

Czerwenka, Kurt

## Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich

*Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 6, S. 849-875*



Quellenangabe/ Reference:

Czerwenka, Kurt: Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 6, S. 849-875 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145885 - DOI: 10.25656/01:14588

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145885>

<https://doi.org/10.25656/01:14588>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 6 – Dezember 1990

## I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN      Gedenken an Bruno Bettelheim    793

## II. Thema: Bildung und Europa '92

HERMANN MÜLLER-  
SOLGER      Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäi-  
schen Gemeinschaft in Europa    805

INGEBORG BERGGREEN      Europa '92 – Konsequenzen der Europäischen Ei-  
nigung für den Kulturföderalismus in der Bundes-  
republik Deutschland    827

KURT CZERWENKA      Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in  
Frankreich    849

## III. Diskussion

HANS CHRISTOPH BERG      Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik.  
Vorschlag zum Neuansatz eines Forschungs-  
schwerpunktes „Reformpädagogische und alter-  
native Schulen in Europa“    877

HEINER ULLRICH      Die Reformpädagogik – Modernisierung der Er-  
ziehung oder Weg aus der Moderne?    893

ECKARD KÖNIG      Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungs-  
wissenschaft    919

WOLFGANG KEIM      „Moralismus“ versus „menschliches Maß“. Eine  
Erwiderung auf den Versuch einer Satire von  
Klaus Prange    937

## IV. Besprechungen

- PETER MENCK                      FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG: Sämtliche Werke, Bd. 17 943
- VOLKMAR WITTMÜTZ              HORST F. RUPP: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Pädagogik und Politik 946
- PETER METZ                        HENNING SCHRÖER/DIETRICH ZILLESSEN (Hrsg.): Klassiker der Religionspädagogik 947
- HANS-ULRICH MUSOLFF          KARL ERNST NIPKOW: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft 951
- HORST F. RUPP                    FRIEDRICH SCHWEITZER: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter 955
- HORST F. RUPP                    KARL ERNST NIPKOW/FRIEDRICH SCHWEITZER/JAMES W. FOWLER (Hrsg.): Glaubensentwicklung und Erziehung 955

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 963

# Contents

## I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN      In Memoriam Bruno Bettelheim    793

## II. Topic: Education and Europe '92

HERMANN MÜLLER-SOLGER      Educational-Policy Co-Operation in the European Community    805

INGEBORG BERGGREEN      Europe '92 – Consequences of the European Unification for Cultural Federalism in the Federal Republic of Germany    827

KURT CZERWENKA      School System, Selection, and Satisfaction with Schooling in France    849

## III. Discussion

HANS CHRISTOPH BERG      State and Perspectives of Educational Reform – A Proposition for a New Approach to Research on Alternative Schools in Europe    877

HEINER ULLRICH      The Educational Reform Movement – A Modernization of Education or a Way Out of Modernism?    893

ECKARD KÖNIG      Balancing the Development of Educational Theory    919

WOLFGANG KEIM      „Moralism“ versus „Human Measure“ – In Response to an Attempt at a Satire by Klaus Prange    937

## IV. Book Reviews    943

## V. Documentation

New Books    963

# Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich

## *Zusammenfassung*

Im Zuge einer Vereinheitlichung europäischer Bildungssysteme erhebt sich die Frage, an welchen Leitlinien, Kriterien oder Ideen sich die Weiterentwicklung der Ausbildungssysteme und Schulformen in Europa orientieren soll. Bei der Analyse des französischen Schulsystems ergibt sich ein Grundproblem: Wie lassen sich ein hoher Leistungsanspruch und eine möglichst optimale Förderung aller Schüler verbinden? Diese, in unserer jüngeren Denktradition zum Dilemma werdende Frage, wird aber offensichtlich von französischen Schülern – wie empirische Ergebnisse zeigen – als viel weniger belastend empfunden als das aus unserer Sicht zu erwarten wäre. Diese überraschenden Ergebnisse werden mit einer Wirkungsanalyse des Schulsystems und einer Rezeptionsanalyse bei Schülerurteilen zu beantworten versucht. Als Fazit wird festgestellt, daß eine schnelle Veränderung von Schulsystemen wie Bildungsideen wegen ihrer Kontextgebundenheit nicht erwartet werden kann, daß aber wechselseitige Lernprozesse möglich und sinnvoll erscheinen.

Mit der Einführung des Europäischen Binnenmarktes zum 1.1.1993 rücken auch die Schul- und Bildungssysteme der beteiligten Länder näher aneinander<sup>1</sup>. Dabei wird es aus mehreren Gründen zu einem unmittelbaren Vergleich kommen: Die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Bildungssystemen wird nach sozial-kulturellen, aber auch bildungstheoretischen Prämissen beantwortet werden; die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen wird nach curriculumbezogenen Kriterien festgestellt werden und die Kompatibilität von Bildungssystem und ökonomischem System wird von hoher gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Bedeutung sein. Diese Fragen sollen hier auch unter dem Aspekt der Sensibilität für Entwicklungen gestellt werden: Wird in Regierungen und Bildungsinstitutionen schon darüber nachgedacht, in welchem Land die Jugend mit dem größten Engagement und der höchsten persönlichen Motivation Bildungsanstrengungen auf sich nimmt, bzw. wird überprüft, ob diese Qualifikationen und Kompetenzen miteinander vergleichbar sind und vor allem wie sie in einem gesellschaftlichen System implementiert werden können? Wobei es nicht nur um deren unmittelbare Anwendbarkeit, sondern genauso um humanes und demokratisches Zukunftspotential oder auch um die Sozialverträglichkeit von Bildung geht. Nicht zuletzt wird aus wirtschaftspolitischen Erwägungen heraus auch die Frage der Konkurrenz im Rahmen von technischem Fortschritt und zukunftsweisender Produktion gestellt werden. Dabei spielt selbstverständlich auch die allgemeine und spezifische Ausbildungszeit bis zur Berufsausbildung eine Rolle. Wir wissen heute, daß alle diese Umschaltprozesse von Kompetenz auf praktischen Vollzug, von Bildungsaspiration auf Karriere und von Bildungssystem auf Beschäftigungssystem nicht (mehr) ungebrochen funktionieren. Es ist unsicher, wie weit praktische Voll-

zige eher konkret-instrumentell oder besser technologisch-reflexiv vorbereitet werden sollen, es ist unbestimmt, wieviel soziale, moralische, ästhetische, psychologische, vielleicht auch ökologische Potentiale für ein Leben in einer künftigen Gesellschaft, neben rationalen und technischen Kompetenzen, bereitgestellt werden müssen und niemand kann sagen, ob ökonomische Überlegungen im Bildungssystem in Erfüllung gehen. Diese Unsicherheiten führen nun aber in den westlichen Ländern und eben auch in der Bundesrepublik keineswegs zu verhaltener Skepsis gegenüber dem Bildungssektor, sondern ganz im Gegenteil zu verstärkter Bildungsaspiration (ROLFF u. a. 1986). Die in der Orientierungslosigkeit, auch in der Folge uneingelöster Bildungsversprechungen vergangener Jahre, entstehende Angst, vor allem der Eltern, wird in kontradiktorischer Manier durch Identifikation mit den verursachenden Institutionen aufgelöst. Nicht rational-distanzierte Kritik, sondern eher irrationale Verschmelzung wehrt die Zukunftsängste ab.

Diese unaufgeklärte Verbindung von in Bildungsaspiration sublimierter Zukunftsangst und Bildungssystem wirkt in zwei Punkten konfliktär:

- Die Lösung der Zukunftsprobleme im großen und die Erwartung einer Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, sind nur projiziert, also unbewußt erhofft, und keineswegs voraussagbar.
- Das mit gleichsam libidinösen Wünschen bedachte Bildungssystem übernimmt, da es sich geschmeichelt fühlt, zunächst diese Erwartungen und nährt sie. Es kränkt aber auch durch ein konkurrenzbestimmtes Leistungssystem und wehrt viele Bewerber durch Selektion ab.

Damit geraten Schüler und Eltern in ein ambivalentes Verhältnis zu ihrer Schule und emotionale Konflikte sind die Folge. Diese werden bei Schul-schwierigkeiten noch größer. Schließlich gilt das Schulsystem in demokratischen Gesellschaften als Vermittler zwischen den sozialen Schichten, als Helfer einer Bildungsbeförderung gegenüber allen Mitgliedern und als Enkulturationsinstanz, auch mit dem Ziel einer Sozialverträglichkeit von Mensch, Kultur und Zivilisation. Damit immunisiert es sich gegen die Zuschreibung, Schwierigkeiten selbst zu verursachen.

Andererseits ist der Versuch des Bildungssystems, auf das Beschäftigungssystem zu reagieren, nur über Selektion und Allokation zu leisten. Berufliche Rollen und gesellschaftliche Positionen ergeben sich nicht aus den Bedürfnissen und Wünschen der Bürger, sondern aus wirtschaftspolitischen, gesellschaftlichen und beschäftigungspolitischen Strukturen. Gerade in dem letztgenannten Bereich können durchaus Ausgleichsfunktionen greifen, z. B. beschäftigungspolitische Maßnahmen zur Reduzierung von Arbeitslosenzahlen; aber dies auch nur wieder in einem schmalen Umfang. Letztlich bleiben das Persönlichkeitsrecht auf freie Berufswahl und die strukturelle Bereitstellung von Ausübungsmöglichkeiten durch die Gesellschaft deckungsungleich. Für das Bildungssystem bleibt damit brisant, welche der anstehenden Aufgaben in den Vordergrund treten sollen, zumal die mitbeteiligten Eltern durch ihre emotional-entlastende Identifikation mit der Schule weitgehend ihre kritisch-mitbestimmende Aufgabe abgetreten haben. Soll das sozial-ausgleichende Moment, also das sozial-emotionale Ziel der Zufriedenheit bzw. der

Förderung aller Mitglieder der Gesellschaft im Vordergrund stehen, oder eher das utilitaristische Prinzip der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, oder aber das humanitäre Ziel einer zweckfreien Bildung im eher klassisch-humanistischen Sinn? Sicher werden solche Fragen an das Schulsystem in den einzelnen Ländern auch vor dem Hintergrund der eigenen Geschichte, der Kulturphilosophie und einer gesamtpolitischen Programmatik entschieden. Die Grundbedingungen für das Schulsystem sind aber in allen westlichen Industrienationen sehr ähnlich: Sie kulminieren in dem Problem zunehmender Leistungsforderungen der Gesellschaft, die wegen hoher Differenziertheit der Arbeitsfelder und der sich daraus ergebenden Anforderungen weder inhaltlich definiert – etwa im Sinne einer einheitlichen Grundbildung – noch arbeitsmarktbezogen abgesichert werden können. D. h. Schüler wissen derzeit in den seltensten Fällen, ob sie das, was sie heute in der Schule lernen, auch später in ihrem Beruf brauchen – sie wissen eher, daß sie bestimmte Lerninhalte mit Sicherheit nicht anwenden werden – noch können sie davon ausgehen, daß sie sich durch schulische Anstrengungen einen sicheren Beruf oder gar eine Karriere aufbauen. Dies alles in einer Zeit, deren materielle Sätturiertheit eher zum Gegenwartsbezug denn zur Ausbildung einer Langzeitperspektive ermuntert.

Die europäische Frage wird lauten, wer auf diese bildungspolitischen Bedingungen am adäquatesten reagieren kann, die Bildungsaspiration aller Nachwachsenden am besten zu erhalten vermag und Konfliktpotentiale, die sich aus der Unbestimmtheit künftig notwendiger Qualifikationen und Kompetenzen ergeben, einigermaßen abfedern kann und damit ein eventuelles Modell „gesamteuropäischer Bildung“ abgeben wird.

Im folgenden soll das Schulsystem Frankreichs genauer betrachtet werden, um anschließend die Akzeptanz bei seinen Abnehmern, den Schülern, zu prüfen. Die Ergebnisse der französischen Schüler werden mit deutschen Schülern verglichen.

