

Hartmut Titze

Das Lernen der Generationen seit der Aufklärung

Die zunehmende Bedeutung des Generationsbegriffs in vielen Wissenschaften dürfte damit zusammenhängen, dass die Menschen als Gattung zwei Arten des Lernens aufweisen: Erstens das Lernen im Lebenslauf des *einzelnen* Menschen; dann erfassen wir den *Einstellungswandel*. Zweitens ist davon das Lernen im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang durch *Generationswechsel* zu unterscheiden; dann erfassen wir die *Kollektivbiographien* im historischen Prozess. Dass wir in der Geschichte aus unserer Vergangenheit lernen, beruht vor allem auf der zweiten Art des Lernens durch Generationswechsel. Dabei fassen wir grundsätzlich die Erscheinungen in der jeweiligen Gegenwart als Ergebnis der *Lernens in der Zeit* auf. Wenn wir die historische *Zeit* betrachten, dann überlagern sich die Menschen in ihren einzelnen Lebensläufen in Gestalt verschiedener Generationen, die ihre Erfahrungen weitergeben (generative Erfahrungskumulation). Wenn wir den in der Gegenwart verfügbaren *Raum* betrachten, dann leben zur gleichen Zeit verschiedene Generationen und erfahren ein gleiches Ereignis zu einem verschiedenen Zeitpunkt in ihrem Lebenslauf (generative Erfahrungsschichtung). Wenn wir wissenschaftlich in der Gegenwart bleiben und die Geschichte der Menschen vernachlässigen, untersuchen wir die Menschen ohne die Dimension der *Zeit*, gewissermaßen nur auf der *Oberfläche des Raumes*. Hier soll die historische Tiefenschärfe betont und aus der Sicht der Bildungsforschung dem sozio-kulturellen Lernen seit der Aufklärung nachgegangen werden.

Die Generation als historisches Ordnungsprinzip verdient eine erhöhte Aufmerksamkeit, weil sie aus der Vielfalt von historischen Periodisierungsmöglichkeiten als einzige sowohl an *lebensgeschichtliche Erfahrungen* anknüpft als auch der *Eigendynamik* von Systemgeschichten (Interaktion der Menschen in ihren Lebensläufen) gerecht zu werden vermag. Wir thematisieren also die Generationen als *kollektive Akteure* oder kulturelle Träger sozialen Wandels (gleichsam als kulturelle Lerneinheiten) und achten darauf, dass jeder Lebenslauf historisiert werden muss. Dabei ist nicht der Lebenslauf in seinem anthropologischen *Normalablauf* von Interesse, sondern die Genese *neuer* Erfahrungen im generativen Prozess. Andererseits verdient auch die Entstehung *neuer Themen* mehr Aufmerksamkeit als die Verankerung alter Ideen in der Sozialstruktur. Man kann nämlich das Auftauchen neuer Themen im historischen Prozess auch als Lernen der *gesamten* Gesellschaft auffassen. Hier scheint besonders die junge Generation einen leichteren Zugang zum Neuen in der Kultur zu haben und Schrittmacher des sozialen Wandels zu sein.

I. Generationenverhältnisse im historischen Prozess

Der theoretische Ansatz besteht darin, die Geschichte als *Lernprozess der Generationen* mit dem *Wachstum des Bildungssystems* und mit den periodisch auftretenden *Bildungskrisen* auf dem akademischen Arbeitsmarkt (Wechsel von Mangel und Überfüllung) im Zusammenhang zu sehen. Die Generationen, die unter Verwertungsgesichtspunkten ihrer Qualifikation in eine schwierige Konstellation „hineingeboren“ wurden, scheinen in ihren Lebensläufen eher das Neue verwirklicht zu haben. Man könnte diese Generationen, die durch ihre *spezifische Lagerung* im historischen Prozess zu kreativen kulturellen Leistungen herausgefordert wurden, auch die *produktiven* Generationen nennen. In der historischen Bildungsforschung sollten wir versuchen, diese Schrittmacher des sozialen Wandels empirisch abzugrenzen.

Das seit dem Ende des 18. Jahrhunderts aufgebaute moderne Bildungswesen war deshalb so produktiv für die Modernisierung der Lebensweise und den sozialen Wandel, weil es systematisch *Differenzerfahrungen* von *symbolischer* Welt und *erfahrener* Welt erzeugte. Die Generationen maßen die bestehenden Verhältnisse an den vorgestellten Erwartungen und stellten auf diese Weise das Lernen auf Dauer.

In der Entstehungsphase des modernen Bildungswesens hat besonders Johann Gottlieb Fichte der

vormodernen Welt in seinen *Reden an die deutsche Nation* im Jahre 1808 eine unerbittliche Bilanz entgegen gehalten: "Was daraus wird, wenn die Menschheit im ganzen in jedem folgenden Zeitalter sich also wiederholt, wie sie im vorhergehenden war, haben wir nun zur Genüge ersehen; soll eine gänzliche Umbildung mit derselben vorgenommen werden, so muß sie einmal ganz losgerissen werden von sich selber, und ein trennender Einschnitt gemacht werden in ihr hergebrachtes Fortleben" (Neunte Rede). Streng genommen ist diese Forderung natürlich nicht zu erfüllen, weil jede Generation das Erbe früherer Generationen antreten *muss*, ob sie will oder nicht, weil die kulturelle Evolution immer *Anschlusslernen*, also Weiterlernen bedeutet. Das Bild ist aber aufschlussreich, weil es die Bedeutung der modernen Schule bewusst machen kann.

Die Geschichte als Lernprozess der Generationen wurde durch die Bildungsreformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts beschleunigt, durch die die nachwachsende Generationen im "Schulraum" (d.h. in einem aus dem gesellschaftlichen Leben gleichsam ausgeklinkten Erfahrungsraum) verselbstständigt und in den Kindern eine "reine Liebe zum Lernen" angezündet wurde. Die Jugend sollte befähigt werden, „ein Bild von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, so wie dieselbe nach dem Vernunftgesetze schlechthin sein soll, zu entwerfen“ (Zweite Rede). Die neue Erziehung erscheint in diesem Sinne als *Vernunftzwang*, der durch das reformierte Schulwesen im Verhältnis der Generationen *institutionalisiert* wurde.

Für die Ausbildung der bürokratischen Bildungselite an der juristischen Fakultät der Universität Berlin empfahl der preußische Kultusminister am 8. August 1824 eine Vorlesung über das *bestehende* positive Völkerrecht, um "die Studierenden von leeren Abstraktionen und Überspannungen in politischen Dingen zurückzuführen". Die angehenden Theologen, Philologen und Ärzte lernten die Rechtsverhältnisse des Staats in ihrer Ausbildung nur in *abstracto* kennen. Da sie die Wirklichkeit bloß am idealen sogenannten *Vernunftstaat* messen würden, erschienen ihnen alle Abweichungen davon "als Willkür und ungerecht". Die einschlägigen Vorlesungen sollten in Zukunft nur noch von zuverlässigen Männern vorgetragen werden, "deren Phantasie durch *positives* Recht geregelt" wurde, ordnete der Kultusminister an.¹

Im historischen Prozess gab es kaum Wandel, solange die junge Generation die Lebensweise der älteren Generationen im Mitvollzug fortsetzte. Die Identität der Vorfahren war auch die eigene. *Die Generationenfolge mußte also zunächst in ihrer Differenz zu Bewusstsein kommen*², ehe ein Wandel in der Lebensweise als Lernen der Generationen zustande kommen konnte.

