pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Titze, Hartmut

Zur Tiefenstruktur des Bildungswachstums von 1800 bis 2000. Lern- und Bildungsprozesse in neuer Sicht

Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 180-196

Quellenangabe/ Reference:
Titze, Hartmut: Zur Tiefenstruktur des Bildungswachstums von 1800 bis 2000. Lern- und Bildungsprozesse in neuer Sicht - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 180-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274542 - DOI: 10.25656/01:27454

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274542
https://doi.org/10.25656/01:27454

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Hartmut Titze

Zur Tiefenstruktur des Bildungswachstums von 1800 bis 2000

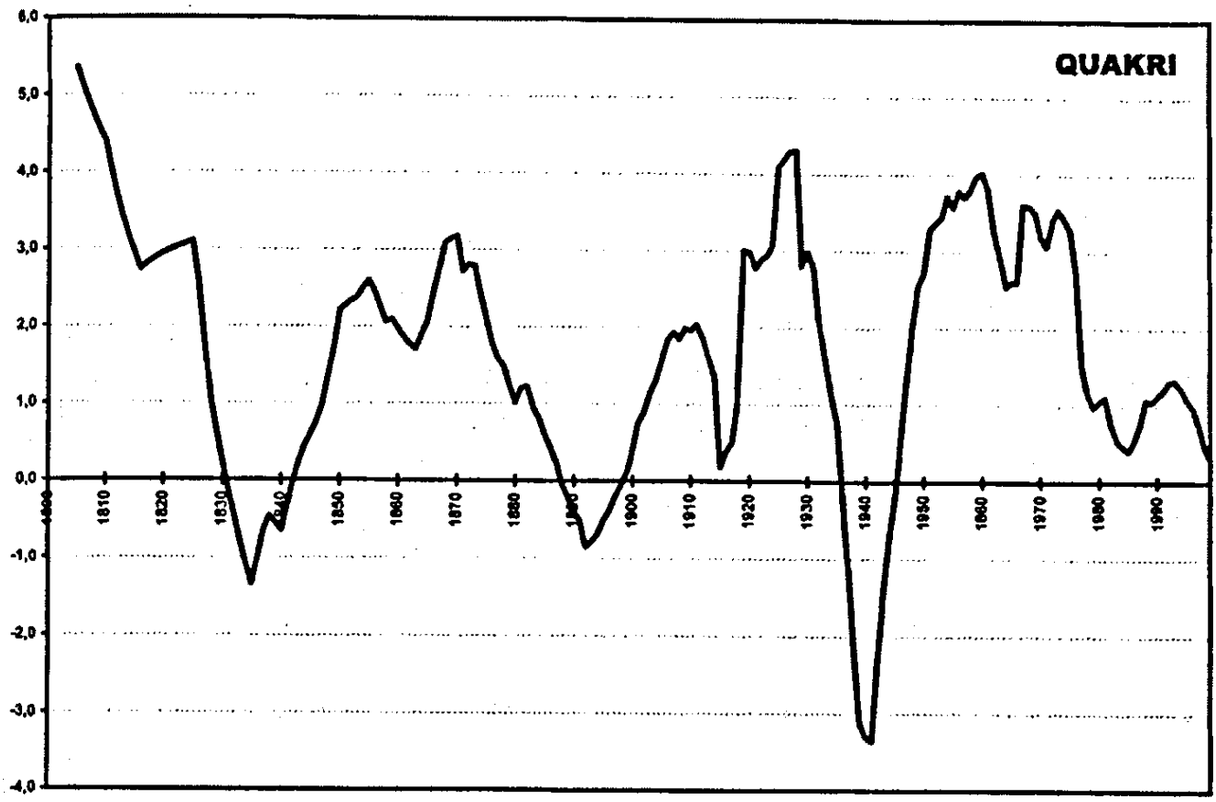
Lern- und Bildungsprozesse in neuer Sicht

Die Erforschung der modernen deutschen Bildungsgeschichte auf der Grundlage historischer Massendaten macht es heute möglich, dass wir die produktive Dynamik des Bildungswesens als *Generationengeschichte* seit 1800 analytisch betrachten können. Damit erscheint auch unsere widersprüchliche Vergangenheit in einem neuen Licht. Wir können unsere Bildungsgeschichte ohne Verdrängungen und ohne Bruch 'erzählen' und die Zeit des Nationalsozialismus im Sinne eines Wirkungszusammenhangs kritisch aneignen. Die produktive Idee der klassischen Vordenker kann uns immer noch für die Zukunft orientieren: Der neuhumanistische Bildungsgedanke als Vergesellschaftungsideal zielte auf den *Austausch* der Menschen und deren wechselseitige Bereicherung als Bedingung der *Selbstverwirklichung*. Der folgende Beitrag versucht eine Bilanzierung der modernen deutschen Bildungsgeschichte und dient der Vergewisserung des Bildungsproblems in der Moderne. [1]

Bei der Auswertung kommt hinter Millionen von Daten zum Bildungsverhalten unserer Vorfahren, die von der Forschungsgruppe QUAKRI in 26 Jahren systematischer Forschung untersucht worden sind, eine faszinierende Tiefenstruktur des gemeinsamen Lebens zum Vorschein. Wie in Abbildung 1 dargestellt ist, folgt die Ausdehnung der höheren Bildung auf immer weitere heranwachsende Mitglieder der Gesellschaft vier verblüffend regelmäßigen langen Wellen. Vom frühen 19. bis zum späten 20. Jahrhundert scheint die höhere Bildung quasi automatisch gewachsen zu sein. In der Entwicklung von den 'oberen Zehntausend' in den exklusiven Gymnasien und Universitäten um 1800 bis zu den Schüler- und Studentenmassen in den gegenwärtigen Einrichtungen des Bildungssystems gibt es einen tief verankerten kulturellen Mechanismus. Das gemeinsam erzeugte Muster, nach dem das gesellschaftliche Leben in den letzten beiden Jahrhunderten immer stärker mit Bildungsprozessen durchdrungen wurde, bleibt den in der Erscheinungswelt der Gegenwart lebenden Zeitgenossen verborgen und fordert die Erklärungskraft des Forschers heraus. Welcher 'Sinn' steht hinter diesen Zahlen?

1 Wenn nicht ausdrücklich andere Quellen angegeben sind, beziehen sich die empirischen Grundlagen auf die von 1977 bis heute von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Einzelprojekte (abwechselnd unter der Leitung von Hans-Georg Herrlitz, Axel Nath und Hartmut Titze), die unter dem Kürzel QUAKRI (Erstantrag 'Qualifikationskrisen' bei der DFG) zusammengefasst sind.

Abb. 1: Jährliche Wachstumsraten (10-jähriger gleitender Durchschnitt) der höheren Schülerquote (männl.) in Prozent der 11- bis 19-jährigen männlichen Bevölkerung in Preußen und der BRD (alt) 1805 – 1999



Die drei Einschnitte der verringerten Bildungsproduktion (Minuswerte der Wachstumsraten) markieren die allgemeinen Überfüllungsphasen in den akademischen Berufen nach 1830, 1880 und 1930, die vom Zugang in höhere Schulen abschreckten und die gesellschaftliche Mobilisierung der Bildungsbereitschaft dämpften. Ohne dass die Menschen es merken, scheint sich parallel zur Generationenfolge immer wieder das allgemeine *Selektionsklima* periodisch zu wandeln, in dem Bildungsprozesse herausgefordert oder gedämpft werden. Dass sich die abschreckende Wirkung der Überfüllung der akademischen Berufe in den 1980er Jahren nicht im gleichen Maße wiederholte wie in den drei Krisenphasen vorher, ist als Indiz für die Vermischung von Elite- und Massenbildung nach dem jüngsten Wachstumssprung des Bildungssystems zu verstehen. Das bis in die 1960er Jahre ausgeprägte Sonderbewusstsein der akademischen Schichten ist durch das starke Bildungswachstum in der letzten Generation eingeebnet worden. 'Überfüllung' trifft bei knapper werdender Erwerbsarbeit alle. Die Bildungsproduktion nach 1980 schrumpft angesichts der Verwertungsprobleme auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr bis zu Wachstumswerten unter null, weil sich die höhere Bildung ein Stück weit von der Verwertung auf dem offiziellen Arbeitsmarkt unabhängig gemacht und als Teilnahmevoraussetzung an der Kultur einen eigenen Wert gewonnen hat.

