

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 30 (2008)

Heft: 2

Vorwort: Gros plan sur la forme = Fokus auf die Formen schulischer Bildung

Autor: Thévenaz-Christen, Thérèse / Tröhler, Daniel

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Éditorial: Gros plan sur la forme scolaire

**Thérèse Thévenaz-Christen, avec la collaboration
de Daniel Tröhler**

L'éducation, dans une perspective large, se manifeste par une forme sociale de médiation fondée sur une «opération de base» qui consiste à montrer (Prange, 2003, p. 28). Plus précisément montrer représente, selon Prange, l'opération même de désigner un objet quelconque à autrui de telle façon qu'il puisse à son tour montrer qu'il se l'est approprié. Cette idée constitue le noyau des sciences de l'éducation. Elle a pour double conséquence: 1. *d'appréhender la relation éducative* du point de vue de l'objet enseigné pour être appris à partir du médium montrant l'objet. L'objet n'apparaît donc pas en tant que tel, mais dans sa forme médiatisée. L'idée, déjà présente notamment chez Aristote (-323/1983), est ancienne. Comprendre cette forme sociale de médiation suppose une analyse de la forme de ce qui est montré de l'objet, c'est-à-dire d'appréhender l'objet, les buts et les motifs de celui qui montre, et de cet autrui à qui il est montré. 2. *de saisir le cadre social, culturel et institutionnel* dans lequel s'inscrit la relation éducative. Ce cadre constitue un élément explicatif indispensable pour comprendre la forme sociale de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans la partie thématique de la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, la focalisation porte sur une forme particulière, la forme scolaire de l'éducation.

Dans cet éditorial, nous allons procéder en deux temps: tout d'abord nous définissons le concept de *forme scolaire* et examinons comment il se traduit dans différentes aires culturelles des sciences de l'éducation. Ensuite nous présentons les contributions publiées ici pour voir les éventuelles convergences. Contrairement à la perspective donnée par Prange (2003) qui se focalise sur la compréhension de l'opération de montrer un contenu pour qu'il soit appris, nous verrons que ce sont plus les principes organisateurs du système éducatif que l'opération de montrer qui sont mis en évidence. L'analyse de la complexité du cadre semble limiter celle de la forme scolaire. Ceci fait apparaître que la forme prise pour montrer un objet à apprendre semble échapper à l'analyse.

L'émergence du concept se repère chez certains historiens et sociologues francophones. Il désigne une forme de socialisation particulière qui se démarque

d'autres formes d'apprentissage telles que le préceptorat par exemple. Les premières utilisations du terme de forme scolaire désignent l'enseignement au collège. Il s'agit d'un enseignement et d'un apprentissage en établissements; avec un public sélectionné provenant de l'élite; un cursus d'études, notamment basé sur les langues anciennes; des modes d'apprentissage par exercices qui s'appuient sur l'écrit (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 293; Julia, 1998, pp. 78-79). Signalons que ces premières théorisations historiennes pointent essentiellement une structure: une organisation de l'étude en un cursus, lui-même structuré par des disciplines et des modes d'appropriation spécifiques, adressés à un public ciblé et définissant une relation éducative dans la clôture d'établissements. Tout ceci définit un enseignement et un apprentissage systématiques coupés des autres sphères d'activités humaines. Dans sa thèse défendue en 1978, Vincent (1982) donne une assise sociologique à ce concept en l'étendant à l'école primaire française. La forme scolaire se démocratise. En plus des éléments déjà énumérés, Vincent lie intrinsèquement la forme de socialisation scolaire à l'école obligatoire pour toutes et tous, c'est-à-dire à l'existence de l'État.

La période des années 1980, fortement marquée par les discours sur les inégalités sociales à l'école et l'échec scolaire, contribue à réinvestir le concept, selon une double perspective: 1. la forme scolaire, comme forme de scolarisation des élèves est à mieux comprendre du point de vue de son fonctionnement et du rapport aux objets construits à l'école (voir Lahire, 1993); 2. Cette forme, différente et coupée de la vie extrascolaire des élèves, engendre l'échec, voire l'exclusion sociale. Trop figée, trop scolarisée, elle doit se réformer et se déscolariser (par exemple, Vincent, 1994).

Du point de vue du concept, la forme scolaire se définit comme la forme socio-institutionnelle de transmission et de médiation des savoirs, des techniques et des arts à l'échelle d'une génération. Étroitement dépendante du système étatique, en l'occurrence de l'État républicain, cette forme vise à rendre la jeune génération apte à saisir et à poursuivre le développement économique, social, politique et des valeurs propres aux nations et aux États. La forme scolaire caractérise une nouvelle conception de l'éducation où l'enseignement et l'apprentissage s'organisent par disciplines dans la perspective de modifier les façons de penser, d'agir, de parler et d'écrire des élèves. Autrement dit, une façon spécifique et systématique de structurer et de concevoir la formation de la jeunesse et du citoyen.

Le concept ne semble pas se traduire tel quel dans les autres aires culturelles des sciences de l'éducation. Des conceptions proches s'observent cependant. Outre-Atlantique, Tyack et Cuban (1995) parlent de *grammar of schooling*¹ pour désigner un système similaire qui «organizes the central work of the school instruction» (p. 84): le temps délimité en horaires et en degrés scolaires, un espace structuré par l'établissement et la salle de classe, la séparation des connaissances

par thématiques disciplinaires, la promotion des élèves, mais aussi, sur un plan local, l'instruction en classe qui s'appuie sur les connaissances et l'expertise des enseignants (p. 135). Tout ce qui donne sa structure à l'enseignement en classe est désigné. Signalons que cette perspective accentue les aspects matériels et formels. L'objet même de l'instruction – l'opération de montrer, voir plus haut – échappe à l'analyse. L'instruction en classe ou la discipline scolaire qui pourrait désigner la médiation de contenus thématiques particuliers sont vues comme un ensemble de disciplines ou de connaissances, comme un tout.

La perspective de Tyack et Cuban est celle des réformes scolaires. Ils s'interrogent sur la persistance, la relative stabilité de l'école, voir son insensibilité face aux réformes. Par le développement de l'école publique, la forme scolaire s'est généralisée, s'est démocratisée et s'est stabilisée. Tyack et Cuban (comme Vincent à la suite de sa thèse, 1994) mettent l'accent sur l'inertie de l'école. Leurs études montrent que ce ne sont pas les réformes de l'extérieur qui changent l'école, mais l'école qui assimile les réformes à sa *grammar of schooling*. En quelque sorte, la pertinence de s'intéresser à la forme scolaire, à son existence même, est ici mise en évidence par la résistance aux changements. Cette forme constitue une réalité qui reste à expliquer.

À partir de l'éthique de Weber, Fend s'intéresse, de façon remarquable, à ce qu'il appelle la *Vergesellschaftungsform von Lehren und Lernen* [la forme de socialisation de l'enseignement et de l'apprentissage] (2006a). Comme Tyack et Cuban, il décrit le processus de construction de cette forme. La forme scolaire s'appréhende pour lui aussi au plan général de l'organisation scolaire de la politique éducative: «sie ist vielmehr zu einem universalen Modell für die Gestaltung öffentlicher Erziehung und Bildung geworden» (p. 28). Cette *Vergesellschaftungsform*, considérée selon Fend comme un modèle qui a tendance à s'universaliser représente une voie de formation occidentale particulière (2006b). Il insiste sur la création que suppose la forme scolaire, une création culturelle par divers acteurs dont les enseignants. Pour les pays d'Europe du Sud, Novoa (1998, et dans sa thèse en 2006) examine la genèse de ce qu'il nomme « le modèle scolaire » dont la propriété est pour lui aussi de se diffuser à travers le monde. Le *modèle scolaire* est présenté sous quatre aspects: 1. La transformation de l'élève en écolier; 2. Le cursus scolaire sous l'angle des disciplines scolaires, prises ensemble comme un tout et sous l'angle de l'enseignement gradué par classe d'âge; 3. Le processus de professionnalisation des enseignants et 4. L'émergence et le développement d'un discours spécialisé dans le champ éducatif.

