

Nina Meister

# Wie beginnt der Unterricht?

Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen  
in Frankreich und Deutschland

Erziehungswissenschaft

Nina Meister

Wie beginnt der Unterricht?

Nina Meister

# Wie beginnt der Unterricht?

Hermeneutische Rekonstruktionen von  
Unterrichtsanfängen in Frankreich und  
Deutschland

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen, Berlin & Toronto 2012

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

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

ISBN 978-3-86388-008-8

**eISBN 978-3-86388-163-4**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Lara Tunnat

Typografisches Lektorat: Walburga Fichtner

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>9</b>
1.1 Fragestellung und Forschungsstand .....	9
1.1.1 Der Unterrichtsanzfang .....	9
1.1.2 Schule und Unterricht in Frankreich und Deutschland .....	11
1.1.3 Forschungsstand .....	15
1.2 Untersuchungsanlage, Datenmaterial und methodisches Vorgehen .....	20
1.3 Aufbau der Arbeit .....	22
<b>2 Schulsysteme und Unterricht in Frankreich und Deutschland</b> .....	<b>25</b>
2.1 Schule in Frankreich .....	25
2.2 Schule in Deutschland .....	30
2.3 Vergleichende Darstellung der Schulsysteme .....	33
<b>3 Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>39</b>
3.1 Rekonstruktive Sozialforschung .....	39
3.1.1 Schul-/Unterrichtsforschung .....	40
3.2 Objektive Hermeneutik .....	42
3.2.1 Entstehungsgeschichte und methodologische Grundlagen .....	42
3.2.2 Prinzipien und Schritte der Interpretation .....	46
3.2.3 Die Objektive Hermeneutik in der Schul- und Unterrichtsforschung .....	49
3.3 Methodendiskussion .....	51
3.3.1 Der methodische Umgang mit fremdsprachigen Transkripten und Übersetzungen .....	52
3.3.2 Forschungspraktische Konsequenzen .....	56
<b>4 Anlage der Studie</b> .....	<b>59</b>
4.1 Auswahl und Kontaktaufnahme .....	59
4.1.1 Kurzbeschreibung der Schulen in Deutschland und erste Beobachtungen .....	60

4.1.2 Kurzbeschreibung der Schulen in Frankreich und erste Beobachtungen .....	63
4.2 Prozess der Datenerhebung .....	64
4.3 Prozess der Datenauswertung und Darstellung .....	66
<b>5 Die Fallrekonstruktionen .....</b>	<b>69</b>
5.1 Fall 1 „David da fällt mir aber was auf bei dir“ – Die Bedeutung des Individuums für kollektive Lern- und Erziehungsprozesse .....	70
5.2 Fall 2 „Elle a envie de bouger“ – Umgang mit Intervention: Absicherung von Autorität und Rollenverteilung .....	83
5.3 Fall 3 „Allez Alain vas-y!“ – Die Entdramatisierung des Vergessens .....	94
5.4 Fall 4 „Lieber so als andersrum“ – Hausaufgaben als Indikator für Disziplin und „richtiges“ Rollenhandeln .....	108
5.5 Fall 5 „Alors tout le monde est là sauf Jean“ – Interaktion im Wechselspiel von Kontrolle, Forderung und Fürsorglichkeit .....	125
5.6 Fall 6 „Bisher haben wir heute keine Probleme“ – Definition und Neudefinition von formaler und sozialer Ordnung im Unterricht .....	136
<b>6 Gegenüberstellung der Fallstrukturen im Theoriebezug .....</b>	<b>157</b>
6.1 Zusammenfassung der Fallstrukturen .....	157
6.2 Gemeinsame und spezifische Strukturen der Unterrichtsinteraktion .....	160
6.3 Theoretische Verortung von „Nähe“ und „Distanz“ .....	162
6.3.1 Pattern variables (Parsons) .....	163
6.3.2 Nähe-Distanz-Antinomie (Helsper) .....	166
6.3.3 Pädagogische Permissivität (Wernet) .....	167
6.4 Unterrichtsinteraktion zwischen „Nähe“ und „Distanz“ .....	169
6.4.1 „Nähe“ und „Distanz“ in der Fallspezifik .....	169
6.4.2 Fallkontrastierung .....	179
6.5 Tabellarische Übersicht und Typenbildung .....	182
6.6 Gefahr der Entgrenzung oder Möglichkeit zur Permissivität – eine Typfrage? .....	189

<b>7 Zusammenfassende Betrachtung</b> .....	<b>193</b>
7.1 Unterrichtsanfänge in Frankreich und Deutschland .....	193
7.2 Ausblick und Konsequenzen für Forschung und Lehrer/innenbildung .....	203
Transkriptionsregeln .....	206
Literaturverzeichnis .....	207





# 1 Einleitung

## 1.1 Fragestellung und Forschungsstand

Diese Arbeit geht der zunächst schlicht anmutenden Frage nach, wie Unterricht in Frankreich und Deutschland beginnt. Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen. Den Kern der Arbeit bilden jeweils drei Unterrichtsanfänge aus beiden Ländern, die als Einzelfälle rekonstruiert und kontrastiert werden, mit dem Ziel, die Mikrostrukturen des Unterrichtsgeschehens von innen her aufzuschließen (vgl. Combe/Helsper 1994, 7; vgl. Wernet 2006, 73). Die Arbeit steht damit in der Tradition einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung und einer Hermeneutik als empirischen Disziplin, die sich „ausgesprochen unscheinbaren, trivialen, profanen oder alltäglichen Texten“ zuwendet (Wernet 2006, 75) und den Anspruch erhebt, das vermeintlich schon Bekannte der sozialen Realität nicht nur äußerlich zu beobachten, sondern aus sich selbst heraus zu verstehen.

