

# **Bildungskrisen und Selbstorganisation der Kultur**

## **Zur Eigendynamik von Bildungsprozessen in der Moderne**

HARTMUT TITZE

Das Leben muss vorwärts geführt, es kann aber nur rückwärts gedeutet werden. Dieser Gedanke des dänischen Philosophen Sören Kierkegaard (1813-1855) trifft die zentralen Einsichten, zu denen wir bei der Auswertung historischer Massendaten zum Bildungswesen seit Mitte der 1970er Jahre gelangt sind. Am Beginn unserer Forschungen stand das Interesse an einer aufgeklärten politischen Steuerung der damals wieder ins Blickfeld kommenden Lehrerarbeitslosigkeit in Deutschland. Durch dieses ursprüngliche Interesse („Für die Einstellung aller Lehrer“) kam das langfristig angelegte Projekt auch zu seinem Namen (QUAKRI – historische Analyse von QUALifikations-KRIsen in Preußen). Nach knapp drei Jahrzehnten systematischer Forschung können wir formulieren, dass wir in Gestalt der periodischen Bildungskrisen einen in der Tiefenstruktur wirksamen Mechanismus der Kultur gefunden haben. Die Formulierung von Kierkegaard aufgreifend: Das gesellschaftliche Leben seit der Aufklärung kann von uns rückwärts als Bildungsprozess gedeutet werden.

### **1 Die Kultur der Aufklärung**

Die moderne Gesellschaft bildete sich in ihren wesentlichen Strukturen im 18. und 19. Jahrhundert heraus. In der Aufklärung kam sie in Bewegung. Um den sozialen Wandel seither zu begreifen, sollten wir Klarheit zu drei grundlegenden Fragen gewinnen: Was heißt Freisetzung? Was bedeutet die Verselbstständigung des Lebenslaufs? Wie lernen die Generationen? Die bürgerlichen Schichten waren im Aufklärungszeitalter die Träger des Aufbruchs und des Wandels. Die entscheidende gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung der Aufklärungsbewegung lag darin, dass sie die reflektierende Haltung des Individuums gegenüber seinem Arbeitsgegenstand und seiner Umwelt zum Durchbruch brachte. Die über viele Generationen schleichend wirksame Emanzipation von der ständischen Gebundenheit des gemeinschaftlichen Lebens bis zur modernen Flexibilität des Individuums in der Weltgesellschaft ist am besten zu vergegenwärtigen, indem man sich zunächst in einer ersten Überlegung Aufklärung als Freisetzung vor Augen führt. Der allmähliche Strukturwandel bei der Tradierung der Kultur auf die nachwachsenden Generationen kann in der Abfolge von drei idealtypischen Modellen deutlich gemacht werden, die den Nachwuchs fortschreitend zur Selbstbildung freisetzen.

#### **1.1 Aufklärung als Freisetzung**

Das erste Modell (Tradierung durch *Mitahmung*) finden wir am reinsten im bäuerlichen Leben verwirklicht. In der über Jahrhunderte hinweg kaum veränderlichen, durch die Härte der körperlichen Arbeit geprägten Lebenswelt wuchsen die Kinder durch selbstverständliche Teilnahme am Leben in Haus und Hof in ihren erwachsenen Status hinein. Der jeweiligen Reife und Leistungsfähigkeit entsprechend wurden sie in die verschiedenen Tätigkeiten der bäuerlichen Hauswirtschaft von klein auf einbezogen und konnten sich durch konkreten Mitvollzug in ihr späteres Leben allmählich einüben. Ausdrücklich vorgemacht wurden ihnen die seit altersher gleichbleibenden Handgriffe nicht. Diese genuin traditionale Form der bäuerlichen Erziehung ist reine funktionale Erziehung, eine ihrer selbst nicht bewusste Umgangserziehung. Die Erziehung ist noch vollständig dem Leben eingelagert und vollzieht sich gleichsam von selbst.

Im zweiten Modell (Tradierung durch *Nachahmung*) wird der Handwerker in einer regelrechten

Lehre auf seinen Stand vorbereitet. In der Werkstatt geschieht die Erziehung weniger durch Mitahmung als durch Nachahmung: Der Lehrling schaut dem Meister zunächst zu, um das vorbildliche Werk dann selber nachmachen zu können. Dieser Schritt vom reinen Mitvollzug zur Nachahmung ist pädagogisch sehr interessant, kündigt er doch in der Spanne zwischen Zusehen und Nachmachen die Herausbildung eines Freiheitsspielraums an, der später eine individualisierte Aneignung der Tradition erst gestatten wird. Im Unterschied zum Mitvollzug, der die Tradition gleichsam organisch fortsetzt, trennt die Nachahmung in der Werkstatt durch den Hiatus zwischen Zusehen und Nachmachen die Überlieferung und ihre Aneignung und impliziert damit ein Moment von Besonnenheit und Distanz zur Tradition. Das Leben tritt sozusagen aus der Praxis des Mit-Lebens heraus und wird - im Moment des Zusehens und der Besinnung - theoretisch. Um die spätere Organisation des Lernens in der Schule voll zu verstehen, müssen wir uns an diesem Modell der Nachahmung die Zeitspanne zwischen Zusehen und Nachmachen als allmählich immer mehr erweiterten und zeitlich gestreckten Lernraum vorstellen. Die moderne Schule ist der aus der Lebenspraxis ausgeklügelte Lernspielraum der jungen Generation zur Aneignung der Lebenspraxis.

In der familialen Erziehung des gehobenen Bürgertums ist das dritte Modell des reflektierten Aneignens der Kultur durch Lernen erstmals verwirklicht worden. Wir können auch formulieren: Im ausgehenden 18. Jahrhundert wird das Verhältnis der Generationen als Lernprozess erstmals historisch bewusst. Die Sturm-und-Drang-Generation will anders leben als die Elterngeneration, nicht einfach durch Nachahmung die Tradition fortsetzen. Zwischen den Generationen muss also eine Differenz gedacht werden, ehe das Lernen der Generationen im historischen Prozess beginnen konnte. Deshalb hebt sich auch die um 1770 geborene Generation in den führenden Ständen erstmals aus dem Kommen und Gehen der Generationen hervor. In pointierter Zuspitzung könnte man formulieren, im selben Maße, wie sich die Tradierung der Kultur von der Mitahmung allmählich zur reflektierten Aneignung der Vergangenheit verschob, wurde aus der Erziehung zum *Handwerk* in der Lehre die schulische Ausbildung der *Kopfarbeit*. Werkstatt und Schule können idealtypisch als zwei unterschiedliche Modelle der Kulturübertragung verstanden werden.

## 1.2 Der selbstgestaltete Lebenslauf

Diesem Prozess der Freisetzung des Lebens korrespondiert – zweite Überlegung – eine über viele Generationen wirksame allmähliche Verselbstständigung des Lebenslaufs<sup>1</sup>. In seiner grundlegenden Untersuchung der Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland unterscheidet Wilhelm Roessler die Stände in der traditionellen und modernen Welt in einer bemerkenswerten Begrifflichkeit. Im Hinblick auf den zugeschriebenen Status in der traditionellen Welt spricht er von Geburtsständen, im Hinblick auf den durch die individualisierende Bildung erworbenen Status spricht er vom persönlichen Stand. Diese Begriffe berühren sich mit unserem Ansatz, der die Rolle der Bildung in der Evolution thematisiert. In der traditionellen Gesellschaft (natürliche Auslese) bleibt das nachfolgende Leben durch die Weitergabe der Kultur (Umgangserziehung) in den vorgegebenen ständischen Lebensschichten. Die funktionale Umgangserziehung ist eine Erziehung zum Gruppenselbst im Geburtsstand. In der modernen Gesellschaft (Bildungsselektion) baut sich die Person durch Bildungsprozesse zukunftsorientiert selbst auf. Lebens-, Erlebnis- und Erziehungswelt, verallgemeinert: Sozialisation und Erziehung, fallen auseinander. Der heranwachsende Mensch steht zur Tradition in einem distanzierten Verhältnis. Mit wachsenden Alter wird er selbstständiger in der Auswahl der Orientierungen für seine Lebenspraxis aus der Vielfalt der Traditionsangebote. Das strukturelle Gegenstück zur fortgesetzten ständischen Lebensweise ist hier der verselbstständigte und zunehmend selbstgestaltete Lebenslauf.

In der traditionellen Sozialordnung waren die Entfaltungsmöglichkeiten des einzelnen Menschen auf ständisch geschlossene Lebenswelten beschränkt, die durch Statusrecht normiert waren. Aus der Zugehörigkeit zu hierarchisch geordneten Verbänden ergaben sich für den einzelnen abgestufte

---

<sup>1</sup>Vgl. Kohli, *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs*.

Entfaltungschancen nach sozial zugeschriebenen Kriterien (Rechtsfähigkeit nach Stand, Recht als Privileg). Der soziale Wandel lässt sich idealtypisch als Übergang vom Statusrecht zum Kontraktrecht (Vertragsrecht) beschreiben, durch den ständisch vermittelte Privilegien und Rechtsminderungen zu einer durchschnittlichen Vollrechtsfähigkeit des einzelnen Menschen eingeebnet wurden (formale Rechtsgleichheit). Das moderne Vertragsrecht als Grundfigur der bürgerlichen Gesellschaft eröffnete dem einzelnen die Möglichkeit, seine Entfaltungschancen selbstverantwortlich durch privatautonomes Vertragshandeln zu gestalten. Auf der Ebene soziologischer Analyse lässt sich der Übergang vom Status- zum Vertragsrecht als Freisetzung der liberalkapitalistischen Wirtschaftsgesellschaft durch die Agrar- und Gewerbereformen seit Beginn des 19. Jahrhunderts beschreiben. Die Freisetzung aus den ständisch geschlossenen Lebenswelten in die vorstaatliche privatautonome Handlungssphäre der bürgerlichen Gesellschaft manifestierte sich in der Ausgrenzung persönlicher, ökonomischer und politischer Freiheitsrechte. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit waren die Programmbegriffe der bürgerlichen Aufbruchsbewegung. Mit ihrem universalistischen Gehalt sind sie auch heute noch verpflichtend.

Vor diesem allgemeinen Hintergrund ist die spezifische Rolle der Jugend bei der Herausbildung der bürgerlichen Vergesellschaftung und der Modernisierung der Lebensweise zu sehen. Seit etwa 1770 lässt sich die Entdeckung der Jugend in der Anthropologie und die emphatische Aufwertung der Adoleszenz erkennen. Die neue Anthropologie beruhte wesentlich auf der Erfahrung und war diesseitig orientiert. Drei zentrale Strukturelemente sind im Zusammenhang zu betonen: (1) Der Mensch ist ein Mängelwesen, d.h. hilfsbedürftig und deshalb notwendig auf Erziehung angewiesen. Dieser Gedanke ist von Johann Gottfried Herder (1744-1803) am besten herausgearbeitet worden. (2) Wegen seiner Mangelhaftigkeit ist der einzelne auf den Mitmenschen angewiesen und kann nur in Geselligkeit leben. Die Vergesellschaftung auf freiwilliger Basis für die Lebensweise der Menschen wird grundsätzlich erkannt. Diese Bedeutung der Vergesellschaftung für die höchste Bildung des einzelnen Menschen ist besonders von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) betont worden, der als typischer Generationsvertreter der Reformer um 1800 aufgefasst werden kann. Humboldt schreibt: "Denn nur gesellschaftlich kann die Menschheit ihren höchsten Gipfel erreichen, und sie bedarf der Vereinigung vieler nicht bloss um durch blosse Vermehrung der Kräfte grössere und dauerhaftere Werke hervorzubringen, sondern auch vorzüglich um durch grössere Mannigfaltigkeit der Anlagen ihre Natur in ihrem wahren Reichthum und ihrer ganzen Ausdehnung zu zeigen. Ein Mensch ist nur für Eine Form, für Einen Charakter geschaffen, ebenso eine Classe der Menschen. Das Ideal der Menschheit aber stellt soviele und mannigfaltige Formen dar, als nur immer mit einander verträglich sind. Daher kann es nie anders, als in der Totalität der Individuen erscheinen".<sup>2</sup> Der persönliche Stand entnimmt aus der Adelswelt die Geselligkeitskultur und aus dem Gelehrtenstand (Gelehrtenrepublik) die Erfahrung der Gleichberechtigung der Partner. (3) Aus der geselligen Verbindung der Menschen geht die Kultur hervor. Die Kultur wird von den Menschen, die auf der Ebene der Institutionen vereint zusammenwirken, selbst hervorgebracht. Sie ist eine Schöpfung des Menschen, während die Natur eine Schöpfung Gottes ist. "Die Einführung des Menschen in die Kultur heißt Erziehung".<sup>3</sup>

Für unseren Ansatz wichtig ist nun eine weitere zentrale Einsicht der Aufklärung, die den Zugang zum Begreifen des gesellschaftlichen Lernens öffnet. Beim Tier vervollkommnet sich nur das einzelne Exemplar, beim Menschen vervollkommnet sich die ganze Generation. Durch die Einsicht, dass jedes folgende Geschlecht auf dem vorangegangenen aufbaut, wurde der Bildungsprozess grundsätzlich bereits als ein Lernprozess der Generationen, als ein Aufbauphänomen im historischen Prozess gedeutet. Es lohnt sich, diesen Gedanken etwas weiter zu verfolgen. Wie setzen die Tiere ihre Lebensweise fort, wie die Menschen? In der Natur vererbt sich die Lebensweise vom alten auf das junge Tier. In der Kultur wird die von Menschen aufgebaute Welt von einer Generation zur nächsten im historischen Prozess durch Kommunikation weitergeben. An die Stelle der Vererbung der Lebensweise tritt beim Menschen die Kommunikation. An dieser Stelle möchte ich nochmals an den eingangs formulierten Gedanken erinnern, der nun klar nachvollziehbar wird.

---

<sup>2</sup>Vgl. Humboldt 1960, Bd. I, 339.

<sup>3</sup>Vgl. Roessler, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, 167.

Die Kommunikation zwischen den Generationen muss eine andere sein, ehe Wandel zustande kommen kann. Die Generationenfolge musste den Zeitgenossen erst als Differenzerfahrung zu Bewusstsein kommen, ehe ein Wandel in der Lebensweise als Lernen in der Geschichte zustande kommen konnte. Hier bestätigt sich die sehr abstrakte, wichtige Einsicht: Wir lernen durch Differenzerfahrungen.

Die aufsteigende Schicht der Gebildeten erklärte das Ideal ihrer eigenen Gruppenidentität in der Umbruchphase zum Modell für die gesamte Nation. Die soziokulturelle Mobilisierung der Studenten aus den Geburtsjahrgängen um 1770 setzte sich in Nationalbewusstsein um. Die Befreiungskriege sind ein Ausdruck der Politisierung der Studentenschaft und der gebildeten Staatsdiener, durch deren Wirksamkeit die ständische Gesellschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Bewegung kam.<sup>4</sup> In dieser Phase vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis in die ersten vier Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts wurde die Vergesellschaftung der nachwachsenden Generation in den führenden Ständen auf den neuen Modus der Bildungsselektion umgestellt.<sup>5</sup> Die Reformgeneration stellte hier die Weichen für den Entwicklungspfad der Modernisierung der Lebensweise, in der sich die Menschen durch Bildungsprozesse selbst aufbauen. Typische Repräsentanten dieser Reform-Generation waren Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Die Funktionselite im Staatsdienst, so wurde in einem Gutachten über das aufzubauende Bildungswesen argumentiert, sollte sich die Bedeutung einer "Corporation" zuschreiben, "zu der nur Geist und Bildung den Weg bahnen können". Die junge Generation, in der überall "ein lebendigerer Geist" rege geworden sei, sollte den neuen strengen Prüfungen im Bildungswesen unterworfen werden.<sup>6</sup> Die staatstragenden preußischen Richter in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind ein gutes Beispiel für die neue Bildungselite, die einerseits auf den bürgerlichen Gleichheitsgrundsatz gegen die adligen Privilegien pochte (also nach "oben" universalistisch argumentierte) und sich andererseits in ihrer Mentalität gegen das Volk scharf abgrenzte, also nach "unten" ständisch argumentierte.<sup>7</sup>

In zahlreichen Staaten in Europa bildeten sich besonders im 18. Jahrhundert kleine Funktionseliten mit einem spezialisierten Leistungswissen heraus, die den Modernisierungsprozess des Lebenszusammenhangs vorantrieben.<sup>8</sup> Die moderne Bildungsselektion begann ihren Siegeszug auf einem bescheidenen Niveau. Zwischen 1788 und 1834 wurde die Bildungsselektion im Pionierstaat Preußen unter herrschaftlicher Kontrolle institutionalisiert. Betrachtet man alle deutschen Staaten, zog sich die Angleichung des Bildungswesens und die einheitliche Normierung der Bildungsprozesse bis ins Kaiserreich hin. Für das öffentliche höhere Knabenschulwesen Preußens waren die Systembildung und der funktionale Einbau in den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang bis zum Ende des 19. Jahrhunderts weitgehend abgeschlossen.<sup>9</sup> Beim Übergang zu diesem neuen Modus der Vergesellschaftung (Selbstverwirklichung durch Bildung) spielte die beginnende Leistungskonkurrenz zwischen adligen und bürgerlichen Amtsanwärtern eine bedeutende Rolle. Im Selbst- und Weltverständnis der jugendlichen Bildungsschicht gingen zwei Normenkreise eine neuartige Verbindung ein.<sup>10</sup> Zeitgenossen berichten von schnellen Beförderungen in richterlichen und Verwaltungssämtern nach 1806, ein sicheres Indiz für Mangelbedingungen und Anstrengungsbereitschaft der jungen Generation in den führenden Ständen. Die gesellschaftliche Umwelt bot der jungen Generation größere Spielräume für Veränderungen und diese Chancen wurden genutzt.

### 1.3 Verschränkung von Elitekultur und Volkskultur

---

<sup>4</sup>Vgl. Hardtwig, *Nationalismus und Bürgerkultur in Deutschland 1500-1914*, 108 ff.

<sup>5</sup>Vgl. Herrlitz u. a., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, 29 ff.

<sup>6</sup>Vgl. Humboldt, Bd. IV, 89.

<sup>7</sup>Vgl. Hodenberg, *Die Partei der Unparteiischen*, 328.

<sup>8</sup>Vgl. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700-1815*.

<sup>9</sup>Vgl. Müller, *Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*.

<sup>10</sup>Vgl. Gaus, *Bildende Geselligkeit*, 193 ff.

