



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Liberté, Égalité, Fraternité.

Die Grundprinzipien der Republik Frankreich im
Schulwesen.“

verfasst von

Daniel Maček

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 347 313

Studienrichtung laut Studienblatt: Lehramtsstudium UF Französisch UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit. Bildg. UniStG

Betreuer: ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

„Chancengleichheit ist weder eine Utopie noch eine Illusion.

*Die abstrakte Verwirklichung von Chancengleichheit im
Bildungswesen oder durch das Bildungswesen ist nichts
anderes als die Legitimation (oder Verschleierung) der
Regeln und Verfahren, nach denen Menschen tatsächlich
in Güteklassen eingeteilt werden.“*

(Helmut Heid, 1988, S. 11)

Meiner Großmutter und meinen Urgroßeltern, für deren Unterstützung ich mich
von Herzen bedanken möchte.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	9
	1.1 Relevanz des Themas.....	9
	1.2 Forschungsfragen.....	11
	1.3 Hinweis zur Benützung des Glossars	12
2	Hintergrund des französischen Schulsystems	13
	2.1 Entwicklung des französischen Schulsystems: von der Französischen Revolution bis heute.....	13
	2.1.1 Französische Revolution – Napoleon – <i>Restauration</i>	14
	2.1.2 Julimonarchie – Zweite Republik – <i>Second Empire</i>	15
	2.1.3 Dritte Republik – <i>l'école de Jules Ferry</i>	16
	2.1.4 Schulreformen im 20. Jahrhundert.....	17
	2.2 Die Konzepte von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.....	20
	2.2.1 Verankerung der Konzepte im öffentlichen Sektor.....	20
	2.2.2 Die drei Konzepte in Bezug auf die Schule.....	23
	2.3 Der Aufbau des französischen Bildungssystems.....	25
	2.3.1 Die Vorschule.....	26
	2.3.2 Die Grundschule.....	26
	2.3.3 Das <i>Collège</i>	26
	2.3.4 Das <i>Lycée</i>	27
	2.3.5 Der französische Hochschulsektor.....	28
	2.3.6 Das Privatschulwesen.....	30
3	Schieflagen im französischen Schulsystem	32
	3.1 Das Bildungsziel einer „nationalen Identität“.....	32
	3.2 Diskriminierung im französischen Bildungssystem.....	36
	3.2.1 Formen der Diskriminierung.....	38
	3.2.2 Exkurs: Benachteiligung nationaler Minderheiten und Regionalsprachen in der Schule am Beispiel des Korsischen...	39

3.2.2.1 Das Korsische und seine Stellung im französischen Schulwesen.....	40
3.3 Die Auslesefunktion des französischen Schulwesens.....	45
3.3.1 Formen der Auslese und sozialer Ungleichheit.....	46
3.4 Die Illusion von Chancengleichheit: Diskriminierung durch soziale Klasse nach Pierre Bourdieu.....	49
3.4.1 Soziale Ungleichheit aufgrund der Verteilung des „Kapitals“..	49
3.4.2 Bildungsadel: die Reproduktion der Elite.....	52
4 Sonderfälle im französischen Schulwesen.....	57
4.1 ZEP-Schulen.....	57
4.1.1 Entwicklung der ZEP.....	58
4.1.2 Auswirkungen des ZEP-Status auf Schulen.....	62
4.1.3 Das Problem der Heterogenität in ZEP-Schulen.....	64
4.1.4 Die Frage der Diskriminierung durch ZEP.....	66
4.2 <i>Laïcité</i>	69
4.2.1 Historischer Hintergrund des Laizismus in Frankreich.....	69
4.2.2 Inhalte des <i>enseignement laïque</i>	71
4.2.2.1 Lehrbuch: <i>Le tour de la France par deux enfants</i>	73
4.2.3 Das Konzept der <i>Laïcité</i> im heutigen Schulwesen.....	75
4.2.4 Das Paradoxon der „nationalen Identität“ und dessen Auswirkungen auf die <i>Laïcité</i> sowie interkulturelles Lernen im Klassenzimmer.....	78
4.2.5 Die Frage der Diskriminierung durch Laizismus an den Schulen.....	81
5 Inklusive Bildung als möglicher Weg in ein egalitäres Bildungssystem.....	84
5.1 Definition von Inklusion im schulischen Kontext: der <i>Index for Inclusion</i>	84
5.2 Fallbeispiel einer inklusiven französischen Schule: Die <i>École Vitruve</i>	87

5.2.1	Freiheit: <i>classes vertes</i> und die Schule als Ort der Demokratie.....	90
5.2.2	Gleichheit: Inklusion aller SchülerInnen.....	92
5.2.3	Brüderlichkeit: Austauschprogramme.....	93
5.3	Zusammenfassung.....	94
6	Conclusio	95
7	Résumé en français	98
	Abstract	108
8	Anhang	109
8.1	Literaturverzeichnis.....	109
8.2	Abbildungsverzeichnis.....	116
8.3	Glossar.....	117
	Curriculum Vitae	121

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

Die Republik Frankreich in ihrer heutigen Form blickt auf eine bewegte Geschichte zurück und fußt mitunter am stärksten in der berühmten Französischen Revolution des Jahres 1789. Zu jener Zeit erhob sich das Volk, um sein Recht auf Mitbestimmung in den Staatsangelegenheiten einzufordern. Als größte Errungenschaft dieser Revolution gilt mit Sicherheit die Erklärung der Menschenrechte, die *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, die in ihren Grundzügen auch den Eingang in die heutige französische Verfassung fand. Das französische Volk forderte Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, sodass der Spruch von „*Liberté, Égalité, Fraternité*“ nicht nur zum Leitsatz der Französischen Revolution wurde, sondern auch zum Motto der Republik Frankreich.

Kaum eine Nation in Europa ist dermaßen stolz auf ihre Vergangenheit, sodass es nicht verwundern mag, dass die Französische Republik das Erbe der Revolutionäre von 1789 auch heute noch weiterführt und die Prinzipien von Freiheit, Gleichheit sowie Brüderlichkeit in allen Bereichen des öffentlichen Lebens umsetzt, oder zumindest vorgibt, dies zu tun. In einem Land, das aufgrund seiner Kolonialgeschichte seit langem stark von Migration und Einwanderung betroffen ist, mag die Aussicht auf allgemeine Gleichberechtigung, egal welcher soziale Hintergrund im Einzelfall vorliegen mag, verlockend erscheinen, doch muss zwischen Theorie und Praxis unterschieden werden. In der Theorie mag das Motto von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zwar in allen Bereichen des Staatssystems vorgegeben sein, jedoch richten sich diese Leitmotive nicht an alle BürgerInnen Frankreichs, was am Beispiel des französischen Schulwesens gut aufgezeigt werden kann.

In kaum einem Bereich des öffentlichen Lebens zeigt sich die Widersprüchlichkeit des Ideals von *Liberté, Égalité* und *Fraternité* so stark wie im Schul- und Bildungssystem Frankreichs. Denn die Grundprinzipien stehen hier im Kontrast zur Funktionsweise des Schulwesens. Bildung ist in der heutigen Gesellschaft ein höchst signifikantes Gut, das es zu erringen gilt, denn die wirtschaftliche Zukunft und Wettbewerbsfähigkeit eines Landes steht und fällt mit seiner gut ausgebildeten Jugend. Um Kindern und Jugendlichen die bestmöglichen Chancen auf Bildung zukommen zu lassen, benötigt man ein dementsprechendes Bildungssystem, das allen Kindern und Jugendlichen im späteren Leben den Zugang zur Arbeitswelt und einem höheren Posten eröffnet. Ruft man sich hier die Grundprinzipien Frankreichs – *Liberté, Égalité, Fraternité* – in Erinnerung, so mag eine Umsetzung dieser Ideale im französischen Bildungssystem genau zu dieser Bildungschancengleichheit und zur Eröffnung großer

Berufschancen im späteren Leben führen, jedoch mangelt es in Frankreich an entsprechenden erziehungspolitischen Entscheidungen, die die Umsetzung dieser Prinzipien im Schulsektor auch tatsächlich vorsieht.

Das französische Bildungssystem ist ein höchst komplizierter Mechanismus, der von Beginn der Schulzeit in der *école primaire* bis zum Tertiärbildungssektor von Aussiebung und institutioneller Diskriminierung geprägt ist. Der soziale Hintergrund der SchülerInnen spielt hier eine entscheidende Rolle, denn wer aus einer entsprechend höher gestellten Schicht kommt, hat auch größere Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss. Dies liegt unter anderem am bereits republikanischen Gedankengut, das das französische Bildungswesen auch heute noch prägt. Die Ursprünge des modernen französischen Schulsystems wurzeln nämlich in der Dritten Republik und den Reformen Jules Ferrys, der die Grundfeste der französischen Schule, nämlich die verpflichtende, kostenfreie und laizistische Schule, in den 1880er Jahren festlegte.¹ Durch die republikanische Schule sollte die französische Bevölkerung einheitlich ausgebildet werden, sodass alle Kinder dieselbe Basis auf schulischen Erfolg erhalten würden. Verantwortlich für tatsächlichen Bildungserfolg sei aber nicht das Schulwesen, sondern die Lernenden ganz alleine, die durch ihre persönlichen Bestrebungen ihre Lebenslage verändern, und einen sozialen Aufstieg erwirken könnten. Die Bestrebungen Ferrys ein nationales Bildungswesen zu schaffen, in dem alle SchülerInnen gleich sind und zu guten französischen StaatsbürgerInnen erzogen werden sollten, wurden bis ins 21. Jahrhundert fortgeführt. Ihre tatsächliche Umsetzung allerdings kann aufgrund der Schieflagen im französischen Bildungswesen hinterfragt werden.

Besonderheiten im französischen Schulsystem, wie die sogenannten ZEP – *Zones d'éducation prioritaires* – und die praktizierte *Laïcité*, gilt es hier besonders hervorzuheben. Viele bildungspolitische Maßnahmen die in Frankreich umgesetzt wurden, standen im Zeichen der Bekämpfung sozialer Ungleichheit. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde man sich der Problematik der französischen Schule bewusst, die aufgrund der heterogen zusammengesetzten Bevölkerung darin besteht, ein entsprechendes Bildungsangebot zu schaffen, das niemanden aufgrund seiner sozialen Herkunft bevorzugt, noch benachteiligt. Maßnahmen wie die ZEP oder das in Verbindung mit der *Laïcité* durchgesetzte Verschleierungsverbot beispielsweise, sollen den vorherrschenden Ungleichheiten im Sinne einer positiven Diskriminierung entgegenwirken, doch scheinen sie Ungleichheiten im

¹ Vgl. Darcos, Xavier (2006): *L'école de Jules Ferry. 1880-1905*. Paris: Hachette Littératures. S. 37.

Schulwesen nicht zu beseitigen, sondern diese fast zu verstärken.² Dies liegt daran, dass sie der sozialen Differenzierung und demnach dem Ausleseverfahren der Republik Frankreich, das sich durch das ganze französische Bildungswesen zieht, entgegenkommen.

Bei den ZEP-Schulen handelt es sich um Schuleinrichtungen in von sozialen Ungerechtigkeiten stark betroffenen Vierteln, vor allem in den *Banlieues* von Paris und Marseille. In den meisten Fällen sind diese Gebiete stark von Migration geprägt, weshalb die Muttersprache vieler Bewohner dieser Viertel nicht Französisch ist und somit nur sporadisch gesprochen wird. Diese sprachliche Problematik erschwert den Einwohnern der ZEP den Zugang zum sozialen Leben und Arbeitsmarkt Frankreichs. Die Schaffung der ZEP sollte diesem Negativtrend entgegenwirken und den Kindern dieser Viertel mehr Chancen auf eine höhere Bildung einräumen, doch wenn Kinder und Jugendliche in einem dementsprechenden Umfeld aufwachsen, färbt dieses natürlich auch auf sie ab.

Es liegt in der Verantwortung des Staates hiergegen etwas zu unternehmen. Doch was erfolgt, ist die Auslagerung sozialer Probleme aus den Stadtzentren, wo das Leben für Klein- und Mittelverdiener, die zum größten Teil jene von Migration betroffenen Einwohner sind, unleistbar ist, in die Vororte – die *Banlieues*. Entmutigt von der scheinbar „minderen“ sozialen Stellung und dem schweren Zugang zum Arbeitsmarkt, ergeben sich viele ihrem Schicksal und sehen keine großen Chancen auf einen Aufstieg in der Sozialleiter. Diese Probleme haben auch Einfluss auf die Kinder und Jugendliche in den entsprechenden Vierteln, wodurch auch ihnen ein sozialer Aufstieg erschwert wird.

Anstatt den betroffenen Kindern und Jugendlichen einen entsprechenden Zugang zum Bildungssystem zu ermöglichen, setzte Frankreich demnach benachteiligende Maßnahmen, die die durch die Institution Schule entstehende Ungleichheit nicht verringern, sondern diese teilweise noch verstärken.

