dieses (anders) denken lässt. Leitend für eine Reaktion auf die Krise wäre dann weder der Wunsch nach Wiedereinsetzung der Normalität noch die Option für die galoppierende Veränderung im Sinne von Verbesserung oder Intensivierung – sondern die gemeinsame Inblicknahme und Verhandlung des Neuen, das durch die Krise möglich wird. Diese soziale Praxis der gemeinsamen Verhandlung greift Arendt als das Politische (vgl. Arendt, 1960/2020).

Damit könnte der Begriff der Krise, angelehnt an den Wortgebrauch der *Polis*, wieder enger mit dem der Kritik im Sinne gemeinsamer Urteilsfindung gekoppelt sein und als ein politischer Begriff reklamiert werden. Der von Krisen indizierte Verlust eingewöhnter ‚Antworten‘ ließe sich dann so verstehen, dass diese eine kollektive Problematisierung von Zukunft eröffnen: In Krisen können gesellschaftliche Normalitäten ebenso wie pädagogische Institutionen auf neue Weise reflexiv werden: Was es aus der (Corona-)Krise zu lernen gilt, wäre dann eine Frage, die auch auf die pädagogische Reflexion und Praxis zu beziehen wäre.

Von diesem Vorschlag her lassen sich die systematischen, wie die aktuellen *Übersetzungen von Krisen in pädagogisches Wissen* gleichermaßen in den Blick nehmen: Systematisch wäre zu fragen, inwiefern Bildungstheorien, die den Fokus auf individuelle Erfahrung und die Krisenbewältigung des Ich legen – bei aller Plausibilität innerhalb einer individualisierten Gesellschaft (vgl. z. B. Bröckling, 2007) – den Blick dafür verstellen, dass neue Antworten in Krisen nicht durch individuelle Kompensationen gefunden werden können, sondern im Verbund mit menschlichen und nicht-menschlichen Anderen. Grundlegend könnte hinsichtlich einer durch die Pandemie sichtbar und spürbar gewordenen Konnektivität der menschlichen Gattung (vgl. Latour, 2020) die bildungstheoretische Kerndichotomie von Individuum und Gesellschaft verändert in den Blick genommen werden (vgl. dazu z. B. Ricken, Casale & Thompson, 2016).

In Bezug auf die aktuellen Debatten um die Coronakrise könnte darüber hinaus stärker diskutiert werden, inwiefern mit den verloren gegangenen ‚Antworten‘ gerade jene Normalitätsvorstellungen in den Blick rücken, von denen her dieser Verlust artikuliert wird. So ließe sich etwa fragen, wie es kommt, dass die Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen als besonders dramatisch erscheint, wenn die gesellschaftliche Allokation von Teilhabe sich nicht (mehr) in den justiziablen Bahnen der schulischen Institutionen bewegt, wo doch bekannt ist, dass diese Institution die durch das ‚Eltern-

haus‘ bedingte soziale Differenz nur unzureichend kompensiert. Womöglich verriete diese Auseinandersetzung auch etwas über akzeptierte ‚Normalitäten‘ des Bildungssystems: Für wen ist die Coronakrise in welcher Weise zur ‚Krise‘ geworden und inwieweit waren für bestimmte Personengruppen Bildungsinstitutionen schon zuvor ‚krisenhaft‘ (vgl. z.B. Obermayr, Subasi Singh, Kreamsner, Koenig & Proyer, 2020)? Auch die etablierte ‚Arbeitsteilung‘ zwischen Betreuungs- und Unterrichtspraktiken ließe sich befragen. Dass die Eltern und Sorgeberechtigten vornehmlich in ihrer Unzulänglichkeit und Nicht-Professionalität in den Blick kommen, verrät etwas über das vorherrschende Bild von Elternschaft. Es schärft den Blick dafür, dass etwa Mutterschaft in pädagogischen Institutionen auch vor der Corona-Krise vornehmlich über vermeintliche Defizite prozessiert worden ist (vgl. Klein, Ott, Tolasch & Seehaus 2018; Künstler, 2022).

