

Wie lernen die Generationen

Wenn man als Bildungsforscher über die eigene Disziplin hinausschaut, fällt das Vordringen des Begriffs der "Generation" in vielen humanwissenschaftlichen Disziplinen auf. In der Soziologie, in der Kulturwissenschaft, in der Erziehungswissenschaft, in der Politikwissenschaft, in der Geschichtswissenschaft - überall wird die "Generation" thematisiert. Die empirische Einzelforschung scheint sich zu diesem Begriff als Schrittmacher des sozialen Wandels "durchzuarbeiten" (beispielsweise Lüscher/Schultheis 1993; Platt/Dabag 1995; Liebau/Wulf 1996; Liebau 1997; Becker 1997; Ecarius 1998). Die Konzentration auf die Generation als öffentliches Thema setzte mit der Wahrnehmung der Probleme der Rentenfinanzierung durch den starken Geburtenrückgang natürlich früher ein (Besters 1980).

Die in der Forschung durchschlagende Orientierung vieler Disziplinen dürfte aus dem Umstand folgen, daß die Menschen zwei Arten des Lernens aufweisen: Erstens das Lernen im *Lebenslauf des einzelnen* und zweitens das Lernen im *historischen Prozeß durch Generationswechsel*. Hier soll der Frage nachgegangen werden, welche Überlegungen für die historische Bildungsforschung sich aus der Unterscheidung dieser zwei Arten des Lernens ergeben.

Daß wir in der Geschichte aus unserer Vergangenheit lernen, beruht vor allem auf der zweiten Art des Lernens. Wenn wir diese Art des Lernens thematisieren, erhalten die Probleme eine historische Tiefenschärfe. Die Geschichte wird nicht länger *anthropologisch* mißverstanden, sondern als Ausdruck des *Lernens in der Zeit*. Wir können die jeweilige Gegenwart dann als Ergebnis des Lernens der Generationen in der Zeit auffassen. In den historischen Datenhandbüchern sind die Erfahrungen der früheren Generationen gesammelt, hier können wir das *Lernen in der Zeit* studieren (z. B. Müller/Zymek 1987; Titze und Mitarbeiter 1987/1995; Imhof 1996; Rothenbacher 1997; zur allgemeinen Bedeutung der historischen Statistik vgl. Diederich u.a. 1990).

1. Das Auseinandertreten von Handlung und Deutung

Eins der interessantesten Phänomene der historischen Bildungsforschung ist das zunehmende Auseinandertreten von Handlung und Deutung. Dabei gehen wir von der Überlegung aus, daß das Handeln mit der Verdichtung der Kontakte im historischen Prozeß immer komplexer geworden ist. Das immer weitere Auseinandertreten von Handlung und Deutung ist selbst als Ergebnis der historischen Entwicklung zu verstehen. Bis ins 18. und 19. Jahrhundert hinein deuteten die Menschen ihr Handeln relativ problemlos von der *Absicht* her.

Erst in einer sehr differenzierten Kultur, in der das Handeln sich an widersprüchlichen Erwartungen orientiert, nehmen die *Verstellungen* der Menschen zu. Handlung und Deutung treten als eine gesellschaftliche Konsequenz der Aufklärung zunehmend auseinander. Durch das Zusammenwirken der Menschen auf der Handlungsebene verselbständigen sich immer mehr Lebensbereiche zu *Systemen*, die ihrer eigenen Logik folgen. In der Soziologie spricht man von funktionaler Differenzierung der Gesellschaft. Die reflektierende Kraft des Individuums im Dienste der Selbsterhaltung war dieser Verselbständigung der Kulturbereiche wegen der *doppelten Zeitperspektive* von Bildungsprozessen und der Orientierung des Verhaltens an Werten immer voraus. Es bedurfte des Grauens der Kriege und Konzentrationslager im 20. Jahrhundert, bis die menschliche Vernunft in ihrer List die höchste und zugleich paradoxe Dienstleistung für das Leben hervorbrachte: Überlebende berichten, daß sie sich in der Grenzsituation des brutalen Hinschlachtens *totgestellt* und nur deshalb *überlebt* haben.

Hier soll geprüft werden, wieweit die Überlegungen tragen, wenn man das Auseinandertreten von Handlung und Deutung mit dem *Wachstum des Bildungssystems* im Zusammenhang sieht. Der entscheidende Gedanke besteht darin, das moderne Auseinandertreten von Handlung und Deutung als Emanzipation des Bildungssystems von Herrschaft zu begreifen (Titze 1999). Daß sich Diskurse

nicht mehr herrschaftlich steuern lassen und autonom geworden sind, ist im Zeitalter des Internet eine Binsenweisheit. Die freie weltweite Kommunikation stellt aber nur die Vollendung eines Prozesses dar, dessen Anfänge unsere Aufmerksamkeit verdienen.

Dahinter steckt eine einfache Überlegung: Bis zur *Aufklärung* war die Deutung des Handelns in starkem Maße von herrschaftlichen Bedingungen abhängig. Von der Aufklärung als Volksbildungsbewegung erhofften viele Sozialreformer, sie würde den vernünftigen Konsens aller gebildeten Menschen herbeiführen. Nach den Erfahrungen im 20. Jahrhundert ist klar, daß es sich dabei um eine *Illusion* handelte. Wenn immer mehr Menschen gebildet sind, haben wir nicht alle Probleme gelöst, es stellen sich vielmehr ganz neue.

Ein zentrales Problem des Bildungswachstums seit der Aufklärungsbewegung ist die gesellschaftliche *Verwertung* von Qualifikationen oder die Bedeutung des „geistigen Eigentums“. Die Institutionalisierung des Lernens in der Geschichte ist mit der periodischen Wiederkehr von Überfüllungs- und Mangelkrisen eng verbunden, in denen es regelmäßig zu „geistigen Währungskrisen“ und neuen Bewertungen von geistiger und körperlicher Arbeit gekommen ist. Diese Überlegung zum Lernen im *Wechsel der Generationen* soll hier nicht weiter verfolgt werden (Titze 1990).

