

Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht

PISA konfrontiert die deutsche Gesellschaft mit unangenehmen Einsichten zur Modernisierung der Lebensweise in Deutschland, bietet aber auch die große Chance, Bildungsfragen wie vor einer Generation wieder zum großen öffentlichen Thema zu machen. Wenn der begrüßenswerte Diskurs über die Qualität des Bildungswesens nicht im *Zeitgeist* steckenbleiben soll, dann müssen wir die Ergebnisse in einem weiten Bezugsrahmen sehen. Erst durch die *Öffnung des Zeitfensters* für mindestens zwei Jahrhunderte lassen sich die Bedeutung und die Tragweite dieser Vergleichsuntersuchungen voll ermessen. An Grundbegriffen können wir bemerken, wieweit die Dimension der Zeit im kollektiven Bewusstsein der Völker zunehmend zum Problem wird und die künftigen Generationen wieder deutlicher sichtbar werden. Hier wird auch klarer, dass wir kollektiv lernen. Der in den letzten Jahren zu einer gewissen Bedeutung gelangte Begriff der *Nachhaltigkeit* markiert in Hinsicht auf die ökologischen Folgen im gegenwärtigen Diskurs die *Öffnung des Zeithorizonts für die Zukunft*. Ebenso sind Bildungsprobleme im Zusammenhang von Generationen zu sehen. Wir sollten die Konzentration auf den *einzelnen* Lebenslauf als den blinden Fleck des pädagogischen Denkens überwinden und Bildungsprozesse als historische Aufbauphänomene reflektieren. In diesem Sinne soll PISA hier angeeignet werden. Dann lässt sich die Entwicklung zur erdumspannenden Weltgesellschaft (*Globalisierung*) und die zunehmende *Verwissenschaftlichung* in der Gegenwart als konsequente Fortsetzung der *Alphabetisierung* in den letzten Jahrhunderten begreifen.

1 Der Bildungsstandort Europa

Von den weltweit teilnehmenden 32 Staaten liegen nicht weniger als 23 in Europa. Im räumlichen Kontext betrachtet, haben wir durchaus gute Gründe für ein *europäisches Selbstbewusstsein* in Bildungsfragen (ANWEILER u.a. 1996; MÜLLER u.a. 1997). Bei allen national-kulturellen Besonderheiten „wächst“ Europa „zusammen“. Die langfristigen Entwicklungstrends der verschiedenen nationalen Bildungssysteme nähern sich an. Im räumlichen Kontext der verschiedenen Weltkulturen kann sich der Gedanke einer europäischen Dimension von Bildung herauskristallisieren. Die beiden großen europäischen Revolutionen (1789 und 1989) haben der Welt eine *kulturelle Identität* Europas vor Augen geführt. Die wirksamen Traditionen gehen noch weiter zurück. „Keine andere europäische Institution hat wie die *Universität* mit ihren überlieferten Strukturen und ihren wissenschaftlichen Leistungen in der ganzen Welt universale Geltung erlangt“ (RÜEGG 1993, S. 13). Die Universitäten sind spezifisch europäische Schöpfungen und wurden im 19. und 20. Jahrhundert weltweit exportiert, wobei sich besonders das in Preußen entwickelte *Universitätsmodell* rund um den Globus (u.a. in den USA, Japan, China) durchsetzte (SCHWINGES 2001). Nicht zufällig sind alle an PISA teilnehmenden Staaten durch den Geist mitgeprägt, dessen Anfänge sich bis zu den ersten Universitätsgründungen (Bologna, Paris, Oxford) 800 Jahre zurückverfolgen lassen. Europa erlangte zwischen 1500 und 1650 eine Führungsposition in der Welt, weil es die Technik des gedruckten Buches in den Mittelpunkt stellte und die Schulen umstrukturierte. Der moderne *Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse* über ein Netzwerk von *Fachzeitschriften* begann seinen Siegeszug in Europa. 1665 wurde die erste wissenschaftliche Zeitschrift in London gegründet. Mitte der 1970er Jahre breiteten sich Erkenntnisse über schätzungsweise 100.000 Fachzeitschriften aus (MEUSBURGER 1998).

Bis zur Aufklärung war das in Büchern gesammelte Wissen nur einer dünnen Schicht von Gebildeten zugänglich (unter 1% der Bevölkerung). Zwei Jahrhunderte später legen in den fortgeschrittensten Gesellschaften große Anteile der jungen Generation (30% und mehr) ihre "Reifeprüfung" ab. Im Aufklärungszeitalter hat sich die *Struktur* des Wissens offensichtlich verändert. Seit dem 18. Jahrhundert hat sich die europäische Kultur im Vergleich zu den anderen Kulturen auf

der Erde eher noch schneller entwickelt und weltweit die Führung übernommen. Wie kann man diesen Entwicklungsvorsprung erklären? Die „Revolution des Wissens“ bestand in der produktiven Verschränkung der beiden Wissensmodelle der *Elitekultur* und der *Volkskultur* (SCHMALE/DODDE 1991). Durch die Konfrontation der beiden Modelle wurden kreative Konflikte ausgelöst, in denen die Gesellschaften im Generationswechsel lernten. Die *Verdichtung und Revolution der Kommunikation* in der Aufklärungsepoche lassen sich als *soziokulturelle Mobilisierung* der fortgeschrittensten europäischen Völker durch schrittweise Befreiung von hemmenden Grenzen deuten (z. B. von Zunftzwängen in der Arbeitsteilung, von Gedanken- und Sprechverboten bei der diskursiven Bestimmung des Gemeinwohls). Der in Europa vom 14. bis zum 18. Jahrhundert herausgebildete *neuzeitliche Staat* entwickelte eine allen alternativen Institutionen überlegene beispiellose *Steuerungskapazität* (REINHARD 1999) und hat sich weltweit durchgesetzt. Die Weiterentwicklung des Staatsgedankens im liberalen und sozialen Sinne zu einer *Weltregierung* kann auf dem europäischen Modell konstruktiv aufbauen.

Mit der Globalisierung setzt sich das *europäische Modell der Modernisierung* der Lebensweise heute weltweit durch. Verfassungsstaat und Parlamentarismus, Liberalismus und Demokratie, Industrialisierung und Sozialstaat, moderne Wissenschaft und Erfindung des neuzeitlichen Staates sind europäische und amerikanische Errungenschaften. „Nach dem Scheitern des kommunistischen Experiments orientiert sich die außereuropäische, außeramerikanische Welt offenbar erst recht an den westlichen Pionierländern“ (WEHLER 2000, S.101).

In der Konkurrenzsituation mit den anderen Kulturen muss Europa in der Zukunft Acht darauf geben, dass das prinzipiell vernünftige *Recht auf eine mehr oder weniger kostenlose allgemeine Bildung* nicht zu einer *Absenkung der Leistungsmotivation* und der Qualität der industriellen Leistungen führt. Aus der Geschichte kann man sich auch hier auf lehrreiche Erfahrungen stützen: *Deutschland* überholte in einem langen Aufholprozess mehrerer Generationen (ca. 1850-1914) *Großbritannien*, weil es das leistungsfähigere Bildungssystem besaß. Die westlich geprägten Gesellschaften sollten die Evaluierung des Bildungssystems sehr Ernst nehmen. Dabei sollte allerdings weniger die kurzfristige Frage, wer wen in der Rangfolge überrundet, im Vordergrund stehen als das gemeinsame Interesse, bei der Organisation von Lern- und Bildungsprozessen möglichst optimal durch den Austausch von Erfahrungen voneinander zu lernen.

