

Im deutschen Kaiserreich

Eine Bildungsgeschichte
des Bürgertums 1871-1918

Carola Groppe





Carola Groppe

Im deutschen Kaiserreich

Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918

BÖHLAU VERLAG WIEN KÖLN WEIMAR

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

© 2018 by Böhlau Verlag GmbH & Cie, Lindenstraße 14, D-50674 Köln
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildungen: Fotografien aus Privatbesitz, Familie Colzman, Nordrhein-Westfalen.

Umschlaggestaltung: Satz + Layout Werkstatt Kluth, Erfstadt

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-412-50059-7

Für Jörn

Inhalt

I.	Einleitung	1
1.	Vorbemerkung	1
2.	Eine sozialisationshistorische Bildungsgeschichte des Kaiserreichs: Grundlagen und Forschungsperspektiven	5
3.	Konzeption des Buchs und Untersuchungsgegenstand	18
4.	Fragestellungen, Analyseperspektiven und Stand der Forschung zum deutschen Kaiserreich	31
5.	Quellenlage und Auswertungsmethodik	41
II.	Paar-Positionen: Eheschließungen und Ehebeziehungen im Kaiserreich	47
1.	Ein Brief am Beginn des Kaiserreichs: Bürgerliche Lebensform und Lebensideale in einer Unternehmerfamilie	47
2.	Ein Familienunternehmen im Kaiserreich. Anmerkungen zu Unternehmen und Familie bis zur Jahrhundertwende	49
3.	Zwischen Biedermeier und Bismarckära: Wilhelm Colzman und Adele Bredt	58
3.1	Eheschließung und Beziehungsbeginn in den 1850er Jahren	58
3.2	Von den 1850er zu den 1890er Jahren: Verhandlungen über Gleichrangigkeit und Lebensformen	65
3.3	Das Lebensmodell der Balance: Die bürgerliche Lebensform und das Gefühl	77
3.4	Regionalität und Globalität: Bürgerliche Welten und die nationale Politik	80
4.	Firma, Nerven und Familie: Emil Colzman und Mathilde Schniewind	89
5.	Maschinen und Tempo: Paul Colzman und Elisabeth Barthels	103
6.	Gefühl und Unternehmen: Peter Lucas Colzman und Tony Klincke	130
7.	Ausblick und Forschungsperspektiven	137
III.	In der Familie: Frühkindliche Erziehung und Sozialisation	141
1.	Die Familie als Ort für Kinder	141
2.	Kinderwille und geistige Entwicklung: Bürgerliche Familienerziehung und -sozialisation in den 1860er und 1870er Jahren	152

3. Von den 1880er Jahren bis zur Jahrhundertwende: Kontinuitäten und Veränderungen in der frühkindlichen Erziehung und Sozialisation	178
4. Ausblick und Forschungsperspektiven	195
IV. Jungen außer Haus: Schulbesuch und Sozialisation der männlichen Kinder und Jugendlichen zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg	
1. Vorbemerkung	199
2. Institutionalisierte höhere Bildung im deutschen und englischen Bürgertum im Vergleich	202
3. Sozialisationsordnungen	211
4. Schulische Sozialisation zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg	224
4.1 Die Schulsituation in Langenberg unter Berechtigungs- und Geschlechteraspekten	224
4.2 Vorgeschichte in den 1840er Jahren: In Herrn Kortegarns Institut	228
4.3 Away from home: Herkunfts- und Ersatzfamilien mit Disziplinproblemen in den 1870er und 1880er Jahren	240
4.4 Schulische Sozialisation zwischen Jahrhundertwende und Erstem Weltkrieg	272
5. Fazit und Forschungsperspektiven	291
V. Ein Mädchen werden: Mädchensozialisation von 1850 bis 1918	
1. Vorgeschichte in der Mitte des 19. Jahrhunderts	299
1.1 Mädchen mit Indianerbuch	299
1.2 Mädchen ohne Indianerbuch	309
2. Mädchenbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Mädchenpensionate und Haustochterstellen	316
2.1 Sozialisationsordnungen für bürgerliche Mädchen	316
2.2 Allgemeine Merkmale von Mädchenpensionaten	318
2.3 Das Institut Huyssen am Niederrhein: Mädchensozialisation im Pensionat in weiblichen Kontexten	322
2.4 Haustochterstellen	331
3. Höhere Töchter Schulen und Mädchenpensionate vor der Jahrhundertwende: Unternehmertöchter zwischen Bildungsambitionen und Eheschließung	336
4. Nach 1900: Neue Perspektiven für Mädchen	361
5. Fazit und Forschungsperspektiven	366

VI. Ein Jahr der Freiheit:	
Einjährige, Militär und Männlichkeit im Kaiserreich	371
1. Der Sozialmilitarismus im Kaiserreich als Forschungsproblem	371
2. Der einjährig-freiwillige Militärdienst:	
Rahmenbedingungen des Militärjahres	385
3. Die Einjährig-Freiwilligen beim Militär: Sozialisationserfahrungen zwischen Herkunftsfamilie, Kaserne und Großstadtleben	397
4. Männlichkeit und Sexualität in der Metropole	419
5. Ausblick und Forschungsperspektiven	438
VII. Der Erste Weltkrieg als Jugend- und Generationserfahrung ..	439
1. Vorbemerkung: Das Ausland ist nah	439
2. Das ‚Augusterlebnis‘ und der ‚Geist von 1914‘:	
Mythen und Realitäten	442
3. Der Krieg als Generationserfahrung: Eltern, Söhne und Töchter ...	454
3.1 Die ältere Generation im Gespräch über den Krieg	454
3.2 Die Kriegsbereitschaft der bürgerlichen Jugend	461
3.3 Kriegserfahrungen der jüngeren Generation:	
Interpretationen im Austausch mit der ‚Heimatfront‘	464
4. Ausblick und Forschungsperspektiven	480
VIII. Schlussbetrachtung	485
Anlagen	493
Die Personen	493
Die Teilhaber des Unternehmens Gebrüder Colsman im Kaiserreich	495
Unternehmensgründungen von Söhnen im Kaiserreich, die nicht Teilhaber von Gebrüder Colsman wurden	495
Quellen und Literatur	496

Dank

Ein Buch zu schreiben ist eine Herausforderung, nicht nur für eine Autorin, sondern auch für ihre Umgebung. Daher gilt mein Dank in allererster Linie meinem Mann, der die Entstehung dieses Buchs liebevoll unterstützt und geduldig über eine lange Zeit begleitet hat. Ihm ist das Buch gewidmet.

Die Grundlage des Buchs ist eine Fülle ungedruckter Quellen, ohne die es nicht hätte geschrieben werden können. Mein Dank gilt der Familie Colsmán, die mir ihre privaten Archive voller Engagement und mit viel Interesse für meine Forschung geöffnet hat. Ich danke Herrn Dr. Alexander Colsmán (Gebrüder Colsmán, Essen-Kupferdreh), Herrn und Frau Wilhelm und Helga Colsmán (Velbert-Langenberg), Herrn und Frau Dr. Albrecht Colsmán und Dr. Edla Colsmán (Köln), Herrn Eduard Colsmán (Velbert-Langenberg) und Herrn und Frau Wolfgang und Sonnhild Wruck (Velbert-Langenberg) und ihren Kindern.