II. Die Institutionalisierung der Bildungsselektion

Die erste Generation, die sich in diesem Sinne aus dem historischen Prozess hervorhebt und deutlich zu erkennen ist, entfaltete ihre Wirksamkeit am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts³. Seit etwa 1770 lässt sich die Entdeckung der Jugend in der Anthropologie und die emphatische Aufwertung der Adoleszenz erkennen. 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 ff. 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 kam⁴. Die geselligen Berliner Salons um 1800 stellten im Sinne sozialer Bewegungen „zentrale Turnierplätze“ dar, auf denen junge Gebildete aus den führenden Ständen, die vor allem an den Reformuniversitäten in Halle und Göttingen studiert hatten, „Kämpfe um soziale Positionierung in einem zeitgenössisch erzwungenen

1J. F. W. Koch, Die preußischen Universitäten. Eine Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung dieser Anstalten betreffen. Bd. II/1. Berlin 1839/40, S. 187 ff. Hervorhebung H.T.

2R. Koselleck, *Vergangene Zukunft*. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main 1979, S. 349 ff.

3W. Speitkamp, *Jugend in der Neuzeit*, Göttingen 1998, S. 55 ff.

4T. Pester, *Zwischen Autonomie und Staatsräson*, Jena und Erlangen 1992; W. Hardtwig, *Vormärz*. Der monarchische Staat und das Bürgertum. München 1998.

Elitenkompromiß“ ausfochten⁵.

In dieser Phase vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis in die ersten vier Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts wurde die Vergesellschaftung der nachwachsenden männlichen Generation in den führenden Ständen auf den *neuen Modus der Bildungsselektion* umgestellt⁶. 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 Generation und Vordenker der neuen Vergesellschaftung waren Gottlieb Fichte (1762-1814), Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Friedrich Schleiermacher (1768-1834) und Johann Wilhelm Süvern (1775-1829). 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 werden⁷.

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 traditionellen Privilegien pochte, also nach "oben" *universalistisch* argumentierte, und sich andererseits in ihrer Mentalität gegen das Volk scharf abgrenzte, also nach "unten" *ständisch* argumentierte⁸.

Durch den allmählichen Übergang von einer adelsgeprägten *Repräsentationskultur des Körpers* zu einer bürgerlich geprägten Repräsentationskultur der *Sprache* wurde die Vergesellschaftung dynamischer. Mit der Aufklärungsbewegung tritt der sprechende und die Argumente vernünftig abwägende Mensch gleichsam an die Spitze der kulturellen Evolution⁹. Die *Eigendynamik des Bildungswesens* bahnt der künftigen soziokulturellen Entwicklung den Weg. Mit der kompetenten Selbstdarstellung in der Situation und der für immer mehr Menschen im Umgang orientierenden Unterscheidung zwischen *Körper* und *Person* könnte man theoretisch auch die Vergesellschaftung nach dem neuen Modus der *Bildungsselektion* beginnen lassen. Zwar gab es die verschiedenen Aspekte der Menschlichkeit selbstverständlich schon lange vor der Aufklärung (Einheit von Leib, Seele und Geist), aber zu einer programmatischen Anerkennung der persönlichen Rechte jedes einzelnen Menschen kam es erst durch die Aufhebung der Sklaverei und der Leibeigenschaft. (An dieser Stelle mag die Vorstellung genügen: Der entseelte Leib wurde zum *Körper*, Geist und Seele führten zum Begriff der *Person*.)

Individualität und die Trennung von Körper und Person hängen in einer von der historischen Bildungsforschung zu ergründenden Weise mit der *Verinnerlichung von Verboten* zusammen, die das gemeinsame Leben regeln. Erst wenn die Körper hinreichend „innere Werte“ aufgebaut haben (als *symbolische Zwischenwelt* zu anderen Körpern), werden sie in der Interaktion zur „Person“. Im übertragenen Sinne emanzipiert sich auch der Gebildete *als Person* mit „höheren“ Bedürfnissen aus der „Sklaverei“ seines Körpers¹⁰. *Durch Bildungsprozesse baut die Person ihren Lebenslauf selbst auf*. Deshalb ist die auf diesen Prozess bezogene Pädagogik erst im 18. Jahrhundert entstanden. Die Väter (die das Milieu der sozialen Herkunft repräsentierten) und die sozialen Paten stellten für den

5D. Gaus, Bildende Geselligkeit. Untersuchungen geselliger Vergesellschaftung am Beispiel der Berliner Salons um 1800, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 4. Weinheim 1998, S. 165-208, besonders S. 195.

6H.-G. Herrlitz, W. Hopf, H. Titze, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Mit einem Kapitel über die DDR von E. Cloer. Weinheim 1998; F. Baumgart, Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806-1859. Darmstadt 1990; H. Titze, Der historische Siegeszug der Bildungsselektion, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18. 1998, S. 66-81.

7W. von Humboldt, Werke in fünf Bänden, hg. von A. Flitner und Klaus Giel. Bd. IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart 1964, 89. Zur Funktionselite im Staatsdienst vgl. K.-E. Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde, Stuttgart 1974/1996.

8C. von Hodenberg, Die Partei der Unparteiischen. Der Liberalismus der preußischen Richterschaft 1815-1848/49, Göttingen 1996.

9Als ideale Gestalt in der Vergesellschaftung tritt an die Stelle des *aktionalen Repräsentationsmodus* der *sprachlich-diskursive* Modus. Vgl. E. Dillmann, Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert, Köln 1995.

10R. van Dülmen, Die Entdeckung des Individuums 1500-1800, Frankfurt am Main 1997; A. Linke, Sprachkultur und Bürgertum, Stuttgart 1996.

Selbstaufbau des Lebenslaufs durch Bildungsprozesse im 18. und 19. Jahrhundert noch entscheidende Schlüsselpersonen dar. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lernen die Kinder und Jugendlichen frühzeitig, dass sie ihren Lebenslauf selbst gestalten müssen. Im Horizont dieser gegenwärtigen Einsicht rekonstruieren wir am *Leitfaden des Bildungswachstums* den Weg, den die Generationen seit der Weichenstellung um 1800 zurückgelegt haben. Bei diesem methodischen Ansatz lenken wir unsere Aufmerksamkeit auf die dynamische Spitze der Vergesellschaftung, die andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens nach sich zieht.

Die empirische Abgrenzung der Generationen nach der Freisetzung aus der ständischen Welt ist schwieriger. Hier ist an die Lebensläufe etwa zwischen 1800/15 und 1875/90 zu denken, als das moderne Bildungssystem durch das Zusammenwirken vieler Menschen aufgebaut wurde. Als generative Vertreter, die die revolutionäre Bedeutung des im Aufbau befindlichen Bildungswesens erkannten, sind hier Robert von Mohl (1799-1875) und Lorenz von Stein (1815-1890) zu nennen¹¹. Das Bildungswesen war noch im Fluß und erfasste erst sehr wenige heranwachsende Jugendliche, die mit schulisch vermittelten Berechtigungen ins gesellschaftliche Leben eingriffen. Erst nach 1860 wuchsen die höheren Bildungseinrichtungen zu einem *Bildungssystem* zusammen¹². Nur etwa 10-15 % der männlichen Schüler in den Städten besuchten nach dem ersten Wachstumssprung des Bildungssystems eine höhere Schule und noch weniger erwarben eine schriftlich bestätigte Berechtigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben¹³. Diese zahlenmäßig dünnen elitären Schichten hatten aber den größten Einfluss auf die kollektiven Lebensläufe der Menschen und den weiteren Aufbau von Systemen in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.

III. Trends als Ausdruck kollektiven Lernens

Spätestens ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts treten als *neuartige Erscheinungen der Kultur* die übergreifenden Trends auf, die bis in die Gegenwart einen *relativ stetigen* Verlauf zeigen. Sie manifestieren, dass das Zusammenwirken der Menschen und der Austausch von Leistungen eine neue Qualität angenommen hat. Man kann die modernen statistischen Trends nach 1860/1880 als einen Ausdruck der *Selbstorganisation des gesellschaftlichen Lebens* „von unten“ (auch als die Anfänge der modernen Massenkultur) auffassen, als Ausdruck des erfolgreich organisierten kollektiven Lernens der Generationen in der Geschichte. Genau wie beim Bildungswachstum handelt es sich hier um ein *Aufbauphänomen* im historischen Prozess, um eine *generative Akkumulation von Erfahrungslernen*. Mit der Ausdehnung des Bildungswesens wurden auch die ersten Experten für die *Selbstbeobachtung* der Gesellschaft von anderen Aufgaben freigestellt. Zu keiner Zeit sind so viele statistische Ämter in Deutschland gegründet worden wie von 1850 bis 1866¹⁴. Das heisst: Die *Verstetigung der statistischen Beobachtung* des gesellschaftlichen Lebens lief mit dem ersten Wachstumsschub des Bildungswesens parallel. Mit der Konsolidierung der statistischen Ämter wurden die Ergebnisse der gesellschaftlichen „Moralstatistik“ zu Argumenten im politischen Kampf um die Zukunft der Gesellschaft. So entstand z. B. die moderne *Jugendhilfe/Sozialpädagogik* im Kontext der 1882 statistisch registrierten ansteigenden

11P. M. Roeder, *Gesellschaft und Erziehung*, Weinheim 1968.