### *1.1.1 Der Unterrichtsanfang*

Die Auftaktsituation von Unterricht wurde in den letzten Jahrzehnten von der hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung häufig in den Blick genommen (vgl. Combe/Helsper 1994; vgl. Schelle 2003; vgl. Franzmann/Pawlytta 2005). Die Ergebnisse zeigen, dass sich besonders zu Stundenbeginn eine deutliche Interaktionsstruktur rekonstruieren lässt, die sich im weiteren Verlauf fortsetzt (vgl. Combe/Helsper 1994, 188). Dies ist der besonderen Anfangssituation von Unterricht geschuldet, denn dort stellt sich ein allgemeines, pädagogisches Handlungsproblem in verschärfter Form. Der inhaltliche Einstieg soll rasch stattfinden, damit die Zeit für den geplanten Lernstoff genutzt werden kann. Auf der anderen Seite sind die ersten Unterrichtsminuten üblicherweise der Zeitpunkt, zu dem Schülerfragen geklärt werden, Versäumnisse gemeldet, Nachgeholtes vorgelegt und Organisatorisches besprochen wird. Ein anschauliches Beispiel dafür ist nachzulesen bei Combe/Helsper (1994), die anhand des Anfangs einer Jazz-Unterrichtsstunde das Strukturmuster „einer demonstrativen Selbstbehauptung der Schüler einerseits – bei dem der Lehrer am Fortsetzen des Unterrichts gehindert wird – und einem Ausweichen, Herunterspielen und zur Tagesordnung drängenden Verhalten des Lehrers andererseits“ rekonstruieren (ebd., 188). Die Lehrperson ist zu Beginn des Unterrichts also mit der Schwierigkeit konfrontiert, den Bedürfnissen, Anliegen, aber auch gezielten Interventionen von Schü-

ler/innen sowie organisatorischen Notwendigkeiten Zeit einzuräumen und gleichzeitig zu begrenzen, um das geplante, inhaltliche Unterrichtsziel zu erreichen. Die Anfangssituation ist demnach in sich widersprüchlich, da die Lehrperson aufgrund des Zeit- und Handlungsdrucks verschiedenste Anliegen und Ziele koordinieren, zudem die inhaltliche Einstiegsphase ansteuern und Aufmerksamkeit herstellen muss. Interessanterweise ist dabei häufig schon die erste Begrüßungshandlung sehr aufschlussreich. Combe/Helsper kommen nach der Rekonstruktion einer Begrüßung zu dem Ergebnis, dass deren spezifische Struktur „eine Vorwegnahme eines latenten Unterrichtskonzepts“ ist (ebd., 201). Auch Ulrich Oevermann (2002) hält es für „aufschlussreich, die Eröffnungs- und Beschließungsprozeduren eigens zu untersuchen“, da hier verbindlich und strukturiert gehandelt werde (ebd., 7).

Dieses pädagogische Handlungsproblem im Allgemeinen ist bei Helsper (1996, 537f.) der Antinomie von Organisation versus Interaktion/Kommunikation zugeordnet und geht aus dem gesellschaftlichen Rationalisierungsparadoxon hervor. Die Lehrperson steht in einem Spannungsverhältnis von zweckrationalen Organisationsstrukturen und kommunikativen, pädagogischen Erfordernissen (vgl. ebd., 538), was zahlreiche Studien aus Deutschland empirisch bestätigen<sup>1</sup>. Aus diesen geht auch hervor, dass Schüler/innen gerade zu Beginn „in verschiedenen Variationen, ihren Anspruch auf Interaktionsbeteiligung umkreisen und geltend machen“ (Combe/Helsper 1994, 188). Das Handlungsproblem der Vermittlung von organisatorischen Notwendigkeiten und Interaktion/Kommunikation stellt sich daher aufgrund der besonderen Bedeutung der Anfangssituation, der Interaktionsdichte und des zeitlichen Handlungsdrucks zu Beginn des Unterrichts in verschärfter Form. Es ist davon auszugehen, dass in der unmittelbaren Anfangssituation „Strukturen der Beziehungen und der implizit geltenden Grundlagen der spezifischen Kommunikation herausgearbeitet werden können, die für die Gesamtdeutung der Interaktionsprozesse von Bedeutung sind“ (Nonnenmacher 2008, 175).

Man kann annehmen, dass das beschriebene Handlungsproblem kein spezifisch deutsches ist, sondern sich jeder Lehrperson im Rahmen des universalisierten Schulsystems zu Beginn des Unterrichts<sup>2</sup> stellt. Da es strukturell unlösbar ist, muss es handlungspraktisch immer wieder bearbeitet werden. Doch wie gestalten sich die Interaktionen im konkreten Fall? Welche Bedeutung kommt der theoretischen Antinomie von Organisation und Kommunikation/Interaktion handlungspraktisch zu? Lassen sich spezifische For-

---

1 Als Beispiele nennt Helsper (2004, 58) die Rekonstruktionen von Fritz Schütze (1992, 1996, 2000) sowie von Wissinger (1988), Melzer (1987), Kolbe (1994) und Händle (1999).

2 Ich beziehe mich hier auf die traditionelle Form des Frontalunterrichts, da dieser auch in den rekonstruierten Fällen stattfand. Bei anderen Unterrichtsformen, beispielsweise jenen, die „offenen“ Modellen zuzuordnen sind, finden meist andere Einstiegsformen statt oder die Schüler/innen beginnen ohne offiziellen Auftakt mit ihrer Arbeit.

men der Bearbeitung und des Umgangs rekonstruieren? Unterrichtsanfänge bilden das ideale Material, um exemplarisch die Strukturen des Aushandelns, der Kommunikation und der Deutungen der Beteiligten herauszuarbeiten und darin Gemeinsamkeiten und Differenzen bei der Handhabung eines universell-institutionellen Handlungsproblems ausfindig zu machen.

Der Blick auf die Nachbarländer Frankreich und Deutschland ist deshalb besonders spannend, weil nicht nur die regionale Angrenzung und vergleichbare Lebensstandards, sondern vor allem politisch-gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen gewisse Ähnlichkeiten aufweisen, wie zum Beispiel Industrialisierung, Einwanderung/Migration und Arbeitslosigkeit. Auch die Schulsysteme sind im Rahmen von europäischen Universalisierungsprozessen strukturell ähnlich ausgestaltet. Dennoch liefern Erzählungen über den jeweiligen Unterricht, auf welche im Folgenden genauer eingegangen wird, Anhaltspunkte für Differenzen, die sich in den Interaktionsstrukturen des Stundenbeginns besonders deutlich niederschlagen müssten. Die Ergebnisse verweisen – soviel sei vorweg genommen – strukturell auf eine unterschiedliche Gewichtung der Pole Organisation (hier: Institution Schule) und Kommunikation/Interaktion im Lehrer/innenhandeln.

