

## **Zur Professionalisierung des höheren Lehramts in der modernen Gesellschaft**

*Hartmut Titze*

Seit dem späten 19. Jahrhundert ist bei allen Differenzen des Wegs in die Moderne eine hohe Konvergenz in den nationalen Mustern zu beobachten: überall zeigt sich ein unaufhaltbares Durchgreifen der Bildungspatente in den Gesellschaften der westlichen Welt (Lundgreen 1999). Man kann diesen Prozeß auch als tiefgründigen Siegeszug der Bildungsselektion in den vergangenen zwei Jahrhunderten deuten (Titze 1998). Beim Auftreten der Professionen als wichtigen Akteuren der Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens markiert das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts eine entscheidende Zäsur. Ab dieser Phase lassen sich die kollektiven Subjekte in Teilprozessen der Modernisierung empirisch klarer abgrenzen. Die Generationen lassen sich in ihrer alters-mäßigen Zusammensetzung zuverlässiger rekonstruieren. Andererseits zeigen auch die verselbständigten Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ("Systeme") ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine höhere Eigendynamik gegenüber ordnenden Eingriffen der Menschen. Aufgrund dieser beiden Einsichten verfolgen wir die Geschichte der höheren Lehrerschaft jeweils getrennt nach Kollektivbiographien und System-entwicklung. Als ein produktiver Zugriff auf die Professionsgeschichte hat sich der Ansatz herausgeschält, die Generation als kollektives Subjekt aufzufassen. Bei diesem Ansatz lassen sich die Intentionen der handelnden Menschen und die tatsächlichen Funktionen nicht vollständig beherrschter Prozesse analytisch verbinden und die Ergebnisse der historischen Professionalisierungsforschung mit den Einsichten gut verknüpfen, die die traditionelle Geschichtsforschung zur Mentalitätsprägung der Menschen in ihrer Zeit gewonnen hat. Die Geschichte des höheren Lehrerstandes als Generationengeschichte ist erstens in einem engen Zusammenhang mit den Überfüllungs- und Mangelkrisen in dieser Karriere zu sehen und zweitens mit der eigentümlichen Wachstumsrhythmik des Bildungssystems eng verknüpft. Nach der Tiefenstruktur des Bildungswachstums als Kriterium der Periodisierung (Titze 1999) lassen sich unter dem Lehrpersonal an höheren Schulen im 19. und 20. Jahrhundert vier für die Standesentwicklung dominierende Generations-gestalten empirisch abgrenzen:

- (1) Die Generation des sozialen Aufstiegs vom gelehrten Schulmann zum Studienrat;
- (2) Die Generation des elitären Klassenhabitus der Studienräte;
- (3) Die Übergangsgeneration von der Elite- zur Massenbildung;
- (4) Die Generation der Bildungsexpansion.

### **1. Zur Institutionalisierung des höheren Lehramts**

In modernen Gesellschaften steuern Berechtigungen die Zuordnung von Rollen und Personen. Als universalistische Norm haben sie eine doppelte Funktion: sie lassen Ansprüche auf Teilhabe zu (qua Lizenz) und sie wehren Ansprüche auf Teilhabe legitim ab (qua Zensur). Die Funktionseliten seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert (bestehend aus höheren Beamten, Professoren, Pfarrern, Lehrern an hohen Schulen, Juristen und Ärzten) verstanden die politische Entwicklung als Lernprozeß, in dem den Gebildeten die entscheidende Rolle zufällt (Vierhaus 1987). Durch die Einschaltung des Staates als Kontrollinstanz für Qualifikationen wurden schon in der

vorrevolutionären ständischen Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert wichtige Weichenstellungen vorgenommen: Um adlige Ansprüche auf Privilegien abzuwehren, wurde die Zulassung zu höheren Positionen im öffentlichen Dienst an bestimmte Qualifikationsnormen geknüpft. So wurden in allen deutschen Staaten zu Beginn des 19. Jahrhunderts das höhere Schulwesen und das Hochschulwesen reorganisiert und die Prüfungsauslese verschärft. Der Prozeß der Ablösung der „natürlichen Auslese“ und der Umstellung der Vergesellschaftung auf den modernen Modus der „Bildungsselektion“ vollzog sich unmerklich über die Jahrhunderte hinweg in der Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs.

Nur wenige Zeitgenossen haben die revolutionäre Seite des tiefgründigen Vordringens der Reifeprüfungen im historischen Prozeß erkannt. Der weitsichtige Robert von Mohl charakterisierte die „Staatsdienstprüfungen“ im Jahre 1841 als „weltgeschichtliches Ereignis“. Auch Lorenz von Stein sah im Ansatz der staatlichen Bildungsverwaltung bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts den Beginn einer neuen Epoche voraus. Im ausgehenden 20. Jahrhundert ist uns das Prüfungswesen soweit zu einer Selbstverständlichkeit geworden, daß wir dessen historische Bedeutung gar nicht mehr wahrnehmen. Um die revolutionäre Seite heute abzuschätzen, müssen wir die Ausgangsbedingungen für die Institutionalisierung von „Lehrämtern“ im historischen Prozeß vergegenwärtigen.

Für die herrschaftliche Schicht, die die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens über Bildungsprozesse in Gang brachte, lag der Reiz gerade in der Verknüpfung von universalistischen Normen mit der Sicherung ihrer Privilegien (Wunder 1978; Wolter 1987). Unter den herrschaftlichen Bedingungen der Zeit konnte die langfristig revolutionäre Umstellung der Vergesellschaftung auf den modernen Modus der Bildungsselektion („Selbstverwirklichung“ durch Bildung) nur durch eine Institutionalisierung des Lernens in zwei voneinander getrennten Bildungskreisläufen beginnen, der Erziehung und Unterrichtung im Gymnasium für die führenden Stände und in der Volksschule für die breite Masse (Jeismann 1974/1996; Kuhlemann 1992). Rückschauend erkennen wir heute, daß damit die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs in Gang gesetzt war. Nach zahlreichen neueren Untersuchungen kann es keinen Zweifel mehr an der These geben, daß sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erstmals nach der Freisetzung aus ständischen Bindungen das moderne Aufstiegsstreben manifestierte. Der zyklische Aufschwung der Schüler- und Studentenströme in den 1820er Jahren ist als politisch ungewollte erste moderne kulturelle Mobilisierung zu begreifen. Seit dieser Zeit konnten Bildungsprozesse wegen ihrer Doppelcharakters (fachliche Qualifikation und gesellschaftliche Berechtigung) nicht mehr „stillgestellt“ werden, sind Gesellschaften von ihrer inneren Dynamik her zu betrachten (Titze u.a. 1985; Wehler 1987/1995). Für die Anfangsphase der Institutionalisierung müssen vier Einsichten festgehalten werden:

1. Das treibende Motiv der institutionellen Absonderung des höheren Lehramts von anderen Lehrämtern war die Lehrbefähigung für das spezifische privilegierende Sonderwissen, das in den oberen Klassen („Oberstufe“) derjenigen höheren Schulen vermittelt wurde, die in den Reformen am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts als berechnete Anstalten aus der Vielzahl von höheren Schulen herausgehoben wurden (in Preußen bis 1834 aus ca. 400 lateinischen Schulen 111 Gymnasien).

2. Die statusdifferenzierende Wirkung der spezifischen Oberlehrereigenschaft wurde nach 1810 allmählich auf das gesamte Lehrpersonal an höheren Anstalten ausgedehnt. Diese Absonderungstendenz formte den höheren Stufenlehrer allmählich zu einem höheren Typenlehrer um, parallel zur grundständigen Absonderung des höheren Bildungssystems in der entwickelten Klassengesellschaft. Die verschiedenen Lehrer-typen (als polare Erscheinungen auf der einen Seite der „Volksschullehrer“, auf der anderen Seite der „Studienrat“) konnten sich erst mit der Konsolidierung der beiden getrennten Bildungskreisläufe im niederen und im höheren „System“ während des Kaiserreichs rein auskristallisieren.

3. Die Abgrenzung der anderen Lehramtstypen vom vollakademisierten Lehramt an den noch nicht eindeutig normierten höheren Lehranstalten (allgemeine Stadtschulen, höhere Bürger- und Realschulen) blieb in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts noch diffus und unklar.

4. Die vor der Absonderung eines eigenständigen höheren Lehramts im Lehrpersonal der diversen Schulen vorhandene Statusdifferenzierung nach der Schulstufe, in der unterrichtet wurde, blieb nach der Institutionalisierung der höheren Lehrerlaufbahn zunächst als interne Statusdifferenzierung bis zur einheitlichen Qualifikationsprüfung (in Preußen 1898) erhalten. Bis ins 19. Jahrhundert gab es eine erstaunliche Vielfalt von Lehrämtern. Die Homogenisierung des höheren Lehrstandes führte erst im 20. Jahrhundert zum „Einheitsberuf“ des Studienrats. Das herrschaftliche Interesse an der höheren Bildung läßt sich auf diesem Hintergrund tiefer verstehen. Der Funktionselite in den herrschaftlichen Ständen gelang es, durch die Reorganisation der höheren Bildung den Marktzugang erfolgreich zu kontrollieren. Die Emanzipation des entwickelten Bildungssystems von herrschaftlicher Kontrolle bedeutet dann: Es gelingt der Funktionselite nicht mehr, den Zugang zum Markt zu kontrollieren (d.h. den Erwerb und die Verwertung von Bildung nach eigener Interessenlage zu steuern).

## **2. Der Einbau in die Klassengesellschaft**

### **2.1. Vom gelehrten Schulmann zum Studienrat**

Aus der zunehmenden Organisation der Bildungskreisläufe nach sozialen Klassen ergab sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ein zentrales Strukturproblem, das in der zeitgenössischen Literatur immer wieder zum Ausdruck gebracht wurde: Das Lehrpersonal und die Schülerschaft wurden mit der schroffen Klassenspaltung immer inhomogener. Das soziale Gefälle zwischen den Oberlehrern und den tonangebenden Schülern aus reichen Bürgerhäusern bedingte ein Erziehungsdefizit der höheren Schulen. In den gestörten Beziehungen zwischen Oberlehrern und Gymnasiasten reproduzierten sich subtil die Klassenstrukturen der Gesellschaft. Daß sich die Oberlehrer aus der Erzieherrolle zurückzogen und vorwiegend als Unterrichtsbeamte fühlten, war auch eine Konsequenz der Systementwicklung in der Klassengesellschaft. Das pädagogische Problem des Erziehungsdefizits ließ sich langfristig nur durch eine Angleichung des Oberlehrerstatus an das gesellschaftliche Niveau lösen, dem die sozial dominierende Schülerschaft aus den wohlhabenden Familien angehörte. Die höhere Schullaufbahn mußte vom Odium der kleinbürgerlichen Aufstiegskarriere befreit und für die Söhne der privilegierten Klassen selber attraktiver gemacht werden. Die kollektive Statusanhebung der Philologen erscheint rückschauend als eine Konsequenz der Systementwicklung der Bildungsorganisation in der Klassengesellschaft. Mit anderen Worten: Der Siegeszug des Gymnasiums als Eliteschule ist mit dem kollektiven Aufstieg seiner Lehrer im 19. Jahrhundert untrennbar verbunden (Kraul 1984; Führ 1985).

