

Die preußischen Reformen

Konzept und Fragestellungen einer kollektivbiographischen Analyse

Carola Groppe

1. Einleitung

Während die preußischen Reformen historisch gut erforscht sind, ist die Frage nach den Protagonisten der Reformen bislang kaum gestellt worden. Das gilt für sämtliche Einzelreformen, die unter der Bezeichnung ‚preußische Reformen‘ zusammengefasst werden. Kollektivbiographische Analysen liegen weder für die Akteure der Regierungs- und Verwaltungsreform, der Finanzreform, der Gesellschaftsreformen, der Kommunalreform und der Militärreform noch für die der Bildungsreform vor. In den folgenden Ausführungen soll dargelegt werden, warum eine Kollektivbiographie der preußischen Reformen ein aus bildungshistorischer Perspektive lohnendes Projekt ist. Das Ziel des Projekts ist dabei nicht, einen neuen Zugang zur Erforschung der Bildungsreform(er) zu finden, sondern eine sozialisationshistorische Kollektivbiographie zu den preußischen Reformern insgesamt zu erarbeiten. Vor diesem Hintergrund spielen die Protagonisten der Bildungsreform keine herausgehobene, sondern nur eine gleichrangige Rolle in der Untersuchung: Wilhelm von Humboldt ist für die Analyse nicht bedeutsamer als z.B. Gerhard von Scharnhorst, Karl August von Hardenberg, Theodor von Schön, Christian Scharnweber u.v.a.

Die preußischen Reformen haben die Bildungsgeschichte zumeist nur in ihrer Konkretisierung als Bildungsreform interessiert und zu Analysen angeregt. Die ältere Forschungsliteratur (vgl. Dilthey 1894; Spranger 1910) rückte dabei das individuelle Handeln leitender Reformen wie Wilhelm von Humboldt in den Vordergrund, der als Person generell von Interesse für die Bildungsgeschichte geblieben ist (vgl. Sweet 1980; neuere Biographien sind Gall 2011 und Maurer 2016). Jüngere Forschungsarbeiten der 1970er und 1980er Jahre betonten dagegen die Entstehung des preußischen Bildungssystems im Rahmen langfristiger Strukturentwicklungen (vgl. Müller 1977; Müller/Zysek 1987; Titze u.a. 1995). In den 1980er Jahren wurden aber auch vereinzelt kollektivbiographische Analysen der Bildungsreformen, z.B. der Mitglieder der wissenschaftlichen Deputation bei der Sektion für Kultus und Unterricht, entwickelt (vgl. Lohmann 1984). Die anschließenden 1990er und 2000er Jahre waren geprägt durch eine wachsende Differenzierung des Forschungsfelds; Lokalstudien differenzierten die ‚große Erzählung‘ der Systembildung des Bildungssystems und loteten die Spielräume von Schulen, Universitäten und Provinzverwaltungen aus (vgl. Herrmann 1991; Tosch 2006). In nur geringem Maß wurden in diesem Zusammenhang allerdings biographisch-sozialisatorische Fragen behandelt. In meinem Projekt stehen dagegen Fragen der Sozialisation und eine vergleichende Auswertung von Lebensläufen im Mittelpunkt. Ziel ist, die sozialisationshistorische Kollektivbiographie zu den preußischen

Reformern in den nächsten zwei Jahren abzuschließen und anschließend als Monographie zu publizieren. In dem folgenden Beitrag werden historische Rahmenbedingungen der preußischen Reformen, theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen und zentrale Fragestellungen des Projekts präsentiert und abschließend erste Forschungsergebnisse und -thesen skizziert.

2. Die preußischen Reformen¹

Die umfassende Umgestaltung der europäischen Staatenlandschaft durch Napoleon ab 1799 hatte von aufgeklärten und reformbereiten Bürgerinnen und Bürgern als Fanal einer endgültigen Auflösung der ständischen Gesellschaftsordnung interpretiert werden können. Die deutschen Staaten waren durch Napoleon im Frieden von Lunéville (1801) und durch den Reichsdeputationshauptschluss (1803) neu organisiert worden, die geistlichen Herrschaftsgebiete hatten ihren territorialen Besitz und ihre politische Macht verloren (Säkularisation), die Mehrheit der ‚freien‘, d.h. reichsunmittelbaren Städte und kleinere Fürstentümer und Grafschaften waren größeren politischen Einheiten zugeordnet worden (Mediatisierung). Nach dem Austritt der durch Napoleon neu gebildeten Rheinbundstaaten aus dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation im August 1806 legte Kaiser Franz II. die Kaiserkrone nieder und erklärte das Reich für aufgelöst. Im Süden und Westen Deutschlands entstanden in diesem Zusammenhang größere, über zusammenhängende Gebiete verfügende Staaten: Bayern, Baden, Württemberg, Westfalen. Zehn Jahre lang, von 1795 bis 1805, hatte Preußen sich mit Napoleon arrangiert, sich neutral zu verhalten und das vormals englische Hannover als Kompensation für verlorene Gebiete akzeptiert. Als aber 1806 bekannt wurde, dass Napoleon Hannover wieder den Engländern angeboten hatte, erklärte das schlecht gerüstete Preußen Frankreich den Krieg. Auf dem Spiel standen aus preußischer Sicht die Anerkennung als eigenständiger Bündnispartner Napoleons (und nicht als abhängiger Profiteur) und die demonstrative Vertretung preußischer Interessen gegenüber der preußischen Öffentlichkeit.

Am 13. Oktober 1806, einen Tag vor der Schlacht, als die Truppen aufmarschierten, hatte Georg Wilhelm Friedrich Hegel, außerordentlicher Professor im sächsisch-weimarischen Jena (Sachsen-Weimar war Teil des Rheinbunds) und damit in unmittelbarer Nähe des baldigen Schlachtfelds, an seinen Kollegen Niethammer voller Bewunderung geschrieben:

[...] den Kaiser – diese Weltseele – sah ich durch die Stadt zum Rekognoszieren hinausreiten; – es ist in der Tat eine wunderbare Empfindung, ein solches Individuum zu sehen, das hier auf einen Punkt konzentriert, auf einem Pferde sitzend, über die Welt übergreift und sie beherrscht (Hegel an Niethammer, 13. Oktober 1806, zit. nach Jaeschke 2003: 24 f.).

Wie überall in Deutschland waren die Haltungen gegenüber Napoleon geteilt, auch in Preußen. Für die einen, wie hier für Hegel, war Napoleon derjenige, der die Errungenschaften der Französischen Revolution in die deutschen Staaten brachte; für die anderen

¹ Die Beschreibung der preußischen Reformen erfolgt in enger Anlehnung an die Darstellung der preußischen Reformen durch die Autorin 2006: 39-42.

war er ein Zerstörer, der ökonomische und militärische Ausbeuter der von ihm eroberten Gebiete.

Am 14. Oktober 1806 wurden die preußischen Truppen von Napoleons Armee bei Jena und Auerstedt vernichtend geschlagen; weitere Teile der Armee kapitulierten, Festungen wurden kampfflos übergeben, hohe Beamte und Politiker flohen oder kooperierten umstandslos mit den Franzosen. Am 27. Oktober 1806 zog Napoleon als triumphaler Sieger in Preußens Hauptstadt Berlin ein. 1807 verlor das Königreich Preußen im Frieden von Tilsit schließlich die Hälfte seiner Territorien, d.h. alle westlich der Elbe gelegenen Gebiete und die ehemals polnischen Gebiete außer Westpreußen. Große Teile der früheren westlichen Besitzungen wurden dem neuen Königreich Westphalen zugeschlagen, das dem Rheinbund angehörte und von Napoleons Bruder Jérôme regiert wurde. Der preußische Staat stand am Rande seiner Existenz (vgl. zu den Entwicklungen zusammenfassend Clark 2006: 333 ff.).