2 Zur Steuerung des Bildungswesens im Obrigkeitsstaat

Die Trägheit der Lebensverhältnisse und der kaum merkbare soziale Wandel in den vormodernen Sozialordnungen beruhte letztlich auf der weitgehenden Einheit von Erziehung und Sozialisation (TENORTH 1998, S. 19). Die grundlegend *neue Zeit*, in der sich Schulen der kirchlichen Ordnung und ständischen Gewalten entzogen und zu *Veranstaltungen des Staates* wurden, begann auf einem bescheidenen Niveau in der Aufklärung. Aber seitdem haben sich die Bildungsprozesse *dynamisiert*. Das gesellschaftliche Lernen begann an der Spitze, bei der Herrschicht, in der Erwartungen vorgestellt wurden, die von den hergebrachten Erfahrungen abwichen. Selbstverständlich wurde der gesellschaftliche *Bildungsbedarf* unter den herrschaftlichen Bedingungen der *Zeit interessen-gemäß* zu steuern versucht. Das lässt sich vor allem an der *Verknappung* des Bildungsangebots und der Begrenzung des Zugangs zu den berechtigten Gymnasien erkennen. In Preußen wurden entsprechend der Selbstbeurteilung ihrer Leistung etwa 70 Schulen den Bildungsansprüchen des ersten Abiturreglements von 1788 gerecht. In einem jahrzehntelangen Reformprozess wurden aus ca. 400 gelehrten Schulen unterschiedlichster Qualität die modernen Gymnasien aussortiert und mit der Berechtigung der Zulassung zu akademischen Studien und zum höheren Staatsdienst privilegiert (1832: nur 110 Anstalten). Als in den 1820er Jahren die nächste zyklische Überfüllungswelle des Andrangs in höhere Bildungseinrichtungen heranrollte, folgten zahlreiche Staaten dem preußischen Beispiel und verschärften ebenfalls die *schulische Zugangskontrolle*. Bis zur Mangelphase in den 1850er Jahren wurde die *restriktive* Steuerung des Bildungsbedarfs streng beibehalten. Die moderne Bildung, das wird im Rückblick deutlich, ist eng mit der *Verstaatlichung* verbunden und in Deutschland in diesem Sinne eine absolutistische *Erbschaft* (WESTPHALEN 1977, S. 76).

Den ersten ausländischen Beobachtern nach den einschneidenden Bildungsreformen galt Preußen als das El Dorado der höheren Bildung (JEISMANN 1996, S. 413 ff.). Hier wagte ein Staat kühne Reformen. Im Sommer 1831 bereiste VICTOR COUSIN im Auftrag des französischen Erziehungsministeriums Sachsen und Preußen, um Anregungen für die französischen Schulen zu gewinnen. Den Schülernachwuchs auf den reformierten preußischen Gymnasien bewertete er als „kostbaren Volkskern“. Die Studenten und geprüften Akademiker in den leitenden Staatsstellen erschienen als „die Hoffnung des Vaterlandes“. Acht Jahre später betonte der dänische Pädagoge C. F. INGERSLEV nach seiner Inspektion die Selbsttätigkeit der Schüler und die Lust an der eigenen Leistung. Kritisch bemerkte er allerdings die „dünnliche Überschätzung“. Die innovative Rolle der Beamtenelite für die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens durch Reformen „von oben“ anstelle gewaltsamer revolutionärer Umbrüche steht nach den Ergebnissen der vergleichenden Historischen Bildungsforschung außer Frage.

3 Die relative Autonomie des Bildungswesens

3.1 Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion

Die Entwicklung von der ständischen Reproduktion der eher statischen Lebensverhältnisse zur relativen Autonomie des Bildungswesens in eher dynamischen Lebensverhältnissen lässt sich grob in die drei Phasen idealtypisch rekonstruieren. Zunächst wurde der Modus der Vergesellschaftung von der natürlichen Auslese auf die *Bildungsselektion* umgestellt. In der zweiten Phase schlug die *moderne Arbeitsteilung* in der Lebensweise durch, indem das fachlich differenzierte Lernen in den Bildungseinrichtungen institutionalisiert wurde. In der dritten Phase schließlich verselbstständigte sich das Bildungswesen soweit, das es gegenüber den anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens seine *relative Autonomie* gewann.

In der ständischen Gesellschaft bestimmte der Stand die Lebensgeschichte des einzelnen Menschen („*natürliche Auslese*“). In der modernen Gesellschaft baut sich der Mensch als Person über Bildungsprozesse selbst auf und ist für seinen Lebenslauf weitgehend selbst verantwortlich („*Bildungsselektion*“). In zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht ist der einzelne heute mobil geworden. Nicht zufällig charakterisierte COUSIN die Gymnasiasten als „bewegliche Aristokratie“. Sein Lob für das preußische Gymnasialwesen aus dem Jahre 1831 lässt sich auch so verstehen, dass ein ausländischer Beobachter die für die Elite im Staatsdienst eingeführte *Bildungsselektion* als fortschrittliche Errungenschaft eines aufstrebenden Staates wertete. Dieses neue Selbstverständnis wurde erstmals von einigen Vordenkern in der dünnen Bildungsschicht im 18. Jahrhundert formuliert (VIERHAUS 1991). Über acht bis zehn Generationen hinweg hat sich dieses Bild elementar und geräuschlos allmählich verbreitet. Was früher nur ein Privileg der Oberschicht war, ist in zweihundert Jahren zum selbstverständlichen Recht für den gesamten Nachwuchs der Gesellschaft geworden (TITZE 1998). Aus pädagogischer Sicht ist damit durch den historischen Aufbau eines „Bildungssystems“ im Lebenslauf ein *Freiraum* für das Reifen und Lernen der Kinder und Jugendlichen institutionalisiert worden. Die neuesten Forschungsergebnisse unter diesem theoretischen Ansatz von Bildungsprozessen firmieren als „konstruktivistische Sozialisationsforschung“ (GRUNDMANN 1999). Die Personen bauen sich in der Familie und im Bildungssystem zunächst selbst auf, ehe sie an anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen teilhaben. Das Bildungssystem als Teilsystem der modernen Gesellschaft hat die Steuerung des gemeinsamen Lebens durch die *Tradition* weitgehend abgelöst.

3.2 Institutionalisierung des fachlichen Lernens

Nachdem die Menschen durch die neuhumanistisch inspirierten Reformen aus ständischen Ordnungen freigesetzt waren, strebten sie Selbstverwirklichung in geselligen Verhältnissen jenseits der früheren Grenzen an. In den 1820er Jahren registrieren wir in zahlreichen deutschen Regionen

eine bedeutende Zustromwelle in die höheren Schulen. Zahlreiche Belege lassen den Schluss zu, dass herrschaftliche Interessen das bürgerliche Streben nach Bildung und Aufstieg im Vormärz zeitweilig gebremst haben. Die periodische Wiederkehr von Mangel und Überfüllung sorgte allerdings für weitere soziale Bewegungen. In der neuerlichen Phase eines Überangebots von qualifizierten Nachwuchskräften setzte sich im ausgedehnten Systemzusammenhang eine schärfere Abgrenzung der „Fächer“ in den höheren Bildungseinrichtungen und den Berufsfeldern durch. Die *Monopolisierung der Berufsrolle* (beispielsweise die Abgrenzung der gelehrten Schulmänner von den Theologen, die Abgrenzung der Ärzte von anderen Heilpersonen wie Barbierchirurgen und Wundärzten) führte auf längere Sicht zu einer *funktionalen* Vergesellschaftung anstelle der *hierarchischen* Abschottung von ständischen Lebenswelten. Die fachliche Abgrenzung und Konzentration der Anstrengungen auf „seinen“ Wirkungsbereich beförderte wiederum in Gestalt des Leistungswissens das *fachspezifische Lernen* und trug den Wandel von der Privilegienthierarchie zur Kompetenzhierarchie weiter.

Die Verfachlichung der Bildung in der Moderne ist eine Konsequenz der fortschreitenden *Arbeitsteilung* und des Durchbruchs der *Kommunikationsgesellschaft*. Der Terminus „Fachwissenschaft“ wurde in den Jahren 1860-1880 in der Umgangssprache der Gebildeten gebräuchlich (DAUM 1998). In der neueren Forschung verdichten sich die Belege, dass sich in dieser Phase ein für das Lebensgefühl der Menschen wichtiger Übergang vollzogen haben muss. Die Lehrergenerationen begannen sich (in idealtypischer Weise) fundamental zu scheiden: Der junge spezialisierte *Unterrichtsbeamte* löste den alten Gelehrten mit humanistischem Bildungsanspruch ab. In *systemtheoretischer Analyse* können wir formulieren, dass die fortschreitende Spezialisierung in der Lebenswelt der Zeitgenossen durchschlug und die Lebensweise auf *funktionale Integration* umgestellt wurde. Der *Differenzierung* des gesellschaftlichen Lebens korrespondiert insofern die *Professionalisierung* des individuellen Lebenslaufs.

