

**UNIVERSITE PARIS 13**

« DEPARTEMENT DE  
SCIENCES DE L'EDUCATION »

**FREIE UNIVERSITÄT BERLIN**

« FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT  
UND PSYCHOLOGIE »

**DEUTSCHE ZUSAMMENFASSUNG  
DER DISSERTATION**

**SCHÜLER IM AUSTAUSCH ZWISCHEN  
FRANKREICH UND DEUTSCHLAND.  
EIN VERGLEICH DER SCHULISCHEN ERFAHRUNGEN.**

*Dissertation vorgestellt von  
Nathanaël WALLENHORST*

*unter der gemeinsamen Aufsicht von  
Pr. Dr. Gilles BROUGERE (Université Paris 13)  
und Pr. Dr. Christoph WULF (Freie Universität Berlin)*



## **Hinweis an den Leser**

Dieses Dokument besteht nur aus den Zusammenfassungen jedes einzelnen Kapitels der auf Französisch verfassten Dissertation: „Des lycéens entre la France et l’Allemagne : comparer des expériences scolaires“.

So enthält es nicht den ganzen Inhalt der geleisteten Arbeit, und wir schlagen vor, es mit der Dissertation gemeinsam zu lesen, da es in keiner Weise hiervon einen Ersatz darstellt.

Ich danke Thomas Wallenhorst, meinem Vater, von ganzem Herzen für die Übersetzung der Zusammenfassung meiner Arbeit.



„Wir verbringen die Zeit, während der sie Zeitung lesen, in der Schule“<sup>1</sup> (Vincent)

„Die Schule gehört zum Leben, aber Leben ist nicht Schule.“ (Kristin)

Dass es jetzt in Frankreich die Website „note2be.com“ gibt, ist ein ausgesprochen interessanter Anzeiger einiger Aspekte der schulischen Erfahrung der Schüler in Frankreich, durch die lebhaften Diskussionen, die hierdurch ausgelöst werden. Diese Website gibt den Schülern die Möglichkeit, ihren Lehren Noten zu geben. Wie wir es in unserer Einführung vermerken, diese Website zeigt die Gewalt der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern an, wenn die gewöhnlichen konventionellen Barrieren fallen, oder wenn kein Risiko mehr besteht, dass der Schüler von der Schule ausgeschlossen wird. Wie steht es jedoch hiermit in anderen Ländern? Haben wir eine Vorstellung von der schulischen Erfahrung anderer europäischer Schüler? Haben wir Kenntnisse einer anderen Art, als eine Klassierung von Frankreich, bezogen auf die von den Schülern erworbenen Kompetenzen, im Vergleich mit anderen Ländern? Hat die schulische Erfahrung in anderen Ländern die gleiche Struktur? Kann uns ein Umweg anderswohin neue Elemente für die Analyse der schulischen Erfahrung der Schüler vermitteln? Diese Arbeit versucht, Antworten auf diese Fragen zu bringen.

### **Gegenstand dieser Forschung**

Wir werden die schulische Erfahrung von der Rede von französischen und deutschen Jugendlichen ausgehend studieren, die an einem langen schulischen Austausch als Einzelner teilgenommen haben. Hierbei stützen wir uns auf die Arbeiten von Dubet<sup>2</sup> und Rayou<sup>3</sup>. Die interkulturelle Situation dieser Sekundarstufe 2 Schüler wird es ermöglichen, die französischen und deutschen schulischen Erfahrungen auf eine neue und besondere Weise zu

---

<sup>1</sup> „Le temps qu'ils passent à lire le journal, nous on le passe à l'école”.

<sup>2</sup> Dubet, F. *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994 ; Dubet, F., *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996 ; Dubet, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, col. „Points”, 1991.

<sup>3</sup> Rayou, P., *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; Rayou, P., *La „dissert de philo”, sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002 ; Rayou, P., *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999.

betrachten, indem wir die kulturellen Besonderheiten ausarbeiten (in soziologischen Analysen oft vernachlässigt), wie Brougère es im Bereich der Vorschulerziehung gezeigt hat<sup>1</sup>.

Schüler am Rand der Schule – man bezeichnet sie als Versager – sind Gegenstand mehrerer Forschungen<sup>2</sup>, im Gegensatz dazu wird die Erfahrung der Schüler, die Erfolg haben nur sehr selten untersucht. Könnte es sein, dass ihre Erfahrung neue und treffende Elemente zum Verständnis der schulischen Erfahrung aller Sekundarstufe 2 Schüler liefert?

Die vergleichende Erziehungswissenschaft, welche manchmal aus einer quantitativen Bewertung der Kompetenzen der Schüler verschiedener Länder besteht, wählt selten die Erfahrung der Einzelnen zum Gegenstand. Der Vergleich der Erfahrungen könnte jedoch ein treffendes Mittel zur Entwicklung der Kenntnisse sein.<sup>3</sup> Wir schlagen in dieser Arbeit einen neuen Typ von vergleichender Erziehungswissenschaft vor, indem wir die Jugendlichen einerseits selbst die von ihnen gemachten schulischen Erfahrungen vergleichen lassen, und indem wir andererseits die französische und deutsche Betrachtung eines selben Gegenstandes kreuzen. Es handelt sich hiermit um eine Arbeit der vergleichenden Erziehungswissenschaft im Bereich der verstehenden Soziologie.

Zuletzt ermöglicht diese vergleichende Maßnahme eine erneuerte Analyse des französischen Schulsystems, wobei ein gewisser konzeptueller Ethnozentrismus<sup>4</sup> beiseite gelassen wird, was bedeutet, dass teilweise auf das verzichtet wird, was als evident erscheint.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Brougère, G., Tobin, J., „Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France”, *Education et Sociétés*, n°6, 2000, p. 168 ; Brougère, G., „L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires”, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, 2002 ; Brougère, G., Rayna, S. (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, INRP, 2000 ; Brougère, G., „Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant”, in G. Brougère, S. Rayna, (sous la dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance*, Lyon, INRP, 2005, p. 22.

<sup>2</sup> Dubet, F., *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987 ; Bautier, E., Rochex, J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin, 1998 ; Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000.

<sup>3</sup> Novoa, A., „Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses”, in R. Sirota, *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, p. 53-54 ; La Borderie, R., „L'art du voyage, repères pour la comparaison”, in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 24 ; Brougère, G., „Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire”, *Revue française de pédagogie*, n°119, 1997, p. 47.

<sup>4</sup> Akkari, A., „Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation?”, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 31.

<sup>5</sup> Jucquois, G., „Le comparatisme, éléments pour une théorie”, in G. Jucquois, C. Vielle, (sous la dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 24.

## **Der vorgeschlagene Weg**

Unsere Dissertation besteht aus 12 Kapiteln, die in 4 Teilen gegliedert sind. Im ersten Teil haben wir unseren Forschungsgegenstand aufgebaut und seine Problematik nach und nach anhand einer Literaturanalyse erstellt. Wir beginnen unsere Arbeit vom Konzept der Erfahrung ausgehend, und sehr bald wird unsere Aufmerksamkeit auf das Konzept der sozialen Erfahrung gelenkt, da dieses besonders angepasst, wie treffend im Verständnis des heute lebenden Einzelnen, als auch seiner Handlungsweisen ist. Dieses einleitende Kapitel: „die soziale Erfahrung“, stellt einen Teil des theoretischen Rahmens dar, der der Ausgang unserer Arbeit ist. Indem wir auf diese Weise mit der Analyse der Literatur beginnen, werden wir angeleitet, uns auf eine besondere Anwendung des Begriffs der sozialen Erfahrung zu konzentrieren, was die schulische Erfahrung betrifft. Im letzten Teil unserer Arbeit kommen wir auf die in diesem ersten Kapitel vorgestellten Arbeiten zurück, indem wir einige neue Elemente der theoretischen Überlegung darstellen.

Im zweiten Kapitel: „die schulische Erfahrung der Sekundarstufe 2 Schüler in Frankreich“, vermerken wir verschiedene Arbeiten, die die Subjektivität der Schüler berücksichtigen, um insofern mit unserer Überlegung bezüglich der schulischen Erfahrung zu beginnen. Am Ende dieses Kapitels müssen wir die starke kulturelle Dimension unterstreichen. Zudem regt uns die Bemerkung Rayous<sup>1</sup> bezüglich der Stellungnahme eines Schülers über seine schulische Erfahrung nach einem Aufenthalt in Deutschland an, die Frage nach den Besonderheiten der schulischen Erfahrung zu vertiefen, um so die schulische Erfahrung in einem interkulturellen Kontext zu erfassen.

So haben wir die empirischen Forschungen über die Schule in Deutschland untersucht, welche die Subjektivität der Schüler in Betracht ziehen. Davon gibt es nicht viele, und auch ist der kulturelle und wissenschaftliche Hintergrund grundverschieden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung hinsichtlich der Schule beschäftigt sich in Deutschland mit dem Begriff der Bildung, und unser drittes Kapitel nimmt dieses Konzept und seine Besonderheit zum Gegenstand: „der deutsche Begriff der Bildung“. Nachdem wir uns mit der deutschen Literatur, wie auch mit der Gegenüberstellung des französischen und des deutschen Kontextes intensiv befasst haben, können wir sehr starke kulturelle Besonderheiten bei der Erarbeitung des Konzepts des Begriffs der schulischen Erfahrung bestätigen, was uns anleitet, einen Vergleich der schulischen Erfahrungen zu versuchen.

---

<sup>1</sup> Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 47.

Dieses Unternehmen des Vergleichs der schulischen Erfahrung wirft die Frage ihrer Vergleichbarkeit auf, mit der wir uns im 4. Kapitel „Vergleich der französischen und deutschen schulischen Erfahrungen“ befassen. Hier untersuchen wir einige Arbeiten, die einen Vergleich der schulischen Erfahrungen, im Besonderen der französischen und deutschen schulischen Erfahrungen, vorschlagen. Dieses kurze Kapitel führt zu der Notwendigkeit einer Methodik des Vergleichs von schulischen Erfahrungen.

Der aus zwei Kapiteln bestehende zweite Teil befasst sich mit der in dieser Forschung angewendeten Methodik und mit methodischen Fragen, die den Vergleich der schulischen Erfahrungen betreffen. Im fünften Kapitel: „Teilnehmerzahl und Datenerfassung“, stellen wir die Merkmale unserer Teilnehmer vor: es handelt sich um Jugendliche zwischen 15 und 17, die am Programm Voltaire, einem Austauschprogramm für Einzelne über ein Jahr, teilnehmen. In diesem Kapitel stellen wir ebenfalls unseren Forschungsgegenstand vor, der aus der schulischen Erfahrung, die durch einen Vergleich analysiert wird, besteht. Wir benutzen eine Methode, die als wesentliches Forschungsmaterial Gespräche verwendet.

Das sechste Kapitel befasst sich mit der vergleichenden Methodik dieser Untersuchung. Die interkulturelle Wirklichkeit ist in der Tat eine Möglichkeit, an Daten heranzukommen, sie ermöglicht den Jugendlichen, die französischen und deutschen schulischen Erfahrungen zu vergleichen. Dieses System wirft epistemologische Fragen im Zusammenhang mit dem Vergleich auf, welcher das Zentrum der Produktion der Ergebnisse in unserer Arbeit darstellt. Dieses Kapitel führt uns zu der Möglichkeit, die französischen und deutschen schulischen Erfahrungen empirisch zu vergleichen.

Der dritte Teil besteht aus drei Kapiteln, in denen die Daten der schulischen Erfahrung analysiert werden. Wir geben den Jugendlichen in großem Rahmen das Wort, die ihre nationale schulische Erfahrung und die ausländische schulische Erfahrung analysieren. Es gibt beträchtliche Unterschiede zwischen den französischen und deutschen schulischen Erfahrungen. Wir beginnen die Vorstellung und den Kommentar der empirischen Daten mit der Analyse der pädagogischen Beziehung und der Gestalt des Lehrers (Kapitel 7 „die pädagogische Beziehung und die Gestalt des Lehrers“)

Im 8. Kapitel befasst sich der deutsch-französische Vergleich mit den starken kulturellen Merkmalen, die die schulische Arbeit beeinflussen, sowie mit der Stellung der Schule im Leben des Jugendlichen. Wir können hiermit die Wichtigkeit der schulischen Arbeit in Frankreich, die französischen und deutschen Besonderheiten der Arbeits- und Lernmethoden,



die zentrale Funktion der Schule im Leben des Jugendlichen in Frankreich, als auch den Sinn der schulischen Erfahrung für den Schüler beweisen.

Im letzten Kapitel der empirischen Analyse: „Jugendliche und Schulsysteme“, beschäftigen wir uns mit der Beziehung, die der Jugendliche zu den Schulsystemen hat (zu seinem eigenen Schulsystem und zum ausländischen Schulsystem). Dies gibt uns die Möglichkeit, einerseits die Vielzahl der Beziehungen der Jugendlichen zu ihrem eigenen Schulsystem, andererseits den Zwiespalt zwischen beiden klarzustellen, Wir greifen auch die Rückkehr der Jugendlichen in ihr Schulsystem auf.

Nachdem wir die Rede der Jugendlichen, die ihre schulischen Erfahrungen vergleichen, analysiert haben, klären wir die theoretischen Ergebnisse dieser Untersuchung im vierten Teil auf, indem wir auf den Begriff der schulischen Erfahrung (10. Kapitel) zurückkommen. Hierbei können wir die kulturellen Besonderheiten dieses Konzeptes aufzeigen, wobei wir auch den hohen Grad der Reflexion der Jugendlichen bezüglich ihrer Erfahrung und ihrer Sozialfähigkeit analysieren.

Im 11. Kapitel, das sich mit den methodischen Ergebnissen, zu denen diese Arbeit führt, befasst, werden wir fortfahren, unsere theoretischen Ergebnisse darzustellen, und wir schlagen eine neue Art der vergleichenden Erziehungswissenschaft vor, die uns im Bereich der sozialen Wissenschaften treffend erscheint. Diese „*in vivo*“ vergleichende Erziehungswissenschaft erfasst die internationale Mobilität der Handelnden als ein Merkmal der sozialen Erfahrungen, und sie gibt den Handelnden, die „die Erfahrung einer anderen Erfahrung“ gemacht haben, die Möglichkeit, selbst ihre Erfahrungen zu vergleichen.

Abschließend wäre diese Arbeit nicht beendet, wenn wir nicht über die Schulsysteme nachdenken würden, wobei wir von der schulischen Erfahrung der Jugendlichen ausgehen. Wir zeigen, dass die vergleichende Analyse der schulischen Erfahrung der französischen und deutschen Sekundarstufe 2 Schüler, die schulischen Erfolg haben, die schulische Erfahrung aller Sekundarstufe 2 Schüler beleuchtet, indem einige erklärbare Elemente der Schulsysteme deutlich gemacht werden. Wir stellen einige Merkmale des französischen Schulsystems heraus, wie zum Beispiel den starken symbolischen Stellenwert der Schule; die Gewalt des Schulsystems; das Heiligtum<sup>1</sup>, das die schulische Einrichtung darstellt, und das vom wirklichen Leben ausgeschlossen ist; die Beziehung zum Lernen; oder die Besonderheiten der

---

<sup>1</sup> Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, pp. 25-26.

Sozialisierung in Frankreich und in Deutschland, wo das Gewicht und die Bedeutung der „täglichen Riten der Stunden und des schulischen Lebens“<sup>1</sup> anders sind.

---

<sup>1</sup> Wulf, C., Gebauer, G., *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, tr. fr., Paris, Anthropos, p. 106.

### Der Begriff der Erfahrung

Das Konzept der Erfahrung hat mehrere Bedeutungen, und der Begriff ist relativ undeutlich im Französischen. Erfahrung zeigt in der Tat mehrere Aspekte an: es handelt sich um eine Emotion, um ein Gefühl: man spricht zum Beispiel davon, Verliebtheit zu empfinden oder ein religiöses Erlebnis zu haben. Es handelt sich also um ein spezifisch subjektives Phänomen, Erfahrung ist, was man zuerst mit seinen Sinnen erlebt, bevor man es intellektuell begreift<sup>1</sup>. Zudem ist dieses Erleben „Wiedererlangung des individuellen Bewusstseins durch die Gesellschaft“<sup>2</sup>, was bedeutet, dass es auf soziale Weise konstruiert ist. Der Begriff der Erfahrung weist außerdem auf eine Vielzahl allgemeiner Gegebenheiten hin, wie zum Beispiel das Wissen (oder eine Summe mit der Zeit erworbener Kenntnisse), Ausbildung und Lehre. Man lernt zudem auch durch Erfahrung.<sup>3</sup> Einer der ersten Erfahrungstheoretiker, Dewey bezeichnet sie als den Grund von allem Lernen, sie stellt in seinem erzieherischen Denken eines von den Fundamenten dar, sie enthält für ihn das Leben selbst.

Der Begriff der Erfahrung wird in Deutschland enger gefasst, mit der Unterscheidung zwischen *Erfahrung* und *Erlebnis*: d. h. mit der Unterscheidung zwischen „ich habe dieses erlebt“ oder „ich habe etwas erlebt“ (Erlebnis) und „ich habe Erfahrung“ oder „ich habe die Erfahrung, Vater zu sein“ (Erfahrung).

Viele Soziologen haben seit einigen Jahrzehnten festgestellt, dass das Einssein zwischen dem Handelnden und dem System – von diesem Postulat aus ist die ganze Soziologie aufgebaut worden – nicht mehr existiert. So muss der Handelnde an sich selbst arbeiten, um seine Handlungen ins Werk zu setzen, wobei er verschiedene widersprüchliche Handlungslogiken kombinieren muss. Die Erfahrung kann hierbei auf den Begriff der sozialen Erfahrung verweisen<sup>4</sup>, die Arbeit des Handelnden bedeutend, welches besonders interessant ist, um den zeitgenössischen Einzelnen und sein Verhalten zu verstehen. Insofern benutzen wir den Begriff der Erfahrung nicht in seiner Allgemeinheit sondern in seiner besonderen Anwendung

---

<sup>1</sup> Raveneau, G., „L'expérience comme aménagement social et culturel de l'existence“, *L'expérience vécue, Sociétés*, n° 64, 1999.

<sup>2</sup> „recouvrement de la conscience individuelle par la société“, Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 92.

<sup>3</sup> Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

<sup>4</sup> Dubet, F., *Sociologie de l'expérience sociale, op. cit.*; Dubet, F., *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996; Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil, 1998; etc.

auf die soziale Erfahrung, und wir unternehmen nicht, den Begriff der Erfahrung vollständig darzustellen, sondern wir wollen dieses soziologische Konzept erforschen.

Indem wir das Konzept der sozialen Erfahrung nach Dubet benutzen, stützen wir uns in diesem ersten Kapitel in starkem Maße auf seine Arbeiten, im Besonderen auf eines seiner Werke, *Sociologie de l'expérience sociale*, welches einen präzisen und wertvollen Rahmen vorschlägt, auf den wir während unserer ganzen Arbeit Bezug nehmen.

### **Die Trennung des Handelnden und des Systems**

Das hauptsächliche Paradigma der Anfänge der Soziologie stützt sich auf das Postulat der Existenz der Gesellschaft, was bedeutet, dass der Handelnde und das System die beiden Hälften einer selben Wirklichkeit sind: die Gesellschaft erzeugt Einzelne, die deren Normen und Werte integrieren. Das soziale Handeln ist durch „die Aktualisierung der institutionalisierten Normen und Werte in durch die von den Einzelnen integrierten Rollen“<sup>1</sup> definiert. Was bedeutet, dass die „klassische Soziologie“<sup>2</sup> versucht, zu zeigen, wie sehr das, was die Erfahrung des Einzelnen charakterisiert, durch soziale Faktoren bedingt ist; das Handeln des Einzelnen wird vom Gesichtspunkt der starken Integration sozialer Logiken angegangen, der Einzelne ist autonom, wenn er sich soziale Prinzipien angeeignet hat, aber er ist nicht frei (seine Autonomie ist das Ergebnis seiner Sozialisierung).<sup>3</sup>

In der heutigen Periode handelt es sich inzwischen um den Untergang der Idee der Gesellschaft (was nicht den Untergang des Sozialen bedeutet), d. h. den „eines bestimmten Typs wie man sich das soziale Leben vorstellt“<sup>4</sup>. Die Fundamente der klassischen Soziologie selbst werden durch den Untergang der Idee der Gesellschaft verändert. Die Idee der Gesellschaft ist in der Tat nicht mehr unentbehrlich, um Soziologie zu betreiben. Die Soziologie ist demnach vor Allem ein theoretisches Mittel – nicht ein unentbehrliches – welches es ermöglicht, das reale zu überdenken, anstatt eine Wirklichkeit in sich selbst zu sein.

---

<sup>1</sup> „la réalisation des normes et des valeurs institutionnalisées dans des rôles intériorisés par les individus”, Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 21.

<sup>2</sup> Mit F. Dubet bezeichnen wir als „klassische Soziologie”, die Gesamtheit der theoretischen Konzepte, welche auf dem Postulat beruhen, dass der Handelnde und das System die beiden Seiten derselben Realität sind.

<sup>3</sup> Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

<sup>4</sup> „d'un certain type de représentation de la vie sociale”, Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 11.

Während für die klassische Soziologie der Handelnde und das System zwei Anteile eines selben, durch soziales Handeln, miteinander verbundenen Ganzen sind<sup>1</sup>, zielen die Verwandlungen des klassischen Modells darauf, dass sich der Handelnde nicht mehr mit dem System identifiziert. Wir vermerken demnach eine Änderung des Paradigmas aus dem die klassische Soziologie geboren wurde (die Einheit zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft).

Wenn die Handlung nicht mehr um ein zentrales Prinzip herum organisiert ist, sondern wenn der Handelnde in möglichen widersprüchlichen Logiken befangen ist, dann besteht seine Erfahrung in einer Arbeit, welche ihn dazu führt, Handelnder zu sein und Subjekt zu werden.<sup>2</sup>

### **Drei Handlungslogiken**

Das Konzept der Erfahrung ist nur treffend, wenn der Einzelne nicht vollständig sozialisiert ist; und wenn er nicht vollständig sozialisiert ist, dann ist das so, weil es kein System gibt, das als ein organisches Ganzes funktioniert, was bedeutet, dass sich das soziale Handeln nicht auf ein einziges Programm bezieht. Da es kein einziges System gibt, lässt dieses eine Arbeitsmöglichkeit für den Handelnden. Das bedeutet, dass die Handlung weder vollständig programmiert, noch reine Strategie ist.<sup>3</sup> Durch sein Arbeiten inmitten von drei widersprüchlichen Handlungslogiken – Integration, Strategie und subjektives Auffassen – wird der Handelnde zum Subjekt.<sup>4</sup> Es ist möglich von sozialer Erfahrung zu sprechen, weil diese drei Handlungslogiken unabhängig voneinander sind und keine Einheit miteinander darstellen, und es ist die Aufgabe des Handelnden, eine Arbeit auszuführen, um einen Zusammenhang herzustellen. Es ist insofern richtig, diese verschiedenen Handlungslogiken darzulegen, um die soziale Erfahrung des Einzelnen zu erfassen.

Die Logik der Integration: das Handeln des Einzelnen ist nicht nur frei und strategisch, er handelt von dem her, was er vom Sozialen integriert hat. Diese Logik der Integration ist von der klassischen Soziologie abgeleitet. Die Logik der Strategie: die Einzelnen sind nicht vollständig integriert: sie haben Ressourcen zur Verfügung, welche sie im zwischenmenschlichen Austausch von ihren Interessen abhängig aktivieren können. Der Einzelne hat ständig die Möglichkeit, auf den Anderen einzuwirken oder von seinem Einfluss

---

<sup>1</sup> Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 48.

<sup>2</sup> Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit., 1991.

<sup>3</sup> Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 111.

abhängig zu sein. Zuletzt die Logik des subjektiven Auffassens: der Handelnde hat ebenfalls die Möglichkeit, kritisch zu handeln. Nur auf indirekte Weise erscheint die Logik des Einzelnen in diesem kritischen Handeln. Da wir die Handlungslogiken des Handelnden dargestellt haben, müssen wir jetzt auf die unterschwelligeren Logiken des Systems zurückkommen.

