



Carla Schelle
Bettina Fritzsche
Roswitha Lehmann-Rommel

Falldarstellungen für eine komparative, praxeologische Seminararbeit

Unterrichtssituationen aus Deutschland, Frankreich, Senegal und England

WAXMANN

Carla Schelle, Bettina Fritzsche,
Roswitha Lehmann-Rommel

Falldarstellungen für eine komparative, praxeologische Seminararbeit

Unterrichtssituationen aus Deutschland,
Frankreich, Senegal und England



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4369-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9369-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagfotos: © Carla Schelle, Mainz

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort | 9 |
| 1. Moderne Schule und strukturelle Rahmungen schulischer Praktiken in Deutschland, Frankreich, Senegal und England | 11 |
| 1.1 Allgemeine Merkmale der modernen Schule | 12 |
| 1.2 Die Bildungssysteme im Vergleich – historische Entwicklungen und strukturelle Merkmale | 13 |
| 1.3 Prüfungswesen und Übergänge, Ein- und Ausschlüsse | 23 |
| 1.4 Gesellschaftliches Ansehen von Lehrkräften | 31 |
| 1.5 Aktuelle Entwicklungen und Reformdiskurse | 34 |
| Literatur | 40 |
| 2. Fallarbeit als vergleichende Analyse pädagogischer Praktiken: theoretische und methodische Vorüberlegungen | 48 |
| 2.1 Praxeologische und komparative Fallarbeit und ihr Ertrag für Professionalisierungsprozesse | 48 |
| 2.1.1 Praxeologische Adressierungsanalyse | 50 |
| 2.1.2 Komparative Fallarbeit | 51 |
| 2.1.3 Fallarbeit und Professionalisierung | 53 |
| 2.2 Methodologische und methodische Überlegungen und Hinweise für die Seminararbeit | 54 |
| 2.2.1 Analyseperspektiven qualitativer Sozialforschung | 54 |
| 2.2.2 Zur Herkunft und Darstellungsweise der Fälle | 55 |
| 2.2.3 Vorschläge für eine rekonstruktive Seminararbeit | 56 |
| 2.2.4 Fremdsprachliche Dokumente übersetzen und interpretieren | 60 |
| Literatur | 62 |
| 3. Fallkapitel | 66 |
| 3.1 Auftakt, Begrüßung und Einstieg | 66 |
| 3.1.1 Theoretischer Kontext: Zum Anfangen und zur Herstellung von Ordnung | 66 |
| 3.1.2 Fallkontrastierung | 69 |
| 3.1.2.1 Herein! Morgen! – Begrüßung in der Zielsprache | 69 |
| 3.1.2.2 „Bonjour messieurs dames“ – Begrüßung in der Zielsprache | 71 |
| 3.1.3 Weitere Fälle zur Auswahl | 72 |
| 3.1.3.1 „Tu nès pas avec nous“ – kooperatives Lernen und Herstellung von Ordnung | 72 |
| 3.1.3.2 „Frau *** wie geht's eigentlich Ihrem Hund?“ – mal anders gefragt ... | 74 |

| | | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.1.3.3 | „On se tient bien droit“ – sich gerade halten und die Rolle der Körper | 76 |
| 3.1.3.4 | „Tu peux pas rester avec tes copines“ – Herstellen einer sozialen Ordnung | 78 |
| 3.1.3.5 | „What happened in the playground“ – von der Wiederherstellung einer Ordnung | 80 |
| 3.1.3.6 | „Ich bin da“ – Inszenierung der Lehrerrolle | 83 |
| 3.2 | Autorität und Disziplinierung | 84 |
| 3.2.1 | Theoretischer Kontext: Situative Dynamiken und ‚doing authority‘ . . | 84 |
| 3.2.2 | Fallkontrastierung | 88 |
| 3.2.2.1 | „You nearly let everybody down“ – Kritik am Verhalten eines Schülers in der Pause 1 | 88 |
| 3.2.2.2 | „Wir haben eine Regel, wann ist es petzen, wann ist es sagen“ – Kritik am Verhalten eines Schülers in der Pause 2. | 90 |
| 3.2.3 | Weitere Fälle zur Auswahl. | 92 |
| 3.2.3.1 | „Weinender Nirtan“ – Verletzlichkeit anerkennen. | 92 |
| 3.2.3.2 | „Je ne répons pas aux questions si vous ne levez pas la main“ – vom Einhalten der Ordnung. | 94 |
| 3.2.3.3 | Zuspätkommen – Zwei Situationen in Frankreich | 98 |
| 3.2.3.4 | „Lehrerin . . . abschießen“ – die Schulordnung im Unterricht der Klasse 5b | 102 |
| 3.2.3.5 | „Latifah“ – wiederholte Maßregelungen einer Schülerin | 105 |
| 3.2.3.6 | Winterkleidung im Unterricht – ein Affront gegen die Regel? | 109 |
| 3.3 | Konstituierung von Unterrichtsgegenständen, Fachlichkeit und Wissensordnung | 112 |
| 3.3.1 | Theoretischer Kontext: Gegenstand des Unterrichts und Subjekt im Wechselspiel. | 112 |
| 3.3.2 | Fallkontrastierung | 115 |
| 3.3.2.1 | „On va essayer de trouver l’instrument idéal“ – Rechnen mit der Maßeinheit Liter. | 115 |
| 3.3.2.2 | „Prüfe mit einem Messbecher“ – zum Rechnen mit großen Zahlen. | 119 |
| 3.3.3 | Weitere Fälle zur Auswahl. | 121 |
| 3.3.3.1 | „Elle a une belle écriture“ – Zahlenschreiben, Einzahl, Mehrzahl und eine schöne Schrift. | 121 |
| 3.3.3.2 | „Qu’est-ce que tu veux nous dire sur laïque“ – zu einem Merkmal der französischen Schule | 125 |
| 3.3.3.3 | „Please can I join you for tea?“ – eine Geschichte zu Ende schreiben. | 128 |
| 3.3.3.4 | „So, wir erfinden heute mal eine Geschichte“ – anders als gedacht. | 130 |

| | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4 | Bewerten und Prüfungen | 133 |
| 3.4.1 | Theoretischer Kontext: Konstruktionen und Subjektivierungen von Leistung | 133 |
| 3.4.2 | Fallkontrastierung | 138 |
| 3.4.2.1 | „Zohra möchte keine fünf“ – (k)eine schwierige Thematisierung im Klassenzimmer | 138 |
| 3.4.2.2 | „Besprechung der Hausaufgabenüberprüfung“ – ein Schüler weint | 140 |
| 3.4.3 | Weitere Fälle zur Auswahl | 142 |
| 3.4.3.1 | „C'est pas mal, d'accord“ – Rückgabe einer Leistungsüberprüfung im Fach Mathematik an einem Collège | 142 |
| 3.4.3.2 | „Vous êtes d'accord avec le nombre“ – zur Orthographie von Zahlen. | 146 |
| 3.4.3.3 | „You haven't done enough work!“ – Rückmeldungen zu einer Kursarbeit im Schulfach Englisch | 150 |
| 3.4.3.4 | „Das musst Du aber üben“ – Angst, Beschämung, Motivation im Kontext von Leistungsüberprüfung. | 153 |
| 3.4.3.5 | „Oh voll gut, zeig mal her“ – Rückgabe eines Wörtertests | 156 |
| | Literatur | 159 |

Vorwort

Kasuistische Fallarbeit hat sich im Verlauf der letzten zehn Jahre im Bereich der universitären Lehre in der Erziehungswissenschaft bzw. erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung konsolidieren können, davon zeugen Tagungen und Publikationen.¹ Doch bislang, so der Eindruck, ist sie weitestgehend auf den deutschsprachigen Raum hin ausgerichtet. Obschon es stark nachgefragte fremdsprachliche Studiengänge sowie integrierte binationale Studiengänge gibt und eine zunehmende studentische Mobilität verzeichnet werden kann, schlägt sich dies noch kaum in den methodischen Settings der akademischen Lehre nieder. Gleichzeitig wird eine Internationalisierung von Studiengängen immer wieder gefordert. Soll darunter jedoch mehr verstanden werden als englischsprachige Lehrveranstaltungen für deutschsprachige und internationale Studierende und die Berücksichtigung internationaler Forschungsbeiträge und Publikationen, dann wären insbesondere für Lehramtsstudierende Dokumente zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglichen, kennenzulernen und nachzuvollziehen, was in Schule und Unterricht in einem anderen Land, in einer anderen Sprache, in einem anderen kulturellen Kontext geschieht. Um dies zu ermöglichen, sind z.B. Beobachtungen und Wortprotokolle notwendig, die davon Zeugnis ablegen, wie sich die Akteur*innen schulischer Praxis in unterschiedlichen Kultur- und Sprachräumen begegnen, wie sie sich adressieren, wie und worüber sie miteinander sprechen.