Ein gemeinsames Merkmal der fortgeschrittensten europäischen Gesellschaften ist die *Beschleunigung der kulturellen Entwicklungsprozesse* seit den 1860er Jahren. Das Leben wurde durch die Dauererfüllung der Grundbedürfnisse in einem elementaren Sinne sicherer. Im Umgang der Menschen im Alltag zeichnete sich deutlich eine „verlässliche Daseinsperspektive“ ab (BLESSING 1987, S. 46). Für die in Gang gekommenen Prozesse gibt es kein Zurück mehr (z.B. das Wachstum der berechtigten Bildung nach der erfolgreichen Durchsetzung der Alphabetisierung, die Demokratisierungsbewegungen, die Beteiligung der unteren sozialen Schichten und der Frauen usw.). Ab dieser Kulturschwelle lassen sich die modernen Trends rekonstruieren, die sich als Ausdruck des Aufbaus der Kultur „von unten“ begreifen lassen (kollektives Lernen der Generationen im historischen Prozess). Bemerkenswerterweise fällt auch die Kernphase des Berufungswandels der Universitätslehrer als Durchsetzung eines freien Professorenmarkts in den geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern in diese Jahrzehnte von 1860 bis 1880 (BAUMGARTEN 1997). Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts ist auch die Phase der *Organisierung von Einzelinteressen* durch Zusammenschluss (z.B. politische Vereine, Berufsverbände, Kartelle, Gewerkschaften). Seitdem ist die Vorstellung immer weniger überzeugend, dass *einzelne* Personen die Geschichte machen. Stattdessen müssen wir die Auswirkungen von *Kollektivbiografien* studieren, d.h. den Austausch von Leistungen in der arbeitsteilig organisierten Welt und die Kooperation der Menschen in ihren sozialspezifisch gelagerten *Lebensläufen*.

Es liegt nahe, diese Beschleunigungstendenz mit dem *Eigenausbau des Bildungssystems* und der Institutionalisierung des fachlichen Lernens im Zusammenhang zu sehen. Die Menschen lernten, ihre Kooperation und den Austausch von Leistungen besser zu organisieren. Erst seit den 1870er Jahren beanspruchte die Bildungsverwaltung ein stärkeres Eigengewicht. In der Mentalität der Kulturbeamten lässt sich der Wandel von einer Tradition *obrigkeitlicher* Verwaltung hin zu einer modernen *Leistungsverwaltung* feststellen (HEINEMANN 1980). Erst nach dieser Verselbstständigung der Verwaltung gewann das Bildungswesen in der Systembildung auf *nationalstaatlicher* Grundlage seine moderne *pädagogische Autonomie* (MÜLLER, RINGER, SIMON 1987).

3.3 Die Eigendynamik des Bildungssystems

Dass die austauschbare Person in der modernen Welt ihren Wert richtig einzuschätzen lernt, ist ein Produkt unserer Vergesellschaftung. Die allgegenwärtige Beurteilung unserer mitmenschlichen Umwelt nach „besser“ oder „schlechter“ ist uns gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen. Aber dieses Phänomen ist mit der zunehmenden *Verselbstständigung des Lebenslaufs* gegenüber dem Herkommen historisch entstanden. Ein Bauernjunge im 17. Jahrhundert hätte gar nicht auf die Idee kommen können, sich mit einem jungen Standesherrn im Leistungsaustausch zu vergleichen. Das seit der Aufklärung aufgebaute moderne Bildungswesen und die mit seiner Wirkungsweise verbundene Bildungsselektion haben uns derart bis ins Innerste geprägt. Die bemerkenswerte Eigendynamik des Bildungswesens lässt sich aber erst erkennen, wenn wir *lange Zeiträume* in den Blick nehmen und den Wandel als *lernabhängigen Aufbauprozess* in der Kulturarbeit der Generationen auffassen. Weil die Bildungsselektion dabei im historischen Prozess dynamisch vordringt, zieht sie auch zu Zeiten *veränderte politische Rahmenbedingungen* nach sich. Die Menschen „kleben“ in ihrem Alltag an der Erscheinungswelt in der Gegenwart, als dass sie die faszinierenden Strukturen des gemeinsamen Lebens im Generationswechsel erkennen könnten. Die *Tiefenstruktur der Bildungsbeteiligung* lässt die an der Oberfläche der Geschichtsschreibung registrierten politischen Systemwechsel in einem neuen Licht erscheinen und eröffnet andere Zäsuren und Periodisierungsschemata.

Wann wurde diese Eigendynamik erstmals registriert? Statistische Massenerscheinungen galten seit den Anfängen beim brandenburgischen Pfarrer JOHANN PETER SÜBMILCH (1707-1767) als Ausdruck der *göttlichen* Ordnung. Diese harmonische Ordnung des gesellschaftlichen Lebens wurde schon frühzeitig *politisch* bestritten. In den 1840er Jahren verdichteten sich in Deutschland die sozialen Erfahrungen der frühen Industrialisierung (u. a. „Weberaufstand“ 1844) zur Kennzeichnung gesellschaftlicher Umbrüche im Begriff der *Krise*. In den 1850er Jahren begriff LORENZ VON STEIN (1815-1890) gesellschaftliche Krisen als Krankheiten und Störungen, als Oszillationen von sozialen Bewegungen. Wenige Jahre nach der feierlichen Gründung des Deutschen Kaiserreichs musste die Vorstellung, in den Massenerscheinungen käme die göttliche Harmonie zum Ausdruck, auch mit *wissenschaftlichen* Argumenten aufgegeben werden. Den Bruch vollzog der Statistiker GEORG VON MAYR (1841-1925), dessen Analysen die zeitlichen Schwankungen bei Verbrechen mit *ökonomischen* Größen in Verbindung brachten. 1878 wurde von GUSTAV RÜMELIN (1815-1889) die Eigengesetzlichkeit und *Eigendynamik demografischer Bewegungen* betont (DREHSEN/SPARN 1996, S. 69 ff.). 1890 wurde erstmals auch die Eigendynamik des Bildungswesens von Statistik-Experten registriert (PREUBISCHE STATISTIK, Heft 102, S. 23). Die vertrauliche Berechnung des preußischen *Bildungsbedarfs* durch WILHELM LEXIS zeigt, dass die registrierte Eigendynamik des Bildungswesens als bedrohlich wahrgenommen und um 1890 zum politischen Problem wurde (MÜLLER-BENEDICT 1991, S. 39 ff.). Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gewann das inzwischen ausgebaute Schulwesen für die Selbstdarstellung und die internationale Konkurrenzfähigkeit der Gesellschaften eine derartig gewachsene Bedeutung, dass es auf den Weltausstellungen in Philadelphia 1876, Chicago 1893, Paris 1900, St. Louis 1904 und Brüssel 1910 zur Schau gestellt wurde (ZYMEK 1975, S. 42).

Wenn wir die Eigendynamik des Bildungswesens rekonstruieren, können wir die Kulturentwicklung tiefer verstehen. Was SCHLEIERMACHER zu Beginn des 19. Jahrhunderts bereits für das einzelne Kind registrierte, gilt wegen ihrer hohen Eigendynamik auch für ganze „Bildungssysteme“ seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts: Sie steuern sich ab einem bestimmten Entwicklungsstand weitgehend selbst. Das *Auftauchen neuer Themen* im historischen Prozess lässt sich bei diesem Ansatz auch als Lernen der *gesamten* Gesellschaft auffassen.

Im Bezugsrahmen der Historischen Bildungsforschung und der Einsicht in die hohe Eigendynamik der modernen Bildungssysteme stellt sich der Zusammenbruch der *sozialistischen Planwirtschaftssysteme* in Osteuropa 200 Jahre nach der Französischen Revolution als *evolutionäres Lernen* dar. Die bürokratische Festlegung der Menschen im Lebenslauf führte zum *Degagement im gemeinsamen Leben*, zu einer relativ geringen ökonomischen Leistung und zum

Abbruch der sozialistischen Entwicklungspfade nach den Erfahrungen von knapp drei Generationen. Die Revolution von 1989 war der erste friedliche Umsturz in Deutschland, weil das Bildungssystem in seiner *funktionalen Eigendynamik* unberechenbar war und gegen die Intention der Machthaber lernfähige Menschen hervorbrachte, die das verlogene Herrschaftssystem schließlich von innen heraus friedlich abschüttelten. „Das Lernen blieb resistent gegen die Zumutungen von Weltinterpretation, die mit der staatlichen Erziehung verbunden waren“ (TENORTH 1998, S. 32).

