

Schelle, Carla; Straub, Christophe  
**Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968. Fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen**

*Tertium comparationis* 24 (2018) 2, S. 206-227



Quellenangabe/ Reference:

Schelle, Carla; Straub, Christophe: Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968. Fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen - In: *Tertium comparationis* 24 (2018) 2, S. 206-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246890 - DOI: 10.25656/01:24689

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246890>

<https://doi.org/10.25656/01:24689>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

#### 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)



## Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968 – fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen

*Carla Schelle & Christophe Straub*

*Johannes Gutenberg-Universität Mainz*

### *Abstract*

Two exemplary classroom situations in the field of historical and political education in France and Germany focus both on the transnational event of 1968 and the sexual morals. By pursuing the research question, the constitution of the ‘object’ in both situations, it should be analyzed if that one follows rather local, national or transnational patterns. Concerning the methodology, it is also about to show the potentials going along with a comparative, interpretative classroom research in view of the thesis of a national reproduction of school. The results are ambiguous, and the constitution of the ‘object’ refers to both transnational aspects of traditional sexual morals as well as to specific local and national contexts.

Aufhänger dieses Beitrags ist eine Unterrichtsbeobachtung zum Thema *Mai 1968* an einem französischen *Lycée* aus dem Jahre 2008. Damit ist eine gesellschaftlich und politisch relevante Phase, ein sogenanntes „transnationales Ereignis“ (Klimke, 2008, S. 22), thematisiert, das in vielen Ländern und in den Curricula der national verfassten Bildungssysteme auch heute noch eine Rolle spielt. 1968 ist als ein geradezu sinnbildliches Beispiel eines Ereignisses zu sehen, das sich einerseits durch unterschiedliche Ausgangslagen charakterisiert, andererseits aber starke transnationale Elemente aufweist, wie die Kommunikationskultur, die Solidarisierung und der Jugendprotest (ebd.).

Von 1968 lässt sich also als einem transnationalen Ereignis sprechen, das ebenfalls transnational in Schule aufgenommen wird. In beiden Ländern sind bis heute

der ‚Mai 1968‘ oder ‚1968‘ entsprechend ihrer jeweiligen besonderen politisch-historischen Implikationen curricular verankert und Gegenstand des Unterrichts.<sup>1</sup> Im Folgenden wird dies insbesondere am Beispiel des Umgangs mit der Sexualmoral vor 1968 nachvollziehbar. Gleichzeitig können die nachfolgenden Sequenzen aus Unterricht in Frankreich und Deutschland exemplarisch zeigen, wie ein Unterrichtsgegenstand je spezifisch didaktisch bearbeitet wird. Dies wiederum ist vor dem Hintergrund der transnationalen Einbettung fachlich und forschungsmethodisch zu diskutieren.

Der Beitrag ist gleichsam eingerückt in ein empirisches Forschungsprojekt zu der Frage nach der Gegenstandskonstituierung in politisch-historischen Unterrichtssituationen.<sup>2</sup> Dementsprechend wird zunächst ausführlicher exemplarisch rekonstruiert, als was ‚1968‘ bzw. der Teilaspekt der Sexualmoral vor 1968 in den Beiträgen einer Schülerin und eines Lehrers eines Unterrichts aus Frankreich kommunikativ hergestellt wird, jenseits seiner ihm zugeschriebenen didaktischen und pädagogischen Bedeutung. Anschließend werden erste Befunde mit aktuellen Beobachtungen zu einem themenähnlichen Schulunterricht aus Deutschland konfrontiert und danach gefragt, ob und wenn ja, inwiefern sich in den beiden Beispielen aus verschiedenen nationalen Kontexten Varianzen bei der Gegenstandskonstituierung im politisch-historischen Unterricht für beide Länder erforschen und erkennen lassen.

Um diese doppelte Perspektive eines transnationalen Ereignisses und dessen Behandlung im Unterricht in den Blick zu bekommen und um den ‚methodologischen Nationalismus‘ (Wimmer & Glick Schiller, 2002), eine „unhinterfragt unterstellte quasi-natürliche Sinnhaftigkeit der Vergleichskategorie ‚Nation‘ (im Sinne von Nationalstaaten)“ (Adick, 2010, S. 114), also eine national gebundene Schul- bzw. Unterrichtsforschung zu überwinden, die sich zumeist nur einem einzelnen nationalen Kontext widmet, bedarf es einer vergleichenden bzw. kontrastierenden Analyse im Sinne eines Tertium Comparationis, die sich davor hütet, vorschnell nationale oder kulturalistische Zuschreibungen vorzunehmen (Schelle, Adick, Scholz & Mbaye, 2018). Dies wiederum ermöglicht insbesondere dann die Perspektive einer transnationalen interpretativen Unterrichtsforschung einzunehmen und zu fundieren, wenn die Vergleichsfolie nicht bloß ein historisch-politisches Ereignis ist, das in beiden Ländern thematisiert wird, sondern als ein Ereignis reflektiert werden kann, das überdies konstitutiv ist für gesellschaftliche Entwicklungen beider Länder und seither zum offiziellen Bildungskanon gehört.

## 1. Stand der Forschung, Annahmen

Transnationalisierung im Spannungsfeld von Internationalisierung und Nationalisierung ist bislang vor allem ein Thema der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Wimmer & Glick Schiller, 2002) und dort kritisch und auch hinsichtlich der Bedeutung von transnationalen Ereignissen, wie sie in der Schule aufgenommen werden, aufgearbeitet. Es ist aber davon auszugehen, dass „auch wenn ‚Nation‘ wissenschaftlich als Konstrukt entlarvt werden kann“ nationalstaatliche Grenzen „real vorhanden“ sind (Adick, 2009, S. 135), d.h. Forschende werden es also neben transnationalen Entwicklungen immer auch mit einem beschreibbaren Nationalen zu tun haben, das aber als sozial konstruiert begriffen werden muss. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass soziale Praktiken und Unterrichtsmaterialien, die mithin einen Gegenstand wie die Sexualmoral vor 1968 konstituieren, nicht vorschnell nationalen Mustern zugerechnet werden (Caruso, 2013). Vielmehr sind diese „auf variierende Muster von Relationen zwischen transnationalen Systemstrukturen und konfigurativen Ordnungen hin“ zu erschließen (Schriewer, 2013, S. 37; siehe hierzu auch Schelle et al., 2018).

Für den Bereich der interpretativen Unterrichtsforschung, und hier insbesondere für politisch-historische Unterrichtssituationen und die darin sich entfaltende Gegenstandskonstituierung, ist der gewählte Zugang innovativ. Er füllt eine Leerstelle, in dem er die Potenzialität von Praktiken der Gegenstandskonstituierung auf der Mikroebene ländervergleichend herauszustellen vermag.

Diese Perspektive des Transnationalen einzunehmen bedeutet für das vorliegende Projekt einerseits, dass Schule und mithin das Unterrichten nicht mehr nur als Reproduktionsinstanz des Nationalen (Diederich & Tenorth, 1997, hinsichtlich der sich geschichtlich herausgebildeten Bedeutung von Schule) gedacht werden können, sondern dass auch transnationale Ereignisse in der Schule aufgenommen werden. Andererseits versteht sich Schule insbesondere in Frankreich in hohem Maße als republikanisch verfasst und republikanischen Werten verpflichtet (Hörner, 2000). Insgesamt ist daher davon auszugehen, dass der Rückgriff auf transnationale Ereignisse wie 1968 spezifisch erfolgt und dass Schulen unterschiedliche Modi zur Bearbeitung transnationaler Bearbeitung bergen. Dass für Frankreich und Deutschland unterschiedliche unterrichtliche Formate, „*Grammatiken*“ angenommen werden können, geht aus vorliegenden Studien hervor. So zeigt etwa Knipping, dass sich bei der Beweisführung im Mathematikunterricht anschaulich-kontemplative Zugänge im Unterricht in Deutschland von analytisch-diskursiven Zugängen für den Unterricht in Frankreich unterscheiden (Knipping, 2003, 2012). Besonders dieser Befund ist für das vorliegende Projekt wegweisend, weil dort eine bestimmte interaktionale didaktische Praxis des Unterrichtens anhand von Mikrosequenzen

fachlich rekonstruiert ist. Knipping beschreibt Mathematikunterricht als in beiden Ländern pädagogisch-curricular unterschiedlich organisiert, und dies habe entsprechend die Ebene der Praxis ausgeprägt und entwickelt (ebda.).