Empirische Daten zu pädagogischen Praktiken im Unterricht verschiedener Länder wurden in den letzten Jahren zunehmend im Kontext der vergleichenden internationalen Unterrichtsforschung erhoben. So hat es sich auch in dieser Publikation als günstig erwiesen, dass aus unterschiedlichen Forschungsprojekten der Autorinnen Unterrichtsmitschnitte vorlagen. Bislang wurden aber Fallarbeit und internationale vergleichende Forschung noch kaum zusammengedacht: also eine am Fall orientierte rekonstruktive theorie- und methodenorientierte komparative Perspektive, die unterschiedliche kulturelle Kontexte in den Blick nimmt. Dieses Fallbuch versucht, diese Lücke mit im Unterricht in Deutschland, Frankreich, Senegal und England erhobenen Interaktionssituationen zu schließen.

Die Fälle dieses Buches (Unterrichtssituationen, Schülerbeschreibungen u. a.) sind, wie bereits dargelegt, hervorgegangen aus Forschung und aus universitärer Praxis, etwa als studentische Feldnotizen. Es mussten also keine neuen Daten er-

1 Siehe z.B. Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS; Wittek, D. Rabe, R. & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Siehe auch die *Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer_innenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*.

hoben werden und dieses Vorgehen kann als eine Form der Weiterverwendung vorliegender Daten gesehen werden, wie sie immer wieder im Sinne einer nachhaltigen Qualitativen Forschung gefordert wird.

Die Publikation hat dabei den Anspruch, bisher eher wenig beachtete Forschungen und Länderbeispiele zu verbinden und so komplexe Zusammenhänge unter einen Hut bringen müssen. Schwerpunktmäßig zeichneten sich aus einem reichhaltigen und sorgfältig ausgesuchten Fundus an Fällen Praktiken von Unterrichtsanfängen, Autoritätsbeziehungen, mit Gegenständen und von Bewertungssituationen ab, die hier entsprechend angeordnet mit Fragen systematisch aufbereitet sind.

Das Buch versteht sich in erster Linie als Studien- und Arbeitsbuch für eine an methodischen und theoretischen Standards orientierte Lehre in der Erziehungswissenschaft bzw. der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung, die dazu beiträgt, jenseits vorschneller Zuschreibungen und Kulturalisierungen Unterrichtspraktiken reflektiert in den Blick zu nehmen. Die Fallbeispiele eignen sich zur gemeinsamen Analyse, sei es in der mündlichen Seminararbeit oder auch für eigene Studien und Qualifikationsarbeiten. Sie bieten zahlreiche und noch keineswegs ausgeschöpfte Möglichkeiten der Analyse und des Weiterfragens und vermögen darüber hinaus vielleicht auch eine eigene vergleichende Forschung anzuregen und weitere Recherchen zu den jeweiligen Länderkontexten durchzuführen.

An der Stelle gebührt der Dank all denjenigen, die es ermöglicht haben, Unterricht aufzuzeichnen und die hier schon aus forschungsethischen Gründen anonym bleiben müssen. Dazu gehören Kontaktpersonen in den Ländern, Lehrer*innen und Schüler*innen, die andere an ihrem Alltag teilhaben ließen. Das ist keineswegs selbstverständlich.

Dank gilt denjenigen, die sich beteiligt haben an der Erstellung der Dokumente, den Aufzeichnungen und Transkriptionen. Danken möchten wir auch den Lehramtsstudierenden, die Fallbeschreibungen aus den Portfolios ihrer Praktika für dieses Buch zur Verfügung stellten. Insbesondere für wertvolle inhaltliche Anregungen danken wir Sabine Reh. Nicht zuletzt gilt der besondere Dank Noémie Genet, Jasmin Hartz, Alena Rauch und Lutz Wershofen für Recherchen, Übersetzungen und Korrekturen und vor allem Ulrike Hell für die Bearbeitung und Durchsicht des Manuskriptes.