1.2 Forschungsfragen

Aufgrund der Tatsache, dass die Grundprinzipien der Republik Frankreich auf jedem öffentlichen Gebäude angebracht sind, liegt die Vermutung nahe, dass diese auch tatsächlich im Alltag umgesetzt und allen BürgerInnen die gleichen Rechte und Chancen zugestanden werden. Doch gerade im Schulwesen wurden vor allem in den letzten Jahrzehnten viele

² Vgl. Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 83.

erziehungspolitische Maßnahmen gesetzt, die der Entstehung sozialer Ungleichheiten entgegenwirken sollten, wobei diese jedoch teilweise dem zugrundeliegenden Gedanken entgegengesetzte Tendenzen aufweisen. Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt jene Bereiche zu untersuchen, aufgrund deren das französische Schulwesen, trotz der proklamierten Ideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, nicht als egalitäres und gerechtes Schulsystem bezeichnet werden kann. Folglich sollen folgende Fragen erörtert werden:

1. Stehen die Grundprinzipien von *Liberté*, *Égalité* und *Fraternité* im Spannungsverhältnis zum institutionellen Aufbau des französischen Schulwesens?
2. Bedingt die Funktionsweise des französischen Schulwesens einen sich reproduzierenden Ausleseprozess, der sich benachteiligend auf sozial schwächere SchülerInnen auswirkt?
3. Auf welchen erziehungspolitischen Maßnahmen beruhen die Schieflagen im französischen Schulwesen, die die sich reproduzierende Chancenungleichheit bestärken?
4. Kann das Konzept einer *éducation inclusive* als Kompromiss zwischen republikanischer Tradition und den heutigen Bedürfnissen einer modernen Schulbildung gesehen werden, der dem benachteiligenden Ausleseprozess des französischen Schulwesens entgegenwirken kann?

1.3 Hinweis zur Benützung des Glossars

Im Anhang dieser Arbeit findet sich ein Glossar, das eine Übersetzung der im Verlauf dieser Arbeit verwendeten französischen Begriffe enthält. Das Glossar ist alphabetisch geordnet, um die Nutzung zu vereinfachen.

2 Hintergrund des französischen Schulsystems

Das französische Schulsystem ist, wie alle anderen Bildungssysteme Europas, nicht von einem Tag auf den anderen entstanden. Bis es sich in seiner heutigen Form entwickelt hatte vergingen viele Jahrhunderte und Phasen des gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umdenkens. Aus diesem Grund soll zu Beginn dieser Arbeit ein kurzer Abriss der historischen Entwicklung des französischen Schulwesens von der Französischen Revolution bis zum heutigen Tag erfolgen, um im Folgenden die Bezüge zu den Grundprinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit nachvollziehen zu können. Des Weiteren ist ein Verständnis der Struktur des französischen Bildungswesens unerlässlich, um die in den folgenden Kapiteln dargestellten Sonderfälle und Schief lagen im Schulwesen Frankreichs verstehen zu können.

2.1 Entwicklung des französischen Schulsystems: von der Französischen Revolution bis heute

Bildung ist heutzutage ein hohes Gut in Frankreich und die Republik verpflichtet sich sogar gesetzlich dazu, allen BürgerInnen dieselben Chancen auf höhere Bildung, im Sinne des Prinzips der Gleichheit, einzuräumen. In kaum einem anderen Land als Frankreich stehen das Bildungssystem und herausragende, schulische Leistungen so stark für sozialen Aufstieg und Erfolg, denn ein angesehener Bildungsabschluss ermöglicht in Frankreich den Zugang zu angesehenen, höheren Bildungsinstitutionen, damit auch die Zugehörigkeit zu einer geistigen Elite und in weiterer Folge eine abgesicherte Zukunft in einer höheren Position. Dieser Gedanke des schulischen Erfolgs und des Aufstiegs in eine elitäre Gesellschaftsschicht durch eigenen Verdienst und erbrachte Leistungen ist schon seit langem im französischen Schulsystem und der französischen Gesellschaft verankert: „Nicht die ständischen Kriterien von Blut und Besitz sollen zählen, sondern die Leistung, die jemand in freier und offener Konkurrenz erbringt. Die Zugehörigkeit zur Elite wird erworben, nicht zugeschrieben [...]“³ Dieser Gedanke wurde durch viele institutionelle und strukturelle Veränderungen über die Jahrhunderte hinweg geprägt und tradiert. Die wichtigsten Etappen auf dem Weg zum modernen französischen

³ Zitiert nach: Lotter, Wolf (2003): *Die Ausnahme und die Regel*. In: brand eins, Heft 8 (2003). S. 50. Zugriff unter: http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZECH&DOKV_NO=BE200308197&DOKV_HS=0&PP=1 (letzter Zugriff: 26. März 2014).

Bildungswesen, wie es sich heute darstellt, sind mit Sicherheit die Französische Revolution, die Ära Napoleons und nicht zuletzt die Zeit der Dritten Republik.⁴

2.1.1 Französische Revolution – Napoleon – *Restauration*

Nach der Französischen Revolution wurde die Zentralisierung des Staates vorgenommen und seit der Verfassung 1791 wurde eine Art Bildungsministerium – das *ministère de l'Instruction publique* – eingeführt und die Verantwortung des Staates für die Bildung seiner BürgerInnen gesetzlich verankert.⁵ Zu dieser Zeit wurden auch erstmals die Grundprinzipien und Leitideen des französischen Schulwesens, auf die auch das heutige moderne Schulwesen noch in Zügen aufbaut, festgelegt. Die großen Veränderungen im Bildungswesen nach der Französischen Revolution betrafen nicht nur die Schulen, sondern vor allem auch die Universitäten, die im Königreich Frankreich eine lange Tradition hatten. Nachdem man sich von der Zeit des *Ancien Régime* und dem Königshaus befreite, ließ man auch alle damit verbundenen Institutionen fallen, weshalb die 24 alten französischen Universitäten, die während des *Ancien Régime* entstanden waren, aufgelassen wurden und man neue Ansätze rund um die höhere Bildung der Bevölkerung suchte. In dieser Zeit lässt sich auch der Ursprung des dualistischen Hochschulsystems Frankreichs, das einerseits aus Universitäten und andererseits aus den hoch angesehenen *Grandes Écoles* besteht, festmachen. Auch die Gedanken einer Schule der *Égalité*, *Gratuité* und *Liberté* wurde in der Zeit nach der Revolution stark diskutiert und in seinen Grundzügen auch umgesetzt. Schule sollte demnach allen BürgerInnen, ohne Berücksichtigung ihres Alters, Geschlechts oder ihrer Religion, dieselben Chancen auf Bildung zugestehen, zudem kostenfrei sein und die Freiheit jedes Einzelnen in der Schulwahl gewährleisten.⁶

Der sogenannte *Plan Condorcet* von 1792 bestärkte die Umsetzung dieser Gedanken im Schulwesen und zielte auf die moralische Bildung der französischen BürgerInnen ab, was in Grundzügen auch schon dem Prinzip der heutigen *Laïcité* entspricht. Gut drei Jahre später wurden unter Joseph Lakanal die sogenannten *écoles centrales*, als Zwischenstufe zwischen den kleineren Schulen und den Hochschulen, eingeführt und der Schwerpunkt bei den Lehrinhalten auf praktische Gegenstände, wie beispielsweise Mathematik, gelegt. Auch diese Prinzipien wurden in der Dritten Republik übernommen. Im selben Jahr – 1795 – sah das *loi*

⁴ Vgl. Lüsebrink, Hans-Jürgen (2011): *Einführung in die Landeskunde Frankreichs. Wirtschaft – Gesellschaft – Staat – Kultur – Mentalität*. 3., aktualisierte u. erw. Aufl. Stuttgart (u.a.): Metzler. S. 113.

⁵ Vgl. Darcos (2006): S. 16f.

⁶ Vgl. Unterweger-Treven, Silke (2005): *Die Idee der Elite und deren Realisierung durch die Institution Hochschule*. (= Aspekte Pädagogischer Innovation, Bd. 26) Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 146.

Daunou die Aufgliederung dieser Zentralschulen in Gymnasien und sogenannte *écoles secondaires* – die Urform der späteren *collèges* – vor.⁷

In der Napoleonischen Ära wurden vor allem institutionelle und rechtliche Reformen im Bildungswesen umgesetzt, um das Werk der Revolution zu festigen. Im Jahr 1808 wurde ein *décret impérial* verabschiedet, das sich vor allem auf die Sekundarstufe und das höhere Bildungswesen konzentrierte. Die in diesem Dekret verabschiedeten Punkte wirkten bis in die 1880er Jahre und haben auch noch heute Auswirkungen auf das moderne französische Bildungswesen, zum Beispiel in der zentralistischen Administration des Schulwesens.⁸

Während der *Restauration* der Jahre 1814-1830, widmete man sich hauptsächlich dem Primarbereich zu, da dieser unter Napoleon außer Acht gelassen worden war. Gemäß dem englischen Vorbild Lancasters, wurde ein *enseignement mutuel* diskutiert, das vor allem den ärmeren Schichten zugutekommen sollte.⁹ Ein Problem das sich hierbei aber stellte war die Klassengröße, da man die Meinung vertrat, dass die Kinder von- und miteinander lernen, und dadurch mehr Kinder in einer Klasse auch größeren Bildungserfolg bedingen könnten.¹⁰

2.1.2 Julimonarchie – Zweite Republik – *Second Empire*

Der Aufschwung der Primarschule setzte sich auch während der *Monarchie de Juillet* (1830-1848) fort. Das *loi Guizot* das unter dem gleichnamigen Minister verabschiedet wurde sah vor, dass jeder Ort mit mehr als 500 Einwohnern selbst oder in Zusammenarbeit mit umliegenden Orten, eine öffentliche Grundschule zur Verfügung stellen musste. Die Idee des gemeinsamen Lernens wurde verworfen, die *école élémentaire communale* nach Altersstufen getrennt und das Schulwesen weitestgehend innerhalb der Verwaltungsbezirke zentralisiert. Auch erste Kinderkrippen entstanden zu dieser Zeit, die sogenannten *salles d'asile*, die Urform der heutigen *école maternelle*.¹¹

Während der Zweiten Republik (1848-1851), die nach der Revolution von 1848 entstanden war, bereitete der Politiker Hippolyte Carnot den Weg für die Reformen Jules Ferrys in den 1880er Jahren vor, indem er ein Gesetz vorschlug, das eine kostenfreie, laizistische und obligatorische

⁷ Vgl. Darcos (2006): S. 18-21.

⁸ Vgl. Ebda, S. 22f.

⁹ Vgl. Chanet, Jean-Francois (2005): *Instruction publique, éducation nationale et liberté d'enseignement en Europe occidentale au XIXe siècle*. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education (= 41:1-2). Zugriff unter: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923042000335448> (letzter Zugriff: 26. März 2014). S. 19.

¹⁰ Vgl. Darcos (2006): S. 24f.

¹¹ Vgl. Ebda, S. 27ff.

Schule für Buben und auch Mädchen vorsah. Dieser Gesetzesentwurf war insofern eine große Besonderheit, als die Bildung von Mädchen bis zu dieser Zeit nicht in den gesetzten Reformen berücksichtigt worden war. Des Weiteren sollte eine Verkleinerung der Klassengröße umgesetzt werden, indem jeder Ort mit mehr als 300 Einwohnern eine Grundschule offerieren müsse. Die Ideen Carnots wurden aber verworfen, da schon bald ein Kleriker das Amt des Bildungsministers übernahm und stattdessen das *loi Falloux* im Jahr 1850 verabschiedet wurde. Dieses Gesetz unterscheidet sich maßgeblich von Carnots Entwurf, da es stark von der Kirche beeinflusst war und seinen Fokus auf die moralische Erziehung der Kinder legte.¹² Der Einfluss der Kirche auf das Schulwesen hatte sich vor allem zu Beginn des 19. Jahrhunderts wieder verstärkt, da Staat und Kirche gemeinsam an der Wiederherstellung der gesellschaftlichen Ordnung beteiligt sein sollten.¹³

Unter Napoleon III, zur Zeit des *Second Empire*, wurde Victor Duruy Bildungsminister und verabschiedete eine Vielzahl von Gesetzesentwürfen. Gemeinsam mit Guizot, Carnot und Ferry kann er als Urvater der modernen französischen Schule bezeichnet werden. Das 1867 verabschiedete *loi Duruy* behandelte zum ersten Mal explizit die Bildung von Mädchen im Primar- und Sekundarschulbereich, wobei festgestellt werden muss, dass von Gleichheit noch nicht die Rede sein konnte, da Mädchen in anderen Fächern als Buben unterrichtet werden mussten. Dennoch ist die Zeit Duruys voll innovativer Neuerungen, obgleich die erziehungspolitische Linie des Zweiten Kaiserreichs stark konservativ, von der Monarchie und der Kirche, geprägt war.¹⁴

2.1.3 Dritte Republik: *l'école de Jules Ferry*

Trotz der bereits aufgezeigten bildungspolitischen Tätigkeiten nach der Französischen Revolution und deren Bedeutung für die Entwicklung des modernen, französischen Bildungswesens, kann die Zeit der Dritten Republik als bedeutendste Phase für die Entstehung der heutigen Schule in Frankreich bezeichnet werden. Die unter Jules Ferry umgesetzten Schulgesetze ermöglichten den Schritt zu einem allgemeinbildenden, säkularen und staatlichen Schulsystem, das zuvor noch stark von der Kirche kontrolliert worden war.¹⁵ Die *lois Ferry* prägten mit Sicherheit das republikanische Schulwesen am stärksten und auch am

¹² Vgl. Ebda, S. 30f.

¹³ Vgl. Chanet (2005): S. 11.

¹⁴ Vgl. Darcos (2006): S. 32ff.