In ähnlicher Weise konnten sich kulturelle Varianten beim Lösen von Textaufgaben (Schelle & Straub, 2016) oder bei der Wahl eines Anschauungsobjekts im Unterricht erkennen lassen (Schelle, 2015). Diese Einzelfallstudien sowie erste Erkenntnisse aus der deutsch-französischen Schulbuchforschung zur Verwendung von nationalen Semantiken und Symbolen im Bereich des politischen Lernens (Weißeno, 2012; Straub, 2015; Rauch & Schelle, 2017; Straub, 2018; Schelle et al., 2018) stehen aber noch relativ unverbunden nebeneinander und verweisen darauf, dass es das Unterrichtsgespräch ist, in dem ein Gegenstand geklärt und aktualisiert wird, d.h. das Unterrichtsgespräch selber und mithin die Deutungs- und Klärungsversuche der Akteure müssen in den Blick genommen werden. Damit sind auch auf der Mikroebene des Unterrichts Unterschiede zu erwarten, die für das Selbst- und Weltverstehen (Schelle, 2003, 2017) und mithin für die Gegenstandskonstituierung im Lernfeld Geschichte/Politik relevant sind.

## 2. Ein Unterrichtsgegenstand als Begriff – 1968 fachlich gerahmt

Phänomenologisch betrachtet lässt sich von einem Unterrichtsgegenstand als einem Bedeutungsträger sprechen (Schütz & Luckmann, 1994), der eine besondere Struktur, eine Funktion hat und auf eine Sache, ein Thema verweist (Kleiner, 2014; Pollmanns, 2010). An einem Unterrichtsgegenstand, wie der Sexualmoral vor 1968, soll immer auch etwas gezeigt, dargestellt, gelernt werden. Er ist situativ positioniert und wird über Artikulation angeeignet (Sünkel, 1996). Der Gegenstand der Sexualmoral vor 1968 verweist dabei in beiden hier vorgestellten Fällen auf die eigene Verfasstheit und auf die Repräsentation (Wirklichkeit), die er in anderen hervorruft, also darauf, was andere in ihm sehen, wie sie ihn verstehen und auffassen (Lauterbach, 2010). In diesem hegelschen Verständnis bezeichnet der Gegenstand seither eine Erkenntnisbeziehung, eine eigene Konstitutionsleistung des Geistes zwischen dem real Existierenden und dem Gedachten und ermöglicht Bildungsprozesse (Milbradt, 2017).<sup>3</sup>

In Studien politischen Lernens für den deutschen Sprachraum lassen sich situativ unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen von Gegenständen bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern beobachten (Schelle, 2003; Hempel, Jahr & Koop, 2017). Das hier vorgestellte Projekt fragt darüber hinausgehend, in welchem Verhältnis diese, hier im Kontext Sexualmoral vor 1968, zu den unterschiedlichen kulturellen Kontexten stehen, aus denen sie hervorgehen. Dies betrifft auch die fachliche (normative) Rahmung, in die zu untersuchende Unterrichtssituationen

eingelagert sind. Für die französische Schule gilt die Sozialisierung in die „culture nationale, sens civique et l'identité nationale“ als besonders wichtig (Alexander, 2003, S. 12; Schiffauer, Baumann, Kastoryano & Vertovec, 2002; Monjo, 2017; Pithon, 2017). Zu berücksichtigen sind auch die für politisch-historisches Lernen unterschiedlichen Konzepte: einer *éducation civique et morale* und eines Auftrags der Schule zu einer politischen Erziehung des *citoyen*, der *citoyenne* in Frankreich gegenüber einer politischen Bildung als Aufgabe von Fachdisziplinen im föderalen Deutschland (Raveaud, 2006; Weißeno, 2012; Schelle, 2009; Straub, 2015, 2018; Rauch & Schelle, 2017).

### 3. Ziele der Forschung, Arbeitsweise

Ziel der Analyse der nachstehenden Fallbeispiele ist es, auf der Mikroebene des politisch-historischen Unterrichts zu klären, welche Vorstellungen, Kontextualisierungen, Situationsmodelle, Analogien usw. im Unterrichtsgespräch ergriffen werden und den jeweiligen Gegenstand konstituieren.

Um dabei erwartete Muster besonders gut zum Vorschein kommen zu lassen, werden Situationen aus Unterricht in Deutschland mit Situationen aus Unterricht in Frankreich verglichen bzw. kontrastiert. Es soll damit gleichsam geprüft werden, ob und wenn ja, inwiefern sich im jeweiligen kulturellen Kontext bildungshistorische Entwicklungen, tradierte Vorstellungen und normative Rahmungen wie z.B. Curricula (Döbert, 2017; Hörner, 2000; Hörner & Many, 2017) in den gegenstandsbezogenen Unterrichtspraktiken niederschlagen und inwiefern sich bei dem transnationalen Thema der *Sexualmoral vor 1968* transnationale Muster der Bearbeitung erkennen lassen. Des Weiteren soll geklärt werden, ob sich dabei Muster finden lassen, mit denen sich eine vom kulturellen Kontext abhängige Konstituierung eines Gegenstands erklären ließe und worin deren Differenzlinien genau bestehen (Caruso, 2013) und/oder, ob sich Muster finden lassen, die eher darauf hindeuten, dass ein Gegenstand kulturunabhängig und transnational konstituiert ist.

Dazu werden im Schuljahr 2018/19 mehrere Einzelstunden aus themenähnlichen Unterrichtseinheiten (z.B. 1968, Gründung Roms, Absolutismus) in jeweils zwei verschiedenen Schulklassen an jeweils zwei Schulen in Frankreich und in Deutschland beobachtet, technisch aufgezeichnet (video, audio), transkribiert, gesichtet hinsichtlich relevanter und dichter Sequenzen für die Fragestellung nach der Gegenstandskonstituierung, ausgewertet und kontrastiert.

#### 4. Methodologie und Auswertungsmethoden, Verstehen und Übersetzen

Analysiert werden können fremdkulturell gelagerte Unterrichtssituationen vorzugsweise mit qualitativ-rekonstruktiven Auswertungsmethoden, die eine Sensibilität für Interaktionen und Differenzen haben und für die zwei Charakteristika kennzeichnend sind (Cappai, 2010): die Rekonstruktion regelgeleiteten Handelns (in der Interaktion reproduzieren Handelnde soziale Wirklichkeit nach bestimmten Regeln) und die Rekonstruktion eines Überschusses an Sinn, der dem Handeln inneohnt. Dazu bietet sich die komparatistisch vorgehende Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2010) an, mit der die transkribierten Unterrichtsstunden nach Relevanz und Dichte gesichtet werden. Mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2002; Wernet, 2006) werden dann ausgesuchte Unterrichtssituationen als überschaubare Sequenzen zunächst ohne Kontextwissen, wortwörtlich eng am Text orientiert und sequenziell, erschlossen. Da die Interpretation aus der Konkretion der Sache heraus erfolgt (Dersch & Oevermann, 1994), werden Deutungen und Sinngehalte zunächst ohne das Wissen um den pragmatischen und nationalen Kontext expliziert und vorschnelle kulturalistische und nationale Zirkelschlüsse tendenziell vermieden.

