

WALLENHORST, N., 2012, « Schüler im Austausch zwischen Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich der schulischen Erfahrungen », in SCHELLE, HOLLSTEIN, MEISTER (Hrsg.), Schule und Unterricht in Frankreich, Waxmann Verlag, Berlin, pp. 99-112.

Nathanaël Wallenhorst

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

„Mir ist wirklich klar geworden, dass wir (...) dass wir verrückt waren. Dass wir, dass wir verrückt waren (Lachen des Gesprächspartners), dass wir verrückt waren und wir waren (...). Wir waren (...) dass wir verrückt waren. Ich finde das schlimm! Das macht mich (...) am Anfang fand ich es zum Lachen, jetzt regt es mich auf! Denn ich finde (...) wir sind verrückt!“ (Antoine, nachdem er sechs Monate in Deutschland war)

### 1. Einführung

In Frankreich wie in Deutschland sind die Bildungssysteme momentan Gegenstand lebhafter Kritik. Die französische Regierung hat unter der Leitung von Martin Hirsch (Hochkommissar für Jugendfragen) begonnen, eine Diskussion zu initiieren, mit der eine neue Jugendpolitik eingeleitet werden soll. Der Hintergrund für diese Bemühungen ist, dass die Unzufriedenheit der jungen Franzosen mit der Schule zu einem höchst aktuellen Thema geworden ist (vgl. Floch, 2009). So ist beispielsweise in Le Monde vom 10. März 2009 nachzulesen, dass „bereits 11,1% der Franzosen im Alter von 16 Jahren einen Selbstmordversuch unternommen“ haben und damit hat sich diese Zahl gegenüber 1993 verdoppelt.<sup>1</sup> Aber es gibt noch andere Indikatoren, die ebenfalls auf die missliche Lage der französischen Jugendlichen hinweisen. Nur 26% der Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren glauben noch an ihre Zukunft. Olivier Galland (2009), für den die jungen Franzosen die Pessimisten unter den Europäern sind, erläutert diesen Befund folgendermaßen: „Die wesentliche Ursache für die Unzufriedenheit der Jugendlichen ist in der Krise des Bildungssystems zu suchen. Diese Krise wird hervorgerufen durch das Modell der republikanischen Förderung der Eliten, das ein zentraler Bestandteil dieses Systems ist“ (ebd.). Die Art des französischen Staates seine Jugendlichen zu formen, ist für Galland die Hauptursache für diese missliche Lage. Das republikanische System wobei der Einzelne sich seinen Platz erst verdienen muss ist ein Modell, das der Bildung einer Elite diene, sie funktioniert nicht mehr für die heutige ‚Schule der Massen‘, „die immer differenziertere Kompetenzen hervorbringen und auf die unterschiedlichsten Anforderungen reagieren muss.“ (ebd.)

---

<sup>1</sup> Diese Zahl stammt aus den sogenannten „Espad“-Studien aus dem Jahr 2007, durchgeführt von der französischen Drogenaufsichtsbehörde und dem „INSERM“ (Nationalinstitut für Gesundheit und Medizinische Forschung) (vgl. le Monde vom 9 März 2009, S. 9).

In Deutschland lässt sich ebenfalls eine weitreichende Hinterfragung des Bildungssystems feststellen. In fast allen Arbeiten, die sich mit dem deutschen Schulsystem befassen, wird auf die internationale „PISA-Studie“ („Program for International Student Assessment“) und auf den „PISA Schock“ der Veröffentlichung dieser Studie in Deutschland (Dezember 2001) folgte, hingewiesen. Man hat den Eindruck, dass durch PISA seit Anfang 2000 eine Bombe in Deutschland geplatzt ist, und man wirft den Bildungspolitikern vor, dass sie nicht schnell genug auf diese Studie reagiert haben (vgl. Demmer, 2006).

In dieser Zeit der Krise kann es sehr lohnend sein, sich anzuhören, wie Schüler ihren Schulalltag erleben. Was sagen sie über die Schule und ihre täglichen Erfahrungen? Besonders aufschlussreich ist es, wenn man schulische Erfahrungen analysiert, die im Kontext einer anderen Kultur gemacht wurden. Insofern sollen im Folgenden die Erfahrungen französischer und deutscher Jugendlicher analysiert werden, die das Schulsystem ihres Nachbarlandes kennen gelernt haben. Durch diesen ‚Umweg‘ über Frankreich und Deutschland kann man dann die kulturellen Unterschiede zwischen diesen beiden Schulsystemen herausarbeiten.<sup>2</sup> Einen Anhaltspunkt dafür, dass eine solche Vorgehensweise zu interessanten Einsichten führen kann, findet sich bereits in dem Buch „La cité des lycéens“ von Patrick Rayou (1998). In diesem Buch wird gezeigt, dass französische Schüler nach einem Aufenthalt in Deutschland ihre schulische Erfahrung aus einem anderen Blickwinkel sehen: „Die schärfste Kritik bezüglich der Organisation des Stundenplans kommt ohne Frage von Schülern, die sich einige Zeit in einer 10. Klasse in Deutschland aufgehalten haben. Sie konnten die weit verbreitete Meinung, dass das Lernen jenseits des Rheins besser dosiert sei, aus ihrem eigenen Erleben bestätigen. Olivier, der ‚wie ein Deutscher gelebt hat‘, glaubt, die Unausgewogenheit des schulischen Tagesablaufs und die Kombination der Fächer mit guten Gründen infrage stellen zu können. Nachdem er jeden Tag ins Schwimmbad gehen und sich mit Freunden treffen konnte, urteilt er nun sehr streng über einen Stundenplan mit zeitlichen Leerräumen, über die Beschäftigung im Aufenthaltsraum und über die nicht enden wollenden Tage im Schulgebäude“ (ebd., S. 47; Herv. im Orig.).

