

Problemzonen und Konfliktpotentiale im Spannungsfeld von Transformation und Integration der Bildungsarbeit an der Schule im vereinigten Deutschland

Georg Rückriem

Vorbemerkungen

Ehe ich mich zu einem so zentralen wie aktuellen Thema äußere, sind einige klärende Vorbemerkungen notwendig.

1. Ich argumentiere aus dem Diskussionszusammenhang der allgemeinen Pädagogik, das heißt, der Bildungstheorie und -geschichte. Ich bin weder Schulpädagoge noch Lernpsychologe, sondern betrachte das Thema aus historischem Blickwinkel, untersuche eher die mit einer bestimmten Epoche bzw. Gesellschaftsentwicklung gegebenen Innovationsspielräume und Entwicklungsgrenzen schulischer Veränderung als konkrete Innovationsbeispiele oder -möglichkeiten.

2. Ich versuche, meine eigene Auffassung aus einer pädagogischen Interpretation der schulischen Wirklichkeit heraus zu entwickeln; die psychologischen, soziologischen oder politikwissenschaftlichen Interpretationen sind mir erst in zweiter Linie wichtig. Die Plausibilität meiner Hypothesen kann ich daher nur aus einer historischen Perspektive begründen. Der Nachteil dieses Verfahrens besteht darin, daß seine Ergebnisse hochgradig diskussionsbedürftig sind. Das halte ich jedoch eher für einen Vorteil; jedenfalls sofern klar ist, daß Überlegungen dieser Art untauglich sind, unmittelbar Lösungswege für konkrete Probleme zu formulieren. Sie taugen allenfalls dazu, die Wirklichkeit aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Für die Suche nach innovativen Lösungswegen ist dies meines Erachtens allerdings eine entscheidende Voraussetzung.

I. Die zentrale Problemzone der Schule im vereinigten Deutschland ist die Gewalt.

„An deutschen Schulen explodiert die Gewalt. [...] Lehrer und Polizei stehen der Brutalität von bisher nie erlebtem Ausmaß hilflos gegenüber.“¹ „Das hier ist brutaler Krieg.“²

So und ähnlich dramatisch lauten die Meldungen der Medien in der letzten Zeit immer häufiger. Selbst das Fernsehen griff das Thema in jüngster Zeit wiederholt auf.³ Beschrieben werden ins Extrem gesteigerte Aggressivität, Hemmungslosigkeit, Brutalität, Gewalt, Vandalismus und eine sprunghaft gewachsene Kriminalität, d.h. vor allem: Diebstahl, Betrug, Erpressung, Raub und im letzten Jahr sogar Totschlag auch in den Schulen.⁴

Schüler reagieren in der Darstellung der Medien, aber auch nach vielfachen, belegbaren Aussagen ihrer Eltern mit Bewaffnung und Gegengewalt, mit Leistungseinbrüchen,

¹ Der Spiegel, Nr 42 (1992, 36)

² R. JOECKE/J. BLUME, "Das hier ist brutaler Krieg." - Die Gewalt an Deutschlands Schulen nimmt dramatisch zu. Der Stern, H. 8 vom 18. 2. 1993, S. 20 ff

³ Vgl. z.B. Gabriele KRAIKER und Wolf KONERDING, Gewalt in der Schule. Über Angst von Schülern und Lehrern. ZdF vom 3. 2. 1993, 22.15 - 23.00 Uhr sowie "Gewalt in der Schule", in: Erich Böhme, Talk im Turm, SAT 1, vom 21. 2. 1993

⁴ Auskunft des Leiters der Berliner Arbeitsgruppe "Gruppengewalt" ZIRK. Vgl. die Literatur bei G.A. PILZ, Gewalt von, unter und an Kindern und Jugendlichen, Dortmund 1990

Motivationsdefiziten und Schulversäumnis bzw. mit Verstörtheit und Verhaltensauffälligkeit. Offensichtlich widerspiegeln sie eine neue Problemzone der Schule. Lehrer ergänzen das Gemälde der Medien ihrerseits durch Hinweise auf den allgemeinen Egoismus bzw. Individualismus der Schüler, die für Rücksichtnahme oder Solidarität nicht mehr zugänglich sind. Sie berichten von einer generellen Uninteressiertheit allen schulischen Belangen gegenüber, die durch noch so viel didaktischen Aufwand nicht mehr durchbrochen werden kann. Sie verweisen darauf, daß selbst in den Grundschulen viele Jungen und immer mehr Mädchen ein derart trieb- bzw. affektgesteuertes Verhalten an den Tag legen, daß dadurch jede Möglichkeit eines geregelten Unterrichts zerstört wird. Das deprimierte Urteil vieler Lehrerinnen und Lehrer schreibt praktisch eine ganze Generation ab: Die Kinder und Jugendlichen seien bereits überwiegend lernunfähig und - was meines Erachtens noch schlimmer wiegt - sozialunfähig.

Wohlgemerkt: So äußern sich nicht nur solche Lehrerinnen und Lehrer, die selbst Opfer von Gewalt wurden. So äußern sich viele. Viele andere, die sich nicht mehr äußern, haben ihren Beruf innerlich längst abgeschlossen, sind ständig krank und fehlen oder sind auf andere Weise in die innere Emigration gegangen. Sie haben die Identifizierung mit ihrem Beruf aufgegeben, weil sie die neue Problemzone als Ausdruck ihres individuellen Unvermögens und insofern ihr eigenes Problem widerspiegeln.

Inzwischen wird das Phänomen auch von der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen; schließlich ist es sowohl beunruhigend wie öffentlichkeitswirksam. Der Bundestag gab ein Gutachten in Auftrag, und der Senat von Berlin richtete bei der Polizei eine eigene Arbeitsgruppe für Gewalt in der Schule ein. Aber erst die Ereignisse von Rostock und Mölln bewirkten eine wirklich gesellschaftliche Reaktion: Die rechtsradikalen Äußerungsformen der Gewalt rückten erstmals den Zusammenhang zwischen der außerschulischen Gewalt der Jugendlichen und der Gewalt in der Schule ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Obwohl Gewalt sowohl allgemein wie speziell in der Schule⁵ von der Wissenschaft schon seit geraumer Zeit thematisiert wird, scheint die Öffentlichkeit davon bisher wenig Kenntnis genommen zu haben. Jedenfalls drängt sich dieser Eindruck auf, wenn man die z.T. geradezu gegenläufigen Einschätzungen vergleicht, die zur Zeit diskutiert werden. Ich liste im folgenden - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - einige der verbreitetsten Ursachenmodelle auf:

1. Die Gewalt ist ein Medienproblem. Die Kinder sehen zu lange und zu oft zu viel Gewalt in den Medien. Den 14 000 Schulstunden im Leben eines Kindes stehen durchschnittlich 17 000 Fernsehstunden gegenüber. Da kann ein entsprechender Einfluß nicht ausbleiben.
2. Die Gewalt ist ein jugendspezifisches Übergangsphänomen. Die Jugendlichen experimentieren mit den gesellschaftlichen Normen als Mittel der Identitätsfindung in einer sich verändernden Welt.
3. Die Gewalt ist vorwiegend ein Problem der neuen Bundesländer; denn sie leiden verständlicherweise am stärksten unter dem Zusammenbruch der Hoffnungen und Perspektiven, die sie mit der Vereinigung verbunden hatten.
4. Die Gewalt ist eine Folge der unverhältnismäßigen Zunahme an Ausländern und Asylanten, weil die damit verbundene kulturelle Durchmischung aufgezwungen wird, ohne daß die konträren Werthaltungen und Verhaltensmuster der Neubürger verständlich und erträglich gemacht würden.
5. Die Gewalt ist ein biologisches bzw. physiologisches Problem. Es ergibt sich aus der minimalen zerebralen Dysfunktion bzw. der aufgrund einer völlig falschen Ernährung

⁵ Vgl. die Literaturnachweise bei T. FELTES, Gewalt in der Schule, in: SCHWIND/BAUMANN u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt, Bd. 2, Berlin 1990,

zunehmenden Phosphatempfindlichkeit bei vielen Kindern und kann eigentlich nur medikamentös behandelt werden.

6. Gewalt ist eine Implikation der „symbolischen Gewalt“ der Schule, der ungerechten Beurteilungen, der zermürbenden Leistungskonkurrenz, des unerträglichen Betriebsklimas, der autoritären Kommunikationsstruktur des Lehrer-Schüler Verhältnisses. „Autoritäre Lehrer produzieren gewaltbereite Schüler“.

7. Gewalt ist das Resultat des „schlappen Liberalismus der Lehrer“ bzw. einer orientierungslosen laissez-faire-Pädagogik, die keine Grenzen mehr setzt und die Schüler provoziert, ein Vakuum zu besetzen, das in erschreckender Hilflosigkeit von den Lehrern selbst freigegeben worden ist. „Linke Lehrer produzieren rechte Schüler.“

8. Gewalt ist das Ergebnis einer von den Lebenswelten der Kinder abstrahierenden, kognitivistisch vereinseitigten Lernschule, die einerseits den Zusammenhang zu den konkreten Erfahrungen der Kinder und andererseits die Aufgaben der Werteerziehung, der Gefühlserziehung und des sozialen Lernens allzu lange in den Hintergrund gestellt hat.

9. Gewalt ist die Auswirkung eines gesellschaftlichen Auflösungsprozesses nahezu aller normgebenden und verhaltenssteuernden gesellschaftlichen Institutionen, der nur noch Geld, Konsum und Status als Integrationsmittel übrig läßt. Mit der Auflösung der sozialen Verankerung des einzelnen, schwindet aber zugleich die Notwendigkeit, sich die Folgen des eigenen Handelns für andere klar zu machen, so daß die Gewaltschwelle sinkt.

Natürlich trifft man auch auf die vielen Gelegenheiten daraufhinzuweisen, daß dies alles nur Panikmache sei, und daß die beschriebenen Erscheinungen nur Ausnahmen darstellen, denen in der Mehrzahl viele „gute“ Schulen ohne jede Gewalt gegenüberstehen, also allenfalls Randerscheinungen seien, so daß für derart pessimistische Verallgemeinerungen gar kein Anlaß bestehe.