12K.-E. Jeismann, P. Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band III. 1800-1870, München 1987; C. Berg (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band IV. 1870-1918. München 1991; D. K. Müller, B. Zymek 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; H. Titze unter Mitarbeit von H.-G. Herrlitz, V. Müller-Benedict und A. Nath, *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. I/1), Göttingen 1987; dies., *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. I/2), Göttingen 1995; H. Titze, *Der Akademikerzyklus*, Göttingen 1990; A. Nath, *Bildungswachstum der Moderne*, Habil. Lüneburg 1999.

13P. Lundgreen, M. Kraul, K. Ditt, *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen 1988, S. 113 ff.

14N. Diederich, E. Hölder, A. Kunz u.a., *Historische Statistik in der Bundesrepublik Deutschland*. Statistisches Bundesamt Wiesbaden. Wiesbaden 1990, S. 17

Kriminalität junger Menschen¹⁵. (Es dauerte noch zwei Generationen, bis sich die objektivierete Selbstbeobachtung der Gesellschaft bis zur kleinsten Deutungseinheit, der subjektiven Meinung des einzelnen Mitglieds der Gesellschaft, durchgearbeitet hatte. Die öffentliche Meinung in Gestalt der modernen *Demoskopie* wurde erstmals 1935 in den USA erforscht.)

Zwei für das Lernen der Generationen wichtige Bedingungen fallen in diese Phase: Zum einen die *vollständige Alphabetisierung der Bevölkerung* und zum anderen das *säkulare Wachstum der Studentenströme* an den Universitäten. Von den ersten Universitätsgründungen bis zum Beginn des modernen Wachstums schwankten die Studentenzahlen etwa fünf Jahrhunderte lang *unterhalb* eines Niveaus, das nach 1870 schnell und endgültig überwunden wurde¹⁶. Die generative Akkumulation von Erfahrungslernen stellt einen tief verankerten Prozess der Weitergabe der Kultur an die nächste Generation als Aufbauphänomen dar. An drei Bereichen soll diese These exemplarisch erläutert werden.

1. Generatives Lernen im Wirtschaftssystem

Die Entwicklung des Lebensstandards als Trend läßt sich gut überblicken. Nach dem Scheitern der planwirtschaftlichen Alternativen in den ehemals sozialistischen Gesellschaften kann die *Entwicklung im Wirtschaftssystem* als grundsätzlich legitimer Entwicklungspfad und Ausdruck des kollektiven Lernens (*the best one way*) akzeptiert werden.

Dabei können wir *objektive Kriterien* (wie durchschnittliches Einkommen, Arbeitszeit, Wohnverhältnisse, Ausstattung der Haushalte usw.) und *subjektive Erfahrungen* der eigenen Lebenslage unterscheiden. Beim historischen Lernen geht es um beide Dimensionen und um ihre Verbindung. Über den Weg der deutschen Gesellschaft in die Moderne liegen inzwischen gute zusammenfassende Darstellungen vor. Einschlägig sind hier auch die speziellen Forschungen über die traditionelle Jugendkultur und die Industrialisierung in Württemberg¹⁷. Danach begannen sich die Lebensumstände seit den 1860er Jahren merklich zu verbessern; die strukturelle Unterernährung und der massenhafte Hunger waren seitdem historisch überwunden. Bei allen stetigen Verbesserungen blieb die Lebensweise der Menschen von einer Knappheitsmoral geprägt. Der Erste Weltkrieg stellte für die Jugend in der ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs eine einschneidende Zäsur dar. Diese Ergebnisse lassen sich weitgehend verallgemeinern. Das Pro-Kopf-Einkommen hat sich im Kaiserreich etwa verdoppelt, bei einem deutlichen West/Ost- und Stadt/Land-Gefälle. In der Klassengesellschaft des Kaiserreichs gab es krasse Ungleichheiten in den Lebenslagen und Lebenschancen.

Vom Ersten Weltkrieg bis in die späten 1940er Jahre gab es viele Veränderungen in der täglichen Lebensweise. Das Pro-Kopf-Einkommen lag in den 1920er Jahren unter dem Vorkriegsniveau, sank in der Weltwirtschaftskrise (1931/1932) unter das Niveau vor der Jahrhundertwende und stieg dann bis zum Zweiten Weltkrieg auf ein höheres Niveau als vor dem Ersten Weltkrieg wieder an. Unter dem Eindruck der Novemberrevolution konnten die Arbeiter ihre Lage verbessern (8-Stunden-Tag, Anerkennung der Gewerkschaften, Verringerung der Einkommensdifferenzen zu Angestellten und Beamten).

15D. J. K. Peukert, Sozialpädagogik, in: D. Langewiesche u. H.-E. Tenorth (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. München 1989, S. 307-335. Zitat S. 309 f.

16Im Selbstverständnis der Zeitgenossen vollzog sich die Ausdifferenzierung der Fächer an der modernisierten Universität ohne Rücksicht auf die beruflichen Verwertungschancen in außeruniversitären Arbeitsmärkten, sondern war dem Erkenntnisfortschritt unter dem Forschungsimperativ geschuldet. Der in den nächsten Jahrhunderten für das gemeinsame Leben sehr folgenreiche Strukturbruch bei den Studentenströmen begann ganz unscheinbar als reines Interesse an „Wahrheit.“ P. Lundgreen, Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät, in: *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert*, hg. von C. Schwinges, Basel 1999, S. 319-334; H. Titze, *Der Strukturbruch in der höheren Bildung im 19. Jahrhundert*, in: ebd., S. 351-374.

17T. Nipperdey, *Deutsche Geschichte*. 3 Bände, München 1983/1990/1992; H.-U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bisher 3 Bände. München 1987/1995; A. Gestrich, *Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung*, Göttingen 1986.

Bereits in den frühen 1950er Jahren wurde in der Einkommensentwicklung das Niveau vor dem Zweiten Weltkrieg wieder erreicht. Charakteristisch und historisch einmalig ist dann die anhaltende außerordentlich starke Zunahme der Einkommen. Berücksichtigt man das Realeinkommen, dann hat dieses von 1950 bis 1981 auf das Vierfache zugenommen. Im gesamten Zeitraum von 100 Jahren (vom frühen Kaiserreich bis in die Bundesrepublik) bedeutet das eine Steigerung des Realeinkommens auf das über Sechsfache bis in die jüngste Vergangenheit.

Um den Wandel des Lebensstandards einschätzen zu können, muss man andere Indikatoren hinzunehmen. Vom frühen Kaiserreich bis in die Gegenwart hat sich die durchschnittliche jährliche Arbeitszeit je Erwerbstätigen in Stunden rund halbiert (von 3400 im Jahre 1875 auf 1818 im Jahre 1975). Der tarifliche Jahresurlaub im Durchschnitt betrug vor 1910 nur 5 Tage, stieg bis 1960 mäßig auf 14 Tage, und verlängerte sich dann schnell auf 30 Tage (1985). Es spricht viel für die These, dass sich der entscheidende Wandel im Lebensstandard von der *"Mangelgesellschaft"* zur *"Überfließgesellschaft"* in den 1960er und 1970er Jahren vollzogen hat, also im Zusammenhang mit dem zweiten Wachstumssprung im Bildungssystem.