¹⁵ Vgl. Lüsebrink (2011): S. 114.

nachhaltigsten. Im ersten Ferry-Gesetz von 1881 wurde die kostenfreie Primarschulbildung verabschiedet, ein Jahr später folgten die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren sowie die Verpflichtung zur laizistischen Schule. Die Umsetzung dieser Gesetze Ferrys und Festlegung der Grundprinzipien einer kostenfreien, obligatorischen und laizistischen Schule sollten das Gesamtbild der *école républicaine* und ihre Aufgaben klar definieren. Man kann festhalten, dass „ces lois sont les filles de son œuvre scolaire: sachant lire et écrire, instruits mais aussi éduqués par la morale laïque, les élèves, devenus citoyens, doivent pouvoir mettre en pratique ce qu’ils ont appris et participer à la vie de la cité.“¹⁶ Die Verabschiedung zahlreicher Gesetze ab den 1880er Jahren diente also nicht nur der Erziehung der französischen Jugend zu guten Staatsbürgern, sondern auch der *laïcisation* des Schulwesens und der Republik, die schließlich in der Verabschiedung des Gesetzes vom 9. Dezember 1905 mit der offiziellen Trennung von Staat und Kirche ihren Höhepunkt fand. Nach und nach wurde die Religion aus dem öffentlichen Sektor verbannt, neben der Schule erfolgte dies auch beim Militär und der Politik, wodurch Kirche und Staat voneinander unabhängige Instanzen wurden.¹⁷ Auch heute noch beruft sich die Französische Republik darauf ein laizistisches Land zu sein: „La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l’égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d’origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.“¹⁸

2.1.4 Schulreformen im 20. Jahrhundert

Trotz der Tragweite der Gesetze Jules Ferrys für das moderne französische Schulwesen waren die Folgejahre nicht von Stillstand in Sachen Bildungspolitik gekennzeichnet. Auch im 20. Jahrhundert wurde stark an der Umstrukturierung und der Veränderung des französischen Bildungswesens gearbeitet, indem zahlreiche Reformen durchgesetzt und neue Gesetze verabschiedet wurden. Direkt im Anschluss an das Gesetz von 1905 wurden bereits 1908 die ersten Sonderschulen für körperlich und geistig behinderte SchülerInnen eingerichtet. Zudem wurde 1923 unter Bérard eine Reform durchgesetzt, die die Trennung von klassischer und moderner Bildung, im Sinne einer neuen Fächerverteilung an den verschiedenen Schulformen, vorsah. Diese wurde abgeschafft, allerdings während des Zweiten Weltkriegs unter Philippe Pétain, dem *Chef de l’État* des Vichy-Regimes, wieder eingeführt, sodass Latein verpflichtend

¹⁶ Zitiert nach: Darcos (2006): S. 41.

¹⁷ Vgl. Ozouf, Mona (1992): *L’École, l’Église et la République. 1871-1914*. Paris: Éd. du Seuil. S. 187f.

¹⁸ Artikel 1 der französischen Verfassung. Zugriff unter: http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#titre_1 (letzter Zugriff: 25. März 2014)

an den *Lycées* gelernt werden musste. Während der *Vichy*-Regierung wurden viele Neuerungen, die bis dahin geschaffen worden waren, wieder rückgängig gemacht und das Schulwesen umstrukturiert, sodass nach der *Libération* Frankreichs die Wiedereinführung der Lehrpläne und des Schulsystems vor 1939 das höchste Ziel der *Éducation Nationale* waren. „Neue“ alte Prinzipien wurden für das Schulwesen festgelegt und gesetzlich verankert, so zum Beispiel die Unterrichtsfreiheit, die allgemeine Schulpflicht, die zentralistische Schulverwaltung, die unantastbare Laizität und zudem öffentliche Prüfungen, die der Auslese von SchülerInnen dienen sollten.¹⁹

In weiterer Folge wurden vor allem in den 1960er und 70er Jahren Strukturreformen im Schulwesen umgesetzt, beispielsweise die Schulgeldfreiheit für die Sekundarstufe, die Aufspaltung der französischen Oberstufe in mehrere Zweige und Fachrichtungen, sowie die Einführung einer gesamtschulischen Erziehung, die auf einem *tronc commun* – einem gemeinsamen Grundlehrplan – aufbaute. Vor allem Célestin Freinet entwarf zu dieser Zeit das Bild einer „modernen französischen Schule“ und kritisierte ein Grundproblem Frankreichs in Bezug auf bildungspolitische Veränderungen:

„Mit einer mehr oder weniger bedauernswerten Verspätung, bedingt durch die Trägheit, die überholten Einrichtungen eigen ist, paßt sich die Schule an allen Orten und zu allen Zeiten nur langsam dem wirtschaftlichen, sozialen und politischen System an, das sie beherrscht.“²⁰

Auch heute noch macht sich die von Freinet angesprochene Trägheit in der französischen Bildungslandschaft bemerkbar, da Frankreich in einem Konflikt zwischen der republikanischen Schultradition und den Bedürfnissen eines modernen Schulwesens gefangen zu sein scheint. Zur Zeit Freinets ist in erziehungswissenschaftlichen Diskursen vor allem eine Zuwendung zum Gleichheitsprinzip zu erkennen, da man den SchülerInnen mit der Öffnung der Sekundarstufe durch Schulgeldfreiheit und die Bereitstellung mehrerer Fachzweige die Möglichkeit zu höherer Bildung und die Wahlfreiheit einer spezifischen Fachrichtung geben wollte.²¹

Allerdings kann man im Fall Frankreichs und seiner Idee der Einheitsschule auch von einem Schulmodell „einheitlicher Integration“ sprechen. Diese Art des Schultyps weist eine hohe

¹⁹ Vgl. Honig, Elisabeth (1964): *Die französischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg im Spiegel der pädagogischen Fachpresse Frankreichs*. In: Lichtenstein, Ernst (Hrsg.): *Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Ratingen: Alois Henn Verlag. S. 45-48.

²⁰ Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. 2. Aufl. (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. Theodor Rutt) Paderborn: Schöningh. S. 7.

²¹ Vgl. Brauns, Hildegard (1998): *Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens*. Opladen: Leske + Budrich. S. 117f.

Quote an Schulabbrechern auf, sowie ein im Vergleich eher niedrigeres Ausbildungsniveau innerhalb stark heterogen zusammengesetzter Klassenzimmer. Internationale Vergleichstests wie PISA zeigen, dass Frankreich Probleme damit hat, von seinem traditionellen Bildungswesen abzukommen und sich den aktuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Somit müssten auch in Zukunft bildungspolitische Veränderungen in der Republik zu erwarten und zu erhoffen sein, um optimale Bildungschancen für die französischen Jugendlichen zu schaffen.²²

Zusammenfassend ist anzumerken, dass man die Zeit zwischen der Französischen Revolution 1789 und dem Kirchen-Staat-Trennungsgesetz von 1905 „*la guerre scolaire*“ – den Schulkrieg – nennt, da während dieser Zeitspanne wie aufgezeigt, viele institutionelle und strukturelle Änderungen vorgenommen wurden. Mit den institutionellen Veränderungen ging in Frankreich auch ein gesellschaftlicher Wandel einher, der sich im Bildungswesen widerspiegelte. Öffentliche Schulen standen im Kontrast zu privaten Schulen und damit antiklerikale Republikaner im Konflikt mit konservativen Monarchisten. Während dieses Schulkrieges ist eine stark säkulare Bewegung im Schulwesen zu beobachten, die dieses in eine neue Richtung lenkte, und zwar in jene des republikanischen Laizismus, der heute das Symbol der Republik Frankreichs schlechthin ist.

Somit kann festgehalten werden, dass seitens Frankreich auf das Ziel einer Nationalschule hingearbeitet wurde und diese schließlich durch die *lois Ferry* ihren Eingang in die französische Gesetzgebung fand. Allerdings muss auch darauf hingewiesen, dass trotz des großen ideologischen Stellenwerts, den die Gesetze Ferrys heute in Frankreich genießen, zur Zeit Ferrys von einem egalitären Schulsystem noch nicht die Rede sein konnte. Sie ermöglichten den sozial schwächeren zwar ebenfalls den Zugang zu Bildung und – auch wenn es in der Realität tatsächlich nicht so war – boten sie die gleichen Chancen wie jeder/m anderen Bürger/in auch. Es ist wichtig zu differenzieren, wer tatsächlich von den *lois Ferry* in welcher Form profitierte, da sie nicht alle BürgerInnen Frankreichs gleich stark betrafen. Was Ferry aber auf alle Fälle gelang, war es mit der *Laïcité* eine Art Staatsreligion zu schaffen, ein Stück nationaler Identität, das auch heute noch zum kulturellen Erbe Frankreichs gehört.²³

²² Vgl. Delory-Momberger, Christine (2012): *Der Umgang mit Diversität als ein fundamentales Problem der französischen Schule*. In: Schelle, Carla; Hollstein, Oliver; Meister, Nina (Hrsg.): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster (u.a.): Waxmann. S. 31.

²³ Vgl. Darcos (2006): S. 44-47.

2.2 Die Konzepte von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit

Seit der Französischen Revolution lautet das Motto der Republik Frankreich „*Liberté, Égalité, Fraternité*“: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Die Leitgedanken der Aufklärung wurden damit in das Staatswesen übernommen und werden seit dem 14. Juli 1880 groß auf allen öffentlichen Gebäuden der Republik, damit auch Schulen, proklamiert. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass dieses Motto der Französischen Revolution, durch die Verankerung dieser Prinzipien in der französischen Verfassung, auch Eingang in das kulturelle Erbe der französischen Nation gefunden hat.²⁴ Außerdem sind diese Grundprinzipien im zweiten Artikel der französischen Verfassung als „Wahlspruch“ der Republik festgelegt: „La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».“²⁵ Zwar lässt sich das Motto von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit leicht an den Fassaden öffentlicher Gebäude anbringen, doch die tatsächliche Umsetzung dieser Prinzipien ist rein durch diesen Schritt noch nicht gewährleistet. Hinter den einzelnen Begriffen stecken nämlich grundlegende Prinzipien mit einer tieferen Bedeutung, die es durch die Proklamation ebendieser auch tatsächlich umzusetzen gilt. Da sich die vorliegende Arbeit mit der Umsetzung dieser drei Grundprinzipien im französischen Schulwesen beschäftigt, soll nachfolgend die Frage geklärt werden, welche Bedeutung diesen drei Termini in Verbindung mit dem Bildungssektor eigentlich zugrunde liegt. Doch zunächst soll ganz allgemein erörtert werden, was die Republik Frankreich unter *Liberté, Égalité, Fraternité* im öffentlichen Sektor versteht.

2.2.1 Verankerung der Konzepte im öffentlichen Sektor

Die Wurzeln der drei Grundprinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit wurzeln, wie bekannt, in der Französischen Revolution. Einerseits proklamieren die drei Ideale den Sieg über die vorrevolutionäre Staatsform und Gesellschaftsordnung, das *Ancien Régime*, andererseits erkennt man in ihnen auch den philosophischen Zeitgeist des späten 18. Jahrhunderts wieder.²⁶

Die Idee der Freiheit – *Liberté* – kann als Schlüsselbegriff der drei Prinzipien betrachtet werden, da er unter anderem das Prinzip der Gleichheit bedingt. Die Idee einer freien Gesellschaft fußt tief in der Philosophie, sodass man Gedanken zur Freiheit, die als Grundvoraussetzung für das

²⁴ Vgl. <http://www.france.fr/institutions-et-valeurs/devise-de-la-republique-francaise.html> (letzter Zugriff: 25. März 2014)

²⁵ Artikel 1 der französischen Verfassung. Zugriff unter: http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#titre_1 (letzter Zugriff: 25. März 2014)

²⁶ Vgl. Schmidt, Bernhard (2005): *Frankreich Lexikon. Schlüsselbegriffe zu Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Geschichte, Kultur, Presse- und Bildungswesen*. 2., überarb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 566.

friedliche Zusammenleben der Menschen innerhalb einer Gesellschaft gilt, in den aufklärerischen Schriften von großen Philosophen wie Jean-Jacques Rousseau, Voltaire oder Montesquieu erkennen kann. Der Begriff der Freiheit lässt sich in vielerlei Hinsicht verstehen und auslegen, beispielsweise in Zusammenhang mit den Freiheitsansprüchen jedes/r Einzelnen. Die Rechte auf Meinungsfreiheit, Gewissensfreiheit und – in Zusammenhang mit der Erklärung der Menschenrechte – das unantastbare Recht auf Eigentum, sind seit der Französischen Revolution und der Befreiung von der ständestaatlichen Monarchie, fest in der französischen Verfassung verankert.²⁷ Das 18. Jahrhundert machte Frankreich zur *terre de liberté* und dieses Land der Freiheit wollte dies durch die Festlegung der drei Prinzipien auch für die Ewigkeit so beibehalten.²⁸ Aufgrund der Tatsache, dass die Idee der Freiheit auch in der heutigen Verfassung noch dezidiert verankert ist, kann man sagen, dass die Idee Frankreichs als Land der Freiheit tatsächlich für die Ewigkeit bestimmt war.