### *1.1.2 Schule und Unterricht in Frankreich und Deutschland*

Wie bereits angedeutet, liegt der Ausgangspunkt dieser Untersuchung in bestimmten Rede- und Schreibweisen über französischen und deutschen Unterricht und der damit verbundenen Neugier, was hinter diesen wechselseitigen, teilweise hartnäckigen Zuschreibungen stecken mag. Sowohl Studierende und Schüler/innen im Austausch als auch Forscher/innen berichten oft von ähnlichen und bisweilen klischeehaft wirkenden Eindrücken, die sie im jeweiligen Nachbarland beim Schulbesuch gewonnen haben. Anstatt diese vor schnell zurückzuweisen, können sie gezielt als Ansatzpunkte für Forschungsfragen genutzt werden<sup>3</sup>. Die tägliche schulische Praxis ist ohne Zweifel dynamischer, komplexer und widersprüchlicher als bestimmte Zuschreibungen dies darstellen, dennoch repräsentieren gerade Stereotype die Ideale und Maßstäbe der jeweiligen Gesellschaft für erwünschte oder unzulässige Praxis (vgl. Schiffauer 2002, 15). So ist beispielsweise häufig zu lesen und zu hören, dass französische Schüler/innen, die am Unterricht in Deutschland teilgenommen haben, diesen als „chaotisch“ beschreiben und gleichzeitig die deutschen Schüler/innen um die – aus ihrer Sicht – großen Freiheiten beneiden, sowohl im Umgang mit Lehrpersonen als auch in Hinblick auf das wenig kontrollierte Schulleben im Allgemeinen (vgl. Müller 2007, 138). Im Ver-

---

3 Schiffauer u. a. (2002) beziehen sich in ihrer Studie zielgerichtet auf Klischees. Sie verweisen auf die Problematik der Zuspitzung, die Differenzen übertreibt, betonen aber den Sinn und Nutzen, sich mit Klischees zu beschäftigen (vgl. ebd., 15).

gleich mit den Erlebnissen an einer deutschen Schule, zum Beispiel der Erlaubnis, das Schulgelände jederzeit verlassen zu können, Haarfarbe und Kleidung auch in schrillen Farben tragen und ab einem gewissen Alter auch im Schulhof rauchen zu dürfen etc., beurteilten französische Schüler/innen ihren Unterricht und das Schulleben in Frankreich als sehr streng (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite erleben deutsche Austauschschüler/innen Schule und Unterricht in Frankreich als autoritär, und deutsche Forscher/innen, die am Unterricht in Frankreich teilgenommen hatten, berichten, dass sie über die pädagogischen Methoden „geschockt“ gewesen wären (Demorgon 2007, 108).

Zusammenfassend und in Bezugnahme auf Erfahrungen im deutsch-französischen Schüleraustausch stellt Lucette Colin (2006) fest, dass „beispielsweise in den deutsch-französischen Begegnungen die Behauptung aufgestellt wird, der dekadente „Autoritarismus“ der einen (französischen) oder die „Laxheit“, ja sogar Unverantwortlichkeit der anderen (deutschen) Seite seien die Hindernisse oder die Grenzen für einen wirklichen Austausch“ (ebd., 283). Colin fasst diese „Behauptungen“ – wie sie sie selbst nennt – als Vorurteile auf und führt sie auf die tief internalisierten Werte, Normen, Regeln, Symbole und Leitlinien der schulischen Praxis zurück (vgl. ebd.). Diese wiederum stehen im Kontext der jeweiligen nationalen Kultur und prägen das Verhältnis zu den Heranwachsenden (vgl. auch Kapitel 2). Die christliche Tradition in Deutschland beispielsweise führte unter anderem zu einem romantischen Bild des Kindes (vgl. Ullrich 1999), während der Umgang von Eltern und Kindern in Frankreich „nüchterner“ zu sein scheint (vgl. Wulf 2006, 289). „Die romantische Vorstellung vom Kind hat in Frankreich keine vergleichbare Tradition“ (Baader 2003, 21).

Die oben angeführten Beispiele zeugen von einem erstaunlichen wechselseitigen Befremdungspotential – hier könnte man auch von Empörungspotential sprechen – was Schule und Unterricht im jeweiligen Nachbarland betrifft. Die Tatsache, dass es sich bei Frankreich und Deutschland um mitteleuropäische Nachbarländer handelt, die als Industrienationen und Einwanderungsländer mit ähnlichen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert sind, lässt dies zunächst nicht vermuten. Trotz historisch unterschiedlich gewachsener Schulsysteme ist die institutionelle Rahmung der heutigen Schule in beiden Ländern vergleichbar. Werner Schiffauer (2002, 2) stellt für Frankreich, Deutschland, Großbritannien und die Niederlande fest, dass sich trotz innereuropäischer Differenzen ähnliche Erziehungssysteme und Praktiken herausgebildet haben. Christel Adick (2008, 997) verweist auf die Entstehung strukturell ähnlicher Nationalstaaten in den letzten zweihundert Jahren, was weltweit auch zu strukturähnlichen Bildungssystemen geführt hat.

Einen anderen Schwerpunkt legen Jeanne Kraus (1998, 141), die die Unterschiede zwischen den Erziehungs- und Sozialisationssystemen beider Länder betont, und Lucette Colin (1998, 83), die auf gegenüberstehende Normensysteme hinweist. Bernd Zymek (2009, 179) begründet in histori-

scher Perspektive ein spezifisch deutsches Muster am Beispiel des Elitediskurses und des Bildungsbegriffs im ausgehenden 19. Jahrhundert, der sich wieder findet in einem „antiinstitutionellen Gestus, der in Deutschland bis heute populär ist [...]“. Die deutsche Mentalitätsgeschichte spiegele sich heutzutage zum Beispiel darin wider, dass der Begriff der „Verschulung“ in Deutschland als pädagogisches Schimpfwort verwendet werde und der Bildungsbegriff „in demonstrativer Distanz zu institutionalisierten Lernprozessen ausgelegt wurde“ (ebd., 180).