Meinen Mitarbeiterinnen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg möchte ich danken, weil sie engagiert und beharrlich mit mir über das deutsche Kaiserreich diskutiert und mich bei der Abfassung des Buchs entlastet und bei seiner Endkorrektur in jeder Hinsicht unterstützt haben. Ich danke Frau Dr. Morvarid Götz-Dehnavi, Frau Dr. Julia Kurig, Frau Johanna Lauff, M. A., Frau Julia Petruv, M. A., und Frau Dr. Andrea Wienhaus für ihren wunderbaren Teamgeist.

Meine 1905 geborene Großmutter hat mir während meiner Grundschulzeit gelegentlich ein Lied vorgesungen, das wohl alle Schulkinder im deutschen Kaiserreich kannten: „Der Kaiser ist ein lieber Mann, er wohnt in Berlin, und wär es nicht so weit von hier, dann ging ich heut noch hin.“ Was ein Kaiser war, wusste ich damals nicht genau und konnte mir auch nicht vorstellen, warum ihn viele Leute offenbar gern in Berlin besuchen wollten. Aber meine Neugier auf diese Zeit war geweckt. Während meines Studiums war das deutsche Kaiserreich dann in vielfacher Weise präsent: Bildungsgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Literatur- und Wissenschaftsgeschichte, Politik- und Militärgeschichte ergaben ein vielfältiges und widersprüchliches Bild. In meinen wissenschaftlichen Forschungen und Publikationen ist das Kaiserreich deshalb stets ein Thema geblieben. Mit dem vorliegenden Buch lege ich mit neuen Fragestellungen und Quellen eine Interpretation des Bürgertums im deutschen Kaiserreich aus bildungsgeschichtlicher Sicht vor.

Hamburg, im August 2018

Carola Groppe

I. Einleitung

„Ich bin ein Mitglied der bürgerlichen Klassen, fühle mich als solches und bin erzogen in ihren Anschauungen und Idealen.“

Max Weber, Der Nationalstaat und die Volkswirtschaftspolitik, 1895

1. Vorbemerkung

Das deutsche Kaiserreich (1871–1918) war eine Wendezeit der deutschen Geschichte. Staat und Gesellschaft sahen sich nicht nur vor die Aufgabe gestellt, ein neues Gemeinwesen zu schaffen, sondern standen ohne es zu wissen auch vor der Herausforderung, den politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert zu gestalten. Dabei gab es spezifisch deutsche Voraussetzungen, welche die Bürgerinnen und Bürger als Erinnerung und Erfahrung prägten und welche den neuen Nationalstaat in der Mitte Europas von seinen großen und kleinen Nachbarstaaten unterschied.

Anders als Großbritannien, die damals führende Industriemacht der Welt, und anders als Frankreich als zentralistisch regierter Staat war das deutsche Kaiserreich zunächst weder ein Industriestaat, noch war oder wurde es zentralistisch organisiert. Mit der Gründung des „Deutschen Reiches“¹ im Januar 1871 nach dem Krieg gegen Frankreich stellte sich zudem die Frage, wie aus Preußen, Sachsen, Bayern, Württembergern, Elsässern, Lothringern usw. Bürgerinnen und Bürger eines gemeinsamen Staats werden konnten. Aus der Idee einer deutschen Kulturnation war die Tatsache einer Staatsnation geworden, die freilich nur einen Teil der deutschsprachigen Länder umfasste. Und anders als zahlreiche zeitgenössische Verlautbarungen glauben machen wollten, welche die Gründung des deutschen Kaiserreichs als endlich gelungene Vollendung der Nation feierten, stand seine innere Gründung sowohl politisch als auch sozial, ökonomisch und kulturell noch aus. Schließlich und endlich wurde der Prozess der Hochindustrialisierung zu einem wesentlichen Merkmal des Kaiserreichs, welches zugleich die damit einsetzende ungeheure Dynamik der lebensweltlichen Veränderungen bewältigen und gestalten musste.

So nachdrücklich sich die Bundesrepublik Deutschland in den gut vierzig Jahren zwischen ihrer Gründung 1949 und der Wiedervereinigung 1990 veränderte, so gravierend waren auch die Unterschiede zwischen dem Kaiserreich der 1870er Jahre und demjenigen der Jahre vor dem Ersten Weltkrieg. Das Kaiserreich wurde von einem Agrarstaat zu einem hoch industrialisierten Staat, seine

¹ Die in der Reichsverfassung 1871 festgelegte Bezeichnung „Deutsches Reich“ ist nicht trennscharf z. B. gegenüber der Weimarer Republik, deren Staatsname ebenfalls „Deutsches Reich“ lautete. In der Forschung hat sich daher die Benennung ‚deutsches Kaiserreich‘ oder einfach ‚Kaiserreich‘ durchgesetzt.

Bevölkerung wuchs von 41 Millionen zum Zeitpunkt der Reichsgründung auf knapp 64,5 Millionen 1910 an, aus acht Städten mit über 100.000 Einwohnern 1871 wurden bis 1910 48 Städte. Berlin besaß kurz vor dem Ersten Weltkrieg bereits eine Einwohnerzahl von über zwei Millionen und einschließlich seiner vorstadtähnlichen Nachbarstädte und -gemeinden als Metropolregion fast vier Millionen. Im Westen des Reiches entwickelte sich mit dem Ruhrgebiet ein riesiges industrielles Zentrum, das zu einem Magneten für in- und ausländische Zuwanderinnen und Zuwanderer wurde und von etwa 500.000 Bewohnerinnen und Bewohnern am Beginn der 1860er Jahre auf 2,6 Millionen nach der Jahrhundertwende anstieg. Im Kontext solcher Entwicklungen veränderten sich die Sozialstruktur, die Arbeitswelten, die staatlichen Institutionen, die Kultur und die Lebensperspektiven im deutschen Kaiserreich gravierend.

Nach wie vor ist das Kaiserreich einer der Brennpunkte der neueren Geschichtsschreibung. In den 1970er Jahren wurde das Kaiserreich vornehmlich als eine Epoche interpretiert, in der sich politische und soziale Kräfte organisierten und Orientierungen durchsetzten, welche durch ein Autoritätsprinzip gekennzeichnet waren, mit Langzeitwirkungen für die deutsche Geschichte mindestens bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Obrigkeitsstaat und Untertanengesellschaft waren maßgebliche Beschreibungskategorien für das deutsche Kaiserreich. Seit den 1990er Jahren ist jedoch neue Bewegung in die Kaiserreichforschung gekommen. Das Kaiserreich wird durch vergleichende und transnationale Fragestellungen stärker in die europäische und globale Geschichte eingeordnet und unter neuen Gesichtspunkten auf seinen Ort im nationalstaatlichen Gefüge und im transnationalen Geschehen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts untersucht.