### *1. Schulsystem und Selektion in Frankreich*

Frankreichs Schulsystem ist heute wesentlich von zwei Prinzipien bestimmt: Einem hohen Leistungsanspruch, auch mit dem Ziel einer entschiedenen Vorbereitung auf die heutige Gesellschaft und einer Liberalisierung der Zugangsberechtigungen zu längeren und qualifizierten Ausbildungswegen, vor allem durch die äußere Schulreform in der Gesamtschule. Um diese, sich in unseren Augen eher widersprechenden Ziele verstehen zu können, muß man kurz deren geschichtliche Entwicklung betrachten.

Die Demokratisierung des Bildungswesens zur Verwirklichung einer Gerechtigkeit in der Schule beginnt in der Französischen Revolution. Dabei stand die Auseinandersetzung um die Einheitsschule von Anfang an im Spannungsfeld von Selektion und Orientierung bzw. von Elitebildung und einer Anhebung des Bildungsniveaus der gesamten Nation (SCHRIEWER 1974, S. 2).

Die unentgeltliche Primarschule wird wichtig als grundbildendes Element des

allgemeinen Wahlrechts in der Republik, im besonderen zur Sicherung der Republik gegenüber den Monarchisten (ebd., S. 11). Daneben aber gibt es das seit Napoleon in seinen Grundlinien geordnete Sekundarschulsystem, zu dem die Primarschule keine Übergangsmöglichkeiten hat. Für das Volk bleibt die Höhere Primarschule, deren Absolventen in die Lehrerbildungsanstalten über-treten und dort zu Primarschullehrern ausgebildet werden können. Beide Systeme können, unabhängig voneinander, potentiell bis zum Hochschulbe-reich führen. Noch über die letzte Jahrhundertwende hinaus bleibt die Primar-schule die Schule der Arbeiter, der Landbevölkerung und der unteren Mittelschicht, mit dem Ziel der Vermittlung lebenspraktischer, nützlicher und berufsvorbereitender Kenntnisse, während die Sekundarschulen vom gehobe-nen Bürgertum, das die finanziellen Mittel für eine höhere Schulbildung ihrer Kinder aufbringen kann, in Anspruch genommen werden. Der Auftrag der Sekundarschulen ist eine zweckfreie, klassisch-humanistische Bildung und die Ausbildung einer Führungselite. Auch eine stärkere Bildungsnachfrage unterer und mittlerer Sozialschichten führt bis 1930 nur zu einer Expansion der Höheren Primarschulen (ebd., S. 14), obwohl auch in Frankreich, wie in Deutschland und Schweden nach dem 1. Weltkrieg die Einheitsschulbewegung wächst.

1927 werden die Unentgeltlichkeit aller Schulen, die gemeinsame Grundschule für alle Kinder und die Verlängerung der Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr eingeführt. Die Selektion aufgrund von Begabung und Leistung bleibt zentra-ler Punkt (ebd., S. 24). Daß ein elitäres Bildungsbewußtsein noch lange verankert blieb, zeigt sich in der erst 1945 erfolgenden endgültigen Abschaf-fung der schulgeldpflichtigen gymnasialen Vorklassen, die faktisch noch bis in die 60er Jahre hinein bestehen. Noch die Schulreformen von 1959 verlängern den Kompromiß zwischen Selektion und Orientierung, die in einer gemeinsa-men vierjährigen Orientierungsstufe aller Schüler angestrebt wird, und greifen letztlich nicht die sozialwissenschaftliche Diskussion um die sozio-kulturell be-dingten schichtspezifischen Benachteiligungen auf, die zu einer Ungleichheit der Startchancen führen (ebd., S. 35/36).

Der Versuch einer Demokratisierung des Schulwesens wird aber nicht nur auf der Ebene der äußeren Veränderung von Schule, sondern auch auf einer inneren bildungstheoretischen Problematisierungsebene geführt. Es ist die Frage nach den Fundamenten und Inhalten des Bildungsbegriffs und nach dem Stel-lenwert der technischen Bildung<sup>2</sup>. Die soziale Einheit des Volkes könne nur durch die Einheit des Bildungsgedankens, durch eine gemeinsame Bildungs-konzeption erwachsen. Ein zunehmend anspruchsvollerer Produktionsprozeß müsse intellektuell durchschaut und aufgearbeitet werden. Zur Teilhabe an diesem Produktionsprozeß müßten auch die Arbeitenden befähigt werden (HÖRNER/SCHLOTT 1983, S. 207)<sup>3</sup>.

Inwieweit konnten sich diese Ideen in den Lehrplänen und Unterrichtsstruk-turen durchsetzen?

Polytechnischer Unterricht wurde abstrahiert und in hohen mathematischen und naturwissenschaftlichen Abstraktismus überführt. Dies traf die Kompe-tenzen und Bedürfnisse der allgemein ausgebildeten Lehrer für Naturwissen-

schaften sehr viel besser. Aus angewandter Technologie wurde somit eine reflexive Technologie, die sich vor allem aus konkretisierter Physik und abstrahierender Technologie speiste. Technischer Unterricht dient heute der Orientierung von Schülern auf technische Berufe hin und soll damit einer Zwangsentscheidung von Schülern vorbeugen, die aus weiterführenden Bildungswegen „ausgelesen“ werden; daneben soll er aber auch eine gesellschaftliche Ausrichtung exemplifizieren. Gleichzeitig werden im Zuge einer Aktualisierung beruflicher Bildungsgänge viele allgemeinbildende Elemente untergeschoben. Darin liegt nicht zuletzt eine soziale Werthierarchie, die den konkreten und professionellen Bildungsbereich weniger schätzt als den abstrakt-wissenschaftlichen, sowie generell Konzeptionsfunktionen höher bewertet als Produktionsfunktionen (ebd., S. 213 ff., 220).

Der geisteswissenschaftliche Bereich der Sekundarstufe ist in den letzten Jahren immer seltener von Schülern angewählt worden und Technik erscheint nicht mehr als Manipulationsgefahr, sondern als Reflexionsobjekt. Vor allem der Erziehungsminister HABY führte seit den 60er Jahren systematisch konkrete Arbeitsweltbeziehungen in den Unterricht ein (ebd., S. 227 ff.). Sein Ziel ist die Förderung der nach PIAGET benannten praktischen Intelligenz. Besonders das Fach „Manuell-Technische-Erziehung“ versucht durch Anhebung der technischen aber auch intellektuellen Ansprüche Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung zu verbinden.

Der Versuch, durch technische Bildung auch auf manuelle Berufe, die im unteren Bereich der Berufshierarchie liegen, hinzulenken, wird erkannt und trifft rückkoppelnd den ganzen technischen Bereich. Außerdem werden die eigentlichen Ziele einer Neuorientierung der Bildungstheorie und der damit einhergehenden Demokratisierung durch das Bildungssystem selbst unterlaufen, das sich mehr von seinen internen Kontroll- und Durchführungsregeln als von übergeordneten Bildungszielen bestimmen läßt (ebd., S. 268). Die Rituale der allgemeinbildenden Schule aber sind Abstraktion und Zweckfreiheit. Somit gerät das französische Schulsystem heute in eine doppelte Antinomie, nämlich zwischen berufsbezogener Technikausbildung und prestigebesetzter Zweckfreiheit einerseits und zwischen Selektion und Bildungssteigerung aller Schichten andererseits. Wobei durch die Berufsorientierung die Folgen der Selektion gelindert werden sollen, durch die Hochschätzung abstrakter Bildung aber wieder verschärft werden. Das hat zur Folge, daß dieses Schulsystem heute noch überwiegend als elitär und durch harte Leistungswettbewerbe gekennzeichnet gesehen wird (ORY/LANGEFELD 1987, S. 47). Wer sich dann allerdings durch das Schulsystem, vielleicht gar noch bis zu den „Grandes Ecoles“ durchgekämpft hat, erwartet eindeutig positive Berufsperspektiven. Je höher der Abschluß und um so mehr an technischer Ausbildung orientiert, um so besser die Berufschancen (HÖRNER/SCHLOTT 1983, S. 144 ff.).

So hat sich in der Schule eine Werthierarchie der Abschlüsse ergeben. An oberster Stelle rangiert die Fächerverbindung Mathematik und Physik, gefolgt von Mathematik und Technik. Mathematik ist das eigentliche Selektionskriterium für die Elitehochschulen, die vor allem Ingenieurausbildung betreiben.

Überhaupt spielt das Abitur eine große Rolle, da es beispielsweise keine Fachhochschulreife gibt. Aber die Zahl der Durchfaller liegt bei 25–50%, was auch an dem System der zentralisierten externen Prüfung liegt, auf die sich Schüler nicht speziell vorbereiten können und die damit eine hohe Zufallskomponente erhält. Andererseits ist auch nach der Berufsausbildung, die breiter in Vollzeitschulen oder auch spezialisierter u. a. in dualer Ausbildung erfolgen kann, noch ein Technikerabitur möglich, das etwa von 10% der Absolventen berufsbildender Zweige erreicht wird (ebd., S. 164).

Die Bildungskonzepte werden zentral von der Generalinspektion im Ministerium geregelt. Die erste Differenzierung findet nach dem 7. Schuljahr statt; dann beginnen Berufsfachschulen oder berufsvorbereitende Klassen. Etwa 1/4 der Schüler verlassen das allgemeinbildende Schulwesen nach dem Orientierungszyklus in der 8. und 9. Klasse. Nach der Mittleren Reife am Ende des 9. Jahrgangs stehen den Schülern im Sekundarbereich II fünf allgemeinbildende und drei technische Schulwege zum Abitur offen. Die Steuerungselemente während der Schullaufbahn sind durch viele Prüfungen sehr streng geregelt. Schüler, deren Eltern mit den Beurteilungen der Schule nicht einverstanden sind, müssen sich Einzelprüfungen unterziehen (v. BLUMENTHAL 1987, S. 46). Auch wenn heute versucht wird, den Elterneinfluß zu verstärken – auch um die hohe Zahl der Wiederholungen zu mindern – endet er meist an den Schaltstellen zu den weiterführenden Schulwegen (ORY/LANGFELD 1987, S. 47). Selbst die französische Schuladministration (!) ist bemüht, gegen die scharfe Leistungsmessung vorzugehen. Gerade im Bereich der Grundschule und Sekundarstufe I wird das Aussortieren als ein zweifelhaftes Hilfsmittel angesehen, zumal es den Staat eine Menge Geld kostet und dem Prinzip einer Qualifikationserhöhung aller entgegensteht. Um diesen Effekt des frühzeitigen Wiederholens abzufedern, schicken Eltern ihre Kinder scharenweise in die Vorschule. Mehr als 80% der Fünfjährigen sind heute bereits eingeschult. Aber bereits 10% der Kinder müssen die Vorbereitungsklassen wiederholen, auch wenn das von Erziehungswissenschaftlern als unnützlich angesehen wird (ebd., S. 51). Trotz der Vereinheitlichung der Sekundarstufe I erfahren die Schüler die Schule weiterhin als selektive Instanz. Hier können Gewohnheiten nur schwer aufgebrochen werden. Die innere Schulreform bleibt weit hinter der äußeren zurück, rationale Leistungen und Wissensmengen dominieren eindeutig über Glück und Lebensfreude (ebd., S. 56). Das Klammern an den höheren Bildungsabschluß hängt auch von der Unübersichtlichkeit des Berufssystems ab, in dem kaum Wechselwirkungen von veränderten Berufsanforderungen und Fähigkeitsstrukturen der Nachwachsenden erschlossen werden können. Es gibt zwar den Orientierungsberater an den Schulen, der aber auch kaum die Berufswelt aus der Praxis kennt (HÖRNER/SCHLOTT 1983, S. 193).

Wenn dann ökonomische Kriterien den Orientierungsprozeß besetzen, kann es zu „geplantem Schulversagen“ kommen. Die Aussortierten sind dann meist die Kinder sozial-benachteiligter Eltern. Selektion und Berufsorientierung verquicken sich somit in unglücklicher Weise miteinander. Aussortieren aus dem Schulsystem bedeutet meist manuell-technische Berufsausbildung.

