

Hartmut Titze

# Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht

## Zusammenfassung

Die große Bedeutung von PISA und die neue Sicht von Lern- und Bildungsprozessen in der Gegenwart werden erst bei einer historischen Aneignung deutlich. Von ca. 1800 bis zur Gegenwart hat sich das moderne Bildungswesen in vier ziemlich regelmäßigen Wachstumswellen in der Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Lebens aufgebaut. Um 1890 ist die Eigendynamik des Bildungssystems erstmals bewusst geworden. Die europäischen Gesellschaften haben zunächst in nationalen Bahnen gelernt und sich erst nach den Weltkriegen zu universalistischen Werten mit internationalem Geltungsanspruch vorgearbeitet. Dabei hat Deutschland im 20. Jahrhundert seine internationale Vorbildfunktion in Bildungsfragen verloren. Der Nachholbedarf (auch beim integrativen Lernen) ist nur in mehreren Generationen aufzuholen. Unsere Bildungsanstalten sind eine Erbschaft des Absolutismus und müssen heute mehr Spielräume für eine autonome Steuerung erhalten. Wir sollten uns von dem hartnäckigen deutschen Vorurteil befreien, dass die Kultur durch wachsende Bildungsbeteiligung verfallt. Vielmehr baut sich durch die Eigendynamik des Bildungswesens eine Kultur der Teilhabe von unten auf.

## Summary

*Evaluating the Education System from a Historical Perspective:* Only within its historical reconstruction does the importance of PISA and the associated new insights into current learning and educational processes become clear. Modern educational systems emerged from the deep-structure of society between 1800 and the present in four distinct waves of growth. Around 1890, it was recognised that the education system was developing its own momentum. Initially, the European societies took national routes to educational development and it was only after the two World Wars that universalist values were developed which proclaimed international validity. During all this, 20<sup>th</sup> century Germany lost its exemplary role in questions concerning education. It will take generations to catch up for developmental lags (e.g. in approaches to integrative learning). Our educational institutions are an inheritance of Absolutism and they must be given more freedom for self-determination. We should free ourselves from the resilient German prejudice that culture deteriorates in proportion to growing education participation. A culture of sharing which develops from the bottom up can, in fact, be achieved through increased educational participation.

PISA konfrontiert die deutsche Gesellschaft mit unangenehmen Einsichten zur Modernisierung der Lebensweise in Deutschland, bietet aber auch die große Chance, Bildungsfragen wie vor einer Generation („Bildungskatastrophe“) wieder zum großen öffentlichen

Thema zu machen. Wenn der Diskurs über die Qualität des Bildungswesens nicht im Zeitgeist stecken bleiben soll, dann müssen wir die Ergebnisse in einem weiten Bezugsrahmen sehen. Erst durch die *Öffnung des Zeitfensters* für mindestens zwei Jahrhunderte lassen sich die Bedeutung und die Tragweite dieser Vergleichsuntersuchungen voll ermessen. In dieser weiten Perspektive lässt sich die Entwicklung zur erdumspannenden Weltgesellschaft und die zunehmende *Verwissenschaftlichung* in der Gegenwart als konsequente Fortsetzung der *Alphabetisierung* in den letzten Jahrhunderten begreifen. In diesem Beitrag soll PISA historisch angeeignet werden. Zunächst werden die guten Gründe für ein europäisches Selbstbewusstsein in Bildungsfragen betont (1). Dann wird die Entfaltung des modernen Bildungswesens von den Anfängen im Obrigkeitsstaat bis zur modernen Eigendynamik im internationalen gesellschaftlichen Leben kurz nachgezeichnet (2), um die neue Sicht von Lern- und Bildungsprozessen in der Gegenwart erkennen zu können (3). In diesem Bezugsrahmen wird deutlich, dass die Gesellschaften zunächst in *nationalen* Bahnen gelernt haben und sich erst nach den Weltkriegen zu universalistischen Werten vorgearbeitet haben (4). Abschließend werden drei allgemeine Einsichten formuliert, die wir aus der Vergangenheit lernen sollten (5).

## 1 Der Bildungsstandort Europa

Von den weltweit teilnehmenden 32 Staaten liegen nicht weniger als 23 in Europa. Im räumlichen Kontext betrachtet, haben wir durchaus gute Gründe für ein *europäisches Selbstbewusstsein* in Bildungsfragen (vgl. ANWEILER u.a. 1996; MÜLLER/STEINMANN/SCHNEIDER 1997). Bei allen national-kulturellen Besonderheiten „wächst“ Europa „zusammen“. Im räumlichen Kontext der verschiedenen Weltkulturen kann sich der Gedanke einer europäischen Dimension von Bildung herauskristallisieren. Die beiden großen europäischen Revolutionen (1789 und 1989) haben der Welt eine *kulturelle Identität* Europas vor Augen geführt. Die wirksamen Traditionen gehen noch weiter zurück. „Keine andere europäische Institution hat wie die *Universität* mit ihren überlieferten Strukturen und ihren wissenschaftlichen Leistungen in der ganzen Welt universale Geltung erlangt“ (RÜEGG 1993/96, S. 13). Die Universitäten sind spezifisch europäische Schöpfungen und wurden im 19. und 20. Jahrhundert weltweit exportiert, wobei sich besonders das in Preußen entwickelte *Universitätsmodell* rund um den Globus (u.a. in den USA, Japan, China) durchsetzte (vgl. SCHWINGES 2001). Die von HUMBOLDT vorgedachte Verbindung von *Freiheit* und *Individualität* überzeugt alle Kulturen. Nicht zufällig sind alle an PISA teilnehmenden Staaten durch den Geist mitgeprägt, dessen Anfänge sich bis zu den ersten Universitätsgründungen (Bologna, Paris, Oxford) 800 Jahre zurückverfolgen lassen. Europa erlangte zwischen 1500 und 1650 eine Führungsposition in der Welt, weil es die Technik des gedruckten Buches in den Mittelpunkt der Schulen stellte. Der moderne *Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse* über ein Netzwerk von *Fachzeitschriften* begann seinen Siegeszug in Europa. 1665 wurde die erste wissenschaftliche Zeitschrift in London gegründet. Mitte der 1970er-Jahre breiteten sich Erkenntnisse über schätzungsweise 100.000 Fachzeitschriften aus (vgl. MEUSBURGER 1998).

Bis zur Aufklärung war das in Büchern gesammelte Wissen nur einer dünnen Schicht von Gebildeten zugänglich (wenige Prozent der Bevölkerung). Zwei Jahrhunderte später legen in den fortgeschrittensten Gesellschaften große Anteile der jungen Generation (30%

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

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

In der Konkurrenzsituation mit den anderen Kulturen muss Europa in der Zukunft darauf achten, dass das prinzipiell vernünftige *Recht auf eine mehr oder weniger kostenlose allgemeine Bildung* nicht zu einer Absenkung der Leistungsmotivation und der Qualität der industriellen Leistungen führt (vgl. KIESEWETTER 1996, S. 166ff.). Aus der Geschichte kann man sich auch hier auf lehrreiche Erfahrungen stützen: Deutschland überholte in einem langen Aufholprozess mehrerer Generationen (ca. 1850-1914) Großbritannien, weil es das leistungsfähigere Bildungssystem besaß.