Die Dokumente werden dabei in der Sprache ihrer Entstehung belassen, und die deutsch-französische Forschergruppe vergewissert sich in den Interpretationssitzungen der Begriffe und Bedeutungszuschreibungen im Französischen und im Deutschen in bestimmten Kontexten, auch vor dem Hintergrund der jeweiligen Standortgebundenheit.<sup>4</sup> Übersetzen und Verstehen werden als wechselseitiger Prozess betrachtet, der Erkenntnisse erzeugt. Schittenhelm zufolge ermöglicht rekonstruktives Analysieren mit den fremdsprachigen Daten und deren Übersetzung konsequent und moderat, das heißt sich auch seiner Grenzen bewusst, umzugehen. Dies sei „stärker mit Blick auf unterschiedliche Fragestellungen transnationaler Forschungskontexte zu erproben und zu reflektieren“ (Schittenhelm, 2017, S. 112; siehe auch Bittner & Günther, 2013; Stegmaier, 2013), wie es hier ebenfalls anvisiert ist.

#### 5. Zwei Unterrichtsrekonstruktionen zu moralischen Vorstellungen vor 1968

Bevor die eigentliche Analyse beginnt, sollen die Fallbeispiele<sup>5</sup> kurz fachlich eingeordnet werden. Die studentische Revolte als ein zentrales transnationales Element der Ereignisse rund um 1968 (Klimke, 2008) entzündete sich in Frankreich vor allem auch an den von den Studierenden als rigide und überkommen empfundenen Besuchsregelungen in den universitären Wohnheimen. Zu dieser Zeit existierten für die Geschlechter jeweils unterschiedliche Gebäude, und ein gegenseitig-

ger Besuch war nicht gestattet (Duteuil, 2008, S. 99 ff., 2017, S. 146). Nur volljährige junge Männer durften Besuch von volljährigen jungen Frauen (und minderjährigen Frauen mit schriftlicher Erlaubnis der Erziehungsberechtigten) erhalten, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Volljährigkeit in Frankreich zur damaligen Zeit erst nach dem 21. Lebensjahr begann. Auch in Deutschland waren strikte und als konservativ angesehene Moral- und Sexualvorstellungen ein Mitauslöser studentischer Proteste, und gleichermaßen ging es in beiden hier thematisierten Ländern um nicht weniger als eine „Transformation der gesamten Gesellschaft“ (Vocelka, 2010, S. 210) im Hinblick auf eine Liberalisierung sozialer Konventionen und Lebensstile. Die aufgeheizte Situation um 1968 hatte in Frankreich und in Deutschland mit den je geltenden Rechtsnormen zu tun, die sich in einem strengen Besuchsverbot zwischen den Geschlechtern (Frankreich) und in dem sogenannten *Kuppelparagraphen* (Deutschland) ausdrückten (s.u.). Sowohl im überwiegend katholischen Frankreich als auch im Nachkriegsdeutschland herrschte also eine konservative und doppelbödige Sexualmoral, die in den folgenden Fallbeispielen thematisiert wird.

### 5.1 Ein erstes Fallbeispiel: *Mai 1968, campus à l'américaine* und Besucherregeln

Zum Auftakt der Projektarbeit haben die Autorin/der Autor die Transkription einer Stunde *Education Civique* von 2008 nach relevanten und dichten Sequenzen für die Forschungsfrage nach der Gegenstandskonstituierung gesichtet. Die Stunde behandelt die Ereignisse um den ‚Mai 1968 in Paris‘. Im laufenden Schuljahr 2018/2019 ergibt sich dafür die günstige Situation, dass schon aufgrund der medialen Präsenz (50 Jahre 1968) die Thematisierung im Fachunterricht beider Länder vorgesehen ist.

Der folgende Unterrichtsausschnitt stammt aus einer *Seconde* (Sekundarstufe II, Stufe 11) an einem städtischen *Lycée* in Frankreich. Es nehmen 14 Schülerinnen teil, etwa die Hälfte der Klasse. Bislang war das Unterrichtsthema ‚Mai 1968‘ auf der Grundlage von Artikeln, die die Schülerinnen recherchiert haben, für den Lehrer zu disparat geblieben, und er händigt ihnen fünf teils kurze von ihm zusammengefasste Texte aus. Diese sollen jeweils von mehreren Schülerinnen verstanden, zusammengefasst und präsentiert werden.

Die Schülerin Pauline präsentiert den Text ihrer Gruppe, der auf einer Zusammenfassung eines Fachbeitrags durch den Lehrer basiert (Loyer, 2008):

28:19 Pauline: [Räuspern] alors euh un rapide portrait des étudiants en France donc euh c' est en mille neuf cent cinquante-neuf que la scolarité est devenue obligatoire euh jusqu' à seize ans + euh en mille neuf cent soixante-huit euh il y a eu euh beaucoup d' étudiants y' en a euh cinq cent quatre-vingt-six mille euhm



ensuite euh le milieu étudiant euh reste inéga+litaire ++ euhm  
il y a des aménagements de nombreux campus à l'américaine  
avec euh et des campus euh qui sourdent les les révoltes contre  
le règlement d'internat

- 29:07 M. Duchamp: alors c'est quoi un campus à l'américaine + finalement  
29:11 Pauline: euhm par exemple les garçons euh peuvent recevoir des filles  
alors que pas l'inverse  
29:17 M. Duchamp: mais ça c'est fait ça c'est le règlement intérieur de certains  
internats hein mais qu'est-ce que c'est qu'un campus à  
l'américaine ? +4+ alors on vous parle on vous donne comme  
exemple Nanterre dans la banlieue parisienne mais on pourrait  
très bien prendre comme exemple XXX<sup>6</sup> hein à XXX y'a un  
campus à l'américaine justement qui a été euh conçu euh à la  
fin des années cinquante

### Übersetzung:

- 28:19 Pauline: [Räuspern] also eh ein schnelles Portrait der Studen-  
ten/Studierenden in Frankreich also eh neunzehnhundertneun-  
undfünfzig wurde der Schulbesuch verpflichtend eh bis sechs-  
zehn + eh neunzehnhundertachtundsechzig eh gab es viele  
Studenten/Studierende es gab fünfhundertsechszunderttau-  
send ehm danach eh bleibt eh das studentische Milieu  
un+gleich ++ ehm es wurden viele Campus amerikanischer  
Art gebaut mit eh und Campus eh an denen die die Revolten  
gegen die Internatsregeln ausbrechen  
29:07 M. Duchamp: Also was ist das überhaupt + ein Campus (nach) amerikani-  
scher Art  
29:11 Pauline: Ehm zum Beispiel Jungen eh können zwar Mädchen empfan-  
gen aber nicht umgekehrt  
29:17 M. Duchamp: Aber das wurde gemacht das ist die Internatsregel einiger In-  
ternate ja aber was ist ein Campus amerikanischer Art? +4+  
also man erzählt euch man nennt euch als Beispiel Nanterre in  
der Umgebung von Paris aber man könnte sehr gut als Beispiel  
XXX nehmen ja in XXX gibt es einen Campus amerikanischer  
Art genau der eh am Ende der Fünfzigerjahre eh entworfen  
wurde

Im Anschluss an die Präsentation der Schülerin, die sich weitestgehend an der Textvorlage des Lehrers orientiert, interveniert dieser umgehend: „also was ist das überhaupt + ein Campus (nach) amerikanischer Art?“ Anscheinend ist der Begriff und das, wofür er steht, zum Verständnis des *rapide portrait* wichtig.

