

Titze, H. 2001: Bildungswachstum und Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 415-436.

Zusammenfassung:

Aus der Sicht der historischen Bildungsforschung liegt eine neue Deutung des Nationalsozialismus als Sackgasse nahe, in die die überforderten Bildungsschichten und breiten Volksmassen sich selbst manövriert haben. Die beiden seit der Aufklärung in Wechselwirkung verbundenen Bildungskreisläufe (höhere Bildung und volkstümliche Bildung) sind eigendynamisch derart gewachsen, dass es um 1930 durch Verwertungskrisen in beiden Bereichen ("Arbeitslosigkeit") zum Konflikt zwischen den Eliten und den breiten Volksmassen kam. Der Nationalsozialismus lässt sich als widersprüchliche Einheit im Rahmen dieses eigendynamischen Zusammenhangs auffassen. 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. Das scharfe Selektionsklima machte viele Zeitgenossen bereit, sich auf das nationalsozialistische Abenteuer einzulassen. Die Bildungsselektion, im Rahmen von Rassenwahn instrumentalisiert, führte zur Tötung von Staats wegen und zum Völkermord. Seit dem vierten Wachstumsschub des Bildungssystems (1960-1980) entwickelt sich auch in Deutschland eine international orientierte und selbstorganisierte "Kultur von unten", die auf einer Vermischung von "Elite" und "Masse" beruht.

Summary:

Educational expansion and National Socialism

From the standpoint of historical educational research National Socialism can be reinterpreted as a dead end, into which an educationally-driven higher social stratum and the lower social classes maneuvered themselves. The two educational cycles which had been characterized by an interdependence since the Enlightenment (i.e. higher education and popular education) grew to such an extent that a utilization crisis ("unemployment") provoked conflict between the elite and the lower social classes. National Socialism can be conceived of within this context as an inconsistent and unstable unity. The differences between natural selection and culturally determined educational selection were leveled out and blurred within the framework of the national socialist "biological politics". The commanding climate of selection encouraged many contemporaries of the time to opt for the national socialist adventure. Educational selection, which was instrumentalized under the delusion of race supremacy, led to death by order of the State and to genocide. Since the fourth period of expansion in the education system (1960-80) an internationally orientated and self-driven 'grass-roots culture' has been able to develop in Germany, which is founded on a mixing of 'elite' with 'mass'.

Hartmut Titze

Bildungswachstum und Nationalsozialismus

I. Historische Bildungsforschung und sozialer Wandel

Die Idee zu einer neuen Deutung des Nationalsozialismus im Bezugsrahmen der deutschen Bildungsgeschichte seit der Aufklärung resultiert aus Einsichten, zu denen die jüngste Forschung in vielen Bereichen gelangt ist. Die in den letzten Jahrzehnten entwickelte historische Bildungsforschung kann als Integrationswissenschaft zahlreicher spezialisierter Wissenschaften vom Menschen und als Bindeglied zu einer allgemeinen Evolutionstheorie verstanden werden. Vieles deutet darauf hin, dass wir mit den *Überfüllungskrisen des akademischen Arbeitsmarkts* einen produktiven Zugang für die Erklärung des sozialen Wandels seit der Aufklärung und damit auch einen Ansatz für die kritische Aneignung des Nationalsozialismus gefunden haben¹. Weitergehende Überlegungen machen deutlich, dass wir mit „Bildungskrisen“ im Sinne von *geistiger Überproduktion* im kulturellen Prozess die Spur aufgenommen haben, die in die Richtung einer allgemeinen Evolutionstheorie führt (TITZE 2000). Die Kulturbewegung wird durch „geistige Überproduktion“ vorangetrieben. Diese grundsätzliche Einsicht steht am Anfang aller speziellen Betrachtungen. Die nationalsozialistische Diktatur, in der die kulturelle Entwicklung durch Bildungsbegrenzung *vor* das Aufklärungszeitalter zurückgeworfen wurde, bestätigt diese Einsicht negativ. *Qualifikationskrisen* als geistige Überproduktionskrisen stellen für die Entwicklung der Kultur das *Gegenstück zur Überschussproduktion in der Natur* dar, durch die eine „Auslese der Arten“ hervorgebracht wird.

Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis in die ersten vier Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts hatte die Überproduktion von gelehrten jungen Männern in der Rückschau besonders günstige Auswirkungen. Die Vergesellschaftung der nachwachsenden männlichen Generation in den führenden Ständen wurde auf den *neuen Modus der Bildungsselektion* umgestellt (HERRLITZ u. a. 1998). Die Reformgeneration zu Beginn des 19. Jahrhunderts stellte die Weichen für den Entwicklungspfad der Modernisierung der Lebensweise, in der die Menschen nach der Freisetzung aus ständischen Ordnungen ihren Lebenslauf durch *Bildungsprozesse* selbst aufbauen (BOLLENBECK 1994). Die um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert aufgebaute moderne Bildungsorganisation eröffnete Spielräume für eine kulturelle Mobilisierung der Gesellschaft und förderte das fachlich differenzierte Lernen der Generationen.

Zwei Generationen später hatte sich die moderne Lebensweise durch den Ausbau des Bildungswesens gesellschaftsweit durchgesetzt. Im internationalen Vergleich des Bildungswesens tritt die Zeitspanne von 1870 bis 1920 als *Phase der Systembildung* für die fortgeschrittenen Gesellschaften Westeuropas in Erscheinung (MÜLLER/RINGER-/SIMON 1987).

Der erste Wachstumssprung des Bildungssystems bis ca. 1880 und der Liberalismus der "Gründerzeit" legen die Hypothese nahe, dass liberale Rahmenbedingungen dem großzügigen Ausbau des Schulwesens und kollektiven Lernprozessen außerordentlich förderlich waren. Wir können diese Prozesse als erfolgreiche *Anpassungsleistung* des Bildungswesens an die Bedürfnisse des gesellschaftlichen Lebens nach dem ersten Industrialisierungsschub interpretieren (TITZE 1999a).

Mit der Überfüllungskrise im Kaiserreich zeitigte die geistige Überproduktion zunehmend auch kritische Folgen. Der Hallenser Nationalökonom Johannes Conrad formulierte schon im Jahre 1887 ahnungsvolle Gedanken, die sich wie das Szenario des Überfüllungsproblems am Ende der Weimarer Republik lesen (CONRAD 1887). Das

aus der Privilegienstruktur *der vorindustriellen Gesellschaft* erwachsene hochentwickelte deutsche Bildungssystem überschwemmt das Gemeinwesen mit sozialen Ansprüchen, die wegen der starren Struktur des Berechtigungswesens vor allem auf den *Staat fixiert* sind (WESTPHALEN 1979). In Überfüllungskrisen wird das „akademische Proletariat“ zu einem wachsenden Heer unzufriedener und *destruktiver* Elemente im Staat. Die politische Integrationsfähigkeit der deutschen Gesellschaft sah Conrad deshalb doppelt gefährdet: durch das mangelnde Selbstbewusstsein der antagonistischen Erwerbsklassen im Kapitalismus (das heisst durch die materiellen Bedingungen der Klassengesellschaft) und durch den „Bildungshochmut“ der gelehrten Stände (das heisst durch die „geistige“ Reproduktion, durch das Sonderbewußtsein der geistigen Elite). Er hielt die aus der *geistigen Überproduktion* sich entwickelnde soziale Frage sogar für „schlimmer“ als für die „gewöhnliche Arbeiterklasse“ (CONRAD 1887, S. 327; TITZE 1990, S. 234 ff.).

In der *Wachstumsgesellschaft* des Kaiserreichs ließen sich die „überzähligen“ Akademiker als ein Faktor der Dynamik des sozialen Wandels allerdings noch problemlos integrieren. In der Krise um 1930, als die Massenarbeitslosigkeit und die düsteren Berufsaussichten der „Geistesarbeiter“ zusammenfielen, wirkten die von der Überfüllung betroffenen Jungakademiker („Doktoren ohne Brot“) auf der *Deutungsebene* des Handelns hingegen wie „Spaltpilze“, die die kollektiven Lernmöglichkeiten verhängnisvoll blockierten und die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft schwächten (ACHNER 1931). Zur kritischen Aneignung des Nationalsozialismus müssen wir bei dieser wachsenden Eigendynamik des Bildungssystems seit den 1890er Jahren ansetzen.

Wir wissen sicher, dass sich der *gesellschaftliche Bildungsbedarf* von den herrschenden Eliten ab 1880/90 nicht mehr ihren Interessen gemäß steuern ließ. Für den bürgerlichen Lebenslauf trat damit eine neue Erfahrung in Erscheinung: Die im Bildungssystem erzogenen jungen Menschen folgten seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert nicht mehr den herrschaftlichen Machtsprüchen der älteren Autoritäten, sondern zunehmend ihren eigenen Erfahrungen und Einsichten. Die bürgerliche Jugendbewegung ist als eine Folge dieser wachsenden Eigendynamik des Bildungssystems aufzufassen. Am *Wahlverhalten* lässt sich die neu gewonnene Autonomie der auch im Bildungssystem sozialisierten Zeitgenossen eindrucksvoll studieren. Das von zahlreichen Generationen aufgebaute komplexe Bildungssystem entzog sich im Kaiserreich in seiner Eigendynamik immer mehr den ordnenden Eingriffen der Menschen.

Aus dieser Einsicht folgen für die historische Bildungsforschung im Lichte der Evolutionstheorie zwei Konsequenzen:

(1) Seit sich die Menschen vornehmlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu Interessenvereinigungen zusammengeschlossen haben, ist die Vorstellung, dass *einzelne* Persönlichkeiten die Geschichte gemacht haben, nicht mehr überzeugend. Wir müssen die Generationen als *kollektive Subjekte* auffassen und deren Lernen untersuchen. Die Generationen stellen im historischen Prozess gleichsam die „kleinsten Lerneinheiten“ der Geschichte dar. Die produktivsten neueren Forschungsansätze thematisieren den Nationalsozialismus als tiefgründig fortwirkenden Prozess einer Generationengeschichte (z.B. SCHNEIDER/STILLKE/LEINWEBER 1996; HÜBNER-FUNK 1998).

(2) Die verselbstständigten Bereiche des gesellschaftlichen Lebens („Systeme“) haben sich ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in einer verstärkten eigenen Dynamik entwickelt. Die historische Bildungsforschung versucht rückschauend, in diesen Feldern der institutionell geregelten Arbeitsteilung und des Leistungsaustauschs der Personen den *Aufbau von Strukturen* zu entziffern. In den verselbstständigten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist zum einen das Handeln der Zeitgenossen und zum anderen die Logik von Systementwicklungen zu rekonstruieren. In der evolutionstheoretischen Perspektive können wir die Lernprozesse der Generationen als Zusammenspiel von

Kollektivbiografien und *Systementwicklung* auffassen.

