



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Phänomen 'Krise' im erziehungswissenschaftlichen  
Diskurs in exemplarischer Auseinandersetzung mit  
Hannah Arendt und Otto F. Bollnow

Verfasserin

Isabella Gilniat

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

## Danksagung

Diese Diplomarbeit widme ich meiner Oma Luise, da sie stets an mich glaubte und immer für mich da war.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, Walter und Silvia, da sie mir immer zur Seite standen, mich ermutigten und nie an meinem Erfolg zweifelten. Des Weiteren danke ich meiner Schwester Daniela und all meinen Freunden, sowie Bekannten, welche mir mit hilfreichen Ratschlägen weiterhalfen und mir Geduld entgegenbrachten.

An dieser Stelle möchte ich mich auch besonders bei meinem Betreuer Hrn. Dr. Henning Schluß bedanken, welcher mich während meiner Diplomarbeit betreute und unterstützte.

## Inhalt

1. Einleitung.....	1
1.1. Hintergrund und Einführung in die Thematik .....	1
1.2. Forschungsfrage .....	5
1.3. Zielsetzung .....	6
1.4. Aufbau der Arbeit .....	6
1.5. Methodisches Vorgehen.....	6
2.Theoretischer Rahmen .....	7
2.1. Denkmodell zur Krise in der Pädagogik .....	8
3. Herkunft und Geschichte des Krisenbegriffes.....	10
3.1. Geschichtliche Begriffsbildungen der Krise .....	13
4. Versuch einer Krisentypologie unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik .....	15
4.1. Krisen auf individueller Ebene .....	15
4.1.1. Entwicklungsbedingte Krisen .....	16
4.1.2. Situationsbedingte Krisen .....	16
4.1.2.1. Berufsbedingte Krisen.....	16
4.1.2.2. Beziehungskrisen.....	18
4.1.3. Krisen der Psyche .....	19
4.1.3.1. Sittliche Krisen .....	21
4.1.4. Krisen des physischen Systems.....	22
4.2. Krisen auf überindividueller Ebene.....	25
4.2.1. Politische Krisen.....	25
4.2.2. Wirtschaftskrisen .....	28
4.2.3. Ökologische Krisen .....	32
4.2.4. Evolutionäre Krisentheorien .....	33
4.2.5. Krisen des Gesellschafts- und Menschenbildes.....	34

4.2.6. Krisen der Religion.....	36
4.3. Zusammenhänge zwischen Krisen auf individueller und überindividueller Ebene.....	38
5. Der pädagogische Krisenbegriff bei Bollnow .....	40
5.1. Das Verhältnis von Stetigkeit und Unstetigkeit .....	43
5.2. Die Krise als unstabiler Vorgang in der Erziehung .....	45
5.2.1. Die Erweckung.....	46
5.2.3. Krisen des Lernprozesses.....	47
5.2.4. Krisen des pädagogischen Personals .....	48
5.3. Krise und Kritik .....	50
5.4. Die Krise bei Hammel in Anlehnung an Bollnow .....	52
5.5. Weiterentwicklung des pädagogischen Krisenkonzepts durch Benner .....	53
5.5.1. Negativität bei Gadamer, Rousseau und Schleyermacher.....	54
6. Die pädagogische Krise bei Arendt .....	56
6.1. Das Spannungsverhältnis zwischen Politik und Erziehung .....	58
6.2. Die Problematik der 'progressive education'.....	59
6.3. Die Bedeutung der Gleichheit in Bezug auf die pädagogische Krise.....	60
6.4. Ursachen der pädagogischen Krise bei Arendt .....	62
6.4.1. Die Eigenverwaltung der Kinder.....	62
6.4.2. Die Didaktik.....	63
6.4.3. Praxis vs. Theorie .....	63
6.5. Die Erkenntnis durch die pädagogische Krise .....	65
6.6. Kritik an der Öffentlichkeit.....	66
6.7. Autorität bei Arendt.....	67
6.8. Die Krise der Tradition.....	69
7. Krisen von pädagogischen Konzepten .....	71
7.1. Krise der Autorität.....	71

7.2. Krisen als Resultat des Generationenkonflikts .....	76
8. Die Krise der Krise.....	78
9. Die Krise als Thema im philosophischen Diskurs – die Existenzphilosophie.....	79
9.1. Existenzphilosophischer Bezug zur Pädagogik .....	81
10. Resümee und Schlussfolgerungen .....	86
11. Literaturverzeichnis.....	91
12. Anhang .....	101

*"Nach einer Krise entscheidet sich, ob und in welcher Weise eine neue Stabilität wieder gefunden werden kann. In der Krise kann Leben scheitern, oder sich neu orientieren"*

(Schollenberger 2003, S. 176)

## 1. Einleitung

'Krise' ist einer der Lieblingsausdrücke im medialen Wettbewerb um Aufmerksamkeit und wird nahezu inflationär verwendet. Die Krise im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bezeichnet zwei völlig unterschiedliche Phänomene. Zum einen werden damit Erscheinungen im Entwicklungsprozess von EducandInnen angesprochen, zum anderen wird eine Krise der Erziehungswissenschaft ansich diagnostiziert bzw. vermutet. Um beide Phänomene geht es in dieser Diplomarbeit. Für die beiden Autoren Otto Friedrich Bollnow und Hannah Arendt, die für diese Arbeit als Leitlinie für die exemplarische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Krise im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gewählt wurden, gilt, dass sie mit der unterschiedlichen Herangehensweise an das Phänomen der Krise, nämlich einerseits ausgehend von kritischen Beobachtungen politischer Ereignisse und Entwicklungen (Arendt) und andererseits ausgehend von kulturell-philosophischen und psychologischen Überlegungen (Bollnow) ein großes Spektrum möglicher Interpretationen des Phänomens 'Krise' eröffnen bzw. zulassen.

### 1.1. Hintergrund und Einführung in die Thematik

Die 'krisis' leitet sich von dem griechischen Verb 'krinein' ab, welches scheiden, sichten, auswählen bzw. in weiterer Folge urteilen, beurteilen und entscheiden bedeutet, wie in dem Buch von Bollnow "Existenzphilosophie und Pädagogik" vermerkt ist. Unter dem Substantiv 'krisis' versteht man somit Scheidung, Entscheidung, Beurteilung oder Urteil. Das Wort 'Krise' hat seine Wurzel im Sanskrit und bedeutet in unserer Sprache 'reinigen'. Daraus kann man, Bollnow zufolge, zwei unterschiedliche Bedeutungen herausfiltern. Zum einen bedeutet sie eine Reinigung im Sinne eines schmerzhaften Prozesses, indem sich der Mensch von seinen Verunreinigungen befreit. Zum Beispiel im Bereich der Psychotherapie kann man von einer Reinigung sprechen. Zum anderen bedeutet die Krise eine Entscheidung des Menschen zwischen zwei Möglichkeiten in einer bedrängenden Situation. Er ist

gezwungen sich zwischen richtig und falsch bzw. zwischen gut und böse zu entscheiden (vgl. Bollnow 1959, S. 27f).

Jeder Mensch durchlebt in seinem Leben Krisen, welche er bewältigen muss. Sie haben in Bezug auf das weitere Leben einen prägenden Charakter. Nach genauerem Betrachten bin ich zu dem Schluss gekommen, dass jeder Mensch etwas anderes unter einer Krise versteht und man die Krise 'an sich' nicht genau definieren kann.

Ich entschied mich für das Thema 'Krise', da eine solche jeden Menschen betreffen kann, sowie die Erziehungswissenschaft immer wieder erfasst. Ich fragte mich schon des Öfteren, was eine Krise sei, und ob man sie überhaupt eingrenzen könne. Es interessierte mich, einen Einblick in die verschiedenen Anschauungen der Krise, vorallem im Bereich der Erziehungswissenschaft, zu nehmen. Die Tatsache, dass die Krise in Bezug auf diese Wissenschaft aktueller denn je ist, verdeutlichen u.a. die Werke Roland Reichenbachs. Sein neuestes Buch, "Pädagogische Autorität", welches im Jahr 2011 erschienen ist, wirft auf die Erziehung ein kritisches Licht und behandelt u.a. auch die Thematik der Krise.

Ich habe mich auf Otto Friedrich Bollnow und Hannah Arendt konzentriert, da im Werk von Bollnow die Thematik der Krise in Bezug auf Erziehung eine zentrale Stellung einnimmt und Arendts Überlegungen zur Krise der Pädagogik bei ihrem Erscheinen eine große Resonanz fanden. Beide Autoren werden auch heute noch oft zitiert bzw. es werden Werke über sie verfasst.

Zu Arendt sind dies zum Beispiel das "Arendt Handbuch" von Heuer aus dem Jahre 2011, in dem Arendts sämtliche Werke, Begriffe und Konzepte, sowie Rezeptionsdiskurse zu ihrem Werk wiedergegeben werden. Auch der 2008 erschienene schmale Band mit dem Titel "Wie weiter mit Hannah Arendt" von Rahel Jaeggi und die im Jahr 2007 von der Heinrich Böll Stiftung herausgegebene Sammlung "Festschrift zur Verleihung des Hannah-Arendt-Preises für politisches Denken" von Aufsätzen, in der Wissenschaftler verschiedenster Herkunft Arendts Leben und ihre Werke thematisieren, verdeutlichen das vorhandene Interesse.

Die Tatsache, dass Arendt an Aktualität nicht verloren hat wird auch anhand folgenden Zitats von Antonia Grunenberg, Lehrstuhlinhaberin des Arendt-Forschungszentrums der Universität Oldenburg, verdeutlicht:

"Es ist auffällig, dass das Denken Arendts im Augenblick in akademischen Kreisen geradezu eine Hochkonjunktur hat. Dies gilt in erster Linie für Europa und die vereinigten Staaten- man merkt dies an der Vielzahl der Konferenzen, die einander jagen. Die Aufmerksamkeit, die ihr Denken neuerdings findet gründet auf der Orientierungskrise, die Westen und Osten auf unterschiedliche Weise erfasst hat" (Grunenberg, zit. n. Gleichauf 2000, S. 148)

Daran wird ersichtlich, dass Hannah Arendt international von aktuellem Interesse ist, nicht zuletzt aufgrund ihrer Thematisierung von Krisen, wobei es sich in ihren Werken überwiegend um politische Krisen und Krisen von bzw. durch philosophische Systeme handelt.

Zu Bollnow sind in der jüngeren Zeit die Werke "Grundzüge einer Philosophie der Hoffnung" von Astrid Schollenberger im Jahr 2003 erschienen, sowie zur Frage der Bedeutung Bollnows in Bezug auf Religionspädagogik das Buch "Offenheit für die Fülle der Erscheinungen" von Klappenecker, welches 2007 veröffentlicht wurde. Ulrich Wehners im Jahr 2002 publizierte Untersuchung mit dem Titel "Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie" beschäftigt sich u.a. ebenfalls mit Bollnow. Das umfangreiche Werk aus dem Jahr 2001 von Gottfried Schüz beleuchtet mit dem Titel "Lebensganzheit und Wesensoffenheit des Menschen", Bollnows hermeneutische Anthropologie. Auch Kümmel zeigt im 2010 erschienenen Buch "Otto Friedrich Bollnow – Rezeption und Forschungsperspektiven" im Überblick dessen Gegenwärtigkeit. Bollnow ist demnach Gegenstand philosophischer Erörterungen und Diskussionen auch in der jüngsten Zeit.

Bollnow und Arendt sind zwei sehr gegensätzliche Persönlichkeiten, die Biographien und wissenschaftlichen Werdegänge der beiden könnten divergierender nicht sein. Bollnow gehörte ab 1933 dem nationalsozialistischen Lehrerbund an (vgl. Horn 2003, S. 160), Arendt musste als Jüdin und kritischer Geist vor den Nationalsozialisten im Jahre 1933 aus Deutschland fliehen und verbrachte ab 1941 einen großen Teil ihres Lebens in den USA (vgl. Breier 2001, S. 176). Eine Gemeinsamkeit, welche sich finden lässt ist die Tatsache, dass sowohl Hannah Arendt (vgl. Vowinckel 2004, S. 50), als auch Otto F. Bollnow bei Martin Heidegger studiert haben (vgl. Wehner 2002, S. 88). Beide verbindet weiter die Beschäftigung mit dem Phänomen Krise in der

Pädagogik, allerdings mit sehr unterschiedlichen Ansätzen und auf unterschiedlichen Ebenen.

Sucht man nach dem Phänomen der Krise im theoretischen Diskurs der Erziehungswissenschaften im letzten Jahrhundert, dann ragt Bollnow heraus. Ausgehend von der Existenzphilosophie verortet er die Krise in der Pädagogik, indem er feststellt, dass die Entwicklung des Menschen nicht stetig und regelmäßig abläuft, sondern von Entwicklungsschüben und Ruhephasen geprägt ist. Sie gehen jedoch ineinander über, ohne einschneidende Brüche wahrzunehmen. Eine Krise tritt erst dann ein, wenn bestimmte Situationen den Lebenslauf ruckartig unterbrechen. Er spricht hierbei von unstetigen Vorgängen in der Erziehung (vgl. Bollnow 1959, S. 24f). Bollnow hält die Krise für einen konstitutiven Bestandteil von Menschsein, von seelischem Wachsen, sowie Reifung und überlegt sogar, ob man als Pädagoge/Pädagogin Krisen bewusst herbeiführen soll, um Reifungsprozesse anzustoßen oder zu intensivieren. Er kommt allerdings zu dem Schluss, dass dies ethisch nicht vertretbar sei, da es eine Anmaßung darstellen würde (vgl. Bollnow 1959 S.36 f).

Das Ausmaß der überlieferten Schriften Arendts, welche sich explizit dem Thema 'Krise' in Bezug auf Pädagogik widmen, ist eher klein. Während Bollnow mehr oder minder sein gesamtes Leben diesem Thema gewidmet hat und dementsprechend eine Fülle von Publikationen vorhanden ist, wird von Arendt meist ein einziges Werk in diesem Zusammenhang genannt. Am 13. Mai 1958 hielt Hannah Arendt den Vortrag "Krise der Erziehung", welcher in dem Buch "Zwischen Vergangenheit und Zukunft" verschriftlicht wurde. Wenn in der Erziehungswissenschaft Arendt zitiert wird, dann überwiegend bzw. ausgehend von diesem Aufsatz. Die Originalausgabe unter dem Titel "Between Past and Future" erschien 1968. Andere, implizite, Aussagen zum Thema müssen aus dem Gesamtwerk Arendts herausgefiltert werden. Zu diesem Zweck wurden die wichtigsten Werke Arendts und Werke über Arendt auf verwertbare Inhalte zum vorliegenden Diplomarbeitsthema untersucht.

Arendt interessiert die Pädagogik, wie sie einleitend zu ihrem Essay schreibt, "weil sie, wenigstens in Amerika zu einem politischen Problem ersten Ranges geworden ist" (Arendt 1994, S. 255). Sie betont gleich zu Anfang, dass sie keine Pädagogin sei und sie deshalb über etwas sprechen werde, wovon sie "im Sinne der Experten nichts verstehe" (ebd.).

Bollnow sieht in der Krise einen individuellen Lernprozess, in dem sich der/die zu Erziehende weiterentwickeln kann, somit bezieht sich die Krise auf den Prozess der Erziehung. Er interessiert sich hauptsächlich für die Krisen von Individuen. Hannah Arendt sieht die Krise eher im System der Erziehung und seinen Inhalten verortet.

Aufgrund der großen Spannweite des Krisenbegriffs bei Bollnow und Arendt, gebe ich in meiner Arbeit auch einen Überblick über die verschiedenen Typen von Krisen, immer den Bezug zur Pädagogik im Auge behaltend.

## 1.2. Forschungsfrage

In Anbetracht der Tatsache, dass es so viele verschiedene Standpunkte und Sichtweisen zum Thema 'Krise' gibt, habe ich folgende Forschungsfragen herausgearbeitet:

- In welchen Kontexten wird in der Erziehungswissenschaft das Phänomen 'Krise' thematisiert?
- In welcher Form und mit welchem Inhalt geschieht dies?
- Inwiefern ist – nach den doch einige Zeit zurück liegenden Arbeiten von Arendt und Bollnow – eine anhaltende Krise der Erziehungswissenschaft zu konstatieren?
- Inwieweit können die Ansichten Bollnows und Arendts die heutige Erziehungswissenschaft beeinflussen?
- Welche Auswirkungen können Krisen in anderen gesellschaftlichen Bereichen auf die Erziehungswissenschaft haben?

### **1.3. Zielsetzung**

Zielsetzung der Arbeit ist es, neben der Herausarbeitung der historischen und aktuellen Bedeutung der Werke Bollnows und Arendts in Beziehung auf den Krisendiskurs in der Erziehungswissenschaft, einen Einblick in die Bedeutung und Vielfalt von Krisen zu geben und ihre Wirkung für die individuelle, als auch gesellschaftliche Entwicklung zu beschreiben. Da es schwer ist, eine einheitlich gültige Definition von Krise zu definieren lautet hiermit meine Hypothese:

"Es gibt keine Krise an sich, nur krisenhafte Zustände"

### **1.4. Aufbau der Arbeit**

Nach der kurzen Darstellung des theoretischen Rahmens wird ein Einblick in die Herkunft und Geschichte der Krise gegeben. Danach wird der Versuch unternommen, mittels einer exemplarischen Krisentypologie einen Überblick über die wichtigsten Erscheinungsformen von Krisen zu geben. Anschließend werden die Krisenbegriffe von Bollnow und Arendt im Einzelnen dargestellt. Mit der Krise pädagogischer Konzepte beschäftigt sich der darauffolgende Abschnitt. Im nächsten Kapitel wird unter dem Titel "Krise der Krise" der Frage nachgegangen, ob der Begriff 'Krise' und das dahinter stehende Verständnis selbst in eine Krise geraten ist. Abschließend wird die Bedeutung der Krise in der Existenzphilosophie beleuchtet.

### **1.5. Methodisches Vorgehen**

Die Methodik meiner Diplomarbeit ist von der Hermeneutik als wissenschaftliches Prinzip geleitet. Sie dient dem Verständnis von Kommunikationsprozessen und Sinnzusammenhängen, welche auf einem Vorverständnis basieren (vgl. Umstaetter 2000, online). Ich setze mich auf der Basis ausführlicher Literaturrecherchen im Bereich Erziehungswissenschaft und anderen Wissenschaften mit dem Krisenbegriff auseinander und lege, geleitet von den unterschiedlichen Krisenarten, die Bedeutung der Krise für die individuelle, aber auch für die gesellschaftliche Ebene dar. Dies

geschieht in der Absicht, das Phänomen Krise möglichst umfassend verstehen und interpretieren zu können.

## **2.Theoretischer Rahmen**

Nachdem Bollnow und Arendt von einem völlig unterschiedlichen Krisenbegriff ausgehen, der von ihrem jeweiligen Erkenntnisinteresse bestimmt ist, erscheint es sinnvoll, zu Anfang auf die Unterscheidung von Krisen auf individueller und überindividueller Ebene hinzuweisen.

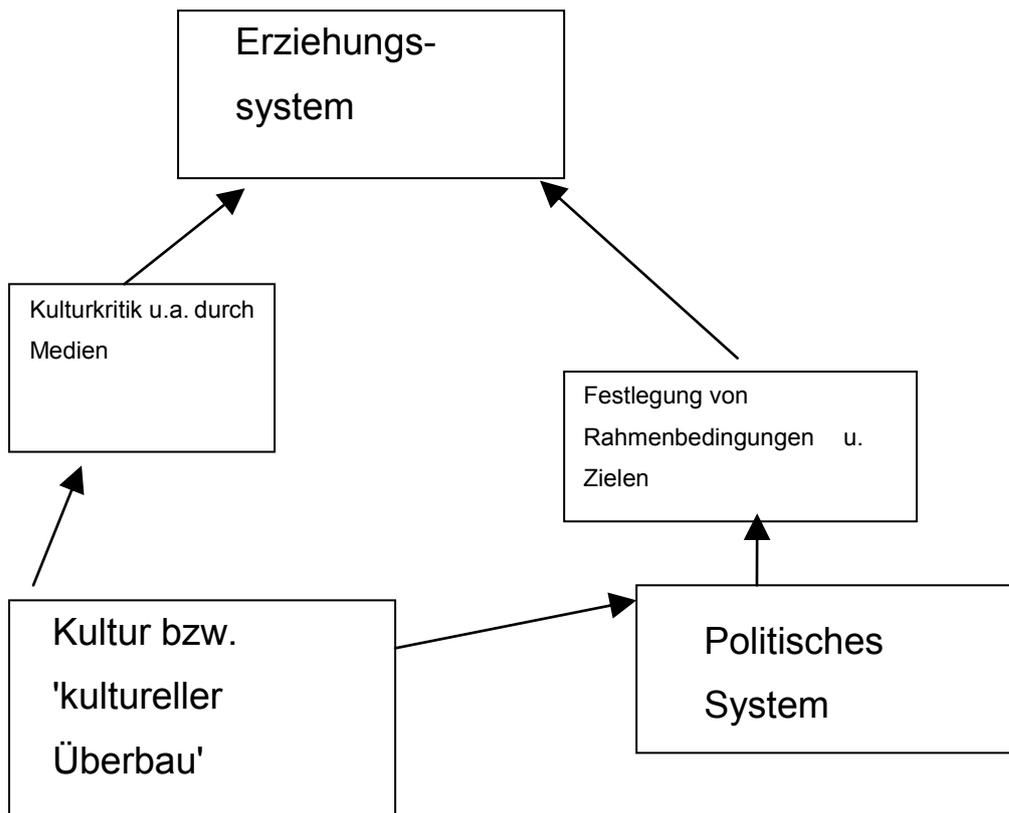
Der Ausdruck 'überindividuell' wird bei Bollnow verwendet und bezeichnet die gesellschaftliche Ebene bzw. gesellschaftliche Systeme und Subsysteme. Auf der einen Seite gibt es, laut Bollnow, das "individuelle Leben des einzelnen Menschen (Bollnow o.J. b, S. 3)", auf der anderen Seite das "überindividuelle Leben des 'objektiven Geistes' in seinen verschiedenen Gliederungen, das Leben der Staaten, der Kirchen, der Berufsorganisationen usw., die alle gemeinsam als Leben begriffen werden" (ebd.). Bollnows Erkenntnisinteresse als 'geisteswissenschaftlicher Pädagoge' ist eher auf persönliche Krisen fokussiert, wobei Hinweise auf überindividuelle Komponenten nicht fehlen. Arendts Erkenntnisinteresse ist hingegen eher auf überindividuelle Phänomene konzentriert, wobei wiederum Hinweise auf die Zusammenhänge mit der individuellen Ebene nicht fehlen.

Im Gegensatz zu Krisen auf gesellschaftlicher Ebene sind Krisen des Individuums schwer einzugrenzen und zu kategorisieren. Für diese Arbeit ist es von Nutzen, Krisen auf individueller Ebene in entwicklungs- und situationsbedingte, sowie in psychische und physische Krisen einzuteilen.

Krisen gesellschaftlicher, überindividueller Systeme, werden sowohl im Bereich der Wirtschaftswissenschaften als auch im Bereich der Politik und anderen Wissenschaften verortet, wie in Kapitel 4 näher erläutert wird.

## 2.1. Denkmodell zur Krise in der Pädagogik

Um das Phänomen der Krise im hermeneutischen Sinne auf gesellschaftlicher Ebene fassen und interpretieren zu können, kann das folgende Denkmodell einen Leitfaden und ein Gerüst darstellen und somit hilfreich sein.



**Abb. 1:** Denkmodell zur Strukturierung des Zusammenhangs zwischen kulturellem Überbau, politischem System und Erziehungswesen

Dieses Denkmodell als Leitlinie zur Bearbeitung der gegenständlichen Forschungsfrage lässt sich auf drei Hauptkomponenten reduzieren und dadurch sehr vereinfachen: Erstens der kulturelle Überbau, zweitens das politische System und drittens das Erziehungssystem. Die Interaktionen mit dem Erziehungssystem erfolgen u.a. durch das Setzen von Grenzen bzw. Zielen durch politische Systeme.

Die zweite Interaktionsschiene mit Einfluss auf das Erziehungssystem ist der kulturelle Überbau, der vor allem aufgrund öffentlicher (medial vermittelter)

Kulturkritik erheblichen Einfluss auf das Erziehungssystem ausübt. Selbstverständlich beeinflusst der kulturelle Überbau auch das politische System in der Formulierung der Zielsetzungen für das Erziehungssystem.

Durch diese Konstellation kommt das Erziehungssystem als doppelt abhängige Größe, nämlich einerseits von politischen Systemen und andererseits von der Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, von zwei Seiten unter Druck und in der Regel in zyklische Krisen.

Zur Rolle der Kulturkritik in Bezug auf den gesellschaftlichen Wandel, verweist Bollnow, in Anlehnung an Gehlen, auf Rousseau, Sturm und Drang, Romantik und Nietzsche als kulturkritische Bewegungen bzw. deren Repräsentanten (vgl. Bollnow o.J. a, S. 6, online). Auch die Aufklärung ist – von dieser Warte aus betrachtet – eine kulturkritische Bewegung, deren Konsequenzen, gesellschaftlicher und individueller Art, fundamentale Veränderungen des europäischen Lebens bewirkten. Kulturkritik ist gemeint im Sinne der wichtigsten Triebkraft für gesellschaftlichen und somit auch für individuellen Wandel. Folgendes Zitat von Kroh verdeutlicht die Wichtigkeit einer Gesellschaft für die Erziehung: "Ganz ähnlich wie Wirtschaft, Recht und soziales Ethos erwächst, das wird deutlich, auch die Erziehung aus der Gesellschaft; sie ist Funktion der Gesellschaft" (Kroh 1956, S. 21).

Krisen auf gesellschaftlicher Ebene verursachen Krisen auf persönlicher Ebene, diese wiederum verstärken in Summe ihrer Erscheinungen und Auswirkungen die Krisen auf gesellschaftlicher Ebene.

Der Soziologe Beck sagt zu diesem Thema, dass gesellschaftliche Krisen, wie z.B. Massenarbeitslosigkeit, zu individuellen Krisen führen können. Diese können sich in psychischen Defiziten äußern, wie z.B. Ängste, Neurosen. Ihm zufolge entsteht als neue "Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft, die Unmittelbarkeit von Krise und Krankheit in dem Sinne, daß [sic] gesellschaftliche Krisen als individuelle erscheinen und nicht mehr oder nur noch sehr vermittelt in ihrer Gesellschaftlichkeit wahrgenommen werden" (Beck o.J., online).

Um an dieser Stelle ein Beispiel zu nennen, kann man anhand dieser zwei Krisenarten die Wechselwirkung von gesellschaftlichen und individuellen Krisen festhalten. Zum einen beeinflussen gesellschaftliche Krisen wie z.B. Wirtschaftskrisen die individuelle psychische Befindlichkeit der Menschen, wodurch

eine Gesellschaft 'krank' wird, wie umgangssprachlich oft gesagt wird. Zum anderen kann eine individuelle krisenhafte Befindlichkeit wie z.B. das Burnoutsyndrom aufgrund von Arbeitsüberlastung und Zukunftsängsten zum Massenphänomen werden und verursacht folglich gesellschaftliche Kosten. Diese vermehrten Kosten z.B. im Gesundheitssystem und durch Ausfälle am Arbeitsplatz verstärken wiederum die überindividuelle Krise.

### **3. Herkunft und Geschichte des Krisenbegriffes**

Im etymologischen Duden lässt sich nachlesen, dass das Wort 'Krise', welches vom griechischen Begriff 'krisis' entlehnt wurde, seit dem 16. Jahrhundert nachweisbar ist (vgl. Duden 2007, S. 454). In der griechischen Antike wurde der Begriff der 'Krisis' in drei Bereichen verwendet. Im Rechtsbereich, der Theologie und in der Medizin. Die Krise forderte entweder Recht oder Unrecht, Heil oder Unheil, Leben oder Tod, wie im historischen Lexikon, einer der primären Grundlagen der folgenden Kapitel, nachzulesen ist (vgl. Koselleck 1982, S. 617).

Zuerst wurde der Begriff in medizinischen Zusammenhängen verwendet, zur Bezeichnung des Höhe- und Wendepunktes einer Krankheit (vgl. Duden 2007, S. 454). Dieser medizinische Begriffsgebrauch geht bis in die Neuzeit hinein.

Von der Anwendung im Bereich der Medizin ausgehend, breitete sich seit dem 17. Jahrhundert die Anwendung der 'Krise' auch auf andere Bereiche, wie z.B. Politik, Psychologie, Ökonomie oder Geschichte aus. Zunächst nur im Westen, dann erreichte der Wortgebrauch auch Deutschland. Vorerst überwog der Sprachgebrauch in der Medizin, später, im 18. Jahrhundert im Bereich der Theologie. Der Begriff der Krise wird von da an vielseitig eingesetzt und ist aus der Alltagssprache nicht mehr wegzudenken. Für fast alle Bereiche des Lebens hat das Wort 'Krise' eine Bedeutung (vgl. Koselleck 1982, S. 617). Der allgemeine Gebrauch des Wortes 'Krise' im Sinne einer entscheidenden, schwierigen Situation, begann im 18. Jahrhundert unter dem Einfluss der frz. 'crise' (vgl. Duden 2007, S. 454). Erst mit der Übertragung des Begriffes in andere Sprachen wurde die ursprüngliche 'krisis' zu einem zentralen Begriff (vgl. Koselleck 1982, S. 620).

Das 19. Jahrhundert, die Zeit nach den zahlreichen Revolutionen, wird als eine Ära verstanden, in der sich der Krisenbegriff, vor allem aufgrund seiner vielen unterschiedlichen Varianten und Auslegungen, behaupten konnte. Die Krise stand für einmalige Wendepunkte, andauernde Wandel, apokalyptische Szenarien und damit verbundene Hoffnungen oder aber auch für Zweifel und Skepsis. Man sah in der Neuzeit aufgrund der Häufigkeit ihres Auftretens ein Zeitalter der Krise.

Schlegel z.B. sprach 1820 von einer "Krise der deutschen Philosophie", Bruno Bauer 1837 von der "allgemeinen Krise der Theologie" und im Brockhaus war 1839 die literarische Krise des "Jungen Deutschlands" verortet. Fortan fungierte der Krisenbegriff als Schlagwort und war somit in die Alltagssprache aufgenommen. Man ging davon aus, an der Art, wie der Begriff verwendet wurde, die Intensität der jeweiligen Krise erkennen zu können. Eine weitere zentrale Bedeutung erhielt der Begriff in der junghegelianischen Erbfolge. Mit der Krise in Bezug auf die Geschichte, wird der Drang zu einer Entscheidung verstanden, welche durch eine Kritik hervorgerufen wurde, unter der 'die Wirklichkeit zerbricht'. Eine Kritik, so lässt es sich in Anlehnung an Horst Stukes "Philosophie der Tat", im historischen Lexikon nachlesen, registriert das Fehlen einer Freiheit der Philosophie, welche zur Praxis drängt. Die 'Krise' wird durch diese Kritik vorangetrieben, sofern sie deren 'geschichtliche Richtung' durchschaut. Die Entscheidung ist dabei sowohl schon vorgegeben, als auch vorbereitet (vgl. ebd., S. 635ff.). An dieser Stelle wird Bruno Bauer zitiert, welcher in der Geschichte den Ursprung der 'Krise' verankert sah: "Die Geschichte (...) wird die Freiheit, die uns die Theorie gegeben hat, zur Macht erheben, die der Welt eine neue Gestalt gibt (...) Die Geschichte wird für die Krisis und ihren Ausgang sorgen" (Bauer zit. nach Koselleck 1982, S. 637).