Am Beginn der preußischen Reformen stand „das factum brutum: die Katastrophe von 1806“, und insbesondere die die Existenz des preußischen Staates bedrohende Finanznot, die durch die enormen Summen entstand, die Preußen nach dem Friedensschluss an Frankreich zu zahlen hatte (vgl. Nipperdey 1984: 33, Zitat ebd.). Während es in den süddeutschen Staaten und den Staaten im Westen nach den napoleonischen Kriegen und den territorialen Neuordnungen lediglich um die Konsolidierung eines neuen oder vergrößerten Staates ging, hatte Preußen seine Halbierung und den drohenden Konkurs zu bewältigen. In dieser katastrophalen Lage, in der die traditionellen Institutionen in Frage standen, eröffnete sich für eine kurze Zeitphase die Chance für grundlegende Reformen durch diejenigen Akteure, die bisher eher auf einen philosophisch-politischen Diskurs oder auf Teilmodernisierungen in entfernten preußischen Besitzungen und Provinzen eingeschränkt gewesen waren (z.B. der Freiherr vom und zum Stein im Herzogtum Kleve und in der Grafschaft Mark, der Fürst von Hardenberg in den Fürstentümern Ansbach und Bayreuth). Eine neue Gruppe hoher Beamter und Minister schickte sich an, die Geschicke Preußens zu gestalten.

Preußen, das alle Handlungsmöglichkeiten eines aufgeklärt-absolutistischen Staates eingeübt hatte, konnte der französischen Weltmacht nicht nacheifern, sondern musste sich am politischen und sozialen System Großbritanniens orientieren, in dem im Verlauf des 18. Jahrhunderts eine bürgerliche Gesellschaft entstanden war, die dem ‚Unternehmergeist‘ des Einzelnen große Freiheiten und Möglichkeiten eröffnet hatte. Den Institutionen und den Untertanen des preußischen Staates wurde Autonomie dagegen zugewiesen bzw. zugestanden, um durch deren individuelle Aktivitäten die Probleme zu lösen, deren Bewältigung den Staat überforderten. Es ging bei den Reformen daher sowohl um die Veredelung des Menschen als auch um die bessere Effektivität desselben. Nur wenn beides verbunden werden konnte, schienen individuelle, gesellschaftliche und staatliche Interessen miteinander vereinbar zu sein. Nicht die Bürger gestalteten ihre Autonomie, sondern die Beamten und Politiker bestimmten deren Möglichkeiten und Grenzen.

Am Beginn der Reformen stand das sogenannte Oktoberedikt von 1807, nach dem mit dem Martinstag 1810 die Gutsuntertänigkeit in Preußen aufgehoben werden sollte. Die Landarbeiter und Bauern wurden dadurch in der sogenannten Bauernbefreiung ab 1810 autonome Rechtssubjekte, was für deren Mehrheit aber zugleich bedeutete, dass sie einem freien Arbeitsmarkt ausgeliefert wurden und den bisherigen sozialen Schutz des Grundherrn verloren, der ab diesem Zeitpunkt ohne soziale Verpflichtungen seinen

Arbeitskräften oder Pächtern gegenüber seinen Grundbesitz als Ware einsetzen konnte wie die ehemals Abhängigen ihre Arbeitskraft. Die damit eröffnete soziale und regionale Mobilität war zunächst ein Weg ins Ungewisse, für viele ehemals Abhängige ins soziale Elend, zugleich aber die Voraussetzung zum *take off* der Urbanisierung und Industrialisierung. Gleichzeitig entstand für den Staat die Notwendigkeit, grundlegende Bildungsvoraussetzungen für eine Bevölkerungsmehrheit zu gewährleisten, die nicht mehr der Disziplin der Gutsinspektoren und der Einmischung der Geistlichen unterlag. Im gleichen Jahr 1810 wurde den vornehmlich städtischen Gewerbetreibenden deren Freiheit aufgezwungen (Gewerbefreiheit, Gewerbeedikt 1810). Ohne Befähigungsnachweis oder Konkurrenzschutz und ohne Unterschied zwischen Stadt und Land konnte jetzt jeder geschäftsfähige Bürger ein Gewerbe betreiben und Lehrlinge und Gesellen anstellen. Die 1807 eingeleitete Regierungs- und Verwaltungsreform ordnete die Zuständigkeiten und Behörden völlig neu und intensivierte die bereits eingeleitete Trennung von Justiz und Verwaltung, gefolgt von der Kommunalreform (Steinsche Städteordnung von 1808) als Neuordnung der städtischen Selbstverwaltung. Den Bürgern wurde diese Selbstverwaltung auferlegt und zugleich mit der Übernahme kostenintensiver, bisher staatlicher Aufgaben verbunden, ohne die finanzielle Absicherung dieser Leistungen zu gewährleisten: Straßenbau, Armenfürsorge, Schulwesen, Krankenhausversorgung. Die Steuerreform mit dem Prinzip der steuerrechtlichen und regionalen Gleichstellung – verbunden mit der Aufhebung adliger Privilegien – stellte zunächst alle Bürger unter die gleichen Bedingungen wie die Heeresreform ab 1807. Die eine diente der finanziellen Sicherung des Staates, die andere seiner politischen Sicherung. Grundlage der Heeresreform wurde die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht für die männliche Bevölkerung (Februar 1813). „Die Kernidee der Heeresreformer war, die Armee auf die Kräfte der Nation, auf patriotische Motivation zu gründen und die Sonderstellung der Armee gegenüber der Gesellschaft zu beseitigen“ (Nipperdey 1984: 51). Jeder männliche Bürger Preußens wurde mit Vollendung des 20. Lebensjahres zur Landesverteidigung verpflichtet: dreijährige Wehrpflicht, zwei Jahre Reservedienst und anschließender Dienst in der Landwehr bis zum 39. Lebensjahr, im Kriegsfall bis zum 50. Lebensjahr im Landsturm. Die Durchsetzung dieser allgemeinen, die bis dahin geltenden Privilegien aufhebenden Wehrpflicht traf auf den Protest des städtischen Bürgertums, das ohne Erfolg wenigstens die französisch-süddeutsche Lösung, die Möglichkeit des Freikaufs von der Wehrpflicht durch Bezahlung eines Stellvertreters, gefordert hatte. Aber bereits das Wehrgesetz von 1814 sah für „junge Leute aus den gebildeten Ständen, die sich selbst bekleiden und bewaffnen können“, die Ausnahmeregelung einer nur einjährigen Dienstzeit vor. Zwischen 1816 und 1822 wurde dieser Personenkreis dann präziser bestimmt und das Bildungsprivileg als ‚Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung‘ konzipiert; dazu genügte bis 1868 bereits ein Aufenthalt in der Tertia eines Gymnasiums (vgl. Müller 1987: 21 ff.). Die preußische Bildungsreform als wichtiger Schritt der Systembildung (vgl. Müller 1977; Müller/Zymek 1987) ordnete ein kaum strukturiertes Bildungswesen durch die Entwicklung von Schultypen, definierte deren Qualitätskriterien und Berechtigungen und stellte die Universitäten auf die neue Grundlage einer Wissenschaft als Forschung, die mit der Lehre eng verbunden sein sollte (statt der Weitergabe tradierten Wissens). Lediglich ein Reformgesetz fand bereits bei seiner Einführung 1812 die volle Zustimmung der Betroffenen: das „Edikt betreffend die bürgerlichen Verhältnisse der Juden“. Es glied die Preußen jüdischen Glaubens in ihren bürgerlichen Verhältnissen den übrigen Staatsbürgern an, mit der

Konsequenz ihrer Zulassung zu allen gewerblichen und einer Vielzahl von akademischen Berufen sowie zum Erwerb von Grundbesitz und leitete damit eine ungeheure Bildungsexpansion in der jüdischen Bevölkerung ein, für die Bildung sowie schulische und universitäre Graduierung zum Medium der Integration in das Bürgertum und die deutsche Gesellschaft wurden (vgl. Brenner/Jersch-Wenzel/Meyer 1996; zu den preußischen Reformen vgl. als Überblick Sösemann 1993; Sösemann 1997). Der Bildungsgedanke schuf zugleich für alle Reformen ein „idealistisch-metapolitisches Ethos“ (Nipperdey 1984: 33); die preußischen Reformer nahmen für sich in Anspruch, an universalistischen Prinzipien teilzuhaben und am Fortschritt der Menschheit mitzuwirken.