Frappierend ist die Gleichförmigkeit der Wellenbewegung vom Spätabsolutismus über die Wilhelminische Monarchie und die NS-Diktatur bis zur demokratisch verfassten Massengesellschaft, die den Einfluss der 'Politik' erheblich relativiert. Bei der Zuschreibung politischer Ursachen bleiben die Zeitgenossen in der Regel an der Oberfläche. In der historischen Bildungsforschung sollte man die politischen Systemwechsel nicht überschätzen, *der Blick in die*

Tiefenstruktur der Bildungsbeteiligung lässt andere Zäsuren bedeutsam erscheinen. Eher umgekehrt scheint zu gelten: Weil die Bildungsbeteiligung im historischen Prozess siegreich vordringt, zieht sie über das dauerhafte Wechselverhältnis von Umweltbedingungen und Bildungsprozessen über die Generationenfolge auch veränderte Lebensverhältnisse nach sich (vom gehorsamen Sich-Einfügen in vorgegebene Ordnungen zum Mitbestimmen und Mitgestalten im kulturellen Wandel).

1. Mechanismen des evolutionären Lernens

Die Abbildung fasst die neue Sicht, in der wir Lern- und Bildungsprozesse auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung (Herrlitz 2001) seit ca. 30 Jahren umdenken, in komprimierter Weise zusammen. Das im Rhythmus der Generationenfolge schleichend wechselnde Selektionsklima weist auf ein bildungstheoretisch höchst bedeutsames Problem: Die Lernfähigkeit des *einzelnen* Menschen ist offensichtlich größer als die Verwertbarkeit seiner erworbenen Kompetenzen im *gemeinsamen* Leben. In der Geschichte der vergangenen zweihundert Jahre gab es immer wieder Phasen, in denen das gesellschaftliche Leben mehr qualifizierte Nachwuchskräfte hervorbrachte als jeweils gebraucht wurden. Zumindest war die Abstimmung zwischen der individuellen Lernfähigkeit und der sozialen Verwertung ein Dauerproblem, denn die Forschungen haben zweifelsfrei ergeben, dass die Diskrepanzen seit 1780 periodisch zu Mangel- und Überfüllungserscheinungen geführt haben. Daraus resultiert die funktionale Eigenentwicklung der organisierten höheren Bildung in der Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Lebens, die als Leitfaden für neue Einsichten dient (Titze 1990; Nath 2003b). Was Jean Piaget als Vordenker für das Lernen des einzelnen Kindes herausfand, gilt ähnlich auch für das Lernen der *Generationen* im historischen Prozess. Nach der Auswertung historischer Massendaten des Bildungswesens ist das Lernen der Generationen als ständiges Weiterlernen in der Zeit zu begreifen, in der gemeinsam Strukturen übernommen, aufgebaut und verändert werden.

Aus pädagogischer Sicht ist durch den historischen Aufbau eines 'Bildungssystems' im Lebenslauf ein *Freiraum* für das Reifen und Lernen der Kinder und Jugendlichen institutionalisiert worden. Die jeweils nachwachsende Generation soll im Bildungssystem für sich selbst lernen, wie sie ihre Zukunft gestalten möchte. Das Bildungssystem als Teilsystem der modernen Gesellschaft hat durch diese Freiheitsspielräume die Steuerung des gemeinsamen Lebens durch die *Tradition* weitgehend abgelöst. Historische Erfahrungen der Generationen können deshalb als evolutionäres Lernen aufgefasst werden.

Aus dem Scheitern der sozialistischen Alternativen kurz vor dem Ende des 20. Jahrhunderts ergeben sich aus dieser Perspektive weitere interessante Einsichten zur Wirksamkeit von Bildungsprozessen im gesellschaftlichen Leben. Ein Ergebnis zur Erforschung der Eliten in kommunistisch organisierten Gesellschaften erscheint besonders aufschlussreich. Die zyklischen Muster sind in der Tiefenstruktur des akademischen Bildungswesens in sozialistischen Gesellschaften *nicht* aufgetreten (Jessen 1999, S. 438). Das Plansystem machte die akademischen Karrieren für den Einzelnen zwar sicherer, aber es beseitigte mit den Schwankungen der Beschäftigungschancen auch die 'geistigen Überschüsse' und vielfältigen individuellen Kompetenzen, die

sich aktuell nicht verwerten lassen und nur auf lange Sicht wegen der doppelten Zeitperspektive von Bildungsprozessen (Anpassung *und* Reflexion von Veränderungen) produktiv sind. Die bürokratische Festlegung der Menschen im Lebenslauf führte zum Degagement im gemeinsamen Leben, zu einer relativ geringen ökonomischen Leistung und nach der Erfahrung von drei Generationen zum Abbruch der sozialistischen Entwicklungspfade. Die DDR ist 1989 *implodiert.* Durch die Diskrepanz zwischen der individuellen Lernfähigkeit und der gesellschaftlichen Verwertung ist sie wie ein Kartenhaus in sich zusammengefallen, weil sie diese Diskrepanz durch innere Verlogenheit verdrängte. Drei Schlüsse liegen nahe: Erstens wird eine Einsicht in den kulturellen Wandel deutlich. Die periodisch erscheinenden Wellen sind ein Ausdruck der Freiheitsspielräume bei der Berufswahl: der Akademikerzyklus ist ein *Preis der Freiheit.* Aus dem Scheitern der DDR kann man zweitens lernen, dass jede moderne Kultur 'von unten' wachsen und auf *Eigenleistung* beruhen muss. Persönliche Freiheitsrechte sind deshalb die Voraussetzung jeder zukünftigen Kultur. Am Zusammenbruch der sozialistischen Gesellschaften kann man drittens die Eigendynamik des Bildungswesens in entwickelten Gesellschaften studieren. Die Revolution von 1989 war der erste friedliche Umsturz in Deutschland, weil das Bildungssystem in seiner *funktionalen Eigendynamik* unberechenbar war und gegen die Intention der Machthaber lernfähige Menschen hervorbrachte, die das verlogene Herrschaftssystem schließlich von innen heraus friedlich abschüttelten. Mit „Erschrecken vor der eigenen Realität" (Tenorth 2000, S. 357) musste die unvoreingenommene (und in der DDR nicht veröffentlichte) Forschung registrieren, dass eine zunehmend selbstständige Generation mit Distanz zum eigenen Staat heranwuchs.

In der Perspektive der Tiefenstruktur des Bildungswachstums seit der Aufklärung sollten wir die sozialistischen Staaten des 20. Jahrhunderts als Durchgangsphasen der Entwicklung zu einer individualistischen Kultur auffassen. Der *Subjektivismus* der gegenwärtigen Kultur ist eine Konsequenz der *Eigenlogik des Bildungswachstums* in den letzten zweihundert Jahren. Bis zur 'Gleichschaltung' in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts hatte die Einordnung des Einzelmenschen in die vorgegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse Vorrang vor der individuellen Emanzipation durch Bildung. Die Individualisierung der Weltdeutung ist das konsequente Ergebnis der Ausdifferenzierung des Bildungssystems. In den vergangenen zweihundert Jahren ist die Handlungskontrolle von der herrschaftlichen Spitze durch die Demokratisierung der Bildungschancen gleichsam in die Eigenleistung der Subjekte gewandert.

Als weitsichtiger Vordenker des Individualismus hat Friedrich Nietzsche schon vor 120 Jahren dem Sozialismus, bevor er realgeschichtlich in bestimmten Gesellschaften in Erscheinung trat, keine Zukunftschancen gegeben und das Scheitern dieses Menschenexperiments vorausgesagt. Ein Grundantrieb des Lebens der Menschen ist das „Sich-erhalten-wollen", ein anderer das „Wachsenwollen" (Nietzsche Bd. 12, S. 155). Nach den Erfahrungen in den sozialistisch organisierten Gesellschaften werden nachträglich die subtilen Beobachtungen von Nietzsche bestätigt. Die sozialistischen Gesellschaften boten keine zukunftsfähige Alternative, weil sie die persönlichen Freiheitsrechte missachteten und unter ihren Bedingungen das „Wachsen-wollen" nicht genug zur Entfaltung kam.