Im vorliegenden Buch wird das Kaiserreich zum Kontext und Fragerahmen einer bildungshistorischen Analyse. Ich werde darstellen, wie sich Bildung, Erziehung und Sozialisation in der Epoche des Kaiserreichs in einer weitverbreiteten bürgerlichen Familie vollzogen, wie sie sich zwischen dem Beginn des Kaiserreichs 1871 und seinem Ende 1918 veränderten und wie das Kaiserreich von den Familienmitgliedern zu verschiedenen Zeitpunkten erlebt, mitgestaltet und interpretiert wurde. Ich werde dies nicht mittels erinnernder autobiographischer Texte untersuchen, deren retrospektive Darstellungen nicht von den späteren Selbstpositionierungen und Weltdeutungen der Schreiberinnen und Schreiber getrennt werden können, sondern mithilfe mehrerer tausend zeitgenössischer Briefe, in denen die Schreiberinnen und Schreiber direkt mit ihren Zeitgenossinnen und Zeitgenossen kommunizierten und sich in ihrer historischen Epoche positionierten. Am Beispiel der Unternehmerfamilie Colmsman, die in der preußischen Rheinprovinz lebte, wird mithilfe ihrer Briefe erörtert, wie während des Kaiserreichs Prozesse des Aufwachsens und der Persönlichkeitsentwicklung im Bürgertum vonstattengingen, d. h. welche historische Sozialisation Mädchen und Jungen, Frauen und Männer im Bürgertum durchliefen. Die Fragen, wie sich im Kaiserreich bürgerliche Sozialisation konkret in der Familie, in der Schule, in Freundesgruppen, im Militär und im Beruf vollzog, wie zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Kaiserreichs Mädchen und Jungen,

Frauen und Männer ihr Leben führten, wie sie sich als Ehefrauen und Ehemänner, als Mütter und Väter, Töchter und Söhne, Freundinnen und Freunde, als Unternehmer und als Bürgerinnen und Bürger des Deutschen Reiches präsentierten, werden die Darstellungen in diesem Buch daher ebenso leiten wie das Interesse an den Rahmenbedingungen, unter denen sich dies vollzog. Die Veränderungsdynamik im deutschen Kaiserreich brachte auffallend unterschiedliche Persönlichkeitsprofile hervor; Jungen und Mädchen, Männer und Frauen agierten und präsentierten sich zu Beginn des Kaiserreichs anders als am Vorabend des Ersten Weltkriegs. Wie sich die Unterschiede beschreiben lassen und auf welche Weise sie zustande kamen, wird eine in diesem Buch ebenfalls behandelte Frage sein.

Zur thematischen Analyse von Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter in der Epoche des Kaiserreichs werden an die verschiedenen Generationen der Unternehmerfamilie acht Fragen gerichtet: 1. Erlebten die Personen im Kaiserreich einen Obrigkeitsstaat mit entsprechenden Institutionen und Persönlichkeitsidealen? 2. Entwickelten sich demzufolge obrigkeitshörige Untertanen? 3. Wenn nicht, wie lassen sich die Persönlichkeitsideale und die Selbstpräsentationen von Männern und Frauen im Kaiserreich kennzeichnen? 4. Welche Ideale und Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit entwickelten sich in der Familie in den verschiedenen Generationen? 5. Das Kaiserreich, dessen Politik, Ökonomie und Kultur spätestens seit den 1890er Jahren eine intensive globale Verflechtung aufwies, eröffnete aufgrund der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung dem Bürgertum zunehmend auch Aufenthalte und Reisen im Ausland. Welche Rolle spielte das Ausland als Sozialisationsraum für die Familienmitglieder? 6. Welchen Einfluss hatten insbesondere in einer Unternehmerfamilie internationale Geschäftstätigkeit und Verkehrskreise auf Selbstpräsentationen und Handlungsorientierungen? 7. Wie stellte sich für die Familienmitglieder vor diesem Hintergrund ein nationales Bewusstsein dar, und was bedeutete es für sie, Staatsbürgerinnen und -bürger des deutschen Kaiserreichs zu sein?

Schließlich wird diskutiert (8.), inwiefern meine andernorts entwickelte These, dass sich die bürgerliche Lebensform und das bürgerliche Lebensideal vom späten 18. Jahrhundert bis zum Ende des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts als ‚Lebensmodell der Balance‘ kennzeichnen lassen,² einer genaueren Analyse bürgerlicher Sozialisationsprozesse, Selbstpräsentationen und Handlungsorientierungen im Kaiserreich standhält. Dieses Lebensmodell hatte sich im späten 18. Jahrhundert als Reaktion und Selbstbeschreibung des Bürgertums angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung der sozialen Felder zu Bereichen mit eigenen Normen und Handlungslogiken (ökonomisches Feld, religiöses Feld, politisches Feld, familiales Feld usw.) herausgebildet. Für die bürgerliche Person war seitdem eine konkrete ‚Arbeit am Selbst‘ erforderlich geworden.

² Vgl. Groppe, *Der Geist des Unternehmertums*, S. 236f., S. 362, S. 512f.; dies., *Bildung und Habitus in Bürgerfamilien um 1900*; dies., *Bürgerliche Lebensführung im Zeichen der Balance*.

Diese enthielt sowohl neue Momente der Freiheit als auch eine neue Integrationsarbeit, um die sozialen Felder in der eigenen Lebensform in eine sinnvolle Koexistenz und Balance zu bringen. Innengeleitete Handlungsregulierung und Maßhalten in der Praxis der Lebensführung wurden die sich durchsetzenden neuen Normen des Bürgertums und erhielten den Stellenwert einer bürgerlichen Sinnordnung.

Das individuelle Streben nach der Umsetzung dieser bürgerlichen Sinnordnung und die damit zusammenhängenden Sozialisationsprozesse können auch mit dem Begriff der Bildung beschrieben werden. Neben einer Beschreibung von Rahmenbedingungen und Inhalten formaler Bildung in Schulen wird der Bildungsbegriff in den folgenden Kapiteln vor allem in dieser Hinsicht empirisch verwendet: Bildung wird gefasst als Entwicklung, Einübung und Praxis eines Lebensmodells der Balance. Wilhelm von Humboldts prägnante Beschreibung der Bildung als „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“³ meint letztlich Vergleichbares. Bildung wird im vorliegenden Buch mit dem Lebensmodell der Balance ganz pragmatisch konzeptualisiert, um den für eine Bildungsgeschichte zentralen, gleichwohl philosophisch vielschichtigen und normativen Bildungsbegriff nicht nur als allgemeinen Orientierungsrahmen oder ideengeschichtliches Thema zu verwenden,⁴ sondern auch als Element eines historisch-empirischen Forschungsdesigns, das Entwicklungsprozesse von Personen zum Thema hat.⁵ Im Buch werde ich daher der Frage nachgehen, welche Kontinuitäten, Modifikationen oder grundlegenden Veränderungen das Lebensmodell der Balance – als Bildungsidee und -praxis der Personen – im Kaiserreich aufwies oder ob es angesichts der rasanten Veränderungen der Lebenswelt radikal in Frage gestellt und möglicherweise durch ein anderes Modell ersetzt wurde. Schließlich werde ich in jedem Kapitel des Buchs erörtern und bilanzieren, welche Erkenntnisse, Forschungsthesen und Forschungsperspektiven sich aus den vorgenommenen Analysen für das deutsche Kaiserreich bildungshistorisch gewinnen lassen.