3. Das Konzept einer sozialisationshistorischen Kollektivbiographie: Theoretische Grundlagen

Das Projekt umfasst das Ensemble der Protagonisten aller Reformen, d.h. die Regierungs- und Verwaltungsreform, die Finanzreform (Steuerverfassung, Steuerreform, Wirtschaftsordnung), die Gesellschaftsreformen (Bauernbefreiung und Gewerbefreiheit), die Kommunalreform (Städteordnung), die Militärreform und die Bildungsreform. Als Sozialisationsgeschichte erarbeitet das Projekt aber keine Geschichte der Zeit der preußischen Reformen allein – dies sogar nur in geringerem Umfang –, sondern insbesondere eine der letzten vierzig Jahre des 18. Jahrhunderts, denn die überwiegende Mehrheit der Gruppe der Reformer wurde in den 1760er und 1770er Jahren geboren. Die Darstellung der Sozialisationsgeschichte der Reformer endet im Projekt mit dem Abbruch des Reformprozesses mit den Karlsbader Beschlüssen, der Demagogenverfolgung und der Entlassung der Minister Humboldt, Boyen und Beyme (im Streit mit Hardenberg) 1819/20 und mit einem kurzen Ausblick auf das weitere Geschick der Reformer.

Als Reformer werden im Projekt alle diejenigen Personen definiert, die politische und administrative Entscheidungsbefugnisse in ihrem Aufgabenbereich im fraglichen Zeitraum (1806/7-1820) besaßen und diese Entscheidungsbefugnisse für grundlegende Reformen im preußischen Staat nutzten. Erfasst werden dadurch diejenigen Personen, welche die Reformen verantwortlich planten und weisungsbefugt dirigierten. Rein ausführend handelnde Personen, z.B. kleinere und mittlere Beamte vor Ort, werden im Projekt nicht einbezogen. Dies hat einerseits forschungspraktische Gründe, die in einer nicht mehr überschaubaren Menge an Personen bestehen, für die in vielen Fällen keinerlei biographische Unterlagen verfügbar wären. Hauptsächlich sind es aber konzeptionell-definitive Gründe, da als ‚Reformer‘ im engeren Sinne nur diejenigen Personen gelten können, die diese Reformen nachweislich konzipierten und vorantrieben. Eine Gruppe von 72 preußischen Reformern konnte auf diese Weise ermittelt werden.² Dass es zugleich reformerische Gesinnungen in vielen Behörden auf den unterschiedlichsten administrativen Ebenen gab, ist unbestritten und davon unabhängig (vgl. Koselleck 1967/1989; Haas 2006). Erfasst werden mit der obigen Definition die Minister und die Geheimen Staatsräte Preußens, d.h. die Spitzen von Regierung und Verwaltung, die im Dienstrang etwa heutigen Ministern, Staatssekretären, Ministerialdirektoren und

² Die Gruppe ist bereits sehr aussagefähig, die laufenden Recherchen haben im letzten halben Jahr keine weiteren Reformer mehr auffindig machen können. Dennoch ist nicht ausgeschlossen, dass im Verlauf der Analyse noch vereinzelt Personen zu der Gruppe hinzugenommen werden müssen oder einzelne Personen nach genauerer Analyse wieder ausscheiden.

-dirigenten der Bundesrepublik Deutschland vergleichbar sind. Dazu kommen im Projekt noch staatlicherseits berufene Mitglieder von Reformkommissionen, die ihren Aufgaben für den preußischen Staat hauptamtlich nachgingen, d.h. institutionell eingebunden waren. Weiterhin mussten die Personen, die zur Reformerguppe gerechnet wurden, nach dem Oktober 1806, also mit dem Beginn der eigentlichen preußischen Reformen, für den Staat tätig gewesen sein. Personen, die zwar zuvor, z.B. in der Verwaltung preußischer Provinzen, reformerisch aktiv geworden waren, aber nach 1806 nicht mehr an den Reformen teilhatten, wurden für die Reformerguppe nicht berücksichtigt. Gleichfalls nicht einbezogen wurden Ideen- und Impulsgeber, die als Philosophen und Publizisten durch Schriften und Reden die Reformer zwar inspirierten, am eigentlichen Reformprozess des Staates aber nicht beteiligt waren. Sie gehören in den – nicht nur preußischen, sondern gesamteuropäischen und US-amerikanischen – politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontext der Epoche um 1800 und werden im Projekt in diesem Zusammenhang, den Kontexten, behandelt.

Um aber die Reformer nicht vorschnell für singulär in ihren Eigenschaften und Denkformen zu halten, wurde eine zweite Gruppe gebildet und an sie dieselben sozialisationshistorischen Fragen gestellt wie an die Reformer. Es handelt sich hier ebenfalls um hohe preußische Beamte und Politiker, um königliche Berater, Verwaltungsbeamte und Minister, die noch nach 1806 im preußischen Staat oder in Kommissionen auf Zentralebene mit Entscheidungsbefugnis tätig waren, aber erkennbar an den preußischen Reformen nicht teilnahmen oder gegen sie bzw. die Gruppe der Reformer opponierten (im Folgenden wird diese Gruppe der Einfachheit halber als ‚Gegner‘ bezeichnet). Diese Gruppe umfasst 37 Personen.³ Ausgeschlossen wurden Personen, die zwar gegen die Reformen opponierten, aber weder im preußischen Staatsdienst standen noch staatsnah, z.B. als Kommissionsmitglieder, hauptamtlich tätig waren. Ausgeschlossen wurden daher z.B. adlige Großgrundbesitzer, obwohl diese massiv gegen die preußischen Reformen und deren Protagonisten agitierten und intrigierten, da sich der preußische Landadel in seinen Interessen durch die Reformen massiv bedroht sah. Beim preußischen Landadel handelt es sich aber um eine mit den Reformern biographisch kaum vergleichbare Gruppe. Da das Interesse des Projekts dahin geht, die Gruppe der Reformer als Kollektiv zu analysieren, benötigt die Studie eine Vergleichsgruppe, die zentrale Merkmale mit diesem Kollektiv teilt. Da die preußischen Reformer sich grundlegend durch ihre Tätigkeit im Staatsdienst oder in staatsnahen Aufgabenbereichen wie Kommissionen, also durch hauptamtliche Tätigkeiten in dem und für den Staat, definieren lassen, kann die Vergleichsgruppe nicht außerhalb der Staatstätigkeit gesucht werden, sondern muss dieses Kriterium mit dem Kollektiv gemeinsam haben.

