

Sinnkrise des Wissens

Georg Rückriem

(Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lern- und Lehrforschung am 26. Januar 1994)

Im Unterschied zur vorherrschenden Literatur, in der das Problem der Gewalt in der Schule auf ein Verhaltensproblem reduziert wird, dem mit Erziehungsmaßnahmen zu begegnen sei, wird hier der Versuch gemacht, Gewaltäußerungen als ein Problem des Wissens und als ein Bildungsproblem zu verstehen, dem insofern erheblich größere, weil fundamentale Bedeutung im Rahmen der gesellschaftlichen Regelung der Generationsfolge zukommt.

Sense crisis of knowledge

In contrast to predominant literature which reduces the problem of violence in school to a problem of behaviour which can be met by pedagogical measures, in this text the author tries to understand acts of violence as a problem of knowledge and „Bildung“. As such a problem is much more fundamental. It consequently has a great importance regarding the way society manages the following up of the different generations.

Vorbemerkung

Ich werde im folgenden eine für die Erziehungswissenschaft m.E. zentrale Kategorie diskutieren; die völlig zu Unrecht im Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Interesses rangiert: die Kategorie des Wissens (vgl. z.B. W. Schmale Einleitung in: Schmale/Dodde 1991). Dabei interessieren mich weniger die konkret geschichtlich-gesellschaftlichen Umstände für dieses scheinbare Zweitrangigwerden dieser Kategorie, als vielmehr die epistemologischen Ursachen, m.a.W. die im Verständnis des Wissens selbst - genauer: im Verständnis der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft von dieser Kategorie liegenden Gründe. Aber, um möglicherweise schon hier entstehende Mißverständnisse zu vermeiden: Ich beabsichtige keine erkenntnistheoretische Behandlung des Gegenstandes, sondern eine - wie Norbert Elias sagt - „prozeßtheoretische Analyse“ (Elias 1988, 230ff), d.h. eine Analyse, die die Tatsache ausdrücklich reflektiert, daß nicht nur das Einzelwissen geschichtlich ist, sondern auch die - um in der Terminologie von Elias zu bleiben: - „Denkmittel“, die den Raum für die Entstehung und Entwicklung des Einzelwissens determinieren. Wenn ich ihn richtig verstehe, wählt Tenorth für dasselbe Verfahren in allerdings deutlicher Anlehnung an die Systemtheorie den Terminus „Temporalisierung von Komplexität“ (Tenorth 1989, 152).

Ich verfolge in diesem Zusammenhang im wesentlichen folgende These: Schule und Lernen stehen in erster Linie in einem epistemologisch begründeten Zusammenhang. Erst in der Konzentration auf diesen Zusammenhang sind historische wie auch aktuelle Erscheinungen erziehungswissenschaftlich analysierbar.

Was damit gemeint ist, soll an dieser Stelle zunächst mit einer kritisch abgrenzenden Bemerkung gegenüber der gegenwärtigen historische Bildungsforschung, die seit Anfang der 70er Jahre eine Vielfalt von Theorieansätzen und Deutungsmustern entwickelt hat, danach mit einem ebenso kurzen Kommentar des Terminus „epistemologischer Zusammenhang“ wenigstens angedeutet werden. (Vgl. Fichtner 1989).

Alle diese untereinander durchaus unterschiedlichen Deutungsmuster der historischen Bildungsforschung, so moniert Fichtner, kennen keine epistemologischen Zusammenhänge. Schule werde vielmehr als Bildungssystem bzw. als Institution begriffen, deren historische Zusammenhänge mit der Ökonomie, der Politik und der Sozialstruktur der Gesellschaft im

Mittelpunkt des Interesses stehen. Diese Zusammenhänge werden in der Regel als gesellschaftliche Erwartungen an das Bildungssystem und als Funktionen wie Selektion und Allokation, Qualifikation und Legitimation interpretiert. Konsequenterweise halte man dann die jeweilige Struktur der Institution bereits für hinreichend charakterisiert, wenn man sie als System institutionalisierter gesellschaftlicher Mechanismen beschreiben kann, mit denen diese Erwartungen dauerhaft, geregelt und relativ selbständig erfüllt werden. Zu Recht kritisiert Fichtner, daß in solchen strukturfunktionalen Analysen schulisches Lernen „nur randständig“ vorkomme und „schon gar nicht zu einem eigenständigen Untersuchungsgegenstand avancieren“ könne. Eine erziehungswissenschaftliche Erforschung der Geschichte - wie auch, so möchte ich ergänzend hinzufügen, der Gegenwart - die sich nicht auf die Bedeutung einer „Bindestrich-Wissenschaft in der Abhängigkeit von einer ihr vorgeordneten sozialwissenschaftlichen Disziplin“ reduzieren lassen wolle, müsse dieser gegenüber ihren eigenen Gegenstand definieren, der eben in dem epistemologischen Zusammenhang von Schule und Lernen liege (Fichtner 1992). Mit anderen Worten, Wissen sei eine zentrale Kategorie der Erziehungswissenschaft.

Für die Diskussion meiner These nehme ich die Rede von der „Sinnkrise des Wissens“ (Sandkühler 1991a, 1991b) als aktuellen Aufhänger. Wenn man aber versucht, ihrem rationalen Gehalt nachzugehen, stellt man bald fest, daß damit ein kategorialer Zusammenhang angesprochen wird, der nicht nur aktuelle Probleme der pädagogischen Praxis in der Schule, sondern auch wissenschaftshistorische und wissenschaftstheoretische Probleme der Erziehungswissenschaft selbst berührt und auch für die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernforschung methodologische Konsequenzen enthält.

Ich werde im folgenden in zwei verschiedenen Zugriffen versuchen, Ihnen meine Vorstellung von der Kategorie des Wissens und ihrer möglichen Bedeutung nahezubringen: zunächst praktisch (I), d.h. in der Form einer etwas ausführlicheren erziehungswissenschaftlichen Interpretation eines alltäglichen Problems am Beispiel der Gewalt in der Schule, und dann methodologisch (II) in der Form einer etwas kürzeren Reflexion meines dabei verwendeten Rüstzeugs. Abschließend werde ich kurz auf einige Konsequenzen für die Lehr- und Lernforschung eingehen.

I. Gewalt als Problem des Wissens

1. Ich gehe davon aus, daß die Phänomenologie der Gewaltäußerungen in der Schule geläufig ist, und es daher keiner weiteren Aktualisierung der vorliegenden und allseits bekannten Darstellungen mehr bedarf (vgl. zu Einzelheiten bzw. zur Literaturlage Rückriem 1993). Interessant, weil in dieser Form noch nicht zusammengestellt, sind dagegen die angebotenen Ursachenmodelle, mit denen man versucht, die Gewalterscheinungen zu begreifen und in ihrer Bedeutung einzuordnen und zu bewerten. Ich liste im folgenden - ohne Anspruch auf Vollständigkeit (und auch ohne Beurteilung ihrer Berechtigung oder Wahrscheinlichkeit im einzelnen) - einige der verbreitetsten Ursachenmodelle auf:

„Die Gewalt ist ein Medienproblem.“ Die Kinder sehen zu lange und zu oft zu viel Gewalt in den Medien. Den 14000 Schulstunden im Leben eines Kindes stehen durchschnittlich 17000 Fernsehstunden gegenüber. Da kann ein entsprechender Einfluß nicht ausbleiben (z. B. Rutter u.a. 1980, Theunert 1987).

„Die Gewalt ist ein jugendspezifisches Übergangsphänomen.“ Jugendliche experimentieren notwendigerweise mit den gesellschaftlichen Normen als Mittel der Identitätsfindung in einer sich verändernden Welt. (Ohder 1992). „Die Gewalt ist vorwiegend ein Problem der neuen Bundesländer.“ Diese leiden verständlicherweise am stärksten unter dem

Zusammenbruch der Hoffnungen und Perspektiven, die sie mit der Vereinigung verbunden hatten.

„Die Gewalt ist eine Folge der unverhältnismäßigen Zunahme an Ausländern und Asylbewerbern.“ Dies vor allem deshalb, weil die damit verbundene kulturelle Durchmischung aufgezwungen wird, ohne daß die konträren Werthaltungen und Verhaltensmuster der Neubürger verständlich und erträglich gemacht würden.

„Die Gewalt ist ein medizinisches Problem.“ Es ergibt sich aus der verbreiteten minimalen zerebralen Dysfunktion (MCD) vieler Kinder bzw. der aufgrund einer völlig falschen Ernährung zunehmenden Phosphatempfindlichkeit der Kinder und kann eigentlich nur medikamentös behandelt werden.

„Gewalt ist eine Implikation der symbolischen bzw. strukturellen Gewalt der Schule.“ Diese drückt sich unter anderem aus in den ungerechten Beurteilungen, der zermürbenden Leistungskonkurrenz, dem unerträglichen Betriebsklima, der autoritären Kommunikationsstruktur des Lehrer-Schüler-Verhältnisses usw. Behauptetes Resultat: „Autoritäre Lehrer produzieren gewaltbereite Schüler.“ „Gewalt ist das Ergebnis des ‚schlappen Liberalismus der Lehrer‘.“ Sie ist die ‚ungewollte Nebenwirkung‘ 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.“¹

Gewalt ist das Ergebnis einer von den Lebenswelten der Kinder abstrahierenden kognitivistisch vereinseitigten Lernschule.“ Sie ist insofern das konsequente Resultat einer staatlich bürokratisierten Pflichtschule, 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.

„Gewalt ist die Auswirkung der Auflösung nahezu aller normgebenden und verhaltenssteuernden gesellschaftlichen Institutionen, in dessen Folge nur noch Geld, Konsum und Status als Integrationsmittel übrig bleiben.“ 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 darauf hinzuweisen, daß dies alles nur Panikmache sei, weil die beschriebenen Erscheinungen nur Ausnahmen darstellen, denen in der Mehrzahl viele „gute“ Schulen ohne jede Gewalt gegenüberstehen, daß also Gewalt allenfalls eine Randerscheinung sei, und für derart pessimistische Verallgemeinerungen gar kein Anlaß bestehe.

Sieht man einmal von dem etwas abseitigen Versuch ab, die Gewalt selbst noch in ihrem allgemeinen gesellschaftlichen Umfang als ein medizinisches Problem zu sehen,² so fällt auf,

¹ An der Kritik der „emanzipatorischen Pädagogik“ beteiligte sich inzwischen z.B. auch R. Winkel (1993). Vgl. dazu die kritische Antwort von K. Mollenhauer (1993) sowie die von D. Wunder in der GEW-Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft (Dezember 1993) angestoßene Diskussion zum Thema bei Herrmann 1994 und Volkholz 1994.