Das Aufstiegs- und Anerkennungsstreben der Oberlehrer zielte seit den 1840er Jahren auf die Gleichstellung mit den Richtern erster Instanz. Bis in die 1860er und 70er Jahre waren die Lehrer an den höheren Schulen nach Ansehen, Status und Einkommen noch eine sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe. Erst die Wende zum Liberalismus in den 1860er Jahren begünstigte die Gründung der großen nationalen akademischen Berufsverbände und die Annäherung der verschiedenen Lehrergruppen. Wie die meisten akademischen Berufsverbände beschritten auch die Lehrer in der „Gründerzeit“ den Weg der kollektiven politischen Einflußnahme (McClelland 1985). Seit den 1860er Jahren haben sie ihre Interessen durch eine neuorientierte Vereins- und Versammlungsbewegung gebündelt, organisiert und sehr wirksam zur Geltung gebracht. In Preußen gelang die standespolitische Integration in der ersten Hälfte der 1880er Jahre, als sich auch die westlichen Provinzen mit ihren stärker ausgeprägten Realschulinteressen den nach der Reichsgründung etablierten Vereinen in den östlichen Provinzen anschlossen. Die Integration in

dieser Phase entspricht nicht zufällig der Logik der Systementwicklung. Die Prüfungs- und Lehrplannormierungen des Jahres 1882 bezogen sich erstmals im 19. Jahrhundert auf den Gesamtkomplex des höheren Schulwesens (Müller/Zymek 1987, S. 49). Erst als sich die Philologen an den breit ausdifferenzierten unterschiedlichen Schultypen über die Anerkennung ihrer Fächer nach innen relativ einig waren, konnten sie auch nach außen gemeinsame Interessen vertreten. Die Strategie der Interessenvertretung, als Fachleute bei sachlich befriedigenden Problemlösungen mitzuwirken, zeitigte ab den 1890er Jahren bedeutende Erfolge (u.a. 1892 Besoldung nach dem Dienstalter und einheitliche Anstellungsgrundsätze an staatlichen Anstalten; 1892 klare Abgrenzung von den Lehrern im niederen System durch einheitliche Berufsbezeichnung Oberlehrer; 1896 Vereinheitlichung der Pensionierung). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bauten die Lehrer innerhalb weniger Jahre eine einheitliche Reichsorganisation auf. Im April 1904 fand die Gründungsversammlung in Darmstadt statt, 1908 auf dem dritten Verbandstag traten die letzten Landesvereine bei. Mit 16.580 Mitgliedern repräsentierte der Vereinsverband (ab 1921 „Deutscher Philologenverband“) fast die gesamte akademische Lehrerschaft Deutschlands. Indem der Verband der Verwaltung einen Teil der Arbeit abnahm, gewann er gleichzeitig ein Stück professionelle Autonomie, deren Spielraum sich allmählich ausdehnte (Zusammenfassung in Titze 1991). Die Statusanhebung in Preußen vollzog sich in einem langwierigen und wechselvollen Prozeß der Angleichung an die privilegierten Beamtenklassen. Erst mit dem Normaletat vom 5. Juni 1909 erreichten die Oberlehrer ihr beharrlich verfolgtes Ziel der Gleichstellung mit den Richtern. In der Standesgeschichte wird der kollektive Aufstieg vom gelehrten Schulmann zum Studienrat und dessen Vollendung in der Gleichstellung als ein denkwürdiger Meilenstein betrachtet: „eine große Schlacht war gewonnen“ (Mellmann 1929, S. 122). Am Vorabend des Ersten Weltkriegs gehörten die Oberlehrer zu den Hauptträgern der bildungsbürgerlichen Imperialbegeisterung (Chickering 1984). In der parlamentarischen Endphase des Gleichstellungskampfes betonte das Verbandsorgan, „daß kein einziger Stand auch nur annähernd im gleichen Maße wie der unsrige für die staaterhaltenden Parteien sich an der Wahlarbeit beteiligt“ (Beilage zum KBl vom 27.2.1907). Die bildungsbürgerliche Imperialbegeisterung und die staatstragende Rolle, die sich die Oberlehrer bei der „Führung und Leitung der organisierten Massen“ im kulturellen Leben der Militär-, Flotten-, Ostmarken- und Gesangsvereine zuschrieben (KBl 1907, S. 202) legen die Vermutung nahe, daß sich die Oberlehrer als Gruppe mit dem herrschenden System der machtvollen deutschen Kulturnation voll identifizierten. In den letzten Friedensjahren des Kaiserreichs waren sie als akademischer Berufsstand gesellschaftlich weitgehend etabliert und nach innen konsolidiert. In ihrem gesteigerten Selbstbewußtsein fühlten sie sich der Elite der Nation zugehörig und waren stolz, sich auch von Staats wegen endlich darunter eingereicht zu sehen. In der Einkommenspyramide hatten die preußischen Oberlehrer einen Platz unter den ersten 4% erobert, ihr Höchstgehalt wurde 1912 nur von 1% aller Einkommen übertroffen. Die Statusanhebung der Oberlehrer war im Kern der Sache ein Generationsphänomen. Die um die Mitte des 19. Jahrhunderts (etwa von 1840 bis 1855) geborenen Standesgenossen bildeten die entscheidende Generation. Im ersten Wachstumsschub des Bildungssystems und noch rechtzeitig vor der Überfüllungskrise der 1880er und 90er Jahre traten sie in den höheren Schuldienst ein, dann vollzogen sie die Kämpfe um die Statusanhebung biographisch mit und ernteten schließlich im Alter im frühen 20. Jahrhundert die Früchte ihres Aufstiegsstrebens. Ihr Ausscheiden aus dem aktiven Dienst fiel mit dem Ende des Kaiserreichs zeitlich eng zusammen. Ein Repräsentant dieser Generation, deren Aufstieg er biographisch begleitete und wohlwollend kommentierte, war der an der Universität in der Reichshauptstadt lehrende Friedrich Paulsen (1846-1908). Als er auf der Gründungsversammlung in Darmstadt den Festvortrag hielt, hatten die jüngeren Philologen über "Sinn und Aufgabe der höheren Schule" vermutlich bereits eine andere Zukunft im Sinn als der Festredner.

## 2.2. Von der gelehrten Schule zum höheren Schulsystem

Auf der Ebene der Systemgeschichte läßt sich die Standesentwicklung im 19. Jahrhundert als zunehmende Verselbständigung und klarere Abgrenzung von „Höherer Schule“ und „Universität“ nach ihren Funktionen rekonstruieren. Dieser Prozeß läßt sich anhand zahlreicher Indikatoren verfolgen.

Die 1824 von Johannes Schulze verfügte Einrichtung der wissenschaftlichen Abhandlungen in den jährlichen Schulprogrammen dokumentiert die Struktur und den Umfang der wissenschaftlichen Produktion der Lehrer an höheren Schulen. Bis 1860 dominierte hier eindeutig die klassische Philologie. Während die fachwissenschaftlichen Beiträge zurückgingen, wuchsen entsprechend die schulbezogenen Beiträge, d.h. die Lehrkräfte konzentrierten sich zunehmend auf die Vermittlung des Wissens. Nach der Konsolidierung des höheren Lehrstands in den 1890er Jahren ging die Zahl der Programmabhandlungen schnell zurück. Auf der Ebene der Systemdifferenzierung läßt sich auch klar belegen, daß die akademisch gebildeten Lehrer ihr berufliches Selbstverständnis spätestens seit den 1860er Jahren aus der unterrichtlichen Tätigkeit herleiteten. Der beherrschende Zug der Zeit spiegelt sich in der organisationsstrukturellen Entwicklung der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Die zunehmende Ausdifferenzierung der Philologie und Verselbständigung der 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). Bereits vier Jahre vorher (1864) war auf der Philologenversammlung in Hannover erstmals eine eigene Sektion der Mathematiklehrer zustande gekommen (Schubring 1983, S. 195).

Die sinkende Teilhabe am wissenschaftlichen Leben kommt auch im langfristigen Rückgang der Promotionen bei den Standesangehörigen zum Ausdruck. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Gymnasiallehrer noch wirkliche Gelehrte, die nach Paulsens Urteil in der gelehrten Welt einen Ruf hatten (Jeismann 1996, S. 321 ff.). Bereits vor dem Ersten Weltkrieg zeichnete sich die Tendenz ab, daß die jüngeren Oberlehrer immer seltener durch Dissertationen vor ihrem Berufseintritt eigene wissenschaftliche Beiträge leisteten. 1908 hatte noch knapp die Hälfte promoviert (47,7%), unter dem Berufsnachwuchs (anstellungsfähige Kandidaten) nur noch jeder dritte (33,5%).

Im 20. Jahrhundert sank der Anteil der promovierten Studienräte beständig. In den 1960er Jahren waren unter den älteren Studienräten (55-65 Jahre) nur noch 24% promoviert, unter den jüngeren war die Promotion zu dieser Zeit schon zur seltenen Ausnahmeerscheinung geworden (2,8%), wie eine Stichprobe des höheren Lehrstands in Hessen zeigte (Schefer 1969). Im ausgehenden 20. Jahrhundert dürfte die Zahl der promovierten Lehrer in dieser Größenordnung liegen. Unter sämtlichen Studienräten an den 246 Gymnasien Niedersachsens des Geburtsjahrgangs 1950, die 1990 im Schuldienst standen, waren jedenfalls nur noch 2,2% promoviert (eigene Auswertung). Sowohl die funktionalistische Deutung als auch die Lebenserfahrungen sensibler Zeitgenossen sprechen dafür, daß die humanistische Allgemeinbildung zwischen 1860 und 1880 hinter die Spezialisierung der Lebensvollzüge zurücktrat. Der Falksche Unterrichtsgesetzentwurf von 1877 als Ausdruck der Modernisierungstendenz sah als Ersatz für die Prüfung in „allgemeiner Bildung“ den Nachweis des Pädagogikstudiums vor (Müller-Rolli 1991, S. 53 ff.). Nach Friedrich Meinecke (1862 - 1954) begannen sich die Lehrgenerationen ab den 70er Jahren zu scheiden (Meinecke 1941, S. 66). Auch Rudolf Eucken (1846 - 1926) charakterisierte in seinen Lebenserinnerungen die 1870er Jahre als eine Zäsur, in der sich die Lebensverhältnisse beschleunigt veränderten (Hübinger u.a. 1997, S. 56).