### **Die Logiken des Systems**

Das soziale Ganze wird nicht mehr von einem einzigen internen Prinzip geleitet, wie es noch nach der klassischen Idee der Gesellschaft sein konnte. Es ist von nun an möglich, es von drei Systemen anzugreifen: ein Integrationssystem, ein Konkurrenzsystem und ein kulturelles System; was bedeutet, dass es sich um eine Gemeinschaft, um einen Markt und um eine Kultur handelt. Es könnte ein Risiko geben, aus der sozialen Erfahrung ein Konzept zu machen, das nicht sozial determiniert ist und das nur aus dem subjektiven Erleben der Einzelnen besteht. Denn die sich in der sozialen Erfahrung miteinander verbindenden Handlungslogiken haben ein „objektives“ Maß, d. h. die Elemente die sie zusammenstellen, hängen nicht vom Einzelnen ab, es gab sie schon vor ihm, und sie werden ihm durch die Kultur und durch Notwendigkeiten der Situation vorgeschlagen.

Daraus folgernd ist die Integrationslogik mit dem integrativen Maß des Systems verbunden, welches durch Sozialisierung geschaffen wird; die Logik der Strategie ist mit dem Maß des voneinander abhängig seins des Systems verbunden, welches durch das Zusammenspiel geschaffen wird; die Logik des subjektiven Auffassens ist mit dem Maß der historischen Handlung des Systems verbunden, welches durch Dialektik geschaffen wird.<sup>1</sup>

Während der Darstellung der sozialen Erfahrung haben wir die Konzepte der Sozialisierung und des subjektiven Auffassens erörtert, welche zwei in der gegenwärtigen Soziologie gängig benutzte Begriffe sind. In dem Maße, wie sie beim Erfassen der sozialen Erfahrung des Einzelnen wesentlich sind und indem sie sich auf einen Zusammenhalt unterschiedlicher Annahmen verschiedener Autoren beziehen, haben wir sie im Folgenden dargestellt, bevor wir einige Merkmale der sozialen Erfahrung der gegenwärtigen Einzelnen erörtern (darunter die Möglichkeit, kritisch zu denken und die Notwendigkeit frei und authentisch zu sein).

---

<sup>1</sup> Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 37 ; Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, op. cit., p. 63.

**Die schulische Erfahrung: es geht um eine Arbeit als Teilnehmer im Zentrum autonomer Handlungslogiken**

Die schulische Erfahrung die wir als solche nach Dubet aufgreifen, ist nach der gleichen Struktur wie die soziale Erfahrung konzipiert, wovon sie eine besondere „Anwendung“ darstellt. Die schulische Erfahrung betrifft den subjektiven Anteil des Schulsystems, was bedeutet, dass wir alle Elemente des Systems vorfinden, die die Schüler nach einer eigenen Logik anwenden. Die Schüler bauen ihre Erfahrung innerhalb von 3 Handlungslogiken auf: Integration, Strategie und Subjektivität, diese entsprechen den 3 hauptsächlichen Funktionen der Schule: Integration, Kompetenzvermittlung und Erziehung.<sup>1</sup> Die schulische Erfahrung des Schülers enthält insofern 3 autonome und widersprüchliche Dimensionen welche angewendet werden müssen: Aneignung einer Schulkultur; Eintritt in ein Projekt aus der Sicht des Schülers mit Blick auf den Aufbau seines Lebens als Erwachsener; und die subjektive Persönlichkeitsbildung ausgehend vom in der Schule erlernten Wissen.

Die schulische Erfahrung der Schüler ergibt sich nicht von selbst, es handelt sich um eine wesentliche Aufgabe in der Ausbildung des Einzelnen<sup>2</sup>, der als einziges Mittel die Arbeit als Handelnder hat, um sich als der Urheber seiner Erfahrung wahrzunehmen<sup>3</sup>. Die schulische Erfahrung ist eine Arbeit für die Menschen, die einer Umgebung einen Sinn geben welche einen solchen eigentlich nicht besitzt, wobei sie von Handlungslogiken ausgehen, die sie nicht gewählt haben<sup>4</sup>. Wenn man von Erfahrung reden kann, so deswegen, weil die Funktionen des Schulsystems unterschiedlich sind und weil der Urheber eine Arbeit inmitten von widersprüchlichen Logiken ausführt.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Dubet, F., Martuccelli, D., „Sociologie de l'expérience scolaire”, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, p. 175.

<sup>2</sup> Barrère, A., Martuccelli, D., „La fabrication des individus à l'école”, dans Van Zanten, A., *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte et Syros, 2000, p. 261.

<sup>3</sup> Dubet, F., Martuccelli, D., „Sociologie de l'expérience scolaire”, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998.

<sup>4</sup> Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit., p. 19.

<sup>5</sup> Dubet schlägt diesen selben theoretischen Rahmen als Ausgangspunkt im Bezug auf die studentische Erfahrung vor. Hierbei liegen drei Handlungslogiken vor: „das Wesen der verfolgten Handlung, der Integrationsgrad in der Universität und das sich in einer intellektuellen „Berufung“ Engagieren“ (Dubet, F., „Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse”, *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, p. 511.).

## Klassifizierung der schulischen Erfahrungen in der Sekundarstufe 2

Abhängig vom Ausbildungsgang des Schülers, seines Alters und der geographischen Situation der Schule gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen schulischen Erfahrungen in den letzten 3 Klassen. Die Schule (lycée) ist komplexer geworden seit ihrer Vermassung, und die Ausbildungsgänge werden unterschiedlicher nach einer bestimmten Hierarchie: es gibt sehr angesehene Ausbildungsgänge wie auch solche, wobei die Schüler auf ein Abstellgleis verwiesen werden, im allgemeinen oder technischen Bereich und dem wobei die Schüler auf einen praktischen Beruf vorbereitet werden. Dubet unterscheidet 4 Schülertypen nach ihrer schulischen Erfahrung:

Als erste die „*echten Schüler in der Sekundarstufe 2*“<sup>1</sup> stehen an der Spitze des Schulsystems. Sie haben „den Beruf des Schülers vollständig gelernt“<sup>2</sup> und es gelingt ihnen, „vom Bereich der Strategie in die jugendliche Integration“<sup>3</sup> hinüberzuwechseln. Das Abitur ist für sie kein Ziel als solches sondern ein Übergang, sie stellen sich keine Fragen nach dem Sinn ihrer Ausbildung die für sie selbstverständlich ist: es geht darum, eine so vortreffliche Ausbildung wie möglich zu machen nach dem Vorbild ihrer Eltern oder Grosseltern.

Die „*guten Schüler in der Sekundarstufe 2*“<sup>4</sup> nehmen sich ein ausgeglichenes Privatleben und angesehene Schulleistungen zum Ziel. Diese Schüler wollen nicht soziale Aufsteiger im Schulsystem sein, sie arbeiten ohne dass die Schule und der Erfolg alles für sie sind.

Die „*neuen Schüler in der Sekundarstufe 2*“<sup>5</sup> sind im Allgemeinen als erste Generation ihrer Familie in der Sekundarstufe 2, es handelt sich um diese Kategorie des Volkes, die von der Vermassung des Unterrichtes in der Sekundarstufe 2 profitiert hat. Ihre schulische Erfahrung wird besonders von einer Ambivalenz gekennzeichnet, da sie „schulisch absteigen“<sup>6</sup> wobei sie gleichzeitig „sozial aufsteigen“<sup>7</sup>.

Im letzten gibt es 2 Typen von „*späteren Arbeitern*“<sup>8</sup>, es handelt sich um Berufsschüler<sup>1</sup>. Von einigen wird die Berufsschule als eine sozialisierende Einrichtung angesehen, da sie aus

---

<sup>1</sup> „vrais lycéens“.

<sup>2</sup> „parfaitement le métier d'élève“.

<sup>3</sup> „du registre de la stratégie à celui de l'intégration juvénile“, Dubet, F. *Sociologie de l'expérience. op. cit.*, p. 207.

<sup>4</sup> „bons lycéens“ ; in dem von Dubet, Cousin, Guillemet signierten Artikel „sociologie de l'expérience lycéenne“, welcher zum ersten Mal eine Einordnung der Sekundarstufe 2 Schüler vorstellt, wird noch nicht von „echten Sekundarstufe 2 Schülern“ und „guten Sekundarstufe 2 Schülern“ gesprochen. (Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., „Sociologie de l'expérience lycéenne“, *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991.).

<sup>5</sup> „nouveaux lycéens“.

<sup>6</sup> „descendent scolairement“.

<sup>7</sup> „montent socialement“, Dubet, F., *Les lycéens, op. cit.*, p. 118.

<sup>8</sup> „futurs ouvriers“.



Arbeiter- oder Technikerfamilien stammen, für die anderen bedeutet dieser Schultyp ein Abstellgleis.

## **Einige Merkmale der schulischen Erfahrung in der Sekundarstufe 2**

*Das Arbeiten in der Schule.* Im schulischen Arbeiten gibt es große Spannungen aufgrund der demokratischen Schule<sup>2</sup>, da deren beide große Bedeutungen, die soziale Nützlichkeit und das intellektuelle Interesse, welche vor der Vermassung zusammengehörten, von nun an getrennt sind.<sup>3</sup> Es ist jetzt umso wichtiger, Motivationen zu haben, diese Möglichkeit: „einen Sinn zu finden und die für die Arbeit notwendige Energie zu investieren“<sup>4</sup>.

*Der schulische Erfolg.* Alle Jugendlichen haben jetzt den Zugang zum schulischen Wettkampf, selbst wenn alle nicht die gleichen Erfolgchancen haben, und die Auswahl, die sich vor einigen Jahrzehnten noch vor der Schule abspielte, geschieht jetzt durch die Schule.<sup>5</sup> Gerne zur Schule gehen oder nicht hat nicht notwendigerweise einen Zusammenhang mit der schulischen Leistung<sup>6</sup>, auf der anderen Seite müssen die Schüler Opfer bringen, wenn sie Erfolg haben wollen.

*Die schulische Instrumentalisierung.* Bei seinen Befragungen der Schüler bezüglich ihrer Projekte, bemerkt Rayou „viel Berechnung und wenig Enthusiasmus“<sup>7</sup>. In der Tat ist die schulische Instrumentalisierung während der letzten 3 Klassen am stärksten, und die Schüler üben hier „ihren Schülerberuf aus“ mithilfe von Strategien und Kompetenzen. Da der Arbeitsdruck sich hier intensiviert, müssen die Schüler immer mehr Fähigkeiten entwickeln, um mit ihrer Zeit und ihren Prioritäten bei der Arbeit Haus zu halten.<sup>8</sup>

*Der Sinn der schulischen Arbeit.* Da die Schule außer der sozialen Vermittlungsfunktion eine symbolische Funktion hat, muss man die Frage nach dem Sinn der schulischen Erfahrung berücksichtigen.<sup>9</sup> Diese Sinnfrage wurde in den 60er Jahren parallel zu der Vermassung

---

<sup>1</sup> „élèves des lycées professionnels“.

<sup>2</sup> Dubet, F., „Les “différences” à l’école : entre l’égalité et la performance”, in M. Wieviorka, J. Ohana, (sous la dir.), *La différence culturelle, colloque de Cerisy*, Paris, Balland, 2001.

<sup>3</sup> Barrère, A., *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997, p. 140.

<sup>4</sup> „de trouver du sens et d’investir une énergie suffisante dans [le] travail”, Barrère, A., „Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, p. 198.

<sup>5</sup> Dubet, F., „Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire”, in J. Ion, M. Peroni, (sous la dir.), *Engagement public et exposition de la personne*, Paris, L’Aube, 1997.

<sup>6</sup> Léonardis, M. de, Féchant, H., Prêteur, Y., „Modalités de l’expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale”, *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, p. 57.

<sup>7</sup> „beaucoup de calcul et bien peu d’enthousiasme”, Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 42.

<sup>8</sup> Dubet, F., Martuccelli, D., *A l’école ! Sociologie de l’expérience scolaire*, op. cit., p. 249.

<sup>9</sup> Rochex, J.-Y., *Le sens de l’expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

zwingend gestellt. Sie ist eine „praktische Frage“ für die Schüler, welche man so zusammenfassen kann: „wozu arbeiten?“<sup>1</sup>. Es handelt sich um eine zeitgenössische Frage in dem Sinne, da sich der Zweck des Handelns den Handelnden immer weniger von selbst ergibt, wie es noch vor etwa 50 Jahren so war; die Handelnden müssen ihn jetzt bilden.<sup>2</sup>

*Die Verachtung* nimmt manchmal eine beträchtliche Stellung inmitten der schulischen Erfahrung einiger Schüler ein, wodurch die Sinnbildung ihrer Erfahrung schwierig und schmerzhaft wird. Diese Verachtung ist die Folge der Struktur des Schulsystems, dessen Hierarchie auf „einem Mechanismus des Abschiebens durch relatives Scheitern“ aufgebaut ist.<sup>3</sup>

*Freizeit, schulische Erfahrung und außerschulische Erfahrungen.* Es ist wichtig, auch die Erfahrung der Schüler außerhalb von formellen erzieherischen Situationen zu berücksichtigen. Insofern kann die Zeit in der Schule nicht von der Freizeit des Schülers getrennt werden, da diese Freizeit wie die Schule zur Sozialisierung des Kindes oder des Jugendlichen beiträgt, und da die Schule einen Einfluss auf die verschiedenen sozialen zeitlichen Abschnitte der Schüler ausübt.<sup>4</sup>

### **Die kulturelle Dimension der schulischen Erfahrung**

Unsere bisherigen Analysen beziehen sich auf die schulische Erfahrung von französischen Schülern, worin aber besteht die kulturelle und nationale Dimension der schulischen Erfahrung? Die französischen Forschungen im Bereich Erziehungswissenschaften beschäftigen sich in der Tat nicht mit der schulischen Erfahrung von Schülern der Sekundarstufe 2 anderer Nationalitäten. Ist die schulische Erfahrung ausländischer Sekundarstufe 2 Schülern die gleiche wie die der französischen Schüler? In welchen Konzepten ist ihre schulische Erfahrung anderswo dargestellt? Sind die gleichen Kategorien angewendet? Müssen die Jugendlichen die gleiche Arbeit leisten, um zum Subjekt zu werden, und sind sie in den gleichen widersprüchlichen Logiken befangen? Das Konzept der schulischen Erfahrung erscheint als ein französisches Konzept: die Ergebnisse aufgrund derer

---

<sup>1</sup> „pourquoi travailler?“, Dubet, F., „Ecole : la question du sens“, in J.-C. Ruano-Borballan, (sous la dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, p. 408.

<sup>2</sup> Dubet, F., „Ecole : la question du sens“, *op. cit.*; Dubet, F., Martuccelli, D., „Sociologie de l'expérience scolaire“, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n°2, 1998, p. 170.

<sup>3</sup> „un mécanisme de relégation par les échecs relatifs“, Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 250.

<sup>4</sup> Zaffran, J., *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros, 2000.

es dargestellt wird, wie auch die Soziologische Tradition zu der dieses Konzept gehört, sind französisch.

Rayou bemerkt in „*La cité des lycéens*“ dass die Schüler nach einem Aufenthalt in Deutschland ihre schulische Erfahrung aus einer anderen Sicht sehen; „die schärfsten Kritiken bezüglich der Organisation der Lernvermittlung kommen ohne Frage von Schülern, die einen Aufenthalt in Deutschland in Klasse 10 (letzte Klasse der Sekundarstufe 1) in Deutschland gemacht haben. Sie konnten der unter den Jugendlichen weit verbreiteten Idee einen Inhalt geben, dass das Lernen jenseits des Rheins besser dosiert wird. Olivier, der „*wie ein Deutscher gelebt hat*“ findet seitdem, dass er das Recht hat, das schlechte Gleichgewicht des Tages und die Abfolge der Fächer infrage zu stellen. Nachdem er jeden Tag ins Schwimmbad gehen und sich mit Freunden treffen konnte, was hierdurch möglich war, urteilt er streng über den Stundenplan mit Löchern, die Zeit im Aufenthaltsraum und die nicht enden wollenden im Schulgebäude verbrachten Tage“<sup>1</sup>. Es scheint folgerichtig in der Analyse der schulischen Erfahrung, diese im interkulturellen Kontext darzustellen, mithilfe eines Umweges über Deutschland, um hierbei besonders kulturelle Unterschiede zu beweisen, wie bereits im Bereich der Vorschulsysteme dargestellt.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> „Les plus fortes critiques entendues à l'égard de l'organisation des études proviennent sans doute d'élèves ayant fait en Troisième un séjour en Allemagne. Ils ont pu donner corps à l'idée largement répandue chez les jeunes d'un meilleur dosage des apprentissages outre-Rhin. Olivier, qui a „*vécu à l'heure allemande*“, s'estime depuis fondé à remettre en question le mauvais équilibre de la journée et la succession des matières. La fréquentation quotidienne de la piscine, les rencontres entre copains qu'elle rendait possible lui font juger sévèrement les emplois du temps à trous, les heures de permanence et les journées interminables passées dans l'établissement.“, Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit., p. 47.

<sup>2</sup> Brougère, G., Tobin, J., „Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France“, *Education et Sociétés*, n°6, 2000, p. 168 ; Brougère, G., „L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires“, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, 2002 ; Brougère, G., Rayna, S. (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, Lyon, INRP, 2000.



### Es gibt wenige Forschungen über das subjektive Empfinden der Schüler

Wir haben mit dem Versuch angefangen, eine Übersicht der deutschen Literatur bezüglich der schulischen Erfahrung darzustellen, oder was man mit dem Begriff „schulische Erfahrung“ oder „schulische Bildung“ oder „Bildung in der Schule aus Schülersicht“ übertragen kann. Wir haben sehr schnell bemerkt, dass das Konzept der schulischen Erfahrung ein französisches Konzept ist und dass es keine deutsche Entsprechung hat<sup>1</sup>. Außerdem gibt es sehr wenige Forschungen bezüglich der Schule im Bereich der subjektiven Soziologie, was bedeutet, dass hier die Subjektivität der Schüler untersucht wird, und mehrere Autoren beklagen das Fehlen empirischer Forschungen im Bereich der Schule, trotz der Feststellung, dass es einen Beitrag zu der Berücksichtigung der Subjektivität der Schüler in verschiedenen pädagogischen Theorien gibt<sup>2</sup>.

In dieser Hinsicht findet Tillmann, dass die empirische Forschung in der Schule dringend gefördert werden sollte, denn die Deutschen bleiben in einem Streben nach einem Ideal, statt die Wirklichkeit der deutschen Schule zu untersuchen<sup>3</sup>. Weigand findet in *Schule der Person*, dass die Schultheorien fast nicht von den Schülern sprechen: „In der Regel wird die Schule als gesellschaftliche Einrichtung beschrieben, ihre Funktionen werden analysiert, aber die Hauptakteure, die Kinder, sind kaum Gegenstand von Schultheorie“<sup>4</sup>. Auf ihrer Seite vermisst Kramer, dass es so wenige biographische Studien<sup>5</sup> über die Schule gibt, und Bittner vermerkt, dass die Kinder nicht in den Schultheorien auftauchen.<sup>6</sup> Nölle schließlich verweist darauf, dass man so wenig über die subjektiven Meinungen der Schüler weiß.

Die Forschungen von Seiten der Schüler in der Sekundarstufe 2 sind somit sehr spärlich, auf der anderen Seite bemerken wir, dass das Konzept der Bildung die deutsche Literatur der Erziehungswissenschaften monopolisiert. Dieses Konzept steht im Zentrum der erzieherischen Problematiken, wobei hierauf viele Forschungen fokalisiert sind. Auf der

---

<sup>1</sup> z.B., wenn man schulische Erfahrung in den Server der Universitätsbibliothek der FU Berlin eingibt, erhält man kein Ergebnis.

<sup>2</sup> Fromm, M., *Die Sicht des Schüler in der Pädagogik, Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theorienbildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1987.

<sup>3</sup> Tillmann, K.-J., „Schulpädagogik und Bildungsforschung“, *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 4., 2005, p. 414.

<sup>4</sup> Weigand, G., *Schule der Person*, Würzburg, Ergon Verlag, 2004, p. 40.

<sup>5</sup> Kramer, R.-T., *Schulkultur und Schülerbiographien*, Opladen, Leske + Budrich, 2002.

<sup>6</sup> Bittner, G., *Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken*, Zug (Die Graue Ed.), 1997: „In der Theorie der Schule kommen Kinder (...) so gut wie nicht vor“.

anderen Seite wird die Bildung der deutschen Schüler von der philosophischen und ideologischen Seite angegangen, im Gegensatz zum Konzept der schulischen Erfahrung, welches von Ergebnissen empirischer Forschungen entwickelt wurde. Wir fokalisieren uns also nicht in diesem Teil auf die subjektive Vision der Schule von Seiten der Schüler, sondern versuchen hierbei an die wissenschaftliche Auseinandersetzung in Deutschland anzuknüpfen. Obwohl sich dieses Konzept geschichtlich weiter entwickelt hat, ist es nie verlassen worden, um sich einem anderen konzeptuellen Mittel zuzuwenden, um die Erziehung in Deutschland zu überdenken.

### **Historische Elemente im Bildungskonzept**

Zwischen 1770 und 1830 intensiviert sich der Begriff der Bildung, wobei sich so etwas wie ein Ideal der Ausbildung heranbildet, was der Pädagogik und der Lehre die Orientierung gibt. Am Ende des 18ten Jahrhunderts ereignet sich in Deutschland eine „konzeptuelle Änderung“<sup>1</sup>: bei der Bildung handelt es sich um die Geburt einer „Wert Idee“<sup>2</sup> was die Erziehung betrifft, vor allem die Erziehung der Person. Dieses Ideal der Erziehung durch sich selbst hat das Leben der Intellektuellen dieser Zeit geprägt. Im Pietismus, einer protestantischen Strömung, welche sich auf eine „Verinnerlichung der religiösen Praktik“ stützt, ist diese Haltung „in der Suche nach dem inneren Leben und in der Erforschung von sich selbst und der Selbstkontrolle“<sup>3</sup> am weitesten gegangen. Die Bildung erscheint so am Ende des 18ten Jahrhunderts wieder und dominiert auf bestimmende Weise die erzieherischen Konzepte.

Humboldt (1767 – 1835) hat das deutsche pädagogische Denken beträchtlich beeinflusst. Er ist zum großen Teil für die Entwicklung des Bildungsbegriffs verantwortlich. Das Bildungsmodell ist für Humboldt wie die *paideia* der Griechen; er schlägt vor, dass man sich sein ganzes Leben damit beschäftigen sollte, „sich selbst zu schaffen“, dieses ist in seinen Augen das Beste.

---

<sup>1</sup> „transformation conceptuelle“.

<sup>2</sup> „idée-valeur“.

<sup>3</sup> „la recherche de l'intériorité et dans la démarche d'exploration et d'auto-contrôle du moi“, Delory-Momberger, C., „Bildung et récit de vie“, *Chemin de formation au fil du temps...*, n°4 (Récits de formation), Université de Nantes, Formation continue, 2002, p. 14.

Im 19ten Jahrhundert wird die Bildung immer mehr zu einem Element, um eine Einheit der deutschen Nation, welche aus vielen Ländern (oder Reichen) bestand zu formen.<sup>1</sup> Dieses bedeutet, dass das vereinheitlichende und idealistische Konzept der Bildung zu einem Zeichen der Identität und der Formung der deutschen Nation wird. Dieser selbe Begriff der Bildung hat es ermöglicht, dass die Reformpädagogik im Zentrum der deutschen erzieherischen Konzepte einen Einfluss auf das Schulsystem in Deutschland nehmen konnte.

### **Das aktuelle Bildungskonzept**

In der zeitgenössischen deutschen Literatur ist der Bildungsbegriff säkularisiert, er bedeutet aber noch eine "Erziehungspraxis des Selbst, ein Sorgen um die innere Entwicklung, welche jede Situation, jedes Ereignis als eine Möglichkeit der Selbsterfahrung und eine Reflexion auf sich selbst bezogen bezeichnet, wobei eine Verbesserung und Vervollkommnung des persönlichen Seins anvisiert wird."<sup>2</sup> Das nicht zu übersetzende Bildungskonzept könnte im Französischen etwas wie ein Ideal der Selbsterziehung, der Selbstausbildung, des sich Änderns sein, es handelt sich um eine Persönlichkeitskultivierung oder um Entwicklung und Verbesserung.<sup>3</sup> Dieses *sich selbst ändern* wird wie ein *Prozess* aufgefasst welcher sowohl zum Verstehen von sich selbst als zum Verstehen der Welt führt.