² Daß verstärkte Aggressivität im Einzelfall u.U. tatsächlich mit Phosphatunverträglichkeit und insofern auch mit falscher Ernährung in Verbindung gebracht werden können, soll damit nicht völlig von der Hand gewiesen werden. Dagegen habe ich erhebliche Zweifel, ob das MCD-Konzept geeignet ist, Lernschwierigkeiten oder auch Lernstörungen angemessen zu erfassen. Zu der immer weiter um sich greifenden Tendenz pädagogische Probleme zu medizinisieren, vergleiche z.B. R.C. Lewontin, Biologie, Ideologie und menschliche Natur, in: Lewontin/Rose/Kamin 1988. Die Autoren vertreten die im vorliegenden Zusammenhang auch interessante These, daß diese Medizinisierung, die sie in vielen Details verfolgen, nicht nur einer klar identifizierbaren gesellschaftlichen Funktion und dem ihr inhärenten

daß alle Ursachenmodelle entweder psychologischen oder soziologischen Ansätzen zugeordnet werden können. Auch dort, wo die Schule, der Unterricht oder die Lehrer als Ursachen herangezogen werden, geschieht das im Rahmen von kommunikationstheoretischen oder sozialisationstheoretischen Ansätzen. Das bedeutet, Gewaltäußerungen erscheinen als Ausdruck oder Resultat veränderter gesellschaftlicher bzw. psychischer Umstände, die als wie auch immer wichtige Rahmenbedingungen der Schule angesehen werden. Selbst wenn sich Gewaltanalysen mit der Schule bzw. dem Bildungssystem unmittelbar befassen, thematisieren sie organisatorische, kommunikationsstrukturelle oder politische Rahmenbedingungen des Unterrichts, also den strukturfunktionalen Kontext von Erziehungs- und Bildungsprozessen, allenfalls noch ihre Form, nie aber ihren Inhalt.

Mit anderen Worten - dies ist mein erstes Resümé -: erziehungswissenschaftliche Forschungen im eigentlichen Sinne liegen zum Problem der Gewalt nicht vor.

Diese Tatsache ist an sich schon erstaunlich. Noch erstaunlicher scheint mir jedoch die völlig fehlende Irritation bei Erziehungswissenschaftlern gegenüber diesem Sachverhalt. Ich sehe nur eine mögliche Erklärung für dieses Defizit: Die Erziehungswissenschaft ist zur Zeit nicht in der Lage, den Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen und dem, was der Zweck der Schule als gesellschaftliche Institution ist, mit eigenen Begriffen theoretisch abzubilden. So verfällt sie dem Denktypus, Anwendungswissenschaft sozialwissenschaftlicher oder psychologischer Vorgaben zu sein. Das wird mit meinem nächsten Analyseschritt noch deutlicher.

2. Ausnahmslos alle Versuche, das spezifische Konfliktpotential des Gewaltproblems zu erfassen, sind fasziniert von den gewaltförmigen Verhaltensäußerungen und konzentrieren sich auf ihre Formen (z.B. die aggressive Fäkalsprache, die körperlichen Attacken, den Vandalismus und die kriminellen Handlungen wie Betrug, Erpressung, Diebstahl oder Raub) oder auf ihre Arten (z.B. die Gewalt gegen Sachen, gegen Lehrer oder gegen Mitschüler, wobei die Gewalt gegen Mädchen oder Lehrerinnen, d.h. der alltägliche Sexismus in der Schule, in der Regel völlig übergangen wird³).

Dieser einseitigen Konzentration auf das Verhalten, also auf die Habitusseite der Gewalt, so als wäre es ihre einzige Seite, entsprechen in geradezu auffälliger Korrespondenz die Beschreibungen, die Lehrer abgeben, wenn sie nach dem Inhalt ihrer Konflikte mit Schülern gefragt werden. Da ist 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) Wertezersfalls. 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 Fairneß 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.

Menschenbild entspricht, sondern vor allem eine objektivierte Wissensform darstellt, die heute in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen und dort in „vielen Facetten and Varianten vermittelt und angeeignet wird. Vgl. dazu auch Weingart u.a. 1988 bzw. C. Stellmach 1994.

³ Ausnahme: Gewalt gegen Mädchen. Hg. v. d. Berliner Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen, Berlin 1992 sowie Kämper in: Pädagogik 1993, 11.3, S. 35. Vgl. dazu: Gewalt gegen Mädchen. Dürfen Mädchen aggressiv sein? Erfahrungen einer Lehrerin, in: Deutsche Lehrerzeitung 40 (1993) 13, S. 9; Chr. Krausch 1990 oder Gräning (Hg.) 1993.

Ganz offensichtlich entspricht für die Lehrer das Problem 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 in ihrem Verhalten auch nicht mehr auf diese Normen rückbinden lassen. Sie interpretieren die Gewaltäußerungen als Habitusproblem, dem ihre Erziehungskompetenzen nicht mehr gewachsen sind.

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 Schulverwaltungen entnehmen. Diese Entwicklung wird gekennzeichnet mit:

- schwindendem Engagement und sinkender Verantwortungsbereitschaft auf der einen Seite und wachsender Gleichgültigkeit der Lehrer auf der anderen Seite,
- 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 Neigung zu 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 gegenüber dem gewaltförmigen Verhalten ihrer Schüler keine allgemeine Akzeptanz mehr besitzen - weder bei den Schülern noch bei den Eltern. Viele Lehrer machen zudem die Erfahrung, daß sie im harten Konfliktfall selbst bei ihrer vorgesetzten Behörde keine Rückendeckung finden. Hier erscheint das Problem als Widerspruch zwischen den Verhaltenskompetenzen und den Verhaltensmöglichkeiten der Lehrer, d.h. ebenfalls als Habitusproblem, wenn auch hier in seiner gesellschaftlichen Dimension.

Mit anderen Worten - dies ist mein zweites Resümé -: Gewalt in der Schule wird ausschließlich als Verhaltensproblem wahrgenommen. Sofern sie überhaupt pädagogisch und nicht bloß disziplinarisch behandelt wird, erscheint sie bestenfalls als Problem einer angemessenen Erziehung.

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 Taktikempfehlungen 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: Die Schule rückt in die Rolle einer generellen Reparaturwerkstatt für gesellschaftliche Auflösungsprozesse. Das aber bedeutet eine Verschiebung des Schwerpunkts der Schule von der Schulpädagogik zur Sozialpädagogik, letztlich eine schleichende gesellschaftliche Umdefinierung und eine Sozialtherapeutisierung der Schule. Denn in diesem Verständnis wird die Gewalt zu einem ausschließlichen Problem des Verhaltens, genauer: des individuellen Verhaltens, gemacht und damit zu einem psychologischen und therapeutischen Problem. Ganz konsequent werden in der Logik dieser Sichtweise Personen zu Problemen - und zwar mit den verheerenden Folgen, die gerade die deutsche Geschichte dramatisch belegt: ich meine den Umgang mit Ausländern und

Behinderten und die mich erschreckende Diskussion um Sterbehilfe und Euthanasie. Vor allem aber: In dieser Sichtweise erscheint die Gewalt erneut nur als negative Rahmenbedingung des Unterrichts, allenfalls als Problem seiner Form, nicht aber als zentrales Problem seines Inhalts.

Wiederum halte ich es für eine erstaunliche Tatsache, daß die Dialektik von Wissen und Einstellung als Haltung zum Wissen so weit auseinandergerissen werden kann, daß der Inhalt, das Wissen, gar nicht mehr wahrgenommen wird, und das in einer Wissenschaft, für die - jedenfalls nach ihrer Bildungsseite hin - die Vermittlung von Wissen konstitutiv ist. Wenn aber diese Dialektik von Wissen und Haltung zum Wissen irreversibel ist - und davon gehe ich aus - dann muß sie selbst und damit das Defizit der Erziehungswissenschaft auch am Fall der Gewalt deutlich gemacht werden können. Es geht also darum, die Gewalt als Verhaltensseite eines Wissens zu begreifen.

3. Tatsächlich werden Wissen und Verhalten oder Haltung zum Wissen eher als voneinander unabhängige Größen, ja als Widerspruchspole behandelt. Üblicherweise sagt man, Schule vermittele Wissen, nicht Haltungen. Ihre zentrale Kategorie sei daher Bildung, nicht Erziehung. Der Wertpluralismus der offenen Gesellschaft zwingt sie geradezu zur Neutralität in Habitusfragen. Werte und Normen seien Weltanschauungsfragen und als solche privat. Auch die Tatsache, daß in unregelmäßiger Regelmäßigkeit - wie auch zur Zeit angesichts der überhand nehmenden Gewaltäußerungen - die Notwendigkeit der Vermittlung von Sekundärtugenden und „Mut zur Erziehung“ propagiert werden, ändert nichts an dem allgemeinen Konsens darüber, daß Wissen objektiv ist und Haltungen subjektiv bzw. daß im Falle des Konfliktes der Staat als Garant des Ausgleichs zu gelten hat. Bisher jedenfalls mußte dieser Konsens mitsamt seiner Widersprüchlichkeit selbst als eine objektivierte Wissensform aufgefaßt werden, die von allen angeeignet wird und so die Selbststeuerung der Gesellschaft wie auch der Individuen in allen Lebensbereichen und Alltagssituationen reguliert.

Ich bin nun der Meinung, daß die Gewaltförmigkeit dieser Wissensform selbst bereits inhärent ist und daher auf beiden Seiten des Zusammenhangs von Wissen und Haltung zum Wissen nachweisbar ist.

Auf der Haltungsseite ist sie in der bestimmten Form enthalten, in der in allen entwickelten Industriegesellschaften das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft geregelt ist. Hier gilt die Privatheit als Form der Gesellschaftlichkeit, ein derart konfliktuöses und gewaltträchtiges Prinzip, daß das Gewaltmonopol des Staates als Sicherheitsventil einer funktionsfähigen Regelung des Verhältnisses zwischen den Menschen - wie auch zwischen den Generationen - gleich mit eingebaut werden mußte. Die entwickelten Staaten sind daher auch alle Staatsgesellschaften. Die Gewaltförmigkeit dieser Seite der Wissensform ist durch zahlreiche Alltagserscheinungen belegbar und erfahrbar und insofern kaum kontrovers.