Pauline reagiert stockend und führt dann aus: „Jungen eh können zwar Mädchen empfangen, aber nicht umgekehrt“. Damit zielt sie offenbar auf eine Besucherregelung, die den *campus à l'américaine* kennzeichnet bzw. die Internate, die sich wo-

möglich dort befinden; also vermutlich ist es eine Regelung aus den 1950/60er-Jahren. Was hat es mit dieser einseitig ausgerichteten Regelung auf sich und wem soll sie nutzen? Galt diese damals als fortschrittlich und wenn ja für wen? Galt diese damals als überkommen und ließen sich damit die zuvor von Pauline thematisierten Revolten erklären, die sich – wie in der Fachliteratur nachgelesen werden kann (Stieg, 2010) – unter anderem gegen eine rigide Sexualmoral, gegen althergebrachte Konventionen richteten? Mit der durch Pauline beschriebenen Regel wird jedenfalls deutlich, dass eine Gleichbehandlung der Geschlechter für den *campus à l'américaine* nicht zu gelten scheint.

Die Intervention von M. Duchamp, die als Frage danach verstanden werden kann, was einen Campus nach amerikanischer Machart als einen besonders gestalteten Raum, als öffentlichen Raum ausmacht, wird von Pauline als Frage nach den dort geltenden Besucherregelungen zwischen den Geschlechtern gedeutet. Fern des elterlichen Zugriffs, zumeist unter Aufsicht eines Internatsleiters, sind damit indirekt auch der Generationenkonflikt und Autoritätsverhältnisse thematisiert (Schelle, 2003).

Es lässt sich also erkennen, dass Pauline den Gegenstand gleichsam in eine Situationsvorstellung der eigenen Erfahrungs-/(Lebens)welt rückt: als Austausch zwischen den Geschlechtern, die zusammen Zeit verbringen können ohne Aufsicht als wichtiges Thema jugendlicher Intimität/Sphäre. Pauline nennt damit beispielgebend eine Regelung, in die sich gegebenenfalls auch die anderen, an die sie und M. Duchamp ihre Rede richten, gedanklich hineinversetzen können (auch wenn sie selbst (noch) keine Studierenden sind). Zudem ist davon auszugehen, dass es 2008, dem Jahr, in dem der Unterricht aufgezeichnet wurde, Besucherregelungen in Internaten mindestens für Schülerinnen und Schüler bzw. für nicht volljährige Heranwachsende gab. Es geht also auch eine Reaktualisierung eines für Jugendliche heute relevanten Themas mit Paulines Beitrag einher.

M. Duchamp greift den Bedeutungsgehalt des Gegenstands des *campus à l'américaine*, der hier zum Ausdruck kommt, also die von Pauline beschriebene Regelung nicht als klassenzimmerrelevante Auseinandersetzung etwa um Moralvorstellungen, Generationen, Ungleichheit der Geschlechter auf, sondern rückt diese als „règlement intérieur de certains internats ...“ ein, als etwas, das bloß manche Internate betreffe bzw. betraf. Er „neutralisiert“ damit auch den kritischen und konfliktartigen Anteil der Äußerung Paulines, beharrt weiter auf der Begrifflichkeit *campus à l'américaine* und was darunter zu verstehen ist. Es ist Pauline, die mit ihrer Kontextualisierung den Gegenstand spezifisch konstituiert und dabei an verschiedenen Differenzlinien (zeitlich, gender- und generationenmäßig) orientiert ist und einer politisch-historischen Auseinandersetzung um die bereits thematisierten Revolten den Weg ebnet.

Hier endet die Interpretation dieser Sequenz, in der eine Schülerin Pauline und ein Lehrer M. Duchamp einen Unterrichtsgegenstand verhandeln, unterschiedlich kontextualisieren, rekontextualisieren und reaktualisieren. Dies kann nun nochmals in den Kontext der Stunde und der Forschungsfrage gerückt werden. Deutlich wird, dass 1968 hier auf das studentische Milieu und deren Erlebenswelten in Frankreich zurückgebunden wird. Dabei wird die doppelbödige Sexualmoral in einer Art und Weise thematisiert, in der eine Transnationalisierung (zumindest hier) nicht wahrgenommen wird. Vielmehr wird auf kleinräumige, lokale Bedingungen und Orte (Internate, der eigene Wohnort, Städte wie Nanterre und Paris) und das Alltagserleben der Studierenden Bezug genommen. Damit wird zwar eine Nähe zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler aufgenommen, aber das Ereignis selbst, zumindest an dieser Stelle des Unterrichts, in seiner historischen Bedeutung stark begrenzt.

Die Schülerin gibt die Textvorlage annähernd wortwörtlich wieder: „les garçons euh peuvent recevoir des filles alors que pas l'inverse“. Diese Textvorlage des Lehrers wiederum basiert auf einem Artikel einer Fachzeitschrift (Loyer, 2008). Die Schülerin bezieht sich mit der Besucherregelung auf einen Aspekt, den der Lehrer als wichtig erachtet hatte. Dieser weist darauf hin (was aus seiner Textvorlage nicht und aus dem Zeitungsartikel indirekt hervorging), dass bloß in einigen Internaten Jungen Mädchen empfangen konnten, so als wisse er es jetzt besser. Tatsächlich zeigen Recherchen, dass die Internatsregeln ein zentrales Thema von Studierenden waren:

En cours, les profs nous considéraient comme la future élite de la nation, mais dans la vie quotidienne, on était parqués dans des dortoirs, comme des enfants [In den Seminaren betrachteten uns die Professoren als künftige Elite, im täglichen Leben wurden wir in Schlafsälen einquartiert wie Kinder] (Le Nevé & Nunès, 2018).

Die *concierges* abzuschaffen war übrigens eine Forderung der protestierenden zu meist männlichen Studenten, es wurde also heftig gegen die Internatsregelungen protestiert (Duteuil, 2008, 2017; Le Nevé & Nunès, 2018; Loyer, 2008; Stieg, 2010). Offenbar wurde als Reaktion auf landesweite Besetzungen eine ministerielle Verordnung Anfang 1968 erlassen, die volljährigen Studentinnen (damals begann die Volljährigkeit erst nach dem 21. Lebensjahr) erlaubte, volljährige Studenten zu besuchen, allerdings nur bis 23 Uhr (und minderjährigen Studentinnen mit schriftlicher Erlaubnis der Eltern). Für minderjährige Studierende galt ansonsten weiterhin das strikte Verbot (Duteuil, 2008, 2017; Le Nevé & Nunès, 2018).

Der Originalbeitrag, den der Lehrer M. Duchamp zitiert, bezieht sich auf die Situation ab 1965 in Nanterre. Darin heißt es: „La révolte sourd contre des status d'internat jugés 'médiévaux': les garçons ont le droit de recevoir les jeunes filles mais l'inverse n'est pas vrai!“ (Loyer, 2008, S. 45). Hat womöglich die Autorin

(Emmanuelle Loyer, Historikerin, Professeur à l'Institut d'études politiques de Paris), der diese Aussage „dass Jungen junge Mädchen empfangen können aber nicht umgekehrt“ zugeschrieben werden kann, versäumt darauf hinzuweisen, dass, wenn überhaupt, bloß volljährige junge Männer volljährige junge Frauen empfangen durften?

Offen bleibt, inwiefern es tatsächlich diese von dem Lehrer reklamierten Ausnahmen der Regel gab. Vielmehr muss von (subversiven) Praktiken (Duteuil, 2017) ausgegangen werden, die sich immer schon jenseits des offiziell Erlaubten durchsetzen. Genau genommen lässt sich bloß formal anhand von gesetzlichen Vorschriften klären, wie es hätte sein sollen.

Die Transposition eines *rapide portrait des étudiants en France* veranlasst jedenfalls den Lehrer, anders als die Schülerin, zum weiteren Gespräch über eine Campusform amerikanischer Machart. Dabei geraten die studentischen Akteure als Gestalter einer ‚revolutionären‘ Praxis aus dem Blick. Die Situation um die Besucherregelung in den Internaten der 1950/60er-Jahre, die studentischen Proteste und der damit indirekt thematisierte Generationenkonflikt gehen in der Redeweise des Lehrers unter.