Mit Blick auf die Diskussion um die Digitalisierung von Bildung haben wir herausgearbeitet, dass die vorgebrachten Figuren darauf hinauslaufen, schon vor der Pandemie etablierte Programme digitalen Lernens durch ihre disruptiven und rapiden Einsätze endlich durchzusetzen zu können. Vielleicht führen die Erfahrungen digitalen Lernens in der Corona-Pandemie aber gerade auch dazu, dass die Rolle des Körpers (vgl. z.B. Casale, Rieger-Ladich & Thompson, 2020), des Gesichts, der Stimme, der Präsenz und der Semiotiken des Gemeinsam-in-einem-Raum-Seins sowie Momente pädagogischer Kommunikation und Interaktion, die zuvor als selbstverständlich galten und daher unterhalb der Wahrnehmungsschwelle verweilten, wieder stärker Aufmerksamkeit und als ‚Bewahrens-Werte‘ Anerkennung erfahren. So sind sicher auch bisherige Instrumente und Methoden digitalen Lernens auch nach der Pandemie hilfreich; womöglich entstehen nach der Pandemieerfahrung aber auch noch ganz andere Antworten auf die Frage, was aus dem gesamtgesellschaftlichen Prozess der Digitalisierung für Lehren und Lernen zu folgern wäre.

Gerade Wissenschaften wie etwa die Virologie und Epidemiologie haben in den letzten Monaten immer wieder bekundet, dass ihre Disziplinen durch die Intensivierung der Forschung und die neuen Beobachtungsmöglichkeiten in der Pandemie wesentliche Fortschritte gemacht haben. Zu fragen wäre, ob die Erziehungswissenschaft dies bezüglich ihrer eigenen Forschungen und Reflexionen schon heute oder auch in Zukunft für sich sagen kann.

Literatur

- Alkemeyer, T., & Bröskamp, B. (2020). Körper – Corona – Konstellationen. In M. Volkmer & K. Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft* (S. 67–78). Bielefeld: transcript.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2021). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Arendt, H. (1958/2012). Die Krise in der Erziehung. In Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft* (S. 255–276). München: Piper.
- Arendt, H. (1960/2020). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Block, K. (2020). Die Corona-Pandemie als Phänomen des Unverfügbaren. In Volkmer, M. & Werner, K. (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft* (S. 155–163). Bielefeld: transcript.

- Brandt, C., & Drerup, J. (2020). Bildung in humanitären Krisen: Zu den globalen Folgen von Covid-19. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand* (S. 161–176). Darmstadt: wbg.
- Breinbauer, I. (2021). Lernen an den Grenzen unseres Wissens. In S. Krause, I. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft* (S. 49–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bremm, N., Jesacher-Rößler, L., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2021). Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise* (S. 117–136). Münster: Waxmann.
- Bröckling, U. (2007). Regime des Selbst. In T. Bonacker & A. Reckwitz (Hrsg.), *Kulturen der Moderne* (S. 119–139). Frankfurt a. M.: Campus.
- Buck, G. (1984). *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Casale, R., Rieger-Ladich, M., & Thompson, C. (2020). *Verkörperpte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*. Weinheim: Beltz.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- dpa (16.04.2020). Expertin: Corona-Krise kann Nutzen für Kinder haben. *Zeit-Online*. <https://www.zeit.de/news/2020-04/16/expertin-corona-krise-kann-nutzen-fuer-kinder-haben> [04.03.2022].
- Drerup, J., & Schweiger, G. (2020). Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. In Dies. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand*. Darmstadt: wbg.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule...“* (S. 153–162). Münster: Waxmann.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020). *„Langsam vermisste ich die Schule...“*. Münster: Waxmann.
- Fegter, S. (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Fuchs, T., & Matzinger, D. (2021). Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing. In S. Krause, I. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft* (S. 33–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesinger, J. (2020). Bildungsraum Quarantäne – die transformatorische Bildungstheorie auf dem Prüfstand. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand* (S. 86–95). Darmstadt: wbg.
- Hauck-Thurm, U. (2020). Schulschließung – eine Chance für die Grundschule? In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand* (S. 154–160). Darmstadt: wbg.
- Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In Ders., R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 125–158). Wiesbaden: Springer.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag: Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer
- Hollstein, B., & Rosa, H. (2020). Unverfügbarkeit als soziale Erfahrung. Ein soziologischer Deutungsversuch der Corona-Krise angewendet auf die Wirtschaftsethik. In A. Brink, B. Hollstein, C. Neuhäuser & M. C. Hübscher (Hrsg.), *Lehren aus Corona* (S. 19–34). Baden-Baden: Nomos.