Nach zahlreichen Spezialanalysen lässt sich der Mechanismus des gesellschaftlichen Lernens über Generationen hinweg grundsätzlich in drei Schritten fassen.

Der *Mangel* steht am Anfang und lässt sich als Motor des Bildungswachstums auffassen. Für die Aufschwünge nach 1850, 1900 und 1950 lässt sich der Mangel als Abiturientendefizit empirisch zuverlässig rekonstruieren. Durch Eigenleistung überwindbare Knappheitsbedingungen fordern zur *Anstrengungsbereitschaft* heraus, weil die Erwartungen zur beruflichen Verwertung des Wissens angesichts des offenen Bildungsklimas günstig erscheinen. Unter Mangelbedingungen haben *neue Deutungsmuster* eine größere Chance, sich unter konkurrierenden Sichtweisen der Umwelt durchzusetzen. Bisher eher bildungsferne Schichten werden in Laufbahnen einbezogen, die zur Bildung herausfordern und die Verwertung der erworbenen Qualifikationen versprechen ('Öffnung der Bildungsselektion', vgl. Nath 2003a). In diesen Deutungsmustern und den Mechanismen ihrer Durchsetzung liegt die Verbindung von *intentionaler* und *funktionaler* Analyse.

Die *kulturelle Mobilisierung* führt in Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens eigendynamisch zur geistigen *Überproduktion,* die sich in zahlreichen Indikatoren empirisch prüfen lässt (Stau von Stellenbewerbern in akademischen Karrieren, Wartezeiten bis zur definitiven Anstellung, sinkende Einkommen der Berufsanfänger, Expertisen über den Bildungsbedarf usw.). Derartige Phasen in der preußischen/deutschen Gesellschaft lassen sich nach 1780, 1830, 1880, 1930 und 1980 erkennen. Dieser Prozess der Produktion eines Überschusses über die Verwertung in vorgegebenen Verhältnissen hinaus ist nur *funktional,* nicht intentional zu erklären. Die geistige Überproduktion erscheint plausibel, wenn man sich vor Augen hält, dass zur Überwindung des Mangels vorher bildungsferne Schichten in die Reproduktion über Bildungsprozesse einbezogen worden sind.

Die über den aktuellen Bedarf ausgebildeten Nachwuchskräfte spüren *neue gesellschaftliche Bedürfnisse* auf und treiben auf diese Weise die Modernisierung der Lebensweise voran. Hier kommt die *doppelte Zeitbindung von Bildungsprozessen* zum Tragen (neben der aktuellen Anpassung auch die Reflexion zukünftiger Veränderungen), die auf längere Sicht dem Gemeinwohl dient. Dieser Schritt des gesellschaftlichen Lernens ist wiederum durch *Sinn* gesteuert. In der durch die Überfüllungsphase funktional hervorgebrachten Mangelphase hat die Neuinterpretation von Bedürfnissen dann größere Durchsetzungschancen, und der Zyklus beginnt erneut.

Interessant bei dieser Erklärung des sozialen Wandels ist die Verbindung von *sinnhaftem* Handeln (der einzelne konkrete Mensch) und *funktionalen* Prozessen (Kollektive von Menschen im Leistungsaustausch). Die funktionalen Elemente erklären, dass das gemeinsame Leben auch dann weiterläuft, wenn der Sinn knapp geworden ist. Jede Theorie des sozialen Wandels muss sich daran messen, wieweit sie diesen Automatismus der Kultur einleuchtend erklären kann. Das eigendynamische Wachstum der Bildungsströme macht die innere Dynamik moderner Gesellschaften seit der Aufklärung plausibel. Die Gebildeten haben kraft ihres Selbstbewusstseins immer für soziale Bewegung im Gemeinwesen gesorgt. Wir können jetzt auch formulieren, warum die Verbindung der einzelnen in Gruppen so produktiv und dynamisch ist: Jede durch

eigene Anstrengung im Bildungssystem erworbene fachliche Kompetenz *(Qualifikation)* strebt nach gesellschaftlicher Verwertung und Anerkennung durch andere *(Berechtigungsaspekt)*. Aufgrund der unterschiedlichen Zeithorizonte der Einzelnen kommt es nie zur restlosen Übereinstimmung von individuell erworbenen Kompetenzen und der Verwertung im gemeinsamen Leben. Die subjektiven Zeithorizonte in der Innenwelt erzeugen die Reibungen in der gemeinsamen äußeren Handlungswelt. Wenn der Austausch von Leistungen in Äquivalenten aufginge, gäbe es keine über die Rationalität des Tausches hinaus weiterwirkenden Reste, die zum Abarbeiten in der Zukunft herausfordern. Durch diese Eigendynamik des Bildungswesens samt ihren vielfältigen Auswirkungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist in den letzten zwei Jahrhunderten die moderne Welt entstanden.

2. Die Eigendynamik des Bildungswesens

In modernen Gesellschaften hat sich die Übertragung der Kultur wegen der Selbstbildung der Person von der Tradition reflexiv gelöst. Das Lernen der Generationen hat sich in einem autonom gewordenen Bildungssystem verselbstständigt. Die Wellenbewegungen des Bildungswachstums lassen sich ab der Reorganisation des Bildungswesens rekonstruieren. Theoretisch ist dessen Eigendynamik seit dem Aufklärungszeitalter zu postulieren. Bei einer völlig herrschaftskonformen Steuerung der gesellschaftlichen Bildungsprozesse gäbe es auch keine Wellenmuster, denn keine Machthaber hätten *absichtlich* mal Nachwuchsmangel und mal Berufsüberfüllung erzeugt. Allerdings wiegte sich die aktuelle Politik, vom ersten preußischen Kultusminister 1817 bis zum Bildungs*gesamtplan* im Jahre 1973, in der *Machbarkeitsillusion*, Bildungsprozesse ließen sich nach Plan 'von oben' steuern und der gesellschaftliche Bedarf an Bildung ließe sich administrativ feststellen.

Die in der Tiefenstruktur erkennbare Eigendynamik begann ganz unscheinbar durch die Umstellung der Vergesellschaftung auf den modernen Modus der Bildungsselektion. Die jeweils nachwachsenden Generationen wurden in strikt voneinander *getrennten Bildungskreisläufen* auf ihr künftiges Leben vorbereitet. Für die führenden Stände wurden die gelehrten Gymnasien reorganisiert und der breiten Masse sollten die dürftigen Elementarschulen dienen (Jeismann 1974/1996; Kuhlemann 1992). Der neue Modus der Vergesellschaftung war anfänglich ganz eng an Privilegien gebunden. Bildungsprozesse entfalteten ihre Wirksamkeit im gesellschaftlichen Leben, weil sie für die Herrenschicht einen großen Nutzen versprachen.

Beim Übergang zum neuen Modus ('Selbstverwirklichung durch Bildung') spielte die Leistungskonkurrenz zwischen adligen und bürgerlichen Amtsanwärtern eine bedeutende Rolle. Im neuhumanistischen Selbst- und Weltverständnis der jugendlichen Bildungsschicht gingen zwei Normenkreise (aus der Welt des Adels und des Bürgers) eine neuartige Verbindung ein. Auf dem Höhepunkt der ersten Überfüllungswelle wurde das Abiturientenexamen erstmals in Preußen 1788 eingeführt. Als in den 1820er Jahren die nächste zyklische Überfüllungswelle heranrollte, folgten zahlreiche Staaten dem preußischen Beispiel und verschärften ebenfalls die schulische Zugangskontrolle für die höheren Berufsstände durch die Normierung des Abiturs (Königreich Bayern 1830, Königreich Württemberg 1834, Königreich Sachsen 1829, Königreich

Hannover 1829, Großherzogtum Baden 1836, Herzogtum Hessen-Darmstadt 1832, Herzogtum Hessen-Kassel 1828). Die moderne Bildung, das zeigt die öffentlich legitimierte Verrechtlichung der Gymnasien und Universitäten, ist eng mit der *Verstaatlichung* verbunden und in Deutschland in diesem Sinne eine absolutistische *Erbschaft* (Westphalen 1977, S. 76). Das Schulwesen trat wegen seiner überlegenen Selektionsleistungen seinen Siegeszug an, d. h. wegen seiner rationalisierten Zuordnung von Personen zu Führungsrollen im höheren Staatsdienst (Wolter 1987; Titze u.a.1990). Rückschauend erkennen wir heute, dass damit die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs in Gang gesetzt war.