2. Generatives Lernen im Bildungssystem

Über die allmähliche Verselbstständigung des Bildungswesens und die quantitativen Entwicklungen in diesem Bereich sind wir durch das *„Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“* (1987-1998 sind fünf von den geplanten sechs Bänden erschienen) und die gleichzeitig erarbeiteten *Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte* gut orientiert (1987-1995 drei Teilbände, mehrere Bände sind noch geplant). Seit dem Aufklärungszeitalter lassen sich (nach dem bisherigen Forschungsstand) drei kritische Schwellenwerte des modernen Bildungswachstums erkennen: Bis ins letzte Drittel des 19. Jahrhunderts galt das *Privileg der Selbstverwirklichung durch Bildung* nur für eine dünne Spitze der Gesellschaft (etwa 30-40 auf 100.000 Einwohner). Nach dem ersten Wachstumssprung des Bildungssystems im Kaiserreich bewegte sich die männliche Abiturquote bis in die Phase des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg auf dem Entwicklungsniveau von 1 bis 5 Prozent. Das gesellschaftliche Leben war bis in die 1950er und 1960er Jahre noch vom Bildungsprivileg geprägt (schlechte Zugangschancen für Mädchen, Kinder aus unteren Sozialschichten, dem katholischen Milieu und in ländlichen Gebieten). Wieviel Prozent eines Jahrgangs zur *Selbstverwirklichung* durch Teilhabe an der Kultur ihre *Reifeprüfung* ablegen können, ist nach dem zweiten Wachstumssprung in der Anfangsphase der Massenbildung noch nicht zu erkennen. Inzwischen sind hier Werte um 30 Prozent erreicht¹⁸.

Im Prinzip sollte jedes Mitglied der modernen Gesellschaft das Recht haben, sich bis zur Erlangung der persönlichen „Reife“ im Bildungssystem entwickeln zu können. Erst wenn es als Person *reif* geworden ist, kann es am gesellschaftlichen Leben voll teilhaben. Das setzt voraus, dass wir Bildung nicht nur als *subjektives Instrument* begreifen, das im Lebenslauf für die Selbstverwirklichung des einzelnen eingesetzt wird, sondern auch als unschätzbares *öffentliches Gut*, das seit der Aufklärung eine *Voraussetzung* der Selbstverwirklichung des einzelnen im Wandel der Zeiten ist. Man kann den Weg der Vergesellschaftung seit der Aufklärung auch als zunehmende *individuelle* Instrumentalisierung der Bildung auffassen.

Die Überlegungen zum Bildungswachstum beruhen auf einer aus historischen Massendaten *empirisch rekonstruierten Bildungsgeschichte*. Ein anschaulicher Indikator für das langfristige Bildungswachstum ist die durchschnittliche Zahl der Studierenden pro Universität. Von der Institutionalisierung der Bildungsselektion bis zum ersten Wachstumssprung des Bildungssystems belief sich der Durchschnitt auf nur 600 bis 800 Studenten. Anschließend bewegte sich die Zahl

18H. Titze, Wie wächst das Bildungssystem? in: Zeitschrift für Pädagogik 45. 1999, S. 103-120; A. Nath, Bildungswachstum der Moderne; ders., Bildungswachstum und soziale Differenzen, in: Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen, hg. von J. Schlömerkemper, Die Deutsche Schule. 6. Beiheft (2000), S. 63-86; P. Lundgreen, Schule im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft (2000), S. 140-165; H. Titze, Zensuren in der modernen Gesellschaft, in: Die Deutsche Schule. 6. Beiheft (2000), S. 49-62.

der Studierenden an einer Universität (unter denen sich nun auch Frauen befanden) von 1880 bis 1940 auf dem Niveau von durchschnittlich 1000 bis 4.300. Nach dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems (1960-1980) 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.

3. Generatives Lernen in der Familie

Auch hier können wir *träge, langfristige Veränderungen* in der Lebensweise der Menschen feststellen, die sich als *Trend* in der Tiefenstruktur der Vergesellschaftung und als kollektives Lernen auffassen lassen. Als ein Beispiel aus dem Bereich der Familienstatistik soll hier die Zunahme der Ein-Personen-Haushalte und der Singles genannt werden¹⁹.

1871 gab es nur 6,2% Ein-Personen-Haushalte und dagegen 93,8% Mehr-Personen-Haushalte. Bis in die Gegenwart hat sich der Anteil der (in einem Haushalt) Alleinlebenden stetig erhöht. Der Anstieg war zunächst bis zum Zweiten Weltkrieg geringfügig, danach vollzog sich der Wandel deutlich auf einem höheren Niveau. Besonders die 1960er und 1970er Jahre heben sich als Entwicklungsphase heraus, wenngleich der Trend einen relativ stetigen Wandel signalisiert. 1987 gab es nicht weniger als 34,6% Ein-Personen-Haushalte und 65,4% Mehr-Personen-Haushalte.

In den letzten fünf Generationen (etwa 125 Jahren) hat sich der Trend zum Alleinleben als sozial akzeptierte und aufgrund der Umweltbedingungen auch mögliche Lebensweise durchgesetzt. Wir können diesen machtvollen Trend als Ausdruck von Erfahrungen auffassen, die von Generation zu Generation weitergegeben und akkumuliert worden sind. Es ist zu bedenken, dass es sich bei diesen Angaben um Durchschnittswerte handelt, d.h. in bestimmten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist der Trend weiter fortgeschritten (z.B. sind in Stadtteilen Münchens über die Hälfte aller Haushalte Singles), in anderen Bereichen ist das Leben eher noch von Traditionen geprägt. Bei den Jungen ist der Anteil der Alleinlebenden stark angestiegen, aber auch in einem höheren Alter lebt ein zunehmender Anteil der Personen in einem eigenen Haushalt.

In den vergangenen hundertzwanzig Jahren ist die Zahl der Personen je Haushalt von 4,63 Personen (im Jahre 1871) ziemlich stetig auf 2,28 Personen (im Jahre 1987) gesunken. Der für die deutsche Gesellschaft festgestellte Trend zur Verringerung der Zahl der Personen je Haushalt und zum Ein-Personen-Haushalt bzw. zum Alleinleben ist eine *internationale* Erscheinung in allen industriell fortgeschrittenen Gesellschaften. Der kleinere Haushalt kann sich offensichtlich „besser“ an die Umwelt anpassen und *im Wandel mitlernen*. Dieser Gedanke wird später wieder aufgenommen. Selbst in der japanischen Gesellschaft, die auf eine ganz andere Tradition als die westlichen Industriegesellschaften zurückblickt, setzt sich der Trend zum Single-Dasein durch. Der in dieser Hinsicht gleiche Entwicklungspfad in die Moderne des 21. Jahrhunderts lässt darauf schließen, dass es sich hier (Alleinleben, individualisierte Lebensführung und Wertorientierung, geringe Geburtenrate usw.) um Strukturmerkmale weit entwickelter, radikal modernisierter Gesellschaften handelt.

IV. Der Konflikt zwischen Elitebildung und Massenbildung

Nach der Anpassung des Bildungssystems an den ersten Industrialisierungsschub führte die "aufsteigende Klassenbewegung" nach 1880 zu einer *Überproduktion von Gebildeten*. Es liegt nahe, die Verschärfung des Wettbewerbs und des sozialen Selektionsklimas im Bildungs- und Beschäftigungssystem mit der *Verschärfung des Antisemitismus* im Zusammenhang zu sehen. Die

19H. Bertram, M. Gille, Datenhandbuch. Zur Situation von Familien, Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches Jugendinstitut, München 1990; F. Rothenbacher, Historische Haushalts- und Familienstatistik von Deutschland 1815-1990, Opladen 1997.

