

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. Gleichmaßen 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, Historiographiegeschichte 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 vorherseharen 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 Bourdieus 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 und durchdringlichen 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-

Mikrosoziale Interaktionen sind dabei gesellschaftlich präformiert: „In ihnen kommen die gesellschaftspolitischen, mitunter strukturfunktionalen Imperative zum Vorschein, unter denen sich sozialisatorische Interaktion und Praxis etablieren.“ Gleichzeitig greifen die am Interaktionsgeschehen „beteiligten Personen bereits auf Sozialisationserfahrungen zurück“, sie handeln „vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungsbiografie und individuellen Lebensführung“.39 Personen bringen ihre Sozialisationserfahrungen in ihr Handeln ein, gestalten dadurch die ihnen angetragenen Rollen und wirken somit mittelbar auch auf Institutionen und auf die Gestaltung sozialer, kultureller und politischer Räume ein.40

In der Theorieperspektive einer interaktionistischen Sozialisationsforschung bleibt die Umwelt als dinglich-materiale Welt,41 als personaler Interaktionspartner, als Rollenanforderung in Institutionen und als Idee und Diskurs substantiell erhalten; sie ist das ‚Gegenüber‘, an und mit dem sich die Person reflexiv entwickelt.42 Jedes Sprechen und jede Handlung ist dabei immer auch eine Re-Aktion, also eine Bezugnahme auf konkrete oder implizite Anforderungen, auf komplexe Problemlagen oder auf neue Umwelterfahrungen. Ohne zu wissen, worauf eine Aussage oder eine Handlung reagiert, kann man diese nur eingeschränkt verstehen. Daher wird in der interaktionistischen Sozialisationsforschung auch explizit auf den Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung mit der „Strukturgenese sozialer Handlungsweisen“ verwiesen.43 Historische

lisationshistorische Forschung es zumeist mit einer eingeschränkten Quellenlage zu tun hat. Historische Sozialisationsforschung muss sich deshalb an manchen Stellen mit Kontextbeschreibungen begnügen, und zwar dort, wo die Quellenlage defizitär ist.

39 Grundmann, Sozialisations, S. 42.

40 Auch Rollen (als von der sozialen Umwelt formulierte und sanktionierbare Erwartungshaltungen) müssen in dieser Konzeption somit durch jeden Einzelnen aktiv umgesetzt und dabei handelnd ‚interpretiert‘ werden, ohne von der Umwelt und ihren Vorgaben (als einem Rahmen) unabhängig sein zu können. Darauf verweist bereits Giddens 1988 in „Die Konstitution der Gesellschaft“. Vgl. dazu aus mikrohistorischer Sicht am Beispiel eines Unternehmers des frühen 19. Jahrhunderts Groppe, Der Geist des Unternehmertums, S. 521ff. Die Perspektive des ‚role making‘ war auch in der älteren Sozialisationsforschung vorhanden, sie zog daraus aber keine Konsequenzen hinsichtlich des Verhältnisses von Person und Gesellschaft.

41 Vgl. Groppe, Erziehungsräume; dies., ‚Doing Family‘; Löw, Raumsoziologie.

42 Vgl. dazu auch konzeptionell Groppe, Der Geist des Unternehmertums, S. 22ff.; Dehnavi, Das politisierte Geschlecht, S. 69ff.; ebenso Cloer/Klika/Seyfarth-Stubentrauch, Versuch zu einer pädagogischen-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung, S. 90. Zur Kritik eines emphatischen, sozial unbedingten Subjektbegriffs in der Sozialisationsforschung vgl. Bauer, Keine Gesinnungsfrage, S. 70ff.

43 Hurrelmann/Grundmann/Walper, Zum Stand der Sozialisationsforschung, S. 25. Vgl.: „Sozialisationsforschung ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen.“ Ebd. Vgl. zur Kontextanalyse und ihrer Bedeutung für die Darstellung von historischen Sozialisationsprozessen Dehnavi, Das politisierte Geschlecht, S. 64, S. 70. Die Historiker

Bildungsforscherinnen und -forscher sprechen mitunter von epochenspezifischen „Sozialisationsordnungen“, womit konzeptionell ebenfalls ein Rahmen gebildet wird, in dem sich Persönlichkeitsentwicklung vollzieht.⁴⁴