Erfahrung ist in Deutschland Bildung. Das bedeutet, Erfahrung formt, ändert, schafft. *Die Idee* oder *der Geist* der Bildung bedeutet nicht so sehr Aneignung von Wissen und Kenntnissen durch den Einzelnen, sondern seine tatsächliche Änderung (vom Wissen und von der Lebenserfahrung ausgehend). Man findet nicht die Unterscheidung vom „Leben in der Schule“ und vom „Leben außerhalb der Schule“ mit seinen außerschulischen Aktivitäten (mit Freunden, Feiern, Sportclubs, etc.) sondern verschiedene Aktivitäten steuern zur Ausbildung des Einzelnen bei. Als erste steht die Erfahrung beim Lernen, egal ob es sich um formales oder informelles Lernen handelt.

---

<sup>1</sup> Löwe, M., *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, Opladen, Leske + Budrich, 2003, pp. 21-24.

<sup>2</sup> „pratique de l'éducation de soi, un souci du développement intérieur, qui désigne toute situation, tout événement comme l'occasion d'une expérience de soi et d'un retour réflexif sur soi-même, dans la visée d'un perfectionnement et d'une complétude de l'être personnel”, Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation*, Paris, Anthropos, 2003, pp. 18-19.

<sup>3</sup> Wulf, C., Zirfas, J., „Bildung im Ritual, Perspektiven performativer Transritualität“, in C. Wulf, (u. a.), *Bildung im Ritual*, Wiesbaden, V.S. Verlag für Sozialwissenschaften, p. 361.

## **Infragestellung des Bildungssystems**

Der Bildungsbegriff ist im täglichen Leben der Deutschen sehr wichtig; was bedeutet, dass die Krise der Bildung eine fundamentale und paradigmatische Infragestellung bedeutet.

In fast allen Werken, die sich mit dem deutschen Schulsystem befassen, wird auf die internationale PISA Studie (*Program for International Student Assessment*) und auf den „PISA Schock“ der Veröffentlichung dieser Studie in Deutschland (Dezember 2001) folgte, Deutschland war auf dem 21ten Platz von 32 im Lesen, und 2003 waren es die Ergebnisse in Mathematik über die sehr viel geredet wurde mit dem 16ten Platz und dem 18ten im Lesen) gefolgt ist, hingewiesen. PISA gehört zum täglichen Leben aller Deutschen. Man hat den Eindruck, dass durch PISA seit Anfang 2000 eine Bombe mitten in Deutschland geplatzt ist, und man wirft den Politikern vor, dass sie nicht schnell genug nach der Veröffentlichung dieser Studie vor 6 Jahren reagiert haben.<sup>1</sup>

Seit der humanistischen Pädagogik dreht es sich bei den deutschen schulischen Überlegungen um den Zweck der Schule: soll sie unterrichten oder erziehen?<sup>2</sup> Eine der hauptsächlichen Fragen in der aktuellen Diskussion besteht darin, wo der Zeiger stehen soll zwischen einer großen Autonomie und Freiheit der Schüler beim Lernen einerseits und allgemeinen Anforderungen an alle, sowie eine formelle Bewertung des Erlernten andererseits.

Im deutschen Schulsystem hat es mehr Reformen als im französischen gegeben, es scheint formbarer zu sein, und mehrere Autoren entwickeln Reformvorschläge für die Schule. In der deutschen Literatur versuchen viele Werke eine „Theorie der Schule“<sup>3</sup> zu entwerfen. Das Ziel der Analysen der Schule ist die Erarbeitung von pädagogischen Vorschlägen<sup>4</sup> und die Änderung der Lernmethoden, um die Gesellschaft zu verbessern.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Demmer, M., „Bildungsbericht 2006 und nationale Bildungsstrategie“, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 4, 2006.

<sup>2</sup> Weigand, G., *Schule der Person*, Würzburg, Ergon Verlag, 2004.

<sup>3</sup> Z. b. Diederich, J., Tenorth, H.-E., *Theorie und Praxis der Schule, Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*, Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor, 1997 ; Winkel, R., *Theorie und Praxis des Schule*, Hohengehren, Schneider Verlag, 1997.

<sup>4</sup> Schlömerkemper, J., „Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard?, *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., Heft 3, 2006.

<sup>5</sup> Strobel-Eisele, G., *Schule und soziale Evolution*, Deutscher Studien Verlag, 1992, p. 231.



### **Beleuchtung des kulturellen Zusammenhanges**

Wenn man die deutschen und französischen Zusammenhänge nebeneinander stellt, wird hierbei ihre kulturelle Bedeutung beleuchtet. Der deutsche Zusammenhang ist von Grund auf vom französischen Zusammenhang verschieden, da es dort das Konzept der schulischen Erfahrung nicht gibt.



## **Zusammenfassung 4. Kapitel. Vergleich der französischen und deutschen schulischen Erfahrungen**

---

In Frankreich und in Deutschland wird das, was mit der Schule zusammenhängt, sehr unterschiedlich konzipiert. Der Vergleich zwischen diesen beiden theoretischen Feldern erweist sich demnach als ein schwieriges Unternehmen. Auf der einen Seite gibt es das Konzept der schulischen Erfahrung im Feld der verstehenden Soziologie, wobei von empirischen Ergebnissen ausgegangen wird; es handelt sich um ein gegenwärtiges Konzept, welches die Entschlüsselung von Handlungsanalysen Einzelner vorlegt. Auf der anderen Seite handelt es sich bei der Bildung um ein Konzept seit mehreren Jahrhunderten, welches zurzeit in Deutschland intensiv diskutiert wird. Es ist ein philosophisches Konzept mit starker ideologischer Prägung (es besteht in der Formung eines idealen Menschen), wobei es sich nicht empirisch auf die menschliche Subjektivität stützt. Obwohl der Vergleich auf einem theoretischen Niveau schwierig ist, scheint er machbarer zu sein auf einem empirischen und erfahrungsmäßigen Niveau. Um einen Schritt weiter zu gehen in der Analyse der französischen schulischen Erfahrung und um das Verstehen der Handlungslogiken der Schüler einerseits zu verfeinern und um die Art und Weise zu verstehen, wie die deutsche schulische Erfahrung andererseits strukturiert ist, ist es notwendig, einen Vergleich anzustellen: „Nur eine vergleichende Untersuchung ermöglicht es (...) Logiken zu beweisen, die sonst nicht beachtet würden wenn man in einem System bleibt.“<sup>1</sup>.

Der Vergleich ermöglicht „das spezifische der französischen Situation zu verstehen, was man nicht beim ersten Blick bemerkt. Der Vergleich ermöglicht in der Tat offensichtliches zu zerstören, zu bemerken, was aufgebaut wurde, wobei wir es erst als natürlich, selbstverständlich ansahen, das was wir manchmal überhaupt nicht sehen.“<sup>2</sup>. In der Tat „sind wir alle „von Natur aus“ in einem Erziehungssystem eingeschlossen, seit langem etabliert, mit Gebräuchen und Traditionen, die die Strukturen geformt haben, welche zu Definitionen

---

<sup>1</sup> „Seule une étude comparée permet (...) de mettre en évidence des logiques qui risquent de passer inaperçues si l'on reste à l'intérieur d'un système.“, Brougère, G., « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire », *Revue française de pédagogie*, n°119, avril-mai-juin 1997, pp. 47-56, p. 47.

<sup>2</sup> „comprendre la spécificité de la situation française qui n'apparaît pas au premier regard. En effet, la comparaison permet de casser les évidences, de percevoir comme construit ce que nous prenons pour naturel, allant de soi, ce que parfois nous ne voyons même pas.“, Brougère, G., « Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant », dans Brougère, G., Rayna, S. (sous la dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance*, Lyon, INRP, 2005, p. 22.

geführt haben (...) die uns als „natürlich“ vorkommen.“<sup>1</sup> Hierin liegt der Zweck der Vergleichung der schulischen Erfahrungen: die nationalen Besonderheiten aufzuzeigen, welche kulturell und historisch aufgebaut worden sind, als natürlich von den Teilnehmern der Erziehung gesehen, auf radikale Weise unterschiedlich von den Teilnehmern des nachbarlichen Erziehungssystems.

### **Der Vergleich der Erfahrungen in vergleichener Erziehung**

Die großen internationalen Untersuchungen, obwohl regelmäßig kritisiert, stellen ein sehr interessantes Beobachtungsmaterial der Entwicklung der Gesellschaften dar und ermöglichen, über reduzierende Stereotypen hinauszugehen.<sup>2</sup> Es gibt jedoch einige Forscher in vergleichener Erziehung, die sich mit dem Lernenden befassen, hierbei nicht nur, was seine entwickelten Kompetenzen und Erlerntes angeht. Die Art und Weise, wie die Einzelnen in verschiedenen Erziehungssystemen sozialisiert sind, wird so eine interessante Forschungsfragestellung<sup>3</sup>, und Novoa findet dass „nachdem man im Wesentlichen das schulische Umfeld analysiert hat, die vergleichende Forschung bewegt sich auf die Subjektivitäten zu, wobei hierbei versucht wird, der Erfahrung der Einzelnen recht zu geben – als auch den Einzelnen die in ihre ursprünglichen Kommunitäten eingegliedert sind – und aufzuzeigen, wie sie ihren erzieherischen Verlauf erleben. (...) Das Konzept der Erfahrung als persönliches Aneignen von Erlebnissen (oder als Prozess der Konstruktion der Identität), ist eine Wende in der vergleichenden Arbeit. (...) Traditionsgemäß auf Strukturen gestützt, die vergleichende Erziehungswissenschaft wird dazu verpflichtet, ihr wissenschaftliches Projekt anders zu definieren, um hierbei den Bezug auf das Subjekt und seine Erfahrung einzubeziehen“.<sup>4</sup> Dieses trifft genau was uns wichtig erscheint bei dem Ausarbeiten eines Vergleiches der französischen und deutschen schulischen Erfahrung.

---

<sup>1</sup> „nous sommes tous “naturellement” pris dans notre système d’éducation, établi depuis longtemps, avec ses coutumes et ses traditions qui en ont façonné les structures, qui ont abouti à des définitions (...) qui nous semblent “naturelles””, Kodron, C., „Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives”, *Revue internationale d’éducation Sèvres*, n°1, *Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, p. 91.

<sup>2</sup> Bréchon, P., „Les grandes enquêtes internationales (eurobaromètres, valeurs, ISSP): apports et limites”, *L’Année sociologique*, 52, n°1, 2002, pp. 105-130.

<sup>3</sup> Lê Thanh Khôi, *L’éducation comparée*, Paris, Armand Colin, 1981.

<sup>4</sup> „Après avoir essentiellement analysé les contextes scolaires, la recherche comparative tend à se tourner vers les subjectivités, en essayant de rendre raison de l’expérience des individus – et des individus intégrés dans leurs communautés d’appartenance – et de montrer comment ils vivent leurs parcours éducatifs. (...) Le concept d’expérience, en tant qu’appropriation personnelle des événements vécus (ou en tant que processus de construction identitaire), marque un tournant dans le travail comparatif. (...) Traditionnellement axé sur les structures, l’éducation comparée se voit obligée à une redéfinition de son projet scientifique afin d’accueillir les références au sujet et à son expérience.”, Novoa, A., „Etats des lieux de l’éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses”, in R. Sirota, *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001, p. 53-54.

Es scheint uns, dass die Vergleichbarkeit anders angegangen werden kann, wobei sie eine besondere Treffsicherheit bei der Erzeugung von Wissen haben könnte. Es handelt sich hierbei darum, die Teilnehmer, die 2 unterschiedliche Sozialsysteme gekannt haben, ihre Erfahrungen mit jedem System zu vergleichen und ebenfalls die Handlungslogiken in ihrem Zentrum zu vergleichen. Welche Arbeit an sich selbst müssen sie in die Hand nehmen, um zu Teilnehmern ihrer Erfahrung in jedem von diesen Systemen zu werden? Diese Art von Vergleich setzt eine qualitative Methodologie voraus, wie auch den Willen des Forschers, sich auf die Subjektivität der Teilnehmer als hauptsächliches Forschungsmaterial zu stützen.

Nach Groux und Porcher (2000) sind Mobilität und erzieherischer Austausch die Elemente der verglichenen Erziehung. Der Vergleich der Erfahrungen ist hierbei wesentlich, „es geht darum, den Anderen in seinem Erziehungssystem, in seiner Kultur und in seinem Land zu treffen, und so können einem Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Lebenserfahrungen bewusst werden“<sup>1</sup>. Den Anderen zu treffen ist soweit beim Vergleich wesentlich, „um wirklich Erziehungssysteme, pädagogische Praktiken, Unterrichtsorganisationen zu vergleichen, muss man anderen Menschen begegnen. (...) Nach der Gegenüberstellung von dokumentierten Ressourcen, [benötigt man] jene der menschlichen Ressourcen und dieses was Schulausflüge, Austausch unter Lehrern und Forschern angeht.“<sup>2</sup>

Man muss von „denen, die eine Erfahrung mit einem anderen System gemacht haben“ profitieren, „die einen Vergleich angestellt haben! Überall in Europa kann man Menschen kennen lernen, die aus einem anderen Land kommen, die eine bestimmte Zeit in einem anderen Schulsystem gelebt haben, die diese Art von Austausch gemacht haben. Man könnte von ihnen schriftliche oder mündliche Beschreibungen über ein bestimmtes Thema verlangen, wenn ihr Wissen vertieft ist, und man könnte sie systematisch als Ressource Personen benutzen. (...) Man muss ihre Erfahrung entwickeln, ihnen die Fragen stellen auf die sie antworten können und welche die Besonderheiten des ausländischen Systems erfassen

---

<sup>1</sup> „c'est par la rencontre de l'autre, dans son système éducatif, dans sa culture et dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences et des similitudes entre les expériences de vie.“, Perez, S., Groux, D., Ferrer, F., „Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison“, in R., Dasen, C., Perregaux, (sous la dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 56.

<sup>2</sup> „Pour comparer réellement des systèmes éducatifs, des pratiques pédagogiques, des organisations des enseignements, il faut rencontrer d'autres personnes. (...) Après la confrontation des ressources documentaires, celle des ressources humaines [devient nécessaire] et ceci qu'il s'agisse de voyages scolaires, d'échanges d'enseignants ou de chercheurs.“, La Borderie, R., „L'art du voyage, repères pour la comparaison“ », in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 24.

können“<sup>1</sup>. Die Entwicklung einer Methodologie welche den Reichtum von Erfahrungen eines Eintauchens in ein anderes System auszubeuten, um hierdurch Wissen zu erzeugen wäre ein Treffer.

Es ist möglich, die Erfahrungen in dieser Konfiguration zu vergleichen, wenn es darum geht, die Teilnehmer die in 2 unterschiedlichen Systemen gelebt haben, die Ähnlichkeiten und Unterschiede im täglichen Leben jedes Systems zu analysieren, so wie sie es auf natürliche Weise während ihres Eintauchens im Ausland gemacht haben: „Der Vergleich ist spontan wie bei jeder gängigen Sache“<sup>2</sup>.

### **Vergleich der Französisch-deutschen schulischen Erfahrung**

De Singly schreibt in *Les Adonaissants*, wobei er den Beginn der Adoleszenz von französischen und deutschen Kindern zwischen 10 und 13 beschreibt, nur in der Fußnote, dass „die Analyse nicht zwischen der nationalen Herkunft zwischen Deutschland und Frankreich differenziert sei. Die Unterschiede, sehr nebensächlich, seien nur als Zusammenfassung kommentiert“<sup>3</sup>. Dieser Autor behandelt auf die gleiche Weise die Ergebnisse von Gesprächen mit deutschen und französischen Kindern. Auf der anderen Seite wird der Leser beim Weiterlesen informiert, welche Nationalität das Kind hat von dem der Autor spricht, wobei wir bemerkt haben, dass de Singly keine hauptsächlichen nationalen Unterschiede in den Erfahrungen (unter anderem schulische) der Kinder gefunden hat. Dieser Autor schreibt nur am Ende seines Buches, dass die Unterschiede zwischen den französischen und deutschen Kindern von Unterschieden beim Schulbesuch abhängen, welche die Autonomie die den Kindern von ihren Familien gelassen wird, beeinflussen. Die hiervon abhängige Grenze dieses Werkes besteht in der Blindheit dieses Autors in Anbetracht der kulturellen Unterschiede in den sozialen Erfahrungen der französischen und deutschen Kinder, auf die Strukturierung der französischen und deutschen schulischen Erfahrungen hin bezogen. Der Autor bemerkt nicht

---

<sup>1</sup> „ceux qui ont une expérience vécue d'un autre système, qui ont pratiqué une comparaison ! Partout en Europe se rencontrent des gens qui viennent d'un autre pays, qui ont temporairement vécu dans un autre système scolaire, qui ont des expériences d'échanges. On pourrait leur demander des descriptions écrites ou orales sur un thème spécifique, si leurs connaissances sont approfondies, et les utiliser systématiquement comme personnes-ressources. (...) Il faut développer leur expérience, leur poser les questions auxquelles elles pourront répondre et qui cernent les spécificités du système étranger.“, Kodron, C., „Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives“, *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°1, *Approches comparatives en éducation*, n°1, 1994, p. 94.

<sup>2</sup> „Comme toute chose courante la comparaison est spontanée“, Robin, D., „Construire la comparabilité“, *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°1, *Approches comparatives en éducation*, p. 27.

<sup>3</sup> „L'analyse ne sera pas différenciée selon l'origine nationale, entre l'Allemagne et la France. Les différences, très secondaires, ne seront commentées qu'en conclusion.“, Singly de, F., *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 88.

mehrere Unterschiede zwischen der Schule in Frankreich und in Deutschland, wie die Abweichungen in der Bedeutung der Schule, den sehr unterschiedlichen Stellenwert, den die Schule im täglichen Leben hat (die Schule hat eine wesentlich zentralere Bedeutung in Frankreich) oder die Notwendigkeit des schulischen Erfolges für den Erfolg im Leben in Frankreich, was direkte Auswirkungen auf das tägliche Leben der Kinder hat, auf ihr Erleben und im Besonderen auf den Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz.

Ganz im Gegensatz, die schulische Erfahrung in Frankreich und in Deutschland zu vergleichen, ist besonders inhaltsreich aufgrund der sehr großen Abweichungen inmitten der erzieherischen Konzepte dieser beider Länder. Durch den deutsch-französischen Vergleich können auf überraschende Weise Dimensionen der französischen und deutschen schulischen Erfahrung sichtbar gemacht werden<sup>1</sup>. Obwohl es viele deutsch-französische Untersuchungen der Schule gibt (wir können zum Beispiel *L'éducation en France et en Allemagne*<sup>2</sup> oder *L'école comparée, regards croisés franco-allemands*<sup>3</sup> angeben, welche Vorträge von 2 Kolloquien wiedergeben), gibt es keine komparativen Forschungen über die schulische Erfahrung.

Im Bereich der verglichenen Erziehung betrifft der Vergleich im Allgemeinen das Niveau der Schulsysteme, ganz selten das Niveau der schulischen Erfahrung; das bedeutet, dass deren Analyse auf nationaler Ebene stattfindet, es gibt keinen internationalen Vergleich von Erfahrungen mit der Schule. Die Statistiken der großen internationalen Erhebungen wie PIMSS oder PISA erscheinen uns unzulänglich in Anbetracht eines zufrieden stellenden Bildes von den Erziehungssystemen, und es ist notwendig ein Material von den Erfahrungen zu haben, vor allem was den Vergleich der Erfahrungen angeht. Im weiteren ist die schulische Erfahrung stark von der nationalen Kultur gekennzeichnet, deswegen wollen wir uns in den Vergleich einschreiben, um eine Analyse der schulischen Erfahrung vorzuschlagen, wobei die kulturelle Dimension beleuchtet werden soll.

Der Vergleich der schulischen Erfahrungen muss noch gemacht werden, vor allem ein deutsch-französischer Vergleich, was aufgrund der erzieherischen Konzepte dieser beider Nationen als sehr treffend erscheinen könnte.

---

<sup>1</sup> Schellhammer, S., „La France vue d'ailleurs, Allemagne, La dure préparation à une carrière en France“, tr. fr., *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°1, *Approches comparatives en éducation*, p. 116.

<sup>2</sup> Wulf, C., Beillerot, J. (sous la dir.), *L'éducation en France et en Allemagne*, tr. fr., Paris, L'Harmattan, 2003.

<sup>3</sup> Groux, D., Helmchen, J., Flintner, E. (sous la dir.), *L'école comparée, Regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, 2006.





## **Zusammenfassung 5. Kapitel. Teilnehmerzahl an der Untersuchung und Datenerfassung**

---

Mit dem Programm Erasmus oder der Einrichtung des LMD verbringen Studenten jedes Jahr ein Semester oder mehr in einem Land von dem sie ungefähr die Sprache kennen. Diese interkulturelle Situation ist ein wunderbarer Humus für den Forscher, der die Erfahrungen vergleichen will. Da wir Deutsch sprechen, wurde uns für unsere Dissertation vorgeschlagen, über eine besondere Anzahl von französischen und deutschen Sekundarstufe 2 Schülern zu arbeiten: die Jugendlichen die am Programm Voltaire teilnehmen, das vom Deutsch Französischen Jugendwerk ins Werk gerufen wurde. Dieser Ausgangspunkt ermöglicht den Vergleich von französischen und deutschen schulischen Erfahrungen.

### **Das Deutsch Französische Jugendwerk und das Programm Voltaire**

Das Deutsch Französische Jugendwerk wurde 1963 mit dem Ziel „ein besseres Verstehen zwischen jungen Deutschen und jungen Franzosen zu fördern“<sup>1</sup> gegründet und um aus ihnen „Bürger zu machen, die die europäischen und internationalen Gegebenheiten in Angriff nehmen, wobei sie ihre nationale Umgebung überschreiten“<sup>2</sup>. Die Förderung von Mobilität ist für dieses Werk wesentlich.<sup>3</sup>

Der meiste Teil der vom Werk organisierten Austausche sind kollektive Begegnungen von kurzer Dauer, aber seit dem Potsdamer Gipfel (1998) gibt es auch individuelle Austausche und von langer Dauer, darunter das Programm Voltaire. Diese Einrichtung ist ein Programm von schulischem Austausch während 6 Monaten zwischen Frankreich und Deutschland, was folgendermaßen abläuft: die französischen Jugendlichen fahren sechs Monate während ihres Jahres in der „seconde“ (das erste Jahr der Sekundarstufe 2) nach Deutschland (von März bis August), und sie empfangen ihre deutschen Korrespondenten während ihres Jahres in der „première“ (das zweite Jahr der Sekundarstufe 2), von September bis Februar. 2002 haben

---

<sup>1</sup> „favoriser une meilleure compréhension entre les jeunes allemands et les jeunes français”, Brochure OFAJ, „Rencontres trinacionales”.

<sup>2</sup> „citoyens sachant aborder les réalités européennes et internationales en dépassant leur environnement national.”, Brochure OFAJ, „Rencontres trinacionales”.

<sup>3</sup> Papatsiba, V., *Des étudiants européens, „Erasmus” et l’aventure de l’altérité*, Peter Lang, Berne, 2003, p. 31.

110 Jugendliche am Programm Voltaire teilgenommen, 2002 waren es 246, 2003 etwas weniger als 400<sup>1</sup> und 2004 waren es ungefähr 500 Schüler.

### **Forschungsobjekt und Vorgehensweise**

Unsere Arbeit besteht in einem Vergleich zwischen den französischen und deutschen schulischen Erfahrungen, mithilfe einer interkulturellen Einrichtung die als Entwickler fungiert. Welche sind die schulischen Erfahrungen der französischen Sekundarstufe 2 Schüler und welche sind die schulischen Erfahrungen der deutschen Schüler? Wie werden die Jugendlichen durch ihre Erfahrung geprägt? Was bringen die Vergleiche der Erfahrungen der Franzosen mit den Erfahrungen der Deutschen ein, welche Fragen werden aufgeworfen, was zeigen sie an? Welche Typen von Einzelnen werden durch welche schulischen Erfahrungen produziert?

Wir erfassen die Erfahrung durch die Rede. Diese Beziehung zwischen der Erfahrung und der Rede stellt eine wichtige und komplexe Frage dar. Durch das Nachdenken beim Reden – was auf integrative Weise zur Erfahrung gehört<sup>2</sup> – bekommen wir ein Fenster auf die schulische Erfahrung. Bei der Beurteilung der Erfahrung haben wir es mit 4 Redetypen zu tun, die auf 4 verschiedene Stellungen hinweisen: der Typus die schulische Erfahrung des Schülers in seiner ursprünglichen Kultur betreffend, der Typus die schulische Erfahrung in der ausländischen Kultur betreffend und dieses vom Franzosen ausgehend, wie vom Deutschen ausgehend.