1. Moderne Schule und strukturelle Rahmungen schulischer Praktiken in Deutschland, Frankreich, Senegal und England

Vorbemerkung

In diesem Kapitel werden wir länderübergreifende und länderspezifische strukturelle Bedingungen für das Unterrichten skizzieren. Diese Kontexte können als Rahmen bei der Fallarbeit hinzugezogen werden. Unser Vorhaben, Unterrichtssituationen aus vier unterschiedlichen Ländern zu vergleichen, wäre nicht möglich, wenn sich die Vergleiche nicht auf Gemeinsamkeiten stützen könnten, wenn nicht klar wäre, dass unter Schule, Unterricht und der Unterrichtspraxis, aus der die Fälle hervorgehen, in den beteiligten Ländern in etwa dasselbe verstanden wird. Wenn es jenseits von kulturellen und nationalen Spezifika und Varianten kein grundsätzlich geteiltes Verständnis gäbe, dann wären systematische Vergleiche kaum möglich. In diesem Sinne fungieren hier Unterricht und bestimmte Aspekte der Unterrichtspraxis als ein geteiltes Drittes, ein *Tertium Comparationis*, wie es in der vergleichenden Forschung heißt. Erst die Orientierung an einem *Tertium Comparationis* ermöglicht es, einen ‚methodologischen Nationalismus‘ (Wimmer & Glick Schiller 2002) und eine Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht zu überwinden, die sich zumeist nur einem nationalen Kontext widmet.

Unser heutiges Verständnis von Unterricht ist stark geprägt von der Entwicklung einer modernen Schule, wie sie sich in den letzten 250 Jahren in Europa herausgebildet hat und in anderen Teilen der Welt übernommen wurde. Wir werden daher in diesem Abschnitt zunächst die allgemeinen Merkmale der modernen Schule skizzieren und anschließend in Bezug auf die einzelnen Länder Aspekte vorstellen, die für ein Verständnis der Unterrichtssequenzen in den Fallkapiteln hilfreich sein können und die dazu dienen sollen, das besondere Profil des jeweiligen Landes zum Vorschein zu bringen. Zuerst werden die historische Entwicklung und markante Merkmale der Schulsysteme in Deutschland, Frankreich, Senegal und England vorgestellt, wobei wir u. a. auf das jeweilige Verhältnis der Schule zum Staat und zur Religion eingehen. Der hieran anschließende Abschnitt ist dem Prüfungswesen und der Organisation von Übergängen in den vier Ländern gewidmet, wobei auch entsprechende Konsequenzen für Prozesse der Inklusion und Exklusion diskutiert werden. In einem weiteren Abschnitt werden Unterschiede in der gesellschaftlichen Stellung von Lehrkräften erörtert und im letzten Abschnitt des Kapitels die in den vier Ländern jeweils diskutierten Reformdiskurse angeführt. All diese Erläuterungen können hier nicht in großer Ausführlichkeit erfolgen. Das Kapitel hat vorrangig die Funktion für die Be-

deutung von Schule und die damit einhergehenden Implikationen in unterschiedlichen Ländern zu sensibilisieren, neugierig zu machen und zu erfahren, wie es möglich ist, weitere Informationen zu erlangen.

1.1 Allgemeine Merkmale der modernen Schule

„Das moderne Schulwesen unterscheidet sich von allen seinen Vorformen dadurch, dass es alle Heranwachsenden erfasst und den Schulbesuch für mehrere Jahre (anfangs 4, 6 oder 8, später 8 bis 10) staatlich – ‚landesherrlich‘ – vorschreibt“ (Diederich & Tenorth 1997, 15).

Die moderne Schule, deren Entstehung im ausgehenden 18. Jahrhundert datiert wird, weist bestimmte gemeinsame Merkmale vor allem in ihrem spezifischen Beitrag zum *nation state building* bzw. „Nationenbildung“ im 19. Jahrhundert auf (Tröhler 2006a, 506; 2006b explizit mit Bezug auf Frankreich und Deutschland). Neben der von Diederich und Tenorth angesprochenen Einführung und schließlich auch Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht werden in der Literatur (z. B. Adick 1992) die folgenden übergreifenden Merkmale der modernen Schule benannt:

- Das meritokratische Berechtigungswesen mit typischen Formen der Rekrutierung von Eliten bzw. die Reproduktion gesellschaftlicher Machtverteilung;
- die Systembildung und die Öffentlichkeit des Schulwesens;
- die Professionalisierung der Lehrpersonen;
- die Lehrpläne/Curricula, Schulfächer als ‚Kanonisierungsstil‘ (Tenorth 1999) des modernen Bildungswesens;
- die Idee der Graduierung des Lehrstoffes und damit verbundene Vorstellungen über die Entwicklung der ‚Subjekte‘;
- der Unterricht als Unterrichtung gruppierter Schüler*innen, zumeist nach Jahrgängen sortiert im Sinne eines Interaktionssystems.