Das Konzept der Gleichheit als republikanisches Prinzip sieht die Gleichheit aller Mitglieder eines staatlichen Systems vor dem Gesetz vor.²⁹ Die Idee der *Égalité* erweitert den Gedanken der Freiheit, was ebenfalls durch aufklärerische Schriften belegt werden kann. In Bezug auf die Erklärung der Menschenrechte bedeutet die Verankerung dieses Begriffes den Sieg des *Tiers état* gegenüber der Aristokratie und den Untergang einer Gesellschaftsschicht, die aufgrund ihrer vererbten Privilegien über das unterprivilegierte Bürgertum und die Bauern als Grundherren herrschten. Genau wie das Prinzip der Freiheit, kann auch jenes der Gleichheit unter mehreren Aspekten verstanden werden. Das Prinzip der *égalité naturelle* ist im ersten Artikel der Menschenrechtserklärung von 1789 festgelegt: „Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.“³⁰

Somit sind die Prinzipien von Freiheit und Gleichheit zwei naturgemäße Zustände, über die jeder Mensch, egal welchen gesellschaftlichen Hintergrund er aufweist, verfügt. Neben der naturgegebenen Gleichheit aller Menschen gibt es zudem noch die *égalité legale*, die die Gleichheit aller BürgerInnen vor dem Gesetz sicherstellt. Dieser Gedanke ist auch im ersten Artikel der Verfassung Frankreichs verankert: „La France est une République indivisible,

²⁷ Vgl. Ebda

²⁸ Vgl. Beaune, Colette (1993) : *Naissance de la nation France*. Paris : Gallimard. S. 460f.

²⁹ Vgl. Deer, Cécile (2008): *Different Paths, Similar Effects: Persistent Inequalities and Their Sources in European Higher Education*. In: Holsinger, Donald B.; Jacob, W. Jacob (Hrsg.): *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. S. 337.

³⁰ Die Menschenrechtserklärung von 1789. Zugriff unter: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp> (letzter Zugriff: 25. März 2014)

laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.“³¹

Was hier allerdings bereits angemerkt werden muss ist der Umstand, dass eine effektive soziale Gleichheit trotz dieses Grundsatzes nicht gegeben war. Bis zur Einführung des allgemeinen Wahlrechts 1848 – das vergütungsabhängig und nur Männern vorbehalten war – gab es politisch beispielsweise keine Gleichheit und auch gesellschaftlich stellte sich bald nach der Revolution ebenfalls eine ungleiche Gesellschaftsordnung heraus, die die wohlgestellte Bourgeoisie bevorzugte. Die vermögensbedingte soziale Ungleichheit wurde als naturgemäß angesehen und so hingenommen.³² Heute ist dies natürlich anders, wenngleich das Prinzip der Gleichheit selbst heute noch hinterfragt werden kann, vor allem wenn es um Besonderheiten im Französischen Schulsystem geht, wo beispielsweise Regionalsprachen im starken Kontrast zur „Langue de l'égalité“³³ – dem Standardfranzösischen als einzig zulässige Sprache – stehen.

Die dritte Idee der französischen Grundprinzipien, die *Fraternité* – Brüderlichkeit –, kann laut Artur Greive als „sentimentale Komponente der Revolutionsdevise“³⁴ bezeichnet werden. In diesem Prinzip ist der humanistische Gedanke von Brüderlichkeit, im Sinne eines Gefühls der Solidarität zwischen den Menschen, verankert. Allerdings muss gesagt werden, dass dieses Ideal von Brüderlichkeit und die tatsächliche Umsetzung dieses Ideals durch Politik und Gesellschaft noch stärker hinterfragt werden kann, als das Prinzip der Gleichheit, was daran liegt, dass das Prinzip von *fraternité* weder dezidiert in der Erklärung der Menschenrechte, noch in späteren Verfassungen als festgelegtes, einzuhaltendes Prinzip beschrieben wird.³⁵ Dies lässt sich mitunter dadurch erklären, dass während der Revolution der Gedanke der Brüderlichkeit stark im Fokus stand, allerdings während des *Grande Terreur* in den Folgejahren der Revolution schon bald wieder aus den Augen verloren und verworfen wurde.³⁶ Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass die drei Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit auch heute noch in demokratischen Staaten als geltende Werte und Leitideen gelten. Für den Philosophen John Dewey beispielsweise baut eine Demokratie auf diesen Leitgedanken auf und diese spiegeln sich in einem demokratischen Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft, sowie auch

³¹ Artikel 1 der französischen Verfassung. Zugriff unter: http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#titre_1 (letzter Zugriff: 25. März 2014)

³² Vgl. Schmidt (2005): S. 567.

³³ Vgl. Mélenchon, Jean-Luc (2004): *Causes républicaines*. Paris : Éd. du Seuil. S. 16.

³⁴ Zitiert nach: Schmidt (2005): S. 567.

³⁵ Vgl. Ebda

³⁶ Vgl. Larousse Encyclopédie: *La Révolution Française*. Zugriff unter : http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/R%C3%A9volution_fran%C3%A7aise/140733 (letzter Zugriff: 26. März 2013)

in der Schule wider: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung.“³⁷

2.2.2 Die drei Konzepte in Bezug auf die Schule

Während man die Ideen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit im öffentlichen Sektor Frankreichs als in der Verfassung festgelegte Grundfeste der Republik ansieht, scheint das in Verbindung mit dem Schulwesen nicht allzu stark der Fall zu sein, wie in den nachfolgenden Kapiteln noch genauer aufgezeigt werden soll. Nachdem sich hinter den Idealen der Französischen Revolution bestimmte Gedanken und Ideen verbergen, ist es wichtig ihre Bedeutung für das Schulwesen Frankreichs genauer zu betrachten.

Freiheit – *Liberté* – kann im schulischen Kontext als Freiheit zur Schulauswahl verstanden werden. Jede/r BürgerIn soll die gleichen Chancen auf Bildung haben und diese impliziert die Auswahl einer angesehenen Schule. Die Freiheit der BürgerInnen soll darin bestehen, frei eine den Interessen und Bestrebungen im Leben entsprechende Schule auszuwählen, wobei bereits hier angemerkt werden muss, dass diese Wahlfreiheit in Frankreich trotz allem eingeschränkt wird. Durch die eingeführte *carte scolaire*, eine Art Schulbezirskarte, werden innerhalb eines Schulsprengels alle wählbaren Schulen aufgelistet und verpflichtet die BewohnerInnen, im entsprechenden Sprengel ihres Umfeldes eine Schule auszuwählen.³⁸ Somit ist die Wahlfreiheit bei den Schulen eine eingeschränkte, die aber auch übergangen werden kann, indem sich besser gestellte Familien beispielsweise Zweitwohnsitze in einem Sprengel einrichten, in denen die Anzahl an angesehen Schulen höher ist.

Gleichheit – *Égalité* – im schulischen Kontext meint die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler sowie ihren Ausblick auf die gleichen Bildungschancen, egal aus welchem sozialen, kulturellen oder familiären Umfeld sie stammen. Im Bildungswesen wird daher auch immer stark von Chancengleichheit gesprochen, die die gerechte Verteilung von Bildungschancen innerhalb der Gesellschaft meint. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass der Begriff der Bildungsgerechtigkeit in zweierlei Hinsicht gesehen werden kann: einerseits soll der Zugang zu Bildung gerecht verteilt und andererseits die Ausmaße sozialer Ungleichheiten durch das Schulwesen eingeschränkt werden. Dies hat die Aufgabe des Staates

³⁷ Zitiert nach: Himmelfmann, Gerhard (2002): *Demokratie heute*. In: Soziologische Revue. Hrsg. v. Grundmann, Matthias (u.a.). Band 25, Heft 4. S. 416.

³⁸ Vgl. Brauns (1998): S. 119.

und des Schulwesens zu sein, da sich der demokratische Staat dazu verpflichtet, allen StaatsbürgerInnen die bestmöglichen Chancen auf Bildung zukommen zu lassen.³⁹ Ein Problem, das sich hierbei allerdings stellt und in den nachfolgenden Kapiteln noch genauer erörtert wird, ist der Umstand, dass in der französischen Schule das Prinzip von Gleichheit auch heute noch mit Konformität und der Vorstellung einer homogenen Gruppenzusammensetzung verwechselt wird.⁴⁰

Brüderlichkeit – *Fraternité* – ist aufgrund einer fehlenden Definition in der Verfassung Frankreichs auch im Bildungssektor nur schwer zuzuordnen. Allerdings, in Betracht des humanistischen Gedankens einer solidarischen, zwischenmenschlichen Verbindung, der mit dem Prinzip von Brüderlichkeit assoziiert wurde, kann man dabei auf ein Klassenzimmersetting schließen, in dem Schülerinnen und Schüler von- und miteinander lernen. Dies kann einerseits in Form eines interaktiven und interkulturellen Unterrichts stattfinden, andererseits aber auch durch (über)regionale Austauschprojekte mit anderen Schulen, die ein gemeinsames – brüderliches – Lernen in interessanter Atmosphäre ermöglichen.⁴¹

Da die Schule eine staatliche Institution ist, die der Bildung der BürgerInnen Frankreichs verpflichtet ist, sollten diese drei Grundprinzipien in ihr keine untergeordnete Rolle spielen, sondern gelebte Realität sein, um den optimalen Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler garantieren zu können. Wirft man allerdings einen Blick auf aktuelle Statistiken, die sich mit dem Schulerfolg von SchülerInnen aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten beschäftigen, scheint die Umsetzung der Ideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in weite Ferne gerückt zu sein. Daraus ist nämlich zu entnehmen, dass auch heute noch das familiäre Umfeld für den Bildungserfolg der Kinder und ihre Chancen auf höhere Bildung verantwortlich ist, und Kinder von Arbeitern auch heute noch einen kleineren prozentuellen Anteil an der Verteilung höherer Bildungschancen stellen, als beispielsweise Kindern aus höher gestellten Familien.⁴²

³⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich (2007): *Bildung zur Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion*. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2007): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster (u.a.): Waxmann. S. 60f.

⁴⁰ Vgl. Young, Andrea (2012): *Teacher Training within the Context of Linguistic Competences of Pupils with Migrant Background. The French Context*. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina; Ralle, Bernd (Hrsg.) (2012): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster (u.a.): Waxmann. S. 120.

⁴¹ Vgl. Blichmann, Annika (2008): *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die „Ecole élémentaire Vitrine“ im Horizont der Geschichte*. Jena: IKS Garamond. S. 82.

⁴² Vgl. Maurin, Louis (2011): *Inégalités sociales. Grandes tendances*. In: *L'état du monde (2011) : L'état de la France. 2011-2012*. Paris: Ed. La Découverte. S. 94f.

2.3 Der Aufbau des französischen Bildungssystems

Das französische Bildungswesen ist ein höchst komplexes System, das es zu verstehen gilt. Die allgemeine Schulpflicht gilt vom Alter von 6 Jahren bis zu einem Alter von 16 Jahren. Zur besseren Illustrierung des institutionellen Aufbaus des französischen Schulsystems soll die nachfolgende Grafik des *Ministère de l'éducation nationale*, welche alle Etappen des Bildungswesens detailliert aufzeigt, dienen, ehe die einzelnen Stufen auf den folgenden Seiten genauer beschrieben werden sollen:

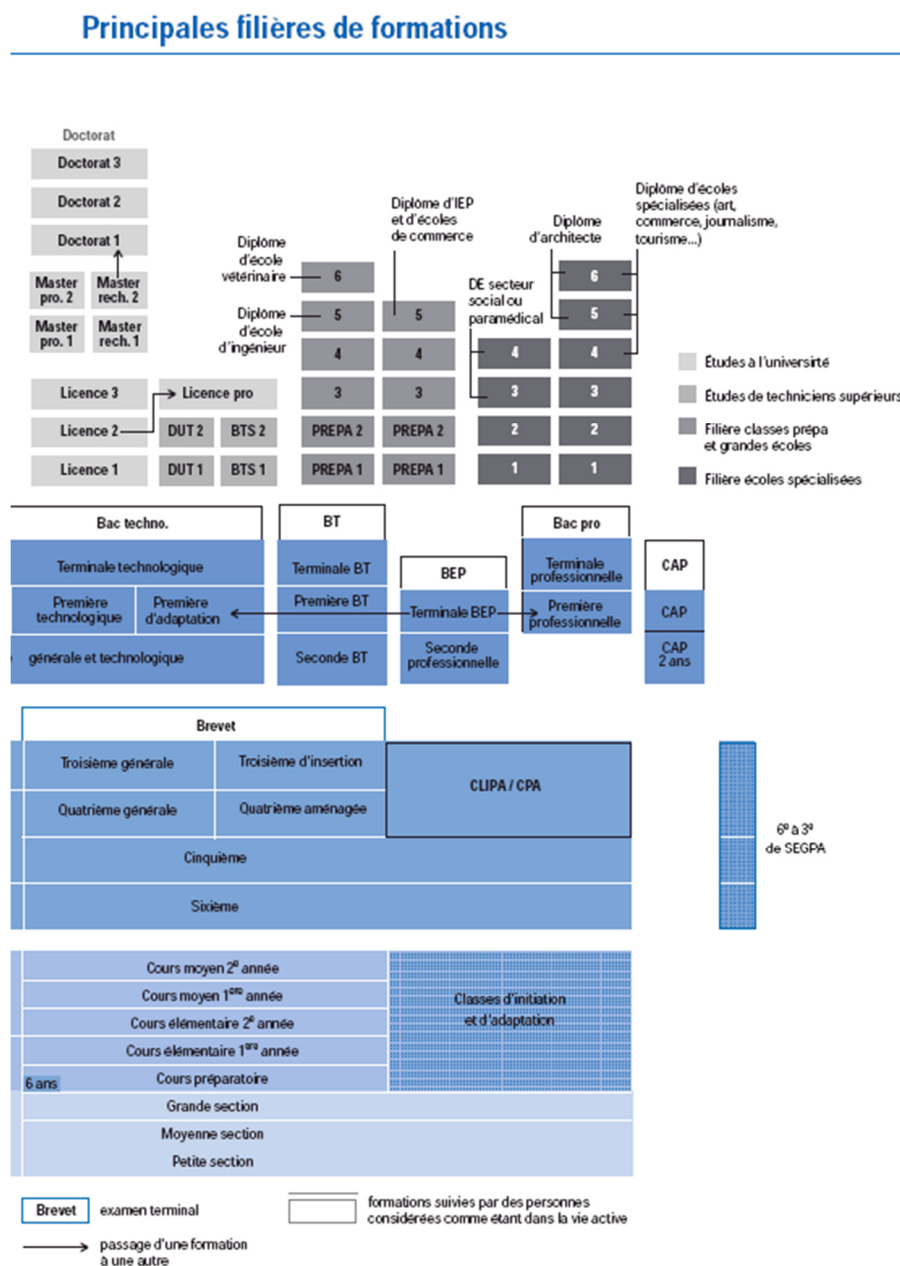


Abbildung 1: Aufbau des französischen Bildungssystems⁴³

⁴³ Zugriff unter: <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i1298.asp> (letzter Zugriff: 25. März 2014)