Im Zusammenhang dieser Forschung positionieren wir uns von der Sicht des Jugendlichen ausgehend, der versucht, seiner Erfahrung einen Sinn zu geben, sie zu verstehen und seine Handlungen zu analysieren<sup>3</sup>. Das Vorgehen der verstehenden Soziologie, das von mehreren Soziologen wie Rayou<sup>4</sup>, Dubet oder Ramos praktiziert wird, erscheint uns als die beste Weise, um die Art anzugehen, wie die Jugendlichen sich zum Subjekt ihrer Existenz machen. Diese verstehende Soziologie ist eine Soziologie der Vereinzelung, und wir haben als einzigen Zugang zur Subjektivität der Jugendlichen – das einzige Material über das wir verfügen<sup>5</sup> – das was sie selbst von sich geben. Unsere Arbeit besteht hier zum Teil in einer „Deutung der

---

<sup>1</sup> Colin, L., Brougère, G., „Des lycéens français en Allemagne : les effets de l’immersion”, *Construire l’identité européenne. Altérité, éducation, échanges*, communication lors du colloque de l’Adece, Conseil de l’Europe, 2003.

<sup>2</sup> Dubet, F., *Sociologie de l’expérience*, Paris, Seuil, 1994.

<sup>3</sup> Ramos, E., *Rester enfant, devenir adulte*, Paris, L’Harmattan, 2002.

<sup>4</sup> Rayou, P., *La „dissert de philo”, sociologie d’une épreuve scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002 ; Rayou, P., *La cité des lycéens*, op. cit. ; Rayou, P., *La grande école, Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999.

<sup>5</sup> Dubet, F., *Sociologie de l’expérience*, Paris, Seuil.

Mikrotheorien“<sup>1</sup> der interviewten Jugendlichen. Die Erfahrung auf diese Weise zum Forschungsobjekt zu wählen verlangt von uns, dass wir die am Programm Voltaire teilnehmenden Jugendlichen ansprechen, indem wir annehmen, dass sie zum Teil fähig sind, ihre Beziehung zur Welt bewusst zu beherrschen.

### **Datenerfassung und Analyse**

Bei der Analyse unseres Forschungsobjektes werten wir mehrere Materialien aus, selbst wenn diese Untersuchung hauptsächlich von den Gesprächen mit den Jugendlichen stammt. Die hauptsächlichsten Daten bestehen aus den Reden, die von französischen und deutschen Jugendlichen in ihrer Muttersprache aufgenommen wurden, mithilfe von halb offenen Gesprächen von einer Dauer zwischen 20 und 90 Minuten, bei 105 Jugendlichen während 127 Gesprächen (einige hatten mehrere Gespräche). Wir haben die Jugendlichen getroffen, die an 2 Kohorten des Programm Voltaire teilnahmen.

Nach den Gesprächen sind diese aufgeschrieben worden. Wir haben anschließend ungefähr 20 davon studiert, um wiederkehrende kategorische Themen festzustellen, was ermöglicht hat, alle Gespräche einzuteilen. Wir haben auf diese Weise 119 kleine Kategorien aufgestellt, die sich mit der schulischen Erfahrung und den außerschulischen Aktivitäten befassen (was die Zeiteinteilung der Schule ermöglicht) und 26 größere Kategorien, die sich mit der Beziehung zum Korrespondenten, zu seiner eigenen und Gastfamilie, mit der interkulturellen Erfahrung, mit dem Erlernen der Sprache... befassen. Die gesamte Rede ist nach thematischen Gesichtspunkten unterteilt worden und im Programm zur qualitativen Analyse *Hyperresearch* gespeichert worden. Der Zweck dieses Programms, das überhaupt keine quantitative Analyse erzeugt, ist, dass es zu jedem Zeitpunkt und sehr einfach möglich ist, die Rede im Kontext wiederzugeben, damit Fehler bei der Auswertung vermieden werden, was geschehen kann, wenn man falsch versteht, was der Interviewte sagt weil ein Teil der Rede aus dem Kontext genommen wird.

Fragebögen sind von französischen und deutschen Forschern hergestellt worden, die die Aufgabe vom Deutsch Französischen Jugendwerk hatten, das Programm Voltaire wissenschaftlich zu überwachen. Diese Fragebögen (quantitativ und qualitativ), bei französischen und deutschen Schüler und bei ihren Lehrern ausgearbeitet, sind den Kohorten

---

<sup>1</sup> „interprétation des microthéories“, Brougère, G., Colin, L., Merckens, H., Kaufmann, K., Niélas, H., Perrefort, M., Saupé, V., « Introduction », dans Brougère, G., Colin, L., Merckens, H., Kaufmann, K., Niélas, H., Perrefort, M., Saupé, V., *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, OFAJ, *Texte de travail n°23*, 2006, p. 8.

1,2 und 3 gegeben worden. Die Ergebnisse der Fragebögen sind im Programm statistischer Analyse SPSS aufgenommen worden. Wir konnten die brutto Ergebnisse mehrerer Fragebögen der Kohorte 2 benutzen.

### **Eigenschaften dieser Jugendlichen**

*Die Mobilität* ist eine wichtige Eigenschaft dieser Jugendlichen des Programms Voltaire. Für die meisten besteht das wesentliche im engeren *im Fortgehen*, dieses Programm ist eine Möglichkeit, Fortzugehen und einen Bruch mit dem täglichen Leben zu machen. Diese Mobilität ist eine „Handlung im Aufbau des Selbst“<sup>1</sup>, wobei man anderswo auf eine bessere Zukunft hofft.

*Echte Sekundarstufe 2 Schüler.* Die Teilnehmer am Programm Voltaire sind nicht charakteristisch für die Gesamtheit der französischen und deutschen Sekundarstufe 2 Schüler, und wir können mithilfe der französischen Einteilung nach Dubet sagen, dass sie in der großen Mehrzahl „*echte Sekundarstufe 2 Schüler*“<sup>2</sup> sind. Das Besondere an unserer Arbeit ist insofern, dass sie Schüler betrifft, die in der Schule Erfolg haben, im Gegensatz zu den meisten Untersuchungen, die sich mit Schülern befassen, die Schulschwierigkeiten haben.

*Motivationen zu Anfang.* Es gibt noch andere Motivationen für die am Programm Voltaire teilnehmenden Jugendlichen als einfach die Vertiefung einer fremden Sprache. So konnten wir unter dem, was diese Jugendlichen zu Anfang motiviert, das „sich einen künftigen Beruf vorstellen“<sup>3</sup> notieren, von einem Beruf auf internationaler Ebene abhängig, wie auch einen „Wunsch nach einer Änderung und sogar Bruch des gewöhnlichen Schullebens, Familienlebens, sozialen Lebens, was sich mit dem Wunsch, 6 Monate im Ausland zu leben kombiniert.“<sup>4</sup> Diese Jugendlichen sind froh, ihr Heim zu verlassen und einen Bruch mit ihrem täglichen Leben zu machen. Sie haben einen starken Wunsch nach Neuem, wie auch, etwas über das andere Land (für das sich die Schüler wirklich interessieren) zu lernen.

---

<sup>1</sup> „acte de construction de soi“, Papatsiba, V., *Des étudiants européens, „Erasmus“ et l’aventure de l’altérité*, op. cit., p. 1.

<sup>2</sup> Dubet, F., *Les lycéens*, op. cit.

<sup>3</sup> „projection dans le futur professionnel“, Brougère, G., Colin, L., „L’expérience d’immersion en Allemagne“, Brougère, G., Colin, L., Merkens, H., Kaufmann, K., Nicklas, H., Perrefort, M., Saupe, V., *L’immersion dans la culture et la langue de l’autre*, op. cit., p. 66.

<sup>4</sup> „désir de changement voire de rupture par rapport à la vie scolaire, familiale, sociale habituelle qui se combine avec un désir de vivre six mois à l’étranger.“, Brougère, G., Colin, L., „L’expérience d’immersion en Allemagne“, op. cit., pp. 66-67.

Die Rede und hierbei im Besonderen das Gespräch mit einem Interviewer der das, was als selbstverständlich angesehen wird, befragt, sind uns als ein unermesslicher Reichtum erschienen. Der Befragte wird zu einer kritischen Überlegung aufgefordert, stellt seine Arbeit an sich selbst infrage und überprüft die unterschwelligen Logiken seiner Erfahrung. In unserer Methodik haben wir also die Gespräche ausgewählt, im Gegensatz zu anderen Forschungen in den Sozialwissenschaften, die sich auf Berichte stützen.<sup>1</sup> In einer Auswertung der schulischen Erfahrung erscheint die Wahl der Gespräche in der Methodik unumgebar, und im Besonderen beim Vergleich der Erfahrungen von den Teilnehmern selbst, weil hierbei das Überlegen der Teilnehmer gefördert wird, welches bereits in der interkulturellen Situation stark angeregt wird (ihr Überlegen ist ein unentbehrliches Material). Die quantitativen Daten haben einen peripheren Stellenwert bei der Analyse der schulischen Erfahrung.

---

<sup>1</sup> Comme le travail de V. Papatsiba : *Des étudiants européens, « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, op. cit.



## **Zusammenfassung 6. Kapitel: Vergleichende Wissenschaft und vorgeschlagene Methodologie des Vergleichs**

---

Der Bereich interkultureller Forschung schafft eine Möglichkeit, an Daten heranzukommen, wir benützen sie als Entwickler der schulischen Erfahrung. Das interkulturelle Ausmaß dieser Arbeit liegt in der Einrichtung selbst und im Feld, wo die Teilnehmer leben und nicht in den Ergebnissen (wir haben die Wahl getroffen, die interkulturelle Erfahrung per se nicht zu analysieren). Wir benützen eine reelle Situation, um ein Motiv zu untersuchen, das wir ohne diese Einrichtung weder beobachten noch analysieren hätten können. Mit dieser Arbeit schlagen wir ein methodologisches Experiment in den Erziehungswissenschaften vor.

### **Interkulturelle Erfahrung und überlegen**

Das interkulturelle Ausmaß, also das vergleichende Ausmaß steht im Zentrum dieser Forschung, ohne dass wir dies vollständig aufgebaut hätten. Sie ist inmitten des Untersuchungsfeldes gegenwärtig (die Jugendlichen befinden sich in einer interkulturellen Situation), es betrifft unser Forschungsmotiv (die schulische Erfahrung wird von dieser interkulturellen Erfahrung der Jugendlichen gefärbt), und so auch ist sie in unserer Methodologie, da wir die französischen und deutschen Jugendlichen in ihrer Muttersprache befragt haben. Schließlich sind wir selbst „vom interkulturellen geprägt“, da wir die doppelte französische und deutsche Staatsangehörigkeit haben. Wir benützen die interkulturelle Situation als einen Entwickler für die schulische Erfahrung, was eine besondere Betrachtung ergibt; wir stellen in der Tat fest, dass es bestimmte Aspekte der schulischen Erfahrung gibt, die nur in der interkulturellen Situation entwickelt werden.

Eine interkulturelle Situation zu benutzen ist eine Einrichtung von großem Reichtum für die Methodologien in den Erziehungswissenschaften in dem Maße, da der Teilnehmer in der Situation des Eintauchens mehrere widersprüchliche Logiken integrieren muss, und da er sich nicht „automatisch“ oder ohne zu überlegen verhalten kann, wie er es in seinem Ursprungsland tun konnte. Er entdeckt, dass andere sich in einem anderen Kontext anders verhalten: er kann dann ihre Haltungen verunglimpfen oder aber feststellen, dass andere „genau so gut“ leben wie er aber anders, gemäß anderer Normen und Werte.

## **Vorstellung des Entwicklers: die interkulturelle Erfahrung**

Unsere Analyse der schulischen Erfahrung wird durch die interkulturelle Erfahrung der Jugendlichen entwickelt, im Folgenden einige der großen Merkmale:

*Die Erfahrung des Eintauchens: eine Erfahrung der Verwandlung von sich selbst oder Bildung<sup>1</sup>.* Die Erfahrung der Verwandlung von sich selbst (oder von Bildung) und das Arbeiten an sich selbst ist das, was die Erfahrung des Eintauchens der Jugendlichen charakterisiert. Ins Ausland fortgehen „ist keine unscheinbare Handlung“<sup>2</sup>, im Übrigen bekennen die meisten der Jugendlichen, dass sie vor ihrer Abreise nicht geahnt hatten, wie sehr diese Erfahrung grundlegend in ihrem Leben sein würde und konkrete Änderungen ihrer Lebensweise bringen würde.

*Eine Selbstständigkeit die normalerweise Studenten „reserviert“ ist.* Die Erfahrung dieser Sekundarstufe 2 Schüler die 6 Monate ins Ausland reisen ähnelt – zum Teil – der Erfahrung von Studenten die an länger währenden Austausch vom Typ Erasmus teilnehmen; Sekundarstufe 2 Schülern die Möglichkeit zu schaffen, 6 Monate in einem anderen Land einzutauchen, ist eine besondere Situation. Eine Erfahrung, die normalerweise auf Studenten beschränkt ist, wird somit Sekundarstufe 2 Schülern möglich gemacht, welche während ihres Eintauchens eine Haltung haben, die zum Teil der des Erwachsenen ähnelt.

*Bruch mit der Zentrierung auf sein Volk und eine neue Betrachtung von sich selbst.* Wir stellen fest, dass die Jugendlichen keine bewertenden Haltungen haben – im Gegensatz zu Papatsibas Analyse bei Erasmus Studenten<sup>3</sup> – sondern einer kulturellen Dezentration fähig sind, um die unterschwellig Logiken zu entdecken, die das Verhalten der Einwohner des Gastlandes bestimmen. Es ist möglich, dass diese Unterschiede der Ergebnisse vom radikaleren Eintauchen der Jugendlichen des Programms Voltaire in die Kultur des Anderen abhängen (ohne einer internationalen Gemeinschaft während des Aufenthaltes anzugehören und ohne die fast exklusive Frequentierung von ausländischen Studenten durch die Erasmus Studenten). Die Erfahrung des Eintauchens scheint uns beim Programm Voltaire konsequenter als bei Erasmus zu sein (selbst wenn sie nur in 6 Monaten statt einem Jahr besteht). Das spezifische dieses Eintauchens ist eine der hauptsächlichen Eigenschaften des Programms Voltaire. Vielleicht kommen diese Unterschiede bei den Ergebnissen auch von

---

<sup>1</sup> Cf. Wallenhorst, N., „L’indispensable expérience vécue”, *Cahiers pédagogiques*, n° 442, *Education à l’Europe*, 2006.

<sup>2</sup> „n’est pas un acte anodin”, Papatsiba, V., *Des étudiants européens, „Erasmus” et l’aventure de l’altérité*, op. cit., p. 257.

<sup>3</sup> Papatsiba, V., *Des étudiants européens, „Erasmus” et l’aventure de l’altérité*, op. cit., p. 141.



Unterschieden bei der Erhebung der Daten: unser Forschungsmaterial ist durch Gespräche mit den Jugendlichen zusammengestellt worden, welche dazu gebracht wurden, ihre Rede ständig zu erörtern, was die Berichte, die einer Verwaltung zugeschickt wurden nicht ermöglichen, wonach Papatsiba seine Forschung realisiert hat.

*Entdeckung seiner Sozialisierung Auftauchen des Subjekts.* Den Jugendlichen wird bewusst, dass sie ihr Verhalten und ihre Haltungen in ihrer Kultur aufbauen, wie auch ihre Subjektivität. Diese Erfahrung im Ausland ermöglicht ihnen, die Kultur in der sie immer gelebt haben zu erkennen, was sie jedoch nie – oder selten – bemerkt haben. Dieser Aufenthalt lässt das implizite erscheinen, er macht sozial fabrizierte Elemente deutlich und gibt dem Jugendlichen die Möglichkeit, sich als Subjekt aufzubauen.

*Die Beziehungen zwischen Korrespondenten.* Die Qualität der Beziehung mit dem Korrespondenten ist ein bestimmendes Element des Eintauchens des Jugendlichen. Mehrere Beziehungen zwischen Korrespondenten sind konfliktreich und einige waren gewalttätig; manchmal ist man Teilnehmer einer Hassbeziehung, wo es keinen Dialog mehr gibt zwischen dem Jugendlichen und seinem Korrespondenten.

### **Epistemologie des Vergleichs in dieser Forschung**

*Die Jugendlichen und die Frage der Vergleichsmöglichkeit.* Die Jugendlichen vergleichen, analysieren, ändern ständig ihre Anhaltspunkte. Dieser Vergleich kann nicht konstruiert werden, er besteht in der Tat (selbst wenn er durch das Untersuchungsgespräch aufgezeigt wird). Die Jugendlichen vergleichen auf verschiedenen Arten. Als ein Nebeneinanderstellen von zwei „Arten zu handeln“, „Arten zu sein“ und „Arten zu denken“ wirft der Vergleich keine Fragen bei den Jugendlichen auf. Es scheint ihnen legitim, die beiden schulischen Erfahrungen und die unterschweligen Logiken nebeneinander zustellen.

*Der Vergleich des Forschers.* Die Jugendlichen vergleichen die schulischen französischen und deutschen Erfahrungen, aber wir vergleichen ebenso an mehreren Stellen des Programms die Rede der französischen und deutschen Jugendlichen: in Deutschland, in Frankreich und bei der Rückkehr der Deutschen. Aufgrund der Dyssymmetrie der Erfahrungen (die Franzosen fahren vor den Deutschen ins Ausland) vergleichen wir ebenfalls die Analysen der französischen und deutschen Jugendlichen. Wir berücksichtigen bei unserer Analyse den Unterschied bei dem Motiv des Vergleichs von den Jugendlichen und von uns selbst. Durch

den Vergleich der schulischen Erfahrungen vergleichen wir ebenfalls das französische und das deutsche Erziehungssystem.

*Der Vergleich ist im Zentrum der Erzeugung der Ergebnisse.* Die Tatsache zu vergleichen ist ein Anteil der interkulturellen Situation, da die Jugendlichen zwei Erfahrungen erleben, die sie vergleichen. Der Vergleich ereignet sich auf 2 Ebenen: die Jugendlichen vergleichen ihre Erfahrungen und wir vergleichen ihre Reden. Die Tatsache zu vergleichen ist also ein doppeltes methodologisches Mittel um die schulische Erfahrung der Jugendlichen zu untersuchen. Die Tatsache zu vergleichen ist auch eine Erfahrung: jene der Jugendlichen die vergleichen. Dieser Vergleich ist wesentlich bei der Erzeugung der Ergebnisse in seiner Eigenschaft als Entwickler unseres Forschungsmotivs.

## **Zusammenfassung 7. Kapitel. Die pädagogische Beziehung und die Bedeutung des Lehrers**

---

Die Abfassung der Zusammenfassungen von Kapitel 7, 8 und 9 war nicht einfach, wir haben die Wahl getroffen, nur einige Elemente der Analyse der französischen und deutschen schulischen Erfahrung wiederzugeben.

Fast die Gesamtheit der französischen und deutschen Schüler stellen große Unterschiede in der pädagogischen Beziehung sowohl auf französischer als auch auf deutscher Seite fest. Alles unterscheidet sich in beiden Beziehungen, und wenn die Schüler die deutsche pädagogische Beziehung beschreiben, dann beziehen sie sich im Gegensatz auf die französische pädagogische Beziehung, und umgekehrt.

### **Hilfe und pädagogische Beziehung: zwischen einer Hilfe in der Gruppe und einer Hilfe auf individueller Basis**

Die französische pädagogische Beziehung erscheint als auf die reine Vermittlung von Wissen beschränkt, während die deutsche pädagogische Beziehung in der Sicht der französischen und deutschen Schüler als vollständiger erscheint (auf den Schüler bezogene helfende Beziehung, Schüler und Lehrer kennen sich besser, usw.). Die Hilfe und die Haltung des Lehrers den Schülern gegenüber stellen den Kern der Unterschiede zwischen diesen beiden pädagogischen Beziehungen dar<sup>1</sup>. Die Schüler bestätigen, dass die Lehrer sich mehr mit ihnen befassen, im Gegensatz zu den französischen Lehrern, die in die Schule kommen, um dort zu unterrichten und nach Hause gehen, egal, ob die Schüler es verstanden haben: „Viele Lehrer machen ihre Arbeit, und wenn der Schüler begreift, dann ist es gut, wenn nicht, dann ist es egal. Ich glaube, das ist etwa so in Frankreich“<sup>2</sup> (Charlotte, F). Die von den deutschen Lehrern angebotene Hilfe ist nicht auf eine didaktische und pädagogische Hilfe beschränkt, es handelt sich vor allem um Zuhören und auf das Leben außerhalb der schulischen Leistungen bezogene Aufmerksamkeit.

Die Rolle der Lehrer bezieht sich in Deutschland nicht nur auf den Klassenbereich, sie dehnt sich ebenfalls darüber hinaus aus. Die Schüler stehen dem Lernen nicht allein gegenüber,

---

<sup>1</sup> Wir beziehen uns hier auf einen Artikel in *Cahiers pédagogiques*, Wallenhorst, N. „France-Allemagne, des logiques différentes“, *Aider les élèves?*, *Cahiers pédagogiques*, n°436, 2005.

<sup>2</sup> „Il y a pas mal de profs qui font leur travail et si l'élève réussit : tant mieux, sinon : tant pis. Je pense que c'est un peu comme ça en France”.

genauso wenig dem, was das Erlernen des täglichen Lebens angeht, zum Beispiel Freundschaften, Todesfälle, Scheidungen der Eltern: „Sie haben nicht nur eine Stellung als Lehrer, sie sind wirklich da, um den Schülern zu helfen, Fortschritte zu machen, nicht unbedingt in der Schule, sondern sogar selbst im täglichen Leben, und ich denke, dass es in Frankreich ziemlich viele Lehrer gibt, denen das ganz egal ist, sie sind da, um ihren Schülern etwas beizubringen, Stopp.“<sup>1</sup> (Martine, F).

Es ist in Frankreich und in Deutschland sehr unterschiedlich, wie man sich den Lehrer vorstellt. Der Lehrer wird in Deutschland von den Schülern als ein „Begleiter“ gesehen, während er in Frankreich als jemand angesehen wird, der Wissen hat, das er vermitteln muss. Die Hilfe des französischen Lehrers besteht nicht in der Begleitung des Schülers, sondern darin, den Schüler zu trainieren, damit er seine Lernziele erreicht. Die Hilfe darf nicht individuell sein, da der Lehrer sonst Zeit für die anderen Schüler verlöre. Die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern ist somit zum großen Teil eine Beziehung zur Klassengruppe, das Training wird zusammen gemacht, und die Hilfe zielt auf die Vermittlung von Wissen, wobei die Schüler öfter in der Logik eines sportlichen Trainings sind, als intellektuell etwas zu lernen.

### **Nähe und Abstand in der pädagogischen Beziehung**

Eins von dem, was die Jugendlichen in Deutschland am meisten schätzen, ist die Tatsache, dass die Lehrer ihre Schüler kennen. Das Gefühl, von den Lehrern gekannt zu sein, dass seine Sorgen angehört werden und dass er nicht abgeurteilt wird, gibt dem Jugendlichen das Gefühl, für den Lehrer eine Person und nicht nur ein Schüler zu sein. Die deutschen Lehrer sind stärker im gesamten Leben der Schüler investiert, und sie können wie ein „Onkel“ oder ihre „Mutter“ angesehen werden: sie nehmen an ihren Festen teil und sie organisieren Ausflüge und Reisen, im Gegensatz zu den französischen Lehrern, die „sich nicht so sehr einsetzen“.

Doch es gibt Unterschiede in der Art, wie die deutsche pädagogische Beziehung aufgefasst wird. In der Tat lehnen die deutschen Jugendlichen es ab, von den Lehrern zu sagen, dass diese ihre „Freunde“ sind. Dieser Begriff stellt ein Problem dar, und es ist ziemlich schwierig, die Natur der Beziehung zwischen den deutschen Schülern mit ihren Lehrern zu beschreiben. Der Lehrer ist kein Freund, seine pädagogische Rolle überschreitet jedoch das Vermitteln von

---

<sup>1</sup> „Ils n'ont pas qu'un statut de prof, ils sont là vraiment pour aider les élèves à progresser, pas forcément qu'à l'école mais même dans la vie de tous les jours quoi, et en France, je pense qu'il y a pas mal de profs qui s'en foutent quoi, ils sont là c'est pour enseigner quelque chose à leurs élèves point barre.”

Wissen, und die Tatsache, den Schüler und sein persönliches Leben zu kennen, gehört zu seiner Rolle.