Dies lässt sich empirisch mit den Forschungsergebnissen von Sandra Rademacher (2008) stützen. Sie stellt anhand der vergleichenden Analyse von Einschulungsfeiern in den USA und Deutschland zusammenfassend fest, dass „die pädagogische Berufskultur in Deutschland permanent in Konflikt mit den Prinzipien und Werten dieser Institution“ gerät (ebd., 20). Der tief liegende Zweifel der pädagogischen Akteure an der Institution äußert sich in den Begrüßungsansprachen in Gesten der Legitimierung und Rechtfertigung (ebd., 17).

Eine thematisch und methodisch anknüpfende, kleinere Fallstudie widmet sich berufskulturellen Unterschieden zwischen französischen und deutschen Lehrpersonen (Flitner 2009). In dieser Studie werden sowohl die Protestschreiben der französischen und deutschen Lehrer/innen gegen Lehrer/innenbewertungen im Internet, als auch die gerichtlichen Auseinandersetzungen um zwei bekannte Online-Bewertungsportale in beiden Ländern analysiert und verglichen. Elisabeth Flitner kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass sich die französischen Lehrer/innen auf die Zuständigkeit höherer Instanzen zur Wahrung ihrer Autorität und dem Schutz der Institution Schule berufen, während das Problem in Deutschland als Konflikt der Meinungsfreiheit von Schüler/innen und Persönlichkeitsschutz von Lehrer/innen behandelt und unter pädagogischen Aspekten diskutiert wurde.

Dieser in der Literatur beschriebenen und empirisch belegten grundlegenden, kritischen Distanz gegenüber der Institution Schule in Deutschland steht das affirmative französische Verhältnis<sup>4</sup> zum Bildungssystem gegenüber. Zettelmeier (2005) spricht für Frankreich von einer „im kollektiven Bewusstsein tief verankerten Überzeugung, dass dem Bildungswesen eine entscheidende Rolle bei der Staats- und Nationbildung bzw. der Festigung der republikanischen Grundwerte in Frankreich zukam“ (ebd., 120). In der französischen Tradition gelten Erziehung und Bildung als wichtige, in der Präambel der Verfassung festgeschriebene Staatsaufgaben. Dabei „haben die zentralstaatlichen Instanzen sicherzustellen, dass jene Grundprinzipien durch alle Akteure des Bildungssystems beachtet werden“ (ebd., 121). An dieser Stelle sei angemerkt, dass es für den deutschen Begriff der „Bildung“ kein

---

4 Mit den Befunden von Rademacher (2008) können Parallelen zwischen Frankreich und den USA vermutet werden, was die affirmative Grundeinstellung und deren Bedeutung für das pädagogische Handeln betrifft.

Äquivalent gibt und dieser meist mit „éducation“ (Erziehung) übersetzt wird (Wallenhorst 2006, 452; vgl. Große 1996, 226), während Bourdieu „culture“ bevorzugt (vgl. Neumann/Sandermann 2009, 9). Zettelmeier begründet die Unübersetzbarkeit mit der unterschiedlichen pädagogischen Tradition: „Das deutsche Verständnis von Bildung lässt sich nur schwer auf den geistesgeschichtlich völlig anders geprägten französischen Kontext übertragen“ (Zettelmeier 2005, 136).

Es scheinen sich also pädagogisch und konzeptionell verschiedene Traditionen innerhalb eines universalisierten und strukturell ähnlichen Schulsystems gegenüber zu stehen, was sich – und darauf deuten meine Ergebnisse hin – auf der Mikroebene des schulischen Handelns niederschlägt und Anhaltspunkte für die wechselseitigen Zuschreibungen liefern könnte.

Diese Arbeit erhebt dabei nicht den Anspruch einer Ländervergleichsstudie, da die Einzelfälle unabhängig des Landeskontextes als theoretische Vergleichsdimension analysiert und kontrastiert werden. Darauf ist insbesondere aus dem Grund hinzuweisen, da die Ergebnisse, wie in der Typenbildung deutlich wird, Merkmale aufweisen, die wahrscheinlich in der Geistes- und historischen Entwicklung der Schulsysteme wurzeln und damit landeskulturelle Bezüge haben. Gewisse Zusammenhänge liegen demnach nahe und werden in vielen Punkten durch Referenzliteratur bestätigt, sollen hier aber nicht vertiefend verfolgt werden. Es geht vor allem darum, die Einzelfälle zum Sprechen zu bringen, die in der Kontrastierung ihre Spezifika besonders deutlich offenbaren.

### *Standortgebundenheit*

Diese unterschiedlichen pädagogischen Traditionen sind auch auf der Metaebene des Forschungsprozesses wirksam, indem sie meist implizit die Orientierungen und Deutungsmuster der Forscher/innen sozialisatorisch geprägt haben und nicht immer bewusst wahrgenommen werden. Vor allem im Prozess der Interpretation, gleichwohl dieser methodengeleitet stattfindet, kommen kultur-, sprach- und biographiespezifische Prägungen der Interpreten/innen in ihren Deutungen zum Tragen. Im Sinne des Konzepts einer reflexiven empirischen Forschung (vgl. Friebertshäuser 2006; vgl. Schelle 2009) ist neben der Kenntnis von der Rolle und Position der Beforschten auch die Rolle der Forscher/innen und deren Bedeutung für den gesamten Forschungskontext zu reflektieren, bis hin zu Fragen der Übersetzung (vgl. Temple/Young 2004). Konkret bedeutet dies „die Analyse der eigenen persönlichen Perspektiven, biographischen oder sozialen Verstrickungen mit dem Untersuchungsgegenstand sowie die Reflexion der sozialen, kulturellen und historischen Standortgebundenheit“ (Friebertshäuser 2006, 248). Durch das methodische Verfahren der Objektiven Hermeneutik und der damit verbundenen, teilweise binationalen Gruppeninterpretationen finden im Abgleich der Deutungen und Lesarten kontinuierlich selbstreflexive Prozesse