2.3.1 Die Vorschule

Die *école maternelle* ist in gewisser Weise eine Art Vorschule, die außerhalb der gesetzlich festgelegten Schulpflicht liegt. Kinder können ab dem Alter von zwei Jahren eine Vorschule besuchen; zuvor nehmen auch viele Eltern von der Möglichkeit Gebrauch ihre Kinder in eine *crèche*, eine Kinderkrippe, zu schicken. Die VorschülerInnen werden innerhalb der *école maternelle* in Altersgruppen zusammengesetzt. Wie alle anderen Schulformen auch, ist die französische Vorschule gratis und laizistisch, im Gegensatz zur Pflichtschule allerdings freiwillig.⁴⁴

2.3.2 Die Grundschule

Die Elementarstufe besteht in Frankreich aus der sogenannten *école primaire* (auch: *école élémentaire*). In ihr werden Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren unterrichtet. Mit dem Einstieg in die *école primaire* beginnt auch die gesetzliche Schulpflicht. Die einzelnen Schuljahre tragen fünf verschiedene Namen und widmen sich unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Elementarstufe beginnt mit dem CP (*cours préparatoire*), gefolgt vom CE1 (*cours élémentaire 1*) und CE2. Im Anschluss an die Eingangsphase und die ersten zwei Grundstufen gibt es den CM1 (*cours moyen 1*) und den CM2.⁴⁵

2.3.3 Das Collège

Im französischen Schulsystem gibt es nur eine gesamtschulische Form für alle Jugendlichen im Alter von 11 bis 14 Jahren. Die Sekundarstufe I nennt man *Collège*. Im Vergleich zu Österreich, wo sich Kinder bzw. ihre Eltern für das Gymnasium oder die mittlerweile weit verbreitete Neue Mittelschule entscheiden müssen, gibt es in Frankreich keine Wahlmöglichkeit. Alle SchülerInnen werden im *Collège* zusammengefasst. Diese Schulform beginnt mit der *sixième* und geht hoch bis zur *troisième*. Somit werden im französischen Sekundarschulwesen die Klassen von oben nach unten gezählt, beginnend mit der *sixième*. Zudem haben die einzelnen Stufen des *Collège* eigene Bezeichnungen, die in Verbindung mit dem Lernziel der

⁴⁴ Vgl. Homepage des französischen Unterrichtsministeriums. Informationen zur *école maternelle*. Zugriff unter: <http://www.education.gouv.fr/pid35/ecole-maternelle.html> (letzter Zugriff: 26. März 2014), sowie: Lüsebrink (2011): S. 117.

⁴⁵ Vgl. Homepage des französischen Unterrichtsministeriums. Informationen zur *école élémentaire*. Zugriff unter: <http://www.education.gouv.fr/pid34/ecole-elementaire.html> (letzter Zugriff: 26. März 2014), sowie: Lüsebrink (2011): S. 117.

entsprechenden Altersstufe stehen. Während die *sixième* auch *cycle d'adaptation* (Anpassungsstufe) genannt wird, tragen die *cinquième* und *quatrième* den Beinamen *cycle central* (Mittelstufe). Die letzte Schulstufe des *Collège*, die *troisième*, nennt man auch *cycle d'orientation* (Orientierungsstufe). Den Abschluss findet die Zeit am *Collège* mit dem *Diplôme national du brevet* – kurz DNB –, der Mittleren Reife.⁴⁶

2.3.4 Das Lycée

Im Alter von 15 Jahren können französische SchülerInnen zwischen allgemein bildenden oder berufsbildenden Schulen wählen, somit verschiedene Zweige der Sekundarstufe II besuchen. Vor den Reformen des Schulwesens in den 1960er Jahren musste diese Entscheidung schon im Alter von 10 Jahre getroffen werden. Das *Lycée*, das Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren besuchen, setzt die Jahrgangszählung des *Collège* fort, sodass das *Lycée* mit der *seconde* (in Österreich entspricht das der sechsten Klasse Gymnasium) beginnt, dann in die *première* übergeht und mit der *terminale*-Stufe schließlich endet. Es ist in verschiedene Zweige aufgeteilt, was den Jugendlichen die Möglichkeit geben soll, sich nach ihren persönlichen Interessen zu orientieren und weiterzubilden. So gibt es beispielsweise die „Normalform“ des Gymnasiums, das *Lycée général*, einen technischen Zweig, das *Lycée technologique* und eine berufsbildende Form, das *Lycée professionnel*. Innerhalb dieser verschiedenen Formen des Gymnasiums haben SchülerInnen zudem die Möglichkeit unter verschiedenen Fachrichtungen zu wählen, die je nach Gymnasialform variieren.⁴⁷

Das *Lycée général* beispielsweise gliedert sich nach der *seconde* in drei Zweige: *littéraire* (L) (geisteswissenschaftlicher Zweig), *scientifique* (S) (naturwissenschaftlicher Zweig) und *économique et social* (ES) (wirtschaftswissenschaftlicher Zweig). Je nachdem welcher Zweig ausgewählt wurde, unterscheiden sich auch die bei der Matura abzulegenden Pflichtgegenstände. Ähnlich verhält es sich auch bei den beiden anderen Gymnasialformen – *technologique* und *professionnel* – die ebenfalls in verschiedene Fachzweige unterteilt sind. Aufgrund der vielen verschiedenen Zweige schließen die französischen Jugendlichen gemäß dem entsprechenden Gymnasialzweig auch mit einer anderen Form der Matura – dem

⁴⁶ Vgl. Schmidt (2005): S. 216-219.

⁴⁷ Vgl. Brauns (1998): S. 66.

baccalauréat – ab, wobei dieses ein *baccalauréat général*, *baccalauréat technologique* oder *baccalauréat professionnel* sein kann.⁴⁸

Diese verschiedenen Maturazweige waren auch Ausgangspunkt einer Reform im Jahr 1993, bei der einerseits die unüberschaubare Anzahl an möglichen Abiturarten eingeschränkt wurde und die andererseits das Ziel hatte, alle *BAC*-Abschlüsse gleichermaßen aufzuwerten, da die verschiedenen Abschlüsse teils besser, teils schlechter angesehen wurden. Diese Bemühungen griffen aber nur an der Oberfläche, da auch innerhalb der neu etablierten Maturazweige stark zwischen angesehenen und weniger angesehenen Fachrichtungen unterschieden wurde. Dies hatte zur Folge, dass der Zugang zu einer gefragten Hochschule nur denjenigen ermöglicht werden konnte, die eine Matura in einem angesehenen Zweig absolviert hatten. Somit kann hier von einer Maßnahme gesprochen werden, die die Ungleichheit innerhalb der Schule verringern sollte, allerdings in weiterer Folge sich diskriminierend auf die Chancen im weiteren Bildungsweg auswirkte.⁴⁹

2.3.5 Der französische Hochschulsektor

Nach der positiven Absolvierung des *baccalauréat* erwerben die Jugendlichen die Berechtigung an die Universität zu gehen. Allerdings gibt es je nach Hochschule und gewähltem Studienfach verschiedene Zugangsbedingungen, die erfüllt werden müssen. Unter anderem gilt als ein Kriterium die abgelegte Matura in einem angesehenen Zweig, weshalb der Zugang zum tertiären Bildungssektor allgemein nicht jedermann offen steht.⁵⁰

Dies hängt auch damit zusammen, dass die derzeitigen Prüfungsschwerpunkte in den Schulen stark vom ursprünglichen (humanistischen) Gedanken abweichen, in dem geisteswissenschaftliche Fächer wie Philosophie oder Latein als Grundvoraussetzung für ein Studium galten. Dieses Umdenken fand während der großen Reformwelle der 1960er bzw. 1970er Jahre statt, da man den Fokus mehr auf praktisch verwertbare Fächer gelegt wurde, um der allgemeinen Bildung gerecht zu werden, da praktisch ausgebildete SchülerInnen mit einer Grundausbildung dem Staat mehr nutzen, als Jugendliche, deren praktische Veranlagungen zugunsten des theoretischen Wissens nicht ausgebildet wurden.⁵¹ Die Schulung des Intellekts und die Vermittlung von möglichst viel theoretischem Wissen wurden als höchstes Ziel der

⁴⁸ Vgl. Lüsebrink (2011): S. 118.

⁴⁹ Vgl. Brauns (1998) : S. 66f.

⁵⁰ Vgl. Ebda

⁵¹ Vgl. Freinet (1979): S. 17.

Schulbildung angesehen.⁵² Heutzutage wird vor allem auf herausragende Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften, somit eher praxisorientierten Fächern, Wert gelegt. Eine Matura in einem so orientierten Gymnasialzweig eröffnet die besten Chancen auf angesehene Stellen und Studienplätze.⁵³

Der französische Hochschulsektor ist mehrgliedrig aufgebaut. Man unterscheidet in ihm zwischen den Universitäten, den *Grandes Écoles*, den elitären Hochschulen, die in Frankreich eine lange Tradition haben, den *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) und den *Sections de Techniciens Supérieurs* (STS). Mit der Matura erlangt man die Befugnis zum Aufstieg in diesen Tertiärbildungssektor, wobei wie gesagt bestimmte Kriterien erfüllt werden müssen, die je nach Studienfach und Hochschule variieren.

Im Anschluss an das Gymnasium gibt es die Möglichkeit, zweijährige *classes préparatoires* – eine Art Vorbereitungs- und Förderklasse für den späteren Zugang zu einer *Grande École* – zu besuchen. In Verbindung mit diesen Vorbereitungsklassen beträgt die Regelstudiendauer im französischen Hochschulwesen ca. fünf Jahre. Während etwa zwei Drittel der französischen MaturantInnen eine Universität besuchen, ist der Zugang zu einer *Grande École* gerade einmal einem kleinen prozentuellen Anteil der SchulabsolventInnen möglich. Erschien in der Vergangenheit vor allem die Aufnahme an einer der 300 Elitehochschulen Frankreichs als erstrebenswert, werden die IUT und STS in letzter Zeit, aufgrund der problematischen Situation am Arbeitsmarkt und wegen steigender Zahlen von Studierenden, immer gefragter.⁵⁴

Dies hängt auch damit zusammen, dass die Ausbildung an einer praxisorientierten Hochschule oder auch an einer *Grande École*, mit einer hohen Berufserfolgsquote einhergeht. Aus diesem Grund erfreuen sich die elitären Schulen immer größerer Beliebtheit, was allerdings auch mit der Schaffung von immer strengeren Zugangsbedingungen und härter werdenden *concours d'entrée*, also Aufnahmeprüfungen, einhergeht. Folglich fungiert die „reguläre“ französische Universität im Gegensatz zu den Elitehochschulen als eine Art Auffangbecken all jener Studierenden, die aufgrund ihrer Leistungen oder ihrer familiären Situation keine bzw. nur eine geringe Chance auf einen Studienplatz in einer Elitehochschule haben.⁵⁵

⁵² Vgl. Honig (1964) : S. 43f.

⁵³ Vgl. Brauns (1998) : S. 66 bzw. 119f.

⁵⁴ Vgl. Schmidt (2005): S. 988f.

⁵⁵ Vgl. Lüsebrink (2011): S. 119-122.

Hier konnte verdeutlicht werden, dass das französische Hochschulwesen stark elitär aufgebaut ist und sich soziale Unterschiede gerade am Tertiärbildungssektor am stärksten bemerkbar machen.

2.3.6 Das Privatschulwesen

Neben den öffentlichen Schulen nehmen auch die *écoles privées* eine große Rolle im französischen Bildungswesen ein. Historisch hat es sich vor allem aus der gesetzlichen Trennung von Kirche und Staat und der Einführung der laizistischen Schule durch Jules Ferry entwickelt. Das heutige französische Privatschulwesen basiert auf einem Gesetz aus dem Jahr 1850, dem *loi Falloux*, das beispielsweise die Bezahlung der Lehrerinnen und Lehrer der Privatschulen durch den Staat vorsieht und die finanzielle Beteiligung an den Schulerhaltungskosten durch die einzelnen Kommunen auf ein Minimum reduziert ist.