Aus dem Scheitern der DDR kann man über die Eigendynamik von Bildungsprozessen die Einsicht lernen, dass jede Kultur in der Moderne auf *Eigenleistung* beruhen muss. *Persönliche Freiheitsrechte* sind deshalb eine Voraussetzung jeder zukünftigen Kultur. Eine Kultur der Teilhabe lässt sich nur noch *von unten bilden*, nicht *von oben repräsentieren*. Die DDR war in diesem Sinne eine „kleinbürgerlich-spießige Repräsentationskultur des totalitären Staatssozialismus“ (HAIBLE 1993, S. 143).

4 Lernen und Bildung in neuer Sicht

Was bedeuten die Ergebnisse von PISA im weiteren Zusammenhang der neuen Sicht von Lern- und Bildungsprozessen, durch die unser gesamtes Denken seit etwa drei Jahrzehnten in der Tiefe umgepolt wird? Der grundlegende Wandel lässt sich an drei fundamentalen Sichtweisen demonstrieren, in denen Bildungsprozesse zunehmend differenzierter gesehen werden.

(1) Die *intentionalistische Sicht* auf die soziale Wirklichkeit war durch die Einstellung des Machenwollens in aufklärerischer Absicht geprägt. Sie entsprach der ersten Aufklärung. Dass diese Sicht nicht angemessen war, tauchte schon frühzeitig unter dem Thema der *ungewollten Nebenwirkungen* auf. NIETZSCHE hat klar durchschaut, dass man Handlungen nicht von ihren vermeintlichen Motiven her erklären kann. Durch gute Absichten allein lässt sich heute das komplex verbundene gemeinsame Leben nicht verändern.

(2) Die Einsicht in nicht vollständig erklärbare Zusammenhänge führte zum Begriff des *Systems* und zur *funktionalistischen Sicht*. PIAGET hat als erster den individuellen Bildungsprozess *funktionalistisch* als Anpassung an die Umwelt aufgefasst. Die Umwelt ist aber *historisch* entstanden und das Werk vieler Generationen vor uns. Die Historische Bildungsforschung geht von diesem Ansatz aus und verfolgt das Ziel, den Aufbau und die Funktion des modernen Bildungswesens für das gemeinsame Leben *genetisch* zu rekonstruieren.

(3) Der Bildungsprozess wird bei diesem Ansatz sowohl auf der subjektiven Ebene des *einzelnen* Lebenslaufs wie auf der *kollektiven* Ebene der Generationen konstruktiv als *Aufbauphänomen* gedeutet. Das Lernen der Generationen ist als ständiges *Weiterlernen* in der Zeit zu begreifen, in der gemeinsam *Strukturen* aufgebaut, übernommen und verändert werden. Diese Sicht entspricht der zweiten oder reflektierten Aufklärung.

Schulisches Lernen funktioniert nicht nach dem Produktionsmodell. Der gebildete Mensch bringt sich *als Person* selbst hervor. Hier treffen sich auf ganz unterschiedlichen Wegen gewonnene Einsichten des *Konstruktivismus* und der *Historischen Bildungsforschung*. Was die Individuen wissen, stammt nicht aus irgendeiner externen Quelle (z. B. Lehrern oder Schulbüchern), sondern ist vom *Individuum in der Interaktion mit der Umwelt selbst* generiert. Bildungsprozesse können *nicht rückgängig* gemacht werden. Das ist das beste Argument dafür, dass Bildungsprozesse sowohl im Lebenslauf des einzelnen Menschen als auch im historischen Prozess der Generationen *Aufbauphänomene* darstellen. Die Analyse historischer Massendaten über mehrere Generationen hinweg hat uns die Augen für die hohe *Eigendynamik von Bildungsprozessen* geöffnet. Mit dem Begriff der *Bildungselektion* wurde die *evolutionstheoretische* Perspektive geöffnet.

Die Rekonstruktion der Vergangenheit im Bezugsrahmen der Historischen Bildungsforschung stellt eine neue Möglichkeit dar, die gesamte Geschichte Europas und deren zukünftige Perspektiven auf eine neue Weise zu verstehen. Wenn man die europäischen Intellektuellen des 19. Jahrhunderts als die Vorausdenker ihrer Zeit betrachtet, dann lassen sich ihre Wahrnehmungen und

Bestrebungen bis ca. 1860 unter dem Leitbegriff der "*Freiheit*" fassen. Die kollektiven Biografien der Intellektuellen von 1860 bis zum Ersten Weltkrieg lassen sich unter dem Leitbegriff der "*Autonomie*" nachvollziehen (CHARLE 1996). Im Sinne der Systemreflexion lässt sich die Funktion der Intellektuellen für die Gesellschaft auch so beschreiben: Erst musste die Freiheit der kritischen Distanzierung vom gelebten Leben von *einzelnen Vordenkern* erkämpft und errungen werden, ehe der gesellschaftliche Lebenszusammenhang eigene *Institutionen* hervorbrachte, in denen die kritische Inventarisierung der kollektiven Lebensführung in Gestalt der erfahrungswissenschaftlichen Beobachtung auf Dauer gestellt wurde. Erst stellten sich die Vordenker das Neue vor, ehe ganze Gesellschaften nachziehen konnten. Man denke hier besonders an den Ausbau der Kulturstatistik nach 1860, durch die die Gesellschaften sich laufend selbst beobachten und das kollektive Lernen auf Dauer stellen und aus Erfahrungen Konsequenzen ziehen („rationalisieren“).

Mit der Durchsetzung der *allgemeinen Schulpflicht* und der Schulgeldfreiheit im Elementarschulwesen (Preußen 1888) war gegen Ende des 19. Jahrhunderts in den fortgeschrittensten europäischen Staaten eine *universalistische Bildungsnorm* realisiert. Dem Anspruch nach sollten alle am gesellschaftlichen Leben durch den Aufbau der eigenen Person über Bildungsprozesse teilhaben. Ab dieser Phase etwa wurde die „Politik“ wegen der *Eigendynamik* von Bildungsprozessen komplexer, riskanter und wie man aus der seither ausgedehnten Mitbestimmung am gesellschaftlichen Leben (Wahlbeteiligung) und dem Wahlverhalten sehen kann „*unberechenbar*“. Der politisch beunruhigende Zudrang zu den Hochschulen, formulierten die Experten im Kgl. Statistischen Büro im Jahre 1890 weitsichtig, ließe sich „durch wohlfahrtspolizeiliche Maßnahmen“ nicht unterdrücken und diese widersprächen zudem „den Zielen der Kulturentwicklung“ (PREUBISCHE STATISTIK, Heft 102, S. 23). Bismarck als machtgewohnter Kanzler des Deutschen Reichs hegte noch die irriige Auffassung, durch „Machtsprüche“ die Kulturentwicklung nach seinen Vorstellungen steuern zu können. Gebildete Zeitgenossen im 21. Jahrhundert lassen sich durch „Machtsprüche“ nicht mehr beeindrucken, sondern steuern sich selbstverantwortlich durch den eigenen Lebenslauf.

Neben diesen zeitlichen sind auch die *räumlichen* Dimensionen des Lernens zu berücksichtigen. Die *Einheit der Welt* ist die gegenwärtig erfahrene und geschichtlich zu begreifende Wirklichkeit. Wir sind Zeugen einer „Raumrevolution“, in der die territoriale Verankerung vieler Institutionen neu gedacht werden muss. Die internationalen Vergleichsuntersuchungen machen deutlich, dass das bestehende Bildungswesen im Prinzip in der gesamten Welt zu betrachten ist. Die Ausbildung immer größerer Funktions-Einheiten und die Integration unterschiedlicher Elemente auf einem neuen Entwicklungsniveau („Wachstum und Differenzierung“) sind allgemeine Prinzipien der Evolution. Dabei sind folgende Einsichten vorab zu bedenken.

Im Gegensatz zu *Informationen*, die heute in Sekunden durch das Internet weltweit verbreitet werden können, ist *Wissen* und Erfahrung an Personen gebunden und deshalb räumlich „verwurzelt“. Informationen als solche sind für die Lebensweise der Menschen gleichgültig, solange sie für das eigene Leben nichts bedeuten. Das sogenannte *global village* wird wegen dieser Differenz auf absehbare Zeit nur für bestimmte *Standorte* Realität werden, der Großteil der Weltbevölkerung wird davon ausgeschlossen sein. Deshalb müssen sich die Wissenschaften mit den *räumlichen* Disparitäten von Ausbildung, Qualifikation und Kompetenz befassen. Was bedeutet es beispielsweise für die räumliche Verteilung der Bildungschancen, dass ca. 80-90 % der Weltautomobilproduktion in nur drei Regionen (Europa, USA, Japan) konzentriert ist?