Wie kann man den beschleunigten Wandel der Lebensverhältnisse in den letzten zweihundert Jahren erklären? Offensichtlich war die *Verschränkung der beiden Bildungskreisläufe* produktiv, in denen sich die Elitekultur und die Volkskultur reproduzierten (Schmale/Dodde 1991). Hohe Schulen und ferne Bildungseinrichtungen für die obrigkeitlichen Herren und die gelehrte Welt gab es schon seit Jahrhunderten, ebenfalls niedere Schulen für das einfache Volk. Seit der Reformation gab es ein Auf und Ab der Alphabetisierung in den breiten Volksschichten. Das Lesen- und Schreibenkönnen war aber noch nicht notwendig für das alltägliche Leben. Der Dreißigjährige Krieg machte den „ersten stürmischen Anlauf zur Alphabetisierung auch der Unterschichten" zunichte (Schenda 1981, S. 155). Bei erheblichen regionalen Abweichungen ist von der Faustregel auszugehen, dass 90 % in der Volkskultur und nur 10 % in der Elitekultur lebten. Die beiden Kulturen entwickelten sich mehr oder weniger in getrennten Bahnen. Was wusste ein Bauer von Aristoteles? Und der Universitätsprofessor in Heidelberg wusste viel über seine fernen Kollegen in Leipzig und Bologna. Aber was interessierten ihn die Leute auf dem Lande im wenige Kilometer entfernten Odenwald? Erst seit der spannungsvollen Wechselwirkung der beiden Kulturen in der Aufklärung können wir die Dynamik des Bildungswesens beobachten. Sie bewirkte, dass immer wieder über das bloße Dasein hinaus im sozialen Lebenszusammenhang ein Überschuss (ein Bedeutungsüberhang) erzeugt wurde, der in die Zukunft wies und den Wandel der Lebensweise auf Dauer stellte. Die *Dynamisierung* der Lebensverhältnisse wird im Abschwung der ersten Wachstumswelle in der Abbildung sichtbar.

Das in den reformierten Gymnasien für eine Elite im Staatsdienst reorganisierte Bildungswesen trieb über die Grenzen des absolutistischen Verwaltungsstaats hinaus. Die in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts über Bedarf ausgebildeten Nachwuchsakademiker förderten die elitären Tendenzen im Staatsdienst, leisteten aber auch er dem revolutionären Wandel Vorschub. Das herrschaftliche Moment floss besonders in die Verschärfung des Prüfungswesens ein. Insgesamt kann man resümieren, dass die vormärzliche Überfüllungswelle eine politisch in diesem Ausmaß nicht gewollte *kulturelle Mobilisierung* anzeigt, nachdem die Menschen durch die Reformen aus ständischen Ordnungen freigesetzt waren und Selbstverwirklichung in geselligen Verhältnissen jenseits der früheren Grenzen anstrebten. Die Dynamik der neuen Vergesellschaftung gefährdete auch die Reproduktionsinteressen der neuen bildungsbürgerlichen Elite selber. Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts ist ein lohnendes Studienfeld für die Besänftigung der gescheiterten kleinbürgerlichen Bildungsaufsteiger (Titze 1990 S. 205 ff.).

In der Tiefenstruktur des gemeinsamen Lebens wirkten die aufgestauten Bildungsprozesse ungeachtet der Motive der Zeitgenossen weiter. Für die These der restriktiven Steuerung des Bildungsbedarfs im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts spricht das Absinken des Indikators Studierende auf 100.000 Einwohner: Erst 1880 wurde hier der Wert von 1830 wieder erreicht. In Gestalt des Mangels an qualifiziertem Nachwuchs wurde die herrschaftliche Steuerung des Bildungsbedarfs seit den 1850er Jahren von ihren unbeabsichtigten Folgen wieder eingeholt. Die zweite Wachstumswelle in der Abbildung war eine erfolgreiche *Anpassungsleistung* des Bildungswesens an die Bedürfnisse des gesellschaftlichen Lebens nach dem ersten Industrialisierungsschub.

Wann wurde die Eigendynamik des Bildungswesens erstmals registriert? Gesellschaftliche Erscheinungen im Alltag der Menschen galten traditionell als Ausdruck der *göttlichen* Ordnung. Dieses Bild wurde in den 1840er Jahren in Deutschland angesichts der sozialen Erfahrungen der frühen Industrialisierung in Frage gestellt. Zur Kennzeichnung gesellschaftlicher Umbrüche tauchte der Begriff der *Krise* im Sprachgebrauch auf (Drehsen/Sparn 1996, S. 69 ff.). Wenige Jahre nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs musste die Vorstellung, in den Massenerscheinungen käme die göttliche Harmonie zum Ausdruck, auch für das Bildungswesen aufgegeben werden. Bei der Analyse des Studienverhaltens wurde im Jahre 1890 erstmals die Eigendynamik des Bildungswesens von Experten registriert (Preußische Statistik, Heft 102, S. 23). Die vertrauliche Berechnung des Bildungsbedarfs durch den Göttinger Professor Wilhelm Lexis zeigt, dass die Eigendynamik als bedrohlich für das Herrschaftssystem wahrgenommen und um 1890 zum politischen Problem wurde (Herrlitz/Titze 1987, S. 109 ff.; Müller-Benedict 1991, S. 39 ff.). Nach der Einsicht der Kulturexperten in den Statistischen Ämtern und Universitäten war der Bildungsbedarf im Kaiserreich herrschaftlich *nicht* mehr zu kontrollieren. In den 1880er und 1890er Jahren hat sich das Bildungssystem nach seiner eigenen Entwicklungslogik durchgesetzt und der herrschaftskonformen Kontrolle weitgehend entzogen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik reflektierte diese Verselbstständigung und Eigendynamik als 'Autonomie' der Pädagogik (Bruch/Graf/Hübinger 1989).

Wir können heute empirisch überzeugend belegen, dass auch die elitär gedachte Bildung der Klassengesellschaft in der Tiefenstruktur schon frühzeitig über sich hinaus wies: Nach dem strengen Selektionsklima in den späten 1880er und frühen 1890er Jahren überschritt das *Wachstum der höheren Bildung* das allgemeine *Bevölkerungswachstum* erheblich. Das Aufstiegsstreben über Bildung hatte sich bereits in der Klassengesellschaft funktional tief verankert und auf den Wandel zur Massenbildung umgepolt (Nath/Dartenne/Oelerich 1998). Der durch Selbstmobilisierung der Kräfte überwindbare Mangel forderte zu neuen Erwartungshorizonten und Bildungsanstrengungen heraus. Spätestens in den 1890er Jahren hat sich im Bildungsverhalten die *Marktvergesellschaftung* durchgesetzt.

Das ausgebaute öffentliche Schulwesen erlangte für die Selbstdarstellung und die internationale Konkurrenzfähigkeit der Gesellschaften im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts auch eine immer größere Bedeutung, wie nicht zuletzt die Weltausstellungen in Philadelphia 1876, Chicago 1893, Paris 1900, St. Louis 1904 und Brüssel 1910 demonstrieren. Auf ihnen wurde erstmals auch das Schulwesen mit nationalem Stolz zur Schau gestellt (Zymek 1975, S. 42).