Das Projekt stellt die Frage nach den Persönlichkeiten der Reformer aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung. Kurz gefasst, widmet sich die Historische Bildungsforschung als Teil der Erziehungswissenschaft dem Verhältnis von Person und Gesellschaft in seiner Vermittlung durch Erziehung, Bildung und Sozialisation im historischen Wandel. Bildungsgeschichte beschränkt sich nicht auf Forschungen zur Pädagogik im engeren Sinne, d.h. auf die Ideengeschichte der Erziehung und Bildung, die Geschichte der pädagogischen Berufe und Tätigkeiten oder die Geschichte des Bil-

3 Auch für die Gruppe der Reformgegner gilt, dass sie bereits gut recherchiert ist, aber nicht ausgeschlossen werden kann, dass noch einzelne Personen hinzutreten oder wieder herausfallen.

dungssystems. Vielmehr untersucht sie generell das Verhältnis von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Gesellschaft in seiner historischen Entwicklung und versucht dabei kollektive und individuelle Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung in ihren institutionellen und nicht-institutionellen Umgebungen zu erklären (vgl. Groppe 2012). Dabei vermag erst der Einbezug zentraler gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wie Politik, Ökonomie, Sozialstruktur und Kultur beides, Persönlichkeitsentwicklung und deren konkretes Bedingungsgefüge, adäquat in seiner Bedeutung und Funktion zu erfassen (vgl. Tenorth 1992: 25).

Zugleich bedeutet die Entscheidung für eine kollektivbiographische Analyse⁴ der preußischen Reformen eine Positionierung in einer seit nunmehr zwanzig Jahren geführten Grundsatzdiskussion um die Bedeutung historischer Einflussgrößen und die Konstituenten historischen Wandels. Sind es Institutionen, Klassenlagen sowie die davon abhängigen Interessen, wie die ältere Sozialgeschichte annimmt, oder sind es Subjekte und Sinnsysteme, wie die neuere Kulturgeschichte glaubt, die als *makers of history* aufzufassen sind (vgl. Mergel 1996; Welskopp 1998; Reckwitz 2000)? Die beiden Ansätze einander scharf gegenüber zu stellen ist wenig sinnvoll. Weder kann durch eine Überbetonung der Strukturen historischer Wandel plausibel gemacht werden, noch kann dies durch eine ausschließlich kulturhistorische Fokussierung geschehen: Wenn Strukturen und Institutionen einseitig hervorgehoben werden, in denen die historischen Subjekte nur funktional handeln, können historische Veränderungen nicht erklärt werden, da die Subjekte die Strukturen und Institutionen nur nachvollziehen und erhalten können. Werden dagegen die Subjekte überbetont, bleibt unklar, wie und woher diese denn ihre Handlungsoptionen und -kompetenzen erwerben. Wird dann als Erklärung auf gesellschaftliche Sinnsysteme zurückgegriffen, aus denen diese gewonnen werden, gerät man in dasselbe Problem wie bei der Betonung der Strukturen: Man reduziert die Personen auf die Reproduktion bestehender Verhältnisse. Weiterführend ist daher eine Zusammenführung der kultur- und sozialhistorischen Forschungsansätze. Dazu eignet sich eine sozialisationshistorische Perspektive in besonderer Weise.

Über eine interaktionistisch gefasste Sozialisationstheorie kann die historische Sozialisationsforschung die Differenz zwischen Sozial- und Kulturgeschichte aufheben in ein dialektisches Verhältnis. 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, ausgestalten und modifizieren. Damit wird die Person als eine konstituierende, relativ autonome Instanz gefasst, die weder von Sinnsystemen noch von Strukturen deterministisch abhängig ist. Auf diese Weise kann die historische Sozialisationsforschung erklären, wie sich historische Personen durch Sozialisationsprozesse individuell entwickeln und wie sie zugleich Mitglieder in sozialen Formationen und in Gesamtgesellschaften werden (Enkulturation).⁵ In interaktionistisch-mikrohistorischer

4 Wilhelm Heinz Schröder definiert Kollektivbiographie in Zitation von Levke Harders und Hannes Schweiger (Kollektivbiographische Ansätze, in: Handbuch Biographie 2009: 194-198) folgendermaßen: „die theoretisch und methodisch reflektierte, empirische, besonders auch quantitativ gestützte Erforschung eines historischen Personenkollektivs in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext anhand einer vergleichenden Analyse der individuellen Lebensläufe der Kollektivmitglieder“ (Schröder 2011: 82).

5 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

Perspektive ist Sozialisation ein sich zwischen der einzelnen Person und ihrer nahen Umwelt abspielendes Geschehen (vgl. Hurrelmann 1983; Grundmann 2006). Eine solchermaßen vorgehende historische Sozialisationsforschung untersucht, wie Personen, z.B. Eltern und Kinder oder Gleichaltrige, sich in historischen Epochen miteinander „verständigen und ihre Erfahrungen austauschen“ und wie sie „eine gemeinsame Vorstellung über ihre Lebensführung entwickeln“ (Grundmann 2006: 37 f.). Familien, Gleichaltrigengruppen oder Arbeitskollegen sind zugleich ‚Sozialagenten‘, durch die eine Person Mitglied in größeren Bezugsgruppen wie sozialen Milieus und Institutionen, aber auch in der Gesamtgesellschaft wird (vgl. Joas 1991). Im Rahmen des Sozialisationsgeschehens kommen somit „die gesellschaftspolitischen [...] Imperative zum Vorschein, unter denen sich sozialisatorische Interaktion und Praxis etablieren“ (Grundmann 2006: 42). Diese gesellschaftspolitischen Imperative strukturieren das soziale Handeln und formen damit eine „Sozialisationsordnung“ (Tenorth 2003: 13) in jeweils historisch spezifischer Weise, innerhalb derer die Entwicklung der Person und ihre Enkulturation verlaufen. Gleichzeitig greifen Personen in ihren späteren Handlungen auf ihre Sozialisationserfahrungen zurück, sie handeln ‚biographisch‘ (vgl. Dehnavi 2013: 56ff.). Sozialisation ist eine Abfolge und Akkumulation von Erfahrungen, in deren Zusammenhang sich Einstellungen, Überzeugungen usw. in der Person als Erfahrungszusammenhänge und Handlungsausrichtungen entwickeln. Erreichte Entwicklungsschritte werden im Lebensverlauf daher nicht einfach überwunden, sondern sie werden aufgehoben (latent bewahrt, verfestigt oder modifiziert) in den darauffolgenden Entwicklungsschritten (vgl. Gebhardt 2017: 37 ff.). Sozialisation ist ein lebenslanges, komplexes Geschehen, und die Persönlichkeitsentwicklung und Mitgliedwerdung sind nicht mit dem Erwachsenenalter abgeschlossen.

Als Abfolge und Akkumulation von Erfahrungen ist der Verlauf des Sozialisationsprozesses abhängig von bestimmten historischen Konstellationen und bezieht sich auf diese. Daher ist der Zeitpunkt des Eintritts einer Person in den historischen Prozess von großer Bedeutung. Karl Mannheim nennt dieses Phänomen „Erlebnisschichtung“ und macht dadurch deutlich, dass unterschiedliche Alterskohorten zur selben Zeit in ganz verschiedenen Zeiten leben; sie legen diese historische Zeit verschieden aus und handeln dadurch gegebenenfalls unterschiedlich.⁶ Es sind neben standes- und milieuspezifischen Erfahrungsräumen die zeitlich versetzten Sozialisationserfahrungen und die sich parallel verändernden Sozialisationskontexte und -instanzen, die zu unterschiedlichen Weltinterpretationen, Selbstpräsentationen und Handlungsausrichtungen führen. Zu fragen wird also sein, ob nicht die preußischen Reformer durch eine neue „Erlebnisschichtung“ (Mannheim), bedingt durch den Zeitpunkt des Eintritts in den Geschichtsprozess, geprägt waren, so dass Ereignisse und Entwicklungen aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungsakkumulation durch sie anders verarbeitet und bewertet wurden als durch ältere Minister und Staatsbeamte.