Im Folgenden soll eine vergleichende Analyse der schulischen Erfahrungen an französischen und an deutschen Gymnasien vorgelegt werden. Dieser Vergleich wird dabei durch die Akteure selbst durchgeführt. Bei diesen Akteuren handelt es sich um Schüler zwischen 15 und 17 Jahren, die an einem vom „Deutsch-französischen Jugendwerk“ durchgeführten einjährigen Schüleraustausch, dem „Voltaire“-Programm teilgenommen haben. Die Untersuchung der Erfahrungen dieser Jugendlichen macht es uns möglich, gleichsam mehrere ‚Sichtweisen‘ auf das deutsche und französische Schulsystem miteinander zu ‚kreuzen‘, berichten doch beide Schülergruppen aus der Perspektive ihrer jeweils eigenen Kultur über

---

<sup>2</sup> Für die vorschulische Erziehung wurden diese Erfahrungen in ähnlichen Studien bereits dargestellt (vgl. Brougère & Tobin, 2000; Brougère & Rayna; 2000; Brougère, 2002).

zwei verschiedene Schulsysteme.<sup>3</sup> Dabei unterscheiden sich die hier untersuchten schulischen Erfahrungen – so viel kann an dieser Stelle bereits vorweg genommen werden – radikal von ähnlich gelagerten Arbeiten.

Dieses Vorhaben verlangt allerdings eine präzise Einschätzung der unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen. In diesem Sinne hat François Dubet (2008) in seinem Buch „Faits d'école“ darauf hingewiesen, dass die schulische Erfahrung „die elementare Maßeinheit ist, anhand derer man über Bildung nachdenken kann und mit der sich überprüfen lässt, was die Schule wirklich macht“ (ebd., S. 15). Mit Bezug auf Dubet werden wir untersuchen, wie die Jugendlichen ihren jeweiligen Schulalltag deuten, wobei es von besonderem Interesse ist, welche Umstände ihre schulischen Erfahrungen strukturieren und auf welche Art und Weise sie von dem Schulsystem, das sie besuchen, beeinflusst werden.

## 2. Überlegungen zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft „in vivo“<sup>4</sup>

Der deutsche soziokulturelle und wissenschaftliche Kontext der Schule unterscheidet sich radikal von demjenigen in Frankreich. Die deutsche Sicht auf die Schule ist wesentlich vom Bildungsgedanken geprägt (vgl. Dumont, 1991; Gandouly, 1997; Löwe, 2003; Wulf & Zirfas, 2004; Delory-Momberger, 2001a; Delory-Momberger, 2001b; Delory-Momberger, 2002; Delory-Momberger, 2003). Dieses typisch deutsche Bildungsdenken baut im Wesentlichen auf einem Begriff von Erfahrung auf, der der Bildung ihre schulende, transformierende und formgebende Wirkung verleihen soll. In diesem Sinne ist mit Bildung nicht vordringlich eine Akkumulation von Wissen oder Können gemeint, sondern vielmehr die effektive Transformation von Wissen auf der Basis der je eigenen Lebenserfahrung. Eine Folge dieses Bildungsdenkens ist, dass in Deutschland auch der informellen Erfahrung der Schule – und das heißt: der Erfahrung, die ein Schüler mit und unter seinen Mitschülern macht – eine sehr viel größere Aufmerksamkeit geschenkt wird, als in Frankreich. Das bedeutet, dass man in Deutschland weit weniger zwischen dem „Leben in der Schule“ und dem „Leben außerhalb der Schule“ (so z.B. dem Sport, den Partys, den Freundschaften etc.) als in Frankreich unterscheidet. Anders als in Frankreich kommt der informellen Erziehung in der deutschen Bildungsdebatte kein peripherer Status zu, obwohl auch in Deutschland die Vergabe von

---

<sup>3</sup> Folgender Beitrag stützt sich auf 127 ca. einstündige, halb-strukturierte, muttersprachlichen Interviews, die in voller Länge transkribiert wurden. Das gesamte Material wurde in thematische Kategorien unterteilt. Wir haben 119 Unterkategorien aufgestellt, die sich mit der schulischen Erfahrung und den außerschulischen Aktivitäten befassen und 26 Oberkategorien, die sich mit der Beziehung des Interviewten zu seiner eigenen und seiner Gastfamilie, mit der austauschspezifischen Erfahrung, mit dem Erlernen der Sprache etc. befassen. Das Material wurde dann in das Software-Programm „Hyperresearch“ eingegeben, wobei der gesamte Datensatz nach thematischen Gesichtspunkten unterteilt wurde. Dieses Programms vollzieht keine Analysen des Materials, vielmehr ist es mit ihm möglich zu jedem Zeitpunkt die unterschiedlichen Interviewpassagen in ihrem jeweiligen Kontext wiederzugeben, damit Fehler bei der Auswertung vermieden werden. Solche Fehler treten vor allem dann auf, wenn man den Beitrag eines Interviewten ohne seinen Kontext analysiert.

<sup>4</sup> vgl. dazu auch Wallenhorst, 2005, 2006, 2008

Zertifikaten eine zentrale Rolle für die Verteilung von Chancen im späteren Berufsleben spielt (vgl. Kramer, 2002, S. 17).<sup>5</sup>

Entlang des dem Bildungsdenken inhärenten Erfahrungsbegriffs lässt sich nun eine Heuristik konzipieren, die der folgenden Analyse zugrunde gelegt wird. Die Erfahrung, die während eines Schüleraustauschs gemacht wird, ermöglicht es dem Austauschschüler, seinen eigenen kulturellen Horizont zu überschreiten. Diese Überschreitung zeigt sich nicht so sehr im spontanen Erleben des anderen Schulsystems als vielmehr der Umstand, dass die Jugendlichen durch ihr ‚Eintauchen‘ in die fremde Kultur zum Nachdenken über sich selbst angeregt werden. Der Handelnde muss in der Situation des Austauschs mehrere widersprüchliche Denkprozesse assimilieren und wird so gleichsam zu einer Reflexion seiner Erfahrungen gezwungen, da er sich in dem fremden Land nicht ‚automatisch‘ oder ‚intuitiv‘ verhalten kann, wie es ihm für gewöhnlich in seinem Heimatland möglich ist. In der Situation des Schüleraustauschs stellt er fest, dass sich ‚andere in einem anderen Kontext anders verhalten: er kann dann entweder deren Haltungen abwerten oder aber entdecken, dass dem Verhalten des ‚Anderen‘ eine eigene Dignität zukommt. Insofern macht er die Erfahrung, dass andere Menschen sich an anderen Normen und Werten ausrichten und kommt so zwangsläufig dazu, darüber nachzudenken, dass seine verinnerlichten Haltungen letztlich nur sozial und kulturell aufgebaute Attitüden sind. Seine alltäglichen und für selbstverständlich gehaltenen Gewissheiten, von denen er bislang in fragloser Selbstverständlichkeit ausging, werden so durch die Begegnung mit dem ‚Anderen‘ in Frage gestellt. Indem er diese Erfahrung macht, entdeckt er die kulturelle Dimension seiner bislang für gültig gehaltenen Erfahrungen.