Abgesehen von der finanziellen Unterstützung, die die Republik Frankreich zu leisten hat, ist ihr Einfluss auf die Strukturen des Privatschulwesens sehr begrenzt. Einige Versuche, dem Staat mehr Entscheidungsgewalt zu verschaffen, wie zum Beispiel unter Mitterrand (1984) oder Balladur (1994), scheiterten. Dieser Konflikt zwischen privatem und öffentlichem Schulwesen wird auch als eine Fortsetzung des angesprochenen *querelle scolaire* – Schulkrieg – definiert, der die Zeit zwischen der Französischen Revolution und der Dritten Republik kennzeichnete. Es handelt sich hierbei nicht nur um einen Konflikt der staatlichen Einflussnahme, sondern vor allem um den alten Konflikt zwischen „antiklerikalen Parteigängern einer einheitlichen und egalitären Staatsschule und den Verfechtern staatlich subventionierter Privatschulen.“⁵⁶

Ein weiterer Konflikt, der wegen des privaten Schulwesens gerade in der heutigen Zeit für Furore sorgt, ist die Frage nach der Qualität des öffentlichen Schulwesens, dessen Schulerfolgsquote aufgrund internationaler Vergleichsstudien angezweifelt werden kann. Hierbei herrscht in der Bevölkerung die Meinung vor, das Privatschulwesen sei einfach besser, weshalb die Anzahl jener, die das staatlich subventionierte Privatschulwesen unterstützen, in den letzten Jahren immer weiter stieg. Auch die Frage des Einflusses der Kirche schwingt in der Diskussion rund um das Privatschulwesen mit, da sich die meisten Privatschulen in Gebieten befinden, in denen die katholische Kirche stark vertreten, und die Anzahl von Kirchengängern sehr hoch ist.⁵⁷

⁵⁶ Ebda, S. 116.

⁵⁷ Vgl. Brauns (1998) S. 74ff.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass das französische Bildungswesen ein komplexes System ist, das aus mehreren Bildungsstufen besteht. Es konnte verdeutlicht werden, dass es sich einerseits durch den Dualismus von Primar- und Sekundarbildung, und andererseits durch den Dualismus von öffentlichem und privatem Schulwesen charakterisieren lässt. Der Tertiärbildungssektor ist stark elitär aufgebaut und zeichnet sich durch das Nebeneinander mehrerer Bildungszweige aus, deren Zugang aufgrund von harten Prüfungen und Beschränkungen nur einer gewissen Studentenschaft gewährt wird.

3 Schieflagen im französischen Schulsystem

Wie anhand zweier herausragender Beispiele im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt werden soll, weist das französische Schulsystem einige Schieflagen und Problematiken auf, die sich zumeist auf denselben Ursprung zurückführen lassen, nämlich den stark ausgeprägten Nationalismus, der sich auch im Schulwesen der Republik widerspiegelt. Aufgrund der Tatsache, dass das französische Schulsystem höchst zentralistisch organisiert ist und es in seiner heutigen Form bereits eine lange Tradition hat, ist die Situation an französischen Schulen teilweise prekär, da es sich im Lauf der Zeit nicht den Bedürfnissen und Merkmalen der heutigen Gesellschaft angepasst hat, sondern noch immer in seinen Grundfesten auf den zuvor präsentierten *lois Ferry* beruht.

Wie auf den nachfolgenden Seiten aufgezeigt werden soll, wirkt sich dieses Festhalten an alten Traditionen in Frankreich negativ auf das Schulwesen aus, da hierdurch eine Vielzahl von Problemen auftreten. Als Wurzel dieser Probleme im heutigen Schulsystem kann das für die republikanische Schule festgelegte Bildungsziel einer „nationalen Einheit“⁵⁸, ohne Rücksicht auf regionale, kulturelle oder ethnische Unterschiede, bestimmt werden, da die Idee einer homogenen Bevölkerung gerade in der heutigen Zeit vielmehr eine Illusion, als Realität ist. Mit der Homogenisierung der Bevölkerung durch die Schule geht auch die Diskriminierung einzelner Schülergruppen einher, die sich in verschiedenen Formen äußern kann. Neben der Beschreibung dieser verschiedenen Formen von Diskriminierung soll auch ein weiterer Negativaspekt des französischen Schulwesens näher behandelt werden, der sich mit der Auslese der Schülerinnen und Schüler durch die Institution Schule beschäftigt. Die genauere Betrachtung dieser Aspekte ist deshalb erforderlich, weil sie bereits deutlich auf die Grundprobleme des französischen Schulwesens aufmerksam machen, die sich dann in den in Kapitel 4 dieser Arbeit beschriebenen Sonderfällen der ZEP – *zones d'éducation prioritaires* – und der praktizierten *Laïcité* an den Schulen, manifestieren.

3.1 Das Bildungsziel einer „nationalen Identität“

Zu allererst sei aber auf das Grundproblem des französischen Bildungswesens hingewiesen, das im festgelegten Bildungsziel der republikanischen Schule verankert ist: Die Schaffung einer „nationalen Identität“ durch die Institution Schule. Die Republik Frankreich nimmt im Gefüge

⁵⁸ Vgl. Ozouf (1992): S. 11.

der Nationalstaaten aufgrund ihrer Selbstwahrnehmung als *la grande nation* eine Sonderstellung ein, da sich dieses Selbstbild der größten Nation auch im Schulwesen widerspiegelt.⁵⁹

Diese stark ausgeprägte Form des Nationalstolzes kann auf die Zeit Jules Ferrys zurückgeführt werden, denn sie fußt in der Dritten Republik. Die *lois Ferry* waren der wichtigste Schritt in der Schaffung des heutigen Schulwesens, denn durch sie wurden die verpflichtende, kostenfreie und laizistische Schule eingeführt. Viele sehen hierin den Sieg der Republik über die Monarchie als einzig zulässige und legitime Staatsform in einem Land wie Frankreich und für dessen große Nation.⁶⁰

Wenn man einen flüchtigen Blick auf das Schulwesen der Dritten Republik wirft, so lässt sich feststellen, dass dazumal die sogenannte *École Normale Supérieure* die angesehenste war und aus ihr eine Vielzahl bedeutender Personen hervorging, in der man die Urform der späteren *Grandes Écoles* sehen kann.⁶¹ An dieser Schule wurden Gymnasiallehrer ausgebildet, denen bereits hier als höchstes Ziel ihrer Tätigkeit gelehrt wurde, die Liebe und Wertschätzung zur großen Heimat Frankreich an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.⁶² Schon an dieser Stelle wird klar, dass die Erziehung der Kinder in der Schule einen stark patriotisch geprägten Charakter hatte, der in ihnen ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl zur großen französischen Nation wecken sollte. Somit ruhte die Errichtung eines staatlichen Schulwesens schon immer in erster Linie auf politischen Interessen, die die präsenten Strukturen innerhalb eines Landes erhalten sollten.⁶³

Gerade in einem Land wie Frankreich, das sich durch die Französische Revolution erstmals von der jahrhundertelangen Tradition der ständestaatlichen Monarchie befreit hatte, galt es im 19. Jahrhundert, zur Zeit der Dritten Republik, die Demokratie als einzig zulässige Staatsform für die Ewigkeit zu etablieren. Dies geschah durch den patriotisch geprägten Unterricht und vor allem durch die Glorifizierung der Französischen Revolution als *das* bedeutendste Ereignis der französischen Geschichte, das Frankreich zur Nation machte.⁶⁴ Durch die stetige Referenz auf

⁵⁹ Vgl. Jansen, Christian; Borggräfe, Hennig (2007): *Nation. Nationalität. Nationalismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 118f.

⁶⁰ Vgl. Chanet, Jean-François (1996) : *L'école républicaine et les petites patries*. Paris: Aubier. S. 47.

⁶¹ Vgl. Unterweger-Treven (2005): S. 150.

⁶² Vgl. Bell, David A. (2001): *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1680-1800*. Cambridge: Harvard University Press. S. 208.

⁶³ Vgl. Hauff, Mechthild (1993): *Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft*. Münster (u.a.): Waxmann. S. 115.

⁶⁴ Vgl. Jansen (2007): S. 126.

die Revolution über Jahrhunderte hinweg, sollte und soll das Konzept der Demokratie auch heute noch durch die Schule in den Heranwachsenden verankert werden und sie zur Teilhabe am politischen Geschehen des Landes befähigen, was in weiterer Folge den Interessen der Republik entgegenkommt, da hierdurch den bestehenden Strukturen der Fortbestand gesichert wird.⁶⁵

Durch die sich durchsetzende Zentralisierung des Schulwesens im späten 19. Jahrhundert und des sich zum Patriotismus bekennenden und auf die Französische Revolution stützenden Unterrichts, formte die Dritte Republik – oder die „Erbin der Revolution“⁶⁶, wie sie sich nannte – die Grundzüge des heutigen Frankreichs und profilierte es durch eine gemeinsame Sprache, Ideale, Werte, Symbole und vor allem eine gemeinschaftliche Nationalität.⁶⁷ Der Unterricht sollte also identitätsstiftend sein und die Schülerinnen und Schüler ihrer Heimat näher bringen, ihrer „[...] grande patrie, terre du père, figure héroïque et farouche née de l’épique révolutionnaire, appelle à la levée en masse et exige le sacrifice: pour elle, un Français doit mourir.“⁶⁸

Indem man allgemein gültige Werte und Figuren, wie die *Marianne* festlegte, wollte man eine nationale Einheit aller Franzosen schaffen. Symbole waren ein wichtiger Faktor zur Stiftung einer gemeinsamen Identität, da durch *Marianne* beispielsweise die Werte, auf die die Republik baute, inkarniert und Teil der Alltagskultur wurden.⁶⁹ Auch heute noch wirkt die Gestalt der *Marianne* als starke Symbolfigur, wenn es darum geht die Werte der Republik zu veranschaulichen oder zu verteidigen:

„Écoute, Marianne! Il n’est jamais de nuit si profonde qu’envers et contre tout, la liberté, à qui tu donnes un visage, n’ait allumé une rébellion pour reprendre le chemin de la lutte et de l’effort que la République propose aux peuples pour se faire Nation, Liberté-Égalité-Fraternité.“⁷⁰

Diese Verankerung der republikanischen Werte Frankreichs sollte hauptsächlich über die Schule passieren, wobei der Weg zu einer *École de la Nation* ein steiniger war, der sich aber in der Dritten Republik dann schließlich verwirklichte. Trotz des großen idealistischen Faktors, den die Dritte Republik auf das Schulwesen ausübte, muss festgehalten werden, dass durch den

⁶⁵ Vgl. Hauff (1993): S. 121.

⁶⁶ Vgl. Honig (1964): S. 41.

⁶⁷ Vgl. Bell (2001): S. 209.

⁶⁸ Chanet (1996): S. 5.

⁶⁹ Vgl. Beaune (1993) : S. 428f.

⁷⁰ Mélenchon (2004): S. 233.

Unterricht ein spezifisches Bild Frankreichs geschaffen werden sollte, das allerdings nur eines von vielen Bildern war, das im Lauf der Jahrhunderte entstanden war:

„Si la République a bien créé une certaine France, abstraite, laïque et unitaire par l’intermédiaire de l’école obligatoire en une langue unique qui imprègne tous les enfants d’une vision particulière de l’histoire de France, ce n’était qu’une France parmi d’autres, pas la première et probablement pas la dernière.“⁷¹

Die Verwirklichung eines bestimmten Bildes Frankreichs und die damit verbundene Schaffung einer vermeintlichen „nationalen Identität“ ging allerdings nur mit der Homogenisierung der Bevölkerung einher, da die Homogenität der Mitglieder als grundlegende Voraussetzung für eine Nation betrachtet werden kann.⁷² Dies geschah auch auf Basis des Gesetzes, das alle StaatsbürgerInnen, ungeachtet ihres sozialen, kulturellen oder ethnischen Hintergrundes, für gleich erachtet: „La France [...] assure l’égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d’origine, de race ou de religion.“⁷³ Doch der Preis für die Zugehörigkeit zur französischen Nation scheint dennoch nicht an den angesprochenen, festgelegten Werten vorbeizuführen, was sich in einem Land wie Frankreich, das aufgrund seiner Geschichte, ethnisch und sozial heterogen zusammengesetzt ist, problematisch auf bestimmte Bevölkerungssteile auswirkt.

Seit jeher ist Frankreich durch seine Kolonialgeschichte von Ein- und Auswanderung betroffen, was über die Jahrhunderte hinweg allerdings kaum wahrgenommen wurde. Die Schule erfüllte damals, wie auch heute die Funktion der Assimilation der Einwanderer, die durch das nationale Schulwesen zu gleichwertigen *citoyens* werden sollten. Es muss allerdings hervorgehoben werden, dass es in Frankreich keine einheitliche Ethnie gibt und das Bild des typischen Franzosen, der sich aufgrund seiner Ethnie als solchen bezeichnen darf, einfach nicht stimmt.⁷⁴ Und gerade in der heutigen Zeit macht es wenig Sinn zu leugnen, dass die Französische Bevölkerung homogen sei, denn sie ist in höchstem Maße heterogen zusammengesetzt und die Schule sieht sich ebenfalls mit den individuellen Besonderheiten der SchülerInnen konfrontiert.⁷⁵

Dadurch, dass im französischen Schulsystem allerdings von einer homogenen Mehrheit ausgegangen wird, werden Minderheiten diskriminiert und ausgegrenzt und so wiederholt sich im Lauf der Jahre der Prozess vermeintlicher Homogenisierung, aus dem aber viele

⁷¹ Ebda, S. 473.

⁷² Vgl. Hauff (1993): S. 25.

⁷³ Artikel 1 der Französischen Verfassung von 1958. Zugriff unter: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html> (letzter Zugriff: 24. März 2014)

⁷⁴ Vgl. Bell (2001): S. 210.