Dies alles ist eng verbunden mit den sich ausdifferenzierenden Praktiken des Lesen- und Schreibenlernens sowie den „Aufschreibesystemen“, die dies präfigurieren (Reh & Wilde 2016, 14 mit Bezug auf Kittler).

Diese Gemeinsamkeiten zeigen sich – so zumindest wird behauptet – in Schule fast überall auf der Welt, wenn auch nicht ganz bruchlos. Adick zufolge enthalten „Moderne Schulstrukturen [...] eine pädagogische Eigendynamik und können mit verschiedenen Hintergrundkulturen koexistieren; dies erklärt ihre relativ ungebrochene weltweite Verbreitung. [...] ihre pädagogische Autonomie ist eine relative, begrenzt durch die Imperative der sie umgebenden und tragenden gesellschaftlichen Machtstrukturen [...]“ (Adick 1992, 285).

Trotz verschiedener nationaler bzw. kultureller Besonderheiten existiere, so wird argumentiert, so etwas wie eine *Grammar of schooling* (Tyack & Tobin 1994), ein verbreitetes soziales und organisatorisches schulisches Format und ein *world curriculum*, eine sich weltweit verbreitende Standardisierung von Bildungsinhalten (Meyer 1996). Gerade die *Grammar of schooling* als stabile Rahmung zeige sich immer wieder als Resistenz gegen Schulreformversuche (Quesel 2012). Zu dieser gehören auch die komplementären Rollen der hauptsächlich Beteiligten mit bestimmten typischen Interaktionsstrukturen. Solche Interaktionsstrukturen zeigen sich unseres Erachtens insbesondere bei Unterrichtsanfängen und in Bezug auf Gegenstände und Fachlichkeit, im Rahmen von Auseinandersetzungen um Autorität und Disziplin und schließlich beim Bewerten und Prüfen, weshalb wir unsere Fallkapitel entsprechend thematisch ausgerichtet haben.

Dabei zeigt die moderne Schule zeitversetzte Entwicklungen sowie institutionelle und strukturelle Besonderheiten, auch hinsichtlich der über sie in den jeweiligen kulturellen Kontexten geführten pädagogischen und politischen Diskurse.

Die genannten allgemeinen Merkmale von Schule werden durch die besonderen Charakteristika der verschiedenen Schul- und Bildungssysteme auf unterschiedliche Weise ausgestaltet und modifiziert. Diesen differenten Kontexten soll in den nächsten Abschnitten nachgegangen werden. Schul- und Bildungssystem(e) bzw. Schule im föderalen Deutschland dienen dabei immer auch als Vergleichsfolie von der aus die Autorinnen die Gegenüberstellungen der anderen Länderbeispiele vornehmen, die für die Leser*innen weniger bekannt sein dürften.

1.2 Die Bildungssysteme im Vergleich – historische Entwicklungen und strukturelle Merkmale

In *Deutschland/Preußen* wurde die Schulpflicht des modernen Schulwesens, das alle Heranwachsenden erfasste, erst zwischen 1870 und 1920 eingeführt (Diederich & Tenorth 1997, 15). Bemühungen, Kinder und Jugendliche zu beschulen, gab es zwar bereits zwei bzw. drei Jahrhunderte zuvor, eine Beschulung wurde aber noch keineswegs und schon gar nicht flächendeckend umgesetzt. Bis 1918 bestand nur eine Unterrichtspflicht, die auch als häuslicher Unterricht realisiert werden durfte. Eine allgemeine Schulpflicht wurde erst im Rahmen der Weimarer Reichsverfassung verankert (Tenorth 1992; Döbert 2017). Es handelte sich um einen komplizierten langatmigen Prozess bis sich die Schulpflicht, so wie wir sie heute kennen, durchsetzte.