Die inneren Bedingungen der französischen Schule sind heute noch von hoher

Rigidität und Härte gekennzeichnet. Schüler in Frankreich verbringen fast den ganzen Tag in der Schule. Um Ruhe und Ordnung zu gewährleisten, die einen hohen Stellenwert genießen, gibt es in der Schule Aufpasser, die den Lehrer von allen Aufsichtspflichten entlasten. Disziplin in französischen Klassen wird groß geschrieben. Schüler setzen sich beispielsweise erst an ihre Plätze, wenn sie dazu aufgefordert werden. In den Klassenzimmern herrscht kein Lärm, die Unterrichtsräume sind sauber, die Schüler werfen nichts auf den Boden (ALBRECHT 1988, S. 68). Lehrer sind eher distanziert, das Lehrerpult steht auf einem Podest, die Tische sind frontal angeordnet. Die Schule wird vor allem als Ort des Lernens verstanden, Unterhaltung gehört in die Freizeit. Auch nach der langen Unterrichtszeit gibt es noch Hausaufgaben. In Internaten gibt es noch Schülerschlafräume mit fünfzig Betten (ebd., S. 70). Hefte und Ordner werden tadellos geführt und der Merksatz nimmt für das Lernen eine große Bedeutung ein. Übungen werden stark gelenkt, politische Themen werden eher vermieden (ebd., S. 74).

Die Verwunderung aus unserer deutschen Sicht über diese pädagogischen und didaktischen Bedingungen, die hier zwar nur aus einem Einzelfall abgeleitet wurden, aber durchaus generalisierbar scheinen, nimmt ab, wenn man sich die pädagogische Ausbildung der Lehrer betrachtet.

Zunächst muß festgehalten werden, daß es zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten der Lehrerausbildung gibt. Einmal die in den an Lehrerbildungsinstitute erinnernden Ecoles Normales, wo Lehrer für die Stufen bis zur Sekundarstufe I ausgebildet werden. Erst seit wenigen Jahren gehören diese „Fachhochschulen“ dem tertiären Bereich an, sind aber keine Universitäten. Studenten gelten dort als Schüler, auch wenn sie vor Eintritt zwei Jahre eines beliebigen Grundstudiums an einer Universität absolviert haben sollen. Die Lehrer für die Oberstufe (Sek. II) und teilweise auch Mittelstufe des allgemeinbildenden Schulwesens zum anderen sind Universitätsabsolventen. Allerdings haben sie keine berufsspezifische Ausbildung oder auch nur Orientierung neben ihrem Fachstudium erhalten. Vor den Prüfungen, die einen Teil der Absolventen in die Schulen leiten, haben viele von diesen noch nicht daran gedacht, Lehrer zu werden (HELMCHEN 1988, S. 85f.). Universitäten müssen dementsprechend auch keine Lehrerausbildung anbieten. Daß mit der Vereinheitlichung der Mittelstufe Konflikte zwischen den unterschiedlich rekrutierten Lehrergruppen heraufbeschworen wurden, leuchtet ein. Auffassungen einer Lehrerrolle als Fachvermittler und einem Lehrerbewußtsein als didaktisch und methodisch orientierter Vermittler von Elementarbildung trafen aufeinander (ebd., S. 86).

Somit kann man zusammenfassen: Frankreich signalisiert mit seinem Schulsystem und vielen Möglichkeiten des Bildungserwerbs zunächst Offenheit gegenüber allen Schülern. Aber das Problem, unter mehreren Bedingungen leistungsunterschiedliche Schüler mit einem hohen Anforderungskatalog gemeinsam zu beschulen, wird immer größer. Freizügigkeit wird zwar häufig proklamiert, aber weder in der äußeren noch der inneren Schulstruktur und Unterrichtskonzeption durchgehalten. Ein starker Zentralismus macht schüler- oder gruppenorientierte Angebote beinahe unmöglich. Soziales Lernen

wird nicht zum Aufgabenkatalog der Schule gerechnet. Eine hohe Allgemeinbildung – in bürgerlichen Kreisen immer noch sehr geschätzt – erfährt von seiten der Industrie, aber zunehmend auch von Eltern und Schülern, Kritik (BETBEDER 1988, S. 33). Ein utilitaristisches Prinzip hält Einzug in die Schulen.

In den letzten Jahren lief an vielen Oberstufen ein Reformprogramm. Unterstützung beim Lernen durch Tutoren, Lehrer oder auch Computer; Differenzierung nach Leistungsstand oder auch Verlängerung der Beobachtungsstufe wurden vorgeschlagen (BOBASCH 1989, S. 54). Durch Ängste und unterschiedliche Akzeptanz der Angebote durch Schüler sind diesen Verbesserungsversuchen enge Grenzen gesetzt. Eine umfassende Strategie der Änderung fehlt bisher.

Wie reagierten und reagieren Schüler auf diese schulischen Bedingungen?

## *2. Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen*

Im März 1988 erschien eine vom französischen Erziehungsministerium erarbeitete Broschüre mit dem Titel „Ansichten von Jugendlichen über die Schule“. Darin wurden Erhebungen zum Thema, was französische Schülerinnen und Schüler von der Schule halten, vom Beginn der 70er Jahre bis heute, zusammengefaßt (INCIYAN 1988, S. 16, vgl. dazu CZERWENKA u.a. 1990, S. 320 ff.). Schüler gehen danach überwiegend gern in die Schule. Während sich diese Zufriedenheit am Anfang der 70er Jahre vor allem auf den Wunsch, etwas zu lernen, stützte, wird heute eher der Kontakt mit den Mitschülern gesucht. Mehr als die Hälfte der Schüler drücken allerdings am Ende der Mittelstufe (9. Schuljahr) Gefühle der Müdigkeit und der Langeweile aus.

Gesellschaftliche Probleme der Arbeitslosigkeit schlagen auf die Schule zurück und führen dazu, daß diese Generation in der Schule ihre letzte Rettung sieht. Ihrer Meinung nach werden nur diejenigen weiter kommen, die ein Diplom vorzuweisen haben. So wenden sie viel Kraft auf, um zum Schulerfolg zu kommen. Über die Hälfte aller Schüler hält das Lernen, um Arbeit zu bekommen, für den Hauptzweck der Schule. Allerdings wird in Zweifel gezogen, daß Unterricht tatsächlich den Entwicklungen in der Arbeitswelt Rechnung trägt. Über die Hälfte der Schüler der oberen Jahrgänge glaubt, daß der Schulunterricht schlecht auf das Arbeitsleben vorbereitet. Vor allem den Lehrern wird unterstellt, daß sie zu wenig Beziehungen zur Arbeitswelt hätten. Bei Schülern existiert der starke Wunsch nach einer Annäherung zwischen Schule und Wirtschaft.

Ansonsten sind viele Schüler mit ihren Lehrern zufrieden, vor allem, wenn diese Schüler zu effektiven und erfolgreichen Arbeitsmethoden im Unterricht führen können. Zum Beispiel für das in der Bedeutung herausragende Fach Mathematik erwartet man mehr Führung als Selbstbestimmung. Aber auch neue Technologien und Informatik haben in der Wertschätzung einen klaren Erfolg errungen. Unterrichtsmethoden, die auf den Erwerb von Kenntnissen zielen, sind beliebt.

Innerhalb dieses Akzeptanzgefüges verwundert es nicht, wenn der Hauptgrund für Niedergeschlagenheit der Schüler in schlechten Noten liegt. Der Schüler- und Studentenprotest 1986 gegen die Selektion bei Eintritt in die Universität zeigt dabei nur die andere Seite der Medaille. Alle, die sich individuell vom Ausschluß bedroht fühlen (insbesondere Kinder von Arbeitern und Angestellten), lehnen Klassifizieren und Selektion scharf ab. Dabei gerät vor allem die Funktion der „Orientierung“ in der Mittelstufe (am Ende des 7. oder 9. Schuljahrs) in die Schußlinie. 82% der Gymnasiasten möchten selbst entscheiden, welches für sie der richtige Weg ist.

Diese utilitaristische Sichtweise von Schule mischt sich mit einer traditionellen Wahrnehmung des Bildungssystems. Die wichtigsten Assoziationen mit Schule sind „Disziplin“, „Arbeit“ und „Erfolg im Examen“ (INCIYAN 1988). Gymnasiasten finden in der Regel die Last der Arbeit, die sie zu leisten haben, nicht als übertrieben. Als Problem wird allerdings die Verteilung der Arbeit über die Woche gesehen, worüber sich drei Viertel der Schüler des 9. Schuljahrs beklagen. Auch die Dichte der Examenstermine wird kritisiert, kontinuierliche Lernkontrollen wären ihnen lieber. BETBEDER (1987) beschäftigt sich mit der Belastung und dem Gesundheitszustand französischer Schüler. Dabei wird festgestellt, daß Gymnasiasten eine höhere Zeitbelastung haben als ihre berufstätigen Eltern. Die Folgen davon sind Streß und hoher Konsum von Nikotin, Kaffee und Psychopharmaka. Die Lehrpläne, gerade in den Naturwissenschaften, sind vollgestopft und auch Sport vermag keine Entlastung zu bieten, sondern wird als weiterer Zwang empfunden. Die schulische Überforderung resultiert nicht nur aus dem hohen Zeitbudget, sondern auch aus dem Gefühl der Passivität und Perspektivlosigkeit. Autoritäres Funktionieren steht an Stelle von autonomer Arbeit.

Auch Eltern aus anderen Ländern, die in Frankreich leben, klagen über die französische Schule. Dabei werden der umfangreiche Lernstoff (kanadischer Vater), die Schulmüdigkeit (amerikanische Lehrerin) und die Zurückstellung des Fremdsprachenunterrichts und der kulturfördernden Fächer (z.B. Geschichte, Geographie, Philosophie) kritisiert. Lediglich ein japanischer Vater lobt die Kindgemäßheit der französischen Schule. Auch das Pauken abstrakten Wissens und die unzureichende Didaktik und Methodik französischer Lehrkräfte werden moniert. Disziplinforderungen, das Konkurrenzprinzip und der „Elitismus“ werden, bei gleichzeitiger Eingeschränktheit elterlicher Mitbestimmungsmöglichkeiten, als überzogen empfunden (INCIYAN 1988).

Unsere eigenen Ergebnisse haben wir mit Unterstützung des französischen Erziehungsministeriums in den Akademiebezirken Versailles, Nancy, Rennes und Montpellier erhoben. Aus etwa 2200 gesammelten Aufsätzen von französischen Schülerinnen und Schülern über ihre Schule wurde eine Stichprobe von 536 gezogen (vgl. die genauen statistischen Unterlagen in CZERWENKA u. a. 1990, S. 331 ff. und 37 ff.). Unsere Erwartung ging in die Richtung einer starken Unzufriedenheit und Ablehnung der Schule durch französische Schüler, jedenfalls stärker als durch deutsche Schüler. Diese Erwartung wurde nicht bestätigt.

Offensichtlich steht für viele französische Schüler die „Lebensbedeutung“ der Schule im Vordergrund:

„Die Schule ist tatsächlich das wichtigste Element im Leben. Ohne sie keine Kommunikation, keine Kultur, kein Wissen und ein Leben voller Langeweile. Die Schule erlaubt es auch, andere Menschen gleichen Alters kennenzulernen, sie verstehen und beurteilen zu lernen. Die Schule ist unersetzlich, wenn sie auch nicht immer Spaß macht“ (Mädchen, 10. Schuljahr).

Zusammenfassende Vergleiche zwischen deutschen und französischen Schülern in ihrem Urteil über die Schule:

	positiv	neutral, uneindeutig oder nicht kodiert	negativ	Cramer's V
Gesamturteil (GESURTEI) in %				
BRD	27.2	52.1	20.7	
Frankreich	37.7	46.8	15.5	0.11**
krit. Nachdenken (SYSTKRIT) in %				
BRD	18.5	75.2	6.4	
Frankreich	33.4	63.2	3.4	0.17**
akt. Wohlbefinden (WOHLBEF) in %				
BRD	15.2	46.5	38.4	
Frankreich	26.5	46.3	27.2	0.15**
allg. Lehrerurteil (LURT) in %				
BRD	13.6	43.6	42.7	
Frankreich	14.6	58.8	26.7	0.16**

Alle dargestellten Unterschiede sind hochsignifikant.

Das Gesamturteil gibt die allgemeine Einschätzung der Schule wieder und setzt sich aus eher emotionalen, aber auch sachlichen Stellungnahmen zusammen. Darin drückt sich der Gesamttenor eines Schüleraufsatzes aus. Deutlich wird, daß die allgemeine Wertschätzung der Schule bei den französischen Schülern höher ist als bei den deutschen, auch wenn bei diesen noch das Positive überwiegt.