Das Zurücktreten der Allgemeinbildung hinter die reine Fachbildung läßt sich im kritischen Zeitraum (von etwa 1860 bis 1880) auch bei anderen Akademikergruppen beobachten. In der Ärzteausbildung wurde das Philosophicum 1861 durch das Physicum ersetzt. Bei den Universitätsprofessoren vollzog sich der Wandel vom enzyklopädischen Gelehrten zum spezialisierten Wissenschaftler von etwa 1860 bis 1880 (Baumgarten 1997).

Als Antwort auf die Folgeprobleme der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Spezialisierung der Lehrerbildung kristallisierte sich nach jahrzehntelangen Suchprozessen optimaler Modelle um die Jahrhundertwende die Zweiphasigkeit der gesamten akademischen Ausbildung als System heraus. Der Vergleich mit anderen akademischen Berufen ist wiederum aufschlußreich (Titze u.a. 1990, S. 206), weil sich im Zeitraum weniger Jahre gleiche Strukturbildungen erkennen lassen (bei den Philologen 1890, bei den Theologen 1898, bei den Medizinern 1901). Hier haben sich im Wechselspiel von kollektiver Steuerung und eigendynamischer Systementwicklung bestimmte Strukturen im historischen Prozeß kristallisiert und als tragfähig erwiesen bis zum zweiten Wachstumsschub des Bildungssystems nach dem Zweiten Weltkrieg. Nachdem Spezialisierung und Wachstum zu einer Abkehr von der Allgemeinbildung und zur Fraktionierung des Bildungsbürgertums geführt hatten, erfolgte die Umbildung im Selbstverständnis und die zunehmende Identifikation mit der deutschen Nation und deren Kulturmission. Die Träger dieses Bewußtseins waren nicht zuletzt auch die Oberlehrer, wie man auf kollektivbiographischer Ebene verfolgen kann. Der Staat wurde interessenenthooben als Vermittler zwischen den Klassengegensätzen gedeutet. Der höheren Schule im „Kulturstaat“ fiel auch die Funktion der Integration der „unteren Klassen“ zu. Als Unterrichtsbeamte verwalteten und führten die Oberlehrer „die Kultur“ im langfristigen Prozeß der „aufsteigenden Klassenbewegung“ an. Kultur wurde elitär als „Sinn von oben“ aufgefaßt (Bruch 1989), wobei das Deutsche Reich an der Spitze des kulturellen Fortschritts marschierte. Auf der kollektivbiographischen Ebene vollzogen die verschieden gelagerten Generationen die entscheidenden Perspektivenwechsel, die vom weltbürgerlichen Neuhumanismus wegführten (für den weiteren Zusammenhang anregend Groppe 1997). Bei der Transformation des humanistischen Bildungsideals spielte die Identifikation mit dem "ehernen Kanzler" Bismarck eine wichtige Rolle. Schon 1893 bemerkte ein Gymnasialprofessor am renommierten Kgl. Wilhelms-Gymnasium in der Reichshauptstadt: "Geht durch das ganze Volk ein Zug nach dem, was in dem neugeprägten Worte "Schneid" seinen Ausdruck gefunden hat, so kann es nicht fehlen, daß auch die Schülerwelt mehr oder weniger in der gleichen Richtung sich bewegt" (Rethwisch 1893, S. 149). Für die stark besetzte Generation vor dem Ersten Weltkrieg (Geburtsjahrgänge 1880-1890) war die Identifikation mit der deutschen Kulturnation selbstverständlich.

Auf der Ebene der Systementwicklung läßt sich erkennen, daß die elitäre Bildung in der Klassengesellschaft über sich hinausweist: Nach der Überwindung der politischen Gegensteuerung in den 1880er und 1890er Jahren überschritt das Wachstum der berechtigten Bildung das allgemeine Bevölkerungswachstum erheblich. Das Aufstiegsstreben über Bildung hatte sich bereits in der Klassengesellschaft funktional tief verankert. Das moderne Muster der Vergesellschaftung, aus seinem Leben durch Anstrengung in der Schule mehr zu machen als die traditionsbestimmten Vorgaben bloß fortzusetzen, hatte sich bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert in kleinbürgerliche und teilweise sogar in proletarische Schichten ausgebreitet. Der Motor des Wachstums war der durch eigenes Handeln überwindbare Mangel, der zu neuen Erwartungshorizonten und Anstrengungsbereitschaften herausforderte. Deshalb war die weitere Entwicklung schon nach der Jahrhundertwende auf Wandel zur Massenbildung eingestellt. Schon vor dem Ersten Weltkrieg haben die Lehrer im höheren Schulsystem die wachsende Bedeutung der in der Schule erworbenen Qualifikationen für den sozialen Aufstieg wahrgenommen, wie die ersten Philologentage belegen und wie auch jüngste Auswertungen der Standeszeitschriften zeigen. Im 20. Jahrhundert haben sie der Schule eine stetig wachsende Bedeutung für die soziale Mobilität zugeschrieben (Nath u.a. Manuskript 1998), wobei Wahrnehmungen und Forderungen im langfristigen Trend kaum voneinander abweichen (im Unterschied zu Volksschullehrern). Dieses Ergebnis ist ein Hinweis darauf, daß die Lehrer an höheren Schulen seit der Systembildung im Kaiserreich in ihrem Selbstverständnis eng mit ihrer funktionalen Rolle in der Gesellschaft verbunden und als Typus eher "struktur-konservativ" sind. Mit anderen Worten: Die Studienräte verändern sich eher "träge" mit der Systementwicklung, während die Volksschullehrer mit dem Wandel der politischen Strömungen eher "mitschwingen".

### 3. Studienräte und Nationalsozialismus

#### 3.1. "Geistige Währungskrise" und Gleichschaltung

Das starke Bildungswachstum im Kaiserreich und die Expansion des Berufsstandes führten zu einer Verjüngung des Berufsstandes in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. 1910 waren 42 % aller Oberlehrer in Preußen jünger als 40 Jahre, fast jeder dritte war unter 35 Jahre alt (KBl 1911, S. 193). Für die jungen Standes-angehörigen war die aufgewertete Laufbahn bereits eine selbstverständliche Realität. Diese junge Generation war in ihrer beruflichen Sozialisation, Wertorientierung und politischen Haltung durch die in vielen Bereichen führende Kulturmacht des Deutschen Reiches vor dem Ersten Weltkrieg geprägt und bestimmte das Erscheinungsbild der Philologen. Wilamowitz-Moellendorff nannte in seiner Rede zur Feier des Jahrhundert-wechsels „die Erhebung Deutschlands zu einer Weltmacht“ den Hauptinhalt des 19. Jahrhunderts, der den Menschen im Gedächtnis bleiben werde (Führ 1980, S. 207). Die von dieser Machtstellung des Deutschen Reiches geprägte Generation war mehrheitlich bis zum Ende des Dritten Reiches und vereinzelt bis zum zweiten Wachstumsschub des Bildungssystems noch im Schuldienst und grenzte sich statusbewußt und elitär gegen die Mittel- und Volksschullehrer und gegen die Konkurrenz von Frauen scharf ab.

Bei der kollektiven Orientierung dieser Studienräte in der Zwischenkriegszeit ist wiederum ihre generative Lagerung und gesellschaftliche Funktion zu beachten. Den Zusammenbruch des Kaiserreichs und die politische Entwicklung seit der November-Revolution nahmen sie als Bedrohung des Status wahr, den der organisierte Stand vor dem Ersten Weltkrieg erreicht hatte. Auf diesem Hintergrund wird die politische Beteiligung der Studienräte transparenter, die sich in der Weimarer Republik immer weiter nach rechts bewegten. Es wäre einseitig und verkürzt, ihr Bewußtsein der Statusbedrohung nur auf ihre materielle Reproduktion zurückzuführen. Der Zerfall der Überschaubarkeit und der Allgemeinverständlichkeit der Kultur war eine Dauerklage der Gebildeten im Kaiserreich. Mit der Historisierung und Pluralisierung aller sinndeutenden Kultursphären ließ sich auch ein verpflichtendes Normensystem für die tägliche Lebensweise immer weniger erkennen. Die Verbindlichkeit geistiger Orientierungen schwand mit der Ausdehnung massenkultureller Bewegungen um 1900 zusehends dahin. Unter dem doppelten Druck des kulturellen Massenmarkts und der neuen Kultureliten (wie Ingenieure, Chemiker, Manager usw.) zerbrach im ausgehenden 19. Jahrhundert die kulturelle Exklusivität des Bildungsbürgertums, dem sich auch die Lehrer an den höheren Schulen zugehörig fühlten (Mommsen 1987; Langewiesche 1989). Für die gesamte Zwischenkriegszeit bis in die 1950er Jahre ist auf diesem Hintergrund eine gewisse Defensivhaltung der bildungsbürgerlichen Schichten charakteristisch, weil ihre gesellschaftliche Verortung nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs unsicher wurde.