Unter dem Aspekt der Nützlichkeit gesehen (Leistungswissen), können Wissensbestände sehr schnell veralten. Die Unsicherheit der meisten Formen des Wissens hat zur Folge, dass vielfach erst im nachhinein festgestellt werden kann, wer über das notwendige „Wissen“ verfügt hat und wer Selbsttäuschungen und Irrtümern erlegen ist. Auch eine unbekannte und nicht bewusst wahrgenommene Gefahr ist eine Gefahr. Strukturen können das Handeln beeinflussen, auch wenn die Subjekte nichts von ihnen wissen. Das spricht für eine Integration von Handlungstheorie (*sinnorientiertes Handeln*) und Organisationstheorie (*Systemtheorie*). In Institutionen tauschen wir Leistungen aus. Der Austausch *selbstbewusster Reflexionen* lässt sich nach dem Muster des Leistungsaustausches über das Medium Geld dabei nicht hinreichend begreifen. Diese Einsicht

stimmt für die künftige Bildungsgeschichte der Menschheit zuversichtlich. Nach der Historischen Bildungsforschung sollten wir die Person als *Ausdruck von Gruppenbeziehungen* auffassen und aneignen. Das Selbst braucht „die anderen“, um seine *Identität* zu finden. Von der Geburt bis zum Tod ist das Individuum ständig auf der Suche nach *response*.

5 Nationales und Internationales Lernen

Die vergleichenden Kulturübersichten standen bis zum Zweiten Weltkrieg allerdings vorrangig noch im Dienste der nationalen Interessen und des Kampfes der Völker gegeneinander. Nachdem sich Preußen gegen Österreich 1866 mit Waffengewalt durchgesetzt hatte, figurierten die preußischen *Volksschullehrer* in der öffentlichen Diskussion als die „Sieger von Königgrätz“. Die Überlegenheit der deutschen Seite im Krieg gegen Frankreich 1870/71 regte die Bildungsreformen bei den besiegten Nachbarn und in England an (MEYER 1976, S. 11 f.).

Die für die europäischen Nationalstaaten charakteristische *imperialistische Nutzung des Lernens vom Ausland* wird besonders in der Stellungnahme des Majors FLECK vom Kriegsministerium auf der preußischen Schulkonferenz im Jahre 1890 deutlich. Die Kriege des 20. Jahrhunderts kündigen sich im national verengten Wahrnehmungshorizont scheinbar zwangsläufig an. Bei der Herstellung der modernen Kampfmittel reihte sich neuerdings Verbesserung an Verbesserung, Erfindung an Erfindung. „Da sind nicht bloß wir, sondern auch andere Länder, namentlich auch England und Amerika von Bedeutung.“ Man könne sich darauf gefaßt machen, „daß wir in einem großen europäischen Krieg der Zukunft Schulter an Schulter mit nicht-deutschsprechenden Völkern gegen nicht-deutschsprechende Nationen kämpfen werden“ (VERHANDLUNGEN ÜBER FRAGEN DES HÖHEREN UNTERRICHTS. Berlin 1891, S. 226 f.). 1911 wurde in der „Deutschen Schule“ treffend bemerkt, das Interesse der „weißen Kulturvölker“ am japanischen Unterrichtswesen sei in dem Maße gestiegen, wie die Japaner zeigten, „daß sie auch mit Kanonen und Kriegsschiffen ebensogut oder noch besser umzugehen verständen, als manche europäischen Völker“ (ZYMEK 1975, S. 61).

An der Attraktivität des deutschen Bildungswesens für Ausländer läßt sich die nationale Verengung des Kulturbegriffs im 20. Jahrhundert aufschlussreich verfolgen. Zwischen 1850 und 1914 war Deutschland für *ausländische Studierende* attraktiver als jeder andere Staat. Mit Spitzenwerten bis zu 29% an der gesamten Studentenzahl war Heidelberg für Ausländer mit Abstand am beliebtesten. Die *Nordamerikaner* machten 1895 mehr als 20% aller Ausländer an deutschen Universitäten aus. Die Zahl der *russischen Staatsbürger* (1911/12) entsprach der gesamten Studentenfrequenz von zwei kleinen Universitäten (Greifswald und Rostock). Um 1900 galt die Hochschule in der Reichshauptstadt Berlin als "Weltuniversität" (BAUMGARTEN 1997, S. 160 ff.). Nach dem Ersten Weltkrieg wurde das wissenschaftliche Leben im Deutschen Reich vom Ausland boykottiert und Deutschland hinsichtlich der Gesamtzahl ausländischer Studenten von Frankreich und den USA überflügelt. Das Nachwuchspotential der Elite aus Staaten mit einem wenig ausgebauten Hochschulsystem wurde auch durch die nationale und bürokratische Selbstbefangenheit der deutschen Bildungsverwaltung zunehmend abgeschreckt (DREWEK 1999).

Als der Nationalismus die Psyche der Völker zu vergiften begann, erhoffte sich der Präsident des BAYERISCHEN STATISTISCHEN LANDESAMTS anlässlich der Tagung des Internationalen Statistischen Instituts in Rom Ende 1925 von einer vergleichenden Kulturstatistik auch einen Beitrag zur gegenseitigen Achtung und Verständigung der Völker. „Die Nationen sollen sich nicht allein auf Grund ihrer wirtschaftlichen und politischen Macht respektieren, sie sollen sich auch der kulturellen Leistungen und Güter wegen achten. Kulturstatistische Arbeiten und deren internationaler Austausch dürften in hohem Grade versöhnend wirken.“ (ZAHN 1925, S. 287). Im „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ entstand auch ein wichtiges Kommunikationszentrum für internationale pädagogische Kontakte, wie die Konferenzen in Locarno (1927), in Helsingör (1929) und der große internationale pädagogische Kongreß in Nizza (1932) zeigten. Aber die internationalen pädagogischen Kontakte, die sich charakteristischerweise von staatlichen Institutionen zu *nichtstaatlichen*

Initiativen verlagerten, waren noch zu schwach, um die Blockade des Lernens in nationalen Bahnen aufzulösen. In der Zwischenkriegszeit standen alle Vergleiche mit dem Bildungswesen im Ausland „unter dem Vorbehalt der vorrangigen Bedeutung der nationalen Traditionen“ (ZYMEK 1975, S. 350).

Nach 1932/33 schrumpfte das Ausländerstudium empfindlich und sank bis 1939 kontinuierlich auf eine Größenordnung, die dem Entwicklungsstand des ausgehenden 19. Jahrhunderts entsprach. Auch auf diesem Felde zeigt sich die zunehmende Isolierung des "deutschen Geistes" in der Zwischenkriegszeit. Das Interesse an anderen Kulturen schrumpfte in der Zeit des nationalen Größenwahns zur offiziellen „Gegnerforschung“ (HACHMEISTER 1998).

Die Verengung auf die *nationale* Perspektive wird besonders bei den Altphilologen deutlich, die in ihren Leitsätzen vom 30. September 1933 den *Universalismus* der gemeinsamen Kulturwerte in der Anbiederung bei den NS-Machthabern runterzuspielen suchten. „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“ (DITHMAR 1989, S. 141)

Die beiden großen Kriege der europäischen *Nationalstaaten* (1914-1918 und 1939-1945) waren Engführungen des kulturellen Lebens in nationalen Bahnen (GOGOLIN 1994). In der Rückschau erscheinen sie als Blockaden des Weiterlernens und Vorarbeitens zu *universalistischen* Werten. Die Historische Bildungsforschung belehrt uns, dass weitaus die meisten Zeitgenossen je nach ihrer Generationslagerung auch *Gefangene ihrer Zeit* waren. Die nationalsozialistische Diktatur lässt sich auf dem Hintergrund der *Struktur des Bildungswachstums* „rational“ nachvollziehen. Wenn wir die „Revolution des Wissens“ in der Aufklärung als *produktive Verschränkung* der beiden Wissensmodelle der Elitekultur und der Volkskultur verstehen, durch deren Interaktion kreative Konflikte ausgelöst wurden, dann stellt der Nationalsozialismus eine *gewaltsame* und insofern unreife Integration der beiden Wissensmodelle dar. Im Bezugsrahmen einer *"Dialektik der Aufklärung"* können wir die nationalsozialistische Diktatur als „verkehrte“ (eigensinnige) Bildungsgeschichte „erzählen“ und damit entdämonisieren. Der Nationalsozialismus stellt eine verhängnisvolle Sackgasse der kulturellen Evolution dar (TITZE 2001).