Nach meiner Ansicht ist aber - von wenigen, eher essayistischen Versuchen abgesehen - überhaupt noch nicht verallgemeinert worden, jedenfalls wenn man damit nicht die empirische Verallgemeinerung von Einzelercheinungen, sondern den Versuch meint, die in den Einzelercheinungen sich ausdrückende allgemeine Bedeutung zu begreifen. Nicht nur die Verharmlosungen, sondern auch die einseitigen Ursachenmodelle, die das Gewaltproblem für eines unter vielen halten, verfehlen meines Erachtens seine tatsächlich allgemeine Bedeutung. Die Einschätzung der Gewaltkommission von 1990: „Gewalt an den Schulen ist grundsätzlich kein zentrales Thema“,⁶ ist von der Entwicklung der letzten zwei Jahre auf bestürzende Weise korrigiert worden. Nach nicht nur meiner Einschätzung beginnt die Gewalt immer früher, sie wird immer allgemeiner und immer brutaler. Das bestätigt auch die neueste Untersuchung des Bielefelder Soziologen Klaus Hurrelmann, die zu dem Ergebnis kommt, daß im Bundesdurchschnitt 15% der Schüler eines Jahrgangs gewalttätig sind und das bei steigender Tendenz. Vor allem in der Schule beginne die Gewalt, alle übrigen Problemzonen zu überschatten, deren Bearbeitungsmöglichkeiten immer mehr vom Umgang mit dem Gewaltproblem abhängig werden, wie inzwischen auch von der Schulverwaltung eingeräumt wird: „Die Gewalt an den Schulen ist unser Problem Nummer eins und Gewalt ist die zentrale Frage, an der nicht nur die Erziehung, sondern auch der Unterricht an der Schule kippen könnte.“⁷

⁶ SCHWIND, H.-D./J. BAUMANN u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), 4 Bde. Berlin 1990. Hier Bd. I: Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen, a.a.O., S. 70, 91

⁷ So der Berliner Leitende Oberschulrat Leonhardt STROUX nach einem Zitat des Stern, H. 8 vom 18. 2. 1993, S. 27. Vgl. dazu C. OHDERS

Wichtiger noch aber ist die Verengung auf die Gewalt „in der Schule“, so als wäre die Gewalt außerhalb der Schule kein Problem für die Schule, jedenfalls keines, mit dem sie sich „zentral“ beschäftigen müßte. Der entscheidende Fehler in der oben zitierten Sichtweise der Gewaltkommission aber besteht nach meiner Auffassung darin, daß sie ihre Aussage letztlich mit einem quantitativen Kriterium begründet, für das Gewalt erst oberhalb einer statistischen Häufigkeit zu einem zentralen Thema wird.

Dies paßt - so moniert Heitmeyer sicherlich zu Recht - nahtlos in die fatale Umdeutungspraxis der Politiker, die die Gewalt zu einem Randproblem einer ansonsten intakten Gesellschaft erklären, das mit sicherheitstechnischen und ordnungspolitischen Mitteln angemessen und zulänglich behandelt werden kann. Damit wird eine Handlungsfähigkeit lediglich vorgetäuscht, der keinerlei Bewältigungskapazität entspricht; denn mit Verboten ist der Gewalt längst nicht mehr beizukommen.⁸ Die Funktion dieser Umdeutungspraxis ist offensichtlich: Sie soll den Blick davon ablenken, daß die Gewaltereignisse als alarmierende Symptome einer weitreichenden gesellschaftlichen Veränderung⁹ interpretiert werden müssen, die die zentralen gesellschaftlichen Institutionen, darunter vor allem die Schule, unmittelbar betreffen und deren ernsthafte Zurkenntnisnahme die Paralyse der Politik allzu offenkundig werden ließe. Ich bin daher der Meinung, daß man die Gewalt als Problem der Schule nur innerhalb einer solchen allgemeinen Diagnose der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse angemessen diskutieren kann. Umdeutungsprozesse sind für die Schule genauso schädlich wie für die Politik.

Meine Thesen:

1. Gewalt überhaupt und nicht nur die Gewalt in der Schule markiert die entscheidende Problemzone der Schule.
2. Die Schule ist von diesen Prozessen nicht nur passiv betroffen, sie wirkt in ihnen vielmehr durchaus aktiv mit und nicht nur auf der Verhaltensebene, sondern auch um hier schon vorwegzunehmen, was noch ausführlicher zu erörtern sein wird auf der Ebene der Unterrichtsinhalte, d.h. des schulischen Wissens.
3. Chancen für eine konkrete Bewältigung dieser Problemzone werden wir nur dann finden, wenn wir uns darüber hinaus klar machen:
 - Mit einer Tabuisierung der Gewalt paralyse sich die Schule nur selbst. Dies muß in erster Linie allen Beschwichtigungsversuchen gegenüber illusionslos festgehalten werden.
 - Mit dem Rückgriff in das historische Arsenal der reformpädagogischen Strategien verfehlt man die Qualität des Problems und verkennt, daß die traditionellen Mittel nicht mehr greifen, ja daß deren unveränderte Beibehaltung in den vielleicht jetzt noch existierenden Reservaten die allgemeinen Auflösungsprozesse auch dort noch forciert.

Einschätzung von 1992:" Auch wenn sich an einzelnen Schulen möglicherweise ein anderes Bild ergibt, scheint 'Gewalt' allgemein bisher nicht zu den vordringlichsten schulischen Problemen zu zählen. [...] Gewalt ist insbesondere in Form von Sachbeschädigung und Auseinandersetzungen zwischen den Schülern präsent, dominiert aber das Schulgeschehen nicht." (Gewalt durch Gruppen Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Berlins, Berlin 1992, S. 218)

⁸ W. HEITMEYER, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus lassen sich nicht einfach verbieten, in: Politik, 14. 1. 1993; vgl. auch Die Ohnmacht der entscherten Jugend. in: Freitag, Nr. 52/53 vom 18. 12. 1992,

⁹ Ob man allerdings - wie HEITMEYER - gleich von einer "Auflösung von Gesellschaftlichkeit überhaupt" sprechen muß, bleibt eine andere Frage.

- Mit dem Angebot schließlich von Kampfsportarten für die Selbstverteidigung bzw. mit der Empfehlung von härteren Reaktionen an die Lehrer oder gar mit der Propagierung der Bewaffnung von Lehrern und Schülern - "selbstverständlich im Rahmen der Gesetze" - als angemessene Antworten, wird übersehen, daß solche Maßnahmen geradezu bewirken, was sie verhindern sollen. Gegengewalt bestätigt die allgemeine Erfahrung der Jugendlichen nur, daß der Stärkere Recht hat. Gegengewalt als Konfliktlösungsstrategie begründet einen Lernprozeß, der den herrschenden Sozialisationsprozeß bruchlos fortsetzt und bekräftigt.¹⁰

4. Die Gewalt ist nicht nur die entscheidende Problemzone und der zentrale Bezugspunkt einer Diskussion um die Zukunft der Schule. In ihr zeichnet sich gewissermaßen auch die 'Zone der nächsten Entwicklung' dieser Gesellschaft ab.

Ehe daher eingeschätzt werden kann, ob der existierende Innovationsspielraum dieser Gesellschaft überhaupt noch zureichende Bewältigungsstrategien zur Verfügung hält, muß daher noch erst sorgfältig geprüft werden, worin das spezifisch pädagogische Konfliktpotential des Gewaltproblems eigentlich besteht.

II. Das entscheidende Konfliktpotential dieser Problemzone liegt im Generationenkonflikt.

Wenn Gewalt eine Konfliktlösungsstrategie ist, - eine Annahme, die allgemein als konsensfähig gilt -, dann ist zu klären, welcher Konflikt denn in den Gewaltäußerungen eigentlich ausgetragen wird, und was dies aus der Sicht von Erziehung und Bildung bedeutet.

Auch für die Klärung dieser Frage lohnt sich ein Blick in die Berichterstattung der Medien.

1. In der Regel werden Gewalterscheinungen als Konflikte von Kindern und Jugendlichen bzw. Schülern untereinander beschrieben. Nach Aussagen der Arbeitsgruppe für Gruppengewalt geht es dabei durchaus nicht nur um aggressive Fäkalsprache und aggressive Handlungen, sondern auch um einfache bzw. räuberische Erpressung, körperliche Bedrohung bzw. Körperverletzung und Raub, aber - wenn auch selten - auch um Totschlag. Zwar scheint das statistische Ausmaß der Gewalt außerhalb der Schule noch höher zu sein als innerhalb der Schule; eine qualitative Differenz scheint aber nicht zu bestehen. Wohl gibt es altersspezifische Unterschiede sowohl hinsichtlich der Qualität wie der Quantität der Gewaltdelikte. Bemerkenswerter erscheint mir aber, daß sich der Beginn der Gewalt in drastischer Weise nach vorne verlagert hat: Sie beginnt bereits in der Kindertagesstätte und erreicht im ersten Grundschuljahr Formen, die man noch vor wenigen Jahren für völlig unmöglich gehalten hätte.¹¹ Dabei ist der Ursprung der Gewaltäußerungen schwer zu identifizieren; die Gewalt wird meist spontan ausgeübt. Auf Befragen wissen die Beteiligten selten einen klaren Grund anzugeben. Es ist nicht nur unklar, worin der Konflikt eigentlich

¹⁰ Das Argument der Gegengewalt - so RAMMSTEDT - "soll glauben machen, Gewalt sei in der Gesellschaft direkt therapierbar. Die monopolisierte Gewalt des Staates stehe mit seinem Apparat dafür. Der Ausgangspunkt für Gewalt liege im Individuum. Es sei für Gewalt verantwortlich zu machen, da es in seiner freien Entscheidung läge, Gewalt als Mittel zu wählen. Zur Gewalt gehöre somit wie selbstverständlich die Person des Täters - und wo kein Täter auszumachen ist, sei auch keine Gewalt. Es ist dann einfach: Die Gewalt ist negiert, wenn der Gewalttäter gefaßt ist." OTTHEIN RAMMSTEDT, Wider ein Individuum-orientiertes Gewaltverständnis, in: HEITMEYER/MÖLLER/SÜNKER (1989), S. 53. Vgl. auch O. RAMMSTEDT (Hrsg.), Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik, Frankfurt 1974

¹¹ OHNDERS, Einschätzung, daß es "bisher keine empirischen Belege für eine dramatische Zunahme von Normverstößen mit Gewaltbezug an deutschen Schulen" gebe (a.a.O., S. 218), scheint so nicht mehr aufrechtzuerhalten sein..

besteht, der hier zwischen den Jugendlichen ausgehandelt wird, sondern auch, ob es überhaupt ein allgemeiner Konflikt zwischen ihnen ist, was sie da unter sich aushandeln.