Weniger offensichtlich und daher auch schwieriger nachvollziehbar ist die These von der Gewaltförmigkeit auf der Wissensseite. Hier ist sie in der zunächst revolutionären Form enthalten, in der in allen entwickelten Gesellschaften seit der Aufklärung das Verhältnis von Subjekt und Objekt im Verhältnis von Mensch und Natur neu geregelt wurde. Dies änderte sowohl die Struktur als auch die Form des Wissens. In der Inthronisierung des Menschen als dem autonomen Subjekt der Erkenntnis in Verbindung mit der Installation der Ratio als dem neuen „Betriebssystem des Menschen“ (Schmale/Dodde 1991, S.39) und in der damit korrespondierenden Degradierung der Natur als Objekt des Wissens und der Beherrschung durch den Menschen als Form seiner Selbstverwirklichung wird allgemein die Neuheit dieser Regelung gesehen. Weniger emphatisch, aber in der Sache übereinstimmend formuliert: Die klassischen Naturwissenschaften entwickeln sich aufgrund folgender epistemischer Voraussetzungen. Die Natur in der uns erfahrbaren Form existiert ewig, unveränderlich und

unabhängig vom Menschen. Der Mensch ist isolierter Beobachter der Natur. Diese verläuft nach unveränderlichen mechanischen und deterministischen, eben rationalen Gesetzen. Wer der Natur diese Gesetze ihrer Funktionsweise entreißt, der kann sie unterwerfen und beherrschen. Indem der Mensch sich die Natur zu Diensten macht, erweist er sich als ihr Herr und dadurch als Subjekt. Die Ratio ist dabei sein optimales Instrument. In der rationalen Naturbeherrschung also vollzieht sich der Prozeß der Selbstverwirklichung der Menschheit. Dieser Fortschritt ist linear und unendlich. M.a.W., alle Vorstellungen von Objektivität im Sinne von Kausalität und präziser Messung, von Rationalität und Empirie, sind Implikationen des neuen Verständnisses von Subjekthaftigkeit. Dieses neuen Bildes der Menschen von sich selbst, so Norbert Elias, „bildete sich als Symptom und als Faktor eines spezifischen Wandels heran, der [...] gleichzeitig den Funktionszusammenhang aller drei Grundkoordinaten des menschlichen Lebens betraf: Gepräge und Stellung des einzelnen Menschen innerhalb seines Gesellschaftsgefüges, die Struktur dieses Gefüges selbst und die Beziehung der gesellschaftlichen Menschen zu den Vorgängen des außermenschlichen Universums.“ (Elias 1988, 137). Dieses Welt- und Menschenbild prägt das neue Wissen der Aufklärung und bildet die „intellektuelle Infrastruktur“, über die alle Teile der Gesellschaft und alle Individuen koordiniert werden: Es „trägt in sich die Zukunftsperspektive, weil es auf Veränderung angelegt ist, als schulisches Wissen wird es zum experimentellen Wissen, dessen voller Gebrauchswert erst mit der Akzeptanz der auf Veränderung gerichteten Zukunftsperspektive erreicht wird.“ (Schmale/Dodde 1991, S.40).

Mit anderen Worten: Das seit der Aufklärung die gesamte Neuzeit und ihre Geschichtsphilosophie, den Marxismus inbegriffen, bis heute beherrschende Konzept des linearen gesellschaftlichen Fortschritts als Humanisierung der Natur durch Beherrschung der äußeren wie auch der inneren Natur ist nichts anderes als die gesellschaftliche Seite des im Newtonschen Weltbild formulierten Wissenskonzepts.

Anders: Newtons Weise, die Welt zu betrachten, ist zugleich eine Weise, sie zu behandeln. Weltbilder sind Systeme objektivierter Wissensformen. Sie sind insofern nicht nur Klassifikationsformen des Wissens, sondern auch Steuerungsschemata des Handelns.

Ich unterscheide mich mit dieser Auffassung allerdings deutlich von der radikal ideologiekritischen Variante einer Historisierung der Subjektivität als bloßer Wissensform, die vor allem mit den Namen Derrida, Lyotard, Baudrillard und Foucault verbunden ist und für die das Subjekt vollständig in den Bedingungen und Voraussetzungen seiner Existenz aufgeht, also bloßer Effekt von Geschichte ist, „eine einfache Falte in unserem Wissen, die verschwinden wird, sobald unser Wissen eine neue Form gefunden haben wird.“ (Foucault 1981, 14) Die Wissensformen einer Epoche sind Denk- und vor allem Praxisformen, die nie vollständig in dem notwendig falschen Bewußtsein der Epoche von sich selbst aufgehen.

Die Gewaltförmigkeit dieser Wissensform wird in der modernen Naturphilosophie - aber auch in der historischen Anthropologie (vgl. etwa D. Kamper 1987, 1990, Ch. Wulf/Gebauer 1992) - diskutiert als Verdrängung der Sinnlichkeit und Entfremdung des Leibes, als Unterdrückung des Irrationalen und Unbewußten und vor allem als „Unterwerfung der Natur im Weibe und des Weiblichen in Natur“, insgesamt als „das Andere der Vernunft“ (H. und G. Böhme 1985, H. Böhme 1988). Ich illustriere dies mit zwei Zitaten:

Aus dieser Perspektive des Anderen der Vernunft erscheint die Ausbildung der neuzeitlichen Vernunft „als Geschichte einer grandiosen Selbstermächtigung, in der ein Emanzipationsprogramm zugleich mit einem Programm der Verdrängung ins Werk gesetzt wird. Aufklärung trat an, um das Irrationale der Welt - Religion und Aberglauben, ständische Autoritäten und Ungleichheiten, irrlichternde Affekte und Naturzwänge - durch Kritik aufzulösen. Die Austreibung dieses Irrationalen konstituiert zwar Vernunft, erwies sich aber zugleich als Verlust soziokultureller Selbstverständlichkeiten und des Zusammenhangs mit der Natur, als Entfremdung vom eigenen Leib und Unterdrückung wertvoller

Erfahrungsressourcen und Wissenstypen, vor allem aber auch als Exilierung der Phantasie, der Leidenschaften und Triebe. Indem Vernunft sich als Maß des Menschen setzt, bestimmt sie die Unvernunft als das Anormale. Ist sie das Medium der Gesundheit“ so jene das der Krankheit; ist sie das Bild männlicher Beherrschtheit, so jene die Figur weiblichen Chaos; bildet sie sich als Kultur, verfällt jene der Natur; sichert sie sich im Wissen, schwärmt jene im Wahn. Immer wirkt in solchen Dichotomien Macht." (H. und G. Böhme 1985, 187)

„Das Verfehlen, Vergessen und Verdrängen der Natur aber ist ein Verfehlen, Vergessen, Verdrängen des Menschen selbst. Zerstörte Natur ist ein Indiz für ein gestörtes Verhältnis des Menschen zu sich selbst. Naturunfreiheit entspricht der Selbstentfremdung des Geistes." (H. Böhme 1988, 29)

Was „die Menschheit sich hat antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war" - so zitieren die Böhmes aus der „Dialektik der Aufklärung von Horkheimer und Adorno - , das bilde „fortan die höllische Unterwelt der bürgerlichen Gesittung". (H. und G. Böhme 1985, 15 bzw. 17)

In der Konsequenz dieser Auffassung ist die mit der universellen Anwendung der neuzeitlichen Wissensform erfolgende globale Naturzerstörung kein kapitalistischer Mißbrauch des Wissens, sondern Brauch, d. h. notwendiges Implikat. Auschwitz - als Metapher für alle unbegreiflichen Unmenschlichkeiten der zivilisierten Menschheit - liegt nicht außerhalb sondern innerhalb seiner Kontinuität. Die Aufklärung ist nicht unvollständig geblieben, sondern „unaufgeklärt". Es sei insofern - so die Böhmes - die historische Leistung Freuds, die Erkenntnis der Geschichtlichkeit dieser Wissensform und ihrer Gewaltförmigkeit „zu einer unabweisbaren Aufgabe der Aufklärung über die Aufklärung" gemacht zu haben (ebd., 19).

4. Daß die alltägliche Gewalt als Krise des Verhaltens demnach letztlich eine Krise der unserer Kultur zugrundeliegenden Wissensform signalisiert, scheint mir nach allem eine zumindest plausible These. Eine Frage bleibt allerdings noch offen: Was bringt diese Wissensform erst neuerdings in die Krise? Bzw. was erhöht die allgemeine und alltägliche Akzeptanz der Gewalt und senkt die Hemmschwelle so, daß schon Achtjährige zu bislang unvorstellbarer Brutalität fähig werden?

Es trifft natürlich zu, daß es - wie z. B. auch Hartmut von Hentig in seinem Münsteraner Vortrag erklärt - , Gewalt „schon immer" gegeben habe. Dieses Argument übersieht aber, daß Gewalt in historisch sehr unterschiedlicher Form und sehr unterschiedlichem gesellschaftlichem Kontext auftrat. Wer Gewalt nicht als Ausdruck der Unstimmigkeiten interpretieren kann, die sich historisch innerhalb des kulturellen Schemas ergeben, das die Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft regelt, dem gerät sie zu einer übergeschichtlichen anthropologischen Konstante. Demgegenüber zeichnet Foucault detailliert nach, wie sich die Formspezifik der Gewalt in der bürgerlichen Gesellschaft von einem individuellen Verhalten zu einem Strukturprinzip dieser Formation verändert. Gewalt wird allgemein und zugleich innerlich. Das Neue unserer Tage besteht darin, daß heute für uns alle unübersehbar auf den Punkt gebracht wird, welche Überraschungen die epistemische Grundlage enthält, auf deren Geltung die Tradition der abendländischen Kultur, die Mechanik der europäischen Zivilisation und die Funktionsfähigkeit aller entwickelten industriellen Gesellschaften beruht. Jetzt wird nur bewußt: Gewalt ist allumfassend und alltäglich. Sie bestimmt unser gesamtes Verhältnis zur Welt, zur Natur, zum anderen Menschen und zu uns selbst. Daher äußert sich der Gewaltkonflikt heute vorwiegend auf der Allgemeinheitsebene der Menschheit: zwischen den Geschlechtern, zwischen den Ethnien. Sexismus und Ausländerfeindlichkeit sind insofern Implikationen der alltäglich gewordenen Gewaltförmigkeit der unserem Mensch-Welt-Verhältnis zugrundeliegenden Wissensform und müßten eigentlich in diesem Zusammenhang milverhandelt werden (Sperling/Tjaden-