In den weltgeschichtlichen Betrachtungen Burckhardts wird deutlich, wie weitläufig der Krisenbegriff ist. Es gibt viele Auslegungen einer Krise und die Frage steht im Raum, ab wann eine Krise tatsächlich eine Krise sei. Denn 'echte' Krisen sind laut Burckhardt eine Seltenheit. Selbst die Englische Revolution sei in seinen Augen keine wahre Krise, da keine tiefgreifenden Veränderungen der sozialen Verhältnisse stattgefunden hätten (vgl. ebd, S. 639).

Laut Koselleck, kann auch ein Bezug zur geschichtsphilosophischen Ausweitung des Krisenbegriffes hergestellt werden, welche in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit dem Einfluss der Theologie in den Sprachgebrauch der 'Krise' erfolgte. Obwohl

diese religiöse Einwirkung u.a. aufgrund der Thematisierung des 'Jüngsten Gerichts' und der Apokalypse eindeutig ist, wird die Krise vielfältig interpretiert. Der zeitliche Aspekt ist, wie im historischen Lexikon angemerkt wird, hierbei von Bedeutung, da versucht wird, "eine zeitspezifische Ausdrucksmöglichkeit zu gewinnen, die die Erfahrung einer neuen Zeit auf den Begriff bringen sollte, deren Herkunft verschieden tief gestaffelt wird und deren unbekannte Zukunft allen Wünschen und Ängsten, Befürchtungen oder Hoffnungen freien Spielraum zu lassen schien" (Koselleck 1982, S. 627).

In den folgenden vier Varianten wird der geschichtliche Aspekt der 'Krise' verortet. Zum einen kann 'Krise' in Bezug auf Medizin, Politik und in militärischen Bereichen, die Folge von Ereignissen bedeuten, in denen die Betroffenen auf einen Wendepunkt zusteuern (vgl. ebd., S. 626f). Zum anderen kann man unter einer Krise die "geschichtliche Letztentscheidung" (ebd., S. 627) im Sinne des 'Jüngsten Gerichts' verstehen, welche in diesem Fall nicht wiederholbar ist. Neben dieser Krise als einmalige Situation gibt es jedoch auch Krisen, welche sich wiederholen können, wie z.B. in der Medizin und verschiedenste weitere Varianten, in denen die Einmaligkeit auf die Wiederholbarkeit trifft und sich gegenseitig beeinflussen. Die Krise als Dauer-, bzw. Zustandskategorie, welche auf einen Prozess, entscheidungsträchtige Situationen oder aber auch auf kritische Lagen verweist, welche sich ständig reproduzieren, bildet somit die dritte Variante des Krisenbegriffes, auf die geschichtliche Zeit bezogen. In der letzten Abwandlung der 'Krise' fungiert diese als geschichtsimmanenter Übergangsbegriff. Die Dauer einer Übergangsphase bzw. ob sich diese positiv oder negativ entwickelt, hängt hierbei von der Diagnose ab. Aufgrund dieser Menge an Möglichkeiten, entsteht eine Verallgemeinerung der 'neuzeitlichen Erfahrung' durch den Krisenbegriff, weswegen dieser zum geschichtlichen Dauerbegriff wird (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird die 'Krise' auch als Epochenbegriff verwendet. Dieser kann zwar wiederholt angewandt werden, stellt aber gleichzeitig eine historische Durchgangsphase dar, welche unwiederholbar ist. Nach diesem kritischen Übergang vollzieht sich eine Änderung (vgl. ebd.). Alle diese unterschiedlichen Varianten sind miteinander kombinierbar. Seit den siebziger Jahren ist die Krise ein strukturelles Kennzeichen der Neuzeit (vgl. ebd., S. 629).

Ins Deutsche wurde der Begriff der 'Krise' geschichtsphilosophisch von Herder eingeführt, nachdem er sich 1774 mit der Thematik befasste, ob der Mensch durch eine sittliche Verbesserung glücklicher wird, oder ob sie sich eventuell sogar negativ auswirkt. Der Entscheidungsbegriff Herders, welcher auf dem Perspektivenwechsel von linearem Fortschritt zu einer Veränderung der Zustände gründet, zielt darauf ab, die "inneren Kräfte aller Geschichte" (ebd., S. 632) zu erkennen und abzuwägen, statt einem "naiven Fortschritt zu huldigen" (ebd.). In den Briefen zur Beförderung der Humanität schrieb Herder 1793, dass die derzeitige Krise entweder "Revolution oder Evolution erzwingen" (ebd.). Sein Krisenbegriff hat geschichtlich eine zentrale Bedeutung und impliziert nicht mehr nur die Alternativen 'Tod' oder 'Wiedergeburt', sondern eine langfristige Veränderung. Joseph Görres verwendete den medizinischen Krisenbegriff vorerst, um politische Brennpunkte zu beschreiben, weitete ihn dann später aus, um einen welthistorisch einzigartigen Übergang zu beschreiben. Er verwendete ihn z.B. 1819, um vor einer Revolution zu warnen (vgl. ebd., S. 632f).

### 3.1. Geschichtliche Begriffsbildungen der Krise

Durch Rousseau erfolgte im Jahr 1762 eine Erneuerung des Begriffs der Krise, aufgrund seiner doppelten Anwendung. Diese, auf der einen Seite geschichtsphilosophische, auf der anderen Seite prognostische Wortverwendung, richtete sich gegen einen "optimistischen Fortschrittsglauben" (Koselleck 1982, S. 628), sowie gegen eine "statistische Kreislauflehre" (ebd.). Die derzeitige Gesellschaftsordnung ist vergänglich und nicht von Dauer. Somit sei, Rousseaus Ansicht nach, eine Revolution, welche die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit erfassen würde, nicht zu verhindern. Des Weiteren wird die Krise von Dauer sein, da es laut Rousseau viele Revolutionen und grundlegende Umbrüche geben wird, z.B. in Form eines Sturzes der Monarchie. In Rousseaus teilweise prophetischer, teilweise voraussagender Zukunftsvision, existiert ein Zustand, indem Reichtum oder Armut "zu Gunsten gesellschaftlicher Leistungen" (ebd.) verschwinden.

Auch Diderot befasste sich 1771 mit dem Begriff der Krise, indem er nach Auflösung des Pariser Parlaments über den "Ausbruch des Feuers der Freiheit", schrieb. Seiner

Auffassung nach, sei ein Angriff auf die "irdische Souveränität" (ebd.) unaufhaltbar, "nachdem die Majestät des Himmels bedroht worden sei" (ebd.). Denn die Verweltlichung und der damit verbundene Zweifel an der Religion führt seiner Meinung nach unweigerlich zu einer politischen Revolution (vgl. ebd.).

Zu einem epochalen Schwellenbegriff wurde die 'Krise' zur Zeit des amerikanischen Unabhängigkeitskrieges. In den englischen Medien längst eingebürgert, verwendete Thomas Paine den Begriff als Titel für seine Zeitschriften (vgl. ebd., S. 629). In den 13 Ausgaben von "the crisis" schrieb er Ereignisse der Revolution von 1776 bis 1783 nieder, um amerikanische Soldaten für den weiteren Kampf zu motivieren (vgl. Seibold 2009, S. 89). Da er unter der 'Krise' die Revolution ansah und nicht nur die Phase vor einer Revolution verstand, weitete er den Begriff somit aus (vgl. Koselleck 1982, S. 629f).

"crisis has become one of the most overworked words in the language" (Lunenburg, zit. n. Krystek 2007, S. 24). So formulierte Lunenburg den Umstand, dass die Krise unendlich viele Erscheinungsformen hat (vgl. ebd.).

Der Krisenbegriff umfasst persönliche Krisen bis hin zu Krisen, welche die ganze Welt betreffen. Ausgehend vom griechischen Sprachgebrauch in der Antike spielt der Krisenbegriff heute in fast allen Bereichen des Lebens eine bedeutende Rolle. Die Vielfältigkeit und Unvermeidbarkeit einer Krise lässt sich anhand eines Zitates von Hammel verdeutlichen, in dem er der Meinung ist: "Der gesamte Raum menschlichen Daseins ist zumindest ein Raum der Möglichkeit für die Krise" (Hammel 1967, S. 28). Hammel verweist auf die unterschiedlichsten Krisenarten. In Anlehnung an Bollnow, Arendt und andere Autoren, welche die Krise thematisieren, werden einige dieser Krisenarten im folgenden Kapitel exemplarisch und möglichst systematisch dargestellt.

## **4. Versuch einer Krisentypologie unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik**

Um dem Ziel der Arbeit, dem Krisenbegriff in möglichst vielen Facetten nahe zu kommen und dadurch zur Erkenntnisproduktion in Beziehung auf das Thema Krise und Pädagogik einen Beitrag zu leisten, wird in diesem Kapitel der Versuch unternommen, durch eine Typologie von Krisen in strukturierter Art und Weise eine breit gefächerte Informationsdichte zu erreichen, ohne jedoch den Bezug zur Pädagogik zu verlieren. Zu Anfang sei deutlich gemacht, dass die folgende Krisentypologie lediglich ein Versuch sein kann, den Krisenbegriff in möglichst vielen für das Thema relevanten Dimensionen exemplarisch zu fassen. Dies schließt ein, dass die folgende Typologie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Die Krise der Pädagogik lässt sich als eine Art der verschiedenen Krisen bzw. krisenhaften Entwicklungen in übergeordneten sozialen Systemen und deren Zusammenspiel begreifen und darstellen. Manfred Bönsch geht in seinem Werk "Erziehung in der Krise? - Pädagogik in Krisen" davon aus, dass in der Pädagogik aufgrund ihrer zentralen gesellschaftlichen Bedeutung – als Wissen und Werte vermittelnde Instanz – sämtliche gesellschaftliche und individuelle Krisenerscheinungen gespiegelt, verstärkt und fokussiert werden.

In diesem Kapitel wird somit grundsätzlich in Krisen auf individueller Ebene und Krisen auf überindividueller Ebene unterschieden.

### **4.1. Krisen auf individueller Ebene**

Auf individueller Ebene muss unterschieden werden zwischen entwicklungsbedingten und situationsbedingten Krisen, sowie zwischen Krisen des psychischen Systems und jenen des physischen Systems, was allerdings nicht ausschließt, dass sich die verschiedenen Ebenen überschneiden können, wie man den folgenden Kapiteln entnehmen kann.

### **4.1.1. Entwicklungsbedingte Krisen**

In der Abhandlung "Krise als Chance" beschäftigt sich Tepperwein mit den verschiedensten Krisenarten. Eine davon ist die Entwicklungskrise, welche schon vor der eigenen Geburt auftreten kann, da das Kind in der Lage ist zu fühlen, was die Mutter fühlt, so Tepperwein. Negative Gedanken, wie z.B. über eine Abtreibung, beeinflussen so das Kind und erzeugen eine Krise. Da eine Entwicklungskrise immer dann entsteht, wenn sich der Entwicklung ein Hindernis in den Weg stellt, kann diese immer wiederkehren, wie z.B. bei der Geburt, in der Pubertät oder auch durch eine Krankheit (vgl. Tepperwein 2005, S. 34). Die letzte Krise der Entwicklung ist, ihm zufolge, der Tod, sofern man darauf nicht vorbereitet ist (vgl. ebd., S. 56).

### **4.1.2. Situationsbedingte Krisen**

#### **4.1.2.1. Berufsbedingte Krisen**

Die Krise in Bezug auf den Beruf entwickelt sich, so Tepperwein, in erster Linie, wenn man seinen Beruf nicht gerne ausübt. Die Arbeit wird hingenommen, um Geld zu verdienen und in weiterer Folge, um das Leben finanzieren zu können (vgl. Tepperwein 2005, S. 89). Ein Begleitsyndrom einer Berufskrise ist der Stress, welcher durch eine Unzufriedenheit im Berufsleben ausgelöst wird, oder aber auch z.B. bei Arbeitssüchtigen durch den eigenen Druck selbst hervorgerufen wird (vgl. ebd., S. 98). Hat man wiederum an sich selbst zu hohe Ansprüche, welche man nicht erfüllen kann, so führt dies letztendlich zu einem Burnout (vgl. ebd., S. 102). Weitere Umstände, welche eine Krise hervorrufen können, wären z.B. Arbeitslosigkeit und Mobbing am Arbeitsplatz.

Inwiefern sich berufliche Krisen auf die Erziehung auswirken können, verdeutlicht Textor in seinem Onlinehandbuch für Kindergartenpädagogik, indem er in diesem Zusammenhang auf die Ansichten von Arlie Russell Hochschild verweist. In ihrem Werk "Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet", beschreibt sie die prekäre Situation des ungleichen Verhältnisses von Arbeit und Erziehung (vgl. Textor o.J., online).

Während die Bedeutung des Berufs immer wichtiger wird, rückt die Familie mehr und mehr in den Hintergrund. In Anlehnung an Hochschild merkt Textor an:

"Je mehr Frauen und Männer das, was sie tun, im Austausch gegen Geld tun und je höher ihre Arbeit im öffentlichen Bereich geschätzt und anerkannt wird, desto mehr wird, fast schon zwangsläufig, das Privatleben entwertet und desto mehr schrumpft sein Einflussbereich" (ebd.).

Während es früher eine Seltenheit war, wenn eine Frau einem Beruf nachging, setzt die Gesellschaft es heute teilweise sogar voraus. Hausfrauentätigkeiten werden nicht mehr so geschätzt, im Gegenteil, Hausarbeiten sollten neben der 'eigentlichen' Arbeit erledigt werden (vgl. ebd.).

Wie Textor anmerkt, hat diese "Arbeitssucht", laut dem Erziehungswissenschaftler Metzinger, zur Folge, dass die Erziehung der Kinder zu früh an Fremde abgegeben wird. Daraus können z.B. Trennungsängste, mangelnde Geborgenheit und Bindungsunsicherheiten resultieren. Diese emotionale und soziale Vernachlässigung kann folglich zu Verhaltensauffälligkeiten seitens der Kinder führen, so Metzinger. Als eine der pädagogischen Auswirkung dieses ungleichen Verhältnisses führt Hochschild das Beispiel der 'Schlüsselkinder' an (vgl. ebd.).

Textor verortet eine weitere berufliche Krise in der unsicheren Lage der Arbeitsplätze, wie er der Pressemitteilung vom 15.01.2003 des Bundesfamilienministeriums entnehmen kann. Erworbene, angelernte Qualifikationen veralten immer schneller, weswegen es schwieriger wird, einen Arbeitsplatz zu finden, nachdem man z.B. arbeitslos war oder sich während der Karenz der Kindererziehung gewidmet hat. Eine Ganztagsbetreuung soll dabei helfen, dem Beruf weiter nachgehen zu können. ArbeitnehmerInnen, selbst Mütter mit Kleinkindern, wären somit in der Lage, ständig in der Berufswelt vertreten zu sein. Obwohl es, wie Textor anmerkt, in Wirklichkeit nicht realisierbar ist, dass alle Menschen einem Beruf nachgehen. Er verweist in diesem Zusammenhang auf das Problem der herrschenden Arbeitslosigkeit (vgl. ebd.).

Die Ganztagesbetreuung hat, Textor zufolge, allerdings auch ökonomische Hintergründe, womit eine Überschneidung der Ebenen ersichtlich wird, denn je mehr Menschen einen Beitrag zum Bruttosozialprodukt leisten, desto besser geht es dem wirtschaftlichen Sektor. Damit es für erwerbstätige Eltern möglich ist, mehr Zeit mit

ihren Kindern zu verbringen, muss die Gesellschaft das "Wohl der Kinder gegenüber Politik und Wirtschaft verteidigen, damit es nicht weiter ökonomischen Interessen untergeordnet wird (Textor o.J., online)", so Textor.

#### 4.1.2.2. Beziehungskrisen

Eine Beziehungskrise entsteht, laut Tepperwein, durch das Ungleichgewicht der Spannungen, welche sich durch die Verschiedenheit der Partner ergeben. An sich ist es zwar von Vorteil, wenn man als Mensch jemanden hat, der kein Abbild seiner selbst ist, da man so die Möglichkeit hat, sich zu ergänzen, allerdings muss man darauf achten, dass man die daraus resultierenden Konflikte beseitigen kann, bevor eine Krise entsteht. Umstände, wie z.B. Eifersucht, Abhängigkeit, zu wenig Anerkennung, die Vergänglichkeit der ersten Verliebtheit, Untreue, Uneinigkeit in Bezug auf Kinder und deren Erziehung sowie Geldfragen können eine solche Beziehungskrise auslösen (vgl. Tepperwein 2005, S. 58f).

Ein Bezug von Beziehungskrisen zur Pädagogik lässt sich, wie Textor anmerkt, deutlich erkennen, da Kinder schon sehr früh in der Lage sind, Veränderungen in ihrem unmittelbaren Umfeld wahrzunehmen. Sie spüren, dass etwas nicht in Ordnung ist, auch wenn sie keine Kenntnis über den genauen Sachverhalt haben. Gelangt man als Eltern dann an einen Punkt, an dem Kinder anfangen, Fragen zu stellen, ist es nicht ratsam ihnen auszuweichen, oder sie sogar anzulügen. Denn so ein Verhalten kann dazu führen, dass Kinder ihre Beobachtungsfähigkeit anzweifeln und verunsichert sind. Wie Textor anmerkt, geschieht es nicht selten, dass Kinder Zeuge von Auseinandersetzungen der Eltern werden (vgl. Textor 1989, online). Sie versuchen dann oft "durch Auffälligkeiten, Ungehorsam, extreme Liebesbedürftigkeit, Krankheitssymptome (ebd.)" vom Streit der Eltern abzulenken. Diese Symptome, welche in so einer Phase entwickelt werden, können auch in anderen sozialen Umgebungen, wie z.B. Kindergärten, zum Vorschein kommen und folglich zu einem Problem werden (vgl. ebd.).

### 4.1.3. Krisen der Psyche

Auch in der Psychologie ist der Begriff der 'Krise' verankert. Sobald "übliche Bewältigungsmechanismen einer Person versagen und wichtige Entscheidungen, Werthaltungen und die Lebensweise in Frage gestellt werden" (Rüsen 2009, S. 47), befindet sich diese Person in einer Krise. Karl Baier zufolge, welcher sich in einer Abhandlung über Krisen u.a. mit dem psychologischen Bezug beschäftigt, wird der Krisenbegriff seit dem 19. Jahrhundert auch im Bereich der Psychiatrie und Psychologie verwendet. Laut ihm, hatte Carus ein ähnliches Verständnis von 'Krise', wie die Medizin, mit dem einzigen Unterschied, dass, seiner Auffassung nach, das Gegenteil von einer Genesung nicht eine Verschlimmerung oder gar der Tod war, sondern der Ausbruch einer Psychose. Die Bedeutung der Krise veränderte sich jedoch mit der Zeit. In unserem Jahrhundert versteht man darunter nicht mehr nur ein plötzliches und kurzes Krisenaufkommen, sondern auch Verlaufsformen einer Wende, welche längere Zeit andauern können. Des Weiteren wurden nicht mehr alle Krisen mit einer Krankheit oder einem Unheil in Verbindung gebracht. So genannte Reifungskrisen, welche man im Laufe seines Lebens durchlaufen muss, entspringen der Entwicklungspsychologie. Baier bezieht sich dabei auf Kierkegaard, welcher diese Anschauung schon im 19. Jahrhundert hatte, indem er in seinem Buch "Die Krankheit zum Tod" den Zustand des Menschen als 'allzeit kritisch' beschrieb, was somit auch die Gesundheit mit einbezieht. Laut dem Entwicklungspsychologen Erikson, ist es unumgänglich, in gewissen Lebensabschnitten eine Identitätskrise zu durchlaufen, wie z.B. die Pubertät. Nur gesetzt des Falles, dass man in einer solchen festhängt und nicht weiterkommt oder sie erst zu einem späteren Zeitpunkt durchlebt, wird sie als eine Krankheit bezeichnet. Diese 'normativen Krisen' unterscheiden sich von 'akzidentellen Krisen', welche durch bestimmte Schicksalsschläge, wie z.B. einen Todesfall oder andere traumatische Erlebnisse, hervorgerufen werden. Beide Krisenarten können sich, gemäß Baier, zu einer spirituellen Krise entwickeln. Der Entscheidungskrise, welche als ursprüngliche Krise verstanden wurde, steht die Akzeptanzkrise gegenüber, da z.B. bei einer unheilbaren Krankheit die Möglichkeit einer Entscheidung nicht mehr besteht, weil diese bereits entschieden wurde. Solange der/die Betroffene diesen Umstand nicht akzeptieren kann und sein/ihr

Leben im Moment sinnlos scheint, befindet er/sie sich in einer Krise (vgl. Baier, S. 3f).

Laut Tepperwein, münden psychische Krisen oft in Depressionen, welche eine Gemütskrise hervorrufen. Dies kann geschehen, sofern ein Mensch nicht in der Lage ist, Gefühle zu zeigen und sich emotional auszudrücken. Aufgrund der Gesellschaft, welche, Tepperwein zufolge, Gefühle ungern sieht, werden diese schon automatisch kontrolliert. Dadurch entsteht allerdings eine Verleugnung seiner selbst. Ein Beispiel hierfür wäre, zu lächeln, selbst, wenn man traurig ist (vgl. Tepperwein, S. 147f). Zustände wie z.B. Angst, Ärger, Schuldgefühle, Trauer, Empfindlichkeit, Selbstmitleid und Aggression werden ebenso als Gemütskrisen bezeichnet.

Hans Leitner hat sich in seiner Abhandlung unter dem Titel "Hilfe für Kinder psychisch kranker Eltern" mit der Thematik beschäftigt, inwieweit sich psychische Krisen bei Eltern auf ihre Kinder auswirken können. Leiden Eltern oder ein Elternteil an einer psychischen Erkrankung, steigt, ihm zufolge, die Wahrscheinlichkeit, dass auch das Kind erkrankt. Zwar ist das Risiko, ebenfalls psychisch zu erkranken teilweise erblich bedingt, jedoch kann auch das Verhalten seitens der Eltern dazu beitragen, dass eine psychische Störung bei Kindern ausgelöst wird. Dies geschieht, so meint Leitner, z.B. wenn einem Kind Liebe entzogen wird oder es ihm an Zuwendung fehlt, welche für die Entwicklung unentbehrlich ist (vgl. Leitner S. 5, online). Der pädagogische Zusammenhang liegt insofern auf der Hand, als dass eine psychische Krise das pädagogische Wirken von Eltern in negativer Art und Weise beeinflusst.

Wie Dr. med. Andreas Scheffzek anmerkt, können sich die Folgen solcher psychogenen und psychosomatischen Störungen bei Kindern, in pädagogischer Hinsicht, sowohl auf die Leistungsfähigkeit, als auch auf das soziale Verhalten von SchülerInnen auswirken. Laut Scheffzek kann in umgekehrter Weise ein "Missverhältnis zwischen Leistungsfähigkeit und Leistungsanforderung (Scheffzek 2011, S. 8, online)" allerdings auch gesundheitliche Schäden hervorrufen. Daran lässt sich eine Wechselwirkung der psychischen und physischen Ebene erkennen.

#### 4.1.3.1. Sittliche Krisen

Sittlichkeit bezeichnet, Kant zufolge, ein individuelles Handeln nach den Regeln der Sittlichkeit (vgl. Porath 2006, S.11). Eine sittliche Krise ist dementsprechend eine Situation, in der das individuelle Handeln oder Wollen in Widerspruch zu einer als richtig, normal empfundenen oder vorgeschriebenen Sittlichkeit steht.

Bollnow verortet die sittliche Krise im geistigen Bereich. Der Verlauf geistiger Krisen ähnelt zwar stark der medizinischen Krise, welche im folgenden Kapitel genauer behandelt wird, unterscheidet sich jedoch in einem Aspekt. Während man die Krise der Krankheit, welche mit dem Körper an sich zu tun hat, nicht aktiv beeinflussen, sondern nur warten und auf einen guten Verlauf hoffen kann, ist die geistige und damit die sittliche Krise nur mit eigenem Willen zu bewältigen. Im Gegensatz zur Krankheitskrise muss man eine solche Krise nicht nur durchhalten, sondern aktiv überwinden (vgl. Bollnow 1959, S. 32). Bollnow spricht allerdings von einer Verflechtung "zwischen der Freiheit des Handelns und dem Zwang der Situation" (ebd., S. 33), da dieser eigene Wille erst aus einer Verzweiflung heraus entsteht. Erst wenn ein Mensch in seiner bisherigen Art und Weise zu leben nicht mehr weiterkommt, fasst er konsequent den Entschluss, zu handeln und sich aus dieser Lage mittels seines eigenen Willens zu befreien, um von der 'alten Ordnung' zu einer neuen zu gelangen. Sobald ein Mensch seinen Lebensplan aufgeben muss, entsteht eine Krise. Dies kann z.B. – wie auch bei situationsbedingten Krisen – in der Schule, am Arbeitsplatz oder bei Eheproblemen geschehen, wenn man scheitert und sich neu orientieren muss. Anhand dieses Beispiels wird eine weitere Überschneidung der Ebenen – in diesem Fall zwischen situationsbedingter und psychischer Ebene – ersichtlich. Die Menschen versuchen die Krisen zu umgehen, aufgrund ihrer Schmerzhaftigkeit, allerdings kann man nur ein neues Leben beginnen, wenn man bereit ist, die Krise zu bewältigen (vgl. ebd., S. 33f).

#### 4.1.4. Krisen des physischen Systems

In der Medizin wurde das Wort 'Krise' verwendet, um den Verlauf einer Krankheit zu bezeichnen. Seinen Ursprung hatte der Krisenbegriff im "Corpus Hippocraticum", einem Dokument, welches medizinische Texte unterschiedlichster Art vereint (vgl. Koselleck 2004, S. 619). Da sich der Verlauf einer Krankheit sowohl verschlimmern, als auch verbessern konnte, bezeichnet die Krise somit ihren Höhe- und Wendepunkt (vgl. Duden 2007, S. 454). Falls die Krise zu einer Verbesserung führte und sich der Patient vollständig erholte, sprach man von einer 'perfekten Krise', andernfalls war von einer 'imperfekten Krise' die Rede, in der auch Rückfälle nicht ausgeschlossen waren. Des Weiteren wurden die Krankheitsverläufe zeitlich differenziert, da Krisen in akute und chronische Krisen unterschieden wurden. Diese Differenzierung lässt sich auf den in der Antike bedeutenden Arzt Galen zurückführen (vgl. Koselleck 1982, S. 619).

Bollnow hat sich mit den verschiedensten Arten der Krise beschäftigt, u.a. auch mit der Krise in der Medizin. Dabei stützt er sich auf die Ansichten des Mediziners Plügge. Nach Plügge ist eine Krise, medizinisch gesehen, ein anfallartiges Ereignis der schwersten Art, welches mit einer Wende im bisherigen Krankheitsverlauf einhergeht. Diese Wende kann entweder eine Heilung, Stillstand oder den Tod bedeuten (vgl. Bollnow 1959, S. 28f). Die Krise ist das plötzlich auftretende Ende eines "bis dahin schleichenden Vorgangs" (ebd., S. 29).

Um die Struktur einer Krise beschreiben zu können, hat Plügge anhand verschiedener Patientenaussagen drei entscheidende Momente herausgefiltert.

Der Anfall, welcher plötzlich auftritt, das darauf folgende Gefühl der Befreiung, bzw. Wandlung im positiven Sinne, und der Verlust jeglichen Zeitgefühls in Bezug auf die Krise. Des Weiteren erläutert Bollnow in Anlehnung an Plügge folgende drei Vorgänge in Bezug auf den Krisencharakter. Der erste Vorgang ist jener der Unstetigkeit, welcher den bisher stetigen Lebensverlauf ruckartig unterbricht. Interessant für Bollnow waren die Ansätze Plügges insofern, als dass er u.a. diese Unstetigkeit zum Thema macht, welche auch im pädagogischen Zusammenhang eine große Rolle spielt (vgl. ebd., S. 29f). Der zweite Vorgang beinhaltet ein Unterbrechen und Verbinden zweier verschiedener Lebensordnungen, wobei die

Krise verantwortlich ist für das Ende einer "alten Ordnung" (Bollnow 1959, S. 30). Hat man sie jedoch überstanden, schafft sie eine neue. "Vernichtung und Schöpfung" (ebd., S. 31) bestimmen somit das Wesen der Krise.

Der dritte Vorgang impliziert einen "Einbruch eines ganz Andersartigen, das im stetigen Lebensverlauf gar keinen Platz hat und darum nach Beendigung der Krise auch notwendig wieder verloren geht" (ebd.). Auf das dritte Moment bezogen ist zu erwähnen, dass es erst durch einen Widerstand von außen zu einer absoluten Ausweglosigkeit kommen kann, wobei dadurch auch eine befreiende Wendung möglich sei (vgl. Okamoto, S. 24, online).

Ein pädagogischer Bezug von Krankheit und Krise wird anhand der Abhandlung "Pädagogik bei Krankheit" der 'Universitätsklinik Heidelberg' ersichtlich. Burkhard und Henn, zwei der AutorInnen, welche bei diesem Artikel mitgewirkt haben, sind der Ansicht, je jünger ein chronisch erkranktes Kind ist, desto schwerwiegender sind die Auswirkungen auf seinen Entwicklungsverlauf. Diese können sich z.B. in einer Verzögerung bzw. im schlimmsten Fall in einer Stagnation von Entwicklungsvorgängen äußern (vgl. Burkhard/Henn 2011, S. 12, online). "Ein derartig komplexes Krankheitsgeschehen erfordert die interdisziplinäre Zusammenarbeit insbesondere der Medizin und der Sozial- und Sonderpädagogik, um dem Kind und seiner Familie umfassend und ganzheitlich zur Seite stehen zu können" (ebd.). Daran lässt sich ein pädagogischer Zusammenhang von Krise und Krankheit herauslesen.

Weitere Mitwirkende an diesem Artikel sind Prof. Dr. med. Georg F. Hoffmann, geschäftsführender Direktor am Zentrum Heidelberg für Kinder- und Jugendmedizin und Prof. Dr. med. Franz Resch, ärztlicher Direktor der Klinik Heidelberg für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Sie merken an, dass im schulischen Bereich Betroffene oft mit der Situation überfordert sind, da sie aufgrund ihrer Erkrankung nicht nur kognitiv gefördert, sondern auch pädagogisch, sozial und emotional unterstützt werden sollten. Ein qualifiziertes, differenziertes und diagnosegeleitetes Angebot der Schulen könnte den erkrankten SchülerInnen helfen, den schulischen Alltag zu bewältigen (vgl. Hoffmann/Resch 2011, S. 3, online).

Krisen in Form von chronischen Krankheiten bedeuten für Kinder eine Umstellung in ihrem Leben, wie Cinar und Bischofberger meinen. Sie müssen sich u.a. mit ihrer Erkrankung auseinandersetzen, um auch über die nötigen medizinischen

Erfordernisse Kenntnis zu besitzen. Bedingt durch die chronische Erkrankung kommt es oft zu schulischen Fehlzeiten, wodurch effektives und bewussteres Lernen erforderlich ist. Cinar und Bischofberger sehen des Weiteren eine Notwendigkeit in dem Ausgleich schulischer Nachteile, wie z.B. durch eine Reduzierung der Hausaufgaben, Pausen und Zeitverlängerungen bei Klassenarbeiten und Prüfungen, kein Nachschreiben oder keine Benotung von Klassenarbeiten nach Fehlzeiten (vgl. Cinar/Bischofberger 2011, S. 6f, online).

Eine Problematik, welche dennoch im Raum steht, ist z.B. die Akzeptanz von schwerwiegenden Krankheiten, wie z.B. HIV oder Krebs bei MitschülerInnen. In Anlehnung an Cinar und Bischofberger, sind diesbezüglich die Bildungseinrichtungen zum Teil verantwortlich, statt voreingenommen und ängstlich, offen und hilfsbereit dem/der Erkrankten gegenüberzustehen. Einen Lösungsansatz könnte z.B. vermehrte Aufklärungsarbeit im Unterricht darstellen (ebd.).