Die westlich geprägten Gesellschaften sollten die Evaluierung des Bildungssystems sehr ernst nehmen. Dabei sollte allerdings weniger die kurzfristige Frage, wer wen in der Rangfolge überrundet, im Vordergrund stehen als das gemeinsame Interesse, bei der Organisation von Lern- und Bildungsprozessen möglichst optimal durch den Austausch von Erfahrungen voneinander zu lernen.

Wann wurde sich das Bildungssystem seiner Leistungen und Grenzen kritisch bewusst? Im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (vgl. BERG u.a. 1986/98) taucht das Stichwort *Evaluation* auffällig spät erst im Sachregister des sechsten Bandes für die Zeit nach 1945 auf. Diese Beobachtung reiht sich in die Diagnosen zur *reflexiven Moderne* schlüssig ein. Im Aufklärungszeitalter, also in der ersten Moderne, war das Bildungswesen ganz selbstverständlich noch auf die höhere *Elitekultur* einerseits und die weit davon entfernte *Volkskultur* andererseits bezogen. Historisch produktiv war die mit den Reformen verbundene spannungsvolle Verschränkung und wechselseitige Beeinflussung dieser beiden Kulturen (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 2001). Die historische Vergegenwärtigung führt zu einer ersten Einsicht: Erst musste das eigene Schulsystem in seinen Leistungen integriert und als *Bildungseinheit* wahrgenommen werden, ehe man es mit ande-

ren Systemen vergleichen konnte. Im selben Maße wie die Klassenspaltung der Bildungsorganisation im *Inneren der Gesellschaften* durch Bildungsreformen überwunden wurde, konnten die Völker auch ihre Bildungssysteme als Ganze wahrnehmen, ihre Leistungen vergleichen und auf *internationaler Ebene* gemeinsam lernen. Diese Entfaltung des modernen Bildungswesens bis zur wachsenden Autonomie und Eigendynamik im internationalen gesellschaftlichen Leben muss also rekonstruiert werden, um die Bedeutung von PISA abzuschätzen.

## 2 Die relative Autonomie des Bildungswesens

### 2.1 Zur Steuerung des Bildungswesens im Obrigkeitsstaat

Die Trägheit der Lebensverhältnisse und der kaum merkbare soziale Wandel in den vor-modernen Sozialordnungen beruhte letztlich auf der weitgehenden „Einheit von Erziehung und Sozialisation“ (TENORTH 1998, S. 19). Die grundlegend *neue Zeit*, in der sich Schulen der kirchlichen Ordnung und ständischen Gewalten entzogen und zu *Veranstaltungen des Staates* wurden, begann auf einem bescheidenen Niveau. Aber seitdem haben sich die Bildungsprozesse *dynamisiert*. Das gesellschaftliche Lernen begann an der Spitze, bei der „Herrenschicht“, deren Erwartungen an das Leben von den hergebrachten Erfahrungen abwichen. Selbstverständlich wurde der gesellschaftliche Bildungsbedarf unter den Bedingungen der Zeit interessengemäß zu steuern versucht. Das lässt sich vor allem an der *Verknappung* des Bildungsangebots und der Begrenzung des Zugangs zu den berechtigten Gymnasien erkennen. In Preußen wurden nur etwa 70 Schulen den Bildungsansprüchen des ersten Abiturreglements von 1788 gerecht. In einem jahrzehntelangen Reformprozess wurden aus ca. 400 gelehrten Schulen unterschiedlichster Qualität die modernen Gymnasien aussortiert und mit der Berechtigung der Zulassung zu akademischen Studien und zum höheren Staatsdienst privilegiert (1832: nur 110 Anstalten). Als in den 1820er-Jahren wieder eine zyklische Überfüllungswelle des Andrangs in höhere Bildungseinrichtungen heranrollte, folgten zahlreiche Staaten dem preußischen Beispiel und verschärften ebenfalls die *schulische Zugangskontrolle*. Bis zur Mangelphase in den 1850er-Jahren wurde die restriktive Steuerung des Bildungsbedarfs beibehalten (vgl. TITZE 1990). Die moderne Bildung, das wird im Rückblick deutlich, ist eng mit der *Verstaatlichung* verbunden und in Deutschland in diesem Sinne eine absolutistische „Erb-schaft“ (WESTPHALEN 1977, S. 76).

Den ersten ausländischen Beobachtern nach den einschneidenden Bildungsreformen galt Preußen als das El Dorado der höheren Bildung (vgl. JEISMANN 1996, S. 413ff.). Hier wagte ein Staat kühne Reformen. Im Sommer 1831 bereiste Victor COUSIN im Auftrag des französischen Erziehungsministeriums Sachsen und Preußen, um Anregungen für die französischen Schulen zu gewinnen. Den Schülernachwuchs auf den reformierten Gymnasien bewertete er als „kostbaren Volkskern“ (a.a.O., S. 424). Die Studenten und geprüften Akademiker in den leitenden Staatsstellen erschienen als „die Hoffnung des Vaterlandes“ (ebd.). Nach den Ergebnissen der Historischen Bildungsforschung steht die innovative Rolle der Beamtenelite für die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens durch Reformen „von oben“ anstelle gewaltsamer Umbrüche außer Frage.

## 2.2 Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion

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

In der ständischen Gesellschaft bestimmte der Stand die Lebensgeschichte des einzelnen Menschen. In der modernen Gesellschaft baut sich der Mensch als Person über Bildungsprozesse selbst auf und ist für seinen Lebenslauf weitgehend selbst verantwortlich (*Bildungsselektion*). In zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht ist der Einzelne heute mobil geworden. Nicht zufällig charakterisierte COUSIN die Gymnasiasten als „bewegliche Aristokratie“ (JEISMAN 1996, S. 424). Sein Lob für das preußische Gymnasialwesen lässt sich auch so verstehen, dass ein ausländischer Beobachter die für die Elite im Staatsdienst eingeführte Bildungsselektion als Errungenschaft eines aufstrebenden Staates wertete. Was vor acht Generationen nur ein Privileg der Oberschicht war, ist in zweihundert Jahren zum selbstverständlichen Recht für den gesamten Nachwuchs der Gesellschaft geworden. Aus pädagogischer Sicht ist damit durch den historischen Aufbau eines ‚Bildungssystems‘ im Lebenslauf ein *Freiraum* für das Reifen und Lernen der Kinder und Jugendlichen institutionalisiert worden. Das Bildungssystem als Teilsystem der modernen Gesellschaft hat die Steuerung des gemeinsamen Lebens durch die *Tradition* weitgehend abgelöst.