Für das Lernen des einzelnen Menschen ist die zunehmende *Instrumentalisierung* der Bildung für den eigenen Lebenslauf offensichtlicher (Nunner-Winkler 1990). Von älteren Zeitgenossen wird sie oft als „Egoismus der jungen Generation“ interpretiert. Meines Erachtens ist diese Einschätzung falsch, weil die Instrumentalisierung der Bildung nicht ein Defizit an „Gemeingeist“ anzeigt, sondern den fortgeschrittenen Stand des Bildungswachstums. Die Bildungsselektion verkörpert einen neuen Modus der Vergesellschaftung, der an den Individuen als eigenständig konstituierten sozialen Einheiten ansetzt. Das moderne Bildungssystem bringt die Individualisierung der Menschen hervor, die ihren Lebenssinn in der Selbstverwirklichung suchen. Die oben beschriebene List der Vernunft markiert zwar eine Grenzsituation, aber in einer differenzierten Kultur mit widersprüchlichen Erwartungen fallen Handlung und Deutung notwendigerweise immer mehr auseinander. Die gebildete Person lernt, in der Anpassung an widersprüchliche Erwartungen ihre Rolle zu spielen und ihr „Inneres“ zu verbergen, sich im Interesse der Selbsterhaltung *zu verstellen*. Insofern liegt es nahe, diese Fähigkeit zur Verstellung mit der Tiefenstruktur des Bildungswachstums analytisch zu verbinden.

Wir wissen sicher, daß sich das höhere Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts von herrschaftlicher Kontrolle emanzipierte. Ab 1880/1900 war der *gesellschaftliche Bildungsbedarf* von den herrschenden Eliten nicht mehr ihren Interessen gemäß zu steuern (Titze 1990, S. 376 ff.). Man kann auch erfahrungsnäher formulieren: Die gebildeten Menschen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert folgten nicht mehr herrschaftlichen Machtsprüchen, sondern ihren eigenen Einsichten. Durch den Ausbau des Bildungssystems im frühen Kaiserreich haben sich die Menschen im Lebenslauf soweit als Person aufgebaut, daß sie sich in ihrer *Deutung* von der eigenen Interessenlage leiten ließen. Der beste empirische Beleg für die Orientierung an der eigenen Interessenlage sind die Ergebnisse der Reichstagswahlen vor dem Ersten Weltkrieg. Trotz der Verketzerung der Arbeiterpartei wählten die Arbeiter entsprechend ihrer Interessenlage und stärkten die Sozialdemokraten (Wölk 1980). Die empirischen Belege für die These sind unübersehbar:

Wenn sich das Bildungssystem von herrschaftlicher Kontrolle befreit, dann wird die Kultur autonom. In einer autonom gewordenen Kultur treten Handlung und Deutung zunehmend auseinander.

Zwei zentrale Einsichten sind für den Erklärungsansatz maßgebend: Die *gebildete Person* baut sich im Bildungssystem selbst auf und orientiert sich in ihrer Deutung von Handlungen am eigenen Lebenslauf. Herrschaft läßt sich als *Zuschreibung von Bedeutung* betrachten. Auflösung von Herrschaft bedeutet aus dieser Perspektive, daß immer mehr Personen durch Bildungsprozesse sich ihre Bedeutung im Lebenslauf selbst zuschreiben.

Der Prozeß der zunehmenden Orientierung des Lebenslaufs an der eigenen Deutung des Handelns begann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bei den Professoren mit bildungsferner Herkunft an der *Spitze des Bildungssystems* (Schmeiser 1996). Wenn man den verschlungenen Wegen der

Ausbreitung dieses Deutungsmusters folgt, dann geraten in der historischen Entwicklung zunächst die Außenseiter und Pioniere in den Blick, die in den Versuchen der *Selbstverwirklichung über Bildung* und der selbständigen Steuerung ihres Lebenslaufs ihrer Zeit voraus waren. So läßt sich der tiefgründige Wertewandel hin zur Orientierung am eigenen Lebenslauf bei der ersten Studentinnen-Generation produktiv weiter verfolgen (Benker/Störmer 1991; Huerkamp 1996).

Im ausgehenden 20. Jahrhundert ist dieses Deutungsmuster, das wir mit dem lautlosen Siegeszug der *Bildungsselektion* in den letzten 200 Jahren im Prozeß des Aufwachsens verinnerlichen (Titze 1998), gleichsam in den *Grundschulen* angekommen. Die Kinder lernen bereits in den ersten Klassen die grundlegende Lebensregel der Moderne, daß sie zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen können (z. B. beim Lernen nach dem Wochenplan) und ihren Lebenslauf selbständig gestalten und aufbauen müssen (Knörzer/Grass 1998).

Ob der Begriff der "Selbstorganisation" den Bildungsbegriff ablöst, wird gegenwärtig intensiv diskutiert (Lenzen 1997; Tenorth 1997; Kraft 1999). Der Bildungsbegriff gewinnt andererseits als erziehungswissenschaftliche Leitkategorie und *Integrationsbegriff* neuester Forschungsergebnisse in vielen Bereichen wieder an Bedeutung. Neumann 1996, S. 141 ff.). Auf den tiefgreifenden Umbau des gesamten Denkens in den Sozialwissenschaften seit etwa drei Jahrzehnten kann hier nur hingewiesen werden (z. B. Simon 1997).

2. Trends und Schwingungsphänomene in der Gesellschaft

Im folgenden werden vier Problemkomplexe genannt, in denen eine sorgfältige Unterscheidung zwischen Handlung und Deutung von neueren Forschungsergebnissen bestätigt wird. Die Theoriebildung kann hier fruchtbar anknüpfen, wenn wir diese Differenzierung mit dem Lernen der Generationen in der Zeit verbinden.

Nach den Forschungsergebnissen von Heiner Meulemann (1987) geht es beim Wandel des Wertes *Leistung* um unterschiedliche *Deutungen* des Handelns, nicht um das Handeln selbst. Der Wandel des Wertes *Leistung* nach dem Zweiten Weltkrieg kann in drei Phasen eingeteilt werden. Vom Plateau der Hochschätzung bis in die Mitte der 1960er Jahre sinkt der Wert *Leistung* um 1970 auf einen Tiefpunkt ab, um sich in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre auf einem niedrigeren Niveau neu zu etablieren.

Die Differenzierung von Generationen folgt genau dem Muster des Wertewandels.