Durch dieses Nachdenken verschaffen die Jugendlichen dem Forscher einen Zugang zu den Elementen ihres Vergleichs zwischen dem deutschen und dem französischen Schulsystem (sie sind insofern gleichsam „Delegierte“). Insofern ist der Austauschschüler einem Ethnologen vergleichbar, der die eigene und die Schule des Gastlandes „von außen betrachtet“ (vgl. Rayou, 1998). Diese ethnographische Erfahrung gibt dem Forscher die Möglichkeit, auf den Deutungen der Handelnden aufbauend seine eigene Analyse zu entwickeln. Damit wird die Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen zum wesentlichen Element der hier vorgeschlagenen Form einer vergleichenden Erziehungswissenschaft „*in vivo*“, in der das Nachdenken der Austauschschüler über die Begegnung mit dem ‚Anderen‘ das Medium des Vergleichs darstellt (vgl. La Borderie, 2000, S. 24).<sup>6</sup> Da der Vergleich zwischen den beiden Schulsystemen in den Reflexionen der Jugendlichen immer schon anwesend ist, agieren wir

---

<sup>5</sup> Trotz des hohen Stellenwerts, den der Begriff der Erfahrung in Deutschland hat, ist die Zahl der Arbeiten, in denen die Schulerfahrung unter Berücksichtigung der Subjektivität der Schüler analysiert wird, eher gering geblieben. Auf diese Forschungslücke wurde bereits von mehreren Autoren hingewiesen (vgl. Fromm, 1987; Tillmann, 2005, S. 414; Weigand, 2004, S. 40; Kramer, 2002; Bittner, 1997).

<sup>6</sup> Analog zu dieser Überlegung hat Boltanski (2006) diese Vorgehensweise folgendermaßen beschrieben: „die Aufgabe des Soziologen ist, sich auf die Überlegungen seiner Forschungsobjekte zu stützen, um so (...) das Niveau der sozialen Überlegung insgesamt anzuheben“ (Boltanski, 2006, S. 12).

in dieser Studie gleichsam auf zwei Ebenen: die Jugendlichen vergleichen ihre in Deutschland und in Frankreich gemachten Erfahrungen und wir ihren Diskurs darüber. So wird es möglich, die Reflexion über ein und dieselbe Erfahrung zu verdoppeln, was schließlich zu einer Gegenüberstellung der theoretischen und konzeptionellen Universen zweier Schulsysteme führt – eine Gegenüberstellung mithin, die um so dringlicher geboten ist, als die Mobilität in der heutigen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. Akkari, 2002, S. 31).

### 3. Das pädagogische Verhältnis und die Bedeutung des Lehrers

Fast alle französischen und deutschen Schüler stellen große Unterschiede in dem Lehrer-Schüler-Verhältnis fest. Wenn das pädagogische Verhältnis in Deutschland von den Schülern beschrieben wird, dann beziehen sie sich gleichermaßen auf die französische Relation zwischen Lehrern und Schülern und umgekehrt.

#### 3.1. Hilfe und pädagogisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern

Nach den Aussagen der Interviewten ist das französische pädagogische Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auf die Vermittlung von Wissen beschränkt, während das deutsche Schüler-Lehrer Verhältnis als ein umfassenderes Verhältnis beschrieben wird. Den Kern der Unterschiede zwischen diesen beiden Formen pädagogischer Beziehung bildet der Habitus des Lehrers (vgl. Wallenhorst, 2005). Die von den deutschen Lehrern ihren Schülern angebotene Hilfe ist nicht nur auf eine didaktische und pädagogische Hilfe beschränkt, sie bezieht sich auch auf das Leben jenseits der Schule und insofern beschränkt sich die Rolle des Lehrers in Deutschland nicht nur auf das Geschehen im Klassenzimmer, sie geht darüber hinaus. Der Schüler muss seine Lernprozesse nicht alleine bewältigen und das gilt auch für die Herausforderungen des täglichen Lebens, wie zum Beispiel das Schließen von Freundschaften, den Umgang mit einem Todesfall oder die Probleme, die eine Scheidung der Eltern nach sich ziehen.

Wird der Lehrer in Deutschland von seinen Schülern eher als ein „Begleiter“ gesehen, so gilt er in Frankreich als derjenige, der in überlegener Weise über Fachwissen verfügt, das er seinen Schülern vermitteln muss. Die Hilfe, die der französische Lehrer seinen Schülern zukommen lässt, besteht also nicht in ihrer Begleitung, sondern in einem ‚Training‘, das einzig dem Erreichen der offiziellen Lernziele dient. Im Rahmen dieses Trainings kann der Lehrer nur sehr bedingt auf die Probleme des einzelnen Schüler eingehen, da er ansonsten keine Zeit mehr für den Rest der Klasse hätte.

#### 3.2 Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis

Was die Jugendlichen an der deutschen Unterrichtskultur am meisten schätzen, ist der Umstand, dass die Lehrer ihre Schüler kennen, was den Befragten das Gefühl gibt, für den Lehrer eine vollwertige Person und nicht nur ein Schüler zu sein. Doch diese enge Beziehung führt auch eine ganze Reihe von Problemen mit sich. Viele der deutschen Jugendlichen lehnen es ab, ihre Lehrer als ihre „Freunde“ zu bezeichnen. Insofern gibt der Begriff der „Freundschaft“ die Natur der Beziehung zwischen den deutschen Schülern und ihrem Lehrer nicht adäquat wieder. Der Lehrer ist kein Freund seiner Schüler, aber seine Rolle als Pädagoge überschreitet doch die Funktion der bloßen Wissensvermittlung. Lehrersein, das beinhaltet in Deutschland auch, den Schüler und sein persönliches Umfeld zu kennen.