En conclusion, le concept de forme scolaire comporte essentiellement deux faces et définit: 1. La généralisation d'une forme spécifique de relation didactique, sa démocratisation et sa large diffusion; 2. Une scolarisation excessive imperméable aux réformes et une trop forte décontextualisation de ce qui s'enseigne, dans une école qui sélectionne et discrimine. Le discours sur la scolarisation excessive de l'école s'inscrit clairement dans les discours de l'air du temps. Pour suivre la voie

tracée notamment par Fend et Lahire, nous avons fait le choix d'adopter un point de vue plus descriptif et compréhensif.

Retenons que la *forme scolaire*, la *grammar of schooling* ou le *modèle scolaire* désignent tous trois:

- Un enseignement à une échelle de masse, pour une génération d'enfants;
- Des finalités éducatives et des contenus définis à un niveau public en relation avec l'État;
- Un enseignement obligatoire systématique organisé dans des établissements clos, par cursus scolaire, par classes d'âge et par degrés;
- Des objets d'enseignement thématiquement structurés dans un ensemble de disciplines scolaires;
- Une relation d'enseignement/apprentissage: des élèves et des enseignants formés, avec leurs expertises et leurs connaissances des objets d'enseignement et de la façon de les médiatiser;
- Un discours spécialisé sur l'enseignement, une culture scolaire à laquelle contribuent différents acteurs du système éducatif, dont les enseignants.

D'autres convergences entre ces concepts se marquent encore à propos des niveaux d'analyse du système scolaire concernés et de la prise en compte des objets d'enseignement. La relation éducative est définie de l'extérieur par les différentes attentes et aspirations sociales et institutionnelles, par les prescriptions officielles, par l'organisation du système éducatif, dont l'un des moteurs principaux est ce qui se joue en classe. Et paradoxalement ce moteur reste un point aveugle signalé par les différents auteurs cités ci-dessus.

L'analyse des objets d'enseignements, tant au niveau de ce qui est prescrit que de la médiation de ces objets en classe reste générale. Ces objets sont pris le plus souvent de manière globale, comme un tout indifférencié ou alors comme rapport à des contenus spécifiques. Lorsqu'ils sont pris de manière globale, ils sont présentés comme si leur nature et la façon de les médiatiser en vue de leur appréhension par les élèves étaient indépendantes de leur spécificité. Cette perspective globalisante, peu différenciée eu égard aux objets institués en classe, a des répercussions sur la compréhension de la nature de cette culture scolaire reconnue comme «persévérante». Dans quelle mesure les contributions présentées dans la partie thématique de la Revue s'inscrivent-elles dans la même logique? Nous le verrons dans la présentation des textes publiés ici. Donnons déjà quelques informations concernant l'ordre de leur publication.

Cet ordre vise à mettre d'abord l'accent sur la genèse de la forme scolaire d'un point de vue historique et en particulier sur ce qui a contribué à son émergence (Lahire et Bosche). Ensuite c'est l'étude de deux cas limites de la forme scolaire dans les dictatures allemandes qui est présentée (Tenorth). Suit une contribution sur la spécificité de la forme scolaire comme forme disciplinaire (Thévenaz-Christen). Pour finir, un point de vue qui contraste avec le concept de forme scolaire:

une analyse de l'éducation des Griots au Mali (Toulou). Cette analyse met en évidence des modalités d'éducation dites «informelles». Cette dernière contribution élargit l'étude de ce qui constitue «l'opération de montrer», pour reprendre les termes de Prange (voir plus haut) à une étude plus générale et anthropologique des formes d'éducation (Maulini & Montandon, 2005).

Lahire aborde le développement de la forme scolaire en relation avec l'écriture. Cette forme représente une socialisation spécifique «tramée par des pratiques d'écriture et supposant la constitution de savoirs scripturaux; forme sociale rendue nécessaire par la généralisation des cultures écrites dans les multiples domaines de pratique» (voir sa contribution). L'école comme sphère d'activité d'enseignement et d'apprentissage coupée des lieux d'activité sociale de travail développe des savoirs scripturaux schématisés et codifiés qui définissent ce qui est à enseigner et la manière de l'enseigner – une facette du discours spécialisé sur l'enseignement. Ce processus consiste à dégager des règles et des principes, de diviser en leçons et en exercices, de cerner les difficultés. La forme scolaire comme apprentissage réglé et méthodique instaure un rapport particulier de pouvoir et de savoir. Notamment une relation entre le maître et l'élève qui repose sur l'obéissance à la règle et la connaissance des règles de la langue écrite en particulier, par exemple les connaissances grammaticales ou orthographiques. La forme scolaire se définit ici essentiellement dans son rapport à l'écrit, par un rapport réflexif à des règles et à des contenus systématisés et intériorisés.

La genèse de cette forme est montrée dans les petites écoles de Port-Royal, dans les écoles rurales d'Ancien Régime et dans les petites écoles urbaines lassaliennes sous l'angle de la codification (sous forme écrite) des savoirs enseignés, de l'espace et du temps scolaires. Cette codification sert à «dresser» les élèves. Avec l'école de Jules Ferry et la forme scolaire, le rapport à la règle change: il faut la comprendre et à travers elle apprendre à s'auto-discipliner. Lahire conclut que le concept de forme scolaire, «une invariance dans les variations», permet de saisir la réalité scolaire contemporaine dans la mesure où elle situe la réalité scolaire dans une histoire.

Signalons que la perspective privilégiée par Lahire d'un rapport réglé à l'écrit privilégie l'aspect de la schématisation et de la codification sous-jacentes à ce qui s'enseigne et s'apprend. Elle souligne le caractère écrit des objets prescrits. Se repère également une centration sur la langue et le rapport à la langue. Cette définition de la forme scolaire a le mérite de pointer le lien entre la forme scolaire née avec la création de l'école publique de masse, l'écriture et l'écrit. D'autre part la définition donnée par Lahire en termes de rapport réglé à la langue conduit à ignorer l'ensemble canonique des disciplines scolaires et la discipline scolaire (Schulfach) comme élément organisateur et culturel de l'intervention enseignante (Chervel 1988/1998). La structuration disciplinaire des savoirs à enseigner n'apparaît donc pas comme un élément indispensable à la compréhension de la forme scolaire.