2. Ebenso häufig wird von der Gewalt gegen Sachen berichtet. Der Vandalismus kostet die Bundesrepublik zwar allein im Bildungswesen jährlich ca. 200 Millionen DM, beschränkt sich als Gewaltäußerung aber keineswegs auf die Schule, ist also kein schulspezifisches Problem. Vandalismus ist auch nicht altersspezifisch: Es waren Grundschüler, die die sämtlichen Räume einer Kindertagesstätte in Berlin-Hellersdorf total verwüsteten. Auch sie konnten keinen anderen Grund dafür angeben als den, daß die Räume ja nicht abgeschlossen waren. So allgemein verbreitet dieses Verhalten ist, so schwierig ist es, darin einen spezifischen Konflikt auszumachen.

3. Inzwischen ist auch die Gewaltäußerung von Schülern ihren Lehrern gegenüber alltäglich, jedenfalls was ihre aggressive Fäkalsprache betrifft. Auch - mitunter maßlose - Beschimpfungen werden berichtet. Seltener ist von direkten körperlichen Attacken von Schülern gegen Lehrer die Rede. Den Beschreibungen zufolge entstehen sie in der Regel nur, wenn Lehrer sich in die Konflikte der Schüler einmischen. Jedoch scheint auch hier die Gewaltbereitschaft der Schüler - vor allem bei den jüngeren - zuzunehmen. Jedenfalls berichten LehrerInnen immer häufiger, daß SchülerInnen - vor allem bei Disziplinierungsmaßnahmen - äußerst aggressiv reagieren und auch vor Aktionen wie Spucken, Schlagen und Treten nicht zurückschrecken.

4. Interessanterweise wird Gewalt gegen Schülerinnen und Lehrerinnen sowie auch Sexismus in der Schule als Gewaltäußerung in den Medien überhaupt nicht thematisiert. Aber auch die einschlägigen Untersuchungen, wie z.B. die Regionalstudien von Ohder oder die Gesamtanalyse der Gewaltkommission, differenzieren nur die Gewaltäußerungen nach dem Geschlechtskriterium, vernachlässigen aber die Gewalt zwischen den Geschlechtern völlig. Es muß aber noch erst untersucht werden, ob der Eindruck, daß diese Form statistisch irrelevant sei, eher darauf zurückzuführen ist, daß sie statistisch gar nicht erfaßt wird.

5. Schließlich gehört auch das Verhalten der Schüler dem Unterricht überhaupt gegenüber in den Bereich der gewaltförmigen Äußerungen der Schüler ihren Lehrern gegenüber; denn das demonstrative Desinteresse vieler Schüler beschränkt sich längst nicht mehr auf bloß passive Teilnahmslosigkeit, sondern ist in aktives Störverhalten übergegangen, das oft genug, wie viele Lehrer berichten, einen geordneten Unterricht auch mit den gutwilligen Schülern unmöglich macht.

Solche Beschreibungen legen es schon eher nahe, von einem beherrschenden Konflikt zu sprechen. Sie lassen aber durchaus offen, worin denn dieser Konflikt besteht.

Dieser Eindruck ändert sich aber, wenn man Beschreibungen der Konflikte aus der Sicht der Lehrer liest. Da ist dann die Rede von Ungehorsam, Unzuverlässigkeit, Undiszipliniertheit, Unpünktlichkeit, Unordnung und Unbeherrschtheit usw. Solche Aufzählungen lesen sich wie ein negativer Werte-Katalog oder wie die Diagnose eines (totalen) Wertezwangs. Ganz ähnlich lauten die Beschreibungen der Lehrer, wenn es um die Moral von Kindern und Jugendlichen geht. Da wird der erschreckende Verlust von Sensibilität, von Empathie und Gewissen, von Fairnes und Solidarität, von Rücksichtnahme und Verantwortung konstatiert - auch dies die Diagnose eines Defizits. Beide Diagnosen werden in Gesprächen von vielen Lehrerinnen und Lehrern bestätigt, die darüber hinaus darauf hinweisen, daß Kinder und Jugendliche nur noch in seltenen Fällen für die positiven Werte oder Normen der Erwachsenen überhaupt zugänglich sind.

Ganz offensichtlich befinden sich wenigstens die Lehrer in einem klaren Konflikt mit ihren Schülern. Ihren Beschreibungen zufolge besteht er in der Hauptsache darin, daß sich die Schüler von den geltenden Normen und Wertvorstellungen der Lehrer bzw. der Schule entfernen oder anders: sich nicht mehr so verhalten, wie die Lehrer es gewohnt sind, und sich auch nicht mehr auf diese Normen rückbinden lassen.

Dem entspricht auf der anderen Seite eine durchaus komplementäre Verhaltensentwicklung der Lehrer selbst. Auch dies kann man den Medien und den darin wiedergegebenen Äußerungen von Eltern, Interessenverbänden und sogar von Vertretern der Schulverwaltung entnehmen. Diese Entwicklung wird gekennzeichnet mit:

- * schwindendem Engagement und sinkender Verantwortungsbereitschaft bei wachsender Gleichgültigkeit der Lehrer,
- * zunehmender Entleerung des pädagogischen Selbstverständnisses, der Rollenidentität als Lehrer und der damit verbundenen pädagogischen Haltung gegenüber der nachwachsenden Generation,
- * wachsender Erstarrung und Formalisierung der pädagogischen Kommunikation in den Schulen,
- * steigender Bürokratisierung und Verrechtlichung der pädagogischen Arbeit insgesamt.

Die Reaktionen der Lehrer machen deutlich, daß sie sich deshalb als handlungsunfähig empfinden, weil die ihnen zur Verfügung stehenden bzw. erlaubten Sanktionsmöglichkeiten keine allgemeine Akzeptanz mehr besitzen - weder bei den Schülern, noch bei den Eltern. Viele Lehrer machten zudem die Erfahrung, daß sie im harten Konfliktfall oft nicht einmal mehr bei ihrer vorgesetzten Behörde die erforderliche Rückendeckung finden.

Ich interpretiere diese Erscheinungen als Bestätigung der These, daß das Konfliktpotential zwischen Schülern und Lehrern erheblich ist. Ich bezweifle aber sehr, daß dieser Konflikt der allgemeine und beherrschende ist, da er sonst auch für die Gewaltäußerungen außerhalb der Schule verantwortlich gemacht werden müßte. Das hieße aber, die Auswirkungen der Schule bei weitem zu überschätzen.

Auch in diesem Fall gibt es - bis auf eine Ausnahme - nur unzureichende Verallgemeinerungen des zugrundeliegenden Konfliktpotentials. Ich stelle im folgenden einige davon nach dem Grad ihrer Verallgemeinerung bzw. der Reichweite ihrer Aussagen dar:

1. Der Konflikt liegt in dem Selbstverständnis der Schule als Institution.

Allerdings sind die Einschätzungen des Konflikthalts sehr unterschiedlich bzw. gegensätzlich. Nach Auffassung der einen Seite tritt die Gewalt als Reaktion auf das autoritäre Erziehungsverständnis der Regelschule auf, nach Meinung der anderen Seite ist sie das Resultat einer allzu liberalen Erziehung, die zu wenig oder gar keine Grenzen setzt und die Schüler so orientierungslos läßt. Im ersten Fall ergibt sich der Konflikt demnach aus der Kollision zwischen einem spontanen Autonomiebewußtsein der Schüler und einer repressiven Erziehungsstrategie, im zweiten Fall aus dem Zusammentreffen unbedingt erziehungsbedürftiger Schüler mit einer zunehmend erziehungsneutralen bis -gleichgültigen Institution. In der Konsequenz der ersten Auffassung gewinnen Strömungen wie die Alternativpädagogik, die Antipädagogik, die libertäre oder anarchistische Pädagogik bzw. reformpädagogische Schulmodelle (von Montessori bis Steiner) eine wachsende Konjunktur. (Selbst Ivan Illichs Modell der Entschulung der Schule erfreut sich steigender Beachtung.) In der Konsequenz der anderen Auffassung fordert der Staatssekretär für Schule, Ulrich Arndt, dazu auf, „den Lehrern wieder 'Mut zur Erziehung' (zu) geben“ bzw. „darüber nachzudenken, wie die Schule wieder stärker Grenzen setzen kann“. Was das konkret bedeutet, erklärt Schulsenator Jürgen Klemann selbst: „Unser Ziel muß die konsequente Ächtung der Gewalt sein, die Anerkennung und die Beachtung rechtsstaatlicher Grundsätze sowie die Erarbeitung eines Repertoires sozialverträglicher Verhaltensweisen“, deren Grundlage in der „Bindung an übergeordnete Werte und Normen“ liegt.¹² Offensichtlich gehen beide Positionen davon aus,

¹² Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Gruppengewalt und Schule. Dokumentation einer Dienstbesprechung in der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Verwaltungsdruckerei Berlin, Februar 1992

daß in der Erziehung sowohl der Anlaß wie auch die Lösung des Konflikts liegt; sie unterscheiden sich lediglich in den Vorzeichen der jeweiligen Bewertung der Erziehung.

Wie auch immer man die Aussichten dieser Strategien beurteilt - ich halte beide für unrealistisch, wenn und sofern sie als Lösungsmodelle des Gewaltproblems in der Gesellschaft auftreten -, so muß man jedenfalls zunächst zur Kenntnis nehmen, daß beide den beherrschenden Konflikt in einer schulinternen Konfrontation zwischen Lehrern und Schülern sehen, die durch unangemessene Erziehungskonzepte veranlaßt wurde. Dabei bleibt mehr als fraglich, ob dieser Konflikt auf das Verhältnis der Kinder bzw. Jugendlichen untereinander sowie auf den allgemeinen Vandalismus, also auch auf ihr Verhalten außerhalb der Schule ausgedehnt werden kann. Abgesehen davon entspricht der beiden Auffassungen zugrundeliegende Optimismus - hinsichtlich der spontanen Subjektivität im ersten, hinsichtlich der Bewältigungskapazität der Schule im zweiten Fall - zu keiner Zeit der geschichtlichen Erfahrung. Auf keinen Fall aber können sie die besondere Aktualität oder die Entwicklungsdynamik der Gewalttätigkeiten erklären, erst recht nicht ihre rassistischen und nationalistischen bzw. rechtsextremen Formen.