Obwohl vielen französischen Austauschschülern die Nähe im deutschen Schüler-Lehrerverhältnis zusagt, sind sie gegenüber dieser engen Bindung doch auch misstrauisch. Ihrer Meinung nach dürfen die beiden Rollen nicht miteinander vermischt werden. Lehrer und Schüler stehen nach ihrem Dafürhalten nicht auf der gleichen Ebene, sondern der Lehrer muss ihrer Ansicht nach dem Schüler überlegen sein. Diese Befunde machen deutlich, dass die Erwartungen der französischen Jugendlichen gegenüber ihren Lehrern von einer eigentümlichen Ambivalenz geprägt sind: sie suchen zwar die Überlegenheit des Lehrers, aber sie scheinen das letztendlich nur zu tun, um sich gegen sie aufzulehnen.

### 3.3. Die Rolle des Lehrers

*„Sie [die Lehrer; N.W.] kommen, halten ihren Unterricht, gehen.“* (Martine, eine französische Schülerin).

Diese Aussage von Martine – der Lehrer kommt, hält seinen Unterricht und geht – die wir sehr oft von verschiedenen Schülern gehört haben, ist kennzeichnend für die Lehrerrolle in Frankreich: Der französische Lehrer begreift sich ausschließlich als ein Vermittler von Wissen. Die Arbeit, die man von ihm erwartet, besteht darin, wie es Anne Barrère (2002) ausgedrückt hat, „Unterricht zu halten“ (ebd.). Der Lehrer hat die Aufgabe vorzutragen, während die Schüler sich auf die Rolle der Zuhörer beschränken müssen, ein Umstand, den eine von uns interviewte französische Schülerin einmal folgendermaßen ausgedrückt hat: *„In Frankreich halten die Lehrer ihren Unterricht, also etwa in dem Stil ‚guten Tag, auf Wiedersehen, und dann macht’s mal gut‘.“* (Isabelle). Eine ähnliche Einschätzung findet man auch bei einer anderen Schülerin aus Frankreich: *„Ich weiß nicht, er schmeißt uns sein Zeug hin, sagen wir es mal so, und der Schüler soll alles in sich aufnehmen, es also auswendig lernen, und das ist es.“* (Perrine) Die Schülerin Elise – ebenfalls eine Französin – benutzt für den gleichen Sachverhalt einen bildlichen Vergleich: *„Ich finde, dass man [in Deutschland, N.W.] wesentlich mehr lernt. Um zu vergleichen, könnte man sagen, dass es sich in Frankreich wie mit einer leeren und einer vollen Gießkanne verhält: der Lehrer ist die volle*

*Gießkanne, und der Schüler lässt sich begießen. Im Gegensatz dazu nehmen in Deutschland alle in der Klasse am Unterricht teil. Und da das alles in der Form eines Gesprächs abläuft, ist das am Ende mehr entspannt“* (Elise). Alles in allem kann man sagen, dass in Frankreich der Schüler weitaus mehr gefordert ist: in der Schule hört er den Vorträgen des Lehrers passiv zu, zuhause muss er sich dann aber den Stoff hart erarbeiten. Die Schüler erwarten von ihrem Lehrer nicht, dass er sympathisch oder angenehm im Umgang ist. Von ihm wird in erster Linie ‚Leistung‘ erwartet, die Sympathie ist dagegen zweitrangig, sozusagen eine „Option“ unter mehreren anderen. *„Je strenger, desto mehr Erfolg“* mit dieser Formel bringt Lucie, eine weitere französische Schülerin dieses Lehrerbild auf den Begriff.

### 3.4 Die Beiträge der Schüler, der Vortrag des Lehrers und die Wissensvermittlung

Dass der Unterricht in Frankreich vornehmlich als „Frontalunterricht“ durchgeführt wird, kommt in den von uns geführten Interviews immer wieder zur Sprache: *„es ist der Lehrer, der, ich weiß nicht, das Wort hat, und die Schüler haben nichts zu sagen“* (Perrine). Die französischen und deutschen Schüler bedauern es, dass sie im Unterricht *„nicht etwas zu sagen haben“* (Anne, eine französische Schülerin). Die von einem Schüler in Frankreich erwartete Haltung ist, zuzuhören, wohingegen es in Deutschland darum geht, den Unterricht zu verstehen. Insofern wird von dem französischen Schüler Schweigen gefordert, wohingegen es für deutsche Schüler unumgänglich ist, sich am Unterricht zu beteiligen und Fragen zu stellen. Diesen unterschiedlichen Haltungen korrespondiert auch die Erwartung, dass das, was der französische Lehrer sagt, nicht zur Diskussion gestellt wird. Die Schüler müssen es so hinnehmen, wie es gesagt wurde.

Die schulische Logik in Frankreich besteht darin, Kenntnisse anzusammeln, wobei viele Schüler darüber klagen, dass sie keine Zeit haben, das Gelernte wirklich zu assimilieren. Diejenigen Erkenntnisse, die man außerhalb eines Lehrervortrages und der Schule erwirbt, können in der Schule nicht zur Diskussion gestellt werden. Die Nachteile dieser Methode des *„Einrichterns“* beklagt eine französische Schülerin, wenn sie anmerkt, dass vom Gelernten *„drei Tage später alles vergessen ist“* (Cécile)!

Somit werden in Frankreich die Schüler nicht zum selbstständigen Denken angeregt; sondern sie dürfen nur das wiedergeben, wovon ihnen der Lehrer zuvor berichtet hat. Dieser Haltung entspricht es, dass französische Schüler als unfähig gelten, sich eigene Gedanken über einen Sachverhalt zu machen; eine argumentative Auseinandersetzung mit Vortrag des Lehrers sucht man im französischen Unterricht vergebens. Der Unterricht in Frankreich gleicht einer *„One-man-show“* des Lehrers, während die Schüler auf die Rolle der Zuschauer festgelegt sind. In Deutschland dagegen ist es möglich, dem Lehrer zu widersprechen, was von einigen der französischen Austauschschüler als eine Frechheit oder als eine Art Majestätsbeleidigung gedeutet wird: *„das hat mich schockiert am Verhalten der Klasse, denn wenn man in*

*Frankreich so einem Lehrer antworten würde, mein Gott, man würde in der Luft zerrissen, also, das ist klar*“ (Marie, eine französische Schülerin).