Steinhauer 1992). Das Wissensproblem stellt sich in diesen Zusammenhängen allerdings jeweils unterschiedlich, mit eigener Gesetzmäßigkeit und eigener Dynamik wie auch mit spezieller Rück- bzw. Wechselwirkung. Um zu verstehen, warum dies gerade heute bewußt wird, ist lediglich auf die aktuellen Erfahrungen jedermanns hinzuweisen: beginnend bei Tschernobyl, der Verseuchung des nördlichen Eismees durch russischen Atommüll, der irischen See durch die britische Wiederaufbereitungsanlage, der Nordsee durch französische Pflanzenschutzmittel, des Persischen Golfs durch iranisches Öl usw. usw. Was früher die Funktionsfähigkeit der Industriegesellschaft begründete, bedroht sie heute unübersehbar. Was als Instrument der Naturbeherrschung zwecks Herstellung humanerer Verhältnisse hervorgebracht wurde, ist heute sichtbarlich 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 heute für jedermann wahrnehmbar zu einem instrumentalistischen Zweck-Mittel-Kalkül geworden, für das die Rücksicht auf die sozialen Folgen keinen Stellenwert besitzt. Dies ist aber - wie heute klar wird - keine Frage der kapitalistischen Pervertierung des Wissens, nicht auf Machtmißbrauch, Interessenfilz oder Korruption in dieser oder jener Partei zurückzuführen, sondern muß andere Ursachen haben. So werden die Menschen sensibel für die Implikation eines Wissenstyps, der die bürgerliche Gesellschaft mitsamt ihrer sozialistische Negation erst möglich machte und daher unabhängig von der politischen Verfassung der jeweiligen Gesellschaft ist.

Krise des Wissens - so die zu überprüfende These - bedeutet daher nicht etwa lediglich Überalterung einzelner Wissensbestände oder Mangel an Wissen in einzelnen Bereichen. Kritisch geworden ist vielmehr der Wissenstyp, d.h. die gesamte Semantik des kulturellen Schemas der Aufklärung und des Newtonschen Weltbildes. Die Wissensparameter der Industriegesellschaft - so wird nicht erst durch die Kampagnen von Greenpeace klar - favorisieren zwangsläufig individualistische Lösungen und stehen damit den unwiderruflich notwendig gewordenen gesamtgesellschaftlichen Konzepten grundsätzlich im Wege. Die Krise dieses Wissens besteht insofern nicht in einem bloßen Defizit bzw. einer Einschränkung der Orientierungsgrundlage für das Handeln, das man aufholen könnte, sondern in dem Verlust, ja, der Zerstörung der gesamten bisherigen Handlungsgrundlage durch das konventionelle Wissen selbst, die daher auch durch dieses Wissen nicht mehr kompensierbar ist.

Insofern ist es zwar richtig zu betonen, daß mit der Krise des „ganzen Wissens“ zugleich das „Ganze des Wissens“ (Fellsches 1993) suspekt wird. Ohne einen zureichenden Begriff vom Ganzen des Wissens können sich die Menschen nicht mehr als Konstrukteure einer möglichen vernunftgemäßen Welt begreifen, weder ökologisch noch sozial. „Krise des Wissens“ heißt daher nicht nur „Krise der Wissenschaften“, sondern in erster Linie „Krise der praktischen gesellschaftlichen Selbststeuerung der Gattung im Interesse der Erzeugung einer humanen, vernunftgemäßen Welt“ (Sandkühler 1991 b). Aber: Das Ende der Aufklärung ist nicht nur „das Ende der Möglichkeit, das Ganze zu denken“ (Fellsches 1993, 141). Die neuen „Individualisierungstendenzen“ (Beck 1986 a, b) bedeuten nicht die „Auflösung von Gesellschaftlichkeit überhaupt“ (Heitmeyer 1992; Hervorhebung G.R.). Denn Krisen sind Übergänge, nicht Untergänge, jedes Ende ist zugleich ein Beginn. Zuende ist nicht das Wissen überhaupt, sondern das bisherige Wissen, disfunktional geworden nicht jedes, sondern ein bestimmtes „Betriebssystem“ des Menschen. Nur aus der Perspektive des zu Ende Gehenden erscheint der Prozeß als Untergang. Im Übergang vom Alten zum Neuen stehen sich nicht nur Wissensstrukturen und wissensbasierte Gesellschaftsstrukturen, sondern Menschen gegenüber, die ihre Subjekthaftigkeit in und durch die Aneignung von Wissen bilden. Was wir heute erleben, könnte man gewissermaßen als eine Art Formationswechsel

des Wissens bezeichnen mit allen seinen objektiven wie subjektiven Erscheinungsformen oder auch als eine Art „phylogenetischer Adoleszenzkrise“ der Menschheit (Koppe 1994), d.h. als einen Übergang zu postkonventionalistischen Formen gesellschaftlicher wie individueller Autonomie.

Auch bei weniger abstrakter Betrachtung muß man die Erfahrung der Jugendlichen mit in Betracht ziehen, daß das ihnen angetragene Wissen weder zur vernünftigen Bewältigung ihrer Gegenwart, noch zur Entwicklung einer erstrebenswerten Zukunft noch auch zur Bildung einer harmonischen Persönlichkeit taugt. Ganz zentral scheint mir ihre Erfahrung der fundamentalen Heuchelei zu sein, mit der ihnen die Erwachsenen begegnen, die die Gewaltförmigkeit der die Gesellschaft so offenkundig zusammenhaltenden Wissensform in geradezu zynischer Weise offen ausleben und zugleich den Jugendlichen gegenüber verleugnen bzw. verbieten. Daß über 25% aller Kinder von Erwachsenen mißhandelt werden, daß es Erwachsene sind, die aus dem sexuellen Mißbrauch ihrer eigenen Kinder eine Unterhaltung und ein Gewerbe machen, die ein Tourismus-Unternehmen wegen der Anwesenheit von Behinderten verklagen, die aus der Produktion von Föten auf dem Organmarkt der Kliniken Kapital schlagen, die Porno- und Horrorfilme produzieren und sich dann über deren Auswirkungen auf Kinder erregen - das alles kann, weil es öffentlich diskutiert wird und von jedermann gelesen werden kann, nicht spurlos an den Kindern und Jugendlichen vorbeigehen. (Vgl. dazu auch Weizsäcker 1993)

In der Gewaltbereitschaft der Kinder und Jugendlichen kommt, folgt man dieser Diagnose, ein fundamentaler Widerspruch zum Ausdruck, der die Gleichzeitigkeit von Lern- und Sozialunfähigkeit bzw. -unwilligkeit nur allzu verständlich macht. Wenn die Analyse stimmt, und es spricht vieles dafür, dann fallen der Formations- und der Generationswechsel zusammen, dann wird die „ontogenetische Adoleszenzkrise durch die phylogenetische Adoleszenzkrise noch potenziert“ (Koppe 1994). Wenn man sich zudem bewußt hält, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen dies geschieht, läßt sich die Frage nach den Ursachen der steigenden Gewaltakzeptanz und der sinkenden Hemmschwelle ganz neu beantworten.

Denkt man aber diesen Zusammenhang weiter, dann ist die Krise des Wissens zugleich eine Krise der Schule, wie sie fundamentaler nicht gedacht werden kann; denn sie beträfe nicht nur das Wissen in der Schule, sondern diese selbst als Wissensform und damit die Basis ihrer gesellschaftlichen Funktion als einer Institution zur Wissensvermittlung im öffentlichen Auftrag als der Form, in der die entwickelte Industriegesellschaft ihre Generationsfolge regeln. Schule ist das gesellschaftlich institutionalisierte Steuerungsinstrument des Verhältnisses von Wissen und Haltung zum Wissen, m.a.W. von objektiver Bedeutung und persönlichem Sinn, von technischem und sozialem Fortschritt im individuellen Subjekt. Schulisches Wissen vermittelt zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen - in beiden Richtungen - und gerät daher auch von beiden Richtungen her in die Krise. Konsequenterweise äußert sich die Selbstbehauptung der jungen Generation als destruktive Gewalt, nicht nur gegen Schule, Unterricht und Unterrichtsinhalte, sondern gegen alle Repräsentanten des „falschen“ Wissens: die ganze Erwachseneneneration und ihre gesellschaftlichen Institutionen.

In der Perspektive dieser Analyse muß sich der Sinn des Schulwissens und der Schule selbst gegenwärtig für Kinder und Jugendlichen tendenziell geradezu verkehren. „Wissen“ erscheint nicht bloß als defizitär, sondern als „pervers“, es schadet. „Wissen“ ist ihnen nicht bloß Ohnmacht, sondern Entmächtigung, es macht handlungsunfähig. Demotivierung und Desinteresse der Schüler sind so als Formen der Distanzierung gegenüber einer Institution mit Zwangscharakter interpretierbar, die ein „Wissen“ vermittelt, das in Wirklichkeit kein Wissen mehr ist: Weder taugt es zum Begreifen der neuen Wirklichkeit der zunehmenden globalen gesellschaftlichen Integration der Menschheit (Elias 1988), noch hilft es bei der

Verarbeitung der neuen Individualisierungschancen. Weder bereichert oder stärkt es das neue Individualitätsverständnis, sondern belastet und schwächt die Individuen, weil es an eine Ebene der Individualisierung und Integration bindet, die praktisch gerade verlassen wird. Noch unterstützt es die neuen Möglichkeiten der Individualisierung, sondern fördert ihre Wahrnehmung nach dem alten Muster. Es unterstützt aber auch die neuen Integrationsformen nicht, sondern reproduziert die alten Habitusformen, die von den Jugendlichen als überholte moralische Fesseln wahrgenommen werden. Es behindert und schädigt die berechtigten Autonomisierungsinteressen der Jugendlichen in ihrer Suche nach einer den gesellschaftlichen Entwicklungen angemessenen neuen Subjekthaftigkeit, statt sie zu entfalten. Es enthält keinerlei Ansatzpunkt mehr, um die Jugendlichen in ihrer Beziehung zur Welt zu orientieren. Da außer Geld, Konsum und Status, d.h. außer individualistischen und instrumentalistischen Prinzipien, keine anderen gesellschaftlichen Bindemittel mehr existieren (Beck 1983, 1986a, 1986b; Heitmeyer 1985, 1993a) gilt für den vereinzelt einzelnen der „Zwang zur Selbstdurchsetzung“ als einzige Maxime (Heitmeyer 1993b, 1993c). Erfolg ohne Rücksicht auf die sozialen Kosten wird zum Kriterium und der „Gewinner-Habitus“ (Heitmeyer) zur Voraussetzung für Normalität. Je weniger im sozialen Habitus der Menschen die sozialen Folgen des eigenen Handelns berücksichtigt werden müssen, um so mehr steigt die alltägliche Gewaltakzeptanz und die Gewaltschwelle sinkt (Heitmeyer 1993b, 1993c).⁴

Die Bilanz meiner Analyse ist daher eher negativ: Ich gehe davon aus, daß die Gewaltäußerungen in der Schule zunehmen und die Schwierigkeiten der Lehrer im Umgang mit den Kindern allgemeiner werden - jedenfalls solange sich an der Schule und den Unterrichtsinhalten nichts Wesentliches verändert.

