

Simon Gordt

Bildungsschisma

Säkularisierungspfade westeuropäischer Schulsysteme
im historischen Vergleich



Nomos

edition
sigma



Bildungsforschung | Educational Research

herausgegeben von
Prof. Dr. Janna Teltemann,
Universität Hildesheim

Band 5

Simon Gordt

Bildungsschisma

Säkularisierungspfade westeuropäischer Schulsysteme
im historischen Vergleich



Nomos



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

Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2018

ISBN 978-3-8487-6307-8 (Print)

ISBN 978-3-7489-0413-7 (ePDF)

edition sigma in der Nomos Verlagsgesellschaft

1. Auflage 2019

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2019. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Für meine Großeltern

Danksagung

Wie die meisten wissenschaftlichen Arbeiten konnte auch die vorliegende nur mit vielfältiger Unterstützung entstehen. Ebenso wie sie mehrere Länder betrachtet, ist auch die Arbeit selbst eine schweizerisch-deutsche Koproduktion, mit Förderung aus Luxemburg. Verfasst habe ich die Dissertation an der Universität Bern und entsprechend gilt mein Dank Rolf Becker, meinem Doktorvater, der sich bereit erklärt hat, eine historisch-vergleichende Arbeit zu betreuen und zu unterstützen; keine Selbstverständlichkeit. Vielen Dank auch an meine Kollegen*innen und Freunde der Abteilung Bildungssoziologie und des Instituts für Erziehungswissenschaft für hilfreiche Gespräche und Hinweise. Fertiggestellt habe ich die Arbeit an der Universität Bamberg am Lehrstuhl für Soziologie, insb. soziologische Theorie bei Thomas Kern, der mir nach meiner Berner Zeit glücklicherweise ermöglichte, die Arbeit zu beenden und zugleich als wichtiger Ansprechpartner diente. In Bamberg erfuhr ich außerdem emotionalen Beistand von Brigitte Münzel, wie schon unzählige andere vor und sicherlich noch einige nach mir. Vielen Dank Brigitte! Für einen wiederkehrenden und in Bamberg auch wieder persönlichen und stets hilfreichen Austausch danke ich Thomas Laux. Darüber hinaus bin ich vor allem Justin Powell in Luxemburg zu Dank verpflichtet, der sich sowohl zur Betreuung meiner Arbeit bereit erklärt als mich auch stets zum historischen Forschen motiviert hat und mir mit seiner Expertise bei dringenden Fragen beistand. Auch vielen lieben herzlichen Dank an Janna Teltemann in Hildesheim, ohne sie wäre die Veröffentlichung in dieser Form gar nicht möglich gewesen.

Da das Leben nicht nur aus Wissenschaft besteht, wenn auch die soziologische Brille eine ständige Begleiterin ist, möchte ich meinen vier Elternteilen und meiner Schwester danken, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Hervorzuheben ist meine Mutter, die trotz harter Widerstände nicht aufgegeben hat, ihrem Sohn das Lesen beizubringen. Einen herzlichen Dank möchte selbstverständlich auch an alle Freunde richten, die nicht müde wurden, mich über meine Arbeit berichten zu lassen. Man möge mir nachsehen, nicht alle namentlich zu nennen, möchte ich mich dieses eine Mal doch kurzfassen! Schließlich meine Partnerin Elisabeth. Sie hat stets an die Fertigstellung geglaubt und war mir nicht nur eine große Motivation, dieses Buch zu beenden, sondern hat den gesamten Prozess deutlich angenehmer gemacht. Merci für alles.

Für all diese Unterstützung möchte ich mich bei Euch allen ganz herzlich bedanken!

Berlin, Hildesheim, Sommer 2019.

Inhalt

1 Einleitung	15
Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung	15
1.1 Schule als Institution	17
1.2 Institutionalisation des Schulsystems als Säkularisierung	22
1.3. Aufbau der Studie	28

Part I Europäischer Kontext

2 Säkularisierungsparadigma	33
2.1 Begrifflichkeiten	33
2.1.1 Religion und ihre Bedeutung	33
2.1.2 Säkularisierung und ihre Bedeutung	37
2.1.3 Säkularisierung als Verlust religiöser Autorität	42
2.2 Verhältnis von Moderne und Religion	44
2.2.1 Moderne	44
2.2.2 Konzeptionelle Auffassung von Moderne	46
2.2.3 Folgen der Moderne für Religion	50
2.3 Säkularisierung	52
2.3.1 Säkularisierungstheorie und ihre Herausforderer	53
2.3.2 Säkularisierungstheorie	56
2.3.3 Säkularisierungstheorie und ihre Kritikerinnen und Kritiker	60
2.4 Säkularisierung in Europa	62
3 Entwicklung europäischer Schulsysteme	69
3.1 Historische „Vorgegebenheiten“ der modernen Schulsysteme	74
3.1.1 Bildungshistorische Wurzeln der Antike und des Mittelalters	74
3.1.2 Fundamente der modernen Schulsysteme	76

3.1.3 Zusammenfassung: Von der Antike übers Mittelalter bis zur frühen Neuzeit	80
3.2 Etablierung moderner Schulsysteme	81
3.2.1 Schulsysteme in gesellschaftlicher Entwicklung	84
3.2.2 Schulsysteme in staatlicher Entwicklung	87
3.2.3 Schulentwicklung als rhetorischer Akt	89
3.2.4 Zusammenfassung: Expansion des Schulsystems	91
3.3 Ausgestaltung moderner Schulsysteme	96
3.3.1 Skandinavisches Gesamtschulsystem	97
3.3.2 Gegliederte Schulsysteme	99
3.3.3 Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	103
3.4 Fazit: Grundlegende Unterschiede und Gemeinsamkeiten	107

Part II Analytische und konzeptionelle Rahmenbedingungen

4 Forschungsdesign	115
4.1 Forschungsansatz: comparative-historical analysis	115
4.1.1 Bildungssoziologisches Forschungsprogramm	118
4.1.2 Kausale Rekonstruktion	120
4.1.3 Pfadabhängigkeit	122
4.2 Fallauswahl und zeitliche Verortung	125
4.3 Konstruktion des Outcomes	129
4.3.1 Dimensionen institutioneller Kontrolle	131
4.3.2 Bestimmung typisierter Verlaufsmuster	136
4.4 Auf der Suche nach kausalen Mechanismen	136
4.4.1 Process Tracing	137
4.4.2 Kausale Mechanismen	139
4.4.3 Vergleich	142
4.5 Zusammenfassung	144

<i>Inhalt</i>	11
5 Soziohistorisches Erklärungsmodell	147
5.1. „A Theory of Gradual Institutional Change“	150
5.1.1 Unterschiedliche Modi des institutionellen Wandels	152
5.1.2 Politischer Kontext, institutionelle Arrangements und Akteurstypen des institutionellen Wandels	153
5.2 „A General Theory of Secularization“	157
5.2.1 Katholisches Monopol	160
5.2.2 Duopol	161
5.2.3 Protestantischer Pluralismus	162
5.3 Politische Entwicklung Europas	163
5.3.1 Vier-Phasen Modell	165
5.3.2 Konzeptuelle Karte von Europa	166
5.3.3 Spaltungsstrukturen	171
5.4 Staat-Kirchen-Modelle	175
5.5 Erklärungsmodell der schulischen Säkularisierungspfade	179
5.5.1 Erklärungsbedingungen	183
5.5.2 Erklärungsmodell als „Two-Level Theory“	186
5.6 Erwartete Säkularisierungspfade der westeuropäischen Schulsysteme	191
5.6.1 Säkularisierungspfade im protestantischem Pluralismus	194
5.6.2 Säkularisierungspfade im religiös-gemischtem Duopol	195
5.6.3 Säkularisierungspfade im katholischen Monopol	198
5.7 Zusammenfassung	199