- Die *ältere* Generation (Kohorten der Geburtsjahrgänge 1911-1926) verharrt gleichsam bei der Hochschätzung des Wertes Leistung in der ersten Phase.

- Die *mittlere* Generation (Kohorten der Geburtsjahrgänge 1927 - 1951) durchläuft den Wandel in einer dramatischen Weise, macht das Auf und Ab des Wertes Leistung mit und ist die Protagonistin des globalen Wertewandels.

- Die *jüngere* Generation (Kohorten der Geburtsjahrgänge 1952 - 1965) tritt erst nach der kritischen Phase des Wandels in den historischen Prozeß ein und ist von Anfang an in der dritten Phase des Wandels zu Hause.

Dieses Ergebnis läßt sich gut mit einer Einsicht der historischen Bildungsforschung aus dem QUAKRI-Projekt (= empirische Analyse von QUALifikationsKRIsen) verbinden (Titze/Nath/Müller-Benedict 1985). In Phasen des *Eigenausbaus des Bildungssystems* lockert sich die Statusorientierung, in der Krise stabilisiert sie sich wieder. Der Zusammenhang mit dem Wandel des Wertes Leistung wird transparent, wenn wir das starke Wachstum des Bildungssystems in der zweiten Phase des Wertewandels vergegenwärtigen. Der Tiefpunkt des Wertes Leistung fällt genau in die Phase des Eigenausbaus des Bildungssystems um 1970. Weil günstige Berufsaussichten gleichsam selbstverständlich waren, wurden sie in der Reformphase gar nicht ausdrücklich wahrgenommen, und Leistung stand wegen der Chancen für alle niedrig im Kurs. In der deutschen Geschichte gab es derartig günstige Aussichten wie um 1970 eigentlich nur noch in der sprichwörtlichen Gründerzeit um 1870, in der das Bildungssystem ebenfalls erheblich ausgebaut wurde. Auf dem Hintergrund der eigentümlichen Wachstumsschübe des

Bildungssystem im 19. und 20. Jahrhundert sind die Ergebnisse zum Wandel des Wertes Leistung nach dem Zweiten Weltkrieg nicht überraschend. Mit den veränderten Chancen im Lebenslauf schwang die Bedeutung des Wertes Leistung zyklisch.

Das zweite Beispiel für die Notwendigkeit der Unterscheidung von Handlung und Deutung in der historischen Bildungsforschung ist der Wandel des Begabungsbegriffs nach dem Zweiten Weltkrieg. Im *Trend* wird der Begabungsbegriff langfristig zunehmend offener gesehen. Bei kaum veränderter Datenlage löste die Betonung der Lernfähigkeit den biologisch akzentuierten Begabungsbegriff in der Reformphase um 1970 ab, d.h. die weitgehend gleichen Informationen wurden damals anders interpretiert.

Auch dieses Ergebnis steht im Einklang mit Einsichten aus dem QUAKRI-Projekt. In Phasen günstiger Verwertungschancen von Qualifikationen wurde der Lernprozeß regelmäßig eher offen konzipiert: Um 1970 gab es so viele "Begabte", wie gesellschaftlich gebraucht wurden. Nach der Überwindung des Mangels kam es auch in der Bundesrepublik in den 1980er Jahren wieder zu einer stärkeren Betonung der biologischen Grenzen, ohne aber völlig zum engen Nachkriegsverständnis zurückzukehren (Oelerich 1996). Von 1945 bis heute schwang also die *Bedeutung* des Begabungsbegriffs in *zyklischer* Weise. Ob sich auf der Handlungsebene auch die Bildungsselektionen verändert haben, ist davon zu unterscheiden und eine andere Frage.

In der historischen Prüfungsstatistik für die klassischen akademischen Karrieren (Evangelische Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen) lassen sich im 19. und 20. Jahrhundert ähnliche zyklische Schwingungsphänomene nachweisen (Titze/Lührs/Müller-Benedict/Nath 1990).

Das dritte Beispiel stammt ebenfalls aus der deutschen Bildungsgeschichte. Bei der Analyse historischer Massendaten des 18. bis 20. Jahrhunderts sind wir auf das altbekannte Phänomen gestoßen, daß die Institutionen in der Zeit stabiler sind als die Menschen, die sie nutzen. Während die fachspezifischen Studentenzahlen über die Generationenfolge immer wieder zyklisch schwankten, blieb die Institution Universität über die Jahrhunderte ziemlich stabil und veränderte sich nur sehr langsam gemäß dem allgemeinen Trend. Von 1820 bis 1945 zählte man in Deutschland (sieht man von den „großdeutschen“ Eroberungen während der NS-Herrschaft ab) insgesamt nur 19-23 gleichzeitig bestehende Universitäten. Die Zahl der wissenschaftlichen Institute an den deutschen Universitäten von 1830 bis 1940 folgte ebenfalls einem stetigen Wachstumsprozeß. Der Trend über die Generationenfolge hinweg ist stetig, das Studienverhalten der *einzelnen* Generation, das jeweils auf der Deutung der Bildungsprozesse im Lebenslauf beruht, pulsiert zyklisch (Titze und Mitarbeiter 1995).

Das vierte Beispiel ist der Wissenschaftsgeschichte entnommen. Jüngste Forschungen zur Geschichte ausgewählter deutscher Universitäten im 19. Jahrhundert haben ein Ergebnis erbracht, dessen volle Tragweite vermutlich erst im Zusammenhang des Strukturbildes langfristiger Studentenströme deutlich hervortritt. Die Naturwissenschaften waren erfahrungsnäher und "*funktionaler*" in die Systementwicklung eingebunden, während die Geisteswissenschaften eher "*intentional*" gesteuert erscheinen und deshalb den Wechselfällen politischer Einflußnahmen stärker unterworfen waren. Jedenfalls ist sehr auffällig, daß der Gründungsprozeß der Lehrstühle und das Wachstum der Studentenfrequenzen an nahezu allen deutschen Universitäten bei den Naturwissenschaften ein ruhigeres und stetigeres Entwicklungsmuster zeigen als bei den Geisteswissenschaften (Baumgarten 1997, S. 30 ff.; Titze und Mitarbeiter 1987/1995).