Bourdieu – dies durch die empirische Forschung nicht eingeholt, sondern letztlich nur theoretisch beschrieben werden kann. Dazu tritt, dass insbesondere die sozialisationshistorische Forschung es zumeist mit einer eingeschränkten Quellenlage zu tun hat. Historische Sozialisationsforschung muss daher mit plausiblen, theoriegestützten Überbrückungen und Kontextbeschreibungen arbeiten, und zwar dort, wo die Quellenlage defizitär ist.

6 „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 1928/1972: 517).

4. Methodisches Vorgehen und Fragestellungen

Im Projekt wird einerseits nach vergleichbaren oder auch gemeinsamen Erfahrungen und Sozialisationsinstanzen gesucht, und es erfolgt eine quantitative, vergleichende Auswertung der Lebensläufe, um systematisch nach Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Gruppe der Reformen zu fragen. Andererseits erfolgt vor diesem Hintergrund eine qualitative Analyse der Sozialisationsprozesse ausgewählter Gruppenmitglieder und der ermittelten zentralen Sozialisationsinstanzen als Bedingungsgefüge der Entwicklung von Selbstbildern, Weltdeutungen und Handlungsausrichtungen, z.B. bestimmte Schulen, Universitäten oder Regierungsbehörden, aber auch familiäre Voraussetzungen. Ziel ist, mit dieser Struktur eine umfassende, sozialisationshistorische Kollektivbiographie der preußischen Reformen zu erarbeiten. Dabei wird auch danach gefragt, ob es möglich ist, einen oder mehrere sozialisatorische Idealtypen innerhalb der Gruppe der preußischen Reformen zu konstruieren.⁷

Ausgewertet wurde im Projekt zunächst die vorliegende Forschungsliteratur zu den preußischen Reformen hinsichtlich kollektivbiographischer Informationen, d.h. hinsichtlich Informationen zu prominenten Reformern als Ministern und Spitzenbeamten, sowie zu Kommissionsmitgliedern, Behördenleitern und Mitarbeiterstäben. Daraufhin wurden diese Personen in den zum Teil ausführlichen biographischen Einträgen in der Allgemeinen Deutschen Biographie und der Neuen Deutschen Biographie (<https://www.deutsche-biographie.de/>) recherchiert. Aktuell werden diese Basisinformationen durch biographisches Material (Biographien und Autobiographien, Briefeditionen etc.) ausführlich ergänzt und differenziert. In gleicher Weise wird mit der Gruppe der Reformgegner verfahren. Folgende Fragen werden an das biographische Material gerichtet:

Gab es vergleichbare Herkunftsmilieus, Bildungsverläufe und Karrieren? Welche Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungskonstellationen (einschließlich des erziehenden Personals in vielen Familien) existierten? Welche Sozialisationskontexte (Wohnsituation, Geschwistergruppe, Verwandtschaftsnetze, Freundschaften, Reisen etc.) bestimmten Kindheit und Jugend?⁸

Wie und wo erhielten die Reformen und Reformgegner Unterricht? Besuchten sie Schulen und Universitäten? Welche Sozialisationserfahrungen machten sie in verschiedenen Formen des Unterrichts, privat und in Schulen, sowie an den Universitäten? Welche Rolle spielte die Aufklärung – nicht nur als philosophiegeschichtliche Epoche, sondern insbesondere als Kultur, d.h. als Ensemble von Normen und Werten und als Praxis

7 Vgl. zum Idealtypus als heuristisches und darstellerisches Mittel Weber 1921/1980: 4. Hier im Sinne der „deutenden Erfassung“ des „für den „reinen Typus (Idealtypus) einer häufigen Erscheinung wissenschaftlich zu konstruierenden („idealtypischen“) Sinnes oder Sinnzusammenhangs“. „Wie bei jeder generalisierenden Wissenschaft bedingt die Eigenart ihrer Abstraktionen es, daß ihre Begriffe [hier: „Typenbegriffe“: 9] gegenüber der konkreten Realität des Historischen relativ inhaltsleer sein müssen. Was sie dafür zu bieten hat, ist gesteigerte Eindeutigkeit der Begriffe.“ Ebd.: 9 f. Zur Typisierung als Methode der Kollektivbiographie vgl. Schröder 2011: 135 f.

8 Vgl. dazu Schröder 2011: 132 ff. Die dort getrennt vorgestellten stratifikations-, persönlichkeits- und generationstheoretischen Ansätze, welche die Bedeutung sozialer Herkunft für die spätere Karriere, die Bedeutung von Kindheit und Jugend für spätere Persönlichkeitsmerkmale und schließlich die generationale Lagerung als mögliche Erklärung für vergleichbare Handlungsorientierungen untersuchen, werden in der vorliegenden Untersuchung miteinander verbunden. Zu Theorie und Methodik von Kollektivbiographien vgl. insgesamt Schröder 2011.

der Lebensführung? Welche beruflichen Karrierewege der Reformer und Reformgegner lassen sich ermitteln? Welche Sozialisationsprozesse durchliefen sie in ihren Arbeitszusammenhängen?

Gab es unter den Reformern übereinstimmende Ziele und Interessen? Oder gab es widerstreitende Belange, Konflikte und eine durch Konkurrenz motivierte Ablösung von Führungspersonen und politischen Einstellungen? Wollten die einen eine umfassende, auf neuen staats- und gesellschaftstheoretischen Prinzipien beruhende Reform des Staats, für die sich nun ein Zeitkorridor auftat, und nahmen andere diese grundlegende Reform nur in Kauf, weil sie ihre Ziele allein auf diesem Wege erreichbar sahen, z.B. Preußen zurück in den Kreis der Großmächte Europas zu führen? Welche Haltung nahmen die Reformgegner dazu ein?

Wurde durch die Reformer eine bürgerliche Lebensform und Weltdeutung zur Staatsdoktrin? Oder lassen sich die Reformen gleichermaßen auf einen liberalen Adel mit Verwaltungstradition zurückführen? Vertraten die Reformgegner die Weltdeutung und Staatsdoktrin des aufgeklärten Absolutismus?

Welche Bedeutung hatten die Philosophie des deutschen Idealismus, insbesondere Fichte und Hegel, und die Kunst der deutschen Klassik für die Reformer? Welche persönlichen Verbindungen gab es zu den Intellektuellen der Zeit, in Preußen, Europa und den USA? Welche Selbstpräsentationen entwickelten die Reformer, wie positionierten und deuteten sie sich in ihrer Rolle als Reformer gegenüber ihrer Umwelt? Welche Rolle maßten sie sich im aktuellen und zukünftigen Staat Preußen zu? Und schließlich: Gibt es so etwas wie einen – abstrakten – ‚Idealtypus‘ des Reformers? Lassen sich eventuell mehrere Typen herausarbeiten?