Part III Analyse der Säkularisierungspfade der westeuropäischen Schulsysteme

6 Protestantische Länder: Schweden und England	209
6.1 Säkularisierung des schwedischen Schulsystems	209
6.1.1 Erwarteter Säkularisierungspfad des schwedischen Schulsystems	209
6.1.2 Kirchlich-konfessionelles Fundament des schwedischen Schulsystems	209

6.1.3	Konfessionelles Schulwesen auf dem Weg zum öffentlich-staatlichen Schulsystem	211
6.1.4	Wandel zum säkularisierten Schulsystem	214
6.1.5	Säkularisiertes Schulsystem	215
6.2	Unvollständige Säkularisierung des englischen Schulsystems	218
6.2.1	Erwarteter Säkularisierungspfad des englischen Schulsystems	218
6.2.2	Kirchlich-konfessionelles Fundament des englischen Schulsystems	219
6.2.3	Formierung eines dualen Schulsystems	221
6.2.4	Begründung eines öffentlich einheitlichen nationalstaatlichen Schulsystems	224
6.3	Zusammenfassung der schulischen Säkularisierung in den protestantischen Ländern	228
7	Religiös-gemischte Länder: die Niederlande und Deutschland	231
7.1	Religiös geprägtes niederländisches Schulsystem	231
7.1.1	Erwarteter Säkularisierungspfad des niederländischen Schulsystems	231
7.1.2	Entstehung des dualen Schulsystems	231
7.1.3	Expansion des konfessionellen Privatschulwesens	235
7.2	Aufrechterhaltung des konfessionellen Religionsunterrichts im deutschen Schulsystem	240
7.2.1	Erwarteter Säkularisierungspfad des deutschen Schulsystems	240
7.2.2	Kirchlich-konfessionelles Fundament des deutschen Schulsystems	240
7.2.3	Aufrechterhaltung der kirchlichen Prägung während der Zwischenkriegszeit	246
7.2.4	Schulsystem im nationalsozialistischen Deutschland	248
7.2.5	Beteiligung der Kirchen am Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland	249
7.3	Zusammenfassung der schulischen Säkularisierung in den religiös-gemischten Ländern	253

<i>Inhalt</i>	13
8 Katholische Länder: Frankreich und Österreich	257
8.1 Spaltung des französischen Schulsystems	257
8.1.1 Erwarteter Säkularisierungspfad des französischen Schulsystems	257
8.1.2 Kirchliches Schulwesen im laizistischen Staat	257
8.1.3 Entstehung eines konfessionellen Privatschulwesens als Teil des öffentlichen Schulsystems	260
8.1.4 Etablierung des geteilten Schulsystems	263
8.2 Beteiligung der katholischen Kirche am österreichischen Schulsystem	268
8.2.1 Erwarteter Säkularisierungspfad des österreichischen Schulsystems	268
8.2.2 Kirchliches Schulwesen im Dienst des Staates	268
8.2.3 Bruch mit der 1000-jährigen Schultradition	271
8.2.4 Fortsetzung der schulischen Säkularisierung unter Beteiligung der Kirche	273
8.3 Zusammenfassung der schulischen Säkularisierung in den katholischen Ländern	277
9 Verlaufsmuster der schulischen Säkularisierung in Westeuropa	281
9.1 Historischer Vergleich der schulischen Säkularisierungspfade	282
9.1.1 Fusion: Warum der Staat die Kirche beim Aufbauen eines nationalen Schulsystems integriert	284
9.1.2 Spaltung: Warum sich das nationale Schulsystem aus mehreren Segmenten zusammensetzt	293
9.1.3 Integrierte Teilung: Warum die Kirchen trotz ihrer konfessionellen Privatschulen auch am Aufbau der staatlichen Schulen beteiligt werden	298
9.2 Typologie der Verlaufsmuster der schulischen Säkularisierung	307
9.3 Zusammenfassung	309
10 Fazit	317
Auswertung der empirischen Ergebnisse	317
10.1 Zusammenfassung	317
10.1.1 Europäischer Kontext	320

14	<i>Inhalt</i>
10.1.2	Analytische und konzeptionelle Rahmenbedingungen 324
10.1.3	Analyse der Säkularisierungspfade der westeuropäischen Schulsysteme 329
10.2	Limitierungen 334
10.3	Ausblick 338
Bibliographie	345
Anhang	369

*„Institutionen haben immer eine Geschichte, deren Geschöpfe sie sind.
Es ist unmöglich, eine Institution ohne den historischen Prozeß,
der sie hervorgebracht hat, zu begreifen“
(Berger und Luckmann 2004, 58)*

1 Einleitung

Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung

Das 19. Jahrhundert gilt allgemein als „Jahrhundert der Schulen“ (Tenorth 2008), denn in dieser Periode wurde das Fundament der nationalstaatlichen Schulsysteme in Europa gelegt (Flora 1973: 303). Ihre Institutionalisierung und Formierung beginnt in Westeuropa somit als Teil des umfassenden Prozesses der Staaten- und insbesondere der Nationenbildung, indem die sich konstituierenden Nationalstaaten öffentliche Schulsysteme als Teil einer einheitlichen Nationalpolitik konstruierten (Rokkan 2000). Offensichtlich trägt die Entwicklung öffentlicher Schulsysteme zu einer zunehmenden Zentralisierung sich modernisierender Staaten bei (Leschinsky & Roeder 1976: 44). Denn ein entscheidender Grund, warum sich der aufstrebende Staat zunehmend auf formale Bildung konzentrierte, liegt vorzugsweise in ihrer Nützlichkeit, vor allem hinsichtlich der Erzielung politischer Macht und Loyalität, wirtschaftlichen Wachstums und Wohlstands sowie kultureller und sozialer Integration (Weymann 2016: 9).

Allerdings gewinnt formale Bildung innerhalb der gesellschaftlichen Modernisierung nicht nur auf kollektiver Ebene an Bedeutung, sondern auch auf individueller. Überhaupt profitiert der Mensch von guter Bildung. Schließlich leben gut gebildete Menschen länger und ernähren sich gesünder, engagieren sich eher politisch und sozial, wodurch Bildung, insbesondere im 20. und 21. Jahrhundert, auch jenseits des Arbeitsmarkt zu mehr gesellschaftlicher Partizipation führt (Allmendinger 2015: 79). Formale Bildung fungiert somit allmählich als funktionale Notwendigkeit moderner Gesellschaften (Solga 2005: 22).

Aufgrund der zunehmenden kontextunabhängigen Kommunikation ist in modernen Gesellschaften die gesellschaftliche Partizipation ohne die Fähigkeit zu Lesen und Schreiben kaum noch möglich. Die Fähigkeit kontextunabhängige Botschaften zu dechiffrieren ist jedoch nicht angeboren, sondern erfordert eine angemessene Schulbildung. Da mit zunehmender Modernisierung diese Fähigkeiten nicht mehr nur von einer kleinen Elite erwartet werden, sondern vielmehr von der gesamten Bevölkerung, entwickeln sich moderne Gesellschaften zu der ersten Gesellschaftsformation, die auf Kosten der Volkskultur gänzlich von einer Hochkultur geprägt ist. Daher kann die Schaffung einer weitge-

hend kulturellen Homogenität als die zentrale Aufgabe des Staates während der Phase der Nationenbildung bezeichnet werden, wodurch die Beherrschung einer allgemeinen und von der jeweiligen Staatsbürokratie festgelegten Hochkultur zur zentralen Voraussetzung der politischen, ökonomischen und sozialen Staatsbürgerschaft wird (Gellner 1999: 54–56).