Um an dieser Stelle ein Beispiel zu nennen, wie man in pädagogischer Hinsicht mit einer physischen Krise umgehen kann zeigt z.B. die öffentliche Schule für Kranke der Universitätsklinik Heidelberg. Hoffmann und Resch zufolge, hat diese 'Klinikscheule' die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in den einzelnen Kliniken schulisch zu fördern und zu begleiten, wenn diese aufgrund einer Erkrankung für längere Zeit stationär oder teilstationär behandelt werden und deswegen ihre Heimatschule nicht besuchen können (vgl. Hoffmann/Resch 2011, S. 3, online). Die Normalität, welche die Klinikscheule für Kinder und Jugendliche darstellt, soll die SchülerInnen stabilisieren und sie trotz krankheitsbedingter Erschwernissen zum Lernen motivieren. Laut Cinar und Winkler, ist die oberste Priorität eine Wiedereingliederung in das allgemeine Schulwesen. Der Unterricht in der Klinikscheule ist u.a. gekennzeichnet durch "Unterricht innerhalb medizinischer Vorgaben" (Cinar/Winkler 2011, S. 4, online), Rücksichtnahme des 'Patientenstatus' der SchülerInnen, kurze Unterrichtssequenzen, individuelle Förderung und Beratung, Kleingruppenunterricht bzw. Einzelunterricht am Bett, Kooperation mit der Heimatschule bzgl. des Unterrichtsstoffes, wobei dieser auf die individuelle Belastbarkeit, sowie auf den Leistungsstand der SchülerInnen abgestimmt wird (vgl. ebd.).

## 4.2. Krisen auf überindividueller Ebene

### 4.2.1. Politische Krisen

Wie im historischen Lexikon geschrieben steht, war die Krise zunächst im griechischen Sprachgebrauch vor allem für die Politik von Bedeutung und wurde in diesem Zusammenhang verwendet. Man verstand darunter Scheidung, Streit und Entscheidung im Sinne eines endgültigen Ausschlags z.B. in Bezug auf Kriegereignisse. Des Weiteren fand der Krisenbegriff seine Bedeutung in der Entscheidung, bezüglich einer Urteilsfindung und Beurteilung. An diesem Punkt wird angemerkt, dass die eben genannten Bedeutungsweisen heutzutage eher als 'Kritik' bekannt sind. Im Griechischen hatten die Begriffe Kritik und Krise allerdings noch dieselbe Bedeutung. Die Krise bezog als Gericht im Sinne von Urteil, Prozess und Rechtsfindung einen hohen Stellenwert in der Politik, da sie u.a. die Ordnung der bürgerlichen Gemeinschaft bestimmte. Des Weiteren betraf die Krise Wahlentscheidungen, Regierungsbeschlüsse, Entscheidung über Krieg oder Frieden, Todesstrafen, Verdammungen und viele weitere politische Handlungen (vgl. Koselleck 1982, S. 617f). Die Krise war somit ein "zentraler Begriff, durch den Gerechtigkeit und Herrschaftsordnung über die jeweils richtigen Entscheidungen aufeinander abgestimmt wurden" (Koselleck 1982, S. 618).

Im 18. Jahrhundert fand der Krisenbegriff seine Verwendung in Bezug auf Politik zunächst in außenpolitischer, bzw. militärischer Hinsicht, welche auf Friedrich den Großen zurückzuführen ist. Er marschierte 1740 in Schlesien ein, als sich die europäischen Staaten in der Krise befanden, weil sie für den österreichischen Erbfolgekrieg noch nicht kampfbereit waren. Auch, als er vergeblich versuchte, vor der 'Schlacht von Hohenfriedberg' eine einvernehmliche Lösung in Form von Friedensgesprächen zu erwirken, war die Krise gegenwärtig, wie auch in der 'Schlacht von Kolin', welche Friedrich der Große verlor (vgl. ebd., S. 624).

Aufgrund dieser Ereignisse, welche Friedrich der Große als Krise definierte, wird eine solche auf "Entscheidungsalternativen verschiedener Handlungsträger zulaufende Situationserfassung" (ebd.) auch in Deutschland als eine Krise bezeichnet.

Zu einem Teil des allgemeinen Verfassungslebens wurde der Krisenbegriff kurze Zeit, nachdem der deutsche Fürstenbund 1785 auf die "Crisis des Reichssystems" in der Präambel reagierte. Somit war er nicht nur außenpolitisch oder militärisch, sondern generell für das politische Handeln relevant. Die Anwendung des Krisenbegriffes in Bezug auf Politik war von großer Vielschichtigkeit geprägt. Während auf der einen Seite Anarchie als Krise empfunden wurde, sah man auf der anderen Seite die Anbahnung einer Krise durch die Einführung der französischen Verfassung (vgl. ebd., S. 624f).

Die Krise kennzeichnete "außenpolitische, militärische Situationen, die auf einen Entscheidungspunkt zutreiben" (ebd., S. 625). Diese Wendepunkte konnten z.B. Bürgerkriegssituationen, Verfassungswandel oder auch Regierungswechsel sein. Des Weiteren wird in der Ausführung über die Krise darauf hingewiesen, dass, wie auch im ursprünglichen medizinischen Sprachgebrauch, die Krise in der politischen Anwendung, sowohl der Urteilsfindung, als auch der Diagnose diene. Während die Diagnose nicht zu beeinflussen war, bzw. ist, da u.a. diese zwei Momente auch heute noch die Krise charakterisieren, beruht die Urteilsfindung auf einem Handlungszwang, sich entscheiden zu müssen. Der sich in der Krise befindende Mensch kann aufgrund dieser Zwangslage nur einander widersprechende Alternativen wählen (vgl. ebd., S. 625f).

Arendt zufolge, sind Kriege und Revolutionen – welche meist politische Hintergründe besitzen – Spezialfälle militärischer Krisen (vgl. Arendt 1963, S. 9 ff.). Sie postuliert, dass der Unterschied zwischen Krieg und Revolution in der Begründung liege, "nämlich dass der Krieg sich auf Notwendigkeit beruft, Revolution aber auf die Freiheit" (ebd. S. 19). Beide Phänomene stehen "historisch gesehen in einem sehr engen Zusammenhang" (ebd.). Sie zählt Kriege, geschichtlich gesehen, "zu den ältesten Phänomenen der aufgezeichneten Vergangenheit, während es Revolutionen im eigentlichen Sinne vor der Neuzeit nicht gibt" (ebd, S.10).

Als Revolutionen kann man z.B. die amerikanische Unabhängigkeit mit dem vorhergehenden amerikanischen Unabhängigkeitskrieg heranziehen, die gleichzeitig als wichtiges Beispiel für die Annahme gelten kann, dass Krisen zum gesellschaftlichen Fortschritt führen können, in diesem Fall zu der amerikanischen republikanischen Verfassung. Auslöser für den Unabhängigkeitskrieg waren

überzogene Steuerforderungen der Kolonialmacht Großbritannien, also ökonomische Gründe.

Die wahrscheinlich bekannteste pädagogische Krise in Bezug auf Politik spiegelt sich in der Erziehung des Dritten Reiches wieder. Das Verhältnis von politischer Herrschaft und pädagogischer Kultur wird von Fend in dem Buch "Geschichte des Bildungswesens" dargestellt. Er verortet den geringen Widerstand seitens der PädagogInnen in der prekären wirtschaftlichen Situation der Lehrerschaft, wodurch sie "schon durch geringfügige ökonomische Maßnahmen (Fend 2006, S. 186f)" leicht manipulierbar war.

Auch Zimmermann, welcher eine Arbeit über die pädagogische Situation während des Nationalsozialismus verfasste, sieht einen Zusammenhang von Ökonomie, Politik und Pädagogik. Die Weltwirtschaftskrise, daraus resultierende Sparmaßnahmen, sowie Arbeitslosigkeit der LehrerInnen, Streichung der Arbeitsstellen und Kürzungen der Gehälter während der Weimarer Regierung waren, laut Zimmermann, die Ursache für die Änderung der politischen Einstellung der PädagogInnen (vgl. Zimmermann 2006, S. 7f). "Das Streben nach einer einheitlichen Basis und einem Ausweg aus der Krise gewann zunehmend an Bedeutung, folglich war der Weg der Nationalsozialisten durch die Krisen des Weimarer Staates geebnet (ebd., S. 14)", wie Zimmermann anmerkt. Nationalsozialistische Tendenzen nahmen immer mehr zu und die seit 1919 herrschende demokratische Staatsform der Weimarer Republik wurde 1933 letztendlich vom Nationalsozialismus abgelöst (vgl. ebd., S. 7f).

Biener befasst sich in seiner Abhandlung "Schule im Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung der Erziehung von Jungen in der Volksschule" ebenfalls mit dieser Thematik und verweist auf die rasche Durchsetzung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik. Bereits im Jahre 1933 wurden jüdische LehrerInnen und SchülerInnen, nach der rassistischen Auffassung der Ideologie, aus dem Schulwesen ausgegrenzt bzw. nahezu entmündigt. Lehrpläne und Zielvorgaben wurden bestimmt. 'Wehrgeistige' Erziehung war ein Teil der 'neuen Bildung'. Bäumler und Kriek waren, laut Biener, die zwei einflussreichsten Pädagogen des Nationalsozialismus (vgl. Biener o.J., S. 5).

Laut Biener, sollte sich die Erziehung bei Kriek, wie auch bei allen anderen nationalsozialistischen Pädagogen, in der Gemeinschaft abspielen (vgl. Biener o.J.,

S. 18). Dazu meint Biener: "Der einzelne war nichts, doch die Gemeinschaft alles, und was für eben dieses Kollektiv nutzbringend war, wurde von der Partei bzw. dessen Führer Adolf Hitler und seinen Pädagogen bestimmt" (ebd.). Das Ziel der nationalsozialistischen Erziehung war die Übereinstimmung des einzelnen Individuums mit der Macht der Volksgemeinschaft (vgl. ebd.).

Da sich Arendt in einem ihrer Werke ebenso mit der politischen Krise in Bezug auf Pädagogik beschäftigt, wird in Kapitel 6 auf eine weitere pädagogische Krise im Kontext von Politik eingegangen.

#### 4.2.2. Wirtschaftskrisen

Der Begriff 'Krise' in Bezug auf die Wirtschaft findet sich seit 1857 im weltweiten Sprachgebrauch. Wirtschaftskrisen entstanden zunächst aufgrund von Kriegsfolgen. Importiert wurde die Wirtschaftskrise aus England, Frankreich und den USA. Kennzeichen dieser Krise war ihre sichere Wiederkehr und Unvermeidbarkeit. Während sich der Begriff der 'Wirtschaftskrise' im Englischen schon im 18. Jahrhundert durchgesetzt hatte, war er in Deutschland erst im 19. Jahrhundert geläufig. Man konnte diese Krise in erster Linie auf landwirtschaftliche Überschüsse oder Missernten zurückführen (vgl. Koselleck 1982, S. 641).

Wenn man die Wirtschaftskrise, wie Niebuhr, historisch betrachtet, stellt man fest, dass der Handel und die damit verbundenen Geldgeschäfte schon seit mehr als 100 Jahren in der menschlichen Welt vorhanden sind. Die 'allgemeine Handelskrise', war früher, vor den Spekulationskrisen Englands und Frankreichs 1721, noch nicht existent. Erst in der ersten Jahrhunderthälfte fanden vor allem Handels-, und Geldkrisen zunehmend an Bedeutung im Sprachgebrauch (vgl. ebd., S. 641f).

Dem entgegen fand Roscher 1849, ein Ökonom und Historiker aus Deutschland, die Bezeichnung Handels-, oder Geldkrise allerdings für ungeeignet und präferierte den Begriff der 'Produktionskrise'. Er sah die Krise in einer Überproduktion, aufgrund unüberlegter falscher Vorausplanung und den damit verbundenen Rückgang der Konsumation, verankert. 'Allgemeine Krisen', welche den Weltmarkt betreffen, unterschied er dabei von 'speziellen Produktionskrisen' einzelner Betriebe (vgl. Koselleck 1982, S. 641ff.).

Wie in dem geschichtlichen Grundbegriffslexikon vermerkt ist, war, laut Steffens, auch die technische Innovation ein Grund für die Krise, denn wie dieser meint, "gibt es wohl keine Krise der neuern [sic] Zeit, die gewaltsamer hervortritt als die immer zunehmende Einführung der Eisenbahnen" (Steffens, zit. n. Koselleck 1982, S. 643). Man sah die Krise als geeignet, um die "verfassungsrechtlichen, klassenbedingten, von der Industrie, Technik und der kapitalistischen Marktwirtschaft hervorgerufenen Notlagen insgesamt als Symptome einer Krankheit oder Gleichgewichtsstörung unter einen Begriff zu bringen" (Koselleck 1982, S. 643). Daher geht 1854 die Allgemeinformel auf Roscher zurück, welche besagt, dass es sich um Krisen handelt, wo "der veränderte Inhalt auch eine veränderte Form zu bilden versucht" (ebd.). Sofern diese Krisen eine friedliche Durchführung haben, versteht Roscher darunter Reformen, sollte dies nicht der Fall sein, Revolutionen (vgl. ebd.).

Somit spricht man nicht nur in der Politik, sondern auch in der Wirtschaft von Revolutionen. Karl Marx hat folgenden Zusammenhang von Krise und Revolution hergestellt:

"Ab einer gewissen Stufe der Entwicklung geraten die Produktivkräfte in Konflikt mit den Verteilungsverhältnissen, wie den ihnen entsprechenden Produktionsverhältnissen - die Krise offenbart sich. Wenn sich eine historische Form der Produktionsverhältnisse überlebt, mache sie einer höheren Form Platz" (Fischer 2012, online).

Seit der Verwendung des Begriffes 'Krise' durch Marx und Engels, wird die Krise zu einer wesentlichen Kategorie in der Gesamtwirtschaft des Volkes. In den "Umrissen zu einer Kritik der Nationalökonomie" sah Engels 1844 die Krise in der überzähligen Produktionskraft verwurzelt. Menschen mussten aufgrund dieses Umstandes hungern, weswegen er eine Revolution anfachen wollte (vgl. Koselleck 1982, S. 645). Diese Kategorie bezeichnet "die Zeitspanne des Umschlags in einer zyklischen Bewegung der Wirtschaft, deren Verlaufskurven sich aller bisherigen Einsicht entziehen" (ebd.). Die in Marx und Engels Werk "Das Kapital" ins Zentrum gerückten Widersprüche, welche dem System innewohnen, und zyklisch zu immer neuen Krisen führen, sollen zur Aufhebung des kompletten Systems drängen (vgl. Koselleck 1982, S. 646).

Die Krisenlehre von Marx ist, wie Stavenhagen anmerkt, nicht einheitlich, da sie zugleich in Richtung der Überproduktion, als auch der Unterproduktion argumentiert (vgl. Stavenhagen 1969, S. 552). Da die Unterproduktion allerdings schon zum Alltag der vorkapitalistischen Zeit gehörte, erhält die Überproduktion einen hohen Stellenwert (vgl. Koselleck 1982, S. 646). Marx ging in seiner Krisenlehre davon aus, dass mehr produziert wird, als die Menschen konsumieren können. Seiner Ansicht nach sind die Unternehmer gezwungen, ihre Produktion permanent auszuweiten, da ihre Profitrate ständig zurückgeht (vgl. Vomfelde 1977, S. 31). Er verortete dabei eine langfristig wirksame Tendenz, welche von ihm als 'Gesetz des tendenziellen Falls der Profitrate' bezeichnet wurde (ebd.). Krisen sind somit durch Momente der Überwindung gekennzeichnet, sowie sie auch in die Richtung der Grenze eines kapitalistischen Systems führen, welches u.a. auf Gewinnmaximierung basiert. Diese 'doppelte Lesbarkeit' von Marx' Krisenlehre, prägt auch in den folgenden Jahren die wirtschaftlichen und geschichtsphilosophischen Bereiche (vgl. Koselleck 1982, S. 647).

Arendt hat sich auch mit der Marxschen Theorie befasst und kritisiert an dieser, dass bei Marx die Arbeit und die Produktion im Vordergrund stehen, während ihrer Ansicht nach das Handeln als höchstes Gut der Menschheit gesehen werden soll (vgl. Seitz 2002, S. 226). Arendt meint:

"So erscheint schließlich bei ihm das politische Handeln, die traditionell höchste Fähigkeit des Menschen innerhalb der *Vita activa*, nur noch als eine Funktion der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse, wie sie durch Arbeit und Arbeitsverhältnisse entstanden und bestimmt sind" (Arendt, zit. n. Seitz 2002, S. 226).

Arendts Philosophie einer politisch interessierten, handlungsversierten, freiheitsliebenden Gesellschaft steht mit Marx' Konzept eine arbeits-, und produktionsorientierte Gesellschaft gegenüber.

Heutzutage hängt die Krise in Bezug auf die Wirtschaft eng mit der Konjunktur zusammen. Diese beschreibt die Schwankungen der wirtschaftlichen Aktivität. Unter einer Krise versteht man nun die kritische Phase zwischen einem Aufschwung,

welcher in einer Hochkonjunktur gipfelt und einem Abschwung, welcher letztendlich in der sogenannten Rezession seinen Höhepunkt findet (vgl. Zirener 2005, S. 15).

Ein pädagogischer Aspekt der ökonomischen Krise findet sich in der Abhandlung über die "Pädagogik der Wirtschaftskrise" von Katharina Auer, indem sie sagt: "Lernprozesse finden in sozialen Kontexten statt, die von Machtstrukturen geprägt sind" (Auer 2009, online).

Paul Singer, Ökonom und Soziologe, ist der Ansicht, dass in Krisen ein Wissensdrang in Bezug auf ihre Ursache entsteht. Die Kenntnis zu besitzen, warum ein System versagt hat, weckt die Neugier. Einen aktuellen Bezug stellt er her, indem er das Beispiel der Wirtschaftskrise heranzieht. Er verortet z.B. eine – die grundlegendste – Ursache dieser Krise im Finanzsystem, welches derzeit statt auf 'kollektives Gut' auf den privaten Gewinn ausgerichtet ist. Ein pädagogischer Bezug kann insofern hergestellt werden, als dass Singer, aufgrund der Gewinnung von Erkenntnis, der Meinung ist, dass man aus Krisen lernen kann (vgl. Daser 2009, online). Er geht sogar noch einen Schritt weiter und sagt: "Krisen sind Gelegenheiten, um zu lernen" (Singer, zit. n. Daser 2009, online). Durch diese Lernprozesse und den daraus resultierenden Lösungsansätzen, könnten Fehler im System behoben und ein Ausweg aus der Krise gefunden werden (vgl. ebd.). Katharina Auer beschäftigt sich in Anlehnung an Paul Freire, einen brasilianischen Pädagogen, mit dem Versuch, Freires Begriff der Pädagogik in den Kontext der Wirtschaftskrise zu stellen. Dabei bezieht sie sich auch auf Paul Singer, welcher, ihr zufolge, zur aktuellen Krise einen historischen Bezug herstellt und Parallelen zu anderen Kapitalismuskrisen des 20. Jahrhunderts zieht (vgl. Auer 2009, online). Wie Auer anmerkt, ist Singer der Meinung: "Man habe aus den Krisen, allen voran aus jener der 30 Jahre, zwar gelernt, nach welchen Regeln die Ökonomie funktioniere, nicht aber, wie weitere Krisen zu verhindern seien" (ebd.). Somit folgert sie, dass im Sinne von Singer nicht ausreichend gelernt wurde. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen, wie z.B. technischem Fortschritt, ist es allerdings auch schwer, allgemeingültige Lösungen zu finden.

In Bezug auf den/die Einzelnen/Einzeln kann Bildung allerdings nicht vor einer Krise schützen (vgl. ebd.). Erleiden Personen z.B. einen Verlust ihres Geschäfts oder verlieren ihre Arbeit, rückt die Bildung in den Hintergrund, denn vorallem im Kontext

der Wirtschaftskrise "werden mehr Leute entlassen als eingestellt – und auch Leute, die Erfahrung haben, fähig sind und auch gebildet sind" (Daser 2009, online).

Laut Auer, sieht Niedermeyer, welche sich ebenfalls für bildungs- und sozialpolitische Bereiche interessiert, die Überwindung dieses Problems im kollektiven Auftreten und Handeln einer Gewerkschaft z.B. in Form eines Streiks. Die Krise sollte nicht akzeptiert, sondern im Kollektiv ein Versuch unternommen werden, dieser entgegenzuwirken (vgl. Auer 2009, online).

### 4.2.3. Ökologische Krisen

Ökologische Krisen bedrohen direkt oder indirekt die gesamten Lebensgrundlagen auf dem Planeten Erde. Vittorio Hösle, welcher sich in seiner Abhandlung über die Philosophie der ökologischen Krise mit dem gleichnamigen Titel beschäftigt, ist diesbezüglich folgender Ansicht: "Ökologische Katastrophen sind das Verhängnis, das in einer gar nicht mehr weit entfernten Zukunft auf uns lauert (...)" (Hösle 1991, S. 14). Wie Hösle vermutet, ist die Vorherrschaft des wirtschaftlichen und technischen Fortschritts, welche sich seit dem 19. Jahrhundert immer stärker herausbildet, dafür verantwortlich bzw. zumindest mitverantwortlich ist, dass der Mensch seinen Planeten in dieser Art und Weise gefährden konnte (vgl. Hösle 1991, S. 16).

Damit ist gemeint, dass alles, was technisch machbar ist, auch gemacht wird. Das Machbare ist ein Wert an sich, ohne Rücksicht auf die Folgen, sowie ohne Nachhaltigkeit. Denn der Profit, als zentrale ökonomische Mess- und Zielgröße des Wirtschaftssystems, erfasst keine ökologischen Folgen und Zerstörungen - im Gegenteil, hohe Profite sind in der Regel mit großen ökologischen Verwüstungen gekoppelt. Die Natur bzw. die Umwelt wird als kostenloses Gut betrachtet, welches niemandem gehört und daher bedenkenlos verschwendet, zerstört oder aufgebraucht werden kann. Hösle sieht in erster Linie, dass die Politik und in weiterer Folge die Wirtschaft verantwortlich ist für diese Weltanschauung. Er ist der Meinung, dass das 'Paradigma der Wirtschaft' durch das 'Paradigma der Ökologie' ersetzt werden muss (vgl. ebd., S. 33) und die Politik beginnen sollte, in Bezug auf die Umwelt, umzudenken. Folgendes Zitat Hösles unterstreicht sein Denken: "Gute

Politik wird diejenige sein, die die natürlichen Grundlagen unserer Lebenswelt global sichert – nicht mehr diejenige, die das quantitative Wachstum der Wirtschaft bzw. die Befriedigung der unsinnigsten Bedürfnisse ermöglicht (...)" (ebd., S. 34).

Es liegt somit auf der Hand, dass für eine Bewältigung der ökologischen Krise zuerst eine Änderung der Paradigmen des herrschenden und über die Erziehung vermittelten Weltbildes erforderlich ist.

Janka Vogel setzt sich mit dieser Thematik, der ökologischen Krise im Kontext von Pädagogik, in ihrer Studienarbeit auseinander. Sie ist der Ansicht, dass die Überwindung der ökologischen Krise Aufgabe der Pädagogik ist, da Bewusstsein neu gebildet werden muss (vgl. Vogel 2010, S. 12). Da der Mensch das einzige 'verstandsbegabte' Wesen auf der Erde ist, "sollte die Pädagogik den zu Erziehenden Möglichkeiten geben, die Folgen ihres eigenen Handelns zu reflektieren" (ebd.). Ausgehend von der Wahrnehmung ihres 'unmittelbaren Umfelds' sollten sie dann in der Lage sein, auch auf das globale Umfeld schließen zu können. Die Pädagogik versucht dabei, laut Vogel, nicht nur Sachkenntnisse zu vermitteln, sondern auch den Ursachen auf den Grund zu gehen und lösungsorientierte Ansätze zu entwickeln. Solche Ansätze wären z.B. Ziele stecken oder Handlungsmöglichkeiten, wie man die Umwelt schonen kann (vgl. ebd., S. 13).

Die Grundvoraussetzung dabei ist allerdings, Vogel zufolge, Authentizität, da "nur glaubwürdig vermittelte Inhalte und ehrlich gemeinte Fragestellungen (ebd, S. 14)" das Potenzial besitzen, "die tieferen Schichten eines Menschen nachhaltig zu prägen – und dies soll Auftrag der Pädagogik des Wandels sein" (ebd.).

#### **4.2.4. Evolutionäre Krisentheorien**

Der soziologische Krisenbegriff lässt sich nach Prisching aus dem Gegensatz von Gleichgewicht und Ungleichgewicht (Krise) entwickeln (vgl. Prisching 1986, S.64). Ihm zufolge befindet sich eine Population im Gleichgewicht, sofern die Eigenschaften "der ihr zugehörigen Individuen (...) so beschaffen sind, dass die Reproduktion der Spezies angesichts gegebener Umweltverhältnisse gewährleistet ist" (Prisching 1986, S. 64f). Gesetzt des Falles, dass sich die Individuen einer bestimmten Art nicht mehr reproduzieren können, weil die Spezies mit der ökologischen Veränderung

überfordert ist, spricht Prisching von einer Krise. Im schlimmsten Fall gipfelt diese im Aussterben einer Art. Die Spezies kann sich allerdings auch weiterentwickeln bzw. sich den veränderten Verhältnissen der Umwelt anpassen (vgl. Prisching 1986, S. 67). Somit enthält die soziologische Krisentheorie Elemente der Evolutionstheorie.

Analog zur biologischen Evolution existiert auch eine kulturelle Evolution. Dabei wird Kultur, wie auch die Biologie, als ein System von Vererbungsvorgängen betrachtet. Obwohl man aufgrund der vorhandenen Differenzen die beiden Theorien eigenständig betrachten muss, lassen sie sich miteinander vergleichen.

Das Erziehungswesen spielt in der kulturellen Evolution eine zentrale Rolle, denn, laut dem Pädagogen Konrad, ist Erziehung mit ihrer zentralen Aufgabe – der Weitergabe von Wissen – die Grundlage der kulturellen Evolution (vgl. Konrad 2007, S. 7f).

#### **4.2.5. Krisen des Gesellschafts- und Menschenbildes**

Gerät die Vorstellung davon, wie eine Gesellschaft beschaffen sein soll und wie sie funktionieren soll in eine Krise, gerät auch das Menschenbild, welches vom Gesellschaftsbild abhängig ist und in weiterer Folge auch die Pädagogik notgedrungen in eine Krise. Sie wird dabei als wissenschaftliches System, welches die gesellschaftlich erwünschten und individuell notwendigen Theorien, sowie das praktische Wissen für ihre Vermittlung, zur Verfügung stellt, verstanden. Die Krise des Menschenbildes ist also eng mit dem gesellschaftlichen Wandel verknüpft. Marotzki und Wigger vertreten in ihrem Buch über Erziehungsdiskurse dahingehend folgende Ansicht: "Kulturkritik an Erziehung wird stellvertretend für das Unbehagen an der Kultur, ihrer Modernität und ihrer komplexen Probleme geübt" (vgl. Marotzki/Wigger 2008, S. 119).

Anhand einiger Beispiele wird im Folgenden erläutert, wie Krisen im Gesellschafts- und Menschenbild Krisen des Erziehungssystems verursachen können bzw. wie beide zusammenhängen.

Textor beschäftigte sich mit den Ansichten des Erziehungswissenschaftlers Metzinger, welcher in seinem 2002 erschienenen Buch "Kindsein heute: Zwischen zuviel und zuwenig" den Familienwandel behandelt. Das Modell der Großfamilie wird

immer mehr durch jenes der Kleinfamilie ersetzt, Mütter gehen nach ihrer Schwangerschaft wieder vermehrt einer Erwerbstätigkeit nach und die Zahl der Scheidungen und Trennungen und somit der AlleinerzieherInnen steigen stetig an. Diese 'Krise der Familienerziehung' verortet Metzinger u.a. in einer Verunsicherung der Eltern, der beruflichen Überlastung, einer unklaren Vaterrolle, der Identitätskrise der Mutter, Beziehungsproblemen und einer Erziehungsunfähigkeit (vgl. Textor o.J., online).

Das veränderte Menschenbild bzw. der gesellschaftliche Wandel wird in Bezug auf Pädagogik auch ersichtlich, wenn man z.B. das Spielverhalten näher betrachtet, so Metzinger. Fernseher und Computer lösen Spiele mit Alltagsgegenständen fast völlig ab. Da wir in einer Konsumgesellschaft leben und auch Kinder schon durch Fernsehsendungen und das Internet beeinflussbar sind, wird ihnen – wenn auch ungewollt – ein falsches Menschen-, bzw. Weltbild vermittelt. Mit Themen, welche nur für Erwachsene bestimmt sind, werden teilweise auch schon Kinder konfrontiert. Problematisch ist diese Tatsache insofern, als dass Kinder das Gesehene nicht verstehen, bzw. nicht verarbeiten können und z.B. Gewaltszenen als normal empfinden.

Ein weiteres Beispiel für eine radikale Änderung des Gesellschafts- und Menschenbildes mit Auswirkungen auf die Pädagogik war die deutsche Wiedervereinigung. Im Zuge der Wiedervereinigung war es notwendig, das Erziehungswesen radikal und innerhalb kürzester Zeit auf ein neues und vollständig anderes Gesellschafts- und Menschenbild umzustellen. Statt einer Gesellschaft mit 'loyalen Anhängern' der Staatspartei rückten nun immer mehr gute Konsumenten, fleißige Arbeitnehmer und 'mündige Bürger' im Sinne der Teilnahme an Wahlen und sonstigen demokratischen Willensbildungsprozessen in den Mittelpunkt der Erziehung.

Ein weiteres Beispiel für eine drastische Änderung des Welt- und Menschenbildes der Pädagogik im 20. Jahrhundert war die Umstellung von faschistischen und nationalsozialistischen, also im Sinne Arendts 'totalitären Erziehungsidealen', auf Erziehungsideale für die so genannte 'freiheitliche Gesellschaft'. Der repressive Erziehungsstil der faschistischen Regimes, der zudem stark von militaristischen Elementen geprägt war, also auf Befehl und Gehorsam beruhte und auf Strafen und Ausgrenzung setzte, musste überwunden werden. An seine Stelle trat teilweise die

von Arendt kritisierte 'progressive education' und die grundlegende Skepsis gegenüber autoritärem Gehabe und Autorität an sich. Diese Überwindung ließ das Pendel oft in die andere Richtung extrem ausschlagen.

Das Menschenbild der modernen Pädagogik bemüht sich, möglichst ideologiefrei zu sein und die individuellen Anlagen und Talente der EducandInnen zu fördern und ans Licht zu bringen.

#### 4.2.6. Krisen der Religion

Der theologische Krisenbegriff findet seinen Ursprung in der Septuaginta, der Sammlung der heiligen Schriften. Das Neue Testament diente dabei als Grundlage für diese Thematisierung der Krise. Da das weltliche Gericht in der jüdischen Welt Gott übertragen wird, welcher sowohl Herrscher, als auch Richter seines Volkes ist, bekommt der Krisenbegriff eine weitere Bedeutung, da im Richten nun auch ein Heilversprechen enthalten ist. In Bezug auf die Apokalypse, wird die Krise am Ende der Welt wahre Gerechtigkeit zum Vorschein bringen, welche bis dahin noch verborgen war. Die Christen warteten zuversichtlich auf das 'Jüngste Gericht', wobei weder der Zeitpunkt, noch der Ort bekannt waren. Johannes verhieß den Gläubigen darüber hinaus die Erlösung, wenn sie dem Worte Gottes folgen. Obwohl dieses Gericht als Ereignis zwar ausständig war, bzw. nach wie vor ausständig ist, wurde es gedanklich schon als gegenwärtig empfunden (vgl. Koselleck 1982, S. 618f).