## 2.3 Institutionalisierung des fachlichen Lernens

Nachdem die Menschen durch die Reformen aus ständischen Ordnungen freigesetzt waren, strebten sie Selbstverwirklichung in geselligen Verhältnissen jenseits der früheren Grenzen an. Für die 1820er-Jahre registrieren wir in zahlreichen deutschen Regionen eine bedeutende Zustromwelle in die höheren Schulen. Zahlreiche Belege lassen den Schluss zu, dass herrschaftliche Interessen das bürgerliche Streben nach Bildung und Aufstieg im Vormärz zeitweilig bremsten. Die periodische Wiederkehr von Mangel und Überfüllung sorgte allerdings für weitere soziale Bewegungen. In der neuerlichen Phase eines Überangebots von qualifizierten Nachwuchskräften setzte sich im ausgeweiteten Systemzusammenhang eine schärfere Abgrenzung der ‚Fächer‘ in den höheren Bildungseinrichtungen und den Berufsfeldern durch. Die *Monopolisierung der Berufsrolle* (beispielsweise die Abgrenzung der gelehrten Schulmänner von den Theologen, die Abgrenzung der Ärzte von anderen Heilpersonen wie Barbierchirurgen und Wundärzten) führte auf längere Sicht zu einer *funktionalen* Vergesellschaftung anstelle der *hierarchischen* Abschottung von ständischen Lebenswelten. Die fachliche Abgrenzung und Konzentration der Anstrengungen auf je eigene Wirkungsbereiche beförderte wiederum in Gestalt des Leistungswissens das *fachspezifische Lernen* und trug den Wandel von der Privilegierhierarchie zur Kompetenzhierarchie weiter.

Die Verfachlichung der Bildung in der Moderne ist eine Konsequenz der fortschreitenden Arbeitsteilung und des Durchbruchs der Kommunikationsgesellschaft. Der Terminus

„Fachwissenschaft“ wurde in den Jahren 1860-1880 in der Umgangssprache der Gebildeten gebräuchlich (vgl. DAUM 1998). In der neueren Forschung verdichten sich die Belege, dass sich in dieser Phase ein für das Lebensgefühl der Menschen wichtiger Übergang vollzogen haben muss. Die Lehrergenerationen begannen sich (in idealtypischer Weise) fundamental zu scheiden: Der junge spezialisierte Unterrichtsbeamte löste den alten Gelehrten mit humanistischem Bildungsanspruch ab. In *systemtheoretischer Analyse* können wir formulieren, dass die fortschreitende Spezialisierung durchschlug und die Lebensweise auf *funktionale Integration* umgestellt wurde. Die fortschreitende Differenzierung des gesellschaftlichen Lebens führte zu einer stärkeren *Verberuflichung* des individuellen Lebenslaufs.

Ein gemeinsames Merkmal der fortgeschrittensten europäischen Gesellschaften ist die Beschleunigung der kulturellen Entwicklungsprozesse seit den 1860er-Jahren. Im Umgang der Menschen im Alltag zeichnete sich deutlich eine „verlässliche Daseinsperspektive“ ab (BLESSING 1987, S. 46). Ab dieser Kulturschwelle lassen sich die modernen Trends rekonstruieren, die sich als Ausdruck des Aufbaus der Kultur ‚von unten‘ begreifen lassen (kollektives Lernen der Generationen). Seitdem ist der Austausch von Leistungen in der arbeitsteilig organisierten Welt und die Kooperation der Menschen in ihren sozialspezifisch gelagerten Lebensläufen immer wichtiger geworden.

Es liegt nahe, diese Beschleunigungstendenz mit dem *Eigenausbau des Bildungssystems* und der Institutionalisierung des fachlichen Lernens im Zusammenhang zu sehen. Die Menschen lernten, ihre Kooperation und den Austausch von Leistungen besser zu organisieren. Allmählich wurde aus dem ‚Schulehalten‘ der fachspezifische Unterricht (vgl. SAUER 1998). Erst seit den 1870er-Jahren beanspruchte die Bildungsverwaltung auch ein stärkeres Eigengewicht. In der Mentalität der Kulturbeamten lässt sich der Wandel von einer Tradition obrigkeitlicher Verwaltung hin zu einer modernen Leistungsverwaltung feststellen (vgl. HEINEMANN 1980). Erst nach dieser Verselbstständigung der Verwaltung gewann das Bildungswesen in der Systembildung auf *nationalstaatlicher* Grundlage seine moderne *pädagogische Autonomie* (MÜLLER/RINGER/SIMON 1987).

## 2.4 Die Eigendynamik des Bildungssystems

Dass die austauschbare Person in der modernen Welt ihren Wert richtig einzuschätzen lernt, ist ein Produkt unserer Vergesellschaftung. Die allgegenwärtige Beurteilung unserer mitmenschlichen Umwelt nach ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist uns gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen. Aber dieses Phänomen ist erst mit der zunehmenden *Verselbstständigung des Lebenslaufs* historisch entstanden. Ein Bauernjunge im 17. Jahrhundert hätte gar nicht auf die Idee kommen können, sich mit einem jungen Standesherrn im Leistungsaustausch zu vergleichen. Das seit der Aufklärung aufgebaute moderne Bildungswesen und die mit seiner Wirkungsweise verbundene Bildungsselektion haben uns bis ins Innerste geprägt. Die bemerkenswerte Eigendynamik des Bildungswesens lässt sich aber erst erkennen, wenn wir lange Zeiträume in den Blick nehmen und den Wandel als *lernabhängigen Aufbauprozess* in der Kulturarbeit der Generationen auffassen. Weil die Bildungsselektion dabei im historischen Prozess dynamisch vordringt, zieht sie auch zu Zeiten *veränderte politische Rahmenbedingungen* nach sich. Die Menschen sind in ihrem Alltag der Erscheinungswelt der Gegenwart eng verhaftet. Die faszinierenden Strukturen des gemeinsamen Lebens im Generationswechsel bleiben ihnen deshalb verborgen. Die

*Tiefenstruktur der Bildungsbeteiligung* lässt die an der Oberfläche der Geschichtsschreibung registrierten politischen Systemwechsel in einem neuen Licht erscheinen und eröffnet andere Zäsuren und Periodisierungsschemata.