Selon une perspective historique, *Bosche* met en évidence qu'en Suisse aussi une pédagogisation des discours sur l'éducation s'observe dès le milieu du 18^e siècle. Les représentations sociales qu'elle contribue à forger se manifestent de façon suffisamment partagée pour qu'une école publique s'institue et ceci alors que l'offre d'éducation qui avait précédé, propre au libre marché, était foisonnante et fluctuante. Ces éléments bien connus des historiens sont montrés à travers une étude de cas: l'école *Haldenstein-Marschlins* située dans les Grisons. Les conceptions à la base de sa mise en place et de son développement, la réforme modifiant radicalement les orientations initiales et amorçant le déclin de l'école jusqu'à sa fermeture sont décrites. L'étude de cas permet de pointer l'élément suivant: les représentations qu'ont les parents de l'élite grisonne sont le reflet des discours de l'époque sur l'éducation et décident de l'inscription des enfants de cette élite dans une école, contribuant au succès ou à la fermeture de cette école. Mêmes hétérogènes, ces représentations ont forgé différents modèles d'école, ont débouché sur des expériences diverses avant l'avènement de l'école publique et qui ont favorisé sa constitution.

Dans la contribution de *Bosche*, il est question de modèle ou de type d'école, de conceptions de l'enseignement qui répondent aux attentes et aspirations sociales, très hétérogènes, d'un moment historique donné. Cette contribution éclaire, pour la Suisse, les formes émergentes de la forme scolaire décrites dans la contribution de Lahire. La comparaison de deux conceptions éducatives de l'école *Haldenstein-Marschlins* s'organise à partir des indices suivants: le choix des enseignants engagés (d'origine grisonne ou allemande), leurs conceptions pédagogiques, les changements de plans d'étude, de méthodes d'enseignement et d'orientation (notamment une formation générale ou orientée vers la profession; une éducation morale naturaliste ou réformée). C'est le rapport entre la demande sociale, les finalités de l'école et la manière de les mettre en œuvre qui est présenté ici.

Tenorth livre une analyse comparative de l'école dans les deux dictatures allemandes. Pour montrer l'asservissement relatif de l'école, l'auteur adopte différents points de vue: le rapport à l'État et la politisation de la formation; l'organisation du système éducatif; les répercussions sur les contenus et les disciplines scolaires; le contrôle de la profession et la politique d'exclusion et d'intégration. La contribution met en évidence les limites d'une approche de la socialisation scolaire qui privilégierait la perspective d'une socialisation par «en haut», à partir des seules finalités et intentions socio politiques et institutionnelles. Les conditions par lesquelles s'opérationnalisent en classe les finalités et intentions, et les effets de l'enseignement constituent des aspects incontournables à la compréhension des phénomènes éducatifs.

Les facteurs explicatifs des décalages observés dans les deux dictatures entre les intentions officielles et les effets de l'enseignement sont de différentes natures: sont notamment mentionnés le contraste entre les intentions affichées et la

réalité sociale vécue par les apprenants hors de l'école, les disciplines scolaires et la logique de l'enseignement/apprentissage lui-même. Nous reviendrons ici seulement sur un point: l'enseignement et l'apprentissage disciplinaire.

Selon Tenorth, l'ensemble des disciplines scolaires structure l'enseignement. Cet ensemble offre une résistance par la «dignité propre» qui est la sienne. Il confronte les enseignants et les apprenants à des unités thématiques différentes selon des questionnements propres, des démarches et des concepts spécifiques qui délimitent des cadres contrastés pour agir et penser en classe. La perspective est plurielle et hétérogène. Elle favorise des positionnements différenciés des apprenants. Ceux des enseignants peuvent être perceptibles pour les apprenants. Ceux-ci, confrontés à la diversité des disciplines, des enseignants et de l'encadrement social et familial, peuvent percevoir des écarts et des contradictions. Ainsi, l'activité des principaux acteurs de la relation didactique et l'organisation disciplinaire des contenus constituent les fondements de la logique propre de l'enseignement et sa persévérance.

Signalons que Tenorth n'investit pas en tant que tel le concept de forme scolaire. Deux acceptions de la forme se repèrent toutefois dans le texte. Dans la première, il est question de la socialisation scolaire qui est clairement définie et qui correspond à la focalisation adoptée pour la partie thématique de la Revue. Il s'agit de «la forme sociale avec laquelle et par laquelle les états, respectivement les cultures et les sociétés régulent pratiquement, normativement et organisationnellement les conditions du développement des jeunes générations» (voir contribution de Tenorth). La seconde acception concerne les formes d'enseignement frontale, magistrale, par groupe, etc. Sur un tout autre plan, elle désigne les formes sociales du travail scolaire.

Dans sa contribution, *Thévenaz-Christen* défend le point de vue que la forme scolaire a pour spécificité une relation didactique particulière et une organisation disciplinaire des contenus d'enseignement qui traduisent toutes deux, d'une certaine façon, les finalités de l'enseignement et la fonction de l'école. L'organisation disciplinaire structure doublement l'école du début à la fin de la scolarité obligatoire: verticalement, d'un degré à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre, et horizontalement, chaque discipline étant enseignée dans une classe et pour toute la classe d'âge. Ceci permet de considérer que la forme scolaire a un caractère unique, certes marqué par des continuités et des ruptures. Selon cette auteure, la forme scolaire constitue le cadre théorique du point de vue duquel la médiation scolaire d'un contenu d'enseignement s'analyse. Pour comprendre les phénomènes éducatifs, il s'agit en conséquence d'adopter conjointement une perspective descendante pour saisir les intentions, les prescriptions relatives aux contenus et les fonctions, et une perspective ascendante qui examine comment s'organise et fonctionne la médiation d'un objet d'enseignement en classe. La logique propre de l'école s'appréhende dans la relation didactique enseignant-élève-objet telle qu'elle s'institue en classe.

La définition donnée par Thévenaz-Christen à la forme scolaire est la suivante: une forme de socialisation systématique, instituée par l'État à une échelle de masse et structurée par des objets d'enseignement disciplinaires. La discipline scolaire comme médium de l'action didactique se trouve au cœur de la forme scolaire. À souligner que ni la dynamique de l'objet montré, négocié et construit en classe, ni la question des effets de l'enseignement disciplinaire sur les apprentissages et plus généralement sur la formation des générations montantes ne sont abordées dans la contribution présentée ici.

La contribution de *Toulou* sur la formation des Griots dans un village du Mali adopte la perspective de l'anthropologie didactique et analyse en particulier les modes de transmission des panégyriques. La contribution portant sur des systèmes d'enseignement et d'apprentissage largement non scolaires permet de voir par contraste ce qui est spécifique à la forme scolaire. Par exemple, le rapport à l'écrit et l'écriture seraient-ils constitutifs de la forme scolaire? La lecture de la contribution montre que non. Contrairement à d'autres recherches, il apparaît que des enseignements systématiques du panégyrique s'observent. Lorsqu'il s'agit de former à un art séculaire comme celui des Griots, les apprentissages souvent désignés globalement comme « informels », s'organisent partiellement aussi de manière schématisée et codifiée par bloc récurrent. Certes cette structuration de l'enseignement est non écrite, partagée par un groupe restreint de Griots et elle concerne un objet particulier: l'apprentissage du panégyrique. On observe que cet objet est montré, décomposé, la difficulté réduite ou augmentée selon les capacités des apprenants, et pour finir le panégyrique est recomposé. Ceci constitue une illustration de la conception de Prange (2003) qu'un objet d'enseignement doit être montré dans une forme particulière, ici il est montré et décomposé pour être intériorisé. Pratiqué et appris de génération en génération, il est légitime de considérer que la transmission de l'art des Griots est un art complexe. Il comporte des formes de schématisation et de codification orales, transmises de génération en génération et ceci même si elles échappent en grande partie à ce que peut observer le chercheur parce que justement elles sont orales.