Die *Generationsverhältnisse im Bildungssystem* begünstigten seit der Jahrhundertwende (starke Verjüngung des höheren Lehrerstandes) das Umlernen im nationalen Sinne (TITZE 1999b). Die wegen der zyklischen Rekrutierung stark besetzten jungen Standesangehörigen (der Geburtsjahrgänge 1875-1890) bestimmten vor dem Ersten Weltkrieg zunehmend das "schneidige" Erscheinungsbild der statusbewussten Lehrer an den höheren Schulen in Preußen. Wie die jungen Oberlehrer wurden auch die Schüler an den Gymnasien und Realschulen "schneidig". Durch ihre „Bildung“ klassifizierten sich die Menschen nach *Rang und Wert* in einer vom spezifisch deutschen Berechtigungswesen geprägten sozialen Hierarchie. Die gebildete Jugend wurde zunehmend zum nationalen Hoffnungsträger.

In den bildungsbürgerlichen Schichten breitete sich noch vor dem Ersten Weltkrieg infolge der wachsenden Teilhabe der mittleren und unteren Bevölkerungsschichten an der Kultur das Bewusstsein aus, allmählich von der *Lenkung der Massen* ausgeschaltet zu werden (HÜBINGER u.a. 1997). 1911 wurde sogar zur Gründung einer "Partei der Gebildeten" aufgerufen. Dem äußeren *Wahlrecht* in der westlichen Zivilisation wurde das innere *Recht der Führermisision* der Gebildeten in der deutschen Kultur gegenübergestellt. „Wir müssen wegkommen von der übersteigerten Formaldemokratie, die aus gezählten Stimmenmehrheiten, nicht aus dem Wertgedanken berufener Führer die Zukunft des Volkes aufbaut.“ Diese in gebildeten Schichten verbreitete Auffassung vertrat der Dresdener Stadtschulrat und spätere sächsische Kultusminister Hartnacke in einer Rede am 17.2.1932 im Auditorium Maximum der Universität München (HARTNACKE 1932, S. 100).

Bis 1933 entwickelte der Konflikt in der Verwertung von Bildungschancen eine eigensinnige Dynamik. Die erwerbslosen Akademiker fühlten sich durch die fortschreitende Demokratisierung der Bildungsbeteiligung in ihren Stuserwartungen besonders *bedroht*. Das machte sie allen Spielarten elitärer Führungsideologie empfänglich. Die sozialen Aufsteiger, die durch Bildungsprozesse ihre soziale Lage verbessern wollten, fühlten sich in ihren Stuserwartungen angesichts schlechter Berufsaussichten *enttäuscht*. Auch ihrem Leistungswillen machte die nationalsozialistische Ideologie wieder Hoffnung. Die „Masse“ aus den unteren und mittleren Schichten wollte seit der Einheitserfahrung am Vorabend des Ersten Weltkriegs zur nationalen *Volks-gemeinschaft* dazugehören. Der Modus der Bildungsselektion in der schroff nach Elite und Masse getrennten Bildungsorganisation begünstigte das *volksgemeinschaftliche Bündnis* beider im Nationalsozialismus (FRITZSCHE 1999). Im Prozess der Durchsetzung des Nationalsozialismus ist das eigendynamische Zusammentreffen und Zusammenspiel von *akademischem* Proletariat (Elitebildung in der Krise) und „Arbeiter“-Proletariat in der Wirtschaftskrise (unberechenbare Massenbildung) aufmerksamer zu verfolgen. Bei der Umbildung der Einstellungen und Wertorientierungen gingen in der Regel jeweils die *jüngeren Generationen* voran. Die Diskreditierung und Umwertung des Aufklärungsdenkens vollzog sich im Rahmen einer schleichenden Anwendung *volksbiologischer* Kategorien auf Erziehungs- und Bildungsprozesse. Durch dieses volksbiologische Wahrnehmen und Denken wurden die Differenzen zwischen der Auslese in der Natur und der Bildungsselektion in der Kultur aufgeweicht und verwischt.

Wenn man eine Figur nennen sollte, in deren Lebensschicksal der künftige Marsch der deutschen Gesellschaft in die nationalsozialistische Barbarei kongenial vorweggenommen wurde, fällt einem „der Rembrandtdeutsche“ Julius Langbehn (1851-1907) ein. Bis in die 1930er Jahre erfuhr das 1890 erstmals erschienene Buch „Rembrandt als Erzieher“ zahlreiche Neuauflagen und wurde zum Kultbuch innerhalb der bürgerlichen Jugendbewegung. Im Dritten Reich wurde Langbehn als Wegbereiter des Nationalsozialismus vereinnahmt. Die ideologischen Versatzstücke sowie Einstellungs- und Verhaltensmuster Langbehns entsprachen den irrationalen Geistesströmungen vieler junger

gebildeter Altersgruppen in der deutschen Gesellschaft (Erlösungshoffnung, Ablehnung des westlichen Liberalismus und der Demokratie, Kritik am Positivismus, völkische Identifikation, diffuser Gemeinschaftsbegriff) und bereiteten den Boden für irrationale politische Bewegungen. Der Rembrandtdeutsche war ein gesellschaftlich *gescheiterter Kleinbürger*, ressentimentgeladen und voller Projektionen. In unreifer Selbstüberschätzung hielt er sich für „den heimlichen Kaiser“ Deutschlands. An seinem Lebenslauf, besonders am Scheitern seiner Universitätskarriere in der Überfüllungskrise der 1880er Jahre, kann man exemplarisch studieren, zu welchen eigensinnigen Deutungen und Verhaltensweisen das Zusammenspiel von gescheiterten Berufserwartungen und Selbstvorstellungen führen kann.

Angesichts der zahlreichen aktivistischen Jugendlichen mit einem überzogenen Selbstwertgefühl in ihren Reihen ist der Nationalsozialismus (vor allem in der Phase der „Machtergreifung“) als eine *unreife* Kulturbewegung aufzufassen, die sich leichtsinnig und abenteuerlich über tiefgreifende Trends der Kulturentwicklung hinwegsetzen wollte.

II. Die Entwicklung des Bildungssystems im Dritten Reich

1. Gesetz gegen Bildungswachstum

Bei der Bildungs- und Verwertungskrise um 1930 sind nach dem Forschungsstand fünf Einflüsse analytisch zu berücksichtigen:

(1) Um die Jahrhundertwende setzte sich als grundlegendes Muster der Lebensplanung die moderne Einstellung durch, dass der soziale Status der Nachkommen eine *gute schulische und berufliche Ausbildung* zur Voraussetzung hat.

(2) Mit dieser Einstellung dürfte der vor der Jahrhundertwende einsetzende moderne *Geburtenrückgang* zusammenhängen. Im Interesse einer möglichst optimalen Ausbildung wurde der Nachwuchs auf zwei bis drei Kinder im Durchschnitt beschränkt. In den aufstiegsorientierten Mittelschichten setzte sich die Geburtenbeschränkung zuerst durch (DIENEL 1995).

(3) Die Frauen errangen die Zulassung zu den Universitätsstudien und zu den meisten akademischen Karrieren, als die günstigen Verwertungsbedingungen (dynamisches Wachstum im Kaiserreich) nur noch kurze Zeit währten. Seit der Mitte der 1920er Jahre verschärfte sich der *Konkurrenzkampf der Geschlechter* erheblich. Die ideologischen Fixierungen im Frauenbild vieler Männer fanden in dieser sozialgeschichtlich vorgezeichneten Konstellation einen fruchtbaren Nährboden (HUERKAMP 1996).

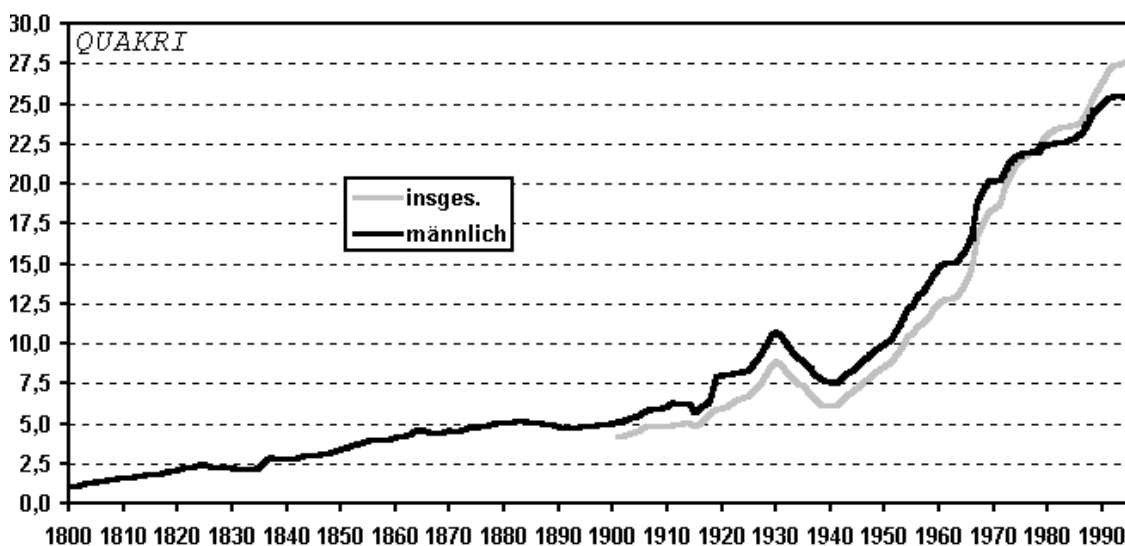
(4) Die Verwirklichung eines zentralen Gebots der Weimarer Reichsverfassung (*Akademisierung der Volksschullehrer*) drohte die Selbstwertgefühle der traditionellen Akademiker empfindlich zu berühren und angesichts der Größenrelationen deren Privilegien zu gefährden. Das Berufsfeld der Volksschullehrer umfasste *allein* halb so viele Stellen wie *alle* etablierten Karrieren zusammen (HERRLITZ u.a. 1998, S. 134 ff.). Eine Aufwertung dieses Amtes an der Systemgrenze zwischen der traditionellen Elite und dem einfachen Volk musste auch symbolisch eine „Nivellierung“ von Elite und Masse bedeuten (BECKER/ KLUCHERT 1993).

(5) Die starke Besetzung der Anwärterjahrgänge für das Beschäftigungssystem (18-25jährige Männer und Frauen) war zu einem erheblich Anteil *demographisch* bedingt und erreichte in den Jahren 1926 bis 1931 mit rund 10 Mio. die größte Stärke. So stiegen auch die Anwärterzahlen für Führungsstellen in den Jahren bis 1933 auf ein Niveau von 43.000 (1911: 16.000), ehe dann die Auswirkungen des Geburtenrückgangs im Weltkrieg für die folgenden Jahre eine spürbare Entlastung des Arbeitsmarkts herbeiführten.