Wann wurde diese Eigendynamik erstmals registriert? Statistische Massenerscheinungen galten seit den Anfängen beim brandenburgischen Pfarrer Johann Peter SÜBMILCH (1707-1767) als Ausdruck der *göttlichen* Ordnung. Diese harmonische Ordnung des gesellschaftlichen Lebens wurde schon frühzeitig *politisch* bestritten. In den 1840er-Jahren verdichteten sich in Deutschland die sozialen Erfahrungen der frühen Industrialisierung (u.a. ‚Weberaufstand‘ 1844) zur Kennzeichnung gesellschaftlicher Umbrüche im Begriff der *Krise*. In den 1850er-Jahren begriff Lorenz von STEIN (1815-1890) gesellschaftliche Krisen als Krankheiten und Störungen, als Oszillationen von sozialen Bewegungen. Wenige Jahre nach der feierlichen Gründung des Deutschen Kaiserreichs musste die Vorstellung, in den Massenerscheinungen käme die göttliche Harmonie zum Ausdruck, auch mit *wissenschaftlichen* Argumenten aufgegeben werden. Den Bruch vollzog der Statistiker Georg von MAYR (1841-1925), dessen Analysen die zeitlichen Schwankungen bei Verbrechen mit *ökonomischen* Größen in Verbindung brachten. 1878 wurde von Gustav RÜMELIN (1815-1889) die Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik *demografischer Bewegungen* betont (vgl. DREHSEN/SPARN 1996, S. 69ff.). 1890 wurde erstmals auch die Eigendynamik des *Bildungswesens* von Statistik-Experten registriert (vgl. Preußische Statistik 1890, S. 23). Die vertrauliche Berechnung des preußischen Bildungsbedarfs durch Wilhelm LEXIS zeigt, dass die registrierte Eigendynamik einerseits als bedrohlich für das Herrschaftssystem wahrgenommen und um 1890 zum politischen Problem wurde (vgl. MÜLLER-BENEDICT 1991, S. 39ff.). Seither steuern sich die ‚Bildungssysteme‘ weitgehend selbst. Das *Auftauchen neuer Themen* im historischen Prozess lässt sich bei diesem Ansatz auch als Lernen der *gesamten* Gesellschaft auffassen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gewann das inzwischen ausgebaute Schulwesen für die Selbstdarstellung einerseits und die internationale Konkurrenzfähigkeit der Gesellschaften andererseits eine derartige Bedeutung, dass es auf den Weltausstellungen in Philadelphia 1876, Chicago 1893, Paris 1900, St. Louis 1904 und Brüssel 1910 mit nationalem Stolz zur Schau gestellt wurde (vgl. ZYMEK 1975, S. 42).

Mit der Einsicht in die hohe Eigendynamik der modernen Bildungssysteme stellt sich der Zusammenbruch der sozialistischen Planwirtschaftssysteme in Osteuropa 200 Jahre nach der Französischen Revolution als *evolutionäres Lernen* dar. Die bürokratische Festlegung der Menschen im Lebenslauf führte zum Degagement im gemeinsamen Leben, zu einer relativ geringen ökonomischen Leistung und nach den Erfahrungen von knapp drei Generationen zum Abbruch der sozialistischen Entwicklungspfade. Die Revolution von 1989 war der erste friedliche Umsturz in Deutschland, weil das Bildungssystem in seiner *funktionalen Eigendynamik* unberechenbar war und gegen die Intention der Machthaber lernfähige Menschen hervorbrachte, die das verlogene Herrschaftssystem schließlich von innen heraus friedlich abschüttelten. „Das Lernen blieb resistent gegen die Zumutungen von Weltinterpretation, die mit der staatlichen Erziehung verbunden waren“ (TENORTH 1998, S. 32).

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

### 3 Lernen und Bildung in neuer Sicht

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

- (1) Die *intentionalistische Sicht* auf die soziale Wirklichkeit war durch das Engagement für die praktische Veränderung der sozialen Verhältnisse (die Einstellung des Machenwollens) geprägt. Sie entsprach der ersten Aufklärung. Dass diese Sicht nicht angemessen war, tauchte schon frühzeitig unter dem Thema der *ungewollten Nebenwirkungen* auf. NIETZSCHE hat klar durchschaut, dass man Handlungen nicht von ihren vermeintlichen Motiven her erklären kann. Durch gute Absichten allein lässt sich heute das komplex verbundene gemeinsame Leben nicht verändern.
- (2) Die Einsicht in nicht vollständig erklärbare Zusammenhänge führte zum Begriff des *Systems* und zur *funktionalistischen Sicht*. PIAGET hat als Erster den individuellen Bildungsprozess funktionalistisch als Anpassung an die Umwelt aufgefasst. Wenn wir ‚hinter‘ der Umwelt die Geschichte wahrnehmen, können wir den Funktionalismus aufklären.
- (3) Die Umwelt als persönlicher Entfaltungsraum ist historisch entstanden und das Werk vieler Generationen vor uns. Die Historische Bildungsforschung geht von diesem Ansatz aus und verfolgt das Ziel, den Aufbau und die Funktion des modernen Bildungswesens für das gemeinsame Leben genetisch zu rekonstruieren. Der Bildungsprozess wird bei diesem Ansatz sowohl auf der subjektiven Ebene des einzelnen Lebenslaufs wie auf der kollektiven Ebene der Generationen konstruktiv als *Aufbauphänomen* gedeutet. Das Lernen der Generationen ist als ständiges Weiterlernen in der Zeit zu begreifen, in der gemeinsam Strukturen aufgebaut, übernommen und verändert werden. Schulisches Lernen funktioniert nicht nach dem Produktionsmodell. Der gebildete Mensch bringt sich *als Person* selbst hervor. Diese Sicht entspricht der zweiten oder reflektierten Aufklärung.

Wenn man die europäischen Intellektuellen des 19. Jahrhunderts als die Vorausdenker in Bildungsfragen betrachtet, dann lassen sich ihre Wahrnehmungen und Bestrebungen bis ca. 1860 unter dem Leitbegriff der *Freiheit* fassen. Die kollektiven Biografien der Intellektuellen von 1860 bis zum Ersten Weltkrieg lassen sich unter dem Leitbegriff der *Autonomie* nachvollziehen (vgl. CHARLE 1996). Im Sinne der Systemreflexion lässt sich die Funktion der Intellektuellen für die Gesellschaft auch so beschreiben: Erst musste die Freiheit der kritischen Distanzierung vom gelebten Leben von *einzelnen Vordenkern* erkämpft und errungen werden, ehe der gesellschaftliche Lebenszusammenhang eigene *Institutionen* hervorbrachte, in denen die kritische Inventarisierung der kollektiven Lebensführung in Gestalt der erfahrungswissenschaftlichen Beobachtung auf Dauer gestellt wurde. Erst stellten sich die Vordenker das Neue vor, ehe ganze Gesellschaften nachziehen konnten. Man denke hier besonders an den *Ausbau der Kulturstatistik* nach 1860, durch die die Gesellschaften sich laufend selbst beobachten. Und aus den Erfahrungen werden in der Regel für die Alltagspraxis auch Konsequenzen gezogen („rationalisieren“).