2. Der Konflikt liegt im Verhältnis von Schule und Leben.

Die Verhältnisse in der pluralen multikulturellen Gesellschaft haben sich grundlegend verändert, ohne daß die Schule diesen Veränderungsprozeß angemessen wahrnehme. Die Relativierung bzw. Auflösung der allgemeinen Geltung gesellschaftlicher Werte und Normen verunsichert alle gesellschaftlichen Institutionen, während die Schule weiterhin ein völlig unverändertes Bild der Wirklichkeit vermittelt. Eltern kümmern sich immer weniger um das Verhalten ihrer Kinder, ja sind zunehmend unfähig und hilflos und überlassen die Erziehung der Schule, die ihrerseits eben diese Erziehungsfunktion ablehnt oder jedenfalls nicht übernimmt. Ein sicherlich krasses, aber auch symptomatisches Beispiel bieten die Eltern eines Grundschülers, die für ihren Sohn einen Platz in einem Heim für Schwererziehbare beantragten, weil er sie mit dem Messer bedrohte. In solchen Erscheinungen von Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit, die in ähnlicher, wenn auch nicht so krasser Form aus allen gesellschaftlichen Institutionen bekannt sind, kommt ein allgemeiner Wertezwerg zum Ausdruck, der zu der Erwartung führt, daß die Schule ihn auffängt. Der Konflikt erscheint so als Diskrepanz zwischen dem nicht mehr gelingenden allgemeinen Sozialisationsprozeß und dem schulischen Erziehungsprozeß: Die SchülerInnen erleben diese Diskrepanz als Widerspruch zwischen dem, was das Leben erlaubt und die Schule verbietet oder verbieten soll. Dieser Konflikt veranlaßt sie zu gewaltsamem Verhalten. In der Konsequenz dieser Auffassung entwickelt und differenziert die Schule ihre Erziehungsfunktion in spiegelbildlicher Reaktion auf die Fehlentwicklungen der Gesellschaft. Alle Zerfallsprozesse begründen neue Erziehungsaufgaben wie interkulturelle Erziehung, Friedenserziehung, Drogenerziehung, Medienerziehung, Umwelterziehung usw. usw. Entsprechende Strategieempfehlungen wie spezieller Entspannungsunterricht und Rollenspiele für die Aggressionsabfuhr hochgradig erregter Kinder, außerschulische Aktivitäten zur Intensivierung des Verhältnisses von Elternhaus und Schule, entsprechend spezialisierte Weiterbildung der Lehrer, verstärkte Kooperation mit schulpsychologischen Beratungs- und Therapieangeboten sowie sonderpädagogischen Einrichtungen, aber auch neue Formen der Zusammenarbeit mit Streetworkern und Polizisten usw. machen deutlich, welche Konsequenz sich aus dieser Auffassung ergibt: Nach dieser Vorstellung rückt die Schule in die Rolle einer generellen Reparaturwerkstatt für gesellschaftliche Auflösungsprozesse. Das aber bedeutet eine Verschiebung des Schwerpunkts von der Schulpädagogik zur Sozialpädagogik, letztlich vom Bildungsproblem zum Erziehungsproblem. In diesem Verständnis ist die Gewalt eher eine negative Rahmenbedingung des Unterrichts, aber kein Problem des Unterrichtsinhalts. Das bedeutet: Sie ist ein Problem des Verhaltens, nicht des Wissens, also kein eigenständiges Problem der Bildung

Abgesehen davon: Auf diese Weise wäre allenfalls die Gewalt in der Schule erklärbar, und auch die nur, sofern sie sich gegen die Schule bzw. gegen die Lehrer richtet, nicht aber die Gewalt der SchülerInnen untereinander bzw. die Gewalt außerhalb der Schule, schon gar nicht ihre rassistischen oder rechtsextremen Formen. In diesem Widerspruch von Sozialisations- und Erziehungsprozeß den beherrschende Konflikt zu sehen, reicht daher bei weitem nicht aus; denn die Schule bewegt sich innerhalb gesellschaftlicher Prozesse, nicht gegen sie. Selbst ihre relative Autonomie ist gesellschaftlich funktional. Die Gesellschaft definiert ihre Innovationsspielräume, nicht sie selbst. Mit diesem Konfliktmodell verblieben der Schule daher keine wirklichen Handlungsalternativen.

3. Der Konflikt liegt im Leben selbst.

Von dem Bielefelder Soziologen Wilhelm Heitmeyer,¹³ stammt die erste Diagnose, die an den zentralen Mechanismen hochindustrialisierter Gesellschaften ansetzt. Wie immer man seine Analyse beurteilt, so kann jedenfalls soviel akzeptiert werden, daß die von ihm vorgeschlagene Verallgemeinerung - unbeschadet aller Unterschiede und Besonderheiten - für alte wie neue Bundesländer gilt und keineswegs auf deutsche Verhältnisse begrenzt ist. Sein Ansatzpunkt ist das für hochindustrialisierte Gesellschaften zentrale Kriterium der Effizienz, das sich der letzten noch verfügbaren Ressource bemächtigt: der Zeit. Indem immer mehr Zeit den Produktionsnotwendigkeiten unterworfen wird, geht zugleich immer mehr sozial geteilte und teilbare Zeit verloren. „Sie wird über neue, dem rein individuellen Nutzenkalkül und dem Befolgen des Erfolgsdenkens bestimmten Produktionsformen aufgezehrt - und öffnet die Schleusen von sozialen Vereinzelungs- und politischen Entfremdungsprozessen.“¹⁴ Diese Prozesse bewirken einerseits eine Auflösung traditioneller Organisationsformen bzw. Zwangsverbände und enthalten infolge der damit verbundenen Befreiung aus Bevormundungen durchaus ein Moment von Selbstverwirklichung. Andererseits bewirken sie auf demselben Wege zugleich eine Auflösung der Beziehung zu anderen Menschen, der Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen und - vor allem - der Mechanismen der Verständigung über gemeinsame Wert- und Normvorstellungen.

Aber auch die Individualisierung selbst verläuft widersprüchlich: „In den wohlfahrtsstaatlichen Massendemokratien vollzieht sich Individualisierung gerade als Ausdruck und unter Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses, der Individualisierung (im Sinne individueller Verselbständigung) gerade in zunehmendem Maße unmöglich macht. Einerseits wird der Einzelne immer mehr aus Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst und ist zur Sicherung seiner Existenz auf sich selbst und sein persönliches Arbeitsmarktschicksal verwiesen. Andererseits wird er zugleich in der Sicherung seiner privaten Existenz immer nachdrücklicher und offensichtlicher von Verhältnissen und Regulierungen abhängig, die sich seinem Zugriff vollständig entziehen. [...] Kurz, noch nie war die individuelle Existenz so wenig individuell-autonom zu führen wie

¹³ Vgl. dazu insbesondere: W. Heitmeyer, *Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation*, Weinheim und München, 3. Auflage 1989; W. Heitmeyer/K. Möller/H. Sünker (Hrsg.), *Jugend - Staat - Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung*, Weinheim und München 1989; W. Heitmeyer, *Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursache von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyisierung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bd. 2 - 3 (1993), 3 - 13 sowie seine dort vermerkten früheren Veröffentlichungen.

¹⁴ W. Heitmeyer, *Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus lassen sich nicht einfach verbieten*, in: *Politik*, 14. 1. 1993

heute, wo die Individualisierung am weitesten fortgeschritten ist.“¹⁵ Heitmeyer sieht in diesen Prozessen längst keine Randerscheinungen mehr, sondern bereits Symptome einer „Auflösung von Gesellschaftlichkeit überhaupt“. Da nun außer „Geld, Konsum und Status“, d.h. aber individualistischen und instrumentalistischen Prinzipien, keine anderen gesellschaftlichen Bindemittel mehr existieren, gilt für den vereinzelt Einzelnen der „Zwang zur Selbstdurchsetzung“ als einzige Maxime. Erfolg ohne Rücksicht auf die sozialen Kosten wird zum Kriterium für Normalität, der „Gewinner-Habitus“ zur Voraussetzung. Je weniger im Verhalten der Menschen untereinander die sozialen Folgen des eigenen Handelns berücksichtigt werden müssen, um so mehr steigt die alltägliche Gewaltakzeptanz und die Gewaltschwelle sinkt. Eben dies kennzeichnet die völlig neue Qualität der Gewalterscheinungen heute, also nicht nur die Zunahme an radikalem Extremismus und der spontanen Ausbrüche, sondern vor allem die offene Akzeptanz bzw. das Durchbrechen der sozialen Isolierung der Gewalt.¹⁶ Nach Heitmeyer läßt sich deshalb auch durch Analyse der Alltagserfahrungen zeigen, wie durch deren Umformung die Anschlußstellen für rechtsextreme Positionen entstehen. Dazu gehört z.B. die Umformung der „neuen Unübersichtlichkeit“ in die Gewißheitsangebote rechtsextremer Konzepte, von Ohnmachtserfahrungen in die Gewaltlegitimation der rechtsextremen Maxime „Der Stärkere soll sich durchsetzen“, von leistungsbedingten Vereinzelungserfahrungen in die leistungsunabhängige Gemeinsamkeit nationaler Zugehörigkeit und Überlegenheit. Nationale Stimmungen werden so zum neuen sozialen Bindemittel, das die eigene soziale Integration durch den Ausschluß anderer ermöglicht. Heitmeyer resumiert: „Der Weg von Jugendlichen ins rechtsextremistische Terrain verläuft deshalb nicht in erster Linie über die Attraktivität von politischen Parolen, sondern über Gewaltakzeptanz, die im Alltag entsteht.“¹⁷