Um 1930 mündeten die kulturkritischen Strömungen im aufschlußreichen Begriff der "geistigen Währungskrise". Als deren Kern läßt sich die Entwertung der akademischen Berechtigungen erkennen. Indikator dieser Krise ist die Schere zwischen erworbenen Bildungspatenten und deren tatsächlicher Realisierung auf dem Arbeitsmarkt (Daten-handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte I/1, Abbildung S. 69). Die sinkende Studierwilligkeit manifestiert die Entkoppelung von höherer Bildung und Beschäftigungssystem. Die zwischen den beiden Weltkriegen vielbeschworene „Schrumpfung des Lebensraums“ der Akademiker kommt in dieser Entkoppelung zum Ausdruck. Die nach 1920 vielfach praktizierte Einrichtung von Anwärter-Status auf eine Stelle im öffentlichen Dienst als Ausdruck der politischen Sicherung des Berechtigungswesens läßt sich als ein Indiz für die Lockerung der funktionalen Verklammerung von Bildungs- und Beschäftigungssystem auffassen. Das bürokratisch bewährte Kriterium für Teilhabe oder Ausschluß ist dabei die Anciennität. Die gesellschaftliche Umarbeitung zum Prinzip der Leistung muß man sich als langfristigen und schleichenden Prozeß vorstellen. Für die Studienreferendare in Preußen wurde 1924 der Leistungsaspekt verschärft. Der Zusammenhang von Bildung und Besitz wurde nach dem Ersten Weltkrieg brüchiger. Weil der

„Lebensraum“ der geistigen Arbeiter im Bewußtsein der bürgerlichen Zeitgenossen schrumpfte, wurde der Kampf zwischen Elite- und Massenbildung in den weiterführenden Schulen und Universitäten so verbittert geführt. Im Vergleich zur Wachstumsgesellschaft des Kaiserreichs waren die Verwertungschancen nach dem Ersten Weltkrieg erheblich ungünstiger. Man kann die subjektiv enttäuschende Entwertung von Qualifikationen auch gesamtgesellschaftlich als Verallgemeinerung erhöhter Bildungsstandards auffassen. Was dem einzelnen als Ausdruck einer Krise erscheint, kann für die gesamte Kultur einen positiven Wandel bedeuten. Wenn man die Zeit zwischen dem ersten und zweiten Wachstumssprung als konflikthaften Übergang zwischen Elite- und Massenbildung begreift, kann man die „geistige Währungskrise“ im Sinne einer kritischen Selbstreflexion in der Gegenwart anders deuten, nämlich nicht mehr (rückwärtsgewandt) aus der Perspektive der Elitebildung, sondern zukunfts offen aus der Perspektive der Massenbildung. Was den gebildeten Schichten als Krise erschien, war dann eine „organische“ Verbindung der beiden getrennten Bildungskreisläufe, ein Indiz für fortschreitende Demokratisierung der Bildung und Abbau von Privilegien, die durch die ungleiche Bildungsbeteiligung in der Klassengesellschaft vermittelt wurden (Becker/Kluchert 1993). Die zwölfjährige Phase des Dritten Reiches und die auffällige Affinität vieler Akademiker zur nationalsozialistischen Ideologie wäre aus dieser Perspektive der Tiefenstruktur der Bildungsbeteiligung funktionalistisch als Sackgasse zu begreifen, in die die überforderten Bildungsschichten sich selber manövriert haben. Sie haben in der Verallgemeinerung von Bildungsstandards einseitig nur den Verfall ihrer Bildungsprivilegien gesehen (vgl. auch Vierhaus 1980). Einer der wenigen Zeitgenossen, der als Experte der Bildungsstatistik vorurteilslos die eigenartige Selbstbefangenheit der gebildeten Schichten in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg erkannte, war Günther Keiser (Universität Kiel). Gegenüber den allgemeinen Problemen der Gesellschaft, speziell der Massenarbeitslosigkeit von Jugendlichen aus den unteren Volksschichten, verharrten die akademischen Schichten, wie er nachdenklich kommentierte, in elitärer Distanz (Keiser 1932, Sp. 1592). Die hierarchisch-elitäre Haltung und der veräußerlichte Kulturbegriff zeigten sich nicht zuletzt in der Wertschätzung äußerlicher Statussymbole. Wer sich dem Bildungsbürgertum zurechnete, hielt in jeder Hinsicht auf Distanz zur „Masse“. Ein von der Überfüllungswelle betroffener preußischer Studienassessor beklagte sich 1932 über seine vermeintlich unwürdige Kleidung, „daß ich mich als Kulturmensch schämen muß, auf die Straße, geschweige denn in die Schule zu gehen“ (Nath 1988, S. 50). In den Erinnerungen einer Klasse des Oldenburger Gymnasiums an ihre Schulzeit im Dritten Reich spielt die Kleidung der Lehrer ebenfalls eine auffällige Rolle (Hestermann 1994). Aus dieser Perspektive erscheint auch die Beamtendominanz unter den Studierenden in der Zwischenkriegszeit in einem neuen Licht. Der hohe Anteil der Beamtenkinder erklärt die schicksalhafte Verkettung der Bildungsschichten mit dem Staat, wie wir heute wissen jedem Staat. Für Nachgeborene ist die Staatstreue vieler Akademiker bis zum bitteren Ende 1945 schwer begreiflich, die "die fortschreitende Gewöhnung an die Ausnahmesituation" einschloß (Scholtz 1988, S. 472). Die Staatstreue hatte im Kaiserreich nationale Vorzeichen erhalten und verstärkte sich bei der jungen Generation. Bei ihr verlagerte sich der interessenenthobene Kulturstaat unmerklich zur deutschen Kulturnation, die über dem parlamentarischen Parteiengenzänk in der Republik verklärt wurde. Der kosmopolitische Neuhumanismus als Vorstellungswelt der gebildeten Schichten wurde auf diese Weise durch Tradierung und generative Umdeutung national verengt. Im Dritten Reich wurden schließlich alle kosmopolitischen Werte von der humanistischen Schulbildung abgetrennt und nur noch die staatstragenden Verhaltenweisen als nationalsozialistischer Kerngedanke betont (Apel/Bittner 1994). In ihren Leitsätzen vom 30. September 1933 diente sich die Vertreterversammlung des Altphilologenverbandes den neuen Machthabern im NS-Staat an: "Diese deutsche humanistische Erziehung ist eine im eigentlichen Sinne deutsche Angelegenheit und von allen ausländischen Formen gleichen Namens deutlich unterschieden. Sie hat nichts zu tun mit Kosmopolitismus oder mit erneuertem Heidentum" (Fritzsch in Dithmar 1989, S. 141). Im Unterricht an den höheren Schulen kam in vielen Fächern die sogenannte Folientheorie zum



Zuge. Fachdidaktiker lieferten die Argumente für den Vorrang alles dessen, was "deutsch" ist. Auf der Folie des Fremden sollte das Eigene, die deutsche Nation um so deutlicher und höher geschätzt werden, "über alles in der Welt" (zahlreiche Belege in Dithmar 1989 und 1993). Die Verantwortung der Philologen für die folgenreiche politische Infiltration der Schüler in den letzten Jahren der Weimarer Republik und im Dritten Reich läßt sich nicht leugnen. Durch die magische Beschwörung der Dolchstoßlegende wurde die Niederlage im Weltkrieg verleugnet und die Jugend in den Schulen systematisch für einen zweiten "Waffengang" vorbereitet. Vom Zeitalter des deutschen Idealismus bis zur nationalen Erhebung in der nationalsozialistischen "Bewegung" wurde ein scheinbar konsequenter Bogen geschlagen, wobei besonders die zahlreichen "Weihestunden" im Schulalltag auf das Gefühl und nicht auf den Verstand setzten. Die aktive Unterstützung der Lehrer in allen Bereichen des Bildungssystems für den nationalsozialistischen Staat bröckelte erst ab, als nach dem Menetekel von Stalingrad (1943) die mögliche Niederlage bewußt wurde. Ein Repräsentant dieser Generation, die vom Elitebewußtsein und Ressentiment der Klassengesellschaft geprägt wurde, war Eduard Spranger (1882-1963). Die Philologen beriefen sich gern auf ihn als Kronzeugen für Klagen über den Massenandrang in die höhere Schule und die „Verflachung der akademischen Berufsziele“. Er zog die komplexen Ursachen für Probleme der akademischen Schichten aus der elitären Perspektive in einer beschwörenden Formel zusammen: „Das ganze Elend kommt daher, daß wir den Elitegedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes“ (Zänker 1933, S. 7). Und nicht zuletzt aus dieser Motivlage ließ er sich in unverantwortlicher Weise mit den nationalsozialistischen Abenteurern ein. Die Mehrzahl der Philologen stand der ersten deutschen Demokratie mißtrauisch gegenüber. Nach dem Ersten Weltkrieg übernahmen die deutschnational empfindenden Studienräte in den Kollegien die Meinungsführerschaft (Seeligmann 1990). 1926 gehörten nach einer verbandseigenen Statistik fast 80% der parteipolitisch organisierten Studienräte den konservativen Parteien an (DVP, DNVP, Zentrum), allein knapp 30% der Deutschnationalen Volkspartei. Zur Mitgliedschaft in der SPD bekannten sich demgegenüber nur 19 Philologen oder 3,8% (DPhBl 1926, S. 487). Es spricht einiges für die These, daß die Affinität der Nachwuchskräfte für die NSDAP mit der unsicheren beruflichen Lage zusammenhing, da der NSLB offen die Entlassung von Kommunisten, Sozialisten und Juden und die Einstellung von Junglehrern propagierte. Der Konflikt der Generationen war zweifellos ein wichtiger Faktor des Aufstiegs der Nationalsozialisten (Mommsen 1985; Kater 1985) und spielte natürlich auch bei den Nachwuchskräften für das höhere Lehramt eine wichtige Rolle, auch wenn die Tiefenstruktur des Bildungswachstums von den Zeitgenossen nicht erkannt wurde und die Politik weniger Einfluß auf die schlechten Berufsaussichten hatte als angenommen.

Vor 1933 waren ca. 5% aller deutschen Lehrer Mitglieder der NSDAP. Bis 1943 stieg der Anteil der Lehrer, die der NSDAP beitraten, auf etwa 25-30%. Eine einwandfreie Untersuchung darüber liegt noch nicht vor. Bei der Bewertung der Mitgliedschaft in der NSDAP nach 1933 sollte man berücksichtigen, daß die Lehrer als Beamte einem gewissen Druck ausgesetzt waren. Bei der aktiven Teilnahme und der Mitgliedschaft gab es große regionale und geschlechtsspezifische Differenzen. Im Berliner Vorort Hermsdorf gehörten am Realgymnasium durchschnittlich 36% des Kollegiums der NSDAP an, am Lyzeum waren es durchschnittlich nur 21% (Goldberg 1994, S. 205 f.). An der Göttinger Oberrealschule waren 1935 über 50% der Lehrer Parteimitglieder (Michael 1994, S. 13). Am Kölner Apostelgymnasium im katholischen Milieu traten im Frühjahr 1933 dagegen nur 5 von 26 hauptamtlichen Lehrern (19%) der NSDAP bei (Keim 1995, S. 108). Nach der Auswertung der Personalakten für 1600 Lehrer höherer Schulen der Rheinprovinz waren etwa 40% Mitglieder in der NSDAP (Bittner 1987). Nach der sogenannten Machtergreifung hatte der seit dem Weltkrieg ohnehin schwache liberale Flügel im Philologenverband keinerlei Chance mehr und wurde sofort mit brutaler Gewalt ausgeschaltet. Die großen Fachverbände schlossen sich 1933 selbst gleich, so der Förderverein für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Frühjahr und der Neuphilologen-Verband im Herbst 1933. Bis auf kleinere Reibungs-verluste wurde der höhere Fachunterricht bereitwillig und engagiert in den Dienst des nationalsozialistischen Staates gestellt. Das Bündnis von