Insofern entstand das moderne Schulwesen im Prozess gesellschaftlicher Modernisierung (Wenning 1999, 145) (vgl. *Kapitel 2*), weswegen die Bildungs- und Schulgeschichte, um die es in der vorliegenden Studie geht, auch als Teil dieser zu betrachten ist. Im Sinne einer ersten Definition kann die allgemeine gesellschaftliche Modernisierung als die sich wechselseitig beeinflussenden Strukturveränderungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen verstanden werden, worunter vielfältige Prozesse zählen, die gemeinsam den allgemeinen sozialen Wandel charakterisieren. Zum politischen Subsystem zählen vorzugsweise die Staaten- und Nationenbildung (vgl. *Kapitel 5*), die Demokratisierung sowie die wohlfahrtsstaatliche Sicherung und Umverteilung. Zu den Wandlungen im ökonomischen Bereich gehören vor allem die Industrialisierung sowie das mit ihr einhergehende und sich auf Dauer selbsttragende Wirtschaftswachstum. Zu den kulturellen Veränderungen zählen wiederum in klassischer Weise die Säkularisierung (vgl. *Kapitel 2*), der Rationalismus und Universalismus, in dessen Folge der wissenschaftliche und technische Fortschritt voranschreitet. Schließlich zählen im sozialen Bereich die Urbanisierung, die Bildungsexpansion (vgl. *Kapitel 3*) und die aufkommende Massenkommunikation dazu (Zapf 1994: 18f). Modernisierung ist demgemäß eine spezifische Form des sozialen Wandels, die grundlegend eine langfristige Veränderung von segmentär und ständischen Gesellschaften zu modernen, funktional organisierten Gesellschaften beschreibt (Lassnigg 2010: 413; Schimank 1996). Dabei gilt die Modernisierung als historisches Resultat der industriellen Revolution sowie der politischen Revolutionen des 18. Jahrhunderts. Parsons (1972: 120) sieht zusätzlich die Bildungsrevolution des 19. Jahrhunderts als eine ebenso wichtige Ursache an, die nicht unter die anderen beiden Prozesse subsumierbar sei (Lassnigg 2010: 413). Denn als „kulturelles Phänomen“ ist sie mehr als eine materielle und politische Revolution, die allerdings politische und materielle Konsequenzen nach sich zieht (Baker 2014: 1f). In ihrer für die Menschheitsgeschichte doch relativ kurzen Wirkungsphase, wandelte sich formale Bildung so von einem Privileg einiger Weniger hin zu einer Pflicht für alle (Lundgreen 2000). Als eine der wohl offensichtlichsten Konsequenzen der zunehmenden Durchsetzung der Schule gilt die rasante Alphabetisierung der Weltbevölkerung. Bestand diese vor der Bildungsrevolution weitgehend aus Analphabeten und Analphabetinnen, hat sich der Anteil der alphabetisierten Bevölkerung in etwa 150 Jahren weltweit auf über 90 Prozent gesteigert (UNESCO 2002).

1.1 Schule als Institution

Damit übernimmt Schule als „gewordene Institution“ (Tröhler 2011a: 39) innerhalb moderner Gesellschaften eine zentrale Funktion. Ganz allgemein fungieren Institutionen als eine „Erwartung über die Einhaltung bestimmter Regeln, die verbindliche Geltung beanspruchen“ (Esser 2000: 2). Das bedeutet „eine Institution ist eine normativ geregelte, mit gesellschaftlichen Geltungsanspruch dauerhaft strukturierte und über Sinnbezüge legitimierte Wirklichkeit sozialen Handelns“ (Häußling 2016: 140). Institutionen bezeichnen Prozesse, die soziales Verhalten strukturieren und sich auf Wertvorstellungen beziehen (Lepsius 2013: 27). Es wird also eine spezifische Handlungseinheit mit jeder Institutionenbildung geschaffen, die ihre eigene Interessenlage ausbildet und auf eine spezifische und segmentäre Rationalisierung ihrer Zielverwirklichung lenkt (Lepsius 2009: 57). Institutionen sind somit sehr nah mit dem Verständnis von Organisationen verbunden. Als Entität bezeichnet Organisation eine absichtsvoll konstruierte soziale Form, in der ein austariertes kollektives Zweckhandeln zur Lösung spezifischer Probleme vorherrscht (K. Becker & Brinkmann 2016: 263). Im engeren Sinne bezeichnet Institution folglich eine Organisation, die nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufs und der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitglieder eine bestimmte Aufgabe erfüllt (Hartfiel & Hillmann 1982: 341). Um diese Aufgabe zu erfüllen, verfügen entsprechende Institutionen über einen materiellen Apparat, der Gebäude, Instrumente oder Techniken umfasst, und werden von Personen getragen, die zueinander in formalisierten Rollenbeziehungen stehen (Tillmann 2010: 138). Gerade für die Betrachtung der Schulentwicklung ist die grundlegende Unterscheidung von Institution und Organisation angebracht. Während nämlich der Institutionenbegriff die Gesellschaft aus der Vogelperspektive betrachtet und danach fragt, was sie zusammen- und funktionstüchtig hält, steht der Organisationsbegriff für die sogenannte Froschperspektive und hat vor allem dann Bedeutung, wenn es darum geht, ihre erwünschten Leistungen zu betrachten (Rosenmund 2011: 71).

Darüber hinausgehend hat diese Unterscheidung vor allem Konsequenzen für die Wahl der Analyseperspektive, insbesondere da Organisationen als Bindeglied zwischen der Gesellschaft und ihren individuellen Mitgliedern zu verstehen sind (Ebd. 2011: 88). Bezogen auf die drei bekannten Analyseebenen firmieren Organisationen auf der Mesoebene und sind damit zwischen der Mikroebene, also den unmittelbaren Interaktionsbeziehungen, und der Makroebene, das heißt der gesellschaftlichen Ebene der sozialen Institution, verortet. In Bezug auf formale Bildung bezeichnet Schule auf der Makroebene das gesamte Bildungssystem und muss entsprechend aus einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden. Die Mesoebene hingegen fokussiert auf die Organisationsstrukturen, weswegen als analytischer Gegenstand in der Regel