Bei allen Differenzen des Wegs der Nationalgesellschaften in die sich heute abzeichnende Weltgesellschaft ist seit dem späten 19. Jahrhundert eine hohe Konvergenz zu beobachten: überall zeigt sich ein unaufhaltbares Durchgreifen der Bildungspatente in den Gesellschaften der westlichen Welt (Lundgreen 2002). Man kann diesen Prozess auch als tiefgründigen Siegeszug der Bildungsselektion in den vergangenen zweihundert Jahren deuten (Titze 1998). Wenn man die zunehmende Vernetzung des gesellschaftlichen Lebens verfolgt, beginnt im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine über vielfältige Datenbestände rekonstruierbare Phase der Vergesellschaftung. Man kann die modernen relativ stetigen gesellschaftlichen Trends (wie z. B. die Steigerung der Realeinkommen, die Verkürzung der Arbeitszeit, die durchschnittlichen Bildungsaufwendungen pro Person) als einen Ausdruck der *Selbstorganisation* des gesellschaftlichen Lebens 'von unten' auffassen. Hier sind Erfahrungen in der Rationalisierung der Lebensweise im Sinne des kollektiven Lernens an die nächste Generation weitergegeben worden. Dieses erfolgreich organisierte Lernen wurde durch die selbstverständlich gewordene Sozialisation aller im Bildungssystem möglich. Das Zusammenwirken der Menschen auf der institutionellen Ebene durch eine immer effektivere Organisation des Leistungsaustausches gewann eine neue Qualität, die sich in zahlreichen fortgeschrittenen Gesellschaften als *take-off* manifestiert. In der historischen Bildungsforschung lässt sich rekonstruieren, wie sich diese Kultur 'von unten' in der Zeit allmählich aufgebaut hat. Dabei hat sich eine Einsicht in die Generationengeschichte herauskristallisiert: *Das Neulernen* der jungen Generation im historischen Prozess ist gesellschaftlich produktiver als das *Umlernen* der älteren Generationen im Lebenslauf. Beschleunigte Kulturschübe sind deshalb mit Generationswechseln verbunden.

3. Die Entkoppelung von Bildung und Privileg

Durch die in der Tiefenstruktur erkennbaren Bildungskrisen werden Bildungsprozesse im Laufe der Generationen zunehmend von *Privilegien* entkoppelt. Dieser Mechanismus führt dazu, dass sich 'Bildung' und 'Besitz' im historischen Prozess differenzieren und eigenständig neue Formen hervorbringen: 'Bildung' wird in der Gegenwart immer mehr zu einem Lebensstil, der einen hohen Grad der Individualisierung der Lebensweise mit der Fähigkeit zur Kooperation in Institutionen verbindet. Ein tieferes Verständnis der Gründe, warum sich Bildung und Privilegien auf lange Sicht entkoppeln, ergibt sich durch die Reflexion des Zusammenhangs von *Qualifikation* und *Berechtigung* in der Bildungsgeschichte.

Die Auswertung historischer Massendaten legt ein Umlernen in der Sicht von Lern- und Bildungsprozessen nahe. Wenn wir unsere Forschungsergebnisse in praktischer Absicht aneignen und zu einer aufgeklärten Zukunft beitragen wollen, ist auch in unseren Reihen ein grundlegendes Umdenken nötig. Wir haben in der Anfangsphase von QUAKRI den Akzent eher negativ auf die *Entwertung* von Qualifikationen gelegt und Qualifikationskrisen als 'Verfall' gedeutet. Das war aber nur – ohne dass wir diese Sicht reflektierten – die Perspektive der bisher Privilegierten, die sich durch Qualifikationskrisen bedroht fühlten. Wir müssen die Perspektive umkehren und das 'Neue' sehen, das sich in der Entkoppelung von Bildung und Privileg manifestiert. *Qualifikationskrisen* wirken nämlich grundsätzlich innovativ, bringen die historische Ent-

wicklung voran und sind das *strukturelle Gegenstück zur Überschussproduktion in der Natur.* Die Kulturbewegung wird durch geistige Überproduktion vorangetrieben. Diese grundsätzliche Einsicht steht am Anfang aller speziellen Betrachtungen. Wir gelangen aus dieser Perspektive auch zu einer interessanten Neudeutung des Nationalsozialismus, wie im nächsten Abschnitt skizziert wird.

In der vormärzlichen Überfüllungsphase setzte sich eine schärfere Abgrenzung der 'Fächer' in den höheren Bildungseinrichtungen und den Berufsfeldern durch (Jütte 1997, S. 24 ff). Die Tendenz zur fachlichen Spezialisierung (u.a. bei den Gymnasiallehrern und Ärzten) wird plausibel, wenn wir danach fragen, welche *Qualifikation* unter den Bedingungen einer Vielzahl von Bewerbern die größte Chance auf gesellschaftliche Anerkennung hat *(Berechtigungsaspekt).* Es wird die Qualifikation sein, die den größten Nutzen für alle Beteiligten verspricht. Die Tendenz zur fachlichen Spezialisierung liegt in der Logik von Bildungsprozessen, sofern es um ihre Funktion in der Gruppe geht. Der Fortschritt der *Arbeitsteilung* und das *Bildungswachstum* gehören zusammen und sind nur zwei unterschiedliche Ausdrucksformen des einheitlichen Prozesses der Modernisierung der Lebensweise. Die in der Eigendynamik angelegte Verfachlichung lässt sich schon in der vormärzlichen Überfüllungsphase registrieren. Die Konzentration der Anstrengungen auf 'seinen' Wirkungsbereich beförderte in Gestalt des Leistungswissens das fachspezifische Lernen und trug den Wandel von der *Privilegienhierarchie* kraft Herkunft zur *Kompetenzhierarchie* kraft Leistung weiter.

Die fachliche Differenzierung bei den Gebildeten lässt sich im 19. Jahrhundert als zunehmende Verselbstständigung und klarere Abgrenzung von 'Höherer Schule' und 'Universität' rekonstruieren. Auf der institutionellen Ebene der Differenzierung leiteten die akademisch gebildeten Lehrer ihr berufliches Selbstverständnis spätestens seit den 1860er Jahren aus der unterrichtlichen Tätigkeit her, also aus der *Verbreitung*, nicht der *Erzeugung* des Wissens. Der beherrschende Zug der Zeit spiegelt sich in der *organisationsstrukturellen* Entwicklung der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Die zunehmende Ausdifferenzierung der Philologie in Einzelfächer schlug sich in der Einrichtung von Sektionen für Germanisten, Romanisten, Orientalisten usw. nieder. Spätestens seit 1868 war der Verlust einer eindeutigen Bezugswissenschaft für die Schulmänner offensichtlich (Müller-Rolli 1991).

Die fortschreitende Funktionsdifferenzierung von Verbreitung und Erzeugung des Wissens kommt auch im langfristigen *Rückgang der Promotionen* bei Lehrern an höheren Schulen zum Ausdruck (Titze 1999, S. 86 f.). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Gymnasiallehrer nach Paulsens Urteil noch wirkliche Gelehrte. 1908 hatte unter den preußischen Oberlehrern noch knapp die Hälfte promoviert (47,7%), unter den anstellungsfähigen Kandidaten nur noch jeder Dritte (33,5%). Im 20. Jahrhundert sank der Anteil der promovierten Studienräte beständig. Unter den um die Jahrhundertwende geborenen älteren Studienräten waren 1960 nur noch 24% promoviert, unter den jüngeren war die Promotion (2,8%) schon zur Seltenheit geworden (Schefer 1969). Unter sämtlichen Studienräten an den Gymnasien Niedersachsens im 40. Lebensjahr waren 1990 nur noch 2,2% promoviert (eigene Auswertung). Sowohl die Deutung des rückblickenden Forschers als auch die Lebenserfah-

rungen sensibler Zeitgenossen sprechen dafür, dass das Ideal der *humanistischen Allgemeinbildung* zwischen 1860 und 1880 hinter die Spezialisierung der Lebensvollzüge zurücktrat.

Mit der fortschreitenden Arbeitsteilung im Modernisierungsprozess wurden die Privilegien über die Generationenfolge allmählich abgebaut. Bei einem Vergleich der *Einkommen der Lehrergruppen* lässt sich diese Tendenz klar verfolgen (Bölling 1983). 1820/21 lag das durchschnittliche Jahresgehalt eines preußischen Landlehrers lediglich bei 86 Talern, einschließlich der Nebeneinkünfte im Kirchendienst und der Naturallieferungen gerade ausreichend für die dürftige Lebensführung. Bei großen regionalen, konfessionellen und persönlichen Unterschieden lagen die Einkünfte ihrer Kollegen im höheren Bildungskreislauf ein Mehrfaches höher. Die Lehrer an den Gymnasien und höheren Stadtschulen bezogen im Vormärz etwa zwischen 300 bis über 1500 Taler (Herrlitz u. a. 2001, S. 55 f.; Tenorth 1987).