Wirtschaft, Wehrmacht und höherer Schule funktionierte effektiv im Geist der Zeit (Kremer 1985). Das "Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" vom 7. April 1933 diente vor allem der Verlagerung der parteipolitischen Gewichte in den Lehrerkollegien und der Einschüchterung der Staatsdiener durch administrativen Gesinnungsterror. Bei der „Säuberung“ des Lehrpersonals waren besonders die Leitungspositionen und die „sozialistisch“ diffamierten Hochburgen der Reform betroffen (Keim 1995). Beim Schulenkomples der „Karl-Marx-Schule“ in Berlin wurden beispielsweise innerhalb eines Jahres 43 von 74 Lehrkräften (58%) aus dem Kollegium entfernt (Goldberg 1994, S.189). Bis 1938 verloren in Preußen bei den Männern 615 festangestellte Philologen oder 4,7% des Bestandes von 1933, bei den Frauen 154 festangestellte Philologinnen oder 8,2% des Bestandes von 1933 nach dem Berufsbeamtengesetz ihre Stelle (Nath 1988, S. 163). Bei den Auseinandersetzungen um die „Gleichschaltung“ des Deutschen Philologenverbandes ging es vor allem um die standespolitischen Vorbehalte gegenüber dem NSLB, den viele Philologen mit einer gewissen Berechtigung als Vertretung der Volksschullehrerschaft ansahen (Jarausach 1990, S. 116 ff.). Die nachträglich zum „Widerstand“ stilisierten Auseinandersetzungen bezogen sich also auf die nivellierenden Momente im Nationalsozialismus, die mit der Elitevorstellung des Philologenverbands schwer vereinbar waren. Bei der Haltung zum Nationalsozialismus ist die mit ihrer funktionalen Verortung in der Spätphase der Klassengesellschaft verbundene Ambivalenz der Erwartungen zu berücksichtigen. Das Einfallstor des Nationalsozialismus in den Berufsstand waren die höhere Schule legitimierende Auslesetheorien, nicht den Eroberungskrieg vorbereitende Rassetheorien. Unter der höheren Lehrerschaft war der in weiten Bereichen der deutschen Gesellschaft verbreitete Antisemitismus deshalb bis zum Dritten Reich auch weitgehend bedeutungslos. In den Standeszeitschriften sind bis 1933 wenige antisemitische Artikel zu finden. Rassenbiologische Versatzstücke hatten auch keine antisemitische Stoßrichtung, sondern stellten Versuche dar, die höhere Schule mit biologistischen und sozialdarwinistischen Auslesetheorien zu rechtfertigen (Laubach 1977, S. 260). Nach der biographisch orientierte Erforschung von Prozessen der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen scheint die Schule (im Vergleich zur Familie und zu traditionellen Milieus) im Sinne der nationalsozialistischen Ziele eine relativ geringe, eher bremsende als fördernde Rolle gespielt zu haben (Klafki 1991). Der Forschungsstand auf diesem schwierigen Feld erlaubt noch keine abschließende Beurteilung.

### **3.2. Elitebildung in der Sackgasse**

In der historischen Bildungsforschung sollte man die politischen Systemwechsel nicht überschätzen, die Tiefenstruktur der Bildungsbeteiligung eröffnet jedenfalls andere Zäsuren. Eher könnte man umgekehrt formulieren: Weil die Bildungsbeteiligung und die Bildungsselektion im historischen Prozeß siegreich vordringen, ziehen sie auch zu Zeiten veränderte politische Rahmenbedingungen nach sich. Selbstverständlich dürfen wir die 12 Jahre der nationalsozialistischen Diktatur nicht vergessen. Für die historische Bildungsforschung sollte man sie aber nicht überschätzen und vor allem als belehrendes Beispiel auffassen, zu welchem schlechten Ende das elitäre "Gedankengut" der gebildeten Schichten in Deutschland geführt hat. Selbst die nationalsozialistische Diktatur konnte sich der Logik moderner Gesellschaften nicht voll entziehen. Mit absolutistischer Bildungsbegrenzung, die hinter die bürgerliche Tradition in Steuerungspraktiken des 18. Jahrhunderts zurückfiel, ließ sich jedenfalls kein „Tausendjähriges Reich“ aufbauen. Die „volksbiologische“ Steuerungs-politik scheiterte innerhalb weniger Jahre und führte zu chaotischen Problemlagen. Ohne ein bildungspolitisches Konzept mußten die Nationalsozialisten nach der „nationalen Revolution“ bald lernen, daß das periodisch wiederkehrende Überfüllungsproblem bei den akademischen Berufen mit populistischen Sofortmaßnahmen nicht aus der Welt geschafft werden konnte, sondern in Gestalt der Mangelercheinungen auf dem Arbeitsmarkt in schärferer Ausprägung zurückkehrte. In frühzeitig auftauchenden Klagen über einen besorgniserregenden Leistungsrückgang auf den

höheren Schulen und den Niveauverlust der Ausbildung holten die Funktionszwänge moderner Gesellschaften die nationalsozialistischen Ideologen ein. Die vor dem Zweiten Weltkrieg einsetzende Diskussion über die Mobilisierung der „Begabungsreserven“ der Gesellschaft (ausführlich z.B. in "Das junge Deutschland" im Jahrgangsband 1938) ist für die historische Bildungsforschung besonders interessant. Die um 1930 beherrschende Diskussion über die "Bildungsinflation" ist mit der um 1940 von den Verhältnissen aufgezwungenen Diskussion über den "Nachwuchsmangel" in einem funktionalen Zusammenhang zu sehen (anregend, aber zu intentional Hesse 1986). Sie manifestiert in der Tiefenstruktur, daß sich sogar schon im Dritten Reich - im Kontext der Kriegsvorbereitung - die Ära der sozialliberalen Bildungsreformen ankündigt. Die „Ausschöpfung der Bildungsreserven“ liegt in der Logik moderner Gesellschaften, die im Interesse des Wettbewerbs zwischen den Völkern, Systemen und Kulturen alle personellen Kräfte, alle „Manpower-Ressourcen“ mobilisieren müssen. Mit den anderen akademischen Berufsständen teilen die Philologen das Interesse an Privilegiensicherung und Statusabgrenzung nach unten. Deshalb findet die in allgemeinen Überfüllungskrisen immer wieder auftauchende Forderung nach Elitebildung und schärferer Auslese im höheren Lehrerstand eine gewisse Resonanz. An der Diskussion im Kaiserreich und in der Zwischenkriegszeit läßt sich allerdings auch verfolgen, daß diese Unterstützung des Elitegedankens durchaus zwiespältig bleibt: Das fundamentale Interesse, das eigene Berufsfeld zu behaupten und nicht eingeengt zu sehen, widerstrebt nämlich einer allzu forschen Realisierung von Elitekonzepten durch Verknappung von Bildungschancen. Nach seiner eigenen Logik ist das moderne Bildungssystem gleichsam auf Wachstum eingestellt.

So stritten sich z. B. die Ärzte und Studienräte verbissen über die Höhe der notwendigen Abiturientenzahlen, wobei erstere eine Drosselung der zukünftigen Akademikerausbildung verlangten und letztere die Oberschule (und damit ihr Berufsfeld) verteidigten. Der Philologenverband sah sich in die Rolle des "Sündenbocks" gedrängt, der sich den Gegenmaßnahmen einer "Planwirtschaft der akademischen Berufe" widersetzte. Beim Vergleich mit den Ärzten ist die unterschiedliche System-Leistung zu beachten. In der Konzentration auf den in Reih und Glied gebrachten gesunden "Volkskörper" im medizinischen Sinne verkörperten die Ärzte als akademischer Berufsstand die NS-Ideologie am reinsten und waren bei der Auslese gleichsam unter sich. Diese Deutung stimmt auch mit den auffälligen Ergebnissen zur Berufsauslese der Akademiker überein. Die Ärzte waren als einzige Gruppe den Mechanismen und der Eigenlogik der modernen Leistungsauslese im Dritten Reich nicht unterworfen (Titze 1998, S. 74 f.). Die Amts- und Anstaltsärzte, die die NS-Rassenpolitik "durchführten", weisen die höchste Parteimitgliedschaft auf. Bei dieser Gruppe müßte sich aufschlußreich studieren lassen, wieweit im Nationalsozialismus das Parteibuch die Qualifikation kompensieren konnte. Für die Berufsauslese der Philologen fällt das Dritte Reich jedenfalls nicht aus dem Rahmen (vgl. auch Mandel 1989, S. 166 ff.). Die auf den Aufbau der Person bezogenen Lehrkräfte im Bildungssystem hatten es in einem viel höheren Maße als die Ärzte mit individuellen Prozessen zu tun und standen dem Totalitätsanspruch der Ideologie von ihrer Leistungsrolle im System gleichsam strukturell ferner. Wie auch immer man die Nähe vieler Lehrer zum Nationalsozialismus einschätzt, die in der Öffentlichkeit noch vertretene These, daß besonders der Lehrerstand Träger des Nationalsozialismus war, muß nach den neueren Forschungen jedenfalls revidiert werden. Die Ärzte waren unter den traditionellen Akademikern (Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen) ohne Zweifel die Berufsgruppe, die mit Abstand aus ihren Reihen die höchsten Kontingente für den Nationalsozialismus stellte. Während des Dritten Reiches gehörten 44,8% der deutschen Ärzteschaft der NSDAP an, 49,9% der Männer und 19,7% der Frauen (Rüther in Jütte 1997, S. 166).