Im „kritischen Nachdenken“ offenbart sich die eingeschätzte Bedeutung der Schule für Beruf, Leben und Zukunft. Alle diesbezüglichen Äußerungen in den frei gestalteten Aufsätzen über die Schule wurden in dieser Kategorie zusammengefaßt. Nach den in unserer Analyse herausgearbeiteten utilitaristischen Tendenzen der Schüler verwundert dies Ergebnis nicht allzusehr. Allerdings ist von einem Zweifel an der Realisierbarkeit der durch die Schule

vorgegebenen Ziele der Berufs- und Lebensvorbereitung hier wenig zu spüren. Positive Einschätzungen überwiegen über die negativen um rund das Zehnfache. Aber auch im „Wohlbefinden“, der emotionalen Kategorie der Zufriedenheit mit der Schule, schneidet die französische Schule besser ab als die deutsche. Dies verwundert zunächst sehr, da das französische Bildungssystem eindeutig mehr Unterwerfung, Anpassung und Verzicht auf emotionale Bedürfnisse von seinen Abnehmern verlangt als das deutsche. Hier eröffnet sich eine Notwendigkeit der differenzierten Interpretation (siehe Kapitel 3).

Französische Lehrer werden eindeutig seltener negativ und häufiger neutral erlebt als deutsche.

69% aller Französischen und Franzosen erwähnen, daß ihnen die Schule – zumindest gelegentlich – Spaß macht. Damit schneidet die französische Schule unerwartet besser ab als die deutsche. Allerdings verschlechtern sich die Werte – wie in der Bundesrepublik Deutschland – mit der Dauer des Schulbesuchs. Ein eindeutiges Tief beim „aktuellen Wohlbefinden“ stellt das 9. Schuljahr, das Jahr der „Verteilung“ der Schülerströme auf die einzelnen Zweige der Sekundarstufe II bzw. auf die Berufsausbildung, dar.

Tabelle: „Schulzwecke“ in deutschen und französischen Aufsätzen

	BRD Frankreich	
Berufsvorbereitung in %	26.7	41.6
„Bildung“ in %	16.7	23.5
Erziehung zur Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit in %	6.2	14.4
Erziehung zu verantwortlichem (politischen) Verhalten in %	5.2	10.4
Erziehung zum Gehorsam in %	6.2	9.3

Französische Schülerinnen und Schüler machen sich mehr differenzierte Gedanken über die Aufgaben der Schule als die deutschen. 56% der französischen, aber nur 41,1% der deutschen Schüler erwähnen mindestens einen der obigen Schulzwecke.

Als „Zweck“ der Schule rangiert die Vorbereitung auf das Berufsleben ganz oben, aber nur 52,9% derer, die diesen Schulzweck erwähnen, glauben, daß die Schule diese Aufgabe auch zu erfüllen vermag. Dieses Ergebnis paßt sehr gut zu den in Frankreich selbst erhobenen, auf die verwiesen wurde (INCIYAN 1988). Trotzdem bringen französische Schüler ihrer Schule viel unmittelbare Akzeptanz entgegen. Sie glauben im einzelnen, daß die Schule in die Kultur einführt, ihnen hilft, die „Zukunft der Nation“ zu werden und sie bringen eine generelle Bereitschaft mit, sich mit der Nation und ihren Einrichtungen zu identifizieren.

„Vor allem bringt sie uns Kenntnisse, die uns helfen werden, unsere Kultur zu entwikk-

keln. Diese Kultur ist sehr vielfältig, den Unterrichtsstoffen entsprechend. Man kann sie jedoch mit den folgenden vier Kategorien erfassen: Sprachen, Naturwissenschaften, Literatur und körperliche Erziehung, manchmal fügt man die Künste hinzu. Alle diese Disziplinen erlauben uns eine vollständige Erziehung, denn wir sind die Zukunft der Nation“ (Junge, 10. Schuljahr).

Zu dieser Schulakzeptanz gehört auch ein grundsätzlicher Respekt gegenüber der Autorität der Lehrpersonen. Es dürfte kein Zweifel daran bestehen, daß französische Lehrkräfte strenger sind als deutsche. Trotzdem werden sie von ihren Schülern häufiger als „sozial integrativ“ angesehen. Offenbar reagieren deutsche Jungen und Mädchen empfindlicher auf „autoritäres“ Verhalten als französische. Vor allem französische Mädchen urteilen wesentlich freundlicher über ihre Lehrkräfte als deutsche Mädchen, aber auch als französische Jungen. Obwohl in unserer Stichprobe 37,1 % Wiederholer anzutreffen waren, gegenüber 15,9 % bei den deutschen Schülern, werden von ihnen Zensuren und Zeugnisse eindeutig neutraler, als notwendiges Übel, gesehen (vgl. auch CZERWENKA u. a. 1990, S. 334 ff.). Auch die Betrachtung des Lehrplans in den Schulen fällt in Frankreich etwas positiver aus, wobei auch hier die Rigidität des Curriculums und die mangelnde Flexibilität kritisiert werden. Eine eindeutig positivere Rolle spielen in Frankreich die Sozialbeziehungen unter Schülern. Die französische Schule als Ganztagschule bietet hierzu auch mehr Möglichkeiten. Obwohl französische Schüler in der Regel auch noch den Nachmittag in der Schule verbringen, müssen sie anschließend noch Hausaufgaben erledigen. Trotzdem klagen sie seltener über die Belastung oder Überforderung durch diese Aufgaben als deutsche Schüler. Einzig die der Schule erteilte Zensur, die wir von den Schreiberinnen und Schreibern erbat, fällt in Frankreich im Durchschnitt schlechter aus als in Deutschland. Hier neigen die Französinnen und Franzosen zu einer strengeren Benotung. Vielleicht mag das daran liegen, daß sie es selbst gewohnt sind, schlechte Noten zu erhalten, jedenfalls schlechtere als deutsche Schüler, was dann zu der hohen Sitzenbleiberquote führt.

Diese unsere Ergebnisse werden ergänzt durch eine qualitative Studie, die französische Kollegen aus unseren Materialien für den Bereich des lycée (Sek. II) gezogen haben (BOYER u. a. 1989). Zum Lebensort Schule fanden die Autorinnen, daß Schüler des lycée vor allem die Mitschüler als Quelle der Zufriedenheit sehen, weniger aber das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Schüler müßten sich heute schlechten Arbeitsbedingungen und einem belastenden Lebensrhythmus beugen. Dazu gehörten die Stundenpläne, die Organisation der Schulzeit, die Hausaufgaben sowie Überdruß und Entmutigung beim Lernen. Vieles von dem dargebotenen Unterricht sei unnützlich, vor allem unter dem Aspekt der Berufsvorbereitung. Gerade die Gymnasiasten der Sekundarstufe II beanspruchen den Erwerb von Kenntnissen, die unmittelbar nützlich für ihr tägliches Leben sind. Trotz der Kritik wird die Schule nicht ausdrücklich abgelehnt. Sie ist vielmehr der Preis, der für die Einordnung in das berufliche und soziale Leben gezahlt werden muß.

Die Autorinnen machen aber in einer eigenen Stellungnahme auch auf die Gefahren einer solchen Sichtweise von Schule durch die Schüler aufmerksam:

Wenn Schule unter dem Aspekt eines angenehmen Einstiegs ins Berufsleben gesehen wird, was geschieht dann, wenn der Zugang in die Arbeitswelt beschränkt wird? Was wird aber auch aus den Bildungsinhalten, wenn quasi jeder Wissenserwerb, jede Reflexion, jede Handlung ihrer unmittelbaren Anwendbarkeit untergeordnet wird? (BOYER u. a. 1989, S. 14–16). Trotzdem wird die grundsätzliche Loyalität der französischen Schülerinnen und Schüler gegenüber ihrer Schule durch diese Überlegungen noch nicht unterlaufen.

Auch für unsere deutschen Ergebnisse gibt es in der jüngeren Literatur Bestätigungen. Der Soziologe K. SOCHATZKY hat an 3300 Kinder und Jugendliche im Frankfurter Raum die Frage gestellt, was sie an ihrer Welt verändern würden, wenn sie zu bestimmen hätten. Als Ergebnis legte er 1988 eine empirische Bestandsaufnahme vor, mit Hunderten von Schülerzitataten, geordnet nach bestimmten inhaltlichen Gesichtspunkten, zu denen auch die Schule gehört. Bei allen Problembereichen der Schule, ob Benotung, Hausaufgaben, Lehrer, Klassenarbeiten oder Schulraumgestaltung, überwiegen stets die kritischen Stellungnahmen. Dabei sind die Äußerungen häufig von einer scharfen Aggressivität oder Radikalität gekennzeichnet. Die Feststellung von ALLERBECK und HOAG (1985), daß ein eindeutiger Unterschied zwischen der Schülergeneration von vor 20 Jahren und der heutigen darin besteht, daß Schüler heute ungeniert und ohne Hemmungen ihren Mund aufmachen und über Dinge klagen, die früher tabuisiert wurden, ist hier eindeutig abzulesen. Die Aussagen aller Kinder und Jugendlichen kulminieren nach einer quantitativen Inhaltsanalyse der am häufigsten gebrauchten Worte in dem Satz: „Ich ... würde ... die ... Schule ... abschaffen“ (SOCHATZKY 1988, S. 27). Mehr als 10% aller Befragten äußerten sich spontan in unterschiedlicher Radikalität, aber im gleichen Sinne: Weg mit der Schule! Diese Forderung steht an der Spitze aller Äußerungen. Danach folgen viele Einzelvorschläge zur Änderung des Schulalltags. Auch diese laufen meist auf eine reine Reduzierung der ungeliebten Beschäftigungen in der Schule hinaus: weniger Unterricht, längere Ferien, späterer Schulbeginn, weniger Hausaufgaben. Einsichtige Begründungen für diese radikalen Forderungen werden kaum gegeben, sondern auch da wieder eher pauschale Argumente wie „zu viele Klassenarbeiten, ungerechte Benotung, langweiliger Unterricht, desinteressierte und arrogante Lehrer, unwohnliche Schulräume“. Konkrete Vorschläge zur Änderung des Unterrichts, des Zensurensystems, des Lehrerverhaltens werden kaum gemacht. Entweder wird Schule in der momentan bestehenden Form akzeptiert, was eher marginal anzutreffen ist (positive oder relativ positive Bewertungen von 1,75% der Schüler) bzw. Schüler wünschen sich sogar noch strengere Regeln (0,6% der Schüler plädieren für eine Verschärfung des Leistungsdrucks; 1,8% haben den Wunsch nach Durchsetzung schulkonformen Schülerverhaltens) oder sie wird mit destruktiver Kritik belegt. Die wenigen konstruktiven Vorschläge beziehen sich auf verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehungen, alternative Schulveranstaltungen (z. B. Kursangebot, Schüleraustausch), mehr Stunden im technischem Bereich, mehr Projektunterricht und verstärkten Berufsbezug im Unterricht. Aber auch diese Vorschläge, in denen die Funktion von Schule zumindest noch in einfacher Form berücksichtigt wird, bilden nur einen Bestandteil von den Veränderungswünschen, die für Erleichterung, Liberalisie-

rung, Unverbindlichkeit plädieren (vgl. SOCHATZKY 1988, S. 113–184). Allerdings muß beim Vergleich mit unserer Untersuchung berücksichtigt werden, daß Jugendliche hier nur bis zum 16. Lebensjahr erfaßt wurden, während bei unseren deutschen und französischen Schülern eine große Anzahl Sekundarstufe II-Schüler einbezogen waren.

### 3. Interpretation: Höhere Zufriedenheit französischer Schüler trotz größerer Belastung

Die Begründung für diese auf den ersten Blick unverständliche Erscheinung basiert auf vier Argumentationslinien:

- Die kontingente Linie der Entwicklung des französischen Bildungssystems, ausgehend von Aufklärung und Französische Revolution über die Reformbestrebungen bis heute.
- Daraus folgende höhere Anpassungsbereitschaft der nachfolgenden Generation als Abnehmer der Bildungsangebote.
- Die Unentbehrlichkeit der heutigen Schulform in paradoxer Weise, nämlich als zwar reformbedürftige Einrichtung, aber doch ausschließliche Chance für die Möglichkeit einer Berufsintegration und auf der anderen Seite die systemimmanenten Strukturen, die diese Notwendigkeit selbst produzieren.
- Die Selektivität der Wahrnehmung und die Kontextualität der Schulwirklichkeit bei den beurteilenden Schülern.