In der Aufklärung fand die erste Bildungsrevolution statt, weil hier die beiden Wissenssysteme (Elitewissen und Volkswissen) programmatisch in Interaktion traten und in radikalen Reformkonzepten integriert wurden: das ist der tiefere Sinn des Begriffs der Allgemeinbildung. Die Elitekultur und die Volkskultur traten in einem spannungsvollen Prozess der wechselseitigen Beeinflussung und des Austausches. Dass die Diffusion der beiden Kulturen durch Bildungsprozesse auf die Dauer die hierarchische Ordnung unterhöhlen und die herrschaftliche Steuerung der Kultur von oben aufheben würde, war einzelnen weitblickenden Zeitgenossen schon bewusst. Nach der Französischen Revolution haben zahlreiche konservative Kritiker vor zu weitgehender Verstandeschulung des einfachen Volkes gewarnt. Zu viel Schulbildung würde die einfachen Menschen „ihrem vorbestimmten sozialen Schicksal entfremden und darum störrisch und unbrauchbar machen“.<sup>11</sup> Die Modernisierung des Bildungswesens durch die Reformen in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts war politisch heftig umstritten.<sup>12</sup> Um adlige Ansprüche auf Privilegien abzuwehren, wurde die Zulassung zu höheren Positionen im öffentlichen Dienst an bestimmte Qualifikationsnormen geknüpft. So wurden in allen deutschen Staaten zu Beginn des 19. Jahrhunderts das höhere Schulwesen und das Hochschulwesen reorganisiert und die Prüfungsauslese verschärft. 1834 wurde in Preußen der Zugang in eine privilegierte akademische Berufslaufbahn vom Abitur und einem erfolgreich bestandenen Staatsexamen bzw. einer Studienabschlussprüfung abhängig gemacht. Der Prozess der Ablösung der natürlichen Auslese und der Umstellung der Vergesellschaftung auf den modernen Modus der Bildungsselektion vollzog sich unmerklich über die Jahrhunderte hinweg in der Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs. Nur wenige Zeitgenossen haben die revolutionäre Seite des tiefgründigen Vordringens der Reifeprüfungen im historischen Prozess erkannt. Der weitsichtige Robert von Mohl (1799-1875) charakterisierte die Staatsdienstprüfungen im Jahre 1841 als weltgeschichtliches Ereignis. Für die herrschaftliche Schicht, die die Modernisierung in Gang brachte, lag der Reiz gerade in der Verknüpfung von universalistischen Normen mit der Sicherung ihrer Privilegien. Die Umstellung der Vergesellschaftung auf Bildungsselektion vollzog sich in zwei hierarchisch getrennten Lebenswelten (Bildungskreisläufen), die durch Aufbau- und Wachstumsprozesse im generativen Zusammenhang vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart zunehmend zusammengewachsen sind. Unter den herrschaftlichen Bedingungen der Zeit konnte die langfristig revolutionäre Umstellung der Vergesellschaftung (Selbstverwirklichung durch Bildung) nur durch eine Institutionalisierung des Lernens in schroff getrennten Bildungskreisläufen beginnen: der Erziehung und Unterrichtung im Gymnasium für die führenden Stände und in der Volksschule für die breite Masse. Rückschauend erkennen wir heute, dass damit die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs in Gang gesetzt war.

Nach zahlreichen neueren Untersuchungen kann es keinen Zweifel mehr an der These geben, dass sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erstmals nach der Freisetzung aus ständischen Bindungen das moderne Aufstiegsstreben manifestierte. Seit dieser Zeit konnten Bildungsprozesse wegen ihrer Doppelcharakters (fachliche Qualifikation und gesellschaftliche Berechtigung) nicht mehr 'stillgestellt' werden, sind Gesellschaften von ihrer inneren Dynamik her zu betrachten.<sup>13</sup> Die in der Sattelzeit um 1800 in der Zeitspanne von zwei Generationen aufgebaute Bildungsorganisation war in ihrem Kerngehalt zukunftsweisend und produktiv: Unter den Bedingungen der liberalen Freisetzung eröffnete sie Freiräume für eine kulturelle Mobilisierung der Gesellschaft. Die meritokratische Ausstrahlung der höheren Schulen und die universalistische Moral motivierten zur Anstrengung. Die strenge Leistungsauslese in den formalisierten Bildungslaufbahnen in den deutschen Staaten (vor allem in Preußen) wurde zwischen 1840 und 1865 international zum Vorbild.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup>Vgl. Leschinsky/Roeder, *Schule im historischen Prozeß*, 402.

<sup>12</sup>Vgl. Titze, *Die Politisierung der Erziehung*, 89 ff.

<sup>13</sup>Vgl. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Vier Bde.

<sup>14</sup>Vgl. Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Bd. 2, 413 ff.; Titze, *Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht*, 553 ff.

Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Lohmann hat die Entwicklung einer spezifischen aufgeklärten Gesprächskultur untersucht, die als Voraussetzung dafür betrachtet werden kann, dass das gemeinsame Leben in Bewegung kam und sich wandelte. An Moses Mendelssohn (1729 - 1786) lässt sich zeigen, dass die moderne Individualität mit der Herausbildung des Dialogs als der gemeinsamen Wahrheitssuche verbunden erscheint. Das lebendige Gespräch zwischen den Generationen bewahrt den Text vor ein-eindeutiger Interpretation.<sup>15</sup> "Der Schüler ist nicht der, der alles weiß, was der Lehrmeister gesagt hat, sondern der, der in der Lage ist, über das bereits Übermittelte hinauszugehen. Es geht nicht um eine passive Rezeption der Tradition. Vielmehr ist jeder Einzelne immer auch der Ort einer Schöpfung und Erneuerung des Wissens. Die Versteinigung erworbenen Wissens ist keine Übermittlung. Um dem Schüler Platz zu machen, muß der Lehrmeister eine Haltung einnehmen, die nicht in Anspruch nimmt, Alles zu übermitteln: Man benötigt Nicht-Gesagtes, damit Zuhören Denken wird, damit die Wahrheit nicht die, die zuhören, überwältigt. Durch das Nicht-Gesagte entsteht erst der Ort für die Individualität des Anderen, des Schülers." Kultur als Eigenleistung und interaktiv erzeugter Bedeutungsüberhang wird an diesem Beispiel klar. Hier liegen auch die Wurzeln des bildungstheoretischen Denkens von Wilhelm von Humboldt. Je entschiedener der Mensch seine Individualität ausprägt, desto mehr nähert er sich der Vollkommenheit an. Das Geschlecht, die Klasse, der Stand, der Beruf, dem er angehört, sind Stufen seiner Auslegung und Selbstausslegung; als Bedeutungen und Zuschreibungen erschöpfen sie ihn nicht. Auf die Bedeutung der Gesprächskultur für die aufgeklärte Vergesellschaftung hat früh bereits Roessler hingewiesen. "Es läßt sich eine innere Kontinuität von der disputatio in der res publica literaria über die arbeitende Geselligkeit bis zum Gespräch der Gebildeten nachweisen. Das Gespräch dieser Gruppen kennt keinen Rangunterschied zwischen den zu- und miteinander Sprechenden."<sup>16</sup> Natürlich galten diese hohen Ansprüche der Kommunikation im Umgang der Generationen zunächst nur für die dünne Schicht der Gebildeten.

## 2 Die Umstellung der Lebensweise auf funktionale Integration

Die Entwicklung von der ständischen Reproduktion in überschaubaren eher statischen Lebensverhältnissen zu eher dynamischen sozialen Beziehungen in einer verfachlichen komplexen Umwelt lässt sich grob in drei Teilprozesse zerlegen. Erstens wurde der Modus der Vergesellschaftung von der natürlichen Auslese auf die Bildungsselektion umgestellt. (Streng genommen sind Bildungssysteme nie abgeschlossen, weil die Organisation von Bildungsprozessen immer weiter geht und Reflexionen nie stillgestellt werden können.) Zweitens schlug die moderne Arbeitsteilung in der Lebensweise durch, indem das fachlich differenzierte Lernen in den Bildungseinrichtungen institutionalisiert wurde. Hier heben sich die Jahrzehnte von 1860 bis 1880 als beschleunigte Verfächlichung aus dem historischen Prozess heraus.<sup>17</sup> Vielleicht sollte man sagen: Nach diesen Jahrzehnten gab es hinsichtlich der Differenzierungsdynamik kein Halten mehr, waren die Weichen für das moderne Fachmenschentum definitiv gestellt. Drittens schließlich verselbstständigte sich das Bildungswesen soweit, dass es gegenüber den anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens seine relative Autonomie gewann und in seiner Eigendynamik von tiefblickenden Zeitgenossen wahrgenommen wurde.

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 1810/1820er 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

---

<sup>15</sup>Vgl. Lohmann, *Über die Anfänge bürgerlicher Gesprächskultur - Moses Mendelssohn (1729-1786) und die Berliner Aufklärung*, 35 ff.

<sup>16</sup>Vgl. Roessler, *Die Entstehung der modernen Bildungswesens in Deutschland*, 219.

<sup>17</sup>Vgl. Seier, *Liberalismus und Bürgertum in Mitteleuropa 1850-1880*.

zeitweilig gebremst haben.<sup>18</sup> Die periodische Wiederkehr von Mangel- und Überfüllungserscheinungen bei der Besetzung beruflicher Stellungen in der akademischen Führungsschicht sorgte allerdings für weitere soziale Bewegungen. In der vormärzlichen Phase eines Überangebots von qualifizierten Nachwuchskräften setzte sich in den 1830er und 1840er Jahren 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) führte auf längere Sicht zu einer funktionalen Vergesellschaftung anstelle der hierarchischen Abschottung von ständischen Lebenswelten. Die fachliche Abgrenzung und Konzentration der Anstrengungen auf seinen eigenen Wirkungsbereich beförderte wiederum in Gestalt des Leistungswissens das fachspezifische Lernen und trug den Wandel von der Privilegienthierarchie zur Kompetenzhierarchie weiter. Die fachliche Differenzierung in Phasen der Berufsüberfüllung scheint ein in der Tiefenstruktur des gemeinsamen Lebens wirksamer kultureller Mechanismus zu sein, der vom frühen 19. bis zum späten 20. Jahrhundert besonders bei den Ärzten zuverlässig nachgewiesen werden kann, denn das periodisch wiederkehrende Überangebot von Ärzten ist ein Jahrhundertthema.<sup>19</sup>

Nach der Freisetzung aus der Tradition und der Verselbstständigung des Lebenslaufs wurde der Nachwuchs in den neu aufgebauten Bildungseinrichtungen für zukunftsorientierte Bildungsprozesse „festgestellt“. Aus pädagogischer Sicht ist durch den historischen Aufbau eines Bildungssystems im Lebenslauf ein Freiraum für das Reifen und Lernen der Kinder und Jugendlichen institutionalisiert worden. Die jeweils nachwachsende Generation soll im Bildungssystem für sich selbst lernen, wie sie ihre Zukunft gestalten möchte. Das auf die autonome Gestaltung der Person gerichtete Wissen lässt sich als Bildungswissen begreifen. Das Bildungssystem als Teilsystem der modernen Gesellschaft hat durch diese Freiheitsspielräume die Steuerung des gemeinsamen Lebens durch die Tradition weitgehend abgelöst. Bei Langzeitvergleichen muss nachdrücklich betont werden, dass die Erfolgsquote der SchülerInnen an höheren Schulen einem Wachstumstrend von ca. 20/30 % auf über 80% folgt. Die Halte- oder Bindekraft der Institution höhere Schule hat in den letzten zweihundert Jahren stark zugenommen. Die heranwachsenden Generationen hatten jeweils zunehmend mehr Möglichkeiten und Zeit, sich im Bildungssystem als eine Persönlichkeit bis zur Reife aufzubauen, bevor sie ins Berufsleben eintraten.<sup>20</sup> Die Meritokratisierung der Vergesellschaftung hat dem Schulwesen und der räumlichen Verteilung des Wissens zu einem großen Bedeutungsanstieg verholfen.<sup>21</sup> Historische Erfahrungen der Generationen können als evolutionäres Lernen aufgefasst werden, durch das sich die Kultur durch ihre Träger durch selbstbestimmte Bildungsprozesse von unten organisiert. Zu ähnlich interessanten Überlegungen führt die Thematisierung der Institutionenentwicklung in einer kulturanthropologischen Perspektive.<sup>22</sup>

Mit der historischen Ausdifferenzierung der modernen Erfahrungswissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, durch die sich die Lebenswelt zur problematischen Aufgabe wurde und selbstkritisch für rationalisierende Interventionen bespiegelte, beginnt auf institutioneller Ebene die Selbstorganisation der Kultur von unten. Bis zur Abdankung und zum Abbau bürokratischer Kontrollsysteme am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfasste die Selbstorganisation der Kultur von unten alle Lebensbereiche. Die zwangsintegrierten nationalen Machtstaaten des vergangenen Jahrhunderts sind geradezu die reinste Manifestation der Kultur von oben. Die Prozesse der eigendynamischen Steuerung sind in diesem Zusammenhang des Abbaus von äußerer herrschaftlicher Kontrolle zu sehen. In diesem Prozess nimmt das seit der Aufklärung aufgebaute moderne Bildungswesen eine immer bedeutungsvoller ins Zentrum rückende Institution ein. Die in den Schulreformen des 19. und 20. Jahrhunderts zum Ausdruck kommende Logik des Bildungswachstums führt plausibel zur Subjektivierung der Kultur und zum Abbau der bürokratischen

---

<sup>18</sup>Vgl. Vierhaus, *Der Aufstieg des Bürgertums vom späten 18. Jahrhundert bis 1848/49*.

<sup>19</sup>Vgl. Vogt, *Ärztliche Selbstverwaltung im Wandel*, 892; Huerkamp, *Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert*; Drees, *Die Ärzte auf dem Weg zu Prestige und Wohlstand*.

<sup>20</sup>Vgl. Nath, *Bildungsselektion und Generationen*, 172 ff.

<sup>21</sup>Vgl. Meusburger, *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*.

<sup>22</sup>Vgl. Klages, *Institutionenentwicklung als Modernisierungsthema*.

Steuerung der Lebenszusammenhänge von oben.<sup>23</sup>

Mit der verstärkten Bedeutung der Innenlenkung des Handelns ist eine Verschiebung der Grenze von Innen und Außen verbunden. Der vertraute Sprachgebrauch der Kultur von unten führt konsequent zur inneren Lebensführung und zum Aufbau innerer Bedeutungswelten, die mit dem modernen Bildungswachstum verbunden sind. Wir dürfen gespannt darauf sein, wann im Sprachgebrauch die Redeweise einer Kultur von innen auftauchen wird. Es bedarf keiner großen Fantasie, dass die Grenzen des Begriffs der Rolle in diesem Zusammenhang schärfer gezogen werden dürften. Das Verhältnis von Selbstsein als Person in offenen sozialen Beziehungen und Rolle in versachlichten arbeitsteiligen Zusammenhängen bezieht sich auf die Differenzierung von Innen und Außen. Dabei orientieren wir uns nicht an einem die Rationalität voraussetzenden Modellplatonismus (wie bei den Theorien rationaler Wahl) oder an abstrakten Fortschrittsidealen<sup>24</sup>, sondern am *wirklich gelebten Alltag* unserer Vorfahren. Die modernen Erfahrungswissenschaften ermöglichen die erfolgreiche Anpassung an die Umwelt. Das (Rollen)-Handeln in den Systemen spiegelt das Lernen der Generationen im historischen Prozess. Hier geht es um den geregelten Austausch von Leistungen. Die sozialen Beziehungen in diesem Kontext beruhen auf Leistungswissen. Auf dieser Ebene des Zusammenwirkens in Rollenbeziehungen müssen wir in Jahrhunderten denken. Für das Lernen der Gattung (hier spielen die einzelnen Menschen austauschbare Rollen) scheint die Zeit gleichsam unendlich zu sein, während der einzelne sich durch Bildungswissen im endlichen Lebenslauf als Person zu verwirklichen sucht. Das Prinzip der rational choice reicht in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nicht aus, um dem konkreten Handeln gerecht zu werden, wie immer deutlicher wird.<sup>25</sup> Im Auftreten der stetigen gesellschaftlichen Trends (*take-off* nach 1850/60) schlugen die neuen Erfahrungswissenschaften in den von den Zeitgenossen registrierten Massenerscheinungen in der Lebenswelt durch.

## 2.1 Strukturbruch in den Bildungsprozessen

Die Verfachlichung der Bildung in der Moderne ist eine Konsequenz der fortschreitenden Arbeitsteilung und des Durchbruchs der Kommunikationsgesellschaft. Nach einer anschaulichen Formulierung Herders, im Rückblick auf die erste große Revolution in Frankreich, hat „die Zunge“, also die Kommunikation und nicht die Gewalt („das Schwert“) die Lebensweise der Menschen in Bewegung gebracht. Nach etwa zwei Generationen der Wirksamkeit offenerer Kommunikationsformen in den sozialen Beziehungen beschleunigte sich der Wandel der Lebensweise. In der neueren Forschung verdichten sich die Belege, dass sich in der Phase des *take-off* ein für das Lebensgefühl der Menschen wichtiger Übergang vollzogen haben muss. Durch das Zusammenwirken auf der Handlungsebene verselbstständigten sich immer mehr Lebensbereiche zu rationalisierten (versachlichten) Systemen, die ihrer eigenen Logik folgten. Das ist der Kern dessen, was wir Modernisierung nennen. Die Arbeitsteilung schritt seit den liberalen Reformen natürlich dauernd fort, aber auf allen drei Ebenen (Volksschule, höhere Schule, Universität) lässt sich 1860-1880 eine beschleunigte Verfachlichung registrieren:

(1) In der volkstümlichen Erziehung in den Volksschulen kristallisierte sich bis etwa 1860 ein an christlich-religiöser Bildung orientierter Lehrplan aus, der auf die elementaren Grundkenntnisse und Fertigkeiten konzentriert war. 1860-1870 öffnete sich die sittlich-religiöse Volksbildung für ein fachlich orientiertes Unterrichtsangebot.<sup>26</sup>

(2) Auf der Ebene der höheren Schulbildung leiteten die akademisch gebildeten Lehrer ihr berufliches Selbstverständnis spätestens seit den 1860er Jahren aus der unterrichtlichen Tätigkeit

---

<sup>23</sup>Vgl. Titze, *Wie wächst das Bildungssystem?* 109 ff.; Nath, *Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert*, 20 ff.

<sup>24</sup>Vgl. Richter, *Evolutionstheorie und Geisteswissenschaften*, 109 ff.

<sup>25</sup>Vgl. beispielsweise Meusburger, *Bildungsgeographie*; Wahl, *Kritik der soziologischen Vernunft*; Richter, *Evolutionstheorie und Geisteswissenschaften*.