Als ein Ergebnis der intensiven Erforschung des Nationalsozialismus unter Einbeziehung vieler Zeitzeugen zeichnet sich die Einsicht ab, daß er (ungewollt) zur beschleunigten Modernisierung und Entstehung der modernen Massengesellschaft beitrug. Die individuelle Leistungsorientierung und damit die Bedeutung von Bildungsprozessen für den eigenen Lebenslauf setzte sich jedenfalls

weiter durch. Auch wenn der Nationalsozialismus eine bildungsfeindliche Ideologie war, liefen die großen Trends im gesellschaftlichen Leben doch weiter. Auf diesem Hintergrund muß eine Merkwürdigkeit der Bildungsgeschichte im Dritten Reich um so klarer ins Auge fallen: Im Gegensatz zum Trend seit der Jahrhundertwende wurde der obligatorische Lateinunterricht 1936/38 wieder aufgewertet. "Während vorher nur etwa 59% der männlichen Jugendlichen an höheren Schulen Latein lernten, waren nun wieder alle gezwungen, mindestens sechs Jahre bis zum Abitur Latein zu lernen" (Fritzsche in Dithmar 1989, S. 146). Diese Merkwürdigkeit auf der systemischen Ebene wirft ein erhellendes Schlaglicht auf die Elitebildung in der Sackgasse. Die Latinität war jahrhundertlang das Abgrenzungsmerkmal der gelehrten Bildung, im 19. Jahrhundert der privilegierten Bildung. Es scheint so, als ob im Dritten Reich diese Systemgrenze zwischen den beiden Bildungskreisläufen noch einmal kurz und zwanghaft zum Zuge kam. Für die historische Bildungsforschung müßte auf diesem Hintergrund der interne Streit zwischen Volksgemeinschaft und Akademikerdünkel aufschlußreich sein. Die langfristige Kontinuitätslinie läßt sich für zwei Statuskonkurrenten belegen, von denen sich die Philologen besonders bedroht fühlten: die Volksschullehrer und die Frauen im höheren Lehramt. Die Volksschullehrer hatten hohe Erwartungen an die Anhebung ihres Berufsstatus in der ersten deutschen Republik. Unter der Parole „Ein Volk - eine Schule“ sollten die beiden schroff getrennten Bildungskreisläufe zu einer organischen Einheit verbunden werden. Die nahezu einhellige Ablehnung der Einheitsschule durch den Philologenverband ergab sich aus der Verortung des höheren Lehrstands in der wilhelminischen Gesellschaft. Bei aller Entwicklungsdynamik zu mehr Gleichheit blieb diese Gesellschaft eben eine Klassengesellschaft, während die erste Republik im historischen Abstand eine Klassengesellschaft im Übergang darstellte. Zumal von den Gewerkschaften befürchteten die Philologen nach der Novemberrevolution einen Angriff auf das Berufsbeamtentum und die Einbuße ihrer Beamtenprivilegien. Aus diesem Motiv gründeten sie den "Reichsbund höherer Beamter", der nachdrücklich die "Nivellierung" der Beamtengehälter auf Kosten der Spitzenbeamten bekämpfte. Zusammenfassend läßt sich die These vertreten, daß es den Lehrern an höheren Schulen bis zum zweiten Wachstumsschub gelungen ist, ihren privilegierten Status zu behaupten. In der wilhelminischen Klassengesellschaft (1908) betrug das Einkommen eines Volksschullehrers nur 47 % eines Oberlehrers am Gymnasium. Nach dem Ersten Weltkrieg gab es eine Angleichung auf 74 % im Jahre 1920, die aber bis 1927 wieder auf 61% reduziert wurde. Im Dritten Reich wurden im Einklang mit dem Führerprinzip die Gehälter der Direktoren der höheren Schulen (auch der Schulleiter im Volksschulbereich) kräftig angehoben (Bölling 1983, S. 116 ff.). 1955 erreichten die Bezüge der Volksschullehrer in Bayern 63-69% der Gehälter der Studienräte. Nach der Anhebung auf A 10 (1958) betrugen sie 70%, nach der neuerlichen Anhebung 1964 überschritten sie die 80%-Marke der entsprechenden Bezüge der Studienräte. Im Zusammenhang der Reformära um 1970 wurden die Bezüge der Lehrämter bekanntlich bis auf eine Besoldungsstufe angenähert (Kral 1984, S. 367 ff.). Die Nivellierung der höheren Gehälter und Annäherung von geistiger und körperlicher Arbeit wurde auch in vielen anderen vergleichbaren Ländern (wie Frankreich, Großbritannien, USA, Niederlande, Schweden) nach dem Weltkrieg festgestellt. Aber diese Verflachung der Einkommenspyramide bedeutete nicht, daß die Kopfarbeiter und die Handarbeiter nun auf eine Stufe gestellt waren, wie die Philologen in ihren Ressentiments argwöhnten. Für den Aufstieg der nationalsozialistischen Bewegung war es eine günstige Voraussetzung, daß sich die Lehrer an den Volksschulen in ihren Erwartungen enttäuscht sahen und daß sich die Lehrer an den höheren Schulen bedroht fühlten. Die Relativierung des politischen Einflusses auf die Systementwicklung zeigt sich besonders bei den wachsenden Ansprüchen der Frauen auf gleichberechtigte Teilhabe an der höheren Bildung. Die Gleichstellung der Lyceen als höhere Mädchenschulen im Jahre 1923 wurde vom Philologenverband nach einiger Kritik schließlich hingenommen. Spätestens Mitte der 1920er Jahre hatten die Studienrätinnen an den öffentlichen höheren Mädchenschulen die männlichen Kollegen anteilmäßig überholt. Mit der Modernisierung der Lebensweise drangen die Frauen unaufhaltsam

und stetig im gesamten Schulsystem vor, auch wenn die Nationalsozialisten sie zurückdrängen wollten (Huerkamp 1996). Der weibliche Anteil unter dem festangestellten (wissenschaftlichen) Personal an öffentlichen höheren Jungenschulen in Preußen stieg stetig von 7,8% (1921) auf 12,4% im Jahre 1933. Dann zeigt sich ein leichter Abfall auf 11,7% (1937), ehe der Trend im Wert für 1941 mit 13,4% wieder durchschlägt. Am deutschen Modell der Professionalisierung werden auch die Grenzen deutlich. Die voranschreitende Verwissenschaftlichung ihres Berufs bewahrte die Lehrer an den höheren Schulen nicht vor fachspezifischer Blindheit und politischer Borniertheit. Unter den komplexen und erschwerten Bedingungen der Weltwirtschaftskrise versagten die Integrationsprozesse der Bildung. Um künftig nicht der Gefahr verblendeter Gleichschaltung zu erliegen, müssen im Bildungssystem möglichst viele heranwachsende Mitglieder der Gesellschaft die Voraussetzungen für eine kritische Teilhabe erwerben. Die Differenz von fachspezifischer Leistung und gesellschaftlicher Funktion muß kritisch wahrgenommen, reflektiert und in politisches Handeln umgesetzt werden. Das Versagen nicht nur der Gymnasiallehrer, sondern (fast) aller Gebildeten ist durch den Mangel an gesellschaftlicher Bildung und politischer Handlungsfähigkeit als Gruppe zu erklären (vgl auch Jarausch 1989, S. 204).

## **4. Der Wandel zur Massenbildung**

### **4.1. Generative Einflüsse der Anpassung**

Für das halbe Jahrhundert nach dem Zweiten Weltkrieg stellt sich die entscheidende Frage: Wie haben sich die Lehrer der höheren Schulen zur Reform und zur stillen Ablösung der Elitebildung durch die Massenbildung verhalten? Bei der erstaunlichen Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse und gleichzeitigen politischen Stabilität in der alten Bundesrepublik ist wieder die generative Lagerung der Studienräte zur Erklärung heranzuziehen. Wegen ihrer eigentümlichen Altersstruktur lassen sich die Generationen im 20. Jahrhundert zuverlässig rekonstruieren. Bereits in der Weimarer Republik hatte ein Experte des Philologenverbands darauf aufmerksam gemacht, daß über 50% aller festangestellten Philologen den Geburtsjahrgängen 1880-1890 entstammten (DtPhBl 1929, S. 721-723). Diese Generation schied altersbedingt 1945 - 1955 aus dem aktiven Schuldienst. In der chaotischen Endphase des Dritten Reichs war der Berufsstand stark überaltert. Die Gruppe der 50-54jährigen (26,7%) bildete mit Abstand die stärkste Altersgruppe überhaupt (DHS 1942, S. 403-408). Zwanzig Jahre später (1962) bestanden die Studienräte wegen der zyklischen Rekrutierung wiederum aus zwei sehr unterschiedlichen Altersgruppen (Hillig 1964, S. 75). Die ältere Generation stammte aus den Geburtsjahrgängen 1897-1913. Sie hatte den Aufstieg des Nationalsozialismus, die Stabilisierung des Dritten Reichs und den Zweiten Weltkrieg erfahren und war in der Zwischenkriegszeit beruflich sozialisiert worden. Die Angehörigen dieser älteren Generation, die durchschnittlich sechs bis acht Jahre auf ihre Festanstellung gewartet hatte, schieden sukzessive bis 1978 aus dem Schuldienst. Der beginnende Wandel von der Elite- zur Massenbildung stellte für diese im Anteil und absolut immer kleiner werdende Lehrergruppe eine radikale Abkehr vom hergebrachten Muster der Berufspraxis dar. Für die jüngere Generation (Geburtsjahrgänge 1920 - 1935) gab es keine Berufserfahrungen im Dritten Reich, sie hatte den Zweiten Weltkrieg als Soldat, als Jugendlicher oder als Kind miterlebt und den ungeahnten Aufstieg des Lebens aus den Trümmern in den Jahren des Wirtschaftswunders. Für sie stellte der Wandel von der Elite- zur Massenbildung die konsequente Fortsetzung eines bekannten Prozesses dar. Die im mittleren Alter stehende Gruppe der Studienräte war in der Expansionsphase sehr schwach besetzt, weil der Nachwuchsstrom nach 1933 wegen der schlechten Berufsaussichten im „Dritten Reich“ derart zusammenschrumpfte, daß bei Kriegsbeginn nicht einmal das Niveau der 1870er Jahre erreicht wurde. Die jüngere Lehrergeneration an den Gymnasien wurde durch den Hinzutritt stark besetzter

Lehrkräfte aus den Geburtsjahrgängen 1936-1955 (mit glänzenden Berufschancen wegen des Eigenausbaus des Bildungssystems) laufend verstärkt und verjüngt. Sie kannten die älteren elitären Schulverhältnisse nur noch aus der Schülerperspektive oder aus Erzählungen. Für sie war die historisch neue Erfahrung der Bildungsexpansion eine Selbstverständlichkeit. Die relative Zufriedenheit der Lehrer im höheren Schulsystem - bei berufsbedingter Dauerklage im Alltag - ergibt sich aus der Stetigkeit des Bildungswachstums und der Stabilität der Rahmenbedingungen. Sie gestatteten moderate Umverteilungsprozesse ohne einschneidende Umbrucherfahrungen. Die Lehrer an den höheren Schulen zogen aus der Bildungsexpansion ebenfalls einen materiellen Nutzen: die stillschweigende Abkehr von der Elitebildung wurde 1965 durch die Regelbeförderung nach A 14 (zu Oberstudienräten) und 1971 durch eine ruhegehaltsfähige Zulage versüßt. Während sich das Schulsystem zur Massenbildung entwickelte, wurden ironischerweise viele Lehrer an den Gymnasien im Schein der Elite zu Oberstudienräten befördert. Eine Analyse der historischen Professionalisierung als Generationsgeschichte führt zu einer plausiblen Erklärung des erstaunlichen Wandels: Der zweite Wachstumssprung wurde vornehmlich von Lehrkräften vollzogen, für die das traditionelle elitäre Gesellschaftsmodell nicht mehr selbstverständlich galt und für die die Ausweitung der Bildungsbeteiligung ein konsequenter Teilprozeß der Modernisierung der Lebensverhältnisse war. Dabei war das nach 1945 vorherrschende Tabu der jüngsten deutschen Geschichte und die Verdrängung der Mitverantwortung der gebildeten Schichten an nationalsozialistischen Verbrechen (Keim 1997) in der Rückschau paradoxerweise eher eine günstige Rahmenbedingung für den Übergang zur Massenbildung. Der soziokulturelle Lernprozeß in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war durch die Konstellation der Generationen gleichsam biologisch fundiert. Die Elitebildung war durch die Vergangenheit belastet, der Wandel - von dem alle profitierten - konnte sich stillschweigend anbahnen, ehe er durch die 68er-Revolution als "Kulturrevolution" und "Entlarvung" der traditionellen Elite eruptiv zum Ausdruck kam und durch die sozialliberale Bildungsreform auch politisch verstärkt wurde. Die Übergangsgeneration von der Elite- zur Massenbildung hatte aus der Vergangenheit gelernt, sich dem sozialen Wandel konservativ anzupassen. Zwar kam es im Zusammenhang der sozialliberalen Bildungsreformen 1969 zur Zerreißprobe und 1972 zur Durchsetzung der konservativen Mehrheit innerhalb des Deutschen Philologen Verbands, aber die Lehrer an höheren Schulen trugen die Bildungsexpansion und den stillen Funktionswandel des Gymnasiums mit, selbst wenn sie am Gedanken der selektiven Elitebildung festhielten (Kral 1984).