Hinsichtlich der krass unterschiedlichen Lebenslagen war das Kaiserreich ohne Zweifel eine Klassengesellschaft. Was das für den Schulalltag bedeutete, wird schon beim Vergleich der Klassenfrequenzen in den beiden Systemen sichtbar. 1911 betrug die Lehrer-Schüler-Relation im Deutschen Reich im höheren Schulwesen 1:17. In den Massenschulen für das einfache Volk lag sie mehr als dreimal so hoch (1:55). Durch das kollektiv organisierte Lernen der Generationen hatte sich der Lebensstandard seit den 1860 Jahren jedoch stetig verbessert und die Elitebildung und die Massenbildung näherten sich vor dem Ersten Weltkrieg an. Im Rahmen der traditionellen Strukturen konsolidierte sich der Volksschullehrerstand so weit, dass er auf dem Lehrertag 1912 die Grenze zwischen dem niederen und dem höheren Bildungssystem kritisch thematisieren und die 'Einheitlichkeit des künftigen Lehrerstands' zum politischen Ziel erklären konnte. Vor dem Ersten Weltkrieg (1908) betrug das Einkommen eines Volkschullehrers knapp die Hälfte (47 %) eines Oberlehrers am Gymnasium. Unter der Parole 'Ein Volk – eine Schule' sollten die beiden schroff getrennten Bildungskreisläufe nach dem Ersten Weltkrieg zu einer organischen Einheit verbunden werden.

Der Zusammenhang von Bildung und Besitzprivilegien wurde nach dem Ersten Weltkrieg brüchiger. Durch Gesellschaftsvergleiche wissen wir, dass sich die Einkommen aus *geistiger und körperlicher Arbeit* in vielen anderen vergleichbaren Ländern (wie Frankreich, Großbritannien, USA, Niederlande, Schweden) anglichen. Die Volksschullehrer in Preußen verdienten im Jahre 1920 im Schnitt 74% des Gehalts der Studienräte. Dass die Demokratisierung des Wissens in der ersten deutschen Republik aber nur oberflächlich Fuß gefasst hatte, lässt sich auch an dem wieder vergrößerten Abstand der Lehrereinkommen ablesen: 1927 erhielten die Volksschullehrer wieder nur noch 61% des Gehalts der Studienräte. 1930 erhob der Deutsche Lehrer-Verein die Forderung, die akademisch gebildeten Volksschullehrer in die Besoldungsgruppen des höheren Dienstes einzustufen. Ungeachtet der Volksgemeinschaftsideologie wurde das Volksschullehramt im kurzlebigen nationalsozialistischen Reich bis Kriegsende sukzessive abgewertet und die Lehrerbildung auf ein unwissenschaftliches ('volkstümliches') Niveau abgesenkt. Mit der Unterstützung der alten und neuen Eliten gelang es den Philologen im Dritten Reich, den traditionellen Bildungsanspruch der höheren Schule gegenüber der Volksschul-

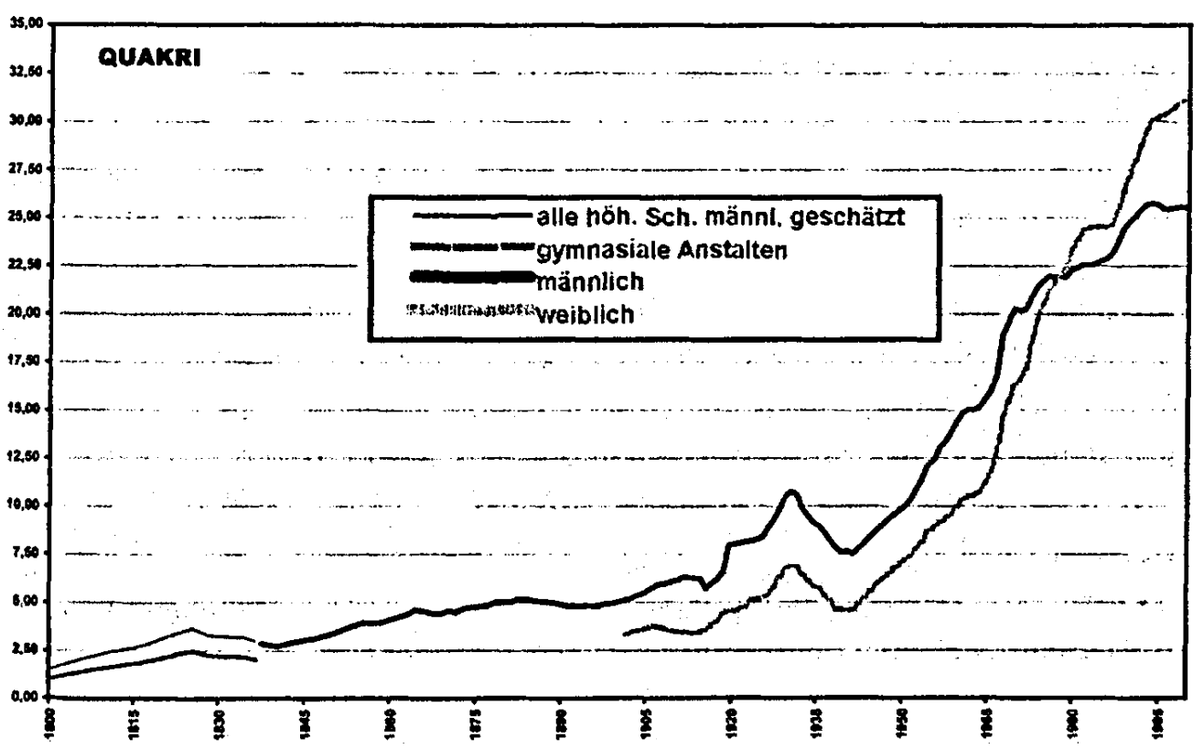
lehrerbildung zu sichern und die Grenzen zwischen Volksbildung und Führerbildung standespolitisch zu stabilisieren. Von den späten 1920er bis in die frühen 1950er Jahre herrschte in den Bildungseinrichtungen wieder ein strenges Selcktionsklima. 1955 erreichten die Bezüge der Volksschullehrer (stellvertretend für die Bundesrepublik dient hier Bayern) 63-69% der Gehälter der Studienräte. Nach der Anhebung auf A 10 (1958) betrugen sie 70%, nach der neuerlichen Anhebung unter Mangelbedingungen 1964 überschritten sie die 80%-Marke der entsprechenden Bezüge der Studienräte. Im Zusammenhang der Reformära um 1970 wurden die Einkommen der Lehrämter bekanntlich bis auf eine Besoldungsstufe angenähert (Kral 1984, S. 367 ff.).

Die in den vergangenen zweihundert Jahren aufgebaute differenzierte Bildungsorganisation hatte eine Annäherung der verschiedenen Lehrämter zur Folge. Am augenfälligsten ist die Akademisierung der Ausbildung der verschiedensten Lehrämter. Die Studienräte, die als Generation vom Eigenausbau des Bildungssystems in den 1960er und 1970er Jahren profitierten (u. a. durch Regelaufstieg), sahen in der relativen Verringerung der Einkommensdifferenzen vor allem nicht mehr – wie noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine Bedrohung ihres Status. Es ist ein Indiz für die zunehmende *Einheit des Lehrerstandes*, dass in vielen neueren Untersuchungen nicht mehr von vornherein zwischen 'höheren' und 'niederen' Lehrern unterschieden wird.