<sup>26</sup>Vgl. Friedrich, *Das niedere Schulwesen*, 135.



her, das heißt: der Vermittlung von Fachwissen und nicht aus der Erzeugung wie an den Universitäten. Die fortschreitende Fachdifferenzierung spiegelt sich in der organisationsstrukturellen Entwicklung der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Die zunehmende Ausdifferenzierung der Philologie und Verselbstständigung der Einzelfächer schlug sich in der Einrichtung von Sektionen für Germanisten, Romanisten, Orientalisten usw. nieder. Spätestens seit 1868 war der Verlust einer eindeutigen Bezugswissenschaft für die Schulmänner offensichtlich.<sup>27</sup> Bereits vier Jahre vorher (1864) war auf der Philologenversammlung in Hannover erstmals eine eigene Sektion der Mathematiklehrer zustande gekommen.<sup>28</sup> In diesem Zusammenhang ist gut nachvollziehbar, dass sich bei fortschreitender Differenzierung als intermediäre Instanzen lernende Organisationen herausbilden, die zwischen dem einzelnen Rollenspieler und dem allgemeinen Lebenszusammenhang vermitteln.

(3) An den Universitäten schlug die zunehmende Fachorientierung bei der Personalrekrutierung durch. Die Kernphase des Berufungswandels als Durchsetzung eines freien Professorenmarkts in den geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern fällt in die Jahrzehnte von 1860 bis 1880. In diesem Prozess der Ablösung des umfassend gebildeten Gelehrten durch den spezialisierten Fachwissenschaftler nahmen die traditionellen Fächer eindeutige Vorreiterrollen ein.<sup>29</sup>

Für einen Umbruch in dieser Phase lassen sich zahlreiche weitere Argumente nennen. Parallel zum Begriff „populärwissenschaftlich“ etablierte sich seit den 1860er Jahren der Terminus „Fachwissenschaft“ in der Umgangssprache. Bereits um 1880 unterschied Ernst Haeckel in einer Auflistung seines Schrifttums zwischen wissenschaftlichen Publikationen und populärwissenschaftlichen Schriften. Popularität wurde nach 1850 generell als Volksmäßigkeit, Gemeinfasslichkeit oder Gemeinverständlichkeit aufgefasst.<sup>30</sup> Die Lebenserfahrungen sensibler Zeitgenossen sprechen ebenfalls dafür, dass die humanistische Allgemeinbildung zwischen 1860 und 1880 hinter die Spezialisierung der Lebensvollzüge zurücktrat. Zwei zeitgenössische Stimmen sollen hier als Beleg genügen. Nach Friedrich Meinecke (1862 - 1954) begannen sich die Lehrergenerationen ab den 1870er Jahren zu scheiden.<sup>31</sup> Auch Rudolf Eucken (1846 - 1926) charakterisierte in seinen Lebenserinnerungen die 1870er Jahre als eine Zäsur, in der sich die Lebensverhältnisse beschleunigt veränderten.<sup>32</sup>

Das Zurücktreten der Allgemeinbildung (ganzheitliche Integration) hinter die reine Fachbildung (funktionale Differenzierung) lässt sich im kritischen Zeitraum neben den Lehrpersonen an höheren Schulen und Universitäten auch bei anderen Akademikerguppen beobachten. In der Ärzteausbildung beispielsweise wurde das *Philosophicum* 1861 durch das *Physicum* ersetzt.<sup>33</sup> Damit wurde Abschied genommen vom neuhumanistischen Reformanspruch, den angehenden Ärzten als Voraussetzung ihrer fachspezifischen Ausbildung zunächst eine philosophisch fundierte Allgemeinbildung zu vermitteln. Die Grenzverschiebung von ganzheitlicher normativer Orientierung (Innen) zur distanzierter erfahrungswissenschaftlicher Perspektive (Außen) wird in diesem Zusammenhang deutlich. In der Ausbildung der Ärzte verlagerte sich mit dem Vordringen der fachlichen Abgrenzung und der naturwissenschaftlichen Zugriffe auf den Körper unmerklich die Perspektive auf die Außenseite der Kultur.

Die Rekrutierungsverhältnisse der akademischen Karrieren im Deutschen Reich integrierten sich seit den 1880er Jahren zu einem einheitlichen Funktions-System. Das lässt sich aus dem einheitlichen Gleichtakt des Pulsierens der studentischen Fachströme an den einzelnen deutschen Universitäten von Kiel bis München und von Freiburg bis Königsberg schließen. Die Studenten im gesamten Deutschen Reich (Dimension des Raumes) mussten ihr äußeres Verhalten in der Institution Universität also vollkommen synchronisiert haben (Dimension der Zeit). Die Umstellung auf funk-

---

<sup>27</sup>Vgl. Müller-Rolli, *Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert*, 39 ff.

<sup>28</sup>Vgl. Schubrig, *Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert*, 195.

<sup>29</sup>Vgl. Baumgarten, *Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert*, 93 ff.

<sup>30</sup>Vgl. Daum, *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert*, 33 ff.

<sup>31</sup>Vgl. Meinecke, *Erlebtes 1862-1901*, 66.

<sup>32</sup>Vgl. Hübinger u. a., *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900*, 56.

<sup>33</sup>Vgl. Huerkamp, *Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert*.

tionale Differenzierung und Integration lässt sich zuverlässig aus empirischen Daten herauslesen.<sup>34</sup> Auch der Beginn des historisch neuartigen Wachstums der Karrieren im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts spricht für einen Strukturbruch in dieser Phase. Die notwendige Ausweitung der Rekrutierung nach unten verstärkte die Orientierung am Markt, besonders für die sozialen Aufsteiger.

Es wird in diesem Kontext verständlich, dass der hochabstrakte Begriff der Infrastruktur um 1875 erstmals im Sprachgebrauch auftrat. Bezeichnenderweise stammt dieser Begriff, der sich auf die Voraussetzungen des Leistungsaustausches der Menschen bezieht, aus dem Vokabular der Eisenbahner.<sup>35</sup> Als die physische Mobilität der menschlichen Körper in der arbeitsteiligen Welt zunehmend selbstverständlich wurde, bildete sich für die Erfahrung der zunehmenden Verbindung der Menschen durch das moderne Verkehrsmittel und damit für die von unsichtbaren öffentlichen Händen vorausgesetzten Vorleistungen in der *Zwischenwelt* der einzelnen auch dieser höchst abstrakte Begriff (Infrastruktur) heraus, der eine hohe Distanzierungsfähigkeit von der konkreten Situation (Hier und Jetzt) voraussetzt. Diese Überlegung macht auch deutlich, dass die physische Beweglichkeit der Menschen im Raum eine Voraussetzung der sozialen und psychischen Beweglichkeit ist.

## 2.2 Durchbruch und Aufstieg der Massenkultur

Aus der institutionalisierten wissenschaftlichen Selbstbeobachtung wurden für die Alltagspraxis in der Regel auch Konsequenzen gezogen, indem sich die Lebensbereiche rationalisierten. So wurde in den fortgeschrittensten Gesellschaften auf der institutionellen Ebene allmählich und fortschreitend seit etwa 1850 die moderne Massenkultur aufgebaut, die sich schon vor dem Ersten Weltkrieg in spektakulären Massenergebnissen manifestierte (z. B. dem Cupfinale im Fußball mit 120.000 Zuschauern 1913 im Crystal Palace in England). Die Massenkultur führte zur Erfahrung von sozialer Gemeinsamkeit. „Es begann offensichtlich zu werden, daß auch Gruppen, die sich als 'etwas Besseres' fühlten und gaben, dem 'Massengeschmack' zuneigten.“<sup>36</sup> Die Klassengesellschaft wurde durch die Erfahrung gemeinsamer Bedürfnisse überwunden. Hier wird die Dynamik sichtbar, die Bildungsprozesse entfalten, wenn sie erst einmal institutionalisiert sind. Man kann den Aufstieg der Massenkultur, die über die Klassengesellschaft hinauswies, nämlich als Rückwirkung der Institutionalisierung der modernen Erfahrungswissenschaften auf die praktische Alltagswelt begreifen. Das im historischen Prozess verankerte Rationalisierungsprogramm, das Lernen der Generationen aus gemeinsamen Erfahrungen, kam allen Schichten zugute. Mit dem Lebensstandard wuchs das Bedürfnis politischer Beteiligung. Es dauerte mehrere Generationen, bis sich die objektivierte Selbstbeobachtung des gesellschaftlichen Lebens bis zur kleinsten Deutungseinheit, der subjektiven Meinung des einzelnen Mitglieds im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang, durchgearbeitet hatte. Diese Demokratisierung der Kulturstatistik brach sich zuerst dort Bahn, wo sich die Vergesellschaftung traditionell von unten über den Markt aufbaute: in den USA wurde erstmals 1935 die öffentliche Meinung in Gestalt der modernen Demoskopie erforscht.

Massenkultur ist im Sinne einer fortschreitenden Demokratisierung aufzufassen und als strukturelles Gegenstück zur überkommenen elitären Hochkultur zu rekonstruieren. Wenn die Wissenschaft auf die Gestaltung der Lebenswelt vieler Menschen durchschlägt, beginnt der allmähliche Aufbau der Massenkultur. Im Jahrzehnt vor dem Ersten Weltkrieg hat sie sich in den fortgeschrittensten Gesellschaften als internationale Erscheinung endgültig etabliert. Die erste moderne Massenkunst war der erzählende Film. In den späten 1960er Jahren erreichte der Aufstieg der Massenkultur mit der sozialen Anerkennung massenkultureller Ausdrucksformen sein Ziel. In Gestalt der *Beatles* setzte sich die internationale Rockmusik als Kern einer klassenübergreifenden Jugendkultur durch und revolutionierte den Alltag. Interessanterweise mobilisierte die

---

<sup>34</sup>Vgl. Titze u.a., *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. I.

<sup>35</sup>Vgl. Laak, *Infra-Strukturgeschichte*, 370.

<sup>36</sup>Vgl. Maase, *Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970*, 24.

internationale Rockmusik auch die Jugend in der DDR, in der die Kultur noch von oben kontrolliert und oktroyiert wurde. Wichtig ist die Einsicht, dass die traditionelle Hochkultur durch die Ausweitung der Massenkultur nicht einfach verdrängt wurde, sondern ihre Reichweite in den letzten Jahrzehnten deutlich erweitern konnte. Bildung löst sich immer mehr von Elite und Besitz und wird zu einem Lebensstil neben anderen. Nach der Kulturrevolution der 1960er Jahre sind auch die Intellektuellen „auf dem unsicheren Boden der kulturell pluralen, offenen Massendemokratie angekommen.“<sup>37</sup>

In der Massenkultur erkennen die Menschen, dass sie gemeinsame Bedürfnisse haben. Voraussetzung gemeinsamer Erfahrungen war die Anhebung des Lebensstandards für die normalen Schichten des Volkes durch Rationalisierungsprozesse. In diesem Kontext war auch die Entstehung der Freizeit im Kaiserreich wichtig, denn sie brachte auch einen Gewinn an Freiheit. Die Lohnarbeiter waren in ihrer freien Zeit frei von ständischer Reglementierung und herrschaftlicher Kontrolle. Über eigenes Geld konnten sie selbstbestimmt verfügen und massenkulturelle Unterhaltung verwirklichen. Die Träger der modernen Massenkultur waren vor allem junge, unverheiratete Arbeiter und Angestellte, Männer wie Frauen.

Massenkultur ist nur im Bezugsrahmen der Einheit der Klassengesellschaft tiefer zu verstehen. Erst der Diskurs innerhalb der elitären Hochkultur führte in allen europäischen Staaten zur Typisierung einer minderwertigen „Massenkultur“.<sup>38</sup> Das Bildungsbürgertum besaß mehr oder weniger die kulturelle Hegemonie, in Deutschland vom 19. Jahrhundert bis etwa zur Kulturrevolution in den 1960er Jahren. Es verfügte über die bis ins Alltagsleben hineinreichende Deutungsmacht: Im deutschen Kulturstaat sollten sich die Menschen durch eine hierarchisch geordnete Volkserziehung, asketische Tugenden (Pflichtbewusstsein, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam, Anständigkeit usw.) und klassische Bildung verwirklichen. Die Republik und demokratische Lebensformen wurden als Herrschaft der Masse diskreditiert und abgelehnt. Die elitären Führungsschichten wähten sich im Besitz der eigentlichen Kultur und verknüpften die neuen Ausdrucksformen des kulturellen Lebens mit Minderwertigkeit und kulturellem Niedergang (Schmutz und Schund, Kitsch, Traumfabrik).

Zwei für das Lernen der Generationen wichtige Bedingungen sind mit dem Aufstieg der Massenkultur eng verbunden: Zum einen die vollständige Alphabetisierung der Bevölkerung und zum anderen das säkulare Wachstum der Studentenströme an den Universitäten. Von den ersten Universitätsgründungen im Mittelalter bis zum Beginn des modernen Wachstums schwankten die Studentenzahlen etwa fünf Jahrhunderte lang unterhalb eines Niveaus, das nach 1870 schnell und endgültig überwunden wurde. Bis zur Aufklärung war das in Büchern gesammelte Wissen nur einer dünnen Schicht von Gebildeten zugänglich. Um 1800 unterzog sich weit unter 1% der männlichen Jugend einer schulischen Reifepfugung. Zwei Jahrhunderte später legen in den fortgeschrittensten Gesellschaften große Anteile der jungen Generation (30% und mehr) ihre Reifeprüfung ab. Die Entwicklung von der Elitebildung zur modernen Massenbildung scheint unumkehrbar. Im Aufklärungszeitalter hat sich die Struktur des Wissens offensichtlich verändert. Die Revolution des Wissens bestand in der Verschränkung der beiden Wissensmodelle der Elitekultur und der Volkskultur.<sup>39</sup> Durch die Konfrontation der beiden Modelle wurden produktive Konflikte ausgelöst, in denen die Gesellschaften im Generationswechsel lernten. Die Revolution der Kommunikation im 18. Jahrhundert lässt sich als soziokulturelle Mobilisierung der fortgeschrittensten europäischen Völker in der Aufklärungsbewegung deuten. Mit der Globalisierung setzt sich das europäische Modell der Modernisierung der Lebensweise heute weltweit durch.

### 3 Die Eigendynamik des Bildungswesens

Eigendynamik ist im Kontext von Freisetzung und Selbstbestimmung zu sehen. In sozialen

---

<sup>37</sup>Vgl. Maase, *Grenzenloses Vergnügen*, 269.

<sup>38</sup>Vgl. Charle, *Historischer Vergleich der Intellektuellen in Europa*, 387.

<sup>39</sup>Vgl. Schmale/Dodde, *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)*.

Prozessen stellt Eigendynamik die Gegenbewegung zur bürokratischen Steuerung der Kultur von oben dar. Im Prozess der Selbstorganisation der Kultur gewinnt das moderne Bildungswesen eine immer größere Bedeutung. Die in den vergangenen Jahrzehnten bei der Auswertung von historischen Massendaten erkannte Tiefenstruktur der Bildungsbeteiligung lässt die an der Oberfläche der herkömmlichen Geschichtsschreibung registrierten politischen Systemwechsel in einem neuen Licht erscheinen und öffnet unsere Aufmerksamkeit für andere als die üblichen Periodisierungsschemata. Aus der Logik des sozialen Wandels lässt sich danach herauslesen, dass sich die Menschen durch Bildungswachstum in immer größerer Zahl zu Individuen gebildet haben, die in der Außenwelt als Rollenspieler sinnvoll und produktiv kooperieren können. Die Logik des Bildungswachstums führt plausibel zur Subjektivierung der Kultur und Verschiebung der Grenze von Innen und Außen. In der deutschen Bildungsgeschichte seit der Aufklärung haben wir uns über etwa acht Generationen hinweg zu dem gemacht, was wir heute sind. Die Strukturen sind als Ausdruck der Innenseite und der Außenseite der Kultur als Bildungsprozess anzueignen. Im QUAKRI-Projekt wurde dazu eine Abbildung von vier langen Wachstumswellen erarbeitet, die die in der Tiefe des gemeinsamen Lebens wirksamen Strukturen des Bildungswachstums seit 1800 veranschaulicht. Was lässt sich aus dieser Abbildung herauslesen, wenn wir die Tiefenstruktur als Indikator für Bildungsprozesse und die historisch veränderliche Balance von Innen und Außen betrachten? Sieben Überlegungen sollen in diesem Beitrag ausdrücklich betont werden.

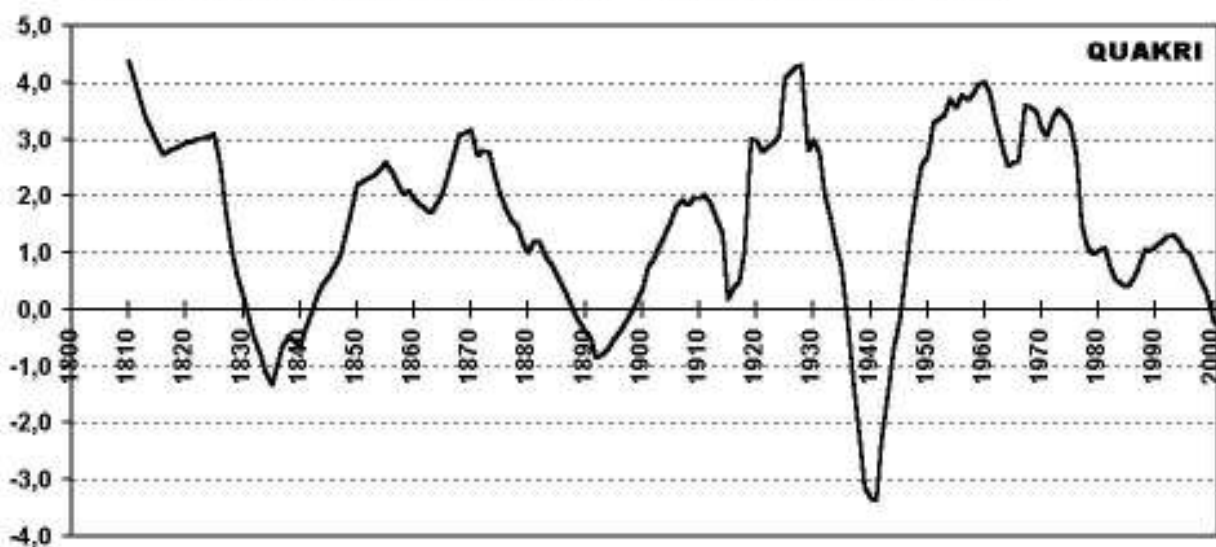
### 3.1 Die Öffnung des Zeitfensters

Das faszinierende zyklische Muster würden wir gar nicht erkennen können, wenn wir uns nur im Zeithorizont der Gegenwart bewegen oder vielleicht einige Jahrzehnte zurück schauen würden. Unser Verständnis für das Zusammenleben wird aufgeklärter, der Begriff von Rationalität umfassender, wenn wir das gemeinsame Leben im Sinne einer Generationengeschichte rekonstruieren und uns als das Endglied einer Kette von Generationen begreifen. Es genügt nicht, wenn wir nur den rasanten Wandel der Lebenszusammenhänge nach dem Zweiten Weltkrieg thematisieren. Bei diesem engen Zeithorizont bleiben wir mit unseren Einsichten an der Oberfläche des Raumes und aufschlussreiche neue Erkenntnisse in der Dimension der Zeit bleiben uns verborgen. Das tiefere Muster des gemeinsamen Lebens wird erst sichtbar, wenn wir vom Hier und Jetzt Abstand gewinnen, uns distanzieren und das Zeitfenster für zwei Jahrhunderte öffnen.