Auf der Ebene der Systementwicklung erscheint das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.4.1933 als Ausdruck des aktuellen „Siegess“ der Elitebildung über die Massenbildung, denn damit sollte das *weitere Bildungswachstum begrenzt* werden. Wenn man sich klarmacht, dass sich das Bildungswachstum spätestens seit den 1890er Jahren (Bildungswachstum „nach vorn“) der herrschaftlichen Steuerung entzogen hatte und viele gesellschaftlichen Probleme der ungezügelter Dynamik des Bildungswachstums zugeschrieben wurden, dann erscheint dieses Gesetz als eine Art populistische „Notbremse“, um fortan in einer *Planwirtschaft der akademischen Berufe* das beängstigende Bildungswachstum wieder in den Griff zu bekommen (DIE DEUTSCHEN HOCHSCHULEN 1936). Gerade in dieser Hinsicht nahm das Dritte Reich eine Ausnahmestellung ein: In den westlichen Gesellschaften, die seit der Aufklärung den Weg der Modernisierung eingeschlagen hatten, gab es nirgendwo ein *Gesetz gegen Bildungswachstum*. Allein dieser Umstand spricht für den Ansatz, den Nationalsozialismus im Bezugsrahmen einer *Dialektik der Aufklärung* begreifen zu wollen. Die Naziführer erkannten instinktiv, dass die mit dem Bildungswachstum beförderte Demokratisierung und *Individualisierung* der Lebensführung jeden Befehl von oben auf Dauer sozusagen leerlaufen ließ. Bei der Einschätzung des Nationalsozialismus sollte diesem Gesetz eine systematische Bedeutung zukommen. Für die historische Bildungsforschung bieten die näheren Umstände der praktischen Umsetzung dieses Gesetzes sogar ein Lehrstück über die nationalsozialistische Machteroberung bis 1935 (Zymek 1995).

Wenn man den langfristigen Trend der Bildungsbeteiligung in den höheren Schulen in den vergangenen zwei Jahrhunderten betrachtet, fällt der Bruch in den 1930er Jahren geradezu in die Augen, der den Zugang zu einer Neudeutung des Nationalsozialismus aus der Tiefenstruktur des Bildungswachstums öffnet (vgl. die Abb.). Das beste Argument für eine Problemwahrnehmung aus dieser Perspektive ist das Fehlen charakteristischer Trendbrüche in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Mit anderen Worten: Der Modernisierungspfad der deutschen Gesellschaft fällt nicht aus dem Rahmen und unterstreicht die Gemeinsamkeiten mit anderen Gesellschaften. Der vieldiskutierte *deutsche Sonderweg* wird aber sichtbar, wenn wir den Blick auf die Tiefenstruktur des Bildungswachstums richten.

SchülerInnen an höheren Schulen in Prozent der 11- bis 19jährigen Bevölkerung in Preußen und der BRD (alt) 1800-1996



2. Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem

Das in Deutschland eingeschliffene *Berechtigungswesen* fesselte das Lernen der Generationen in der Zwischenkriegszeit und lähmte die Anpassungsfähigkeit des Staates an veränderte komplexe Umwelten. Die nach 1920 vielfach praktizierte Einrichtung von *Anwärter-Status* auf eine Stelle im öffentlichen Dienst (beispielsweise im höheren Schulwesen) lässt sich als Ausdruck der *politischen Sicherung des Berechtigungswesens* auffassen (NATH 1988). Zugleich ist sie ein Indiz für die Lockerung der funktionalen Verklammerung von Bildungs- und Beschäftigungssystem in Phasen der „geistigen Überproduktion“, die sich auch in der Auseinanderentwicklung von Abiturientenquote und relativem Hochschulbesuch zeigt (vgl. auch die Abbildung in TITZE u. a. 1987, S. 69.)

Die sinkende Studierwilligkeit in den 1930er Jahren manifestierte diese Entkopplung von höherer Bildung und Beschäftigungssystem. Die nach dem Weltkrieg vielbeschworene „Schrumpfung des Lebensraums“ der Akademiker schreckte vor allem die aufstiegsorientierten Schichten vom Besuch der Hochschulen ab. Das Dritte Reich ist als *Ausdruck einer gesellschaftsweiten „geistigen Währungskrise“* (Prof. Georg Schreiber 1930 im Auditorium der Universität Münster) aufzufassen.

3. Verengung der akademischen Rekrutierungsbasis

Die Zahl der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen im Dritten Reich sank von rund 138.000 (1931) auf rund 54.000 (1940). Die Nutznießer dieser dramatischen Schrumpfung waren vor allem die *traditionellen akademischen Schichten*, die bei zurückgehendem Hochschulbesuch wie schon in den früheren Krisen um 1830 und 1880 (TITZE 1990, S. 110 ff.) ihre Kontingente zu Lasten der aufstiegsorientierten Schichten erhöhten. Durch die verborgenen Mechanismen des Akademikerzyklus wurden die oberen Sozialschichten im Dritten Reich von Statuskonkurrenz und Selektionsdruck entlastet. In der neueren Forschung ist diese Einsicht bestätigt worden (GRÜTTNER 1995, S. 101 ff.; DOUMA 1998, S. 44 ff.; MENSING 1998, S. 21 ff.).

4. Latinität als Systemgrenze

Auf dem Hintergrund der deutschen Bildungsgeschichte muss eine Merkwürdigkeit der Schulentwicklung im Dritten Reich besonders klar ins Auge fallen: Im Gegensatz zum *Trend seit der Jahrhundertwende* (Gleichberechtigung der Realgymnasien und Oberrealschulen mit den Gymnasien im Jahre 1900) wurde der obligatorische Lateinunterricht 1936/38 wieder *aufgewertet*. Während vorher nur etwa zwei Drittel der Jungen an höheren Schulen Latein lernen mussten, waren nun wieder *alle gezwungen*, mindestens sechs Jahre bis zum Abitur Latein zu lernen (FRITZSCH in DITHMAR 1989, S. 146). An den zwölf Adolf-Hitler-Schulen, in deren Lehrplan die nationalsozialistische Ideologie besonders klar zum Ausdruck gelangte, war Latein als erste und Englisch als zweite Fremdsprache verpflichtend (FELLER/FELLER 2001, S. 174 ff.). Diese Merkwürdigkeit auf der systemischen Ebene wirft ein erhellendes Schlaglicht auf die Elitebildung in der Sackgasse. *Dass eingefleischte Nationalsozialisten höhere Bildung mit dem festgeschriebenen und sogar noch aufgewerteten Lateinunterricht verbanden, indiziert den verdinglichten Elitegedanken*. Es scheint so, als ob im Dritten Reich die *Systemgrenze* zwischen den beiden Bildungskreisläufen noch einmal kurz und zwanghaft zum Zuge kam. Für die Planung der Bildungsorganisation durch die traditionsbefangene Kultusbürokratie eröffneten sich nach 1933 „einzigartige Konstellationen“ (ZYMEK 1989, S. 193). Die Querverbindungen zwischen der höheren Ministerialbürokratie und der SS müssen in ihrer systematischen Bedeutung untersucht

werden. Wenn man die bürokratische Seite von Bildungsprozessen ausklammert, wozu die Erziehungswissenschaft neigt, bleibt die Sicht auf die Schule an der Oberfläche, wie dieses Beispiel zeigt. Ein lohnendes Forschungsfeld für die Ambivalenz der lateinischen Elitebildung im Dritten Reich dürfte auch der populäre Film „Die Feuerzangenbowle“ sein.

5. Die Dequalifizierung der Volksschullehrerbildung

Die Verortung des Volksschullehrerstands im gesellschaftlichen Leben ist ein besonders aussagekräftiger Indikator, wo eine Gesellschaft im Spektrum von demokratischer Teilhabe auf der einen Seite und Elitekultur auf der anderen Seite angesiedelt ist. Für die nationalsozialistische Diktatur ist charakteristisch, dass das Volksschullehreramt bis Kriegsende sukzessive abgewertet und die Lehrerbildung auf ein unwissenschaftliches („volkstümliches“) Niveau abgesenkt wurde. Mit der Unterstützung der alten und neuen Eliten gelang es den Philologen, den traditionellen Bildungsanspruch der höheren Schule gegenüber der Volksschullehrerbildung zu sichern und „auch die standespolitisch wichtigen Grenzen zu stabilisieren“ (MÜLLER-ROLLI 1989, S. 251).

Bei Spranger kann man die Konzeption der Elitebildung versus Massenbildung in ihren Auswirkungen auf die gesellschaftliche Verortung der Lehrerstände und ihre Berufsausbildung besonders eindringlich studieren (MEYER-WILLNER 1986). Nachweisbar ist ein solches hierarchisches Gesellschaftsbild (bei allen Unterschieden in anderer Hinsicht) aber auch bei zahlreichen anderen namhaften Pädagogikprofessoren mit gleicher Generationenlagerung: z. B. Herrman Nohl (1879-1960), Wilhelm Flitner (1889-1990) und Peter Petersen (1884-1952). Wie andere Zeitgenossen waren in diesem Zusammenhang auch die Pädagogikprofessoren „Kinder ihrer Zeit.“ Die reformpädagogisch orientierten Kräfte in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (besonders der Erwachsenenbildung) haben unentwegt die „Gemeinschaft“ beschworen, aber wenig von (moderner) „Gesellschaft“ begriffen (BERG 1992; LANGEWIESCHE 1989).

6. Mobilisierung der Bildungsreserven

Die von den Nationalsozialisten verfolgte Strategie der Bildungsbegrenzung war natürlich nicht mehr zeitgemäß und konnte auch in einem Staat, der die Weltherrschaft erobern wollte, nicht durchgehalten werden. Das zeigt die vor dem Zweiten Weltkrieg in sozialpolitischen Expertenkreisen einsetzende Diskussion über die Mobilisierung der „Begabungsreserven“ der Gesellschaft (zahlreiche Belege, allerdings ohne historische Tiefenschärfe HESSE 1986). Der schon ab 1934/35 sich ankündigende Kurswechsel ist für die historische Bildungsforschung besonders interessant. Im Jahre 1938 wurde von *Biologen* die Frage aufgeworfen, ob eine Verkürzung der Studiendauer zu einer für das deutsche Volk nachteiligen „geistigen Abrüstung“ führe (z. B. WINKLER 1938). Die seit Mitte der 1930er Jahre von den Verhältnissen immer dringlicher aufgezwungene Diskussion über den "Nachwuchsmangel" manifestiert in der Tiefenstruktur der Muster des Bildungswachstums, dass sich sogar schon im Dritten Reich - bezeichnenderweise im Kontext der *Kriegsvorbereitung* - die Ära der sozial-liberalen *Bildungsreformen* ankündigt.