5. Erste Forschungsergebnisse und -thesen

Das Projekt geht nach der Analyse von offiziellen Dokumenten aus der Reformzeit und von Briefen und Aufzeichnungen aus der Gruppe der Reformer von der These aus, dass es ein gemeinsames Bewusstsein der Reformer gab, nämlich dass sich im preußischen Staat und der preußischen Gesellschaft etwas grundlegend ändern müsse, wenn Preußen eine Zukunft haben sollte. Es war die Einsicht, dass der alte friderizianische Staat Vergangenheit war und eine Rückkehr zu diesem weder möglich noch wünschenswert. Die Reformer einte, ihren schriftlichen Äußerungen nach zu urteilen, auch das Bewusstsein, Akteure in einer historischen Wendezeit zu sein. Dafür war nicht entscheidend, ob die einen in ihren Zielen letztlich mehr auf die Befreiung von Napoleon ausgerichtet waren und die anderen stärker auf die Ausnutzung der Gunst der Stunde zur Umsetzung ihrer bislang philosophischen und theoretischen Konzepte. Für alle waren die traditionellen Ordnungen und Institutionen grundlegend in Frage gestellt und hatten ihre Legitimität verloren. Dagegen hofften nach der Analyse vergleichbarer Dokumente aus der Gegnergruppe die sich deutlich distanziert oder aktiv oppositionell verhaltenden Spitzenbeamten und Politiker auf eine Überwindung nicht nur Napoleons (das war ein Ziel auch der Reformer), sondern auch der Prinzipien und Folgewirkungen der Französischen Revolution und auf einen restaurativen Wiederaufbau der Herrschafts- und Gesellschaftsordnung in Preußen.

Es zeichnet sich ab, dass die Gruppe der Reformer im Schnitt jünger war als die Gruppe ihrer Gegner. Wurden die Reformer überwiegend in den 1760er und 1770er Jahren geboren, so waren ihre Gegner in der Mehrheit in den 1750er Jahren und früher

geboren worden. Die beiden Gruppen weisen also aufgrund ihres Eintrittszeitpunkts in den historischen Prozess eine unterschiedliche ‚Erlebnisschichtung‘ (Mannheim) auf. Darüber hinaus zeigt sich, dass es in der Gruppe der Reformen deutlich mehr Personen bürgerlicher Herkunft gab als in der Gruppe der Gegner. In der Gruppe der Reformen macht diese Gruppe circa 55 Prozent aus, dazu treten noch etwa 25 Prozent Uradel, 15 Prozent Dienstadel und fünf Prozent unbestimmter Herkunft. In der Gruppe der Gegner stellen Uradel und Dienstadel die Mehrheit mit je etwa 35 Prozent, die Bürgerlichen sind in der Minderheit mit etwa 25 Prozent. In beiden Gruppen ist die überwiegende Mehrheit (jeweils mehr als 80 Prozent) protestantischen Glaubens, wobei der jeweilige Anteil der Lutheraner und Calvinisten noch nicht ermittelt wurde. Katholiken machen in beiden Gruppen nur eine kleine Minderheit von etwa fünf Prozent aus. Juden gibt es offenbar in keiner der beiden Gruppen, wobei für einige Gruppenmitglieder bislang keine Angaben zur Religionszugehörigkeit vorliegen.

Kein deutlicher Unterschied zeigt sich in der Rekrutierung. Nur 15 Prozent der Reformen begannen ihre beruflichen Karrieren nicht in Preußen, bei den Gegnern waren es neun Prozent. Rund 80 Prozent der Reformen hatten eine Universität besucht, die Gruppe der Gegner zu etwa 70 Prozent. Zu circa 50 Prozent hatten die Reformgegner Rechtswissenschaften studiert, die Reformen zu etwas über 40 Prozent. Ein weiterer großer Teil beider Gruppen hatte lediglich Staats- und Finanzwissenschaften in der Philosophischen Fakultät gehört: knapp 20 Prozent bei den Reformern, etwa zehn Prozent bei den Gegnern. Dazu traten vereinzelt ein theologisches Studium oder das Hören unterschiedlicher Vorlesungen in der Philosophischen Fakultät, wobei für viele Personen aus beiden Gruppen zwar Studienaufenthalte nachgewiesen sind, aber bislang die Fachangaben fehlen. Die beliebtesten Studienorte waren in beiden Gruppen die Universitäten Halle und Göttingen, bei den Reformern mit je knapp 25 Prozent, gefolgt von Königsberg mit 15 Prozent und Leipzig mit zehn Prozent. Bei den Reformgegnern dominierte Halle mit 30 Prozent, gefolgt von Göttingen und Frankfurt/Oder mit je knapp 20 Prozent. Königsberg spielte bei ihnen mit vier Prozent kaum eine Rolle, während umgekehrt bei den Reformern Frankfurt/Oder mit vier Prozent ebenso gering vertreten war. Während es in beiden Gruppen noch vereinzelt weitere Studienorte im deutschen Ausland gab wie Jena, Erfurt, Marburg u.a., fehlten in beiden Gruppen europäische Universitäten als Studienorte bis auf zwei Einzelfälle (Leiden, Genf) völlig.

Insgesamt waren die Reformen deutlich jünger als ihre Gegner, sie waren im Herkunftsmilieu auch bürgerlicher, und sie waren tendenziell gebildeter; das Universitätsstudium nahm in dieser Gruppe zu. Zudem verschob sich der Schwerpunkt der Studienorte von Halle (gegr. 1694), der wichtigsten und größten preußischen Universität, in der Gruppe der Reformen stärker nach Göttingen (gegr. 1737), der modernen, sehr gut ausgestatteten und insbesondere in der Philosophischen Fakultät avantgardistischen Universität, die der Kurfürst von Braunschweig-Lüneburg, Georg August (gleichzeitig englischer König, Georg II.), gegründet hatte und in der die Prinzipien der Aufklärung: Kritik, Rationalität, Forschung und Fortschritt, eine noch bedeutendere Rolle spielten als in Halle. Hier wird sich im Projekt die Frage stellen, inwiefern sich bereits an den Universitäten spezifische Wissensbestände und Denkformen sowie Netzwerke entwickelten, welche für die späteren Reformen als Gruppe und für die Planung und Umsetzung der Reformen relevant wurden.

Reinhart Koselleck hat argumentiert, dass in den europäischen Gesellschaften um 1800 Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte aufgrund eines beschleunigten politischen und sozialen Wandels auseinanderzutreten begannen (vgl. Koselleck 1979). Das galt meines Erachtens in besonderem Maße für diejenigen Staaten, die im Gefolge der Französischen Revolution in die kriegerischen Auseinandersetzungen verwickelt waren, welche mit den Kriegen der europäischen Staaten des Ancien Régime gegen die neue französische Republik begannen, sich in den Napoleonischen Feldzügen fortsetzten und erst mit den Befreiungskriegen 1813-15 endeten. Zwischen 1792 und 1815 befand sich Kerneuropa fast permanent im Krieg. Die sogenannte ‚Sattelzeit‘ zwischen dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts und der ersten Dekaden des 19. Jahrhunderts⁹ als Epoche eines gegenüber früheren Epochen deutlich beschleunigten Erfahrungswandels verlieh Begriffen zugleich einen erhöhten Abstraktionsgrad, durch den diese in ihrem Bedeutungsgehalt ein zukunftsbezogenes Erwartungsmoment entwickelten, das säkular war und welches aktiv herbeigeführt werden konnte (Demokratie, Freiheit, Emanzipation usw.) (vgl. Koselleck 1972: XV ff.). Konzepte und Ideen wie diejenigen der preußischen Reformer entstanden mithin nicht losgelöst von den historischen Bedingungen und Problemstellungen, sondern sie waren, so Quentin Skinner, grundsätzlich Lösungsversuche für zeittypische Fragen und Problemstellungen:

Denn sobald man erkennt, dass es keine fest umrissene Idee gibt, zu der verschiedene Autoren beigetragen haben, [...] dann erkennt man auch, dass es keine Geschichte der Idee gibt, sondern dass nur eine Geschichte geschrieben werden kann, die sich auf die verschiedenen Akteure, die diese Idee verwendet haben, und auf deren unterschiedliche Situationen und Absichten bei der Verwendung konzentrieren muss (Skinner 2010: 68).