Wenn diese Diagnose Heitmeyers zutrifft, hat die spezifische Verursachung der Gewalt eine äußerst verhängnisvolle Konsequenz: Sie begründet einen Teufelskreis, der die gesellschaftlichen Institutionen paralyisiert, insofern diese gegen etwas kämpfen sollen, „was zur Grundausstattung dieser Gesellschaft gehört“, und eben dadurch die Desintegrationsprozesse noch beschleunigen. Allerdings: Heitmeyers einzige Perspektive - der Ausbau und die Intensivierung der sozialen Kontakte des einzelnen - liegt dort, wo die Gewalt entsteht: im gesellschaftlichen Alltag, - nach dem Motto: „Die Gewalt ist kollektiv, das Entkommen individuell“ (Pavel Lungin) -, konsequenterweise also nicht in den Institutionen, die Schule eingeschlossen. Heitmeyers Beispiele verbleiben aber eher auf der moralischen Ebene, also im Bereich von Instanzen, deren Verlust an sozialer Bindungsfähigkeit er gerade so eindrucksvoll demonstriert hatte. Das aber bedeutet:

¹⁵ U. BECK, Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer Formationen und Identitäten, In: KRECKEL (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2, Göttingen 1983, S. 55, zit. nach HEITMEYER, Jugend, Staat und Gewalt in der Politischen Risikogesellschaft, In: HEITMEYER/MÖLLER/SÜNKER (1989), 14

¹⁶ Vgl. dazu schon O. NEGTE, Rechtsextremismus und Gewalt ein Problem des gesellschaftlichen Zentrums, nicht der Randgruppen, in: N. KREMEYER u.a. (Hrsg.), Heute schon gelebt? Alltag und Utopie, Offenbach 1981

¹⁷ HEITMEYER, W., Auflösungen und Erstarken an den Rändern, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus lassen sich nicht einfach verbieten, in: Politik, Nr. 14 (1993) vom 14. 1. 1993 sowie ders., Die Ohnmacht der entscherten Jugend, in: Freitag, Nr. 52/53 (1992) vom 18. 12. 1992

Heitmeyers einziger Bezug in Analyse und Programmatik ist die Verhaltensebene. Auch für ihn ist also der Konflikt ein Erziehungs-, kein Bildungsproblem.

Meines Erachtens aber ist auch Heitmeyers Verallgemeinerung selbst auf der Verhaltensebene nicht radikal genug, insofern er sich auf das soziale Verhalten konzentriert und das Verhalten zur Natur nicht ausdrücklich einbezieht. Erst über diese Dimension aber wird die Verallgemeinerung erst vollständig. Wir haben in wenigen Jahrhunderten durch die auf der Grundlage des neuzeitlichen Denkens entwickelten Techniken im Umgang mit Mensch und Natur die Parameter gewaltsam aus der Stabilität gedrängt, die den Planeten Erde in seinem durch Jahrmillionen entstandenen Gleichgewicht hielten. Unser Eingreifen hat diese Parameter zu Variablen gemacht, die jetzt von unserem Handeln abhängig sind. Es sind aber globale Variablen, die wir in Bewegung gebracht haben, und es sind Marktgesetze und nationale Strategien, mit denen wir sie zu kontrollieren versuchen. M.a.W. - wir haben eine globale Bewegung angestoßen, ohne über eine globale Kontrollinstanz zu verfügen. Wir haben das Risiko vergesellschaftet, nicht aber die Bewältigungsstrategien.¹⁸ Wir haben eine Verantwortung übernommen, die wir nicht tragen können, die wir aber unseren Kindern hinterlassen, ohne uns auch nur um ihre angemessene Vorbereitung zu kümmern, weil uns die Aufrechterhaltung unseres Selbstbildes wichtiger ist. So registrieren wir die klimatischen Veränderungen, die Veränderung in der Zusammensetzung der Atmosphäre, das Absterben weiter Flächen meerescher Biotope und ganzer Meere, die Vergiftung großer Gebiete des Festlandes - alles, ohne uns wirklich ernsthaft und radikal um die zusammenbrechende Belastbarkeit der Biosphäre zu sorgen. Wir nehmen zur Kenntnis, daß unser technischer Fortschritt zu lauter Infarkten führt, einem Infarkt der Motorisierung, einem Infarkt der Luftfahrt und einem Infarkt der Erdhülle, die eher einer Müllhalde von Weltraumschrott gleicht - ohne uns wirklich ernsthaft und radikal an eine durchgreifende Revision unseres Fortschrittsdenkens zu machen.¹⁹ Diese Vernichtung der Überlebensressourcen, die Vergiftung der Überlebensbedingungen und die Beeinträchtigungen des gegenwärtigen Lebens, m.a.W. die Zerstörung der Gegenwart und der Raub der Zukunft unserer Kinder haben Ausmaße angenommen, die gerade von den Kindern wie von Seismographen wahrgenommen werden.

Eine Generation, die sich so verhält, verliert jeden Anspruch darauf, Vorbild für Erziehung zu sein. Wenn Gewaltförmigkeit der Beziehungen Prinzip der Erwachsenenwelt ist, lernen die Kinder Gewalt als Form des Erwachsenenenseins. Schule, die als „symbolischen Gewalt“ organisiert ist, vermittelt dies über ihre bloße Formseite. Wen wundert, wenn die Schüler ihre Gewalt dagegen setzen.

Meine Thesen:

1. Der Konflikt ist allgemein: Er spaltet nicht mehr nur die sozialen Klassen einer Gesellschaft, sondern die Generationen. Mit dem Selbstdurchsetzungszwang als dem neuen kategorischen Imperativ der hochindustrialisierten Gesellschaften präsentiert sich das Erwachsenenensein in einer Form, die alle Steuerungsmechanismen der Erwachsenenwelt lahmlegt, da sie durch ihren Inhalt den Jugendlichen verbietet, sich von irgendjemand steuern zu lassen. Jeder Versuch desavouiert sich selbst und erzeugt neue Gewalt.
2. Die erwachsene Generation hat ihren Kredit verwirtschaftet, der ihr unter anderen Umständen automatisch von den Nachwachsenden übertragen wird. Die nachwachsende

¹⁸ U. BECK, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M 1986

¹⁹ Vgl. dazu K. FRANKE, Die Widersprüche des wissenschaftlichen Fortschritts, in: Der Spiegel, (1993), Nr. 8, S. 130 - 145

Generation hat das Vertrauen verloren, das den Minimalkonsens begründet, der die Grundbedingung der Erziehung ist. Dieser Konflikt ist pädagogisch nicht mehr zu vermitteln, da die Mittel selbst obsolet geworden sind. Das macht ihn zum pädagogischen Problem.

3. Es trifft zwar zu, wenn darauf hingewiesen wird, daß es Gewalt schon immer gegeben hat. Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß dies in historisch sehr unterschiedlicher Form geschah. Wie Foucault²⁰ nachweist, verändert sich die Formspezifik der Gewalt in der bürgerlichen Gesellschaft von einem individuellen Verhalten zu einem Strukturprinzip dieser Formation. Gewalt wird allgemein und zugleich innerlich. Die Neuheit unserer Tage besteht darin, daß bewußt wird: Gewalt ist allumfassend und alltäglich. Sie bestimmt unser gesamtes Verhältnis zur Welt, zur Natur, zum Anderen und zu uns selbst.

4. Neu ist auch, daß sich der Gewaltkonflikt heute vorwiegend auf der Allgemeinheitsebene der Menschheit äußert: zwischen den Generationen, den Geschlechtern und den Rassen. Sexismus und Ausländerfeindlichkeit sind insofern Implikationen der alltäglich gewordenen Gewaltförmigkeit unseres Mensch-Welt-Verhältnisses, die eigentlich in diesem Zusammenhang mitverhandelt werden müßten.²¹

5. Die Gewaltförmigkeit betrifft nicht nur unser praktisches, sondern auch unser theoretisches Verhalten; denn jedes Verhalten wird durch Wissen gesteuert. Die Steuerungsprobleme, die die aktuellen Gewaltäußerungen auf der Verhaltensebene offenbaren, sind daher letzten Endes Auswirkungen einer Krise des Wissens. Mit anderen Worten: Die Gewaltäußerungen in der Schule wie in der Gesellschaft allgemein sind kein Erziehungs-, sondern ein Bildungsproblem. Sie sind ursprünglich nicht auf zerfallende Werte und Normen, sondern auf einen Zerfall des Wissens zurückzuführen.

III. Der Konflikt ist Ausdruck einer Krise des Wissens. Das macht ihn zum Bildungsproblem. Üblicherweise sagt man, Schule vermittelt Wissen. Ihre zentrale Kategorie ist Bildung, nicht Erziehung. Ja, Schule soll auch gar nicht erziehen; der Wertepluralismus der offenen Gesellschaft zwingt sie geradezu zur Neutralität in Erziehungsfragen. Wenn das Elternhaus die von ihm zu erwartenden Erziehungsaufgaben nicht erfüllt und die notwendigen Voraussetzungen nicht erbringt, dann ist Schule zwar betroffen, aber nicht Ersatz. Sie kann dann unter den Gewalterscheinungen zwar leiden, darf sich dadurch aber von ihrer zentralen Funktion, der Vermittlung von Wissen, nicht irre machen lassen. Ihre Innovationsfähigkeit bemißt sich vielmehr daran, wie gut es ihr gelingt, die Problemzone der Gewalt so zu transformieren, daß ihre Bildungsarbeit möglichst unbeeinträchtigt fortgesetzt werden kann.

Tatsächlich vermittelt Schule aber - nolens volens - mit dem Wissen auch die Haltung zum Wissen. Gerade am Paradebeispiel der Naturwissenschaften läßt sich der untrennbare Zusammenhang von Wissen und Haltung deutlich machen:

Alle Vorstellungen von Kausalität und präziser Messung, von Naturgesetzen als einem unveränderlichen Grundstock an Wahrheiten im deterministischen Sinne der klassischen Physik, von der Rolle des Wissenschaftlers als eines Zuschauers und zentralen Beobachters gegenüber dem Wirkungsprozeß der Naturgesetze, enthalten explizit die Vorstellung, daß die Menschen sich vom Kreislauf der Natur unabhängig machen und sie bis ins innerste Detail erforschen können, um sie dann - gewissermaßen von außen - zu manipulieren. Das die gesamte Neuzeit und ihre Geschichtsphilosophie, den Marxismus inbegriffen, bis heute beherrschende Konzept des linearen gesellschaftlichen Fortschritts durch Beherrschung der

²⁰ FOUCAULT, M., Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, 4. Auflage Frankfurt 1981

²¹ SPERLOG, U./ M. TJADEN-STEINHAEUER: Die Modernisierung patriarchalischer Herrschaft in der kapitalistischen Industriegesellschaft. In: Dialektik (1992), Heft2, S. 81-95.