Als nach zehn Jahren das Ende des 'Tausendjährigen Reiches' absehbar war, konnten alle propagandistisch ausgeschlachteten Maßnahmen zur 'Aktivierung des Akademikernachwuchspotentials' und zur Eröffnung und Förderung von Sonderwegen zum Hochschulstudium ohne Abitur über die hohen *Defizite* beim Bildungsbedarf an akademischen Berufsträgern bis in die 1950er Jahre nicht mehr hinwegtäuschen (EISENDRATH 1943). 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. Wie langfristige Wachstums-Analysen zeigen, konnte sich sogar die bildungsfeindliche nationalsozialistische Diktatur dieser Logik nicht völlig entziehen.

III. Der Konflikt zwischen Elitebildung und Massenbildung

1. Die Verortung der Gebildeten in der gesellschaftlichen Entwicklung

In akademischen Überfüllungskrisen verändert sich die Relation von *körperlicher* und *geistiger* Arbeit und die Bewertung dieser beiden Arten von gesellschaftlichen Leistungen. Dieser Prozess lässt sich grundsätzlich als *Verfallsgeschichte* von Privilegien deuten oder als *Aufbauprozess* von wachsender kultureller Teilhabe. Was *subjektiv* enttäuschend als Entwertung von Qualifikationen in Krisen erfahren wird (Preisverfall bei „geistiger“ Arbeit), lässt sich gesamtgesellschaftlich („objektiv“) auch als *Verallgemeinerung erhöhter Bildungsstandards* auffassen. Die „geistige Währungs-krise“ um 1930 lässt sich rückschauend aus der Perspektive der Massenbildung als fortschreitende Demokratisierung der Bildungsteilhabe, als „organische“ Verbindung der beiden schroff getrennten Bildungskreisläufe deuten (BECKER/KLUCHERT 1993).

Die bildungsbürgerlichen Schichten verloren durch den Ausbau des Bildungswesens und die Dynamik der Gesellschaft um die Jahrhundertwende ihre unbestrittene *hegemoniale Stellung*. Was Kultur bedeutet, löste sich durch das Bildungswachstum aus der Definitionsmacht des Bildungsbürgertums (KOCKA 1989). Durch das weitere Bildungswachstum bis 1930 spitzte sich der gesellschaftliche Streit zwischen den Führungsansprüchen der Elitekultur und den Teilhabeansprüchen der Massenkultur dramatisch zu. Die akademisch gebildeten Schichten lehnten die Weimarer Republik bis auf wenige Ausnahmen als „Herrschaft der Masse“ ab. Nach der Erdrutschwahl vom September 1930, bei der die NSDAP über 5,5 Mio. Stimmen hinzugewann, warnte Thomas Mann über das Radio vor der Neigung zu „verschwärmter Bildungsbarbarei“, von der die Nationalsozialisten profitierten (MAASE 1997, S. 170 ff. u. 222). Die auffällige Hinwendung vieler "Geistesarbeiter" zum Nationalsozialismus ist aus dieser Perspektive ein verblendetes Aufbegehren gegen die *gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen* an der fortgeschrittenen Gesellschaft.

Die hierarchisch-elitäre Haltung und der veräußerlichte Kulturbegriff zeigten sich nicht zuletzt in der Wertschätzung äußerlicher Statussymbole (zahlreiche subtile Beobachtungen in KLEMPERER 1998 und HAFFNER 2000). Wer sich dem Bildungsbürgertum zurechnete, hielt in jeder Hinsicht auf Distanz zur „Masse“. Die vom Bildungsbürgertum vielbeschworene „Krise“ war vor allem ein *Deutungsphänomen*, kaum Ausdruck der realen Lage. Jedenfalls ist die „merkwürdige Diskrepanz“ nicht zu übersehen, „daß diese 'Krise' mehr in den Köpfen als in den Haushalten stattgefunden haben könnte“ (TENFELDE 1994, S. 328).

2. Die Staatstreue der Gebildeten

Für Nachgeborene ist die *Staatstreue* vieler Akademiker bis zum bitteren Ende 1945 schwer begreiflich. Im Kontext des Bildungswachstums erscheint die *Beamtenherrschaft* bei der sozialen Herkunft der 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. Hier haben wir einen zusätzlichen materiellen Grund für die ideologische Fixierung.

Wenn man die Staatstreue erklären will, dann muss man die geistige Umbildung bei den Generationen zum verdinglichten deutschen Staatsgedanken im Nationalsozialismus aufzeigen. Die Staatstreue erhielt im Kaiserreich *nationale* Vorzeichen und verstärkte sich bei der jungen Generation (FOHRMANN/VOßKAM 1994). Bei ihr verlagerte sich der interessenenthobene *Kulturstaat* seit dem Vorabend des Ersten Weltkriegs unmerklich zur deutschen *Kulturnation*, die über dem „parlamentarischen Parteiengozänk“ in der Republik verklärt wurde. Der kosmopolitische Neuhumanismus als Vorstellungswelt der gebildeten Schichten wurde auf diese Weise durch Tradierung und generative Umdeutung national und *völkisch 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 mit der Versicherung an, die *deutsche* humanistische Erziehung habe mit Kosmopolitismus nichts zu tun (FRITZSCH in DITHMAR 1989, S. 141).

Der hervorgehobene Status der Akademiker in der deutschen Gesellschaft beruhte bis zum Ersten Weltkrieg auf einem stillen Junktim wechselseitiger Rückversicherung: Der vordemokratische Staat erwartete von den akademischen Schichten, dass sie sich als zuverlässige Stützen erwiesen und loyal in das monarchische System einfügten. Die gebildeten Schichten erwarteten vom Staat, dass er sich im eigenen Interesse als oberster Sachwalter der höheren Bildung annahm und sie aus zwei Gründen schützte und förderte: Zum einen als Voraussetzung ihrer privilegierten Sozillage und vorzüglichen Reproduktionschancen, zum anderen als sicherstem Mittel einer organischen Fortentwicklung von Kultur und Gesellschaft, ohne Klassenkampf und gewaltsamen Umsturz. Nach der Novemberrevolution 1918 schien dieses Junktim nicht mehr gegeben. Die akademischen Schichten wurden im „westlichen“ demokratischen System mit der ungebildeten „Masse“ gleichbehandelt und fühlten sich in ihren selbstverständlichen (Vor)rechten „nivelliert“.

Ein Repräsentant dieser Generation des elitären Bildungsbürgertums zwischen den beiden Wachstumssprüngen des Bildungssystems war Eduard Spranger (1882-1963). Er bewegte sich feinfühlig in der Welt der bürgerlichen *Hochkultur* und weil er die in Ansätzen entstehende *Massenkultur* geringschätzte, ließ er sich anfänglich in unverantwortlicher Weise mit den nationalsozialistischen Abenteurern ein (BLICKENSTORFER 1998).

3. Die teilweise Umkehrung der Generationenverhältnisse

In der neueren Forschung verdichtet sich die These, daß der *Generationskonflikt* beim Zusammenbruch der Weimarer Republik eine bedeutende Rolle spielte. Ein guter Zeitzeuge für die Durchsetzung des Nationalsozialismus als Generationsphänomen ist Theodor Litt (1880-1962). Für nicht wenige, schrieb er nach dem Zweiten Weltkrieg, galt der Nationalsozialismus "zugleich als ein Sieg der Söhne über die Väter" (LITT 1947, S. 12). Wie kann man die Verschärfung der Generationenkonflikte erklären?

Für die Einschätzung der eigenen Verwertungschancen auf dem Arbeitsmarkt war die Stimmung unter den Absolventen der Schulen und Hochschulen wichtig. In der Krise um 1930 überboten sich die akademischen Berufsverbände mit der Dramatisierung der Überfüllung ihrer jeweils eigenen Karriere (TITZE 1990, S. 263 ff.). Durch die *sozial defensive* Haltung der Akademikerverbände zur Nachwuchsfrage fühlten sich die bürgerlichen Jugendlichen von der Generation der Erwachsenen zunehmend entmutigt und *um ihre Zukunft betrogen*. Die Spannungen im Verhältnis der Generationen bauten sich mit der Wahrnehmung der düsteren Aussichten allmählich auf und verstärkten sich

von Jahr zu Jahr. Die moderne Aufschaukelung und Intensivierung dieser Spannungen als *Schwingungsphänomen im sozialen System* der Nachwuchsrekrutierung ist als eine wichtige sozialgeschichtliche Rahmenbedingung zu betrachten, die die von der neueren Forschung akzentuierte *Verschärfung der Generationenkonflikte* in den 1920er und 30er Jahren verständlich macht.

Man kann die tieferen Dimensionen dieses Konflikts erst in einer weiteren Zeit-Perspektive erkennen. Mit der Verselbstständigung der Lern- und Bildungsprozesse der heranwachsenden Generation in eigens dafür entstandenen Bildungseinrichtungen und der zunehmenden Bedeutung dieser Institutionen für die Vergesellschaftung hat auch die Bedeutung und das *Selbstbewusstsein* der Kinder und Jugendlichen zugenommen. Herman Nohl sah in der „Selbstorganisation der Jugend“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts im historischen Prozess bereits eine „neue Macht“ entstehen. Im Nationalsozialismus, so unsere Deutung aus der Perspektive des beginnenden 21. Jahrhunderts, hat sich diese „neue Macht“ der Jugend verhängnisvoll manifestiert. Die verschiedensten Bestrebungen suchten die in Bewegung gekommene Jugend für ihre eigenen Zwecke zu gewinnen (NOHL 1929, S. 111 ff.). Und die Nationalsozialisten waren dabei besonders erfolgreich.

Die *Jugendbewegung* war ein Ausdruck des *bildungsbürgerlichen Kulturkonflikts* (Widerspruch zwischen idealistischem Normenkatalog und faktischer Anpassung an materielle und militärische Statuskriterien). Nach dem Weltkrieg zielte die jugendbewegte Erneuerung unter dem Einfluß neoromantischer Ideen auf eine konfliktfreie Gesellschaft (*"Volksgemeinschaft"*). Die unreife Überwindung der Klassengesellschaft durch die diffuse völkische Identifikation war das Einfallstor für die Mobilisierung der jungen Generation im Sinne des Nationalsozialismus (MOMMSEN 1985). Die völkische Erwachsenenbildung beeinflusste die Kultur natürlich in der gleichen Richtung (ULBRICHT 1993). Die *idealistische Identifikation*, das selbstlose Aufgehen in der Volksgemeinschaft machte die Jugendbewegung verführbar, der *aristokratische Individualismus* trennte sie von der nationalsozialistischen Bewegung. Der bürgerliche Jugendprotest hat maßgeblich dazu beigetragen, jene *nationale Aufbruchstimmung* zu schaffen, in deren Aufwind Adolf Hitler an die Macht gelangen konnte.