Will man die zentrale Aussage der Jugendlichen hinsichtlich des Schüler-Lehrer Verhältnisses zusammenfassen, dann lässt sich feststellen, dass sie im Grunde zutiefst ambivalent sind. Es hat sich des Weiteren gezeigt, dass es nicht nur Unterschiede in der Beziehung des Schülers zu seinem Lehrer gibt, sondern es ist das schulische Leben insgesamt und die damit verbundenen Erfahrungen, in denen sich das deutsche und das französische Schulsystem wesentlich unterscheiden. Die Arbeit, die man zuhause für die Schule zu erledigen hat, hat in beiden Ländern jeweils einen anderen Stellenwert und die Schule nimmt einen unterschiedlichen Platz im Leben des Jugendlichen ein. Im Folgenden werden wir unsere Analyse auf diesen Aspekt konzentrieren.

#### 4. Die Schularbeit und die Stellung der Schule im Leben des Jugendlichen

Was den Rhythmus und die Fülle der von den Schülern zu bewältigenden Arbeit angeht, stellen die Jugendlichen einen großen Unterschied zwischen dem deutschen und dem französischen Schulsystem fest; so ist es auch der Arbeitsrhythmus an den Schulen, über den sich am häufigsten geäußert wird.

##### 4.1. Der Stellenwert der Schularbeit

Die Benotung stellt aus Sicht der französischen Schüler ein wichtiges Element für ihre Motivation dar: es geht ihnen darum, die möglichst beste Note zu bekommen. Den Schülern ist es wichtig, „*die Stange hoch zu halten*“ (ein französischer Ausdruck, der vom Hochsprung im Sport abgeleitet ist). Demgegenüber hätten die deutschen Schüler die Fähigkeit, sich von sich aus für das im Unterricht Vermittelte zu interessieren, wohingegen der französische Schüler den Druck durch die Benotung brauche. Dieser Haltung entspricht auch die unterschiedliche Wertschätzung der Hausaufgaben in den beiden Unterrichtssystemen: so seien die Hausaufgaben in Deutschland wesentlich weniger heilig als in Frankreich.

Der wichtigste Motor, der die Schüler in Frankreich zum Arbeiten bringt, ist nicht das, was sie interessiert, sondern das, was sie tun müssen, um Erfolg zu haben. So bemerken einige der Interviewten, dass die französischen Schüler gar nicht erst auf die Idee kämen, das tun, was sie wirklich interessiere, denn oberstes Ziel sei es, in der Schule Erfolg zu haben: „*Ich denke, dass die Franzosen vor allem einen sehr, sehr angesehenen Beruf haben wollen*“ (Perrine). Wie bei vielen anderen Franzosen auch, spricht man in der Familie von Estelle ständig von der Schule: bei Tisch, in den Ferien etc. Alle Gespräche würden sich um die Schule drehen, denn für ihre Familie „*ist es sehr wichtig, schulischen Erfolg zu haben*“. Als wir sie nach den Gründen für diese große Bedeutung der Schule fragen, antwortet sie: „*weil sich in Frankreich*



*alles auf die Schule stützt. Ja, das bedeutet, dass man gute Noten in der Schule haben muss, wenn man Erfolg haben will, man muss so sein, man muss die Beste sein (...). Wenn du in Deutschland nicht gut in der Schule bist, bah, ich glaube nicht, dass das dramatisch ist, nein, glaub ich nicht“.* Für Schüler in Frankreich scheint es einigermaßen dramatisch zu sein, wenn sie keinen Erfolg in der Schule erlangen können, und deshalb investieren sie all ihre Energie in die schulische Arbeit. In Deutschland dagegen *„ist man in den Ferien!“* (Marie, eine französische Schülerin). In den von uns geführten Gesprächen tauchte dieser Vergleich regelmäßig auf: der Aufenthalt an den Schulen in Deutschland erschien den meisten als eine Form von Ferien. Zudem machen sich die ‚Deutschen‘ nach der Beobachtung der interviewten französischen Schüler während des Unterrichtes nur wenige Notizen, sie stünden unter einem wesentlich geringerem Druck, hätten ein beträchtliches Maß an Freizeit und wenig Hausaufgaben zu erledigen. Einigen französischen Austauschschülern erschien es so, als ob *„sie fast nicht arbeiten“* so dass *„man meint, dass man in den Ferien ist“* (Paul).

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

*„Und außerdem weiß ich nicht, wie sie das schaffen, sie arbeiten wesentlich weniger, und sie haben bessere Ergebnisse, das ist schließlich trotzdem komisch. (...) Also, das ist schließlich auch nicht normal. (...) Wir Franzosen arbeiten viel mehr als die Deutschen, und schließlich schneiden wir trotzdem schlechter ab“* (Gaëlle). Eine große Mehrheit der von uns interviewten Schüler – Deutsche wie Franzosen – sind der Ansicht, dass das schulische Niveau der deutschen Schüler zumindest demjenigen der französischen entspricht. Eine Ausnahme stellt der Englischunterricht dar. Einhellig ist man hier der Meinung, dass das Niveau der deutschen Schüler weit höher ist als das ihrer französischen Partner. Allerdings sind einige Schüler der französischen „S“ Klassen<sup>7</sup> der Ansicht, dass es sich in den naturwissenschaftlichen Fächern gerade umgekehrt verhält. In diesem Zusammenhang stellt Amélie eine Frage, die sich allen von uns interviewten französischen Austauschschülern gestellt hat: *„ich frage mich, warum müssen wir so viel arbeiten, um zu dem gleichen Ergebnis zu kommen?“* Das unterschiedliche Verhältnis zwischen Arbeit und Ertrag bleibt für viele Schüler ein Geheimnis: *„Es ist richtig, dass man normalerweise bessere Ergebnisse hat, wenn man mehr arbeitet. Wenn man den ganzen Tag arbeitet, und wenn man noch am Abend arbeiten muss, dann müsste man eigentlich bessere Ergebnisse haben, aber das stimmt nicht, das Niveau ist höher in Deutschland, also das ist nicht logisch“* (Gaëlle).