Auch Baier beschäftigt sich mit dem theologischen Aspekt der Krise. Er bezieht sich dabei auf die Bibel, in der die Krise im Sinne eines göttlichen oder menschlichen Richtspruchs verankert ist. Jesu Christis Geburt wird im neuen Testament als 'Krisis' empfunden, da das bisherige religiöse und sittliche Leben in Frage gestellt wurde. Die Menschen waren mehr oder weniger gezwungen sich zu entscheiden, da die Begegnung mit Christus als eine "Vorwegnahme des göttlichen Endgerichtes" (Baier, S. 3) galt. Bauer zitiert dabei aus dem Neuen Testament: "Wer mein Wort hört und dem glaubt, der mich gesandt hat, hat das ewige Leben; er kommt nicht in die Krisis (das Gericht Gottes am Ende der Zeiten) sondern ist (schon) aus dem Tod ins Leben hinübergegangen" (Johannes. 5,24 zit. n. Baier, S. 3).

Die Krise wurde auch z.B. vom heiligen Paulus verwendet, indem er Christen zur Unterscheidung der Geister angehalten hat. Sowohl der Zeitgeist, als auch die Gewohnheiten wurden kritisch geprüft. Die Voraussetzung, um Krisen beurteilen zu können, sei sowohl eine persönliche als auch eine gesellschaftliche Komponente. Die Krise wird auch als 'Wendezeit im Leben' bezeichnet, da sie einerseits Gericht, andererseits aber auch eine Chance sei. Sie wird meist negativ empfunden, da Leid und Schmerz oftmals in engem Zusammenhang mit der Krise stehen. Wird diese jedoch überwunden, kann sich diese positive Bewältigung als Neuanfang herausstellen (vgl. Cancura, S. 10). Ein bekanntes Zitat von Max Frisch untermauert diese Auffassung. "Eine Krise ist ein produktiver Zustand. Man muss ihr nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen" (Frisch, zit. n. Cancura, S. 11).

In anderen Sprachen wird die Krise ebenso als Wendepunkt bezeichnet, da das Wort 'Krise' z.B. im Chinesischen aus zwei Wörtern besteht, wobei eines davon Gefahr und das andere Chance bedeutet (vgl. Straif 2010, S. 15).

Ein pädagogischer Zusammenhang von Krise und Religion lässt sich, wie Hildebrandt in ihrem Werk "Das Grundrecht auf Religionsunterricht" festhält, aus dem von vornherein mangelnden Desinteresse an Religion erkennen. Bereits in den sechziger Jahren bemühte man sich um eine Zunahme der Kirchenmitgliedschaft von SchülerInnen, die Abmeldezahlen und der Rücklauf waren allerdings nicht aufzuhalten. Im Gegensatz zu dieser Krise fand man in Bezug auf die Problematik der fremdkonfessionellen oder auch konfessionslosen Schüler/innen schnell einen Lösungsansatz. Mittels neuer pädagogischer Maßnahmen, wie z.B. dem ökumenischen Religionsunterricht, war man nun imstande, die verschiedenen religiösen Ansätze zumindest im Unterricht zu vereinen (vgl. Hildebrandt 2000, S.2).

Ein weiterer pädagogischer Aspekt der Krise in Bezug auf Religion lässt sich aus der Studie "Entwicklung und Krise der Religionspädagogik in Deutschland" gewinnen. Dabei wurde, laut Melnikova, u.a. die moderne Religionspädagogik in Bezug auf die gesellschaftliche Situation untersucht. Die Gesellschaft verändert sich seit den 70er Jahren stetig. Besonders die Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft in Europa bedeutet für die christliche Religion eine Verdrängung von seiner 'Vormachtstellung'. Andere Religionen gewinnen immer mehr an Bedeutung und verändern somit auch z.B. den Lehrstoff an Schulen. Man spricht nicht mehr nur von anderen religiösen

Ansichten, sondern kann sich vor Ort austauschen mit Menschen anderer Herkunft und anderen Glaubens (vgl. Melnikova 2012, online).

Seitens der Gesellschaft mangelt es allerdings oft an Akzeptanz, fremder Kulturen gegenüber. Neben der Krise der 'christlichen Religionspädagogik' drängt sich somit eine weitere pädagogische Krise auf. Da dieses Problem der Diversität damals schon bei Hildebrandt im Jahr 2000, wie auch heute noch vorhanden ist, wird ersichtlich, dass diesbezüglich nach wie vor pädagogischer Handlungsbedarf gegeben ist.

### **4.3. Zusammenhänge zwischen Krisen auf individueller und überindividueller Ebene**

In Kapitel 2.1 wurde bereits ein möglicher Zusammenhang angedeutet, dieser Denkansatz sei hier vertieft dargestellt.

"Der Mensch lebt immer in einer Kultur" (Borger 2008, S. 18). Dieser Ansicht ist Borger, welche des Weiteren behauptet, dass einerseits der Mensch aktiver Erzeuger einer Kultur ist, er andererseits aber dadurch auch selbst Teil dieser und somit ein Erzeugnis seiner Kultur wird. "Kultur ist also ein Produkt des Menschen und der Mensch ist ein Produkt seiner Kultur (ebd.)". Daraus kann man herauslesen, dass der Mensch kulturelle Systeme braucht, um zu überleben. Da die Kultur zu der überindividuellen Ebene zählt, liegt somit liegt die Tatsache, dass es einen Zusammenhang zwischen individuellen und überindividuellen Ebenen gibt, auf der Hand. Arendt unterstreicht diese Annahme, indem sie sagt, dass Menschen in der 'bloßen Natur' nicht erscheinen, sondern lediglich überleben können, um die 'physische Existenz' zu sichern. Nur im Handeln und Sprechen vor anderen werden Menschen in ihrer 'individuellen Einmaligkeit' wahrgenommen. Diese Herausbildung des Menschen wäre, Arendt zufolge, ohne Weltbezüge, also ohne Kultur, unmöglich (vgl. Breier 2001, S. 12).

Um an dieser Stelle ein Beispiel zu nennen, verweise ich auf eine mögliche Konsequenz von Wirtschaftskrisen, die den Zusammenhang von überindividuellen Krisen und individuellen Krisen drastisch deutlich macht, wie z.B. die Krise des Arbeitsmarktes. Arbeitslosigkeit ist eine individuelle Krise und eine gesellschaftliche

Krise in einem, bei der – je nach persönlicher und gesellschaftlicher Situation – eine gewisse Ohnmacht bezüglich der Überwindung der Krise zu beobachten ist.

Eine erste systematische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Arbeitslosigkeit und individuellem psychischen Befinden erschien unter dem Titel "Die Arbeitslosen von Marienthal" von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel. Diese stammt aus dem Jahre 1933, also aus der Zeit der großen Wirtschaftskrise, in der zeitweise fast 30 % der Bevölkerung in Österreich arbeitslos waren (vgl. Goldinger/Binder 1992, S.132). Marienthal ist ein Industriedorf, indem fast alle arbeitsfähigen Bewohner Arbeit fanden. Nachdem die Produktion 1930 aufgrund einer wirtschaftlichen Krise eingestellt wurde, waren die Dorfbewohner nun mit der Arbeitslosigkeit konfrontiert (vgl. Weilekes 2008, S.20).

Gumpelmaier äußert sich zur österreichischen Situation in Bezug auf Arbeitslosigkeit und Gesundheit folgendermaßen:

"Forschungen zeigen, (...) dass Arbeitslosigkeit psychisches Wohlbefinden beeinflusst und zu Krankheit führt, gleichermaßen auf körperlicher als auf psychischer Ebene. (...) Arbeitslosigkeit beeinflusst aber auch die Partnerschaft und das Familienleben auf negative Weise, weil die Person einen Verlust von Autorität verspürt" (vgl. Gumpelmaier o. J., online).

Auch der technische Fortschritt und die voranschreitende Automatisierung in vielen Bereichen der Wirtschaft führt zu einer Welle von Arbeitslosigkeit. Zunehmend werden z.B. Tankstellen mit persönlicher Bedienung durch Automatentankstellen ersetzt oder Automatenhotels ohne Personal eröffnet, wie z.B. in Leipzig im Jahre 2010.

Arendt äußert sich in dieser Hinsicht folgendermaßen: "Die Dynamik der Entwicklung in Wissenschaft und Ökonomie setzt das Gehäuse moderner Zivilisation unter eine Spannung, so daß [sic] dieses zu zerbersten droht" (Schindler 1996, S. 211). Damit meint sie, dass der Körper als 'fähiges Instrument', allmählich durch Maschinen ersetzt wird. Die zunehmende Automation der Produktion ist zwar aus ökonomischer Sicht ergiebiger, hat jedoch in Bezug auf das Individuum eine erhöhte Arbeitslosigkeit zur Folge. Arendts Zitat verdeutlicht diesen Zustand: "Wir wissen bereits, ohne es uns recht vorstellen zu können, daß [sic] die Fabriken sich in

wenigen Jahren von Menschen geleert haben werden (...)" (Arendt, zit. n. Schindler 1996, S. 212).

Da die Arbeitslosigkeit psychische Krisen verursachen kann und diese sich, in weiterer Folge – wie bereits in Kapitel 4.1.3 erwähnt –, auch auf die Erziehung der Kinder auswirken können, lässt sich in dieser Hinsicht sowohl ein pädagogischer Bezug, als auch eine Wechselwirkung der unterschiedlichen Ebenen erkennen.

## **5. Der pädagogische Krisenbegriff bei Bollnow**

Bollnow unterscheidet in Bezug auf die Krise drei Ebenen, die leibliche, die seelische und die gesellschaftliche Ebene. Die leibliche Ebene kommt in der Krankheit zum Vorschein, die seelische bei persönlichen Konflikten wie z.B. einer Ehekrise und die gesellschaftliche z.B. bei politischen Konflikten (vgl. Schollenberger 2003, S. 176).

Da Bollnow die Krise in vielen Bereichen verortet, und einige davon bereits in Kapitel 4 dargestellt wurden, widmet sich dieses Kapitel nun der Krise in Bezug auf die Pädagogik.

Für Bollnow ist die Krise eine Störung des normalen Lebenslaufes, welche plötzlich auftritt und ungewöhnlich intensiv ist. Der Fortbestand des Lebens scheint gefährdet. Sobald man die Krise allerdings durchlaufen hat, befindet man sich wieder in einem Gleichgewicht neuer Art (vgl. Bollnow 1959, S. 27). Die Krise gehört somit, Bollnow zufolge, notwendig zum Wesen des menschlichen Lebens, da ein Ausweichen der Krise zu einer "Unentschiedenheit und Wesenslosigkeit" (vgl. Bollnow 1959, S. 36) führt. Wenn man sich jedoch der Krise stellt, vollzieht sich eine Reinigung und Erneuerung des menschlichen Lebens. Eine höhere Stufe der Reife kann man demnach nur erreichen, indem man eine Krise durchhält.

Für die Pädagogik ist die Krise deshalb von großer Bedeutung, weil sich der/die Pädagoge/Pädagogin fragen muss, inwieweit er/sie als Erzieher/in berechtigt ist, in vermeintlich guter Absicht für den anderen Menschen, eine Krise aufzufangen oder abzuschwächen (vgl. Bollnow 1959, S. 36). Dazu meint Bollnow: "Wenn wirklich die Erreichung einer neuen Stufe an das Durchmachen einer Krise gebunden ist, dann würde die Vermeidung oder Verharmlosung der Krise den Menschen an einer

entscheidenden Entwicklungsmöglichkeit behindern" (ebd.). In dem Sinne würde man somit den Menschen an "letzten existentiellen Erfahrungen" (ebd., S. 37) hindern. Um Bollnow zu zitieren: "Man würde das Kind in einer unangemessenen Kindlichkeit zurückhalten, wenn man ihm die Schwierigkeit aus dem Weg räumt" (ebd.). Somit wird deutlich, dass, seiner Meinung nach, alle Prozesse, welche eine Reifung mit sich bringen sollen, unerlässlich an den Krisendurchgang gebunden sind (vgl. ebd. S. 37).

Um diesen Ansatz fortzuführen, fragt sich Otto F. Bollnow des Weiteren, ob man die Krise nicht unbeeinflusst vonstatten gehen lassen, bzw. sie eventuell sogar verschärfen soll, indem man alle Möglichkeiten, die Krise zu vermeiden, blockiert. Eine weitere Option wäre somit das wissentliche Herbeiführen einer Krise, um den anderen absichtlich in diese zu begeben (vgl. ebd., S. 36). Da Bollnow allerdings auch jeder Krise eine Gefahr beimisst, da diese sich nicht nur positiv, sondern auch negativ auswirken kann, wie z.B. bei einem Todesfall in Bezug auf die Krankheitskrise, betrachtet er es kritisch, wenn ErzieherInnen eine Krise "um ihrer heilsamen Wirkung willen (ebd.)" vorsätzlich herbeiführen wollen. Stattdessen könnten sie hilfestellend zur Seite stehen, um den Menschen, welcher von einer Krise betroffen ist, durch diese zu begleiten und ihn zu unterstützen. Es bleibt allerdings fraglich, inwieweit diese Krise einen positiven Ausgang nimmt, oder ob sie eventuell, wie Bollnow es formulierte "zum Untergang" (ebd.) führt, da jede Krise den Charakter des Schicksalhaften beinhaltet.

Nach Bollnow, befasst sich die pädagogische Theorie mit jenen Prozessen, welche von ErzieherInnen verstanden und berücksichtigt werden müssen, allerdings nicht beherrscht werden können. Ein solcher nicht kontrollierbarer Prozess ist die Krise (vgl. ebd., S. 36ff.).

Ein Zitat von Bollnow verdeutlicht die Grundannahme seiner Überlegungen

"Der scheinbare Mangel erweist sich als seine eigentliche Größe. Der Mensch ist in seiner Tiefe durch die Notwendigkeit der Krise bestimmt, und das Ideal eines krisenlos verlaufenden Lebens ist nicht etwa das Zeichen einer göttlichen Vollkommenheit, sondern der Verzicht auf die Größe und die Verantwortung des Menschen und der Ausdruck eines in Wirklichkeit untermenschlichen, rein vegetativen Lebens" (Bollnow 1970, S. 98f).

Als Krise bezeichnet Bollnow Vorgänge, "die durch ihren zugespitzten und gefährdeten Charakter aus dem stetigen Fluss des sonstigen Lebens herausgehoben sind. Jede Krise steht in der Gefahr einer Katastrophe" (Bollnow, zit. n. Schollenberger 2003, S. 175). Diese Katastrophe muss allerdings nicht zwingend eintreten, sie kann auch überwunden werden, sodass man sich wieder in einer stabilen Lebenslage befindet (vgl. Schollenberger 2003, S. 176).

In Anlehnung an Bollnow meint Schollenberger: "Nach der Irritation der Krise entscheidet sich, ob und in welcher Weise eine neue Stabilität wieder gefunden werden kann" (Schollenberger 2003, S. 176). Befindet man sich am kritischen Punkt einer Krise, so ist nichts ausgeschlossen. In Bezug auf die Krankheit kann die Krise zum Tod führen, es ist allerdings auch möglich, dass eine Genesung eintritt. Diese Wendepunkte sind charakteristisch für eine Krise. Bollnow sieht den Menschen nicht als ein sich stetig entwickelndes Wesen. Er deutet Krisen auch nicht als vermeidbare Missstände oder Fehler, vielmehr sieht er darin notwendige 'Verjüngungsprozesse'. Durch die Krise entstehen Möglichkeiten, falsche Entwicklungen zu erkennen um daraus zu lernen und neu anfangen zu können (vgl. ebd., S. 176f).

Durch den genannten Aspekt der 'Verjüngung' lässt sich ein pädagogischer Bezug zur Krise feststellen, wie eine Studie über die pädagogische Anthropologie Bollnows, aufweist. Man versteht darunter ein neues Aufleben nach der Krise, indem man sich wieder lebendig fühlt. Die Verjüngung ist zwingend an den Durchgang einer Krise gebunden und zählt somit zu einer grundlegenden Bedingung menschlichen Lebens. Aufgrund dessen kann ihr auch ein pädagogischer Aspekt abgewonnen werden. Wie in der Studie erwähnt wird, sieht Bollnow die Verjüngung als eine pädagogische Aufgabe, "gegenüber der müden Resignation, gegenüber allen mißlungenen [sic] Versuchen und allen Formen der Verfestigung zurückzukehren zu einem neuen Anfang und zu einer neuen Ursprünglichkeit des Lebens" (Bollnow, zit. n. Okamoto, S. 25, online). Da sich der Mensch, laut Bollnow, lediglich in neuen kritischen Prozessen verjüngen kann fließt an dieser Stelle der Begriff der 'Kritik' mit ein in die Thematik der Krise. Dieser Zusammenhang von Krise und Kritik wird in Kapitel 5.3 näher betrachtet.

## 5.1. Das Verhältnis von Stetigkeit und Unstetigkeit

Ulrich Wehner befasste sich in seinem Buch "Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie" u.a. mit den Ansichten Bollnows und seiner Stetigkeitspädagogik bzw. in weiterer Folge auch mit der Unstetigkeit. Die Stetigkeitspädagogik Bollnows ergibt sich aus einem abgeänderten 'Bildsamkeitsbegriff' von Herbart, so Wehner. Da dieser Begriff der Bildsamkeit allerdings Voraussetzungen beinhaltet, mit denen Bollnow nicht übereinstimmt, prägt dieser den Begriff der 'Unstetigkeit'. Denn wie Bollnow meint, "wird nämlich vorausgesetzt, daß [sic] Erziehung als eine stetige und schrittweise aufbauende Veränderung des Menschen durch formende Einflüsse möglich ist" (Bollnow zit. nach Wehner 2002, S. 119). Aus dieser Formung resultiert in sinngemäßer Weitläufigkeit Bildung. Da diese Stetigkeit nun für die Entwicklung vorausgesetzt wird, gründet die Pädagogik auf solchen stetigen Vorgängen. Diese stetigen Vorgänge in Bezug auf Bildsamkeit bestehen, laut Bollnow, – wie bereits erwähnt wurde – aus zwei Modellen von Erziehung, dem 'technologisch aufklärenden', und dem 'organologisch romantischen' Modell. Bei dem ersten Modell wird Erziehung als eine Art 'Materialbearbeitung' gesehen, im Sinne eines handwerklichen Tuns. Erziehung steht hierbei für eine "aktive, steuerbare, kontinuierliche bis zum perfekten Ergebnis reichende Formung von außen" (Wehner 2002, S. 119f). Folglich bezeichnet Bollnow die Erziehung als ein 'Machen' sofern der Mensch dazu gewillt ist. Unter dem zweiten Modell versteht Bollnow die Erziehung als einen "innerlichen Wachstumsprozess, welcher vom Organismus aktiviert, gesteuert und kontinuierlich bis zur vollen Blüte vorangetrieben wird" (ebd., S. 120), wonach der Mensch, im Gegensatz zu dem ersten Modell, nicht als ein formbares Material angesehen wird. Der Mensch entwickelt sich nach den eigens gesetzten Zielen. Die Schlussfolgerung, welche Bollnow aufgrund des Vorhandenseins dieser zwei Modelle zieht, ist die Erkenntnis, dass die überlieferte, klassische Pädagogik aus stetigen Vorgängen besteht und somit eine Stetigkeitspädagogik ist, welche auf "kontinuierliche, schrittweise gesicherte, fortschreitende Veränderung" (ebd.) aufbaut.

Bollnows Begriffsbildung der gegensätzlichen Unstetigkeit bezieht sich auf die "sprunghafte, wagnishafte und unabschließbare" (ebd.) Eigenschaft der Existenzphilosophie. Aufgrund des vorhandenen Gegensatzes von Stetigkeit und

Unstetigkeit, besteht die Annahme, dass Stetigkeitspädagogik und Existenzphilosophie auf unterschiedliche Schichten des Menschen Bezug nehmen. Es muss allerdings davon ausgegangen werden, so Bollnow, dass auch in Bezug auf die Existenz eine Formung möglich ist, sofern die Existenzphilosophie eine pädagogische Bedeutsamkeit erlangen soll. Bollnow erwähnt in diesem Sinne den Begriff der 'Dimensionen', welcher bedeutet, dass existentielle Erziehung den 'innersten Kern' eines Menschen berühren müsse und dieser von Äußerlichkeiten unberührt sei. Dies gründet auf dem Verständnis, dass die verschiedenartigen Erziehungsformen an unterschiedlichen Schichten des Menschen ansetzen. Daraus ergeben sich die Fragen, inwieweit Stetigkeitsvorgänge für eine Erziehung vorausgesetzt werden und ob "wirklich schon der Verzicht auf jede erzieherische Einwirkung ausgesprochen ist, wenn nach den Erfahrungen der Existenzphilosophie für den innersten Kern des Menschen keine bleibende Formung möglich ist, oder ob es hier nicht vielleicht andere, dem Charakter des Existenziellen angemessene Form einer Einwirkung gibt" (vgl. ebd., S. 119ff.) Hiermit ergibt sich die Möglichkeit einer Ergänzung, indem die klassische Pädagogik der stetigen Erziehungsvorgänge durch eine Pädagogik unsteter Formen erweitert wird, "denn wenn überhaupt die Existenzphilosophie pädagogisch fruchtbar werden soll, so kann sich das nur in einer solchen Theorie der unstetigen Erziehungsformen auswirken" (Bollnow 1959, S. 20). Durch dieses erweiterte Verständnis soll nun eine 'Vernichtung', bzw. 'Verflachung' der Existenzphilosophie verhindert werden (vgl. Wehner 2002, S. 121).

Bollnow stellt pädagogische und existenzphilosophische Grundüberzeugungen als unüberbrückbare Gegensätze dar. Diese Ansicht wird in einem Zitat Bollnows verdeutlicht, indem er sagt: "Die Erziehung beruht entweder auf einem (mechanischen) Machen von außen oder auf einem (organischen) Wachsen von innen; damit aber scheinen die Möglichkeiten der Erziehung auch erschöpft zu sein; ein Drittes scheint es nicht zu geben" (Bollnow 1959, S. 18).

Thematisiert man nun Existenzphilosophie im Kontext von Erziehungstheorie, stellt sich die Frage, inwieweit pädagogische Probleme mithilfe der Existenzphilosophie gelöst werden können. Bollnows unstetige Formen sind dabei von großer Bedeutung (vgl. ebd., S. 127f).

## 5.2. Die Krise als unstetiger Vorgang in der Erziehung

Bollnow beschäftigt sich in Bezug auf die Krise vor allem mit den unstetigen Vorgängen der Entwicklung. Kinder entwickeln sich weder körperlich, noch seelisch auf einer stetigen, bzw. regelmäßigen Basis, sondern durchleben Entwicklungsschübe, welche abrupt verlaufen. Auf diese unstetigen Vorgänge folgen sogenannte 'Ruhephasen'. Die Entwicklungsphasen unterscheiden sich zwar, gehen aber fließend über, ohne dass man sie bewusst wahrnehmen würde. Bollnow verweist an dieser Stelle auf die Ansichten Binets, Koffkas, Schmëings und Krohs. Binet z.B. sagte diesbezüglich, "dass die intellektuelle Entwicklung nicht in regelmäßig steigender Richtung verläuft, die Kurve weist Absätze aus, und das ist ganz normal. Von Zeit zu Zeit hält ein Kind in seiner Entwicklung inne, es erholt sich auf irgendwelche Weise" (Binet, zit. n. Bollnow 1959, S. 24). Koffka war der Ansicht, "dass Zeiten, in denen äußerlich sehr wenig von einem Fortschritt zu merken ist, mit anderen abwechseln, in denen die Entwicklung ein schnelles Tempo anschlägt" (Koffka, zit. n. Bollnow 1959, S. 24). Schmëing hatte die Auffassung, dass "Entwicklung nicht in gleichmäßigem Flusse, sondern in Schüben und Sprossungen mit dazwischenliegenden Beruhigungszeiten, (...) in Form deutlich ausgeprägter Reifungsstufen vor sich geht" (Schmëing zit. n. Bollnow 1959, S. 24f). Diese Tatsache untermauert Kroh, indem er sagt: "Es zeigt sich, dass die Entwicklung keinen stetigen Verlauf nimmt. Sie erscheint vielmehr als eine weder stetige, noch im strengen Sinn rhythmisch gegliederte Bewegung, aus der sich eine Reihe von Phasen als wohldefinierbare Intervalle heraus sondern" (Kroh, zit. n. Bollnow 1959, S. 25).

Eine Krise tritt nach Bollnow erst dann ein, wenn diese Übergänge abrupt geschehen und der bisherige Lebenslauf plötzlich unterbrochen wird. Dazu zählen u.a. natürlich bedingte entwicklungsphysiologische Phasen, wie z.B. die Pubertät, wo u.a. leichte Reizbarkeit und die Neigung zur Selbstüberschätzung den krisenhaften Charakter verdeutlichen (vgl. Bollnow 1959, S. 25). Auch die Trotzphase oder die Midlifecrisis, sowie Krankheiten zählen zu den natürlich vorkommenden Krisen, welche zur Entwicklung gehören.

Bollnows Krisenbegriff bezieht sich aber nicht nur auf die natürlich vorkommenden Krisensituationen, sondern gilt für alle krisenhaften Vorgänge. Solche unnatürlichen

Krisen auf gesellschaftlicher, überindividueller Ebene, wie z.B. ein Schulwechsel durch eine Trennung der Eltern, plötzliche Verarmung und die damit verloren gegangene Zugehörigkeit zu einer Gruppe, usw. wirken sich in Bezug auf die Pädagogik aus (vgl. Schollenberger 2003, S. 177f). Der Krisenbegriff Bollnows beschreibt die "Struktur der Zeitlichkeit des Menschen als das stetige Vorlaufen und Aufbauen, welches durch krisenhafte unstetige Einbrüche zum Rücklaufen und Nachholen gezwungen wird und dem eine Phase der Neuorientierung folgt, um danach in eine gefestigte Lage zu gelangen" (Bollnow, zit. n. Schollenberger 2003, S. 178f).

Da die Krise nicht der einzig unstetige Vorgang in der Erziehung ist, beschäftigen sich die folgenden Unterkapitel mit einigen weiteren existenzpädagogischen Begriffen, welche einen krisenhaften Charakter besitzen, um Bollnows Theorie etwas mehr in ihrer Gesamtheit erfassen zu können.

### 5.2.1. Die Erweckung

Der Begriff wurzelt im Bereich der Religion und bedeutet im pädagogischen Sinne, dass es einer Erweckung bedarf, damit der Mensch seine "eigentliche Bestimmung" (Bollnow 1959, S. 43f) erfassen kann. Diese Erweckung soll durch ein "Herausholen, Heraushelfen und Ans-Licht-Heben" (ebd., S. 43) geistige Gehalte des Menschen öffnen. Bollnow bezieht sich hierbei auf die Interpretation von Kierkegaard, welche besagt, dass der Mensch erst geweckt werden muss, damit der Geist sich setzen kann (vgl. Schollenberger 2003, S. 179). Er vergleicht den philosophischen Begriff des Erweckens mit dem physiologischen Erwecken in Hinblick auf das Aufwachen aus dem Schlaf und zieht die Schlussfolgerung, dass der Mensch erst im Wachen so ist, wie er sein soll und er sich im Schlaf in einem Zustand befindet, in dem er nicht sein sollte (vgl. Bollnow 1959, S. 44f).

Erwecken ist somit ein "Aufwachen aus einem Zustand der Uneigentlichkeit zu einem Zustand der Eigentlichkeit" (ebd., S. 45). Zwischen 'Schlaf' und 'Wachen' gibt es ansich keinen Zwischenzustand, obwohl es auf beiden Seiten Abstufungen gibt, wie z.B. den Halbschlaf seitens des Schlafes oder Befangenheit seitens des Wachzustandes. Im 'Schlummer' könne man Bollnow zufolge unter Umständen einen

pädagogischen Bezug herstellen, indem man darin eine "Bereitschaft zum Erwachen" (ebd.) erkennen könne, allerdings ist auch der Schlummer dem Schlaf zuzuordnen. Man muss auch unterscheiden, ob man selbst aufwacht oder geweckt wird, denn bei letzterem vollzieht sich ein brutaler Vorgang. Wenn der Mensch ruckartig aus seinem Schlaf geholt wird, empfindet er diesen Prozess zunächst als schmerzhaft und unangenehm, selbst wenn er im Anschluss daran Dank empfindet (vgl. ebd., S. 45f). Der plötzliche und radikale Charakter ist bei der Erweckung grundlegend und kann somit als krisenhaft gesehen werden.

Maria Montessori hat ebenfalls den Begriff der 'Erweckung' verwendet. Das Aufwecken der Kinder durch ErzieherInnen löst Kräfte aus. Sie bezieht sich dabei auf zwei Sichtweisen, welche von Bollnow analysiert wurden. Auf der einen Seite gibt es die Perspektive des/der Erziehers/Erzieherin, auf der anderen Seite die des Kindes. Als ErzieherIn solle man lediglich den Anstoß zu einer Bewegung geben, alles weitere ist die Aufgabe des Kindes. Somit übernimmt der/die ErzieherIn keine formende Funktion (vgl. ebd., S. 54f).

Laut Schollenberger, welche sich ebenfalls mit Bollnows Ansätzen beschäftigte, sieht Bollnow in der Erweckung in Bezug auf die Pädagogik einen "immer wieder neu zu vollziehenden Prozess, welcher immer nur ein gewisses Stück Wachstum ermöglicht" (Schollenberger 2003, S. 180).

### 5.2.3. Krisen des Lernprozesses

Auf dem intellektuellen Gebiet gibt es ebenso krisenhafte bzw. krisenähnliche Zustände, welche entscheidend für die Entwicklung sind. Man kann sich Wissen aneignen und lernen, aber es gibt immer wieder Momente, wo einem plötzlich "ein Licht aufgeht". Copei bezeichnet diesen Moment als "fruchtbaren Moment im Bildungsprozess" (Copei, zit. n. Bollnow 1959, S. 39).

Wie auch bei der Krise gibt es hier neben der Unstetigkeit etwas Schmerzhaftes, weshalb Bollnow auch die Bezeichnung 'krisenhaft', bzw. 'krisenähnlich' heranzieht. Zwar überwiegt im Allgemeinen der positive Effekt, zu einem Wissen gelangt zu sein, im Moment direkt ist man jedoch erschüttert, da das plötzlich auftretende neue Wissen, das alte – bis dahin für sicher gehaltene – Wissen ersetzt (vgl. Bollnow

1959, S. 39). Mit einem Zitat von Copei "Der Augenblick, in dem die Idee aufgeht, ist ein Moment großer Erschütterung" (Copei, zit. n. Bollnow 1959, S. 39), lässt sich dieser Umstand zusammenfassen. In pädagogischer Hinsicht ist diese Erkenntnis insofern relevant, als dass man sie im Unterricht einsetzen könne. Man kann allerdings niemanden zwingen, etwas zu verstehen, sondern muss auf den 'fruchtbaren Moment' warten, welcher bei dem einen früher, bei dem anderen später eintritt. Folglich kann ein stetiger, gleichmäßiger Fortschritt ausgeschlossen werden. Pädagogischem Handeln wird somit eine Grenze gesetzt, da man den Vorgang der Erkenntnis nicht beeinflussen kann (vgl. Bollnow 1959, S. 40). Maria Montessori spricht von 'Explosionen', sie versteht darunter „sprungartig einsetzende Fortschritte in der geistigen Entwicklung des Kindes“ (ebd.). Die geistige Entwicklung tritt unvorhergesehen und plötzlich ein, sie vergleicht diesen Vorgang mit den Krisen des Wachstums, wie z.B. ein Wort, welches auf einmal gesprochen wird, ohne es vorherzusehen. Danach entwickelt sich die Sprache, genauso wie sich z.B. nach dem ersten Schritt das Gehen entwickelt (vgl. ebd., S. 40f).