Der Philosoph Edmund Husserl (1859–1938) formulierte diesen Zusammenhang am Beginn des 20. Jahrhunderts für seine eigene Sozialisation folgendermaßen: „Ich bin als Deutscher erzogen, nicht als Chinese. Aber auch als Kleinstädter in einer kleinbürgerlichen Häuslichkeit und Schule, nicht als adelicher Großgrundbesitzer in einer Kadettenschule.“⁴⁵ Ein sowohl gesamtgesellschaftlicher als auch klassenspezifischer Rahmen wird hier durch Husserl gefasst als Grundlage seiner Erziehung und Sozialisation. Sozialisationsinstanzen sind, so lese ich Husserl, begrenzend; durch sie wird der soziale Raum abgesteckt, in dem sich die Person entwickelt. Durch diese sozialräumliche Begrenzung wird die Person auch zum Mitglied kleinerer und größerer Kollektive: Kleinbürger oder Großgrundbesitzer, Deutscher oder Chinese.

Pierre Bourdieu hat die Sozialisationsbedingungen der Person daher als einen „Möglichkeitsraum“ bezeichnet, in dessen Rahmen Personen ihr Leben selbst gestalten können.⁴⁶ Ein solcher Möglichkeitsraum setzt aber nicht nur äußere Grenzen, sondern erzeugt, wie bei Husserl angedeutet, auch innere. Für Bourdieu ist dieser Möglichkeitsraum konstitutiver Teil der Entstehung der ‚inneren Grammatik‘ einer Person, ihres „Habitus“.⁴⁷ Gleichzeitig werden durch die innere Grammatik, bildlich gesprochen, zwar die Regeln der Sprache und die Aussageformen festgelegt, nicht aber die Aussagen selbst. Die Person ist bei Bourdieu, ebenso wie in den neueren interaktionistischen Sozialisations-theorien, also nicht determiniert.⁴⁸

Thomas Mergel und Thomas Welskopp plädieren generell für eine Konzeptualisierung des Historischen als Handeln im Kontext von Strukturen, ohne dies allerdings sozialisationshistorisch auszulegen. Vgl. Mergel/Welskopp, *Geschichtswissenschaft und Gesellschaftstheorie*, S. 32f. Vergleichbar Hettling, *Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System*, S. 321.

44 Tenorth, *Klassiker in der Pädagogik*, S. 13. In seiner „Geschichte der Erziehung“ unterscheidet Tenorth eine politische, wirtschaftliche und kulturelle Lebensordnung und die Sozialisationsordnung. Vgl. Tenorth, *Geschichte der Erziehung*, S. 25. Vergleichbar Fend, *Neue Theorie der Schule*, S. 23f.

45 Husserl, *Zur Orientiertheit des Verstehens*, S. 161.

46 Bourdieu, *Die biographische Illusion*, S. 81. Gleichwohl spricht Bourdieu lieber von Akteuren als von Subjekten oder Personen, weil er den Bedingungsgefügen letztlich doch eine größere Bedeutung einräumt als den Individuen. Aber seine Theorie des Habitus bietet Raum für eine Konzeption der Person.

47 Vgl. Bourdieu, *Unterrichtssysteme und Denksysteme*, S. 86ff.; ders., *Die feinen Unterschiede*, S. 277f.

48 Vgl. Bourdieu, *Unterrichtssysteme und Denksysteme*, S. 93ff. Zur theoretischen Begründung eines die Welt innerhalb und mithilfe von Strukturen gestaltenden und deutenden Subjekts vgl. auch Kurig, *Bildung für die technische Moderne*, S. 47ff., S. 59. Zur Interpretation des Bourdieuschen Ansatzes für die Sozialisationsforschung vgl. Bauer, *Keine Gesinnungsfrage*, S. 73ff.

Edmund Husserl benannte in dem vorausstehenden Zitat indirekt einen weiteren wichtigen Aspekt von Sozialisation, nämlich ihre Prozesshaftigkeit. Auf die zeitlich wie in ihrer Bedeutung primäre Sozialisation in der Familie folgt in Europa seit dem 19. Jahrhundert in der Regel der Kontakt mit Sozialisationsinstanzen wie der Schule, den Peer Groups, dem Beruf etc. Dadurch können sich familial erworbene Einstellungen und Handlungsorientierungen verstärken, es kann aber durch die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen auch zu Erfahrungen kommen, die widersprüchlich sind und zur Abschwächung erworbener Positionen führen. Sozialisation ist ein lebenslanges, komplexes Geschehen, und die Persönlichkeitsentwicklung und Mitgliedwerdung sind nicht mit dem Beginn des Erwachsenenalters abgeschlossen. Zugleich ist Sozialisation ein kumulativer Prozess; erreichte Entwicklungen werden als Erfahrungszusammenhänge und Handlungsausrichtungen nicht einfach überwunden, sondern werden aufgehoben (latent bewahrt, verfestigt oder modifiziert) in den darauffolgenden Entwicklungsschritten.⁴⁹