#### 3.1 Entwicklung des französischen Schulsystems (*Freiheit im nicht erlebten Zwang*)

Die Zentralisierung des französischen Bildungswesens unter staatlicher Oberhoheit wurde besonders durch die Theoretiker der Französischen Revolution gefördert und durch Napoleon I. vollendet. Erst durch die Ablösung der Bildungsinstitutionen des *Ancien Régime* konnte eine neue Nationalerziehung im Sinne CONDORCETS und LEPELETIERS vorbereitet werden (HERRMANN/OELKERS 1989, S. 17). MIRABEAU verbindet dabei das Politische und Pädagogische, um einen neuen Menschen für einen neuen Staat – nämlich die Republik – in einem revolutionären Erziehungsprogramm heranzubilden (ebd., S. 19). Während für CONDORCET die ungemaine Bedeutung von Unterricht und Bildung für die Hebung des Menschen auf einen höheren Stand noch liberal erfolgt; zwar einheitlich und allgemein, mit dem Ziel der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen nach Begabung und Leistung, aber ohne bürokratische Konsequenzen, fordert LEPELETIER eine die gesamte Existenz des Kindes umfassende Erziehung in staatlichen Internaten, mit gleichem Unterricht, aber auch gleicher Kleidung und Nahrung. Freiheit wird von ihm vor allem im Gehorsam vor den Gesetzen gesehen (SCHEPP 1989, S. 56 ff.). Beide aber definieren die Freiheit durch die Gleichheit. „Beide teilen die Erwartung der Französischen Revolution, daß durch die Durchsetzung der Gleichheit gleichsam von selbst auch die Freiheit verwirklicht und damit Politik und Pädagogik in einen sitt-

lichen Kontext eingebunden werden“ (ebd., S. 61). Mit Hilfe der spartanischen schulischen Anstrengungen sollte vor allem ein republikanischer Habitus (*habitus républicain*) herausgebildet werden (JULIA 1989, S. 81). Damit wurde ein Versprechen abgegeben, ein Unterrichtswesen mit den Prinzipien Gleichheit der Bürger, Schulgeldfreiheit, Schulpflicht, Konfessionsneutralität für die Gründung und Erhaltung der Demokratie zu etablieren (ebd., S. 95).

Nach OELKERS (1989, S. 33) lag der Prototyp der rationalen Erziehung schon Mitte des 18. Jahrhunderts begründet vor. MONTESQUIEU sieht bereits 1748 die Liebe zum Gesetz und Vaterland als realisierbar durch Erziehung an; zwar nicht durch die Schule, sondern durch das Vorbild der Eltern. Durch die Präferenz des öffentlichen Wohls gegenüber dem persönlichen würden alle einzelnen Tugenden des Staatsbürgers hervorgeholt. Da in der Demokratie die Regierung jedem einzelnen Bürger anvertraut würde, müßte auch bei jedem die Liebe zum Gesetz und Nationalstaat wachsen. Daran kann NAPOLEONS Gesetzgebung, der am 1. Mai 1802 das Recht auf freie Schulgründung abschafft und am 10. Mai 1806 das staatliche Unterrichtsmonopol einführt, unmittelbar anknüpfen. Die Schule wird auf den Staat verpflichtet, unter staatliche Aufsicht gestellt und mit dem moralischen Zweck des tugendhaften Staatsbürgers versehen (ebd., S. 16). Diese „napoleonische“ Variante wurde auch in den von Frankreich geprägten romanischen Staaten (Italien, Spanien, Portugal) übernommen (MITTER 1989, S. 7). Außerdem wurde damit eine systemimmanente Konkurrenz zwischen staatlichen (laizistischen) und privaten (hauptsächlich katholischen) Schulen erreicht.

Diese Grundrichtungen des pädagogischen Systems sind für Frankreich, das kulturgeschichtlich nach der Französischen Revolution weniger Brüche erlebt hat als Deutschland, weiterhin bestimmend. Zwar wirkten auch hier nach dem 1. Weltkrieg reformpädagogische Strömungen auf das Bildungssystem, aber auch diese waren stärker von instrumenteller Rationalität gekennzeichnet als in Deutschland, das im Gefolge von neuhumanistischer Bildungstheorie (HUMBOLDT), subjektorientierter Romantik, philosophischem Idealismus und kulturpessimistischer Philosophie (SCHOPENHAUER; NIETZSCHE), Reformpädagogik auch als emotionalen und völkischen Aufbruch verstand. Nicht von ungefähr waren es Psychologen wie CLAPAREDE, PIAGET, WALLON oder L. LEFEVRE bzw. Schulpraktiker wie COUSINET oder FREINET, die zwar lebensnähere Bildungsstoffe, aktivere Formen der Vermittlung (Arbeitsschulmethoden) oder eine andere Organisation des Bildungswesens (Orientierungsklassen) forderten, aber weniger eine philosophische Aufarbeitung der Theorie des Bildungswesens unternahmen. Allgemeinbildung, im Sinne W. v. HUMBOLDTS, der die Bildung des Menschen als Prozeß und Ergebnis der Auseinandersetzung mit geistigen Gütern und Werten begreift, oder in den Methoden der Entwicklung der Erkenntniskräfte bei PESTALOZZI kennt in Frankreich kein Pendant. Die „*Civilisation humaine*“, noch am ehesten vergleichbar, meint vielmehr die Aneignung kognitiver Fähigkeiten und Denkstrukturen (MITTER 1988, S. 13). Von hier gibt es eine sehr viel höhere Affinität zu Naturwissenschaften und Mathematik und weniger zur Philosophie oder zur Geschichte.

Aus dieser Geistesgeschichte des Bildungswesens ergibt sich für das heutige französische Schulsystem ein Bildungskodex, der sich an bestimmte Entwicklungen der Industrie und Arbeitswelt beinahe nahtlos anpaßt, sie aber doch auch wieder in spezifischer Weise umdeutet. Stärkere Anlehnung der Lehrplaninhalte an Naturwissenschaften, Mathematik und Technik – Mathematik und Physik als die renommiertesten Fächer – involvieren auch in die allgemeinbildenden Schulen berufsvorbereitende Elemente. Der stärker instrumentelle Charakter von Bildung erhöht die Transparenz für Selektions- und Allokationsregeln und relativiert durch größere Sprachferne sozialisationsbedingte Sprachcodes. Dies allerdings auch nur auf den ersten Blick. Durch die Umdeutung von Technik und Berufsorientierung in abstrakte Technologie und angewandte Physik innerhalb einer rituellen Schultradition und einer die Didaktik vernachlässigenden Lehrerrekutierung sowie eines elitären Schult ethos, das durchaus noch absolutistische Züge trägt, wird eine Selektion nach sozialen Schichten weitergetragen. Schule betont immer noch stärker rationale Gleichheit als eine pädagogisch zu untermauernde Solidarität.

Allerdings wird die hohe Selektion der Schule durch ein differenziertes Berufseinstiegsverfahren teilweise wieder aufgefangen. Die tertiäre Bildungsstufe kennt viele mittlere Abschlüsse und gerade im technischen Bereich für beinahe alle akademischen Abschlüsse weniger anspruchsvolle Doubletten (Ingenieur – Techniker).

So bewegen sich Schule und Produktion kontinuierlich aufeinander zu und Grenzen zwischen Allgemein- und Berufsbildung verwischen sich auch dadurch, daß Berufsausbildung ein höheres Prestige gewinnt. Naturwissenschaften und Technik lösen die sprachlich-historische Bildung ab. Das technische Abitur steigt in seiner Bedeutung und Ausbildungswege über „Fachhochschulen“, Ingenieurschulen und Diplome, im Anschluß an technische Gymnasien, werden zunehmend gewählt (TANGUY 1987, S. 57 ff.). Gleichzeitig wird die starke Zentralisierung des französischen Schulsystem gelockert. Eine Verbindung beruflicher Ausbildung zu Betrieben findet oft auf regionaler Ebene statt, da viele Praktika in Kleinbetrieben durchgeführt werden. Gleichzeitig steigt der Druck der Wirtschaft, Technik nicht abstrahiert, etwa in Form von Informationstechnologie, sondern berufsbezogen zu lehren (TANGUY 1987, S. 57 ff.). Die Teilnahme am Wirtschafts- und Gesellschaftsleben, geknüpft an utilitaristische und individualistische Themen, läßt aber auch die Inhalte „Nation, Staat und Republik“ in den Hintergrund treten. Damit werden auch Grundlagen der Schule destabilisiert und bisher gültige Werte geraten in eine Krise (NAFILYAN 1986, S. 107). Vollzeit schulische Berufsausbildung z. B. genießt – obwohl es oft schwierig ist, technische Fabrikation auf (wenig anspruchsvolle) schulische Inhalte zu reduzieren –, immer noch höheres Sozialprestige und bessere Erfolgchancen als betriebliche Ausbildung. Schulbesuch wird weiterhin als Bildungsinvestition gesehen, wobei es häufig das eigene Risiko bleibt, welchen Weg man wählen möchte. Somit zeigt sich die Ambivalenz eines schulischen Bildungssystems, das vor dem Hintergrund der eigenen Geschichte immer noch mehr positive Reflexe bei Schülern hinterläßt, als Erziehungswissenschaftler (vgl. Teil 1) zu sehen bereit sind.

### *3.2 Höhere Anpassungsbereitschaft*

Auch hier dem Geiste der Aufklärung, vor allem mit seinen rationalen Ansprüchen, verpflichtet, treten immer noch in der französischen Schule Glück und Lebensfreude „hinter dem Erwerb von Kenntnissen und der Vermessung der Umwelt nach Kategorien des Verstandes zurück“ (ORY/LANGEFELD 1987, S. 56). „Die Schule liefert Begriffe, Denkformen, Kompetenzen und unerläßliche Kenntnisse. Vorbereitet für Autonomie und Verantwortlichkeit muß der Schüler fähig sein, über seine Kompetenzen zu verfügen und sie zu erweitern, seine Kenntnisse in verschiedener Weise zu nützen und später neue zu erwerben, die jetzt noch nicht vorhersehbar sind“ (CNDP, S. 15f.). So stehen weiterhin unterhaltende oder gemeinschaftsbildende Aktivitäten am Rande der Schule, die von Denkkunst, dem Leistungsgedanken und vielen Wettbewerben (Concours) beherrscht wird. Diese instrumentelle Sichtweise von Schule wird auch noch durch die Auswahl der Lehrer nach fachwissenschaftlichen und weniger nach pädagogisch-didaktischen Kriterien unterstützt (HELMCHEN 1988).

Diese in unseren deutschen Erfahrungen eher rigide wirkende Schulführung und Unterrichtsgestaltung wird aber offensichtlich von französischen Schülern akzeptiert (ALBRECHT 1988; KEMPF 1987; WEIL 1987). Dazu kommt ein stark strukturiertes Orientierungssystem in den Schulen, das den Versuch unternehmen soll, von negativ empfundener Selektion zu positiver Orientierung zu führen. Viele Orientierungsberater lassen ein elaboriertes System von beruflicher und schulischer Orientierung entstehen, das allerdings eine große Zahl von Rekrutierungswettbewerben einschließt. Auch Schüler und Eltern sind gemeinsam mit dem Klassenrat an dem komplexen, aber stark formalisierten Verfahren beteiligt, zu dem ein externer Orientierungsberater, gleichsam zur äußeren Validierung des Entscheidungsprozesses, dazukommt.

Der JOUVIN-Bericht von 1980 bescheinigt dem Orientierungssystem, daß es im ganzen fähig sei, auf die bestehenden Bedürfnisse eine Antwort zu geben. Diese Meinungstendenz wird auch dadurch gestärkt, daß nur etwa 3 % der Eltern Einspruch gegen die im dialogischen Verfahren getroffene Entscheidung erheben, wohingegen 81 % der Schüler eindeutigen Konsens bestätigen (HÖRNER/SCHLOTT 1983, S. 184ff.). Selbst Schüler, die „nach unten“ in den berufsbildenden Bereich beraten werden, behaupten zu 70 %, sich selbst für die berufsorientierte Schule entschieden zu haben (INCIYAN 1988, S. 16).