En contraste avec la forme scolaire, différents aspects sont identifiables. Parmi les principaux relevons les points suivants: 1. Cet apprentissage concerne un public limité, réservé à un groupe social qui veille à une transmission restreinte basée sur un principe héréditaire; 2. Il vise le maintien de la tradition d'un groupe social aux fonctions clairement délimitées; 3. Les objets d'enseignement ne sont pas programmés à l'avance et publiquement déclarés comme devant être enseignés; 4. L'étude exige beaucoup de volonté et de discipline, mais elle ne se structure pas par un ensemble de disciplines à étudier en tant que telles; 5. Les apprenants sont dès la naissance immergés dans l'art des Griots, même s'ils peuvent être instruits dans un espace préservé pour étudier (une école). La proximité de la pratique sociale de référence est en conséquence forte, contrairement à la forme scolaire qui est coupée des pratiques sociales de référence du point de vue

de l'espace, de l'organisation du temps et surtout par la structuration disciplinaire des objets d'enseignement en un cursus programmé et public.

Ce numéro sur la forme scolaire fait apparaître la difficulté de saisir ce qui se construit dans la relation enseignant-élève, d'observer la forme que prend le contenu et en conséquence de la manière de concevoir les effets de l'enseignement. Ces aspects semblent échapper en grande partie à la recherche. La difficulté provient sans doute de la nécessité de comprendre la dynamique d'ensemble pour saisir ce qui se médiatise dans la relation enseignant-enseigné. Il s'agit de cerner dans toute leur complexité différents niveaux interdépendants et cependant relativement autonomes: les fonctions de l'école, les attentes et les aspirations sociales adressées à l'école, la manière dont elles se traduisent dans les objets d'enseignement prescrits et institués en classe, la logique même de la structuration des objets d'enseignement et la formation des enseignants. Pour les sciences de l'éducation, pour comprendre l'intervention éducative, cela a une double conséquence: renoncer à des analyses trop limitatives qui ne peuvent rendre compte de la dynamique d'ensemble et se focaliser sur les objets montrés, construits et négociés pour comprendre cette grammaire qui structure la forme scolaire et qu'il s'agirait de saisir dans sa logique. Une clé pour appréhender l'évolution de l'école et ses capacités de changements.

Références bibliographiques

- Aristote (-323/1983). *La physique*. Paris: Les Belles Lettres.
- Chartier, R., Compère, M. M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du 16e au 18e siècles*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin (réédition de 1988).
- Fend, H. (2006a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Julia, D. (1998). L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800). In E. Becchi & D. Julia (Éd.), *Histoire de l'enfance en Occident. Du 18e siècle à nos jours* (pp. 8-119) (1ère édition italienne en 1996). Paris: Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Maulini, O. & Montandon, C. (2005). (Éd.). *Les formes de l'éducation: variétés et variations*. Bruxelles: De Boeck.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire et comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne: Educa Éditeur.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*. Thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris IV, Sorbonne (non publiée).
- Prange, K. (2003). Die Form erzieht. In H.-E. Tenorth (Éd.), *Form der Bildung – Bildung der Form* (pp. 23-34). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Why the Grammar persists. In Tinkering towards Utopia. A century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vincent, G. (1982). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lille: Atelier national de reproduction de thèses, Université de Lille III.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Note

- ¹ Le terme grammar of schooling est utilisé par analogie avec la grammaire d'une langue, avec les règles qui la structurent. Cet ensemble de règles permet la communication verbale et maintient la structure de la langue dans ce but, tout en la rendant perméable aux changements. Cet ensemble agit sans qu'il soit saisi d'un point de vue conscient: «Practices such as age-graded classrooms structure schools in a manner analogous to the way grammar organizes meaning in verbal communication. Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly» (Tyack & Cuban, 1995, p. 85).

Editorial: Fokus auf die Formen schulischer Bildung

Thérèse Thévenaz-Christen, in Zusammenarbeit mit Daniel Tröhler

Erziehung, in einem breiten Verständnis, realisiert sich über eine soziale Form der Vermittlung, die auf einer «Grundoperation» basiert: dem Zeigen (Prange, 2003, S. 28). Genauer genommen entspricht das Zeigen, nach Prange, der Operation, jemandem einen Gegenstand auf solche Weise zu bezeichnen, dass jener seinerseits zeigen kann, dass er ihn verinnerlicht hat. Dieser Gedanke stellt den Kern der Erziehungswissenschaften dar. Zwei Konsequenzen lassen sich daraus ableiten: 1. *Die erzieherische Beziehung* wird vom Gegenstand aus erfasst, der vom zeigenden Medium gelehrt wird, um gelernt zu werden. Der Gegenstand erscheint damit nicht als solcher, sondern in seiner vermittelten Form. Diese Idee, die man namentlich bereits bei Aristoteles (-323/1983) finden kann, ist alt. Das Verständnis dieser Form von sozialer Vermittlung bedingt eine Analyse der Art und Weise, wie der Gegenstand gezeigt wird, d. h. den gezeigten Gegenstand, die Ziele und Beweggründe des Zeigenden und der Person, der etwas gezeigt wird, zu erfassen. 2. Die Analyse muss *den sozialen, kulturellen und institutionellen Rahmen aufzeigen*, in dem die erzieherische Beziehung eingebettet ist. Dieser Rahmen ist ein unentbehrliches Element für das Verständnis der sozialen Form des Lehrens und Lernens. Der thematische Teil der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften beschäftigt sich in der vorliegenden Nummer spezifisch mit der *forme scolaire*, der «Schullehrform».

Das Editorial versucht in zwei Schritten, den Kontext der Thematik und der Beiträge zu entfalten: Zuerst definieren wir das Konzept der «Schullehrform» und untersuchen, wie sich dieses Konzept in verschiedenen Kulturräumen der Erziehungswissenschaften äussert. Daran anschliessend werden die Beiträge dieser Ausgabe vorgestellt, um die möglichen Konvergenzen zu beleuchten. Anders als bei der von Prange (2003) vorgeschlagenen Perspektive, die sich auf das Verständnis der Operation des Zeigens eines Inhaltes in Hinblick auf das Lernen konzentriert, werden wir sehen, dass hier mehr die organisatorischen Prinzipien des Bildungssystems als die Operation des Zeigens hervorgehoben werden. Die Analyse der Komplexität des Rahmens scheint so die Analyse der «Schullehr-

form» zu begrenzen. Dies bedeutet, dass sich die Form, derer man sich bedient, um einen zu lernenden Gegenstand zu zeigen, der Analyse zu entziehen scheint.

Die Herausbildung des Konzepts kann bei bestimmten französischsprachigen Historikern und Soziologen beobachtet werden. Es bezeichnet eine besondere Form der Sozialisierung, die sich von anderen Formen des Lernens, wie zum Beispiel dem Hauslehrerprinzip, abhebt. In seinen erstmaligen Verwendungen bezeichnet der Terminus «Schullehrform» den Unterricht am Kollegium. Dabei handelt es sich um Lehren und Lernen in Anstalten, mit einem ausgewählten elitären Publikum, einem insbesondere auf alten Sprachen gründenden Curriculum, Lernarten mit Übungen, die sich auf die Schriftlichkeit abstützen (Chartier, Compère und Julia, 1976, S. 293; Julia, 1998, S. 78-79). Mit diesen ersten geschichtswissenschaftlichen Theoretisierungen wird im Wesentlichen eine Struktur umrissen: die Organisation des Studiums in einem Kursus, der wiederum in spezifische Fächer und Aneignungsarten gegliedert ist, sich an ein spezifisches Publikum richtet und durch eine erzieherische Beziehung in der institutionellen Abgeschlossenheit charakterisiert ist. All diese Faktoren definieren ein systematisches Lehren und Lernen, das von den anderen Sphären menschlicher Tätigkeit abgeschnitten ist. In seiner Dissertation stellt Vincent (1978/1982) dieses Konzept auf eine soziologische Grundlage und dehnt es auf die französische Grundschule aus. Die «Schullehrform» demokratisiert sich. Zusätzlich zu den bereits aufgezählten Elementen setzt Vincent die Form der schulischen Sozialisierung, die «Schullehrform», mit der Pflichtschule für alle und damit mit der Existenz des modernen Staates in Beziehung.