Seit der Durchsetzung allgemein verbindlicher *Bildungsnormen* (Schulgeldfreiheit für eine Mindestnorm des Kompetenzerwerbs) wurde die Politik seit den 1890er-Jahren we-

gen der Eigendynamik von Bildungsprozessen komplexer und riskanter. Wie man aus der seither ausgedehnten Mitbestimmung am gesellschaftlichen Leben (Wahlbeteiligung) und dem Wahlverhalten sehen kann, wurde sie auch zunehmend *unberechenbar*. Der politisch beunruhigende Zudrang zu den Hochschulen, so gaben die Experten im Kgl. Statistischen Büro im Jahre 1890 den traditionsbefangenen Politikern weitsichtig zu bedenken, ließe sich „durch wohlfahrtspolizeiliche Maßnahmen“ nicht unterdrücken und diese widersprüchlich zudem „den Zielen der Kulturentwicklung“ (Preußische Statistik 1890, S. 23). Bismarck als machtgewohnter Kanzler des Deutschen Reichs hegte noch die irriige Auffassung, durch ‚Machtsprüche‘ die Kulturentwicklung nach seinen Vorstellungen steuern zu können.

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

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

## 4 Nationales und Internationales Lernen

Die vergleichenden Kulturübersichten standen bis zum Zweiten Weltkrieg vorrangig noch im Dienste der nationalen Interessen und des Kampfes der Völker gegeneinander. Nachdem sich Preußen gegen Österreich 1866 mit Waffengewalt durchgesetzt hatte, figurierten die preußischen *Volksschullehrer* in der öffentlichen Diskussion als die ‚Sieger von Königgrätz‘. Die Überlegenheit der deutschen Seite im Krieg gegen Frankreich 1870/71 regte die Bildungsreformen bei den besiegten Nachbarn und in England an (vgl. TROUILLET 1991; MEYER 1976, S. 11f.).

Die für die europäischen Nationalstaaten charakteristische *imperialistische Nutzung* des Lernens vom Ausland wird besonders in der Stellungnahme des Majors FLECK vom Kriegsministerium auf der preußischen Schulkonferenz im Jahre 1890 deutlich. Die Kriege des 20. Jahrhunderts kündigten sich im nationalen Wahrnehmungshorizont scheinbar zwangsläufig an. Bei der Herstellung der modernen Kampfmittel, so argumentierte der Major, reihe sich neuerdings Verbesserung an Verbesserung, Erfindung an Erfindung.

„Da sind nicht bloß wir, sondern auch andere Länder, namentlich auch England und Amerika, von Bedeutung.“ Man könne sich darauf gefasst machen, „daß wir in einem großen europäischen Krieg der Zukunft Schulter an Schulter mit nicht-deutschsprechenden Völkern gegen nicht-deutschsprechende Nationen kämpfen werden“ (Verhandlungen über Fragen ... 1891, S. 226f.). 1911 wurde in der „Deutschen Schule“ treffend bemerkt, das Interesse der „weißen Kulturvölker“ am japanischen Unterrichtswesen sei in dem Maße gestiegen, wie die Japaner zeigten, „daß sie auch mit Kanonen und Kriegsschiffen ebensogut oder noch besser umzugehen verständen, als manche europäischen Völker“ (ZYMEK 1975, S. 61).

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

Als der Nationalismus die Psyche der Völker zu vergiften begann, erhoffte sich der Präsident des Bayerischen Statistischen Landesamts anlässlich der Tagung des Internationalen Statistischen Instituts in Rom Ende 1925 von einer vergleichenden Kulturstatistik auch einen Beitrag zur gegenseitigen Achtung und Verständigung der Völker. „Die Nationen sollen sich nicht allein auf Grund ihrer wirtschaftlichen und politischen Macht respektieren, sie sollen sich auch der kulturellen Leistungen und Güter wegen achten. Kulturstatistische Arbeiten und deren internationaler Austausch dürften in hohem Grade versöhnend wirken“ (ZAHN 1925, S. 287). Im „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ entstand auch ein wichtiges Kommunikationszentrum für internationale pädagogische Kontakte, wie die Konferenzen in Locarno (1927), in Helsingör (1929) und der große internationale pädagogische Kongress in Nizza (1932) zeigten. Aber die internationalen pädagogischen Kontakte, die sich charakteristischerweise von staatlichen Institutionen zu *nichtstaatlichen* Initiativen verlagerten, waren noch zu schwach, um die Blockade des Lernens in nationalen Bahnen aufzulösen. In der Zwischenkriegszeit standen alle Vergleiche mit dem Bildungswesen im Ausland „unter dem Vorbehalt der vorrangigen Bedeutung der nationalen Traditionen“ (ZYMEK 1975, S. 350).

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

Die Verengung auf die *nationale* Perspektive wird besonders bei den Altphilologen deutlich, die in ihren Leitsätzen vom 30. September 1933 den *Universalismus* der gemeinsamen Kulturwerte in der Anbiederung bei den NS-Machthabern herunterzuspielen suchten. „Diese deutsche humanistische Erziehung ist eine im eigentlichen Sinne deutsche Angelegenheit und von allen ausländischen Formen gleichen Namens deutlich unterschieden. Sie hat nichts zu tun mit Kosmopolitismus oder mit erneuertem Heidentum“ (DITHMAR 1989, S. 141).

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

Im Bezugsrahmen der Historischen Bildungsforschung manifestieren TIMSS und PISA das erstmalige *gemeinsame Lernen der Völkergemeinschaft*. Dass die nationalen Systeme aus breit angelegten systematischen Vergleichsstudien voneinander lernen, ist eine Folge der engeren Zusammenarbeit nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs. Mit der Durchsetzung der Alphabetisierung waren die Weichen in Richtung auf eine Beteiligungsgesellschaft gestellt. Nach der Institutionalisierung einer allgemeinen Bildungsnorm für das gesellschaftliche Leben (Schulgeldfreiheit für die Pflichtschule in Preußen 1888) haben die europäischen Intellektuellen bis zum zweiten Wachstumssprung des Bildungswesens in den 1960er- und 1970er-Jahren den Kampf um die *Demokratisierung der Bildungschancen* angeführt, ehe in der sozial-liberalen Reformära die Parole „Bildung ist Bürgerrecht“ (DAHRENDORF 1965) mehrheitsfähig wurde. In der Bildungsorganisation der fortgeschrittensten Gesellschaften drangen dann nach dem Zweiten Weltkrieg (in der Bundesrepublik Deutschland nur teilweise) *integrierte Schulsysteme* vor. Nach der Demokratisierung der Bildungschancen bzw. der Integration der Kulturleistungen im Inneren können die Gesellschaften ihre Bildungssysteme nun als Funktionseinheit wahrnehmen und hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit auf *internationaler Ebene* vergleichen. Der tiefere Zusammenhang der erstmaligen Einführung einer ‚Reifeprüfung‘ (1788 in Preußen) mit der internationalen Kooperation im Bildungswesen im Jahre 2000 wird nach der historischen Vergegenwärtigung nun deutlich.