- Klein, A., Ott, M., Seehaus, R., & Tolasch, E. (2018). Die Kategorie der ‚Risikomutter‘. Klassifizierung und Responsibilisierung im Namen des Kindes. In J. Stehr, R. Anhorn, K. Rathgeb (Hrsg.), *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand* (S. 127–142). Wiesbaden: Springer.
- Koller, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 288–300). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In A. Lischewski (Hrsg.), *Negativität als Bildungsimpuls?* (S. 213–235) Paderborn: Schöningh.
- Koselleck, R. (1982). Krise. In Ders., *Geschichtliche Grundbegriffe* (Bd. 3, S. 617–650). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koselleck, R. (1989). ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ – zwei historische Kategorien. In Ders., *Vergangene Zukunft* (S. 349–375). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2006). Einige Fragen an die Begriffsgeschichte von ‚Krise‘. In Ders., *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache* (S. 203–217). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krämer, H. (2019). Zukunftspraktiken. In T. Alkemeyer, N. Buschmann & T. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen* (S. 81–102). Bielefeld: transcript.
- Krause, S. (2021). Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung. In Dies., I. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft* (S. 33–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krause, S., Breinbauer, I., & Proyer, M. (Hrsg.) (2021). *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Künstler, P. S. (2022). *Prekäre Subjektivierung. „Kämpfe ums Möglichwerden“ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2020). *Where to land after the pandemic? A paper and now a platform by Bruno Latour*. <https://zkm.de/en/where-to-land-after-the-pandemic> [19. 8. 2021].
- Lessenich, S. (2020). Soziologie – Corona – Kritik. *Berliner Journal für Soziologie*, (30), 1–16.
- Meyer, K. (2020). Schule und Chancengleichheit. Lehren aus der Covid-19-Pandemie. In G. Schweiger & J. Drerup (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand* (S. 143–153). Darmstadt: wbg.
- Mierendorff, J., & Grunau, T. (2021). *Covid-19 and ‚The Making Of‘ Family in (Post-)Welfare State Contexts*. [Vortrag auf der Tagung Doing and Making of Family in pandemic times – Plenum Session, 22. 09. 2021].
- Miller, P., & Rose, N. (1994). Das ökonomische Leben regieren. In J. Donzelot, D. Meuret, P. Miller & N. Rose (Hrsg.), *Genealogie der Regulation* (S. 54–108). Mainz: Deconat.
- Nagel, A.-K. (2021). *Corona und andere Weltuntergänge*. Bielefeld: transcript.
- Obermayr, T., Subasi Singh, S., Kreamsner, G., Koenig, O., & Proyer, M. (2021). Revisiting Vulnerabilities. Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung. In S. Krause, I. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2014). Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In D. Garz & B. Žizek (Hrsg.), *Wie wir zu dem werden, was wir sind* (S. 15–69). Wiesbaden: Springer.
- Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 43–114). Wiesbaden: Springer.
- Pilz, D. (2007). *Krisengeschöpfe: Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: DUV.