Ein gutes Beispiel dafür, dass selbst akribisch aus Archivquellen geschöpfte wissenschaftliche

**Abb.1: Die langen Wellen des Bildungswachstums**

Jährliche Wachstumsraten (10jähriger gleitender Durchschnitt) der höheren Schülerquote (männl.) in Prozent der 11-19jährigen männlichen Bevölkerung in Preußen und der BRD (alt) 1810-2001



Untersuchungen über die Oberflächenwahrnehmung nicht hinauskommen, bietet eine jüngste Studie zur Neuregelung der Volksschullehrerausbildung im Dritten Reich.<sup>40</sup> Da die Verfasserin die tieferen strukturellen Zusammenhänge der funktionalen Eigendynamik von Überfüllungs- und Mangelercheinungen im Lehramt nicht kennt, kommt sie zu Einschätzungen der nationalsozialistischen Bildungspolitik, die am Zeitgeist der Quellen kleben. Wenn wir zeitnah am Dasein Sozialwissenschaft betreiben und uns nicht vom konkreten Dasein distanzieren, können wir wissenschaftlich die „Wirklichkeit“ nur verdoppeln, statt sie zu begreifen. Ein Gegenbeispiel liefert die Untersuchung über die evangelischen Pfarrer in Preußen von 1850 bis 1914, die das langfristige Pulsieren der Studentenströme beachtet. Bei der Interpretation der Daten zur sozialen Herkunft der Pfarrer ist diese Tiefenstruktur in Rechnung zu stellen, um den Fehler zu vermeiden, Öffnungs- und Schließungstendenzen der Karrieren falsch zu beurteilen.<sup>41</sup> Die Frage, ob die Bildungsungleichheit in der aufgeklärten Gesellschaft zunimmt oder abgebaut wird, lässt sich im engen Zeithorizont der Gegenwart kaum klar beantworten. Erst im Vergleich langer Zeiträume lässt sich eine Abnahme der Bildungsungleichheit feststellen.<sup>42</sup>

### 3.2 Individuelle Lernfähigkeit und soziale Verwertung

Die Abstimmung zwischen der individuellen Lernfähigkeit und der sozialen Verwertung war ein alle Generationen beschäftigendes Dauerproblem, denn die Forschungen haben zweifelsfrei ergeben, dass sich die Mangel- und Überfüllungserscheinungen in der Bildungselite seit 1780 periodisch wiederholten.<sup>43</sup> Bei einer prästabilisierten Harmonie hätten in der beobachtbaren Außenwelt (auf dem Arbeitsmarkt für Akademiker) nicht immer wieder Phasen in Erscheinung treten können, in denen das gesellschaftliche Leben mehr qualifizierte Nachwuchskräfte hervorbrachte als jeweils gebraucht wurden. Mit den schwankenden äußeren Erwartungen (mal günstige und mal schlechte Berufsaussichten) pulsierten auch die innerlich motivierten Reaktionen (mal Mobilisierung und mal Dämpfung von Bildungsanstrengungen). Aus der Disharmonie kann eine Einsicht gezogen werden, die für unser Verständnis der Kultur eine grundlegende Bedeutung hat: Die Lernfähigkeit des einzelnen Menschen ist offensichtlich größer als die Verwertbarkeit seiner erworbenen Kompetenzen im *vorgegebenen* gemeinsamen Leben. Deshalb gibt es immer aktuelle soziale Bewegungen. Man denkt in diesem Zusammenhang auch an die Überlegung eines soziologischen Vordenkers, dass das Individuum „für Neuerungen bereitwilliger als der Staat“ ist.<sup>44</sup>

Warum wollen die Menschen dazu lernen, über sich hinaus wachsen und Spuren hinterlassen? Weil Generativität, wie sie von dem Psychoanalytiker Erik H. Erikson (1902-1994) beschrieben wurde, unerlässlich gegen die Stagnierung des Menschen in seiner Entwicklung ist. Als Stadium des Wachstums der gesunden Persönlichkeit wird Generativität als Bereicherung verstanden. Der Mensch kann seinen eigenen Lebenszyklus besser annehmen, wenn er weiß, dass er etwas geschaffen hat, was ihn selber überlebt. Den Lebenslauf in seiner Endlichkeit anzuerkennen bzw. zu akzeptieren und eine reife Sicht des eigenen Lebensverlaufs zu entwickeln, nennt Erikson den seelischen Zustand der Integrität. Als der Lebenslauf sich gegenüber dem gemeinschaftsbezogenen Gruppenselbst verselbstständigte, wurde die Endlichkeit des eigenen Lebens dringlicher zum Problem. Der Sinn des Daseins wurde vom einzelnen intensiver in Frage gestellt und reflektiert. Hier wird deutlich, dass „Kultur“ ganz abstrakt als ein von den historischen Generationen immer wieder erzeugter Bedeutungsüberhang zu verstehen ist. (Vielleicht ist auch Nietzsches vieldiskutierter „Wille zur Macht“ nichts anderes als dieser mit Bildung verbundene innere Antrieb, über sich selbst hinaus wachsen zu wollen.) Dieses bei der Auswertung von historischen Massendaten aus der Bildungsgeschichte gefundene Ergebnis korrespondiert gut mit den Ergebnissen der neueren

---

<sup>40</sup>Vgl. Gutzmann, *Von der Hochschule für Lehrerbildung zur Lehrerbildungsanstalt*.

<sup>41</sup>Vgl. Janz, *Bürger besonderer Art. Evangelische Pfarrer in Preußen 1850-1914*, 89.

<sup>42</sup>Vgl. Lundgreen, *Schule im 20. Jahrhundert*, 163.

<sup>43</sup>Vgl. Titze, *Der Akademikerzyklus*, 30 ff.

<sup>44</sup>Vgl. Durkheim, *Erziehung und Soziologie*, 39.

Gehirnforschung. Danach muss die Hirnentwicklung „als ein sich selbst organisierender, durch Interaktionen mit der äußeren Welt gelenkter Prozess verstanden werden.“<sup>45</sup>

### 3.3 Die funktionale Eigendynamik des Bildungswesens

Aus den disharmonischen Spannungen unter den Zeitgenossen, die über den Bedarf an Pfarrern, Rechtsanwälten, Ärzten, Lehrern usw. uneins waren und seit der Aufklärung öffentlich stritten, resultierte das funktionale Eigengeschehen der organisierten höheren Bildung in der Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Lebens (Außen), das als Leitfaden für neue Einsichten dient. Als Vergesellschaftungsform ist hier das moderne Vereinswesen zu nennen, welches die individuelle Einbildungskraft und die soziale Vernetzung der Individuen optimal organisierte. Die Gebildeten sorgten kraft ihres Selbstbewusstseins (Innen) immer für soziale Bewegung im Gemeinwesen. Durch ihr intentionales Zusammenwirken erzeugten sie den funktionalen Mechanismus der Kultur (periodische Wiederkehr von Überfüllung und Mangel). Der Zusammenschluss der einzelnen in Vereinen, vom überschaubaren Gesangsverein bis zur größten Gruppe („der Gesellschaft“) war deshalb so dynamisch, weil jede durch eigene Anstrengung erworbene fachliche Kompetenz (Qualifikation) nach Verwertung und Anerkennung durch andere strebte (Berechtigungsaspekt). Die vereinsmäßige Organisation erlaubte es, für die kulturellen Werthaltungen des Bürgertums eine institutionelle Grundlage zu schaffen. Der Verein führte die Bürger in freiwilligen Sozialbeziehungen zusammen. Im freien Austausch der Individuen manifestierte sich das Interesse an Geselligkeit und Selbstbestätigung. In dieser Form der Vergesellschaftung konnte Kultur als Eigenleistung realisiert und das prekäre Gleichgewicht von zunehmend individueller Interessenfindung und neuer Gruppenidentität immer wieder ausgehandelt werden. Die Vereinsbildung diente „als Individualisierung und Verbürgerlichung der Kultur“.<sup>46</sup>

In der eigensinnigen Dynamik des Bildungswesens wird eine tiefe Einsicht Schleiermachers durch die moderne Analyse historischer Massendaten bestätigt: "Es ist überhaupt Unsinn und ein vergebliches Bemühen, die geistige Entwicklung, wenn sie schon bis zu einem gewissen Punkt gediehen ist, noch hemmen zu wollen".<sup>47</sup> Dass sich Bildungsprozesse ab einem bestimmten Niveau der herrschaftlichen Kontrolle entziehen und autonom werden, hat etwas Großartiges. Deshalb hat der Gedanke, dass Machtressourcen für den Austausch gebildeter Menschen nur eine im Prozess selber verschwindende Bedeutung haben, ein empirisches Fundament. Was Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts für das einzelne Kind registrierte, gilt wegen ihrer hohen Eigendynamik auch für ganze Bildungssysteme in ihrer relativen Autonomie: Sie steuern sich ab einem bestimmten Entwicklungsstand weitgehend selbst. Am Zusammenbruch der sozialistischen Gesellschaften kann man heute diese Eigendynamik in entwickelten Gesellschaften studieren. Die Revolution von 1989 war der erste friedliche Umsturz in Deutschland, weil das Bildungssystem in seiner funktionalen Eigendynamik unberechenbar war und gegen die Intention der Machthaber lernfähige Menschen hervorbrachte, die das verlogene Herrschaftssystem schließlich von innen heraus friedlich abschüttelten. Mit „Erschrecken vor der eigenen Realität“<sup>48</sup> musste die unvereinigte (und in der DDR nicht veröffentlichte) Forschung registrieren, dass eine zunehmend selbstständige Generation mit Distanz zum eigenen Staat heranwuchs. Durch diese Eigendynamik wird vor allem die nachwachsende Generation zum Movers des sozialen Wandels.

Wir erkennen auch die Nachteile dieser Eigendynamik: Bildungsprozesse können andererseits zur Verquickung mit Machtressourcen führen, weil Bildung in der Außenwelt auch Macht bedeutet und für Interessen instrumentalisiert wird.<sup>49</sup> Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde das Vereinswesen in diesem Sinne zunehmend funktionalisiert, auch die Gelehrten-Vereine blieben davon nicht unbe-

---

<sup>45</sup>Vgl. Hüther, *Die Macht der inneren Bilder*, 65.

<sup>46</sup>Vgl. Nipperdey, *Gesellschaft, Kultur, Theorie*, 181.

<sup>47</sup>Vgl. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, 131.

<sup>48</sup>Vgl. Tenorth, *Geschichte der Erziehung*, 357.

<sup>49</sup>Vgl. Titze, *Die Politisierung der Erziehung*, 219 ff.

rührt. Diese Entwicklung lässt sich an der Popularisierung der Wissenschaft verfolgen. Sie kulminierte in den Weltanschauungsvereinen, die sich im Kampf um die Leitkultur seit den 1890er Jahren schroff gegenüber standen.<sup>50</sup>

Zwischen der Generationengeschichte und der Systemgeschichte scheint es ein interessantes Zusammenspiel zu geben, das auch über die Habitusformation der Lehrer vermittelt wird: Aufgrund ihrer Einstellungen und Reflexionen scheinen die Lehrergruppen das Bildungspotential ihrer Schüler generationenspezifisch mal eher zu mobilisieren und mal eher zu dämpfen. Bei einer Differenzierung zwischen Volksschullehrern und Lehrern an höheren Schulen wird deutlich, dass das Element der Reform vor allem von ersteren und das Element der Erhaltung des Status quo vor allem von letzteren vertreten wurde. Die Studienräte waren über ihren Status fest im System verankert und geringer innovationsorientiert, aber auch weniger anfällig für Okkupationsversuche des politischen Systems. Sie waren strukturkonservativ in dem Sinne, dass ihr Selbstverständnis durch ihre soziale Rolle im Bildungssystem tief geprägt wurde. Die Lehrer im niederen System waren eher reformorientiert und schwangen mit dem politischen Zeitgeist stärker mit.<sup>51</sup> Dies ist ein wichtiger Fingerzeig zur kühnen Hypothese, dass auch geistige Strömungen, Ideen und Gesellschaftsbilder mit den langen Wellen des Bildungswachstums schwingen. Ganz abstrakt gesehen arbeitet die funktionale Eigendynamik des Bildungswesens die Vergesellschaftung in Jahrhunderten in der Weise um, dass aus der hierarchischen Integration nach sozialer Gruppenzugehörigkeit eine funktionale Integration nach der Verschiedenartigkeit der Individuen wird.

### 3.4 Der Akademikerzyklus - ein Preis der Freiheit

Die Disharmonien zwischen individueller Lernfähigkeit und sozialer Verwertung sind konstitutiv für die kulturelle Evolution. Wo sie missachtet wurden und der Bildungsbedarf nur von der Außenseite der Kultur und vermeintlich rational gesellschaftlich bestimmt wurde, haben sich die Regeln für den Austausch und Umgang der Menschen als nicht zukunftsfähig erwiesen, wie der Zusammenbruch der geplanten (sozialistischen) Gesellschaften seit 1989 deutlich gemacht hat. Die zyklischen Muster sind in der Tiefenstruktur des akademischen Bildungswesens in sozialistischen Gesellschaften *nicht* aufgetreten. Weil die Zugelassenen sichere Verwertungschancen für ihre Qualifikationen haben sollten, wurden beispielsweise die Hochschulzugangsberechtigungen ab 1971 in der DDR drastisch gesenkt. Das Niveau von maximal 46.000 Zulassungen (1973) wurde auf eine Größenordnung von rund 35.000 ab 1975 gesenkt und eingefroren. Die vermeintlich rationale Bildungsplanung, die die Personen nur von außen als Rollenspieler gesellschaftlich verwertete, hat auch die für das kulturelle Leben langfristig fruchtbaren geistigen Überschüsse mit wegrationalisiert. Mit Recht betonen Experten, dass die Bildungsplanung mit „Vorstellungen ständischen Charakters aufs Engste verbunden“ war.<sup>52</sup> „Trotz der Betonung der Selbständigkeit“, stellte die Dekanin der Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität in einer kritischen Analyse kurz nach der Wende fest, „wurde ein bisher im deutschen Hochschulwesen einzigartiges Korsett für Studierende und Lernende geschaffen, bis zur schriftlichen Verordnung jeder Vorlesungsstunde durch den Minister.“<sup>53</sup>

Aus dem Scheitern der sozialistischen Alternativen am Ende des 20. Jahrhunderts ergeben sich aus dieser Perspektive interessante Einsichten zur Wirksamkeit von Bildungsprozessen im gesellschaftlichen Leben. Die bürokratische Festlegung der Menschen im Lebenslauf führte zum Degagement im gemeinsamen Leben, zu einer relativ geringen ökonomischen Leistung und nach der Erfahrung von drei Generationen zum Abbruch der sozialistischen Entwicklungspfade. Die DDR ist 1989 implodiert. Aus dem Scheitern der DDR kann man lernen, dass jede moderne Kultur von unten

---

<sup>50</sup>Vgl. Daum, *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert*, 459 ff.

<sup>51</sup>Nath u.a., *Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993*, 558 ff.

<sup>52</sup>Vgl. Köhler/Stock, *Bildung nach Plan?* 65.

<sup>53</sup>Vgl. Baske, *Das Hochschulwesen*, 223.

wachsen und auf Eigenleistung beruhen muss. Persönliche Freiheitsrechte sind deshalb gerade in diesem Bereich eine Voraussetzung jeder zukünftigen Kultur.

Zu dieser Einsicht sind einige vorausdenkende Kulturexperten schon hundert Jahre früher gekommen. Nach der unvoreingenommenen wissenschaftlichen Durcharbeitung der erstmals erhobenen Massendaten zum Studium formulierte ein Beamter der statistischen Zentralbehörde Preußens 1890, der starke Zudrang zu den Hochschulen „kann und darf nicht abgedämmt werden; das widerspräche den Zielen der Kulturentwicklung“. Der durch fortschreitende Bildungsbeteiligung funktionierende Kulturprozess ließe sich „durch wohlfahrtspolizeiliche Maßnahmen“ auch sicherlich nicht unterdrücken.<sup>54</sup> Die leitenden Politiker und viele andere Zeitgenossen brauchten zu dieser Einsicht etliche Jahre länger. Bismarck versuchte in den 1880er Jahren das moderne Bildungswachstum im berechtigten Schulwesen und besonders auch im Volksschulwesen zu hemmen. In der Phase der herrschaftlichen Bremsung des Bildungswachstums (mindestens 1886/7 - 1895/6) wurden im Durchschnitt jährlich 208 Kandidaten im preußischen höheren Schulwesen definitiv angestellt. Als die politischen Widerstände überwunden waren und das höhere Schulsystem ungebremst wuchs (1904/5 - 1913/4), wurden durchschnittlich 532 pro Jahr angestellt, also zweieinhalb mal so viele. Die eigentümliche Rhythmik des Bildungswachstums dürfte auch mit derartigen politischen Einflussnahmen auf die Systementwicklung zusammenhängen. Es spricht vieles dafür, dass in Phasen des starken Wachstums ein Teil des aufgestauten Bildungsbedarfs nachgeholt wird.

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entzog sich die höhere Bildung der traditionellen autoritären Kontrolle und politischen Steuerung durch das traditionsbefangene administrative System und die Eigendynamik des Bildungswesens wurde kritischen Zeitgenossen bewusst.<sup>55</sup> Der von der preußischen Ministerialbürokratie Ende der 1880er Jahre zur herrschaftskonformen Kontrolle des Elitestudiums vertraulich zu Rate gezogene Göttinger Professor Wilhelm Lexis äußerte sich 1905 bemerkenswert skeptisch über die Steuerungsmöglichkeiten auf diesem wichtigen Feld der Gesellschaftspolitik. Die Schwankungen bei den fachspezifischen Studentenströmen träten „mit einer fast naturgesetzlichen Regelmäßigkeit“ auf.<sup>56</sup> Die Erfahrungen in der DDR von 1949 bis 1989 weisen in die gleiche Richtung: „Die Bewältigung der Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem erwies sich letztlich als Illusion.“<sup>57</sup> Aus der Geschichte können wir in diesem Bereich zuverlässig lernen: Der Akademikerzyklus ist ein Preis der Freiheit.