Die Achtzigerjahre, die stark geprägt waren von der Diskussion über die sozialen Ungleichheiten in der Schule und schulisches Versagen, trugen in einer zweifachen Perspektive zur Neubelebung des Forschungsinteresses am Konzept bei: 1. Die «Schullehrform» als Form der Beschulung von SchülerInnen ist vom Standpunkt ihres Funktionierens und der Beziehung zu den in der Schule konstruierten Gegenständen besser verständlich (siehe Lahire, 1993). 2. Diese Form, die sich von dem ausserschulischen Leben der Schüler abhebt und davon abgeschnitten ist, bewirkt Versagen, ja sozialen Ausschluss. Zu starr und zu verschult, muss sie sich reformieren und gleichzeitig entschulen (siehe Vincent, 1994).

Aus der Sicht des Konzeptes definiert sich die «Schullehrform» als die sozio-institutionelle Form der Übertragung und Vermittlung von Wissen, Technik und Kunst in einem generationalen Kontext. In enger Abhängigkeit von der Staatsform, etwa vom republikanischen Staat, zielt diese Form darauf ab, Kinder und Jugendliche zu befähigen, die wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklung sowie die Entfaltung der nationalen und staatlichen Werte zu verstehen und mitzugestalten. Die «Schullehrform» drückt sich in einer neuen Auffassung der Erziehung aus, in der Lehren und Lernen fächermässig organisiert sind, um damit die Art und Weise zu verändern, wie SchülerInnen denken, handeln, sprechen und schreiben. Mit anderen Worten, die Ausbildung und Bildung der

Jugend und der BürgerInnen in einer spezifischen und systematischen Art zu konzipieren und zu strukturieren.

Das Konzept der «Schullehrform» scheint sich in den anderen Kulturräumen der Bildungswissenschaften nicht ganz gleich zu äussern. Es können jedoch ähnliche Konzeptionen beobachtet werden. Im nordamerikanischen Kontext sprechen Tyack und Cuban (1995) von der *grammar of schooling*¹ und bezeichnen damit ein ähnliches System, welches «organizes the central work of the school instruction» (S. 84): Die Zeit ist in Unterrichtsstunden und Schulklassen unterteilt, der Raum ist durch die Einrichtung und das Klassenzimmer strukturiert, die Kenntnisse sind nach Fachthemen gegliedert, die SchülerInnen werden qualifiziert und selektioniert. Aber auch auf der Mikroebene fusst der Klassenunterricht auf den Kenntnissen und der Erfahrung der LehrerInnen (S. 135). Alles, was dem Klassenunterricht Struktur vermittelt, wird erläutert. Wir möchten unterstreichen, dass diese Perspektive vorab die materiellen und formellen Aspekte der «Schullehrform» betont. Der Gegenstand selbst der Ausbildung – die Operation des Zeigens, wie oben beschrieben – entzieht sich der Analyse. Der Klassenunterricht oder die Schulfächer, die die Vermittlung von besonderen thematischen Inhalten qualifizieren könnten, werden als eine Gesamtheit von Fächern oder Kenntnissen, als ein Ganzes betrachtet.

Im Mittelpunkt von Tyack und Cubans Untersuchungen stehen die Schulformen. Sie thematisieren die Beständigkeit, die relative Stabilität der Schule oder gar ihre Unempfindlichkeit gegenüber Reformen. Durch die Entwicklung der öffentlichen Schule hat sich die «Schullehrform» verallgemeinert, demokratisiert und stabilisiert. Tyack und Cuban (wie auch Vincent im Anschluss an seine Dissertation, 1994) setzen den Akzent auf die Trägheit der Institution. Ihre Studien zeigen, dass die Schule nicht durch externe Reformen verändert wird, sondern die Schule die Reformen in ihre *grammar of schooling* aufnimmt. Der Grund des Interesses an der «Schullehrform», ja seiner Existenz selbst, liegt gewissermassen im Widerstand gegenüber Veränderungen. Dieser Widerstand ist eine Realität, die erklärungsbedürftig bleibt.

Ausgehend von Webers Ethik befasst sich Fend auf bemerkenswerte Art mit dem, was er die *Vergesellschaftungsform von Lehren und Lernen* (2006a) nennt. Wie Tyack und Cuban beschreibt er den Prozess des Aufbaus dieser Form. Die «Schullehrform» begreift sich auch für ihn auf der allgemeinen Ebene der Schulorganisation und Bildungspolitik: «sie ist vielmehr zu einem universalen Modell für die Gestaltung öffentlicher Erziehung und Bildung geworden» (S. 28). Diese *Vergesellschaftungsform*, die Fend als Modell mit Tendenz zur Universalisierung betrachtet, stellt einen besonderen Bildungsweg der westlichen Welt dar (2006b). Fend verweist mit Gewicht auf die Grundlagen, die die «Schullehrform» voraussetzt: ein kulturelles Schaffen verschiedener Akteure, zu denen auch die Lehrer gehören. Als Vertreter der Länder Südeuropas untersucht Nova

(1998, und in seiner Dissertation 2006) die Entstehung dessen, was er «das Schulmodell» nennt, zu dessen Eigenschaften auch für ihn der Vorgang der weltweiten Verbreitung gehört. Das *Schulmodell* wird unter vier Aspekten vorgestellt: 1. Die Wandlung des Zöglings zum Schüler; 2. der Schulkursus unter dem Blickwinkel der Schulfächer, die als Ganzes zusammengenommen werden, und unter dem Blickwinkel des nach Altersklassen gestuften Unterrichts; 3. der Prozess der Professionalisierung der Lehrer und 4. die Herausbildung und Entwicklung einer auf den Erziehungs- und Bildungsbereich spezialisierten Diskussion.

Zusammenfassend umfasst das Konzept der «Schullehrform» im Wesentlichen zwei Aspekte und definiert: 1. die Verallgemeinerung einer spezifischen Form didaktischer Beziehung, ihre Demokratisierung und Verbreitung; 2. eine exzessive Verschulung, die keine Reformen zulässt, und eine zu starke Dekontextualisierung des Gelehrten in einer Schule, die selektioniert und diskriminiert. Die Diskussion über die exzessive Verschulung reiht sich ohne anzuecken in den Zeitgeist ein. Um dem namentlich von Fend und Lahire markierten Weg zu folgen, haben wir eine anschaulichere und verständlichere Betrachtungsweise gewählt.