Man denke nur an die Strategie des NS-Studentenführers und späteren Reichsjugendführers Baldur von Schirach, die bürgerliche Jugend (rechte Bünde und studentische Korporationen) unter der Flagge des Nationalsozialismus zu sammeln und mit der jungen Generation als einer „neuen Front“ gegen das Weimarer „System“ im Gleichschritt aufzumarschieren. Durch die Mobilisierung der Jugend wurde der *Klassenkonflikt* durch einen *Alterskonflikt* überlagert und überformt. Dass sich gerade die künftige akademische Führungsschicht, wie die zunehmenden Erfolge bei den Studentenschaftswahlen seit dem Wintersemester 1928/29 zeigten, als „neue Front“ gegen das „System“ und für die „Bewegung“ mobilisieren liess, stärkte den Nimbus der Nationalsozialisten, eine „junge“ Bewegung zu verkörpern, die mit gleichsam naturgesetzlicher Notwendigkeit die alte, sterbende Ordnung ablösen würde (REULECKE 1989).

Die unreife Kulturbewegung manifestierte sich darin, dass im nationalsozialistischen Reich die *Generationenverhältnisse teilweise geradezu umgekehrt wurden*. Sie zeigte sich u.a. darin, dass schon die Kinder wie die Erwachsenen zu lernen hatten, sich uniformieren und in eine Marschkolonne einreihen zu lassen, und dass andererseits den Erwachsenen beigebracht wurde, „sich in einem 'Lager' wie Jugendliche zu fühlen, Sport und Drill und Kameraderie zu akzeptieren, wenn sie nicht als 'Gemeinschaftsfremde' betrachtet werden wollten“ (SCHOLTZ 1998, S. 136). Während die „Schule“ im Vergesellschaftungsdenken der Nationalsozialisten etwas Lebensfernes bedeutete, verkörperte das „Lager“ das Echte und Wahre. „Will die Schule hauptsächlich den Verstand, so will das Lager den ganzen Menschen.“ In dieser Bestimmung ist das *vormoderne* Prinzip der totalen Erfassung durch die Institution treffend zum Ausdruck

gebracht (OTTO/ SÜNKER 1991, S. 176).

Die typisch nationalsozialistische Organisationsform wurde sogar in das Auswahlverfahren für die Professorenschaft eingebaut („Gemeinschaftslager“, „Dozentenakademie“). Durch die mehrmonatigen praktisch-ideologischen Härtetests in der „Lagerdienstpflicht“ sollten die vermeintlich „volksfremden Stubengelehrten“ und schwächlichen „Papierseelen“ in Zukunft von den Hochschulen ferngehalten werden (LOSEMANN 1980). Die Einberufungen in die Gemeinschaftslager, von denen grundsätzlich nur die katholischen Theologen befreit waren, wurden bis zur Altersgrenze von 45 Jahren vorgenommen. Für Althabilitierte und Extraordinarien wurden zeitweise auch „Kurzlager“ durchgeführt. Die Fakultäten leisteten hier hinhaltenden Widerstand, wobei ihnen der Umschwung auf dem Arbeitsmarkt zu Hilfe kam, wie wir im Nachhinein durch die Einsicht in die zyklische Struktur der Nachwuchsrekrutierung erkennen. Der gravierende Mangel an Hochschullehrern, durch den Aderlaß der „Säuberungen“ zusätzlich erheblich verschlimmert, erzwang Schritt für Schritt eine Reduzierung der nationalsozialistischen Ansprüche. Im Juni 1938 wurde auf die hochschulspezifische Lagerschulung ganz verzichtet. Zu offensichtlich passte das konfuse Experiment bereits im Ansatz her nicht mehr ins 20. Jahrhundert.

Der Nationalsozialismus setzte auf die *unerfahrensten* Mitglieder der Gesellschaft, um die Gesamtheit der Volksgenossen zu formieren. Man kann den Nationalsozialismus aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung als politischen Versuch betrachten, über die Jugend die Macht zu erringen und im gesellschaftlichen Leben eine neue Wertordnung durchzusetzen. Die „systemisch“ erzeugten Konflikte zwischen der Hitlerjugend und der Schule markieren die Zone, in der die Kontroversen um den Erziehungsbegriff aufbrachen (HORN 1995).

Der junge Hellmuth Plessner zeigte schon 1924, dass der soziale Radikalismus der *Gemeinschaft* die junge Generation in eine pathologische Sozialform zu führen drohte, weil sie die Dialektik von (gemeinschaftlicher) Nähe und (gesellschaftlicher) Distanz als eine Bedingung menschlicher Freiheit in der modernen Welt verkannte und missachtete (PLESSNER 1981). Die tiefsitzende Angst vor der Ausgrenzung und die magische Wirkung der Machtdarstellung führten zu einer selbstlosen und zuverlässigen Identifikation der jungen Generation mit dem Nationalsozialismus und ließen der selbstbewussten Reflexion wenig Raum.

Die strukturelle Spaltung der Bildungsorganisation in zwei Bildungskreisläufe (Führerschulung - Massenschulung) prägte die Mentalität und führte zum Zeitgeist, die Menschen nach ihrer *"Rang- und Wertverschiedenheit"* wahrzunehmen (ALOYS FISCHER 1929). Der hierarchische Geist in den Bildungsanstalten bereitete die Generationen auf den "zweiten Waffengang" vor (Spranger im März 1933). Mit einer habituell gewordenen Ein- und Unterordnungsbereitschaft wuchsen "die Jugendlichen in eine uniformierte Welt" hinein (SCHÖRKEN 1997, S. 217; SCHUBERT-WELLER 1998). Die Hitlerjugend warb im Herbst 1929 in einem Flugblatt ausdrücklich für einen zweiten Waffengang der jungen Generation: „Wenn die Väter die Schwerter zerschlagen, müssen die Söhne neue schmieden!“ (SCHUBERT-WELLER 1993, S. 53).

Die *Machtergreifung* war in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auch ein *Generationswechsel*. Nach dem Januar 1933 vollzog sich, um ein konkretes Beispiel zu nennen, unter den führenden Rechtsanwälten des Oberlandesgerichtsbezirks Hamm ein deutlicher Generationswechsel. Der neue Kammervorstand war im Schnitt 20 Jahre jünger als der alte und entstammte der Generation um 1895. Für den in der Weimarer Republik gewählten Vorstand war 1878 das durchschnittliche Geburtsjahr (DOUMA 1998, S. 29). Dieses Beispiel aus dem Rechtswesen scheint typisch zu sein. Wir sollten in der weiteren Erforschung des Nationalsozialismus derartige Generationswechsel systematisch beachten.

IV. Der Nationalsozialismus als vormoderne Vergesellschaftung

1. Studienräte und Ärzte im Systemvergleich

Für die Einschätzung des Nationalsozialismus aus der Sicht der historischen Bildungsforschung ist der Vergleich zwischen Studienräten und Ärzten als modernen Professionen mit unterschiedlicher Funktion aufschlussreich. Die Ärzte stritten mit den Studienräten über den notwendigen Bildungsbedarf im Führerstaat. Der an der eigenen Interessenlage orientierte Philologenverband (Sicherung des Berufsfelds) sah sich in die Rolle des "Sündenbocks" gedrängt, der sich den Gegenmaßnahmen einer scharfen Begrenzung des Bildungswachstums und einer "Planwirtschaft der akademischen Berufe" widersetzte (JARAUSCH 1990).

Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass die Ärzte unter den traditionellen Akademikern (Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen) ohne Zweifel die Berufsgruppe waren, 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). Für die Philologen in Preußen ist bis Ende 1933 der entsprechende Wert von 17% ermittelt worden. Während des Dritten Reichs stieg er nie über 20% (NATH 1988). Für sämtliche Statusgruppen im Lehramt liegt noch keine einwandfreie Vergleichsuntersuchung vor. Mit hoher Wahrscheinlichkeit war die Mitgliedschaft in der NSDAP aber geringer als bei der Berufsgruppe der Ärzte, bei erheblichen regionalen und geschlechtsspezifischen Differenzen.

Wie lassen sich diese Unterschiede im Lichte der Professionsforschung interpretieren? Welche Bedeutung haben sie als Indikatoren für den Stand der Vergesellschaftung? Die für den gesunden "*Volkskörper*" zuständigen Ärzte als führende Elite entsprachen der NS-Ideologie am reinsten, während die auf den Aufbau der *Person* bezogenen Studienräte es in einem viel höheren Maße mit *individuellen Prozessen* zu tun hatten. Im historischen Prozess hat sich das auf den *Körper* bezogene Handeln des Arztes früher als eigenständiger Beruf ausdifferenziert als das auf den Aufbau der *Person* bezogene Handeln des Lehrers. In ihrer Leistungsrolle und ideologischen Verortung im Nationalsozialismus standen die Lehrer als Berufsgruppe dem System *strukturell* ferner als die Ärzte: Es war viel schwieriger, die Personen entsprechend dem Totalitätsanspruch *gleichzuschalten*, als den Volkskörper nationalsozialistisch auszurichten.

Man kann in diesem Zusammenhang sogar die These vertreten, dass der Nationalsozialismus in der Missachtung der *Autonomie der Person* und vorrangigen Orientierung am *Körper* deutlich hinter die Aufklärung zurückfiel, in der sich diese Differenzierung und dieser universale Anspruch auf die *Anerkennung persönlicher Rechte* als Errungenschaft der Kultur durchgesetzt hatte. In seinem Ansatz der *Menschenprägung* fiel der Nationalsozialismus *vor* die Aufklärung zurück. Als Beleg für die Gleichsetzung von Körper und Person und die Missachtung beider kann man z. B. die *Praxis des Einbrennens von Symbolen* in den Körper nennen: Jedem neuen SS-Mitglied wurde am Oberarm die Blutgruppe eingebrannt, KZ-Häftlingen am Oberarm eine Ordnungsnummer.

2. Ausgrenzung von Bildungsprozessen und Tötung von „lebensunwertem Leben“

Für die Einsicht in den *Stellenwert* des Nationalsozialismus in der deutschen Geschichte ist der Umstand wichtig, dass die Ausgrenzungen im Bildungsbereich *am Anfang* standen. Hier lassen sich die *Intentionen* der Zeitgenossen analytisch aufspüren, während die Verbrechen vor allem in der Endphase des Dritten Reiches begangen wurden und nur im Zusammenwirken von *Intentionen* und *Funktionen* im Rahmen einer Eigendynamik von Systemen erklärt werden können („seine Pflicht tun“, sei es auch im Dienste krimineller Dynamik von Staats wegen).