### *3.3 Die Sicherung von Gleichheit durch ein staatlich gelenktes Schulsystem*

Schon für CONDORCET bestand die Frage, wem die Führung und Kontrolle über das Schulsystem obliegen sollte, dem Staat oder der Gesellschaft. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, daß sich beispielsweise Stände, respektive gesellschaftliche Gruppen, einheitlich zur Entwicklung des Staates verhalten. Ebenso sind allgemeine Menschenrechte von politischen Rechten zu unterscheiden. Die Grundbegriffe der Französischen Revolution „Freiheit“ und „Brüderlichkeit“ beziehen sich mehr auf die gesellschaftliche, „Gleichheit“

eher auf die politische Existenzform. „Da die Bildungschancen ... für alle gleich und allen zugänglich sein müssen, kommt nur ein einheitliches und öffentliches System in Betracht, das vom Staat aufgrund von Gesetzen zu organisieren und zu subventionieren ist. Gibt man aber das System gänzlich in die Hand des Staates, droht die Gefahr – wir Heutigen wissen, wie recht er hatte – der ‚verwalteten Schule‘; denn der Zweck des öffentlichen Bildungssystem ist kein staatliches, sondern ein gesellschaftliches, nämlich die formale Gleichheit zu einer wirklichen zu machen. CONDORCET verfällt auf eine geniale, aber wohl utopische Idee, indem er die staatliche Seite des öffentlichen Bildungswesens beschränkt auf seine Abhängigkeit von der Legislative, das meint: von den Gesetzen. Der ausführenden Gewalt des Staates wird es jedoch gänzlich entzogen, indem eine eigene Exekutive auf der gesellschaftlichen Ebene konstituiert wird, und zwar in Akademieform. Das ist die Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste, die für die Lehrpläne, die Schulaufsicht und die Lehrerbildung zuständig ist“ (SÜNKELE 1989, S. 417f.).

Entwickelt hat sich aus diesen Plänen heute ein Gesamtschulsystem, bei dem weiterhin die formale Gleichheit vor dem Anspruch der Freiheit und Brüderlichkeit rangiert und das durchaus starke Züge einer verwalteten Schule zeigt. Erst allmählich entstehen Ziele einer Zusammenführung vieler Kulturen in eine nationale Gemeinschaft, aber auch des Respektierens der einzelnen Persönlichkeit und seines individuellen Verantwortungsgefühls (NAFILYAN 1986, S. 108ff.). Dieser Wertekodex wird zunehmend erweitert auf ein vereintes Europa hin (HICKEL 1986, S. 118ff.).

Die äußere Chancengleichheit der Schüler ist zunächst gewahrt, es gibt acht verschiedene Abiturzweige, die noch in verschiedene Profile aufgeteilt sind. So ergeben sich im Sekundarbereich I und II 580 verschiedene Wahlmöglichkeiten und Fächerkombinationen, 300 verschiedene Berufsabschlüsse und 30 Abiturarten (v. BLUMENTHAL u. a. 1987, S. 51f.). Immer mehr Fördermaßnahmen für Schüler werden eingerichtet. Diese Offenheit des Bildungssystems wird sichtlich mit innerer Zustimmung honoriert.

Aber ist durch die staatliche Verwaltung tatsächlich eine gesellschaftliche Gleichheit im Schulsystem erreicht worden? Bereits nach der Revolution wurde deutlich, daß die „bürgerliche Gesellschaft keineswegs ein offenes und vernunftfähiges System war, sondern ein von fundamentalen Ungleichheiten durchwirktes“ (SÜNKELE 1989, S. 418). So gab und gibt es durchaus verschiedene, gegensätzliche, egoistische und Gruppen-Interessen und den Kampf um deren Geltung.

So wiesen BOURDIEU und PASSERON schon 1971 nach, daß in den Schulen Chancengleichheit eine Illusion geblieben war. Allein die Sprache, die in den sozialen Schichten gesprochen wird, ist unterschiedlich weit von der Bildungssprache entfernt und wirkt als Selektionskriterium. Und auch heute noch gelten die besonders angesehenen *Grandes Ecoles*, die ihren Absolventen die besten Karrieren sichern, als Privileg der Oberschicht. Selbst mit den einzelnen Gymnasialzügen werden die entsprechenden Studienfachrichtungen bestimmt, d. h. Selektion wird schon sehr früh eingeleitet. Die Selektion wird fortgesetzt in der ersten Stufe der Universitätsausbildung, in der weitere 50% herausge-

prüft werden (GEIPEL 1989, S. 28). BORDIEU und PASSERON sprechen sogar davon, daß sich der französische „Nationalcharakter“ in seinem Prüfungssystem manifestiere, der einem Examenskult verfallen sei, wie er in Europa einzigartig sei (ebd., S. 29).

Mit diesem harten Selektionssystem aber wird nicht nur Widerstand erzeugt, sondern auch Anpassung. Zumal das problematische System selbst, fatalerweise, zu seiner Stabilisierung beiträgt: „Die Kehrseite der französischen Kultur des Herausprüfens ist der Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit in Frankreich von 1983 20 % auf 25 % im Jahre 1988. Im gleichen Zeitraum sank jene der Bundesrepublik von 11 % auf 7 %“ (ebd., S. 30). Wenn aber die einzige Schiene der Reproduktion von Berufspositionen über das Schulsystem läuft, zumal es durch das Gesamtschulsystem beinahe universellen Charakter angenommen hat, bleiben dem einzelnen nur die resignativ-zerknirschte Anpassung und der Start zu einem neuen Versuch.

So speist sich die höhere Zufriedenheit bzw. zurückgenommene Kritikbereitschaft französischer Schüler aus mehreren Motiven. Das französische Schulsystem weist im Laufe seiner Entwicklung eine höhere Kontinuität auf als das deutsche, was es einerseits einschätzbarer und transparenter macht, andererseits auch die Wahrscheinlichkeit illusionärer Erwartungen von seiten seiner Abnehmer (etwa im Vergleich zu deutschen Bildungseuphorien vergangener Jahre) reduziert. Sowohl im Außen- wie im Innenbild wird Pädagogik in Frankreich instrumenteller gesehen. Damit wird höhere Verfügbarkeit der Angebote und größere Zugriffsmöglichkeit signalisiert. Ein Scheitern innerhalb des (offenen) Systems zieht unweigerlich die Attribution des Selbstverschuldens nach sich. Wenn dieses System eine solch hohe Gültigkeit nach außen und innen beansprucht, ist auch der Kritikweg des einzelnen nach außen versperrt und kann nur in Selbstkritik münden. Allerdings steht diese Konstruktion auf tönernen Füßen. Sollte der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen noch weiter steigen, obwohl das Bildungssystem hohe Berufsbezogenheit vorgibt, könnte der zunehmende Leidensdruck zu einem Kippen der Attributionsgewohnheiten führen.

### *3.4 Selektivität der Wahrnehmung und die Kontextualität der Schulwirklichkeit bei den beurteilenden Schülern*

Trotz der vorherigen Begründungen mit Tradition und Systemzwang ist noch nicht endgültig belegt, weshalb Schüler das Schulsystem trotz seiner offensichtlichen inneren Widersprüche – zumindest in unserem Sinne – weitgehend akzeptieren. Es muß also die psychologische Lücke geschlossen werden, die zwischen Idee, Programmatik und Ausformung auf der einen Seite und der Rezeption in den Schülermeinungen und -urteilen auf der anderen Seite besteht. Wie ist also der Zusammenhang herzustellen von Kontingenz in der schulgeschichtlichen Entwicklung des französischen Bildungssystems und seinen derzeitigen rituellen Vollzügen und der Akzeptanz dieser Regeln in den Köpfen der Schüler?

Dieser Zusammenhang soll zunächst mit der Theorie der selektiven Wahrnehmung hergestellt werden, wie wir sie aus der Sozialpsychologie aber auch der Rezeptionsforschung in der Literaturwissenschaft kennen. Diese Theorie geht davon aus, daß aus einem breiten Angebot gegebener Reizsituationen nur die Merkmale durch das Individuum ausgewählt und zu einem Muster verknüpft werden, die an Vorerfahrungen, Erlebnissen, Gefühlen oder Erwartungen anknüpfen und sich in bereits vorhandene Kognitionen einfügen. Unser Bewußtsein spiegelt also nicht die Realität wider, sondern verändert sie jeweils subjektiv entsprechend den vorhandenen Rastern (VERNON 1962). Diese Theorie der sozialen Wahrnehmung wurde in eine umfassende Sozialisationstheorie eingearbeitet und damit gleichzeitig erweitert. Es sind nämlich, bei der Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen, nicht einzelne Bereiche, die zufällig vom Individuum wahrgenommen, selektiert und verarbeitet werden, sondern die gesamte soziale und materiale Umwelt wird gesellschaftlich vermittelt. Diese Umweltbedingungen sind wieder nicht isoliert voneinander, sondern stehen in Wechselwirkung miteinander. Aber das Individuum steht diesen Beeinflussungen nicht passiv gegenüber, sondern wirkt als lernendes Subjekt aktiv mit. PIAGET hat diesen Prozeß wechselseitiger Beeinflussung sehr genau für den Bereich kognitiver Entwicklungen und Erkenntnisse beschrieben. Dabei werden durch die Vorgänge der Akkommodation und Assimilation Gegenstand und Erkenntnisformung zur Passung gebracht. In der sozialökologisch konzipierten Sozialisationstheorie von GEULEN/HURRELMANN (1982, S. 55) werden die das Individuum prägenden gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur als äußerst komplex, sondern auch als partiell durchaus widersprüchlich angesehen.

Bestimmend für dieses Modell der Betrachtung menschlicher Sozialisation aber bleibt, daß das Individuum schleichend in einen einigermaßen kohärenten Wahrnehmungsprozeß von Wirklichkeit eingesponnen wird, dessen Verworfenheit durch den Begriff des „Ökologischen“ auszudrücken versucht wird. Derartige sozialökologische Ansätze werden in der Psychologie (OERTER 1979; SCHNEEWIND u. a. 1983) wie auch in der Erziehungswissenschaft (BAACKE 1984; MILHOFFER 1985) betont. Eine Integration ähnlicher Sichtweisen, die kindliche Entwicklung unter ökologischen Aspekten beschreiben und analysieren und auch die Interaktion zwischen Kind und Umwelt berücksichtigen, findet sich bei BRONFENBRENNER (1981). Bei ihm wird die phasenbezogene Sozialisation auf eine lebenslange Anpassung zwischen Mensch und Umwelt ausgedehnt. Dabei erscheint Entwicklung als dynamische Einheit, in der die Umwelt auf die Person wirkt, aber diese auch Einfluß auf die Umgebung nimmt und sie teilweise umformt. Aber die für Entwicklungsprozesse relevante Umwelt entspricht nicht nur dem unmittelbaren Lebensbereich um die Person, sondern auch entfernteren Lebensbereichen und den Verbindungen zwischen ihnen. So wird Umwelt bei BRONFENBRENNER aus ökologischer Perspektive zu einer topologisch ineinandergeschachtelten Anordnung konzentrischer, jeweils von nächsten umschlossener Strukturen. Diese bezeichnet er als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem<sup>5</sup>. Das Modell BRONFENBRENNERS versucht, den Zusammenhang von menschlicher Entwicklung und kulturspezifischer Sichtweise von Wirklichkeit zu analysieren und zu erklären.