4. Bildungswachstum und Nationalsozialismus

Auffällig in der Abbildung der vier Wellen in den vergangenen zweihundert Jahren ist der tiefe Einschnitt des Bildungswachstums in den 1930er Jahren. Hier setzt unsere Deutung des Nationalsozialismus an. Unsere Interpretation des 'dunkelsten Kapitels' in der deutschen Geschichte dürfte im Diskurs der

Abb. 2: Quote höherer SchülerInnen in Prozent der 11- bis 19-jährigen Bevölkerung in Preußen und der BDR (alt) 1800 – 1999



kontroversen Deutungen gute Überzeugungschancen haben, weil sie die zentrale 'Katastrophe' der Deutschen im Lebenszusammenhang der Generationen von 200 Jahren erhellt. Aus dieser Perspektive lässt sich der Nationalsozialismus funktionalistisch als unreife Kulturbewegung begreifen.[2]

Das beste Argument für diese Deutung aus der Tiefenstruktur ist die in der Abbildung 2 auffällige Abweichung vom Modernisierungspfad. Ob man die demographische Entwicklung, das Urbanisierungstempo, den Strukturwandel der Erwerbstätigkeit oder den Einfluss traditionaler Bindungen und Milieus untersucht, spektakuläre Abweichungen oder gar Brüche der langfristigen Modernisierungstrends zwischen 1933 und 1945 sind nach gründlicher Forschung kaum zu erkennen, bis auf die Ausnahme der langfristigen Bildungsentwicklung (Albers 1989). In der Tiefenstruktur wird der vieldiskutierte 'deutsche Sonderweg' sichtbar. Während der nationalsozialistischen Diktatur ist die Beteiligung an der höheren Bildung deutlich geschrumpft. Das Bildungswachstum wurde über den *funktional* erwartbaren Rückgang hinaus *absichtsvoll* und sogar gesetzlich gestoppt, wodurch sich auch der tiefe Einschnitt in Abbildung 1 interpretieren lässt.

Mit dem Vordringen des Berechtigungswesens im 19. Jahrhundert dehnten sich die beiden Bildungskreisläufe in ihren eigenen Systemen institutionell aus, bis sie sich nach dem Ersten Weltkrieg an den Grenzen berührten und in Spannung und Konflikt zueinander gerieten. Die dritte Wachstumswelle, die vor der endgültigen Durchsetzung der Massenbildung pulsierte, wird bei unserem theoretischen Ansatz rückschauend als unentschiedener Kampf zwischen Elitebildung und Massenbildung gedeutet. Das schnelle Bildungswachstum in der Klassengesellschaft überforderte die damals lebenden Generationen im Erlernen einer neuen Identität. Sowohl die gebildeten Schichten ('Führer') als auch die 'Masse' waren auf Grund ihrer verdinglichten Wertorientierungen für das nationalsozialistische Gedanken*schlecht* empfänglich und blieben in der politischen Deutung 'herkömmlichen Gestalten' verhaftet.

Nach dem Wachstumssprung zwischen 1960 und 1980 ist die demokratische Vermischung von Elite- und Massenbildung in einer durchlässiger gewordenen Bildungsorganisation gelungen. Einige Experten der Bildungsstatistik hatten bereits 1890 die Einsicht, dass sich der moderne Kulturprozess durch fortschreitende Bildungsbeteiligung nicht unterdrücken ließ. Wir betrachten den Nationalsozialismus als ideologischen Scheinkompromiss (Arbeiter der *Stirn* und Arbeiter der *Faust*), in dem die beiden in Konflikt geratenen Bildungskreisläufe in der kommandierten 'Führerkultur' gleichgeschaltet und zwangsintegriert wurden ('Volksgemeinschaft'). Nahezu sämtliche Akademiker haben in der Verallgemeinerung von Bildungsstandards einseitig nur den Verfall ihrer Privilegien gesehen und waren nicht zuletzt wegen dieser Mentalität für vermeintliches NS-'Gedankengut' empfänglich. In der deutschen Gesellschaft

---

2 Vgl. als Argumentationsskizze auch Titze 2001. Auf der Grundlage historischer Massendaten lässt sich gut erklären, warum die bildungsbürgerlichen Eliten den Nationalsozialismus begrüßten. Aus dieser Sicht der Historischen Bildungsforschung wird der Nationalsozialismus vornehmlich von 1933 her wahrgenommen. Diese Perspektive ist selbstverständlich begrenzt und nicht ausreichend.

setzte sich eine 'Kultur von unten' erst nach Erfahrung des Nationalsozialismus endgültig durch.

Der schwer verständliche Aufstieg des Nationalsozialismus in einer relativ weit fortgeschrittenen Gesellschaft ist zunächst vor allem als *Deutungsphänomen* zu begreifen. Die große Bedeutung der im Lebenszusammenhang der Menschen kursierenden Ideen für das gemeinsam hervorgebrachte politische Handeln im Staatsverband ist wiederum in seiner Abhängigkeit vom Bildungswachstum zu sehen. In vergleichenden Untersuchungen liegt Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg hinsichtlich des Wachstums des höheren Bildungskreislaufs immer weit vorn. Mit dem schnellen Bildungswachstum wuchsen auch die Spannungen in der Gesellschaft zwischen den 'Bildungsklassen' und den radikalisierten Deutungen der eigenen Lage. Ebenso wie der Nationalismus blockierte die schroff getrennte Bildungsorganisation das gemeinsame Lernen über das gesamte politische Spektrum. In ihren Deutungen komplexer Sachverhalte folgten die meisten Zeitgenossen charismatischen Leitfiguren (noch nicht den eigenen Erfahrungen) und wählten aus unterschiedlichsten Motiven die Nationalsozialisten an die Macht. Die verbreitete *Einteilung der Menschen* nach ihrem Rang und ihrer ‚*Wertverschiedenheit*' war ein Produkt der gespaltenen Bildungsorganisation, in die die Menschen von klein auf selbstverständlich hineinwuchsen.

Mit dem Kompromiss zwischen Elite und Mob (Hannah Arendt) setzte sich 1933 eine Ideologie durch, die die moderne Massenkultur „als biologischen Vormarsch der geistig Schwachen" (Hartnacke 1939) deutete und diese Art von Modernisierung rückgängig machen wollte. Der Nationalsozialismus in der *Aufstiegsphase* lässt sich als 'Revolution der Intelligenz' (Zehrer 1929/30) begreifen, die von kurzsichtigen Geistesarbeitern entfacht wurde. Die Massen ließen sich in ihrer Deutung der Umwelt mobilisieren und folgten dem Nationalsozialismus, weil sie sich stark mit der Nation identifizierten und eine tiefe Sehnsucht nach Harmonie und Ordnung in der deutschen 'Volksgemeinschaft' hatten.

Im Bezugsrahmen einer 'biologischen Politik' wurden die Unterschiede zwischen der Auslese der Arten in der *Natur* und der Bildungsselektion in der *Kultur* allmählich eingeebnet und verwischt. Die Bildungsselektion, im Rahmen von Rassenwahn instrumentalisiert und biologistisch missverstanden, führte zur Tötung von Staats wegen und zum Völkermord. Auffällig viele junge und in ihrer 'Weltanschauung' radikalisierte Akademiker aus den Geburtsjahrgängen 1900-1910 wurden fanatische Nationalsozialisten und sammelten sich in der Zentrale des Terrors (Wildt 2002).

5. Bildung in der Deutungskultur

Mit der vierten Wachstumswelle setzte sich eine selbstorganisierte '*Kultur von unten*' durch, nachdem die Erfahrungen in der nationalsozialistischen Diktatur die tödlichen Konsequenzen einer kommandierten '*Kultur von oben*' tief eingeprägt haben. Die gewaltsame Unterdrückung des Bildungswachstums im 'Dritten Reich' führte in der Nachkriegszeit zu einer Phase außerordentlich günstiger Verwertungschancen bis Ende der 1970er Jahre. Von der Unterversorgung des Bildungssystems ging ein gewaltiger Sog auf den qualifizierten Nachwuchs aus. In der ersten Hälfte der 60er Jahre legten in der Bundesrepub-

lik Deutschland rund 72.000 Personen eine Lehramtsprüfung ab. Nach der Mobilisierung für den Lehrerberuf legten in der zweiten Hälfte der 70er Jahre nicht weniger als 200.000 eine Lehramtsprüfung ab (Müller-Rolli 1997). In der Durchdringung aller Lebensbereiche mit Bildungsprozessen vollzog die deutsche Gesellschaft geradezu einen Entwicklungssprung. Wie im Kaiserreich wiederholte sich nach dem Zweiten Weltkrieg die Abfolge: Zuerst musste das Bildungssystem selbst wachsen ('Eigenausbau'), ehe andere Bereiche mit Bildung durchdrungen werden konnten (Breitenwachstum). Die langfristigen Muster des Bildungswachstums waren ein wichtiger Faktor der Stabilität und begünstigten das Umlernen von der Diktatur auf die Demokratie.