Das vorliegende Buch ist meine zweite Studie, welche die Unternehmerfamilie Colman zum Thema hat.⁶ Sie ist dessen ungeachtet keine Fortschreibung der ersten. So setzt das vorliegende Buch mit seinen Fragestellungen erst im

³ Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen* (1794/95), S. 235f.

⁴ Vgl. als Überblick zu den ideengeschichtlichen Debatten um Bildung vom frühen 19. Jahrhundert bis zur Reichsgründung Jäger/Tenorth, *Pädagogisches Denken; zur Ideengeschichte der Bildung im Kaiserreich* vgl. Groppe, *Die Macht der Bildung; Bollenbeck, Bildung und Kultur*, S. 160ff.

⁵ Zur Diskussion einer empirieorientierten Revision des Bildungsbegriffs vgl. Tenorth, *Wie ist Bildung möglich. Die zentralen ideengeschichtlichen Konnotationen des Bildungsbegriffs werden mit der obigen Fassung des Lebensmodells der Balance zugleich aufgenommen, insbesondere „Bildung als Arbeit des Subjekts und zugleich als öffentlich kontrollierter Prozess der Ausstattung zum Verhalten in der Welt“* (ebd., S. 428). Das Konzept des Lebensmodells der Balance vermeidet aber deren normative Aufladung.

⁶ Vgl. Groppe, *Der Geist des Unternehmertums*.

Kaiserreich ein und nimmt dabei nur gelegentlich Bezug auf vorausgehende Jahrzehnte, wohingegen die erste Studie bereits mit Beginn der 1840er Jahre endet. Das vorliegende Buch diskutiert zudem vorrangig bildungshistorische Fragen zum deutschen Kaiserreich und tut dies anhand vieler verschiedener Personen aus der Unternehmerfamilie Colman, anstatt die Unternehmensgeschichte dieser Familie selbst, wie in der ersten Studie, in den Mittelpunkt zu stellen. Während die erste Studie für den Zeitraum 1649–1840 insbesondere nach den außerhalb des eigentlichen unternehmerischen Handelns liegenden pädagogischen Aspekten der Unternehmenstradierung und nach den Sozialisationskontexten und -instanzen der jeweiligen Nachfolgergeneration gefragt hat, richtet sich mein Forschungsinteresse in diesem Buch auf die Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des deutschen Kaiserreichs, wozu die Familienmitglieder der weitverzweigten Unternehmerfamilie Colman als Fallbeispiele herangezogen werden.

Im folgenden Teilkapitel werde ich zunächst ein von mir bereits früher formuliertes Konzept Historischer Bildungsforschung vorstellen, das die Grundlage für die Fragestellungen des Buchs darstellt. Im Anschluss werde ich daraus die Konzeption des Buchs ableiten und den Untersuchungsgegenstand genauer beschreiben. Darauf folgen die Darstellung der konkreten Fragestellungen und Analyseperspektiven und deren Einbettung in die Forschungsgeschichte zum deutschen Kaiserreich. Das Kapitel endet mit einer Beschreibung der vorhandenen Quellen und ihrer Auswertung.

2. Eine sozialisationshistorische Bildungsgeschichte des Kaiserreichs: Grundlagen und Forschungsperspektiven

Die Historische Bildungsforschung widmet sich der Analyse des Verhältnisses von Person und Gesellschaft in seiner Vermittlung durch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse im historischen Wandel.⁷ Damit schließt sie eine umfassende historische Sozialisationsforschung ebenso ein wie die historische Institutionen- und Professionsforschung und die Ideen-, Theorie- und Diskursgeschichte. Bildungshistorische Forschung beschränkt sich somit nicht auf das im engeren Sinne pädagogische Feld, welches die Entwicklung des Bildungssystems umfasst sowie der Erziehungs- und Fürsorgeeinrichtungen, die

⁷ Vgl. Groppe, *History of Education*, S. 179. Zum Begriff der Person ist festzuhalten, dass dieser zunächst aus pragmatischen Gründen gewählt worden ist. Es ist zwar auf der Theorieebene möglich, von dem „Subjekt“ oder dem „Individuum“ zu sprechen, nicht aber in der Verbindung mit einer konkreten Person, ohne dass dies durch die alltagssprachliche Mehrdeutigkeit eine unvermeidbar ambivalente Konnotation erhält („das Subjekt Emil Meier“, „das Individuum Anna Müller“). Mit der Begriffswahl sind aber auch weitergehende konzeptionelle Überlegungen verbunden, die in diesem Kapitel am Ende von Teilkapitel 2 ausgeführt werden.

Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeiten und die damit verbundene Diskussion und Theoretisierung von Erziehung und Bildung. Vielmehr untersucht sie auch Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, kollektiv und individuell, in ihren institutionellen und nicht-institutionellen Kontexten und erforscht zudem das generelle Verhältnis von Bildung und Gesellschaft in seiner historischen Entwicklung.⁸ Erst ein Einbezug gesamtgesellschaftlicher Kontexte vermag dabei das pädagogische Feld, dessen Autonomie immer nur relativ ist, adäquat in seiner Bedeutung und Funktion zu erfassen. Gleichermaßen können auch Sozialisationsinstanzen (die Familie, die Schule, der Beruf, die Peer Groups etc.) nur durch ihre Einbettung in größere gesellschaftliche, ökonomische, kulturelle und politische Zusammenhänge begriffen werden. Eine Historische Bildungsforschung, die ihre Forschungsgegenstände nicht kontextualisiert, kann diese nur sehr begrenzt verstehen und erklären.⁹

Vor wenigen Jahren wurde in der Historischen Bildungsforschung – wie in allen historischen Disziplinen – eine vehemente Debatte über sozial- und kulturhistorische Zugänge zur Geschichte und über ihre jeweilige theoretische Konsistenz, interpretatorische Bedeutung und empirische Reichweite ausgetragen.¹⁰ Geklärt worden sind die aufgeworfenen Fragen historischer Forschung aus meiner Sicht bislang nicht, denn gestritten wurde letzten Endes über die Fundamentalfrage nach dem Beweggrund der Geschichte. Vielmehr hat sich die Diskursdominanz einfach zugunsten der Kulturgeschichte verschoben, es ist eine Art forschungspraktische Ko-Existenz mit einem Übergewicht der Kulturgeschichte eingetreten. Um die in der Debatte aufgeworfenen Fragen für die folgenden Analysen aber produktiv nutzbar zu machen, werde ich beide Analyseparadigmen, Sozialgeschichte und Kulturgeschichte, im Folgenden einer knappen, vergleichenden Revision unterziehen und aus der Kritik das Forschungsdesign einer *sozialisa-*

⁸ Während für die Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung in erster Linie qualitative Methoden gewählt werden, sind zur Analyse des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft historische Strukturanalysen des Bildungssystems ebenso notwendig wie quantitativ-serielle Analysen zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung oder die Analyse des Verhältnisses von Sozialstruktur und Schulsystem. Für die Epochen vor dem 18. Jahrhundert in Europa müssten die Perspektiven der Bildungsgeschichte allerdings anders gefasst werden. Ein eigenständiges pädagogisches Feld oder ein Schulsystem gab es beispielsweise nicht, denn Institutionalisierungsprozesse sind verknüpft mit der Entwicklung des modernen Staats. Sie sind „Sozialregulationen“ (Rehberg), welche die kollektive Interaktion in einer Gesellschaft verbindlich regeln und ordnen und ihre Normen und Werte zum Ausdruck bringen. Vgl. Rehberg, Institutionen als symbolische Ordnungen, S. 56, Zitat ebd. Zu Problematik und Forschungsperspektiven des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft in der Vormoderne vgl. exemplarisch Hanschmidt/Musolff, Elementarbildung und Berufsausbildung.