Anhaltspunkte dafür sind unübersehbar, sogar im internationalen Vergleich²⁰. Über den Generationswechsel setzte sich im Kaiserreich in den gebildeten Schichten der neue Typus des deutsch-nationalen und völkischen Akademikers allmählich durch. Es gibt überzeugende Belege für einen *Generationenkonflikt innerhalb der Burschenschaft* in den 1890er Jahren. Die Jungen identifizierten "national" nicht mehr mit "liberal" wie die Alten, sondern mit "deutsch"²¹. Für die Aufnahme in das Kartell der staatstragenden Eliten zahlten die durch das Bildungssystem geprägten bürgerlichen Persönlichkeiten bereits vor der Jahrhundertwende mit der Preisgabe von ehemals vertretenen liberalen Idealen²².

In dieser Perspektive erscheint auch die *Jugendbewegung* als erster Durchbruch eines Individualisierungstrends der Moderne, der durch das starke Bildungswachstum erst im ausgehenden 20. Jahrhundert deutlicher zu erkennen ist. Erstmals wählte die Jugend nicht Stand oder Klasse, sondern sich selbst als *Bezugsgruppe*. Nicht der *Begriff* als verdichteter Ausdruck der Erfahrungen früherer Generationen zählte, sondern das eigene Lebensgefühl, die *eigene Erfahrung*. Im „Wandervogel“ um 1900 kündigte sich der moderne Wertewandel unübersehbar an²³.

Die "Geburt der Jugend" im Kaiserreich ist als *Emanzipationsprozess* zu begreifen, wie besonders an den Konflikten zwischen Vätern und Söhnen in der zeitgenössischen Literatur deutlich wird²⁴. Auf der kollektivbiographischen Ebene vollzogen die jüngeren Generationen die entscheidenden Perspektivenwechsel im Lernen neuer Werte. *Mit dem Bildungswachstum wurden die Generationen zunehmend selbstbewußter und gingen ihre eigenen Wege*. Diese Jugendlichen stellten eine kleine Minderheit dar und kamen in der Regel aus privilegierten Familien. Sozialgeschichtlich sollte eine materielle Bedingung nicht verkannt werden: Erst wenn der *äußere* Daseinskampf entlastet ist, können die Menschen in ihrer Vergesellschaftung verstärkt „*innere* Werte“ hervorbringen. Die Jugendlichen in bürgerlichen Familien führten in diesem Sinne ein entlastetes Leben.

Die Generationsverhältnisse im Bildungssystem begünstigten das Umlernen im nationalen Sinne bei den gebildeten Schichten. Der Berufsstand der Lehrer an höheren Schulen vor dem Ersten Weltkrieg setzte sich im wesentlichen aus zwei *Generationsgestalten* zusammen. Den älteren Kollegen (der Geburtsjahrgänge 1840-1855) stand die nach der Jahrhundertwende schnell angewachsene Gruppe der jungen Kollegen gegenüber, für die die aufgewertete Karriere und der *Aufstieg des deutschen Nationalstaats* bereits eine selbstverständliche Realität waren. Diese jungen Standesangehörigen (der Geburtsjahrgänge 1875-1890) bestimmten vor dem Ersten Weltkrieg zunehmend das "schneidige" Erscheinungsbild der Philologen, die sich statusbewusst und elitär in der Klassengesellschaft nach "unten" abgrenzten. Wie die jungen Oberlehrer wurden auch die Schüler an den Gymnasien und Realschulen "schneidig". Zwischen diesen beiden Lehrergenerationen lag der für das Kaiserreich charakteristische Wachstumsschub des Bildungssystems²⁵.

Die gebildete Jugend wurde zunehmend zum Hoffnungsträger. Das Leben und Leiden an der Front im Ersten Weltkrieg wurde für diese Generation eine den gesamten Lebenslauf prägende Erfahrung²⁶. Etwa 70-80% der Studenten nahmen am Krieg teil. Der Erste Weltkrieg stellte auch für die Jugend „auf dem Lande“ eine einschneidende Zäsur dar.

Die Bedeutung des Bildungssystems für die Vergesellschaftung im Sinne fachlicher Qualifika-

20C. Charle, Vordenker der Moderne. Die Intellektuellen im 19. Jahrhundert, Frankfurt/M. 1997.

21H. Ströle-Bühler, Studentischer Antisemitismus in der Weimarer Republik, Frankfurt/M. 1991.

22N. Kampe, Studenten und "Judenfrage" im Deutschen Kaiserreich. Göttingen 1988, S. 207 f.

23H. Fend, Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt am Main 1988, S. 195; K. Plake, Reformpädagogik. Münster 1991, S. 165.

24T. Bünger, G. Wagner, Die Alten und die Jungen im Deutschen Reich. Literatursoziologische Anmerkungen zum Verhältnis der Generationen 1871-1918, in: Zeitschrift für Soziologie 20. 1991, S. 177-190.

25H. Titze, A. Nath, V. Müller-Benedict, Der Lehrzyklus, in: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 97-126; H. Titze, Zur Professionalisierung des höheren Lehramts in der modernen Gesellschaft, in: H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs (Hg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999, S. 80-110.

26W. K. Blessing, Universität im Krieg. Erlanger Schlüsseljahre im 19. und 20. Jahrhundert, in: K. Strobel (Hg.), Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert. Vierow bei Greifswald 1994. S.47-68.

tionen und Berechtigungen wuchs unmerklich und doch folgenreich an. Das lässt sich besonders am *Auftauchen neuer Themen* in der öffentlichen Diskussion ablesen. Die neuen kulturellen Impulse kamen zunehmend aus dem *Bildungssystem*. Die auf die eigene Leistung im Lebenslauf gegründete *Kulturaristokratie* lag zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Deutschen Reich gleichsam im Zeittrend. Wiederholt wurde nach einer „*Partei der Gebildeten*“ gerufen, untrügliches Indiz für das Vordringen der Bildungsselektion im historischen Prozess. Dem äusseren *Wahlrecht* in der westlichen Zivilisation wurde das innere *Recht der Führermisision* der Gebildeten in der deutschen Kultur gegenübergestellt²⁷.

Man kann diese Diskussion vor dem Ersten Weltkrieg auch so deuten, dass sich in den bildungsbürgerlichen Schichten das Bewusstsein ausbreitete, allmählich von der *Lenkung der Massen* ausgeschaltet zu werden²⁸. Die Akademiker (besonders der jungen Generation) fühlten sich durch die fortschreitende Demokratisierung der Bildungsbeteiligung in ihren Staturerwartungen bedroht. Der in zahlreichen Varianten beschworene „Aufstand der Massen“²⁹ bringt den zugespitzten Konflikt zwischen Elite und Masse sinnfällig zum Ausdruck. Das machte sowohl die traditionellen statusbewussten Bildungsschichten als auch die aufstiegsorientierten Teile des neuen und des alten Mittelstands allen Spielarten elitärer Führungsideologie aufnahmebereit. Bei der Umbildung der Einstellungen und Wertorientierungen vom *weltbürgerlichen Neuhumanismus* zur *deutschen Kulturnation* und zum *antisemitischen Ressentiment* gingen in der Regel jeweils die jüngeren Generationen voran.

V. Führerbildung und Massengefolgschaft im Nationalsozialismus

Das Bild vom Nationalsozialismus wird etwas klarer, wenn man ihn im Sinne einer *Dialektik der Aufklärung* als eigentümliche Konsequenz des schnellen Bildungswachstums deutet, das das *Umlernen der elitären Führungsschichten* im Lebenslauf überforderte. Durch das Wachstum verschärfte sich der Konflikt zwischen Elite- und Massenbildung. Als Kern der "geistigen Währungskrise" (Prof. Georg Schreiber 1930 im Auditorium Maximum der Universität Münster) lässt sich die durch schnelles Bildungswachstum verursachte *Entwertung der akademischen Berechtigungen* erkennen, die die Bildungsschichten für "Führungsgedanken" anfällig machten. Die jüngere Generation im höheren Bildungssystem, der die meisten Zeitgenossen ganz selbstverständlich einen "Führungsanspruch" zubilligten³⁰, zeigte sich besonders empfänglich für die nationalsozialistische Lösung dieses Konflikts.