Dabei ist die Einsicht wichtig, dass Wissen kontextbezogen ist. Im Anschluss an Max SCHELER lassen sich produktive Differenzierungen einführen: Das *Leistungs- oder Fachwissen* dient der äußeren Daseinsgestaltung. Das *Bildungswissen* formt die Persönlichkeit in der zeitlichen Dimension des gesamten Lebenslaufs und begründet die politische Existenz. Über das *wissenschaftliche Wissen* hat sich in der modernen Welt ein breiter Konsens gebildet: es hat den Anspruch, anderen Arten des Wissens überlegen zu sein. Bei der

Evaluierung des Bildungswesens werden die nationalen Systeme weltweit verglichen, wieweit sie bei der heranwachsenden Generation Qualifikationen hervorbringen, die eine rationale Anpassung an die Umwelt gestatten (Leistungswissen). Aber auch bei der Entwicklung von *kommunikativen* und *kooperativen* Fähigkeiten für gemeinsames Lernen spielen die Bildungseinrichtungen eine (öffentlich weniger thematisierte) wichtige Rolle.

Hinsichtlich ihres *Bildungswissens* haben die europäischen Gesellschaften den anderen Kulturen in Modernisierungsprozessen einige wichtige Erfahrungen zu bieten. Die anderen Kulturen können aus europäischen Erfahrungen vor allem lernen, wie sich Blockaden des gemeinsamen Lernens auflösen und leidvolle Umwege vermeiden oder verkürzen lassen. Dabei sollten wir uns das 19. Jahrhundert und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts selbstkritisch aneignen und nicht aus dem Auge verlieren, dass für die europäische Bildungsgeschichte der Anspruch des *Neuhumanismus* richtungsweisend wurde: Danach soll die Bildung aller der *Selbstverwirklichung* des einzelnen Menschen dienen.

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

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

## 5 Einsichten aus der Vergangenheit

### 5.1 Abbau der bürokratischen Steuerung

Was sollten wir gemeinsam lernen? Unser Wissen über die deutsche Bildungsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert hat sich in der letzten Generation erheblich erweitert (vgl. BERG u.a. 1986/98; TITZE 1990; NATH 1999). Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart lassen sich in der Tiefenstruktur des Bildungswachstums bei der männlichen preußischen bzw. westdeutschen Bevölkerung vier *Wachstumswellen* von verblüffender Regelmäßigkeit erkennen. Zwei davon lassen sich in ihrer Leitfunktion als *Sprünge* auf ein neues Entwicklungsniveau auffassen, mit denen sich das gesamte gesellschaftliche

Leben in reiferen Standards integrierte (ca. 1860-1880 und 1960-1980). Das zyklische Pulsieren der Nachwuchsströme und das Bildungswachstum lassen sich in ihrer Bedeutung für die Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland vom Aufklärungszeitalter bis zur Gegenwart rekonstruieren. Da sich die Prozesse ähnlich wie das *generative* Verhalten in der Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Lebens manifestieren, sind sie politisch kaum steuerbar. Von 1780 bis 2000 lassen sich bei den Akademikerzyklen keine Strukturveränderungen erkennen. Das spricht für einen gewissen *Automatismus der kulturellen Evolution*. Zur Wirkungsweise des Lehrzyklus haben wir bereits tiefere Einsichten gewonnen (vgl. TITZE/NATH/MÜLLER-BENEDICT 1985).

Für den Lehrerberuf lässt sich ein schwer wiegendes Problem erkennen, das auch die Leistungen des deutschen Bildungswesens berührt. Durch die zyklischen Schwingungsphänomene werden die Problemlagen (mal Mangel, mal Überfüllung) im historischen Prozess ‚aufgeschaukelt‘. Dadurch wird der Berufsstand generationsmäßig *entmischt*. Die zunehmend verzerrte *Altersstruktur des Lehrpersonals* ist eine Folge langfristig wirksamer Selektionsprozesse der bürokratischen Funktionsweise des Systems. Nach den glänzenden Anstellungsaussichten im zweiten Wachstumssprung waren im Jahre 1978 fast vier Fünftel aller Lehrer mit gymnasialer Lehramtsprüfung jünger als 45 Jahre, damit im Durchschnitt so jung wie nie zuvor seit 1883. Der Zyklus führt zu schroffer Ungleichheit zwischen den Generationen. 1977 wurden in Deutschland beispielsweise nicht weniger als 35.000 Lehrer eingestellt, zehn Jahre später (1987) aber nur noch rund 6.100 oder 17,43% des günstigen Einstellungs-Jahrgangs 1977 (vgl. MÜLLER-ROLLI 1998, S. 409).

Man darf sich nicht wundern, dass ein die Lebensalter sehr einseitig repräsentierendes und deshalb auch kollektiv gealtertes Lehrerkollegium bei den Schülern keine optimalen Lernleistungen in Gang zu setzen vermag. Der strukturbedingte bürokratische *Immobilismus* im deutschen Bildungswesen hat sich durch das Zusammenwirken vielfältiger Einflüsse über Generationen hinweg aufgebaut. Es wäre leichtsinnig, hier schnelle Besserung zu erwarten, denn bei Bildungsproblemen müssen wir in Zeiträumen von Generationen denken. Diese Sicht hat PISA eindrucksvoll bestätigt. Schon bei der Elterngeneration der befragten 15-Jährigen lässt sich beispielsweise das von der Historischen Bildungsforschung betonte generative Aufbauphänomen beobachten. Bei ihr hat sich „eine faktische Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses“ durchgesetzt (PISA 2000, S. 336). Es ist in diesem Zusammenhang der notwendigen Ausweitung der Zeitperspektive in der Problemwahrnehmung nur ein schwacher Trost, wenn der gegenwärtige Lehrermangel vor 21 Jahren bereits vorausgesagt wurde und die heutige Praxis die in der Überfüllungsphase veröffentlichte Theorie bestätigt (vgl. TITZE 1981). Der wegen der bürokratischen Struktur des deutschen Berechtigungswesens wie Ebbe und Flut über die Generationen hinweg pulsierende Lehrzyklus lässt sich nicht außer *Geltung* setzen, wohl aber durch aufgeklärtes Lernen (d.h. Änderung der Bedingungen) außer *Anwendung*. Dazu müssten freilich für die Lehrämter die Beamtenstrukturen aufgehoben werden. Allerdings sollte man sich hinsichtlich der Lernfähigkeit hier keine Illusionen machen (vgl. TITZE 1986). Das Problem ist jedenfalls erkannt und bedarf der politischen Bearbeitung. Bei der notwendigen ‚Befreiung‘ aus dem starren Rahmen des bürokratischen Berechtigungswesens muss vermieden werden, dass sich die Funktion des Unterrichts auf den Status eines (technischen) Handwerks „in der Spur des immer Gleichen“ (TERHART 2001, S. 233) zurückentwickelt.