⁹ Für die Ideengeschichte vgl. hierzu Skinner, Bedeutung und Verstehen in der Ideengeschichte, S. 69ff. Für die Biographieforschung Rosenthal, Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte.

¹⁰ Vgl. Priem, Strukturen – Begriffe – Akteure; Popkewitz/Franklin/Pereyra, Cultural History and Education.

tionshistorisch orientierten Bildungsgeschichte entwickeln, das ich der vorliegenden Untersuchung zugrunde lege.

Die zum Teil hitzig geführte Diskussion über die beiden Forschungsparadigmen lässt sich interpretieren als Debatte über die entscheidenden Einflussgrößen für die Entwicklung und den Verlauf des historischen Prozesses.¹¹ Sind es Institutionen, Klassenlagen und davon abhängige Interessen, kurz: ‚Strukturen‘, oder sind es Personen und Sinnsysteme, mithin einzelne und kollektive Orientierungen, Handlungen und Deutungen, welche den Geschichtsverlauf entscheidend prägen?

Um die mit der Sozialgeschichte verbundenen theoretischen und methodologischen Grundlagen zu analysieren, beziehe ich mich auf die Theorie und Empirie sozialhistorischer Forschung, wie sie die sogenannte ‚Bielefelder Schule‘ entwickelt hat. Diese hat sich in der Bundesrepublik Deutschland als Modell sozialhistorischer Geschichtsschreibung durchgesetzt. Ihre Grundüberzeugungen sind in der sozialgeschichtlich arbeitenden Historischen Bildungsforschung weithin übernommen worden. Grundsätzlich handelt es sich hierbei um eine Konzeption, die den ‚objektiven Verhältnissen‘, d. h. Sozialstruktur, Institutionen, Ökonomie und materiellen Lagen, quasi-determinierende Wirkungen auf individuelle und kollektive Persönlichkeitsentwicklungen und Bewusstseinslagen sowie auf das politische und gesellschaftliche Handeln zuschreibt.¹² Damit wird in der Sozialgeschichte die Bedeutung von Ereignissen und individuellen Handlungen ebenso in Frage gestellt wie die Bedeutung von Personen für den Verlauf der Geschichte generell. Institutionen werden zugleich von übergeordneten politischen Zielen und gesellschaftlichen Interessenlagen her interpretiert und historische Personen in die Funktionslogik der Institutionen und sozialen Strukturen eingeordnet.¹³ Dabei geht es in den sozialhistorischen Analysen immer auch um ein kritisches Anliegen, nämlich soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen innerhalb von Strukturen und

¹¹ Vgl. zur Diskussion beider Richtungen Mergel, *Kulturgeschichte*; Welskopp, *Die Sozialgeschichte der Väter*; Sieder, *Sozialgeschichte*; Gestrich, *Einleitung: Sozialhistorische Biographieforschung*, S. 9ff.

¹² Die sogenannte Bielefelder Schule verknüpft sich insbesondere mit den Namen und Werken von Hans-Ulrich Wehler und Jürgen Kocka. Zu ihr zählen aber auch Historiker, die an anderen Universitäten tätig waren, z. B. Hans und Wolfgang J. Mommsen in Bochum und Düsseldorf, Hans-Jürgen Puhle in Münster/Bielefeld/Frankfurt a. M., Reinhard Rürup und Rolf Engelsing in Berlin u. a. Dass es auch andere Möglichkeiten sozialhistorischer Forschung gegeben hätte, zeigt die Auseinandersetzung der ‚Bielefelder‘ mit der stärker subjektorientierten und alltagsgeschichtlichen Sozialgeschichte z. B. britischer Provenienz (insbesondere Geoff Eley, David Blackbourn und Richard Evans). Im anglo-amerikanischen Raum waren die Übergänge zwischen Sozial- und Kulturgeschichte fließend und weniger konflikthaft als in Deutschland.

¹³ Vgl. zur Entwicklung der bundesdeutschen Sozialgeschichte Kroll, *Historiographiegeschichte als Zeitgeschichte* und Dehnavi/Kurig/Wienhaus/Groppe, *Gedächtnispolitik in den Geisteswissenschaften*. Als Überblick vgl. Maeder/Lüthi/Mergel, *Wozu noch Sozialgeschichte*, sowie mit Quellentexten Hitzer/Welskopp, *Die Bielefelder Sozialgeschichte*.

Institutionen historisch sichtbar zu machen sowie die – diese bedingende – Herrschaft von Eliten und Kapital.

In der sozialhistorischen Bildungsforschung kam in diesem Zusammenhang der historischen Bildungssystemanalyse eine große Bedeutung zur Erklärung sozialer Ungleichheit und ihrer Langfristigkeit zu. Systemstrukturanalysen sollten dies aufklären und ‚Klassenschulsysteme‘ in ihren institutionellen Mechanismen und bildungspolitischen Zielsetzungen durchsichtig werden.¹⁴ Der sozialhistorischen Bildungsforschung fehlte zugleich eine differenzierte Sicht auf die Personen und die mikro-, meso- und makrohistorische Bedeutung ihrer individuellen und kollektiven Handlungen. Am ehesten traten historische Personen – wie in der sozialhistorischen Fachgeschichte auch – noch in Gestalt gesellschaftlicher Interessengruppen oder Eliten auf,¹⁵ die gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, beispielsweise das Bildungssystem, für sich zu gestalten und zu nutzen verstanden. So ist der Staat – und hier bleibt Sozialgeschichte jeglicher Couleur immer eine sozialhistorisch inspirierte Politikgeschichte¹⁶ – der Agent bevorzugter sozialer Klassen. Aber auch hier waren diese Gruppen letztlich Teil einer Gesellschaftsinterpretation, in der sie funktional – im Sinne der vorgegebenen Strukturen – handelten.¹⁷ Wie dann aber innerhalb dieser Strukturen individuelle und kollektive kritische Bewusstwerdung einerseits und soziale und politische Veränderung andererseits sich vollziehen konnten, blieb theoretisch und empirisch unklar. Die Frage, auf welche Weise und gegebenenfalls mit welcher Reichweite Personen historisch agierten, blieb gleichfalls unbehandelt.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die kulturgeschichtlichen Ansätze, dann gewinnt man den Eindruck, dass Institutionen, Sozialstruktur oder soziale Felder wie die Ökonomie und die Politik überhaupt keine eigenständige Substanz besitzen und keine historisch gewachsene, gesellschaftsprägende Geltung

¹⁴ Detlef K. Müllers Buch „Sozialstruktur und Schulsystem“ von 1977 trägt diese Programmatik im Titel.