und offene Diskurse statt (vgl. Kapitel 3.3). Dennoch ist es für die vorliegende Arbeit bedeutsam darauf hinzuweisen, dass ich aufgrund der eigenen Biographie in den Fällen aus Deutschland in besonderer Weise beheimatet bin. Dies ergibt sich einerseits aus meiner eigenen Schulzeit, die ich größtenteils in Deutschland und einige Jahre in Portugal durchlaufen habe, zum anderen aus zwei erziehungswissenschaftlichen Studiengängen (Lehramt für Grund- und Hauptschulen, Diplomstudiengang Schulpädagogik) und dabei ausgeübten Lehrtätigkeiten im Referendariat an verschiedenen Schulen. Letztendlich trägt auch meine aktuelle Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin und die damit verbundene erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungstätigkeit zu einer insgesamt stark berufsbiographisch geprägten Perspektive bei<sup>5</sup>, was in einigen Fallrekonstruktionen an den Stellen deutlich wird, an welchen didaktisch-methodische oder pädagogische Implikationen in den Deutungen enthalten sind. Im Idealfall können sozialisatorische Prägnungen und damit verbundene Orientierungs- und Deutungsmuster durch eine wissenschaftliche, distanzierte Reflexivität aufgebrochen werden. Neben einer grundlegend reflexiven Forschungshaltung soll dies in dieser Arbeit zum einen durch die Methode der Objektiven Hermeneutik gewährleistet werden, zum anderen durch Gruppeninterpretationen und die Arbeit an fremdsprachigem, nicht übersetzten Material, wobei genaue Bedeutungsexplikationen vorzunehmen und diskursiv abzugleichen sind (vgl. Kapitel 3.3).

### *1.1.3 Forschungsstand*

Diese Arbeit ist im Rahmen der deutschsprachigen, hermeneutisch-rekonstruktiven Unterrichtsforschung zu verorten (vgl. Kapitel 3), nimmt durch die länderübergreifende Anlage in Verbindung mit dem methodischen Vorgehen jedoch eine gewisse Sonderstellung<sup>6</sup> in der aktuellen Forschungslandschaft ein. In den letzten Jahren sind zahlreiche rekonstruktive Fallanalysen des Schul- und Unterrichtsgeschehens in Deutschland (vgl. Schelle/Reh 2010) unter unterschiedlichen, allgemein-pädagogischen (vgl. Wernet 2000a; vgl. Combe/Helsper 1994), aber auch fachdidaktischen Fragestellungen entstanden (z.B. Schelle 2003; Richter 2000; Krummheuer 1997). Die Bedeutung dieser Form der rekonstruktiven Fallarbeit zeigt sich auch in der Einrichtung

---

5 Weitere Bezugspunkte, die beispielsweise auf Geschlecht, Alter, Religion oder soziales Umfeld zielen, würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

6 Mir sind, mit einzelnen Ausnahmen (vgl. Schelle 2009), bisher keine Studien bekannt, die das Verfahren der Objektiven Hermeneutik auf fremdsprachiges Textmaterial anwenden (ohne zwischengeschaltete, schriftliche Übersetzung) und zusammen mit Muttersprachler/innen analysieren.

einer kasuistischen E-Learning-Plattform<sup>7</sup> (Universität Hannover) und kasuistischer Fallsammlungen im Internet<sup>8</sup>, die unter anderem im Rahmen der universitären, fallorientierten Lehrer/innenbildung zum Einsatz kommen (vgl. Schelle/Rabenstein/Reh 2010; vgl. Beck/Stelmaszyk 2004; vgl. Beck u. a. 2000).

Was den hermeneutisch-rekonstruktiven Blick auf Schule und Unterricht in Frankreich betrifft, beziehe ich mich im Folgenden auf Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum. Trotz ausführlicher Recherchen sieht es so aus, als sei die auch mit vorliegender Arbeit vertretene Form der rekonstruktiven Unterrichtsforschung in Frankreich nicht verbreitet. Dies könnte mit der besonderen Rolle der Erziehungswissenschaft in Frankreich zusammenhängen, die dort nicht als eigenständige Fachdisziplin existiert, sondern vor allem von den Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie getragen wird (vgl. Lenhardt 2008, 1012). Beillerot/Wulf stellen für Frankreich und Deutschland fest, dass die wechselseitigen Kenntnisse der jeweils anderen Erziehungskultur und –wissenschaft gering seien, die englischsprachigen Fachdiskurse hingegen in beiden Ländern häufiger rezipiert würden (2003, 13). Für die rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung in Deutschland fasst Lenhardt zusammen: „Die Konzentration auf Einzelfälle ist insbesondere geeignet den Sinn zu rekonstruieren, der in den institutionellen Strukturen des Bildungswesens zum Ausdruck kommt. Tatsächlich sind in Deutschland auch vor allem solche Studien entstanden“ (ebd.). Dies bestätigt den Eindruck dieser hermeneutisch-rekonstruktiven Forschungsrichtung als vor allem in Deutschland verbreitet<sup>9</sup>.

### *Fachdidaktische Forschungsarbeiten*

Es sind im deutschsprachigen Raum einige wenige qualitative Studien entstanden, die sich auf fachdidaktische Fragen im Vergleich der beiden Länder konzentrieren. Anhand von komparativen Unterrichtsanalysen aus Mathematikstunden in Frankreich und Deutschland kommt Christine Knipping (2003) zu dem Ergebnis, dass sowohl didaktische Vorgehensweisen bei mathematischen Beweisprozessen als auch Interventionsformen kulturabhängig sind. Damit kann in Frage gestellt werden, dass Mathematik überkulturell und frei von „Spuren menschlicher Herkunft“ sei (Mannheim 1931, 246, zitiert nach Knipping 2002). Am Beispiel des Satzes von Pythagoras zeigt Knipping auf,

---

7 Kasuistische Lernplattform der Universität Hannover [[http://www.phil.uni-hannover.de/kasuistische\\_lernplattform.html](http://www.phil.uni-hannover.de/kasuistische_lernplattform.html)]

8 Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel [[www.fallarchiv.uni-kassel.de](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de)]; Archivdatenbank für Pädagogische Kasuistik APAEK der Universität Frankfurt [<http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de>].

9 Die Arbeit mit Transkripten und Fällen im weiteren Sinn findet im Rahmen der Lehrerbildung auch in Frankreich statt, z.B. als Praxisanalyse (Altet 2003) oder als psychoanalytische Einzelfallanalysen (Blanchard-Laville 2003).



dass sich verschiedene Formen von Wissensverständnis (kontemplativ/ diskursiv) und Argumentationen (begrifflich/ anschaulich) gegenüberstehen (ebd., 264). „Es ist deutlich und überraschend zugleich, wie deutlich sich die analysierten französischen und deutschen Unterrichtssituationen voneinander unterscheiden“ (265). Knipping bestätigt damit auch Ergebnisse international vergleichender, qualitativer Studien, dass ähnliche curriculare Ziele nicht auf universale Weise ausgefüllt werden (258).