Die deutsche Lernkultur trägt die Spuren der früheren *obrigkeitlichen Steuerung* von Lernprozessen noch tiefgründig in sich. Das hierarchische Wahrnehmen und Denken vom

Staat und ‚von oben‘ her ist noch in vielen Bereichen unserer Kultur im nationalen Habitus verankert und wird dem sozialen Wandel, in dem durch *Kooperation* die gemeinsame Welt aufgebaut wird, nicht mehr gerecht. Die Bildungsanstalten müssen sich vom Gängelband des Staates befreien und größere Spielräume für die autonome Steuerung erhalten. Die staatliche Kontrolle war sinnvoll, solange der Staat als Aufklärungsstaat Widerstände gegen die Aufklärung überwinden musste. Sie ist heute zur ‚Verwaltung‘ und Reproduktion bestehender Verhältnisse und damit zur Fessel geworden. Gebildete Zeitgenossen im 21. Jahrhundert lassen sich durch Machtsprüche wie zu Zeiten Bismarcks oder auch Adenauers nicht mehr beeindrucken, sondern steuern sich selbstverantwortlich durch den eigenen Lebenslauf. Traditionelle ‚Politik‘ wird unter diesen Umständen weitgehend zum Ritual. Weil die Probleme der Gegenwart und Zukunft neuartig sind, müssen wir auch den Begriff der Beteiligung grundsätzlich ganz neu durchdenken. Lernen und Lehren sind noch von obrigkeitlicher Beamtenmentalität durchdrungen und haben immer noch zu sehr die Berechtigung und das Interesse an Verwertung in hierarchischen Strukturen im Auge. *Gemeinsames* Lernen und *individuelles* Laufbahndenken scheinen sich in der modernen Welt nicht mehr zu vertragen. Solange unter den verbeamteten Studienräten noch etliche Lehrkräfte das Unterrichten von anspruchslosen Kindern aus bildungsfernen Milieus als Zumutung empfinden, werden sie die ihnen anvertrauten Kinder auch nicht zum Lernen motivieren können. Die Selbstentfaltung sachlich engagierter Personen und die Mobilisierung von Kräften im sozialen Leben dürfen in Deutschland an bürokratischen Fesseln und hierarchischen Strukturen nicht scheitern.

Um in den Bildungseinrichtungen eine Kultur der Verantwortlichkeit zu fördern, sollten wir uns endlich von der *etatistischen Tradition* der Schulen und Hochschulen grundsätzlich abwenden und eine konsequente Neuorientierung der äußeren Schulverfassung verwirklichen. Öffentliche Bildungseinrichtungen sind dem Aufbau einer Kultur der Teilhabe am besten dienlich, wenn sie sich autonom selber steuern (u.a. Auswahl der Lehrer durch die Schule selbst). Bei dieser Dezentralisierung der Schulverwaltung können wir von unseren skandinavischen Nachbarn vieles lernen (vgl. JACH 1999).

## 5.2 Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb

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

Durch den staatlichen Einfluss auf die Kultur, nicht zu vergessen die Diktaturen des 20. Jahrhunderts, weist die Kultur in Deutschland immer noch Spuren ihrer Prägung *von oben* auf. Der englische Kulturhistoriker Henry Thomas BUCKLE (1821-1862) betonte, nirgends sei die Kluft zwischen Wissenden und Nichtwissenden so groß wie in Deutschland (TITZE 1973, S. 223). Als Studentin nahm Hannah ARENDT den Aufstieg des Nationalsozialismus in der Universitätswelt wahr. Als kritische Wissenschaftlerin betrachtete sie den Nationalsozialismus als Bündnis und volksgemeinschaftliche Zwangsintegration von Elite und Mob. Nach dem Zweiten Weltkrieg sahen die alliierten Besatzungsmächte die gespaltene deutsche Schulorganisation sehr kritisch, weil sie nach ihrer Sicht dazu beigetragen hatte, fanatisch-elitäre Führer und gehorsame Volksmassen hervorzubringen (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 2001, S. 159ff.).

Wenn man diese von zahlreichen Generationen mitgeprägte Lebensweise in Deutschland kritisch vor Augen führt, kann das Ergebnis von PISA nicht überraschen. Bei den Unterschieden zwischen der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und des unteren Viertels der Sozialstruktur führt Deutschland die Tabelle an. Die historische Reflexion kommt hier zu dem klaren Ergebnis, dass das Bildungssystem in Deutschland im 20. Jahrhundert die sozialstrukturell vermittelte Ungleichheit nicht im selben Maße wie vergleichbare Gesellschaften abzubauen vermochte. Im Gegenteil, hier hat sich ein enormer Nachholbedarf aufgestaut. In diesen Ergebnissen der PISA-Vergleichsstudie holt uns die nationale Geschichte als fast schon vergessene Erbschaft ein. Die Lektion für uns und die vereinten Gesellschaften ist deutlich: Im 20. Jahrhundert verlor das Bildungssystem in Deutschland seine internationale Vorreiter-Rolle für das gesellschaftliche Leben.

Vor dem Hintergrund der nach dem Zweiten Weltkrieg tiefgreifend veränderten Sozial- und Berufsstrukturen wurden die Auslesemechanismen in fast allen europäischen Bildungssystemen *horizontal* neu strukturiert, während die Ausweitung der Bildungsteilhabe in Deutschland vielfach noch *traditionsbefangen* („Niveauperlust“) und nicht als normale Erscheinung thematisiert wird. Die pädagogische Reformdiskussion ist bis heute eigen-tümlich selbstbefangen geblieben. Ein Blick auf die Karte Europas genügt, um sofort zu erkennen, dass Deutschland noch das einzige Land mit früher Sortierung der Kinder ist (vgl. SALDERN 1997, S. 55). Wie eine Analyse pädagogischer Fachzeitschriften zeigt, ist die Bezugnahme auf ausländische Entwicklungen in der Reformdiskussion 1945-1995 im Vergleich zum Kaiserreich und zur Weimarer Republik eher noch zurückgegangen. Das Verbandsorgan der organisierten Gymnasiallehrer setzte sich am eindeutigsten von ausländischen Entwicklungen im Bildungswesen („Nichts für uns“) negativ ab (vgl. HERRLITZ 2001, S. 237ff.).

Das in der deutschen Gesellschaft hartnäckig behauptete Vorurteil ist durch PISA widerlegt: Eine Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb muss *nicht* mit einem Niveauperlust erkauft werden. Im Gegenteil deutet sich eher eine Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Disparitäten auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen sind. Frühe Aufteilung der Kinder und Homogenisierung der Lerngruppen bremsen die Qualität der Gesamtleistung des Schulsystems.

### 5.3 Der Lehrer als Bildungsberater

Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch die *Ausdifferenzierung des Bildungssystems* aus. In ihm bauen die nachwachsenden Generationen Kompetenzen für die Selbstverwirklichung im eigenen Lebenslauf auf. Für die Erwachsenen ist das Weiterlernen in vielfältiger Weise institutionalisiert. Dieses System tendiert auf lange Sicht zu mehr Beteiligung und Mitbestimmung im gemeinsamen Leben. Die Individualisierung der Weltdeutung ist das konsequente Ergebnis der Ausdifferenzierung des Bildungssystems. Die Fülle der Bildungsangebote auf der *institutionellen* Seite im Prozess der Kulturübertragung führt gegenwärtig zu einer Verlagerung zahlreicher Entscheidungsnotwendigkeiten auf die *subjektive* Seite der *Kulturaneignung*.