¹⁵ Vgl. exemplarisch Müller, Qualifikationskrise und Schulreform. Zu Klassen und Massenorganisationen als „Sozialstruktur-Agenten“ in der Sozialgeschichte vgl. Kroll, Historiographieggeschichte als Zeitgeschichte, S. 178, Zitat ebd.

¹⁶ Vgl. Mergel/Lüthi/Maeder, Einleitung, S. 14f.

¹⁷ Daher sprechen Mergel, Lüthi und Maeder von der Notwendigkeit einer „Ent-Reifizierung der ‚Gesellschaft‘“, um die Sozialgeschichte mit moderneren Sozialtheorien zu versöhnen. Mergel/Lüthi/Maeder, Einleitung, S. 11. Für die Konzentration der Sozialgeschichte auf Strukturen und Großgruppen stehen exemplarisch Kocka, Die Angestellten in der deutschen Geschichte, und Ringer, Die Gelehrten. Kritisch dazu Mergel, Kulturgeschichte, S. 43ff. Auch in Kockas „Arbeiterleben und Arbeiterkultur“ (2015) werden z. B. unter „Kindheit und Sozialisation“ (S. 266ff.) vorwiegend prägende Erfahrungswelten referiert. Ergänzend werden aus den Erinnerungen von Arbeiterinnen und Arbeitern „Dimensionen des damaligen Arbeiterlebens“ (S. 266), insbesondere sozialhistorische Bedingungsgefüge, erschlossen. Dennoch zeigt schon die Titelgebung des Buchs, dass die Perspektiven der Kulturgeschichte hier nicht ohne Einfluss geblieben sind. Die Personen im Buch haben an ihrer Persönlichkeitsentwicklung zwar keinen starken Anteil, aber sie sind auch nicht mehr nur Produkte der Verhältnisse.

aufweisen. Die Kulturgeschichte verweist in Abgrenzung von der Sozialgeschichte insbesondere auf die Bedeutung von individuellen und kollektiven Handlungen und von Sinnkonstruktionen und -ordnungen zur Interpretation der historischen ‚Realität‘. Damit verläuft die Verschiebung der Analyseperspektiven von Gesellschaft, Struktur und Funktion zum „Gesamtkomplex von [...] Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen [...], der sich in Symbolsystemen materialisiert“.¹⁸ Während die Sozialgeschichte ‚Akteure‘ konzipiert, deren Verhalten durch staatliche Institutionen und gesellschaftliche Strukturen faktisch determiniert ist, geht die Kulturgeschichte von ‚Subjekten‘ aus, die diese Institutionen und Strukturen zuallererst interpretierend und handelnd herstellen und ihnen Sinn und Bedeutung verleihen.¹⁹

Gleichzeitig existieren in der Kulturwissenschaft (in ihrer Bedeutung als neue Sozialtheorie) zwei Ansätze nebeneinander, deren fundamentale Differenz kaum thematisiert wird. Der eine Ansatz begreift Wissensordnungen und Symbol- bzw. Sinnsysteme als die entscheidende Größe, um die Gesellschaft und das Handeln der Personen zu verstehen, der andere Ansatz geht von den Personen aus, die diese Wissensordnungen und Symbol- bzw. Sinnsysteme erst konstituieren. Die Differenz besteht in der Konzeption des Verhältnisses von Person und Umwelt, die jedoch weder innerhalb noch zwischen den Ansätzen diskutiert und problematisiert wird.²⁰ Grundsätzlich spielen im Rahmen kulturgeschichtlicher Ansätze Erzählungen, Rituale und Symbole sowie kulturelle Systeme für den Zusammenhalt der Gesellschaften einerseits und für die Entwicklung von Weltdeutungen und Selbstpräsentationen der Personen andererseits eine zentrale Rolle. Diesen Erzählungen, Ritualen, Symbolen und kulturellen Systemen wird ein tieferliegender ‚Sinn‘, als Ebene der Verständigung der Menschen über sich und die Welt, zugeschrieben, den es zu entschlüsseln gilt, um die Vergangenheit(en) zu begreifen.²¹ Dadurch wird die gesamte Vergan-

18 Nünning, *Kulturwissenschaft*, S. 355; vgl. auch Priem, *Strukturen – Begriffe – Akteure*, S. 352f.; Gilcher-Holtey, *Kulturelle und symbolische Praktiken: das Unternehmen Pierre Bourdieu*, S. 111f.

19 Mit dem Subjektbegriff wird deshalb in der Regel eine willentlich handelnde und sinnentwerfende, die Welt konstituierende Instanz bezeichnet. Vgl. dazu im Überblick Kurig, *Bildung für die technische Moderne*, S. 47ff.

20 Vgl. Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien*, S. 548. So forscht der eine Ansatz makrohistorisch-gesamtgesellschaftlich und der andere Ansatz mikrohistorisch-alltagsgeschichtlich, aber es wird kaum darüber reflektiert, inwieweit damit bereits eine sozialtheoretische Grundsatzentscheidung gefällt worden ist. Dass eine solche Grundsatzentscheidung aber nicht zwingend getroffen werden muss, werden die nachfolgenden Ausführungen in diesem Kapitel zum Thema historische Sozialisationsforschung zeigen. Vgl. zu einigen Theorien sozialer Praktiken als Versuch einer Verbindung ebd., S. 558ff.

21 Vgl. kritisch Mergel, *Kulturgeschichte*, S. 59ff.; Priem, *Strukturen – Begriffe – Akteure*, S. 352f.; Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien*, S. 22. Reckwitz arbeitet verschiedene Kulturbegriffe in den Kulturtheorien heraus, einen normativen, einen totalitätsorientierten, einen differenzorientierten und einen bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff. In der aktuellen Kulturgeschichte ist vor allem letzterer dominant,

genheit zu einem Bedeutungsgewebe, das wie ein Text gelesen und mit unterschiedlichen textanalytischen Methoden interpretiert werden muss.²² Die an der Bedeutung kultureller Ordnungen und Systeme orientierte Kulturgeschichte hält allerdings fest, dass durch textliche wie bildliche Inszenierungen, kollektive Symboliken usw. machtvolle Grenzziehungen und Einflussnahmen entstehen, welche die Deutungsmacht und -freiheit der Personen beschränken oder sogar aufheben können und bei Regelverletzungen Sanktionen bereithalten (z. B. Diskursausschlüsse). Vertreterinnen und Vertreter dieser stark durch Michel Foucault geprägten Argumentationslinie sehen daher auch keine gestaltenden Subjekte in der Geschichte am Werk, sondern zentrumslose staatliche und gesellschaftliche Regulierungs- und Machttechniken, welche – in der Neuzeit – durch Subjektivierungspraktiken die Machtzentren gleichsam ins Innere der Personen verlegen.²³ Dann kann jedoch von einer Hervorbringung im eigentlichen Sinne nicht mehr die Rede sein,²⁴ sondern höchstens noch von gewissen Spielräumen, die trotz der Diskurszwänge und Handlungsregulierungen bestehen bleiben.