Im Bezugsrahmen der Historischen Bildungsforschung manifestieren TIMSS und PISA das erstmalige *gemeinsame Lernen der Völkergemeinschaft*. Dass die nationalen Systeme aus breit angelegten systematischen Vergleichsstudien *voneinander lernen*, ist eine Folge der engeren Zusammenarbeit nach der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs. Mit der Durchsetzung der Alphabetisierung waren die Weichen in Richtung auf eine Beteiligungsgesellschaft gestellt. Nach der Institutionalisierung einer allgemeinen Bildungsnorm für das gesellschaftliche Leben (Schulgeldfreiheit für die Pflichtschule in Preußen 1888) haben die europäischen Intellektuellen bis zum zweiten Wachstumssprung des Bildungswesens in die 1960er und 1970er Jahren den Kampf um die *Demokratisierung der Bildungschancen* angeführt, ehe in der sozial-liberalen Reformära die Parole „Bildung ist Bürgerrecht“ (DAHRENDORF 1965) mehrheitsfähig wurde. In der Bildungsorganisation der fortgeschrittensten Gesellschaften drangen nach dem Zweiten Weltkrieg (die Bundesrepublik Deutschland ausgenommen) *integrierte Schulsysteme* vor.

Die Frage, wann das Bildungssystem sich seiner Leistungen und Grenzen kritisch bewusst und *reflexiv* wurde, ist in diesem Zusammenhang interessant. Im HANDBUCH DER DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE taucht das Stichwort „*Evaluation*“ erst im Sachregister des sechsten Bandes für die Zeit nach 1945 auf. Diese Beobachtung reiht sich in die Diagnosen zur *reflexiven* Moderne schlüssig ein. Erst musste das eigene Schulsystem in seinen Leistungen integriert und als *Bildungseinheit* wahrgenommen werden, ehe man es mit anderen Systemen vergleichen konnte. Im selben Maße wie die Klassenspaltung der Bildungsorganisation im *Inneren der Gesellschaften* durch Bildungsreformen überwunden wurde, konnten die Völker auch ihre Bildungssysteme als Ganze wahrnehmen, ihre Leistungen vergleichen und auf *internationaler Ebene* gemeinsam lernen.

Dabei ist zunächst die Einsicht wichtig, dass Wissen *kontextbezogen* ist. Im Anschluss an MAX SCHELER lassen sich produktive Differenzierungen einführen: Das *Leistungs- oder Fachwissen* dient der äußeren Daseinsgestaltung. Das *Bildungswissen* formt die Persönlichkeit und begründet

die politische Existenz. Über das *wissenschaftliche Wissen* hat sich in der modernen Welt ein breiter Konsens gebildet: es hat den Anspruch, anderen Arten des Wissens überlegen zu sein. Bei der Evaluierung des Bildungswesens werden die nationalen Systeme weltweit verglichen, wieweit sie bei der heranwachsenden Generation Qualifikationen hervorbringen, die eine rationale Anpassung an die Umwelt gestatten (Leistungswissen). Bei der Entwicklung von *kommunikativen* und *kooperativen* Fähigkeiten spielen die Bildungseinrichtungen auch eine (weniger thematisierte) wichtige Rolle.

Hinsichtlich ihres *Bildungswissens* haben die europäischen Gesellschaften den anderen Kulturen durch reichhaltige Erfahrungen in Modernisierungsprozessen ungeahnte Schätze zu bieten. Sie können vor allem lernen, wie sich Blockaden des gemeinsamen Lernens auflösen und leidvolle Umwege vermeiden oder verkürzen lassen. Dabei sollten wir das 19. Jahrhundert als eine „*Epoche des Illusionsverlustes*“ (PLESSNER) und die Erfahrungen der erste Hälfte des 20. Jahrhunderts selbstkritisch aneignen, aber nicht aus dem Auge verlieren, dass für die europäische Bildungsgeschichte der Anspruch des *Neuhumanismus* richtungsweisend wurde: Danach soll die Bildung aller der *Selbstverwirklichung* des einzelnen Menschen dienen.

Wenn in der Anfangsphase des modernen Bildungswesens die herrschaftlichen Interessenlagen auch eine wichtige Rolle spielten, so darf doch nicht verkannt werden, dass das aufgeklärte Beamtentum auch *allgemeine* Bildungsinteressen vertrat. Das zeigt der im Vormärz zugespitzte Konflikt zwischen *Kinderarbeit* und *Bildungsanspruch* besonders eindringlich. „Wenn auch mit Kompromissen, hat sich der Staat zunehmend in diesem Konflikt zum Anwalt der Verbreitung einer allgemeinen Bildung gegenüber den Wünschen nach Abrichtung der Heranwachsenden für eine dienende Position im Fabrikationsprozeß gemacht“ (JEISMANN 1987, S. 13). An diese Einsichten zur Rolle des Staates als Institution und *Anwalt allgemeiner Interessen* gilt es sich zu erinnern, wenn gegenwärtig die *Globalisierung* auf *ökonomische Anpassung* verkürzt zu werden droht und der Anschein entsteht, international operierende Konzerne nehmen die ganze Welt naturwüchsig in Besitz. Wir brauchen nur in unseren Bibliotheken nachzusehen, aus welchen Motiven unsere Vorfahren die *Schulpflicht* eingeführt und Bildungsprozesse den ökonomischen Verwertungsinteressen ein Stück weit entzogen haben.

Nach dem weltweiten Wachstum der Bildungssysteme steht der *Kosmopolitismus der Aufklärung* im 21. Jahrhundert wieder auf der politischen Tagesordnung. Heute ist diese Idee aber viel realistischer und geschichtlich zeitgemäßer, weil die *nationalen* Blockaden des Lernens überwunden sind. Das demonstriert uns PISA. Hier geht es nicht mehr um das Ob, sondern nur noch um das Wie. Bildung ist international selbstverständlich geworden und wird beim Vergleich der nationalen Leistungen *vorausgesetzt*.

7 Einsichten aus der Vergangenheit

7.1 Abbau der bürokratischen Steuerung

Was sollten wir gemeinsam lernen? Unser Wissen über die deutsche Bildungsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert hat sich in der letzten Generation erheblich erweitert. Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart lassen sich in der Tiefenstruktur des Bildungswachstums bei der männlichen preußischen bzw. westdeutschen Bevölkerung vier *Wachstumsschübe* von verblüffender Regelmäßigkeit erkennen. Zwei davon waren in ihrer Leitfunktion *Sprünge* auf ein neues Entwicklungsniveau, auf denen das gesamte gesellschaftliche Leben sich in reiferen Standards integrierte (ca. 1860-1880 und 1960-1980). Das zyklische Pulsieren der Nachwuchsströme und das Bildungswachstum lassen sich in ihrer Bedeutung für die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland vom Aufklärungszeitalter bis zur Gegenwart rekonstruieren. Da sich die Prozesse ähnlich wie das *generative* Verhalten in der Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Lebens manifestieren, sind sie politisch kaum steuerbar. Vom Absolutismus bis zur modernen Massendemokratie in der Gegenwart lassen sich bei den Zyklen

bisher *keine Lernprozesse* erkennen. Das spricht für einen gewissen *Automatismus der kulturellen Evolution*. Zur Wirkungsweise des Lehrerzyklus haben wir bereits tiefere Einsichten gewonnen.

Für den Lehrerberuf im deutschen Kulturraum lässt sich ein schwerwiegendes Problem erkennen, das auch die Leistungen des deutschen Bildungswesens berührt. Durch die zyklischen Schwingungsphänomene werden die Problemlagen (mal Mangel, mal Überfüllung) im historischen Prozess „aufgeschaukelt“. Dadurch wird der Berufsstand generationsmäßig *entmischt*. Die zunehmend verzerrte *Altersstruktur des Lehrpersonals* ist eine Folge langfristig wirksamer Selektionsprozesse der *bürokratischen Funktionsweise* des Systems. Nach den glänzenden Anstellungsaussichten im zweiten Wachstumssprung waren im Jahre 1978 fast vier Fünftel aller Lehrer mit gymnasialer Lehramtsprüfung jünger als 45 Jahre, damit im Durchschnitt so jung wie nie zuvor seit 1883. Der Zyklus führt zu schroffer Ungleichheit zwischen den Generationen. 1977 wurden in Deutschland beispielsweise nicht weniger als 35 000 Lehrer eingestellt, zehn Jahre später (1987) aber nur noch rund 6.100 oder 17,43% des günstigen Einstellungs-Jahrgangs (MÜLLER-ROLLI 1998, S. 409).