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

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

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

## Literatur

- ANWEILER u.a. 1996 = ANWEILER, O./BOOS-NÜNNING, U./BRINKMANN, G./GLOWKA, D./GOETZE, D./HÖRNER, W./KUEBART, F./SCHÄFER, H.-P. (1996): *Bildungssysteme in Europa*. – 4., völlig überarb. u. erw. Aufl. – Weinheim.
- BAUMGARTEN, M. (1997): *Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert*. – Göttingen.
- BERG u.a. 1986/98 = BERG, C./FÜHR, C./FURCK, C.-L./LUNDGREEN, P. (Hrsg.) (1986/98): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. – 6 Bde. – München.
- BLESSING, W. K. (1987): *Lebensformen und Umgangserziehung*. In: JEISMANN, K. E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3: 1800-1870. – München, S. 23-52.
- CHARLE, C. (1996): *Vordenker der Moderne*. – Frankfurt a. M.
- DAHRENDORF, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. – Hamburg.
- DAUM, A. (1998): *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert*. – München.
- DITHMAR, R. (Hrsg.) (1989): *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. – Neuwied.
- DREHSEN, V./SPARN, W. (Hrsg.) (1996): *Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900*. – Berlin.
- DREWEK, P. (1999): „Die ungastliche deutsche Universität“. *Ausländische Studenten an deutschen Hochschulen 1890-1930*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 5. Jg., S. 197-224.
- GOGOLIN, I. (Hrsg.) (1994): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. – Münster.
- HACHMEISTER, L. (1998): *Der Gegnerforscher. Die Karriere des SS-Führers Franz Alfred Six*. – München.
- HAIBLE, W. (1993): *Schwierigkeiten mit der Massenkultur. Zur kulturtheoretischen Diskussion der massenmedialen Unterhaltung in der DDR seit den 1970er Jahren*. – Mainz.
- HEINEMANN, M. (1980): ‚Bildung‘ in Staatshand. Zur Zielsetzung und Legitimationsproblematik der ‚niederen‘ Schulen in Preußen, unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsgesetzentwurfs des Ministeriums Falk (1877). In: BAUMGART, P. (Hrsg.): *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*. – Stuttgart, S. 150-188.
- HERRLITZ, H.-G. (2001): *Das Ausland als Argument im erziehungswissenschaftlichen Diskurs 1945-1995*. In: HERRLITZ, H.-G.: *Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung*. – Weinheim, S. 237-255.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H. (2001): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst CLOER*. – Weinheim.
- JACH, F.-R. (1999): *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*. – Berlin.
- JEISMANN, K.-E. (1987): *Zur Bedeutung der ‚Bildung‘ im 19. Jahrhundert*. In: JEISMANN, K. E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3: 1800-1870. München, S. 1-21.
- JEISMANN, K.-E. (1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. – 2 Bde. – Stuttgart.
- KIESEWETTER, H. (1996): *Das einzigartige Europa*. – Göttingen.
- MEUSBURGER, P. (1998): *Bildungsgeographie*. – Heidelberg.
- MEYER, F. (1976): *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900*. – Hamburg.
- MÜLLER, D. K./RINGER, F./SIMON, B. (Eds.) (1987): *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870-1920*. – Cambridge.
- MÜLLER, W./STEINMANN, S./SCHNEIDER, R. (1997): *Bildung in Europa*. In: HRADIL, S./IMMERFALL, S. (Hrsg.): *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. – Opladen, S. 177-245.
- MÜLLER-BENEDICT, V. (1991): *Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulsystems*. – Frankfurt a. M.
- MÜLLER-ROLLI, S. (1998): *Lehrerbildung*. In: FÜHR, C./FURCK, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 6: 1945 bis zur Gegenwart; Teilbd. 1: Bundesrepublik Deutschland. – München, S. 398-411.
- NATH, A. (1999): *Bildungswachstum der Moderne*. – Habil. Lüneburg.
- PISA 2000 = BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, K.-J./WEIB, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen.
- Preußische Statistik (1890): *Hef 102: Statistik der Landesuniversitäten für das Studienjahr Michaelis 1886/87*. – Berlin.
- REINHARD, W. (1999): *Geschichte der Staatsgewalt*. – München.
- RÜEGG, W. (Hrsg.) (1993/96): *Geschichte der Universität in Europa*. – 2 Bde. – München.
- SALDERN, M. v. (1997): *Schulleistung in Deutschland – ein Beitrag zur Standortdiskussion*. – Münster.

- SAUER, M. (1998): Vom ‚Schulehalten‘ zum Unterricht. – Köln.
- SCHMALE, W./DODDE, N. L. (Hrsg.) (1991): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). – Bochum.
- SCHWINGES, R. C. (Hrsg.) (2001): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. – Basel.
- TENORTH, H.-E. (1998): „Erziehungsstaaten“ In: BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E.: Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen über Denktraditionen nationaler Gestalten. – Weinheim, S. 13-53.
- TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. – Weinheim.
- TITZE, H. (1973): Die Politisierung der Erziehung. – Frankfurt a. M.
- TITZE, H. (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg., S. 187-224.
- TITZE, H. (1986): Historische Erfahrungen mit der Steuerung des Lehrerberufs. In: SOMMER, M. (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerbildung. – Opladen, S.18-41.
- TITZE, H. (1990): Der Akademikerzyklus. – Göttingen.
- TITZE, H. (2001): Bildungswachstum und Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., S. 415-436.
- TITZE, H./NATH, A./MÜLLER-BENEDICT, V. (1985): Der Lehrerberuf. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jg., S. 97-126.
- TROUILLET, B. (1991): „Der Sieg des preußischen Schulmeisters“ und seine Folgen für Frankreich 1870-1914. – Köln
- Verhandlungen über Fragen ... 1891 = Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, im Auftrag des Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin, 4.-17. Sept. 1890 (1891). – Berlin.
- WEHLER, H.-U. (2000): Historisches Denken am Ende des 20. Jahrhunderts. – Essen.
- WESTPHALEN, R. v. (1977): Akademisches Privileg und demokratischer Staat. – Stuttgart.
- ZAHN, F. (1925): Internationale Kulturstatistik. In: Allgemeines Statistisches Archiv, 15. Jg., S. 265-292.
- ZYMEK, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. – Ratingen.

*Anschrift des Verfassers:* Prof. Dr. Hartmut Titze, Universität Lüneburg, Institut für Pädagogik, Scharnhorst. 1, 21335 Lüneburg, e-mail: htitze@uni-lueneburg.de