das lokale Schulwesen oder eine Einzelschule dient. Schließlich beschreibt Schule auf der Mikroebene vorzugsweise das konkrete Unterrichtsgeschehen oder die Schulklasse. Die Entwicklung auf der einen Ebene erfolgt selbstverständlich nie völlig unabhängig von den anderen Ebenen. Schließlich stellen die drei Ebenen keine voneinander isolierten sozialen Welten dar, sondern beziehen sich auf verschiedene Bereiche derselben Realität. Mit der analytischen Differenzierung ergibt sich sogleich auch eine unterschiedliche räumliche Ausdehnung des betrachteten Gegenstands. Das Makrosystem des Bildungswesens bezieht sich dabei üblicherweise auf das gesamte Territorium eines Nationalstaates, kann aber auch auf eine Ebene tiefer verweisen, wenn es beispielsweise um das Bildungswesen eines Bundeslandes, wie in Deutschland, oder eines Kantons, wie in der Schweiz, geht. Die Makroebene kann ebenfalls eine höhere Ebene bezeichnen, wenn zum Beispiel das Bildungswesen auf globaler Ebene betrachtet wird. Auf der Mesoebene wiederum wird die lokale Ebene in Gestalt der Schulgemeinde oder gar der Einzelschule betrachtet. Entsprechend beschreibt die Mikroebene mit den Austauschbeziehungen innerhalb der Klasse den unmittelbaren Nahraum. Während dabei die Interaktionen zwischen den Klassenmitgliedern die relevanten Austauschbeziehungen darstellen, geht es auf der Mesoebene bei den Austauschbeziehungen zwar auch um die Interaktion der Anwesenden, jedoch existiert die Schule als Organisation unabhängig davon, wer die konkrete Rolle ausübt und ob die Interaktionen, wie auf der Mikroebene, unmittelbar sind. Wiederum charakterisiert die Makroebene ein komplexes Gefüge entsprechender Organisationen, die in umfassendere soziale Konstruktionen eingebunden sind, häufig in Form hierarchischer Stufen, wie Normal- und Sonderschulen oder akademische und berufliche Bildungsgänge. Neben den Schulen gehört auf der Makroebene mitunter auch der staatliche Verwaltungsapparat, Kommissionen aus Politik und Wissenschaft sowie Zusammenschlüsse dazugehöriger Berufsverbände, wie der Lehrerschaft, zum Bildungssystem. Das heißt, auf der Makroebene fokussiert Schule nicht nur auf pädagogisches Handeln, sondern schließt gesellschaftspolitische Prozesse mit ein. Entsprechend wird mit Schule auf der Gesellschaftsebene eine institutionelle Ordnung bezeichnet, in der die einzelnen Schulen sowie angrenzende Organisationen aufeinander bezogen sind und wodurch sie überhaupt erst zusammengehalten werden (Ebd. 2011: 73–78). Denn institutionelle Ordnungen umfassen relativ dauerhaft gültige Regeln und Normen, die das soziale Handeln ihrer Mitglieder steuern (Baethge 2006: 16). Das Bildungswesen besteht also aus einem Apparat von Organisationen, die sich auf die Weitergabe von Bildung spezialisiert haben, wozu in der Regel vorzugsweise Schulen, Bildungsverwaltungen, Schulbehörden und Lehrer- und Lehrerinnenbildungsstätten zu zählen sind (Rosenmund 2011: 78). Schule als Institution auf der Makroebene bildet eine Einheit organisierter Normen, formalisierter Rollenerwartungen und

materiellem Apparat, die letztlich die Aufgabe hat, für die Sozialisation des Nachwuchses zu sorgen (Tillmann 2010: 138). Damit zielt die Schule als Bildungsinstitution auf die Internalisierung kultureller Grundüberzeugungen sowie auf die Weitergabe von Wissen und Fähigkeiten, womit zugleich ihr enger Zusammenhang von Kulturentwicklung und erzieherischem Wirken ausgedrückt wird (Fend 2008: 29–32).

Um die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung zu verdeutlichen, muss im Folgenden auf Sozialisation eingegangen werden. Sozialisation bezeichnet den Prozess der grundlegenden Einführung des Menschen in die objektive Welt einer Gesellschaft, indem die gesellschaftlichen Werte, Normen und Rollen erlernt werden (P. L. Berger & Luckmann 2004). Dabei fungieren Bildung und Erziehung als ihre zentralen Teilmengen, die zusammengenommen die Prozesse der sozialen Integration der Individuen in die Gesellschaft sowie die sich daraus ergebende Aneignung und Weitergabe des kulturellen Wissens und der persönlichen Handlungsbefähigungen umfassen, die für die gesellschaftliche Teilhabe funktional und für die Entwicklung der Persönlichkeit förderlich sind (Grundmann 2011: 63). Während Bildung somit auf die Herausbildung individuellen Handlungswissens durch soziale Austauschprozesse fokussiert, bezeichnet Erziehung die gezielte Formung der Heranwachsenden (Gordt & Becker 2016: 40). Erziehung und Bildung spitzen also den Prozess der Sozialisation inhaltlich zu und verweisen zugleich auf die zwei entscheidenden gesellschaftlichen Aufgaben von Schule: Als Institution bildet und erzieht Schule zugleich (Bernfeld 1925: 28). Entsprechend ist innerhalb der Studie mit Institutionalisierung des modernen Schulsystems vorzugsweise die Entstehung, Entwicklung und Formierung von einzelnen, unverbundenen Schulen zu einem nationalstaatlichen Schulsystem gemeint. Diese Entwicklung nahm mit der Reformation ihren Anfang und vor allem im 19. Jahrhundert wurden die zentralen Weichen für das heutige Schulsystem gelegt (vgl. *Kapitel 3*). Damit verläuft die schulische Institutionalisierung in mehreren Phasen, welche wiederum in drei Hauptphasen zu unterteilen sind. (1) So beginnt die Institutionalisierung der Schulsysteme mit ihrer Entstehung („*genesis*“), (2) es folgt ihre Expansion und steigende Differenzierung („*diffusion*“) und (3) mündet schließlich in ihrer institutionellen und organisatorischen Stabilisierung („*persistence*“)¹. Die institutionelle Logik von Bildungssystemen ist insofern historisch spezifisch, denn sie ist vor allem politisch bedingt, technisch und materiell eingeschränkt und reicht über die rein symbolischen und spezifischen Organisationsstrukturen hinaus (Powell 2011: 37–40).

1 Das heißt aber nicht, dass die Institutionalisierung der Schulsysteme damit zum Ende kommt. Vielmehr dürfte diese Entwicklung erst mit der Auflösung der Institutionen selber enden.

Schule als Institution ist ein modernes Phänomen, welches dem historischen Wandel unterliegt und somit in den Gesamtprozess der gesellschaftlichen Entwicklung eingebunden ist (Tillmann 2010: 141). Mit seiner Etablierung hat sich das Schulsystem zu einer eigenständigen gesellschaftlichen Institution, mit eigenen Werten, Ideen und Normen gewandelt, die die Gesellschaft zunehmend mehr formt als lediglich auf ihre Anforderungen zu reagieren (Baker 2014: xiii–9). Bevor allerdings das Schulsystem zu einem weitgehend eigenständigen sozialen Faktor aufsteigen konnte, war es insbesondere während seiner anfänglichen Institutionalisierung vorzugsweise von den gesellschaftlichen Umständen abhängig, weswegen insgesamt von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft ausgegangen werden muss. Das Bildungssystem erfüllt soziale Funktionen für die Gesellschaft, so dass die Gesellschaft zwar abhängig vom Bildungswesen ist, sogleich steckt sie jenem aber einen begrenzenden Rahmen und gibt ihm somit „ein Skelett und [...] ein Korsett“ (Wenning 1999: 149). Dabei benennt Fend (2008: 49) mit Bezug auf das strukturfunktionalistische Paradigma vier gesellschaftliche Funktionen, die sich vorzugsweise auf die Reproduktion und Innovation der Strukturen von Gesellschaft und Kultur beziehen, die das Bildungswesen erfüllt. Schließlich muss jede neue Generation an den aktuellen Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der bestehenden Werte herangeführt werden, die für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich sind. Darüber hinaus entwickelt sich das Bildungswesen zu einem Instrument des sozialen Wandels, das darauf abzielt, neue Qualifikationen zu vermitteln, um auch zukünftige Aufgaben zu bewältigen.