Skinner gibt allerdings auch zu bedenken, dass es doch „stark bezweifelt werden“ muss, „ob die Kenntnis der Ursachen einer Handlung wirklich gleichbedeutend ist mit dem Verständnis der Handlung selbst“ (Skinner 2010: 75). Kontextuelle Erklärungen sind also notwendig, aber nicht hinreichend; der Kontext ist nicht der „determinierende Faktor“, wohl aber der „determinierende Rahmen“ (Skinner 2010: 81). Diese Überlegung lässt sich sozialisationshistorisch weiterentwickeln. Im Projekt wird daher die Analyse von Ideen, Begriffen, Denkformen und Diskursen der preußischen Reformzeit an die Sozialisationsprozesse der Sprecher und, darauf aufbauend, an die Ermittlung von Sprechergruppen und Gruppeninteressen gebunden. Auf diese Weise kann sichtbar werden, inwiefern die Ideen, Begriffe, Diskurse und Denkformen der Reformer wie diejenigen ihrer Gegner Teil ihrer historischen Epoche waren und in einem durch Sozialisationsprozesse erzeugten ‚Möglichkeitsraum‘ des Denk- und Sagbaren einer Zeit artikuliert wurden. Erst auf diese Weise kann aber auch sichtbar werden, was in einer Zeit zum traditionellen Ideenbestand gehörte und was ein aus neuen Zusammenhängen entstehender origineller Gedanke oder ein ebensolches Konzept war, sowohl auf der Seite der Reformer wie auf der Seite der Gegner.

Joseph J. Ellis hat in *Founding Brothers* (2000, dt. 2005), einem Buch über die US-amerikanischen Gründerväter, folgenden Eindruck von deren Schriften festgehalten:

⁹ Vgl. zur ‚Sattelzeit‘ Koselleck 1972: XVff. sowie zur weltweiten Bedeutung dieser Jahrzehnte als Jahrzehnte der allgemeinen Krisen und Kräfteverschiebungen Osterhammel 2011: 104 ff.

„Mehrere [...] Revolutionäre redeten [...] so, als seien sie Schauspieler in einem historischen Drama, dessen Drehbuch schon von den Göttern geschrieben war.“ „[...] es sieht tatsächlich so aus, als sei unter den Angehörigen der Revolutionsgeneration das Gefühl weit verbreitet gewesen, daß sie ‚bei der Schöpfung zugegen‘ gewesen seien“ (Ellis 2005: 13). Auch die preußischen Reformer redeten häufig, als sprächen sie auf einer dramatischen Bühne zu einem Publikum. Christopher Clark bescheinigt ihnen dazu passend, dass sie sich „eines derart überschwänglichen Vokabulars“ bedienten und sich dadurch als „Träger des historischen Fortschritts“ legitimierten, „dass er [der preußische Staat, C.G.] zum Modellfall einer bestimmten Ausprägung der Moderne wurde“ (Clark 2006: 15). Clark beurteilt die Sprache der Edikte der preußischen Reformer als „propagandistisch, exaltiert“ (Clark 2006: 397). Eine der Fragen des Projekts richtet sich in diesem Zusammenhang daher auf die Selbstpräsentationen der Reformer. Formulierten sie, wie Ellis für die amerikanischen Gründerväter annimmt, Gewissheiten ihrer historischen Bedeutung? Schrieben sie ihre Denkschriften, Erlasse und Memoranden schon im Bewusstsein ihres möglichen Ruhmes bei der Nachwelt? Konstruierten sie sich somit in einem epochalen historischen Horizont? Und wenn ja, in welchem? Ellis fasst dieses Bewusstsein für die Gründerväter so: „Sie begannen, für die Nachwelt zu posieren, nicht nur sich gegenseitig, sondern auch an uns Briefe zu schreiben, insbesondere gegen Ende ihrer jeweiligen Laufbahn. Wenn sie manchmal wie Marmorstatuen aussehen, dann war genau das ihr Wunsch“ (Ellis 2005: 33). Traf das auch auf die preußischen Reformer zu? Oder spiegelte sich in der Sprache, wie möglicherweise auch bei den amerikanischen Gründervätern, nicht gerade die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit? Verriet die Sprache nicht auch den Versuch, diese Spannung mit Pathosformeln zu übertönen, gleichsam als Versuch der Selbst- und Fremdüberredung? Denn der Ausgang der Reformanstrengungen in Preußen musste aus der Perspektive der Reformer völlig ungewiss erscheinen. Ihr Scheitern und die Auflösung des Staates Preußen durch Napoleon waren eine reale Möglichkeit.

Die Geschichte Europas war in der Zeit zwischen der Französischen Revolution 1789 und dem Wiener Kongress 1815 äußerst eng verwoben. Auch die Sozialisationsprozesse der preußischen Reformer können nicht ohne europäische Dimensionen beschrieben werden. Manche von ihnen hatten in Kindheit und Jugend zeitweise in anderen europäischen Ländern gelebt, in Frankreich, England, Italien oder Russland, oder hatten diese Länder längere Zeit besucht; viele reisten im Erwachsenenalter immer wieder für längere Zeiten in andere Staaten und sahen sich selbst zunächst nicht ausschließlich als Preußen im Kontext einer identitätsstiftenden preußischen *imagined community* (Anderson 2000). Weder der Adel noch das Bürgertum des späten 18. und des frühen 19. Jahrhunderts waren deshalb aber im modernen Sinn europäisch. Der Adel war mobil, von Petersburg bis Paris, jedoch ohne ein eigenständiges ‚europäisches‘ Bewusstsein zu besitzen. Seine Lebensform waren vielmehr die Adelssitze und Fürstenhöfe, die sich zwischen den Staaten und Regionen nur wenig unterschieden. Das Bürgertum wiederum verkehrte miteinander in den Handelsstädten, Produktionszentren und Residenzstädten innerhalb und außerhalb landesherrlicher Grenzen, gleichfalls ohne dies mit einem Konzept von ‚Europa‘ oder einer persönlichen ‚europäischen‘ Identität zu verbinden. Die hohe Mobilität der sozialen Eliten ist dennoch ein wichtiges Thema für die Sozialisationsgeschichte der preußischen Reformer. Denn diese Mobilität und die mit ihr verbundenen Erfahrungen waren ein bedeutsamer Teil ihres Sozialisationskontexts.

Eine Geschichte der preußischen Reformer ist daher auch Teil einer europäischen Geschichte aus der Sicht ihrer Erfahrungen.

Die Reformer sind nicht zuletzt wie ihre Gegner eine ausschließlich männliche Gruppierung. Um diese als Personen zu verstehen, muss es auch um die Sozialisation der Männlichkeit gehen, um Männlichkeitsideale als deren ideeller Kontext, um gesellschaftliche Geschlechterrollen und schließlich um beobachtbare Formen der Männlichkeitspräsentation. Obwohl die politische und publizistische Öffentlichkeit durchweg männlich dominiert war, hatten sich Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit im Verlauf des 18. Jahrhunderts doch erheblich verändert. Innerhalb dieses Veränderungsprozesses erfuhren die preußischen Reformer ihre Sozialisation. Wie definierten sie sich im Erwachsenenalter als Männer gegenüber ihrer Umwelt? Wie präsentierten sie sich in Texten und Bildern? Wechselten die Galanterie der adligen Männer bei Hofe und ihre komplexen, durch Erziehung und Praxis habitualisierten höfischen Bewegungen und Sprachcodes bei den Reformern zu einer Selbstpräsentation der Askese, der harten, kontinuierlichen Arbeit und einer darauf bezogenen neuen Männlichkeit in Ausdruck und gezeigten Emotionen?