Über die historische Sozialisationsforschung und die neuere Sozialisationstheorie kann die Differenz zwischen Sozial- und Kulturgeschichte aufgelöst werden zugunsten eines dialektischen Verhältnisses. Die historischen Personen erfahren und internalisieren durch Erziehung, Bildung und Sozialisation die Strukturen, Praxisformen, Normen, Werte und Sinnordnungen ihrer Lebenswelt; sie greifen aber auch handelnd in sie ein, indem sie diese vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Sozialisationserfahrungen interpretieren und gestalten. Vor diesem Hintergrund wird die ‚Person‘ von mir als eine relativ autonome Instanz gefasst, die weder von Sinnsystemen noch von Strukturen deterministisch abhängig ist. Mit dem Begriff der Person wird zugleich vermieden, die Bedeutung des persönlichen Handelns in der Geschichte entweder gering zu gewichten („Akteur“) oder zu überhöhen („Subjekt“).⁵⁰ Zudem vermeidet der Begriff die Problematik

⁴⁹ Miriam Gebhardt hat das kürzlich an der Entstehungsgeschichte der Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ gezeigt, indem sie die einzelnen Biographien der Widerständlerinnen und Widerständler als Lern- und Erfahrungsgeschichten analysiert hat. Vgl. Gebhardt, *Die Weiße Rose*, S. 37ff. Vgl. konzeptionell und empirisch zu Sozialisation als biographische Akkumulation von Erfahrungen auch Dehnavi, *Das politisierte Geschlecht*.

⁵⁰ Ich schließe hier an Überlegungen von Ian Hunter, Conal Condren und Stephen Gaukroger an, welche in kritischer Auseinandersetzung mit der politischen Ideengeschichte der Cambridge School versuchen, den Begriff der ‚Persona‘ als zentrales Konzept ideengeschichtlicher Forschung zu entwickeln. Vgl. dies., *The Philosopher in Early Modern Europe* und Hunter, *Die Geschichte der Philosophie und die Persona des Philosophen*. Hunter hält in dem letztgenannten Beitrag fest, dass er unter dem Begriff der Persona eben kein abstraktes „philosophisches Konzept des Erkenntnissubjekts“ (S. 259) versteht, sondern sehr konkret ein durch historische Forschung zu ermittelndes Selbst, das „als Träger eines spezifischen Ensembles solcher [geistiger] Fähigkeiten in vornehmlich der Weitergabe bestimmter philosophischer Traditionen verpflichteten Institutionen fungiert“ (S. 260). Hunter kommt daher nah an die Fragestellungen historischer Sozialisationsforschung heran, wenn er die Persona des Philosophen so konzi-

von ‚Individualität‘, deren Bedeutung und Bestimmung nicht nur historisch schwierig ist. Ein an solchermaßen verstandenen historischen Personen und ihren Geschichten, und nicht an sozialen Klassen, gesellschaftlichen Teilsystemen etc., entlanggehendes Buch wie das vorliegende ist gleichzeitig geeignet, kulturhistorische Annahmen der gesellschaftlichen Durchschlagskraft von ‚Konzepten‘, ‚Diskursen‘, ‚symbolischen Konstrukten‘ usw. zu untersuchen und dazu die Ebenen des Privaten und Persönlichen differenzierend einzubeziehen.⁵¹

Sinndeutungen, Selbstpräsentationen und Handlungen von Personen entstehen immer in einem historischen Rahmen und beziehen sich auf ihn.⁵² Jede Person der Vergangenheit ist eine ganz und gar ‚historische Person‘ und besitzt eine andere innere Grammatik als eine Person der Gegenwart. Wann, wie und wo jemand am historischen Prozess teilnimmt, strukturiert die Wahrnehmung, die Formen der Selbstpräsentation und die Handlungsoptionen und -weisen. Karl Mannheim beschreibt dieses Phänomen als Erlebnisschichtung und macht dadurch deutlich, dass unterschiedliche Alterskohorten zur selben Zeit in ganz verschiedenen Zeiten leben, d. h. sie legen dieselbe Zeit verschieden aus und handeln dadurch unterschiedlich.⁵³ Es sind also die zeitlich versetzten Sozialisationserfahrungen und gleichzeitig die sich im Zeitverlauf verändernden Sozialisationskontexte und -instanzen, die unterschiedliche Weltinterpretationen, Selbstpräsentationen und Handlungsausrichtungen erzeugen und dadurch zu historischem Wandel führen.⁵⁴