Man darf sich nicht wundern, dass ein die Lebensalter sehr einseitig repräsentierendes Lehrerkollegium bei den Schülern keine optimalen Lernleistungen in Gang zu setzen vermag. Der strukturbedingte bürokratische *Immobilismus* im deutschen Bildungswesen hat sich durch das Zusammenwirken vielfältiger Einflüsse über Generationen hinweg aufgebaut. Es wäre leichtsinnig, hier schnelle Besserung zu erwarten, denn bei Bildungsproblemen müssen wir in Zeiträumen von *Generationen* denken. Diese Sicht hat PISA eindrucksvoll bestätigt. Schon bei der Elterngeneration der befragten 15-Jährigen lässt sich beispielsweise das von der Historischen Bildungsforschung betonte *generative Aufbauphänomen* beobachten. Bei ihr hat sich „eine faktische Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses“ durchgesetzt (PISA, S. 336). Es ist in diesem Zusammenhang der notwendigen Ausweitung der Zeitperspektive der Problemwahrnehmung nur ein schwacher Trost, wenn der gegenwärtige Lehrermangel vor 21 Jahren bereits vorausgesagt wurde und die heutige *Praxis* die in der Überfüllungsphase veröffentlichte *Theorie* bestätigt (TITZE 1981). Der wegen der bürokratischen Struktur des deutschen Berechtigungswesens wie Ebbe und Flut über die Generationen hinweg pulsierende Lehrerzyklus lässt sich nicht außer *Geltung* setzen, wohl aber durch aufgeklärtes Lernen (d.h. Änderung der Bedingungen) außer *Anwendung*. Dazu müssten freilich für die Lehrämter die *Beamtenstrukturen* aufgehoben werden. Allerdings sollte man sich hinsichtlich der Lernfähigkeit hier keine Illusionen machen (TITZE 1986). Das Problem ist jedenfalls erkannt und bedarf der politischen Intervention. Bei allen Lösungen einer Veränderung der Lehrerbildung muss vermieden werden, dass sich die Funktion des Unterrichtens auf den Status eines (technischen) Handwerks „in der Spur des immer Gleichen“ (TERHART 2001, S. 233) zurückentwickelt.

Die deutsche Lernkultur trägt noch die Spuren der früheren *obrigkeitlichen Steuerung* von Lernprozessen tiefgründig in sich. Das hierarchische Wahrnehmen und Denken in Kategorien vom Staat und „von oben“ her ist noch in vielen Bereichen unserer Kultur im nationalen Habitus verankert und wird dem sozialen Wandel, in dem durch *Kooperation* die gemeinsame Welt aufgebaut wird, nicht mehr gerecht. Die Bildungsanstalten müssen sich vom Gängelband des Staates befreien und größere Spielräume für die autonome Steuerung erhalten. Die staatliche Kontrolle war sinnvoll, solange der Staat als Aufklärungsstaat Widerstände gegen die Aufklärung überwinden musste. Sie ist heute zur „Verwaltung“ und Reproduktion bestehender Verhältnisse und damit zur Fessel geworden. Lernen ist noch von obrigkeitlicher Beamtenmentalität durchtränkt und hat immer noch zu sehr die Berechtigung, das eigene Interesse an Verwertung in hierarchischen Strukturen im Auge. *Gemeinsames Lernen* und *individuelles Laufbahndenken* scheinen sich in der modernen Welt nicht mehr zu vertragen. Solange verbeamtete Studienräte den Unterricht von anspruchlosen Kindern aus bildungsfernen Milieus noch als Zumutung empfinden, werden sie die ihnen anvertrauten Kinder auch nicht zum Lernen motivieren können. Die Selbstentfaltung sachlich engagierter Personen und die Mobilisierung von Kräften im sozialen Leben dürfen in Deutschland an bürokratischen Fesseln nicht scheitern.

7.2 Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb

Es muss auffallen, dass die Schüler in den skandinavischen Ländern (Finnland, Norwegen und Schweden) in allen untersuchten Kompetenzen (*Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung*) bessere Leistungen zeigten als die Schüler in Deutschland. Aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung müssen wir die tieferen Ursachen dieser Leistungsdifferenzen in sehr komplex vermittelten Einflüssen der gesamten Kultur suchen. Die Revolution des Wissens in Gestalt der nicht wieder rückgängig zu machenden Alphabetisierung breiter Volksschichten beruhte in Nordeuropa (besonders in Schweden) stärker auf *kultureller Teilhabe* und weniger auf obrigkeitlicher Anordnung. Das Zusammenspiel von Staat, Gesellschaft und Kirche verlief in Europa sehr unterschiedlich. In Skandinavien hatten die *gesellschaftlichen* Kräfte Vorrang, in Südosteuropa eher die *kirchlichen* Einflüsse, während man für Zentraleuropa von einem Zusammenspiel der drei Kräfte und teilweise vom Vorrang der *staatlichen* Einflüsse sprechen kann. An den Prozessen der Modernisierung der Lebensweise durch Alphabetisierung der Gesellschaft waren in Nordeuropa die *Familien* stärker beteiligt (SCHMALE/ DODDE 1991).

Durch den staatlichen Einfluss auf die Kultur, nicht zu vergessen die Diktaturen des 20. Jahrhunderts, weist die Kultur in Deutschland immer noch Spuren ihrer Prägung *von oben* auf. Der englische Kulturhistoriker HENRY THOMAS BUCKLE (1821-1862) betonte, nirgends sei die Kluft zwischen Wissenden und Nichtwissenden so groß wie in Deutschland (TITZE 1973, S. 223). HANNAH ARENDT betrachtete den Nationalsozialismus als Bündnis und volksgemeinschaftliche Integration von Elite und Mob. Nach dem Zweiten Weltkrieg sahen die alliierten Besatzungsmächte die gespaltene deutsche Schulorganisation sehr kritisch, weil sie fanatisch-elitäre Führer und gehorsame Volksmassen hervorgebracht hatte (HERRLITZ u. a. 1998, S. 159 ff.).

Wenn man sich diese jahrhundertlang von zahlreichen Generationen mitgeprägte Lebensweise in Deutschland kritisch vor Augen führt, kann ein zu denken gebendes Ergebnis von PISA nicht überraschen. Bei den Unterschieden zwischen der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und des unteren Viertels der Sozialstruktur führt Deutschland die Tabelle an. Die historische Reflexion kommt hier zu dem klaren Ergebnis, dass das Bildungssystem in Deutschland im 20. Jahrhundert die sozialstrukturell vermittelte Ungleichheit nicht im selben Maße wie vergleichbare Gesellschaften abzubauen vermochte. Im Gegenteil, hier hat sich ein enormer Nachholbedarf aufgestaut. Im 20. Jahrhundert verlor das Bildungssystem in Deutschland seine Vorreiter-Rolle für das gesellschaftliche Leben, denn bei den Vergleichen im frühen 19. Jahrhundert rühmten ausländische Urteile gerade die bemerkenswerte *soziale Offenheit* der reformierten preußischen Gymnasien. Die Ergebnisse über die starken Leistungsdifferenzen knüpfen an die große Bildungskluft im deutschen Kulturleben an. Sämtliche skandinavischen Staaten weisen deutlich niedrigere Werte auf, d.h. in diesen Staaten zeigen die Kinder ungeachtet ihrer Herkunft angenäherte Leistungen.

Vor dem Hintergrund der nach dem Zweiten Weltkrieg tiefgreifend veränderten Sozial- und Berufsstrukturen wurden die Auslesemechanismen in den europäischen Bildungssystemen *horizontal* neu strukturiert, während die Ausweitung der Bildungsteilhabe in Deutschland vielfach noch traditionsbefangen („Niveauperlust“) und nicht als *normale* Erscheinung thematisiert wird. Das in der deutschen Gesellschaft hartnäckig behauptete Vorurteil ist durch Pisa widerlegt: Eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb muss *nicht* mit einem Niveauperlust erkaufte werden. Im Gegenteil deutet sich eher eine Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Disparitäten auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen sind.