Die Restriktionsmassnahmen ab 1933 betrafen vor allem Juden und Frauen und deren Ausschluss vom Bildungssystem. Durch das radikal verschärfte Selektionsklima wurden natürlich auch besonders die Kinder aus mittleren und unteren Schichten in ihren Bildungserwartungen wiederum abgeschreckt. Auf diesem Feld der administrativen Steuerung der höheren Bildung reichten sich Angehörige der alten Eliten und Nationalsozialisten gleichsam die Hände. Den späteren Nazi-Verbrechen gingen die *Ausgrenzungen in der Hochschulstatistik* frühzeitig und bedenkenlos voraus. „Nicht zur Studentenschaft gehören von den Inländern Personen jüdischer oder teilweise jüdischer Abstammung, Angehörige nationaler Minderheiten und ausgesprochene Staatsfeinde (Kommunisten usw.).“ So kommentierte ein Angehöriger der traditionellen Elite, kein kurzsichtiger Nationalsozialist im Rausch der „nationalen Revolution“ (KELLER 1934, Sp. 102).

Im Bezugsrahmen einer „biologischen Politik“ geriet die „Auslese“ im Bildungswesen (*Bildungsselektion*) unmerklich in den Sog totalitärer Lösungen. Zu welchen Konsequenzen die Einebnung der Unterschiede von Ausleseprozessen in der Natur und im gesellschaftlichen Leben in diesem Bezugsrahmen führen konnte, blitzte bereits 1935 auf: Wer *Intelligenztests* nicht bestand, konnte mit gesetzlicher Ermächtigung sterilisiert werden. 1942 entschieden Prüfungsprozeduren bzw. die *Normen des Staates* darüber, ob ein Hilfsschulkind den „erb- und rassepflegerischen Maßnahmen“ des Staates zum Opfer fiel oder nicht (PETRAT 1962, S. 68). *Im Rahmen der biologistisch missverstandenen Bildungsselektion wurde die Tötung von Staats wegen legalisiert.*

Man kann diese Traditionslinie der biologischen Umdeutung und Engführung der Bildungsselektion in der Diskussion um den besorgt registrierten Geburtenrückgang und das Vordringen der „geistig Schwachen“ in der Bevölkerungsentwicklung als breiten Konsens in den wissenschaftlich legitimierten Auffassungen bis ins Kaiserreich zurück verfolgen (REYER 1988).

3. Swings als Vorläufer liberaler Vergesellschaftung

Für die Interpretation des Nationalsozialismus aus der Sicht der historischen Bildungsforschung ist das Auftauchen der Swing-Jugend als einer modernen Variante des jugendlichen Protestes im Dritten Reich andererseits von Interesse. Hier handelte es sich um die erste *internationale* jugendliche "Mode" mit den typischen Attributen Musik, Tanz und Kleidung in mehreren Metropolen der westlichen Welt Anfang der 1940er Jahre. Zum Politikum wurde diese subkulturelle Vergesellschaftung nicht in London und Stockholm, sondern unter den Bedingungen der nationalsozialistischen Herrschaft und Kriegspolitik.

Wie sich an der Hamburger Swing-Jugend studieren läßt, wurde die *Körperbewegung* zum Stein des Anstoßes. Die unkontrollierte leidenschaftliche Bewegung löste eine tiefsitzende Angst bei den Nationalsozialisten aus, die voraufklärerisch die *Person* missachteten und die *Körper* gleichschalten wollten. Der aus der Reihe (frei) tanzende Körper wurde zum Politikum. Unverhüllt wurde den Swing-Jugendlichen in Hamburg, die "unpolitisch" sein wollten, ab 1941 mit der Einweisung ins Konzentrationslager gedroht. Vor dem Hintergrund einer totalen Politisierung des Lebens und der besorgungsängstlichen Reaktionen ihrer Eltern zeigten diese Jugendlichen auf ihre Weise, dass sie mit alledem nichts zu tun haben wollten.

Die Swings der Kriegsjahre lassen sich als Vorläufer eines modernen liberalen Gesellschaftsmodells verstehen, das in Europa durch den Nationalsozialismus hinausgezögert wurde (POHL in BREYVOGEL 1991; KURZ 1995). Aus dem Auftauchen der Swing-Jugend kann man den Schluss ziehen, dass kleine Teile der großstädtischen jungen Generation bereits im Dritten Reich *international* empfanden und sich in der

Orientierung an gleichen Bedürfnissen über nationale Grenzen hinweg gegenseitig anerkannten, als die älteren Generationen noch vom Nationalismus tief geprägt waren und *nationale* Kriege führten.

4. Die Ohnmacht des NS gegenüber generativen Trends der Modernisierung

Noch in einem anderen Lebensbereich zeigte sich die Beharrlichkeit langfristiger Trends und die Ohnmacht des nationalsozialistischen Größenwahnsinns gegen die Moderne. Beim *generativen Verhalten* handelt es sich wie beim Bildungswachstum um ein in der Tiefenstruktur der Gesellschaft verankertes Phänomen, das von der Politik kaum erreicht wird und seiner eigenen Logik und Dynamik folgt. Deshalb konnten die Nationalsozialisten auch im Bereich des *langfristigen Geburtenrückgangs* im 20. Jahrhundert trotz aller Maßnahmen, auch einer geschickten Propaganda, wenig ausrichten.

Die Frau wurde in ihrer „natürlichen“ Rolle als Mutter bestärkt und in dieser Begrenzung aufgewertet. Am Muttertag 1939 wurde etwa drei Millionen Frauen das „Ehrenkreuz der deutschen Mutter“ für herausragende Gebärleistungen verliehen. *Der politische Einfluss auf den langfristigen Geburtenrückgang in modernen Gesellschaften war jedoch gering. Die Steuerung des generativen Verhaltens mißlang jedenfalls gründlich.* Zwar war die Heiratsbereitschaft junger Leute in den ersten Jahren des Dritten Reichs außergewöhnlich hoch (Ausdruck optimistischer Zukunftserwartungen), aber alle politischen Bemühungen scheiterten, den machtvollen gesellschaftlichen Trend zur Zwei-Kinder-Familie aufzuhalten oder gar umzukehren. In den 1920 geschlossenen Ehen kamen durchschnittlich 2,3 Kinder zur Welt, in den 1930 und 1940 geschlossenen Ehen jedoch nur noch 2,2 bzw. 1,8 Kinder (FREVERT 1997, S. 226).

V. Zur Neudeutung des Nationalsozialismus

1. Skizze des Stellenwerts in der Gesellschaftsgeschichte

Mit wachsendem Abstand wird zunehmend sichtbar, wie eng und verschlungen der Nationalsozialismus mit den eigensinnigen Bildungsprozessen in Deutschland verbunden war. Die zwölfjährige Phase des „Tausendjährigen Reiches“ lässt sich aus der Perspektive der langfristigen *Tiefenstruktur der Bildungsbeteiligung* funktionalistisch als Sackgasse begreifen, in die die überforderten Bildungsschichten und die breiten Volksmassen sich selber manövriert haben.

Mit dem schnellen Bildungswachstum wuchsen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch die Spannungen in der deutschen Gesellschaft und die radikalisierten *Deutungen* der eigenen Lage. Der schwer verständliche Aufstieg des Nationalsozialismus in einer relativ weit fortgeschrittenen Gesellschaft ist zunächst als *Deutungspänomen* zu begreifen. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts hatten sich bereits viele Menschen durch *individualisierende* Bildungsprozesse aus den Beschränkungen ihrer herkömmlichen Milieus ein Stück weit befreit. Aber weil sie noch nicht bewusster selbstständige Individuen waren (wie viele Menschen im ausgehenden 20. Jahrhundert, die vor allem ihren *eigenen Erfahrungen* vertrauen), hefteten sie ihre frei „vagierenden“ Lebensenergien an *heilversprechende Weltanschauungen*, für deren Durchsetzung charismatische Führergestalten auf dem politischen Markt warben.

Um den Stellenwert des Nationalsozialismus in der deutschen Gesellschaftsgeschichte erkennen zu können, müssen wir möglichst viele Trends rekonstruieren, die das gemeinsame *Handeln* und das *langfristige Lernen* im Generationenwechsel anzeigen. Auf diesem Hintergrund können wir durch vergleichende Analysen dann die Lebens-

bereiche identifizieren, in denen die spezifisch gelagerten Generationen (etwa die Geburtsjahrgänge 1860-1929) durch die Deutung ihres Handelns in voraufklärerische Verhaltensweisen zurückfielen. Durch das komplexe Zusammenspiel ihrer eigensinnigen Deutungen und ihrer tatsächlichen *Handlungen in verselbstständigten Systemen* manövrierten sich die Menschen in die Sackgasse des Nationalsozialismus. Damit ist gesagt, dass viele Erscheinungen im Dritten Reich nur durch das Erkennen der Eigendynamik von Prozessen (wenn überhaupt) nachvollzogen werden können. Die empirischen Argumente für eine kritische Rekonstruktion des Nationalsozialismus müssen wir deshalb vor allem auf der Ebene der Systementwicklung suchen.

Der Argumentationsrahmen für diese Interpretation ist die Bildungsgeschichte der deutschen Gesellschaft in den letzten zwei Jahrhunderten. Dabei sollten wir uns auf die Eigendynamik und die Muster des Bildungswachstums konzentrieren (NATH 1999). Die schroff getrennten Bildungskreisläufe (höhere Bildung und volkstümliche Bildung) haben sich eigendynamisch zu einer prekären Konstellation entwickelt, so dass es um 1930 durch gleichzeitig wirksame schwere Verwertungskrisen in beiden Bereichen („Massenarbeitslosigkeit“) zum Konflikt zwischen den überkommenen Eliten und den breiten Volksmassen kam. Die privilegierten Schichten haben in der Verallgemeinerung von Bildungsstandards durch Demokratisierungsprozesse einseitig nur den *Verfall ihrer Privilegien* gesehen, nicht auch den Gewinn für den allgemeinen Prozess der Kultur. Der Nationalsozialismus lässt sich als widersprüchliche Einheit im Rahmen dieses eigendynamischen Zusammenhangs auffassen. Dieses Bündnis von traditionellen Eliten und nationalsozialistischen Parteigängern macht die merkwürdige Unzeitgemäßheit einiger Entwicklungen im Bildungssystem und die ambivalenten Abweichungen vom *Trend* verständlich. Die widersprüchlichen Momente der Kulturentwicklung verweisen darauf, dass die Vergesellschaftung einerseits auf vormoderne Verhältnisse zurückgeworfen wurde und sich andererseits bereits im Dritten Reich Spuren der modernen Lebensweise nach dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems (1960-1980) finden lassen. 1933 setzte sich eine Ideologie durch, die den Aufstieg der modernen Massenkultur in einem volksbiologischen Deutungsrahmen interessensbefangen als „biologischen Vormarsch der geistig Schwachen“ (HARTNACKE 1939, S. 46) bewertete und diese Art von Modernisierung rückgängig machen wollte.