Wir halten fest, dass die Konzepte *Schullehrform*, *grammar of schooling* oder *Schulmodell* allesamt Folgendes umfassen:

- Bildung für die Gesamtheit der Kinder,
- erzieherische Zielsetzungen sowie Inhalte definiert auf einer öffentlichen Ebene in Verbindung mit dem Staat,
- eine systematische obligatorische Bildung, die in geschlossenen Einrichtungen nach Curricula, Altersklassen und Schulklassen organisiert ist,
- Unterrichtsgegenstände, die innerhalb einer Gesamtheit von Schulfächern thematisch strukturiert sind,
- eine Lehr-/Lernbeziehung: SchülerInnen und ausgebildete LehrerInnen mit ihrer Erfahrung und ihren Kenntnissen der Unterrichtsgegenstände und ihrer Art der Vermittlung,
- ein Erziehungs- und Bildungsdiskurs, eine Schulkultur, an der sich verschiedene Akteure des Erziehungssystems, auch die LehrerInnen beteiligen.

Weitere Übereinstimmungen ergeben sich bezüglich der Ebenen der Schulsystem-Analysen und bezüglich der Berücksichtigung der Unterrichtsgegenstände. Die erzieherische Beziehung wird von Aussen durch die verschiedenen gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen und Zielvorstellungen, die amtlichen Vorschriften und die Organisation des Erziehungssystems definiert, wobei das Unterrichtsgeschehen eine der wichtigsten treibenden Kräfte darstellt. Paradoxerweise bleibt diese Dynamik ein blinder Fleck, auf den die verschiedenen, oben genannten, Autoren hinweisen.

Die Analyse der Unterrichtsgegenstände, unabhängig davon, ob auf der Ebene der Vorgaben oder der Vermittlung dieser Gegenstände im Klassenunter-

richt, bleibt allgemein. Diese Gegenstände werden meist global als ein undifferenziertes Ganzes oder dann im Verhältnis zu spezifischen Inhalten untersucht. Werden sie global angegangen, werden sie so präsentiert, als ob ihre Natur und die Art, wie sie als Lerngegenstände den Schülern vermittelt werden, unabhängig von ihrer Spezifität wären. Diese globalisierende Betrachtungsweise, die mit Rücksicht auf die im Unterricht gelehrt Gegenstände wenig differenziert ist, zeitigt Auswirkungen auf das Verständnis des Wesens dieser als beharrlich anerkannten Schulkultur. Inwiefern die im thematischen Teil der Zeitschrift vorgestellten Beiträge dieser Logik folgen, werden wir in der Präsentation dieser Beiträge sehen. Zuerst noch einige Bemerkungen zur Reihenfolge der publizierten Beiträge.

Die Präsentation und Reihung zielt darauf ab, aus historischer Sicht den Fokus vorerst auf die Entstehung der «Schullehrform» und insbesondere auf das zu setzen, was zu ihrer Herausbildung beitrug (Lahire und Bosche). Danach wird eine Studie über zwei Grenzfälle der «Schullehrform» während den deutschen Diktaturen vorgestellt (Tenorth). Dieser Darstellung folgt ein Beitrag über die Spezifität der «Schullehrform» als schulfachliche Form (Thévenaz-Christen). Den vorläufigen Abschluss bildet eine Betrachtungsweise, die mit dem Konzept der «Schullehrform» kontrastiert: eine Analyse der Erziehung zum Barden [Griot] in Mali (Toulou). In dieser Analyse wird der Schwerpunkt auf so genannte «informelle» Erziehungsmodalitäten gelegt. Dieser Beitrag erweitert die Perspektive der «Operation des Zeigens», um den Terminus von Prange (siehe weiter oben) wiederaufzunehmen, auf eine generellere und mehr anthropologische Untersuchung der Erziehungs- und Bildungsformen (Maulini & Montondan, 2005).

Lahire nähert sich der Entwicklung der «Schullehrform» unter Bezugnahme auf das Geschriebene. Diese Form stellt eine spezifische Sozialisierung dar, «die über Schreibübungen führt und den Aufbau von skripturalem Wissen voraussetzt, eine gesellschaftliche Form, die durch die Verallgemeinerung der Schreibkulturen in den zahlreichen Praxisbereichen notwendig wurde» (siehe sein Beitrag). Die Schule als Sphäre der Lehr- und Lerntätigkeit, getrennt von den Orten gesellschaftlicher Arbeitstätigkeit, entwickelt schematisiertes und kodifiziertes skripturales Wissen, das die Lehrinhalte und die Art des Lehrens definieren: eine Facette der spezialisierten Bildungsdiskussion. Dieser Prozess besteht darin, Regeln und Grundsätze abzuleiten, in Lektionen und Übungen zu unterteilen, die Schwierigkeiten zu erkennen. Die «Schullehrform» als geregeltes und methodisches Lernen baut eine besondere Beziehung von Macht und Wissen auf. Namentlich eine Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler, die auf der Regelbefolgung und der Kenntnis, insbesondere der Regeln der Schriftsprache, beruht. Die «Schullehrform» definiert sich hier im Wesentlichen in ihrem Verhältnis zum Geschriebenen, durch ein reflexives Verhältnis zu systematisierten und verinnerlichten Regeln und Inhalten.

Die Entstehung dieser Form wird in den kleinen Schulen von Port-Royal, in den ländlichen Schulen des Ancien Régime und in den kleinen städtischen Lassalet-Schulen unter dem Blickwinkel der Kodifikation (in schriftlicher Form) des gelehrten Wissens, des Schulraums und der Schulzeit veranschaulicht. Diese Kodifikation dient dem «Drill» der Schüler. Mit der Schule von Jules Ferry und der «Schullehrform» verändert sich das Verhältnis zur Regel: Man muss sie verstehen sowie durch sie lernen, sich selbst zu disziplinieren. Lahire folgert, dass das Konzept der «Schullehrform» – «eine Invarianz unter den Variationen» – in dem Mass, als sie die Schulrealität in eine Geschichte einbettet, die Erfassung der zeitgenössischen Schulrealität ermöglicht.

Wir möchten darauf hinweisen, dass die von Lahire privilegierte Perspektive eines geregelten Verhältnisses zum Geschriebenen den Aspekt der latenten Schematisierung und Kodifizierung dem vorzieht, was gelehrt und gelernt wird. Sie betont die Schriftlichkeit der vorgegebenen Gegenstände. Ebenfalls augenfällig ist eine Zentrierung auf die Sprache und das Verhältnis zur Sprache. Diese Definition der «Schullehrform» hat den Verdienst, die Verbindung zwischen der bei der Herausbildung der öffentlichen Schulen entstehenden «Schullehrform», dem Schreiben und dem Geschriebenen, herauszubrechen. Andersherum führt die von Lahire gegebene Definition bezüglich des geregelten Verhältnisses zur Sprache zur Missachtung, einerseits der kanonischen Gesamtheit der Schulfächer und andererseits des Schulfaches als organisatorisches und kulturelles Element der Lehrtätigkeit (Chervel 1988/1998). Die fachweise Strukturierung des zu lehrenden Wissens erscheint daher nicht als unentbehrliches Element für das Verständnis der «Schullehrform».