II. Meine methodologischen Voraussetzungen

Im folgenden möchte ich das von mir bei der Interpretation der jugendlichen Gewalt benutzte Instrumentarium so diskutieren, daß die Plausibilität meiner These von der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung der Kategorie des Wissens deutlicher wird. Dazu ist es zunächst erforderlich zu verdeutlichen, was ich unter „Wissen“ als Kategorie verstehe.

Wissen als Kategorie bezeichnet weder Einzelerkenntnisse noch spezielle Wissensformen, sondern einen geschichtlichen Erkenntnisraum. Mit der Kategorie des Wissens werden Denk- und Praxisformen von Epochen und Megatrends zusammengefaßt und damit eine Abstraktionsebene „oberhalb“ der Entwicklungen und Veränderungen eingenommen, die innerhalb von Epochen ablaufen und ihre lebendige Normalität darstellen. Die Unstimmigkeiten und Spannungen, die innerhalb einer Epoche im Gefüge von Gesellschaften auftreten, bilden noch in ihrer spezifischen Widersprüchlichkeit diesen Raum ab, in dem sie sich bewegen und der die Möglichkeit, die Formen und die Reichweite ihrer Bewegungen vorgibt.

Für die kategoriale Erfassung eines solchen Raumes sind unterschiedliche Termini vorgeschlagen worden, die je spezifische Dimensionen eines solchen Raumes ausmessen und

⁴ Nach einer Aufstellung der vom Bonner Innenministerium veröffentlichten Polizeikriminalstatistik des vergangenen Jahres hat das vereinte Deutschland die Anzahl der registrierten Straftaten gegenüber dem Vorjahr um 9,6 % gesteigert. Eine solche Steigerungsrate hat es nach Darstellung des Bundes Deutscher Kriminalbeamter „bisher in Deutschland noch nie gegeben“. Hinzu kommt, daß sich der Trend zu rigoroser Anwendung brutaler Gewalt „beängstigend verstärkt“ habe. Zitiert nach Berliner Zeitung Nr.116, 19.5.1993, S. 14.

mit deren Hilfe demonstriert werden kann, wie dieser z.B. durch eine „Weltanschauung“ (z.B. Groethuysen 1978), ein „Paradigma“ (Kuhn 1978), ein „Erklärungsprinzip“ (Judin 1984), ein „kulturelles Schema“ (Sahlins 1986), einen „sozialen Habitus“ (Elias 1988) usw. - zugleich eröffnet und begrenzt wird.

Ich ziehe im Unterschied zu der zitierten Auswahl die Kategorie des Wissens vor und zwar aus folgenden Gründen:

1. Sie macht es möglich, auch Rituale, magische Denkweisen, Normsysteme und Erfahrungszusammenhänge, Religion, Kunst und Ideologien als Wissensformen und Dimensionen eines einheitlichen Raumes zu verstehen.⁵

2. Sie vermeidet die damit die Gefahr, Wissenschaft und Weltanschauung in ein normativ bestimmtes Wertungsgefälle von „oben“ und „unten“ zu bringen, und sieht vor, eine solche Auffassung selbst als Implikation eines bestimmten historischen Wissenskonzeptes zu begreifen.

3. Sie überwindet die Enge des theoretischen Zugriffs von Kuhn, der sich, wie Mittelstraß zutreffend kritisiert, auf „die eine Forschungspraxis konstituierende Wissenschaftlergemeinschaft (scientific community)“ (Mittelstraß 1982, 209) begrenzt, und bezieht ausdrücklich die Praxis von Technologie, Produktion, Kommunikation, Verwaltung und Politik mit ein. Sie versteht sich insofern als Einheit von theoretischem und praktischem Verhältnis zur Welt.

4. Sie stellt sicher, daß nicht nur die akkumulierte gegenständliche Erfahrung, sondern auch der soziale Habitus, die „Grundstruktur der sozialen Persönlichkeit“ (Elias 1988), als Einheit von gegenständlichem und sozialem Zugang zur Welt erfaßt werden kann.

5. Sie ermöglicht es, nicht nur das Ingesamt des individuelle Mensch-Welt-Verhältnisses, sondern auch dasjenige von Gruppen, Kollektiven, Verbänden, Institutionen, Gesellschaften und Megatrends zu erforschen und zu vergleichen. In ähnlicher Weise verwendet z.B. Sahlins das kulturelle Schema als Medium der Organisation der Erfahrungen der Individuen, Gruppen und der Gesellschaft als ganzer und beschreibt mit dieser Basiskategorie alle Felder und Bereiche des sozialen Lebens einer Gesellschaft als einen einheitlichen Raum (Sahlins 1986). Ganz ähnlich arbeitet auch Gurjewitsch mit der Kategorie der „kulturellen Einheit“, um damit die allen internen Widersprüche zugrundeliegende Stimmigkeit und Eigentümlichkeit der mittelalterlichen Kultur hervorzuheben (Gurjewitsch 1978, 1986).

6. Sie interpretiert das kulturelle Schema als Einheit der objektivierten Wissensformen, d.h. als Einheit von Menschen produzierter Mittel, mit deren Hilfe sie wiederum ihre Lebensbedingungen produzieren. In diesem Verständnis läßt sich am kulturellen Schema nicht nur die Funktion der fundamentalen Vermitteltheit des menschlichen Verhaltens demonstrieren. Es bringt vor allem die soziale Natur dieser Vermitteltheit zum Ausdruck und zeigt, „was aus dieser Vermitteltheit notwendig folgt: Kultur als innere Einheit und systematischer Zusammenhang der menschlichen Lebensweise“ (Fichtner 1989, 117) unter spezifischen Raum-Zeit-Bedingungen. „In methodologischer Hinsicht erschließt es die Art und Weise, wie die Menschen Gesellschaft und ihre unterschiedlichen Bereiche als inhaltlichen Zusammenhang von Resultaten ihrer Tätigkeit und damit den jeweiligen Systemcharakter der Kultur hervorbringen und umgekehrt, wie die Gesellschaft die Tätigkeit der sie bildenden Individuen produziert.“ (Ebd.)

7. Sie begründet, daß Kultur als die Einheit aller objektivierten Wissensformen nicht so sehr (obwohl auch) als das Resultat vorgegebener ökonomischer Produktionsbedingungen, sondern als relativ eigenständiges Organisationsmuster für alle menschlichen Aktivitäten

⁵ Einen interessanten Vorschlag zur Differenzierung zwischen Typen, Bereichen, Formen und gesellschaftlichen Trägern des Wissens macht Fichtner, a.a.O. S.128.

angesehen werden kann. Damit sind alle vulgärmaterialistischen oder reduktionistischen Entgleisungen ausgeschlossen. „Die Tallensi-Bauern stehen nicht durch die Art und Weise, wie sie produzieren, in einem Vater-Sohn-Verhältnis, sondern sie produzieren in dieser Art und Weise, weil sie in einem Vater-Sohn-Verhältnis stehen.“(Sahlins 1986, 23)

8. Sie erlaubt nachzuvollziehen, daß, was in der einen Epoche „Denkmittel“ (Elias 1988, 146), also kulturspezifisches Instrument der Erzeugung von Wissens ist, für die nächste Epoche zum historischen Inhalt des Wissens werden kann, und konstituiert so die Möglichkeit eines einheitlichen Gegenstandes für eine phylogenetische Behandlung, eine Art Formationstheorie des Wissens. Die m.E. umfassendste und anspruchsvollste Formulierung der spezifisch methodologischen Funktion der Kategorie des Wissens als Erklärungsprinzip stammt von Judin. In seinem Verständnis ist ein Erklärungsprinzip Voraussetzung und Resultat der Gesamtpraxis einer Gesellschaft in einer bestimmten Zeit, insofern Einheit aller Wissensformen und daher Ausdrucksform des kollektiven Gesamtsubjekts in allen Lebensäußerungen, die in ihrer Totalität den Rationalitätstyp einer Gesellschaft, einer Epoche oder einer ganzen Gesellschaftsformation bestimmen (Judin 1984) (vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Rückriem 1992).

9. Sie ist selbst eine interdisziplinäre Kategorie, die unmittelbare Bezüge zur Soziologie, Psychologie oder Erkenntnistheorie nahelegt und erlaubt. So kann z. B. Leontjews dialektische Theorie der genetischen Unterscheidung von Widerspiegelung in der Tätigkeit und Widerspiegelung als Tätigkeit wie auch das von ihm formulierte Gesetz von der vorauseilenden Tätigkeitsstruktur und der nachhinkenden Widerspiegelungsstruktur (Leontjew 1964) als methodologische Grundlage für die geschichtliche Forschung zur Entstehung von Wissensformen verwendet werden. Interessanterweise nutzt auch Elias dieses Modell eines „Nachhinkeffektes“ für seine „prozeßsoziologische“ Analyse des sozialen Habitus (Elias 1987, 281).

10. Entscheidend aber ist, das nur so der unauflösbare dialektische Zusammenhang zwischen den objektivierten Wissensformen als gesellschaftlichen Bedeutungssystemen und dem subjektiven Wissen als persönlichem Sinnsystem deutlich gemacht werden kann, der die theoretisch entscheidende Basis für Fichtners These vom epistemologischen Zusammenhang zwischen Schule und Lerntätigkeit wie auch für die Rede von der Sinnkrise des Wissens darstellt, wie im folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden soll.

Für diesen Zusammenhang gilt, daß Wissen immer Wissen eines Subjekts ist. Anders als in der Auffassung Poppers ist Wissen in meinem Verständnis nur als Wissen eines Subjekts wirkliches Wissen. Außerhalb dieses Verhältnisses existiert es nicht (Leontjew 1979, Lektorsky 1985). Wissen ist Mittel des Subjekts, Welt anzueignen, ist allgemeine Fähigkeit des Subjekts zur Gestaltung der Welt wie zur Selbststeuerung und Selbstbestimmung, also zur Entfaltung von Individualität und personaler Identität.