#### 5.2.4. Krisen des pädagogischen Personals

Der Wagnischarakter bezieht sich auf jene Krisen, welche im Leben eines/einer Erziehers/Erzieherin aufkommen können und auf der "besonderen Gefährdung seines Daseins durch den von ihm geforderten rückhaltlosen Einsatz seiner Person beruhen" (Bollnow 1959, S. 132). Dadurch geht er/sie allerdings ein Wagnis ein und kann auch scheitern. Diese unstetige Form gehört zum "innersten Wesen der Erziehung selbst, sofern diese als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloßes handwerkliches Tun hinausgeht" (ebd., S. 133). Denn ein Zögling ist nicht dazu verpflichtet, dem/der ErzieherIn zu folgen, im Gegenteil, er kann sich z.B. auch gegen ihn/sie auflehnen. Aufgrund dessen impliziert der Wagnischarakter auch das 'Scheitern' (vgl. ebd.).

Auf das Wagnis der Autorität bezogen wird der Lehrer, Wehner zufolge, von Bollnow als 'tragischer Held' dargestellt (vgl. Wehner 2002, S. 139f). Das folgende Zitat von Bollnow unterstreicht diesen Umstand:

"Der Erzieher muss täglich nicht nur den passiven Widerstand eines Materials überwinden, sondern möglicherweise auch den aktiven Widerstand seiner widerstrebenden Zöglinge. In diesem Umstand ist das Zermürbende und Abnutzende seines Berufs begründet, das so viele Erzieher vorzeitig alt werden läßt [sic]. Hier zu scheitern bedingt die Tragik des Erzieherberufs, die um so schwerer wiegt, als sie nicht in die Gloriole des Helden verklärt wird, sondern zumeist im Fluch der Lächerlichkeit ruhmlos verrinnt. Die wirkliche Tragödie des Erziehers hat noch nicht ihre dichterische Gestaltung und darum auch noch selten das Verständnis der Mitmenschen gefunden" (Bollnow 1959, S. 135).

Bollnow verdeutlicht an dieser Stelle, dass vermitteltes Wissen seitens der ErzieherInnen, nicht immer Anklang findet bei den SchülerInnen. Dieses damals verfasste Zitat hat allerdings an Aktualität nicht verloren. Auch heutzutage wissen viele SchülerInnen den Wert einer Bildung nicht zu schätzen. Als ErzieherIn muss man mit viel Enthusiasmus an die zu Erziehenden herantreten, um diese im Bezug auf Bildung zu motivieren.

Eine weitere Krise des/der Erziehers/Erzieherin verortet Textor in der Wahrnehmung der Kinderbetreuung als Dienstleistung seitens der Gesellschaft, wie eine Pressemitteilung des Bundesfamilienministeriums deutlich macht. Um die Eltern zu entlasten bzw. ihren Bedürfnissen zu entsprechen, werden z.B. die Öffnungszeiten von pädagogischen Einrichtungen verlängert. Es entstehen Schichtdienstmodelle, um den Anforderungen gerecht werden zu können, was allerdings zur Folge hat, dass ErzieherInnen unterschiedliche Arbeitszeiten haben. Des Weiteren steht einer Gruppe häufig nur mehr ein/eine ErzieherIn zur Verfügung und das entstehende Zeitproblem wirkt sich nicht nur auf die Vorbereitung von pädagogischen Projekten aus, sondern auch auf Verwaltungsaufgaben, Teamsitzungen und Elterngespräche. Die Anforderung seitens der Eltern bzw. der Gesellschaft an PädagogInnen, wie z.B. Integration behinderter Kinder oder Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund, haben zur Folge, dass Gruppen vermehrt von MitarbeiterInnen bzw. AssistentInnen betreut werden. Das pädagogische Fachpersonal arbeitet stattdessen an neuen Bildungsplänen, integrative Maßnahmen oder führt Elterngespräche. Daran, so meint Textor, wird ersichtlich, dass diese Situation im pädagogischen Sinne kontraproduktiv ist, da den Kindern der/die ErzieherIn entzogen wird (vgl. Textor o.J., online).

Ein intensiveres Verhältnis der pädagogischen Einrichtung mit den Eltern wäre in dieser Hinsicht sinnvoll. Dieses ist aber oft nicht realisierbar, da aufgrund der zunehmenden Berufstätigkeit beider Eltern, ein zeitliches Problem im Raum steht. Man könnte, Textor zufolge, diese Elterngespräche auf den Abend oder das Wochenende verlagern, woran die nächste Problematik ersichtlich wird, denn diesen Mehraufwand kann man von ErzieherInnen nicht automatisch abverlangen (vgl. ebd.). Textor äußert sich zu dieser Problematik folgendermaßen:

"Auf der einen Seite haben wir überforderte, erziehungsschwache Eltern, die immer weniger Zeit für ihre Kinder aufbringen. Auf der anderen Seite haben wir überlastete, gestresste Erzieher/innen, denen immer weniger Zeit für die ihnen anvertrauten Kinder zur Verfügung steht. Und in der Mitte stehen die Kinder, die zunehmend 'schwieriger' werden".

Denn, wie schon in Kapitel 4.1.2.2 erwähnt wurde, resultieren solche Verhaltensauffälligkeiten u.a. aus einem zerrütteten familiären und sozialen Umfeld. Mehr pädagogisches Personal, vermehrte Beratungsgespräche mit Eltern und eine Reduktion der Gruppengröße, könnten, Textor zufolge, aus dieser erzieherischen Krise herausführen (vgl. ebd.).

### **5.3. Krise und Kritik**

Der Begriff 'Kritik' wird in einer Studie über Bollnow ebenfalls genauer betrachtet. Kritik ist, wie auch die Krise, als ein schicksalhaftes Ereignis wahrzunehmen, welches man nicht beeinflussen kann. Die Fähigkeit, Kritik zu üben, erlangt man in bitteren Einschnitten des Lebens. Ein Zusammenhang von Krise und Kritik ist somit nicht von der Hand zu weisen, da auch 'Krise' erst in schmerzhaften Ereignissen entsteht. Die Verbindung zur Krise wird auch in Bollnows Zitat aus dem Buch "Krise und neuer Anfang", deutlich:

"Weil der Mensch immer wieder in die Kritiklosigkeit zurückfällt, er sich nie gewohnheitsmäßig auf der Höhe kritischer Aufmerksamkeit bewahren kann,

darum kann die echte und verantwortliche Kritik nur in immer erneuten Krisen gewonnen und bewahrt werden" (Bollnow zit. nach Okamoto, S. 25, online).

Kritik ist, Bollnow zufolge, ein Teil des innersten Wesens eines Menschen, da dieser erst durch Kritik zum Menschen wird. Denn nur dadurch ist er in der Lage, eigene Meinungen zu bilden und von der 'Unmündigkeit' zur 'Mündigkeit' zu gelangen. Der pädagogische Bezug kann insofern hergestellt werden, als dass Erziehung die Aufgabe übernimmt, andere zu befähigen, selbständige Meinungen herausbilden zu können. Bollnow spricht dabei von einer 'Erziehung zur Urteilskraft'. Unter Urteilskraft versteht Bollnow "dasjenige, was dem Menschen erlaubt, sich aus dem Spiel kollektiver Mächte zu befreien, sich zu ihnen in Freiheit zu verhalten und so jene Mündigkeit zu gewinnen, in der Kant das Ziel der Aufklärung sah" (Bollnow, zit. n. Okamoto, S. 25, online).

Auch in Bollnows Werk "Philosophie der Erkenntnis" wird der Zusammenhang von Krise und Kritik dargestellt, insbesondere der Aspekt einer Selbstkritik. Im Vergleich zu der 'äußeren' Kritik, handelt es sich bei einer Selbstkritik um die Auseinandersetzung mit den eigenen bisher "als richtig angenommenen Anschauungen" (Bollnow 1970, S. 98). Da dieser Prozess von innen her erfolgt und an die "Wurzeln der eigenen [sic] Existenz greift" (ebd.), wird er als schmerzhaft empfunden. Zu so einer Erkenntnis gelangt der Mensch allerdings nur, sofern er in eine ausweglose Situation in seinem Leben gelangt und folglich dazu gezwungen wird. Diese Situation wird als Krise bezeichnet. Da die Krise nun den Menschen zu einer Kritik zwingt, wird jene Kritik als notwendige Folge einer Krise verstanden (vgl. ebd.). Bollnow meint an dieser Stelle, "daß [sic] die Erkenntnis sich nicht aus einer unverbindlichen Tätigkeit im freien Raum entfaltet, sondern von vornherein als eine bestimmte Funktion eingeordnet in den Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens und in ihm als kritische Erkenntnis zugleich eine unmittelbar ethische Bedeutung hat" (ebd.). Jede 'echte' Erkenntnis ist Bollnow zufolge immer eine 'Selbsterkenntnis', zu der die Menschen durch die Krise gezwungen werden. Äußerliche Erkenntnis berührt im Gegensatz dazu nicht "die innerste Substanz unsres [sic] Lebens" (ebd.).

#### 5.4. Die Krise bei Hammel in Anlehnung an Bollnow

Auch Walter Hammel beschäftigte sich mit der Thematik der Krise in Bezug auf Bildung und schlussfolgert, sofern "das menschliche Geistsein den Menschen als das Wesen der Krise charakterisiert, ist anzunehmen, daß [sic] sich dieses konstitutive Merkmal des Menschen vorzüglich im Prozeß [sic] der Bildung zeigen wird und nachweisen lässt" (Hammel 1967, S. 48). Für Bollnow reift ein Mensch erst im Durchgang durch eine Krise (vgl. Bollnow 1959, S. 36). Der Bildungsprozess, durch den man zu menschlicher Reife gelangt, ist somit auch als eine Krise zu verstehen (vgl. Hammel 1967, S. 65). Als eine solche bezeichnet Hammel u.a. den Umstand, dass LehrerInnen zwar Wissen lehren können, allerdings nicht in der Lage sind, den SchülerInnen auch die notwendige Einsicht beizubringen. Die Erkenntnis der SchülerInnen kann eine Zeit lang auf sich warten lassen, bis sie zum Vorschein kommt (vgl. ebd.). Man könne an dieser Stelle auf Bollnow verweisen, welcher in einer solchen Erkenntnis eine intellektuelle Unstetigkeit wahrnimmt. Denn diese unstetige Form in der Erziehung beinhaltet die plötzliche Erkenntnis (Bollnow 1959, S. 43). Wie Bollnow, bezieht sich auch Hammel in dieser Hinsicht auf Copei, welcher diesen Moment der Erkenntnis als 'fruchtbar' bezeichnete (vgl. Hammel 1967, S. 51). LehrerInnen können ihren SchülerInnen folglich weder eine Einsicht beibringen, noch eine solche erzwingen (vgl. ebd., S. 49). Bezugnehmend auf Thomas Von Aquin führt Hammel diesbezüglich ein Zitat an, welches die Notwendigkeit einer Erkenntnis seitens der SchülerInnen aufzeigt:

"Wenn der Mensch lehrt, so übt er nur ein äußeres Wirken aus wie der Arzt, wenn er heilt; wie aber die inwendige Natur die vornehmliche Ursache der Heilung ist, so auch ist das inwendige Licht der Erkenntniskraft die vornehmliche Ursache des Wissens" (Von Aquin, zit. n. Hammel 1967, S. 50).

Die Einsicht tritt plötzlich und sprunghaft auf, weswegen ein krisenhafter Charakter nicht von der Hand zu weisen ist. Die Aufgabe des/der Lehrers/Lehrerin liegt in dem stetigen Bemühen, ein solches unstetiges Ereignis, wie die Erkenntnis, hervorzurufen. Laut Hammel findet das Stetige "sein Ziel und sein Ende im Unstetigen" (ebd., S. 57). Eine weitere Parallele zu Bollnow lässt sich anhand

Hammels Aussage, dass jene "Lehrer, welche ihr Lehren durchschaut haben, (...) den Bildungsprozeß [sic] als Appell an jenen geistigen Ursprung im Schüler verstanden" (ebd., S. 57f) haben, ziehen. Denn auch der Appell wird bei Bollnow als unstetige Form in der Erziehung verstanden, in der ein Mensch in seinem Innersten erschüttert wird (vgl. Bollnow 1959, S. 68f).

In Bezug auf die Erkenntnis, oder 'die Aktualisierung des Geistes', wie Hammel es bezeichnet, ist weder ein kontinuierlicher, stetiger Fortgang möglich, noch können die Ergebnisse geplant werden. Eine Bestimmung oder Festlegung der Bildung ist folglich unmöglich. Die Erziehung kann einen Menschen nicht vor einer Krise bewahren, allerdings sollte laut Hammel auch "kein Mensch um seines Menschseins willen bewahrt werden" (Hammel 1967, S. 106). Denn, hier verweist er auf Bollnow, würde man durch ein Umgehen der Krise in einer 'Wesenslosigkeit' enden (vgl. Bollnow 1959, S. 36).

## 5.5. Weiterentwicklung des pädagogischen Krisenkonzepts durch Benner

Anhand Benners Ausführungen über den Begriff der Negativität in dem Text "Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft", lässt sich eine Anlehnung, Fortsetzung und Weiterentwicklung von Bollnows Theorieansatz in Bezug auf das Lernen erkennen.

Wie schon in Kapitel 5.2.3 näher ausgeführt, verortet Bollnow in Vorgängen, in denen man sich Wissen aneignet, schmerzhaft Unstetigkeiten, welche einer Krise gleichen. Neues Wissen erklärt das alte, für richtig gehaltene Wissen für ungültig und erwirkt somit einen Moment der Erschütterung (vgl. Bollnow 1959, S. 39).

Mit Hilfe der "Negativität" bei Benner kann man einen Versuch erkennen, Bollnows Theoriegebäude auf heutige Verhältnisse zu übertragen und es in den Theoriediskurs zeitgenössischer Pädagogik einzufügen und zu ergänzen. Es werden, um beim Begriff der Krise zu bleiben, so etwas wie 'kleine Krisen' beschrieben, welche häufig im Lernprozess auftreten und im Gegensatz zu Bollnows diesbezüglicher Ansicht, von dem/der Erzieher/in, bzw. Lehrer/in durchaus hervorgerufen werden dürfen und sollen, weil sie nämlich konstitutiver Bestandteil des Lernprozesses sind. Nur durch eine Negativität im Bildungsprozess ist die

Aneignung von Wissen und Können, laut Benner, möglich. Er hält in seinem Text zwar fest, dass es wohl auch Lerntheorien gibt, welche nicht an eine Negativität gebunden sind, diese sich allerdings eher weniger für Lehr- Lernprozesse eignen. Dieses Konzept der Negativität lässt sich bis auf die Lehrmethode des griechischen Philosophen und Pädagogen Sokrates zurückverfolgen. Durch die mit Menon erörterten Probleme lassen sich drei Thesen zum Verhältnis von Lernen und Kritik ableiten (vgl. Benner, 2003, S. 96f.). Die erste These besagt, dass Lernen als ein Vorgang zu denken gesehen wird, "in dem Erfahrungen des eigenen Wissens und Nicht-Wissens, Können und Nicht-Könnens eine zentrale Rolle spielt" (Benner 2003, S. 98). Indem man in Lernprozesse eintritt, wird das vorhandene Wissen bzw. Nicht-Wissen erst bewusst und gelangt somit durch negative Erfahrung zu Antworten. Der Lernweg ist laut Platons Dialog ein Erkenntnisprozess, welcher über die Negativität der Erfahrung vermittelt wird (vgl. Benner 2003, S. 98).

Benner geht davon aus, dass auch die Lehrkunst an negative Erfahrungen gebunden ist (vgl. Benner 2003, S. 99). Er spricht von einer zweifachen, bzw. doppelten Negativität, sofern Enttäuschungen und Irritationen im Sinne einer negativen Erfahrung nicht nur "auf Seiten der Lernenden, sondern auch auf Seiten der Lehrenden als Lernende" (ebd.) auftreten.

### **5.5.1.Negativität bei Gadamer, Rousseau und Schleyermacher**

Auch andere Autoren haben sich, Benner zufolge, mit dem Begriff der Negativität auseinandergesetzt, wie z.B. der deutsche Philosoph Gadamer. Er hat sich mit den Zusammenhängen von Lernen und Lehren beschäftigt und kommt in seinem Werk "Wahrheit und Methode" zu folgenden Erkenntnissen: Zum einen gründet die Bedeutung, die Erfahrung für das menschliche Lehren und Lernen besitzt, in einer 'Negativität' und basiert auf einem weitreichenden Wissen, welches man sich erst zu eigen machen kann, sofern man die Negativität der Erfahrung durchlaufen hat (vgl. Benner 2003, S. 100). Zum anderen verändert sich laut Gadamer sowohl "unser Wissen, als auch sein Gegenstand" (Gadamer, zit. n. Benner 2003, S. 100), sobald sich eine Annahme als falsch herausstellt und widerlegt wird. Die letzte Erkenntnis beruht auf einer 'bestimmten Negation', in der sich Lernprozesse so strukturieren,

dass altes Wissen und Können in ein neues, über die Negativität vermitteltes Wissen und Können übergeht. Diese neuen Erfahrungen sind, sobald sie angenommen wurden, für weitere neue Erfahrungen empfänglich (vgl. ebd.).

Auch in Rousseaus 'negativer Erziehung' (siehe Kapitel 6.1) finden sich Erfahrungen, welche an Negativität gebunden sind. Rousseau ist der Ansicht, dass sich das Kind ohne Einfluss von außen entwickeln muss. In Buch "Emil oder über die Erziehung" schreibt er, dass man einem Zögling von Anfang an seinen Platz zuweisen und ihn darin festhalten soll, damit er nicht ausbrechen kann. Durch sein Wissen, dass er schwächer ist, gelangt er in die natürliche Abhängigkeit des/der Erziehers/Erzieherin. Die von ihm zu beseitigende Autorität wird durch die natürliche Autorität, welche sich im Zwang der gegebenen Umstände und Verhältnisse äußert, ersetzt (vgl. Rousseau 1998, S. 70).

Benner nennt diesbezüglich Rousseaus Beispiel der Fehleinschätzung bei Kindern von Entfernungen. Aufgrund dieser Fehlwahrnehmung eines Sinnes, greifen sie z.B. nach einem Gegenstand, erkennen jedoch nicht sofort, dass sich dieser nicht in unmittelbarer Reichweite befindet. Durch diese negative Erfahrung vollzieht sich bei Kindern allmählich ein Lernprozess und wird durch neue Erfahrung, in diesem Fall durch das Vorstellungsvermögen von Entfernungen, ersetzt. Durch die Negativität im Lernprozess wird, Rousseau zufolge, ein Selbstdenken und Selbsturteilen hervorgerufen, welches für die Erziehung von großer Bedeutung ist (vgl. Benner 2003, S. 101f.).

Bei Schleiermacher hat die Negativität der Erfahrung nicht nur Einfluss auf den Lernenden, sondern auch auf die gesellschaftliche Ebene. Während sich, ihm zufolge, unterstützende Erziehungsmaßnahmen nur auf den Einzelnen beziehen, beeinflussen gegenwirkende Maßnahmen sowohl den Lernenden, als auch die gesellschaftliche Seite der Erziehung. Mittels 'zulassen', 'einbeziehen' bzw. auch 'erzeugen' negativer Erfahrung wird laut Schleiermacher das 'Richtige' über die Erfahrung und Erkenntnis des 'Unrichtigen' erlernt (vgl. ebd.).

Auf diese Weise wird, über den Umweg eines Rückgriffs auf die Ursprünge einer Erziehungstheorie bei Sokrates, der Krisenbegriff wieder für die zeitgenössische Pädagogik nützlich gemacht.

## 6. Die pädagogische Krise bei Arendt

Arendt sieht Krisen als Krisen von Denksystemen und – daraus folgend – in erster Linie als Krisen von politischen Systemen, wobei sie hier überwiegend skeptisch ist, dass Krisen zu einer Verbesserung oder zu kulturellem Fortschritt führen. Sie sieht die Krise des Individuums weitgehend als Auseinandersetzung des Individuums mit übergeordneten Krisen. Sie verweist auf das Verhältnis des Individuums zum Überindividuellen, zum politischen und philosophischen System (vgl. Förster 2009, S. 61f). Der Einzelne entfaltet sich im Widerspruch, im "Streit mit der Welt und ihrer Öffentlichkeit" (ebd.). Dieses Verständnis des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, nämlich als 'Werden' im ständigen Widerspruch kann man als eine permanente Krise interpretieren, in der sich der Einzelne begibt und befindet. Krise ist somit, wenn auch in einem anderen Sinne als bei Bollnow, für Arendt ebenfalls eine Grundkonstante der Existenz, ja sogar noch mehr als das, sie ist Bedingung für Menschsein überhaupt, weil ein Mensch sich erst durch Kritik und damit durch Krise definieren kann.

Nachdem Arendts explizite Äußerungen zur Krise der Pädagogik sich – wie bereits erwähnt – im Werk "Zwischen Vergangenheit und Zukunft" erschöpfen, wird dieses nun dargestellt.

Die Erziehung ist Arendt zufolge eine der "elementarsten und notwendigsten Tätigkeiten der Menschen- Gesellschaft" (Arendt, zit. n. Fuhrmann 1993, S. 145).

"Der Schwund des Menschenverstandes in der Moderne ist das sicherste Anzeichen der modernen Krise. In jeder Krise geht ein Stück Welt, etwas, was uns allen gemeinsam ist, zugrunde" (Arendt 1994, S. 260). So äußert sich Hannah Arendt in ihrer Abhandlung 'Die Krise in der Erziehung' über dieselbige. Die moderne Welt ist, nach Arendts Auffassung, in fast allen Lebensbereichen in die Krise geraten. Von dieser allgemeinen Krise der Welt, welche sich in jedem Land anders zeigt, ist ein besonderer Aspekt davon die Krise der Erziehung, welche sich am besten in Amerika beobachten lässt und dort auch zu einem politischen Problem geworden ist. Wenn eine Krise vorherrscht, ist man der Meinung, dass diese nur Betroffene angeht und u.a. national begrenzt sei. Da man jedoch heutzutage damit rechnen muss, dass alles, was in einem Land möglich ist, in nahezu jedem anderen Land kurze Zeit später ebenso möglich sein kann, ist dies ein Irrglaube. Ein weiterer Grund, sich mit

dem Thema der Krise zu beschäftigen, ist die Möglichkeit, gerade aufgrund der Krise, welche Vorurteile vernichtet, darüber nachdenken zu können, was sich ihr von dem Wesen der Sache selbst offenbart hat. Mit dem Verlust der Vorurteile verliert man Antworten, welche, ohne es zu wissen, ursprünglich Antworten auf Fragen waren. Laut Arendt drängt eine Krise auf Fragen zurück, welche unverzügliche Urteile verlangen, wobei es irrelevant ist, ob es sich dabei um neue oder alte Antworten handelt. Erst wenn wir auf eine Krise mit Vorurteilen antworten, wird die Krise verschlimmert. Die Chance, das Wirkliche zu erfahren und der Besinnung, wird dadurch auch verwehrt (vgl. ebd., S. 255f). Arendt merkt an dieser Stelle an, dass "so sehr sich in einer Krise etwas Allgemeines zeigt, so wenig kann man dies Allgemeine je ganz und gar aus den konkreten und spezifischen Umständen lösen, unter denen es zum Vorschein kommt" (ebd., S. 256).

Auch wenn die Krise der Erziehung die ganze Welt betrifft, konzentriert sich Hannah Arendt auf das Beispiel 'Amerika', da Erziehung dort eine – speziell im politischen – wichtigere Rolle spielt, als in anderen Staaten. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass Amerika ein Einwanderungsland ist und immer war. Die Schulen sind verantwortlich für die Erziehung und Amerikanisierung der Kinder der Einwanderer. Für Amerika steht die Neuordnung der Welt im Mittelpunkt, welche Armut und Knechtschaft abschaffen soll. Die Außenwelt wird dabei in das Neue miteinbezogen, indem die Armen und Geknechteten willkommen sind (vgl. ebd., S. 265f). Arendt bezieht sich dabei auf John Adams, welcher im Jahre 1765 folgenden Grundgedanken bekannt gab: "(...) as the opening of a grand scene and design in Providence for the illumination of the ignorant and the emancipation of the slavish part of mankind all over the earth" (Adams, zit. n. Arendt 1994, S. 257).

Da das Neue in fast allen Bereichen des Alltags vorherrscht, kann man davon ausgehen, dass man der Jugend, also der neuen Generation, vor allem in Amerika eine größere Bedeutung zugeschrieben hat. Bedeutend für die Erziehung ist, dass sich das Neue, begrifflich und politisch erst in diesem entwickelte. Das Erziehungsideal von Rousseau, in dem die Erziehung als ein Mittel der Politik und politische Aktivitäten als eine Form der Erziehung verstanden werden, setzte sich daher durch. Dass die Erneuerung der Welt mit der Geburt in unmittelbarem Zusammenhang steht, kann man anhand der Entwicklung der Erziehung in politischen Utopien seit dem Altertum erkennen (vgl. ebd., S. 257). Auch in Europa ist

man der Meinung, man müsse mit den Kindern anfangen, um eine neue Welt schaffen zu können, so Arendt (vgl. ebd., S. 258).

## 6.1. Das Spannungsverhältnis zwischen Politik und Erziehung

Der Zusammenhang von Politik und Erziehung ist, wie Arendt meint, insofern problematisch, als dass man es in politischen Bereichen meistens mit erzogenen Menschen zu tun hat. Erwachsene Menschen kann man nicht erziehen. Der einzige Zweck einer Erziehung von Erwachsenen würde sich danach richten, sie zu bevormunden und politische Handlungen zu verhindern. Die wahre Intention einer Erziehung im Zusammenhang mit Politik wäre, Arendt zufolge, somit ein Zwingen der Gesellschaft, ohne Gewalt ausüben zu müssen. Hat man jedoch vor, ohne Zwang und Gewalt zu erziehen, um eine neue politische Ordnung zu schaffen, müsste man neben allen älteren Menschen auch alle Kinder aus der zu gründenden Stadt ausweisen. Denn durch die Vorbereitung der Kinder auf etwas Neues, verwehrt man ihnen die Chance, etwas eigenes Neues zu schaffen. Der Zugang zur Politik wird ihnen somit in Wahrheit verweigert. Anders verhält es sich damit in Amerika. In einem Einwanderungsland, wie Amerika übernimmt die politische Rolle der Erziehung sowohl die Amerikanisierung der Kinder, als auch ein Einwirken auf die Eltern. Da man sich hiermit sozusagen von einer alten Welt löst und eine neue erschafft, wäre es nahe liegend, anzunehmen, durch die Erziehung der Kinder wird eine neue Welt geschaffen. In Wirklichkeit ist es jedoch anders, als angenommen, da die Kinder in eine alte Welt hineinkommen. Diese wurde, laut Arendt, von Menschen der Vergangenheit und Gegenwart geschaffen und ist nur denjenigen neu, welche in diese Welt hineingeboren werden, oder in diese Welt einwandern. Diese Illusion entspringt aus der amerikanischen Grunderfahrung, eine 'Neue Welt' gründen zu können, weswegen sie somit gegenüber der Wirklichkeit überwiegt. Man glaubte in dieser 'Neuen Welt' Lösungen für Probleme wie z.B. Armut zu finden, welche die alte Welt nicht bewältigen konnte (vgl. ebd., S. 258). Dies hatte, wie Arendt anmerkt, zur politischen Folge, dass z.B. in Washington die Regierung, welche die in den Südstaaten herrschenden Zustände in Bezug auf die schwarze Bevölkerung als "unhaltbar und verfassungswidrig" (ebd., S. 259) bezeichnet, versucht hat, eine neue

Ordnung der Verhältnisse einzuleiten um diesen Missstand zu beheben. Begonnen wurde dabei mit den Schulen und Kindern, indem darauf abgezielt wurde, dass sich die Jugend natürlich und ohne äußere Einwirkung weiterentwickelt (vgl. Arendt 1994, S. 259).

Auch Rousseau konnte einer Erziehung ohne Einfluss von außen etwas abgewinnen, wie folgendes Zitat untermauert: "Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen" (Rousseau 1998, S. 9). Rousseau schreibt in seinem Werk "Emil oder über die Erziehung", dass ein Zögling in seiner Kindheit von allen kulturellen Einflüssen bewahrt werden sollte, denn die Natur soll auch die Natur des Zöglings entfalten. Die Vermeidung eines Einflusses von außen steht bei seiner Vorstellung einer Erziehung im Vordergrund. Des Weiteren meint Rousseau: "Aber hier, wo die Erziehung mit der Geburt beginnt, ist das Kind vom ersten Tag an Schüler, nicht des Erziehers, sondern der Natur" (ebd., S. 37).

Die Regierung hat jedoch nicht vor bzw. ist, Arendt zufolge, auch nicht imstande, jemandem die Kinder wegzunehmen, um dieses Vorhaben durchsetzen zu können. Aufgrund mangelnder Überzeugung der Eltern, sind die Kinder nun vor ein Problem gestellt worden, welches die Erwachsenen jedoch nicht lösen können. Die Illusion des Neuen in Bezug auf die Erziehung hat des Weiteren zur Folge, dass das gesamte Erziehungssystem revolutioniert wird. Ursprüngliche Erziehungstheorien aus Mitteleuropa werden mit dem Ziel einer weiter entwickelten Erziehung neu gestaltet (vgl. Arendt 1994, S. 259).

## **6.2. Die Problematik der 'progressive education'**

Diese neue Schulbewegung nannte man 'progressive education' in den USA und England, bzw. 'education nouvelle' in Frankreich. In Deutschland war sie als 'Reformpädagogik' bekannt. Reformen wurden eingeführt, wovon einige auch ein Reizthema der Gesellschaft waren (vgl. Shirley 2010, S. 17). Zu den Reformen zählte z.B. "eine Schülerselbstverwaltung, flexible Lehrpläne, spielerisch praktischer Zugang zum Lernen und ein Verzicht auf Wettstreit und Rivalität unter SchülerInnen, wie sie sich in den Klassen und Zensuren ausdrücken" (ebd.). In Europa hat sich

diese neue Schulreform zunächst nur zögerlich durchgesetzt, und wurde an Schulen vereinzelt ausprobiert. Erst später wurde sie vermehrt angewandt. In Amerika wurden von heute auf morgen alle alten Lehr- und Lernmethoden ersetzt. Das instinktive Gespür des Menschen ließ nach und aufgrund neuer Theorien wurden alle alten Traditionen ersetzt, ohne zu hinterfragen, ob diese gut oder schlecht seien. Insofern war eine Krise, wie Arendt anmerkt, absehbar. Diese ist immer dann zu erwarten, wenn in öffentlichen Fragen der gesunde Menschenverstand ausbleibt oder nicht kritisch hinterfragt wird. Denn durch diesen Menschenverstand sind wir, Arendt zufolge, alle in eine "gemeinsame Welt eingepasst" (Arendt 1994, S. 259f) und somit im Stande, uns in ihr zu bewegen.

Ein Problem, welches anhand des unterdurchschnittlichen Lernstandards der USA im Vergleich zu fast allen europäischen Ländern, deutlich wird, ist, dass es eines der fortschrittlichsten und modernsten Ländern der Welt ist. Zum einen führen die modernen Probleme der Massengesellschaft zu einer brisanten Entwicklung im Bereich der Erziehung, zum anderen übernimmt man modernste Erziehungstheorien, ohne sie zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 260). Arendt formuliert diesen Umstand in folgender Weise:

"Die Krise in der Erziehung in Amerika ist also einerseits die Bankrotterklärung der 'progressive education', und sie ist andererseits so außerordentlich schwer zu reparieren, weil sie unter den Bedingungen und Anforderungen der Massengesellschaft entstanden ist" (ebd.).