Nach neueren Forschungen kann kein Zweifel mehr an der These bestehen, dass die Studenten, also *der Nachwuchs an der Spitze des Bildungssystems*, die erste soziale Gruppe in der deutschen Gesellschaft waren, 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 Lagers³¹. Von der jüngeren Generation als neuer Front im gesellschaftlichen Kampf ausgehend wurde die Macht vier Jahre später im gesamten Staat von den Nationalsozialisten erobert.

Der Nationalsozialismus ist als letzte historische Bastion einer *nationalen Kultur von oben* zu verstehen, ehe sich ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine zunehmend *internationale Kultur von unten* durchsetzte. Aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung sind die zwölf Jahre des Dritten Reichs als „unreife Bewegung“ eine an der Realität gescheiterte Sackgasse

27R. vom Bruch, Kulturstaat - Sinndeutung von oben? in: R. v. Bruch, F. W. Graf, G. Hübinger (Hg.), Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Stuttgart 1989, S. 63-101.

28G. Hübinger, R. v. Bruch, F. W. Graf (Hg.), Kultur und Kulturwissenschaften um 1900 II. Idealismus und Positivismus, Stuttgart 1997.

29J. Ortega y Gasset, Der Aufstand der Massen (erstmalig 1930), Hamburg 1956.

30E. Spranger, Fünf Jugendgenerationen 1900-1949, in: Ders., Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1951, S. 25-57. Zitat S. 26; C. Groppe, Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. Köln 1997, S. 152.

31M. Grütner, Studenten im Dritten Reich, Paderborn 1995; H. Brunck, Die Deutsche Burschenschaft in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus, München 1999.

der kulturellen Evolution.

Um den Stellenwert des Nationalsozialismus in der deutschen Gesellschaftsgeschichte erkennen zu können, ist der methodische Ansatz der historischen Bildungsforschung weiterführend und praktisch aufschlussreich. Wir müssen möglichst viele Trends rekonstruieren, die das *langfristige kollektive Lernen* der Generationen in den verschiedenen Lebensbereichen anzeigen. Auf diesem Hintergrund können wir durch vergleichende Analysen dann die Lebensbereiche identifizieren, in denen die Generationen durch die *Deutung* ihres Handelns offenbar nichts dazu lernten oder sogar in voraufklärerische Verhaltensweisen zurückfielen. Bei der Erklärung der Abweichungen vom langfristigen Trend müssen wir immer von der *Deutung* des zeitgenössischen Handelns ausgehen. Erst das *eigendynamische* Zusammenspiel von Deuten und Handeln brachte durch *fortschreitende Radikalisierung* auch den Massenmord hervor. Wenn es richtig ist, dass sich die Zeitgenossen durch das Zusammenspiel von *sinnorientiertem Handeln* und *eigendynamischen Systementwicklungen* in die Sackgasse des Nationalsozialismus manövrierten, dann müssen wir die empirischen Argumente für diese Rekonstruktion vor allem auf der Ebene der Systementwicklung suchen. Hier lassen sich etliche Anhaltspunkte nennen, die für diese neuartige Interpretation sprechen. Drei Argumente sollen hier exemplarisch genannt werden.

(1) Auf der Ebene der Systementwicklung erscheint das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.4.1933 als Ausdruck des aktuellen „Sieges“ der Elitebildung über die Massenbildung, denn damit sollte das *weitere Bildungswachstum begrenzt* werden. Die Ausgrenzungen im Bildungswesen gingen den Nazi-Verbrechen *voraus*.

(2) Der *obligatorische* Lateinunterricht an den höheren Schulen wurde *gegen* den Trend seit der Jahrhundertwende 1936/38 wieder aufgewertet. "Während vorher nur etwa 59% der männlichen Jugendlichen an höheren Schulen Latein lernten, waren nun wieder alle gezwungen, mindestens sechs Jahre bis zum Abitur Latein zu lernen"³². An den zwölf Adolf-Hitler-Schulen, in deren Lehrplan die nationalsozialistische Ideologie besonders klar zum Ausdruck gelangte, war Latein als erste und Englisch als zweite Fremdsprache verpflichtend. Diese Merkwürdigkeit auf der systemischen Ebene wirft ein erhellendes Schlaglicht auf die Elitebildung in der Sackgasse. Die Latinität war jahrhundertlang *das* Abgrenzungsmerkmal der *gelehrten* Bildung, im 19. Jahrhundert der *privilegierten* Bildung. Dass der Lateinunterricht unter der nationalsozialistischen Diktatur noch einmal aufgewertet wurde, ist als ein interessanter Hinweis darauf zu werten, den Nationalsozialismus als merkwürdigen Kompromiß zwischen der alten Elitekultur und dem abenteuerlichen Mob zu begreifen. Es scheint so, als ob im Dritten Reich diese *Systemgrenze* zwischen den beiden Bildungskreisläufen für die Elite und die Masse noch einmal kurz und zwanghaft zum Zuge kam.

(3) Durch Entwertung (Reseminarisierung seit 1941) der Volksschullehrerbildung wurde die Kluft zwischen den beiden Bildungskreisläufen für die Führer und die breite Masse des Volkes wieder vertieft³³. 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.

Für die Interpretation des Nationalsozialismus aus der Sicht der historischen Bildungsforschung ist das Auftauchen der *Swing-Jugend* als einer modernen Variante des jugendlichen Protestes im Dritten Reich andererseits von großem Interesse. Hier handelte es sich um ein Großstadtphänomen, um die erste *internationale* jugendliche "Mode" mit den typischen Attributen Musik, Tanz und Kleidung in mehreren Metropolen der westlichen Welt Anfang der 1940er Jahre. *Die Swings der Kriegsjahre lassen sich als Vorläufer eines modernen liberalen Gesellschaftsmodells verstehen*, das in Europa durch den Nationalsozialismus und die anderen totalitären Gesellschaften dieser Epoche hinausgezögert wurde³⁴. Aus dem Auftauchen der Swing-Jugend kann man den Schluß ziehen, daß

32A. Fritsch, Die altsprachlichen Fächer im nationalsozialistischen Schulsystem, in: R. Dithmar (Hg.), Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1989, S. 146.

33H. Scholtz, Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945, in: Zeitschrift für Pädagogik 30. 1983, S. 693-709.

34R. Pohl, „Schräge Vögel, mausert euch!“ in: W. Breyvogel (Hg.), Piraten, Swings und Junge Garde. Jugend-

kleine Teile der großstädtischen jungen Generation bereits zu einem Zeitpunkt *international* empfand und sich über alle Differenzen hinweg gegenseitig anerkannte, als die älteren Generationen noch *nationale* Kriege führten.

VI. Die Durchsetzung der Massenkultur

Die Kulturrevolution der 1960er Jahre muss man mit dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems (1960-1980) im Zusammenhang sehen, der zu einer Annäherung und Vermischung von Elitebildung und Massenbildung geführt hat. Die unselige Kluft zwischen gelehrter und volkstümlicher Bildung wurde überwunden, indem eine wissenschaftsorientierte *Grundbildung für alle* das Ziel der reformierten Schulbildung wurde.

Die studentische Protestbewegung in der Reformära brachte einen Wandel des öffentlichen Klimas zum Ausdruck und eröffnete einen Wandel des Lebensstils. Mit der Emanzipation des Lebenslaufs von prägenden Sozialmilieus (natürlich noch längst nicht für alle) entstand seit den 1960er Jahren die moderne *Deutungskultur*, das eigentlich neue und auch die traditionellen Grenzen sprengende internationale Muster der Orientierung an den *eigenen Erfahrungen*. Die neuen sozialen Bewegungen seit den 1970er Jahren sind nicht denkbar ohne die *Selbsterfahrungs-Experimente* der 68er-Generation³⁵. Die Jahrgänge 1938 bis 1948, die 1968 zwischen zwanzig und dreißig Jahre alt waren, haben als Träger einer sozialen Bewegung "eine Revision des vorherrschenden Lebenszuschnitts in den westlichen Gesellschaften" bewirkt³⁶.