Zu einem anderen Ergebnis kommt eine internationale, quantitative Studie zum Lehrer/innenhandeln im Leseunterricht der Grundschule. Eva Lankes (2004) stellt fest, dass im Leseunterricht der Grundschule in Frankreich und Deutschland, im Unterschied beispielsweise zu Schweden, England und Schottland, in hohem Maß der lehrer/innengelenkte Klassenunterricht stattfindet (ebd., 564) und kulturell bedingte Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung im europäischen Vergleich nur begrenzt nachzuweisen sind (ebd., 552).

Dies deckt sich mit den Ergebnissen international vergleichender Videostudien (vgl. Pauli/Reusser 2006). Die im Rahmen der TIMMS-Leistungsstudien 1995 und 1999 durchgeführten Studien von Pauli/Reusser (2006) hatten zum Ziel, länderspezifische Unterrichtsmuster zu identifizieren und Hinweise zu Merkmalen „guten Unterrichts“ zu gewinnen. Die Ergebnisse verweisen auf relativ globale Normen und Vorstellungen über die Gestaltung von Unterricht, anstatt der erwarteten länderspezifischen Unterrichtsmuster (vgl. ebd., 782f.). Die Forscher/innen betonen allerdings, dass „aufgrund der vorgenommenen Analysen nicht ausgeschlossen werden [kann], dass durchaus Unterschiede zwischen den verglichenen Ländern bestehen, diese aber nicht die – durch Codierung erfassten – Sichtstrukturen des Unterrichts, sondern tiefer liegende Merkmale der Unterrichtsqualität betreffen“ (ebd., 784). Damit problematisieren die Autoren selbst die jeweils begrenzte Aussagekraft der angewandten Methode. Diese abweichenden, quantitativ gewonnenen Befunde über die formale Unterrichtsgestaltung sagen indes wenig über die Mikrostrukturen der Interaktionen aus. Der in beiden Ländern vorwiegend praktizierte Frontalunterricht bietet – und dies gilt für die Fälle dieser Arbeit auch – den idealen Vergleichsrahmen, um innerhalb einer universalisierten und standardisierten Unterrichtsform spezifische Interaktionsstrukturen und damit das Besondere im Allgemeinen überhaupt erst zu erkennen und heraus zu arbeiten.

Im Bereich der Politikdidaktik kommt eine international angelegte Feldstudie zu Unterricht und Lernkulturen (Nonnenmacher 2008) zu einem ähnlichen Ergebnis wie Knipping (2003) und stützt die Annahme kulturspezifischer Eigenheiten in der Durchführung von Politikunterricht. In dieser Studie wird unter anderem das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrperson als eine Art „Vertrag“ gedeutet, ausgehend von der Beobachtung, dass die Lehr-

person als „Anbieter“ den Schüler/innen als „Kunden“ zu einem erfolgreichen Schulabschluss verhilft. Auf der anderen Seite werde ihr dafür Vertrauen entgegengebracht und ihre Autorität respektiert. Das Maß der Berufszufriedenheit der Lehrpersonen bemesse sich am Erfolg der Schüler/innen (ebd., 231). Dem Urteil des Forschers zufolge stehe das Anliegen der Erziehung zum aufgeklärten Citoyen (Staatsbürger) hingegen im Widerspruch zum „learning for the test“, was meist in Form von Auswendiglernen stattfindet und kaum Raum für diskursives Erarbeiten, kollektive oder partizipative Arbeitsprozesse<sup>10</sup> lasse (vgl. ebd., 232). Projektorientiertes Arbeiten und Diskussionen um aktuelle Themen hingegen seien die Ausnahme. Eigene, wenn auch kurze Hospitationserfahrungen<sup>11</sup> und ein damit verbundener Beitrag zum politischen Lernen (Schelle 2009) zeigen indessen ein eher heterogenes Bild sowohl der Schulen als auch der Unterrichtsgestaltung.

### *Soziologische Untersuchungen*

Im Rahmen der soziologischen Zugänge ist die Studie von Schiffauer /Baumann /Kastoryano / Vertovec (2002) hervorzuheben, die sich mit der politischen Sozialisation von Immigranten in Frankreich, Deutschland, Großbritannien und den Niederlanden beschäftigt. Ausgehend von Datenmaterial aus ethnologischer Feldforschung, teilnehmender Beobachtung, Hospitationen, Gruppeninterviews sowie der Analyse von Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern wurden verschiedenste Fragestellungen verfolgt, wovon diejenigen, die sich auf das Selbstverständnis von Schule (vgl. Baumann/Sunier 2002) oder auf konkretes Unterrichtsgeschehen beziehen, beispielsweise zu disziplinarischen Ordnungskonzepten (Mannitz 2002, 161–219), Bezugspunkte für die vorliegende Arbeit liefern und im Schlusskapitel aufgegriffen werden. Obwohl der Schwerpunkt dieser soziologischen Studie auf der politischen Kultur als Kompetenzbegriff liegt, prägt dieser die öffentliche Sphäre, sowie „den Raum von Interaktion und Kommunikation, der quer zu politischen und kulturellen Zugehörigkeiten liegt“ (Schiffauer 2002, 8), was sich im eigenen, traditionsgeprägten schulischen Umgang mit Migration und im Unterrichtshandeln zeigt.

Eine vergleichende, soziologische Studie zu Diskriminierungsprozessen in der Einwanderungsgesellschaft von Hormel/Scherr (2004) knüpft daran an und bekräftigt zentrale Aussagen. Für das französische Schulsystem konsta-

---

10 In diesen und ähnlichen Urteilen kommen wesentliche normative Vorstellungen von Lernen und Unterrichtsgestaltung zum Tragen. Die pauschale Ablehnung des Auswendiglernens einerseits und der hohe Stellenwert von Diskussionen oder gemeinschaftlichen Arbeitsvorgängen andererseits gründen in der deutschen pädagogischen, von Reformbewegungen geprägten Tradition und werden häufig auf andere kulturelle Kontexte als Bewertungsmaßstab übertragen.