### 3.5 Werte - geteilte Strukturen von Zeitgenossen

Wenn wir verstehen wollen, was Werte sind, sollten wir von den Zeitgenossen geteilte Strukturen studieren und genetisch rekonstruieren, wie sich die Grenzen zwischen Innen und Außen in der Geschichte verändert haben. Im Bezugsrahmen der Wechselwirkung von Akteuren und Umwelt lassen sich im Anschluss an Piaget die handlungsorientierenden Werte der Person als in der Innenwelt der Zeitgenossen evolutionär aufgebaute Strukturen auffassen (innere Bedeutungswelten). Die theoretische Ansatz der Tiefenstruktur des Bildungswachstums rekonstruiert Innen und Außen nicht als Gegensatz (Naturseite des Menschen vs. Gesellschaftlichkeit), sondern im Sinne einer Koevolution von Natur und Kultur. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls an Eriksons Konzeption zu denken, nach der äußere Kämpfe im gesellschaftlichen Leben auch im Inneren des einzelnen Menschen in dessen innerer Arena geführt werden. In diesem Bezugsrahmen kann man plausibel machen, dass sich erstens die Werte wandeln, an denen sich die Menschen orientieren, dass sie zweitens in der Orientierung an der Umwelt die Werte verändern und selbst hervorbringen, dass drittens schließlich Person und Umwelt in ihrer Wechselwirkung konstruktivistisch aufzufassende Elemente eines Prozesses sind.

Durch eine kritische Reflexion der Werte „Gleichheit“ und „Leistung“ soll diese Sicht von Person

---

<sup>54</sup>Vgl. Preußische Statistik, Heft 102, 23.

<sup>55</sup>Vgl. Müller-Benedict, *Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulbesuchs*, 11 ff.

<sup>56</sup>Vgl. Lexis, *Bedarf und Angebot in den gelehrten Berufszweigen*, 35.

<sup>57</sup>Vgl. Köhler/Stock, *Bildung nach Plan?* 97.



und Umwelt als Prozess in der Zeit erläutert werden. Bei der Untersuchung des Werts Gleichheit im historischen Prozess muss man sich zwei Bedeutungsfelder klarmachen. Einmal steht die Vorstellung im Vordergrund, dass der einzelne Mensch sich in seiner Leistung im gemeinsamen Leben voll entfalten und verwirklichen sollte, ungehindert durch äußere soziale Bedingungen seines Handelns (wie Herkunft, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit usw.). Dann hat man als erstes Bedeutungsfeld beim Wert Gleichheit vor allem die Chancengleichheit vor Augen, die Ausgangsbedingungen des individuellen Handelns beim konkreten Mitmenschen. Zweitens verbindet sich mit dem Wert Gleichheit die Vorstellung, im gemeinsamen Leben der Menschen sollten die Unterschiede nicht zu krass sein. Dann haben wir vor allem die geregelte Zusammenarbeit auf der institutionellen Ebene vor Augen. Hier geht es um das zweite Bedeutungsfeld des Werts Gleichheit, um die nach einer gewissen Zeitspanne im Prozess der Vergesellschaftung festgestellte Ergebnisgleichheit.

Wir können diese unterschiedlichen Bedeutungsschichten des Werts Gleichheit auch danach unterscheiden, dass wir erstens die Ungleichheit zwischen *Personen* und dann den Wert der Chancengleichheit vor Augen haben, zweitens die Ungleichheit von sozialen *Systemen* und dann den Wert der Ergebnisgleichheit. Das heisst: Wir betrachten die Umwelt als in der Zeit aufgebaute institutionelle Welt, in der die geltenden Spielregeln im Austausch der Menschen in der vergangenen Zeit zum Ausdruck gelangen und objektiviert sind. Die den einzelnen beeinflussende Umwelt wird als Wirkungsergebnis des Lernens der früheren Generationen aufgefasst. Im ersten Fall sind wir durchaus geneigt, die Ungleichheit von Personen zu rechtfertigen, wenn sie bei gleichen Chancen der Selbstentfaltung ungleiche Leistungen hervorbringen. In der Selbstentfaltung löst sich der einzelne von allgemeinen Normen. Die Selbstentfaltung tritt in Widerspruch zur Gleichheit im Sinne der Ergebnisgleichheit. Im zweiten Fall sind wir geneigt, eine Gesellschaft kritisch zu sehen, die zuviel Ungleichheit als Ergebnis der Vergesellschaftung zulässt oder hervorbringt. Dahinter verbirgt sich eine „ungerechte“ Bewertung von Leistungsunterschieden: Wie auch immer die Austauschregeln im historischen Prozess sich entwickelt haben mögen, einige ziehen daraus enorme Vorteile und sind die großen Gewinner der Spielregeln, andere zahlen dabei in ihrer Entfaltung drauf und sind die großen Verlierer. Es kommt also beim Wert der Gleichheit auf die historisch angemessene Balance an: Die eine Seite markiert die Chancengleichheit als Selbstentfaltung des einzelnen, die andere Seite die Systementwicklung, die nur innerhalb gewisser Grenzen tolerable Ergebnisungleichheit hervorbringen soll.<sup>58</sup> Milliardenvermögen auf der einen Seite und bittere Armutslagen auf der anderen Seite müssen natürlich den Verdacht erregen, dass hier grundsätzlich die Regeln des Austausches der Menschen auf der Systemebene nicht (mehr) stimmen. Dass Bücher, die die unterschiedlichen Kompetenzen und die Bestimmung der Regeln für den Austausch beleuchten, heute bestseller werden („Emotionale Intelligenz“), zeigt uns vielleicht an, auf welche Weise eine Kultur für diese Zusammenhänge sensibel wird. Die vereinfachte Protestformel „Die Reichen werden immer reicher – die Armen werden immer ärmer“ ist aus der Sicht der Historischen Bildungsforschung zu präzisieren: Die *Abstände* zwischen Reich und Arm werden immer größer – zugleich werden aber *alle* reicher.

### 3.6 Zyklen und Zeitpräferenzrate

Die Vermutung liegt nahe, dass zwischen den Bildungszyklen und wellenförmigen Phänomenen in anderen Bereichen der Kultur eine Interdependenz besteht, weil in allen Erscheinungen gleichartige und höchst abstrakte Einflüsse zum Ausdruck gelangen. Die Forschung steckt in diesen Bereichen noch ganz am Anfang. Eine weiterführende Erklärung bietet vielleicht das Konzept der Zeitpräferenzrate, die im Zinsniveau einer Volkswirtschaft empirisch fassbar zum Ausdruck kommt. Mit der Zeitpräferenzrate wird das durch unsere Alltagserfahrung bestätigte Phänomen beschrieben, dass die Menschen den Konsum in der Gegenwart dem Konsum zu einem späteren

---

<sup>58</sup>Vgl. Meulemann, *Werte und Wertewandel*, 274 ff.

Zeitpunkt vorziehen. Je höher die Zeitpräferenzrate, desto mehr Wert wird dem gegenwärtigen Konsum zugeschrieben. Die Menschen sind nur bereit, auf den heutigen Konsum zu verzichten, wenn sie in der Zukunft einen noch größeren Konsum als Gegenwert erhalten. Das bedeutet aber, dass sie einen hohen Zins für ihren gegenwärtigen Konsumverzicht (Sparen) verlangen. Die Zeitpräferenzrate schwankt also immer wieder in Wechselwirkung mit der Kapitalbildung. „Je niedriger die Zeitpräferenzrate ist, um so mehr Kapital wird gebildet, um so stärker nimmt der Wohlstand zu. Andererseits erhöht sich – im Generationswechsel – die Zeitpräferenzrate mit steigendem Wohlstandsniveau. Dadurch verringert sich die Kapitalbildungsrate wieder, und das Wohlstandsniveau wird negativ beeinflusst. Das führt wieder zu einer Verringerung der Zeitpräferenzrate und zu vermehrter Kapitalbildung.“<sup>59</sup> Bildungsprozesse implizieren einen Aufschub unmittelbarer Bedürfnissbefriedigung. Gebildete Personen kleben nicht so stark am Hier und Jetzt („Gegenwartsvorliebe“), sondern können abstrahieren und sich in einem weiten Zeithorizont zukünftige Situationen vorstellen. Um die zyklischen Erscheinungen in der Kultur tiefer zu verstehen, müssen wir die doppelte Zeitbindung von Bildungsprozessen verstehen (Anpassung an die Umwelt in der Gegenwart, Reflexion von Handlungen und Anpassungen in der Zukunft). Wir wissen aus eigenen Forschungen, dass sich das Selektionsklima im Generationswechsel in der Tiefenstruktur für die Zeitgenossen unmerklich periodisch wandelt. Die Zyklen im Bildungswesen stellen sozusagen den empirischen Kern des kulturellen Mechanismus dar, der mit dem Wechsel der Generationen verbunden ist. Das langfristig schwankende Selektionsklima manifestiert vermutlich die schwankende Zeitpräferenzrate im Generationswechsel. Der Markt als Selektionsmechanismus für Bildungschancen (zwischen individueller Lernfähigkeit und sozialer Verwertung) tendiert auf ein Gleichgewicht hin, das aber nur in der Theorie erreicht wird. Durch den Wertewandel und die Subjektivierung der Kultur seit der Aufklärung ist die Steuerung der Handlungen mit dem langfristigen Bildungswachstum von oben und außen (herrschaftliche bürokratische Steuerung) in die Köpfe der Subjekte gewandert. Die Antworten/Reaktionen auf die verinnerlichten Erwartungen als zunächst nur im Innern hervorgerufene symbolische Handlungsführungen treten nach Außen („Freiheit“) und erzeugen in der Interaktion soziale Bewegungen. Dieses flexible Zusammenspiel von Innen und Außen sollten wir im Prinzip vor Augen haben, wenn wir uns sozialen Wandel vorstellen.

### **3.7 Bildung als Balance zwischen Innen und Außen**

Eine angemessene Balance zwischen Innenwelt und Außenwelt zu halten, wird durch Bildungsprozesse gelernt. Wie gestaltet sich der Bildungsprozess in der Zeit? Die reflektierende Kraft des Individuums im Dienste der Selbsterhaltung ist der Anpassung an die jeweils gegebene Umwelt (hier müssen wir unsere Rolle spielen) wegen der doppelten Zeitperspektive von Bildungsprozessen immer schon voraus. Durch Bildungsprozesse öffnet sich der Zeithorizont, wird die Fest-Stellung von Strukturen im sozialen Raum (das aktuelle Dasein) für Veränderungen in Bewegung gesetzt. Wir können uns vom gegenwärtigen Momentanismus (im Jetzt und Hier) distanzieren und in der Reflexion den Zeithorizont nach vorne und nach hinten öffnen und über die Situation und über unseren eigenen endlichen Lebenslauf hinausdenken. Was wird morgen sein, in einer Woche, einem Monat, einem Jahr? Wir können uns in dieser Dimension des reflexiven Verhaltens für Jahrhunderte und Jahrtausende zurück- und vorausdenken. Geschichten sind sinnhafte Gestalten in der Zeit. Der über den eigenen Lebenslauf erzeugte „Sinn“ wird ein Moment im „objektiven Sinn“.

Eine Kultur, die einen schroffen Gegensatz von Außen- und Innenwelt erzeugt und die Menschen dauerhaft zur Verstellung des Inneren zwingt, kann keine stabile Identität der Individuen hervorbringen und macht ihre Mitglieder krank. Nur bei einer selbstverantworteten und ungezwungenen Balance von Innenwelt (Selbstdeutung) und äußerer Darstellung im Rollen-Handeln kann sich das Gefühl der Freiheit ausbilden. Am Grenzfall des Schicksals des jüdischen Hitlerjungen Salomon lässt sich studieren, wie unerträglich die Spannung von Innen und Außen und die Verstellung unter

---

<sup>59</sup>Vgl. Neumann, *Das Buddenbrook-Syndrom und lange Wellen in Wirtschaft und Politik*, 7.

Herrschaftsbedingungen werden kann.<sup>60</sup> Der konstruktivistische Gedanke, dass sich die Menschen und ihre Umwelten wechselseitig beeinflussen, verändern und aufbauen, muss mit dem Gedanken der Eigenleistung verbunden werden. Die neue Art der sozialen Einbindung muss als Eigenleistung der Individuen gedacht werden. Die neue Identität kann sich nur im Maße veränderter kommunikativer Strukturen bilden.<sup>61</sup> Dafür genügt nicht eine auf kognitive Anpassungsleistungen reduzierte Ich-Instanz, weil unsere Innenwelt und die Grenzziehung zur Außenwelt auch von energetischen Zuständen, Bedürfnissen und Gefühlen bestimmt wird.

Wird die Differenz zwischen äußerer Handlungswelt und innerer Deutungswelt zu groß, zerbrechen wir an der erzwungenen Verstellung, werden krank oder verändern Stück für Stück gemeinsam mit anderen die Handlungswelt, indem wir mutig unsere Innenwelt offenbaren. Die „Spannung“ zwischen Innen und Außen bietet die Gewähr für den immer wieder vollzogenen Ausgleich im sozialen Wandel. Der Umbau fast aller sozialistischen Staaten zweihundert Jahre nach der Französischen Revolution ist ein Lehrstück für das Bildungswachstum und die damit verbundene Eigendynamik und Spontaneität des Zusammenspiels von Innen und Außen. Die Friedensbewegung in der DDR beispielsweise, an der sich die Mechanismen eindringlich studieren lassen, war wegen ihrer phantasievollen und subtilen Protestformen kaum zu kontrollieren. Das innere Wissen wirkte als umgestaltendes, „nach aussen treibendes Motiv“ und blieb nicht mehr in "Innerlichkeit" verborgen (Nietzsche). Die moderne Bildung wurde lebendig, aus dem Bildungsgedanken wurde bei den Montagsdemonstrationen in Leipzig 1989 und dem Dauerprotest in Kiew 2005 ein Bildungs-Entschluss. Derartige empirische Erscheinungen sollten wir bei der Selbstorganisation in sozialen Systemen studieren.<sup>62</sup>

Im letzten Jahrzehnt hat sich als neue Form der Kommunikation das Internet zügig verbreitet. Schon heute lässt sich feststellen, dass es zu einer fortschreitenden Differenzierung und schärferen Abgrenzung von Innenwelt und Außenwelt führen wird. In der Fern-Kommunikation (bei der Überschreitung der Grenzen in Raum und Zeit) scheinen wir nur noch als ein Geistwesen unser Leben zu führen, während wir in der unmittelbaren Lebenswelt immer noch einen Körper haben und ein Körper mit besonderen Bedürfnissen sind. Die entgrenzten Spielräume der flexiblen Balance von Innen und Außen werden immer riskanter. Gleichwohl bleibt der einzelne in der Lebenswelt der unmittelbaren face-to-face Kommunikation in wahrgenommenen Grenzen ein „ganzer“ Mensch. „Letztendlich ist das persönliche Gedächtnis der Schlüssel zur wahren Identität.“<sup>63</sup>

#### 4. Wissensteilung – eine historisch späte Einsicht

Dass es bei der Verteilung des Wissens keine Sieger und Verlierer geben muss, ist nach den Erfahrungen der Gewalt und der Zwangsintegration vieler Generationen vor uns eine historisch späte Einsicht. Grundsätzlich geht es hier um die Einsicht, dass es sich beim Wirken von Bildungsprozessen in der Kultur nicht um ein Nullsummenspiel (zwischen Gewinnern und Verlierern) handelt, sondern um einen *inneren Steigerungszusammenhang*.<sup>64</sup> Die vierte Welle in der Abbildung 1 zeigt, dass wir nach dem Zweiten Weltkrieg im Sinne des Steigerungszusammenhangs den Weg der Massenbildung beschritten haben, was bei der Vergegenwärtigung der absoluten Zahlen deutlicher wird. Immer mehr Personen haben gelernt, ihr Wissen nicht im Konflikt zu instrumentalisieren, sondern kooperativ zu teilen. Während die erste Welle auf einem Niveau von etwa 10.000 bis 23.000 Schülern schwang, bewegte sich die zweite Welle bereits auf einem Niveau bis 135.000 (1890). Hinter der dritten Welle standen Anfang der 1930er Jahre schon rund 300.000 Schüler. Die vierte Welle in der westdeutschen Bundesrepublik erreichte 1980 ein Niveau von über zwei Milli-

---

<sup>60</sup>Vgl. Perel, *Ich war der Hitlerjunge Salomon*.

<sup>61</sup>Vgl. Habermas, *Individuierung durch Vergesellschaftung*.

<sup>62</sup>Vgl. Müller-Benedict, *Selbstorganisation in sozialen Systemen*, 317 ff.

<sup>63</sup>Vgl. Manen/Levering, *Kindheit und Geheimnisse*, 106.

<sup>64</sup>Vgl. Titze, *Der Akademikerzyklus*, 487; Nath u.a., *Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993*, 543.

onen, wenn man neben den Schülern nun auch die Schülerinnen an Gymnasien einschließt. Während das kulturelle Klima die Bildungsanstrengungen von immer mehr Kindern und Jugendlichen beeinflusste, blieben die selektiven Mechanismen in der Tiefe des gemeinsamen Lebens über zwei Jahrhunderte gleich. Die Abbildung ist ein Beleg dafür, dass diese Entwicklung nicht zufällig war, dass wir die gemeinsame Geschichte vielmehr als Bildungsprozess auffassen können. Im generativen Aufbauprozess von den Nachkommen der oberen Zehntausend zu den Millionen Kindern und Jugendlichen aus allen sozialen Schichten im gegenwärtigen Schulwesen hat sich Bildung vom Privileg entkoppelt und als Teilnahmevoraussetzung an der Kultur einen eigenen Wert erlangt. Wenn wir die gemeinsame Bildungsgeschichte in Lichte dieser Forschungsergebnisse interpretieren, ergibt sich auch eine neue Deutung des Nationalsozialismus, der bislang eher verdrängt wurde. Er bleibt nicht länger ein dunkles Kapitel in der deutschen Geschichte, sondern verkörpert im Sinne einer Dialektik der Aufklärung den Kampf gegen die Konsequenzen der Aufklärung.