Der Gegenstand (*campus à l'américaine* als Facette des *portrait rapide des étudiants en France*) wird mit Bezug auf den je eigenen erfahrungsweltlichen Kontext unterschiedlich entwicklungsbedeutsam (für das Selbst und die Anderen) konstituiert, bei Pauline als Auseinandersetzung um moralische Konventionen/Regelungen, als eingeschränkter Handlungsspielraum der für sie etwa gleichaltrigen Akteure (Heranwachsende/junge Erwachsene). „Autrement dit, nous n'avons pas le droit d'inviter personne ni même d'avoir un cochon d'Inde“ [Mit anderen Worten, wir dürfen weder jemanden einladen noch ein Meerschweinchen haben] (Le Nevé & Nunès, 2018) stellt eine Studentin aus Versailles bezüglich der 2018 geltenden Internatsregeln lakonisch fest.

Bei M. Duchamp hingegen wird der Gegenstand konstituiert als äußere Gestaltungsform eines Campus amerikanischer Machart, die er bildlich abzurufen scheint. Er ist, wie sich zeigt, ebenfalls erfahrungsweltlich orientiert. So, als lasse er den Campus, an dem er vielleicht selber studiert und gelebt hat, vor seinem inneren Auge erscheinen, so als schwelge er in Erinnerung an einen Ort, der für ihn als Lehrer und für seine Gleichaltrigen früher und auch heute aus- und weiterbildungsrelevant ist und von dem er denkt, er müsse ihn der jüngeren Generation näherbringen.

Deutet man darüber hinaus den *campus à l'américaine* als weitläufige begrünte Fläche, als tendenziell entgrenzte Sphäre eines ‚Bildungsraums‘ und als modernes kulturelles Erbe (*patrimoine*)<sup>7</sup> im Unterschied zu einer eher beengten traditionsreichen Innenstadtuniversität (darum geht es im anschließenden Hin und Her zwi-

schen Lehrer und Schülerinnen), dann lässt sich der Gegenstand bis zu dieser Stelle des Unterrichts als neuerdings zugestandener ‚Freiraum‘ entwerfen, der Einzelne gleichzeitig auf (str)enge Regeln verpflichtet und infantilisiert.

Zieht man nochmals die oben zitierten Dokumente und Beiträge heran aus der Zeit um 1968 in Paris, in denen die Besucherregeln in Zusammenhang mit einer repressiven Sexualmoral thematisiert sind, dann lässt sich diese Sequenz in die gesellschaftliche Abwehr und Dethematisierung einer freizügigeren Sexualmoral einrücken. Der Lehrer, der dabei ist, mit 14 Schülerinnen einen Überblick darüber zu gewinnen, was 1968 wirklich geschehen ist, blendet zumindest an dieser Stelle des Unterrichts inhaltlich Entscheidendes aus. Vielleicht ist ihm das Thema um die Besucherregelung in Anbetracht der diversen unübersichtlichen Entwicklungen und damit implizierten Thematisierungen etwa von Sexualität, Verhütung, HIV, Konflikten mit den Eltern zu heikel?

Für die Frage nach der Gegenstandskonstituierung wird hier deutlich: Die Entwürfe der Schülerin und des Lehrers fokussieren Unterschiedliches, und eine fachliche Klarheit, etwa zu der Besucherregelung, die die Textvorlage vorgibt, kann nicht hergestellt werden. Was den Gegenstand (*rapide portrait, campus à l'américaine* und schließlich das Reglement) in diesem historisch-politischen Unterricht konstituiert, sind Kontextualisierungen und Aktualisierungen, die mit Vorgeschichten verwoben scheinen, denen zunächst einmal nachzugehen wäre. Die Umstände, unter denen ein Zeitungsartikel in das Unterrichtsgeschehen gelangt, können wohl als das beschrieben werden, was Schneuwly (2013) mit Bezug auf Chevallard (1992, 1997) als *didaktische Transposition* bzw. *interne Transposition* des Gegenstands bezeichnet (siehe Pieper, 2017; Schelle, 2017).

Die didaktische Transposition ist ein genuin konstruktiver, kultureller Prozess, an dem viele Akteure teilnehmen. Sie ist daher keineswegs planbar, ist immer widersprüchlich und setzt sich hinter dem Rücken der Akteure durch. ... Transposition setzt sich als ‚interne Transposition‘ in der Tätigkeit der Akteure fort, die direkt am Vermitteln teilhaben: als Bildende, die Wissen inszenieren, um es lernbar zu machen, und als zu Bildende, die die vielfältigen schulischen Tätigkeiten ausüben, die Lernen ermöglichen sollen ... (Schneuwly, 2013, S. 22).

## 5.2 Ein zweites Fallbeispiel – die *1960er-Jahre*, der sogenannte *Kuppelparagraf*

Während der ersten Erhebungsphase des geförderten Projekts stießen die Autorin/der Autor im November 2018 im Studententableau eines Lehrers, wie erwartet, auf ein ähnliches Themenfeld in einer Geschichtsstunde einer altersgleichen 10. Gymnasialklasse. Nach einem Einstieg mit Fotoimpulsen und Texten liegt der Fokus von den 1950er-Jahren ausgehend auf Rollenbildern sowie Erziehungs- und Moralvorstellungen der 1960er-Jahre. In Zusammenhang mit einer Diskussion über

Leserbriefe der Zeitschrift Bravo zum ‚Thema Urlaub zu zweit‘ aus dem Jahre 1961 erläutert der Lehrer, dass es „bis in die 70er-Jahre einen sogenannten *Kuppel-paragraph*“ gab. An der Stelle beginnt die Sequenz, die wir hier ausgewählt haben, weil sie inhaltlich an die Besucherregelung in den französischen Internaten erinnert und die Frage danach aufwirft, wie der Gegenstand in dieser Sequenz von der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern konstituiert wird.

36:51 Herr Müller: (...) ich hab dich jetzt ma gerade als Tochter adoptiert mach dich aber jetzt schon mal zwanzig, du arbeitest verdienst dein eigenes Geld + ich darf nicht zulassen dass du mit deinem Freund zusammenziehst + das geht nicht, ich darf auch meine Wohnung nicht irgendwie hier nem sympathischen Pärchen vermieten wenn die nicht ehm über 21 sind, dann mach ich mich der Kuppelei schuldig + ja, dann muss komm ich am Ende ins Gefängnis weil ich das ermöglicht habe, das gilt war bis in die siebziger Jahre dass man 21 sein musste und verheiratet, dann war’s okay

Im Laufe der Interpretation wird deutlich: Die Lehrperson nutzt eine besondere Form der (geschichts-)didaktischen Intervention (Pandel, 2007), um die gesetzliche Regelung des sogenannten *Kuppelparagraphen* zu verdeutlichen. Herr Müller inszeniert eine Als-ob-Adoption, eine Als-ob-Geschichte, für die es notwendig ist, sich als Vater und eine vermutlich spontan ausgewählte Schülerin mehrfach zu modellieren: sie wird zu seiner Tochter, sie wird älter gemacht als sie ist, sie verdient ihr eigenes Geld und hat schließlich auch einen Freund. Dramaturgisch zugespitzt entwirft er sich als Vater, der nicht anders kann als sich der damaligen Gesetzeslage zu unterwerfen. Er nimmt gewissermaßen stellvertretend und als ganze Person in Szene gesetzt, die Rolle dessen ein, der nicht als Kuppler verurteilt werden will, der es nicht der zwanzigjährigen berufstätigen Tochter und auch ansonsten niemanden, der unverheiratet und unter 21 Jahre alt ist, ermöglichen darf zusammenzuziehen, so als sei er in diesem Moment nicht mehr die Lehrperson.