äußeren wie inneren Natur ist nichts anderes als die gesellschaftliche Seite des durch das Newtonsche Weltbild geprägten Wissenskonzepts. Anders: Newtons Weise, die Welt zu betrachten, ist zugleich eine Weise, sie zu behandeln. Weltbilder sind immer Bedeutungssysteme. Sie sind insofern nicht nur Klassifikationsformate des Wissens, sondern auch Steuerungsschemata des Handelns.

Dieser Zusammenhang gilt auch für die Schule. Das gesamte Bildungssystem der bürgerlichen Gesellschaft beruht auf diesem Gesetz. Der jeweilige Fächerkanon ist nicht nur eine Materialisation der Bildungsvorstellungen einer Epoche über Umfang, Struktur und Einheit des an die nachwachsende Generation zu vermittelnden Wissens; seine Fächer sind nicht nur Ordnungsschemata für die sozial geregelte Aneignung dieses Wissens, sie vermitteln darüber hinaus zwischen der Fülle des Wissens und seiner Anwendung in den gesellschaftlichen Praxisbereichen.

Erst recht gilt dieser Zusammenhang auf individueller Ebene. Die Bildung eines Menschen ist immer ein Sinnsystem, in dem jedes Wissen mit seinen Handlungsperspektiven auf je individuelle Weise emotional-affektiv zu einer Einheit verschmolzen ist. In diesem emphatischen Sinn gibt es Wissen nur als sinnvolles, als je meiniges, auf Handlung gerichtetes und sie organisierendes Wissen.²²

Aus diesem Praxiszusammenhang prinzipiell herausgelöstes, also gewissermaßen „totes Wissen“ wäre sinnloser Inhalt, subjektiv gleichgültig. Wissen und Haltung zum Wissen sind demnach nur zwei Seiten einer Medaille. Die Krise des Verhaltens widerspiegelt daher eine Krise des Wissens.

Krise des Wissens bedeutet nicht etwa lediglich Überalterung einzelner Wissensbestände oder Mangel an Wissen in einzelnen Bereichen. Kritisch geworden ist vielmehr die gesamte Semantik des bereits erwähnten Newtonschen Weltbildes. Kritisch sind die in allen industrialisierten Gesellschaften ungebrochen geltenden Parameter des Wissens, das sind die Kriterien, denen zufolge wir seit der Aufklärung die Widerspiegelung von Erscheinungen als ein „Wissen“ bezeichnen, mit dem wir unser Verhältnis zur Natur, zu anderen Menschen und zu uns selbst beherrschen. Auf ihrer Geltung beruht die Tradition der abendländischen Kultur, die Mechanik der europäischen Zivilisation und die Funktionsfähigkeit der industrialisierten Gesellschaften. Sie allein legitimieren deren immer noch optimistische Zuversicht in den ungebrochenen linearen Fortschritt - ihre Krise offenbart dessen immer augenscheinlichere Problematik. Was die Funktionsfähigkeit der Industriegesellschaft begründete, bedroht sie heute. Was als Instrument der Naturbeherrschung zwecks Herstellung humanerer Verhältnisse hervorgebracht wurde, ist heute ein Instrument der Naturzerstörung und der Entwertung menschlicher Lebensbedingungen. Die Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Praxis, die mit dem Wissen als Instrument der rationalen Kontrolle diese Praxis aus der Zufälligkeit und Willkür der Naturprozesse befreien sollte, ist zu einem instrumentalistischen Zweck-Mittel-Kalkül geworden, für das die Rücksicht auf die sozialen Folgen keinen Stellenwert besitzt. Die Wissensparameter der Industriegesellschaften favorisieren die individualistischen Lösungen und machen damit gesamtgesellschaftliche Konzepte unmöglich. Erst die bedrohliche Zunahme der ökologischen Globalprobleme hat unwiderruflich klar gemacht, daß die gegenwärtige Form der Anwendung dieses „Wissens“ - unabhängig vom politischen

²² Vgl. so unterschiedliche Ansätze wie: H. J. SANDKÜHLER, Die Wirklichkeit des Wissens. Frankfurt: 1991; ders.: Die Wirklichkeit des Wissens und das epistemische Menschenrecht, In: SANDKÜHLER/ PÄTZOLD, Die Wirklichkeit der Wissenschaft. In: Dialektik 1991, Heft 1; F. LYODER: Das postmoderne Wissen. Graz/ Wien 1986; Das Grabmal der Intellektuellen, Graz/ Wien 1986,

System - nicht einmal Mißbrauch, sondern Brauch, d.h. notwendiges Implikat dieses „Wissens“ ist.

Die Krise dieses Wissens bedeutet demnach nicht bloß ein Defizit, eine Einschränkung der Orientierungsgrundlage für das Handeln, das man aufholen könnte, sondern einen Verlust, ja, eine Zerstörung der gesamten Handlungsgrundlage durch das Wissen selbst, die daher auch durch dieses Wissen nicht kompensierbar ist. Ohne einen zureichenden Begriff vom Ganzen des Wissens können sich aber die Menschen nicht mehr als Konstrukteure einer möglichen vernunftgemäßen Welt begreifen, weder ökologisch noch sozial. Krise des Wissens meint also nicht lediglich Krise der Wissenschaften, sondern meint Krise der gesellschaftlichen Selbststeuerung der Gattung im Interesse der Erzeugung einer humanen, vernunftgemäßen Welt. Mit dem Verlust des Allgemeinen geht der Menschheit zugleich globale Handlungskompetenz verloren. Ohne Bild von der Welt kann die Welt auch nicht gestaltet werden. Was bleibt, ist der individuelle Zwang zur Selbstdurchsetzung als die Verhaltensseite dieses „Wissens“, die reale Verallgemeinerung des ökonomischen Prinzips des Kapitalismus nach seiner sozialen Seite hin. Trotz unterschiedlicher Erscheinungsformen scheint diese Krise eine globale Allgemeinheit angenommen zu haben. Auf jeden Fall gilt sie für alle hochindustrialisierte Gesellschaft unabhängig von ihrem politischen System. Schon gar nicht ist sie eine Angelegenheit, die zwischen alten und neuen Bundesländern verhandelt werden könnte.

In der Verhaltensunsicherheit der Kinder und Jugendlichen kommt demnach, folgt man dieser Diagnose, eine sehr viel tiefer liegende Orientierungslosigkeit zum Ausdruck, die die Gleichzeitigkeit von Lern- und Sozialunfähigkeit bzw. -willigkeit nur allzu verständlich macht. Wenn diese Analyse stimmt, und es spricht vieles dafür, dann ist die Krise des Wissens zugleich eine Krise der Schule, wie sie fundamentaler nicht gedacht werden kann; denn sie beträfe nicht nur die Unterrichtsinhalte der Schule, sondern die Basis ihrer gesellschaftlichen Funktion als einer Institution zur Wissensvermittlung im öffentlichen Auftrag. Schule ist das gesellschaftlich institutionalisierte Steuerungsinstrument des Verhältnisses von Wissen und Haltung zum Wissen, von objektiver Bedeutung und persönlichem Sinn, von technischem und sozialem Fortschritt. Schulisches Wissen vermittelt zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen - in beiden Richtungen. und gerät daher auch von beiden Richtungen her in die Krise. Mehr noch: In der Perspektive dieser Analyse muß sich das Schulwissen in seiner Bedeutung verkehren. Wissen ist nicht bloß defizitär, sondern pervers, es schadet. Wissen ist nicht bloß Ohnmacht, sondern Entmündigung, es macht handlungsunfähig. Demotivierung und Desinteresse der Schüler erscheinen so als Distanzierung gegenüber einer Institution mit Zwangscharakter, die ein „Wissen“ vermittelt, das in Wirklichkeit kein Wissen mehr ist: Weder taugt es noch zum Begreifen der Wirklichkeit noch zu ihrer handelnden Bewältigung. Es bereichert und stärkt nicht, sondern belastet und schwächt. Es unterstützt die Selbstdurchsetzung nicht, sondern fesselt sie moralisch. Es behindert und schädigt die Gewinnermentalität, statt sie zu entfalten. Andererseits enthält es keinerlei Ansatzpunkt mehr, um die berechtigten Autonomisierungsinteressen der Jugendlichen in ihrer Suche nach einer den gesellschaftlichen Entwicklungen angemessenen neuen Subjekthaftigkeit zu orientieren. Konsequenterweise äußert sich die Selbstbehauptung der jungen Generation als destruktive Gewalt, nicht nur gegen die Schule und alle Repräsentanten des verkehrten Wissens: die Erwachsenengeneration und ihre gesellschaftlichen Institutionen, sondern auch gegen sich selbst.

Trotzdem bleibt, daß moderne Gesellschaften - und zwar ohne Unterschied der politischen Verfassung - auf die Universalisierung des Wissens und der Bildung nicht verzichten können. Das bedeutet, daß „das systematische Problem generell gegeben ist und gelöst werden

muß“.²³ Dafür muß aber der Ansatzpunkt noch erst gefunden werden, denn die vorangegangene Analyse läßt weder dem beliebter werdenden Rückgriff auf die Konzepte der Reformpädagogik noch auch der eiligen Anleihe bei der „Lean-production“²⁴ oder dem „Management by love“²⁵ eine Chance bei der Neugestaltung der Schule. Die Brennpunkte der derzeitigen Diskussion heißen vielmehr: Auflösung der Pflicht- bzw. Staatschule, Individualisierung und Privatisierung des Lernens, Therapeutisierung und Pädagogisierung der Schule, d.h., Schule als Elternersatz, als sozialer Treffpunkt, als Kompensation des mediatisierten Lebens, als Institution der sozialpädagogischen Arbeit. Dies sind in der Tat die einzigen Perspektiven, wenn man sich darauf beschränkt, den Innovationsspielraum der Schule in den Grenzen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungstendenzen zu suchen. Dieser Versuch bleibt zwangsläufig auf der Ebene des alten Systems.