Stärker individuell-lerntheoretisch bezogen beschreibt G. BATESON (1981) die Organisationsprinzipien für Kulturen<sup>6</sup>. Über Denk- und Erfahrungsgewohnheiten werden in Form eines unbewußten Deutero-Lernens (Lernen II) die individuellen Charaktermerkmale, aber gleichzeitig auch die spezifische Realitätssicht, erworben. Die jeweilige Kulturform schlägt sich demnach bis in feinste Erziehungsmuster nieder, die zu einer festen Charakterstruktur führen. Danach, meint BATESON, wird Wirklichkeit nur noch in bestimmter Art wahrgenommen und Erfahrung verarbeitet. Durch Interpunktionsweisen werden selbst unmittelbare Sinneswahrnehmungen strukturiert. Lernen findet in Kontexten statt, die den Erfahrungsstrom sortieren und in frühester Kindheit erworben wurden. Diese frühe Aneignung und die Unumgänglichkeit des vorgegebenen Kontextes machen die Wirklichkeitserfahrungen des Individuums noch unumstößlicher als das bei BRONFENBRENNERS Modell der Fall war. Auch seien einmal erworbene Sichtweisen weitgehend immun gegenüber Veränderungen. Die Person geht danach durch das Leben, um „Fakten“ zu finden, die sie bestätigen und eine Veränderung könnte bestenfalls in einem Akt der „Bekehrung“ stattfinden. So tiefgreifend müßte eine Neuorganisation der Persönlichkeit sein, da nicht nur Lerninhalte, sondern die Lernformen selbst geändert werden müßten<sup>7</sup>.

Französische Schüler und ihre Schulen müssen innerhalb einer Systemreferenz gesehen werden, genauso wie die deutschen Schüler und ihre Schule. Es gibt demnach nicht Jugendliche schlechthin, die ihre Schule in der einen oder anderen Weise erleben, sondern das Schulsystem selbst, das in einer bestimmten Tradition steht, hat die Sichtweisen der Jugendlichen beeinflusst und ihre Erlebnisform mitstrukturiert. Am besten dürfte BRONFENBRENNERS Sozialisationstheorie den vorliegenden Sachverhalt treffen. Die Schülerurteile über die Schule wurden ja nicht auf einer abstrakten Erkenntnisstufe erfaßt, die bei allen Beteiligten gleiche Konstruktionsbedingungen des Urteils zugrunde gelegt hätte, sondern die Meinungen wurden eher in einem diffusen Rahmen mitgeteilt. Entsprechend wirken sich auch unterschiedliche, sicher manchmal sogar widersprechende Bedingungen aus. Die familiäre Sozialisation, die soziale Schicht, die gesellschaftliche Stellung der Eltern, das Alter der Schüler, der besuchte Schulbereich, die momentane Lebenssituation mit Gleichaltrigen, der gerade erlebte Unterricht und vieles mehr dürften sich durchaus im Sinne BATESONS auch individuell erlebnisleitend ausgewirkt haben. Diese Varianzen wurden auf der Seite der unabhängigen Variablen nicht erfaßt, geschweige denn kontrolliert, sondern nur teilweise a posteriori unterschieden. Trotzdem ist – im angesprochenen Theorierahmen – von einer weitergehenden Beeinflussung innerhalb einer kulturgebundenen Tradition auszugehen. Es wurde versucht aufzuzeigen, daß gerade der französische Schüler Schultradition relativ stringent aus dem Geiste der Revolution und den Kategorien der Aufklärung erlebt. Der Konflikt zwischen den sich weitertragenden unterschiedlichen Sozialisationsmustern der sozialen Schichten und dem Anspruch, soziale Positionen allein aufgrund von Begabung und Fähigkeiten des Individuums zu vergeben, wurde dabei tabuisiert, da es soziale Schichten nicht mehr gab oder zumindest nicht mehr geben sollte. Durch die besondere Konstruktion der Anbindung des Schulsystems an die Legislative des Staates, dem eine

hohe wirklichkeitskonstituierende Macht zuerkannt wird – er soll ja gewährleisten, daß über jeden einzelnen Bürger die Republik gestützt und erhalten wird –, glaubte man die besten Voraussetzungen für eine Demokratisierung des Bildungswesens getroffen zu haben. Die Frage der Annäherung von Idee und Empirie sah man – durchaus in nichtbeabsichtigter Übereinstimmung mit Theorien einer Wirklichkeitskonstitution – durch die verbleibende Zeit beantwortet. Wenn die Bedingungen für Gleichheit durch Idee und potentielle Möglichkeiten eingeräumt sind, bedarf demnach die Realisierung nur noch der Füllung der Wirklichkeitsräume. Gelingt dies nicht, kann das an inneren Widersprüchen der Idee oder an unterschiedlicher Sicht der Möglichkeiten liegen. Die Logik der Wirklichkeitskonstruktion in der Idee des französischen Bildungssystems hängt vornehmlich am Begriff der „Begabung“. Wird dieser Begriff sozialisations- und milieutheoretisch aufgelöst, wie das in der Folge der empirischen Pädagogik geschah, verliert das vorliegende Denksystem seine Plausibilität; dann wird auch in Frankreich nach sozialen Klassen selektiert.

Dieser veränderte Begabungsbegriff aber ist vornehmlich ein Import aus Amerika in den 60er Jahren, der heute noch stark unsere deutsche Schulpädagogik bestimmt. Er ist es wohl auch, der unsere kritische Sicht des französischen Bildungssystems nährt. Er hatte durchaus eine Legitimationsfunktion für eine materielle Erweiterung der Bildungsressourcen in Deutschland und damit eine hohe Systemfunktionalität. Unabhängig von einer abschließenden Bewertung des Begabungsbegriffs dürfte diese Kontextgebundenheit unsere Sicht französischer Bildungskonzepte heute beeinflussen. Eine aufkommende immanente Kritik in Frankreich dürfte die gleichen soziologischen Quellen, die auch unser Denken bestimmen, anzupfen.

Eine offene Frage bleibt noch die höhere Kritikrate der deutschen Schüler, die wir auf der ersten Interpretationsebene als Reflex auf schlecht ertragene Schulzustände gedeutet haben. Im Sinne des Kontextlernens wäre nun zu fragen, ob deutsche Schüler kontextungebunden zu urteilen imstande sind oder ob der rückbezügliche Rahmen nur ein anderer ist. Wir haben im Gegensatz zu Frankreich eine sehr viel gebrochenerere Tradition deutscher Schulideen herausgestellt. Somit hat Schule in der öffentlichen Meinung nie die Bedeutung zugesprochen bekommen, die sie in Frankreich einnimmt. Gerade nach einer Phase uneingelöster Bildungserwartungen durch und in der Schule wird die Einschätzung heute eher von Skepsis gekennzeichnet. In dieser Einstellung unterscheiden sich Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit kaum. Selbst in der kritischen Auseinandersetzung mit Strukturproblemen unserer Bildungseinrichtungen unterscheiden sich Deutschland und Frankreich. Während in der Bundesrepublik Schule kein politisches Thema abgibt und Veränderungen eher in restaurativen Bahnen – wenn auch mit Liberalisierungstendenzen an den Gymnasien – verlaufen, nimmt sich die Bildungspolitik der Regierung ROCARD der hohen Sitzenbleiberquoten und der „relativen Demoralisierung“ vieler Schülerinnen und Schüler an (vgl. das Interview mit ROCARD, das im Januarheft 1989 der Zeitschrift „Le Monde de l'Education“ abgedruckt ist).

Um den Anspruch aufrechtzuerhalten, allen Schülern gleiche Chancen einzuräumen und doch hohe Leistungen hervorzubringen, gibt es seit 1984 – in einer

Zeit, in der es in Deutschland sehr still ist um die Schule – eine Fülle von Schulversuchen. Differenzierte Lerngruppen, neue Lehrmethoden, Auffangklassen, zeitliche Ausdehnung der Beobachtungsstufe, Kleingruppen und individuelle Förderprogramme sollen helfen, die hohe Zahl von Schulversagern zu senken. Auch einzelne umschriebene Mängel sollen durch literarische Werkstätten, regelmäßige Tischrunden, Leseclubs und Projektinitiativen möglichst kompensiert werden. An den Programmen sind viele Schulkollegien engagiert beteiligt. Die Ergebnisse der Hilfsprogramme sind meist so eindrucksvoll wie einfach: Der Erfolg hängt von der Motivation des einzelnen Schülers ab. Wer lernen will, dem kann auch geholfen werden. (Die Bilanz der Reformprogramme findet sich in der Mainummer 1989 von „Le Monde de l'Education“). Ob nun endgültig erfolgreich oder nicht, liefern diese bildungspolitischen und schulpädagogischen Bemühungen innerhalb einer offenen Gesamtschule einen Kontext, der Schülern zwar keine Bewunderung aber zumindest teilweise eine Wertschätzung abverlangt. Schule verkauft sich teuer und der Erfolg ist – bei hohen Durchfallquoten – ein hohes und geschätztes Gut. Was von außen für das Individuum getan werden kann, dieses Gut zu erwerben, wird offensichtlich angeboten. Die letzte Verantwortung liegt beim einzelnen selbst.

Davon unterscheidet sich die deutsche Schulszenarie doch um einiges. Auch für deutsche Schüler sind Erfolg in der Schule und vor allem der Besuch des Gymnasiums bevorzugte Schülerträume (vgl. SOCHATZKY 1988, S. 180ff.). Aber diese Ziele sind abgehoben von konkreter Praxis und entbehren instrumenteller Vorstellungen. Viel eher erscheinen sie in den Schüleraussagen in Assoziation zu Freizeit und Konsumgesellschaft, zu Unterhaltungsindustrie oder Bildungs-Supermarkt. Die Funktion der Schule wird allzuoft eingeschränkt auf die Vermittlung von Kulturtechniken, ansonsten sollte sie sich der Freizeitindustrie anpassen.

Zu dieser eingeschränkten Sichtweise hat die deutsche Schule sicher selbst einiges beigetragen: Das dreigliedrige Schulsystem ist oft – unter Hintanstellung des je eigenen Profils der Schulformen – in Konkurrenz untereinander und vor allem in Abgrenzung zur Gesamtschule getreten. Dabei ging es auch um Schülerbestände und Lehrerplanstellen. Werbung für bestimmte Schulformen hat häufig Anforderungsbedingungen in den Hintergrund treten lassen. Aber auch die übermäßige Konzentration auf die Abschlüsse – verstärkt durch zunehmende Abnehmererwartungen an höherwertige formale Qualifikationen – ließ die Bildungsinhalte eher überflüssig erscheinen. Die stärkste Verärgerung im außerschulischen Kontext aber dürfte bei den Eltern liegen. Sie stehen in der Spannung zwischen zunehmenden Erwartungen der Arbeitswelt an ihre Kinder, der Werbung weiterführender Schulen, den veränderten Leistungswertmaßstäben ihrer Kinder und den liberalen Gepflogenheiten von Lehrern und Schulen und fühlen sich häufig allein gelassen (vgl. CZERWENKA u. a. 1990, S. 431ff.). Ihre Unfähigkeit, den Kindern leistungsmäßig entscheidend zu helfen, die Verweigerung staatlicher Bildungseinrichtungen, spezielle Fördermaßnahmen in größerem Umfang anzubieten und das eigene Desinteresse vieler Schüler, für die schulische Inhalte in ihrer Lebenswelt kaum wiederzufinden sind, dürften weitgehend die Einfallslosigkeit und Einförmigkeit der Verände-

rungswünsche der Schüler bestimmen. Sie finden keine Modelle für Hilfsmaßnahmen und Lernstrategien, an denen sie sich orientieren könnten.