Ein Ausschnitt aus einem Visitationsbericht aus dem Jahre 1782 zeugt davon, wie Schule in Deutschland begann, sich im 18. Jahrhundert auszudifferenzieren (Diederich & Tenorth 1997, 19f.):

„Das Schulhaus schien von aussen einem Stalgebäude nicht unähnlich. Es hatte einen schmutzigen Eingang, und inwendig einen engen Raum. Die Schulstube war die einzige im Hause; zwar geräumig genug; aber für das, was sie alles fassen sollte, doch immer zu klein. Als wir hereintraten, schlug uns ein widriger Dampf entgegen, der uns das Atmen eine Weile sehr beschwerlich machte. Das Erste, was wir erblickten, war ein Hühnerhan, und, weiterhin zwei Hühner und ein Hund.

Am Kamin stand ein Bet, worauf ein Spinrad, ein Brod, und allerlei zerrisne Kleidungsstücke lagen. Zunächst am Bette stand eine Wige; darneben sas die Hausfrau und besänftigte ihr schreiendes Kind. An der einen Wand war eine Schneiderwerkstätte aufgeschlagen, woran ein arbeitender Geselle saß. An der andern war ein grosser Kasten, ein Speiseschrank, Kleidungsstücke und andre Sachen angebracht. Den übrigen Raum namen die Schulkinder an einem Tisch und auf mehrern Bänken ein. Es waren ihrer über 50, von verschiednem Alter und Geschlecht, aber alle unter einander und dicht zusammen gepropft. Wir musten stehen weil zum Sizen kein Plaz war.“

Zu dieser Zeit lebten in Deutschland über 90% der Bevölkerung im ländlichen Bereich, Schulen begannen sich allmählich zu verbreiten. „Wenn man von Ausdifferenzierung der Schule aus dem Alltag spricht und damit ihre Entstehung beschreibt, dann treten solche Merkmale in den Blick, die für die Besonderheiten von Schule als Institution stehen: die räumliche Trennung, die soziale Separierung, die professionelle Betreuung, die thematische Konzentration, die eigene Form der Kommunikation. Die Landschule zeigt das alles noch in roher, rudimentärer Form, aber sie lässt erkennen, was geschehen ist, noch geschehen muss und noch weiter geschehen kann, um dem Alltag diese erstaunliche Leistung abzurufen. [...]“ (Diederich & Tenorth 1997, 23).

Bis heute kennzeichnen die zitierten Leistungen den Schulalltag. Im Laufe der Zeit haben sich unterschiedliche Schulformen mit Berechtigungen/Zeugnissen, Jahrgangsklassen u.a. herausgebildet, später war dann auch der Besuch der Höheren Schule für Mädchen/junge Frauen möglich. Markante Merkmale für die historische Entwicklung im 19. Jahrhundert von Schule in Deutschland sind die staatlich-föderalistische Vielfalt, staatliche und konfessionelle Gegensätze und die immer wieder diskutierte Idee einer nationalen Bildungseinheit (Döbert 2017, 159).

Heute beginnt in Deutschland die Schulpflicht im Alter von sechs Jahren und dauert in der Regel zwölf Jahre. Im Unterschied zu Frankreich, Senegal und England ist die vorschulische Bildung Teil des Sozialsystems und nicht des

Bildungssystems, insbesondere im Zuge der Debatten infolge der Pisa-Studien wurden ein verstärkter Ausbau der vorschulischen Bildung gefordert und entsprechend zum Beispiel Bildungspläne für den Vorschulbereich entwickelt (Fthenakis 2003, 28). Auf eine je nach Bundesland 4- bis 6-jährige Grundschule für alle folgt die Sekundarstufe I, die von Land zu Land unterschiedlich organisiert und zwischen zwei- und fünfgliedrig ist. Nachdrückliche Kritik an den mit dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem verbundenen Selektionsmechanismen führte zu schulstrukturellen Entwicklungen, im Zuge derer das Schulangebot in einigen Bundesländern auf zwei Schularten reduziert wurde, wohingegen es in anderen Bundesländern auf bis zu sechs Schularten ausdifferenziert wurde. In allen Bundesländern geblieben ist das Gymnasium als stabile Schulform, die, meist in acht, manchmal auch in neun Jahren, zum Abitur führt. Das Gymnasium spielt insofern eine Sonderrolle als Wegbereiter für ein höheres Ausbildungswesen und insbesondere des Studiums. Das Abitur zertifiziert die Allgemeine Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung für ein Studium. Parallel zum Sekundarbereich II des Gymnasiums gibt es das deutschlandtypische duale Ausbildungssystem.