Meine Thesen:

1. Die Diskussion des Gewaltproblems auf der Ebene der inneren oder äußeren Schulreform negiert das Problems und ignoriert den eigenen Anteil der Schule. Die Möglichkeiten, das Gewaltproblem durch eine Reform der Schule zu bewältigen, sind längst ausgereizt.
2. Der Versuch, das Problem lediglich auf der Verhaltensebene zu belassen und die Schule durch Therapeutisierung oder Sozialpädagogisierung zur Erziehungsanstalt umzufunktionieren, verkennt den Ursprung des Problems.
3. Überlegungen , die Staatsschule ganz abzuschaffen und das Lernen zu privatisieren, enthalten als Perspektive lediglich die Aussicht, daß qualifiziertes Wissen nur noch erwerben kann, wer es bezahlt, d.h. wer es bezahlen kann. In der Privatisierung ist die soziale Ungleichheit angelegt.
4. Wenn der Kern des Problems im Wissen selbst steckt, dann muß auch der Ansatzpunkt jeder Alternative im Wissen gesucht werden. Mit anderen Worten, die Schule muß die Herausforderungen des neuen Wissenstyps annehmen. Die Definition dessen, was schulisches Wissen bzw. Unterrichtsinhalt ist, stellt sich neu.

IV. Die Perspektive der humanen Schule muß aus dem neuen Wissenstyp entwickelt werden. Auf den ersten Blick erscheint diese Perspektive wenig aussichtsreich. In den einschlägigen Untersuchungen überwiegen die Darstellungen, die das Bildungswesen, wie Tenorth schreibt, „als ein hochgradig differenziertes, in sich hierarchisiertes und insofern die Struktur sozialer Schichtung repräsentierendes und reproduzierendes System von Bildungsgängen“ beschreiben. Der dominierende Eindruck dieses Systems sei der einer „Kontinuität der Ungleichheit“, die sich auf Lernziele und Lehrpläne, Inhalte und Berechtigungen,

²³ TENORTH, H.E., Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung, in: TENORTH (Hrsg.), Allgemeine Bildung - Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986

²⁴ WOMACK, JONES, ROOS, Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Konsequenzen der weltweiten Studie des MIT, Frankfurt/M 1991. STÜRZL, W., Lean Production in der Praxis. Spitzenleistungen durch Gruppenarbeit, Paderborn 1992. BURR, M./G. RÖLKE, 'Lean Production' - ganz schön schlank ..., in: Computerinformationen, 12 (1992), 10 - 13

²⁵ GERKEN, G., Management by love, Düsseldorf 1990

Lebenschancen und die über Bildungskarrieren vermittelte soziale Lage auswirke.²⁶ Dieser Eindruck kulminiert in der Vorstellung, Schule sei nichts als ein „Gewaltverhältnis“, das aus dem Versuch des Staates im 18. und 19. Jahrhundert resultiere, mit Hilfe „äußerer Zwangsmaßnahmen zur Durchsetzung der Schulpflicht und durch kinderfeindliche, z.T. brutale Formen der Aufrechterhaltung der inneren Schulzucht und Unterrichtsdisziplin“ seinen Alleinanspruch auf öffentliche Erziehungs- und Bildungsgewalt durchzusetzen. „Dieser Monopolanspruch des Staates führte damit notwendigerweise zum Zwangscharakter der öffentlichen Schule.“ Schule sei daher heute „nur auf der Folie dieses Monopolanspruches und seiner Folgen“ zu verstehen.²⁷ Veränderungen der Gewaltstruktur der Schule sind in der Konsequenz solcher Modelle nur von der Abschaffung der staatlichen Pflichtschule und das heißt, nur in Abhängigkeit von einer veränderten Gesellschaft zu erwarten.

Die Suche nach einer ernsthaften Alternative steht daher vor dem Problem, ob der Innovationsspielraum der Schule durch die Gesellschaft vollständig determiniert ist. Dies zwingt dazu, nichts Geringeres zu versuchen, als darüber nachzudenken, wie der Schule eine Vorlauffunktion vor der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung gesichert werden kann. Immerhin gibt es für diesen Versuch eine historische Erfahrung und eine theoretische Grundlage.

Betrachtet man die Entstehung der öffentlichen Schule, dann zeigt sich ein analoges Problem. Während in der vorindustriellen Gesellschaft die Individuen sich über die Identifikation mit ihren Teilfunktionen in den jeweiligen sozialen Kontext eingliederten, ergibt sich aus der Entwicklung der beginnenden Industrialisierung jetzt die Anforderung eines neuen Wissenstyps und eines neuen Lerntyps verbunden mit der Notwendigkeit, sich als Subjekte von Tätigkeit überhaupt auf die Gesellschaft als Totalität zu beziehen, also nicht mehr konkretes Wissen für auf Kontexte begrenzte Teilfunktionen zu lernen, sondern mithilfe von allgemeinem Wissen das dekontextualisierte „Lernen des Lernens“ anzueignen.²⁸ Mit der allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschule und der Einführung der wissenschaftlichen Unterrichtsinhalte als dem neuen Wissenstyp wird dieses Prinzip institutionalisiert und seine kollektive Aneignung sichergestellt, obwohl die Anforderungen der Industrialisierung durchaus noch nicht gesellschaftlich allgemein waren. So gewährleistete die Preußische Bildungsreform eine qualitativ neue Stufe der kollektiven Lernorganisation, die objektiv darauf gerichtet war, die Menschen im gesellschaftlichen Maßstab zu Subjekten zu machen, die sich auf die Gesellschaft als Ganze beziehen konnten, - natürlich im Verständnis und nach Maßgabe der bürgerlichen Gesellschaft. Die Schule antizipierte damit einen noch nicht allgemeinen Stand gesellschaftlicher und industrieller Entwicklung in Preußen und trug so wesentlich zur Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft bei.

²⁶ TENORTH, H.E., Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung, in: TENORTH (Hrsg.), Allgemeine Bildung - Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986

²⁷ SCHIRP, H., Gewaltverhältnisse in der Schule? Ursachen und Effekte institutioneller Zwänge und Strukturen, HEITMEYER/MÖLLER/SÜNKER (Hrsg.), 1989, S. 126

²⁸ Vgl. BRACHT, U., B. FICHTNER, Th. MIES, G. RÜCKRIEM, Erziehung und Bildung, in: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, hrsg. von H.J. SANDKÜHLER, Bd. 1, Hamburg 1990; B. FICHTNER, Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien, Münster 1993 (im Druck); J. WERTSCH, Vygotsky and the social formation of mind, Cambridge 1985 1993

Tenorth verallgemeinert diese Einschätzung noch, wenn er darauf hinweist, daß die mit den Funktionsproblemen neuzeitlicher Gesellschaften verbundene Durchsetzung obligatorischer öffentlicher Erziehung und Bildung „zugleich die Struktur der Gesellschaft verändert und neue Prämissen für gesellschaftliches Handeln bereitgestellt hat“ und als Beleg dafür auf von der Schule erst allgemein gemachte Subjektqualitäten verweist wie „Alphabetisierung und Literalität, Universalisierung von Lernbereitschaften und Fähigkeiten, die Sicherung von Kommunikation auch der Laien trotz der Kultur von Experten“,²⁹ in deren Namen selbst die erwähnten radikalen Schulkritiker noch argumentieren.

Eine theoretische Grundlage für die Erklärung dieser Vorlauffunktion bietet die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule.³⁰ Sie geht aus von einem besonderen widersprüchlichen - eben nicht lediglich deterministischen - Verhältnis zwischen der Struktur des gesellschaftlichen Tätigkeitssystems und der Struktur des diesem entsprechenden gesellschaftlichen Wissenssystems. Triebkraft dieses Verhältnisses ist die Tätigkeit, die immer reichhaltiger ist als das sie steuernde Wissen. Daraus ergibt sich eine Entwicklung, deren Gesetzmäßigkeit A.N. Leont'ev als voreilende Tätigkeit bei nachhinkender Wissensstruktur bezeichnet.³¹ So ist es also möglich, daß sich im Rahmen konkreter historisch-gesellschaftlicher Bedingungen eine qualitativ neue gesellschaftliche Tätigkeit entwickelt, die (wie die industrielle Produktion im 18. und 19. Jahrhundert) in Verbindung mit gänzlich neuen Mitteln (Maschinen) und einem neuen Wissenstyp (dem dekontextualisierten Wissen) das gesamte Tätigkeitssystem der Gesellschaft verändert und konsequenterweise ein neues, dem neuen Wissenstyp entsprechendes Subjektverständnis erfordert. Dieses neue Wissen kollidiert sowohl mit den Inhalten als auch mit den Vermittlungsformen des herrschenden Wissenssystems. Dieser Prozeß, der sich im Zusammenhang mit dem Allgemeinerwerden der neuen Tätigkeit verschärfte, wird konsequenterweise auf der Basis des traditionellen Subjektverständnisses als Zerfall und Krise der alten Strukturen wahrgenommen und subjektiv erlitten. Trotzdem kann die Durchsetzung des neuen Wissenstyps in gesellschaftlichem Maßstab vorangetrieben werden, wenn es gelingt, die der neuen gesellschaftlichen Tätigkeit entsprechenden Mittel bzw. den adäquaten Wissenstyp zu identifizieren und eine allgemeine Aneignung zu institutionalisieren. Dazu bedarf es einer gesellschaftlichen Institution, die geeignet ist, die Eigenständigkeit der neuen Wissensform gegenüber allen partikularen Interessen zu gewährleisten.

Es bleibt zu prüfen, ob auf der Grundlage dieses Ansatzes eine wenigstens hypothetische Präzisierung der Vorlauffunktion der Schule heute möglich ist.

Meine Thesen:

²⁹ TENORTH, a.a.O., S. ???

³⁰ WYGOTSKI, L. S., *Mind in Society. The development of higher psychological processes*, Cambridge 1978, A. N. LEONT'EV, *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, Berlin 1964 Vgl. auch Y. ENGSTRÖM, *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki 1987; Y. ENGSTRÖM/M. COLE, *Auf der Suche nach einer Methodologie: eine kulturhistorische Annäherung an Individualität*, in: *Dialektik* (1991), H. 3

³¹ LEONT'EV, A. N., *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*, Köln 1982.