Die französischen Jugendlichen haben Schwierigkeiten, die Arbeit in den deutschen Schulen richtig einzuschätzen, denn diese ist weniger sichtbar als in Frankreich und scheint den Schülern weniger Mühen und Leiden zu verursachen. Einige der französischen

---

<sup>7</sup> Die französischen „S“ Klassen bilden den wissenschaftlichen Zweig der letzten beiden Gymnasialklassen. Diesem Zweig wird ein hoher Wert zugeschrieben, da er den Schülern den Eintritt in die Eliteschulen („grandes écoles“) eröffnet.

Austauschschüler berichten davon, dass die deutschen Schüler am Nachmittag nicht arbeiten: sie suchen im Internet oder lesen Bücher für ihre Kurse! Den französischen Schülern hingegen fällt es in Deutschland sehr schwer zu lernen, da sie weder wissen, wie sie arbeiten sollen, noch was von ihnen erwartet wird. *„Oh, die Arbeit! Alle Schüler machen sich das Arbeiten in Deutschland leicht!“* (Lucien, ein französischer Schüler).

Als Justine wieder nach Frankreich zurückgekehrt ist, fiel ihr auf, dass das „Durcheinander“ in Deutschland nicht das gleiche „Durcheinander“ wie in Frankreich ist, ohne dass es ihr möglich wäre, diese Erfahrung einzuordnen: *„ich weiß wirklich nicht, ob das ein verbundenes Durcheinander ist, ich meine, ob das ein Durcheinander ist, wie wir es in Frankreich als solches bezeichnen, oder ob das, eh, ein Durcheinander mit Beziehung zum Arbeiten ist. Vielleicht arbeiteten sie in Wirklichkeit, weiß nicht, mir ist es nicht gelungen, herauszubekommen, ob sie arbeiteten oder nicht, also hatte ich den Eindruck, dass sie arbeiteten, aber ich hatte den Eindruck, dass sie machten, was sie wollten.“*

Demgegenüber ist es im französischen Unterricht wichtig, dass *„der Lehrer sehen muss, dass du arbeitest. Das ist es in der Tat. Der Lehrer muss sehen, dass du arbeitest“* (Cécile). Auch die französische Austauschschülerin Alexandra kommt zu dem Schluss, dass der Aufwand, den die Schüler für die Schule betreiben müssen, in Deutschland weniger sichtbar ist. In französischen Schulen gibt es offenbar geradezu eine Inszenierung der schulischen Arbeit; *„jeder muss genau wissen, was gemacht wird“*. Die Hausaufgaben haben hier die Funktion einer ‚Bestätigung‘ des Fleißes. Sie fungieren gleichsam als Garantie, dass gearbeitet worden ist. Aus dem gleichen Grund ist es in Frankreich äußerst wichtig, sich während des Unterrichts Notizen zu machen, was deutschen Schülern offenbar überflüssig erscheint, da sie es nicht nötig haben mit ihren schriftlichen Arbeiten zu beweisen, dass sie gearbeitet haben. In Frankreich unterscheiden sich die Leistungsmodalitäten (vgl. Bevoirt & Trancart, 2006) und Strategien der Selbstinszenierung (vgl. Goffman, 1973) von denjenigen in Deutschland. So gehört die Selbstinszenierung in Frankreich zum Lernprozess dazu, während eine solche theatralische Zurschaustellung in Deutschland weit weniger häufig anzutreffen ist. Vor dem Hintergrund dieser Differenz kommt es auf Seiten der französischen Schüler zu einer geradezu systematischen Unterbewertung der von den deutschen Schülern verlangten Arbeit: *„Ich habe zwei Wochen lang fast den Eindruck gehabt, meine Zeit zu verlieren, so sehr tun sie im Unterricht nichts. Selbst wenn sie das meinen, ist das keine wirkliche Arbeit“* (Lucien, ein französischer Schüler). Ganz im Sinne dieser Einschätzung ist für viele französischen Schüler das Lesen von Texten keine wirkliche Arbeit. Sie können aus Zeitmangel nur wenig lesen, wobei für sie das Lernen von grammatikalischen Regeln eine Beschäftigung ist, für die sie viel Zeit aufwenden und die sie als eine ‚echte‘ Arbeit bezeichnen. *„Die Zeit, die sie zum Zeitungslernen verwenden, verbringen wir in der Schule.“* (Vincent, ein französischer Schüler)

#### 4.3. Arbeitsmethode und Lernmethode

*„Ich bin an einem Wochenende angekommen, und es ging sofort am Montag los. Meine erste Stunde war Mathe. Also die sind hier sehr, sehr strikt in Mathe, wenn man Mathe hat, hat man ein bisschen (...) ich habe mich amüsiert, ich habe mich wirklich amüsiert; das war so komisch, das war so anders, ich habe vom Anfang bis zum Ende gelacht. Die Art, wie die Schüler sich verhielten, war wirklich so (...) entspannt, so ganz anders als bei uns, wo man sich gut verhalten muss, nichts sagen darf, das war wirklich, das hat mir (...) das hat mir (...) ich kann nicht sagen, dass das mir Angst eingejagt hat, aber ich habe mich wirklich gewundert. Und nach einer Weile habe ich mich in der Tat daran gewöhnt, und das ist sehr gut verlaufen“* (Elisabeth, eine französische Schülerin). Wie Elisabeth begreifen viele französische Austauschschüler, dass man anders lernen kann, als sie es bislang gewohnt waren und das selbst dann, wenn ihnen die in Deutschland praktizierten Lernmethoden in gewissen Hinsichten als unvollständig erscheinen. Die deutschen Lehrer weisen darauf hin, dass die von ihnen eingesetzten Lernmethoden ihren Schülern dazu verhelfen sollen, mehr Selbständigkeit und Autonomie zu erlangen: von den Schülern wird verlangt, dass sie ihre Arbeit selbst organisieren, und dass sie sich den Stoff mithilfe ihrer Schulbücher erarbeiten. Sie *„lernen tatsächlich sich alleine durchzuwurschteln, als wenn sie bereits in einer Hochschule wären“* (Sophie, eine französische Schülerin).