11 Die Hospitationen fanden zusammen mit Prof. Dr. Carla Schelle in den Jahren 2006 und 2008 an verschiedenen Schulen in Frankreich statt.

tieren die Autoren, dass das Selbstverständnis Frankreichs, als eine dem republikanischen Universalismus und dem Prinzip der *égalité* (Gleichheit/Menschenrechte) verpflichteten Republik, sich auf eine religiös und ethnisch-kulturell neutral gedachte Schule auswirkt (vgl. ebd., 44). Dies zeigt sich im schulischen Anspruch, insbesondere des Fachs „Education civique, juridique et sociale“ (ECJS)<sup>12</sup>, die Schüler/innen dazu zu befähigen, sich von traditionellen, religiösen sowie kulturellen Bindungen zu lösen. Hornel/Scherr (ebd., 50) hingegen nennen die Idee einer von gesellschaftlichen und elterlichen Einflüssen entziehbaren Institution „eine nicht durchzuhaltende Fiktion“. Sie betonen, dass weder Universalismus noch der strikte Laizismus die Bildungsaspirationen der Elternschaft oder subtile Formen struktureller Diskriminierung außer Kraft setzen können. Im Gegenteil, „impliziert das universalistische Selbstverständnis französischer Prägung eine Orientierung, die die negative Bewertung ethnischer und kultureller Identifikationen nahe legt [...]“ (ebd.).

#### *Interkulturelle Zugänge und Erfahrungsberichte*

Über die genannten fachdidaktischen und soziologischen Untersuchungen hinaus sind eine Reihe weiterer Studien zu nennen, die verschiedenste thematische Schwerpunkte setzen und aus dem Bereich der vergleichenden und anthropologischen Erziehungswissenschaft (Beillerot/Wulf 2003, Groux/Helmchen/Flitner 2006) stammen. Einen etwas anderen Einblick ermöglicht ein Sammelband zur teilnehmenden Beobachtung in interkulturellen Situationen, der sich auf jahrzehntelange Erfahrungen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) mit interkulturellem Jugendaustausch bezieht (Weigand/Hess 2007). Neben der thematischen Fokussierung auf methodologische und methodische Probleme des interkulturellen Forschens im Modus der teilnehmenden Beobachtung sind dort vor allem die erfahrungsorientierten Berichte aus den konkreten Begegnungen und Austauschsituationen sehr aufschlussreich, wie die oben angeführten Beispiele zeigen. Die Beiträge knüpfen in vielfacher Hinsicht an einen älteren Sammelband zur Pädagogik interkultureller Begegnungen an (Colin/Müller 1998), welcher ähnliche Erfahrungen, Problembereiche und Themenfelder umfasst. Obwohl die essayistisch gehaltenen Beiträge beider Bände keinem empirischen Forschungsprojekt entstammen, wird die Problematik wechselseitiger Zuschreibungen im Rahmen interkultureller Erfahrungen auf anschauliche Art und Weise deutlich.

Vor dem Hintergrund dieser Literaturlage positioniert sich die vorliegende Arbeit folgendermaßen: Die rekonstruierten Unterrichtsanfänge dienen der Identifizierung typischer Interaktionsstrukturen im schulischen Handeln

---

12 ECJS entspricht in etwa dem deutschen Politikunterricht bzw. Sozial- oder Gemeinschaftskunde.

in beiden Ländern und tragen dazu bei, ein neues Licht auf bestehende Zuschreibungen zu werfen. Die Fallanalysen eignen sich, um implizite normative Ansprüche an Unterricht, Lehrer/innen- und Schüler/innenhandeln zu reflektieren, das damit verbundene Rollenverständnis zu explizieren und zu hinterfragen. In diesem Sinne kann ein tieferes Verständnis für „fremde“ und damit auch „eigene“ (Schul-, Unterrichts-)Kulturen entstehen.

Zudem haben sich im Arbeitsprozess mit dem französischsprachigen Material Fragen und Probleme gestellt, mit denen methodische Verfahrensweisen und theoretische Bezüge kritisch betrachtet werden können und sollten. Anhand der Interpretationsarbeit mit fremdsprachigem Material können blinde Flecken der Methode beschrieben und Instrumentarien hinterfragt werden (vgl. Kapitel 3). Auch denkbare Theoriebezüge werfen in interkultureller Bezugnahme neue Fragen auf: Gängige Professionstheorien sind möglicherweise nicht (kultur)sensibel genug, als dass sie sich einfach übertragen ließen. Je nach Theoriefolie ergibt sich ein anderer Blick, eventuell auch eine andere Bewertung des Lehrer/innenhandelns, da diese stets auch normativ geprägt und kulturell verankert sind. Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Arbeit kein direkter Bezug zu einer Professionstheorie genommen, sondern Anleihen in Form der (meines Erachtens ebenfalls stark kulturell geprägten und zu hinterfragenden) Kategorien „Nähe“ und „Distanz“ gemacht, die sich als deutlichstes Kontrastierungsmuster rekonstruieren ließen (vgl. Kapitel 6). Diese Arbeit sieht sich damit als Beitrag zu einer kulturhermeneutischen Unterrichtsforschung.

## 1.2 Untersuchungsanlage, Datenmaterial und methodisches Vorgehen

Die Realisierung dieses Forschungsprojekts wurde durch die besonderen Ausgangsbedingungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz begünstigt. Durch den Cursus Intégré, einem seit 15 Jahren angebotenen integrierten Studiengang, bestehen Kontakte zur Université de Bourgogne und zum Bureau Mayence in Dijon, der Anlaufstelle für deutsche Studierende mit Fragen rund ums Studium. Da jederzeit französische Studierende im Rahmen des Austauschprogramms in Mainz sind, fanden sich stets Interessenten, die an der Forschungswerkstatt „Unterricht in Frankreich analysieren“<sup>13</sup> teilgenommen haben und mit muttersprachlichen Kenntnissen und primärsozialisatorischen Erfahrungen wertvolle Beiträge zu den Fallinterpretationen geliefert haben. Die regionale Nähe ermöglichte einige mehrtägige Forschungs-

---

13 Unter Leitung von Prof. Dr. Carla Schelle, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/ Schulpädagogik, Johannes Gutenberg – Universität Mainz.

aufenthalte in Frankreich, aus denen im Jahr 2006 die Fallbeispiele hervorgegangen sind, die in der vorliegenden Arbeit analysiert werden.