1. In den bereits vielfach beschriebenen neuen vernetzten Formen der „Symbolwirtschaft“³² und ihren auf neuen kollektiven und kommunikativen Strategien kommt eine neue gesellschaftliche Tätigkeit zum Ausdruck. Ihre besondere Qualität besteht darin, daß sie die vorher nur von Menschen ausgeübte Handlung der über Wissen gesteuerten Produktion automatisiert und damit den Prozeß der Algorithmisierung menschlicher Handlungen und ihrer Übertragung an Maschinen fortsetzt.³³
2. Das neue epochale Mittel dieser neuen Tätigkeit ist der Computer als Symbolmaschine,³⁴ die auf der Basis von Wissenssystemen nicht nur Operationen steuert, sondern prinzipiell auch Wissen generieren kann.³⁵
3. Dies muß ein Subjektverständnis zutiefst beunruhigen, das sich auf Wissen und seiner Generierung als den spezifischen Subjektqualitäten begründet. Die in der Gewalt sich äußernden Autonomisierungstendenzen der Kinder und Jugendlichen haben hier ihre eigentliche Ursache.
4. Die kulturkritische Angst vor dem Computer spiegelt insofern die universellen Auswirkungen dieser Maschine, Veränderung der Lebensverhältnisse und Gewohnheiten, Verschleiß individueller Fähigkeiten und Lebensformen, Relativierung traditioneller Werte und Normen usw., durchaus angemessen wider. In ihrer zwar zutreffenden, aber eher rückwärtsgerichteten Perspektive sieht sie allerdings den von derselben Maschine ermöglichten und auch erzwungenen neuen Wissenstyp mit seinen neuen Subjektqualitäten noch nicht.
5. Die verbreitete individuelle Unsicherheit in der Einschätzung dieser Entwicklung hängt sicherlich damit zusammen, daß „die Symbolmaschine als neues gesellschaftliches Mittel oder Instrument, also der gesamte Komplex der Computer- und Informationstechnologie, [...] in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis in unterschiedlichen Bereichen, Ebenen, Sektoren in Umlauf gebracht [wird], ohne daß die tatsächliche (systemische, bewußte) gesellschaftliche Aneignung des neuen universellen Mittels bereits erfolgt ist.“³⁶
6. Es liegt daher nahe, die aktuellen Krisendiskussionen wie Bracht/Fichtner „als Suche nach adäquaten Lösungen für eine umfassende Aneignung des neuen universalisierenden Instrumentes der Produktion und Reproduktion der Gesellschaft“ zu deuten.³⁷

³² TURKLE, S: Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur, Reinbek: 1984; WINOGRAD/ S. FLORIS: Erkenntnis, Maschinen und Verstehen. Zur Neugestaltung von Computersystemen. Berlin 1989.

³³ RAEITHEL, A., Institutionen, Algorithmen und Künstliche Intelligenz, in: Düsseldorfer Debatte (1986), H. 5

³⁴ RAEITHEL, A., Das Lebendige, das Tote und die Symbolmaschinen, in: Düsseldorfer Debatte (1985), H. 1

³⁵ OTTE, M., Können Maschinen denken? - Die Gottesfurcht vorm Denken der Computer, in: Düsseldorfer Debatte, (1984) H. 2; ders., Computer und menschliches Denken oder Die historische Objektivität des Subjektiven, in: Düsseldorfer Debatte (1985), H. 6/7; ders., Konstruktivismus und Gegenständlichkeit der mathematischen Erkenntnis, Manuskript, Bielefeld 1990

³⁶ BRACHT, U./B. FICHTNER, Das Lernen des Lernenlernens oder die epistemologische Revolution der Neuen Technologie. Paper, Siegen 1993

³⁷ ebd.

7. Wenn die gesellschaftliche Aneignung der Symbolmaschine identisch ist mit der Ausbildung eines qualitativ neuen Wissenssystems und eines neuen Subjektverständnisses, das dem sich entwickelnden Tätigkeitssystem entspricht, dann kann die Schule zum entscheidenden Mittel dieser gesellschaftlichen Aneignung werden und damit eine Vorlauffunktion für die Gesellschaft übernehmen. Dann allerdings wird das Nachdenken über die dazu erforderlichen inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Formen zur dringlichsten gesellschaftlichen Aufgabe der Gegenwart.

Literatur

- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer Formationen und Identitäten, In: Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2, Göttingen 1983, S. 55, zit. nach Heitmeyer, Jugend, Staat und Gewalt in der Politischen Risikogesellschaft, In: Heitmeyer/Möller/Sünker (1989), 14
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M 1986
- Bracht, U., B. Fichtner, Th. Mies, G. Rückriem, Erziehung und Bildung, in: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, hrsg. von H.J. Sandkühler, Bd. 1, Hamburg 1990; B. Fichtner, Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien, Münster 1993 (im Druck); J. Wertsch, Vygotsky and the social formation of mind, Cambridge 1985 1993
- Bracht, U./B. Fichtner, Das Lernen des Lernenlernens oder die epistemologische Revolution der Neuen Technologie. Paper, Siegen 1993
- Der Spiegel, Nr 42 (1992, 36)
- Engeström, Y. /M. Cole, Auf der Suche nach einer Methodologie: eine kulturhistorische Annäherung an Individualität, in: Dialektik (1991), H. 3
- Engeström, Y.: Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research, Helsinki 1987;
- Feltes, T: Gewalt in der Schule, in: Schwind/Baumann u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt, Bd. 2, Berlin 1990,
- Foucault, M., Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, 4. Auflage Frankfurt 1981
- Franke, K.: Die Widersprüche des wissenschaftlichen Fortschritts, in: Der Spiegel, (1993), Nr. 8, S. 130 - 145
- Gerken, G., Management by love, Düsseldorf 1990
- Heitmeyer W./K. Möller/H. Sünker (Hrsg.), Jugend - Staat - Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung, Weinheim und München 1989;
- Heitmeyer, W., Auflösungen und Erstarken an den Rändern, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus lassen sich nicht einfach verbieten, in: Politik, Nr. 14 (1993) vom 14. 1. 1993 sowie ders., Die Ohnmacht der entscherten Jugend, in: Freitag, Nr. 52/53 (1992) vom 18. 12. 1992
- Heitmeyer, W.: Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursache von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyisierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 2 - 3 (1993), 3 - 13.
- Heitmeyer,W., Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim und München , 3. Auflage 1989;
-

Heitmeyer,W.: Die Ohnmacht der entscherten Jugend. In: Freitag, Nr. 52/53 vom 18. 12. 1992,

Heitmeyer,W.: Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus lassen sich nicht einfach verbieten, in: Politik, 14. 1. 1993

Joedecke R./J. Blume, „Das hier ist brutaler Krieg.“ - Die Gewalt an Deutschlands Schulen nimmt dramatisch zu. Der Stern, H. 8 vom 18. 2. 1993, S. 20 ff

Lyoder, F. : Das postmoderne Wissen. Graz/ Wien 1986; Das Grabmahl der Intellektuellen, Graz/ Wien 1986,

Leont'ev, A. N., Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Köln 1982.

Leont'ev, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Berlin 1964

Negt, O.: Rechtsextremismus und Gewalt ein Problem des gesellschaftlichen Zentrums, nicht der Randgruppen. In: N. Kremeyer u.a. (Hrsg.), Heute schon gelebt? Alltag und Utopie, Offenbach 1981

Otte, M., Können Maschinen denken? - Die Gottesfurcht vorm Denken der Computer, in: Düsseldorfer Debatte, (1984) H. 2; ders., Computer und menschliches Denken oder Die historische Objektivität des Subjektiven, in: Düsseldorfer Debatte (1985), H. 6/7; ders., Konstruktivismus und Gegenständigkeit der mathematischen Erkenntnis, Manuskript, Bielefeld 1990

Pilz, G.A. : Gewalt von, unter und an Kindern und Jugendlichen, Dortmund 1990

Raeithel, A., Das Lebendige, das Tote und die Symbolmaschinen, in: Düsseldorfer Debatte (1985), H. 1

Raeithel, A., Institutionen, Algorithmen und Künstliche Intelligenz, in: Düsseldorfer Debatte (1986), H. 5

Rammstedt, O. (Hrsg.): Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik, Frankfurt: 1974

Sandkühler, H. J.: Die Wirklichkeit des Wissens. Frankfurt: 1991;

Sandkühler, H. J.: Die Wirklichkeit des Wissens und das epistemische Menschenrecht, In: Sandkühler/ Pätzold, Die Wirklichkeit der Wissenschaft. In: Dialektik 1991, Heft 1;

Schirp, H., Gewaltverhältnisse in der Schule? Ursachen und Effekte institutioneller Zwänge und Strukturen, Heitmeyer/Möller/Sünker (Hrsg.), 1989, S. 126

Schwind, H.-D./J. Baumann u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), 4 Bde.Berlin 1990. Hier Bd. I: Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen, a.a.O., S. 70, 91

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Gruppengewalt und Schule. Dokumentation einer Dienstbesprechung in der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Verwaltungsdruckerei Berlin, Februar 1992

Sperlog, U./ M. Tjaden-Steinhauer: Die Modernisierung patriarchalischer Herrschaft in der kapitalistischen Industriegesellschaft. In: Dialektik (1992), Heft2, S. 81-95.

Stroux, Leonhardt: In „Der Stern“, H. 8 vom 18. 2. 1993.

Tenorth, H.E., Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung, in: Tenorth (Hrsg.), Allgemeine Bildung - Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986

Turkle, S: Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur, Reinbek: 1984.

Womack, Jones, Roos, Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Konsequenzen der weltweiten Studie des MIT, Frankfurt/M 1991. Stürzl, W., Lean Production in der Praxis. Spitzenleistungen durch Gruppenarbeit, Paderborn 1992. Burr, M./G. Rölke, 'Lean Production' - ganz schön schlank ..., in: Computerinformationen, 12 (1992), 10 - 13

Winograd/ S. Floris: Erkenntnis, Maschinen und Verstehen. Zur Neugestaltung von Computersystemen. Berlin 1989.

Wygotski, L. S., Mind in Society. The development of higher psychological processes, Cambridge 1978,