Die Erscheinungen der *Individualisierung der Lebensweise* nehmen mit der Ausbreitung des selbst gestalteten Lebenslaufs über Bildungsprozesse im historischen Prozess von oben nach unten zu. Die "egoistische" Gegenwartskultur ist an der Leitlinie des Bildungswachstums und der *Durchsetzung der Bildungsselektion* bis ins Aufklärungszeitalter zurückzuverfolgen. Das Interesse an Selbstverwirklichung ist nicht der Ausdruck von „Egoismus“, sondern spiegelt die Höhe des Lebensstandards wider und die durch die Aufklärung erreichte Pazifizierung des Daseinskampfes.

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 zusammenrücken. „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“³⁷. In kritischen Zeiten ist die heranwachsende Generation auch gut in die Gesamtgesellschaft integriert.

Die Vordenker des modernen Wertewandels, der mit der Durchsetzung der Bildungsselektion verbunden ist, lassen sich rückschauend klar erkennen. Nietzsche hat als erster erkannt, dass die Ausweitung des Bildungswesens notwendig zum Vordringen der *Instrumentalisierung* der Bildung führt und in der Konsequenz die traditionellen Werte aufgelöst werden. Er hat damit auch erkannt, dass die Hoffnung der Aufklärung auf einen säkularen Konsens *aller* durch Bildung *aller* nicht aufgeht. Die Aufklärungsbewegung lässt sich rückschauend als produktive Illusion deuten, dass das *Wir* dem *Ich* vorangeht. Nietzsche hat diese Illusion der Aufklärung aufgeklärt und zugleich zerstört. Wo in den fortgeschrittenen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts das *Wir* dem *Ich* voranging („Du bist nichts, dein Volk ist alles“) beruhte die Vergesellschaftung auf *Zwangintegration* („Volksgemeinschaft“) und Ausgrenzung („Volksfremde“), d.h. auf der tiefen Angst, wegen seiner Eigenart ausgeschlossen zu werden.

Weil die Instrumentalisierung der Bildung im Interesse der Selbsterhaltung notwendig auch das *Anpassungsverhalten* der Menschen hervorbringt, müsste mit der Verselbstständigung der Systeme,

widerstand im Nationalsozialismus. Bonn 1991, S. 241-270; J. Kurz, „Swinging Democracy“ Jugendprotest im 3. Reich. Münster 1995.

35M. Broszat (Hg.), Zäsuren nach 1945, München 1990.

36H. Bude, Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938 - 1948. Frankfurt/M. 1997, S. 18.

37A. E. Imhof, Reife des Lebens. München 1988, S. 57.

d.h. der Institutionalisierung *widersprüchlicher* Rollenerwartungen, auch die *Rollendistanz* im historischen Prozess zunehmen. 1918, 1933, 1945, 1989 - der schroffe Wechsel der politischen „Systeme“ in unserem Jahrhundert förderte auch die „Kunst der Verstellung“ (im Sinne Nietzsches). Die kollektive Geschichte erzwang in den einzelnen Lebensgeschichten, dass aus dem „Idealismus“ mit der Zeit ein „Pragmatismus“ wurde.³⁸

Nietzsches Kritik an der Aufklärung lässt sich rückschauend auch als *Beginn des modernen Wertewandels* auffassen, auch wenn er vor allem die Zerstörung der überkommenen Werte registrierte. In der Jugendbewegung, die sich nicht an den traditionellen Begriffen, sondern an der *eigenen Erfahrung* orientierte, erkennen wir die erste Generation des (oft noch uneingestanden) Selbstinteresses. Bildung als *instrumenteller* Wert im Sinne der Gestaltung des eigenen Lebens wird heute vor allem als *Selbstverwirklichung* verstanden³⁹. Das moderne Bildungswachstum bereitet einer Gesellschaft der Interessenkalkulation und freiwilligen Kooperation der Menschen den Weg. Hier ist Tocqueville als früher Vordenker (der freiwilligen Assoziation, also einer Kultur „von unten“) zu nennen, der wiederum Nietzsche beeinflusste⁴⁰. Die Demokratie und das Eigeninteresse lassen sich als kongeniale Erscheinungen der Kultur auffassen. Vielleicht ist die Kulturrevolution der 1960er Jahre auch die letzte Bewegung, in der sich Individualisten zu *einer Generation* zusammen gefunden haben.

VII. Reflexives Lernen durch Erfahrung

Mit dem Aufbau und der wachsenden Bedeutung des Bildungssystems dringt die junge Generation im historischen Prozess vor. Der Erfahrungsbegriff von Mannheim ist hier für ein tieferes Verständnis geeignet. "Daß die Alten erfahrener sind als die Jungen, ist in vielem ein Vorteil. Daß die Jugend weitgehend ohne Erfahrung ist, bedeutet für diese eine Minderung des Ballastes, eine Erleichterung des Weiterlebens. Alt ist man primär dadurch, daß man in einem spezifischen, selbsterworbenen, präformierenden Erfahrungszusammenhang lebt, wodurch jede neue mögliche Erfahrung ihre Gestalt und ihren Ort bis zu einem gewissen Grade im vorhinein zugeteilt erhält, wogegen im neuen Leben die formierenden Kräfte sich erst bilden und die Grundintentionen die prägende Gewalt neuer Situationen noch in sich zu verarbeiten vermögen"⁴¹.

Da sich das *Neulernen* der jungen Generation schneller und leichter vollzieht als das *Umlernen* der älteren Generationen im Lebenslauf, werden die jungen Generationen mit dem Aufbau und der immer stärker verbreiteten Nutzung des Bildungssystems die produktivsten Träger der Modernisierung. Sie lernen am schnellsten, sich durch ihre Erfahrungen optimal an ihre Umwelt anzupassen. Nach der Logik des Aufbaukonzepts der Erfahrungsbildung könnte man - das Bild der Lebenstreppe im Lebenslauf vor Augen - auch den Begriff der *Verlusterfahrungen* in die Theoriebildung aufnehmen. In der Altenbildung wurden die aufschlussreichen Begriffe der *kristallisierten* und *flüssigen Intelligenz* gebildet⁴². Wenn man diese Begriffe mit dem Lernen der Generationen im historischen Prozess im Zusammenhang sieht, wird plausibel, dass sich die jüngeren Generationen schneller und flexibler an das Neue in der Kultur anpassen.

Durch den Vergleich sehr verschiedenartiger Kulturen hat Margaret Mead in den 1920er Jahren den Mechanismus der Kulturübermittlung als *Lernprozess der Generationen* thematisiert und interessante Gedanken über eine *Verkürzung der Zeitperspektive* in der Wechselwirkung der Generationen vorgedacht. "Wenn die Großeltern physisch nicht mehr in der Welt der heranwachsenden Enkel präsent sind, werden die Zukunftserfahrungen des Kindes um eine Generation verkürzt und seine Bindungen an die Vergangenheit geschwächt. ... Die Vergangenheit, einst von Lebenden verkörpert, wird schattenhaft, kann leichter abgestoßen und in der Rückschau leichter

38P. Gruner, Die Neulehrer - ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft, Weinheim 2000.

39U. Beck, P. Sopp (Hg.), Individualisierung und Integration, Opladen 1997.

40P. Bünger, Nietzsche als Kritiker des Sozialismus. Aachen 1997, S. 90.

41K. Mannheim, Das Problem der Generationen, in: Ders., Wissenssoziologie. Berlin/ Neuwied 1970, S. 509-565. Zitat S. 534.

42G. Straka, Altenbildung, in: L. Roth (Hg.), Pädagogik. München 1991, S. 624.

verfälscht werden"⁴³.