In dieser Qualität des Wissens sind zwei gegensätzliche Dimensionen aufgehoben: seine Gegenständlichkeit und seine Subjektivität. Wissen ist Wissen von etwas, Mittel zur Erfassung der Welt in ihrer Amodalität, in ihrer Unabhängigkeit von mir, wird objektive Bedeutung. Zugleich ist Wissen mein Wissen, Mittel zur Erfassung der Welt in ihrer Bedeutung für mich, ist persönlicher Sinn. Dem Prozeß der Verwissenschaftlichung und Demokratisierung entspricht der Prozeß der Subjektivierung des Wissens. Dieser Prozeß als Tätigkeit gedacht heißt Lernen. Die universelle Produktion von neuem Wissen in der Gesellschaft wird zur permanenten Tätigkeit jedes Individuums, d.h. zum lebenslangen Lernen als Existenzform. Damit wird die gesellschaftliche Verwissenschaftlichung aller Lebensvollzüge als ein ungeheuer weitreichender Anspruch in das Subjekt verlegt: als allgemeine Fähigkeit jedes einzelnen zur Entwicklung neuen Wissens und als allgemeine Einstellung zur gesellschaftlichen Legitimierung der Praxis dieses Wissens. Wie das Wissen gesellschaftlich angewendet werden soll, wird mit seiner Produktion nicht mehr automatisch

mitentschieden. Das Anwendungsproblem wird als gesellschaftliches Problem in das Subjekt verlagert und damit der Prozeß der persönlichen Sinnbildung zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe. Wissen wird subjektiv, heißt in dieser Perspektive: Die gesellschaftliche Trennung von Wissen und Tätigkeit wird zu einem Problem ihrer neuen Vermittlung im Subjekt. D.h. in Frageform: Wie wird Allgemeines im Individuellen real? Wie kann Lernen als eine allgemeine Fähigkeit gelernt werden? Wie kann man Gesinnung erzeugen? Oder mit Bezug auf unser konkretes Problem: Wie kann dieser gesellschaftliche Anspruch den Jugendlichen heute als persönlich sinnvoll vermittelt werden?

Das kulturelle Schema unserer Gesellschaft versteht die Gesellschaft als einen sich selbst steuernden Verband vermittelt sich selbst steuernder Individuen und versteht die in diesem Zusammenhang produzierten objektivierten Wissensformen als zureichende Mittel, diese Selbststeuerungsfähigkeit der Individuen zu vermitteln. Sie basiert auf der Anerkennung der gesellschaftlichen Verpflichtung aller Mitglieder zur Bildung als selbststeuerungsfähiges Subjekt in diesem Verständnis als eines allgemeinen sozialen Habitus. Schule ist die gesellschaftliche Institution, die zum Zweck der Bildung aller gegründet wurde, sie ist insofern eine normative und zugleich autonome Anstalt, die gerade in ihrer Autonomie und durch sie jene fähigkeits- und habitusbildende Qualität ausprägt oder wenigstens provoziert. Das gesamte Bildungssystem aller entwickelten Industriegesellschaften beruhte bisher 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; die Unterrichtsfächer sind nicht nur Ordnungsschemata für die sozial geregelte Aneignung dieses Wissens, sie vermitteln darüber hinaus auch die sozialen Konventionen seiner Anwendung in den gesellschaftlichen Praxisbereichen (Durkheim 1977, Bracht 1986). So gesehen ist die Schule selbst eine objektivierte Wissensform dieser Gesellschaften, die einem kulturellen Schema entsprechen, das erst mit der bürgerlichen Gesellschaft entstanden ist (Fichtner 1989, Engestroem 1987) und die Entwicklung aller modernen Industriestaaten bis in die Gegenwart hinein prägte. Wenn die von verschiedensten Positionen aus festgestellten Globalisierungstendenzen (Pestel 1988, Spiegel-Spezial 1991, A. Gore 1992) tatsächlich eine neue Form der Vergesellschaftung der Menschheit darstellen, dann hat dies auch -wie ich meine: schon längst - Auswirkungen auf die Qualität, die Struktur und Funktion aller unserer Wissensarten und -formen, eingeschlossen die Schule, die Unterrichtsfächer, die schulischen Kommunikationsformen usw., auch wenn dies bisher noch nicht explizit diskutiert wird.

III. Konsequenzen für die Lehr- und Lernforschung

Ob wir also in den Gewaltäußerungen der Kinder und Jugendlichen tatsächlich - so jedenfalls meine These - eine Krise des Wissens wahrzunehmen haben und welchen Umfang bzw. welche Qualität diese Krise gegebenenfalls besitzt, das unvoreingenommen und nüchtern zu klären, scheint mir nach allem eine der wichtigsten Aufgaben der Lehr- und Lernforschungen zu sein, denn möglicherweise steht der gesamte epistemologische Zusammenhang von Schule und Lerntätigkeit in seiner historischen Form und mit ihm die Struktur und Begründung des gesamten Fächerkanons und seine Hierarchisierung zur Disposition. Weder der Kanon selbst noch seine Hierarchie lassen sich „aus einer abstrakten Fächersystematik ableiten“, beide müssen „vielmehr im Blick auf die Aufgabenstellung schulischer Bildung“ (Bracht 1986, 425) in der Gegenwart erst entwickelt werden. Unterrichtsfächer sind epistemologische Errungenschaften einer bestimmten geschichtlichen Situation, sie ordnen „historisch gewordene, inhaltlich zugleich abgegrenzte als auch aufgrund bestimmter Zielsetzungen verknüpfte Aufgabenfelder institutionalisierter Lehre“ und die „Problematik der

Fächerbildung besteht darin, daß ihre Hierarchisierung aufgrund einer sozialen Praxis der Klassifizierung des Wissens erfolgt" (ebd.), die im Zusammenhang mit der Problematisierung der Entstehung und Veränderung des Wissens selbst obsolet wird.

In den Forschungshorizont dieser These gehören daher unter anderem Fragen wie:

Welches Wissen transportieren unsere Unterrichtsfächer tatsächlich und entspricht dieses den neuen Entwicklungen der „globalen Integration der Menschheit" (Elias 1988)?

- Welche impliziten sozialen Habitusformen enthält dieses Wissen bzw. die in den Hierarchien der Fächer verborgene soziale Praxis und in welchem Verhältnis stehen diese zu den Erwartungen einer „Menschheit als tendenzieller Gesellungsform"?
- Warum haben solche Projekte wie „Künstler in die Schule" (KIDS, Berlin) selbst bei hoch aggressiven Schülern einen solchen Erfolg?
- Mit welchem Subjektverständnis begegnen wir im Rahmen unserer offiziellen Vorstellungen von Lehr- und Lernformen unseren Schülern?
- Mit welchem Selbstverständnis stehen wir als Lehrer vor unseren Schülern?
- Sind unsere Unterrichtsformen und die Form, in der sich unsere Staatsschule historisch entwickelt hat, für das Realwerden des Wissens im Subjekt noch geeignet, um Lerntätigkeit zu entwickeln?
- Wie müßten sie aussehen, um dies unter gegebenen Bedingungen und mit besserem Erfolg als zur Zeit zu erreichen?
- Welche Rolle spielen dabei die außerschulischen Lernprozesse?
- Welche Bedeutung haben die in ihrer gesellschaftlichen Allgemeinheit längst konkurrenzfähigen Medien für die Aneignung von Wissen (vgl. Boltz 1993)?
- Wie unterscheidet sich das von ihnen vermittelte Wissen von schulischem Wissen? Ändert sich angesichts der Ästhetisierung der Umwelt heute der Stellenwert der Wahrnehmung gegenüber der Kognition? Welche Funktion kommt in diesem Zusammenhang möglicherweise dem Computer als dem „dominierenden Medium unserer Epoche" (Lecker 1993) zu?
- Was leisten unsere Unterrichtsfächer zur Vermittlung der Fähigkeit zur persönlichen Sinnbildung unserer Schüler?
- Was leisten sie zur Historisierung von Bedeutungssystemen?
- Entspricht die traditionelle Struktur der Unterrichtsfächer ihrer aktuellen Funktion?
- Welche soziale Hierarchie kommt in der Klassifikation nach Haupt- und Nebenfächern, nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Inhalten zum Ausdruck (vgl. Durkheim 1977).
- Welche Wissensform wird durch die Inferiorisierung von Kunst-, Musik- und Sporterziehung im Rahmen unserer traditionellen Curricula vermittelt?
- Was bedeutet es für eine angemessene Bildung, wenn die großen Schlüsselfragen der globalen Integration der Menschheit weder als offizielles Fach noch als Unterrichtsprinzip noch auch nur als verbindlicher Inhalt allgemein anerkannt sind?
- Sind die rigiden und festgefrorenen Raum- und Zeitstrukturen, die Jahres-Jahrgangsklasse, die Wochen- und Tagespläne, die Stundenkonzepte, die Architekturen der Gebäude wie die Fixierung auf die Gebäude selbst wirklich optimale Bedingungen?
- Ist das staatliche Monopol der Schule noch zeitgemäß?
- Muß die Autonomie der Schule revidiert werden? (Vgl. Herrmann 1989, Tenorth 1989).
- Ist ihre Privatisierung unter Umständen tatsächlich eine Perspektive? (Hentig 1993, Gonon/Oelkers 1993)

Dieser Fragenkatalog ist auch nicht annähernd vollständig und beabsichtigt auch keine Vollständigkeit. Mit seinen durchaus unsystematischen und exemplarischen Fragen soll zunächst lediglich konkretisiert werden, was die Kategorie des Wissens bzw. die These von

einer „Krise des Wissens“ in erziehungswissenschaftlicher Sicht bedeuten könnte und dann darüber hinaus angedeutet werden, in welche Richtung ein Forschungsprogramm für Lehr- und Lernforschung entwickeln werden könnte, das sich von dieser These anregen läßt.

Literatur

Abendzeitung, 16.2.1992

Ahrend, J., 1993, Die Täter werden immer jünger, in: Erziehung und Wissenschaft, H. 6, S.14-16

Albrecht, P.-A./O Backes (Hrsg.), 1990, Verdeckte Gewalt. Plädoyers für eine „Innere Abrüstung“, Suhrkamp Verlag

Allerbeck, K./W. Hoag, 1986, Jugend ohne Zukunft? München

Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. für Familie, Schule und Gesellschaft (Hrsg.), 1991, Gewalt - schon in der Grundschule? Berlin,

August Baacke, D./W. Heitmeyer (Hrsg.), 1985, Neue Widersprüche, Weinheim

Beck, U., 1983, Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer Formationen und Identitäten. In: Soziale Ungleichheiten. Hg. v. Kreckel, Sonderband 2, Göttingen.