Die Beispiele legen folgende theoretische Überlegung nahe: Wo es um die langfristigen Veränderungen über die Folge vieler Generationen geht, lernen die Menschen anders als dort, wo es um den eigenen Lebenslauf geht.

Was die Menschen durch gemeinsames Handeln auf der Ebene der Institutionen hervorbringen, läßt sich als intersubjektive Systementwicklung studieren. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts haben die verschiedenen Generationen, die sich das Ergebnis ihrer Arbeit weiterreichten, die moderne Welt aufgebaut. Die vielfältigen Kultursphären, die als verselbständigte Systeme ihrer Eigenlogik folgen, sind zwar ein Ergebnis der Aufklärungsbewegung und insofern haben die Generationen etwa seit 1770 beschleunigt aus ihren Erfahrungen gelernt, aber das *erfolgreich*

organisierte kollektive Lernen der Generationen manifestiert sich erst seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in den modernen gesamtgesellschaftlichen *Trends*: die verbesserten Austauschverhältnisse der Menschen durch den Ausbau der Verkehrswege und der Kommunikationsmöglichkeiten, die verlängerten Bildungszeiten, die ansteigende Arbeitsproduktivität, die Erhöhung des Lebensstandards, die Verlängerung der Lebenszeit usw. *Der Trend verkörpert das erfolgreiche Zusammenwirken der Personen auf der Ebene der Systementwicklung, den geregelten Austausch von Leistungen in den Institutionen.*

Vom ersten Auftreten der modernen Trends im historischen Prozeß können wir umgekehrt auf die Verfassung der Bildungsorganisation Rückschlüsse ziehen. Wie immer die Vermittlungsmechanismen im einzelnen auch waren, im Zusammenhang des ersten Wachstums-sprungs des Bildungssystems (im Kaiserreich) ist es den Menschen gelungen, die Weitergabe der Kultur erfolgreich als kollektiven Lernprozeß zu organisieren. Für diese Überlegung spricht auch, daß das erste Auftreten der Trends und die vollständige *Alphabetisierung der Bevölkerung* zeitlich eng zusammenfallen (Kuhlemann 1993).

Im Auftreten der Trends schlugen die neuen Wissenschaften gleichsam in den von den Zeitgenossen registrierten Massenerscheinungen durch. 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. Auf dieser Ebene des Zusammenwirkens müssen wir in Jahrhunderten denken. Für das Lernen der Gattung scheint die Zeit gleichsam unendlich zu sein; sofern sie nur überlebt, ist ihr Vorrat an Zeit nie knapp.

Für das Lernen der einzelnen Person ist die Zeit prinzipiell begrenzt. Die Geisteswissenschaften beziehen sich auf die Deutung von Handlungen mit einem *reflexiven* Zeitbegriff. Das *Deutungswissen* bewegt sich vor allem im Horizont des eigenen Lebenslaufs und verkörpert das *Lernen des einzelnen Menschen* in dieser durch seinen Tod begrenzten Kulturphase. Es scheint so, daß "Bedeutung" gerade durch die zeitliche Begrenzung des Daseins zustande kommt. Bei *unendlicher* Zeit gäbe es kein Problem der vernünftigen *Auswahl*, weil alles *gleich gültig* wäre. Diese Überlegung ist natürlich noch sehr grob, aber sie kann der Aufmerksamkeit der künftigen historischen Bildungsforschung die Richtung weisen.

Seit etwa 1900 haben sich die Deutungen von der Ebene des faktischen Verhaltens abgelöst. Die Deutung ist rein symbolisch, flexibel, oft leichtsinnig und fast beliebig, während das Verhalten eher stabil und träge ist und sich nur allmählich ändert. Bildlich kann man sagen: Seit der Jahrhundertwende wuchsen die Ideen der Menschen in den fortgeschrittensten Gesellschaften ins Unermeßliche. Aus der grandiosen Überschußproduktion der Reflexionen kommen nur noch die wenigen kulturellen Ideen zu *praktischer* Wirksamkeit, die an das Selbstverständnis einzelner Gruppen von Menschen oder an Massenerfahrungen anknüpfen.

Eine Konsequenz liegt auf der Hand: Seit etwa 1900 ist die reine *Ideengeschichte* unerschöpflich und für den Gang der Kultur ziemlich bedeutungslos geworden. Je stärker die Gesellschaft das Zusammenwirken der Menschen auf der Handlungsebene institutionell organisiert, um so beliebiger werden die privaten Deutungswelten der Individuen. Wenn Werte ein rein *inneres Phänomen der Deutung* von Handlungen zum Ausdruck bringen, dann sollte man Wertwandlungen nicht dramatisieren.

Wie das Zusammenspiel der beiden Arten des Lernens der Gattung funktioniert, ist gänzlich unerforscht und als Sinn der eigensinnigen Bildungsgeschichte rückschauend zu entziffern. Es spricht einiges für die Vermutung, daß sich bei bestimmten Generationen im historischen Prozeß „neue Gestalten“ herauskristallisieren, die dann kollektivbiographisch durch Wachstumssprünge im Bildungssystem gelernt werden. Zu denken ist hier beispielsweise an die soziokulturelle Mobilisierung der Studenten aus den Geburtsjahrgängen um 1770, die in den Freisetzungserformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Weichen für den Entwicklungspfad der Modernisierung der Lebensweise stellten (Hardtwig 1998).

Typische Repräsentanten dieser Generation, die „neue Gestalten“ vordachten, waren Gottlieb Fichte (1762-1814), Wilhelm von Humboldt (1767-1835) und Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Ihre Vorstellungen einer gebildeten (elitären) Gesellschaft wurden etwa zwei Generationen später durch den ersten Wachstumssprung des Bildungssystems im Kaiserreich kollektiv-biographisch verwirklicht. Als „neue Gestalt“ für kollektive Bildungsprozesse kristallisiert sich als Folge des zweiten Wachstumssprungs (in Deutschland 1960-1980) vielleicht in der Zukunft die Anerkennung unterschiedlicher Kulturen heraus.

3. Die Autonomisierung der Kultur

Im folgenden wird die These, daß das Auseinandertreten von Handlung und Deutung auf die Tiefenstruktur des Bildungswachstums zurückgeführt werden kann, für drei Bereiche auf ihre Tragfähigkeit geprüft.