piert, dass er „den Wunsch, Philosophie zu treiben“, „als Resultat bestimmter Systeme der Infragestellung und Veränderung des Selbst“ begriff (ebd.).

- 51 Dies scheint z. B. hinsichtlich vieler neuer Publikationen zur Geschlechtergeschichte und Gefühlsgeschichte notwendig, die oft recht schnell von öffentlich-intellektuellen Debatten und Äußerungen im künstlerischen Feld auf gesamtgesellschaftliche Strukturen und Praktiken schließen. Vgl. z. B. Brunotte/Herrn, Statt einer Einleitung. Männlichkeiten und Moderne; Borutta/Verheyen, Vulkanier und Choleriker. Zur generellen Kritik daran vgl. Langewiesche, Gefühlsraum Nation, S. 196 und S. 210f.
- 52 Vgl. Gestrich, Vergesellschaftungen des Menschen, S. 12; Dehnavi, Das politisierte Geschlecht, S. 72.
- 53 „In derselben chronologischen Zeit leben verschiedene Generationen. Da aber wirkliche Zeit nur die erlebte Zeit ist, leben sie alle eigentlich in einer qualitativ völlig verschiedenen Zeit.“ Mannheim, Das Problem der Generationen, S. 517. Vgl. auch die Ausführungen in Teilkapitel 3 dieses Kapitels.
- 54 Vgl. Gestrich, Vergesellschaftungen des Menschen, S. 30. Dazu treten noch klassen- oder milieuspezifische Sozialisationserfahrungen. Die zeitliche Differenz von Sozialisation ist eine zentrale Kategorie, um historische Subjekte und historischen Wandel zu begreifen. Sie ist aber nicht die einzige. Deshalb kann auch nicht von Generationen gesprochen werden, die sich gesamtgesellschaftlich voneinander abheben lassen. Die Heterogenität der sozialen Erfahrungsräume durchkreuzt die Homogenität der Zugehörigkeit zu bestimmten Alterskohorten. Vgl. Jaeger, Generationen in der Geschichte, S. 429ff.; Lepsius, Kritische Anmerkungen zur Generationsforschung. Da es im vorliegenden Buch aber überwiegend um die Mitglieder einer Familie und um das Wirtschaftsbürgertum einer Region geht, kann mit dem Generationskonzept dennoch gewinnbringend gearbeitet werden.

Wenn die Historische Bildungsforschung ihr Erkenntnisinteresse wie ausgeführt fokussiert, nämlich das historische Verhältnis von Person und Gesellschaft in seiner Vermittlung durch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu analysieren, kann sie sozial- und kulturhistorische Perspektiven integrieren und die jeweilige Schwerpunktsetzung dann durch ihr konkretes Forschungsinteresse bestimmen. Vor diesem Hintergrund kann es also beispielsweise eine Historische Bildungsforschung als kulturhistorisch inspirierte Sozialgeschichte geben oder aber eine Historische Bildungsforschung als sozialhistorisch inspirierte Kulturgeschichte.⁵⁵ Wenn kulturhistorische Fragen dagegen nicht mit sozialhistorischen verbunden werden, dann bleiben Fragen nach der gesellschaftlichen *Funktion* von Handlungen, Symbolen, Texten etc. unbeantwortet. Wenn umgekehrt sozialhistorische Fragen nicht mit kulturhistorischen Perspektiven verbunden werden, dann bleiben wiederum Fragen nach den persönlichen *Voraussetzungen* und *Auswirkungen*, insbesondere hinsichtlich sozialer Hierarchien und politischer Macht, ausgeblendet. Kurz: Auf die Integration des ‚Sozialen‘ kann nicht ohne deutlichen Verlust an Erkenntnis verzichtet werden. Im vorliegenden Buch entscheidet die jeweilige Fragestellung in den einzelnen Kapiteln, ob eine kultur- oder eine sozialgeschichtliche Perspektive jeweils den Schwerpunkt bildet.