Beck, U., 1986a, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.

Beck, U., 1986b, Die Zivilisation des Risikos, in: Psychologie heute, H. 11, S.34 - 37

Bettelheim, B. (1982), Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extrem-situation, Frankfurt: dtv

Böhme, H., 1988, Natur und Subjekt, Frankfurt/M

Böhme, H. und G., 1985, Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, Frankfurt/M.

Boltz, D.-M. (1993), Konstruktion von Erlebniswelten. Kommunikations- und Lernstrategien am Beispiel der Marketing-Kommunikation von CAMEL und GREENPEACE, Phil. Diss. HdK Berlin

Bracht, U., Die gesellschaftliche Bedeutung des Fächerkanons, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart 1986, S.419 ff

Brückner, P. (1979), Über die Gewalt, Berlin

Bundeselternrat (Hrsg.), 1990, Dokumentation, 1/VIII, Juni

Bundeskriminalamt (Hrsg.), 1986, Was ist Gewalt? Auseinandersetzung mit einem Begriff. Wiesbaden

Bungert, J. (1993), Was ist mit unseren Kindern los? in: Berliner Morgenpost, Sonntag, 31. Oktober, S.64

Creighton, A./P. Kivel, 1 993, Die Gewalt stoppen. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit Jugendlichen, Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr

DER SPIEGEL, 15/1988, vom 11.4.1988

DER SPIEGEL, 41/1991, vom 7.10.1991

Dettenborn, H., 1993, Gewalt aus der Sicht der Schüler. Ergebnisse einer Untersuchung in Berlin, in: Pädagogik, H. 3

Durkheim, E., Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich, Weinheim/Basel 1977

Duerr, H. P. (1993), Obszönität und Gewalt, Suhrkamp Verlag. Vgl. die Rezension: Der Mensch - das ewige Tier, in: DER SPIEGEL, 47 (1993) Nr.24, 14.Juni1993, S. 188 - 194

Eibeck, B./S. Welzel, 1993, Gewalt. Unsere Zukunft? in: Erziehung und Wissenschaft, H. 5, S.22

- Elias, N., 1981, Zivilisation und Gewalt, in: J. Matthes (Hrsg.), Lebenswelt und soziale Probleme, Frankfurt, S.98 - 124
- Elias, N., 3/1988, Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt/M.
- Engel, U./K. Hurrelmann, 1989, Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe, Berlin/New York
- Engel, U./K. Hurrelmann, 1993, Was Jugendliche wagen, Weinheim
- Engeström, Y., 1987, Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research, Helsinki.
- Falbis, I. von (1993), Das bittere Ende der menschlichen Nähe. Gesellschaft in der Krise: Was soll bloß aus unseren Kindern werden?, in: Berliner Morgenpost vom 13./14. November, Berliner Illustrierte Zeitung, S.2
- Falbis, I. von (1993), Schule 1993 - was leistet sie noch?, in: Schuljournal. Eine Beilage zur Berliner Morgenpost, Sonntag, 1.8.1993, S.77
- Farm, K./E. Seidel-Pielen, 1993, Ohne Gewalt läuft nichts. Jugend und Gewalt in Deutschland, Köln: Bund-Verlag
- FAZ, 17.2.1992
- FAZ, 25.1.1992
- Feltes, T., 1990, Gewalt in der Schule, in: Schwind u.a., a.a.O., Bd. 2,
- Fichtner, B., 1989, Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien, Habil.Schrift Universität Siegen
- Fichtner, B., 1992, Erziehung und Bildung im Werk Diesterwegs, in: B. Fichtner/P. Menck (Hrsg.), Pädagogik der modernen Schule. Adolph Diesterwegs Pädagogik im Zusammenhang von Gesellschaft und Schule, Juventa Verlag Weinheim und München, S.17 - 29
- Fellsches, J., 1993, Didaktische Phantasie. Einführungen in Erziehungswissenschaft. (Beiträge zu Theorie und Kultur der Sinne, 4). Essen.
- Feltes, T., 1990, Gewalt in der Schule. In: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Hg. v. Schwind, Baumann u.a., Bd. 2, Berlin
- Foucault, M., 1981 a, Archäologie des Wissens, Frankfurt/M.
- Foucault, M., 1981 b, Überwachen und Strafen, Frankfurt, 4. Auflage
- Freitag, M./K. Hurrelmann, 1993, Gewalt an Schulen - In erster Linie ein Jungen-Phänomen, in: blz extra, Zeitung der GEW BERLIN, November, S. 3 - 4. (Nachdruck einer Sonderausgabe der Neuen Deutschen Schule, Zeitung der GEW Nordrhein.-Westfalen 1993)
- Futász, M. (1993), Thema verfehlt, doch nicht daneben, in: Erziehung und Wissenschaft, H. 6, S. 16
- Galtung, J. (1975), Strukturelle Gewalt, Reinbek
- Gebauer, K., 1991, Was ist bloß mit den Kindern los? in: Die Grundschulzeitschrift, H. 49, S.47 - 50
- Gore, A., 1992, Wege zum Gleichgewicht. Ein Marshallplan für die Erde, Frankfurt/M.: Fischer Verlag
- Gräning, A. (Hg.), 1993, Sexuelle Gewalt gegen Frauen - kein Thema? Münster. New York.
- Groethuysen, B. (1978), Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich, 2 Bde., Tübingen
- He., 1993, Was ist bloß mit den Schülern los? in: blz extra, Zeitung der GEW BERLIN, November, S.10. (Nachdruck einer Sonderausgabe der Neuen Deutschen Schule, Zeitung der GEW Nordrhein.-Westfalen 1993)
- Hecker, U., 1993, Gewalt in der Schule - ... und was dagegen zu tun ist, in: blz extra, Zeitung der GEW BERLIN, November, S. 11 - 12. (Nachdruck einer Sonderausgabe der Neuen Deutschen Schule, Zeitung der GEW Nordrhein.-Westfalen 1993)
- Heitmeyer, W., 1986, Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen, Weinheim

- Heitmeyer, W./I. Peter, 1988, Jugendliche Fußballfans. Soziale und politische Orientierungen, Gesellungsformen, Gewalt, Weinheim
- Heitmeyer, W., 1989, Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim und München.
- Heitmeyer, W. (1989), Jugend, Staat und Gewalt in der politischen Risikogesellschaft, in: Heitmeyer, W./ K. Möller/ H. Sünker (Hg.), Jugend -Staat - Gewalt. Politische Sozialisation
- Heitmeyer, W./K. Möller/H. Sünker (Hg.), 1989, Jugend-Staat-Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung, Weinheim und München.
- Heitmeyer, W., 1992, Desintegration und Gewalt, in: Die deutsche Jugend, H. 3
- Heitmeyer, W., 1992, Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie, Weinheim
- Heitmeyer, W., 1992, Die Ohnmacht der entschulten Jugend; in: Freitag, Nr. 52/53 vom 18.12.1992
- Heitmeyer, W., 1993, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus lassen sich nicht einfach verbieten, in: Politik, 14.1.1993
- Heitmeyer, W., 1993, Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralisierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 2 - 3, S.3 - 13
- Hell, H./M. Perik/P.-U. Wendt (Hrsg.), 1993, Jugend und Gewalt. Über den Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen, Marburg: Schüren Presseverlag
- Hermann, U., 1994, Wirkliche Selbständigkeit können die 68er nicht ertragen, in: Erziehung und Wissenschaft, H. 3, S.26
- Horn, K., Gewalt und Aggression, in: K. Rottgers/H. Saner (Hrsg.) (1978), Gewalt, Basel
- Humpert, W., 1989, Aggressionen in der Schule, in: Aktion Jugendschutz u.a. (Hrsg.), Jugend und Gewalt, Köln
- Hurrelmann, K./B. Holler/E. Nordlohne, 1988, Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Stuserwartungen im Jugendalter, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34; Jg., H. 1, S.25 - 44
- Hurrelmann, K., 1989, Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim
- Hurrelmann, K., 1990, Gewalt in der Schule, in: Schwind/Baumann u.a. (Hrsg.), a.a.O., Bd. 3, Berlin
- Hurrelmann, K., 1990, Familienstreß-Schulstreß-Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Weinheim
- Hurrelmann, K., 1991, Politische Ängste, in: Enfant terrible, H. 1, S.67 - 78
- Hurrelmann, K., 1991, Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun? in: Kind-Jugend-Gesellschaft, H. 4,
- Hurrelmann, K., 1992, Aggressionen und Gewalt in der Schule, in: Pädagogisches Forum, H. 2
- Hurrelmann, K., 1993, Der politische Protest des „unteren Drittels“?. Gedanken über die Ursachen der Gewalt gegen Ausländer, in: Pädagogik, 41. Jg., 2, S.39 - 44
- Hurrelmann, K., 1993, Mitdenken, Mitfühlen, mitziehen, in: Die Zeit vom 26.3.93
- Kämper, G., 1993, Gewalt gegen Mädchen. In: Pädagogik. Jg. 45, H. 3.
- Kamper, D. (Hrsg.), 1987, Die unvollendete Vernunft. Moderne versus Postmoderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kamper, D., 1990, Zur Geschichte der Einbildungskraft, Reinbek: Rowohlt
- Keim, D. (1981), Stadtstruktur und alltägliche Gewalt, Frankfurt
- Korte, J., 1992, Faustrecht auf dem Schulhof. Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule, Weinheim/Basel: Beltz