Wenn dagegen programmatisch von der Performativität des Sozialen, vom ‚Making‘ desselben²⁵ und von der Relevanz der Weltdeutungen die Rede ist, wird eine erzeugende, schöpferische Person angenommen. Aber die praxeologische Hinwendung zum ‚Making‘ und zur Performativität sowie die Aufmerksamkeit für die Deutung der Welt durch historische Personen und Kollektive bieten bislang keine Erklärungen an, woher die Handlungskategorien und die Sinnelemente der Welt- und Selbstdeutung der Personen denn zuvorderst stammen, auf welche Weise sie historisch verstetigt oder verändert werden und

der die „Dimension kollektiver Sinnsysteme, die in Form von Wissensordnungen handlungsanleitend wirken“, betont. Vgl. ebd., S. 64ff., Zitat S. 90.

- 22 Es blieb in der Kulturgeschichte jedoch nicht allein beim ‚linguistic turn‘, durch den alles Historische zum Text erklärt wurde und durch den sprachphilosophische Fragen und sprachanalytische Verfahren in den Mittelpunkt rückten. Es folgten diverse ‚turns‘ wie der ‚visual turn‘ und der ‚performative turn‘. Methodisch verband die ‚turns‘ die Herkunft aus den klassischen Geisteswissenschaften, wodurch deren Methodenarsenal in die Geschichtsforschung eingeführt wurde. Vgl. Bachmann-Medick, *Cultural Turns*. Dabei definierten sich nicht nur die so arbeitenden Historikerinnen und Historiker als Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, sondern auch diejenigen Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die in der Ausdehnung ihrer Paradigmen eine Möglichkeit der Wiedereroberung verlorengegangener Forschungsterrains sahen. Vgl. Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien*, S. 25.
- 23 Vgl. grundlegend Foucault, *Die Ordnung des Diskurses*; ders., *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit* Bd. 3. In der Forschungspraxis elaboriert und differenziert z. B. Caruso, *Biopolitik im Klassenzimmer*.
- 24 Vgl. Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien*, S. 562ff.
- 25 Aktuell z. B. Butler, *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung; in älterer Perspektive* z. B. britische Historiker und ihr Konzept des ‚Making of ...‘, z. B. Thompson, *The Making of the English Working Class*, S. 7: „Es heißt *Making*, denn was hier untersucht wird, ist ein aktiver Prozeß, Resultat menschlichen Handelns und historischer Bedingungen. Die Arbeiterklasse trat nicht wie die Sonne zu einem vorhersehbaren Zeitpunkt in Erscheinung; sie war an ihrer eigenen Entstehung beteiligt.“

warum sie gruppenspezifisch variieren können.²⁶ Selbst wenn ‚Kultur‘ – individuell oder übersubjektiv, interpretations- oder praktikengeleitet – als ein Deutungsrahmen begriffen wird, durch den Ereignisse, Institutionen und Verhaltensweisen erst beschreibbar und verstehbar werden,²⁷ muss dieser Deutungsrahmen gleichzeitig sowohl in seiner Genese und Veränderung durch die Personen als auch in seiner konkreten Einwirkung auf diese erklärt werden.²⁸ Das aber geschieht nicht. Die der Kulturgeschichte zugrunde liegende Kulturtheorie will soziales Verhalten und Handeln und deren Entstehung erklären, greift aber nach meiner Kenntnis nirgends auf die Theorieangebote und Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaft, zum Beispiel bezüglich der Sozialisation, zurück.

Nicht geklärt sind daher in der Kulturgeschichte, trotz der Betonung der historischen Personen und ihrer Interpretationen und Handlungen, das Grundverständnis von ‚Subjekt‘ bzw. Person und das Verhältnis von Person und Gesellschaft.²⁹ Die Vorstellung von gruppenspezifisch oder gesamtgesellschaftlich hergestellten Sinnsystemen, Weltinterpretationen und Handlungsorientierungen als Ergebnis von Personenhandeln ist stark verkürzt; sie vergisst, dass Personen Sinnsysteme vorfinden und zuallererst in ihnen und durch sie agieren und interpretieren. So führt dies schließlich in eine unerkannte Determination der Personen, die in der Kulturgeschichte keineswegs, trotz der nachdrücklichen Anteilnahme an ihnen, als ‚makers of history‘ erscheinen. Sie werden nicht anders als in der Sozialgeschichte zu Marionetten, die an Fäden geführt werden.³⁰ Letztlich kann dadurch auch in der Kulturgeschichte – wie in der Sozialgeschichte – historischer Wandel nicht konsistent erklärt werden.

²⁶ Vgl. Reckwitz, Die Transformation der Kulturtheorien, S. 571. Vgl. exemplarisch als eine der ersten Studien Ginzburg, Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600 (1979). Dieses Problem bleibt aber auch bei Pierre Bourdieu's Habitusbegriff bestehen. Es werden zwar dessen Bedingungen, nicht aber seine konkrete Entstehung thematisiert. Der Habitus kann zudem zwar heuristisch beschrieben, aber kaum empirisch geprüft werden, da er alles enthält, was die Person in Bourdieus Theorie ausmacht: Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, Körperlichkeit, Moral, Geschmacksempfindungen und ästhetische Einstellungen, darüber hinaus dies alles bedingend und zugleich hervorbringend: auch objektive Strukturen der Klassenlage, des Milieus usw. Der Habitus ist „*Erzeugungsprinzip*“ objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* [...] dieser Formen“ zugleich. Bourdieu, Die feinen Unterschiede, S. 277.

²⁷ Vgl. Geertz, Dichte Beschreibung. Bemerkungen, S. 21.

²⁸ Zu dieser Problematik vgl. Mergel, Kulturgeschichte, S. 70f.

²⁹ Die Kulturgeschichte changiert hier zwischen poststrukturalistischer Uneinsehbarkeit in die Grundlagen des Handelns (der Text ist der Text und nichts sonst) und Parteinahme für die Person und ihre Hervorbringungen. Vgl. Mergel, Kulturgeschichte, S. 64f., S. 69ff.

³⁰ Vgl. Mergel, Kulturgeschichte, S. 70. Zu einer alternativen kulturgeschichtlichen Programmatik vgl. ders., Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Politik. Zur Bedeutung einer relativ autonom agierenden historischen Person für das Verständnis historischer Vorgänge vgl. Kurig, Bildung für die technische Moderne, S. 51f.