## **4.2. Das Gymnasium als Schule der Mehrheit**

Im zweiten Wachstumsschub wurden die beiden Bildungskreisläufe stärker verzahnt und verschmolzen. Das Lernen der elementaren Kulturtechniken bzw. die Kultur der Werkstatt einerseits (niederes System) und das wissenschaftsorientierte, privilegierte Lernen im Gymnasium bzw. die Kultur der Schule (höheres System) mündeten in einer einheitlichen und differenzierten Bildungsorganisation. Dadurch wurde die individuelle Verantwortung für die eigene Bildungslaufbahn verstärkt. Die "Gesamtschule" als symbolträchtige Bildungseinrichtung für alle konnte sich zwar nicht durchsetzen, dafür büßte aber das Gymnasium seinen exklusiven Charakter ein und wurde zur Massenbildungsschule. Die Ausweitung des Berufsfeldes im zweiten Wachstumssprung ist historisch ohne Beispiel und läßt sich nur im Vergleich zum ersten Sprung ermessen. Im Kaiserreich (höheres Knabenschulwesen in Preußen) kam es in gut vier Jahrzehnten zu einer Verdreifachung des Lehrpersonals von etwa 3.500 auf rund 11.500. In der Bundesrepublik Deutschland verdreifachte sich die Zahl der hauptberuflichen Lehrpersonen an Gymnasien in nur gut zwei Jahrzehnten (1960 bis 1982) von 41.300 auf 123.700. Die historische Konvergenz der beiden Traditionslinien hat auf lange Sicht konsequenterweise auch eine Annäherung der verschiedenen Lehrämter zur Folge. Am augenfälligsten ist die Annäherung der Gehälter der Grundschul-, Hauptschul- und Realschullehrer an die Gehälter der Studienräte - eine Konsequenz aus der Akademi-sierung der Ausbildung dieser Lehrergruppen. Im

Zusammenhang der sozialliberalen Bildungsreformen, vor allem aber zur Überwindung des starken Lehrermangels in den 1960er und 1970er Jahren, wurden die Lehrereinkommen in den verschiedenen Bereichen der Bildungsorganisation deutlich angenähert. Wo der Oberlehrer am Gymnasium vor dem Ersten Weltkrieg rund das doppelte Einkommen eines Lehrers an der Volksschule bezog, haben sich die Differenzen heute bis auf rund 10% zwischen den verschiedenen Besoldungsstufen der einzelnen Lehrämter eingeebnet. Die jüngeren Lehrer, die als Generation vom Eigenausbau des Bildungssystems profitierten, sehen in der relativen Verringerung der Einkommensdifferenzen vor allem nicht mehr eine Bedrohung ihres Status. Damit ist ein zentrales Ziel der verbandsmäßig organisierten Volksschullehrer aus der ersten deutschen Republik durch die sozialliberalen Bildungsreformen in der zweiten Republik erreicht worden. Durch die Besoldungserhöhungen im zweiten Wachstumsprung und die Sicherheit im öffentlichen Dienst sind die Lehrämter in allen Bereichen der Bildungsorganisation gesellschaftlich sehr attraktiv geworden.

Ein Indiz für die zunehmende Einheit des Lehrerstandes ist der Umstand, daß in vielen Untersuchungen nicht mehr von vornherein zwischen „höheren“ und „niederen“ Lehrern unterschieden wird, sondern die Lehrer einheitlich analysiert werden. In der Einschätzung der Funktion der Schule für die soziale Mobilität und das Wirtschaftswachstum nähern sich die verschiedenen Lehrerstände seit den 1950er Jahren an. Seit dem zweiten Wachstumssprung hat sich überall im Bildungssystem die Erziehung zur individuellen Orientierungsfähigkeit durchgesetzt. Der Wandel von der Elite- zur Massenbildung ist ein allgemeines kulturelles Phänomen, keine Besonderheit der deutschen Gesellschaft. In fast allen modernen Industriegesellschaften ist nach dem Zweiten Weltkrieg der Trend zu einer Erweiterung der formalen Bildung festzustellen. Ein stiller Wandel im Zusammenhang des zweiten Wachstumsschubs ist die wachsende Teilhabe der Frauen am höheren Schuldienst. Während Anfang der 1950er Jahre etwa 10.000 Frauen an höheren Schulen unterrichteten, waren es in den 1980er Jahren etwa 45.000. Bis zur „Kulturrevolution“ der 60er Jahre war der Beruf der Studienrätin weitgehend zölibatär. Dies ist übrigens ein gutes Beispiel für die Relativierung der Politik. Die Verheiratung war ziemlich unwahrscheinlich, ob gesetzliche Bestimmungen das Heiratsverbot kodifizierten oder nicht (Huerkamp 1996, S. 192 ff). Von 1950 bis 1970 stagnierte der weibliche Anteil auf einem Niveau um 30 Prozent. Erst danach wuchs der Frauenanteil am Lehrpersonal wieder kräftiger an und erreichte nach der Wiedervereinigung in Deutschland 43,11% im Jahre 1993, wobei sich der sprunghafte Anstieg im vereinigten Deutschland aus dem erheblich höheren Frauenanteil in der DDR erklärt. Mit diesem Wert liegt der Beruf des höheren Lehramts immer noch an der Spitze aller Berufsgruppen mit einem akademischen Fachstudium. Erst der internationale Vergleich läßt ein Spezifikum der deutschen Systementwicklung hervortreten. Im Vergleich zu England und den USA ist es in Deutschland durch die frühe Entwicklung des staatlich organisierten öffentlichen Schulwesens zu einer deutlichen „Verzögerung des Feminisierungstrends“ gekommen (Jacobi 1997, S. 933). Paradoxe Weise profitieren heute die Frauen in Deutschland davon, daß die Lehrämter insgesamt frühzeitig staatlich organisiert und deshalb auch relativ lange eine Domäne der Männer waren, denn damit war ihr sozialer Aufstieg und ihre im Vergleich zu anderen Gesellschaften günstige materielle Lage verbunden. Es ist schwierig, Unterschiede zwischen Männern und Frauen im höheren Schuldienst empirisch klar zu belegen, aber es scheint sich die These herauszuschälen, daß Lehrerinnen die soziale und emotionale Komponente der pädagogischen Arbeit stärker akzentuieren als ihre männlichen Kollegen (Schümer 1992, S. 669).

Der erheblich geringere Organisationsgrad in den Verbänden als in der Kaiserzeit ist ein Indiz dafür, daß die wichtigsten Standesziele erreicht worden sind. 1903 betrug der Organisationsgrad bei den preußischen Oberlehrern ca. 95%. Am Ende des 20. Jahrhunderts ist er auf durchschnittlich ca. 50% in Deutschland gesunken, bei starken regionalen Differenzen (Bayern über 80%, Hessen und Hamburg 30-40% nach Angaben des Deutschen Philologen Verbands 1998). Nach eigenen Recherchen waren 1990 ca. 38,7% der Gymnasiallehrer in Niedersachsen im Philologen Verband organisiert. Einen ähnlichen Schwund hat auch die Interessenorganisation der Lehrer an Grund- und

Hauptschulen zu verzeichnen. Neue gemeinsame Ziele aller Lehrpersonen, für deren Verwirklichung es sich zu engagieren lohnte, sind vorerst nicht zu erkennen. Die Ergebnisse der empirischen Lehrerforschung in der Gegenwart sind auf dem Hintergrund der Funktion des Bildungssystems in den fortgeschrittensten Gesellschaften zu sehen. Wenn sich das Lernen in der modernen Bildungsorganisation funktional verselbständigt hat, dann fühlen sich diejenigen in der Bildungsorganisation besonders wohl, die ihre Berufsrolle am wenigsten belastet und Erfolge erfahren. Es verwundert nicht, daß die Lehrer am Gymnasium im Vergleich zu ihren Kollegen an anderen Schulformen in der Beziehung zu ihren Schülern am zufriedensten sind (Terhart u. a. 1994, S. 124 ff.). Die Schüler in diesem Teil der Bildungsorganisation stimmen am ehesten mit den Erwartungen ihrer Lehrer überein, sie lernen am besten. Ein zweites Ergebnis der empirischen Lehrerforschung spricht für die Vermutung des Siegeszugs der meritokratischen Bildungsselektion. Bei der Altersgruppe der jüngsten Lehrer ist das Verhältnis zu ihren Schülern am besten. Hier ist auch der Abstand der Generationen als Schrittmacher des Wandels am geringsten und deshalb die Kommunikation zwischen den Generationen noch am meisten symmetrisch.