Was bedeuten diese Ergebnisse für Gesamteuropa? An Traditionen gebundene Systeme lassen sich nicht ohne die Risiken größerer Konflikte einfach auflösen. Schulsysteme haben ihre eigene Bildungsgeschichte, die in engem Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen steht. Durch den Wechselwirkungsprozeß von Bildungs- und Beschäftigungssystem bilden sich Kontexte aus, die nicht nur die Systeme selbst, sondern auch deren allgemeine und individuelle Rezeption bestimmen. Durch den Vereinigungsprozeß Europas werden sich im Rahmen bestehender Industriegesellschaften solche Kontexte einander annähern. Neben diesem unbewußten Prozeß werden sich Bildungspolitiker aber auch über konkrete Änderungen im Schulsystem austauschen können. Dabei können die erfaßten Schülermeinungen durchaus Hinweise bieten. Die Dauer der Schul- und Ferienzeiten, aber auch die Verteilung des Unterrichts über die Woche dürften schon bald thematisiert werden. Wahrscheinlich werden Schule und Bildung im Zeichen einer Europäischen Gemeinschaft auch wieder zu politischen Themen und Repräsentanten des Schulsystems bekommen damit Gelegenheit, ihr eigenes Selbstverständnis wieder schärfer zu artikulieren. Am Beispiel Frankreichs kann gut verdeutlicht werden, daß Bildungs-Ziele nicht nur proklamiert werden dürfen, sondern daß in demokratisch verfaßten Staaten auch dem einzelnen Bürger alle erdenkliche Hilfe zuteil werden muß, diese Ziele zu erreichen. Allerdings darf die Hypothek, die auf dem Wert „Bildung“ lastet, nicht überzogen werden: Das Risiko des Scheiterns beruflicher Hoffnungen muß in einem ausgewogenen Verhältnis zu den auferlegten Mühen stehen, die junge Menschen auf sich nehmen müssen, um bestimmte Bildungsabschlüsse zu erreichen. Andererseits kann und darf Bildung nicht einem kruden Utilitarismus geopfert werden, da rein ökonomische Ziele keine ausreichende Sinndecke für die nachwachsende Generation abzugeben vermögen, auch nicht in einem wirtschaftlich starken Europa. In diesen Fragen sollten deutsche und französische Bildungspolitiker durchaus voneinander lernen können.

### *Anmerkungen*

- 1 Die Verwirklichung des freien Binnenmarktes ist selbstverständlich in erster Linie auf wirtschaftliche Aspekte bezogen. Die gegenwärtigen Vertragsgrundlagen der Wirtschaftsgemeinschaft umfassen die Bildungspolitik als solche nicht. Trotzdem berührt der EG-Vertrag die Bildungspolitik mittelbar durch seine Aussagen zu den Grundfreiheiten der Arbeitnehmer, zur Ausbildungsförderung, zur Vermeidung von Studiengebühren und zur Anerkennung von Diplomen. Daneben hat der Europäische Gerichtshof die Zuständigkeiten der Gemeinschaft im Bildungsbereich weit ausgedehnt. „Mit der Feststellung, daß zur wirtschaftlichen Einigung Europas auch eine innere Akzeptanz beim Bürger gehört und daß die Freizügigkeit auch von der Anerkennung von Qualifikationen und Fähigkeiten abhängt, erklären Kommission und Europäisches Parlament immer wieder, daß die Bildungspolitik das Herzstück und der Motor der europäischen Integration sei“ (MEYER 1989, S. 5).
- 2 Für G. SIMONDON stellt Technik eine anthropologische Grundbeziehung des Men-

- schen zur Welt dar. Da sich diese Technik in der modernen Gesellschaft außerordentlich ausdifferenziert, wird sie zum Mittelpunkt des Industrielbens, bedeutungsvoller als Kapital und Arbeit. Ökonomische Zwänge führen zur ständigen technologischen Innovation. Bildung und Kultur aber hätten, statt sich der Technik anzunehmen, sich eher abgeschottet. Damit würde Bildung dysfunktional, Schule aber rückständig und kreativitätsfeindlich. Hingegen könnte eine „technische Streitmacht“ die Stärke Frankreichs sichern (HÖRNER/SCHLOTT 1983, S. 206 ff.).
- 3 Es waren vor allem industriesoziologische Ansätze von C. FRIEDMANN nach dem Zweiten Weltkrieg, die die Beschäftigung mit der technischen Zivilisation zum Bildungsgegenstand erheben. Er sieht den „Humanismus der Arbeit“ als moralische und politische Bildung aus der Beschäftigung mit Inhalten aus der Berufswelt erwachsen (HÖRNER/SCHLOTT 1983, S. 207).
  - 4 Unter „Lebensbedeutung“ oder „Lebensrelevanz“ wurden in unserer Auswertung der Aufsätze Aussagen gefaßt, die der Schule eine Bedeutsamkeit für das spätere Leben zugesprochen haben, unabhängig vom Berufsleben.
  - 5 Vgl. auch H. KIPER 1987, in ihrem Versuch, mit dem Modell von BRONFENBRENNER Alltagstheorien und Deutungsmuster in der Bundesrepublik lebender türkischer Kinder zu erklären.
  - 6 W. MAROTZKI versucht in seinem Beitrag „Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese“ (1988) die lerntheoretischen Überlegungen von BATESON aus einer zugrundeliegenden Subjekthypothese abzuleiten. Damit ist sicherlich der stärker individuumzentrierte Kern der ökologischen Sozialisationstheorie BATESONS getroffen, der diese von eher soziologisch orientierten Theorien unterscheidet.
  - 7 Inzwischen haben sich Forschungen, die an diesen Theorien anknüpfen, auch in philosophischen und erkenntnistheoretischen Fragestellungen fortgesetzt. So untersucht der „radikale Konstruktivismus“ die Wirklichkeitserfassung des Menschen und kommt zu dem Ergebnis, daß Erkenntnis ausschließlich durch die Ordnung und die Organisation von Erfahrung in der Welt definiert ist. Erkenntnislehre wird zu einer Untersuchung der Art und Weise, wie der Intellekt operiert, um aus dem Fluß des Erlebens eine einigermaßen dauerhafte Welt zu konstruieren (E. v. GLASERSFELD 1985, S. 30). Der Wissenschaftstheoretiker HÜBNER (1978) unternimmt den Versuch, zu zeigen, daß rationale Kriterien für die Überprüfung wahrheitsfähiger Aussagen immer nur innerhalb bestimmter Systeme zu formulieren sind. Allgemeingültigkeit gibt es damit nicht, da alle Wahrheiten nur immer auf ihre jeweiligen Systeme bezogen sind. Maßgeblich für das Rahmenwerk sind historische Epochen und Traditionen, so daß Aussagen unterschiedlicher Positionen unvergleichbar sind. Diese Aussagen sind unmittelbar mit der Paradigmenforschung von T. KUHN (1973) zu verknüpfen.

### *Literatur*

- ALBRECHT, K. H.: Hospitationen an einem französischen Gymnasium – ein Erfahrungsbericht. In: *Lehren und Lernen* 14 (1988), H. 8, S. 65–79.
- ALLERBECK, K./HOAG, W.: *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*. München 1985.
- BAACKE, D.: *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters*. Weinheim u. Basel 1984.
- BATESON, G.: *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M. 1981, 4. Aufl. 1983.
- BETBEDER, M.-C.: Santé: Comment vont les lycéens? In: *Le monde de l'éducation* 140 (1987), S. 20–25.
- BETBEDER, M.-C.: Les patrons et l'école: le rapprochement. In: *Le monde de l'éducation* 153 (1988), S. 29–39.

- BLUMENTHAL, V. v./BUTTLAR, A./STÜBIG, H./WILLMANN, B.: Die Gesamtschule in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA. Eine Zwischenbilanz. (Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft 34.) München 1987.
- BOBASCH, M.: Collège: on rénove. In: *Le monde de l'éducation* 160 (1989), S. 50–68.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart 1971.
- BOYER, R.: *Des Lycéens parlent de leurs études*. Paris 1989.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG: Europa in der Schule. Zur politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Dänemark, Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden. Bd. 243, Ulm 1986.
- CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique et ministère de L'Éducation nationale): *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*. Paris 1985.
- CZERWENKA, K./NÖLLE, K./PAUSE, G./SCHLOTTHAUS, W./SCHMIDT, H.J./TESSLOFF, J.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1990.
- GEIPEL, R.: Bildungssysteme und Ausbildungszeiten – ein internationaler Vergleich. Vortrag am 19. 5. 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. HIS-KOLLOQUIUM: Studienzeiten auf dem Prüfstand, 18./19. 5. 1989.
- GEULEN, D./HURRELMANN, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations- theorie. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsfor- schung*. Weinheim u. Basel 2. Aufl. 1982, S. 51–67.
- GLASERSFELD, E. v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus*. München u. Zürich 5. Aufl. 1988.
- HELMCHEN, J.: Lehrerbildung und Geschichte der Erziehung und Pädagogik in Frank- reich. In: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 36 (1988), H. 2, S. 85–90.
- HERRMANN, U./OELKERS, J.: Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Päd- agogik – Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Beiheft (1989), S. 15–29.
- HICKEL, R.: Education civique in der französischen Schule. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*, Bd. 243. Ulm 1986, S. 112–137.
- HÖRNER, W./SCHLOTT, W.: Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjet- union und in Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich. Berlin 1983.
- HÜBNER, K.: Kritik der wissenschaftlichen Vernunft. Freiburg/München <sup>3</sup>1978.
- INCIYAN, E.: Les jeunes et l'école – lucides et exigeants. In: *Le monde de l'éducation* 152 (1988), S. 16–17.
- JULIA, D.: L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Re- volutionszeit (1789–1795). In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Beiheft (1989), S. 63–103.
- KEMPF, C.: Stundenprotokoll aus der Ecole Elementaire. In: *Pädagogikunterricht* 7 (1987), H. 2/3, S. 58–59.
- KIPER, H.: „und sie waren glücklich.“ Alltagstheorien und Deutungsmuster türkischer Kinder. Hamburg 1987.
- KUHN, TH. S.: Die Struktur der wissenschaftlichen Revolution. Frankfurt 1973.
- MAROTZKI, W.: Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoreti- sche Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), H. 3, S. 331–346.

- MEYER, O.: Europa 1992: Umbruch im Bildungswesen. Vortrag auf dem Kulturkongreß der CSU. Augsburg 1989.
- MILHOFFER, P.: Zur Ökologie der Kindheit. In: HORN, H. A. (Hrsg.): Gesundheitserziehung im Grundschulalter. Frankfurt/M. 1985, S. 65–73.
- MITTER, R.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland im europäischen Wettbewerb. Unveröff. Ms., Frankfurt 1989.
- NAFILYAN, G.: Probleme politischer Bildung in Frankreich. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 243. Ulm 1986, S. 103–111.
- NIESER, B.: Gesamtschulreform in Frankreich. (Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft 31.) München 1984.
- OELKERS, J.: Schultheorie und Schulkritik. Vorlesung. Bern 1989.
- OERTER, R.: Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation. In: WALTER, H./OERTER, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Donauwörth 1979, S. 57–70.
- ORY, J.-Y./LANGEFELD, J.: In Frankreich bleibt keiner sitzen, wenn die Eltern nicht einverstanden sind. In: Pädagogikunterricht 7 (1987), H. 2/3, S. 47–57.
- ROLFF, H.-G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 4. Weinheim/Basel 1986.
- SCHIEPP, H.-H.: Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft (1989), S. 47–62.
- SCHNEEWIND, K. A./BECKMANN, M./ENGFER, A.: Eltern und Kinder. Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten. Stuttgart 1983.
- SCHRIEWER, J.: Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich. Bad Heilbrunn/Obb. 1974.
- SCHATZKY, K.: „Wenn ich zu bestimmen hätte...“ Die Erwachsenenwelt im Meinungsspiegel von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel 1988.
- SÜNKEL, W.: Vom Mythos und vom Pathos der Revolution. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft (1989), S. 413–424.
- TANGUY, L.: Strukturentwicklung des Bildungssystems in Frankreich (?). In: Bildung und Erziehung 40 (1987), H. 1, S. 57–72.
- VERNON, M. D.: The Psychology of Perception. Baskerville 1962.
- WATZLAWICK, P.: Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. Vorwort. München/Zürich 1988.
- WEIL, H.: Unterrichtsprotokoll aus der Ecole Elementaire. In: Pädagogikunterricht 7 (1987), H. 2/3, S. 60–63.

### *Abstract*

#### *School System, Selection, and Satisfaction with Schooling in France*

Considering the tendency of the standardization of European educational systems the question arises which should be the key-notes, criteria and ideas for the development of educational systems and types of schools. Referring to the French school system the main problem is: In which way might a high demand of performance correspond to an optimal promotion of all students? This dilemma which has become prominent in recent educational discussions in Germany seems – according to empirical finding – to be less stressing for French students than it could be expected. The author tries to clarify these surprising results by analysing the effects of the French school system and by an reception-analysis of students' opinions. The conclusion is that one should not expect a quick change of educational ideas and systems, both depending heavily on the social context.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Kurt Czerwenka, Universität Lüneburg, Institut für Schul- und Hochschulforschung, Postfach 2440, 2120 Lüneburg.