Für den gesellschaftlich relevanten Gegenstand *Kuppelparagraph* lässt sich sagen, dass dieser hier machtvoll als Vater-Tochter-Konflikt inszeniert und konstituiert wird, in einem funktionalen und performativen Akt, mit dem gezeigt werden soll, worin die Konsequenzen des Verstoßes gegen damals geltendes Gesetz bestanden. Was die interaktionale Aufrechterhaltung des Gegenstands anbelangt, so ist die anschließende Äußerung einer anderen Schülerin interessant:

37:23 Susanne: Der Punkt ist aber es ist jetzt nicht sooo also teilweise ist es nicht sehr anders heutzutage ähm also ich mein ich hab auch ne Freundin, ihre Mutter hat die mit 18 gekriegt und die ist auch sofort zu Hause rausgeflogen, komplett hochkant + also es gibt

immer noch Leute die finden das jetzt nicht so toll wenn man vor der Ehe nen Kind bekommt aber dann gibts natürlich eben auf der anderen Seite Pärchen die haben keine Ahnung fünf Kinder und sind immer noch nicht verheiratet

Die Schülerin schildert eine Erfahrung aus ihrem persönlichen Umfeld, die darauf verweist, dass jenseits der Abschaffung des *Kuppelparagraphen* moralische Verurteilung und damit einhergehende Konsequenzen einer frühen Schwangerschaft keineswegs vom Tisch sind. Die Dramatisierung und Inszenierung relativiert sich damit. Der *Kuppelparagraph* bzw. dessen Inhalt wird in der Redeweise der Schülerin umgedeutet hin zu tradierten Moral- und Wertvorstellungen, die den abgeschafften Paragraphen überdauern. Es wird zwar niemand verhaftet, aber die betroffene Mutter der Freundin verstoßen, wie es scheint. Anschließend relativiert sie die Schilderung mit dem Hinweis, dass es auch andere Entwicklungen gibt, die sie als Gegenbeispiel anführt. Der Lehrer räumt daraufhin ein:

37:48 Herr Müller: Das ist in der heutigen Gesellschaft sicherlich ganz anders akzeptiert als damals so auch damals unverheiratet und Kinder  
(ganz ganz)

Es lässt sich also erkennen, dass der Gegenstand auch hier als Kontextualisierung, Rekontextualisierung und Aktualisierung zwischen Lehrperson und Schülerin gedanklich entworfen wird. Deutlich wird auch, dass es hier grundsätzlich um changierende und gesellschaftsrelevante Autoritätsverhältnisse geht, zwischen Vater und Tochter, aber auch zwischen dem Vater als Erziehungsberechtigtem und dem Gesetzgeber. Auch hier wird das Thema Sexualmoral auf einen spezifisch nationalgesellschaftlichen Gegenstand, den sogenannten *Kuppelparagraphen* reduziert, und auch hier schreibt sich dabei die doppelbödige Sexualmoral der Nachkriegsgesellschaft in den Diskurs ein.

### 5.3 Vergleich und Diskussion der beiden Fallbeispiele : curricular und im Lichte anderer Studien

Während der Lehrer M. Duchamp aus dem Beispiel zuvor die Auseinandersetzung mit der Besucherregelung vermeidet, das Deutungsangebot der Schülerin Pauline nicht aufgreift, steuert Herr Müller direkt auf die konflikthafte Besetzung des *Kuppelparagraphen* zu und bindet eine Schülerin in seine Intervention ein. In dieser Hinsicht lassen sich unterscheidbare Praktiken erkennen. Gleichmaßen geht es in beiden Fällen jedoch um eine Begriffsklärung im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche, mit denen sich anbahnt, was geschehen ist und geschehen wird bis hin zu heute geltenden Moralvorstellungen usw., auch wenn die Initiatorin/der Initiator der Beiträge (Schülerin vs. Lehrperson) und die Arbeitsgrundlage (Fachzeitschrift

vs. Jugendzeitschrift) jeweils unterschiedlich sind. Im ersten Fallbeispiel liegt ein didaktisch bearbeiteter Auszug einer Fachzeitschrift zugrunde, im zweiten Fall zumindest bis zu dieser Sequenz Texte aus dem Schulbuch, das aus einer Jugendzeitschrift zitiert. Im ersten Fallbeispiel lässt sich eine Sachhaltigkeit, ein thematisiertes kulturelles Erbe eines *campus à l'américaine* als Erklärungsmodell für den größeren Zusammenhang der studentischen Revolte erkennen. In dem anderen Fall dient eine familiäre Inszenierung als Klärung eines Sachverhalts, der sich hinter dem Ausdruck *Kuppelparagraf* verbirgt. Fachlichkeit wird auf diese Weise unterschiedlich konstruiert.

Aber lassen sich diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede zurückführen auf fachliche curriculare Rahmungen und Programmatiken, in die sie eingelagert sind?

Für die in Frankreich 2008 geltenden Curricula für das Lycée im damals so bezeichneten Fach *Éducation Civique, juridique et sociale* ist das Jahr 1968 unter den sozialen Umbrüchen der französischen Gesellschaft subsumiert und anders als heute in dem Fach *Enseignement moral et civique* noch nicht gesondert erwähnt (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2010). Besonders deutlich ist es aktuell auch im Geschichtsunterricht verankert, in dem explizit „femmes et hommes dans la société des années 1950 aux années 1980: nouveaux enjeux sociaux et culturels, réponses politiques“ und die sich ändernden Geschlechterverhältnisse fokussiert sind (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015, S. 316).

Was den rheinland-pfälzischen Lehrplan für das Fach Geschichte in der Mittelstufe anbelangt – dem Bundesland, aus dem das deutsche Fallbeispiel stammt – finden sich die Jahre 1968/69 als ‚Epochenjahre‘ in einem weitestgehend politischen Kontext der Blockbildung bzw. des Kalten Krieges. Gesellschaftliche oder sozialpolitische Aspekte werden durch fachspezifische Anmerkungen/Prinzipien im Lehrplan indirekt abgedeckt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2016).

Das Thema 1968 bzw. die 1960er-Jahre sind also in beiden Ländern als zeitgeschichtlich relevantes Datum innerhalb der Transformationsprozesse von Gesellschaft und Politik verankert. Dies legt eine Beschäftigung mit gesellschaftlichen Fragen, wie sie in den Beispielen oben deutlich wurde, nahe. Das rheinland-pfälzische Curriculum betont, und dies stützt die vorliegende Interpretation, (fach-)didaktische Prinzipien wie etwa den Gegenwarts- und Lebensweltbezug stärker als das französische Curriculum.

Um im Laufe des beschriebenen Forschungsprojekts die Beobachtungen auf kulturelle oder nationale Muster hin zu reflektieren, werden weitere themengleiche Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtssituationen (wie z.B. zur Gründung Roms, zur Bedeutung freier Wahlen, zum Absolutismus) kleinschrittig analysiert und kontras-



tiert, auch auf der Ebene der Curricula. Abschließend soll nochmals auf bereits vorliegende Vergleichsstudien geschaut werden.

Mit Blick auf die Ergebnisse der eingangs zitierten bereits vorliegenden Studien lässt sich fragen, ob bei dem exemplarischen Fallvergleich hier nicht ähnlich wie bei Knipping (2003, 2012) von einem eher analytisch-diskursiven Zugang für das Beispiel aus einem Unterricht in Frankreich und von einem anschaulich-kontemplativen Zugang in der Sequenz eines Unterrichtsbeispiels aus Deutschland auszugehen ist. Obschon in beiden Beispielen mehr oder weniger offenkundig lokal und erfahrungsweltlich argumentiert wird, wird dies vor allem durch die Lehrperson im zweiten Beispiel deutlich szenisch veranschaulicht. Auch das Schülersubjekt tritt im zweiten Beispiel, vielleicht als Reaktion darauf, eher als ganze Person in Erscheinung, mit einer Schilderung aus dem persönlichen Umfeld, die den Unterrichtsgegenstand mitkonstituiert.