(1) Zunächst soll die These *wissenschaftsgeschichtlich* geprüft werden. Nietzsches Denken kann als empirisches Indiz des zunehmenden Auseinandertretens von Handlung und Deutung betrachtet werden. Die beobachtbaren Handlungszusammenhänge der Menschen sind so komplex und widersprüchlich geworden, daß die Deutung nicht mehr länger bei der *Absicht* ansetzen kann (Wagner 1998). Die bald nach Nietzsches Reflexionen entstandene *Psychoanalyse* hat den Innenraum der Antriebe des Handelns dann wissenschaftlich auszuleuchten versucht. Die Entstehung der Psychoanalyse läßt sich als wissenschaftsgeschichtlicher Ausdruck des zunehmenden Auseinandertretens von Handlung und Deutung im historischen Prozeß auffassen.

Seit dem Bedeutungsschwund der alteuropäischen Leitdisziplinen Theologie und Philosophie beanspruchten die modernen *Erfahrungswissenschaften* eine gesamtkulturelle Deutungskompetenz. Die Mediziner verstanden sich beispielsweise als "Kulturärzte" am "Volkskörper", die Biologen, die Nationalökonomien, die Soziologen, kurz: Vertreter der modernen Wissenschaften beriefen sich jeweils auf die tieferen Triebkräfte im historischen Prozeß. Aber auch die moderne *Wissenschaft* verlor um die Jahrhundertwende an Überzeugungskraft, das Handeln der Menschen ausschließlich deuten und zum wahren Menschentum führen zu können (Tenbruck 1989).

Wenn der Verzicht auf den Versuch einer Synthese - Inbegriff der Moderne - für Kultur konstitutiv wurde, dann war es konsequent, einen objektiven Begriff von Kultur ganz fallen zu lassen. Max Weber vollzog den entscheidenden Schritt der *Abkehr vom objektiven Kulturbegriff* zugunsten einer perspektivischen Sichtweise: Kultur wird allein durch die subjektive Wertentscheidung der Individuen konstituiert (Germer 1994).

(2) Die Autonomisierung der Kultur um 1900 läßt sich auch *gesellschaftsgeschichtlich* plausibel nachvollziehen (Tenfelde/Wehler 1994; Kocka 1995). Die Veränderungen in der Lebensweise um 1900 sprengten das bürgerliche Kulturverständnis des 19. Jahrhunderts. Die bildungsbürgerlichen Schichten verloren durch den Ausbau des Bildungswesens und die Dynamik der Gesellschaft (im zeitgenössischen Sprachgebrauch: die "aufsteigende Klassenbewegung") um die Jahrhundertwende ihre unbestrittene *hegemoniale Stellung*. Das gesellschaftliche Leben war durch die eigendynamische Entwicklung der Systeme im ausgehenden 19. Jahrhundert so komplex und widersprüchlich geworden, daß es *eine maßgebliche objektive Deutung* nicht mehr zuließ. Pointiert formuliert: Es gab so viele unterschiedliche Deutungen, wie das *Bildungssystem* Personen hervorbrachte, die etwas zu sagen hatten. Und das Bildungssystem baute den Lebenslauf im Prinzip unabhängig von der sozialen Herkunft auf, wie in der zeitgenössischen Intellektuellenkritik gesehen wurde. „Der Intellekt kann alles. Aus einem Kommerzienratssohn vermag er einen Sozialisten, aus einer Pfarrerstochter eine Barfußtänzerin zu machen“ (Hübinger/Mommsen 1993, S. 209).

Der um 1900 zu beobachtende moderne Pluralismus ist ein Ergebnis des ersten Wachstumssprungs des Bildungssystems. Der *Einheit der Praxis* in den Handlungs-Systemen ("objektive Kultur"), in denen die Menschen auf institutioneller Ebene zusammenwirken, steht die unerschöpfliche Welt der subjektiven Sichtweisen, der *Pluralismus in den Deutungen* der Kultur

gegenüber. Das Aufkommen der Massenkultur von unten währte die bildungsbürgerliche Führungsschicht mit der Betonung der "wahren" Kultur und der statusbewußten *Sinndeutung von oben* abwehren und aufhalten zu können (Bruch in Hübinger u.a. 1989).

Die von den weitsichtigen Zeitgenossen wie Georg Simmel und Max Weber wahrgenommene Trennung von subjektiver und objektiver Kultur läßt sich durch den historischen Bildungsforscher rückschauend plausibel erklären: Die "Masse" ist um 1900 über den ersten Wachstumssprung des Bildungssystems in die Geschichte eingetreten und hat sich von bürgerlichen Zuschreibungen emanzipiert. Aus der Gestalt der Wellen der Studentenströme läßt sich deutlich erkennen, daß sich der Sprung in die Moderne um 1900 vollzog. Zwischen 1893 und 1912 läßt sich bei den Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften eine Art Quantensprung auf ein neues Niveau feststellen (Titze und Mitarbeiter 1987, S. 121).

(3) Auch die eigensinnige Bildungsgeschichte zwischen den Weltkriegen als widersprüchliche Einheit von Elite und Mob (Hannah Arendt) erscheint aus dieser Perspektive in einem neuen Licht.

Das Bildungswachstum vor dem Ersten Weltkrieg (wahrscheinlich sogar bis etwa 1930) eilte der Gesellschaft voraus, mit verhängnisvollen Konsequenzen, wie wir als Nachgeborene der Nazi-Diktatur wissen. Man kann die gesamte Epoche bis zur Durchsetzung der Massenbildung nach dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems als *Konflikt zwischen Elitebildung und Massenbildung* auffassen. Heute erkennen wir, daß das schnelle Bildungswachstum in der Klassengesellschaft die damals lebenden Generationen als lernende Schicksalsgemeinschaft überforderte. Sowohl die "gebildeten Schichten", die sich als Elite ("Führer") an der Spitze der Volksgemeinschaft sahen, als auch die Arbeitermassen, die sich für das "Dritte Reich" in Reih und Glied stellten, waren für das nationalsozialistische *Gedankenschlecht* empfänglich (Falter 1998).