Ebenfalls in historischer Perspektive zeigt der Beitrag von *Bosche*, dass auch in der Schweiz ab der Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Pädagogisierung der Diskussion über die Erziehung und Bildung zu konstatieren ist. Die gesellschaftlichen Vorstellungen, zu deren Herausbildung diese beiträgt, werden von einer Mehrheit geteilt, so dass eine öffentliche Schule gegründet wird, und dies obwohl das bestehende Bildungsangebot, typisch für die freie Marktwirtschaft, gleichzeitig blühend und schwankend war. Diese Elemente, die die Historiker gut kennen, werden durch eine Fallstudie veranschaulicht: Die Schule *Haldenstein-Marschlins* in Graubünden. Es werden sowohl die ihrer Gründung und Entwicklung zugrunde liegenden Anschauungen als auch die Reform beschrieben, mit der die ursprüngliche Ausrichtung radikal geändert und der Niedergang der Schule bis zu ihrer Schliessung eingeleitet wurde. Die Fallstudie ermöglicht die Betrachtung des folgenden Elements: Die Vorstellungen der Eltern der bündnerischen Elite sind das Spiegelbild der damaligen Erziehungs- und Bildungsdiskussion und sind für die Schülerzahlen an der Schule entscheidend. Der Erfolg oder Misserfolg der Schule hängt davon ab. Auch in ihrer heterogenen Ausgestaltung prägten diese Vorstellungen verschiedene Schulmodelle, mündeten in unterschiedliche Erfahrungen, die der Einführung der öffentlichen Schule

vorausgingen und ihre Herausbildung förderten.

Im Beitrag von *Bosche* ist die Rede vom Schulmodell oder Schultypus, von den Vorstellungen der Erziehung und dem Unterricht, welche den sozialen, oft sehr unterschiedlichen Erwartungen in einem bestimmten historischen Kontext entsprechen. Dieser Beitrag beleuchtet für die Schweiz die aufkommenden Modelle der «Schullehrform», die im Beitrag von Lahire beschrieben wurden. Der Vergleich von zwei erzieherischen Auffassungen der Schule von *Haldenstein-Marschlins* wird um folgende Faktoren aufgebaut: die Wahl der angestellten Lehrer (bündnerischer oder deutscher Herkunft), die Änderung von Studienplänen, von Lehrmethoden und der Orientierung (insbesondere eine allgemeine oder eine berufsorientierte Ausbildung; eine naturalistische oder reformierte Erziehung). Hier wird das Verhältnis zwischen der gesellschaftlichen Nachfrage, den Zielsetzungen der Schule und der Art ihrer Umsetzung vorgestellt.

Tenorth bietet eine komparative Analyse der Schule in den beiden deutschen Diktaturen. Um die relative Unterwerfung der Schule zu zeigen, bedient sich der Autor verschiedener Betrachtungsweisen: das Verhältnis zum Staat und die Politisierung der Ausbildung; die Organisation des Erziehungssystems; die Auswirkungen auf die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsfächer; die Kontrolle des Berufes und die Ausschluss- und Integrationspolitik. Der Beitrag hebt die Grenzen eines Ansatzes der schulischen Sozialisierung hervor, der die Perspektive einer «Sozialisierung von Oben», ausgehend allein von den sozio-politischen und institutionellen Zielsetzungen und Absichten, bevorzugen würde. Die Bedingungen, durch die die Zielsetzungen und Absichten in der Klasse operationalisiert werden, und die Wirkungen der Lehrtätigkeit konstituieren unumgängliche Aspekte für das Verständnis der Erziehungsphänomene.

Die Erklärungsfaktoren für die in beiden Diktaturen beobachteten Abweichungen zwischen den offiziellen Absichten und den Wirkungen der Ausbildung sind unterschiedlicher Natur: Es werden namentlich der Kontrast zwischen den offenbaren Absichten und der von den Lernenden ausserhalb der Schule gelebten gesellschaftlichen Realität, die Schulfächer und die Logik des Lehren und Lernens selbst erwähnt. An dieser Stelle gehen wir nur auf einen Punkt ein: Fachunterricht und –ausbildung.

Nach *Tenorth* wird der Unterricht durch die Palette der Schulfächer strukturiert. Diese bietet einen Widerstand durch die «eigene Würde», die ihr eigen ist. Sie konfrontiert die Lehrer und Lernenden mit verschiedenen thematischen Einheiten gemäss eigenen Fragestellungen, mit Vorgehensweisen und spezifischen Konzepten, die kontrastierte Rahmen abgrenzen, um in der Klasse zu handeln und zu denken. Die Perspektive ist mehrzählig und heterogen. Sie begünstigt differenzierte Positionierungen der Lernenden. Jene der Lehrer können für die Lernenden wahrnehmbar sein. Letztere können aufgrund der Konfrontation mit der Vielfalt der Fächer, Lehrer und des gesellschaftlichen und familiären Rahmens Abweichungen und Widersprüche wahrnehmen. So sind die Tätigkeit der

Hauptakteure der didaktischen Beziehung und die Organisation der Inhalte nach Fächern die Gründe für die Eigenlogik des Unterrichts und sein Beharrungsvermögen.

Tenorth befasst sich nicht mit dem Konzept der «Schullehrform» als solchem. Im Text sind immerhin zwei Bedeutungen der Form erkennbar. In der ersten geht es um die schulische Sozialisierung, die klar definiert wird und der Fokussierung entspricht, die für den thematischen Teil der Zeitschrift vorgenommen wird. Es handelt sich um die «gesellschaftliche Form, mit der und durch die die Staaten bzw. die Kulturen und Gesellschaften praktisch, normativ und organisatorisch die Bedingungen der Jungen Generationen regeln» (siehe Beitrag von Tenorth). Bei der zweiten Bedeutung geht es um Frontal-, Individual- und Gruppenunterricht sowie andere Lehrformen. Sie bezeichnet die gesellschaftlichen Formen der Schularbeit auf ganz anderer Ebene.

In ihrem Beitrag vertritt *Thévenaz-Christen* den Standpunkt, dass sich die «Schullehrform» durch eine besondere didaktische Beziehung und eine Organisation der Lehrinhalte in Fächer auszeichnet, die beide in gewisser Art über die Zielsetzungen des Unterrichts und die Funktion der Schule Aufschluss geben. Die Organisation in Unterrichtsfächer bewirkt eine zweifache Strukturierung der Schule vom Anfang bis zum Ende der Pflichtschule: vertikal von einer Schulklasse zur anderen und von einer Schulstufe zur anderen; und horizontal, indem jedes Fach in einer Klasse und für die ganze Altersklasse gelehrt wird. Dies ermöglicht die Annahme, dass der «Schullehrform» Einzigartigkeit zugeschrieben werden kann, die gewiss von Kontinuitäten und Unterbrüchen gekennzeichnet ist. Die Autorin hält fest, dass die «Schullehrform» den theoretischen Rahmen konstituiert, mit dem die schulische Vermittlung eines Lehrinhalts zu analysieren ist. Um die Unterrichts- und Bildungsphänomene zu verstehen, geht es folglich um die gleichzeitige Annahme zweier Perspektiven: eine von oben nach unten weisende, bei der die Absichten, inhaltlichen und funktionalen Vorschriften begriffen werden, und eine von unten nach oben führende Perspektive, bei der untersucht wird, wie die Vermittlung eines Lehrobjekts in der Klasse organisiert ist und funktioniert. Die der Schule eigene Logik erfasst sich in der didaktischen Lehrer-Schüler-Objekt-Beziehung, wie sie sich in der Klasse abspielt.

Thévenaz-Christen gibt die folgende Definition von «Schullehrform»: eine Form von systematischer Sozialisierung, geschaffen vom Staat für die Gesamtheit der Kinder, und durch fachliche Lehrgegenstände strukturiert. Das Schulfach als Medium didaktischen Handelns befindet sich daher im Herzen der «Schullehrform». Dabei ist zu unterstreichen, dass im hier präsentierten Beitrag weder auf die Dynamik des in der Klasse gezeigten, verhandelten und konstruierten Gegenstandes noch auf die Frage der Wirkungen des Fachunterrichts auf das Lernen und allgemeiner auf die Ausbildung der nachfolgenden Generationen eingegangen wird.