Weitere Studien scheinen zumindest auf den ersten Blick hin die Interpretationen und Beobachtungen hier zu stützen. So wurden in einer deutsch-italienisch-französischen Vergleichsstudie unterschiedliche Vorstellungen eines ‚optimalen‘ Geschichtsunterrichts (Inhalte, Methoden) zwischen deutschen und den französischen Geschichtslehrerinnen und -lehrern deutlich (Gemein, 1998). Während französische Lehrpersonen chronologisches Vorgehen, Wissen um ‚Daten und Fakten‘ und eine Orientierung an der historischen Forschung als zentral erachten, sehen deutsche Lehrpersonen in historischen Ereignissen eher exemplarische Lernanlässe, die in einen Gegenwartsbezug gerückt werden müssen. Methodisch wurde die Prädominanz des Lehrervortrags im französischen Geschichtsunterricht sowie der Einsatz von Medien verschiedener Art im Vergleich zum deutschen betont. Größer angelegte Studien zur Rolle von Geschichts- und Politiklehrerinnen und -lehrern in Frankreich bestätigen dies (Billet, 2007; Braxmeyer & Guillaume, 2007). Neuere Erkenntnisse weisen in eine ähnliche Richtung, wenn etwa in verschiedenen Lehrplänen deutscher Bundesländer das chronologische Vorgehen durch thematische Längsschnitte ersetzt bzw. ergänzt wird (Bongertmann, 2018), oder wenn französische anders als deutsche Abituraufgaben in der Regel zum Verständnis historischer Sachverhalte und weniger zu Urteilen neigen (Geiss, 2018).

## 6. Perspektiven für die vergleichende Unterrichtsforschung: transnationale und nationale Gegenstandskonstituierung

Ausgangspunkt dieses Beitrags sind Beobachtungen zu einem transnationalen Unterrichtsthema, der Sexualmoral vor 1968, in Frankreich und Deutschland und die Frage danach, inwiefern in den unterrichtlichen Praktiken Varianzen und Muster hervorgebracht werden, die als transnationale Prozesse bei der Gegenstandskonsti-

tuierung beschrieben werden können. Beide Fallbeispiele zeigen eine eher nationalgesellschaftliche spezifische und lokale Gegenstandskonstituierung. Hier nun sollen diese Ergebnisse noch einmal hinsichtlich der Forschungsperspektiven für das Thema Transnationalisierung für die vergleichende interpretative Unterrichtsforschung diskutiert werden.

Mit Blick auf die empirische Analyse, die hier exemplarisch anhand von zwei Fallbeispielen erfolgte, lässt sich die nationale und curriculare Gebundenheit von Thematisierungen in der Schule – selbst unter der Bedingung, dass transnationale Ereignisse wie 1968 in den Unterricht eingehen – rekonstruieren. Das transnationale Ereignis und mithin der Unterrichtsgegenstand wird in den hier analysierten Sequenzen re-lokalisiert und re-nationalisiert bzw. lokal und national über je gültige Rechtsnormen (Besucherregel, Kuppelparagraph) konstituiert. Insofern lässt sich hier die These einer sich reproduzierenden nationalen Verfasstheit von Schule nicht ohne Weiteres über Bord werfen.

Andererseits ermöglicht der Vergleich und das Überschreiten der nationalen Grenzen der Schulforschung nicht nur Erkenntnisse über unterschiedliche spezifische didaktische Entscheidungen (etwa über zugrunde liegende Textformen, wichtige Begriffe), sondern die mikroanalytische Vorgehensweise impliziert eben auch die Chance, transnationale Gemeinsamkeiten bei der Gegenstandskonstituierung im schulischen Unterricht herauszuarbeiten. Diese bestehen hier, jenseits der nationalen Rückbindung transnationaler Ereignisse und der thematischen Setzungen, in der grundsätzlich thematisierten Sexualmoral und fraglichen Rechtsnormen sowie in den als konservativ und doppelbödig entlarvten Moralvorstellungen, gegen die in beiden Ländern Studierende revoltierten.

Ausgehend von diesen Befunden zur fallkontrastiven Gegenstandskonstituierung in politisch-historischen Unterrichtssituationen beider Länder werden aktuell im Großraum Paris und im Rhein-Maingebiet weitere Stunden thematisch vergleichbarer Unterrichtseinheiten erhoben und ausgewertet hinsichtlich ähnlicher und unterschiedlicher Muster als Varianzen der jeweiligen Praktiken. Dabei können für weitere Rekonstruktionen spezifische Kontextualisierungen, Re-Kontextualisierungen, Aktualisierungen sowie Lokalisierungen und nationalgesellschaftliche Zugriffsweisen angenommen werden, die die Gegenstände, wie in den vorliegenden Fallanalysen deutlich wurde, mitkonstituieren. Es sind also bei den Interpretationen des deutsch-französischen Forscherteams sowohl Gegenstandskonstituierungen zu erwarten, die national gemustert sind, als auch solche, die transnational gedeutet werden können.

## Anmerkungen

1. Siehe hierzu Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015, S. 316; Siehe für Deutschland z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2016, S. 124.
2. Dabei handelt es sich um eine für drei Jahre von der DFG geförderte deutsch-französische Vergleichsstudie.
3. Das alles reicht aber noch nicht aus, um bestimmen zu können, was im konkreten Fall den Gegenstand ausmacht und was nicht etwa auch als Sache, Thema, Inhalt oder ‚didaktische Transposition‘ (Schneuwly, 2013) bezeichnet werden kann (mehr dazu siehe unten).
4. Unser Dank gilt hier insbesondere Noémie Genet, die diesbezüglich wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag beigesteuert hat.
5. An dieser Stelle sei auch den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern gedankt, die es uns ermöglicht haben, ihren Unterricht aufzuzeichnen.
6. XXX steht für den Namen der Stadt, in der der Unterricht stattfindet und wurde deshalb anonymisiert.
7. In anderer Weise gestaltet sich November 2018 im Geschichtsunterricht einer 10. Klasse im Großraum Paris eine Auseinandersetzung zwischen einer Lehrerin und einem Schüler um ein bauliches kulturelles Erbe (*patrimoine*). Diesmal ist es der Schüler, der sich bei der Straßeführung der Stadt Lens an Amerika erinnert fühlt („c'est comme en Amérique“). Vermutlich wird sich diese Orientierung an Bauten, baulichen Errungenschaften als kulturelles Erbe, das auch in den Lehrplänen in Frankreich einen hohen Stellenwert hat, im Laufe der Projektzeit noch des Öfteren zeigen (symbolische Ordnung).
8. Es handelte sich dabei um die Paragraphen 180 (Kuppelei) und 181 StGB (Schwere Kuppelei) im ‚Unterkapitel‘ ‚Ausnutzung und Förderung von Unzucht‘ – heute heißt der § 180 ‚Förderung sexueller Handlungen Minderjähriger‘.