### **6.3. Die Bedeutung der Gleichheit in Bezug auf die pädagogische Krise**

Ein Umstand, welcher die Krise in Amerika, nach Arendt, noch verschlimmert, ist die Gleichheit im amerikanischen Alltag. Diese spielte dort sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart eine große Rolle. Auch wenn es sich bei dieser negativen Auswirkung der Gleichheit um die generelle Gleichheit, sei es vor dem Gesetz, in Bezug auf Klassen, oder andere Unterschiede, welche durch die Gleichheit geebnet werden, handelt, so stellt die 'equality of opportunity', Arendt zufolge, einen

besonderen Aspekt in Bezug auf Erziehung dar (vgl. ebd., S. 260). Gelfert erklärt dieses Prinzip folgendermaßen:

"Das Prinzip 'equality of opportunity' liegt der gesamten amerikanischen Sozialpolitik zugrunde, während die deutsche versucht, die Ungleichheit des Endzustands zu verringern. Vor allem das amerikanische Erziehungswesen ist darauf gerichtet, Chancengleichheit vom frühest möglichen Zeitpunkt an herzustellen, wohingegen das gegliederte Schulwesen in Deutschland wie eine Sortiermaschine die leistungsfähigen Schüler ins Gymnasium hievt und die Schwächeren als Bodensatz in die Hauptschule fallen lässt" (Gelfert 2006, S. 61).

Das Recht auf Erziehung gehört zu den unabdingbaren Bürgerrechten, weswegen es in Amerika nur vereinzelt höhere Schulen gibt, wohingegen sie in europäischen Staaten zum Standard gehören. Jugendliche müssen, bis sie 16 Jahre alt sind, die Schule besuchen und sind somit zwangsläufig verpflichtet, die High School zu besuchen, welche im Grunde genommen eine erweiterte Volksschule ist. Durch diese Verzögerung und das Fehlen höherer Schulen, verlagert sich die Vorbereitung auf das Studium, auf das College, wo man mit dem Lehrplan jedoch überfordert ist und auch die SchülerInnen überlastet. Diese Entwicklung lässt sich jedoch nicht auf das Phänomen der Massengesellschaft zurückführen, dass Erziehung nicht mehr als ein Privileg der vermögenderen Menschen gesehen wird. In England z.B. wurden höhere Schulen für alle Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht, allerdings selektierte man am Ende der Grundschule im elften Lebensjahr durch ein Examen, jene SchülerInnen aus, welche für eine höhere Erziehung geeignet waren, wovon etwa zehn Prozent diesen Test bestanden (vgl. Arendt 1994, S. 260f). Arendt erkennt in dieser Situation eine "Heranbildung einer Oligarchie, diesmal nicht des Reichtums und nicht der Geburt, sondern der Begabung" (ebd., S. 261). Diese Unterteilung von Jugendlichen in begabte und unbegabte SchülerInnen wurde zwar auch in England nicht kritiklos hingenommen, wäre in einem Land wie Amerika, in dem das Prinzip der Gleichheit und der egalitären Demokratie herrscht, jedoch unter keinen Umständen denkbar gewesen (vgl. ebd.). Arendt merkt an:

"Was also die Krise in der Erziehung in Amerika so ungewöhnlich verschärft, ist die politische Verfassung des Landes, die ohnehin dahin drängt, den Unterschied zwischen Jungen und Alten, zwischen Begabten und Unbegabten, schließlich den Kindern und Erwachsenen, vor allem aber zwischen Schülern und Lehrern nach Möglichkeit auszugleichen und zu verwischen" (Arendt 1994, S. 261).

Dies führt in weiterer Folge jedoch zu einem Verlust der Autorität der Lehrkräfte und einer Unterforderung begabter SchülerInnen (vgl. Arendt 1994, S. 261).

## **6.4. Ursachen der pädagogischen Krise bei Arendt**

Hannah Arendt führt diese Krise der Erziehung nun auf drei Grundüberzeugungen zurück. Die erste handelt von der Eigenverwaltung der Kinder, die zweite vom Lehren an sich, und die dritte davon, dass Praxis das Lernen ersetzt.

### **6.4.1. Die Eigenverwaltung der Kinder**

Mit der ersten Grundüberzeugung, der Eigenverwaltung der Kinder ist gemeint, dass sie auf sich selbst gestellt sind. Sie bilden unter sich eine eigenständige Gesellschaft, welche die Kinder selbst verwalten. Die erste Grundüberzeugung bezieht sich auf die Gruppe und nicht auf das einzelne Kind. Die Erwachsenen übernehmen nur die Funktion einer Hilfestellung. Dadurch entsteht jedoch ein Autoritätsverlust der Erwachsenen, denn die Kinder selbst sind nun die Autorität. Als Erwachsener, welcher aktiv keinen Einfluss mehr auf die Kinder hat, kann man nur darauf achten, dass man die Kinder vor dem Schlimmsten bewahrt. Für das Kind wird es in der Gruppe jedoch erheblich schwerer, sich zu behaupten, denn die Gruppe, welche nun die Autorität ausübt und in der sich das Kind befindet, ist nicht zu vergleichen mit der Autorität eines Erwachsenen. Als Erwachsener ist man dem Kind zwar überlegen, jedoch fehlt in dem Modell der ersten Grundüberzeugung der Zusammenhalt und die Gemeinschaft der Gleichaltrigen. Durch das Entbinden der Autorität der Erwachsenen hat man demnach die Kinder nicht entlastet, sondern einer viel schlimmeren Autorität unterstellt. Da die Kinder aufgrund der Übermacht der Gruppe

nicht trotzen können und ihnen der Zutritt und somit auch eine Flucht in die Welt der Erwachsenen verwehrt bleibt, können sie sich oft nur der Gruppe unterordnen. Sie erwidern diesen Zustand einerseits mit einer Anpassung an das System, andererseits fehlt ihnen der Halt (vgl. ebd., S. 262).

#### **6.4.2. Die Didaktik**

Die zweite Grundüberzeugung stellt das Lehren in Frage, denn die Pädagogik wurde durch den Einfluss moderner Psychologie und den Lehren des Pragmatismus, zu einer Wissenschaft des Lehrens, welche sich jedoch von dem eigentlichen Lernstoff loslöste. Das Hauptaugenmerk liegt nicht mehr auf dem Fachwissen der LehrerInnen, sondern auf dem Lehren an sich. Die fachspezifischen Ausbildungen der Lehrkräfte wurden ignoriert, da ein/e LehrerIn in der Lage sein sollte, alles lehren zu können. Das Problem dabei ist jedoch, dass dieser Umstand zu einem Verlust der Autorität des Lehrpersonals führt, denn vom Fachwissen her waren diese den SchülerInnen nicht weit überlegen und eigneten sich das zu lehrende Wissen erst kurz vorher an. Verstärkt wird dieser Autoritätsverlust durch einen antiautoritären Lehrstil, indem auf Zwangsmittel verzichtet wird. Die persönliche Autorität wird somit untergraben (vgl. ebd., S. 263f).

#### **6.4.3. Praxis vs. Theorie**

In der dritten Überzeugung geht man davon aus, dass man nur durch Selbsterfahrung wissen und erkennen kann. In Bezug auf die Erziehung wirkt sie sich insofern aus, als dass versucht wird, Lernen durch 'Tun' zu ersetzen. Der/die LehrerIn sollte den SchülerInnen nicht nur Theorie vermitteln, sondern die Praxis zeigen, da der Schwerpunkt auf der Geschicklichkeit lag. Das Fachwissen des/der Lehrers/Lehrerin rückte in den Hintergrund, es war wichtiger, sich in Bezug auf sein/ihr Lernen ständig weiterzuentwickeln, um in der Lage sein zu können, Praxis zu vermitteln. Des Weiteren sollte die Arbeit durch Spielen ersetzt werden. Kinder sollten sich in ihrer eigenen Welt bewegen können, in der spielerisches Lernen im Mittelpunkt steht. Das Spielen entspricht dem Kind am meisten, da es sich im Leben

eines Kindes von selbst entwickelt. Wie Arendt anmerkt, war man der Überzeugung, die herkömmliche Art zu lernen würde zu einem passiven Verhalten des Kindes und einem Verlust der spielerischen Initiative führen. Anhand des Beispiels der Spracherlernung kann man diesen Ersatz des Lernens bzw. Arbeitens durch Tun bzw. Spielen verdeutlichen. Kinder sollen eine Sprache nicht anhand von Theorie, wie Grammatik, Satzlehre usw. erlernen, sondern durch aktives Sprechen. In derselben spielenden Art und Weise, wie Kinder zu Beginn ihre Muttersprache erlernt haben, sollen sie sich nun auch eine Fremdsprache aneignen. Kritisch ist hierbei jedoch der Aspekt, dass Kindern dadurch die Vorbereitung auf die Welt der Erwachsenen fehlt (vgl. ebd., S. 264). Denn "dasjenige gerade, was das Kind auf die Erwachsenenwelt vorbereiten soll, die graduelle Gewöhnung an Arbeit und Nicht-Spielen, wird ausgeschaltet zugunsten einer Eigenständigkeit der kindlichen Welt" (ibd.). Durch diese abgesonderte kindliche Welt wird, wie Arendt meint, die natürliche Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen gestört, da diese ursprünglich u.a. aus Lernen und Lehren besteht. Des Weiteren wird die Tatsache ausgeblendet, dass die Kindheit ein Prozess der Vorbereitung auf das Erwachsensein ist (vgl. ebd., S. 265). Folglich scheint es, Arendt zufolge, offenbar, "daß [sic] die moderne Erziehung, sofern sie versucht, eine Kinderwelt zu etablieren, die Bedingungen zerstört, die für das lebendige Werden und Wachsen natürlicherweise erforderlich sind" (ibd., S.268).

Die Krise wurde letztendlich durch die Einsicht Amerikas hervorgerufen, dass sich diese drei Grundüberzeugungen auf das Erziehungssystem negativ auswirken. Das Ziel war nun, dieses zu erneuern. Das Spielen an den Schulen sollte wieder durch vernünftiges Lernen ersetzt werden, das Lehrpersonal wieder autoritär unterrichten und bevor LehrerInnen ihr Wissen im Unterricht umsetzen, müssen sie in Lehrerseminaren selbst etwas lernen (vgl. ebd., S. 265).

## 6.5. Die Erkenntnis durch die pädagogische Krise

Was man aus dieser Krise in Bezug auf die Erziehung lernen kann ist, Arendt zufolge, dass ihr eine größere Bedeutung zugeschrieben werden muss. Denn die Erziehung ist ihrer Meinung nach die wichtigste und fundamentalste Aufgabe der Gesellschaft, welche durch Geburt einer ständigen Reformation unterliegt. Das Kind ist sowohl ein neuer Mensch, welcher in eine fremde Welt hineingeboren wird, als auch ein werdender Mensch. Es gibt sowohl den Bezug auf die Welt, als auch auf das Leben. Dieser Umstand wird auch als Doppelaspekt bezeichnet, welcher jedoch nur in der menschlichen Lebensform auftritt. Tiere haben ihren Jungen gegenüber die Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass sie auf sich allein gestellt überleben können. Menschen hingegen übernehmen die Verantwortung sowohl für das Leben und das Werden des Kindes, als auch für den Fortbestand der Welt (vgl. ebd., S. 266). Denn sie haben, wie Arendt meint, "ihre Kinder nicht nur durch Zeugung und Geburt ins Leben gerufen, sie haben sie gleichzeitig auch in eine Welt hineingeboren" (ebd.). Es ist jedoch ein schwieriges Unterfangen diese beiden Verantwortungen in Einklang zu bringen, da sowohl das Kind vor der Welt geschützt werden muss, als auch die Welt vor der neuen Generation, um eine Zerstörung durch diese zu vermeiden. Um das Kind vor der Welt zu behüten, ist der Bezug zur Familie und die damit verbundene Möglichkeit sich aus der Öffentlichkeit zurückzuziehen, notwendig. Im eigenen Heim, in dem das Familien- und Privatleben stattfindet, findet man den Schutz des Privaten und Geborgenheit. Ohne diese Gegebenheit würden nicht nur Kinder in ihrer Lebendigkeit zugrunde gehen, sondern auch alle anderen Menschen, ungeachtet dessen, welcher Altersgruppe sie angehören (vgl. ebd., S. 267). Ein Zitat Arendts verdeutlicht diesen Umstand: "Alles Lebendige, nicht nur das Vegetative, kommt aus einem Dunkel, und wie sehr es in seiner Natur liegen mag, in ein Helles zu streben, so braucht es doch die Geborgenheit eines Dunkleren, um überhaupt wachsen zu können" (ebd.).

## 6.6. Kritik an der Öffentlichkeit

Der Lebensraum der Kinder wird, Arendt zufolge, insofern zerstört, als dass auch in der eigens für Kinder erschaffenen Welt eine Öffentlichkeit entsteht. Diese bildet sich zwischen den werdenden Menschen. Kinder haben jedoch nicht die Möglichkeit zu wählen, ob sie damit einverstanden sind oder nicht, denn die Öffentlichkeit umgibt sie gezwungenermaßen. Die moderne Erziehung war ursprünglich dazu gedacht, dem Kind etwas Gutes zu tun und verwarf demnach alle alten Methoden, da diese dem Kind nicht gerecht wären (vgl. ebd., S. 267f). Die 'Emanzipation' des Kindes stand im Vordergrund, wie es auch Ellen Key in ihrem Buch "Das Jahrhundert des Kindes" niederschrieb. Darin vertrat sie die Meinung, dass Kinder mit Fürsorge und Liebe umgeben werden, und frei von erzieherischer Fremdbestimmung durch Erwachsene sein sollen (vgl. Knörzer 1998, S. 68).

Im Endeffekt bewirkte diese Erneuerung der Erziehung jedoch das Gegenteil. Die Ursache, wie es soweit kommen konnte, dass man das Kind der Öffentlichkeit aussetzte, liegt in den Urteilen und Vorurteilen über das Private, die Öffentlichkeit und ihren Bezug zueinander. Als die ErzieherInnen die Erziehung erneuerten, waren sie sich nicht der Konsequenzen bewusst, wie sich das Verhältnis von Privatem und Öffentlichem auf die Kinder auswirken könnte. Für die moderne Gesellschaft ist es charakteristisch, das Leben als höchstes Gut zu betrachten und somit dieses und alle damit verbundenen Tätigkeiten, welche der Erhaltung und Bereicherung des Lebens dienen, der Öffentlichkeit zu präsentieren. Solange Arbeiter und Frauen nun zum Lebensprozess der Gesellschaft beitrugen, war der Sinn der Emanzipation erfüllt. Für sie war es ein Befreiungsschlag, da sie somit Menschen mit einem Recht auf das Öffentliche waren und das Recht hatten, sowohl gesehen als auch gehört zu werden. Für die Kinder hingegen, welche noch im Werden sind, glich dieses Leben in der Öffentlichkeit, Arendt zufolge, jedoch eher einer 'Preisgabe und Auslieferung'.

Der Unterschied zwischen dem, was in der Öffentlichkeit präsentiert werden kann und dem, was die Privatsphäre benötigt um heranwachsen zu können, wird mehr und mehr abgeschafft und macht es folglich Kindern schwer, sich ungestört zu entwickeln, da für ihr Heranwachsen die Privatsphäre erforderlich ist. Auch wenn es nicht geglückt ist, die moderne Erziehung zugunsten der Kinder auszurichten, war und ist nachwievor die Bemühung da. Für die Erziehungsaufgaben, welche nun nicht

mehr das Kind sondern den jungen Menschen betreffen, ist hauptsächlich die Schule zuständig (vgl. ebd., S. 268f). Blickensdorfer formulierte diesen Umstand als ein Problem, welches kritisch betrachtet werden müsse. Denn prinzipiell scheint es so, als wolle man gesellschaftliche Probleme, wo Politik machtlos ist, der Erziehung bzw. Bildung aufbürden. In der Schule sieht man eine "Hoffnung auf Erneuerung oder Rettung durch Veränderung" (Blickensdorfer 1998, S. 301).

Im Mittelpunkt steht in jedem Fall das Lehren und Lernen. In Amerika ist dies jedoch misslungen, da die Erschütterung des traditionellen Autoritätsbegriffes sich vor allem in der Erziehung bemerkbar machte. In der Schule werden die ersten Erfahrungen mit der Welt gemacht, sie dient quasi als Übergang von der Familie zur Welt. Die Kinder werden vom Staat und somit von der Öffentlichkeit verpflichtet, die Schule zu besuchen, weswegen diese eine Art von Welt verkörpert auch wenn sie keine ist. Die Verantwortung, welche die Erwachsenen in diesem Stadium der Entwicklung ihrer Zöglinge übernehmen, ist das Herausbilden des Charakters. Durch die Entfaltung der Eigenart und Begabungen wird ein Kind nicht nur als ein 'Fremdes', sondern auch als ein "noch nie dagewesenes Neues" (ebd., S. 270) wahrgenommen, wie Hannah Arendt anmerkt. Das Kind muss Schritt für Schritt an die Welt gewöhnt werden, da auch die Welt etwas Neues für das Kind ist. Da die Erwachsenen für die Geburt neuer Kinder verantwortlich sind, haben sie als Vertreter der Welt die Aufgabe, ihm diese näher zu bringen mit all ihren guten und schlechten Seiten (vgl. ebd., S. 269f). Arendt vertritt dazu die Meinung, "wer die Verantwortung für die Welt nicht mitübernehmen will, sollte keine Kinder zeugen und darf nicht mithelfen, Kinder zu erziehen" (ebd., S. 270).

## **6.7. Autorität bei Arendt**

Die Verantwortung für diese Welt äußert sich in Bezug auf die Erziehung in der Autorität des/der Erziehers/Erzieherin, welche jedoch von der Qualifikation des/der Lehrers/Lehrerin zu unterscheiden ist, so Arendt. Denn selbst wenn eine gewisse Grundqualifikation von Nöten ist, lässt sich bloß durch gesteigerte Qualifikation keine Autorität herstellen. Der/Die LehrerIn gilt als qualifiziert, wenn er/sie aufgrund seiner/ihrer Kenntnis über die Welt in der Lage ist, dem/der SchülerIn die Welt

näherzubringen, seine/ihre Autorität liegt aber in der Verantwortung für die Welt (vgl. ebd.).

Die Autorität beinhaltet eine gewisse Doppeldeutigkeit, da sie entweder gar keine oder eine umstrittene, fragwürdige Rolle spielt. Daraus geht hervor, dass man keinem Menschen die Verantwortung für alle anderen abverlangen kann. Wird diese Autorität, welche, nach Arendt, auch in engem Zusammenhang mit dem Verlauf der Dinge in der Welt stand, in der Politik und in der Öffentlichkeit jedoch abgeschafft, haben alle Menschen gleichsam den Verlauf der Welt zu verantworten. Eine weitere Ursache für den Verlust der Autorität sei die Leugnung des Anspruchs der Welt und die Ablehnung der Verantwortung für sie. Es wird somit sowohl abgelehnt, in der Welt zu befehlen, als auch in ihr zu gehorchen. Die Abschaffung der Autorität durch die Erwachsenen, da Kinder dazu auch gar nicht in der Lage wären, bedeutet folglich die Weigerung, jene Welt zu verantworten, in der ihre Kinder geboren wurden (vgl. ebd., S. 271).

Der Zusammenhang zwischen dem Autoritätsverlust im politisch, öffentlichen Dasein, und im Privaten, wie Familie und Erziehung, äußern sich durch Zweifel der Autorität in der Öffentlichkeit, was sich wiederum auch auf das Private auswirkt. Nach Arendts Ansichten, wird die politische Autorität schon präpolitisch verdeutlicht, indem Kinder den Eltern und SchülerInnen den LehrerInnen untergeordnet werden, was jedoch als umstrittenes Modell gesehen wird. Zum einen gründet sich der Autoritätsbegriff aufgrund einer absoluten Überlegenheit, welche es zwischen Erwachsenen nicht geben kann, da die Menschenwürde darunter leiden würde, zum anderen aufgrund einer vorübergehenden Überlegenheit, welche auf dem Modell der 'Kinderstube' basiert (vgl. ebd., S. 271f). Diese zweite Ursache wird jedoch widersprüchlich, wenn man sie auf Bezüge anwendet, welche nicht vergänglich, temporär sind, wie z.B. "die Beziehung zwischen Herrschern und Beherrschten" (ebd., S. 272).

Auch wenn die Krise der Autorität und der damit verbundene Verlust zwar in der Politik beginnt, so endet sie im Privaten und macht sich vor allem in Amerika, wo der konventionelle Autoritätsbegriff am frühesten erschüttert war, vor allem in der Erziehung bemerkbar, so Arendt (vgl. ebd.).

Der Autoritätsverlust manifestierte sich in dem Übergreifen in die präpolitischen Bereiche und in der Weigerung moderner Menschen, ihren Kindern gegenüber, die Verantwortung für das Geschehen in der Welt zu übernehmen, da sie mit dieser

selbst unzufrieden sind. Auch wenn sich die Entwicklung der Erziehung in Amerika und auch in anderen Ländern als revolutionär herausgestellt hat, so blieb zumindest in Amerika die Erziehung konservativ. Die Neuordnung der Welt sollte somit nicht mit der Erziehung beginnen. Mit 'konservativ', bezieht man sich, laut Arendt, in dem Sinne auf die Aufgabe, etwas zu hegen und zu beschützen, wie z.B. das Kind vor der Welt oder umgekehrt. Diese konservative Sichtweise kann jedoch nur im Bereich der Erziehung angewandt werden, wo Erwachsene auf Kinder treffen (vgl. ebd., S. 272f).

In der Politik gilt dieser konservative Ansatz nicht, da hier die Erwachsenen unter sich sind. Die konservative Haltung würde, in Bezug auf die Politik, die Welt in ihrem Dasein erhalten wollen, sie so hinnehmen, wie sie ist und somit ihren Untergang hervorrufen, im Sinne eines Ruins. Ohne das Zutun der Menschen, indem z.B. Neues geschaffen wird, ist die Welt dem Ruin der Zeit ausgeliefert und ihr Verderben, laut Arendt, vorprogrammiert (vgl. ebd., S. 273).

Die Erziehung bezieht sich im Grunde genommen auf die menschliche Grundsituation, welche im Prinzip eine aus dem Gleichgewicht gebrachte Welt ist, die von Sterblichen für Sterbliche geschaffen wurde (vgl. ebd.). Denn aufgrund der Tatsache, dass "die Welt von Sterblichen gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner" (ebd., S. 273). Dies kann verhindert werden, indem sich die Welt ständig erneuert, z.B. durch Geburt einer neuen Generation. Allerdings darf man als Erwachsener nicht versuchen, das Neue gänzlich zu bestimmen, sondern sollte die Erziehung konservativ gestalten und es in die alte Welt einführen. Das Neue muss dabei bewahrt werden, denn für die kommenden Generationen ist die Welt, in die sie hineingeboren werden immer überholt und somit dem Verderben nahe. Es ist jedoch ein schwieriges Unterfangen für den/die ErzieherIn, konservativ zu erziehen, da die Krise der Autorität in engem Zusammenhang mit der Krise der Tradition steht.

## 6.8. Die Krise der Tradition

Der/Die ErzieherIn muss zwischen Altem und Neuem vermitteln und einen Bezug zur Vergangenheit haben. Im Römischen war es Teil des Alltags, das Vergangene als Ideal zu sehen und die Ahnen als ihre Vorbilder. Somit galt auch ein alter Mensch als

einflussreich für die neue Generation, da er nicht mehr weit davon entfernt war, selbst ein Vorfahr zu werden (vgl. ebd., S. 273f).

"(...) gerade im Altern und langsamen Verschwinden aus der Gesellschaft der Sterblichen komme der Mensch in die ihm angemessenste Seinsform, wenn er auch, was seine Erscheinung betrifft, im Verschwinden begriffen ist; jedenfalls nähert er sich erst jetzt der Existenz, in der er anfangen kann, für andere eine Autorität zu werden" (Arendt 1994, S. 274).

Diese Auffassung Arendts widerspricht jedoch jener unserer Welt, da der Mensch, je älter er wird, immer mehr aus der Gesellschaft zurücktritt bis seine Erscheinung verblasst ist. Auch Goethe hatte mehrere Definitionen von 'Alter'. Eine davon deckt sich mit der Ansicht unserer Gesellschaft, indem er im Alter ein stufenweises Zurücktreten aus der Erscheinung sieht (vgl. Schonlau 2007, S. 230).

Die Erziehung wäre in Bezug auf eine intakte Tradition unkompliziert, da diese dahintersteht und somit automatisch für die richtige Entscheidung in Erziehungsfragen sorgt. Da allerdings die Erziehung in der Krise steckt, ist es nicht so einfach. Man kann diese Krise nicht ignorieren und weitermachen, genauso wenig, wie man die Möglichkeit hat, umzukehren. Behält man den Kurs bei und überlässt man die Welt der Zeit, ohne etwas zu ändern, führt man diese unweigerlich ins Verderben. Kehrt man um, findet man sich neuerlich am Ursprung einer Krise. Obwohl dies ein schwer zu durchbrechender Kreis ist, und diese Weltentfremdung beinahe automatisch voranschreitet, ist es für die Erziehung maßgeblich, das Wissen zu besitzen, dass der einzige Ausweg aus diesem Dilemma im menschlichen Handeln liegt (vgl. Arendt 1994, S. 275).

Die Schwierigkeit der Erziehung in der modernen Welt, liegt darin, dass sie "weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl diese Welt weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist" (ebd.). Das Verhalten aller Erwachsenen, auch der LehrerInnen und ErzieherInnen, welche mit Kindern in einer Welt leben, sollte sich ihnen gegenüber grundlegend ändern. Um eine eigene Auffassung von Autorität und den Bezug zur Vergangenheit aufbauen zu können, muss sich die Erziehung vom Bereich der Politik und Öffentlichkeit klar abgrenzen. Man sollte somit keine Erwachsenen zu erziehen versuchen und umgekehrt auch

keine Kinder wie Erwachsene behandeln, sondern eine Grenze ziehen, wobei diese Grenzen individuell sind. Sie können z.B. landesabhängig sein, oder es hängt von der jeweiligen Zivilisation ab, wo die Grenzen gesetzt sind. Zwar ist es, wie Arendt meint, unmöglich zu erziehen ohne zu lehren, allerdings kann man lehren ohne zu erziehen. Dem sind auch keine altersbedingten Grenzen gesetzt, denn auch im fortgeschrittenen Alter kann man etwas lernen, ohne erzogen zu werden. Der Bezug zwischen Erwachsenen und Kindern, der Tatsache, dass wir alle in die Welt hineingeboren wurden und sich diese durch Geburt ständig erneuert, betrifft alle Menschen, nicht nur die Erziehungswissenschaft (vgl. ebd., S. 275f).

Letztendlich entscheidet sich, laut Arendt, in der Erziehung, "ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre" (ebd., S. 276). Ebenso, wie sich in der Erziehung entscheidet, "ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues (...) zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten" (ebd.).

Hannah Arendt beschäftigt sich in ihrer Abhandlung zur "Krise der Erziehung" viel mit dem Begriff der 'Autorität'. Im folgenden Kapitel wird auf die Problematik eingegangen, welche die Krise der Autorität in Bezug auf die Erziehung mit sich bringt.

## **7. Krisen von pädagogischen Konzepten**

### **7.1. Krise der Autorität**

Der Begriff 'Autorität' kommt aus dem 15. Jahrhundert, wie man dem etymologischen Wörterbuch entnehmen kann, stammt aus dem Lateinischen (auctoritas) und bedeutet "die zwingende Macht des Überlegenen" (vgl. Duden 2007, S. 60). Der Autoritätsbegriff war und ist nach wie vor ein Thema in Bezug auf die Erziehungswissenschaft. Seit dem 18. Jahrhundert, als die Pädagogik eine eigene Wissenschaft wurde, entwickelte man immer wieder neue Konzepte, welche die

ursprüngliche Art der Autorität abschwächen, wie Brüggem feststellt (vgl. Brüggem 2007, S. 602).

Kerber setzt sich in seiner Abhandlung mit dem Titel "Autorität als Problem" mit dem Thema der Krise in Bezug auf Autorität auseinander. Der pädagogische Aspekt wird, ihm zufolge, ersichtlich, indem Autorität als eine Voraussetzung für Erziehung gesehen wird. Diese Autorität gelangt allerdings immer mehr in die Krise. Nicht im allgemeinen Sinne einer verminderten Anerkennung von Autorität, vielmehr sind die Menschen immer weniger bereit, sich durch Autoritäten einschränken zu lassen. Dieser Umstand wirkt sich auch in pädagogischer Hinsicht problematisch aus, wie später noch erläutert wird. An dem Punkt stellt Kerber die Frage in den Raum, inwieweit man wirklich frei von Autorität leben könne. Unter 'Autorität' versteht man, in der klassischen Philosophie, Ansehen und Einfluss auf Grund von gewissen Eigenschaften oder einer amtlichen Funktion. Autoritäre Personen können zwar durch gewisse Umstände, wie z.B. durch Druck von der Öffentlichkeit oder von Medien an Einfluss verlieren, allerdings impliziert dieser Druck von außen ebenfalls eine Autorität. Folglich ist der Mensch nicht in der Lage, Autorität gänzlich aus seinem Leben auszuklammern (vgl. Kerber 1972, S. 19). Kerber zufolge hat der Mensch zwar die Freiheit, "zwischen verschiedenen Autoritäten, (...), zu wählen", "ist aber nicht in der Lage, sich auf die Dauer (...) über allen Autoritätsanspruch hinwegzusetzen" (ebd., S. 20).

Von einer 'Krise der Autorität' ist dann die Rede, sofern eine verminderte Bereitschaft, den Befehlen einer Autorität zu folgen, besteht. Dabei werden Normen, Gesetze und Gebote, welche von Menschen für Menschen ins Leben gerufen wurden, hinterfragt. Im Gegensatz zu früher, als Ungehorsam noch zu schlechtem Gewissen führte, gerät nun eher der Gehorsam in Verruf. Es wird als eine Schwäche des Menschen empfunden, sich einer autoritären Person zu unterwerfen. Diese Abneigung, Autoritäten gegenüber, gipfelt u.a. in Versuchen, deren Macht zu untergraben, indem Befehle bewusst missachtet werden und somit ein geringes Durchsetzungsvermögen demonstriert wird (vgl. ebd., S. 20f). Kerber merkt an dieser Stelle an, "wie wenig äußere Macht und äußere Gewalt allein vermögen, wenn ihre Legitimität in Zweifel gezogen wird" (ebd., S. 21).