Der Beitrag von *Toulou* über die Erziehung zum Barden [Griot] in einem Dorf in Mali geht von einer anthropologisch-didaktischen Perspektive aus und analysiert speziell die Übertragungsarten von Panegyren. Anhand dieses Beitrags, der sich mit grösstenteils nichtschulischen Lehr- und Lernformen befasst, kann durch Umkehrschluss abgeleitet werden, was für die «Schullehrform» eigentümlich ist. Ist das Verhältnis zum Geschriebenen und zum Schreiben zum Beispiel ein konstitutiver Bestandteil der «Schullehrform»? Die Lektüre des Beitrags zeigt, dass dem nicht so ist. Im Unterschied zu anderen Forschungsarbeiten wird deutlich, dass man systematisches Lehren der Panegyrik beobachten kann. Wenn es darum geht, in einer über Jahrhunderte überlieferten Kunst wie die der Griots auszubilden, wird die Ausbildung oft global als «informell» bezeichnet, obwohl sie zum Teil auch schematisch in wiederkehrenden Blöcken organisiert und kodifiziert ist. Gewiss ist diese Strukturierung der Erziehung nicht schriftlich. Sie ist einer eng begrenzten Gruppe von Griots gemeinsam und betrifft einen bestimmten Gegenstand: das Lernen der Panegyrik. Dieser Gegenstand wird gezeigt, in seine Bestandteile zerlegt, die Schwierigkeit je nach den Fähigkeiten der Lernenden reduziert oder erhöht, und schliesslich wird die Panegyrik wieder zusammengesetzt. Dies stellt eine Illustration der Konzeption von Prange (2003) dar, wonach ein Lehrgegenstand in einer besonderen Form gezeigt werden muss; in diesem Fall wird er gezeigt und zerlegt, um verinnerlicht zu werden. Da die Panegyrik über Generationen hinweg praktiziert und gelernt wurde, ist die Annahme naheliegend, dass es sich bei der Überlieferung der Kunst der Griots um eine komplexe Kunst handelt. Sie umfasst Formen mündlicher Schematisierung und Kodifizierung, die von Generation zu Generation überliefert wurden, obwohl sie sich dem Blick des Forschers zum Grossteil entziehen, eben weil sie mündlich sind.

Identifizierbar sind verschiedene Aspekte, die sich von der «Schullehrform» abheben. Zu den wichtigsten lassen sich die folgenden Punkte zählen: 1. Diese Form der Lehre und des Lernens richtet sich an ein eng begrenztes Publikum und ist einer gesellschaftlichen Gruppe vorbehalten, die für eine restriktive Übertragung aufgrund des Grundsatzes der Vererblichkeit sorgt. 2. Sie bezweckt die Erhaltung der Tradition einer gesellschaftlichen Gruppe, die klar abgegrenzte Funktionen hat. 3. Die Lehrgegenstände werden nicht im Voraus programmiert und öffentlich als solche deklariert. 4. Das Studium erfordert viel Willenskraft und Disziplin, ist aber nicht durch eine Gesamtheit von Fächern strukturiert, die als solche zu lernen sind. 5. Die Lernenden werden von Geburt an in die Kunst der Griots eingeführt, auch wenn sie in einem dem Studium vorbehaltenen Umfeld (einer Schule) ausgebildet werden können. Die Nähe zur gesellschaftlichen Referenzpraktik ist folglich stark, und dies im Unterschied zur «Schullehrform», die mit Blick auf den Raum, die Zeitorganisation und die fachweise Strukturierung der Unterrichtsgegenstände zu einem programmierten und öffentlichen Curriculum von den gesellschaftlichen Referenzpraktiken abgeschnitten ist.

Diese Nummer über die «Schullehrform» zeigt die Schwierigkeit auf, nachzuvollziehen, was in der Lehrer-Schüler-Beziehung konstruiert wird; die Schwierigkeit, die Form zu beobachten, die dieser Inhalt annimmt, und folglich die Schwierigkeit der Art und Weise, die Wirkungen des Unterrichts zu begreifen. Diese Aspekte scheinen sich der Forschung grösstenteils zu entziehen. Die Schwierigkeit rührt zweifellos von der Notwendigkeit her, die Gesamtdynamik zu verstehen, um erfassen zu können, was in der Lehrer-Lernender-Beziehung vermittelt wird. Es geht darum, verschiedene voneinander abhängige und doch relativ autonome Ebenen in ihrer ganzen Komplexität einzugrenzen: die Funktionen der Schule, die gesellschaftlichen Erwartungen und Zielvorstellungen gegenüber der Schule, die Art, in der sie sich in den vorgeschriebenen und in der Klasse vermittelten Lehrgegenständen äussern, die Logik selbst der Strukturierung der Lehrgegenstände und die LehrerInnenausbildung. Für die Bildungswissenschaften hat dies für das Verständnis des erzieherischen Handelns eine zweifache Konsequenz: auf zu eng gefasste Analysen, die nichts über die Gesamtdynamik aussagen können, ist zu verzichten um sich für das Verständnis dieser Grammatik, die die «Schullehrform» strukturiert und die es in ihrer Logik zu begreifen gilt, auf die gezeigten, konstruierten und verhandelten Gegenstände konzentrieren zu können. Ein Schlüssel, um die Entwicklung der Schule und ihre Wandlungsfähigkeit anzugehen.

Literatur

- Aristoteles (-323/1983). *La physique*. Paris: Les Belles Lettres.
- Chartier, R., Compère, M. M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du 16e au 18e siècles*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin (neue Auflage des Werks von 1988).
- Fend, H. (2006a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Julia, D. (1998). L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800). In E. Becchi & D. Julia, (hrsg.), *Histoire de l'enfance en Occident. Du 18e siècle à nos jours* (S. 8-119) (1. Italienische Auflage 1996). Paris: Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Maulini, O. & Montandon, C. (2005) (hrsg.). *Les formes de l'éducation: variétés et variations*. Brüssel: De Beock.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire et comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lissabon: Educa Verlag.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*. Doktorthese in Geschichte, Université de Paris IV, Sorbonne (nicht veröffentlicht).
- Prange, K. (2003). Die Form erzieht. In H.-E. Tenorth (hrsg.), *Form der Bildung – Bildung der Form* (S. 23-34). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Why the Grammar persists. In Tinkering towards Utopia. A century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vincent, G. (1982). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lille: Atelier national de reproduction de thèses, Université de Lille III.
- Vincent, G. (hrsg.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Anmerkung

- 1 Der Terminus *grammar of schooling* wird in Analogie zur Grammatik einer Sprache, zu den Regeln, die diese strukturieren, verwendet. Diese Gesamtheit von Regeln ermöglicht die verbale Kommunikation und erhält die Struktur der Sprache zu diesem Zweck aufrecht, wobei sie sie gleichzeitig für Veränderungen empfänglich macht. Diese Gesamtheit wirkt, ohne dass sie bewusst wahrgenommen wird: «Practices such as age-graded classrooms structure schools in a manner analogous to the way grammar organizes meaning in verbal communication. Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly» (Tyack & Cuban, 1995, S. 85).