## Literatur

- Adick, C. (2009). Reflexionsebenen und Wissensformen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 129–156). Münster: Waxmann.
- Adick, C. (2010). Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alexander, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison: Visions et versions de l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 5–19.
- Billet, M. (2007). L'histoire-géographie et l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel: Les professeurs et leurs pratiques d'enseignement. *Éducation & formations*, 76, 105–117. Verfügbar unter: <http://media.education.gouv.fr/file/88/5/20885.pdf> [01.12.2018].
- Bittner, M. & Günther, M. (2013). Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen – Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 185–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Bongertmann, U. (2018). Der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. In R. Bendick, U. Bongertmann, M. Charbonnier, F. Collard, M. Stupperich & H. Tison (Hrsg.), *Deutschland und Frankreich – Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext* (S. 99–112). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Braxmeyer, N. & Guillaume, J.-C. (2007). Image de la discipline et pratiques d’enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège. *Les dossiers, 183*. Verfügbar unter: <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/4914.pdf> [01.12.2018].
- Cappai, G. (2010). Kultur und Methode – Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen. In G. Cappai, S. Shimada & J. Straub (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns* (S. 129–156). Bielefeld: transkript.
- Caruso, M. (2013). Substanzlose Kulturalität. Ein Theorieentwurf für die Erforschung von Bildungs- und Schulkulturen im Medium funktionaler Differenzierung. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (S. 43–64). Wiesbaden: Springer VS.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 12* (1), 73–111.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: Un point de vue didactique. *Skhôle, 7*, 45–64.
- Dersch, D. & Oevermann, U. (1994). Methodisches Verstehen fremder Kulturräume. Bäuerinnen im Wandlungsprozess in Tunesien. *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt, 14*, (53), 26–53.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Döbert, H. (2017). Deutschland. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp & L. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 158–186). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Duteuil, J.-P. (2008). *Mai 68. Un mouvement politique*. La Bussière: Acratie.
- Duteuil, J.-P. (2017). *Nanterre 1965-66-67-68*. La Bussière: Acratie.
- Geiss, P. (2018). Nützliche Nachfragen aus Frankreich. Urteilsbezogene Arbeitsaufträge für den Geschichtsunterricht im deutsch-französischen Dialog. In R. Bendick, U. Bongertmann, M. Charbonnier, F. Collard, M. Stupperich & H. Tison (Hrsg.), *Deutschland und Frankreich – Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext* (S. 154–170). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Gemein, G. (1998). Deutscher, französischer und italienischer Geschichtsunterricht aus der Sicht des anderen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 49* (4), 223–237.
- Hempel, C., Jahr, D. & Koop, D. (2017). Zur Konstitution des Gegenstandes im Politikunterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 161–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Hörner, W. (2000). Stéréotypes nationaux, sciences de l’éducation et travail scolaire. Comparaison France-Allemagne. In B. Maggi (éd.), *Manières des penser, manières d’agir en éducation et en formation* (pp. 157–182). Paris: PUF.
- Hörner, W. & Many, G. (2017). Frankreich. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp & L. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 231–257). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kleiner, K. (2014). ‚Was machen wir heute?‘ – Zur Konstituierung von Themen im Kontext von Bewegung und Gesundheit im Setting Schule. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Themenkonstitution, Natur und Welt. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den naturbezogenen Fächern und Lernbereichen* (S. 193–221). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klimke, M. (2008). 1968 als transnationales Ereignis. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14/15, 22–27.
- Knipping, C. (2003). *Beweisprozesse in der Unterrichtspraxis – Vergleichende Analysen von Mathematikunterricht in Deutschland und Frankreich*. Hildesheim: Franzbecker.
- Knipping, C. (2012). Beweisprozesse im Mathematikunterricht – verstehen, vergleichen und erklären. In C. Schelle, O. Hollstein & N. Meister (Hrsg.), *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis* (S. 149–163). Münster: Waxmann.
- Lauterbach, R. (2010). Der Eigenwert der Sache und die Relevanz ihrer Gegenstände. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 38–51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Le Nèvé, S. & Nunès, E. (2018). La mixité à la cité U, premier combat de Mai 68. *Le Monde Campus* 21.03.2018. Verfügbar unter: [https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/03/21/la-mixite-a-la-cite-u-premier-combat-des-soixante-huitards\\_5274113\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/03/21/la-mixite-a-la-cite-u-premier-combat-des-soixante-huitards_5274113_4401467.html) [01.12.2018].
- Loyer, E. (2008). Du côté des étudiants. *L'Histoire*, 330, 45–47.
- Milbradt, B. (2017). Was bedeutet es, einen Gegenstand zu denken? Bildungstheoretische Überlegungen mit Hegel. In C. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 51–65). Paderborn: Schöningh.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2010). *Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de seconde générale et technologique. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010*. Verfügbar unter: <http://www.education.gouv.fr/cid53317/mene1019676a.html> [01.12.2018].
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Verfügbar unter: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015\\_517627.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf) [01.12.2018].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz. (Hrsg.). (2016). *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde*. Verfügbar unter: <https://lehrplaene.bildung-rp.de/?category=18> [01.12.2018].
- Monjo, R. (2017). Deux questions à propos de l'implication mutuelle de l'esprit critique et de la laïcité dans l'appréhension républicaine de l'éducation morale et civique. *Éducation et socialisation*, 46. Verfügbar unter: <https://journals.openedition.org/edso/2704> [01.12.2018].
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung* (Überarbeitete Fassung von 1996). Verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4958/ManifestWord.pdf> [01.12.2018].
- Pandel, H.-J. (2007). Artikulationsformen. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 577–594). Schwalbach i.T: Wochenschau Geschichte.
- Pieper, I. (2017). Zur Gegenstandskonstitution im Lese- und Deutschbuch am Beispiel von Goethes ‚Willkommen und Abschied‘. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 62–78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Python, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école? Pourquoi et comment la mettre en œuvre? *Éducation et socialisation*, 46. Verfügbar unter: <https://journals.openedition.org/edso/2731> [01.12.2018].
- Pollmanns, M. (2010). Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. Eingeständnisse einer empirischen Didaktik. *Pädagogische Korrespondenz*, 42, 52–68.
- Rauch, A. & Schelle, C. (2017). ‚Merkmale deutscher Identität‘ Rekonstruktionen zu französischen Sprachlernbüchern als Beitrag zur politischen Bildung. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 127–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris: PUF.
- Schelle, C. (2003). *Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert: von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C. (2009). L'éducation civique, juridique et social. Politisches Lernen im Unterricht in Frankreich beforschen. *Kursiv. Journal für politische Bildung*, 1, 62–70.
- Schelle, C. (2015). The function of contextual knowledge: A videotaped class session in France. *Research in Comparative and International Education*, 10 (3), 394–406.
- Schelle, C. (2017). Selbst- und Weltverstehen Jugendlicher in Unterrichtssequenzen aus Deutschland, Frankreich und Senegal. Zum Vorschlag einer kultur-hermeneutischen Didaktik. *Le-demens – Études comparées sur la France*, 165, 37–53.
- Schelle, C., Adick, C., Scholz, A. & Mbaye, M. (2018). Zur Konstruktion von nationaler Identität in Fremdsprachenlehrwerken aus Frankreich, Senegal, Deutschland. Systematische und methodische Herausforderungen des Vergleichs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 166–179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C. & Straub, C. (2016). La construction de l'objet dans les cours au Sénégal, en France et en Allemagne – des comparaisons et des reconstructions comparées. In F. Montandon & C. Schelle (éd.), *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation* (pp. 43–57). Paris: Téraèdre.
- Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (Hrsg.). (2002). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.
- Schittenhelm, K. (2017). Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (1), 101–115.
- Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankophone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.
- Schriewer, J. (2013). Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung* (S. 15–41). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1994). *Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stegmaier, P. (2013). Die hermeneutische Interpretation multisprachlicher Daten in transnationalen Forschungskontexten. In R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 231–253). Wiesbaden: Springer VS.

- Stieg, G. (2010). Mai 1968 an der Sorbonne. In O. Rathkolb & F. Stadler (Hrsg.), *Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre* (S. 85–96). Göttingen: V&R Unipress.
- Straub, C. (2015). ‚Le conseil municipal des enfants‘ – Zur Konstruktion des citoyen in einem französischen Schulbuch für den Politikunterricht. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 99–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Straub, C. (2018). *Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa.
- Vocelka, K. (2010). Die Studentenrevolte 1968. In O. Rathkolb & F. Stadler (Hrsg.), *Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre* (S. 209–220). Göttingen: V&R Unipress.
- Weißeno, G. (2012). Éducation Civique – konzeptuelles Lernen mit Schulbüchern. In C. Schelle, O. Hollstein & N. Meister (Hrsg.), *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis* (S. 183–199). Münster: Waxmann.
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2, (4), 301–334.