Das vorgestellte Projekt soll als Sozialisationsgeschichte sichtbar machen, was die Reformer lebensgeschichtlich miteinander verband, welche Gruppen, Motive und Ziele es unter den Reformern gab und was sie gegebenenfalls von ihren Gegnern unterschied. Dies soll durch eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren geschehen und durch ein Ensemble von Forschungsfragen, die in diachroner und synchroner Perspektive versuchen, die preußischen Reformer und ihre Gegner im Kontext ihrer historischen Zeit zu verstehen.

LITERATUR

- Anderson, Benedict (2000): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, New York, rev. Edition.
- Brenner, Michael, Stefi Jersch-Wenzel und Michael A. Meyer (1996): *Emanzipation und Akkulturation: 1780-1871: Deutsch-Jüdische Geschichte in der Neuzeit*, Bd. II., München.
- Clark, Christopher (2006): *Preußen. Aufstieg und Niedergang 1600-1947*, München.
- Dehnavi, Morvarid (2013): *Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von ‚1968‘ und zur Neuen Frauenbewegung*, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424100>
- Dilthey, Wilhelm (1894): *Süvern*. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* Bd. 37, 206-245.
- Ellis, Joseph J. (2005): *Sie schufen Amerika. Die Gründergeneration von John Adams bis George Washington*, München.
- Gall, Lothar (2011): *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt*, Berlin.
- Gebhardt, Miriam (2017): *Die Weiße Rose. Wie aus ganz normalen Deutschen Widerstandskämpfer wurden*, München.
- Groppe, Carola (2006): *Pädagogik im 19. Jahrhundert. Pädagogische Denkformen, Erziehungswirklichkeit und Bildungssystementwicklung um 1800 und 1900*, in: Klaus Harney und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit = Einführungskurs Erziehungswissenschaft* Bd. 3, 3. erw. und aktual. Aufl., 37-70.
- Groppe, Carola (2012): *History of Education in Germany. Historic Development – Results – Raison d'être*, in: Eckhardt Larsen Jesper (ed.): *Knowledge, Politics and the History of Education*, Münster, Berlin, 179-193.
- Grundmann, Matthias (2006): *Sozialisation. Skizze zu einer allgemeinen Theorie*, Konstanz.

- Haas, Stefan (2006): Die Kultur der Verwaltung. Die Umsetzung der preußischen Reformen 1800-1848, Frankfurt a. M.
- Herrmann, Ulrich G. (1991): Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse: die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert, Köln, Weimar, Wien.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3. Jg. Heft 1, 91-103.
- Jaeschke, Walter (2003): Hegel-Handbuch. Leben – Werk – Schule, Stuttgart, Weimar.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-02957-7>
- Joas, Hans (1991): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel 4. völlig neubearb. Aufl., 137-152;
- Koselleck, Reinhart (1967/1989): Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791-1848, Stuttgart, 3. Aufl.
- Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung, in: Brunner, Otto, Werner Conze, Reinhart Koselleck, (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart, S. XIII–XXVII.
- Koselleck, Reinhart (1979): ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ – Zwei historische Kategorien, in: ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a. M., 349-375.
- Lohmann, Ingrid (1984): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen: eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F. E. D. Schleiermachers, Frankfurt a. M., Bern, New York.
- Mannheim, Karl (1928/1972): Das Problem der Generationen, in: ders., Wissenssoziologie, Neuwied, 509-565.
- Maurer, Michael (2016): Wilhelm von Humboldt. Ein Leben als Werk, Köln, Weimar, Wien.
<https://doi.org/10.7788/9783412506391>
- Mergel, Thomas (1996): Kulturgeschichte – die neue „große Erzählung“? Wissenssoziologische Bemerkungen zur Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit in der Geschichtswissenschaft, in: Hans-Ulrich Wehler und Wolfgang Hardtwig (Hg.): Kulturgeschichte heute, Göttingen, 41-77.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulsystems im 19. Jahrhundert, Göttingen.
- Müller, Detlef K. und Bernd Zymek, unter Mitarbeit von Ulrich G. Herrmann (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 2, Höhere und mittlere Schulen), Göttingen.
- Nipperdey, Thomas (1984): Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat, München.
- Osterhammel, Jürgen (2011): Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhundert, München.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist.
- Schröder, Wilhelm Heinz, Kollektivbiographie – Spurensuche, Gegenstand, Forschungsstrategie, in: Historical Social Research, Supplement (2011), 23, 74-152, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-337699> (letzter Abruf 02.06.2017).
- Skinner, Quentin (2010): Bedeutung und Verstehen in der Ideengeschichte, in: Martin Mulsoy und Andreas Mahler (Hg.): Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte, Frankfurt a. M., 21-87.
- Sösemann, Bernd (Hg.) (1993): Gemeingeist und Bürgersinn: die preußischen Reformen, Berlin.
- Sösemann, Bernd (Hg.) (1997): Revolution und Reform. Modernisierung von Staat und Gesellschaft in Frankreich und Deutschland um 1800, Stuttgart.
- Spranger, Eduard (1910): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Berlin.

- Sweet, Paul R. (1980): Wilhelm von Humboldt. A Biography. Vol. I 1767-1808, Vol. II 1808-1835, Ohio State Press, Columbus.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim, München 2. Aufl.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Klassiker in der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung, in: ders. (Hg.), Klassiker der Pädagogik Bd.1, München, 9-20.
- Titze, Hartmut, Hans-Georg Herrlitz, Volker Müller-Benedict und Axel Nath (1995): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 1, Hochschulen, 2. Teil), Göttingen.
- Tosch, Frank (2006): Gymnasium und Systemdynamik: regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938, Bad Heilbrunn.
- Weber, Max (1921/1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Studienausgabe, Tübingen 5. rev. Aufl.
- Welskopp, Thomas (1998): Die Sozialgeschichte der Väter. Grenzen und Perspektiven der Historischen Sozialwissenschaft, in: Geschichte und Gesellschaft 24, 169-194.

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein sozialisationshistorisches Projekt zu den preußischen Reformern vor. Im Unterschied zu den Reformen selbst sind die Reformer als Kollektiv bislang noch keiner Analyse unterzogen worden, ebenso wenig wie die Gruppe ihrer Gegner. Für das Projekt sind über 70 preußische Reformer und als Vergleichsgruppe knapp 40 Reformgegner mit ihren Lebensdaten bereits erfasst worden. Der Beitrag stellt die Zuordnungskriterien vor und entwickelt die zentrale Fragestellung der sozialisationshistorischen Kollektivbiographie: nämlich zu untersuchen, warum sich eine Reihe von Männern zu Reformen entschlossen und diese aktiv vorantrieben, andere dagegen gegen diese opponierten. Im Projekt wird deshalb nach Sozialisationserfahrungen und -instanzen gefragt; neben quantitativ-vergleichenden Auswertungen der Lebensläufe werden qualitative Analysen der Sozialisationsprozesse ausgewählter Reformer und Reformgegner und der ermittelten zentralen Sozialisationsinstanzen vorgenommen, z.B. Schulen, Universitäten oder Regierungsbehörden, aber auch Familien. Im Beitrag werden in diesem Zusammenhang Theorie, Methodik, Forschungsfragen und erste Ergebnisse und Thesen des Projekts vorgestellt.