#### 4.1 Nationalsozialismus und Modernisierung

Der Nationalsozialismus war eine verhängnisvolle unreife Bewegung auffallend junger Menschen, die sich großenwahnsinnig über die Trends der Modernisierung hinwegsetzen wollten. Die Naziführer erkannten instinktiv, dass die mit dem Bildungswachstum verbundene Individualisierung der Lebensführung auf Dauer jeden Befehl von oben sozusagen leerlaufen ließ. Dass der Nationalsozialismus als modernitätsfeindliche und an der Realität gescheiterte Bewegung klassifiziert werden kann, erkennt man an den weiterlaufenden historischen Trends und dem Scheitern der Strategie der herrschaftlichen Steuerung von Bildungsprozessen. Der Nationalsozialismus ist in der Tradition hierarchischer sozialer Beziehungen in den Gesellungsformen zu sehen. In einem vereinfachten Bild: Im „Dritten Reich“ hat sich die traditionelle Elitebildung noch einmal kurzsichtig behauptet und dabei die entstellte Fratze der „Führerauslese“ angenommen. Die Überzeugungskraft dieser Deutung muss sich in der weiteren Forschung natürlich empirisch bewähren.<sup>65</sup>

##### 4.1.1 Die Ohnmacht des Nationalsozialismus gegenüber generativen Trends

Die Ohnmacht des nationalsozialistischen Größenwahnsinns gegen die Moderne zeigt sich zunächst in einem Lebensbereich, in dem man das am allerwenigsten erwarten würde: im Geburtenrückgang. 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 Dynamik folgt. Zwar war die Heiratsbereitschaft junger Leute in den ersten Jahren des Dritten Reichs außergewöhnlich hoch, aber alle politischen Bemühungen scheiterten, den 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.<sup>66</sup> Damit die Generation der Kinder stabil bleibt und nicht schrumpft, müsste die Elterngeneration im Durchschnitt 2,1 Kinder bekommen. Wie die endgültige mittlere Kinderzahl der 1930 bis 1965 geborenen Frauen zeigt, wurde diese Kinderzahl jedoch bereits von den in der zweiten Hälfte der 1930er Jahre Geborenen nicht mehr erreicht. Gegen den Trend des Geburtenrückgangs in individualisierten Gesellschaften konnten die Nationalsozialisten, trotz gegenteiliger Propaganda, im Grunde nichts ausrichten. Im Jahre 2000 lag die zusammengefasste Geburtsziffer bei rund 1,36 Kindern pro Frau. Das generative Verhalten seit 1840 ist mit dem modernen Bildungswachstum in einem engen Zusammenhang zu sehen.<sup>67</sup> Die aus

---

<sup>65</sup>Vgl. auch als Argumentationsskizze Titze, *Bildungswachstum und Nationalsozialismus*.

<sup>66</sup>Vgl. Frevert, *Frauen*, 226.

<sup>67</sup>Vgl. Miegel, Wahl, *Das Ende des Individualismus*, 35; Herter-Eschweiler, *Die langfristige Geburtenentwicklung in*

dem modernen Geburtenrückgang resultierenden nationalen Probleme sind grundsätzlich nur noch in einem internationalen Bezugsrahmen zu lösen.

Das Scheitern an der gesellschaftlichen Realität zeigt sich zweitens besonders bei den wachsenden Ansprüchen der Frauen auf gleichberechtigte Teilhabe an der höheren Bildung. Schon im Neuhumanismus wurde der Anspruch auf allgemeine Menschenbildung zwar formuliert, aber faktisch war die Hälfte der Menschheit noch lange Zeit ausgeschlossen. Die zunehmende Beteiligung der Mädchen am Bildungswesen wurde in gesellschaftlichen Kämpfen über mehrere Generationen erstritten.<sup>68</sup> Im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wurde in Deutschland den Frauen der Zugang zum Studium geöffnet. 1923 erreichten die Reformkräfte mit der Gleichstellung der Lyceen als höhere Mädchenschulen ein wichtiges strategisches Ziel des Einbaus in das (männliche) Berechtigungswesen. Mit der Modernisierung der Lebensweise drangen die Frauen im gesamten Schulsystem im 20. Jahrhundert vor. Die Relativierung des politischen Einflusses der Nationalsozialisten wird sichtbar, wenn man den weiblichen Anteil unter dem festangestellten (wissenschaftlichen) Personal an öffentlichen höheren Jungenschulen in Preußen verfolgt. Er stieg stetig von 7,8% (1921) auf 12,4% im Jahre 1933. Dann zeigt sich ein leichter Abfall auf 11,7% (1937), ehe der Trend im Wert für 1941 mit 13,4% wieder durchschlug. Der anhaltende Lehrermangel nach dem Zweiten Weltkrieg ließ den Frauenanteil weiter ansteigen. Die „Bildungskatastrophe“ der 1960er Jahre war für die erfolgreiche Mobilisierung der weiblichen Bildungsreserve dann eine günstige gesellschaftliche Rahmenbedingung, die den langfristigen Trend bestätigte. In allen Bereichen des Bildungssystems erhöhten die Frauen von 1960 bis 1980 ihren Anteil am Lehrpersonal, abgestuft nach hierarchischer Differenzierung: im Volksschulwesen von 44,7% auf 63,9%, im mittleren Schulwesen von 42,8% auf 52,5%, im höheren Schulwesen von 31,6% auf 36,4%. Auf lange Sicht zeigt die geringfügige Abweichung vom Trend, wie relativ gering man in diesem Kontext den politischen Einfluss der Nationalsozialisten einschätzen sollte.

#### **4.1.2 Der Konflikt zwischen Elitebildung und Massenbildung**

Der langfristige Modernisierungspfad der deutschen Gesellschaft unterstreicht die Gemeinsamkeiten mit anderen Gesellschaften. Aber in einem Bereich wird der vieldiskutierte deutsche Sonderweg, die Ausnahmestellung des Dritten Reiches, sofort deutlich: beim Bildungswachstum. Mit dem „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.4.1933 sollte das weitere Bildungswachstum begrenzt werden. In den westlichen Gesellschaften 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. Bei der Einschätzung des Nationalsozialismus sollte diesem Gesetz eine systematische Bedeutung zukommen. Die ab 1941 in der systematischen Ermordung mündende Politik begann 1933 mit der Ausgrenzung der Juden im Bildungsbereich. Der deutsche Sonderweg wird sofort sichtbar, wenn wir den Blick auf die Tiefenstruktur des Bildungswachstums richten (Abb. 2).

---

*Deutschland, 22; Birg, Die demographische Zeitenwende.*

<sup>68</sup>Vgl. Kleinau, Opitz, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, 2 Bde.



Im Vergleich zu seinen westlichen Nachbarn war das Bildungswachstum in Deutschland am stärksten. Es verschärfte mit seiner Dynamik seit den 1880er Jahren aber auch die ideologischen Konflikte und die Integrationsfähigkeit des gesellschaftlichen Lebens. Das langfristig eingeschliffene Berechtigungswesen fesselte das Lernen der Generationen in der Zwischenkriegszeit und lähmte die Anpassungsfähigkeit des Staates an veränderte komplexe Umwelten. 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 Währungs Krise“ aufzufassen.<sup>69</sup> Die Zahl der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen 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 1880/90 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. Dass im Dritten Reich die Lebenschancen der „kleinen Leute“ verbessert wurden, ist eine Oberflächen-Wahrnehmung, die durch Einsichten in die Tiefenstruktur des Bildungswachstums widerlegt wird.

Wenn man die relativ stabilen langfristigen Kontinuitätslinien der deutschen Schulgeschichte vergegenwärtigt<sup>70</sup>, muss eine Merkwürdigkeit der Systementwicklung im Dritten Reich um so klarer ins Auge fallen: Im Gegensatz zum Trend seit der Jahrhundertwende wurde der obligatorische Lateinunterricht 1936/38 wieder aufgewertet. Es scheint so, als ob im Dritten Reich diese besonders im 19. Jahrhundert wirksame und hochsymbolische Systemgrenze zwischen der gelehrten Bildung für die Führer und der volkstümlichen Bildung für die einfache Masse noch einmal kurz und zwanghaft zum Zuge kam. Für die Planung der Bildungsorganisation durch die

---

<sup>69</sup>Im Auditorium Maximum der Universität Münster fand am 4. September 1930 eine große Kundgebung gegen die Überfüllung des akademischen Arbeitsmarkts statt, auf der Dr. Ludwig Nissen, Ministerialrat im Reichsinnenministerium den Hauptvortrag hielt. Vgl. Schreiber, *Die Not der deutschen Wissenschaft und der geistigen Arbeiter*, XII.

<sup>70</sup>Vgl. Herrlitz u. a., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*.

traditionsbefangene Kultusbürokratie eröffneten sich nach 1933 „einzigartige Konstellationen“<sup>71</sup>. Die Querverbindungen zwischen der höheren Ministerialbürokratie und der SS müssen in ihrer systematischen Bedeutung untersucht werden. Hier wird das Bündnis zwischen Teilen der alten Elite und dem Mob (im Sinne Hannah Arendts) sichtbar, das bei der Erklärung des Aufstiegs des Nationalsozialismus beachtet werden muss. In diesem Kontext der Befangenheit der alten Elite in kultureller Hegemonie ist beispielsweise interessant, dass der von oben gleichgeschaltete Rundfunk bis Ende 1934 unter der Parole „Ehret eure deutschen Meister!“ Zyklen mit klassischen Werken der bürgerlichen Hoch-Kultur (wie beispielsweise Beethoven, Schiller und Wagner) übertrug.<sup>72</sup>

Die Verortung des Volksschullehramts 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 Volksschullehramt bis Kriegsende sukzessive abgewertet und die Lehrerbildung auf ein unwissenschaftliches („volkstümliches“) Niveau abgesenkt wurde. Die durchschnittliche Klassenfrequenz in den beiden Systemen, ein anschaulicher Indikator für die Kluft zwischen den Bildungskreisläufen, stieg in den Volksschulen während der nationalsozialistischen Herrschaft wieder an und verringerte sich in den höheren Schulen.

### 4.1.3 Die Ausschöpfung der Bildungsreserven

Die von den Nationalsozialisten verfolgte Strategie der Bildungsbegrenzung konnte natürlich 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.<sup>73</sup> 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. Die seit Mitte der 1930er Jahre von den Verhältnissen immer dringlicher aufgezwungene Diskussion über den Nachwuchsmangel manifestiert in der Tiefenstruktur, dass sich sogar schon im Dritten Reich - bezeichnenderweise im Kontext der Kriegsvorbereitung - die Ära der sozial-liberalen Bildungsreformen in der späteren Bundesrepublik ankündigt. Die Strategie der Bildungsbegrenzung wirkte sich verheerend aus. Im März 1938 prognostizierte ein Ministerialrat des Reichserziehungsministeriums in einer Denkschrift für das Jahr 1944 ein Defizit von 7.500 Schulamtsbewerbern. Den 2.300 Absolventen standen 1940 insgesamt 7.000 benötigte Junglehrer gegenüber.<sup>74</sup> Die von nationalsozialistischen Experten in der Notlage des Nachwuchsmangels propagierte Ausschöpfung der Bildungsreserven liegt in der Logik moderner Gesellschaften, die im Interesse des Wettbewerbs zwischen den Völkern, Systemen und Kulturen alle personellen Kräfte mobilisieren müssen. Kein geringerer als der Sozialphilosoph Arnold Gehlen hat die archaischen und romantisierenden Unterströmungen des Nationalsozialismus und den besorgniserregenden Leistungsrückgang in den Schulen und Hochschulen frühzeitig registriert und scharf kritisiert: „Die Indirektheit der Lebensfristung ist im modernen Kultursystem zu einer ungeheuren Apparatur angewachsen, in der doch alle ihr Leben finden und in der jeder kleinste Baustein eine Tat der sachlich-disziplinierten Arbeit ist, so daß ein jedes Attentat auf die Grundlagen dieses Systems verhindert werden muß, und bestände es nur in der Senkung des Niveaus an sachhingegenem Wissen und Forschen, von dem es lebt, durch romantisches Gerede.“<sup>75</sup> Der Weltkrieg zwischen hochgerüsteten Industriestaaten war eben nicht eine Art aben-

---

<sup>71</sup>Vgl. Zymek, *Schulen*, 193.

<sup>72</sup>Vgl. Maase, *Grenzenloses Vergnügen*, 222.

<sup>73</sup>Vgl. Hesse, „Bildungsinfation“ und „Nachwuchsmangel“. *Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg*.

<sup>74</sup>Vgl. Gutzmann, *Von der Hochschule für Lehrerbildung zur Lehrerbildungsanstalt*, 119 und 290f.

<sup>75</sup>Vgl. Gehlen, *Der Mensch*, 355.

teuerliches Indianerspiel im Großen, wie fanatisierte und verwirrte Hitlerjungen angesichts der Realität bei Kriegsende erkennen mussten. Auch das bildungsfeindliche Dritte Reich, in dem sich die Pädagogik vielerorts auf „Auslese“ und „Ausmerze“ reduzierte<sup>76</sup>, konnte sich diesem Trend fortgeschrittener Industriegesellschaften nicht ganz entziehen, wie neuere Forschungen belegen.

Schon im Dritten Reich lassen sich von der Historischen Bildungsforschung allerdings auch Spuren der Modernität erkennen, die über den Nationalsozialismus hinausweisen. Die Swings der Kriegsjahre lassen sich als Vorläufer eines modernen liberalen Gesellschaftsmodells verstehen, das in Europa durch den Nationalsozialismus historisch hinausgezögert wurde. Aus dem Auftauchen der Swing-Jugend in einigen Metropolen (wie z. B. Hamburg, Paris, London, Stockholm) kann man den Schluss ziehen, dass kleine Teile der grossstädtischen jungen Generation bereits zu einem Zeitpunkt international empfanden und sich individuell anerkannten, als die älteren Generationen noch nationale Kriege führten. Mit dem Zusammenbruch des "Tausendjährigen Reichs" nach zwölf Jahren ist die heroische und unreife Identifikationsgeste der jungen Generation gegenstandslos geworden. Das selbstlose Aufgehen des einzelnen Menschen in der totalen Volksgemeinschaft, die Identifikation ohne Selbstreflexion, ist nach den historischen Erfahrungen überholt. Wo in den fortgeschrittenen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts das *Wir* dem *Ich* voranging („Du bist nichts, dein Volk ist alles“) beruhte die Vergesellschaftung auf Zwangsintegration (Volksgemeinschaft) und Ausgrenzung (Volksfremde), d. h. auf der tiefen Angst, wegen seiner Eigenart ausgeschlossen zu werden. Dass sich die Menschen bedingungs- und bedenkenlos einem Kollektiv verschrieben haben (Volk, Vaterland, Nation, Partei usw.), markiert ein Durchgangsstadium des modernen Individualismus.

Unfreiwillig hat die modernitätsfeindliche nationalsozialistische Bewegung zur Modernisierung der deutschen Gesellschaft beigetragen, indem sie nach dem Scheitern an der Realität den übernationalen Zusammenschlüssen der zweiten Jahrhunderthälfte in Europa den Weg freimachte. In diesem Zusammenhang ist eine Bemerkung des Weltbürgers Friedrich Nietzsche aus dem Jahre 1881 aufschlussreich und anregend, die diktatorischen Regime des 20. Jahrhunderts als Durchgangsphasen zum modernen Individualismus zu deuten: „Im Allgemeinen ist die Richtung des Socialism wie die des Nationalismus eine Reaktion, gegen das Individuellwerden. Man hat seine Noth mit dem ego, dem halbreifen tollen ego: man will es wieder unter die Glocke stellen.“<sup>77</sup>

## 4.2 Akzeptanz als neuer Wert

Im Anschluss an Max Webers Sicht der abendländischen Modernisierung und Karl Mannheims Einsichten zum Generationsproblem lassen sich parallel zur Zivilisationsgeschichte lange Wellen der Jugendgestalten rekonstruieren, die die zunehmende Individualisierung zum Ausdruck bringen. Wenn man das emanzipatorische Moment der Jugendbewegung akzentuiert, kann man in ihr den ersten Individualisierungsschub der Moderne sehen.<sup>78</sup> Erstmals wählte die Jugend nicht Stand oder Klasse, sondern sich selbst als Bezugsgruppe: nicht die Erfahrungen früherer Generationen zählten, sondern das eigene Lebensgefühl, die eigene Erfahrung. In ihrem Autonomiebedürfnis suchte diese Jugendgeneration ein Gegenprogramm zum sich langsam auflösenden kulturellen Normalentwurf der ständischen Gesellschaft zu verwirklichen. Die Erfahrung der nationalen Einheit und die Mobilisierung der Gemeinschaft im Krieg wurde das Zentralerlebnis einer ganzen Generation. Obwohl nur ein kleiner Teil der vorwiegend großstädtischen Gymnasialjugend an der Bewegung der Jugend teilhatte, wurde die deutsche Mentalität vom Geist der Jugendbewegung bis in die 1960er Jahre tief beeinflusst. Das Doppelgesicht dieser Bewegung wird in ihrem aristokratischen Individualismus deutlich. Wenn man den elitären Führungsanspruch akzentuiert, kann man sie als einen der vielen Wegbereiter des Nationalsozialismus auffassen. Was die Jugendbewegung radikal vom Nationalsozialismus trennte, war ihrer hoher Anspruch in der Anerkennung individueller Strebungen und die

---

<sup>76</sup>Vgl. Lingelbach, *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*.

<sup>77</sup>Vgl. Nietzsche, *Sämtliche Werke*, Bd. 9, 515.

<sup>78</sup>Vgl. Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens*; Plake, *Reformpädagogik*.



Behauptung von Einzigartigkeit. In dieser Hinsicht lässt sich die Jugendbewegung als Vorläufer des modernen Individualismus deuten.

Die gebildete Jugend wurde mit dem Ausbau und dem Funktionszuwachs des Bildungssystems zunehmend zum Hoffnungsträger. Das Leben und Leiden an der Front im Ersten Weltkrieg wurde für diese Generation eine den gesamten Lebenslauf prägende Erfahrung.<sup>79</sup> Etwa 70-80% der Studenten nahmen am Krieg teil. Die jüngere Generation im höheren Bildungssystem, der die meisten Zeitgenossen ganz selbstverständlich einen Führungsanspruch zubilligten<sup>80</sup>, zeigte sich besonders aufnahmebereit für die im Zulauf erstarkende nationalsozialistische Bewegung. Der Nachwuchs an der Spitze des Bildungssystems (also die Studenten) war die erste soziale Gruppe in der deutschen Gesellschaft, die sich ab dem Wintersemester 1928/29 in öffentlich wirksamer Weise für die nationalsozialistische Ideologie empfänglich zeigte. Dabei bildeten die Medizinstudenten die Hauptstütze des rechtsradikalen Lagers.<sup>81</sup> Von der jüngeren Generation als neuer Front im gesellschaftlichen Kampf ausgehend wurde vier Jahre später im gesamten Staat von den Nationalsozialisten die Macht erobert. 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 geradezu als politischen Versuch betrachten, über die Jugend die Macht zu erringen und im gesellschaftlichen Leben eine neue Wertordnung durchzusetzen.