Obwohl vielen französischen Schülern die Nähe in der pädagogischen Beziehung gefallen hat, sind sie trotzdem misstrauisch geblieben. Nach ihnen dürfen die Rollen in der Tat nicht miteinander vermischt werden, und die Beziehung darf nicht ebenbürtig werden, der Lehrer muss seine Überlegenheit dem Schüler gegenüber behalten. Insofern sind die Erwartungen der Jugendlichen den Lehrern gegenüber ambivalent: sie suchen die Überlegenheit des Lehrers, indem sie sich dagegen auflehnen.

Die Frage des Duzens wird manchmal in den Gesprächen angesprochen, es handelt sich um einen interessanten Anzeiger in der Lehrer – Schüler Beziehung. Auf die Frage: „Was ist für dich ein Lehrer? Wie könntest du ihn definieren?“<sup>1</sup> antwortet Lucie (F) ohne Zögern: „Es ist jemand, den man bewundert, jemand, den man nie aus Versehen duzt.“<sup>2</sup>

### **Die Rolle des Lehrers**

„Sie [die Lehrer] kommen, halten ihren Unterricht, gehen.“<sup>3</sup> (Martine, F).

Dieser Satz, auf die gleiche Weise formuliert „er kommt, hält seinen Unterricht, er geht“, den wir sehr oft von verschiedenen Schülern gehört haben, kennzeichnet die Rolle eines Lehrers in Frankreich: er muss nur seinen Unterricht halten, muss Wissen vermitteln; er ist ein Vermittler. Die vornehmliche vom Lehrer erwartete Arbeit besteht darin, „Unterricht zu halten“<sup>4</sup>, wie es von Barrère gezeigt wurde. Der Lehrer ist da, um zu vermitteln, die Schüler, um zuzuhören. „In Frankreich halten sie Unterricht, also „guten Tag, auf Wiedersehen, und macht’s mal“<sup>5</sup>. (Isabelle, F).

Auf die Frage „welche Rolle hat ein Lehrer in Frankreich?“<sup>6</sup>, antwortet Perrine (F) zuerst „Ich weiß nicht, er schmeißt uns sein Zeug hin, sagen wir es mal so, und der Schüler soll alles aufnehmen, es auswendig lernen, und das ist es.“<sup>7</sup> Elise (F) benutzt einen bildlichen Ausdruck, womit sie zeigt, wie sehr der Lehrer in der Rolle des Vermittlers und der Schüler in der, der passiv aufnehmen muss: „Was mich betrifft, ich finde, dass man wesentlich mehr

---

<sup>1</sup> „C’est quoi pour toi un professeur ? Comment est-ce que tu définirais un professeur ?”

<sup>2</sup> „C’est quelqu’un qu’on admire, quelqu’un à qui on ne dira jamais “tu” par mégarde”.

<sup>3</sup> „Ils [les profs] arrivent, ils font leur cours, ils repartent.”

<sup>4</sup> „faire cours”, Barrère, A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L’Harmattan, 2002.

<sup>5</sup> „En France, ils font les cours, bonjour-au-revoir et puis débrouillez-vous quoi.”

<sup>6</sup> „quel est le rôle d’un prof en France ?”

<sup>7</sup> „Je sais pas, il balance sa sauce, disons ça comme ça, et l’élève doit mâcher et apprendre par cœur et voilà.”

lernt. Um zu vergleichen, könnte man sagen, dass es in Frankreich wie mit einer leeren und einer vollen Gießkanne ist: der Lehrer ist die volle Gießkanne, und der Schüler lässt sich begießen, im Gegensatz dazu nehmen alle in Deutschland in der Klasse teil, und da das sehr mündlich ist, ist das am Ende mehr entspannt<sup>1</sup> (das scheint ihr nicht zu gefallen). In Frankreich ist der Schüler mehr der Handelnde bei seinem Lernen, er hört dem Lehrer passiv zu, selbst wenn er hart zu Hause arbeiten muss.

Was diese Auswahl von französischen Sekundarstufe 2 Schülern vom Lehrer erwartet, ist nicht, dass er sympathisch oder angenehm sei. Als erstes wird Leistung erwartet, Sympathie kommt anschließend, sozusagen als „Option“. Einige französische Schüler wünschen manchmal Strenge bei ihren Lehrern und sie suchen nach ihr. Wie Lucie (F) es in der Tat vermerkt „je strenger, desto mehr Erfolg“<sup>2</sup>. Die Härte der Lehrer wird von den Schülern geschätzt „Madame Henri, sie zum Beispiel, duldet nichts, sie ist wirklich eine Polizistin. Man hört wirklich keinen Laut in ihrem Unterricht. Alle hören ihr zu und alle mögen sie, das ist das schlimmste.“<sup>3</sup> (Edwige, F).

### **Wort des Schülers, Wort des Lehrers und Wissensvermittlung**

Der Unterricht ist in Frankreich ein „Frontalunterricht“, „es ist der Lehrer, der, ich weiß nicht, das Wort hat, und die Schüler haben nichts zu sagen“<sup>4</sup>. (Perrine, F). Die französischen und deutschen Schüler bedauern es, dass sie im Unterricht „nicht etwas zu sagen haben, dort aber doch“<sup>5</sup> (Anne, F). Alle Deutsche bestätigen, dass die Schüler sich in Frankreich nicht genug am Unterricht beteiligen, und dass es nicht gut ist, dass der Lehrer die Exklusivität des Wortes hat, wobei der Schüler dem Meister zuhört: „in Frankreich bekommt man eine Stunde im Unterricht, der Lehrer redet, redet, redet, und wir machen uns Notizen, und das dauert eine ganze Stunde lang.“<sup>6</sup> (Amélie, F). Die Franzosen müssen still sein, hierzu gibt es keine Alternative: „Da erzählt der Lehrer irgendwas, und die Schüler schreiben mit.“ (Wilfried, D).

---

<sup>1</sup> „moi, je trouve que déjà, on apprend beaucoup plus. Pour faire une comparaison, en France c'est plutôt comme l'arrosoir vide et l'arrosoir plein : le professeur c'est l'arrosoir plein et l'élève se laisse remplir alors que en Allemagne, c'est plutôt tout le monde participe en classe et comme c'est tellement oral, à la fin, c'est beaucoup plus relâché”.

<sup>2</sup> „plus c'est sévère, plus il y a de résultats”.

<sup>3</sup> „Mme Henri, alors, elle, elle supporte rien, c'est vraiment la gendarmette, on l'appelle avec Christine. Il n'y a vraiment pas de bruit dans son cours. Tout le monde écoute et tout le monde l'aime bien, c'est ça qui est le truc le pire.”

<sup>4</sup> „c'est le professeur qui a, je sais pas, qui a la parole et les élèves n'ont rien à dire.”

<sup>5</sup> „on n'a pas forcément notre mot à dire, alors que là-bas, si”.

<sup>6</sup> „En France, on a une leçon quand on est en cours, c'est le prof, il parle, il parle, il parle et nous on prend des notes et c'est ça pendant toute l'heure”.

Die von einem Schüler in Frankreich hauptsächlich erwartete Haltung ist, zuzuhören, wobei es sich in Deutschland darum handelt, dass er den Unterricht versteht. Insofern wird Schweigen von den ersteren erwünscht, und für die letzteren ist es unumgänglich, zu sprechen und Fragen zu stellen. Was der französische Lehrer sagt, wird nicht zur Diskussion gestellt, man muss es nehmen wie es ist. Das Wort des Lehrers wird den Schülern nicht zur Kritik angeboten, es wird zum Teil als „wahr“ oder „zuverlässig“ angesehen.

Die Logik ist in Frankreich das Ansammeln von Kenntnissen, und viele Schüler vermissen, nicht wirklich die Zeit zu haben, das zu assimilieren, was sie lernen müssen. In Frankreich muss die Stunde des Lehrers gelernt werden, und das, was man außerhalb der Rede des Lehrers gelernt hat, kann nicht in der Schule in den Wert gestellt oder bewertet werden. Und auch ist es nicht möglich, alles, was im Unterricht gesagt wird, zu behalten, Hausaufgaben sind unentbehrlich: „ich muss meine Stunden zu Hause in Ruhe und ungestört durchsehen“<sup>1</sup> (Marie, F). Mehrere Franzosen erklären, dass man in Frankreich „den Kopf wirklich voll hat“<sup>2</sup> (Anne, F). Die französische Methode besteht im „Eintrichtern“<sup>3</sup>, was den Nachteil hat, dass „drei Tage später alles vergessen ist!“<sup>4</sup> (Cécile, F).

In Frankreich werden die Schüler nicht zum selbstständigen Denken angeregt. Das Wort des Schülers steht unter Druck, er darf nur davon sprechen, wovon der Lehrer gesprochen hat. Die Schüler werden noch nicht des freien Denkens fähig angesehen, wobei sie der Rede des Lehrers auf argumentierte Weise widersprechen könnten. Das Wort des Schülers hat sein Gewicht und ihre Rolle im Unterrichtsraum. Wir könnten sagen, dass der Unterricht in Frankreich der Raum des Lehrers ist, die Schüler nehmen nur daran teil, sie sind nicht die Handelnden. In Deutschland ist es sogar möglich, dem Lehrer zu widersprechen, was von einigen Franzosen als eine Frechheit aufgefasst wird – oder sogar als eine Art Majestätsbeleidigung: „das hat mich schockiert im Verhalten in der Klasse, denn wenn man in Frankreich so einem Lehrer antworten würde, mein Gott, man würde in der Luft zerrissen, also, das ist klar.“<sup>5</sup> (Marie, F)

---

<sup>1</sup> „je suis obligé de revoir mes cours à la maison, au calme, tranquillement“.

<sup>2</sup> „on en a vraiment plein la tête“.

<sup>3</sup> „bourrage de crâne“.

<sup>4</sup> „trois jours plus tard, c’est oublié !“

<sup>5</sup> „Au niveau du comportement en classe, ça m’a choquée parce que en France, si un élève répondait comme ça au prof mais mon Dieu, je crois qu’il se ferait déchirer quoi, c’est clair“.

## **Aggressivität zwischen Lehrern und Schülern**

Antoine meint, dass Lehrer wie Schüler am geringen Austausch zwischen dem, was er „die beiden Seiten“ nennt, leiden, hiermit macht er den Gegensatz zwischen beiden Gruppen deutlich. Wir stellen einen „Krieg“, eine dauernde Opposition zwischen Lehrern und Schülern fest: „Es ist nicht wie in Frankreich, wo der Lehrer schreit, und man macht sich über ihn lustig. Das ist anders. Der Lehrer ist in Frankreich viel mehr. ...Man legt ihn so weit wie möglich rein. Im Gegensatz dazu ist der Lehrer in Deutschland dazu da, dir zu helfen, dir einen Rahmen zu geben, er ist für dich da.“<sup>1</sup> (Cécile, F). Die Verachtung, die die Schüler als Opfer erdulden, als auch die Schreie und Ausfälle von Seiten der Lehrer, stellen in den Gesprächen eine wichtige Thematik dar. Die Schüler haben die Weise mitgeteilt, in der sie von den französischen Lehrern während des Unterrichts verletzt wurden: „Ich bin zum Beispiel einmal in Englisch kaputt gemacht worden, ich habe nicht mehr gewagt, teilzunehmen.“<sup>2</sup> (Antoine, F). Für einige Deutsche ist die Demütigung der Schüler fast eine pädagogische Praxis, und als solche zum Teil für die Rivalität zwischen Lehrern und Schülern verantwortlich. Sich über die Schüler lustig zu machen und sie zu demütigen, ist in Deutschland ein nicht mögliches Verhalten: „Meine Biolehrerin finde ich überhaupt nicht gut. Die beleidigt Schüler. In Deutschland wäre es undenkbar einen Schüler zu beleidigen.“ (Louisa, D).

In diesem Kapitel haben wir versucht, die Kernpunkte der Rede der Franzosen und der Deutschen hinsichtlich der pädagogischen Beziehung zu charakterisieren. Die Haltung der Jugendlichen gegenüber den Beziehungen mit den Lehrern ist jedoch oft zutiefst ambivalent. Wir haben in diesem Kapitel regelmäßig feststellen können, dass die Beziehung zum Lehrer nicht der einzige Unterschied zwischen Frankreich und Deutschland ist, sondern dass es Unterschiede in der Gesamtheit der schulischen Erfahrung gibt. Die Schularbeit hat hierbei einen anderen Stellenwert, und die Schule hat nicht denselben Platz im Leben des Jugendlichen. Im Folgenden werden wir unsere Analyse hierauf konzentrieren.

---

<sup>1</sup> „C’est pas comme en France où le prof crie et on se moque de lui. Ça c’est différent. Le prof en France est beaucoup plus... On l’enfonce quoi, le plus possible, alors qu’en Allemagne, le prof est là pour t’aider, pour t’encadrer, il est là pour toi.”

<sup>2</sup> „Par exemple, en anglais, j’ai été cassé une fois en anglais, j’ai plus osé participer.”



## **Zusammenfassung 8. Kapitel. Schularbeit und die Stellung der Schule im Leben des Jugendlichen**

---

Die Jugendlichen stellen einen großen Unterschied zwischen dem deutschen und dem französischen Schulsystem fest, was den Rhythmus und die Fülle der von den Schülern verlangten Arbeit angeht. Der Arbeitsrhythmus ist einer der Aspekte ihres Aufenthaltes, den die Jugendlichen am meisten vermerken.

### **Stellenwert der Schularbeit**

Die Benotung ist ein wichtiges Element für die Motivation der Franzosen: es geht darum, die möglichst beste Note zu bekommen. Die Schüler halten sich gerne „die Stange hoch“<sup>1</sup>, so drücken sie sich aus (ein französischer bildlicher Ausdruck, der vom Hochsprung beim Sport abgeleitet ist). Selbst wenn dieses manchmal schwierig ist, so stellen sie fest, dass sie dadurch nie „kaputtgehen“, der Leistungsdruck ist fordernd. Aus der Sicht der Franzosen haben die Deutschen die Fähigkeit, sich selbst für den Unterricht zu interessieren, wobei sie selbst im Gegensatz dazu die Sanktion der Note brauchen. Estelle (F) meint, dass die Noten wesentlich sind, „weil in Frankreich alles auf die Schule gegründet ist“<sup>2</sup>, deswegen „muss man gute Noten in der Schule haben, wenn du Erfolg haben willst, musst du so sein, man muss die beste sein...“<sup>3</sup>. Die Hausaufgaben sind in Deutschland wesentlich weniger heilig als in Frankreich. Die französischen Jugendlichen sagen, dass sie in Deutschland weder Druck, noch Stress hatten, die Hälfte der Leistungskontrollen wurden mündlich gemacht, ohne dass sie notwendigerweise alles vorher wiederholen mussten, da der Jugendliche in der Situation geprüft wird.

Der wichtigste Motor, um den Schüler zum Arbeiten zu bringen, ist in Frankreich nicht das, was ihm gefällt, sondern das, was er tun muss, um Erfolg zu haben. So bemerken einige Jugendliche, dass die französischen Schüler nicht erst das tun, was sie wirklich gern tun, weil sie Erfolg haben müssen: „Ich denke, dass die Franzosen vor allem einen auf der sozialen Leiter sehr, sehr hoch bewerteten Beruf haben wollen“<sup>4</sup>. (Perrine, F). Wie bei vielen Franzosen spricht man bei Estelle (F) ständig von der Schule: bei Tisch, in den Ferien ... alle

---

<sup>1</sup> „mettre la barre haut“.

<sup>2</sup> „parce que tout est fondé en France sur l'école.“

<sup>3</sup> „il faut avoir des bonnes notes dans l'école si tu veux réussir, il faut être comme ci, il faut être la meilleure...“

<sup>4</sup> „Les Français veulent surtout avoir un métier très, très haut placé je pense.“

Gespräche drehen sich um sie, denn für ihre Familie „ist es sehr wichtig, schulischen Erfolg zu haben“<sup>1</sup>. Als wir sie nach den Gründen der Wichtigkeit der Schule befragten, antwortete sie: „weil in Frankreich alles auf die Schule gegründet ist. Ja, das bedeutet, dass man gute Noten in der Schule haben muss, wenn du Erfolg haben willst, man muss so sein, man muss die beste sein... Wenn du in Deutschland nicht gut in der Schule bist, bah, ich glaube nicht, dass das dramatisch ist, nein, glaub ich nicht.“<sup>2</sup> Denn die Schüler arbeiten in Frankreich, weil es dramatisch ist, wenn man keinen Erfolg hat. Und weil der Erfolg so wichtig in Frankreich ist, arbeitet man, indem man seine ganze Energie investiert.

In Deutschland „ist man in Ferien!“<sup>3</sup> (Marie, F). In den Gesprächen vergleichen die Franzosen regelmäßig die Schule in Deutschland mit den Ferien. Da die Deutschen während des Unterrichtes nicht schreiben, sich wenig Notizen machen, unter geringem Druck stehen, eine beträchtliche Freizeit haben, unter geringem Druck von Seiten der Erwachsenen stehen, wenig Hausaufgaben haben, meinen einige Franzosen, dass „sie fast nicht arbeiten“<sup>4</sup> (Paul, F) und „man meint, dass man in Ferien ist“<sup>5</sup> (Paul, F). Die Freiheit, die die Franzosen in Frankreich haben, ist mit der vergleichbar, die sie in ihren Ferien haben. Für sehr viele Franzosen gibt ihnen Deutschland „ein Feriengedühl“<sup>6</sup>, „ist nicht zum arbeiten einge<sup>7</sup>richtet“<sup>8</sup>, „gibt einem die Möglichkeit, sich zu entspannen“<sup>9</sup>, „ich konnte meine Füße ausstrecken“<sup>10</sup> (Gwennaëlle, F). In der Tat ist „der Unterricht mehr cool, und außerdem, man schreibt nicht viel... was mich betrifft, ich nehme das nicht so wichtig“<sup>11</sup>. (René, F). In Deutschland ist es oft „wie in organisierten Ferien“, das heißt, „dort ist man mit Leuten, die man nicht kennt, die man kennen lernen muss, also die kommen aus einem anderen Land, ja, ich finde, da wird man beschäftigt“<sup>12</sup>. (René, F).

---

<sup>1</sup> „réussir à l'école, c'est très important”.

<sup>2</sup> „Parce que tout est fondé en France sur l'école. C'est, oui, il faut avoir des bonnes notes dans l'école si tu veux réussir, il faut être comme ci, il faut être la meilleure... En Allemagne, je crois pas que si tu réussis pas à l'école bah, ce soit dramatique, je pense pas non.”

<sup>3</sup> „c'est les vacances !”

<sup>4</sup> „ne travaillent presque pas”.

<sup>5</sup> „on se croirait en vacances”.

<sup>6</sup> „ça fait un peu vacances”.

<sup>7</sup> Alle sind nicht dieser Meinung, einige Franzosen finden, dass die Deutschen „etwas weniger weit als wir sind“ (René, F), im Gegensatz dazu finden andere (Franzosen wie Deutsche), dass die Deutschen ein besseres Niveau haben.

<sup>8</sup> „c'est pas fait pour travailler”.

<sup>9</sup> „c'est bien pour se décontracter”.

<sup>10</sup> „j'étais assez les pieds en éventail”.

<sup>11</sup> „les cours c'est plus cool et puis, on prend pas trop... moi, je prends pas trop ça au sérieux.”

<sup>12</sup> „il y a des gens qu'on ne connaît pas donc il faut les connaître, bon là, ils sont d'un autre pays mais après, ouais, je trouve qu'il y a des activités”.

## Das „deutsche Geheimnis“ und die Frage nach der Sichtbarkeit der Arbeit

„Und außerdem weiß ich nicht, wie sie das schaffen, sie arbeiten wesentlich weniger, und sie haben bessere Ergebnisse, das ist schließlich trotzdem komisch. (...) Also, das ist schließlich auch nicht normal. (...) Wir Franzosen arbeiten viel mehr als die Deutschen, und schließlich schneiden wir trotzdem schlechter ab.“<sup>1</sup> (Gaëlle, F). Die große Mehrzahl der Schüler – Deutsche wie Franzosen – finden, dass das schulische Niveau der Deutschen wenigstens dem Niveau der Franzosen entspricht<sup>1</sup>. Eine Ausnahme betrifft den Englischunterricht, wo alle einverstanden sind, dass das Niveau der Deutschen hier auf der einen Seite weit höher ist als das der Franzosen, auf der anderen Seite finden die wenigen Schüler in französischen „S“ Klassen, dass sie ein besseres Niveau als die Deutschen in wissenschaftlichen Fächern haben. In diesem Sinn wirft sich eine Frage für alle Franzosen auf: „ich frage mich, warum müssen wir so viel arbeiten, um das gleiche Ergebnis zu haben?“<sup>2</sup> (Amélie, F). Diese Frage der Beziehung zwischen der Arbeit und dem Ergebnis ist ein Geheimnis für viele Schüler, denen es hier an „Logik“ fehlt: „Es ist richtig, dass man normalerweise bessere Ergebnisse hat, wenn man mehr arbeitet. Wenn man den ganzen Tag arbeitet, und wenn man noch am Abend arbeiten muss, dann müsste man eigentlich bessere Ergebnisse haben, aber das stimmt nicht, das Niveau ist höher in Deutschland, also das ist nicht logisch.“<sup>3</sup> (Gaëlle, F).

Die französischen Jugendlichen haben Schwierigkeiten, die Schularbeit in Deutschland zu erfassen, welche weniger sichtbar ist als in Frankreich, und welche weniger durch Mühe und Leiden erfolgt. Einige erklären, dass die Deutschen in der Tat nicht am Nachmittag arbeiten: sie suchen im Internet oder lesen Bücher für ihre Kurse! Insofern haben die französischen Schüler Schwierigkeiten, in Deutschland zu arbeiten, da sie weder merken, wie sie arbeiten sollen, noch was sie tun sollen.

„Oh, die Arbeit! Alle Schüler machen sich das Arbeiten in Deutschland leicht!“<sup>4</sup> (Lucien, F). Während des Unterrichtes ist das Arbeiten weniger sichtbar. So befand Justine (F), wieder in Frankreich nach dem Erlebnis des Eintauchens, dass das „Durcheinander“<sup>5</sup> in Deutschland nicht das gleiche „Durcheinander“ wie in Frankreich ist, ohne dass sie es jedoch einordnen

---

<sup>1</sup> „Et puis je sais pas comment ils y arrivent, mais ils travaillent beaucoup moins, et ils ont des meilleurs résultats, enfin c'est bizarre quand même. (...) Enfin c'est pas normal non plus quoi. (...) Les Français, on travaille beaucoup plus que les Allemands et on, enfin, on est moins bon quand même.”

<sup>2</sup> „ce que je demande, c'est pourquoi nous, on est obligé d'autant travailler pour avoir le même niveau ?”

<sup>3</sup> „C'est vrai que si on travaille plus, normalement on doit avoir de meilleurs résultats. Si on travaille toute la journée et si le soir on a encore du travail, logiquement on devrait avoir de meilleurs résultats mais non, en fait, le niveau il est plus élevé en Allemagne, donc c'est pas logique quoi.”

<sup>4</sup> „Le travail, ah ça ! Par tous les élèves en Allemagne, le travail est pris à la légère !”

<sup>5</sup> „bordel”.

konnte: „ich weiß wirklich nicht, ob das ein verbundenes Durcheinander ist, ich meine, ob das ein Durcheinander ist, wie wir es in Frankreich als solches bezeichnen, oder ob das, eh, ein Durcheinander mit Beziehung zum Arbeiten ist. Vielleicht arbeiteten sie in Wirklichkeit, weiß nicht, mir ist es nicht gelungen, herauszubekommen, ob sie arbeiteten oder nicht, also hatte ich den Eindruck, dass sie arbeiteten, aber ich hatte den Eindruck, dass sie machten, was sie wollten.“<sup>1</sup>

Was im Unterricht zudem wichtig ist, ist, dass „der Lehrer sehen muss, dass du arbeitest. Das ist es in der Tat. Der Lehrer muss sehen, dass du arbeitest.“<sup>2</sup> (Cécile, F) ; das Ausmaß des Anscheins nimmt einen nicht unerheblichen Platz ein. Eine Französin, Alexandra findet, dass man es in Deutschland weniger sieht, wenn die Deutschen arbeiten. Wir bemerken in Frankreich eine wirkliche Inszenierung des Arbeitens, damit man weiß, was gemacht wird. Die Hausaufgaben haben hier die Funktion einer „Bestätigung“ der erfolgten Arbeit. Sie fungieren als eine Garantie, dass gearbeitet worden ist. Auf die gleiche Weise ist es wesentlich für die Franzosen, sich während des Unterrichtes Notizen zu machen, was für die Deutschen überflüssig ist, die es nicht benötigen, zu beweisen, was gesagt wurde, dass gearbeitet wurde. In Frankreich wie in Deutschland gibt es insofern Leistungsmodalitäten<sup>3</sup> und Strategien der Selbstinszenierung<sup>4</sup>, welche unterschiedlich sind. Die Selbstinszenierung gehört ganz zur Leistung in Frankreich dazu, und es scheint, dass diese theatralische Aufführung der schulischen Erfahrung in Deutschland weniger in der Leistung des Schülers präsent ist.