In Bezug auf die Pädagogik erläutert nun Revers, welcher sich ebenfalls mit dieser Thematik befasste, dass ein Konflikt mit einer Autoritätsperson immer dann zu

vermerken ist, sofern sich Kinder bzw. Jugendliche in einem psychischen Reifeprozess befinden. Ein Merkmal dieser kritischen Beziehung ist die Suche seitens der Jugendlichen nach Autoritäten, welche zwar überlegen, aber nicht autoritär sind. Das Beispiel der kritischen Vaterbeziehung verdeutlicht diesen Umstand, denn ein Konflikt mit dem Vater resultiert aus einer von Revers genannten 'Vatersehnllichkeit', in der 'echte' väterliche Autorität herbeigeseht wird. Man kann allerdings nicht verallgemeinernd sagen, dass grundsätzlich alle Autoritäten abgelehnt werden. Dabei unterscheidet Revers zwei Formen, die abgelehnte und die anerkannte Autorität (vgl. Revers 1972, S. 46ff.). Um ihn zu zitieren: "Abgelehnt werden Vorgesetzte, deren Autorität auf der Macht ihrer Position oder auf überlegener Gewalt beruht, während es ihnen an persönlicher Verständnisbereitschaft und Toleranz fehlt" (ebd., S. 48). Ebenfalls, wie "Vorgesetzte, die ihrer Position nach Autoritäten sein müssten [sic], sich den Jugendlichen gegenüber aber als Schwächlinge und Versager demaskieren" (ebd.). Im Gegensatz dazu wird eine Autorität dann anerkannt, wenn sie persönlich überlegen ist und "dem Jugendlichen mit Zuneigung, Verständnis und Toleranz begegnet" (Revers 1972, S. 48). 'Echte' Autorität zeichnet sich somit zum einen durch eine Vorbildwirkung aus, welche auf persönlicher Überlegenheit beruht und zum anderen auf einer netten, verständnisvollen Art gründet. Das Ziel der Autorität liegt in der Vermittlung der Selbstwerdung. Mithilfe der Überlegenheit soll auch bei Jugendlichen eine Überlegenheit herbeigeführt werden. Revers bezieht sich dabei auf das Beispiel eines Kindes, welches an der Hand geführt wird, um eigenständig gehen zu lernen. Jugendliche sollen demnach an Eigenständigkeit gewinnen (vgl. Revers 1972, S. 48ff.). Revers zufolge basiert die Krise der Autorität somit auf der Art, wie mit der Macht durch die Autorität umgegangen wird. Daraus ergibt sich die Frage, ob diese Krise eventuell aufzuhalten wäre. In einer Abhandlung über "die Autorität des Lehrers" von Wolf wird diesbezüglich festgehalten, dass es nie eine Garantie für Autoritätsanerkennung gibt, selbst wenn sich ein/e Lehrer/in neben fachlichen Kompetenzen auch soziale aneignet, wie z.B. Zuneigung in Form von Verständnis den SchülerInnen gegenüber (vgl. Wolf 1972, S. 113).

Auch Foray beschäftigte sich mit der Problematik der Autorität. Auf der einen Seite möchte man, dass alle Menschen, auch die Kinder, auf einer Ebene stehen und gleichwertig behandelt werden. Auf der anderen Seite verdeutlicht das

Vorhandensein einer Autorität, z.B. durch eine Lehrkraft die Ungleichheit in Bezug auf menschliche Beziehungen (vgl. Foray 2007, S. 615).

Die Krise der Autorität in Bezug auf die Erziehungswissenschaft äußert sich, Foray zufolge, unter anderem in dem Dilemma, dass man einerseits die ursprüngliche Autorität nicht mehr einführen kann, da diese nicht mehr vertretbar ist für heutige Verhältnisse, andererseits kann man sie aber auch nicht gänzlich abschaffen, da aufgrund der resultierenden Gleichheit eine Beziehung im pädagogischen Sinne unmöglich wäre (vgl. Foray 2007, S. 615).

Der Philosoph Alexander Kojève befasste sich ebenfalls mit der Problematik der Autorität und differenzierte zwischen vier Autoritätsvarianten. Die scholastische Autorität des Vaters entwickelt sich aus der Vergangenheit, die hegelianische Autorität des Herrn, bzw. Meisters, bezieht seine Autorität aus der Macht, anderen gegenüber, in der Gegenwart. Die aristotelische Autorität des (An-) Führers erhält seine Autorität aus der Option, Versprechen geben zu können, welche für die Zukunft entscheidend sind und die platonische Autorität des Richters ist u.a. in der Gerechtigkeit verankert, und somit der 'Überzeitlichkeit' einzuordnen. Die Autorität ist für die Erziehungswissenschaften, laut Kojève, deshalb von großer Bedeutung, da man Kindern nicht die Verantwortung für deren Entwicklung und ihr Lernen zuschieben kann. Alle Autoritäten, welche von Kojève kategorisiert wurden, werden nun von PädagogInnen verkörpert (vgl. Reichenbach 2007b, S.657f). Demnach beziehen sie "ihre Glaubwürdigkeit und Anerkennung aus der Erfahrung der Vergangenheit, aus der Fähigkeit, in der Gegenwart situationskluge Entscheidungen zu treffen, aus der Möglichkeit Zukunft, d.h. Belohnung, versprechen zu können und mitunter zu wissen oder wenigstens zu behaupten, was für alle gut ist und was nicht" (ebd., S.658). Würde man die Autorität abschaffen, hätte dieser Umstand fatale Folgen in Bezug auf die Erziehungswissenschaft.

Ein relativ aktueller Bezug lässt sich mithilfe des Buches "Erziehung in der Krise? - Pädagogik in Krisen" des Autors Bönsch herstellen. In diesem wird u.a. das Spannungsverhältnis von Erziehung thematisiert. Einerseits versteht man unter einer Krise Maßnahmen und Prozesse, welche den Menschen selbständig und mündig machen sollen, andererseits beinhaltet der Erziehungsbegriff auch Führung und Autorität. Die absichtliche Hinführung eines Menschen zu einem bestimmten Ziel wird als intentionale Erziehung bezeichnet. Hingegen versteht man unter einer

funktionalen Erziehung die Einwirkung äußerer Einflüsse, welche nur indirekt auf den Menschen wirken, wie z.B. Medien, Familie, usw. In geschichtlicher Hinsicht vollzieht sich ein Umschwung von einem autoritärem hin zu einem antiautoritärem Erziehungsstil, welcher auch als 'Antipädagogik' bezeichnet wird. In autoritärer Hinsicht geht man davon aus, dass ein Mensch erzogen werden muss. Die Antipädagogik bezieht sich im Gegensatz dazu auf die Annahme, Erziehung könne den Kindern schaden (vgl. Bönsch 2006, S. 48). Diese unterschiedlichen Auffassungen werden zum einen von Kant vertreten, indem er sich für eine autoritäre Erziehung ausspricht: "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht" (Kant, zit. n. Ecarius 2008, S. 14) und in antiautoritärer Hinsicht von Rousseau: "Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen" (Rousseau, S. 9).

Um die Krise der Erziehung zu verdeutlichen, bezieht sich Bönsch auf Giesecke, welcher das Ende der Erziehung diagnostizierte. Giesecke zufolge sollten Kinder wie kleine Erwachsene behandelt werden. Kinder sind folglich zunehmend auf sich selbst gestellt und die erzieherische Wechselwirkungen zwischen den Generationen verringert sich (vgl. Bönsch 2006, S. 52f). Als pädagogische/r ErzieherIn hat man demnach die Aufgabe hilfestellend zur Verfügung zu stehen, als "Lernhelfer, (...) von und mit denen man etwas lernen könne" (ebd., S. 53).

Bönsch verweist des Weiteren auf das Problem, dass ErzieherInnen zwischen autoritärem und antiautoritärem Verhalten wechseln. Es sei nicht klar erkenntlich, wie viele Vorschriften, Befehle und Anweisungen Erziehung benötigt, genauso wenig deutlich sei das Wissen über die Rolle der Freiheit darin. Aufgrund dieser unklaren Richtlinien, entsteht dieses wechselnde Verhalten. Einerseits versuchen sie Freiräume zu geben, andererseits kann diese Freiheit ein Auslöser für einen Rückfall in autoritäre Muster bedeuten. Denn führt diese Freiheit der Kinder zu einer Stresssituation seitens der Erwachsenen, kann es vorkommen, dass sie befehlen, unterdrücken und im äußersten Fall auch Gewalt an den Tag legen. Bönsch verwendet dabei das Wort 'Niemandland', welches dieses "unkontrollierte Hin und Her mit unter Umständen fatalen Folgen für die Kinder" (ebd., S. 177) beschreibt. Er sieht diesen Zustand in der Geschichte verankert, da in den fünfziger und sechziger Jahren zunächst die Autorität in der Erziehung vorherrschte, bis sie am Ende der

sechziger, Anfang der siebziger Jahre in Frage gestellt wurde. Eine antiautoritäre Erziehung, in der Kinder frei aufwachsen können war die aufkommende Idee. Problematisch war hierbei jener Umstand, dass Erziehung, gleichgültig in welcher Hinsicht, immer eine Unterwerfung seitens der zu Erziehenden mit sich bringt. Folglich kann es im Prinzip, Bönsch zufolge, nur ein freundschaftliches Verhältnis zu Kindern, aber keine Erziehung mehr geben. Diese Unsicherheit, welche dieses Denken aufwarf, führte zum Verlust von Maßstäben. Da diese nicht gleich ersetzt werden konnten, entwickelte sich somit das 'Niemandland'. Mit der Zeit wurde u.a. das Verhältnis von Freiheit und Pflicht klarer und neue Maßstäbe wurden geschaffen (vgl. ebd., S. 177f).

Eine weitere Krise in Bezug auf Autorität vollzieht sich innerhalb der unterschiedlichen Generationen.

## **7.2. Krisen als Resultat des Generationenkonflikts**

Reichenbach zufolge, besteht Lernen nur zu einem geringen Teil aus eigenen Erfahrungen. In der Entwicklung des Einzelmenschen geht es im Wesentlichen darum, Fremderfahrungen, insbesondere die Erfahrungen der älteren Generationen zu übernehmen. Im Gegensatz zu den Fremderfahrungen stehen die eigenen Erfahrungen, welche man zwar auch im Laufe seines Lebens macht, aber nur einen geringen Anteil der Erfahrungen ausmachen. Wir übernehmen Erfahrungen derer, welche schon Erfahrungen gemacht haben, da die Aufnahmefähigkeit des Menschen begrenzt ist und es unmöglich wäre, allein schon aufgrund des begrenzten Alters, alles selbständig zu lernen, was es zu lernen gibt. Die Voraussetzung, von der älteren Generation lernen zu können, ist einerseits ihre Bereitschaft, das Wissen weitergeben zu wollen, andererseits die Fähigkeit der Folgegeneration, dieses Wissen aufnehmen zu können. Vertrauen spielt hierbei eine große Rolle. Traditionsbildung ist, wie Reichenbach erwähnt, jedoch nur dann von Vorteil, wenn das Wissen nicht nur aufbewahrt wird, sondern für individuelle Lernprozesse, d.h. für Eigenerfahrungen kritisch hinterfragt und eventuell auch abgelehnt werden kann. Eine Ablehnung des Wissens kann nicht ausgeschlossen werden. Auch wenn vieles übernommen wird, entwickelt jeder Mensch seine eigene Art zu leben. Dies führt in

weiterer Folge zu einem Generationenkonflikt. Die ältere Generation hat aber auf jeden Fall einen großen Einfluss auf die jüngere, jedoch bewahrt diese sich eine Eigenständigkeit, welche in das Übernommene mit einfließt. Es wird somit sowohl etwas bewahrt als auch etwas erneuert. Diese Doppelfunktion der Bewahrung und Erneuerung gibt es nun auch in Bezug auf Erziehung und Bildung (vgl. Reichenbach 2011, S. 29f).

Wie auch schon Hannah Arendt in ihrer Abhandlung über die Krise der Erziehung geschrieben hat, hat Erziehung und Bildung die Aufgabe, in ihrer konservierenden Art die Welt und auch das Kind zu schützen. Reichenbach verweist auf die wichtige Rolle von Tradition und Autorität, indem er sagt: "Das Konservative im Sinne des Konservativen scheint mir im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen, deren Aufgabe es immer ist, etwas zu hegen und zu schützen - das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue" (ebd., S. 30f). Diese Tradition und Autorität wird jedoch, seiner Ansicht nach, mit der Zeit immer schwächer, da es statt einem Fortschritt nur Innovation gibt. Folglich wird die Autorität der Älteren durch die jüngere Generation in Frage gestellt, weswegen es auch schwieriger ist, von ihnen Anerkennung zu erhalten. Generationskonflikte bleiben dementsprechend aus, da ein Kampf sozusagen um die Vormachtstellung nicht mehr von Nöten ist. Allerdings kann ein Konflikt, laut Reichenbach, durchaus auch positive Eigenschaften haben, denn durch das Vertreten der eigenen Meinung steht man für etwas ein, was einem selbst als wichtig erscheint und läuft nicht nur mit der Masse mit. In Gemeinschaften, in denen Streit nicht existiert, und die Harmonie im Vordergrund steht, ist es schwer seinen Standpunkt zu vertreten, da dieser eine Diskussion auslösen und zu einem Konflikt führen könnte (vgl. ebd., S. 31).

Die demokratische Gesellschaft steht dem entgegen und heißt es gut, das Recht zu haben, andere Meinungen zu vertreten und sich sowohl partizipieren als auch distanzieren zu können, unabhängig vom Alter des Menschen (vgl. ebd.). Reichenbach ist diesbezüglich der Meinung, "wenn es keinen Aufruhr gibt, keinen Konflikt, gibt es Teilung und Zwietracht" (ebd.). Um einen Konflikt allerdings produktiv ausrichten zu können, benötigt es die Achtung und den Respekt vor der gegnerischen Seite. Wenn man sie nicht nur als Gegner sondern auch als Mitmenschen wahrnimmt, so kann es gelingen, aus einem Konflikt etwas zu lernen.

Ohne diese emotionale Verbindung ist ein Streit meist destruktiv (vgl. ebd., S. 32). Wie nun auch eine Krise in die Krise geraten kann, wird im folgenden Kapitel ersichtlich.

## 8. Die Krise der Krise

"Auch Krisen können in die Krise geraten" (Reichenbach 2011, S. 34). Dieser Meinung ist Roland Reichenbach, welcher sich mit der Thematik der Krise in seinem Werk "Pädagogische Autorität" auseinandergesetzt hat. Aufgrund der Aktualität des Buches wird dessen Relevanz für die heutige Zeit ersichtlich.

Durch Selbständigkeit, Emanzipation und Unabhängigkeit der neuen Generationen vollzieht sich ein Wertewandel und die Autorität rückt in den Hintergrund. Der Generationenkonflikt kann als eine Krise der Autorität, welche auch als Krise der modernen Pädagogik betrachtet wird, verstanden werden und letztendlich als eine Form des Wertewandels. Die jüngere Generation will nach eigenen Vorstellungen und Werten ihr Leben führen und muss sich von den Vorstellungen, bzw. der Autorität der älteren Generation befreien. Die Krise ist jedoch nur scheinbar eine Krise, da sie von AutonomiepädagogenInnen als Ziel von Erziehung und Bildung gesehen wird und somit bedeutsam für die Entwicklung und Bildung ist. Das Verschwinden der Autorität hat allerdings den 'Verlust der Tradition' und somit auch einen Verlust der Vergangenheit und der Zukunft zur Folge. Reichenbach sieht die Krise der Krise somit als eine Vergleichgültigung 'traditionaler' bzw. 'vertikaler' Autoritäten (vgl. ebd.). Unter einer vertikalen Autorität versteht man eine soziale und personale Autorität in der Politik, Religion, Schule, Familie und im Bereich des Rechts. Da diese jedoch immer weniger imstande ist, eine Zukunft, in der es sich lohnt aufzuwachsen, vorherzusagen, verliert sie das Vertrauen der Gesellschaft. Die einstige Autorität gerät in die Krise und wird geschwächt. Mittels 'horizontalen Autoritäten', wie z.B. mit Geld, dem Markt und mittels Medien wird versucht, die Schwächung der Autoritäten zu ersetzen (vgl. Reichenbach 2007b, S. 651).

Der Kampf mit der Autorität, hat dieselbe in die Krise gestürzt, während "die Krise der Krise der Autorität darin besteht, dass ein solcher Kampf heute geradezu irrelevant

erscheint" (Reichenbach 2011, S. 34f). Jugendliche müssen sich, wie Reichenbach feststellt, in Bezug auf ihre Art, wie sie ihr Leben gestalten, entweder mit "verständnisvoller Unsicherheit oder unsicherem Verständnis" (ebd., S. 35) auseinandersetzen. Da es ihnen nicht möglich ist, sich mit dem Gegenüber argumentativ auseinanderzusetzen, müssen sie einen anderen Weg finden, um die fehlende Resonanz verarbeiten zu können. Dies kann auch ohne Worte vonstattengehen. Die Resonanz ist insofern wichtig, vor allem für Jugendliche, als dass sie sich durch eine positive Rückmeldung bestätigt und anerkannt fühlen, eine Ablehnung (negative Resonanz) zwingt hingegen zur Verhaltenskorrektur. Beides ist nicht möglich, wenn es keine Resonanz gibt. Daraus lässt sich schließen, dass das Verschwinden der Krise der Autorität das eigentliche Problem ist und nicht die Krise der Autorität an sich (vgl. ebd.). Dass die pädagogische Autorität nie nur krisenhaft sein wird und die Krise der Krise umfassend, liegt an der "zumindest partiellen Asymmetrie und Rollenkomplementarität jeder pädagogischen Beziehung", wie z.B. "Differenzen von Alt und Jung, wissend und unwissend, kompetent und inkompetent, einsichtig und uneinsichtig" (ebd.). Daher ist nicht die Krise der Autorität, sondern das Verschwinden dieser Krise, die selber in der Krise steckt, pädagogisch prekär (vgl. ebd.).

## **9. Die Krise als Thema im philosophischen Diskurs - die Existenzphilosophie**

Ausgehend von dem Begriff der 'Existenz', welcher von dem Philosophen Sören Kierkegaard geprägt wurde, entstand um 1930 die Existenzphilosophie. Zunächst war sie in Deutschland vertreten, doch mit der Zeit griff sie auch in andere Länder über und entwickelte sich weiter. Verschiedene Formen der Existenzphilosophie entstanden (vgl. Bollnow 1960, S. 11).

Arendt zufolge, versteht man unter 'Existenz' "vorerst nicht mehr als das Sein des Menschen, unabhängig von allen psychologisch erforschbaren Qualitäten und Begabungen des Individuums" (Arendt 1990, S. 5). Bollnow argumentiert: "Existenz

meint das menschliche Dasein in einer ganz bestimmten Auslegung, wie sie auf dem Boden des existentiellen Erlebens erwächst" (Bollnow 1960, S.20).

Wie Bollnow in seinem Buch "Existenzphilosophie und Pädagogik" schreibt, hoffte man in den Jahren nach 1918, nachdem der erste Weltkrieg zu Ende war, durch eine neue Erziehung einen Menschen zu schaffen, welcher eine neue Lebensordnung herbeiführen kann. Durch die Zuversicht, Erziehung würde die 'guten Kräfte' im Menschen aktivieren, traten neue pädagogische Denkweisen hervor (vgl. Bollnow 1959, S. 9). Man glaubte an das ursprünglich Gute im Menschen, welches nur verborgen sei und durch Erziehung wieder zum Vorschein kommen kann, wohingegen das Böse, Bollnow zufolge, nur eine äußerliche Erscheinung sei, welche dadurch beseitigt werden kann (vgl. ebd., S. 11f). Nach 1945, dem Ende des zweiten Weltkrieges, ließ diese pädagogische Dynamik allerdings nach. Es war zwar einerseits der Wille da, pädagogisch wieder aktiv zu werden, andererseits fehlte durch die gegebenen Umstände der Antrieb. Obwohl einige Ideen aufkamen, wie z.B. die 'Erziehung zur Partnerschaft' oder Gruppenunterricht, waren solche Ansätze in dieser Zeit eher eine Seltenheit. Denn durch die Veränderung des Menschen ist ein Aufgreifen alter Ansätze undenkbar geworden. Ein weiterer Grund für die pädagogische Flaute liegt, laut Bollnow, in der fehlenden Überzeugung der Menschen, für pädagogisches Handeln nochmals vergebliche Energie aufzuwenden (vgl. ebd., S. 10f). Durch die Schwäche des Menschen und den erschütternden Blick in "so viel Abgründe der menschlichen Natur und in so viel Fragwürdigkeit der gesamten menschlichen Situation" (ebd., S. 12), musste ein "ursprünglich dämonisches, böses Wesen" (ebd.) im Menschen anerkannt werden. Nachdem die bisherige gut gemeinte Erziehung missglückte, zweifelten viele generell an der Möglichkeit einer Erziehung. In der modernen Existenzphilosophie fand man nun eine Stelle, "wo sich die neue, durch alle diese Erschütterungen hindurchgegangene Auffassung vom Menschen ihren folgerichtigen Ausdruck geschaffen hat" (ebd., S. 14). Die alten Formen der Pädagogik behalten ihre Gültigkeit. Das Ziel ist, wie es Bollnow formuliert, die beiden Bereiche zueinander in das rechte Verhältnis zu setzen (vgl. ebd., S. 23).

Reichenbach zufolge, ist die Krise nur einer der vielen Themenbereiche der Existenzphilosophie, welche sich insbesondere mit den belastenden und den Menschen auf die Probe stellenden Situationen und Ereignissen befasst. Diese

Grenzsituationen fragen nach Freiheit und Würde unter unangenehmen Bedingungen und spielen demnach eine wichtige Rolle (vgl. Reichenbach 2007a, S. 155f).

Wehner beschäftigt sich in seinem Buch "Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie" eingehend mit Bollnow und seinen existenzpädagogischen Ansätzen und geht auf diese Thematik detailliert ein. Laut Wehner, ist es Bollnows Verdienst, die Existenzphilosophie zu einem pädagogischem Thema gemacht zu haben. Dadurch rückt sie nun auch in das allgemeine pädagogische Bewusstsein (vgl. Wehner 2002, S. X).

### 9.1. Existenzphilosophischer Bezug zur Pädagogik

Während die Existenzphilosophie schon lange existierte, stellte man einen Bezug zur Pädagogik erst relativ spät her. Zum einen, weil man in der Erziehungswissenschaft nicht bereit war, Neues zu adaptieren, zum anderen, weil sich die Existenzphilosophie so intensiv mit der Auffassung vom Menschen beschäftigte, dass kein Platz für den Bereich der Pädagogik war. Die Annahme Herbarts, der pädagogische Grundbegriff sei die Bildsamkeit des Zöglings, wurde nicht mehr hinterfragt und als selbstverständlich angesehen. In der Pädagogik geht man davon aus, dass der Mensch durch eine Erziehung 'geformt' werden kann (vgl. Bollnow 1959, S. 14ff.).

Der Begriff 'Bildsamkeit' wurde 1835 von Herbart in seinem "Umriß pädagogischer Vorlesungen" eingeführt (vgl. Böhm 1995, S. 153). Daraus ergibt sich das 'Herbartsche Grundaxiom', welches besagt, dass lediglich jene Philosophien pädagogisch übernommen werden können, welche den Begriff der Bildsamkeit, "welcher ein Uebergehen [sic] von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit [sic] anzeigt" (Herbart, zit. n. Wehner 2002, S. 115), denken lassen. Bollnow verwendet nun diesen Begriff der 'Bildsamkeit' als Voraussetzung für eine Erziehung. Ein Mensch muss durch Erziehung formbar und somit auch bildsam sein. Mit einem Zitat Bollnows lässt sich diese Notwendigkeit der Bildsamkeit untermauern: "Wo diese fehlt, da ist jeder Versuch einer Erziehung sinnlos" (Bollnow, zit. n. Wehner 2002, S. 115). Auch eine stetige und schrittweise aufbauende Formung wird dabei für eine Erziehung

vorausgesetzt. Aus dieser Formbarkeit bzw. Bildsamkeit des Menschen resultiert, im weitesten Sinne, Bildung. Die Pädagogik baut auf diese Stetigkeit auf, da sie als die Grundform menschlicher Entwicklung wahrgenommen wird (vgl. Bollnow 1956, S. 38).

Es ist insofern schwierig einen Zusammenhang zwischen der Existenzphilosophie und der Pädagogik zu finden, da Bollnow nun einerseits diese Bildsamkeit voraussetzt, andererseits der Begriff der Existenz eine Formbarkeit des Menschen ausschließt, da die 'Existenz' eine 'Innerlichkeit' bedeutet, und von Äußerlichkeiten nicht beeinflussbar ist. Wehner führt an dieser Stelle ein Zitat von Bollnow an, welches diese Diskrepanz verdeutlicht (vgl. Wehner 2002, S. 115):

"Für jede der beiden Seiten musste der andre [sic] schon im Ansatz als verfehlt erscheinen. Auf existenzphilosophischem Boden erscheint eine Erziehung als unmöglich, erscheint es also als müßig sich bei diesem Gedanken aufzuhalten; von pädagogischer Seite her erscheint der existenzphilosophische Ansatz eine unfruchtbare Überspitzung, die eine ernsthafte Erwägung nicht verlohnt. Beide können sich also nicht auf einem gemeinsamen Boden begegnen" (Bollnow 1959, S. 18).

Diese fehlende Übereinstimmung von Existenzphilosophie mit diesen Voraussetzungen entstehen somit aufgrund des Umstandes, dass es im Menschen einen als 'Existenz' bezeichneten Kern gibt, welcher sich jeglicher Formung entzieht, sich nur "im Augenblick realisiert" (Bollnow 1959, S. 15) und gleich wieder verschwindet. In der Existenzphilosophie gibt es keine Stetigkeit und keinen Fortschritt, nur momentane Aufschwünge und den darauf folgenden Absturz, aus dem wieder ein neuer Aufschwung entstehen kann. Dieser Ansatz führt zu einem Konflikt mit all jenen Anschauungen der Pädagogik, welche von der Bildsamkeit des Menschen ausgegangen sind (vgl. ebd.). Aufgrund des Ausbleibens einer vorausgesetzten Stetigkeit erscheint somit nämlich auch die Erziehung als undenkbar. Die Unvereinbarkeit von Existenzphilosophie und Pädagogik erörtert Bollnow nun auf der Grundlage des pädagogischen Grundbegriffs 'Bildsamkeit' (vgl. Wehner 2002, S. 114f).

Bollnow zufolge, gibt es zwar einen Bereich in der Existenzphilosophie, jenen des 'uneigentlichen Daseins', der eine Formbarkeit bzw. Bildsamkeit nicht ausschließt, allerdings gelangt diese Formung und Bildsamkeit nicht zum Innersten eines Menschen, weswegen hier der Begriff der 'Erziehung' deplatziert wäre (vgl. Bollnow 1959, S. 16). Denn Bollnow zufolge, streift die Bildsamkeit 'nur' die Uneigentlichkeit, wodurch Bildung oder Formung sich nicht weiterentwickeln kann und somit keine nennenswerte Relevanz in dem Bereich zugemessen bekommt (vgl. Wehner 2002, S. 116). Diese Formung oder Bildung geht somit am "tieferen Wesen des Menschen vorbei und verdient kaum den hohen Namen einer Erziehung" (Bollnow 1959, S. 16). Anhand dieser Aussage könne man erkennen, dass es Bollnow nicht nur um die Anhäufung von Wissen geht. Bildung solle neue Menschen formen, deren Verhalten sich ihrer Bildung entsprechend verändert.

Es stehen sich demnach zwei Ansichten gegenüber. Jene der Existenzphilosophie, welche von einem ständigen Rückfall ausgeht und jene der Pädagogik, welche die Stetigkeit voraussetzt. Durch diese Differenz entsteht eine Auseinandersetzung zwischen der Existenzphilosophie und der Pädagogik (vgl. Bollnow 1959, S. 16).

Bei Bollnow gibt es zwei Grundauffassungen von Erziehung. Zum einen ist Erziehung ein 'Machen', im Sinne einer Tätigkeit, welche von der Zielstrebigkeit des Menschen selbst ausgeht. Der Mensch formt einen anderen Menschen nach seinen Vorstellungen. Diesen Vorgang bezeichnet er als 'mechanische' Erziehung. Zum anderen spricht Bollnow von einer 'organischen' Erziehung, welche die Auffassung vertritt, dass sich der Mensch von innen her, seinen eigenen Vorstellungen entsprechend, entwickelt und nicht beliebig formbar sei. Beide Auffassungen bauen nun auf der Stetigkeit auf, welche zwar von der Pädagogik vorausgesetzt, von der Existenzphilosophie allerdings geleugnet wird. Einerseits müsste demnach die Pädagogik in Bezug auf die Existenzphilosophie resignieren, sofern die pädagogische Bedeutung für eine sittliche Selbstfindung des Menschen unbrauchbar ist oder verflachen, sofern sich der bildsame Mensch existenzphilosophisch gesehen in einem 'uneigentlichen' Zustand befindet (vgl. Wehner 2002, S. 116ff.). Aufgrund dieser Unvereinbarkeit von Pädagogik und Existenzphilosophie prägte Bollnow den Begriff der 'unstetigen Formen' (vgl. Bollnow 1959, S. 18). Diese sollen nun dazu dienen, die zwei gegensätzlichen Bereiche der Existenzphilosophie und Pädagogik in Verbindung zu setzen. Bollnow stellt die Frage in den Raum, inwieweit man in der

Pädagogik von der Stetigkeit in Bezug auf die Erziehung abhängig ist, ob man nicht auch auf unstetige Formen zurückgreifen kann und ob es, der Existenzphilosophie folgend, tatsächlich unmöglich ist zu erziehen, wenn man den innersten Kern eines Menschen nicht formen kann. Es geht dabei nicht darum, stetige Pädagogik durch existentielle Pädagogik zu ersetzen, die klassische stetige Pädagogik soll lediglich mit unstetigen Formen erweitert werden (vgl. ebd., S. 19f). Durch diese Ergänzung, indem der Bildsamkeitsbegriff erweitert und der existenzphilosophische Zentralbegriff relativiert wird, scheint die Vereinbarkeit von Pädagogik und Existenzphilosophie nicht mehr unmöglich. Wehner zufolge, schuf Bollnow damit einen 'pädagogischen Mythos' (vgl. Wehner 2002, S. 116). Die daraus resultierende existentielle Pädagogik wirkt sich auf den Menschen in unterschiedlicher Art und Weise aus und gilt vorerst nur für den existentiellen Bereich, im weiteren Leben bleibt der Begriff der 'Bildsamkeit' und die Formen der stetig aufbauenden Pädagogik erhalten (vgl. Bollnow 1959, S. 23). Er spricht von Formen der Einwirkung, welche der Existenzphilosophie entsprechen, wie z.B. Appell, Ermahnung oder Tadel. Diese existentielle Bewegung ist von Bedeutung, auch wenn sie nicht als fortschreitende Bildung zu verstehen ist. Allein der Gedanke des "immer neu in Gang" bringens (ebd., S. 20), deutet auf pädagogisches Potenzial hin. Diese Begriffe erreichten nach und nach auch für die Pädagogik einen hohen Stellenwert und entwickelten sich in diesem Gebiet zu Grundbegriffen. Die herkömmliche Pädagogik, welche auf stetige Erziehungsformen baut, soll durch eine Pädagogik mit unstetigen Formen erweitert werden. Die Pädagogik übernimmt existenzphilosophische Begriffe, wodurch der Einfluss der Existenzphilosophie deutlich erkennbar ist und letztendlich existentielle Pädagogik zum Vorschein kommt (vgl. Bollnow 1956, S. 39).

Einen Zusammenhang zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik sieht Bollnow in der 'Verzweiflung', welche das Kennzeichen einer Krise ist und der damit verbundenen Todesangst. Mit der Existenzphilosophie versucht man Fragen zu beantworten, welche auch in der Pädagogik relevant sind (vgl. Bollnow 1959, S. 34f). Auch wenn uns die Existenzphilosophie ein Verständnis der Krise nahe bringt, so unterscheidet sich die streng existenzphilosophische Auffassung einer Krise von der "angemessenen Betrachtung des menschlichen Lebens" (Bollnow 1959, S. 35) in Bezug auf die Krise. Auf der einen Seite befindet sich der Mensch "immer und notwendig in der Krise" (ebd.), außerhalb dieser befindet er sich in einem Zustand

des "uneigentlichen Daseins" (ebd.), auf der anderen Seite versteht man unter einer Krise nur bestimmte Momente, welche sich zuspitzen. Nachdem man diesen Moment überwunden hat, beginnt ein neuer Abschnitt des Lebens (vgl. ebd.), oder wie es Bollnow formulierte: "Jedes neue Leben beginnt mit einer Krise" (ebd., S. 34).