- Krausch, Chr., 1990, Gewalt gegen Frauen, in: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, hrsg. von H. J. Sandkühler, Bd. 2, Hamburg: Felix Meiner, S.448 - 454
- Leeker, M. (1993), Mime, Mimesis und Technologie. Historisch-systematische Studien zur Mediatisierung von Körper und Mimesis, Phil. Diss. HdK Berlin
- Leontjev, A. N., 1964, Probleme der Entwicklung des Psychischen, Berlin.
- Leontjev, A. N., 1982, Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Köln.
- Lewontin, R., C./S. Rose, L. J. Kamin, 1988, Die Gene sind es nicht, München: Psychologie-Verl.-Union
- Mann, R, 1993, Was unter Gewalt verstanden wird, bleibt vage. Auch eine neue Bielefelder Untersuchung bringt der Gewaltdiskussion nicht, was sie dringend benötigt: Differenzierung, in: Deutsche Lehrerzeitung, 40. Jg., H. 13, S.1
- Mansel, J./K. Hurrelmann, 1991, Alltagsstreß bei Jugendlichen, Weinheim
- Mansel, J., 1992, Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung, Weinheim
- Meyer, E. (Hrsg.) (1991), Burnout und Streß, Baltmannsweiler: Schneider
- Metzner, M. M., 1993, Vom Umgangston und „Fertigmachen“ des Lehrers. Gutachter in Schleswig-Holstein legen Empfehlungen zur Erziehung gegen Gewalt vor, in: Frankfurter Rundschau, Donnerstag, 8.April, Nr.83, S.6
- Miller, A. (1985), Bilder einer Kindheit, Frankfurt
- Möller, K., 1993, Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen. Phänomene und Ansatzpunkte der Jugendarbeit, in: Kind, Jugend und Gesellschaft, H. 4
- Mollenhauer, K., 1993, Rainer Winkels Kritik der ‚emanzipatorischen Pädagogik‘, in: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 16, S. 10.
- Narr, W. (1973), Gewalt und Legitimität, in: Leviathan, 1. Jg., S.15 ff
- Negt, O., 1981, Rechtsextremismus und Gewalt - ein Problem des gesellschaftlichen Zentrums, nicht der Randgruppen, in: N. Kremeyer u.a. (Hrsg.), Heute schon gelebt? Alltag und Utopie, Offenbach
- Neidhardt, F., 1986, Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs, in: Bundeskriminalamt (Hrsg.), Was ist Gewalt? Auseinandersetzung mit einem Begriff. Bd. 1, Wiesbaden, S.109 - 147
- Neidhardt, F., (1987) Politische Protestgewalt in der jungen Generation, in: Jugendforum. Zeitschrift für Praxis, Wissenschaft und Politik der Jugendhilfe in Schleswig-Holstein, H. 11/12, S.3 - 10
- Nicklas, N., 1984, Erziehung zum Ekel vor Gewalt, in: R. Steinweg (Hrsg.), Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder, Frankfurt
- Ohder, C., 1992, Gewalt durch Gruppen Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Berlins
- Palentien, Ch./K. Hurrelmann, 1992, Jugend und Politik, in: Pädagogik, 40. Jg., H. 11
- Pestel, E., 1988, Jenseits der Grenzen des Wachstums. Bericht an den Club of Rome, Stuttgart: DVA
- Pilz, G. A., 1990, Gewalt von, unter und an Kindern und Jugendlichen. Eine sozialhistorische Betrachtung der Gewaltproblematik in unserer Gesellschaft, Dortmund: pad-Verlag
- Polimer, K./M. Reissig/U. Six (1992), Risikolagen und Risikoverhalten Jugendlicher in den neuen Bundesländern. Ergebnisse der Leipziger Risikostudie
- Posselt, R.-E./K. Schuhmacher, 1993, Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Dem Haß keine Chance, Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr
- Preuschhoff, G. und A., 1992, Gewalt an Schulen - und was dagegen zu tun ist, Köln: Papyrossa Verlag
- Rauschenberger, H., 1992, Aus der Kinderstube der Gewalt, in: Die Deutsche Schule, H. 2, S.134 - 148
- Richter, C. (1979), Die überflüssige Generation, Königstein: Athenäum

- Rotter, M./H. Steinert (1981), Stadtstruktur und Kriminalität, in: H. Walter (Hrsg.), Religion und Sozialisation, Stuttgart
- Rottgers, K./H. Saner (Hrsg.) (1978), Gewalt, Basel
- Rückriem, G., 1992, Pädagogik als praktische Vermittlungswissenschaft. Versuch einer tätigkeitstheoretischen Interpretation F.A.W. Diesterwegs, in: B. Fichtner/P. Menck (Hrsg.), Pädagogik der modernen Schule. Adolph Diesterwegs Pädagogik im Zusammenhang von Gesellschaft und Schule, Weinheim: Juventa
- Rückriem, G., 1993, Gewalt - ein Bildungsproblem? Zur Bedeutung der Gewalterscheinungen für die Diskussion der Bildungsinnovation im vereinten Deutschland, in: L. Lambrecht/E.M. Tschurenev (Hrsg.), Geschichtliche Welt und menschliches Wesen. Beiträge zum Bedenken der *conditio humana* in der europäischen Geistesgeschichte, Frankfurt/M.
- Rutter, M. u.a., 1980, Fünfzehntausend Stunden, Weinheim/Basel: Beltz
- Sandkühler, H. J., 1991a, Die Wirklichkeit des Wissens. Geschichtliche Einführung in die Epistemologie und Theorie der Erkenntnis, Frankfurt/M
- Sandkühler, H. J., 1991b, Die Wirklichkeit des Wissens und das epistemische Menschenrecht, in: Dialektik. Enzyklopädische Zeitschrift für Philosophie und Wissenschaften, H. 1
- Schibilsky, M., 1978, Die verschwiegene Gewalt. Sozialpsychologische Aspekte des Gewaltproblems, in: Vorgänge. Zeitschrift für Gesellschaftspolitik, 31. Jg., S.47 - 55
- Schorb, B./S. Schneider-Grube/H. Theunert (Hrsg.), 1984, Gewalt im Fernsehen - Gewalt des Fernsehens? Sindelfingen
- Schmid-Petry, E., 1993, Schule muß wieder ein gewaltfreier Raum werden: Härtere Strafen, in: Berliner Morgenpost, Sonntag, 19. Dezember, S. 14.
- Schubarth, W./W. Melzer (Hrsg.), 1993, Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen
- Schwind, H.-D. u.a. (Hrsg.), 1990, Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), 4 Bände, Berlin
- Seeßlen, G., 1992, Gewalt ohne Gnade, in: Freitag, 24.11.
- Seidel-Pielen, E., 1993, 68er in der Kritik, in: Der Tagesspiegel, Nr. 14 590, Sonntag, 20. Juni
- Seifried, K., 1993, Ein Nachwort, in: blz extra, Zeitung der GEW BERLIN, November, S.1 5.
- Sperling, U./M. Tjaden-Steinhauer, 1992, Die Modernisierung patriarchalischer Herrschaft in der kapitalistischen Industriegesellschaft, in: Dialektik. Enzyklopädische Zeitschrift für Philosophie und Wissenschaft, H. 2, S.81 - 94
- Spiegel-Verlag (Hrsg.), 1991, Die globale Revolution. Bericht des Club of Rome, Spiegel-Spezial, Hamburg
- Spreiter, M., 1993, Praktische Wege aus dem Gewalt-Sumpf, in: Das Parlament, Nr.24, 11.6., S.11
- Spreiter, M., 1993, Die Gewalt macht Schule. Aufrüstung im Klassenzimmer, in: Psychologie heute, Februar, S.58 - 63
- Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt (Hrsg.), 1991, Die Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und die Situation an Frankfurter Schulen, Dezember
- Steffens, G., 1993, Eine Pädagogik des moralischen Zeigefingers wird keinen Erfolg haben, in: päd extra, H. 1
- Steinhilper, G., 1987, Kriminalpolitische Aspekte einer wirksameren Bekämpfung der Gewaltkriminalität, in: Beiträge zur inneren Sicherheit. Schriften der Hermann-Ehlers-Akademie Nr.21, Kiel/Bremen, S.68 - 81
- Steinweg, R., (Hrsg.), 1984, Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder, Frankfurt

- Stellmach, C., 1994, Rassismus und Eugenik inbegriffen. Konstitutive Elemente neuzeitlicher Wissenschaftsentwicklung, in: Forum Wissenschaft, 11. Jg., H. 1, S.44 - 49
- STERN, 8/1993, vom 18.2.1993
- Struck, P., Warten auf Godot? 1992, in: Deutsche Lehrerzeitung, 43. Jg., S.2
- Struck, P., 1992, Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand
- Tenorth, H.-E., 1989, Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung, in: Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft, hrsg. von R. vom Bruch, Fr. W. Graf und G. Hübing, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S.152
- Theunert, H., 1987, Gewalt in den Medien - Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln, Opladen
- Träbert, D., 1993, Vom Umgang der Schule mit der Gewalt, in: blz extra, Zeitung der GEW BERLIN, November, S.8 - 9. (Nachdruck einer Sonderausgabe der Neuen Deutschen Schule, Zeitung der GEW Nordrhein.-Westfalen 1993)
- Volkholz, S., 1993, Antwort auf E. Schmid-Petry, in: Berliner Morgenpost, Sonntag, 26. Dezember
- Volkholz, S., 1994, Werte sind genug vorhanden, sie müssen realisiert werden in: Erziehung und Wissenschaft, H. 3, S.27.
- Weingart, P./K. Bayertz/J. Kroll, 1988, Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassehygiene in Deutschland, Frankfurt/M.
- Winkel, R., 1991, Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher, Baltmannsweiler/Hohengehren
- Winkel, R. 1992, Die Geschichte vom Kaiser Augstein, in: Deutsche Lehrerzeitung, H. 43
- Winkel, R., 1993, Der gestörte Unterricht, 5. Auflage, Bochum
- Winkel, R. 1993, Von Adorno bis Zetkin, in Deutsche Lehrerzeitung Nr. 12, S. 10
- Winkel, R., 1993, Die Schule - und ihr Beitrag zur Reduzierung von Gewalt, in: blz extra, Zeitung der GEW BERLIN, November, S. 5 - 7. (Nachdruck einer Sonderausgabe der Neuen Deutschen Schule, Zeitung der GEW Nordrhein.-Westfalen 1993)
- Wulf, Ch./Gebauer, G., 1992, Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Gewalt und kein Ende (1993), Heft 9 der blz, Zeitung der GEW BERLIN
- Neue Gewalt - die Diskussion geht weiter. Ausländerbeauftragte: Jugendliche führen aus, was Ältere denken, in: Berliner Zeitung, Nr.136, 14.6., S.4
- Nervenkrieg im Klassenzimmer. Horrorjob Lehrer, DER SPIEGEL, 47 (1993) Nr; 24, 14. Juni
- Die tägliche Angst. Kampfplatz Schule, 1993, stern, Nr.8, 18. Februar
- Diskussion: Gewalt in der Schule (1993), Leserbriefe von M. Rosenbach und F. Tangermann sowie Offener Brief von Stadtrat Dirk Jordan zum Artikel von J. Klingner/M. Hummel, oberlehrerliche Einfälle, (in: blz, Zeitung der GEW BERLIN, 1993, H. 4-5), in: blz, Zeitung der GEW BERLIN, H. 6, S.24 - 27