Wenn wir zwischen dem Lernen der Menschen auf der Handlungs-ebene und der Deutungsebene unterscheiden, können wir der Sinnlosigkeit des deutschen Wegs in die Moderne rückschauend noch einen „Sinn“ abgewinnen. Die großen *Trends* der gesellschaftlichen Entwicklung, die das Zusammenwirken der Menschen auf der Ebene der verselbständigten Systeme repräsentieren (zum Beispiel: die Verlängerung der Lebenszeit, die wachsende Berufstätigkeit der Frauen, die fortschreitende Arbeitsteilung usw.), wurden durch die zwölf Jahre der nationalsozialistischen Diktatur erstaunlich wenig tangiert. Die *Deutung* des Handelns war demgegenüber tief durch den Nationalsozialismus geprägt und wurde mit jeder neuen Generation (etwa seit der Jahrhundertwende) flexibler und dehnbarer: sie schwang unruhig und ermöglichte durch schleichend zunehmende Radikalisierung sogar die nationalsozialistischen Verbrechen.

Für die historische Bildungsforschung ergibt sich aus dem eigensinnigen Entwicklungspfad der deutschen Gesellschaft in die Moderne die Hypothese, daß das *Deutungswissen* schwieriger nachzuvollziehen ist und dem stetiger wachsenden *Leistungswissen* (dem Ausdruck der Anpassung an die Umwelt durch kollektives Lernen) vorangeht. Erst müssen die Reflexionen neue "Gestalten" ertasten, ehe die Bildungsströme in den ausdifferenzierten Systemen stärker zirkulieren und andere Lebensbereiche der gesamten Gesellschaft erfassen. Wenn das Lernen sich in der Anpassung an die Umwelt, in der „Identifikation“ ohne Selbstbewußtsein erschöpft, können die "Ideen" auch eine ganze Gesellschaft in die Sackgasse manövrieren, wie das Lehrstück des Dritten Reichs gezeigt hat.

Wir müssen den Nationalsozialismus im Sinne einer Dialektik der Aufklärung rational nachvollziehen (soweit das überhaupt geht) und das Zeitalter der europäischen Bürgerkriege als eigensinnige Bewegung unzureichend gebildeter Völker kritisch aneignen. Der *Nationalismus* der europäischen Gesellschaften zwischen 1890 und 1945 und der *Rassismus* der deutschen Gesellschaft im Dritten Reich sind als überwältigende Engführungen des "Geistes" in der rückschauenden Perspektive zu entschlüsseln: starke Identifikation, kaum Lernen, wenig Reflexion, bei den "Führern" und den "Massen".

Erst in den letzten Jahrzehnten haben sich die Generationen aus der nationalistischen Engführung des „Geistes“ durch kollektive Bildungsprozesse herausgearbeitet und das Zeitalter der europäischen Bürgerkriege überwunden. Als Motor des Wandels läßt sich das Wachstum des

Bildungssystems deuten, das sich seit der Überproduktionskrise von Gebildeten seit den 1880er Jahren zunehmend eigendynamisch entwickelte und der traditionellen autoritären Steuerung entzog. Nach dem ersten Wachstumssprung im Kaiserreich hat sich die Massenbildung mit dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems (etwa 1960-1980) historisch durchgesetzt. Die junge Generation ist seit der „Jugendbewegung“ der Schrittmacher des sozialen Wandels, weil sie ohne die Last der Erfahrungen das Neue in der Kultur schneller lernt.

Am Ende des 20. Jahrhunderts schlägt das Auseinandertreten von Handlungswelt und Deutungswelt bis in das Alltagsleben der gegenwärtig aufwachsenden Generation sinnfällig durch. So manches Kind taucht am Bildschirm völlig in die subjektive Kultur ein und scheint in völliger Abkoppelung von den anderen in *seiner* Welt selig werden.

4. Überlegungen zur weiteren Forschung

Seit der funktionalen Integration immer größerer Menschengruppen in Handlungszusammenhänge gibt es die modernen sozialen Schwingungsphänomene. Die entscheidende Voraussetzung ist hier die Koordinierung des Handelns durch Austausch über die Medien (zunächst Zeitungen, bald Rundfunk, Fernsehen, Internet) und Orientierung an gleichen Reizen. So kommt in bestimmten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ein gemeinsames Schwingen zustande. Solange die Kommunikation der Menschen nur in face-to-face Situationen stattfand, konnte es auch keine zyklischen Schwingungen im modernen Sinne geben. Wo sie sich frühzeitig empirisch nachweisen lassen, beispielsweise in fachlichen Studentenströmen an einigen deutschen Universitäten am Ende des 18. Jahrhunderts, waren bildungsbürgerliche Familien einer Region durch die Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften bereits verbunden und haben ihr Handeln koordiniert (Titze 1990).

Die Beispiele aus der historischen Bildungsforschung und zum Wertewandel zeigen, daß es sinnvoll ist, zwischen einem langfristig stabilen *Trend* auf der Handlungsebene und *zyklischen Schwingungen* auf der Deutungsebene zu unterscheiden.

Die jeweils in den Kulturprozeß eintretende *junge Generation* paßt sich auf der Handlungsebene an die vorgefundene Umwelt an und befördert die Systementwicklung entsprechend dem Trend. Ein gutes Beispiel für das hier gemeinte "Systemlernen" auf der institutionellen Ebene ist die *internationale* Einstellung der jüngeren Generationen im Zeitalter des bequemen Reisens und des Internet, während die früheren Generationen (die heutigen Großeltern) noch selbstverständlich *national* dachten und handelten, z. B. *nationale Kriege* führten. Die Alten müssen am Ende ihres Lebenslaufs umlernen, daß die Feinde von einst heute zu Freunden geworden sind, d.h. sie müssen in Fleisch und Blut übergegangene *Bedeutungen* als Deutscher überwinden und als Europäer oder gar als Weltbürger eine neue Identität ausbilden. Die junge Generation muß nicht mehr "die alten Geschichten" (die Kriege der Großväter) erinnern, sondern lernt gleich auf einem neuen Bildungsniveau die „reiferen“ Formen der Vergesellschaftung. Vielleicht haben Fußballspiele im Fernsehen, in denen sich "weiße" und "farbige" Menschen nach gelungenen Torschüssen vor Millionen von Zuschauern umarmen, mehr zum Lernen der Gleichheit der Menschenrassen beigetragen als gelehrte Vorträge über universalistische Prinzipien im Völkerrecht. Die reiferen Formen der Vergesellschaftung sind in diesem Beispiel durch „Systemlernen“ vermittelt.