Auch Hammel sieht in der Krise einen Weg zu einer neuen Lebensphase, denn während zwar in der Krise eine Lebensphase zum Ende kommt, vollzieht sich durch einen Wandel und eine Erneuerung ein Übergehen zur nächsten Lebensphase. Das menschliche Leben ist dann fortan in anderer Gestalt in dieser bewahrt (vgl. Hammel 1967, S. 31). Bollnow stellt die Frage in den Raum, inwieweit die Krise zum Wesen des Menschen gehört (vgl. Bollnow 1959, S. 26). Diesbezüglich kann man auf Kierkegaard verweisen, denn, ihm zufolge, ist die Angst ein Ausdruck der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Je mehr ein Mensch Angst empfindet, desto 'größer' ist er. Diese Gleichung lässt sich somit auch auf die Krise umsetzen, denn je schwerwiegender eine Krise ist, die ein Mensch durchleben muss, desto 'größer' ist der Mensch. Es gibt zwei menschliche Entwicklungsformen, zum einen die krisenhafte Entwicklungsform und zum anderen jene, in der Krisen vermeidbar sind. Bollnow kommt zu der Erkenntnis, dass man allerdings – wie bereits erwähnt – nicht wirklich in der Lage ist, Krisen auszuweichen, da dieser Prozess des Ausweichens unweigerlich zu einer "Unentschiedenheit und Wesenlosigkeit" (Bollnow 1959, S. 36) des Menschen führen würde. Sofern man allerdings eine Krise durchsteht, erfährt das menschliche Leben eine Reinigung und Erneuerung, welche auf andere Art und Weise nicht möglich ist. Zu seiner Existenz gelangt man folglich nur, sofern man eine Krise durchlaufen hat (vgl. ebd.).

In pädagogischer Hinsicht ist Bollnow in Bezug auf Existenzphilosophie, Wehner zufolge, deshalb von großer Bedeutung, da seine Abhandlung über "unstetige Formen von Erziehung eine Überwindung jenes handlungstheoretischen Defizits versprach, das Existenzpädagogiken häufig angelastet wird und teilweise tatsächlich anhaftet" (ebd., S. 127).

## 10. Resümee und Schlussfolgerungen

Sei es in politischen, medizinischen, wirtschaftlichen, privaten oder anderen Bereichen, die Vielzahl der Erscheinungsformen der Krise lässt sich kaum begrenzen. Auf die Geschichte bezogen ist sie ebenfalls vielfältig, da man jeder Epoche eine eigene typische Krise zuordnen kann. Sei es die Wirtschaftskrise im 18. Jahrhundert, die Spekulationskrise in England und Frankreich 1721, oder die Krise im Zusammenhang mit dem amerikanischen Unabhängigkeitskrieg.

Seit dem 19. Jahrhundert hat sich die Bedeutungsvielfalt des Krisenbegriffs quantitativ enorm ausgeweitet, während er an Klarheit oder an Präzision kaum gewonnen hat. Der Begriff der Krise wird aufgrund seiner vielseitigen Einsatzmöglichkeit für alle möglichen Situationen verwendet. Teilweise erhält der Begriff dadurch allerdings einen inflationären Charakter, wie schon Renate Bebermeyer feststellte, indem sie anmerkte, dass mehr als 200 Komposita gebildet wurden, wie z.B. die Selbstwertkrise, wo der Begriff 'Krise' als Grundwort fungiert, oder als Adjektiv, wie z.B. 'krisenerprobt', 'krisengeschüttelt'. Es gibt allerdings auch Komposita, in denen Krise als Bestimmungswort angewandt wird, z.B. 'Krisenkiller'. Die Bildung solcher Komposita sollen medienwirksame, bündige Schlagzeilen hervorbringen. Da Bebermeyer diese Kenntnis bereits 1980 erlangte, kann man davon ausgehen, dass mittlerweile unzählige weitere Komposita gebildet wurden. Schon Jacob Burckhardt stellte eine Weitläufigkeit des Krisenbegriffs fest und beschäftigte sich mit der Frage, ab wann eine Krise eine solche sei. Ihm zufolge seien 'echte' Krisen eine Seltenheit. In Burckhardts Augen sei z.B. die 'Englische Revolution' keine wahre Krise, da keine tiefgreifenden Veränderungen der sozialen Verhältnisse stattgefunden hätten. Ab wann eine Krise 'echt' sei, läge im Auge des Betrachters, da jeder ein unterschiedliches Krisenverständnis habe.

Neben den unzähligen Varianten einer Krise befasste sich diese Abhandlung jedoch in erster Linie mit ihrem pädagogischen Bezug. Otto Friedrich Bollnow und Hannah Arendt waren dabei die erkenntnisleitenden Autoren, da die Krise bei beiden ein zentrales Thema darstellt. Beide behandeln die Krise – wie in der Einführung bereits erwähnt – auf unterschiedliche Art und Weise, allerdings auf einem abstrakten Niveau, weswegen ihre Ansichten kaum an Aktualität verloren haben. Insbesondere

aber wenden sie diese Art auch in Bezug auf Erziehung und ihre Formen an, wodurch sie sich von anderen Anwendungen des Krisenbegriffes unterscheiden.

Der Existenzphilosoph Bollnow verdeutlicht in seinem umfangreichen Werk, dass die Entwicklung eines Menschen nicht stetig und kontinuierlich verläuft, sondern durch gravierende Einschnitte geprägt ist. Diese treten plötzlich und schicksalhaft auf, weswegen sie sich weder verhindern noch willentlich herbeiführen lassen. Da Pädagogik allerdings durch Stetigkeit gekennzeichnet ist und die Existenzphilosophie durch ihre Unstetigkeit, sieht er eine 'Übereinstimmung' der beiden Bereiche nur in Form von unstetigen Vorgängen. Durch eine Ergänzung soll das Spannungsverhältnis zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik aufgehoben werden. Die Krise ist eine der unstetigen Formen in der Erziehung, es gibt allerdings auch noch die Ermahnung, die Erweckung, die Beratung, die Begegnung, sowie das Wagnis und Scheitern in der Erziehung.

Bei Hannah Arendt geht es um die Krise, welche von den Menschen selbst hervorgerufen wird, und zwar durch den unbedingten Wunsch nach einer 'Neuen Welt'. An dem Beispiel Amerikas verdeutlicht sie ihr Verständnis einer Krise. Zu einem politischen Thema wurde die Krise aufgrund der Tatsache, dass Amerika ein Einwanderungsland ist und die Schule u.a. für die englische Sprachvermittlung zuständig ist. Das Land wollte nun zum einen eine 'Neue Welt' und zum anderen eine Abschaffung z.B. der Armut. Die Kinder spielen dabei eine zentrale Rolle, weswegen die Politik sich von nun an in die Erziehung einbrachte und politisches Handeln pädagogisch wahrgenommen wurde. Verschiedenste Reformen, wie z.B. die 'progressive education' waren dafür vorgesehen, die alte Welt hinter sich zu lassen und die Möglichkeit zu bieten, eine neue Welt zu gründen. Der damit verbundene Verlust alter Traditionen wurde zunächst noch nicht als wichtig empfunden, genauso wenig wie man in der Gleichheit der Menschen ein Problem sah. Das Schwinden der Autorität einer Lehrperson und Unterforderung von begabten SchülerInnen wurde bei Zweiterem dabei nicht beachtet.

Im Speziellen verortet Arendt die Krise allerdings in der aufgezwungenen Eigenständigkeit der Kinder, einer mangelnden Fachkenntnis der LehrerInnen und eines Ersetzens von Lernen durch Praxis. Der Autorität bei Arendts Krisenverständnis wird ebenfalls eine wichtige Bedeutung beigemessen, da Amerika

die generelle Problematik erkannt hat und fortan wieder eine autoritäre Erziehung in Betracht zieht.

Die aufgestellte Hypothese, 'es gibt keine Krisen an sich, nur krisenhafte Zustände' bewahrheitet sich, aufgrund der dargestellten Krisenverständnisse. Denn sowohl bei Otto F. Bollnow, als auch bei Hannah Arendt und anderen Autoren, welche die 'Krise' thematisieren, handelt es sich bei Krisen um phasenhafte Zustände, welche überwunden werden müssen und nicht bloß um ein punktuelles Ereignis. Sie tritt zwar plötzlich und schlagartig auf, charakterisiert sich dann allerdings durch ihren phasenhaften Charakter. Bollnow z.B. hat die Krise als einen Durchgang beschrieben und auch heute versteht man die Krise als einen solchen, welcher überwunden werden muss. Idealerweise verbessert sich die Lage danach, man muss allerdings auch mit einer Verschlimmerung rechnen, da gerade dieser 'Wendepunktcharakter' eine Krise ausmacht. Man weiß nie, wie die Krisensituation ausgeht und was für eine Zeit danach anbricht. In jedem Fall beginnt danach eine 'neue Ära'. Auch im historischen Kontext wird die Krise als eine Phase bezeichnet. Was man allerdings unter 'der Krise' versteht, lässt sich nicht definieren, da ein bestimmtes Ereignis für einen Menschen die Krise bedeutet, während es für einen anderen nichtig erscheint. Dieser Umstand wird von Hammel verdeutlicht, indem er sagt: "Nicht alle Menschen, die in die gleiche Situation geraten, werden dadurch in ihrem Dasein krisenhaft erschüttert" (Hammel 1967, S. 28). Er bezieht sich dabei auf Charles Zwingman, welcher der Meinung sei: "Was für den einen Menschen eine Krise bedeutet, wo er die Vorboten eines Unheils vermutet, mag von dem anderen als ein im Ablauf des Lebens 'normales Ereignis' angesehen werden" (Zwingman, zit. n. Hammel 1967, S. 28). Während der eine ohne Probleme sein Leben fortführen kann, stürzt für einen anderen die bisherige, gleichmäßig verlaufende Welt ein. Da es sich um immer wieder neue, individuelle krisenhafte Zustände handelt, kann man nur die jeweiligen Krisenverständnisse betrachten und eventuell Vergleiche und Parallelen ziehen, oder Gegensätze aufweisen.

In der Erziehungswissenschaft wird das Phänomen 'Krise' thematisiert, indem einerseits die Institution 'Erziehungssystem' und die damit zusammenhängenden Paradigmen kritisch betrachtet werden und das System selbst in einer Krise gesehen

wird. Die Krise der Pädagogik, des Erziehungssystems und damit der PädagogInnen ist systemimmanent, da in diesem gesellschaftlichen Subsektor sämtliche Krisen der Gesellschaft, in die er eingebettet ist, gespiegelt, fokussiert werden und teilweise verschärft zum Tragen kommen.

Obwohl die Krisenbegriffe bei Arendt und Bollnow auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, kann man, bei simultaner Anwendung beider Krisenbegriffe, auf die Pädagogik bezogen, die eingangs gestellten Forschungsfragen beantworten.

Die Frage, ob analog zur individuellen Krise, die u.a. Bollnow zufolge, der Motor der menschlichen Entwicklung ist, auch gesellschaftliche Krisen als Antrieb für kulturelle Evolution gesehen werden können oder sind, würde von Arendt wahrscheinlich mit nein beantwortet werden, da sie bezüglich gesellschaftlicher Entwicklungen nicht zum Optimismus neigt. Bollnow hingegen vertritt im Grunde eine zukunftsgläubige Philosophie. Das Aussterben der Dinosaurier war z.B., nach allem, was wir heute wissen, durch einen Meteoriteneinschlag und eine schlagartige Klimaveränderung – eine ökonomische und somit überindividuelle Krise – verursacht und machte Platz für Säugetiere, zu denen auch der Mensch zählt. Basierend auf dem in dieser Diplomarbeit zusammengestellten und systematisierten Material zur Typologie von Krisen lässt sich somit schließen, dass analog zu der von Bollnow in seinem Lebenswerk ausgearbeiteten Theorie, dass die Krise ein immanenter Bestandteil und ein konstituierendes Element der individuellen menschlichen Entwicklung ist und ohne Krise keine Entwicklung denk- und beobachtbar ist, auf überindividueller, gesellschaftlicher Ebene, Krisen ebenso konstituierende Elemente des sozialen Wandels oder der kulturellen Evolution zu sein scheinen und nach der gängigen evolutionären Krisentheorie auch sind.

Nachdem sich die unterschiedlichsten Krisenelemente unserer Zeit, gegenseitig verstärken, ist ein Ende der Krisen in Ökonomie, Ökologie, Politik, sowie in vielen anderen Bereichen, und damit in der Pädagogik nicht abzusehen und auch gar nicht wünschenswert, da es einen kulturellen Stillstand signalisieren würde. Die Sehnsucht nach einer krisenfreien Pädagogik, die da und dort auch bei Bollnow und Arendt zum Vorschein kommt oder im Hintergrund mitschwingt, ist demnach fortschrittsfeindlich und eine Krise in der Pädagogik folglich permanent.

Beide Autoren, sowohl Bollnow als auch Arendt sind als Denker auch heute noch für die Pädagogik von Bedeutung. Auf individueller Ebene ist eine Weiterentwicklung

des von Bollnow entwickelten pädagogischen Krisenkonzeptes in den Arbeiten von Benner festzustellen, womit ein aktueller Bezug zu Bollnows Ansichten hergestellt werden kann. Arendts kritische Betrachtung der Autorität spiegelt sich z.B. in Bönschs Abhandlung, indem er auf die Unsicherheit der Menschen in Bezug auf Autorität verweist. Die Frage, wie man in einer Erziehungssituation umgehen solle steht auch in der heutigen Gesellschaft im Raum und hat somit an Aktualität nicht verloren.

Es konnte gezeigt werden, dass nahezu alle Krisentypen auf gesellschaftlicher Ebene direkte oder indirekte Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft haben, entweder auf ihre Inhalte oder auf ihre Stellung im Erziehungssystem als gesellschaftliche Institution.

## 11. Literaturverzeichnis

- ARENDT H. (1990): Was ist Existenzphilosophie? Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain
- ARENDT H., Hrsg. Ludz U. (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper Verlag
- ARENDT H. (1963): Über die Revolution. München: Piper Verlag
- AUER K. (2009): Pädagogik der Wirtschaftskrise - Das Paulo Freire Zentrum wird fünf. URL.: <http://www.pfz.at/article843.htm> [01.08.2012]
- BAIER K. (o.J.): Spirituelle Krisen. URL.: <http://homepage.univie.ac.at/karl.baier/texte/pdf/SpirituelleKrisen.PDF> [10.12.2011]
- BECK U. (1995): Was meint 'eigenes Leben'? URL.: [http://www.kulturregion-stuttgart.de/offeneraume/texte/beck\\_leben.htm](http://www.kulturregion-stuttgart.de/offeneraume/texte/beck_leben.htm) [22.07.2012]
- BENNER D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 46. Beiheft, S. 96-111. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag
- BIENER D. (o.J.): Schule im Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung der Erziehung von Jungen in der Volksschule. Examensarbeit. München: GRIN Verlag

- BLICKENDORFER J. (1998): Pädagogik in der Krise. Hermeneutische Studie mit Schwerpunkten Nohl, Spranger, Litt zur Zeit der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- BÖHM W. (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 2., erw. Aufl. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH
- BOLLNOW O. F. (1960): Existenzphilosophie. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- BOLLNOW O. F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- BOLLNOW O. F. (1970): Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- BOLLNOW O. F., Hrsg. Schlemmer J. (1956): Erziehung wozu? Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- BOLLNOW O. F. (o.J.a): Zur Kritik an der Kulturkritik. URL.: <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/Gehlen.pdf> [15.07.2012]
- BOLLNOW O. F. (o.J.b): Erziehung und Leben. URL.: <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/ErziehungundLeben1.pdf> [01.08.2012]
- BÖNSCH M. (2006): Erziehung in der Krise? - Pädagogik in Krisen. Berlin: LIT Verlag

- BORGER R. (2008): Erziehung, demokratische Gesellschaft und Erfahrung in Hinblick auf John Deweys Erziehungstheorie. Studienarbeit. München: GRIN Verlag
- BREIER K.- H. (2001): Hannah Arendt zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH
- BRÜGGEN F. (2007): Autorität, pädagogisch. In: Zeitschrift für Pädagogik 53/5, S. 602-614. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- BURKHARD S., HENN C. (2011): Pädagogik bei Krankheit - Regionale Angebote und Ansprechpersonen. URL.: [http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40\\_pdf\\_Inklusion\\_Broschüre\\_Paedagogik\\_bei\\_Krankheit.pdf](http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40_pdf_Inklusion_Broschüre_Paedagogik_bei_Krankheit.pdf) [22.08.2012]
- CANCURA A. (o.J.): Krisen - Guide. Auswege - Ursachen - Kontakte. Wien: Druckerei Koisser
- CINAR S., BISCHOFBERGER T. (2011): Pädagogik bei Krankheit - Regionale Angebote und Ansprechpersonen. URL.: [http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40\\_pdf\\_Inklusion\\_Broschüre\\_Paedagogik\\_bei\\_Krankheit.pdf](http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40_pdf_Inklusion_Broschüre_Paedagogik_bei_Krankheit.pdf) [22.08.2012]
- CINAR S., WINKLER W. (2011): Pädagogik bei Krankheit - Regionale Angebote und Ansprechpersonen. URL.: [http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40\\_pdf\\_Inklusion\\_Broschüre\\_Paedagogik\\_bei\\_Krankheit.pdf](http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40_pdf_Inklusion_Broschüre_Paedagogik_bei_Krankheit.pdf) [22.08.2012]
- DASER B. (2009): Pädagogik der Wirtschaftskrise. URL.: <http://sciencev1.orf.at/science/news/155751> [03.08.2012]

- DUDEN (2007): Der Duden in zwölf Bänden. Band Sieben. Das Herkunftswörterbuch. Mannheim u.a.: Dudenverlag-Bibliographisches Institut
- ECARIUS J. (2008): Generation, Erziehung und Bildung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- FEND H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH
- FISCHER M. (2012): Krise und Revolutionserwartung. URL.: <http://www.univie.ac.at/unique/uniquecms/?p=1907> [11 08 2012]
- FORAY P. (2007): Autorität in der Schule. Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. In: Zeitschrift für Pädagogik 53/5, S. 615-626. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- FÖRSTER J. (2009): Die Sorge um die Welt und die Freiheit des Handelns. Zur institutionellen Verfassung der Freiheit im politischen Denken Hannah Arendts. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann
- FUHRMANN H. (1993): Die Furie des Verschwindens: Literaturunterricht und Literaturtradition. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann
- GELFERT H. (2006): Typisch amerikanisch. Wie die Amerikaner wurden, was sie sind. 3. aktualisierte und erw. Aufl. München: Verlag C.H.Beck oHG
- GLEICHAUF I. (2000): Hannah Arendt. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG

- GOLDINGER W., D. A. BINDER (1992): Geschichte der Republik Österreich 1918 -1938. München: R. Oldenbourg Verlag
- GUMPELMAIER H. (o. J.): 4. österreichische Präventionstagung. Arbeit, Arbeitslosigkeit und Gesundheit. URL.: <http://www.fgoe.org/veranstaltungen/fgoe-konferenzen-und-tagungen/archiv/praeventionstagung/abstract-gumpelmaier.pdf> [12 08 2012]
- HAMMEL W. (1967): Krise und Bildung. Ratingen: A. Henn Verlag
- HILDEBRANDT U. (2000): Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck
- HOFFMANN G., RESCH F. (2011): Pädagogik bei Krankheit - Regionale Angebote und Ansprechpersonen. URL.: [http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40\\_pdf\\_Inklusion\\_Broschüre\\_Paedagogik\\_bei\\_Krankheit.pdf](http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40_pdf_Inklusion_Broschüre_Paedagogik_bei_Krankheit.pdf) [22.08.2012]
- HORN K.- P. (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Rieden: Klinkhardt Verlag
- HÖSLE V. (1991): Philosophie der ökologischen Krise. Moskauer Vorträge. München: Verlag C.H. Beck
- KERBER W. (1972): Autorität als Problem. In: Asperger H., Haider F. (Hrsg.): Krise und Bewährung der Autorität, S. 46- 55. Wien: Österreichischer Bundesverlag
- KNÖRZER W., GRASS K. (1998): Einführung Grundschule. Geschichte - Auftrag - Innovation. Weinheim Basel: Beltz Verlag

- KONRAD F.- M (2007): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck
- KOSELLECK R. u.a. (Hrsg.) (1982): Krise. In: BRUNNER O., u.a.: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch - sozialen Sprache in Deutschland. Band 3 (H-Me). Stuttgart: Klett-Cotta
- KROH O., Hrsg. Schlemmer J. (1956): Erziehung wozu? Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- KRYSZEK U., MOLDENHAUER R. (2007): Krisen- und Restrukturierungsmanagement. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- LEITNER H. (2010): Hilfe für Kinder psychisch kranker Eltern. URL.: [http://www.fachstelle-kinderschutz.de/cms/upload/Publikationen/Fachartikel/Kinder\\_psychisch\\_Kranker.pdf](http://www.fachstelle-kinderschutz.de/cms/upload/Publikationen/Fachartikel/Kinder_psychisch_Kranker.pdf) [01.07.2012]
- MAROTZKI W., Hrsg. WIGGER L. (2008): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- MELNIKOVA E. (2012): Probleme und Perspektiven der Religionspädagogik in Deutschland - Studie des West-Ost-Instituts zu einem hochkomplexen Forschungsfeld. URL.: <http://www.kooperation-international.de/detail/info/probleme-und-perspektiven-der-religionspaedagogik-in-deutschland-studie-des-west-ost-instituts.html> [04.08.2012]
- OKAMOTO H. (o.J.): Studie über die pädagogische Anthropologie O. F. Bollnows mit seinen Schülern. URL.: <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/Okamoto3.pdf> [04.02.2012]

- PORATH C. (2006): Immanuel Kant - Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Studienarbeit. München: GRIN Verlag
- PRISCHING M., Hrsg. Brünner C. u.a. (1986): Krisen. Eine soziologische Untersuchung. Wien, Köln, Graz: Verlag Böhlau
- REVERS W. J. (1972): Die Destruktion der Autorität. In: Asperger H., Haider F. (Hrsg.): Krise und Bewährung der Autorität, S. 46- 55. Wien: Österreichischer Bundesverlag
- REICHENBACH R. (2007a): Philosophie der Bildung und Erziehung - Eine Einführung. Band 14. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- REICHENBACH R. (2007b): Kaschierte Dominanz - Leichte Unterwerfung. Bemerkung zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: Zeitschrift für Pädagogik 53/5, S. 651-659. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- REICHENBACH R. (2011): Pädagogische Autorität - Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- ROUSSEAU J. J. (1998): Emil oder über die Erziehung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- RÜSEN T. (2009): Krisen und Krisenmanagement in Familienunternehmen. Wiesbaden: Gabler | GWV Fachverlage GmbH
- SCHEFFZEK A. (2011): Pädagogik bei Krankheit - Regionale Angebote und Ansprechpersonen. URL.: [http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40\\_pdf\\_Inklusion\\_Broschuere\\_Paedagogik\\_bei\\_Krankheit.pdf](http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1219362/40_pdf_Inklusion_Broschuere_Paedagogik_bei_Krankheit.pdf) [22.08.2012]

- SCHINDLER R. W. (1995): Geglückte Zeit - Gestundete Zeit. Hannah Arendts Kritik der Moderne. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag
- SCHOLLENBERGER A., Hrsg. Heil J. (2003): Grundzüge einer Philosophie der Hoffnung. Die Bedeutung der Krise im philosophischen Denken von Otto Friedrich Bollnow. Kirchentellinsfurt: Verlag Turnshare
- SCHONLAU A., Hrsg. Fangerau H. u.a. (2007): Werk und Stil des alten Künstlers. Altersbegrifflichkeit um 1900. In: Alterskulturen und Potentiale des Alter(n)s. Berlin: Akademie Verlag
- SCHÜZ G. (2001): Lebens Ganzheit und Wesensoffenheit des Menschen. Otto Friedrich Bollnows hermeneutische Anthropologie. Würzburg: Königshausen und Neumann
- SEIBOLD W. (2009): Die revolutionären Schriften "Common Sense" und "Rights of Man" von Thomas Paine. Eine vergleichbare Betrachtung. Studienarbeit. Norderstedt: GRIN Verlag
- SEITZ J. (2002): Hannah Arendts Kritik der politisch- philosophischen Tradition. München: Herbert Utz Verlag GmbH
- SHIRLEY D. (2010): Reformpädagogik im Nationalsozialismus: Die Odenwaldschule 1910 bis 1945. Weinheim München: Juventa Verlag
- STAVENHAGEN G. (1969): Grundriss der Sozialwissenschaft. Geschichte der Wirtschaftstheorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- STRAIF D. (2010): Sozialpädagogik hinter Gittern. Hamburg: Diplomica Verlag

- TEPPERWEIN K. (2005): Krise als Chance. Wie man Krisen löst und zukünftig vermeidet. 7. Aufl. München: mvg Verlag
- TEXTOR I., TEXTOR M. (1989): Kindergartenpädagogik Online-Handbuch. Trennung - Scheidung - Wiederheirat: Der Scheidungszyklus und seine Auswirkungen auf das Kindergartenkind. URL.: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/405.html> [20.07.2012]
- TEXTOR M. (o.J.): Erziehungspartnerschaft - notwendig zum Wohle des Kindes. URL.: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/988.html> [02.07.2012]
- UMSTAETTER W. (2000): Hermeneutik. URL.: <http://www.ib.hu-berlin.de/~wumsta/infopub/textbook/definitions/dr9.html>. [04.12.2011]
- VOGEL J. (2010): Gesinnungswandel als Antwort auf die ökologische Krise. Was die Pädagogik beitragen kann. Studienarbeit. München: GRIN Verlag
- VOMFELDE W. (1977): Einführung in die Konjunkturpolitik. Berlin: Duncker & Humblot
- VOWINCKEL A. (2004): Hannah Arendt. Zwischen deutscher Philosophie und jüdischer Politik. Berlin: Lukas Verlag
- WEHNER U. (2002): Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie. Eine systematische Untersuchung an Eberhard Grisebach, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Ballauf. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH
- WEILEKES H. (2008): Arbeitslosigkeit und Gesundheit. Studienarbeit. München: GRIN Verlag

- WOLF K. (1972): Die Autorität des Lehrers. In: Asperger H., Haider F. (Hrsg.): Krise und Bewährung der Autorität. Wien: Österreichischer Bundesverlag: Wien 1972
- ZIRENER J. (2005): Sanierung in der Insolvenz. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag/ GWV Fachverlage GmbH
- ZIMMERMANN C. (2006): Lehrer, Schule und Unterricht im Nationalsozialismus. Examensarbeit. Norderstedt: GRIN Verlag

## 12. Anhang

### Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik 'Die Krise' und ihrem Bezug zur Pädagogik. Insbesondere befasst sie sich mit der Frage, in welchem Kontext bezüglich Erziehungswissenschaften das Phänomen 'Krise' vorkommt. Da es sehr schwierig ist, eine Definition zu geben, was 'die Krise' sei, kann lediglich dargestellt werden, in welcher Form und mit welchem Inhalt dieses Thema in der Pädagogik beschrieben wird. Mittels einer hermeneutisch systematischen Analyse wird versucht, diese Frage zu beantworten. Otto Friedrich Bollnow und Hannah Arendt spielen bei dieser Abhandlung insofern eine zentrale Rolle, als dass sie zum einen die Krise in Bezug auf Erziehung thematisieren und zum anderen ihre Ansichten auch heute noch von Bedeutung sind.

Die gegensätzlichen Auffassungen des Begriffs 'Krise' von Otto Friedrich Bollnow und Hannah Arendt bilden den Hauptteil dieser Abhandlung. Bollnow sieht die Krise als eine Notwendigkeit des menschlichen Lebens, da man sich nur in der Überwindung einer solchen entwickeln kann. Die Krise erscheint in Folge als eine unetliche Form der Erziehung, welche von Bollnow zum Zweck der Überwindung der Unvereinbarkeit von Existenzphilosophie und Pädagogik gebildet wurde. Arendts Verständnis gründet dagegen in der Erziehung an sich. Sie bezieht sich dabei zwar auf eine spezielle Krise der Erziehung in Amerika, wobei diese aber prinzipiell überall möglich sei. Arendt führt die Krise auf drei Grundüberzeugungen zurück: die Selbstverwaltung des Kindes, eine fehlende Fachkenntnis der Lehrpersonen und den Umstand, dass Lernen durch Praxis ersetzt wird.

Letztendlich ist die Krise aus dem Leben - damals, sowie heute - nicht wegzudenken, da jeder Mensch von einer solchen betroffen sein kann.

Für pädagogisches Denken und Handeln bedeutet das Folgendes: Sofern das Vorhandensein einer Krise realisiert wurde, ist es wichtig, die Ursachen zu erkennen und durch eine Veränderung derselben einen Ausweg aus der Krise zu bewirken. Dabei ist es allerdings erforderlich, nicht unüberlegt zu handeln, sondern die Entscheidungen gründlich abzuwägen.

## Abstract (english)

This thesis is about the concept of crisis and its reference to pedagogy. In particular, it deals with the question, in which context the phenomenon of crisis is of relevance to educational science. Since a comprehensive definition of crisis is very difficult, the emphasis is put on the form and content in which the notion of crisis is reflected in educational theory. This is done by means of a systematic hermeneutical analysis with special regard to the work of Otto Friedrich Bollnow and Hannah Arendt, who both refer to the element of crisis in connection with education and whose findings are still significant.

A discussion of the differing perceptions of crisis by Bollnow and Arendt forms the main part of this paper. Bollnow considers the crisis as a necessity of human life, since only in overcoming critical situations one can progress in one's development. The crisis as a discontinuous form in education is used by Bollnow to bridge the gap between existential philosophy and pedagogy. Arendt's approach is based in education itself – referring in particular to the crisis of education in America she simultaneously makes a general statement about the possibility of such a crisis anywhere. According to Arendt the crisis originates in three basic beliefs: the self-management of children, the missing expert knowledge and the replacement of learning by practical exercise.

In the last analysis the crisis must be seen as an intricate part of human life, which leads to the following conclusion concerning pedagogical theory and practice: once a crisis has been identified, its reasons have to be recognized and changed so that a way out of it becomes possible. To arrive at a balanced solution, however, careful consideration is required and overhasty decisions must be avoided.

# Curriculum Vitae

## Persönliche Daten

---

- Name: Isabella Gilniat
- Geburtsdatum: 22.08.1986
- Geburtsort: Wien
- Staatsangehörigkeit: Österreich
- Familienstand: ledig

## Schulische Ausbildung

---

- 1996 - 2004 WIKU Bundesrealgymnasium, Billrothstraße 26-30  
1190 Wien
- 1992 - 1996 Volksschule "Mater Salvatoris", Kenyongasse 4-12  
1070 Wien

## Universitäre Ausbildung

---

- seit 2004 Diplomstudium (Pädagogik) an der Hauptuniversität Wien  
1010 Wien

## Bisherige berufliche Tätigkeiten

---

- seit 2009 Ordinationsassistentin in der "Praxis Dr. Gründorfer"  
1190 Wien
- 2008 - 2009 Sozialbegleitung im "Caritas Haus St. Elisabeth"  
1190 Wien
- 2005 bis 2010 Interviewtätigkeiten für die Firma Market
- seit 2004 Verkauf im Handel - Tabak- Trafik  
1190 Wien

## **Praktika**

---

- 2009 - 2010      wissenschaftliches Praktikum (Projekt EPIK)
- 2008              Praktikum (Sozialbegleitung) im Caritas Haus St. Elisabeth  
1190 Wien

## **Zusatzqualifikationen**

---

- 2009              Seminar (Validation) im Rahmen der Aus- und Weiterbildung  
(Caritas Socialis)
- seit 2005        Führerschein B
- gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift
- gute Spanischkenntnisse in Wort und Schrift
- Grundkenntnisse Russisch