Die Datengrundlage<sup>14</sup> der Fälle bilden Ton- und Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden verschiedener Schulfächer der Grundschule und Sekundarstufe I (Deutschland) und dem Collège (Frankreich), die als Wortprotokolle in der jeweiligen Sprache von Muttersprachler/innen transkribiert wurden. Die Videoaufnahmen dienten der Verfeinerung und Ergänzung der Transkripte, vor allem an Stellen, an denen die Tonaufnahmen unzureichend waren, zum Beispiel wenn akustisch nicht zu klären war, ob dieselbe Person spricht. Die visuellen Daten wurden daher nicht in einem entsprechenden Verfahren interpretiert, sondern als Zusatzinformationen hinzugezogen. Die Fälle aus Frankreich wurden in der Forschungswerkstatt „Unterricht in Frankreich analysieren“ (an)interpretiert, die Fälle aus Deutschland waren in Auszügen mehrfach Arbeitsgrundlage im „Forschungs- und Doktorandenkolloquium“<sup>15</sup> der AG Schulforschung/Schulpädagogik (Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg – Universität Mainz). Die Interpretationen erfolgten nach dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik, welche in der Arbeit mit fremdsprachigem Material auf neue Herausforderungen stößt (vgl. Kapitel 3.3). Dass speziell die Auftaktsituation des Unterrichts im Zentrum des Forschungsinteresses steht, wurde bereits theoretisch und methodisch begründet.

Eine wichtige Anmerkung betrifft das für die Fallanalysen verwendete Datenmaterial. Die einzelnen Unterrichtsanfänge mussten zwangsläufig aus dem größeren Zusammenhang gelöst dargestellt werden, so dass den Lesern die thematische Einbettung der Unterrichtsstunden sowie der interaktionistische Fortgang vorenthalten bleibt. Des Weiteren ist das Datenmaterial reduziert auf den gesprochenen Text und als Transkript dargestellt. In Bezug auf das Anliegen der Arbeit und dem damit verbundenen methodischen Vorgehen ist dies sinnvoll, da es nicht um alltägliches, sondern um „methodisches Verstehen“ geht. Oevermann (2001) unterscheidet das lebensnotwendige, auf Vorwissen basierende „praktische Verstehen“ und das „methodische Verstehen“, das insbesondere durch die Distanz vom Vorwissen objektive Strukturgesetzmäßigkeiten erschließen möchte (vgl. ebd., 70; vgl. Oevermann 2008, 146). Insbesondere für das objektiv-hermeneutische Verfahren der Sinner-schließung ist diese Reduktion zweckmäßig; was dafür ausgeklammert werden muss, sind weitere Kommunikationsebenen wie Tonfall, Gestik, Mimik usw. Diese Kontextinformationen, die in der gewohnten Verständigung mit Mitmenschen höchst bedeutsam sind, da das Gesprochene mit nonverbalen Signalen in der Deutung verschmilzt, fallen weg und können das Gesagte

---

14 Die Fallauswahl und die Vergleichbarkeit der Fälle werden in Kapitel 4 (Anlage der Studie) begründet.

15 Das Kolloquium fand statt unter Leitung von Prof. Dr. Carla Schelle, Prof. Dr. Heiner Ullrich, Dr. Bernd Stelmaszyk und Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (†).

damit – wie im alltäglichen Verstehen üblich – weder relativieren noch abschwächen, verstärken, als Ironie erkennen lassen oder ähnliches.

Wie im Methodenkapitel genauer ausgeführt, wird die objektive Bedeutungsstruktur unabhängig der Motive und Absichten der Handelnden rekonstruiert. Eine Interaktionsstruktur, die sich im Sinnzusammenhang beispielsweise durch Inkonsistenzen oder Widersprüchlichkeiten als problematisch erweist, kann und darf nicht als Defizitzuschreibung auf die betroffene Person zurückgeführt werden. Es ist dennoch nicht auszuschließen, dass sich trotz gründlicher Anonymisierung einzelne Personen wieder erkennen und missverstanden oder verletzt fühlen. An keiner Stelle dieser Arbeit ist es ein Anliegen oder gar meine Absicht, konkrete Verhaltens- und Handlungsweisen der Beteiligten auf persönlicher Ebene zu kritisieren. Dies zu betonen ist mir auch aufgrund meines eigenen biographischen Hintergrunds als Grund- und Hauptschullehrerin wichtig, durch welchen ich mit Solidarität und besonderer Wertschätzung die anspruchsvolle Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer anerkenne.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Im folgenden zweiten Kapitel werden, als kontextuelle Rahmung der Arbeit, zunächst die Schulsysteme beider Länder knapp beschrieben und gegenübergestellt. Beginnend mit den historischen Entwicklungslinien der Schulsysteme in Frankreich und Deutschland werden die Schularten und Schulstufen, Besonderheiten des Unterrichts, die Rolle der Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern sowie allgemeine Aufgaben des pädagogischen Personals dargestellt. Dieses Kapitel gibt zusammenfassend und zunächst unhinterfragt zentrale Aussagen aktueller Forschungsliteratur wieder, wobei wesentliche Feststellungen – insbesondere diejenigen, die das Unterrichtsgeschehen in beiden Ländern betreffen – im Schlusskapitel aufgegriffen und in Bezug zu den Ergebnissen dieser Arbeit gesetzt werden.

Das dritte Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen im größeren Zusammenhang der empirischen Sozialforschung und verortet sie in dieser. Ausgehend von der Darstellung des gemeinsamen Grundverständnisses und Anliegens der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung in Abgrenzung zu quantitativen Forschungsformaten, wird der Bezugsrahmen über die Schul- und Unterrichtsforschung bis zur Methode der Objektiven Hermeneutik zunehmend enger geführt und begründet. Es folgen zwei Unterkapitel, in welchen das methodische Vorgehen hinsichtlich fremdsprachiger Transkripte und die Interpretation in französisch-deutschen Gruppen erörtert werden. Diese Vorgehensweise entspringt dem Anspruch eines kultursensiblen Zugangs und Verstehens (vgl. Friebertshäuser 2006; vgl. Schelle 2009; vgl.