Um Einsichten in die generativen Lernprozesse zu gewinnen, gehen wir zunächst im Modell von drei Generationen aus, die im Abstand von 25 Jahren einander folgen. Die Verhältnisse der verschiedenen Generationen in der sozialen Wirklichkeit sind selbstverständlich viel komplexer. Der *demographische Generationenbegriff*, der durchschnittliche Abstand in der biologischen Reproduktion, ist nur ein Minimalbegriff, um überhaupt einen empirischen Problemzugang zu gewinnen.

Um die langfristigen Veränderungen oder mit anderen Worten den *Trend* erkennen zu können, müssen wir den Generationswechsel betrachten und möglichst die Zeiträume von drei und mehr

Generationen (mindestens Großväter und Enkel) in die vergleichenden Untersuchungen einbeziehen. Die mittlere Generation vollzieht das Auf und Ab auf der Deutungsebene mit, sie schwingt im historischen Prozeß. An der mittleren Generation läßt sich der *Zyklus* studieren. Nach dieser Modellvorstellung lassen sich Trend und Zyklus bei den Generationen unterscheiden.

Durch die theoretische Integration der beiden Ebenen der *Kollektivbiographien* (Lebensläufe der Subjekte) und der *Systementwicklung* (Verselbständigung der Kultursphären) können die Prozesse der Vergesellschaftung der Menschen in einem Kontinuum von der einzelnen Biographie bis zur abstrakten Strukturgeschichte in ihrer Dynamik analytisch beschrieben und rational rekonstruiert werden. Der *Systembegriff* ermöglicht eine angemessene Berücksichtigung der nicht intendierten Folgen subjektiv sinnvoll gemeinter Handlungen. Aus der *Differenz* der Intentionen, die die Menschen bei ihren Handlungen verfolgt haben und der Funktionen, die der beobachtende Forscher in dem Zusammenhang der einzelnen Handlungen erkennt, kann die *Eigendynamik der Systementwicklung* erklärt werden. Das Lernen von Systemen erscheint aus dieser Perspektive nur in der rückschauenden Rekonstruktion erkennbar. Es ist einerseits auf das sinnorientierte Handeln einzelner Menschen zurückzuführen. Es geht andererseits in seinen *synergetischen* Effekten über das Lernen einzelner Menschen hinaus, weil es durch das kollektive Zusammenwirken zustande kommt.

Aus der Unterscheidung von zwei Arten des Lernens der Menschen ergeben sich also grundsätzliche Überlegungen. Die Systementwicklung läßt sich als kumulatives Lernen durch Generationswechsel rational rekonstruieren. *Das Lernen im historischen Prozeß folgt dem langfristigen Trend.* Hier handelt es sich um ein stetiges *Aufbauphänomen* auf der institutionellen Ebene. Wo immer die Menschen in Institutionen handeln, tauschen sie „Leistungen“ aus. Diese Handlungsebene darf nicht mit der Deutungsebene des Werts „Leistung“ verwechselt werden. *Selbstbewußt* deuten die Menschen ihren Austausch in der Vergesellschaftung mit anderen und dabei orientieren sie sich an eher schwankenden Werten.

Das Wechselspiel von Handlung und Deutung vollzieht sich eigensinnig, wie wir aus der Vergangenheit erkennen können. In der historischen Bildungsforschung läßt sich studieren, wie die Menschen im historischen Prozeß durch ihr Zusammenwirken auf der institutionellen Ebene Strukturen erzeugt haben, die nicht intendiert waren, aber gleichwohl rückschauend als sinnvoll erkannt werden können.

Durch Lernen baut der einzelne Mensch im Lebenslauf seine persönliche Biographie auf. Bildungsprozesse sind durch eine doppelte Zeitperspektive bestimmt: *wir handeln in der Gegenwart und deuten unser Handeln in der Vergangenheit und der Zukunft.* Der Mensch sucht nach dem Sinn seiner Erfahrungen, fragt sich, was sein Dasein bedeutet. Er muß mit seinem Handeln (Anpassung an seine jeweilige Umwelt) fertig werden. Die Reichweite seines individuellen Lernens ist durch die Kürze seines Lebenslaufs eingeschränkt. Die neuen Erfahrungen sind besonders mit zunehmendem Alter durch die alten Erfahrungen eingeschränkt oder begrenzt. *Das Lernen im Lebenslauf* wird durch die persönlichen Deutungen entsprechend dem *Funktionsgedächtnis* begrenzt (Assmann 1995, S. 177 ff.), es schwingt zyklisch und umspielt gleichsam den historischen Trend.

Zur Systemgeschichte haben alle Individuen durch gemeinsames Handeln beigetragen. Die großen Geheimnisse der Entwicklung der Menschheit beruhen auf dieser Art des kollektiven Lernens der Generationen in der Geschichte. Man kann daraus für die Zumutungen an Identitätsbildung im Lebenslauf einen nüchternen Schluß ziehen: Das *Neulernen* der jungen Generation im historischen Prozeß ist gesellschaftlich produktiver als das *Umlernen* der älteren Generationen im Lebenslauf.

Ein gutes Beispiel für die hier gemeinte Forschung mit aufschlußreichen Einsichten in die generativen Zusammenhänge von Wertwandlungen hat Hans Bertram (1994) geliefert. Die jüngsten erziehungswissenschaftlichen Forschungen über Generationenbeziehungen weisen in eine ähnliche Richtung (Ecarius 1998).

Wenn wir den Untersuchungszeitraum nicht weit genug ausdehnen, bleiben wir sozusagen im *Erfahrungsraum des Zeitgeistes* stecken, unsere Forschungsergebnisse erscheinen widersprüchlich

und ziemlich wertlos. So manche empirische Untersuchung der Gegenwart beleuchtet in diesem Sinne nur den Zeitgeist, weil sie weder den *Einfluß der Zeit* (in chronologischer, individueller und sozialer Bedeutung) auf die Ergebnisse noch das unterschiedliche Lernen der Generationen nach Trend und Zyklus angemessen berücksichtigt.