Döbert (2017, 178) zufolge sind es vor allem die verschiedenen Schularten mit ihren je eigenen pädagogischen und professionellen Traditionen, sozialen Milieus und inhaltlichen Schwerpunkten, die das allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland einschließlich der Unterrichtspraktiken stark prägen. Neben seinen strukturellen und schulorganisatorischen Besonderheiten sei dieses außerdem stark durch die Geistes- und Bildungstradition der Bildungstheorie geprägt, was dazu führe, dass seine Ziele weniger stark als in anderen Ländern durch Erwartungen und Interessen von „Abnehmern“ oder „Klienten“ bestimmt würden (ebd., 161f.). Das deutsche Schulsystem ist traditionell ein Halbtagsschulsystem, dies wandelt sich aber seit einigen Jahren. Insbesondere seitdem die Bundesregierung unter Gerhard Schröder für die Haushaltsjahre 2003-2007 das kostspielige „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ auflegte, entschieden sich immer mehr Schulen für ein Beschulungsmodell, das bis in den Nachmittag andauert (zu aktuellen Entwicklungen vgl. StEG-Konsortium 2019).

Im Unterschied zu Frankreich ist das deutsche Schulsystem nicht im engeren Sinne laizistisch (Roggenkamp 2020), aber der Einfluss der Kirche auf den Staat ist limitiert. In den staatlichen Schulen wird Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht angeboten, der der staatlichen Schulaufsicht untersteht und von dem eine Befreiung beantragt werden kann (Döbert 2017, 175). Auch gibt es konfessionsgebundene Schulen.

Private Schulen¹ haben in Deutschland seit jeher eher einen elitären Status, mindestens den Status von Schulen mit besonderen zumeist reformpädagogischen

1 Siehe Statistisches Bundesamt für 2018 11,2% in URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html#sprg234476 (Dokument: Private Schule Fachserie 11 Reihe 1.1 Schuljahr 2018/2019, S. 50)

Angeboten und erheben vor allem als Internatsschulen teils erhebliche Schulgebühren im Unterschied zu den kostenfreien Regelschulen, die staatliche/öffentliche Schulen sind und die von dem allergrößten Teil der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen besucht wird.² Aus solchen staatlichen Schulen stammen die Fallbeispiele.

Das *französische Bildungssystem*³ wird häufig als ein Produkt der französischen Revolution beschrieben, das in jesuitischer Tradition (Dainville 1978) darauf ausgerichtet ist, die Fähigkeit zum systematischen und logischen Verfassen von Texten zu fördern (Grosse 1996; Hörner 2004). Diese Charakterisierung des französischen Schulsystems folgte auch in Abgrenzung zum deutschen System, das sich aufgrund der deutschen bildungstheoretischen Tradition durch eine Ausrichtung am Schülersubjekt auszeichne (Wallenhorst 2006). Der Einfluss der Jesuiten-Kollegs des 17. Jahrhunderts gilt auch als verantwortlich für die hohe Bedeutung der Ganztagsbeschulung sowie von Internatsschulen (Grosse 1996; Hörner 2004).

Eine Schulbildung für alle ging in Frankreich mit der allmählichen Trennung von Staat und Kirche einher. Bis heute kommt den von den französischen Politikern Jules Ferry und René Goblet eingeführten Gesetzen, mit denen die Schulgeldbefreiung (1881), die Unterrichtspflicht (1882) und die Laizität eingeführt wurden (*les lois Ferry*), große Bedeutung zu. 1886 wurde in den öffentlichen Schulen das kirchliche Personal (Ordensbrüder) durch laizistisches Lehrpersonal ausgetauscht (*la loi Goblet*) (Prost 2013, 12). Kennzeichen der Säkularisierung ist seither der Laizismus an französischen Schulen (Veyret 2013, 23; Roggenkamp 2020). Die „schulpolitischen Beziehungen zwischen Republik und Kirche“ seien seitdem, so stellen Flitner und van Zanten 2009 heraus, trotz des Zugeständnisses etwa eines schulfreien Tages zur Religionsausübung, nicht spannungsfrei (Flitner & van Zanten 2009, 687), auch wenn „[d]as Bekenntnis zum öffentlichen, laizistischen und unentgeltlichen Schulsystem [...] für manche Franzosen Teil ihrer staatsbürgerlichen Identität [...]“ bleibe (ebd., 695). Der Laizismus ist Thema im Unterricht (siehe dazu Fall 3.3.3.2 „qu'est-ce que tu veux nous dire sur laïque“), sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe.