- Platzer, B. (2021). Verantwortung in der Pandemie. In S. Krause, I. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichenbach, R. (2020). Homeschooling, Distant Learning und das selbstorganisierte Kind. *Merkur*, 74(855), 31–40.
- Reintjes, C., Porsch, R., & im Brahm, G. (Hrsg.) (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (2016). *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh.
- Roitman, J. (2013). *Anti-Crisis*. Durham: Duke Univ. Press.
- Rose, C. (2016). Inszenierte Krisen als Anlass für Bildungsprozesse. Grundagentheoretische Überlegungen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(2), 232–250.
- Rousseau, J.-J. (1762/1963). *Émile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Salomon, D., & Weiß, E. (2013). Editorial: Krisen und Krisendiskurse. In S. David (Hrsg.), *Krisendiskurse* (S. 9–16). Wien: Lang.
- Schäfer, A. (2006). Bildungsforschung. Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In L. Pongratz (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 86–107). Bielefeld: Janus-Press.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2013) (Hrsg.). *Pädagogisierung (Wittenberger Gespräche 1)*. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Schmidt, M., & Wrana, D. (2022). Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theorie-reflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens (Hrsg.), *Zukunft – Stand jetzt* (Jahrbuch für Pädagogik 2021, S. 68–82). Wien: Lang.
- Schröder, S., & Wrana, D. (2017). Zurück zum Problem. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 61–76). Paderborn: Schöningh.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisst ich die Schule ...“ (S. 216–229). Münster: Waxmann.
- Stojanov, K. (2020). Covid-19 als Bildungsherausforderung. Gefahren und vertane Chancen. In G. Schweiger & J. Drerup (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand* (S. 132–142). Darmstadt: wbg.
- Thein, C. (2020). „Ausnahmezustand“ und „Krise“ – Perspektiven der Demokratiebildung während und nach der Epidemie aus rechts- und sozialphilosophischer Sicht. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand* (S. 64–76). Darmstadt: wbg.
- Thompson, C. (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 231–265). Wiesbaden: Springer.
- Thompson, C., & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer.
- Thompson, C., & Zirfas, J. (2021). Angst und Verunsicherung in der Moderne. Eine Einleitung aus epistemologischer, technologischer und biopolitischer Sicht. In C. Thompson, J. Zirfas, W. Meseth & T. Fuchs (Hrsg.), *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung* (S. 10–26). Weinheim: Beltz.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Watts, J. (06.06.2020). Bruno Latour: ‚This is a global catastrophe that has come from within‘. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2020/jun/06/bruno-latour-coronavirus-gaia-hypothesis-climate-crisis> [02.01.2022].

- Wimmer, M. (2003). Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Machbarkeitsphantasien* (Grenzüberschreitungen, Bd. 4, S. 185–203). Opladen: Leske + Budrich.
- Yacek, D. (2020). Should Education be Transformative? *Journal of Moral Education*, 49(2), 257–274.
- Wrana, D. (2009). Economization and Pedagogization. In M. Peters, M. Olssen, A. C. Besley, S. Maurer & S. Weber (Eds.), *Governmentality Studies in Education* (pp. 473–486). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wrana, D. (2021). Wusste Achill von sich, dass er frei war? Zur Problematisierung des Selbstwissens in der Kulturgeschichte der Subjektivität. In T. Alkemeyer & S. Janßen (Hrsg.), *Selbstsein als Sich-Wissen. Zur Bedeutung der Wissensgeschichte für die Historisierbarkeit des Subjekts* (S. 59–90). Tübingen: Mohr Siebeck.

Abstract: The widely held interpretation of the Coronavirus pandemic as a ‘crisis’ prompts us to reflect on this term and its pedagogical translations. In our paper, we discuss the role that the concept of crisis – in its various modifications – plays for modernity and especially for theories of education. Drawing on these reflections, we ask how the Coronavirus pandemic is qualified as a crisis in and of education as well as how pedagogy is thereby constructed and addressed.

Keywords: Crisis, Coronavirus Pandemic, Transformation, Education, Modernity

Anschrift der Autor*innen

Prof. Dr. Daniel Wrana, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft,
Franckeplatz 1, 60110 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Melanie Schmidt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft,
Franckeplatz 1, 60110 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Jakob Schreiber, BA, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft,
Franckeplatz 1, 60110 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: jakob.schreiber@student.uni-halle.de