Literatur

- Assmann, A.: Funktionsgedächtnis und Speichergedächtnis - Zwei Modi der Erinnerung. In: Platt/Dabag 1995, S. 169-185.
- Baumgarten, M.: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Göttingen 1997.
- Beck, U./Sopp, P. (Hg.): Individualisierung und Integration. Opladen 1997.
- Becker, R. (Hg.): Generationen und sozialer Wandel. Opladen 1997.
- Benker, S./Störmer, S.: Grenzüberschreitungen. Studentinnen in der Weimarer Republik. Pfaffenweiler 1991.
- Bertram, H.: Wertwandel und Werttradierung. In: Bien, W. (Hg.): Eigeninteresse oder Solidarität. Opladen 1994. S. 113-135.
- Besters, H. (Hg.): Bevölkerungsentwicklung und Generationenvertrag. Baden-Baden 1980.
- Bruch, R. von/Graf, F. W./Hübinger, G. (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft. Stuttgart 1989.
- Diederich, N./Hölder, E./Kunz, A. u.a.: Historische Statistik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1990.
- Ecarius, J. (Hg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen 1998.
- Falter, J. W.: Die "Märzgefallenen" von 1933. In: Geschichte und Gesellschaft 24 (1998), S. 595-616.
- Germer, A.: Wissenschaft und Leben. Max Weber Antwort auf eine Frage Friedrich Nietzsches. Göttingen 1994.
- Hardtwig, W.: Vormärz. Der monarchische Staat und das Bürgertum. 10München 1998.
- Hübinger, G./Bruch, R. von/Graf, F. W. (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. II. Idealismus und Positivismus. Stuttgart 1997.
- Hübinger, G./Mommsen, W. J. (Hg.): Intellektuelle im Deutschen Kaiserreich. Frankfurt am Main 1993.
- Huerkamp, C.: Bildungsbürgerinnen. Göttingen 1996.
- Imhof, A. E.: Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren und ihre Folgen. Stuttgart 1996.
- Knörzer, W./Grass, K.: Einführung in die Grundschule. Weinheim 1998.
- Kraft, S.: Erziehungswissenschaft, konstruktivistische. In: Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999. S. 166-169.
- Kuhlemann, F.-M.: Tradition und Innovation. Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preußen 1790-1918. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Weinheim 1993. S. 41-67.
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 949-968.
- Liebau, E. (Hg.): Das Generationenverhältnis. Weinheim/München 1997.
- Liebau, E./Wulf, C. (Hg.): Generation. Weinheim 1996.
- Lüscher, K./Schultheis, F. (Hg.): Generationenbeziehungen in "postmodernen" Gesellschaften. Konstanz 1993.
- Meulemann, H.: Bildung, Generationen und die Konjunkturen des Werts Leistung. In: Zeitschrift für Soziologie 16 (1987), S. 272-287.
- Mommsen, W. J.: Bürgerliche Kultur und künstlerische Avantgarde 1870-1918. Frankfurt am Main 1994.
- Müller, D.K./Zymek, B. unter Mitarbeit von U. Herrmann: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II/1). Göttingen 1987.
- Neumann, K.: Der Bildungsbegriff als Integrationskonzept? Pädagogik der frühen Kindheit

- zwischen Bildungstheorie, Psychologie, Sozialisationstheorie und Kindheitsforschung. In: Hoffmann, D./Neumann, K. (Hg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998, S. 129-147.
- Nunner-Winkler, G.: Jugend und Identität als pädagogisches Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 671-686.
- Oelerich, C.: Zum Wandel der Diskussion über personale Bildungsdisposition seit 1945. Magisterarbeit an der Universität Lüneburg 1996.
- Platt, K./Dabag, M. (Hg.): Generation und Gedächtnis. Opladen 1995.
- Rothenbacher, F.: Historische Haushalts- und Familienstatistik von Deutschland 1815-1990. Frankfurt/Main 1997.
- Schmeiser, M.: Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3 (1996), S. 135-183.
- Simon, F.B. (Hg.): Lebende Systeme. Frankfurt am Main 1997.
- Tenbruck, F.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Opladen 1989.
- Tenfelde, K./Wehler, H.-U. (Hg.): Wege zur Geschichte des Bürgertums. Göttingen 1994.
- Tenorth, H.-E.: "Bildung" - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 969-984.
- Titze, H. unter Mitarbeit von H.-G. Herrlitz, V. Müller-Benedict und A. Nath: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte I/1). Göttingen 1987.
- Titze, H. unter Mitarbeit von H.-G. Herrlitz, V. Müller-Benedict und A. Nath: Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte I/2). Göttingen 1995.
- Titze, H./Lührs, W./Müller-Benedict, V./Nath, A.: Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker 1860-1940. In: Lösche, P. (Hg.): Göttinger Sozialwissenschaften heute. Göttingen 1990. S. 181-251.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V.: Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 97-126.
- Titze, H.: Der Akademikerzyklus. Göttingen 1990.
- Titze, H.: Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18 (1998), S. 66-81.
- Titze, H.: Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 103-120.
- Wagner, H.-J.: Pragmatische Gedankenexperimente - Methodologische, bildungstheoretische und historisch-pädagogische Reflexionen im Werk Nietzsches. In: Niemeyer, C. u. a. (Hg.): Nietzsche in der Pädagogik? Weinheim 1998. S. 325-337.
- Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 3. München 1995.
- Wölk, M.: Der preußische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler 1871-1912. Berlin 1980.

Zusammenfassung

Das gegenwärtige Vordringen des Generationsbegriffs in der empirischen Forschung vieler Disziplinen scheint mit den beiden Arten des Lernens der Menschen als Gattung zusammenzuhängen: Lernen im Lebenslauf des einzelnen Menschen und Lernen durch Generationswechsel im historischen Prozeß. Welche Überlegungen folgen aus dieser Unterscheidung? Es wird vorgeschlagen, das im historischen Prozeß zunehmende Auseinandertreten von Handlung und Deutung mit dem Wachstum des Bildungssystems im Zusammenhang zu sehen. Das Lernen der Generationen folgt einem relativ stetigen Trend. Das Lernen des einzelnen Menschen ist durch seinen Lebenslauf begrenzt und umspielt in seinen Deutungen den Trend. Mit dem Wachstum des Bildungssystems kristallisieren sich „neue Gestalten“ der Identität heraus.