Die sogenannte *école maternelle*, die in Frankreich seit 2019 verpflichtend der Grundschule vorgelagert ist und vor allem auf das Lesen und Schreiben der französischen Sprache vorbereitet, wird seither von fast allen Drei- bis Sechsjährigen, den so bezeichneten *élèves* besucht und zunehmend auch von Kindern im Alter von unter drei Jahren (siehe unten, Fußnote 21). Diese gehört seit

2 Siehe Statista (2020): Anzahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2018/2019 nach Schulart. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3377/umfrage/anzahl-der-schueler-nach-einzelnen-schularten/>.

3 Siehe hierzu den Länderbeitrag *Frankreich*, der sich derzeit als Überarbeitung der Version von Schelle 2019 im Erscheinen befindet.

Ende des 19. Jahrhunderts zum Schulsystem, wird zentral staatlich verwaltet, und es gelten wie für alle Schulformen Lehrpläne. Die *école maternelle* ist mit der Primarschule (*école primaire élémentaire*), die fünf Jahre andauert, verzahnt (Hörner 2008).

Aktuell erstreckt sich die (Aus)Bildungspflicht in Frankreich vom 3. bis zum 18. Lebensjahr, also über 15 Jahre und führt zum *baccalauréat*, das über eine zentrale Prüfung erlangt wird (Flitner 2012). Auf die *école primaire élémentaire* folgt für vier Schuljahre das *collège unique* (bis zum 15. Lebensjahr), das immer wieder in die Kritik gerät, vor allem was den Umgang mit Heterogenität und Lernschwierigkeiten anbelangt (Delahaye 2013). Die Einrichtung so genannter *Zones Éducation Prioritaire* (ZEP) und *Sections d'enseignement général et professionnel adapté* (SEGPA) Abteilungen an *collèges* (siehe z.B. die Fallbeispiele 3.3.3.1; 3.4.3.2) sollen dem entgegenwirken. Dennoch scheitern viele Schüler*innen und die gewünschte Anhebung der Abiturientenzahlen stagniert. Offenbar vermögen die *collèges* nicht, den politisch erwarteten Beitrag zur Bildungsexpansion zu leisten (Flitner 2012, 275; Hörner & Many 2017). Das *collège* schließt mit dem ‚brevet‘ als eine Abschlussprüfung für die Sekundarstufe I ab. Das darauffolgende *lycée* stellt eine andere Schulform dar, Sekundar- und Oberstufenzeit finden nicht unter einem gemeinsamen Dach statt.

Unterschieden werden verschiedene Abiturtypen. Sofern die Schüler*innen sich nicht mit dem *brevet des collèges* den Zugang zum *lycée général* oder *technique* gesichert haben, können sie das *lycée professionnel* nach zwei Jahren mit einem Facharbeiterabschluss beenden. Berufliche Ausbildungsgänge sind weitestgehend in die staatliche Schule eingebunden.

Die Schüler*innen gehen ganztags zur Schule und stehen in dieser Zeit unter der Obhut der Schule als Institution des Staates. Die Schule als tragende Säule der Republik adressiert die Schüler*innen im Sinne einer *éducation civique et morale* (Bulletin officiel 2018) als Teil der Gemeinschaft und als künftige/r *citoyenne/citoyen*. Reformorientierte Schulen wie z.B. die *École Decroly* (siehe z.B. die Fallbeispiele 3.1.3.1; 3.1.3.4) und die *École élémentaire Vitruve* versuchen mit eigenen ganzheitlichen pädagogischen Programmen, sich explizit am einzelnen Schüler-subjekt auszurichten.

In Frankreich werden für das Schuljahr 2018/2019 52.472 staatliche Schulen und 9.842 private Schulen ausgewiesen (DEPP 2020, 25). Etwa 20% der Schüler*innen besuchen private Schulen (Hörner & Many 2017). Dabei befinden sich etwa 95% der privaten Schulen in katholischer Trägerschaft und erheben zu meist ein geringes erschwingliches Schulgeld (Flitner & van Zanten 2009, 686). Private und öffentliche Schulen in Frankreich unterliegen administrativ und pädagogisch denselben Vorschriften (Flitner & van Zanten 2009). Jedoch ist für die private Schule die Gemeinschaft im christlichen Sinne bedeutsam, im Unterschied zur „staatlichen Schule als Ort republikanischer Vergesellschaftung“