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 für das nationalsozialistische „Gedankengut“ empfänglich, blieben in der politischen Deutung „herkömmlichen Gestalten“ verhaftet und wählten die Nationalsozialisten an die Macht (FALTER 1998). Die verbreitete *Einteilung der Menschen* nach ihrem Rang und ihrer „*Wertverschiedenheit*“ war ein Produkt der gespaltenen Bildungsorganisation und blockierte (bis auf wenige Ausnahmen) das gemeinsame Lernen über das gesamte politische Spektrum. Hier waren die Menschen gleichsam *Gefangene ihrer Zeit*. (Die alliierten Besatzungsmächte sahen die gespaltene deutsche Schulorganisation in diesem Sinne ebenfalls kritisch, weil sie die am Nationalsozialismus mitschuldigen *alten Eliten* hervorgebracht hätte. Mit der Verschärfung des Ost-West-Konflikts verstummte diese Kritik. HERRLITZ u. a. 1998, S. 159 ff.)

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. Das *scharfe Selektionsklima* („Auslese“ der Geeigneten und „Ausmerze“ der Ungeeigneten) machte viele Zeitgenossen bereit, sich auf das nationalsozialistische Abenteuer einzulassen. Die Bildungsselektion, im Rahmen von Rassenwahn instrumentalisiert und nur noch *biologisch* missverstanden, führte schließlich zur Tötung von Staats wegen und zum Völkermord.

Seit dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems in den 1960er und 70er Jahren entwickelt sich eine international orientierte und selbstorganisierte „*Kultur von*

unten“, die auf einer Vermischung von „Elite“ und „Masse“ beruht, nachdem die Erfahrungen in der nationalsozialistischen Diktatur die tödlichen Konsequenzen einer kommandierten „Kultur von oben“ als Vergesellschaftungsmodus tief eingepägt haben. Auch die deutsche intellektuelle Elite ist „auf dem unsicheren Boden der kulturell pluralen, offenen Massendemokratie angekommen“ (MAASE 1997, S. 269).

2. Die problematische Gleichschaltung des Geistes in der Moderne

Durch die Deutung des Nationalsozialismus im Rahmen der Tiefenstruktur der deutschen Bildungsgeschichte wird bewusst, wie problematisch die Gleichschaltung des Geistes in der Moderne ist und zu welchen totalitären Konsequenzen sie führt. Die nationalsozialistische Erziehungspolitik wird als Ausdruck eines entgrenzenden Anspruchs deutlich, „die gesamte Gesellschaft als überdimensionalen Erziehungsraum zu konstruieren“ (TENORTH 2000, S. 272). In diesem Kontext wird auch verständlich, warum der Zeitgenosse Bertolt Brecht die ersten nationalsozialistischen Konzentrationslager als (scheinbar harmlose) „Umerziehungslager“ auffasste.

Wie aberwitzig vor diesem Hintergrund der Versuch der geistigen Kontrolle durch den Nationalsozialismus anmutet, belegen zwei anschauliche Zahlen im Vergleich. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts haben in Frankreich vor der Revolution etwa 140 königliche Zensoren die praktische Zensurarbeit im Dienste des absolutistischen Staates betrieben (SCHROEDER-ANGERMUND 1993). 150 Jahre nach der Abschaffung des alten Zensursystems waren für Rosenbergs "Reichsstelle zur Förderung des deutschen Schrifttums" nicht weniger als 1400 Lektoren, also zehn mal so viele, mit der nationalsozialistischen Gleichschaltung des Geistes beschäftigt. Wir kennen die Folgen. Im Zeitalter des Internet wäre jeder Versuch einer herrschaftlichen Steuerung der unzähligen individuellen Köpfe und selbstbewussten „Geister“ nur noch lächerlich naiv.

Mit dem Zusammenbruch des "Tausendjährigen Reichs" nach zwölf Jahren und drei Monaten ist die heroische Identifikationsgeste der jungen Generation gegenstandslos geworden (FEND 1988, S. 198 ff.). Das zwanghafte und *selbstlose Aufgehen des einzelnen Menschen in der totalen Volksgemeinschaft* („Du bist nichts, Dein Volk ist alles“) ist nach dem Rückfall in die Barbarei historisch gegenstandslos geworden.

Der (im Unterschied zum Nationalsozialismus eher in der *unteren* Sozialstruktur historisch hervorgebrachte) Rechtsextremismus der Gegenwart erscheint aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung als ein *Nachhutphänomen*. Die gegenwärtigen rechtsextremistisch eingestellten Jugendlichen sind aus dieser Perspektive als kognitiv undifferenzierte „Wir-linge“ zu begreifen, die selbstverständlich aus diesem Grund nicht verharmlost werden sollten.

Erst in den letzten Jahrzehnten haben sich die Generationen aus der *nationalistischen Engführung der Vergesellschaftung* durch kollektive Bildungsprozesse herausgearbeitet und das Zeitalter der europäischen Bürgerkriege überwunden. Als Motor des Wandels lässt sich das Wachstum des Bildungssystems deuten, das sich seit der Überproduktionskrise von Gebildeten seit den 1880er Jahren zunehmend eigendynamisch entwickelt und in wachsendem Maße *individualisierte* Personen hervorbringt, die in der modernen Deutungswelt vor allem ihren *eigenen Erfahrungen* folgen. Nach dem ersten Wachstumssprung im Kaiserreich hat sich die Massenbildung mit dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems seit den 1970er Jahren historisch durchgesetzt. Als „neue Gestalt“ der Vergesellschaftung erlernen die Menschen durch kollektive Lernprozesse heute und in kommenden Generationen vielleicht eine Identität, die auf der Mannigfaltigkeit der verschiedenen Kulturen beruht (DÖBERT in GRUNDMANN 1999).

3. Zur kritischen Aneignung des Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus kann durch diese Deutung als *verkehrte* Bildungsgeschichte im Sinne einer *Dialektik der Aufklärung* (HORKHEIMER/ ADORNO 1947) kritisch angeeignet werden und verliert damit seinen dämonischen Charakter. Er wird als Wirkungszusammenhang *in der Zeit, also als Prozess* betrachtet und nicht als Ausdruck *anthropologischer* Möglichkeiten: als hätte der vielbeschworene „innere Schweinehund“ im unverbesserlichen Menschen obsiegt.

Dieser Deutungsansatz stellt eine eigenständige Variante der Modernisierungstheorien dar. Schon vor einem Jahrzehnt wurde vergleichend registriert, dass die Entwicklung der höheren Bildung in der NS-Zeit vom langfristigen Modernisierungspfad charakteristisch abweicht (ALBERS 1989, S.351). Der bei dieser Beobachtung ansetzende Argumentationsgang besteht aus vier Schritten.

Erstens: In der deutschen Gesellschaft haben sich die beiden als Kultursysteme zu verstehenden Bildungskreisläufe (höhere Bildung und volkstümliche Bildung) durch komplexe Wachstumsschübe eigendynamisch derart entwickelt, dass es um 1930 angesichts der Massenarbeitslosigkeit in beiden Bereichen zum Konflikt zwischen den überkommenen Eliten und den breiten Volksmassen kam. Der Nationalsozialismus wird (im Sinne Hannah Arendts) als widersprüchliche Einheit von Elite und Mob aufgefasst.

Zweitens: In den vergleichbaren Gesellschaften war 1880 bis 1930 zum einen die Kluft zwischen den beiden Bildungskreisläufen geringer und zum anderen das Bildungswachstum nicht so dynamisch. Auch aus diesem Grund (neben anderen) haben sich dort keine dem Nationalsozialismus vergleichbaren Systeme durchgesetzt. Beides müsste durch künftige Forschungen natürlich empirisch erhärtet werden.

Drittens: Die langfristigen Trends (vor allem die Demokratisierung der Bildungschancen und das Breitenwachstum der Bildungsteilhabe) setzten sich auch in der deutschen Gesellschaft durch. Dass der Nationalsozialismus in der deutschen Gesellschaft die Oberhand gewinnen konnte, ist zunächst als Deutungsphänomen zu begreifen. Die Eigendynamik von Deutung und Handlung im Sinne einer kumulativen Radikalisierung, zusammen mit der Staatstreue der „Gebildeten“ und der „Masse“, ermöglichte die nationalsozialistischen Verbrechen auf der Handlungsebene.

Viertens: Nach der Unterdrückung des Bildungswachstums im Dritten Reich wurde in der zweiten deutschen Republik der aufgestaute Bildungsbedarf nachgeholt. Die außergewöhnlich guten und lang andauernden Verwertungsbedingungen für Qualifikationen bis Ende der 1970er Jahre waren der Stabilität in der Bundesrepublik förderlich und begünstigten das Umlernen von der Diktatur auf die Demokratie. Die zwölf Jahre des Dritten Reichs stellten insofern eine *unreife Kulturbewegung*, eine verhängnisvolle *Sackgasse der Modernisierung* dar.

Anmerkung

1 In diesem Beitrag werden Einsichten zur Diskussion gestellt, die sich in fast drei Jahrzehnten systematischer Forschungsarbeit herauskristallisiert haben. Wenn nicht ausdrücklich andere Quellen angegeben sind, beziehen sich die empirischen Grundlagen auf die 1977-1998 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Einzelprojekte (unter der Leitung von Hans-Georg Herrlitz, Axel Nath und Hartmut Titze), die unter dem Kürzel QUAKRI (Erstantrag „Qualifikationskrisen“ bei der DFG) zusammengefasst sind. In einem 1999 begonnenen DFG-Projekt wird gegenwärtig das Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 3 (Niederes Schulwesen) erarbeitet.

Literatur

ACHNER, L. (1931): Der Arbeitsmarkt der geistigen Berufe. In: Allgemeines Statistisches Archiv, 21. Jg., S. 481 - 495.