Die Kluft zwischen gelehrter und volkstümlicher Bildung wurde auf dem neuen Entwicklungsniveau (wissenschaftlich begründete Bildung für alle) grundsätzlich zwar überwunden, aber im internationalen Vergleich ist der Erwerb von Kompetenzen im Bildungssystem in Deutschland auch im Jahre 2000 immer noch stärker von der sozialen Herkunft abhängig als in vergleichbaren Gesellschaften, wie PISA gezeigt hat (Titze 2002). Der Wandel von der Elite- zur Massenbildung als kulturelles Phänomen nach dem Zweiten Weltkrieg ist in vergleichbaren Industriegesellschaften zügiger und gleichsam 'selbstverständlicher' vollzogen worden. In der Freisetzung des individuellen Lebenslaufs als Bildungschance aus den Fesseln des Milieus hat die deutsche Gesellschaft immer noch einen starken Nachholbedarf.

Vor dem Hintergrund der Jahrhunderte lässt sich auch das 'Neue' klarer erkennen, das seit der 'Kulturrevolution' der 1960er und 1970er Jahre unser Leben prägt: Es ist die moderne *Deutungskultur,* in der sich die Menschen vor allem an den *eigenen Erfahrungen* orientieren. Der moderne Mensch ist angesichts einer verlockenden Fülle von Angeboten, hinter denen sich auch raffiniert getarnter Betrug verbergen könnte, vorsichtig geworden. Die Gefahr, dass viele Menschen in ihren Deutungen der Umwelt charismatischen 'Führern' folgen, scheint durch das Bildungswachstum in den fortgeschrittensten Gesellschaften historisch überwunden zu sein. Jeder deutet in der inneren Handlungsführung für sich allein, aber auf der Handlungsebene wirken wir mit anderen zusammen. Wenn wir handeln, sind wir bei der äußeren Handlungsführung in *Rollen* integriert und tauschen *Leistungen* aus.

In der Perspektive der kulturellen Evolution lässt sich die zunehmende Trennung von Handlung und Deutung als allmähliche *Emanzipation des Bildungssystems von Herrschaft* begreifen. In der Gegenwart stellt die freie weltweite Kommunikation im Internet und die subjektive Deutung der Kultur (d.h. die Selbst-Deutung und nicht mehr die herrschaftlich geprägte Fremd-Deutung) die Vollendung eines Prozesses dar, dessen Anfänge nach der Entwicklungslogik des Bildungswesens in der Alphabetisierung gesucht werden müssen.

Aus Eigeninteresse waren die Gebildeten mehrheitlich zunächst bestrebt, die Elitebildung als Privileg zu erhalten. Auf die Dauer ist das nicht möglich, weil die Verfachlichung der Bildung im Laufe der Generationen die Privilegienhierarchie abbaut und zu einer funktional integrierten Lebensweise führt, in der sich die Menschen auf der Grundlage unterschiedlicher Kompetenzen in das gemeinsame Leben einbinden. Mit der Zeit lernen alle, dass jeder von jedem abhängig ist. Die selbstbewusste Arbeitsteilung garantiert die soziale Integration, wenn sich alle im Recht auf Selbstverwirklichung anerkennen. Da-

bei sollten im Interesse aller zwei einfache Regeln gelten: Jeder kann etwas. Jeder wird gebraucht. Auf die Dauer haben alle ihren Vorteil daraus gezogen, dass Bildung ein *allgemeines Bürgerrecht* wurde. Menschliches Lernen ist eben kein Nullsummenspiel, das notwendig 'Gewinner' und 'Verlierer' erzeugen muss. Ohne den Bedeutungsüberhang von Bildungsprozessen, die sich nicht in der Anpassung an die bestehende Umwelt erschöpfen, hätte es die Dynamik der Lebensverhältnisse seit der Aufklärung nicht geben können.

Literatur

Albers, Jens: Nationalsozialismus und Modernisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 41, 1989, S. 346-365

Bölling, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen 1983

Bruch, Rüdiger vom; Friedrich Wilhelm Graf; Gangolf Hübinger (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Stuttgart 1989

Drehsen, Volker; Sparn, Walter (Hg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Berlin 1996

Hartnacke, Wilhelm: 15 Millionen Begabtenausfall! München/Berlin 1939

Herrlitz, Hans-Georg: Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Weinheim 2001

Herrlitz, Hans-Georg; Titze, Hartmut: Die Studiersucht der armen Leute. Göttinger Denkschriften zur Überfüllung der Universität im 18. und 19. Jahrhundert. In: Anfänge Göttinger Sozialwissenschaft (Göttinger Universitätsschriften. Serie A, Bd. 4). Göttingen 1987, S. 96-126

Herrlitz, Hans-Georg; Wulf Hopf; Hartmut Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer. Weinheim/ München 2001

Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart 1974/1996

Jessen, Ralph: Akademische Elite und kommunistische Diktatur. Göttingen 1999

Jütte, Robert (Hg.): Geschichte der deutschen Ärzteschaft. Köln 1997

Kral, Gerhard: Struktur und Politik des Bayerischen Philologenverbandes 1949-1982. Köln/Wien 1984

Kuhlemann, Frank-Michael: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen 1992

Lundgreen, Peter: Akademisierung – Professionalisierung – Verwissenschaftlichung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 53 (2002), S. 678-687

Müller-Benedict, Volker: Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulsystems. Frankfurt am Main 1991

Müller-Rolli, Sebastian: Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Köln 1991

Müller-Rolli, Sebastian: Lehrerbildung. In: Führ, C.; Furck, C.-L. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. Erster Teilband. München 1998, S. 398-411

Nath, Axel; Dartenne, Corinna M.; Oelerich, Carina: Zur Modernisierung der Selektionsdiskussion der Lehrer in Deutschland 1884-1991. Msk. 1998

Nath, Axel: Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 2003, S. 8-25 (a)

Nath, Axel: Bildungswachstum der Moderne. Bad Heilbrunn 2003 (b)

Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hg. von G. Colli und M. Montinari, München 1980

Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt a.M 1969

Schenda, Rudolf: Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert. In: U. Herrmann (Hg.): Das pädagogische Jahrhundert. Weinheim 1981, S. 154-168

Schmale, Wolfgang; Dodde, Nan L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825), Bochum 1991

Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. 1800-1870. München 1987, S. 250-270
Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Weinheim und München 2002
Titze, Hartmut: Der Akademikerzyklus, Göttingen 1990
Titze, Hartmut: Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18, 1998, S. 66-81
Titze, Hartmut: Zur Professionalisierung des höheren Lehramts in der modernen Gesellschaft. In: Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999, S. 80-110
Titze, Hartmut: Bildungswachstum und Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 2001 , S. 415-436
Titze, Hartmut: Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 2002, S. 552-569
Titze, Hartmut; Wolfgang Lührs; Volker Müller-Benedict; Axel Nath: Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker 1860-1940. In: Lösche, Peter (Hg.): Göttinger Sozialwissenschaften heute. Göttingen 1990, S. 181-251
Westphalen, Raban Graf von: Akademisches Privileg und demokratischer Staat, Stuttgart 1977.
Wildt, Michael: Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes. Hamburg 2002
Wolter, Andrā: Das Abitur, Oldenburg 1987
Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen 1975

Hartmut Titze, geb. 1944, Studium an der Universität Frankfurt, Promotion 1972 bei Klaus Mollenhauer, bis 1990 am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, seither Professor für Historische Bildungsforschung an der Universität Lüneburg.
Anschrift: Universität Lüneburg, Institut für Pädagogik, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg;
Email: htitze@uni-lueneburg.de