Der Nationalsozialismus als unreife Kulturbewegung manifestierte sich vor allem in der teilweisen Umkehrung der Generationenverhältnisse. Ein guter Zeitzeuge für diese Sicht ist Theodor Litt (1880-1962). Für nicht wenige, schrieb er nach dem Zweiten Weltkrieg aus Erfahrungen in der eigenen Familie, galt der Nationalsozialismus "zugleich als ein Sieg der Söhne über die Väter"<sup>82</sup>. Herman Nohl sah in der „Selbstorganisation der Jugend“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts im historischen Prozess bereits 1914 eine „neue Macht“ entstehen.<sup>83</sup> Im Nationalsozialismus, so unsere Deutung aus der Perspektive des beginnenden 21. Jahrhunderts, hat sich diese neue Macht der Jugend verhängnisvoll manifestiert.

Mit der Bindung aller Bildungsprozesse an wissenschaftliche Begründung und Legitimation im „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 ist die jahrhundertealte tiefe Kluft zwischen wissenschaftlicher Elitebildung und volkstümlicher Elementarbildung prinzipiell überwunden worden. Damit haben wir den Weg der Massenkultur eingeschlagen, in der der einzelne Mensch in einem Universum von Deutungsangeboten seine Selbstverwirklichung anstrebt. Mit der Bindung aller Bildungsprozesse an die wissenschaftliche Erkenntnis wurde das alte Versprechen der Aufklärung (Allgemeinbildung) durch die jüngste Kulturrevolution eingelöst, wie mit wachsenden Abstand immer deutlicher wird. Mit der Emanzipation des Lebenslaufs von prägenden Sozialmilieus ist seit den 1960er Jahren das neue Muster der Orientierung an Selbstverwirklichung im eigenen Lebenslauf wirksam, das die traditionellen Grenzen sprengt. Die studentische Protestbewegung in der Reformära bereitete diesem Wandel des Lebensstils die Bahn. Die neuen sozialen Bewegungen seit den 1970er Jahren sind nicht denkbar ohne die Selbsterfahrungs-Experimente der 68er-Generation. Die Geburtsjahrgänge 1938 bis 1948 als hauptsächliche Träger dieser Bewegung haben "eine Revision des vorherrschenden Lebenszuschnitts in den westlichen Gesellschaften" bewirkt<sup>84</sup>, auch wenn zahlreiche Studenten in ihrem Selbstverständnis den Spätkapitalismus radikal in Frage stellten.

Für die jüngeren Generationen ist der Lauf der Welt in einer komplex differenzierten und pluralistisch organisierten Gesellschaft selbstverständlich geworden. Als indirekte Bestätigung für diese moderne Haltung der Akzeptanz lassen sich biografische Reflexionen der heutigen Jugend

---

<sup>79</sup>Vgl. Blessing, *Universität im Krieg. Erlanger Schlüsseljahre im 19. und 20. Jahrhundert*.

<sup>80</sup>Vgl. Spranger, *Fünf Jugendgenerationen 1900-1949*; Groppe, *Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933*.

<sup>81</sup>Vgl. Grüttner, *Studenten im Dritten Reich*; Bruck, *Die Deutsche Burschenschaft in der Weimarer Republik und der Nationalsozialismus*.

<sup>82</sup>Vgl. Litt, *Vom Verhältnis der Generationen*, 12.

<sup>83</sup>Vgl. Nohl, *Pädagogische Aufsätze*, 111

<sup>84</sup>Vgl. Bude, *Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938-1948*, 18.

auffassen. Die nach 1960 geborenen Zeitgenossen, als 30jährige ehemalige Gymnasiasten befragt, haben in der Reflexion ihrer eigenen Lebensgeschichte vor allem ihre *private* Lebensgeschichte positiv mit „Sinn“ besetzt, weniger ihre Berufskarriere, die eher als Integration in eine kaum zu beeinflussende Rollen-Umwelt erscheint.<sup>85</sup> Die in der Geschichte aufgebauten Systeme werden als historisches Erbe (als Ergebnis des kollektiven Lernens der früheren Generationen) grundsätzlich akzeptiert. Für die gemeinsame Handlungswelt gibt es Freiheitsspielräume „im Kontext“, nicht mehr im Ganzen, wie Arnold Gehlen bereits vor einen halben Jahrhundert feststellte, als er eine Kristallisation der Kultur diagnostizierte.<sup>86</sup> Im Bildungsprozess muss die Person milieuspezifische Grenzen von Innen und Außen anerkennen. „Mitdenken im Kontext“ ist in einer komplexen, unübersichtlichen Welt als kritisches Korrektiv zu verstehen, über das alle Personen in den Teilsystemen verfügen sollten. Wenn die Systementwicklungen auf der institutionellen Ebene sich immer mehr vom einzelnen unabhängig gemacht haben, dann muss der Lebenssinn in der beeinflussbaren Umwelt gefunden werden. Dort will der einzelne als autonome Person mitbestimmen.

*Wertansprüche* ergeben sich durch das moderne Bildungswachstum und die längere Verweildauer in Schule und Hochschulen beim einzelnen. *Sachzwänge* ergeben sich in der Tiefenstruktur des gemeinsamen Lernens hinter dem Rücken der Menschen. Sie sind Ausdruck des kollektiven Lernens im Wechsel der Generationen. Hier ist der Leistungsaustausch der jeweiligen Zeitgenossen auf der institutionellen Ebene funktional wirksam. Zwischen subjektiven Wertansprüchen und kollektiven Sachzwängen können sich Widersprüche ergeben, für die in der Kultur der Teilhabe ein Ausgleich durch Balance gefunden werden muss, ohne in einen voraufklärerischen Fundamentalismus zurückzufallen. Die interagierenden Lebensläufe transformieren sich im Laufe der Generationen zu einer den gesamten Globus umspannenden Kultur der Teilhabe. Die Quelle der Kultur ist in diesem theoretischen Bezugsrahmen die individuelle Kreativität. In der gemeinsamen Kultur sollen sich die individuellen Eigentümlichkeiten optimal entfalten und auf institutioneller Ebene im Gemeinsinn austauschen. Die gemeinsame Erzeugung von Wissen ist auf die kooperative Teilung von Wissen mit dem Ziel der optimalen individuellen Entfaltung angelegt. Das Konzept des nur an sich selbst interessierten homo oeconomicus ist nicht geeignet, allen Kompetenzen des Menschen und seinen Lernmöglichkeiten gerecht zu werden. Durch Lernprozesse passen wir uns an die gegenwärtig bestehende Umwelt an, durch Bildungsprozesse werden wir aktive Mitgestalter der Umwelt und unseres Selbst im gemeinsamen Leben. Als Bedingung der Freiheit muss es immer gestattet sein, das Ganze zu bedenken.<sup>87</sup>

Die gegenwärtigen Erscheinungen der Individualisierung der Lebensweise lassen sich an der Leitlinie des Bildungswachstums bis ins Aufklärungszeitalter zurückverfolgen. Das Interesse an Selbstverwirklichung ist nicht primär ein Ausdruck von Egoismus, sondern spiegelt die Höhe des Lebensstandards und die Pazifizierung des Daseinskampfes wider. Aus gegenwärtigen Hilfsaktionen (z. B. aus kollektiven Antworten auf Naturkatastrophen wie Überschwemmungen, Erdbeben, verheerenden Stürmen) lässt sich schließen: Not macht solidarisch und lässt die Menschen zusammenschließen. Gerade gebildete Individuen können auch teilen. „Je ungesicherter das Leben ist, um so enger sind die Gemeinschaftsbande. Je sicherer dagegen das Leben wird, um so weniger ist der Einzelne zu seinem Überleben auf eine Gemeinschaft angewiesen, um so lockerer sind die Bande zwischen den Menschen, oder sie fallen ganz weg.“<sup>88</sup>

Nach dem Scheitern und praktischen Zusammenbruch der sozialistischen Alternativen 200 Jahre nach der Französischen Revolution scheint die moderne Individualisierung der Lebensweise auch für die Zukunft vorgezeichnet. Für die Außenseite, d.h. für den institutionellen Aufbau der Kultur durch den evolutionären Lernprozess der Generationen scheint es keine grundsätzliche Alternative mehr zu geben: Die Kultur als Aufbauphänomen in ihrer bestehenden Form ist grundsätzlich zu akzeptieren. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts sind die kulturellen Ideen gleichsam explodiert. Die

---

<sup>85</sup>Vgl. Meulemann/Birkelbach, *Mein Leben als mein Thema - auch für andere. Biographische Reflexion über das Heranwachsen bis zum 30. Lebensjahr bei ehemaligen Gymnasiasten*, 456.

<sup>86</sup>Vgl. Gehlen, *Über kulturelle Kristallisation*.

<sup>87</sup>Vgl. Ciompi, *Außenwelt - Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen*.

<sup>88</sup>Vgl. Imhof, *Reife des Lebens*, 57.

unermesslich angewachsenen Bestände des Wissen wurden vollends „aus den Köpfen in die Bibliotheken verdrängt“<sup>89</sup>. Seither ist der Rückgriff auf gemeinsame Bedeutungswelten für die weitere Systementwicklung undurchsichtig geworden. Seit ihrer Autonomisierung um 1900 sind die meisten kulturellen Ideen nur noch eine Art Rauschen im unendlichen Blätterwald der produzierten Texte. Praktisch wirksam aus der Überschussproduktion der Reflexionen werden nur noch die kulturellen Ideen, die an Erfahrungen im Selbstverständnis einzelner Gruppen oder Massen anknüpfen.

Die Ende des 19. Jahrhunderts weitgehend abgeschlossene Alphabetisierung Europas stellte „eine Art Drehscheibe im Übergang zu einer entwickelten Beteiligungsgesellschaft“ dar<sup>90</sup> und hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu stabilen demokratischen Gesellschaften und zu einer Kultur der Teilhabe geführt.<sup>91</sup> Im Zeitalter der Massenbildung verliert Bildung weitgehend ihre Bedeutung als Mittel der sozialen Abgrenzung (Differenzierung) und wird immer mehr zu einem bestimmten Lebensstil (Integration in eine Teilkultur) mit der wachsenden Fähigkeit zur funktionalen Kooperation. In fortgeschrittenen Gesellschaften wird die Teilhabe an Bildung immer mehr zur Voraussetzung dessen, was Oevermann als „Arbeitsbündnis“ bezeichnet.<sup>92</sup> In Nordamerika, Australien und Japan haben sich ebenfalls stabile demokratische Gesellschaften entwickelt. Nach diesen Erfahrungen kann man die begründete Hoffnung haben, dass auch die anderen Teile der Welt (Osteuropa, Asien, Südamerika, Afrika) als Folge der Alphabetisierung und der politischen Reifung der Menschen in einigen Generationen ebenfalls stabile Demokratien und eine Kultur der Teilhabe ausbilden.

Angesichts des rasanten Wandels (der beschleunigten Differenzierungsdynamik) moderner Gesellschaften wird das Integrationsproblem immer wichtiger. Es stellt sich die Frage, wie die Integration des Lebenszusammenhangs theoretisch noch vorstellbar ist (das Erleben von „Sinn“), ohne das Differenzierungsprinzip zu gefährden. Der Zusammenbruch der geplanten Gesellschaften ist aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung auf eine zu geringe Differenzierung zurückzuführen. In diesem Zusammenhang ist vielleicht ein Bild aufhellend, das Walter Benjamin gegen einen ungetrübten Fortschrittsglauben vor Augen geführt hat. „Marx sagt, die Revolutionen sind die Lokomotive der Weltgeschichte. Aber vielleicht ist dem gänzlich anders. Vielleicht sind die Revolutionen der Griff des in diesem Zuge reisenden Menschengeschlechts nach der Notbremse.“<sup>93</sup> Integration und Differenzierung müssen als Steigerungszusammenhang begriffen werden. Die Soziologie der Wissensgesellschaft lässt sich nicht als Nullsummenspiel auffassen.<sup>94</sup> Die kritische Öffentlichkeit hat die Funktion, das dynamische gesellschaftliche Leben *negativ* zu integrieren. Sie muss und kann die Aufgabe wahrnehmen, sämtliche Teilsysteme der funktional differenzierten Gesellschaft mit ihren problematischen Möglichkeitsspielräumen zu konfrontieren und dadurch deren Eigendynamik zu bremsen. Auf diese Weise bewirkt Öffentlichkeit eine sinnvolle Einschränkung von Freiheitsgraden, so dass im Konzert der Systeme nicht mehr alles möglich ist, um den ständigen Differenzierungsdruck innerhalb der Belastungsgrenzen der modernen Gesellschaft zu halten.<sup>95</sup>

### 4.3 Die Perioden des Bildungswachstums

Wie haben die Generationen seit der Aufklärung gelernt, sinnvoll zu kooperieren? Wenn man den sozialen Wandel als Gradmesser des Lernens in der Zeit betrachtet, müsste sich empirisch eine

---

<sup>89</sup>Vgl. Tenbruck, *Fortschritt der Wissenschaft?* 212.

<sup>90</sup>Vgl. Lerner, *Die Modernisierung des Lebensstils: eine Theorie*, 372.

<sup>91</sup>Vgl. Kocka, *Bürgertum im 19. Jahrhundert*, 3 Bde.

<sup>92</sup>Vgl. Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*.

<sup>93</sup>Vgl. Becker, *Zeit der Revolution! - Revolution der Zeit? Zeiterfahrung in Deutschland in der Ära der Revolutionen 1789-1848/49*, 368.

<sup>94</sup>Vgl. Szöllösi-Janze, *Wissensgesellschaft in Deutschland: Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse*.

<sup>95</sup>Vgl. Hellmann, *Integration durch Öffentlichkeit*.

gewisse Parallelität von sozialen Bewegungen und Bildungswachstum feststellen lassen. Im Kontext dieser Überlegung ist die Periodisierung der Geschichte der sozialen Bewegungen von Interesse, die auf einer hohen Ebene der Abstraktion zu drei großen Phasen kommt.<sup>96</sup>

1. Die vorindustriell-modernisierende Phase (1789 - 1850)
2. Die industrielle Phase (1850/60 – 1960)
3. Die nachindustrielle Phase (nach 1960/70)

Wie hängt die Industrialisierung mit der Entwicklung des Bildungswesens zusammen? Die erste Phase entspräche nach diesem theoretischen Ansatz der Institutionalisierung der Bildungsselektion, die durch die Bildungsreformen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ansatzweise (für die Elite) erreicht wurde. Ein gemeinsames Merkmal der fortgeschrittensten europäischen Gesellschaften ist die Beschleunigung der kulturellen Entwicklungsprozesse seit den 1860er Jahren und das Auftreten der mehr oder weniger stetigen Trends (in Medien, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Bildung usw.). In der Wirtschaftsgeschichte als Konjunkturgeschichte ist die Aufschwungsphase der 1850er und 1860er Jahre empirisch am überzeugendsten belegt.<sup>97</sup> Hier haben wir den Eigenausbau des Bildungssystems anzusetzen, der in der komprimierten Abbildung durch die zweite Welle dargestellt wird. Nach der kulturellen Mobilisierung geriet das Bildungswesen etwa im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts unter verstärkte politische Kontrolle. Für diese These der restriktiven Steuerung des Bildungsbedarfs spricht das Absinken des Indikators Studierende auf 100.000 Einwohner: Erst 1880 wurde hier der Wert von 1830 wieder erreicht. Bis ca. 1880 wurde das Bildungswesens an die Bedürfnisse des gesellschaftlichen Lebens nach dem ersten Industrialisierungsschub unter Modernisierungsdruck erfolgreich angepasst. Diese Einschätzung ergibt sich aus der Aufstauung des Bildungsbedarfs, der sich für viele Bereiche als Mangel an qualifiziertem Nachwuchs für den Zeitraum 1860 bis 1880 empirisch sicher belegen lässt. Wiederum spielten die Mangelbedingungen für kollektive Lernprozesse eine entscheidende Rolle.

Am Ende der zweiten Welle in der Abbildung 1 wurde die Kultur autonom, ließen sich Bildungsprozesse wegen ihrer Eigendynamik nicht mehr herrschaftlich steuern. Das lässt sich für die höhere Bildung u. a. bei den administrativen Eingriffen in die Studienfinanzierung und an den Versuchen zur Bestimmung der sogenannten Normalzahl der Studierenden unter Wachstumsbedingungen zeigen. Auch im Bereich der Massenbildung gewann die Unterrichtsverwaltung bereits in den 1870er Jahren ein verstärkt sachorientiert-bürokratisches Eigengewicht, Voraussetzung für zunehmende Autonomie der Systementwicklung gegenüber unmittelbarer Ausübung von Herrschaft. Das Bildungswachstum vor dem Ersten Weltkrieg (Beginn der dritte Welle) eilte den Bildungsbedürfnissen der Gesellschaft voraus und überforderte gleichsam die Zeitgenossen, wie das Scheitern der ersten deutschen Demokratie sichtbar macht.

Im Bezugsrahmen einer Theorie des Bildungswachstums liegt es nahe, die „Kulturkrise“ nach 1880 und das Scheitern der ersten deutschen Republik mit der „Kulturrevolution“ der 1960er Jahre und dem erfolgreichen Umlernen auf demokratische Lebensverhältnisse im Zusammenhang zu sehen und beide Erscheinungen auf die Tiefenstruktur des Bildungswachstums zu beziehen. Durch fortschreitende Arbeitsteilung entstanden nach 1880 wissenschaftlich durchdrungene Handlungsfelder als eigene Praxis. Seither bewegen wir uns in Richtung auf eine Expertenkultur, in der zunehmend alle Lebensbereiche wissenschaftlich durchdrungen werden. Durch das erfolgreich organisierte Lernen der Generationen im Bildungssystem hat sich die institutionelle Ebene im historischen Prozess vom Selbstverständnis des einzelnen, der in der arbeitsteiligen Welt seine Rolle spielt, immer weiter entfernt und abgekoppelt. Die Verselbstständigung von Kultursphären (Systemen) wurde im traditionellen Selbstverständnis der Menschen als Krise der Kultur empfunden.

---

<sup>96</sup>Vgl. Raschke, *Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß*, 22 ff.