- ALBERS, J.(1989): Nationalsozialismus und Modernisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 41. Jg., S. 346-365.
- APEL, H.-J./BITTNER, S. (1994): Humanistische Schulbildung 1890-1945.- Köln.
- BECKER, H./KLUCHERT, G. (1993): Die Bildung der Nation. - Stuttgart.
- BERG, C. (1992): Fragwürdige Zusammenhänge. Zum Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., S. 811-829.
- BOLLENBECK, G. (1994): Bildung und Kultur. - Frankfurt am Main.
- BREYVOGEL, W. (Hg.) (1991): Piraten, Swings und Junge Garde. - Bonn.
- CONRAD, J. (1887): Die Gefahr eines gebildeten Proletariats in der Gegenwart. In: Pädagogisches Archiv, 29. Jg., S. 327-347.
- DIE DEUTSCHEN HOCHSCHULEN (1936). Hrsg. vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. - Berlin.
- DIENEL, C. (1995): Kinderzahl und Staatsräson. Empfängnisverhütung und Bevölkerungspolitik in Deutschland und Frankreich bis 1918. - Münster.
- DITHMAR, R.(Hg.) (1989): Schule und Unterricht im Dritten Reich. - Neuwied.
- DOUMA, E. (1998): Deutsche Anwälte zwischen Demokratie und Diktatur 1930-1955. - Frankfurt/M..
- EISENDRATH, E. (1943): Aktivierung des Akademikernachwuchspotentials. In: Soziale Praxis, 52. Jg., Sp. 135-142.
- FALTER, J. (1998): Die „Märzgefallenen“ von 1933. In: Geschichte und Gesellschaft, 24. Jg., S. 595-616.
- FELLER, B./FELLER, W. (2001): Die Adolf-Hitler-Schulen. - Weinheim.
- FEND, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. - Frankfurt a. M.
- FISCHER, A. (1929): Die Aufgabe der Hochschulen im Kampf gegen die Inflation der Bildung. In: Mitteilungen des Verbandes der deutschen Hochschulen, 9. Jg., Heft 5/6, S.145-161.
- FOHRMANN, J./VOßKAM, W. (Hg.) (1994):. Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. - Stuttgart/Weimar.
- FREVERT, U. (1997): Frauen. In: BENZ, W. u.a. (Hg.) (1997): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. - Stuttgart, S. 220-234.
- FRITZSCHE, P.(1999): Wie aus Deutschen Nazis wurden. - Zürich.
- GRUNDMANN, M. (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung.- Frankfurt/M.
- GRÜTTNER, M. (1995): Studenten im Dritten Reich. - Paderborn.
- HAFFNER, S. (2000): Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914-1933. - Stuttgart.
- HARTNACKE, W. (1932): Bildungswahn - Volkstod! - München.
- HARTNACKE, W. (1939): 15 Millionen Begabtenausfall! - München/Berlin.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H. (1998): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart.-2., ergänzte Auflage - Weinheim/München.
- HESSE, A. (1986): „Bildungswahn“ und „Nachwuchsmangel“. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. - Hamburg.
- HORKHEIMER; M./T.W. ADORNO (1947): Dialektik der Aufklärung. - Amsterdam.
- HORN, K.-P. (1995): Martin Löpelmann, die Jugend und die Schule. Eine Kontroverse über Erziehung im Nationalsozialismus. In: P. DREWEK u. a. (Hg.): Ambivalenzen der Pädagogik. S. 185-204. - Weinheim.
- HÜBINGER, G./BRUCH, R. vom/GRAF, F. W. (Hg.) (1997): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. II. - Stuttgart.
- HÜBNER-FUNK, S. (1998): Loyalität und Verblendung. Hitlers Garanten der Zukunft als Träger der zweiten deutschen Demokratie. - Potsdam.
- HUERKAMP, C. (1996): Bildungsbürgerinnen. - Göttingen.
- JARAUSCH, K. H. (1990): The Unfree Professions. - New York/Oxford.
- JÜTTE, R. (Hg.) (1997) : Geschichte der deutschen Ärzteschaft. - Köln.

- KELLER, K. (1934): Proleme der deutschen Hochschulstatistik. In: Deutsches Statistisches Zentralblatt, 26. Jg., Sp. 97-110.
- KLEMPERER, V. (1998): Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933-1945. - Berlin.
- KOCKA, J. (Hg.) (1989):. Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil IV. Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation. - Stuttgart
- KURZ, J. (1995): „Swinging Democracy“. - Münster.
- LANGEWIESCHE, D. (1989): Erwachsenenbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. - München, S. 337-370.
- LITT, T. (1947): Vom Verhältnis der Generationen.
- LOSEMANN, V. (1980): Zur Kozeption der NS-Dozentenlager. In: HEINEMANN, M. (Hg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung. S. 87 - 109. - Stuttgart.
- MAASE, K. (1997): Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970. - Frankfurt am Main.
- MENSING, B. (1998): Pfarrer und Nationalsozialismus. - Göttingen.
- MOMMSEN, H. (1985): Generationskonflikt und Jugendrevolte in der Weimarer Republik. In: T. KOEBNER/R.-P. JANZ/F. TROMMLER (Hg.): „Mit uns zieht die neue Zeit.“ Der Mythos Jugend. - Frankfurt/M., S. 50-67.
- MEYER-WILLNER (1986): Eduard Spranger und die Lehrerbildung. - Bad Heilbrunn.
- MÜLLER, D. K./RINGER, F./SIMON, B. (1987): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920. - Cambridge.
- MÜLLER-ROLLI, S. (1989): Lehrer. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. - München, S. 240-258.
- NATH, A. (1988): Die Studienratskarriere im Dritten Reich. - Frankfurt/M
- NATH, A. (1999): Bildungswachstum der Moderne. - Habil. Lüneburg.
- NOHL, H. (1929): Pädagogische Aufsätze. - Leipzig.
- OTTO, H.-U/SÜNKER, H. (Hg.) (1991): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. - Frankfurt am Main.
- PETRAT, G. (1962): Reifennormen der öffentlichen Schulen Preußens. - Phil. Diss. Hamburg.
- PLESSNER, H. (1981): Gesammelte Schriften. Bd. V. Macht und menschliche Natur. - Frankfurt/ Main.
- REULECKE, J. (1989): Jugend und „junge Generation“ in der Gesellschaft der Zwischenkriegszeit. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. - München, S. 86-110.
- REYER, J. (1988): „Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus? In: Zeitschrift für Pädagogik. 22. Beiheft: Pädagogik und Nationalsozialismus. S. 113-145.
- SCHNEIDER, C./STILLKE, C./LEINWEBER, B. (1996): Das Erbe der Napola. - Hamburg.
- SCHOLTZ, H. (1998): Das nationalsozialistische Reich - kein Erziehungsstaat. In: BENNER, D. u.a. (Hg.): Erziehungsstaaten. - Weinheim, S. 131-144.
- SCHÖRKEN, R. (1997): Jugend. In: BENZ, W. u.a. (Hg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. - Stuttgart, S. 203-219.
- SCHROEDER-ANGERMUND, C. (1993): Von der Zensur zur Pressefreiheit. - Pfaffenweiler.
- SCHUBERT-WELLER, C. (1993): Hitlerjugend. - Weinheim.
- SCHUBERT-WELLER, C. (1998):. „Kein schöner Tod...“ Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890-1918. - Weinheim.
- TENFELDE, K. (1994): Stadt und Bürgertum im 20. Jahrhundert. In: K. TENFELDE/H.-U. WEHLER (Hg.): Wege zur Geschichte des Bürgertums. - Göttingen. S.317-353.

- TENORTH, H.-E. (2000): Geschichte der Erziehung. - Weinheim.
- TITZE, H. (1990): Der Akademikerzyklus. - Göttingen.
- TITZE, H. (1999): Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 103-120 (a)
- TITZE, H. (1999): Zur Professionalisierung des höheren Lehramts in der modernen Gesellschaft. In: APEL, H.-J u.a. (Hg): Professionalisierung der pädagogischen Berufe im historischen Prozeß. - Bad Heilbrunn, S. 80-110.(b)
- TITZE, H. (2000): Bildungskrisen und sozialer Wandel. - Ms. Lüneburg (erscheint in: Geschichte und Gesellschaft).
- TITZE, H.(1987) unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ, V. MÜLLER-BENEDICT und A. NATH: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte I/1). - Göttingen.
- ULBRICHT, J. H. (1993): „Volksbildung als Volk-Bildung“. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 1. S. 179-203.
- WESTPHALEN, R. Graf von (1979): Akademisches Privileg und demokratischer Staat. - Stuttgart.
- WINKLER, H. (1938): Führt eine Verkürzung der Studiendauer zu geistiger Abrüstung? In: Der Biologe. 7. Jg., Heft 1, S. 15-18.
- ZYMEK, B. (1989): Schulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. - München, S. 155-208.
- ZYMEK, B. (1995): Das „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ und seine Umsetzung in Westfalen, 1933-1935. In: P. DREWEK u. a. (Hg.): Ambivalenzen der Pädagogik. S. 205-225. - Weinheim.

Zusammenfassung

Aus der Sicht der historischen Bildungsforschung liegt eine neue Deutung des Nationalsozialismus als Sackgasse nahe, in die die überforderten Bildungsschichten und breiten Volksmassen sich selber manövriert haben. Die beiden seit der Aufklärung in Wechselwirkung verbundenen Bildungskreisläufe (höhere Bildung und volkstümliche Bildung) haben sich durch Wachstumsschübe eigendynamisch derart entwickelt, dass es um 1930 durch Verwertungskrisen in beiden Bereichen („Arbeitslosigkeit“) zum Konflikt zwischen den Eliten und den breiten Volksmassen kam. Der Nationalsozialismus lässt sich als widersprüchliche Einheit im Rahmen dieses eigendynamischen Zusammenhangs auffassen. 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. Das scharfe Selektionsklima machte viele Zeitgenossen bereit, sich auf das nationalsozialistische Abenteuer einzulassen. Die Bildungsselektion, im Rahmen von Rassenwahn instrumentalisiert, führte zur Tötung von Staats wegen und zum Völkermord. Seit dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems (1960-1980) entwickelt sich auch in Deutschland eine international orientierte und selbstorganisierte „Kultur von unten“, die auf einer Vermischung von „Elite“ und „Masse“ beruht.

Bildungswachstum und Nationalsozialismus

Hartmut Titze

I. Historische Bildungsforschung und sozialer Wandel

II. Die Entwicklung des Bildungssystems im Dritten Reich

- 1. Gesetz gegen Bildungswachstum**
- 2. Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem**
- 3. Verengung der Rekrutierungsbasis**
- 4. Latinität als Systemgrenze**
- 5. Dequalifizierung der Volksschullehrerbildung**
- 6. Mobilisierung der Bildungsreserven**

III. Der Konflikt zwischen Elitebildung und Massenbildung

- 1. Die Verortung der Gebildeten in der gesellschaftlichen Entwicklung**
- 2. Die Staatstreue der Gebildeten**
- 3. Die teilweise Umkehrung der Generationenverhältnisse**

IV. Der NS als vormoderne Vergesellschaftung

- 1. Studienräte und Ärzte im Vergleich**
- 2. Ausgrenzung von Bildungsprozessen und Tötung von „lebensunwertem Leben“**
- 3. Swings als Vorläufer liberaler Vergesellschaftung**
- 4. Die Ohnmacht des NS gegenüber generativen Trends der Modernisierung**

V. Zur Neudeutung des Nationalsozialismus

- 1. Skizze des Stellenwerts in der Gesellschaftsgeschichte**
- 2. Die problematische Gleichschaltung des Geistes in der Moderne**
- 3. Zur kritischen Aneignung des Nationalsozialismus**

Literatur