Die Franzosen unterbewerten manchmal die von den deutschen Schülern verlangte Arbeit, die ihnen nicht als „wirkliche Arbeit“<sup>5</sup> erscheint: „Ich habe zwei Wochen lang fast den Eindruck gehabt, meine Zeit zu verlieren, so sehr tun sie im Unterricht nichts. Selbst wenn sie das meinen, ist das nicht wirkliche Arbeit...“<sup>6</sup> (Lucien, F). Die Franzosen unterscheiden, was wirkliche Arbeit ist, und was das nicht ist. Für viele Franzosen ist Lesen keine Arbeit – da sie

---

<sup>1</sup> „Je sais pas vraiment si c’est du bordel lié, enfin, si c’est du bordel comme on en entend nous, ou, si c’est, heu, si c’est un bordel par rapport au travail. Peut-être qu’ils travaillaient en fait, je sais pas, j’ai pas réussi à voir s’ils travaillaient ou pas, donc j’avais l’impression qu’ils travaillaient mais j’avais l’impression que c’était n’importe quoi.”

<sup>2</sup> „faut que le prof il voie que tu bosses. En fait, c’est ça. Faut que le prof voie qu’on bosse.”

<sup>3</sup> Bevort, A., Trancart, D., „Les inégalités régionales en matière d’éducation : capital social et performances institutionnelles”, in A. Bevrot, M. Lallemand, (sous la dir.), *Le capital social, Performance, équité et réciprocité*, Paris, La revue du MAUSS, 2006.

<sup>4</sup> Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome I, „La présentation de soi”, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.

<sup>5</sup> „vrai travail”.

<sup>6</sup> „J’ai l’impression pendant deux semaines, presque de perdre mon temps, tellement ils font rien en cours. Même s’ils ont l’impression, c’est pas du vrai travail...”

aus Zeitmangel wenig lesen, wie sie uns erklären. Im Gegensatz dazu, grammatikalische Regeln zu lernen, gehört zu dem dazu, was man als Arbeit bezeichnet.

### **Arbeitsmethode und Lernmethode**

„Die Zeit, die sie zum Zeitungslesen verwenden, verbringen wir in der Schule.“<sup>1</sup> (Vincent, F)

„Ich bin an einem Wochenende angekommen, und es ging sofort am Montag los. Meine erste Stunde war Mathe. Also die sind hier sehr, sehr strikt in Mathe, wenn man Mathe hat, hat man ein bisschen... ich habe mich amüsiert, ich habe mich wirklich amüsiert; das war so komisch, das war so verschieden, ich habe vom Anfang bis zum Ende gelacht. Die Art, wie die Schüler sich verhielten, war wirklich so... entspannt, so ganz anders als bei uns, wo man sich gut verhalten muss, nichts sagen darf, das war wirklich, das hat mir... das hat mir... ich kann nicht sagen, dass das mir Angst eingejagt hat, aber ich habe mich wirklich gewundert. Und nach einer Weile habe ich mich in der Tat daran gewöhnt, und das ist sehr gut verlaufen.“<sup>2</sup> (Elisabeth, F).

Wie Elisabeth verstehen sehr viele Schüler, dass man anders als nach ihrer Gewohnheit lernen kann, selbst wenn alle diese Methode nicht als eine vollständige Methode anerkennen. Und einige Franzosen lernen sogar, dass es möglich ist, unabhängig von der Schule und außerhalb von ihr zu lernen.

Die Deutschen vermerken, dass die Lernmethoden in Deutschland mehr die Autonomie der Schüler entwickeln als die französischen Methoden: die Lehrer verlangen von ihnen, dass sie selbst ihre Arbeit organisieren, und dass sie den Stoff mit ihren Schulbüchern aufarbeiten, im Gegensatz zu den Franzosen, die im Allgemeinen nur mit den Kursen ihrer Lehrer arbeiten. Sie „lernen bereits in der Tat, sich alleine durchzuwurschteln, als wenn sie bereits in einer Hochschule wären.“<sup>3</sup> (Sophie, F). In Deutschland wird von den Schülern erwartet, dass sie während ihrer Freizeit am Nachmittag und am Abend arbeiten, selbst wenn keine Leistungskontrolle über diese freigestellten Momente stattfindet. Die Schüler haben die Freiheit, zu arbeiten oder nicht, da die schulische Institution außer der Schule weniger gegenwärtig ist, wenn die Schüler den Unterricht verlassen. „Die Hausaufgaben werden nicht wirklich angegeben. Hierin sind sie autonomer. In Frankreich zum Beispiel, wenn man sagt,

---

<sup>1</sup> „Le temps qu'ils passent à lire le journal, nous on le passe à l'école.”

<sup>2</sup> „Je suis arrivée pendant un week-end, et déjà le lundi, ça commençait. Et mon premier cours, c'était un cours de maths. Alors ici ils sont très, très stricts en maths, quand on va en maths, on a un peu... J'ai rigolé, j'ai rigolé ; c'était tellement marrant, c'était tellement différent, j'ai rigolé du début à la fin. La façon dont les élèves se tenaient, c'était vraiment... décontracté par rapport à nous où on doit se tenir droit, rien dire, c'était vraiment... ça m'a... ça m'a... c'est pas que ça m'a fait peur, mais ça m'a vraiment étonnée. Et en fait, au bout d'un moment je m'y suis habituée et ça s'est très bien passé.”

<sup>3</sup> „apprennent déjà en fait à se débrouiller par eux-mêmes, comme s'ils étaient déjà à l'école supérieure”.

dass die Unterrichtsstunde nicht gelernt werden muss, also dann lernt man sie nicht. Hier aber ist das für sie selbstverständlich, sie machen ihre Hefte auf, lesen nach, was man tagsüber gemacht hat. Letztendlich bin ich ein bisschen erstaunt, ich finde das sehr gut.“<sup>1</sup> (Lucie, F)

Und trotzdem finden viele Deutsche gut, dass die Wissensvermittlung in Frankreich in der Schule stattfindet: sie haben den Eindruck, wesentlich mehr Wissen vermittelt zu bekommen als in Deutschland. Einige möchten weiter vertiefen, was sie in Frankreich gelernt haben, nachdem sie wieder zurück in Deutschland sind. In Deutschland arbeiten die Schüler direkt mit den Wissensgegenständen, wobei in Frankreich die Übermittlung zwischen Wissen und den Schülern durch den Lehrer notwendig ist, der Lehrer bescheinigt das Wahre oder das Authentische des Wissens.

In Frankreich kann das, was gesagt, aber nicht geschrieben ist, nicht wirklich gelernt werden. Das schriftliche Wort hat eine beruhigende Funktion und ermöglicht es, sicher zu sein, „echte Arbeit“<sup>2</sup> gemacht zu haben, welche zu „einem großen Studium“<sup>3</sup> führen kann. (Pierre, F). In der Schule lernt man von dem, was der Lehrer gesagt hat, wenn es geschrieben ist. Die drei letzten Klassen werden in Frankreich von den Jugendlichen als ein Ort aufgefasst, der zum reinen akademischen Lernen bestimmt ist, woran sie nicht gewohnt waren. Das geschriebene Wort wird in Frankreich mit der Arbeit in Beziehung gebracht, das mündliche kann nicht wirkliches Arbeiten sein, da es vergeht und nicht bleibt. Das geschriebene verbleibt als ein Beweis der getanen Arbeit, man sieht das. Die in jeder Stunde geschriebenen Seiten geben dem Lehrer wie dem Schüler die Garantie, dass der Schüler gearbeitet hat.

### **Wichtigkeit und Vormachtstellung der Schule**

In allen Gesprächen kommt die Frage nach dem Stellenwert der Schule im täglichen Leben wieder: die Schule steht in Frankreich „an erster Stelle“ (Jenny, D), sie „einen Großteil des Lebens“ (Maria, D), aufgrund „der Arbeitseinstellung der Leute“ (Maria, D). Alle stellen einen beträchtlichen Unterschied zwischen Frankreich und Deutschland fest. Die Deutschen sind beeindruckt, wie sehr das tägliche Leben um die Schule herum strukturiert ist, und davon, dass das Arbeiten einen zentralen und praktisch exklusiven Platz hat. Ein Franzose darf keinen Misserfolg haben. Als sie wieder in Frankreich war, fand Sophia (F) gut, dass

---

<sup>1</sup> „Les devoirs, c’est pas vraiment dit. Pour ça, ils sont plus autonomes par exemple, en France, si on dit pas d’apprendre la leçon, ben, on va pas l’apprendre. Tandis qu’ici, pour eux, ça coule de source, ils ouvrent leurs cahiers, ils relisent ce qu’on a fait le jour. Enfin je suis un petit peu épatée, je trouve ça très bien.”

<sup>2</sup> „vrai travail”.

<sup>3</sup> „grosses études”.

man in Deutschland „nicht unbedingt studieren muss, um zu leben“<sup>1</sup>. Dieser Ausdruck ist sehr stark, er lässt vermuten, dass es zum Leben in Frankreich notwendig und unumgänglich ist, zu studieren. Die Studien sind es, was den Schülern deren Existenz ermöglicht. Isabelle (F) findet sich „von der Schule abhängig“<sup>2</sup>. Wenn sie von der Schule abhängig ist, dann deshalb, weil die Schule eine schützende Funktion hat, sie wendet Unheil, „Zwangsarbeit“<sup>3</sup> von ihr ab. Mit der Schule zu spielen ist mit dem Leben zu spielen gleichbedeutend. Ohne die Schule ist der Erfolg im Leben fragwürdig; man muss durch die Schule laufen, um sein Leben zu meistern, um glücklich zu sein.

Franzosen wie Deutsche versuchen, diesen beträchtlichen Unterschied in der Beziehung zur Schule darzustellen, wie es diese junge Deutsche hier macht: „Hier dreht sich das ganze Leben bloß um Schule. Und eh, in Deutschland ist Schule zwar wichtig, und eh, ich meine, man lernt auch selbst, damit man seine vernünftigen Noten hat, aber das ist jetzt nicht so der... der Mittelpunkt des Lebens. Ja, das dreht sich um was anderes. Weiß ich nicht.“ (Marlene, D). Die Folge aus dieser unterschiedlichen Beziehung zum Arbeiten stellt eine der grundlegenden Unterschiede zwischen den jungen Franzosen und den jungen Deutschen, die am Programm Voltaire teilnehmen, dar: „in Deutschland sind sie jung“<sup>4</sup> (Pierre, F).

Anne (F) sagt, dass sie gern zur Schule geht, sie mag die Stimmung und das Miteinandersein. Die Schule gehört ganz zu ihrem Leben dazu, sie verbindet sie ganz eng mit ihrem Leben und sie sagt, dass sie „das französische System nicht verleugnen“<sup>5</sup> kann, da dieses „so sehr zu meinem Leben gehört, schließlich ist es zur Zeit mein Leben. Also eh... wenn ich mein Leben verleugnen würde, ich kann mein Leben nicht verleugnen!“<sup>6</sup> Die Schule verleugnen würde bedeuten, sich selbst zu verleugnen, das ist für sie unmöglich. Die Schule wird in Frankreich als der Mittelpunkt des Lebens der Jugendlichen empfunden, die keine Zeit haben, tagsüber etwas anderes zu tun als zu arbeiten, im Gegensatz zur Schule in Deutschland, die eher einer Tätigkeit unter anderen ähnelt: „Aber ich denke, dass die Schule in Deutschland eher als eine Tätigkeit als eine Aufgabe gesehen wird“<sup>7</sup>. (Fabrice, F). Hans (D) bemerkt, dass einige Franzosen bis 3 Uhr nachts arbeiten, was er übermäßig findet: „für manche ist denn die

---

<sup>1</sup> „le besoin absolu d'études pour avoir une vie”.

<sup>2</sup> „dépendante de l'école”.

<sup>3</sup> „galère”.

<sup>4</sup> „en Allemagne ils ont une jeunesse”.

<sup>5</sup> „renier le système français”.

<sup>6</sup> „ça fait tellement partie de ma vie que, enfin pour le moment c'est ma vie. Donc euh... si je reniais ma vie, je peux pas renier ma vie !”

<sup>7</sup> „Mais je pense que en Allemagne, l'école est quand même beaucoup plus vue comme, comme une activité que comme un devoir.”

Schule fast das Leben“<sup>1</sup>. Das charakteristische dieser Jugendlichen, der „echten Sekundarstufe 2 Schüler“<sup>1</sup> ist dieser Mittelpunkt, ein fast vitaler Aspekt der schulischen Erfahrung und des schulischen Erfolges der Franzosen.

Was regelmäßig wiederkommt, ist, dass man arbeiten muss, um „Erfolg zu haben“, ohne eigentlich zu wissen, worin man denn Erfolg haben muss. Wir stellen fest, dass der Erfolg, der sich auf ihr Leben bezieht, sehr wichtig ist. Wenn der Erfolg den Sinn des Arbeitens in Frankreich darstellt, dann schwingt hier der Wettbewerb unterschwellig als Mittel mit, diese Mentalität „dass man es immer schaffen will, dass man immer das Beste geben will, immer produzieren, produzieren, produzieren“<sup>2</sup> (Antoine, F). Und es kommt vor, dass die Franzosen vom Arbeiten „hypnotisiert“<sup>3</sup> (Antoine, F) sind, sie arbeiten immer „non – Stopp“, „haben die Arbeit zum Hals voll“<sup>4</sup> (Antoine, F), ohne den Eindruck zu haben, echte Alternativen zu haben. Der Sinn der Arbeit kommt zu etwas ganz existenziellem.

### **In der Gegenwart leben und sich die Zukunft vorstellen**

In Frankreich scheint die Schule hauptsächlich nur die Funktion der Vorbereitung auf ein Studium und auf die Zukunft zu haben. Die französischen Jugendlichen reden tatsächlich viel öfter von ihrer Zukunft als die deutschen Jugendlichen, und die „gute“ Vorbereitung auf das Studium und auf den Beruf ist ein Qualitätskriterium des Schulsystems. Die schulische Arbeit der deutschen Jugendlichen wird weniger mit dem Erreichen eines sozial angesehenen Berufs verbunden als bei den französischen Jugendlichen. Für die deutschen Jugendlichen hat die Schule nicht nur die Rolle der Vorbereitung auf ein Studium nach dem *Gymnasium*, wie einen Bezug auf die Zukunft. In Frankreich ist das Studieren nicht da, um „Zeit zu verbringen“, sondern um einen Abschluss zu machen, man muss hier durchlaufen, um eine Arbeit zu bekommen, sie sind nicht nur ein Moment der Ausbildung. Es ist wichtig, so schnell wie möglich und so gut wie möglich abzuschließen. Das anvisierte Ziel ist wichtiger als die Freude und das Angenehme beim Lernen.

---

<sup>1</sup> „Mais je pense que en Allemagne, l'école est quand même beaucoup plus vue comme, comme une activité que comme un devoir.”

<sup>2</sup> „de vouloir toujours y arriver, de faire le maximum de soi, de toujours produire, produire, produire, produire”

<sup>3</sup> „obnubilés”.

<sup>4</sup> „submergés”.



Dieses Kapitel war die Möglichkeit, die Stellung der Schule und der schulischen Arbeit im täglichen Leben der Franzosen und der Deutschen zu analysieren. Der deutsch – französische Vergleich erweist sich wieder treffend beim Aufzeigen der Besonderheiten der schulischen Erfahrungen, welches wir in der Art feststellen konnten, wie die Schüler mit ihren Ferien umgehen, welche Beziehung sie zu der verbrachten Zeit, zu ihrer Arbeitsmethode haben, welchen Druck sie in ihrer Beziehung zum Arbeiten empfinden, welchen Sinn sie ihrer schulischen Erfahrung geben, und vieles mehr. Wir werden jetzt die Verschiedenheit der Beziehung der Jugendlichen zu ihrem Schulsystem in Frage stellen.



Dieses kurze Kapitel nimmt sich zum Ziel, den Zwiespalt und die Verschiedenheit der Beziehungen der Jugendlichen zu ihrem Schulsystem zu erörtern.

### Beziehung der Jugendlichen zu den Schulsystemen

Die Beziehung der französischen Jugendlichen zu ihrem Schulsystem ist nicht homogen. Im Allgemeinen identifizieren sich die französischen Jugendlichen sehr stark mit ihrem Erziehungssystem. Wie wir bereits gesehen haben, zieht eine große Mehrzahl der Franzosen das französische Schulsystem vor: „Obwohl es länger, schwerer ist, ich ziehe das französische dem deutschen Schulsystem vor“<sup>1</sup> (Vincent, F), ihre Beziehung zum französischen System ist manchmal sehr zwiespältig. Also, wenn Marie (F) das französische Schulsystem mag, dann weil es „sehr müde macht“<sup>2</sup>. Auf der anderen Seite sind einige Jugendliche vom deutschen Schulsystem angezogen, welches sie dem französischen vorziehen, selbst nach ihrer Rückkehr nach Frankreich (und sie hatten manchmal große Schwierigkeiten, es wieder anzunehmen).

Der Auszug des folgenden Gesprächs zeigt einerseits die Art, wie die interkulturelle Erfahrung die Beziehung, die einige Jugendliche mit ihrem Schulsystem unterhalten, zum Vorschein bringt, und andererseits die Weise, wie diese es ihnen möglich macht, davon durch die Aneignung einer gewissen Reife Abstand zu nehmen: „mir ist wirklich bewusst geworden, dass wir... dass wir verrückt sind. Dass wir, dass wir verrückt sind (Lachen des Interviewers), dass wir verrückt sind und dass wir... (...) dass wir bekloppt sind. Ich finde das schlimm! Das bringt mich... am Anfang brachte mich das zum Lachen, aber jetzt regt mich das auf! Denn ich finde... dass wir verrückt sind! (...) Oh, für mich ist da was Bescheuertes. Was Bescheuertes in dem Sinn... dieses Pensum im Takt, im Takt, wir schwimmen in einem verrückten Takt, man kommt da rein und dann geht es immer weiter, ein echtes Inferno im Kreislauf. Und sobald ein Schüler, ein Mensch da ausbrechen versucht, also: er wird abgestempelt.“<sup>3</sup> (Antoine, F).

---

<sup>1</sup> „Il a beau être plus long, plus lourd, je préfère le système scolaire français que allemand”.

<sup>2</sup> „très fatigant”.

<sup>3</sup> „J’ai vraiment pris conscience qu’on était... qu’on était fou. Qu’on était, qu’on était fou (rire de l’interlocuteur), qu’on était fous et qu’on était... (...) qu’on était fous. Je trouve ça grave ! Moi ça me... au début ça me faisait rire maintenant ça me révolte ! Parce que je trouve... on est fous ! (...) Oh, pour moi, il y a une folie. Il y a une folie dans le sens... c’est cette cadence... cette cadence, c’est une cadence folle dans lequel

Die meisten Jugendlichen verweilen in einer ambivalenten Haltung dem deutschen Erziehungssystem gegenüber. So hätte Anne (F) zum Beispiel das deutsche System mögen wollen! Aber sie kann das nicht, da sie im französischen Schulsystem groß geworden ist, und es ist ihr nicht möglich einen Schritt zurück zu gehen, es ist wie unwiderruflich. Im Gegensatz dazu würde sie „kleinen Kindern“<sup>1</sup> das deutsche System raten, da sie noch kein Schulsystem kennen. Es gibt einen Konflikt bei den französischen Jugendlichen zwischen dem Wunsch, mit Sicht auf einen brillanten Schulerfolg hin zu arbeiten, um hierdurch seine Zukunft vorzubereiten, und dem Wunsch, seine Jugend sorglos zu erleben. Indem sie die deutsche schulische Erfahrung als „besser“ als die französische schulische Erfahrung anerkennen, obwohl sie diese bevorzugen, liegt hier hauptsächlich die Ambivalenz vor, die die Erfahrung der französischen Jugendlichen kennzeichnet. Nach mehreren Franzosen ist das deutsche Erziehungssystem besser für die Deutschen, nicht jedoch für sie selbst und auch nicht für die anderen Franzosen. Einige Franzosen, Lucie (F) zum Beispiel, ziehen das deutsche Schulsystem vor... aber nur für 6 Monate!

Bei den deutschen Jugendlichen stellen wir ebenfalls eine Vielzahl von Haltungen dem Schulsystem gegenüber fest, von der vollständigen Vorliebe für das französische System bis zu seiner Ablehnung. Einige deutsche Jugendliche stellen vehement einige Eigenschaften des französischen Schulsystems bloß, die ihnen als unmenschlich erscheinen. Es ist ihnen unmöglich, sich an ein solches System anzupassen, von welchem sie nicht lassen können, es ständig zu verurteilen.

### **Änderung der Wahrnehmung im Verlauf des Programms Voltaire**

Die Sicht dieser französischen Jugendlichen wandelt sich während des Eintauchens. Die Ankunft in Deutschland kann die Franzosen schockieren, und sie brauchen Zeit, um die deutsche pädagogische Beziehung zu verstehen. So vergessen sie nach und nach die französische Vorgehensweise und die unterschwelligen Logiken der französischen schulischen Erfahrung, um die Logiken des deutschen Funktionierens zu verstehen und zu akzeptieren: mehrere von ihnen lassen sich „versetzen“. Franzosen und Deutsche brauchen also Zeit (die Franzosen jedoch mehr), um das Funktionieren des ausländischen Schulsystems zu verstehen, und um „zu lernen, es zu mögen“.

---

on est baigné, on rentre dedans et pour moi c'est une cadence, c'est un cycle infernal. Et à partir du moment où un élève, une personne va essayer de sortir de ce cycle, et voilà ! Il va être marginalisé.”

<sup>1</sup> „petits enfants”.

Wenn die französischen Jugendlichen in Deutschland, also fern von Frankreich, sind, bemerken sie weniger die Vorzüge der französischen pädagogischen Beziehung. Sie haben mehr Freiheit ihrem Schulsystem gegenüber, als sie dieses in Frankreich hätten. Nach ihrer Heimkehr bewerten mehrere Jugendliche als relativ, was sie in Deutschland wunderbar fanden. So zog Lucie (F) das deutsche Schulsystem vor, als sie in Deutschland war; auf der anderen Seite zieht sie jetzt, nach der Heimkehr, eindeutig das französische Schulsystem vor: „Ich fühlte mich von dem Aspekt der Freiheit angezogen, aber ich glaube nicht, dass das auf lange Sicht auszahlt. (...) In Deutschland fand ich, dass das deutsche System besser ist, und dann bin ich wieder zurückgekommen, und ich habe mir gesagt, dass ich an einem Tag in Frankreich so viel mehr lerne als in Deutschland.“<sup>1</sup>. Insofern ist es interessant zu bemerken, dass es für den Jugendlichen ausgesprochen schwierig ist, sich von seinem Schulsystem zu distanzieren, wenn er wieder in das System eingetaucht ist, in dem er sozialisiert wurde, selbst nach einer Erfahrung, bei der er sein kritisches Denken entwickelt hat, wie im Programm Voltaire.