(1) Als erste Funktion gilt die kulturelle Reproduktion bzw. Entkulturation. Dabei geht es um die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person. Gerade für die vorliegende Studie ist dabei die enge Verbindung von Kultur und Religion relevant, da – wie noch detailliert gezeigt wird – die Beziehung zwischen Kultur, Schriftlichkeit und Bildungswesen im Mittelpunkt der schulischen Entwicklung stand. Die Kulturinitiation bedingt, dass die nachwachsende Generation im eigenen symbolischen Umfeld erst heimisch wird. (2) Die zweite Funktion jedes Bildungswesen ist es die nachfolgende Generation in den Fertigkeiten und Kenntnisse, die zur Ausübung der vorhandenen Arbeit erforderlich sind, zu qualifizieren. Bei der Qualifikationsfunktion steht somit der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Fertigkeiten und des Wissens einer Kultur sowie ihrer Überlieferung und Einübung in den Bildungseinrichtungen im Mittelpunkt. (3) Als dritte soziale Funktion ist die Allokationsfunktion zu nennen, womit der Zusammenhang von Bildungssystem und der gegebenen Sozialstruktur der Gesellschaft deutlich wird. Denn das Bildungssystem ordnet die Schüler- und Schülerinnenschaft über ihr Prüfungswesen, das heißt vermittelt über ihre Leistungen, den beruflichen Laufbahnen zu. Insofern nimmt das Bildungswesen auf

die gesellschaftliche Arbeitsteilung Einfluss, da die unterschiedlichen Qualifikationen für das System der Positionsverteilungen einer Gesellschaft erforderlich sind. (4) Vor allem sind Schulsysteme schließlich Instrumente der gesellschaftlichen Integration, weswegen sie viertens auch eine Integrations- und Legitimationsfunktion innehaben. Sie ermöglichen die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität, welche die innere Kohäsion einer Gesellschaft einerseits mitbestimmt, andererseits aber auch zur Zustimmung zum politischen Regelsystem beiträgt, indem unter ihrem Dach die Reproduktion vorhandener Normen, Werte und Weltansichten institutionalisiert wird (Ebd. 2008: 49–50).

Die vor allem anfängliche Abhängigkeit des Schulwesens von den gesellschaftlichen Verhältnissen drückt sich insbesondere auch im Wandel der Vorstellungen und der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung aus. Während sich Bildung in seiner neuhumanistischen Prägung nach Wilhelm von Humboldt (1767–1835) noch vorzugsweise auf die Gestaltung und Formung des eigenen Selbst sowie auf den Erwerb von Handlungsselbstständigkeit bezog, kam es Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem semantischen Wandel. An die Stelle des philosophisch-anthropologischen Elements trat ein soziologisches (Hörner 2010: 42). Statt Bildung lediglich als Eigenschaft, Zustand und auch als Statusmerkmal des Einzelnen zu rezipieren, wird Bildung zunehmend als gesellschaftliche Funktion verstanden. Ihre politisch-ökonomische Funktionalisierung drückt sich in der „meritokratischen Wende“ (Schelsky 1956) aus, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass sich Bildung zur entscheidenden gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation wandelt. In dessen Folge steigt Schule zur zentralen Instanz der Zu- und Verteilung von Lebenschancen in modernen Gesellschaften auf (Gordt & Becker 2018: 54). Denn Bildung verspricht sowohl soziale Anerkennung und eröffnet Handlungsoptionen, die zu gesellschaftlichem Einfluss führen können (Grundmann 2011: 72). Eben dadurch kommt der Schule neben der Aufgabe der Wissensvermittlung und der Qualifizierung, erst die Aufgabe der Selektion² (Solga 2005: 20) und ihrer Legitimation zu (Tillmann 2010: 212). Bildung gehört folglich zu den wichtigsten sozialen Fragen der Neuzeit (R. Becker & Lauterbach 2010: 11), deren gesellschaftliche Bedeutung sich beispielsweise deutlich an der Persistenz sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen erkennen lässt (vgl. Müller & Kogan 2010; R. Becker 2011, 2000; Shavit & Blossfeld 1993). Obwohl nämlich die Bildungsexpansion einen Zuwachs an Bildungsmöglichkeiten für alle gesellschaftlichen Schichten mit sich brachte, gelang dadurch kein umfassender Abbau der

2 Fend (2008: 50) verwendet im Gegensatz den Begriff der Allokation, da ihm zufolge „nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“.

bestehenden Ungleichheiten hinsichtlich der schichtspezifischen Bildungschancen (R. Becker & Lauterbach 2010: 13). Bildung entwickelt sich zwar zunehmend zu einem notwendigen Kriterium der sozialstrukturellen Positionierung im Lebenslauf, ohne dabei allerdings gleichzeitig hinreichend zu sein (Wenning 1999: 102)³.

Bildung gilt also individuell und gesellschaftlich als ein erstrebenswertes Gut und die Gesellschaft muss sowohl ihre Bereitstellung als auch ihre Verteilung organisieren und regeln. Genau dies geschieht im Rahmen dessen, was allgemein als Bildungswesen bezeichnet wird (Rosenmund 2011: 78). Die Betrachtung der Institutionalisierung nationaler Schulsysteme findet insofern genau dadurch ihre Rechtfertigung. Damit schließt die vorliegende Arbeit an Fends (2008: 33) Forderung an, dass die Struktur des Erfahrungsfeldes Schule nur dann verstanden werden kann, wenn auch ihre gesamtgesellschaftliche Bedeutung beachtet wird.

1.2 Institutionalisierung des Schulsystems als Säkularisierung

Noch bis ins 19. Jahrhundert hinein galt insbesondere Westeuropa als globales Zentrum und entsprechend dienten häufig europäische Entwicklungen als Blaupause für die restliche Welt (vgl. Kruse 2009). Insbesondere für die Institutionalisierung formaler Bildung entstanden in Westeuropa Prototypen, die in der ganzen Welt ihre Nachahmer fanden (Cummings 2004). Dennoch sind vielfältige Unterschiede bei der Ausgestaltung nationaler Schulsysteme zu konstatieren (vgl. u.a. Tröhler 2016; Cummings 2004; Müller et al. 1997; Schmale & Dodde 1991; Soysal & Strang 1989). Schließlich sind Bildungssysteme historisch nicht zufällig, sondern vielmehr das Ergebnis bestimmter kultureller Wertorientierungen, sozioökonomischer Kontextbedingungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Müller et al. 1997: 185), die in historische Gegebenheiten eingebunden sind (Weymann 2014). So lässt sich anführen, dass der Nationalismus die Forderung einer universellen Bildung für alle impliziert, da Bürgerschaft in modernen Nationalstaaten zunehmend über Bildung definiert wird (Gellner 1965). Während sich aus der allmählichen Demokratisierung das Verlangen nach gebildeten Bürger und Bürgerinnen ableitet, die in der Lage sind,

3 Wenning (1999: 102, 152) weist darauf hin, dass letztendlich mit der dritten Phase der Bildungsexpansion (vgl. *Kapitel 3*) für alle möglichen Berufspositionen neben schulischen Erfolg allmählich Zusatzqualifikationen erforderlich sind, um den Konkurrenzkampf um entsprechende Arbeitsplätze für sich zu entscheiden. Nach diesem als „Bildungsexpansionsparadoxon“ bezeichneten Phänomen ist formale Bildung daher eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung des Zugangs zu arbeitsmarktvermittelten Lebenschancen.

ihren staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten nachzukommen, erforderte die industrielle Revolution ein Mindestmaß gebildeter Bevölkerung, die den steigenden technologischen Ansprüchen gewachsen war (Reisner 1922).