Die Modernisierung der Lebensweise als Lernprozess ist durch eine immer bessere *Anpassung der Generationen an ihre Umwelt* zustande gekommen. Seit der vollständigen Alphabetisierung ist der Prozess der Kulturübertragung als Lernprozess der Generationen im Bildungssystem erfolgreich organisiert, hat sich die Tradierung der Kultur von der Familie auf die Schule verlagert. Die Modernisierung der Lebensweise seit der Aufklärung lässt sich als immer effektiver organisiertes *Lernen der Generationen* bei einer *Verkürzung der Zeitperspektive* interpretieren. Die Handlungseinheiten sind um so flexibler, je weniger alte oder ältere Generationen *mitlernen* müssen. An den jungen polnischen Einwanderern in die USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts lassen sich das generationenspezifische Lernen und die Individualisierung der Lebensläufe bei hohem Modernisierungstempo aufschlußreich studieren⁴⁴. Drei Einsichten sind im Zusammenhang der Zeitperspektive des Lernens besonders wichtig:

(1) Die Kernfamilie ist flexibler und lernfähiger als die Drei-Generationen-Familie. Unter den Bedingungen eines starken Lerndrucks zieht sich der gemeinsame Haushalt auf die Kernfamilie (zwei Generationen) zusammen. Die Großeltern werden aus dem System der Familie ausgeschlossen und einem eigenen Haushalt überantwortet.

(2) Die Versetzung der Alten in den Ruhestand (Entmischung der Generationen in der gesellschaftlichen Arbeit) macht die Betriebe anpassungsfähiger.

(3) Singles sind unter diesem Aspekt der flexiblen Anpassung an eine veränderte Umwelt auch beweglicher als Familien.

Dabei ist natürlich der gegenläufige Trend der Verlagerung von Funktionen immer mitzudenken: Der im historischen Prozess aufgebaute *Sozialstaat* übernimmt mit der zunehmenden Verselbstständigung des Lebenslaufs Stück für Stück Aufgaben verwandtschaftlicher Solidarität⁴⁵.

Die weiter gedachte Konsequenz der Modernisierung ist nach diesen Überlegungen eine hohe *Individualisierung*. Die Rationalisierung des gemeinsamen Lebens als Anpassung an die Umwelt macht den eigenen Lebenslauf zur Bezugsachse der methodischen Lebensführung⁴⁶. (Ob sich die individualistische Kultur in den westlich orientierten Gesellschaften aufgrund der verkürzten Zeitperspektive, d.h. der Orientierung am eigenen Lebenslauf, durch Geburtenrückgang langfristig selbst zerstört, kann hier nicht diskutiert werden. Man sollte den starken Geburtenrückgang in den fortgeschrittenen reichen Gesellschaften aber mit dem Kinderreichtum in den armen Gesellschaften in einem engen Zusammenhang diskutieren, wie es die *eine* Welt nahelegt.⁴⁷ Wenn Singles sich in der Verwirklichung des *eigenen* Lebenslaufs erschöpfen, gehen der Gesellschaft verständlicherweise die Kinder aus.)

Am Beispiel des Aufstiegs des Nationalsozialismus wird deutlich, dass das Lernen der Generationen im historischen Prozess nicht unbedingt "Fortschritt" bedeuten muss. Das Lernen als Anpassung an die Umwelt darf sich nicht in purer Identifikation erschöpfen, muss *Selbstbewusstsein* behalten und in der Differenz zur Umwelt behaupten. Der Nationalsozialismus war eine „unreife“ Bewegung, die weitgehend auf selbstloser Identifikation beruhte und sich *größenwahnsinnig* über die Trends der Modernisierung hinwegsetzen wollte. Die jüngere hat die ältere Generation, später die ganze Gesellschaft in die Sackgasse manövriert.

Diese Einsicht ergibt sich nur aus der Distanz, mit zunehmendem Abstand der Zeit. Wir wissen nicht, wie wir als beteiligte Zeitgenossen gehandelt hätten, deshalb sollten wir unsere Vorfahren nicht leichtsinnig verurteilen. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft lässt sich im Abstand von mehr als fünf Jahrzehnten resümieren: Aus *reflektierter* Erfahrung hätte die reifere Generation den jüngeren und unerfahrenen Zeitgenossen rechtzeitig widersprechen und sich nicht

43M. Mead, Der Konflikt der Generationen. Olten 1971, S. 74 f.

44A. Weymann, Modernisierung, Generationsverhältnisse und die Ökonomie der Lebenszeit, in: Soziale Welt 46.1995, S. 369-384.

45L. Leisering; Sozialstaat und demographischer Wandel, Frankfurt a.M. 1992.

46M. Kohli, Die Institutionalisierung des Lebenslaufs, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37.1985, S. 1-29.

47M. Miegel, S. Wahl, Das Ende des Individualismus, München 1994.

auf das nationalsozialistische Abenteuer einlassen sollen. Gertrud Bäumer hat diese *Kehrseite des wachsenden Einflusses der jungen Generation auf die Bewegung der Kultur* bereits zu Beginn der Weimarer Republik gesehen und die „Kapitulation des Alters“ als pädagogisch unverantwortlich bezeichnet: Die Staatskunst dürfe nicht den seelischen *Stimmungslagen* der jungen Generation ausgeliefert werden⁴⁸.

Seit sich die Generationenfolge von der Tradition als selbstverständlicher Wirkungsgeschichte gelöst hat, ist die Verantwortung der älteren Generation gegenüber der jüngeren eher angewachsen. Nach der Erfahrung der nationalsozialistischen Diktatur müssen wir die *Lernfähigkeit und Anpassungsbereitschaft* der jeweils nachfolgenden Generation für die Zukunft der Kultur stärker beachten. Als Nachgeborene von Auschwitz müssen wir die Frage stellen, wie das im Bildungssystem verselbstständigte und autonom gewordene Lernen *gebändigt* und an zukunfts-fähige Werte gebunden werden kann. Dabei darf die Selbstreflexion nicht hinter die Einsicht zurückfallen, dass das Lernen in einer säkularisierten Welt keine Erlösung mehr bieten kann⁴⁹.

Die historische Bildungsforschung hat die Aufgabe, in den tief verunsicherten modernen Gesellschaften die Dimensionen des soziokulturellen Lernens bewusst zu machen. Die Revolten der Jugend in der westlichen Welt seit den 1960er Jahren machen deutlich, dass sich die selbstbewusste Jugend von der historischen Last der älteren Generationen befreit hat⁵⁰.

Nach dem zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems kristallisieren sich die Umrise einer „neuen Gestalt“ für kollektive Bildungsprozesse vermutlich in der *Anerkennung* des anderen (auch unterschiedlicher Kulturen) allmählich aus. Unmerklich hat sich der Begriff einer *objektiven* Kultur im Laufe des letzten Jahrhunderts damit aufgelöst. Zuerst hat die sozialistische Kritik den Begriff der Hochkultur seiner *bürgerlichen Perspektive* überführt. Seit uns die Wissenschaften der letzten Generation darüber aufklären, dass Weltbilder im Kopf entstehen, tritt das Problem der gesellschaftlichen *Anerkennung der Perspektive des anderen* mit höchster Autorität auf die Bühne der praktischen Politik. Seit die Elite ihre Deutungsmacht eingebüßt hat und „Hochkultur“ zum alltäglichen Angebot *unter anderem* geworden ist, kann sich Kultur nur noch gemeinsam von unten "bilden", nicht mehr durch "Sinn" von oben repräsentiert werden. Darin liegt eine große Chance. Im modernen Subjektivismus ist die Kultur demokratisch geworden.

48C. Hopf, *Frauenbewegung und Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1997, S. 81 ff.; vgl. auch die tiefenpsychologische Deutung der langfristigen Veränderungen im Verhältnis der Generationen durch L. Winterhager-Schmid, *Die Dialektik des Generationenverhältnisses*, in: *Generation*, hg. von E. Liebau u. C. Wulf. Weinheim 1996, S. 222-244.

49K. Prange, *Lernen ohne Gnade*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 42.1996, S. 313-322.

50E. H. Erikson, *Dimensionen einer neuen Identität*, Frankfurt am Main 1975.