In Frankreich dagegen kann das, was zwar gesagt, aber nicht aufgeschrieben wurde, von den Schülern nicht wirklich gelernt werden. Geschriebenes ist der Beweis der getanen Arbeit, man kann es sehen, und es ist somit sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler eine Garantie dafür, dass gearbeitet wurde. Dem schriftlichen Wort kommt insofern eine ‚beruhigende‘ Funktion zu und vermittelt das Gefühl, *„echte Arbeit“* geleistet zu haben, welche zu *„einem großen Studium“ führen kann“* (Pierre, ein französischer Schüler). Die drei letzten Klassenstufen werden in Frankreich als eine Zeit verstanden, die dazu bestimmt ist, sich mit dem akademischen Lernen bekannt zu machen.

#### 4.4 Die Vormachtstellung der Schule in Frankreich

Die von uns interviewten deutschen Austauschschüler zeigen sich immer wieder beeindruckt, wie sehr in Frankreich das tägliche Leben um die Schule herum zentriert ist. Die schulische Arbeit nimmt einen nahezu exklusiven Platz im Leben eines französischen Schülers ein und der schulische Misserfolg wird nicht selten als eine existentielle Krise wahrgenommen. Dieser Kontrast zwischen der Wertigkeit der schulischen Arbeit in Deutschland und Frankreich macht sich Sophia, nachdem sie wieder nach Frankreich zurückgekehrt war, folgendermaßen bewusst: in Deutschland muss man *„nicht unbedingt studieren, um zu leben“*. Diese Äußerung legt die Vermutung nahe, dass es für das Leben in Frankreich als unumgänglich angesehen wird, zu studieren, dass man erst durch ein Studium die Möglichkeit hat, ein Leben mit einem

hohen sozialen Prestige zu führen. In diesem Sinne fühlt sich auch die französische Austauschlerin Isabelle „von der Schule abhängig“. Abhängig deshalb, weil ihrer Meinung nach der Schule auch eine schützende Funktion zukommt, die einen von der Last befreit eine „entfremdete Arbeit“ anzunehmen. Die eigene Schulkarriere aufs Spiel zu setzen, ist für französische Schüler gleichbedeutend mit ihrem Leben zu spielen, denn ohne dass man eine erfolgreiche schulische Laufbahn absolviert hat, wird es fragwürdig, ob man sein späteres Berufsleben erfolgreich bestehen kann; man muss die Schule durchlaufen, um sein Leben zu meistern, um glücklich zu sein. Sowohl die französischen wie die deutschen Austauschschüler versuchen, diesen beträchtlichen Unterschied zwischen der Bedeutung der Schule in Frankreich und Deutschland darzustellen, was z.B. in der folgenden Äußerung einer jungen Deutschen zum Ausdruck kommt: *„Hier dreht sich das ganze Leben bloß um Schule. Und eh, in Deutschland ist Schule zwar wichtig, und eh, ich meine, man lernt auch selbst, damit man seine vernünftigen Noten hat, aber das ist jetzt nicht so der, der Mittelpunkt des Lebens. Ja, das dreht sich um was anderes. Weiß ich nicht“* (Marlene). Folge dieser unterschiedlichen Einschätzung der schulischen Arbeit ist dann eine unterschiedliche Einschätzung des Aufenthalts im jeweiligen Gastland. Das zeigt sich zum Beispiel, wenn Pierre über seine französischen Mitschüler in Deutschland folgendes zu Protokoll gibt: *„in Deutschland sind sie jung“*.

Die französische Schülerin Anne erklärt, dass sie gern in ihre französische Schule geht, sie mag die Stimmung und das Miteinander in ihrer Klasse. Die Schule gehört ganz zu ihrem Leben, sie verbindet sie sehr eng mit ihrem Leben und sie glaubt, dass sie *„das französische System nicht verleugnen“* kann, da dieses *„so sehr zu meinem Leben gehört, schließlich ist es zur Zeit mein Leben. Also eh (...) wenn ich mein Leben verleugnen würde, ich kann mein Leben nicht verleugnen!“* Die Schule verleugnen würde bedeuten, sich selbst zu verleugnen, was für sie unmöglich ist. Die Schule wird von den französischen Jugendlichen als der Mittelpunkt ihres Lebens empfunden. Sie haben keine Zeit, tagsüber etwas anderes zu tun, als zu lernen. Einen ganz anderen Stellenwert hat die Schule dagegen in Deutschland. Sie ist eher ein Tätigkeitsfeld unter anderen: *„Aber ich denke, dass die Schule in Deutschland eher als eine Tätigkeit als eine Aufgabe gesehen wird“*. (Fabrice, ein französischer Schüler). Ganz im Sinne dieser Kontrastierung berichtet ein deutscher Austauschschüler davon, dass einige Franzosen bis 3 Uhr nachts arbeiten, was er übermäßig findet: *„für manche ist die Schule fast das Leben“* (Hans). Als charakteristisch für diese Jugendlichen, die die „echten Sekundarstufe 2 Schüler“ (Dubet, 1991,) darstellen, ist der Mittelpunkt ihres Lebens die Schule und insofern kann man davon sprechen, dass die schulische Erfahrung und der schulische Erfolg den zentralen und vitalen Aspekt im Leben eines französischen Schülers ausmacht.

Regelmäßig wurde von den französischen Schülern bekräftigt, dass man in Frankreich hart arbeiten muss, um *„Erfolg zu haben“*, ohne das im einzelnen geklärt wäre, worin genau man denn Erfolg haben muss. Erfolg zu haben, ist den französischen Schülern generell sehr

wichtig. Diesen Aussagen liegt offenbar unterschwellig ein Modell des Wettbewerbs und eine bestimmte Mentalität zugrunde, was sich bei Antoine so ausdrückt: „*dass man es immer schaffen will, dass man immer das Beste geben will, immer produzieren, produzieren, produzieren*“. Die Franzosen seien vom Arbeiten wie „*hypnotisiert*“, sie arbeiten „*nonstop*“ und stecken bis zum „*zum Kragen in der Arbeit*“ (Antoine, eine französische Schülerin), ohne dazu eine Alternative zu haben.