⁷⁵ Vgl. Delory-Momberger (2012): S. 25.

Schülerinnen und Schüler herausfallen. Denn seit jeher wird die Nation auf dem Rücken derer konstruiert, die man aufgrund verschiedener Sichtweisen oder offensichtlicher Unterschiede nicht als zugehörig betrachtet. Die vermeintliche Homogenisierung stützt sich also auf die Beseitigung von Heterogenität durch Ausgrenzung bestimmter Gruppen.⁷⁶

Es kann also festgehalten werden, dass das nationale Bildungssystem Frankreichs vor allem in der heutigen Zeit wenig Sinn macht und dessen Funktionsweise, die auf Benachteiligung bestimmter Teile der Schülerschaft beruht, sich negativ auf die Chancengleichheit, die eigentlich durch die Schule garantiert werden soll, auswirkt.

3.2 Diskriminierung im französischen Bildungssystem

Die Resultate des nationalen, republikanischen Schulsystems, das in der Dritten Republik begründet wurde, sind vor allem in der heutigen Zeit mit Benachteiligung und Ausgrenzung bestimmter Gruppen verbunden. Dies trifft neben den Migranten, die aus anderen Ländern nach Frankreich kommen, auch regionale Minderheiten innerhalb Frankreichs. Zwar versuchte man der institutionellen Diskriminierung durch die Schule entgegenzuwirken, indem man beispielsweise durch die Schaffung spezifischer Schulzweige, die zu einer Spezialisierung anregen sollten, den Zugang zur höheren Bildung einer breiteren Schülerschaft zugänglich machen wollte. Allerdings hat sich hierdurch die Diskriminierung nicht dezimiert, sondern lediglich verlagert. Zwar werden somit offiziell mehr SchülerInnen für ein Studium an einer Hochschule ausgebildet, jedoch verkomplizierte sich das Bildungswesen Frankreichs durch die Schaffung neuer Zweige, die einen wahren Dschungel an Bildungsmöglichkeiten entstehen ließen. Somit ist das Schulsystem schwer durchschaubar, was für jene, die sich im Bildungsdschungel Frankreichs nicht zurecht finden, wie es letztlich oft bei Minderheiten der Fall ist, als diskriminierend zu werten ist.⁷⁷

Zudem wirkt sich die Schaffung verschiedener Bildungszweige kontraproduktiv auf die Idee der Chancengleichheit aus, da auch innerhalb der verschiedenen Zweige und Schulformen Unterschiede gemacht werden, wobei einige Zweige des *Baccalauréat* beispielsweise besser angesehen sind, als andere. Auf den ersten Blick mag die Aufspaltung der Matura in drei Zweige zu einem positiven Umgang mit der heterogenen Schülerschaft führen. Im Hinblick auf das Hochschulwesen ist diese Zerteilung allerdings für die entsprechenden Zweige

⁷⁶ Vgl. Hauff (1993): S. 27.

⁷⁷ Vgl. Deer (2008): S. 339.

diskriminierend, weil deren Abschlusszertifikate schlussendlich „weniger wert“ sind, als jenes eines angesehenen Maturazweiges.⁷⁸

Somit birgt das französische Schulsystem bereits eine diskriminierende Komponente in sich, obwohl durch das republikanische Prinzip von Gleichheit alle als gleichwertig betrachtet werden und allen dieselben Chancen offen stehen sollten. Allerdings kann man hierbei auch von einer Utopie sprechen, die dieser republikanische Grundgedanke gemäß einer homogenen Bürgerschaft in sich trägt. Der Nationalstolz in Frankreich, der im Grunde schon im Mittelalter wurzelt, erlebte vor allem in der Dritten Republik einen starken Aufschwung und zielte auf die Homogenisierung der französischen Bevölkerung ab. Eine Homogenisierung, die einerseits kulturell, sprachlich und ethnisch begründet war. Doch genau dieser Punkt ist die Wurzel der Utopie der „französischen Nation“, die durch die Institution Schule eine nationale Identität vermittelt bekommen sollte. Da sich die Bevölkerung eines Landes immer aus einer Vielzahl von Individuen mit persönlichen Geschichten und Bedürfnissen besteht, ist das Bildungsziel einer einheitlichen, nationalen Identität als nichts anderes, als eine Utopie zu bezeichnen.⁷⁹ Damit stimmt auch Mechthild Hauff überein, die die angestrebte Homogenität eines ganzen Volkes als Idee ansieht, die in den Köpfen der Menschen verankert, aber faktisch nicht realisierbar ist und war.⁸⁰

Die Tatsache, dass eine nationale Identität lediglich als Utopie betrachtet werden kann, liegt auch daran, dass die „Nation Frankreich“ selbst nicht homogen zusammengesetzt ist, was viele Minderheitengruppen innerhalb des Landes belegen. Auch die zentralistische Schulverwaltung erschwert dem französischen Schulsystem eine tatsächliche Umsetzung der Ideale von Gleichheit und Gerechtigkeit, da

„[] generalisierte Werte wie Gleichheit und Gerechtigkeit als Legitimations- und Integrationsmuster der Gesellschaft regelmäßig in politischen Appellen kommuniziert, allerdings lassen [sie] sich [...] *nicht* von außen oder von einer Zentralinstanz auf die Einhaltung dieser Werte festlegen.“⁸¹

Außerdem kommt erschwerend hinzu, dass Frankreich schon immer heterogen zusammengesetzt war und es noch immer ist. Somit gibt es auch heute noch eine Vielzahl von Minderheiten, wie zum Beispiel Bretonen, Basken oder Korsen, die noch immer ihre eigene Sprache sprechen. Die Diskriminierung letztgenannter Gruppe durch das heutige Schulwesen soll in weiterer Folge noch genauer betrachtet werden, doch zunächst soll allgemein geklärt

⁷⁸ Vgl. Brauns (1998): S. 120.

⁷⁹ Vgl. Beaune (1993): S. 464.

⁸⁰ Vgl. Hauff (1993): S. 26.

⁸¹ Gomolla; Radtke (2007): S. 17.

werden, was Diskriminierung im Schulwesen bedeutet, und in welcher Form sie in Erscheinung treten kann.

3.2.1 Formen der Diskriminierung

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass Diskriminierung überall dort auftritt, wo Menschen in irgendeiner Form benachteiligt werden. Man unterscheidet mehrere Formen von Diskriminierung, die durch die Institution Schule in Erscheinung treten können.

Dadurch dass die Schule eine staatliche Institution ist, werden die Formen der Diskriminierung, die von ihr ausgehen, als institutionelle Diskriminierung bezeichnet. Diese wiederum kann in direkter/indirekter bzw. positiver/negativer Form auftreten. Wie diese Gegensatzpaare bereits aufzeigen, lassen sich demnach verschiedene Arten der Diskriminierung durch die Schule festmachen, die im *Race Relations Act* von 1976 aufgrund von Faktoren wie Ethnie, Nationalität, Hautfarbe und Rasse festgelegt wurden.⁸²

Von positiver Diskriminierung kann dann die Rede sein, wenn in pädagogischen Maßnahmen die Absicht begründet ist, institutionelle Chancengleichheit herzustellen bzw. Benachteiligungen, die durch das Schulsystem hervortreten, zu beseitigen. Vor allem in Zusammenhang mit Reformen und Veränderungen innerhalb des Bildungswesens, die (nationalen) Minderheiten und Migranten zugutekommen sollen, kann von positiver Diskriminierung gesprochen werden, wobei sich der Gedanke der Situationsverbesserung oft auch negativ, und dadurch benachteiligend, für die betroffenen Gruppen auswirkt.⁸³ Die positive Form der Diskriminierung kann im Grunde mit der direkten Form gleichgesetzt werden, da sie sich durch Erlasse und bildungspolitische Entscheidungen manifestiert, die die entsprechenden Gruppen direkt betreffen und explizit nennen, um ihre Situation der Benachteiligung zu verbessern. Durch gezielte Maßnahmen werden formelle oder auch informelle Ansätze gesucht, um eine bestmögliche Beseitigung der Ungleichheiten zu erzielen, wobei erwähnt werden muss, dass die gesetzten bildungspolitischen Schritte meist den Erwartungen der vorherrschenden Klasse und nicht jenen der betroffenen Gruppe, entsprechen. Somit können die gesetzten Maßnahmen zusätzlich diskriminierend auf die Betroffenen wirken.⁸⁴

⁸² Vgl. Gomolla; Radtke (2007): S. 51.

⁸³ Vgl. Ebda, S. 83.

⁸⁴ Vgl. Ebda, S. 275-278.

Die indirekte Form der Diskriminierung hingegen zeigt sich „[...]insbesondere im Zusammenwirken von institutionellen Erwartungen an die Organisationsmitglieder, politischen, sozialen und professionellen Diskursen und den gegebenen organisatorischen Handlungsstrukturen und Lösungsoptionen.“⁸⁵ Das bedeutet, dass sich negative Diskriminierung dort zeigt, wo Lösungsvorschläge zur Beseitigung von benachteiligenden Faktoren innerhalb des Schulsystem zwischen mehreren (politischen) Instanzen erörtert und entwickelt werden müssen.

3.2.2 Exkurs: Benachteiligung nationaler Minderheiten und Regionalsprachen in der Schule am Beispiel des Korsischen

Wie bereits angesprochen wurde, sehen sich neben Migranten auch nationale Minderheiten, wie Bretonen, Basken oder Korsen mit der Diskriminierung durch die Institution Schule konfrontiert. Durch die Zentralisierung und die Schaffung der republikanischen Schule in der Dritten Republik wurden die Regionalsprachen immer mehr ins Abseits gedrängt, teilweise sogar ganz oder beinahe ausgerottet, und zwar zugunsten der nationalen Einheitssprache des Französischen, das als einzige Sprache der Republik zulässig war.

Das *Patois* musste samt der Bevölkerungsgruppe die es sprach, zugunsten der neuen Nationalsprache weichen und wurde sprachlich sowie kulturell wahrlich unterdrückt, da die nationale Identität der Dritten Republik nur über eine gemeinsame Sprache und Werte erzielt werden konnte.⁸⁶ Die Regionalsprachen spielten in den Klassenzimmern eine immer weiter untergeordnete Rolle und wurden somit zurückgedrängt. Die Hauptpflicht von Lehrerinnen und Lehrern in ländlichen Gebieten war, neben der erwähnten Vermittlung patriotischer Ideologie, auch den Unterricht in französischer Sprache abzuhalten und das Standardfranzösische in ganz Frankreich als Sprache der Republik zu etablieren. Dieser Punkt wurde vor allem in der Elementarbildung als eines der höchsten Ziele festgelegt.⁸⁷ Folglich hatte das *Patois* innerhalb des Klassenzimmers keinen Platz mehr und wurde schulisch nicht länger an jüngere Generationen weitergegeben, was ebenfalls zur Zurückdrängung der Regionalsprachen durch

⁸⁵ Ebda, S. 33.

⁸⁶ Vgl. Ozouf (1992): S. 11.

⁸⁷ Vgl. Blanc, Jòrdi (2007): *Jaurès et l'enseignement des langues régionales à l'école de la république*. In : Lieutard, Hervé ; Verny, Marie-Jeanne (2007) : *L'école française et les langues régionales. XIX^e – XX^e siècles. Actes du colloque RedÔc-C.E.O. Communications recueillies et éditées par Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée. S. 111.

das staatliche Schulsystem führte.⁸⁸ Die Etablierung des Standardfranzösischen sollte einerseits durch das Lehrpersonal, andererseits aber auch durch die verwendeten Lehrbücher erfolgen, die einzig dem Ziel des „catéchisme enseigné“⁸⁹ dienten und dadurch Ordnung in der Republik herstellen und diese auch wahren sollten.

Hierdurch wurde im Grunde auch die Sprachenvielfalt innerhalb Frankreichs zerstört bzw. stark vermindert. Ein weiterer Schritt, der mit der Etablierung des Standardfranzösischen als Sprache der Republik einherging, war die Stiftung von persönlicher Verwirrung, die bei den SchülerInnen nationaler Minderheiten entstand. Dadurch, dass die Sprache ein Mittel zur Identifizierung mit der Heimat ist, mussten sie einen Teil ihrer Identität verdrängen, den sie über ihre Regionalsprache zum Ausdruck brachten. Auch dieser Schritt hatte den Zweck der Schaffung einer gemeinsamen nationalen Identität aller Franzosen, wenngleich dadurch die Liebe zur regionalen Heimat verdrängt werden musste.⁹⁰

3.2.2.1 Das Korsische und seine Stellung im französischen Schulwesen

Am Beispiel des Korsischen soll nun explizit aufgezeigt werden, wie sich Diskriminierung im Sinne von „Unterdrückung“ zugunsten des beschriebenen Ideals der einheitlichen, nationalen Identität als Bildungsziel, im heutigen Schulwesen äußert. Gleichsam kann hierdurch darüber diskutiert werden, welchen Platz Regionalsprachen im heutigen Schulwesen einnehmen und inwieweit ihre Sonderstellung positiven bzw. negativen Einfluss auf die Schule und die betroffenen SchülerInnen ausübt.

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass die korsische Sprache zu den italo-romanischen Sprachen gezählt werden kann und sie sich heute in zwei verschiedenen Dialekten, die auch territorial unterschiedlich stark vertreten sind, äußert:

„Les dialectes de la Corse peuvent être ramenés à deux principaux, celui du deçà des monts (centre et partie septentrionale de l'île), et celui du delà des monts, vulgairement appelé *pumuntincu*. Les autres sous-dialectes qui méritent à peine d'être notés. Le dialecte au deçà des monts est le plus euphonique et le plus uniformément semblable aux dialectes toscans [...].“⁹¹

⁸⁸ Vgl. Bell (2001): S. 209.