## **Die Rückkehr**

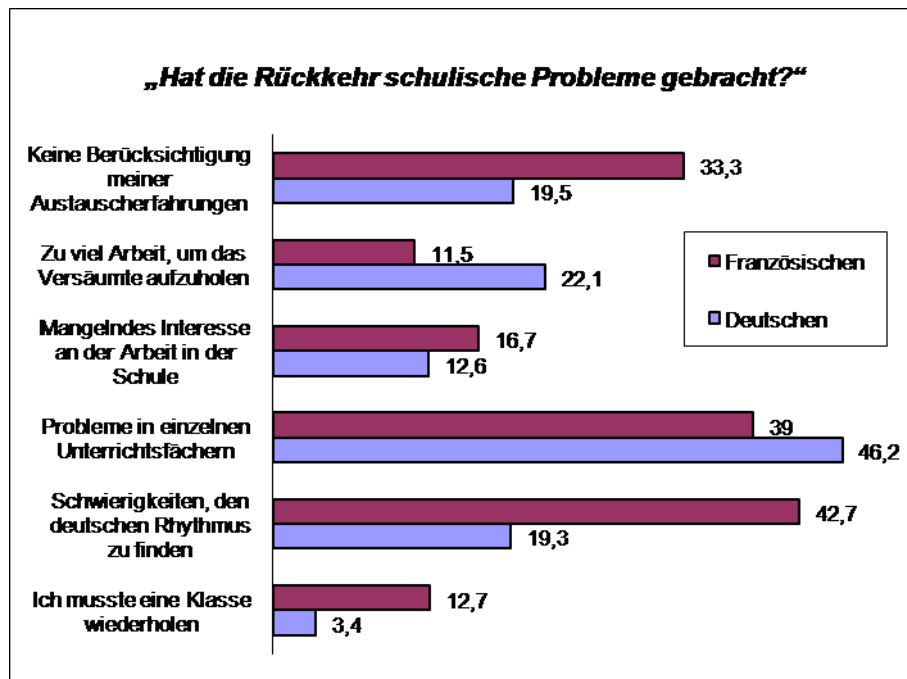
Sich an das französische Schulsystem wieder anzupassen, kann eine Quelle von Leid sein: sie haben Schwierigkeiten, sich den Anforderungen der französischen Schule anzupassen, nachdem sie in Deutschland frei gelebt haben, und die Rückkehr nach Frankreich wird als ein Unrecht erlebt. Weil diese Jugendlichen aber gute Schüler sind, sagen sie, dass sie sich „ergeben“ haben, nach einem schwierigen Moment des Wiederanpassens: „da habe ich mich ein bisschen gebeugt, aber vorher fiel es mir wirklich schwer, weil ich keine Lust hatte, mich diesen Anforderungen wieder zu unterwerfen, wobei sich alles um die Schule dreht, was ich wirklich vollkommen unrecht finde, das dürfte es nicht geben.“<sup>2</sup> (Elisabeth, F). Diese Jugendlichen denken nostalgisch an ihren Aufenthalt in Deutschland. Sie hatten eine Anpassungszeit benötigt, um die Funktionsweise des ausländischen Systems und seine Mentalitäten zu verstehen, aber nachdem sie sich angepasst hatten, fällt es ihnen schwer,

---

<sup>1</sup> „J’étais séduite par l’aspect liberté mais à long terme, ça paye pas je pense. (...) En Allemagne, je trouvais que c’était mieux, le système allemand, et puis en fait, je suis revenue en France, et je me suis dit, j’apprends tellement plus de choses en une journée en France qu’en Allemagne.”

<sup>2</sup> „Là je me suis un peu pliée, mais avant j’avais vraiment du mal parce que je n’avais pas envie de me replier à ces exigences que tout tourne autour de l’école que je trouve vraiment complètement injuste, on devrait pas avoir ça.”

diesen Weg zurück zu gehen. Wie wir es in dem nachfolgenden Schema feststellen<sup>1</sup>, die Rückkehr in ihre Schule ist ein echtes Problem für die Jugendlichen:



Sarah (F) spricht mit ihrer Korrespondentin über die Rückkehr: „sie [die Korrespondentin] macht: „ach so? das ist schwierig“ und ich mache: „aber ja sch...also das ist echt schwierig, ich konnte mich nicht mehr erinnern, aber echt, das ist schwierig, als ob du das nicht kapiieren kannst.“ Also das ist es, Stopp.“<sup>2</sup> Die Anpassung an lange Unterrichtstage kommt nicht von selbst, auch nicht, ihr Internat mit festen unverrückbaren Zeiten wieder zu finden, nach der Freiheit, die sie in Deutschland gekostet hat. Einige Franzosen arbeiten doppelt so viel wie normalerweise, da sie nachholen, was sie im Vorjahr gemacht hätten, und sie beginnen ihre *Première*<sup>3</sup> mit dem „Handicap“ der Anwesenheit ihres Korrespondenten. Auch für Laurent (F) ist die Rückkehr schwierig, besonders in Mathe: „das war schwierig, ich musste nachholen, und alles steht auf Mathe, ich hatte ein gutes Niveau, weil ich letztes Jahr ein Mittelmaß von 16 hatte, und jetzt falle ich im ersten Trimester auf 9,1 zurück.“<sup>4</sup> Laurent (F) hätte lieber alles mitgemacht, was in Frankreich während seines Eintauchens gemacht wurde, denn er findet, dass das Ausmaß der in Klasse 11 geforderten Schularbeiten sehr beträchtlich

<sup>1</sup> Ergebnisse der Antworten der Fragebögen, die den Jugendlichen nach der Rückkehr gestellt wurden (Kohorte 2003-2004).

<sup>2</sup> „elle [ma correspondante] fait : “ah c’est dur” et je fais : “ah oui putain c’est vrai que c’est dur quoi, je m’en rappelais plus mais c’est vrai que c’est dur quoi”. Bon bah voilà quoi.”

<sup>3</sup> *Première* in Frankreich, wo das Abitur nach 12 Schuljahren gemacht wird.

<sup>4</sup> „ça a été difficile, fallait que je rattrape et tout et en Maths, j’avais un bon niveau, parce que l’année dernière j’avais 16 de moyenne et là au premier trimestre, je me retrouve avec 9,1.” Das französische Notensystem benotet von 0 bis 20, 20 ist die beste Note.

ist. Antoine (F) erklärt ebenfalls alle Details seiner Rückkehr. Alles kommt ihm schwierig vor, und er geht bis dahin, zu überlegen, ob er nicht die Schule wechseln soll, so große Mühe hat er, „in sein früheres Leben wieder zurückzukommen“<sup>1</sup>, auf die Schule bezogen ausgedrückt.

### **Neugestaltung der Beziehung zum Arbeiten**

Die deutschen Jugendlichen sagen, dass sie in Frankreich wesentlich mehr arbeiten als in Deutschland. Einige haben ihre Lehrer in Frankreich um zusätzliche Hausaufgaben gebeten, um sich Wissen anzueignen, das sie bisher noch nicht gelernt hatten, um regelrecht am Unterricht teilzunehmen. Die Deutschen haben „arbeiten gelernt“ (Markus, D), haben Arbeitsmethoden in Frankreich gelernt (zum Beispiel Techniken, einen Problemaufsatz zu schreiben, und sich zu konzentrieren), und sie wollen diese Techniken in Deutschland einführen (selbst wenn mehrere Jugendliche sagen, dass sie merken, welche Chance sie haben, dass sie in Deutschland zur Schule gehen, nachdem sie gesehen haben, unter welchen Bedingungen ihre französischen pares leben). Die Deutschen waren davon überrascht, wie die Schüler in Frankreich Wissen ansammeln, und davon, was sie während ihres Eintauchens in die französische Schule gelernt haben, und sie wollen weiter ihre Stunden lernen, wenn sie wieder in Deutschland sind.

Während in Frankreich alles um die Schularbeit herum strukturiert ist, mochten die Franzosen besonders die Tatsache, dass sie in Deutschland freie Zeit hatten. Sie haben eine andere Art zu leben, kennen gelernt, wobei sie von der Umklammerung der Schule befreit waren: „man sieht mehr, worin das Leben interessant ist, denn wenn man alles nur nach dem Gesichtspunkt des Arbeitens ansieht, dann ist das nicht interessant. Also zum Leben gehört auch dazu, dass man sich amüsiert, dass man wegfährt, dann man, na, dass man was anderes macht.“<sup>2</sup> (Antoine, D). Viele Franzosen nehmen in Deutschland eine relative Distanz zur zentralen Funktion der Schule ein und meinen, dass man auch spontan „vom Leben profitieren“<sup>3</sup> soll: „Es ist klar, dass man mehr vom Leben profitiert. Man kann wesentlich mehr an einem Tag tun.“<sup>4</sup> (Perrine, F). Seit sie aus Deutschland zurückgekehrt ist, erlaubt sie sich, „völlig abschalten, zum Beispiel in den Ferien, nicht mehr wissen, welches Datum heute ist, vielleicht

---

<sup>1</sup> „revenir dans sa vie antérieure”.

<sup>2</sup> „on voit plus en quoi la vie est intéressante parce que si on voit que par le travail, c’est pas intéressant. Alors que la vie, c’est aussi s’amuser, c’est aussi bouger, c’est aussi faire voilà, c’est aussi faire autre chose.”

<sup>3</sup> „de profiter de la vie”.

<sup>4</sup> „On profite beaucoup plus de la vie, c’est certain. On a le temps de faire beaucoup plus de choses dans la journée.”

wesentlich später aufstehen, ich weiß nicht, vielleicht auch, einige Dummheiten machen, so etwas.“<sup>1</sup> Alice findet besonders schwierig, dass sie „die Neigung zum Arbeiten“<sup>2</sup> in Deutschland verloren hat, und sie hat besondere Schwierigkeiten, sich wieder an die Arbeit zu machen, nachdem sie einige Monate das erlebt hat, was sie „Ferien“ nennt.

Nach diesem Eintritt in die empirischen Daten ist es notwendig, zu den theoretischen Konzepten zurückzukommen, die wir in unserem ersten Teil angesprochen haben. Wir wollen somit die theoretischen Ergebnisse vorstellen, die wir nach dieser Analyse der schulischen Erfahrung der Franzosen und der Deutschen vorschlagen können.

---

<sup>1</sup> „complètement décrocher, par exemple pendant les vacances, de plus savoir quel jour on est, peut-être se lever beaucoup plus tard, je sais pas, peut-être aussi faire quelques bêtises, des choses comme ça.”

<sup>2</sup> „perdu le goût du travail”.



### Arbeit der Handelnden und Konflikt zwischen den Handlungslogiken

Wir zeigen im 10. Kapitel, dass die Arbeit, die die Deutschen an sich selbst in ihrem Handeln machen müssen, weniger intensiv ist. Die Deutschen handeln anders als die Franzosen, sie haben eine größere Handlungsfreiheit. Das Eintauchen der Deutschen in Frankreich und der Franzosen in Deutschland zeigt in Deutschland, dass die Logik der Subjektivität im Gegensatz zur Logik der Integration bei der sozialen Erfahrung und der schulischen Erfahrung vorrangig ist. Die Franzosen haben die Deutschen sehr oft als echter, freier und selbstständiger bei ihrem Handeln in ihrem täglichen Leben beschrieben – diese Adjektive waren die Merkmale der Subjektivität<sup>1</sup>. Im Gegensatz dazu überwiegen in Frankreich die Logiken der Integration und der Strategie über die Logik der Subjektivität.

Wir stellen fest, dass die Konzepte der sozialen Erfahrung und der schulischen Erfahrung von einem Material, das bei Franzosen erfasst wurde, entworfen wurden. Diese letzteren haben Schwierigkeiten, aus den Logiken der Integration herauszukommen; in einer echten Logik der Subjektivität zu handeln, und hierbei die Logiken der Integration und der Strategie zu überwinden, ist für französische Jugendliche schwierig, da diese häufiger eine gewisse Art der Subjektivität benutzen, die in der akzeptierten und freiwilligen Verlängerung der Logiken der Integration besteht. In Frankreich ist es nicht selbstverständlich, sich in Anlehnung an eine kulturelle Vorstellung des Subjekts zu verhalten. Das scheint in Deutschland einfacher zu sein, wo die deutsche schulische Erfahrung ein „natürlicheres“ Maß enthält, was weniger Widersprüche für den Einzelnen impliziert. Das Kind ist in Deutschland mehr ein Partner im sozialen Leben, es ist weniger unterworfen als in Frankreich.

Die Franzosen handeln mehr in Abhängigkeit von dem, was sie vom Sozialen internalisiert haben<sup>2</sup>; das Schulsystem hat in Frankreich immer noch einen starken Einfluss auf die Handlung der Einzelnen. Die Deutschen handeln weniger in Abhängigkeit von sozial internalisierten Faktoren, sondern mehr in Bezug auf eine Vorstellung des Subjekts<sup>3</sup>. An dieser Stelle bemerken wir das historische und ideologische Gewicht der Bildung, die die deutschen Einzelnen geprägt hat. Seit der Reformation durch Luther, die mit seiner

---

<sup>1</sup> Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994 ; Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

<sup>2</sup> Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, op. cit., pp. 25-40 ;

<sup>3</sup> Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op., cit. p 70.

Opposition zur Kirche und zu der vorherrschenden integrativen Logik einherging, wurde Deutschland durch diese Darstellung eines freien Subjekts geprägt. In Frankreich haben sich die Einzelnen erst 250 Jahre später gemeinsam gegen das herrschende Regime in der französischen Revolution aufgelehnt, indem sie ihr Schicksal in die Hand nahmen.

### **Zum Vorscheinkommen der Überlegungsfähigkeit der Jugendlichen**

Eine empirische Analyse der tatsächlichen Überlegungsfähigkeit der Jugendlichen gibt uns die Möglichkeit, zu zeigen, wie ein Jugendlicher, Antoine (F) den Einfluss auf ihn feststellt, wie auch seine Konditionierungen und Einschließungen. Es ist so, als ob ein Ereignis *an einem bestimmten Moment* ihm die Möglichkeit verschafft hat, seine Funktionsweisen in einem anderen Licht zu sehen. Er bemerkt, dass ihm etwas fehlt; die Überlegungsfähigkeit kommt durch das Negative zum Vorschein. Indem er einem äußeren Ereignis eine Bedeutung gibt, erfährt er deutlich, dass er vorher teilweise in einer Illusion lebte. Fast ohne sein Zutun hat Antoine (F) durch die neue Betrachtung seiner Erfahrung und der der anderen Franzosen den Sinn seiner Praktiken neu konfiguriert. Seine vorherige Erfahrung hat wirklich keinen Sinn mehr für ihn. Indem ihm seine Konditionierungen klar werden, ereignet sich für Antoine etwas unwiderrufliches (was nicht so bei allen Jugendlichen erscheint). Antoine scheint seine Überlegungsfähigkeit nicht aufzubauen, diese kommt zu einem bestimmten Moment zum Vorschein; es ist der Kontext, der ihr das Auftauchen ermöglicht. Doch diese Überlegungsfähigkeit kommt mit der Einwilligung des Einzelnen und des Erkennens seiner Illusionen zum Vorschein. Hier sind zwei Dimensionen wirksam, eine passive und eine aktive: der Einzelne lässt sich von seinen Illusionen abwenden. Es wird Antoine klar, dass seine „Kultur“ eine Barriere war, die ihn daran hinderte, klar zu sehen. Andere Jugendliche, wie Anne (F) sind ebenfalls überlegungsfähig, ohne dass allerdings diese Überlegungsfähigkeit die gleiche Wirksamkeit hat, wie wir es in diesem 10. Kapitel entwickeln.

## **Interkulturelle Erfahrung, Erleben einer anderen Erfahrung und Überlegungsfähigkeit**

Je größer die Ungewissheit, je kritischer die soziale Erfahrung, um so mehr muss sich der Einzelne in seiner Umgebung und in seinen Handlungen infrage stellen, um so mehr entwickelt er einen Dialog mit sich selbst, bezogen auf das, was er tut, und um so mehr erklärt er sich selbst, was er tut, wann er es tut<sup>1</sup>. Doch ist die interkulturelle Erfahrung gerade durch diesen hohen Grad von Unsicherheit gekennzeichnet, denn die Umgebung, in der sich der Einzelne befindet, ist nicht jene, in der er sozialisiert wurde. Diese Umgebung stört ihn, ohne dass die anderen sich jedoch hierzu Fragen stellen. Außerdem wird die im Ausland besonders intensive intellektuelle Tätigkeit durch den Dialog mit dem Korrespondenten und anderen Ausländern angeregt. Diese intellektuelle Distanzierung zu sich selbst wird einerseits sozial konstruiert (sie gehört zur Sozialisierung), und sie wird andererseits stark durch die besondere Situation, die die interkulturelle Situation ist, stimuliert, in welcher man die soziale Konstruktion des Einzelnen „sehen kann“.

Wir sehen zwei unterschiedliche Dimensionen in der Erfahrung des Eintauchens dieser Jugendlichen: einerseits die interkulturelle Erfahrung und die Konfrontation mit dem Anderssein; doch andererseits auch das lange Eintauchen in ein ausländisches System: wie die anderen Ausländer haben sie ihren Tageslauf, und sie erleben oder experimentieren ihre Erfahrung. Diese beiden Dimensionen des Eintauchens sind starke Stimulierungsfaktoren für die Überlegungsfähigkeit. Dieses zweite Merkmal ist besonders interessant, da die Jugendlichen nicht von der schulischen Erfahrung der ausländischen Jugendlichen sprechen, sondern von der ausländischen schulischen Erfahrung, die sie selbst verspürt haben, und die sie verinnerlicht haben. So können die Jugendlichen ihre soziale Erfahrung und ihre schulische Erfahrung mit noch mehr Feinheit analysieren, da sie mit einem radikalen Anderssein konfrontiert sind, was durch die interkulturelle Erfahrung induziert wurde. Wie wir es bei Anne (F) und Antoine (F) feststellen, die Jugendlichen haben durch die interkulturelle Erfahrung gleichzeitig ihre Prägung durch die Gesellschaft „gesehen“ (die Art, wie sie sozialisiert wurden), aber sie haben auch „erlebt“, was eine andere schulische Erfahrung sein konnte, und die Art, wie es möglich war, anders durch die Gesellschaft „geprägt“ zu werden (anders sozialisiert zu werden). So ist es möglich, die Erfahrung des anderen „von innen her“ zu erleben, was ihre Überlegungsfähigkeit anregt. Diese Jugendlichen haben eine andere Erfahrung erlebt.

---

<sup>1</sup> Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

## **Erkennen der Sozialisierung und Akzeptierung der Determinierung**

Eine andere Erfahrung zu erleben ermöglicht, eine Distanz zu sich selbst und zu seiner Erfahrung zu entwickeln. Durch den Aufenthalt in Deutschland erkennen die Jugendlichen, was unterschwellig ist; sie entdecken die Wirkung, die die Gesellschaft auf sie ausübt. Das Programm Voltaire macht den Jugendlichen die Elemente der sozialen Machbarkeit deutlich, die Arbeit der Gesellschaft wird ihnen bewusst. Durch ihre Überlegungsfähigkeit wird den Jugendlichen klar, welche Elemente ihre Erfahrung kulturell aufbauen; und die interkulturelle Erfahrung ermöglicht den Jugendlichen, die Beziehung zu ihrer schulischen Erfahrung zu ändern.

Im gleichen Zug entdecken die Jugendlichen, dass einige ihrer charakterisierenden Merkmale von außen kommen, und dass diese integrativ zu ihrer „Persönlichkeit“ gehören, dass sie diese nicht wirklich abstoßen können. Dieses erlebt die große Mehrzahl der Jugendlichen, selbst wenn sich einige für eine gewisse Zeit an ein anderes System gewöhnen können. Einerseits gehen die Jugendlichen auf Distanz zu ihrer Sozialisierung, doch nachdem sie wieder zurück zu Hause sind, fällt es ihnen andererseits schwer, diese Distanz aufrechtzuhalten, und ihre Erfahrung wird nicht grundsätzlich infrage gestellt (mit Ausnahme bei einigen Jugendlichen). Sie stellen fest, dass sie sich nicht wirklich von ihrer ursprünglichen „Kultur“ trennen können, und sie akzeptieren teilweise die Arbeit der Gesellschaft an ihnen. Eine andere Erfahrung zu erleben ermöglicht diesen Jugendlichen, ihre Determinierung zu entdecken, was sie schließlich akzeptieren.

## **Subjektivität und Entfremdung**

Unter den drei Gestalten der Erfahrung nach Dubet sind es die Sekundarstufe 2 Schüler, die am Programm Voltaire teilnehmen, deren Subjektivität die Sozialisation verlängert. Was bedeutet, dass die Schüler die für ihre Sozialisation verantwortlichen Schulkategorien kontrollieren und ihre Subjektivität innerhalb dieser Kategorien<sup>1</sup> aufbauen können. Im Gegensatz dazu bringen die interkulturelle Situation und das Erleben einer anderen Erfahrung eine ganz andere Wirklichkeit zum Vorschein: im Glauben, sich als Subjekt aufzubauen, entdecken sie, wie sehr sie durch das Schulsystem entfremdet sind. Obwohl sich die erste Gestalt nicht mit der zweiten überdeckt, da die Arten der Entfremdung grundverschieden sind, muss man doch eine wichtige Art der Entfremdung bei den „echten Sekundarstufe 2

---

<sup>1</sup> Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., p. 265.

Schülern“ feststellen, welche ihre Subjektivität innerhalb des Schulsystems aufbauen. Obwohl es ihnen gelingt, eine Subjektivität innerhalb der Schule aufzubauen, sind sie doch durch die Schulkategorien und ihr Erfolgsstreben entfremdet; ihre ganze Zeit und Energie sind letzterem gewidmet (manchmal ohne wirklich zu wissen, warum). Nach einem sechsmonatigen Eintauchen in Deutschland stellen wir fest, dass selbst die „zum Erfolg prädestinierten Schüler“<sup>1</sup> den Eindruck haben können, dass das wirkliche Leben anderswo als in der Schule ist, im Widerspruch zu Dubet, für den die „echten Sekundarstufe 2 Schüler“ eine Kontinuität zwischen dem schulischen und außerschulischen Leben erfahren.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Dubet, F. „Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire”, in Jacquet-Francillon, F., Kambouchner, D. (sous la dir.), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005, p. 329.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 329.



## Zusammenfassung 11. Kapitel. Eine andere Art, vergleichende Erziehungswissenschaft zu machen

---

„Wir stehen vor einem dringenden Bedürfnis, eine methodische Revolution der vergleichenden Annäherungen [an ein bestimmtes Ziel] anzufassen.“<sup>1</sup>

Indem wir Schüleraustausche als einen Anzeiger von sozialen Erfahrungen begreifen, und indem wir die Handelnden, die das Erlebnis einer anderen Erfahrung gemacht haben, die sozialen Erfahrungen selbst vergleichen lassen, schlagen wir eine neue Art vor, vergleichende Erziehungswissenschaft zu machen. Diese Arbeit, die aus einer „Ethnographie des Vergleichs“ und nicht aus einem „Vergleich der Ethnographien“ besteht, ist in Wahrheit eine Arbeit der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Wir schlagen eine Methodik vor, die vergleichende Erziehungswissenschaft „*in vivo*“ möglich macht, und welche sich wahrscheinlich aufgrund der Globalisierung weiter entwickeln wird, wobei es sich um die Entwicklung von längerfristigen Austauschen und Eintauchen handelt (Expatriierung, humanitäre und touristische Aufenthalte).

### Eine „*in vivo*“ vergleichende Erziehungswissenschaft

Die gegenwärtige Welt wird mehr und mehr durch Mobilität, Pendeln und Menschenfluss<sup>2</sup> definiert, deswegen scheint es uns treffend, diese Mobilität als einen neuen Zugang zu sozialen Fakten zu benutzen, indem diese einen Anzeiger der sozialen Erfahrung und der Merkmale des gegenwärtigen Einzelnen darstellt. Es ist also wichtig, eine Methodik zu entwickeln, die es möglich macht, diese Erfahrungen und diese „Beziehungen, welche den Rahmen unserer eigenen Verwurzelung überschreiten“<sup>3</sup>, als ein Mittel zu benutzen, welches unsere Kenntnisse entwickelt. Durch diese interkulturellen Situationen wird es möglich,

---

<sup>1</sup> „Nous sommes devant un besoin urgent de procéder à une révolution méthodologique des approches comparées”, Novoa, A., „Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ?”, in P. Laderrière, F. Vaniscotte, (sous la dir.), *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 57-82, p. 79.

<sup>2</sup> Appadurai, A., *Après le colonialisme*, Paris, Payot, 2001 (ed. or. 1996) ; Urry, J., *Sociologie des mobilités*, tr. fr., Paris, Armand Colin, 2005.

<sup>3</sup> „relations qui débordent le cadre étroit de notre propre enracinement”, Jucquois, G., *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*, Louvain la Neuve, Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain 48, série Comparatisme 2, 1989, p. 18.

vergleichende Erziehungswissenschaft „*in vivo*“ zu machen, innerhalb derer die Begegnung mit dem Anderen das wesentliche Element zum Vergleichen ist<sup>1</sup>. Im Programm Voltaire handelt es sich um eine „vergleichende Erziehungswissenschaft im Revier“<sup>2</sup>, was bedeutet, dass wir dadurch Zugang zu einem „Ort der vergleichenden Erziehungswissenschaft“<sup>3</sup> haben, dass die Handelnden, die aus verschiedenen kulturellen Hintergründen stammen, miteinander in Beziehung treten. Dieses Kapitel, das aus einer epistemologischen Reflexion über unsere Arbeit besteht, ist der Anlass, die Datenanalyse von dieser Methodik der *in vivo* vergleichenden Erziehungswissenschaft ausgehend wieder aufzunehmen, deren Prinzip es ist, dass der Handelnde den Untersucher führt, indem er selbst die Analyse macht.