Gleichermaßen bleibt in der Kulturgeschichte unklar, in welchem Verhältnis Symbol- und Sinnsysteme sowie Handlungen zu sozialen Strukturen und Institutionen stehen, die bei genauerer Hinsicht keineswegs ständig ‚hergestellt‘ werden im Sinne eines Neubeginns. Im Gegenteil besitzen Sozialstruktur und Institutionen eine eigene Substanz, die durch politische Entscheidungen, Gesetze und Verordnungen stabilisiert, reguliert oder auch verändert wird. Selbst wenn Institutionen wiederum als kodifizierte, symbolische Ordnungen von Werte- und Normensystemen gedeutet werden, ist in der Kulturgeschichte doch ungeklärt, welchen Einfluss die dann bestehenden Institutionen auf Orientierungen und Handlungen nehmen³¹ und wie das Verhältnis von Person und Institution oder Sozialstruktur generell konzipiert ist. Sollten auch hier letztlich nicht mehr als gewisse Interpretations- und Handlungsspielräume gegenüber Institutionen und Strukturen gemeint sein, dann entfällt die scharfe Entgegensetzung zur Sozialgeschichte, mit der sich die Kulturgeschichte profiliert hat. Werden aus kulturgeschichtlicher Sicht zudem Diskursregime und Regierungstechniken in den Vordergrund gestellt, dann besteht der Gegensatz zur Sozialgeschichte nicht in der Subjektkonzeption, sondern in den Ursachen von dessen Determination. Sollte jedoch ein grundlegend schöpferischer Impuls gemeint sein, der die Person auszeichnet und der den historischen Verlauf vorantreibt, dann vernachlässigt die Kulturgeschichte Handlungs- und Interpretationsvorgaben der Personen, die gesellschaftlich, d. h. übersubjektiv, vorhanden sind. Meine Kritik an beiden Paradigmen, Sozialgeschichte und Kulturgeschichte, lautet daher, dass ihnen eine differenzierte Fassung des Verhältnisses von Person und Gesellschaft fehlt.

Um die Differenzen und die theoretischen Probleme der Sozial- und Kulturgeschichte zu bearbeiten, eignet sich eine erziehungswissenschaftliche,³² insbesondere eine sozialisationshistorische Perspektive. Durch sie können Sozial- und Kulturgeschichte theoretisch konsistent als sich ergänzende Zugänge gefasst werden. Sozialisation ist in neuerer Theorieperspektive eine grundlegend interaktionistische soziale Praxis.³³ Sie ist, da stimmen ältere und neuere Sozialisa-

³¹ Vgl. Gilcher-Holtey, Kulturelle und symbolische Praktiken: das Unternehmen Pierre Bourdieu, S. 127.

³² Rita Casale hat in einem Beitrag zur Erziehung des bourgeois gentilhomme im Frankreich des 16. und 17. Jahrhunderts aus bildungshistorischer Sicht z. B. dafür plädiert, „das Kulturelle selbst“ „als sozial relevant“ zu denken, also die „sozialen Dynamiken an kulturellen Phänomenen hervorzuheben“. Auf diese Weise kann die Analyse von Erziehungstraktaten dieser Zeit z. B. einen kultur- wie sozialhistorisch relevanten Beitrag der Bildungsgeschichte zur Entwicklung eines französischen Nationalbewusstseins leisten. Vgl. Casale, Die italienische Erziehung des bourgeois gentilhomme, Zitate S. 512.

³³ Vgl. exemplarisch Grundmann, Sozialisation, S. 17ff., S. 56ff.; Grundmann/Fuß/Suckow, Sozialökologische Sozialisationsforschung, S. 18. Bis in die 1980er Jahre war die erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung dagegen stark aus der Sicht der Gesellschaft konzipiert gewesen. In einer deterministischen Akteurskonzeption wurden hier schichtspezifische ökonomische und soziokulturelle Lagen zu gleich-

tionstheorien überein, mit zwei Zielen verbunden: erstens der Mitgliedwerdung in sozialen Gruppen und Formationen, inklusive der Fähigkeit zur Rollenübernahme, und zweitens der Persönlichkeitsentwicklung.³⁴

Wenn Sozialisation als Interaktion verstanden wird, müssen zunächst soziale Nahverhältnisse genauer gefasst werden:

„Eine [...] Bestimmung von Sozialisation als mikrosoziale Praxis des Zusammenlebens hat den Vorteil, dass der Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung [sich] durch die Analyse von Sozialbeziehungen als formale Gestaltung sozialisatorischer Praxis, vornehmlich von Generationenbeziehungen im weitesten Sinne (die nicht nur Eltern-Kind-, sondern auch Lehrer-Schüler- und Gleichaltrigenbeziehungen umfassen [...]) und der sich daraus ergebenden ‚gemeinsamen Lebensführung‘ in Familie, Verwandtschaft und sozialen Bezugsgruppen erschließen lässt.“³⁵

Daraus ergibt sich eine sozialisationshistorische Forschungsperspektive, die eine Verschränkung von Individual- und Gesellschaftsgeschichte zu leisten vermag. Die historische Sozialisationsforschung kann beschreiben, wie sich „Akteure (z. B. Eltern und Kinder oder auch Peers untereinander) verständigen und ihre Erfahrungen austauschen“ und wie sie über soziale Prozesse „eine gemeinsame Vorstellung über ihre Lebensführung entwickeln“.³⁶ Auf diese Weise entstehen Erfahrungszusammenhänge und vergleichsweise stabile Handlungsorientierungen,³⁷ welche die Mitwirkung am sozialen Leben langfristig bestimmen. Über die Interaktion in sozialen Nahverhältnissen wird eine Person zugleich Mitglied weiterer Bezugsgruppen und -systeme; über die Familie beispielsweise eines bestimmten sozialen Milieus, über die Peer Group einer sozialen Bewegung oder einer Partei, über Berufskollegen eines bestimmten Berufsfeldes etc.³⁸

sam undurchdringlichen Bastionen der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Vgl. dazu Groppe, *Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation*, S. 85f. Ähnlich Bauer, *Keine Gesinnungsfrage*, S. 64ff. Früh dagegen die Bedeutung der handelnden Person betonend Hurrelmann, *Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts* (1983). Für die Bildungsgeschichte konzeptionell wichtig Herrmann, *Historische Sozialisationsforschung*, sowie Gestrich, *Vergesellschaftungen des Menschen*. Ebenso Cloer/Klika/Seyfarth-Stubenrauch, *Versuch zu einer pädagogischen-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung*, S. 88ff.

34 Vgl. Herrmann, *Historische Sozialisationsforschung*, S. 236; Grundmann, *Sozialisation*, S. 19.

35 Grundmann, *Sozialisation*, S. 37. Vgl. Grundmann/Fuß/Suckow, *Sozialökologische Sozialisationsforschung*, S. 28.

36 Grundmann, *Sozialisation*, S. 38.

37 Handlungsorientierungen beschreiben in diesem Zusammenhang diejenigen Einstellungen, welche Handlungen vorbereiten, bewerten und in größere Zusammenhänge einordnen. Vgl. dazu Nohl, *Zur intentionalen Struktur des Erziehens*, S. 127f.; Dehnavi, *Das politisierte Geschlecht*, S. 58f., S. 78ff.

38 Vgl. Grundmann, *Sozialisation*, S. 38. Dabei muss bedacht werden, dass Sozialisation ein so umfassendes Geschehen ist, nämlich den gesamten Interaktionsprozess zwischen Person und Umwelt meint, dass – ähnlich wie beim Habitusbegriff Pierre Bourdieus – dies durch die empirische Forschung nicht eingeholt werden kann, sondern letztlich nur theoretisch beschrieben werden kann. Dazu kommt noch, dass insbesondere die sozia-