Um die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung im historischen Wandel nachvollziehen zu können, ist die Betrachtung der Formierung nationaler Schulsysteme ein vielversprechender Ansatzpunkt. Schließlich kam Schule als besonderer Lernort erstmals mit den zivilisatorischen Errungenschaften der antiken Staatenwelt in Europa auf. Im Römischen Reich entwickelte sich der Erwerb von zeittypischen Wissen als Bedürfnis einer kleinen elitären Oberschicht zu einem allgemeineren Bedürfnis freier Bürger und Bürgerinnen, mit der Folge, dass sich Schule zu institutionalisieren begann. Allerdings stellt im Vergleich zur Antike das Mittelalter einen erheblichen Rückschritt für die institutionalisierte Bildung dar. Zwar wäre ohne die römisch-katholische Kirche der organisierte Unterricht mit dem Untergang des weströmischen Reiches komplett verschwunden, allerdings war der Preis für seine Aufrechterhaltung eine gänzlich andere Ausrichtung. Statt nämlich Bildung für freie Bürger und Bürgerinnen, galt die kirchliche Schulbildung der Qualifizierung und Sozialisierung des eigenen Nachwuchses (Geißler 2010: 10). Religion und Bildung waren daher eng miteinander verbunden und die Kirche instrumentalisierte das organisierte Unterrichtswesen, um ihre religiösen Vorstellungen zu sichern. Erst mit den kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der Reformation und der späteren Aufklärung wandelte sich die Vorstellung von Bildung und Schule. Dabei war mit dem Aufkommen einer allgemeinen Volksschule die Idee verbunden, auch dem einfachen Volk ein Mindestmaß an Bildung nahezubringen und es insbesondere in die Grundlehren des Christentums einzuführen. Die so entstandenen Elementarschulen vermittelten Lesen und Schreiben als Nebenprodukt einer religiösen Erziehung und trieben zugleich die Alphabetisierung der Gesamtbevölkerung voran (Benavot & Resnik 2006: 128). Folglich dienten die Anfänge des modernen Schulsystems primär religiösen Motiven (vgl. Bowen 1981) und vollzogen sich in fast ausschließlicher Verantwortung der Kirche (C. Mann & Schinkele 2005: 205f). Neben dem sich konstituierenden Staat sind entsprechend die Kirchen als weitere bzw. vielmehr als zentrale Akteure der schulischen Institutionalisierung zu verstehen. „Insofern ist im Bereiche unserer Kultur das Verhältnis von Staat und Kirche der Brennpunkt der Geschichte“ (Hirsch 1929, 5). Denn in der europäischen Geschichte ist das Religiöse mit dem Säkularen untrennbar miteinander verbunden (Casanova 2009: 227). Und insbesondere im 19. Jahrhundert müssen die religiösen Kräfte als zentrale politische Faktoren innerhalb jedes Staates betrachtet werden (Basdevant-Gaudemet 2005, 159).

Im „langen 19. Jahrhundert“ (M. Mann 2009) begannen die staatlichen Zentralgewalten allmählich das Schulwesen für ihre Zwecke zu nutzen (Flora

1973: 303). Dadurch reifte sukzessive die staatlich finanzierte und organisierte oder zumindest doch überwachte Bildung zum Standard in Europa (Weymann 2016: 21; Wenning 1999: 154). Formale Bildung avancierte als Mittel zur Machterweiterung, zur Verbesserung der ökonomischen Konkurrenzfähigkeit sowie zur Förderung der gesellschaftlichen Integration der sich entwickelnden Staaten Europas (Weymann 2014: 15f). Entsprechend bewegten sich die formierenden Schulsysteme in eine gemeinsame, „einheitliche europäische“ Richtung (Schmale 2003: 176). Dabei lassen sich typische Charakteristika beobachten, die für alle Staaten unabhängig ihrer nationalen Eigenarten gelten. Im Allgemeinen gehören dazu die Entwicklung universeller Versorgungsformen, die Rationalisierung der Verwaltungs- und institutioneller Strukturen sowie auch die öffentliche Finanzierung und Kontrolle (Green 1990: 1). Im Speziellen äußern sich diese Elemente in der Erklärung von (Massen-)Bildung zum nationalen Interesse, der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht und eines nationalen Schulministeriums sowie der Etablierung der staatlichen Verantwortung für das Schulsystem (Ramirez & Boli 1987: 9).

Dem letztgenannten Aspekt widmet sich die hiesige Studie. Während seiner Institutionalisierung wandelt sich das konfessionelle Schulwesen zu einer weitgehend öffentlich Institution, in welcher letztlich der Staat und nicht mehr die Kirchen die Verantwortung tragen (Archer & Vaughan 1970: 130). Das heißt also, dass sich das öffentliche Schulsystem während seiner Institutionalisierung säkularisiert hat (Davie 2000; McLeod 2000). Weil die Schulentwicklung als ein Ursprung zumindest latenter sozialer und politischer Konflikte zwischen den beiden zentralen schulpolitischen Akteuren, Kirche und Staat, betrachtet werden muss (Flora 1973: 303), ist entsprechend davon auszugehen, dass der Verlauf der Säkularisierung des Schulsystems von ihrem historischen Konflikt während der Staaten- und Nationenbildung abhängt (Fix & Fix 2005: 28). Im Sinne Thelen (2004: 31) wird daher davon ausgegangen, dass zur Erklärung der Säkularisierungsverläufe Koalitionen der gegebenen Akteure, die bestimmte institutionelle Konfigurationen unterstützen, von zentraler Relevanz sind.

Daraus folgt als weitere zentrale Prämisse der Studie, dass die Institutionalisierung der westeuropäischen Schulsysteme hinsichtlich ihrer institutionellen Kontrolle als Säkularisierung zu interpretieren ist. Weil ebenfalls davon ausgegangen werden kann, dass der zentrale Konflikt zwischen Kirche und Staat je nach nationalem Kontext unterschiedlich verläuft bzw. verlaufen ist, muss weiter angenommen werden, dass sich, so wie sich die nationalen Entwicklungen der Schulsysteme unterscheiden (Tröhler 2011b: 32), auch die jeweiligen Säkularisierungsverläufe unterscheiden.

Entsprechend drückt sich das grundlegende Erkenntnisinteresse in der allgemeinen Forschungsfrage aus:

Wie und warum säkularisieren sich die westeuropäischen Schulsysteme?

Um diese Frage zu beantworten, muss eine historisch-vergleichende Perspektive eingenommen werden. Schließlich ist einerseits „Secularisation [...] filtered by history“ (Martin 2007: 139) und andererseits ist das Schulsystem auch immer als Spiegel der jeweils geltenden Werte und gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen (von Below 2011: 142). Denn weil das Bildungssystem eine soziale Wirklichkeit darstellt, ist es, um die derzeitigen Erscheinungsformen zu verstehen, unumgänglich seine Entstehungsgeschichte zu betrachten (Fend 2008: 16)

„Social structures, types and attitudes are coins that do not readily melt. Once they are formed they persist, possibly for centuries, and since different structures and types display different degrees of ability to survive, we almost always find that actual groups and national behaviour more or less departs from what we should expect it to be if we tried to infer it from the dominant forms of the productive process“ (Schumpeter 2013: 12f).