## 5. Resümee

Der hier vorgenommene deutsch-französische Vergleich eignet sich besonders gut zum Aufzeigen der von den Teilnehmern des „Voltaire“-Programms gemachten schulischen Erfahrungen. Diese Erfahrungen zeigen sich in den Bewertungen, die die Schüler den Arbeitsmethoden und dem Arbeitsaufwand zuschreiben, sie zeigen sich in dem, was ihnen die Ferien und ihre freie Zeit bedeuten, welchen Druck sie beim Lernen empfinden und welchen Sinn sie ihrem schulischen Leben insgesamt geben. In diesem Sinne kann man den hier dokumentierten Schüleraustausch als einen ‚Indikator‘ für soziale Erfahrungen betrachten. Indem man die Teilnehmer dazu auffordert, ihre Erfahrungen zu vergleichen, betreibt man eine neue Art einer vergleichenden Erziehungswissenschaft, die wir eingangs als eine vergleichende Erziehungswissenschaft „in vivo“ bezeichnet haben. In einer solchen Komparatistik wird die internationale Mobilität als ein Medium benutzt, in dem die Akteure ‚die Erfahrung einer anderen Erfahrung‘ machen, was sie dann dazu veranlassen kann, ihre Vergangenheit in einem neuen Licht zu sehen. Damit setzt sich diese Methode von einer vergleichenden Erziehungswissenschaft ab, die auf einer quantitativen Bewertung der Kompetenzen von Schülern verschiedener Länder beruht und macht die Erfahrung des je einzelnen Individuums zum Gegenstand der Analyse.

## Literatur

Akkari, Abdeljalil (2002): Au-delà de l’ethnocentrisme en sciences de l’éducation. In Dasen, Pierre & Perregaux, Christiane (Hrsg.): Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l’éducation. Bruxelles : De Boeck.

Baudelot, Roger & Establet, Christian. (2009): L’élitisme républicain, l’école française à l’épreuve des comparaisons internationales. Paris : Seuil.

Bautier, Elisabeth & Rochex, Jean-Yves. (1998). L’expérience scolaire des nouveaux lycéens. Paris : Armand Colin.

Bevort, Antoine & Trancart, Danièle. (2006). Les inégalités régionales en matière d’éducation : capital social et performances institutionnelles. In Bevort, Antoine & Lallemand, Michel (Hrsg.), Le capital social, Performance, équité et réciprocité. Paris : La revue du MAUSS.

Bittner, Günther. (1997). *Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken*. Zug: Die Graue Ed.

Boltanski, Luc. (2006). Préface. In Nachi, Mohamed, *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : Armand Colin.

Brougère, Gilles & Tobin, Joseph. (2000). *Culture et sexualité à l'école maternelle, Etude comparée entre les Etats-Unis et la France*. Education et Sociétés n°6.

Brougère, Gilles. (2002). *L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires*. Les Dossiers des Sciences de l'Education n°7.

Brougère, Gilles. (1997). *Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire*. Revue française de pédagogie n°119.

Brougère, Gilles. (2002). *Jeu, loisirs et éducation informelle*. Education et Sociétés n°10.

Brougère, Gilles & Rayna, Sylvie (Herg.). (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Lyon : INRP.

Charlot, Bernard, Bautier, Elisabeth & Rochex, Jean-Yves. (2000). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Bordas.

Delory-Momberger, Christine. (2001). *Bildung et écologie humaine : de la philosophie de la nature à la pédagogie de l'environnement*. Education permanente n° 148, 45-55.

Delory-Momberger, Christine. (2002). *Bildung et récit de vie. Chemin de formation au fil du temps... (ggf. 4)*.

Delory-Momberger, Christine. (2003). *Biographie et éducation*. Paris : Anthropos.

Demmer, Marianne. (2006). *Bildungsbericht 2006 und nationale Bildungsstrategie. Die Deutsche Schule (ggf. 98. Heft 4)*.

Dubet, François. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'EHESS.

Dubet, François. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.

Dubet, François. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dumont, Louis. (1991). *L'idéologie allemande*. Paris : Gallimard.

Floc'h, Benoît. (2009). *Les 16-25 ans, génération qui a perdu foi en l'avenir*. Le Monde (ggf. 10 mars).

Fromm, Martin. (1987). *Die Sicht des Schülers in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Galland, Olivier. (2009). *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*. Paris : Armand Colin.

Gandouly, Jacques. (1997). *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Strasbourg : PUS.

Goffman, Erving. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome I*. Paris : Les Editions de Minuit.

Kramer, Rolf-Torsten. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien*. Opladen : Leske + Budrich.

- La Borderie, René. (2000). L'art du voyage, repères pour la comparaison. In Groux, Dominique & Tutiaux-Guillon, Nicole (Hrsg.), Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux. Paris : L'Harmattan.
- Löwe, Martina. (2003). Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Morin, Edgar. (1999). La tête bien faite. Paris : Seuil..
- Novoa, Antonio. (2001). Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In Sirota, Régine (Hrsg.), Autour du comparatisme en éducation (41-48). Paris : PUF., 2001.
- Rayou, Patrick. (1998). La cité des lycéens. Paris: L'Harmattan.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. (2005). Schulpädagogik und Bildungsforschung. Die Deutsche Schule (ggf. 97, Heft 4).
- Wallenhorst. (2006). L'école en France et en Allemagne, comparaison d'expériences scolaires. In Groux, Helmchen, Jürgen & Flitner, Elisabeth (Hrsg.), L'école comparée, Regards croisés franco-allemands (449-466). Paris : L'Harmattan.
- Wallenhorst, Nathanaël. (2005). France-Allemagne, des logiques différentes. Cahiers pédagogiques (ggf. 436).
- Wallenhorst, Nathanaël. (2008). Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 13, Freie Universität Berlin.
- Weigand, Gabriele. (2004). Schule der Person. Würzburg: Ergon Verlag.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg. (2004). Bildung im Ritual, Perspektiven performativer Transritualität. In Wulf, Christoph (u. a.), Bildung im Ritual (359-382). Wiesbaden : V.S.