7.3 Der Lehrer als Bildungsberater

Die für moderne Gesellschaften kennzeichnende *Ausdifferenzierung eines Bildungssystems* für

den Aufbau von Kompetenzen für die Selbstverwirklichung im eigenen Lebenslauf tendiert auf die Dauer zu mehr Beteiligung und Mitbestimmung im gemeinsamen Leben. Die Individualisierung der Weltdeutung ist das konsequente Ergebnis der Ausdifferenzierung des Bildungssystems. Die Fülle der Bildungsangebote auf der *institutionellen* Seite im Prozess der Kulturübertragung führt gegenwärtig zu einer Verlagerung zahlreicher Entscheidungsnotwendigkeiten auf die *subjektive* Seite der *Kulturaneignung*.

In der funktional differenzierten Gesellschaft erfordern die sachlichen Zusammenhänge immer stärker, dass sich die Menschen durch *verinnerlichte* Regulative der Handlungssteuerung selber steuern statt durch *äußere* Verhaltenskontrollen, die die Einhaltung von fremdgesetzten Regeln hierarchisch überwachen. In den vergangenen zwei Jahrhunderten ist die Handlungskontrolle von der herrschaftlichen Spitze durch die Demokratisierung der Bildungschancen gleichsam in die Eigenleistung der Subjekte gewandert. Die stärker herrschaftlich geprägte *repräsentative* Kultur von oben ist der Selbststeuerung von unten in einer *Kultur der Teilhabe* gewichen. Damit tritt auch die *Teamarbeit* zunehmend an die Stelle der hierarchisch organisierten Zusammenarbeit.

Wenn das neue Strukturmuster in der Umwelt der Schule eine wachsende Bedeutung erhält, hat das selbstverständlich auch Rückwirkungen auf die Binnenwelt der Schule: Hier manifestiert sich diese Tendenz im *selbstgesteuerten Lernen*. Wenn es der Schule nicht gelingt, sich an die Bedürfnisse und Erwartungen ihrer Klienten anzupassen (Schüler, Eltern, Abnehmer im Beschäftigungssystem usw.), dann werden ihr konkurrierende Institutionen (Privatschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Internet, Fernsehen usw.) den Rang ablaufen.

Aus den historischen Einsichten über das Lernen als *Aufbauphänomen* ergeben sich zahlreiche Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen in der Schule. Die Schule muss als vielfältig anregende und herausfordernde *Lern-Umwelt* neu durchdacht werden. Gerade die Kinder aus anregungsarmen Milieus kann die Ganztags-Schule besser fördern. Jedes heranwachsende Mitglied der Gesellschaft sollte in der Schule *die Reife* erlangen, dass es durch Lernprozesse die Voraussetzungen für die Teilhabe am Gemeinwesen erwerben und für seine Zukunft Verantwortung übernehmen kann. Lernprozesse zwischen Lehrern und Schülern müssen *kooperativ* gestaltet werden. Die *professionelle* Lehrperson kann ihre Funktion nur mit dem Klienten *gemeinsam* erbringen. Für eine Kultur der Teilhabe bedarf es verstärkt des *kooperativen Lernens*. Dieses konstruktive Zusammenarbeiten muss in den deutschen Bildungsstätten stärker gefördert werden. Kooperatives Lernen verknüpft die *soziale* Ebene („Lernen vom Mitmenschen“) mit *kognitiven* Inhalten und Zielen („Lernen von der Natur“). Im Unterschied zum kooperativen *Arbeiten* ist das Ziel des kooperativen Lernens nicht ein gemeinsames Produkt, sondern der *optimale individuelle Lernzuwachs* jedes Gruppenmitglieds. Der einzelne muss lernen, dass der andere nicht die *Grenze* seiner Selbstverwirklichung darstellt, sondern die *Voraussetzung*. Nur wenn der andere sich optimal entwickeln kann, ermöglicht er auch meine Selbstverwirklichung. Lernen ist eben *kein* Nullsummenspiel, das notwendig „Gewinner“ und „Verlierer“ erzeugen muss. Ohne Vertrauen in dieses Versprechen von Bildungsprozessen hätten die ostdeutschen Bürger das verlogene Herrschaftssystem 1989 nicht abschütteln können.

Literatur

- BAUMGARTEN, M.: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert, Göttingen 1997.
BIEN, W. (Hg.): Eigeninteresse oder Solidarität. Opladen 1994.
Blessing, W. K.: Lebensformen und Umgangserziehung. In: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 23-52
CHARLE, C.: Vordenker der Moderne. Frankfurt am Main 1996.
DAUM, A.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München 1998 .
DIE REICHSSCHULKONFERENZ 1920. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921.
DREHSEN, V./SPARN, W. (Hg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900. Berlin 1996 (Akademie Verlag)
DREWEK, P.: „Die ungestaltliche deutsche Universität“. Ausländische Studentenan deutschen

- Hochschulen 1890-1930. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 5 (1999), S. 197-224.
- FEND, H.: Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. Beiheft (2001), S. 37-48.
- FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Weinheim 1998.
- GOGOLIN, I. (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster 1994.
- HACHMEISTER, L.: Der Gegnerforscher. Die Karriere des SS-Führers Franz Alfred Six. München 1998.
- HAIBLE, W.: Schwierigkeiten mit der Massenkultur. Zur kulturtheoretischen Diskussion der massenmedialen Unterhaltung in der DDR seit den 1970er Jahren. Mainz 1993.
- HEINEMANN, M.: „Bildung“ in Staatshand. Zur Zielsetzung und Legitimationsproblematik der „niederen“ Schulen in Preußen, unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsgesetzentwurfs des Ministeriums FALK (1877). In: BAUMGART, P. (Hg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 150-188.
- HERRLITZ, H.-G.: Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Weinheim 2001.
- JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (HG.): HANDBUCH DER DEUTSCHEN BILDUNGSGESCHICHTE. BAND III. 1800-1870. MÜNCHEN 1987.
- KIESEWETTER, H.: Das einzigartige Europa. Göttingen 1996.
- KOCKA, J. (Hg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Band III. Wirtschaftsbürger und Bildungsbürger. Göttingen 1995.
- MEUSBURGER, P.: Bildungsgeographie. Heidelberg 1998.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900. Hamburg 1976.
- MÜLLER, D.K./RINGER, F./SIMON, B. (Ed.): The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870-1920. Cambridge 1987.
- MÜLLER, W./STEINMANN, S./SCHNEIDER, R.: Bildung in Europa. In: HRADIL, S./IMMERFALL, S. (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997, S. 177-245.
- MÜLLER-BENEDICT, V.: Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulsystems. Frankfurt am Main 1991.
- REINHARD, W.: Geschichte der Staatsgewalt. München 1999.
- RÜEGG, W. (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. 2 Bde. München 1993/1996.
- SCHMALE, W./DODDE NAN L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Bochum 1991.
- SCHWINGES, R. C. (Hg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel 2001.
- TENORTH, H.-E.: „Erziehungsstaaten“ In: BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E.: Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen über Denktraditionen nationaler Gestalten. Weinheim 1998, S. 13 - 53.
- TERHART, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim 2001.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt a. M. 1973.
- TITZE, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 187-224.
- TITZE, H.: Historische Erfahrungen mit der Steuerung des Lehrerberarfs. In: Sommer 1986, S. 18-41
- TITZE, H.: Zensuren in der modernen Gesellschaft. Zur Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung schulischer Leistungsdifferenzen. In: SCHLÖMERKEMPER, J. (Hg.): Differenzen. Die Deutsche Schule. 6. Beiheft (2000), S. 49-62.
- TITZE, H./NATH, A./MÜLLER-BENEDICT, V.: Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 97-126.
- VERHANDLUNGEN ÜBER FRAGEN DES HÖHEREN UNTERRICHTS. Berlin 1891.
- WEHLER, H.-U.: Historisches Denken am Ende des 20. Jahrhunderts. Essen 2000.
- WESTPHALEN, RABAN GRAF VON: Akademisches Privileg und demokratischer Staat. Stuttgart 1977.
- ZAHN, F.: Internationale Kulturstatistik. In: Allgemeines Statistisches Archiv 15 (1925), S. 265-292.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen 1975.