Schumpeter (2013) verweist darauf, dass es beim Wandel sozialer Strukturen, insbesondere von Institutionen, sinnvoll ist, von einem pfadabhängigen Verlauf auszugehen. Institutionen wandeln sich – so die zentrale Annahme des Pfadabhängigkeitstheorems – durch ein in der Regel historisches Ereignis über sich selbst-verstärkende Prozesse zu einer dauerhaften Institution. Dabei werden jene Ausgangsbedingungen als kontingent und insofern als erklärungsbedürftig angesehen (Ebbinghaus 2018: 414)(vgl. *Kapitel 4*). Schließlich ist der Aufstieg nationalstaatlicher Schulsysteme vor allem in Europa eng mit der Entwicklung moderner Staatlichkeit sowie im Speziellen mit der Etablierung dazugehöriger Institutionen verbunden (Weymann 2016: 43). Die Transformation moderner Bildungsinstitutionen erfolgte demnach durch wechselseitige Strukturveränderungen während der Phase der Staaten- und Nationenbildung, welche die entscheidenden Muster aktueller Bildungsentwicklungen noch immer bestimmen (Ringer 1987: 1). Der Staat entwickelt sich insofern zum „Bildungsstaat“ (Weymann 2016) und fungiert neben den Kirchen als weiterer Akteur der schulischen Institutionalisierung. Die neu entstehenden Nationalstaaten nutzten das Schulwesen zur kulturellen Standardisierung, wozu vor allem auch die Herstellung einer sprachlichen Einheitlichkeit zählt (Wenning 1999: 174), mit dem Ziel die Bevölkerung zu einem „loyalen und produktiven Staatsvolk“ (Weymann 2016: 51) zu erziehen.

Mit der Betrachtung der schulischen Institutionalisierung wird sowohl an die Arbeiten von Müller et al. (1997) als auch insbesondere an die wegweisenden Arbeiten der Neo-Institutionalisten und -Institutionalistinnen um John W. Meyer (u.a. 2005, 1977) angeschlossen. Statt jedoch wie letztere Strukturangleichungsprozesse zu betonen bzw. isomorphe Strukturen zu erklären (Hasse

& Krücken 2013: 240; Schriewer 2007: 9), liegt der hiesige Schwerpunkt vielmehr auf den Unterschieden der Institutionalisierung der nationalen Schulsysteme (vgl. Tröhler 2016, 2011a). Folglich werden für das theoretische Fundament der Analyse vor allem die Arbeiten von Stein Rokkan (2000) und David Martin (1978) genutzt, welche sich ebenfalls mit den Ursachen nationaler Unterschiede auseinandersetzen und dafür auf die staatlichen und kirchlichen Akteure rekurrieren. Während Rokkan (2000) den verschiedenen Bedingungen der Staaten- und Nationenbildung nachgeht, beschäftigt sich Martin (1978) in seiner historischen Analyse mit den unterschiedlichen Säkularisierungsverläufen moderner Gesellschaften. Um allerdings den kausalen Mechanismen dieser historischen Entwicklung nachzuspüren, wird sich darüber hinaus in der Analyse auf die neo-institutionalistischen Mechanismen der institutionellen Reproduktion gemäß Mahoney (2000a) bezogen. Damit gehört die vorliegende Arbeit insgesamt zur Forschungstradition des historischen Institutionalismus, denn auch diese untersucht, wie zeitliche Prozesse und Ereignisse den Ursprung und den Wandel von Institutionen beeinflussen, die politische und ökonomische Beziehungen lenken (Fioretus et al. 2016: 3). Folglich wird Institutionalisierung analytisch als Prozess verstanden und entsprechend strebt diese Forschungstradition eine historische Analyse der Prozesse der Stabilität und des Wandels von Institutionen an (Ebbinghaus 2018: 413). Somit stehen Veränderungen und Wandlungsprozesse über längere Zeiträume hinweg im Fokus der Betrachtung (Morrisse-Schilbach 2012: 227). Weil allerdings der historische Institutionalismus theoretisch eher unterbestimmt ist, stellt dieses Paradigma einen relativ offenen Ansatz dar (Ebbinghaus 2018: 415), der dazu prädestiniert ist, weitere Ansätze für seine Analysen zu nutzen. Genau daran schließt die vorliegende Arbeit an.

Die hiesige Studie analysiert die Institutionalisierung der westeuropäischen Schulsysteme als einen Säkularisierungsprozess. Allerdings ist es nicht das Ziel zu erklären, warum sich die nationalen Schulsysteme säkularisieren, sondern vielmehr wird einerseits darauf fokussiert, welche verschiedenen nationalen Säkularisierungspfade es in Westeuropa gibt und andererseits warum diese unterschiedlich verlaufen sind. Damit beginnt die Analyse mit der Rekonstruktion der einzelnen Säkularisierungspfade (Beach & Pedersen 2013), bevor über einen Vergleich jener Pfade ihre Ursachen kausal rekonstruiert werden (Mayntz 2009), um so in Anlehnung an die bahnbrechende Arbeit von Esping-Andersen (1990) zu einer Typologie der verschiedenen Verlaufsmuster (Baur 2005) der schulischen Säkularisierung zu gelangen. Das heißt, auch die vorliegende Arbeit fühlt sich, wie zuvor Esping-Andersen (1990: 2), dem „big picture“ verpflichtet und basiert auf der gleichen Annahme, dass langfristige Pfadabhängigkeiten und relevante Systemunterschiede eine vergleichende Analyse möglich und nötig machen (Ebbinghaus 2018: 416).

Der hiesige Titel „Bildungsschisma“ bezieht sich anders als noch bei Baetge (2006: 16) nicht auf die institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung, womit eine dauerhafte wechselseitige Abschottung der einzelnen Bildungsbereiche voneinander gemeint ist, weil jeder Bereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt. Sondern vielmehr bezieht sich die Bezeichnung „Bildungsschisma“ auf die zentrale Trennung der Autoritäten von Kirche und Staat im Schulsystem und darüber hinaus auf die verschiedenen Typen der Säkularisierungsverläufe. Denn vergleichbar mit den Kirchenspaltungen im Mittelalter, differenziert sich die schulische Entwicklung auf verschiedenen Pfaden zu unterschiedlichen Typen eines öffentlich-staatlich kontrollierten Schulsystems (vgl. *Part III*).

Im nächsten Schritt muss daher spezifiziert werden, was der Begriff Schulsystem innerhalb dieser Studie umfasst, insbesondere da die europäische Schulgeschichte bis zur Vereinheitlichung zu Beginn des 20. Jahrhunderts von einer parallelen, aber dennoch getrennt verlaufenden Entwicklung der niederen und höheren Schule gekennzeichnet ist (Herrlitz et al. 1984: 60). Zugleich bildete die Dualität der höheren und niederen Bildung den gemeinsamen strukturellen Kern der europäischen Schulsysteme (Flora 1973, 304). Übersetzt in heutige geläufige Termini bezeichnet das niedere Schulwesen vorzugsweise den Primarschulbereich, während mit dem höheren Schulwesen vorzugsweise das Sekundarschulwesen gemeint ist. Vorzugsweise daher, weil das niedere Schulwesen, insbesondere aufgrund der sukzessiven Verlängerung der Schulpflicht, letztlich auch Klassenstufen beinhaltet, die heutzutage im Sekundarschulbereich zu verorten sind. Ebenfalls umfasst das höhere Schulwesen nicht nur den Sekundarbereich I und II, sondern aufgrund einer fehlenden gemeinsamen Primarschule betrieben die höheren Schulen häufig eigene Vorschulen (vgl. Schmale & Dodde 1991).