<sup>97</sup>Vgl. Tilly in Schröder/Spree, *Historische Konjunkturforschung*, 23.

den. Die Außenwelt hatte sich so weit funktional verselbstständigt, dass sie mit der Innenwelt der einzelnen Personen perspektivisch nicht mehr als einheitlicher Zusammenhang wahrgenommen wurde. Diese Zerrissenheit des modernen Menschen zwischen Rolle und Person wurde als Verlust der Ganzheit wahrgenommen, in der sich die Menschen als Zeitgenossen zunehmend „verstellten“. Deshalb übte auch die romantische Vorstellung und Identifikation der nationalen Volksgemeinschaft auf die Zeitgenossen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine große Faszination aus. Weil die überkommenen Eliten und die breiten Volksmassen in ihren Selbst- und Weltbildern Gefangene ihrer Zeit waren, manövierten sie sich in ihrer Vergesellschaftung im frühen 20. Jahrhundert in die Sackgasse des Nationalsozialismus (dritte Welle). Dass unsere Vorfahren keinen produktiven Ausweg aus dieser Kulturkrise fanden und sich im Gegenteil in eine Sackgasse hineinmanövierten, wird uns nach der Erforschung der Tiefenstruktur des Bildungswachstums als Nachgeborene heute deutlich.

Die nachindustrielle Phase entspräche der Mischung der traditionellen hierarchischen Kulturen zu unterschiedlichen Milieus, in denen Bildung in der Gegenwart zunehmend vom Privileg zum Lebensstil wird. Bis in die 1960er Jahre waren die akademisch Gebildeten mehrheitlich bestrebt, die Elitebildung als Privileg zu erhalten. Noch 1961 hatten nur 3 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung einen Hochschulabschluss, im internationalen Vergleich ein Indiz für die hohe Exklusivität der deutschen Bildungselite. Die Zahl der Prüfungen nach Absolvierung des Hochschulsystems ist im alten Bundesgebiet von 32.343 (1960) auf 171.941 im Jahre 1991 angestiegen, hat sich also in nur drei Jahrzehnten mehr als verfünffacht. Das rechtfertigt den Sprachgebrauch einer „Kulturrevolution“.

Neuere Untersuchungen stützen die Vermutung, dass das Bildungswachstum zu einer kognitiven Mobilisierung der nachwachsenden Generation mit langfristigen gesellschaftlichen Folgen geführt hat. In der jüngeren Generation (Geburtsjahrgänge 1952-1967) ist die Beherrschung einer Fremdsprache doppelt so häufig verbreitet (rund 80%) wie in der älteren Generation (Geburtsjahrgänge 1912-1935). Mit dem Bildungswachstum werden Überzeugungen, die bisher nur Minderheiten hatten, durchsetzungsfähiger und bestimmen das kulturelle Klima mit. Die formale Bildung wird für die individuelle Lebensgestaltung immer wichtiger. "Bildung ist offensichtlich ein Gut, das im individuellen Lebenslauf kumulative Wirkung entfaltet. Wichtiger als ererbtes kulturelles Kapital scheint das erworbene Bildungskapital zu sein."<sup>98</sup>

Die hochgradig abstrahierte Periodisierung der sozialen Bewegungen erscheint überzeugend, weil sie sich nicht an den kurzfristigen politischen Zäsuren orientiert, sondern auf den sozialen Beziehungen der Menschen im langfristigen historischen Prozess beruht. Wegen der gemeinsamen Tiefenstruktur lässt sich auch die hohe Parallelität zum Bildungswachstum als Lern- und Kumulationsprozess der Generationen erkennen. Wie die Entwicklung seit dem Zweiten Weltkrieg zeigt, haben auf die Dauer alle ihren Vorteil daraus gezogen, dass die Bildung ein allgemeines „Bürgerrecht“ wurde (vierte Welle). Niemand nimmt dem anderen die englischen Vokabeln weg, wenn auch er sie gut lernt. Es liegt im gemeinsamen Interesse, wenn alle die Regeln für eine produktive Zusammenarbeit (kooperative Wissensteilung) lernen. Was das für die Vergesellschaftung bedeutet, müssen wir heute weltweit lernen. Mit dem Aufbau und der wachsenden Bedeutung des Bildungssystems werden die Nachkommen im historischen Prozess zu Schrittmachern des Wandels.<sup>99</sup>

Im Forschungsprojekt QUAKRI haben wir Millionen von Daten wissenschaftlich ausgewertet und die Genese unserer Vergesellschaftung seit der Aufklärung als Bildungsprozess rekonstruiert. Das gemeinsam erzeugte Muster des vergangenen Bildungsprozesses in der beobachtbaren Außenwelt erscheint „sinnvoll“ und überzeugend für die weitere Orientierung. Seit der Erkenntnis, dass die Personen sich durch Bildungsprozesse selbst hervorbringen, stellt sich für die Wissenschaft die Aufgabe, die Geschichtsschreibung auf Selbstbildungsprozesse zu perspektivieren und der Frage nachzugehen, warum sich die professionellen Akademiker problemlos in den Nationalsozialismus einfügten. Es muss zu denken geben, wenn sich in der Zentrale des nationalsozialistischen

---

<sup>98</sup>Vgl. Baumert, *Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion*, 347.

<sup>99</sup>Vgl. Jarausch, *Deutsche Studenten; Speitkamp, Jugend in der Neuzeit*.

Völkermords (im Führungscorps des Reichssicherheitshauptamts) junge radikalisierte Akademiker aus den Geburtsjahrgängen 1900 bis 1910 überzufällig sammelten.<sup>100</sup> Welche Bedingungen führten dazu, dass eine im historischen Prozess spezifisch gelagerte Generation im Wechselverhältnis von Selbstverständnis und Weltverständnis verbrecherische Handlungen hervorbrachte? Antworten darauf sollten wir in der wechselseitigen Durchdringung von Lebenswelten und Wissenschaften suchen.

Ein anschaulicher Indikator für das langfristige Bildungswachstum ist die durchschnittliche Zahl der Studierenden pro Universität. Von der Institutionalisierung bis zum verstärkten Ausbau des Bildungswesens belief sie sich auf nur 600 bis 800 Studenten. Von 1880 bis 1940 schwankte die Zahl auf dem Niveau von 1000 bis 4.300. Nach dem Sprung seit 1960 erreichten die Traditionsuniversitäten 1985 ein durchschnittliches Niveau von nicht weniger als 30.000 Studierenden. Ein Vergleich führt den Übergang von der Elitebildung zur Massenbildung besonders deutlich vor Augen: 1985 studierten an *einer* der Traditionsuniversitäten im Durchschnitt genau so viele Studierende wie hundert Jahre zuvor an *sämtlichen* Universitäten des Deutschen Reiches zusammen.

Nur eine dünne Spitze der Gesellschaft (etwa 30-40 männliche Jugendliche aus den führenden Ständen auf 100.000 Einwohner) durfte nach dem allmählichen Übergang zur Bildungsselektion vom Privileg der Selbstverwirklichung durch Bildung Gebrauch machen. Nach dem Ausbau des Bildungswesens im Kaiserreich bewegte sich die männliche Abiturquote auf dem Entwicklungsniveau von 1 bis 5 Prozent, das bis in die Phase des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg trug. Das gesellschaftliche Leben war bis in die 1950er Jahre noch vom Bildungsprivileg geprägt (schlechte Zugangschancen für Mädchen und Kinder aus unteren Sozialschichten). Die Mädchen haben von dem jüngsten Bildungswachstum zweifellos am meisten profitiert. Wieviel Prozent eines Jahrgangs zur Selbstverwirklichung die „Reifeprüfung“ ablegen können, ist in der Anfangsphase der Massenbildung noch nicht zu erkennen. Im Prinzip sollten im Bildungssystem moderner Gesellschaften alle zur kompetenten Teilnahme an der Kultur ihre individuelle „Reife“ aufbauen.

## Literatur

- Baske S (1998) Das Hochschulwesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. Zweiter Teilband. München, 202-228: Beck
- Baumert J (1991) Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. In: Unterrichtswissenschaft 19, 333-349
- Baumgarten M (1997) Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Becker EW (1999) Zeit der Revolution! - Revolution der Zeit? Zeiterfahrung in Deutschland in der Ära der Revolutionen 1789-1848/49. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Benz W, Graml H, Weiß H (Hrsg.) Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: dtv
- Birg H. (2001) Die demographische Zeitenwende. Der Bevölkerungsrückgang in Deutschland. München: Beck
- Blessing WK (1994) Universität im Krieg. Erlanger Schlüsseljahre im 19. und 20. Jahrhundert. In: Strobel K (Hrsg.) Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert. Vierow bei Greifswald, 47-68: SH-Verlag
- Brunck H (1999) Die Deutsche Burschenschaft in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. München: Universitas
- Bude H (1997) Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938 - 1948. Frankfurt a M: Suhrkamp
- Charle C (1999) Historischer Vergleich der Intellektuellen in Europa. In: Kaelble H, Schriewer J (Hrsg.) Diskurse und Entwicklungspfade. Frankfurt a M, 377-400
- Daum A (1998) Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München: Oldenbourg

---

<sup>100</sup>Vgl. Wildt, *Generation des Unbedingten*.

- Drees A (1988) Die Ärzte auf dem Weg zu Prestige und Wohlstand. Sozialgeschichte der württembergischen Ärzte im 19. Jahrhundert. Köln
- Drehse V, Sparn W (1996) (Hrsg.) Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Berlin
- Durkheim E (1972) Erziehung und Soziologie. Düsseldorf
- Erikson EH (1966) Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a M: Suhrkamp
- Fend H (1988) Sozialgeschichte des Aufwachsens, Frankfurt a M: Suhrkamp
- Frevert U (1997) Frauen. In: Benz W u.a. (Hrsg.) Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München, 220-234: dtv
- Friederich G (1987) Das niedere Schulwesen. In: Jeismann KE, Lundgreen P (Hrsg.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, München, 123-152: Beck
- Gaus G (1998) Bildende Geselligkeit. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 4, 165-208: Juventa
- Gehlen A (1978) Der Mensch. 12. Aufl. Wiesbaden (erstmalig 1940)
- Gehlen A (1961) Über kulturelle Kristallisation, Bremen: Angelsachsen
- Gestrich A (1986) Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Groppe C (1997) Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. Köln: Böhlau
- Grüttner M (1995) Studenten im Dritten Reich, Paderborn: Schöningh
- Gutzmann U (2000) Von der Hochschule für Lehrerbildung zur Lehrerbildungsanstalt, Düsseldorf: Droste
- Habermas J (1994) Individuierung durch Vergesellschaftung. In: Beck U, Beck-Gernsheim E (Hrsg.) Riskante Freiheiten, Frankfurt a M, 437-446: Suhrkamp
- Hardtwig W (1994) Nationalismus und Bürgerkultur in Deutschland 1500-1914, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hellmann KU (1997) Integration durch Öffentlichkeit. Zur Selbstbeobachtung der modernen Gesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie, 37-59
- Herrlitz HG, Hopf W, Titze H (2001) Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Mit einem Kapitel über die DDR von E Cloer. Weinheim: Juventa
- Herter-Eschweiler R (1998) Die langfristige Geburtenentwicklung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Hesse A (1986) „Bildungsinflation“ und „Nachwuchsmangel“. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg
- Hodenberg C von (1996) Die Partei der Unparteiischen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hübinger G, Bruch R v, Graf FW (1997) (Hrsg.) Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. II Idealismus und Positivismus. Stuttgart: Steiner
- Huerkamp C (1985) Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hüther G (2004) Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Humboldt W von (1960) Werke in fünf Bänden, Stuttgart: Cotta
- Imhof AE (1988) Reife des Lebens, München: Beck
- Janz O (1994) Bürger besonderer Art. Evangelische Pfarrer in Preußen 1850-1914. Berlin
- Jaraus K (1984) Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt a M: Suhrkamp
- Jeismann KE (1996) Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart: Klett-Cotta
- Jessen R (1999) Akademische Elite und kommunistische Diktatur, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Klages H (2003) Institutionenentwicklung als Modernisierungsthema, Manuskript
- Kleinau E, Opitz C (1996) (Hrsg.) Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt a M: Campus
- Kocka J (1995) (Hrsg.) Bürgertum im 19. Jahrhundert. 3 Bde. Göttingen: Vandenhoeck &

Ruprecht

Kocka J (1987) (Hrsg.) Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Köhler H, Stock M (2004) Bildung nach Plan? Opladen: Leske + Budrich

Kohli M (1985) Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1-29

Laak D van (2001) Infra-Strukturgeschichte. In: Geschichte und Gesellschaft 27, 367-393

Lerner D (1971) Modernisierung des Lebensstils: eine Theorie. In: Zapf W (Hrsg.) Theorien des sozialen Wandels, Köln, 362-82: Kiepenheuer& Witsch

Leschinsky A, Roeder PM (1976) Schule im historischen Prozess, Stuttgart

Lexis W (1905) Bedarf und Angebot in den gelehrten Berufszweigen. In: Hochschul-Nachrichten 15, Heft 1969, 5-9 u. Heft 170, 31-35

Lingelbach KC (1987) Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Überarb. Zweitausg. Frankfurt/Main

Litt T (1947) Vom Verhältnis der Generationen, Wiesbaden

Lohmann I (1992) Über die Anfänge bürgerlicher Gesprächskultur - Moses Mendelssohn (1729-1786) und die Berliner Aufklärung. In: Pädagogische Rundschau 46, 35-49

Lundgreen P (2000) Schule im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, 140-165

Maase K (1997) Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970. Frankfurt a M: Fischer

Manen M van, Bas Levering B (2000) Kindheit und Geheimnisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Meinecke F (1941) Erlebtes 1862-1901, Leipzig

Meulemann H, Birkelbach K (1994) Mein Leben als mein Thema - auch für andere. Biographische Reflexion über das Heranwachsen bis zum 30. Lebensjahr bei ehemaligen Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, 447-469

Meulemann H (1996) Werte und Wertewandel, Weinheim und München: Juventa

Meusburger P (1998) Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg: Spektrum

Miegel M, Wahl S (1994) Das Ende des Individualismus, Bonn: Aktuell

Müller DK, Zymek B unter Mitarbeit von U Herrmann (1987) Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II,1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Müller D K (1981) Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, 245-269

Müller-Benedict V (1991) Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulsystems, Frankfurt a M: Campus

Müller-Benedict V (2000) Selbstorganisation in sozialen Systemen, Opladen: Leske + Budrich

Müller-Rolli S (1991) Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert, Köln: Böhlau

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

Nath A (2004) Bildungselektion und Generationen. In: Liedtke M, Matthes E, Miller-Kipp G (Hrsg) Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn, 169-194: Klinkhardt

Nath A (2005) Bildungswachstum der Moderne, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Nath A, Dartenne CM, Oelerich C (2004) Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 539-564

Neumann M (1991) Das Buddenbrook-Syndrom und lange Wellen in Wirtschaft und Politik, München:Beck

Nietzsche F (1980) Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Hrsg. von Colli G, Montinari.M München: dtv

Nipperdey T (1983,1990,1992) Deutsche Geschichte. 3 Bde. München: Beck

Nipperdey T (1976) Gesellschaft, Kultur, Theorie, Göttingen:Vandenhoeck & Ruprecht



- Nohl H (1929) Pädagogische Aufsätze, Leipzig
- Oevermann U (1996) Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe A, Helsper W (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M, 70-182: Suhrkamp
- Perel S (1998) Ich war der Hitlerjunge Salomon, München
- Plake K (1991) Reformpädagogik, Münster: Waxmann
- Plé B (1996) Das Ende der Kameralistik. In: Drehsen, Sparr, S. 69-88
- Raschke J (1988) Soziale Bewegungen, Frankfurt/M: Campus
- Richter K (2001) Evolutionstheorie und Geisteswissenschaften, Erfurt
- Roeder PM (1968) Gesellschaft und Erziehung, Weinheim
- Roessler W (1961) Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland, Stuttgart
- Rothenbacher F (1997) Historische Haushalts- und Familienstatistik von Deutschland 1815-1990, Opladen
- Schimank U (1996) Theorien gesellschaftlicher Differenzierung, Opladen
- Schleiermacher FD (1957) Pädagogische Schriften, hrsg. von Weniger E, Schulze T, Bd. 1, Düsseldorf
- Schmale W, Dodde Nan L (1991) (Hrsg.) Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Bochum
- Schreiber G (1923) Die Not der deutschen Wissenschaft und der geistigen Arbeiter. Leipzig. Quelle Meyer
- Schröder WH, Spree R (Hrsg.) Historische Konjunkturforschung, Stuttgart
- Schubring G (1983) Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Seier H (1997) Liberalismus und Bürgertum in Mitteleuropa 1850-1880. In: Bürgertum und bürgerlich-liberale Bewegung in Mitteleuropa seit dem 18. Jahrhundert. Historische Zeitschrift. Sonderheft Bd. 17. Hrsg. von Gall L. München, 131-229
- Speitkamp W (1998) Jugend in der Neuzeit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Spranger E (1951) Fünf Jugendgenerationen 1900-1949. In: Spranger E, Pädagogische Perspektiven, Heidelberg, 25-57
- Szöllösi-Janze M. (2004) Wissensgesellschaft in Deutschland: Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse. In: Geschichte und Gesellschaft 30, 277-313
- Tenbruck FH (1977) Fortschritt der Wissenschaft? In: Neumann J (Hrsg.): 500 Jahre Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Tübingen, 155-226
- Tenorth HE (2000) Geschichte der Erziehung, Weinheim: Juventa
- Titze H (1973) Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt a M: Fischer Athenäum
- Titze H (1990) Der Akademikerzyklus, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Titze H (1999) Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 103-120
- Titze H.(1999) Der Strukturbruch in der höheren Bildung im 19. Jahrhundert. In: Schwinges RC (Hrsg.) Artisten und Philosophen. Wissens- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis 19. Jahrhundert, 351-374: Schwabe
- Titze H (2001) Bildungswachstum und Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 415-436
- Titze H (2002) Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 552-569
- Titze H (2004) Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780-2000. In: Geschichte und Gesellschaft 30, 339-372
- Titze H.unter Mitarbeit von Herrlitz HG, Müller-Benedict V und Nath A (1987) Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. I,1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Titze H.unter Mitarbeit von Herrlitz HG, Müller-Benedict V und Nath A (1995) Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungs-

geschichte Bd. I, 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Vierhaus R (1987) Der Aufstieg des Bürgertums vom späten 18. Jahrhundert bis 1848/49. In: Kocka, 64-78

Vogt G (1996) Ärztliche Selbstverwaltung im Wandel, Köln

Wahl K (2000) Kritik der soziologischen Vernunft, Weilerwist: Velbrück

Wehler HU (1987, 1995, 2003) Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 4 Bde. München: Beck

Wildt M (2002) Generation des Unbedingten, Hamburg: Hamburger Edition

Zymek B (1989) Schulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. München 1989, 155-208: Beck