Diese Reflexion über die *in vivo* vergleichende Erziehungswissenschaft folgt Kapitel 10 und unserer Analyse über das Erscheinen der Überlegungsfähigkeit der Schüler, was man in der Erfahrung ihres Eintauchens feststellt. Die Jugendlichen vergleichen die kulturellen Praktiken der Einzelnen im täglichen Leben. Dieser *in vivo* Vergleich kann nicht von der überlegenden Haltung der Handelnden getrennt bedacht werden. Diese überlegende Haltung gibt dem Untersucher schließlich die Möglichkeit, auf den Analysen der Handelnden aufbauend seine eigene Analyse zu entwickeln. Die Überlegungsfähigkeit ist das wesentliche Element der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Nach der Darstellung der Art, wie die Jugendlichen vergleichen, haben wir die Art analysiert, wie der Untersucher in dieser Einrichtung vergleicht.

### **Eine treffende Methodik für die sozialen Wissenschaften**

Eine interkulturelle Situation zu untersuchen, ist eine Einrichtung von großem Reichtum für die Methodiken in den sozialen Wissenschaften, da der Handelnde in der Situation des Eintauchens mehrere widersprüchliche Logiken assimilieren muss, und da er sich nicht „automatisch“ oder nicht überlegend verhalten kann, wie er es in seinem ursprünglichen Land machen konnte. Er stellt fest, dass sich andere in einem anderen Kontext unterschiedlich verhalten: er kann dann deren Haltungen herabwerten oder entdecken, dass diese anderen „genau so gut“ wie er, aber anders leben, nach anderen Normen und Werten. Wie wir es

---

<sup>1</sup> La Borderie, R., « L'art du voyage, repères pour la comparaison », in D. Groux, N. Tutiaux-Guillon, (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 24.

<sup>2</sup> „éducation comparée sur le terrain”, Groux, D., Porcher, L. *Les échanges éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 67.

<sup>3</sup> „lieu d'éducation comparée”, Groux, D., „L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement”, *Revue Française de Pédagogie*, n°121, octobre-novembre-décembre, 1997, p. 125.



dargestellt haben, es wird ihm anschließend klar, dass seine Haltungen, und darunter selbst die am meisten verinnerlichten, teilweise sozial und kulturell aufgebaut sind, und er baut so das selbstverständliche und seine Gewissheiten, von denen ausgehend er sich gemacht hat, wieder ab. Folglich befindet sich der Handelnde in der interkulturellen Situation ständig in einer Situation der Unsicherheit und der Konfrontation, seine Überlegungsfähigkeit wird aktiviert, und „die Aufgabe des Soziologen ist also, sich vornehmlich auf diese Momente der Überlegung zu stützen, um (...) das Niveau der sozialen Überlegung anzuheben“<sup>1</sup>.

Durch ihr Vergleichen verschaffen die Jugendlichen dem Untersucher Zugang zu Elementen der Analyse (sie sind „Delegierte“), sie sind in einer mit einem Ethnologen vergleichbaren Situation, wobei es sich um vergleichende Erziehungswissenschaft in der Situation des Eintauchens handelt, und die Schule wird so „von außerhalb betrachtet“<sup>2</sup> (vom Ausland aus und von ausländischen kulturellen Codes ausgehend). Diese durch die interkulturelle Situation ausgelöste Distanz zu sich selbst wird zum Analysator der schulischen Erfahrung. Die geographische Distanz macht eine affektive und kognitive Distanz möglich. Weiter schafft sie eine Distanz zu sich selbst, was einen Zusammenhang mit der Wirkung der Gesellschaft auf sich selbst hat.

Die Erfahrung eines Anderen zu erleben, hat eine besondere Wichtigkeit für den Soziologen, der die soziale Erfahrung analysieren und die Art verstehen will, wie der gegenwärtige Einzelne sein Handeln verfolgt. Indem er die Erfahrung eines Anderen erlebt, und indem er entdeckt, dass andere Menschen unterschiedlich handeln, entdeckt der Einzelne die kulturelle Dimension seiner Erfahrung, was ihm die Möglichkeit einer schärferen und präziseren Analyse gibt. Das vom Soziologen erfasste Material ist angereichert, was ihm möglich macht, die Analysen der Handelnden zu benutzen, um seine eigene Analyse aufzubauen.

Das beträchtliche Interesse, das in der Kreuzung der Betrachtung der Franzosen und der Deutschen besteht – zweier Typen Einzelner, die jeweils die Erfahrung des anderen gemacht haben – führt zum Beweis der kulturellen Merkmale jeder der analysierten sozialen Erfahrungen. So ist es möglich, die Überlegungsfähigkeit in einer selben sozialen Erfahrung zu verdoppeln (welche bereits stark in der Situation des Eintauchens angeregt wird), was zur Erweiterung der Analyse führt.

---

<sup>1</sup> „La tâche du sociologue est donc, de façon prioritaire, de prendre appuis sur ces moments réflexifs pour (...) chercher à élever le niveau de réflexivité sociale.“, Boltanski, L., „Préface“, in Nachi, M., *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 12.

<sup>2</sup> „vu d'ailleurs“, Rayou, P., *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Diese Methodik, die zeigt, dass die Arbeit der Einzelnen an sich selbst, um als Handelnde in einer Erfahrung zu wirken, unterschiedlich vom kulturellen System ist, in dem der Einzelne sozialisiert wurde, scheint uns für die sozialen Wissenschaften treffend zu sein. Eine der hauptsächlichsten Grenzen der reichhaltigen qualitativen und quantitativen Forschungen in sozialen Wissenschaften ist die Unkenntnis oder die Verneinung der kulturellen Dimension der Ergebnisse, welche oft als universell aufgefasst werden. Daraus folgend erscheint uns die Berücksichtigung der kulturellen Dimension bei der sozialen Analyse um so mehr unentbehrlich, da die Globalisierung die kulturelle Vermischung intensiviert.

### **Die schulische Erfahrung der „echten Sekundarstufe 2 Schüler“ illustriert die schulische Erfahrung aller Sekundarstufe 2 Schüler**

Die Unterschiede innerhalb der Aktionslogiken in Frankreich und in Deutschland führen dazu, die Schulsysteme und ihre Logiken infrage zu stellen. In diesem Kapitel schlagen wir nicht vor, uns direkt mit der schulischen Erfahrung der Schüler zu beschäftigen, die am Programm Voltaire teilnehmen, was wir bisher getan haben, sondern mit der besonderen Klarstellung, welche der Vergleich der Analyse der französischen und deutschen schulischen Erfahrung für die schulische Erfahrung aller Sekundarstufe 2 Schüler hervorbringt. Der Vergleich der schulischen Erfahrungen bringt Verständniselemente der Schulsysteme zum Vorschein.

Dieses originale Unternehmen, welches von der Erfahrung der Jugendlichen ausgeht, um Hypothesen zur Analyse des französischen Schulsystems vorzuschlagen, enthält Grenzen, da wir es nicht allumfassend analysiert haben. Im Weiteren enthält dieses Unternehmen eine künstliche Dimension: indem wir von dem Vergleich der schulischen Erfahrungen zum Schulsystem übergehen, isolieren wir die Ergebnisse von dem Revier, das sie hervorgebracht hat.

Trotzdem ist es möglich, einige der Logiken des sozialen Systems von der Analyse der sozialen Erfahrung anzufassen, da die „sozialen Fakten durch die Handelnden und ihre Erfahrung getroffen werden [können]“<sup>1</sup>. Das Wechseln von der Erfahrung der Handelnden zu einigen Elementen der Systemanalyse ist eine Übung, die zur soziologischen Analyse der sozialen Erfahrung gehört, da „die einfachen Elemente, die die soziale Erfahrung zusammenstellen, dem Handelnden nicht gehören, sondern sie sind ihm gegeben, bestanden vor ihm oder werden ihm durch eine Kultur, durch soziale Beziehungen, durch Sachzwänge oder Dominierung aufgelegt“<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> „Les faits sociaux [pouvant] être atteints par le biais des acteurs et de leur expérience.“, Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 110.

<sup>2</sup> „les éléments simples qui composent l'expérience sociale n'appartiennent pas à l'acteur mais lui sont donnés, lui préexistent ou lui sont imposés à travers une culture, des rapports sociaux, des contraintes de situation ou de domination.“, Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 135.

Insofern ist es möglich, von der schulischen Erfahrung dieser Schüler ausgehend, die an diesem Austausch von langer Dauer teilgenommen haben, einige der Gründe abzuleiten, warum sich Schüler vom Schulsystem absetzen. Vor allem:

- die pädagogische Beziehung, die als unpersönlich und auf die Vermittlung von Kenntnissen beschränkt erlebt wird – ohne die Dimension der Begleitung.
- Die exklusive Dimension des französischen Schulsystems, welches das Arbeiten und den Erfolg zum Zentrum hat: es ist fast unmöglich, Erfolg zu haben, ohne den Erfolg zum hauptsächlichen Ziel zu wählen.

### **Symbolische Funktion der Schule**

In Frankreich hat die Schule im Leben des Jugendlichen eine ganz besondere Wichtigkeit, sie hat eine sehr hohe existentielle Dimension. Wie wir es im 8. Kapitel gezeigt haben, sobald die Deutschen mit den Franzosen Kontakt haben und ihren Lebensmodus erleben, haben sie den Eindruck, dass in Frankreich die Schule das Leben darstellt, und das Leben ist die Schule. Es ereignet sich für die Jugendlichen etwas völlig grundlegendes innerhalb der Schule, wo der schulische Erfolg den Erfolg ihres Lebens berührt. Wir haben hier einen Schlüssel zum Verständnis des französischen Schulsystems, der nur durch den interkulturellen Anzeiger aufgezeigt wird.

Warum sind die Franzosen bereit, sich so viel Mühe zu machen und so viele „Opfer“<sup>1</sup> in ihrem täglichen Leben zu bringen? Im Verstehen der schulischen Erfahrung der Jugendlichen in Frankreich fallen wir auf Logiken zurück, die den Sinn der Existenz erreichen. Ähnlich, wie die katholische Kirche den Ursprung des Heils für die Gläubigen darstellt – das, was die Protestanten in radikaler Weise ablehnen – ist die Schule auf eine gewisse Weise der Ursprung des „Heils“ für die Schüler, wie wir es im 12. Kapitel entwickeln.

Für die Deutschen ist es nicht die Einrichtung, noch die Urkunden, die jene verleiht, sondern das innere Leben, die persönliche Anleitung, die *Bildung* verschafft Heil. So ist es nicht der schulische Erfolg, der einem die Möglichkeit gibt, später glücklich zu werden, sondern die Tatsache, sein inneres Leben zu kultivieren; die persönliche Bildung findet das ganze Leben über und in unterschiedlichen Arten von Räumen statt, wobei die außerschulischen Praktiken ein nicht formalisiertes erzieherisches Potential beinhalten. Der Protestantismus hat dem

---

<sup>1</sup> „sacrifices”, Rayou, P., *La cité des lycéens*, Paris, L’Harmattan, 1998, pp. 61-66.

Politischen und der schulischen Einrichtung seine geistliche Dimension abgesprochen<sup>1</sup>, da das persönliche Heil von der göttlichen Gnade abhängt, welche man in seinem inneren Leben erhalten kann<sup>2</sup>. Dieses zu verstehen ist wesentlich, da das deutsche Schulsystem dem inneren Leben des Einzelnen untergeordnet ist.

### **In Frankreich ist die Schule ein „Heiligtum“<sup>3</sup>, das vom „wirklichen Leben verschont“ ist**

Der Vergleich mit der Schule in Deutschland zeigt, wie sehr die Schule in Frankreich „von der Welt abgeschlossen ist, sie ist moralisch geeint, sie ist ein Heiligtum, das von den Teilungen des sozialen Lebens verschont ist“<sup>4</sup>. Das Leben des Jugendlichen bleibt vor dem Schulzaun, es darf nicht in der schulischen Einrichtung vorzufinden sein, wo die Lehrer keine Begleiterrolle für den Jugendlichen haben dürfen. Das persönliche Leben gehört nicht zum schulischen Leben. Die Franzosen erwarten von der Schule, dass sie für das, was von Außen kommt, undurchdringlich bleibt: selbst wenn sie es bedauern, dass die Lehrer ihre „wirkliche Persönlichkeit“, ihre Wünsche und Neigungen nicht kennen. Die Schule ist ein Ort der Vermittlung von Kenntnissen, sie ist kein Ort zum Leben.

In Deutschland ist die Logik anders, da die Schule einerseits ein Ort unter anderen ist, wo gelernt wird, andererseits ist sie auch ein Ort, wo man lernt, zu leben. So ist es selbstverständlich, dass aktuelle Fragen, Politik, Religion und wesentliche Fragestellungen wie der Tod in den Stunden angesprochen werden, damit die Überlegungsfähigkeit bezüglich dieser Thematiken erprobt wird. Die deutsche Schule ist ein für die Welt offener Ort, und sie will eine Hilfe für das Leben der Jugendlichen sein. Das tägliche Leben hat in den Stunden seinen Platz: Geburtstage werden gefeiert, Geschenke können ausgetauscht werden.

### **In oder außerhalb der Schule lernen?**

Die deutschen Schüler erklären, dass das, was sich in Deutschland außerhalb der Schule abspielt, wenn sie ihre Freunde treffen oder wenn sie an außerschulischen Aktivitäten teilnehmen, genau so wichtig wie die Schule ist. Die Schule ist nicht der einzige Ort, wo man lernt; natürlich lernt man dort, aber wenn man ihnen folgt, wäre es reduzierend, sein Lernen

---

<sup>1</sup> Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op. cit.

<sup>2</sup> Dumont, L., *L'idéologie allemande*, op., cit. p 71.

<sup>3</sup> „sanctuaire“, Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, pp. 25-26.

<sup>4</sup> „est hors du monde, elle est moralement unie, c'est un sanctuaire à l'abri des divisions de la vie sociale.“, Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, pp. 25-26.

nur aus der Schule zu schöpfen. Die interkulturelle Erfahrung hat mehreren französischen Jugendlichen ermöglicht, zu entdecken, dass „das Leben“ die Gelegenheit ist, etwas zu lernen, sich zu „bilden“, und dass es die Gelegenheit ist, jetzt glücklich zu sein. Diese Erkenntnis ermöglicht eine radikale Änderung des Standpunktes der Jugendlichen, die die außerschulischen Praktiken als potentiell erzieherisch in Betracht ziehen. Dieses leitet eine neue Definierung der gesamten sozialen Erfahrung der Jugendlichen ein, indem die Schule als ein Ort unter anderen angesehen wird, wo Lerntätigkeiten stattfinden, und indem sie nicht mehr die einzige Instanz oder Einrichtung ist, welche ihnen später die Möglichkeit gibt, glücklich zu sein und „ihr Leben zu meistern“. Diese Jugendlichen entdecken in Deutschland unterschiedliche erzieherische Werte, wo die Schule nicht die einzige erzieherische Instanz ist, und deren Wichtigkeit relativiert wird. Der interkulturelle Aufenthalt gibt einigen Jugendlichen die Gelegenheit, den Stellenwert der Schule neu zu definieren, die so nicht mehr die einzige „Einrichtung zum Heil“ ist.

### **Ausmaß der Integration des Systems**

Von der Rede der französischen und deutschen Jugendlichen über die französische schulische Erfahrung ausgehend, können wir einige der ihrer Rede unterliegenden „erzieherischen Werte“ formulieren, und die mit dem Ausmaß der Integration des Systems zusammenhängen:

- eine authentische Arbeit (welche auf schulischen Erfolg abzielt) ist schwierig, verlangt, dass man sich abmüht, und sie enthält Leiden,
- die Schule (und der Erfolg in der Schule) hat eine zentrale Bedeutung für das Leben des Jugendlichen, sie ist es, was ihm die Möglichkeit gibt, glücklich zu werden.

Aus diesen beiden „Werten“ besteht das Herz dessen, was die französischen Jugendlichen vom Schulsystem integriert haben. Also, was den Jugendlichen die Möglichkeit gibt, glücklich zu sein, geschieht nicht ohne Leiden, und weil die schulische Erfahrung schmerzhaft und schwierig ist, ist sie wahr und authentisch. Die Franzosen können keine einfache und glückliche schulische Erfahrung annehmen, die ihnen die Möglichkeit gibt, „in ihrem Leben Erfolg zu haben“.

Auf die gleiche Weise können wir aus der Rede der deutschen Schüler einige „erzieherische Werte“ herauschälen, die relativ zentral sind, und die dem Ausmaß der Integration des Schulsystems entsprechen. Die von den deutschen Jugendlichen integrierten erzieherischen Werte, die ihrer Rede unterliegen, könnten folgendermaßen formuliert werden:

- die Schule ist ein Teil des Lebens: ein ausgeglichenes Leben besteht nicht nur aus dem, was in der Schule gelernt wurde; es ist manchmal wesentlich, den Augenblick zu erleben.
- Die Schule ist nicht die einzige Instanz, die es möglich macht, im Berufs – und Sozialleben Erfolg zu haben.





Alle 127 Gespräche wurden überschrieben und katalogisiert; wir haben jedoch nicht die Integralität dieses Materials analysiert, wovon sich ein beträchtlicher Teil mit der interkulturellen Erfahrung des Eintauchens und der Besonderheit der Beziehung mit dem Austauschpartner beschäftigt. Im Rahmen unserer Dissertation haben wir beschlossen, uns auf einen Gegenstand, die schulische Erfahrung zu konzentrieren, doch die Datenerfassung gibt uns die Möglichkeit, beide weiteren Gegenstände in einer spätern Arbeit zu untersuchen.

Da wir in den drei letzten Kapiteln, wo wir über die schulische Erfahrung, die methodischen Ergebnisse und die Schulsysteme zu Schlussfolgerungen kommen, können wir in dieser kurzen Schlussfolgerung einige Perspektiven von Aspekten andeuten, die wir nicht in unserer Arbeit entwickelt haben. Einige der Grenzen unserer Untersuchung stellen Ausgangspunkte für künftige Arbeiten dar, wie die Frage nach der Art oder der Dyssymmetrie unserer Arbeit, was wir in unserer Schlussfolgerung unterstreichen.

Wir können diese Arbeit mit einer epistemologischen Infragestellung bezüglich der Unmündigkeit und der Soziologie der Kindheit beenden – deren Etymologie kann nicht deutlicher sein: „der nicht spricht“<sup>1</sup> – welche untergründig in unserer Arbeit gegenwärtig war, was wir aber nicht ausgedrückt haben. Selbst wenn die Jugendlichen in der Tat nichts mit kleinen Kindern gemein haben, werden sie unter dem gleichen juristischen Statut mit Kindern geführt<sup>2</sup>, und die „Tatsache, unmündig zu sein, hat eine bedeutende Auswirkung auf die Regeln, wie man an einer Situation teilnimmt“<sup>3</sup>, in der Art, wie diese „durch die Abhängigkeit charakterisiert ist“<sup>4</sup>.

Die Frage nach dem Kind führt zu der ihrer Überlegungsfähigkeit und der ihrer Besonderheit ihres Statutes in dieser Untersuchung, da sie die einzigen Informanten sind. Immer mehr Soziologen „haben die Kinder ernst genommen, und sie haben sie nicht nur als Wesen in der Entwicklung und als ‚kulturelle Inseln‘ aufgefasst. Sie haben sich für das Kind in der

---

<sup>1</sup> „qui ne parle pas”, Delalande, J., *La cours de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance, op.cit.*, p. 24.

<sup>2</sup> Sirota, R., „Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ?”, in R. Sirota, (sous la dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 20.

<sup>3</sup> „fait d'être mineur a une incidence forte sur les modalités de participation à une situation”, Brougère, G., „Les enfants, les adultes et l'observateur”, in R. Hess, G. Weigand, *L'observation participante*, Paris, Anthropos, 2006, p. 217.

<sup>4</sup> „caractérisée par la dépendance”, *Ibid.*, p. 217.

Gegenwart interessiert“<sup>1</sup>. Während der Gespräche mit den Jugendlichen, wie während der Analyse ihrer Rede, haben wir uns darauf konzentriert, sie als überlegungsfähige Handelnde zu begreifen, die in der Lage sind, sich selbst und ihr Handeln kritisch zu überdenken, und wir haben eine tatsächliche analytische Fähigkeit bei ihnen festgestellt. Wir haben versucht, die Jugendlichen als „kompetente Kommentatoren ihres eigenen Lebens und ihrer eigenen sozialen Erfahrungen“<sup>2</sup> zu respektieren, und wir haben ihnen in ihrem Prozess der Sozialisierung zugehört<sup>3</sup>. Diese Art, mit den Kindern, die die Jugendlichen sind, umzugehen, hat sich als sehr treffend in der Produktion der Ergebnisse herausgestellt. Sie sind dazu fähig, Informanten von großer Qualität für den Soziologen zu sein, der die sozialen Erfahrungen und die Handlungslogiken untersucht. Das Wort von Unmündigen, oft von Soziologen wenig beachtet, ist ein sehr reiches Material.<sup>4</sup>

Die kritischen Perspektiven, von denen man annahm, dass sie für den Soziologen typisch waren, können ebenfalls von den Handelnden angenommen werden, und ein „soziologischer Stil“<sup>5</sup> besteht „indem man die Ansprüche der Handelnden, besonders ihre normativen Ansprüche ernst nimmt“<sup>6</sup>. Wir haben die Wette gemacht, dass die Schüler „Soziologen“ oder „Ethnologen“ sein könnten, und dass sie kritische Analysen ihrer Erfahrung machen können, ohne dass wir allein das Recht hätten, diese Analysen vorzuschlagen. Der Informant, welcher der Jugendliche ist, ist regelmäßig dazu fähig, sich selbst zu analysieren.

Als Soziologe hat unsere Rolle bezüglich des Wortes der Informanten darin bestanden, auf die Kohärenzen und Unklarheiten, wie auf Wiederkehrendes zu achten, niemals jedoch ihre Bemerkungen zu ändern. Wir haben uns auf die Analysen der Handelnden gestützt, um Elemente der Verständlichkeit der schulischen Erfahrung vorzuschlagen. Wir haben regelmäßig und in starkem Maße den Jugendlichen das Wort gelassen, denn wir konnten nicht besser als sie ihre Analysen der französischen und deutschen schulischen Erfahrungen

---

<sup>1</sup> „ont pris les enfants au sérieux, et ne les ont plus simplement considérés comme des êtres en devenir et des “idiots culturels”. Ils se sont intéressés à l’enfant au présent.”, Sirota, R., „Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l’enfance est-elle encore dans les choux ?”, *op. cit.*, p. 29.

<sup>2</sup> „commentateurs compétents de leurs propres vies et de leurs propres relations sociales”, Mayall, B., „Sociologies de l’enfance”, in G. Brougère, M. Vandenbroeck, M. (sous la dir.), *Repenser l’éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, p. 97.

<sup>3</sup> Sirota, R., „Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l’enfance est-elle encore dans les choux ?”, *op. cit.*, p. 30.

<sup>4</sup> Brougère, G., « Le jouet, un objet pour la sociologie de l’enfance ? », in R. Sirota, (sous la dir.), *Éléments pour une sociologie de l’enfance*, *op. cit.*

<sup>5</sup> „style sociologique”

<sup>6</sup> „prendre au sérieux les prétentions des acteurs et, notamment, leurs prétentions normatives”, Boltanski, L., „Préface”, in Nachi, M., *Introduction à la sociologie pragmatique*, *op. cit.*, p. 11.

formulieren. Das benutzte System des Vergleichs der schulischen Erfahrungen ist ein Versuch „einer erfinderischen Methode“<sup>1</sup> im Bereich der verstehenden Soziologie.

---

<sup>1</sup> „d’inventivité méthodologique”, Sirota, R., „Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l’enfance est-elle encore dans les choux ?”, *op. cit.*, p. 32.



## **Bibliographie**

Der Leser möchte bitte in der Bibliographie nachsehen, die am Schluss der auf Französisch verfassten Dissertation angegeben ist.