Die gesellschaftliche Wertigkeit von Bildung findet ihren Ausdruck also vorzugsweise in ihrer institutionellen Verbreitung. Der entscheidende Aspekt der Bildungsexpansion liegt diesbezüglich in der gestiegenen Bildungsbeteiligung der gesamten Bevölkerung, die langfristig mit einer längeren Verweildauer im Bildungssystem und schließlich auch mit der beschleunigten Zunahme höherer Schulabschlüsse einhergeht (Hadjar & Becker 2006: 12). Um nun dem pfadabhängigen Verlauf gerecht zu werden, wird sich in dieser Studie vor allem auf die Phase der Etablierung nationaler Schulsysteme im 19. Jahrhundert konzentriert (Müller et al. 1997). Entsprechend liegt der Fokus der Analyse anfänglich auf dem niederen Schulwesen, da es sich anders als das höhere Schulwesen, welches vorzugsweise auch noch im 19. Jahrhundert lediglich von einer kleinen Elite frequentiert wurde (Hartmann 2007), an die Mehrheit der Bevölkerung richtete und sich bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts weitgehend in allen europäischen Ländern eigenständig entwickelt hat (Herrlitz et al. 1984). In

der zweiten und vor allen dritten Etappe der Bildungsexpansion (vgl. *Kapitel 3*) wird auch das höhere Schulwesen in die Analyse integriert. Denn durch seine zunehmende Öffnung für alle Bevölkerungsschichten gewinnt es an gesellschaftlicher Bedeutung für die allgemeine Bevölkerung und ist somit, wie vorher das niedere Schulwesen, geeignet die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung zu untersuchen⁴. Die Dualität von höherer und niederer Bildung endete zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Etablierung einer gemeinsamen Primarschule, wodurch einerseits die Vorschulen der höheren Bildung ihre Bedeutung verloren und andererseits der Prozess der Etablierung einheitlich nationaler Schulsysteme zum Abschluss kam (Geißler 2013).

1.3. Aufbau der Studie

Die Studie teilt sich in drei aufeinander aufbauende Teile, exklusiv der Einleitung sowie des abschließenden Fazits. Die *Kapitel 2 und 3* bilden der *ersten Teil*, der sich mit dem „europäischen Kontext“ der Studie auseinandersetzt. Der *zweite Teil* widmet sich den „analytischen und konzeptionellen Rahmenbedingungen“ und umfasst *Kapitel 4 und 5*, in denen einerseits das Forschungsdesign vorgestellt und andererseits das zentrale Erklärungsmodell entwickelt werden. Der *dritte Teil* umfasst die empirische Analyse, aufgeteilt in die einzelnen Fallstudien in *Kapitel 6, 7, 8* sowie den abschließenden Vergleich in *Kapitel 9*.

Insofern die schulische Institutionalisierung als Säkularisierung interpretiert werden kann, muss auf den komplexen und zugleich höchst strittigen Prozess detailliert eingegangen werden. Das *zweite Kapitel* referiert die dazugehörige Diskussion und setzt sich in diesem Kontext auch tiefergehend mit der allgemeinen Modernisierung auseinander. Dabei werden insbesondere die verschiedenen und vielfältigen Bedeutungen von Säkularisierung aufgezeigt, mit dem Ziel, für die Analyse der sich wandelnden institutionellen Kontrolle des Schulsystems, das passende Konzept zu bestimmen. Säkularisierung wird daher im Sinne von Chaves (1994) als Verlust religiöser Autorität definiert.

Das *dritte Kapitel* schließt den europäischen Kontext mit einer ausführlichen, chronologischen Darlegung der allgemeinen Schulentwicklung Europas ab. Grob lassen sich dabei drei umfassende Phasen unterscheiden. Angefangen mit ihren historischen „Vorgegebenheiten“ (Rokkan 2000), werden die historischen Wurzeln bis zum 19. Jahrhundert aufgezeigt. Die Etablierung der moder-

4 Weil die Institutionalisierung des Schulsystems als allgemeiner Säkularisierungsprozess aufgefasst wird, konzentriert sich diese Studie auf die breite Bevölkerung. Bei einer anders gewählten Perspektive, würde sich die Betrachtung des höheren Schulwesens als Kaderschmiede für die höheren Staatsbeamte ebenfalls anbieten. Dies ist aber hier nicht der Fall.

nen Schulsysteme erfolgte vorzugsweise im 19. Jahrhundert und stellt entsprechend die zweite Phase dar, bevor im 20. Jahrhundert ihre Ausgestaltung zu ihren heutigen Formen als dritte Phase veranschaulicht wird.

Der *zweite Teil* widmet sich den analytischen und konzeptionellen Rahmenbedingungen. Zuerst wird im *vierten Kapitel* das Forschungsdesign im Sinne einer *comparative-historical analysis* (Lange 2013) präsentiert, wobei insbesondere die Forschungsfragen spezifiziert sowie der Aufbau der empirischen Analyse skizziert werden, die in zwei Schritte unterteilt ist. Ebenso wird die Fallauswahl mit den sechs Ländern England, Schweden, die Niederlande, Deutschland, Frankreich und Österreich begründet.

Im darauffolgenden *fünften Kapitel* wird die „soziohistorische Erklärung“ (Bühl 2003) entwickelt. Dafür werden drei verschiedene Ansätze miteinander verbunden, die zusammen in der Lage sind, die verschiedenen Säkularisierungspfade zu erklären. Obwohl dabei grundsätzlich von einer pfadabhängigen Entwicklung ausgegangen werden muss, die ihren Ursprung im kritischen Ereignis der Reformation findet, treiben ebenfalls die zentralen Akteure, Kirche und Staat, als Agenten des institutionellen Wandels, die schulische Institutionalisierung voran. Daher werden Martins (1978) Variante der Säkularisierungstheorie und Rökkans (2000) Theorie der politischen Entwicklung Europas über das theoretische Erklärungsmodell des institutionellen Wandels von Mahoney und Thelen (2010) miteinander verknüpft, welches zwar auf einen inkrementellen Wandel fokussiert, sich aber mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit kombinieren lässt.

Es folgt der *dritte Teil*, der die empirische Analyse umfasst und damit den Schwerpunkt der Studie darstellt. Gemäß dem Forschungsdesign werden zuerst im *sechsten, siebten und achten Kapitel* die Säkularisierungspfade der jeweiligen nationalen Schulsysteme in einzelnen historischen Fallstudien rekonstruiert. Im *neunten Kapitel* werden durch einen anschließenden Vergleich der verschiedenen Pfade Verlaufsmuster der schulischen Säkularisierung abstrahiert, mit dem Ziel, jene mittels des soziohistorischen Erklärungsmodells zu erklären. Aus der Kombination der entscheidenden Erklärungsbedingungen mit den typisierten Verläufen kann abschließend eine Typologie der Verlaufsmuster der schulischen Säkularisierung in Westeuropa gewonnen werden. Aufgrund des hohen Abstraktionsgrads der typisierten Verlaufsmuster lassen sich daher die Ergebnisse auch auf weitere Fälle in Europa übertragen.

Schließlich endet die Studie mit einem abschließenden Fazit der Analyse im *zehnten Kapitel*.