## 5. Ausblick

Der stille Siegeszug der Bildungsselektion über die Jahrhunderte hinweg und die seit einigen Jahrzehnten zunehmende Arbeitslosigkeit von Personen ohne jegliche Ausbildung deuten darauf hin, daß wir uns in Richtung auf eine Expertenkultur bewegen. Im Zeitalter der Massenbildung verliert Bildung weitgehend seine Bedeutung als Mittel der sozialen Abgrenzung und wird immer mehr zu einem bestimmten Lebensstil. Die traditionellen gelehrten Fächer seit dem 13. Jahrhundert repräsentierten wesentliche gesellschaftliche Problembezüge (Theologie das Verhältnis zu Gott, Recht das Verhältnis zu anderen Menschen, Medizin das Verhältnis zu sich selbst). Die Erziehungswissenschaft als jüngstes Fach (als Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert) bezieht sich auf die Person zu sich selbst als Bildungsprozeß, seit wir gelernt haben zwischen menschlichem Körper und Person zu unterscheiden. Die im historischen Prozeß nacheinander ausdifferenzierten verschiedenen Lehrämter, vom Universitätslehrer bis zum Sonderschullehrer, haben ihre einheitliche Funktion darin, daß sie auf die heranwachsende Person beim Aufbau des eigenen Lebenslaufs als Bildungsprozeß bezogen sind. An dieser Stelle der Überlegungen wird zugleich deutlich, daß das Konzept der Professionalisierung für die pädagogischen Berufe modifiziert werden muß. Wenn der Selbstaufbau der Person im Bildungsprozeß erst historisch entstanden ist, dann muß auch das darauf bezogene berufliche Handeln streng historisch betrachtet werden. Wenn man das nicht berücksichtigt und die mit Bildungsprozessen befaßten Berufsmenschen am Kriterienkatalog der Ärzte und Rechtsanwälte mißt, kann nur ein Professionsdefizit zum Vorschein kommen (Dewe/Radtke 1991; Combe/Helsper 1996).

Der Vergleich mit der etliche Jahrhunderte älteren Standesgeschichte der evangelischen Pfarrer zeigt, daß sich diese ihren Status erhalten haben durch die Differenzierung einer Subkultur, in die sie zurückgedrängt wurden (Schorn-Schütte /Sparn 1997). Die Lehrer wirken demgegenüber in der Mitte der Gesellschaft und haben an der Gegenwart und Zukunft des Gemeinwesens einen zentralen Anteil. Für die Elitebildung im privilegierten Bildungskreislauf haben die Oberlehrer nach dem Übergang zur Massenbildung ausgedient; ob es die "Studienräte" als elitäre Profession auch im kommenden Jahrhundert noch lange geben wird, erscheint fraglich. Wenn die Individualisierung und freiwillige Wahl der Lebensweise ein Grundzug der Modernisierung ist, dann haben alle Lehrämter verstärkt die Aufgabe, die Schüler (als autonom gedachte Personen, die sich im Bildungsprozeß selbst aufbauen) mit der Kompetenz zu befähigen, daß sie Verantwortung für ihre eigene Zukunft übernehmen können. Die Vergesellschaftung als Selbstvermarktung der Person hat nur eine humane Zukunft, wenn in der Gesellschaft der



Individuen durch die Struktur ihrer sozialen Beziehungen auch hinreichend soziales Kapital erzeugt wird (Coleman 1996). Im Schulsystem wird nicht nur gelernt (Anpassung an Systeme), es werden auch Identitäten aufgebaut und Werte darüber vermittelt, "was wir in Zukunft sein möchten".

## Literatur:

- Apel, H.-J./Bittner, S.: Humanistische Schulbildung 1890-1945. Köln 1994.
- Baumgart, P. (Hg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980.
- Baumgarten, M.: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Göttingen 1997.
- Becker, H./Kluchert, G.: Die Bildung der Nation. Stuttgart 1993.
- Bittner, S.: Das "Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" vom 7. April 1933 und seine Durchführung im Bereich der Höheren Schule. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 167-181.
- Bölling, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen 1983.
- Bruch, R. vom: Kulturstaat - Sinndeutung von oben? In: Bruch, R. v./Graf, F. W./Hübinger, G. (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Stuttgart 1989. S. 63-101.
- Chickering, R.: We Men Who Feel Most German. London 1984.
- Coleman, J. S.: Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft (1996), S. 99-105.
- Combe, A. und Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M 1996.
- Dewe, B./Radtke, F.-O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professions-theoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik . In: Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft (1991), S. 143-162.
- DHS = Die Deutsche Höhere Schule. 1934-1944.
- Dithmar, R. (Hg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1989.
- Dithmar, R. (Hg.): Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik. Neuwied 1993.
- DPhBl = Deutsches Philologenblatt. 1912-1935.
- Führ, C.: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: Baumgart 1980, S. 189-223.
- Führ, C.: Gelehrter Schulmann - Oberlehrer - Studienrat. In: Conze/Kocka 1985, S. 417-457.
- Goldberg, B.: Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893-1945). Berlin 1994.
- Groppe, C.: Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. Köln 1997.
- Hesse, A.: "Bildungsinflation" und "Nachwuchsmangel". Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg 1986.
- Hestermann, O.: Schulzeit im Dritten Reich. Geschichte einer aufmüpfigen Klasse des Oldenburger Gymnasiums. Oldenburg 1994.
- Hillig, J.: Lehrerbstand und Lehrernachwuchs der Gymnasien in der Bundesrepublik. Diss. Köln 1964.
- Hübinger, G./Bruch, R. v./Graf, F. W. (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. II Idealismus und Positivismus. Stuttgart 1997.
- Huerkamp, C.: Bildungsbürgerinnen. Göttingen 1996.
- Jacobi, J.: Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 929-946.
- Jarausch, K. H.: The Unfree Professions. Oxford University Press 1990
- Jarausch, K.H.: Die Krise des deutschen Bildungsbürgertums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Conze/Kocka. 1989, S. 180-205.
- Jeismann., K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart 1974/1996.
- Jütte, R. (Hg.): Geschichte der deutschen Ärzteschaft. Köln 1997.

- Kater, M. H.: Generationskonflikt als Entwicklungsfaktor in der NS-Bewegung vor 1933. In: *Geschichte und Gesellschaft* 11 (1985), S. 217-243.
- KBI = Korrespondenzblatt für die Philologenvereine Preußens. Ab 1900: Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand. 1892-1911.
- Kral, G.: *Struktur und Politik des Bayerischen Philologenverbandes 1949-1982*. Köln/Wien 1984.
- Keim, W.: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*. 2 Bde. Darmstadt 1995/1997.
- Keiser, G.: Zum Problem der Überfüllung der akademischen Berufe. In: *Soziale Praxis* 41 (1932), Sp. 1588-1595, 1609-1615.
- Kocka, J. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil IV. Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation*. Stuttgart 1989.
- Klafki, W.: Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel autobiographischer Berichte. In: Berg, C./Ellger-Rüttgardt, S. (Hg.): *"Du bist nichts, Dein Volk ist alles"*. Weinheim 1991. S. 159-188.
- Kraul, M.: *Das deutsche Gymnasium 1780-1980*. Frankfurt 1984.
- Kremer, Armin: *Naturwiss. Unterricht und Standesinteresse Marburg 1985 (= Studie zu Studienräten der Naturwiss. im Dritten Reich)*
- Kuhlemann, F.-M.: *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872*. Göttingen 1992.
- Langewiesche, D.: *Bildungsbürgertum und Liberalismus*. In: Kocka 1989, S. 95-121.
- Laubach, H. C.: *Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik*. In: Heinemann, M. (Hg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart 1977. S. 249-261.
- Lundgreen, P.: *Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive*. In diesem Band. 1999.
- Mandel, H. H.: *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*. Berlin 1989.
- McClelland, C.: *Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland*. In: Conze/Kocka 1985, S. 233-247.
- Meinecke, F.: *Erlebtes 1862-1901*. Leipzig 1941.
- Mellmann, P.: *Geschichte des Philologen-Verbandes bis zum Weltkrieg*. Leipzig 1929.
- Michael, B.: *Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. Die Göttinger Schulen in der nationalsozialistischen Zeit von 1933 bis 1945*. Göttingen 1994.
- Mommsen, H.: *Die Auflösung des Bürgertums seit dem späten 19. Jahrhundert*. In: J. Kocka (Hg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*. Göttingen 1987. S.288-315.
- Mommsen, H.: *Generationskonflikt und Jugendrevolte in der Weimarer Republik*. In: Koebner, T./Janz, R.-P./Trommler, F. (Hg.): *"Mit uns zieht die neue Zeit."* Frankfurt am Main 1985. S. 50-67.
- Müller, D. K./Zymek, B. unter Mitarbeit von U. Herrmann: *Sozialgeschichte und Statistik des höheren Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II/1)*. Göttingen 1987.
- Müller-Rolli, S.: *Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert*. Köln 1991.
- Müller-Rolli, S.: *Lehrer*. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. Hg. von D. Langewiesche u. H.-E. Tenorth*. München 1989. S. 240-257.
- Nath, A./Dartenne, C.M./Oelerich, C.: *Zur Modernisierung der Selektionsdiskussion der Lehrer in Deutschland 1884-1991*. Msk. 1998.
- Nath, A.: *Die Studienratskarriere im Dritten Reich*. Frankfurt 1988.
- Rethwisch, C.: *Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert*. Berlin 1893.
- Schefer, G.: *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrer*. Frankfurt a.M 1969.
- Scholtz, H.: *Schule unterm Hakenkreuz*. In: *Universitas* 43 (1988), S. 466-473.
- Schorn-Schütte, L./Sparn, W. (Hg.): *Evangelische Pfarrer. Zur sozialen und politischen Rolle einer bürgerlichen Gruppe in der deutschen Gesellschaft des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Stuttgart 1997.
- Schubring, G.: *Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert*. Weinheim 1983.
- Schümer, Gundel: *Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen*. In:

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 655-679.

Seeligmann, C.: Zur politischen Rolle der Philologen in der Weimarer Republik. Köln/Wien 1990.

Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/Bern 1994.

Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V.: Der Lehrerzyklus. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 97-126.

Titze, H./Lühns, W./Müller-Benedict, V./Nath, A.: Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker 1860-1949. In: Lösche, P. (Hg.): Göttinger Sozialwissenschaften heute. Göttingen 1990, S. 181-251.

Titze, H.: Der Akademikerzyklus. Göttingen 1990.

Titze, H.: Lehrerbildung und Professionalisierung In: Berg, C. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870-1918. München 1991. S. 345-370.

Titze, H.: Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18 (1998), S. 66-81.

Titze, H.: Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), H. 1.

Vierhaus, R.: Der Aufstieg des Bürgertums vom späten 18. Jahrhundert bis 1848/49. In: Kocka, J. (Hg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987. S. 64-78.

Vierhaus, R.: Umriss einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland. In: Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken. Tübingen 1980. S. 395-419.

Wolter, A.: Das Abitur. Oldenburg 1987.

Wunder, B: Privilegierung und Disziplinierung. Die Entstehung des Berufsbeamtentums in Bayern und Württemberg (1780-1825). München 1978

Zänker, Akademikertum in der Krisis. Wolfratshausen 1933.[1]