⁸⁹ Darcos (2006): S. 46.

⁹⁰ Vgl. Ozouf (1992): S. 222.

⁹¹ Zitiert nach: Fabellini, Simona (2010): *Sprachkonkurrenz auf Korsika vom 19. zum 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang. S.93

Das Korsische kann somit in zwei Hauptdialektgruppen geteilt werden: das *cismuntincu*, das Ähnlichkeiten zum Toskanischen und das *pumuntincu*, das Gemeinsamkeiten mit verschiedenen toskanischen Dialekten aufweist.⁹² Des Weiteren zeichnet sich im Korsischen auch eine gewisse Kontinuität zum gesprochenen Latein ab, die die Nähe zur italo-romanischen Sprachfamilie erklären lässt, während sich erste Einflüsse aus dem Französischen erst langsam seit der Annexion der Insel im Jahr 1769 durchzusetzen begannen.⁹³

Aufgrund der Tatsache, dass das Korsische eng mit dem Italienischen und damit mit den romanischen Sprachen – zu dem auch das Französische zählt – verwandt ist, kann man davon ausgehen, dass es innerhalb des Schulwesens nicht als „störend“ wahrgenommen werden sollte. Jedoch wirkt sich hierbei das Gedankengut Frankreichs negativ auf die schulische Sprachpolitik aus, da es in Frankreich auch heute noch eine sehr starke Idee darüber gibt, wie sich die Nation (sprachlich) auszudrücken hat.⁹⁴ Diese nationale Idee wurzelt in der Dritten Republik, die für das Land Frankreich eine gemeinsame Nation mit einer gemeinsamen Sprache vorsah, wodurch die Regionalsprachen immer weiter ins Abseits gedrängt und aus den Klassenzimmern verbannt wurden. Die *identité régionale* musste nach und nach der *identité nationale*, die alle französischen BürgerInnen miteinander verbinden sollte, weichen.

Die Homogenisierung der Bevölkerung sollte vor allem durch die Vereinheitlichung der gemeinsamen Sprache erzielt werden, da die Auffassung vorherrschte, dass sich eine Nation über ihre Sprache definieren würde.⁹⁵ Dass eine Regionalsprache allerdings auch ein Mittel zur Identifizierung mit der unmittelbaren Umgebung, in der man aufwächst ist, wurde hierbei außer Acht gelassen. Vielmehr wurde die Bevölkerung Korsikas beispielsweise aufgrund von Schulreformen und der steigenden Abwanderung der Inselbevölkerung dazu forciert, das Französische als „*langue du pain*“ zu akzeptieren und sich kulturell der Nation anzupassen.⁹⁶

Dieser Umstand missfiel bereits im 19. Jahrhundert vielen PädagogInnen, die ihre Partikularismen zurecht als gefährdet und die übermäßige Homogenisierung der französischen Bevölkerung als erzwungene Maßnahme ansahen, die ohnehin niemals die „Französisierung“

⁹² Vgl. Collectivité territoriale de Corse (2005): *PRDF « Lingua è cultura corsa », Plan de Developpement de l'enseignement de la langue et de la culture corses et de son apprentissage tout au long de la vie*. Zugriff unter : www.corse.fr/file/58714/ (letzter Zugriff: 24. März 2014)

⁹³ Vgl. Cerquiglini, Bernard (Hrsg.) (2003) : *Les langues de France. Sous la direction de Bernard Cerquiglini. Textes rassemblés par Michel Alessio et Jean Sibille*. Paris : Presses Universitaire de France. S. 97f.

⁹⁴ Vgl. Giordan, Henri (2003): *La reconnaissance des langues régionales ou minoritaires*. In : Giordan, Henri (Hrsg.) (2003) : *Les langues régionales ou minoritaires dans la République. Textes réunis et présentés par Henri Giordan et Tangi Louarn*. Toulouse : IEO Éditions. S. 37.

⁹⁵ Vgl. Ozouf (1984) : S. 407f.

⁹⁶ Vgl. Cerquiglini (2003): S. 98f.

eines ganzen Landes bewirken konnte, das seit jeher heterogen zusammengesetzt ist. Zwar wurde durchaus der Nutzen einer gemeinsamen und einheitlichen Sprache innerhalb des Landes erkannt, allerdings auch immer wieder darauf verwiesen, dass eine (sprachliche) Homogenisierung niemals zur Gänze durchgeführt werden könnte, da diese nichts anderes als ein Ideal sei, dessen Realisierung kaum verwirklicht werden kann.⁹⁷

Auch auf Korsika wollte man die Unterdrückung der Regionalsprachen nicht einfach so hinnehmen, weshalb der Pädagoge Jean-Pierre Lucciardi im Jahr 1923 einen *Rapport* verfasste, der sich mit der Koexistenz des Französischen und Korsischen innerhalb der Schule befasste. Für Lucciardi stellte das Korsische keine Bedrohung für das Französische dar, noch weniger wollte er die Rolle des Französischen als Nationalsprache anzweifeln, denn für ihn war das Korsische eine Quelle der Bereicherung innerhalb des Klassenzimmers, welche das Erlernen der französischen Standardsprache vereinfacht, wie er in seinem *Rapport* versicherte.⁹⁸

Diesem Gedanken gegenüber standen sich allerdings die Politik einerseits, die durch ihre Gesetzesverordnungen dem *Patois* keinen Platz innerhalb des Klassenzimmers zusprachen, und andererseits das Desinteresse höher gestellter Familien, die durch die unifizierte Sprache Frankreichs mehr Aufstiegschancen für ihre Kinder sahen und daher das Korsische mit Argwohn betrachteten und damit weniger den Fortschritt, als das Bestehen auf veraltete Aspekte ihrer Heimatkultur in Verbindung brachten.⁹⁹ Dieser Umstand lässt sich ebenfalls auf das festgelegte Bildungsziel der nationalen Identität zurückzuführen, denn in der Dritten Republik hatte man gewissermaßen „Regeln“ festgelegt, nach denen gute *citoyens* handeln sollten und wodurch sie ihren Aufstieg innerhalb des sozialen Gefüges erzielen konnten. Die Beherrschung der französischen Sprache war mitunter die wichtigste Voraussetzung für einen solchen Aufstieg, weshalb die festgelegten Regeln von der Bevölkerung akzeptiert und tradiert wurden.¹⁰⁰

⁹⁷ Vgl. Lüdi, Georges; Py, Bernard (2002): *Etre bilingue*. 2. Ausgabe. Wien (u.a.) : Peter Lang. S. 1.

⁹⁸ Vgl. Gherardi, Eugène (2007): Jean-Pierre Lucciardi, « hussard noir » et pionnier de l'enseignement de la langue corse. In : Lieutard, Hervé (Hrsg.) : *L'école française et les langues régionales. XIX^e – XX^e siècles. Actes du colloque RedOc-C.E.O. Communications recueillies et éditées par Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny*. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée. S. 146f.

⁹⁹ Vgl. Ebda, S. 147.

¹⁰⁰ Vgl. Ottavi, Pascal (2007): *La question des langues régionales : un isolat idéologique ?*. In : Lieutard, Hervé (Hrsg.) : *L'école française et les langues régionales. XIX^e – XX^e siècles. Actes du colloque RedOc-C.E.O. Communications recueillies et éditées par Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny*. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée. S. 249.

- **Die heutige Situation des Korsischen**

Wie bereits dargelegt, hatte es die korsische Sprache keinesfalls leicht, ihren Fortbestand seit der Dritten Republik zu sichern. Die unsichere Situation des Korsischen hielt bis ins späte 20. Jahrhundert an, obwohl bereits im Jahr 1951 mit dem *loi Deixonne* erste Regionalsprachen – Baskisch, Bretonisch, Katalanisch und Okzitanisch – als fakultative Gegenstände an den Schulen der entsprechenden Region unterrichtet werden durften.¹⁰¹ Die Situation des Korsischen sollte noch länger ungewiss bleiben und erst seit den 1980er Jahren erlebte der Umgang mit dem Korsischen innerhalb des französischen Schulwesens eine erfreuliche Wendung. Man erkannte es, trotz seiner Nähe zum Italienischen, als Teil des Sprachenreichtums innerhalb des Landes an. Man hatte gelernt diesen Reichtum an Regionalsprachen, nach Jahrzehnten der Benachteiligung, zu schätzen, da man die Regionalsprachen nicht länger als Bedrohung für die *Éducation Nationale* und das Französische als einzig zulässige Sprache des Schulwesens ansah:

„[...] on l’a dit, si les langues régionales progressent, c’est le français qui perd. Pour que le français survive, il faut que les langues régionales finissent enfin par mourir [...]. On note l’enchevêtrement des binômes qui structurent nos discours : français/patois, avenir/passé, national/local, public/privé, République/communautarisme [...]“¹⁰²

Einerseits kommt dem Korsischen dieser Umgang mit Minderheitensprachen aus mehreren Sichtweisen, dargestellt durch die Gegensatzpaare, zugute, allerdings hat es aufgrund seiner sprachlichen Verteilung dennoch mit Problemen zu kämpfen, da es zwischen zwei großen Sprachen – dem Italienischen und dem Französischen – steht, und es seine Berechtigung im Schulalltag ebenfalls im Zwiespalt „[...] des oppositions unité/diversité, oral/écrit, norme/usage, dans des fonctionnements diglossiques fort complexes“¹⁰³, finden muss.

Einen großen Aufschwung der Regionalsprachen ermöglichten nicht zuletzt die Bestrebungen der Europäischen Union sowie die nunmehrige hohe Stellung und Anerkennung von Regionalsprachen, die diesen innerhalb der EU zugestanden wird. Als eines der bedeutendsten bildungspolitischen Ziele der Europäischen Union ist das multisprachliche Klassenzimmer einzuführen, indem Schülerinnen und Schüler zur Mehrsprachigkeit erzogen werden sollen.¹⁰⁴ Dieses Ziel von Mehrsprachigkeit ist sogar im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

¹⁰¹ Vgl. Kunkel, Melanie; Stratilaki, Sofia (2012): *Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im französischen Schulsystem*. In: Schelle, Carla; Hollstein, Oliver; Meister, Nina (Hrsg.): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster (u.a.): Waxmann. S. 55.

¹⁰² Zitiert nach : Ottavi (2007) : S.253.

¹⁰³ Cerquiglini (2003): S. 100.

¹⁰⁴ Vgl. Ottavi (2007) : 263f.

für Sprachen – kurz: GERS – verankert. Vor allem seit den 1990er Jahren fordert die Europäische Union die Förderung der Mehrsprachigkeit europäischer BürgerInnen durch gezielte pädagogische Maßnahmen im Bildungssektor.¹⁰⁵ Ein besonders wichtiger Schritt in der Stärkung der Regionalsprachen innerhalb der Europäischen Union, war die Einführung der *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, die keinen Zweifel daran zulässt, dass der Schutz und die Förderung der Regionalsprachen ein wichtiger Bestandteil Europas ist, da dieser Schutz einerseits der Freiheit des Einzelnen, dem Schutz des kulturellen Erbes und den Grundzügen eines demokratischen Europas entspricht.¹⁰⁶

Somit kann gesagt werden, dass der Umgang mit Regionalsprachen durch eine größere Instanz – der Europäischen Union – in eine positive Richtung gelenkt wird, es allerdings dennoch Bedarf an Veränderungen im französischen Schulwesen gibt, da sich das Korsische noch nicht als Schulsprache etabliert hat.¹⁰⁷ Dies hängt einerseits mit der noch immer starken Prestigewirkung des Standardfranzösischen, und andererseits mit der unterschiedlichen Stellung der einzelnen Regionalsprachen innerhalb Frankreichs zusammen, die teils mehr, teils weniger stark angesehen und gesprochen werden. Gerade das Korsische bedarf hier besonderer Förderungen, da es mit seiner Situation – sprachgeschichtlich und geografisch – isoliert vom Rest Frankreichs dasteht und sich daher beispielsweise bis in die frühen 2000er Jahre keine konkrete pädagogische Bewegung für das Korsische herausbilden konnte.¹⁰⁸ Dadurch, dass die Sonderstellung des Korsischen über viele Jahrzehnte verabsäumt wurde, gilt es nun umso mehr, gezielte Förderungsmaßnahmen im Schulwesen zu setzen, um die Benachteiligung der korsischen Sprache und seiner SprecherInnen zu verringern.

Somit machen Maßnahmen wie der *Plan de Développement de l'enseignement de la langue et de la culture corses et de son apprentissage tout au long de la vie*, der 2005 ins Leben gerufen wurde, und die Stärkung der Regionalsprachen durch die Europäische Union Mut und erwecken die Hoffnung, dass das Korsische, gemeinsam mit den anderen Regionalsprachen Frankreichs, in Zukunft mehr Anerkennung im französischen Schulwesen erhalten wird. Man kann

¹⁰⁵ Vgl. Rindler Schjerve, Rosita (2011): *Aktuelle Tendenzen in der europäischen Sprachenpolitik*. In: Cichon, Peter; Michael Mitterauer (Hrsg.): *Europasprachen*. (= Studien zu Politik und Verwaltung, hrsg. v. Christian Brünner, Wolfgang Mantl, Manfred Welan. Bd. 103). Wien (u.a.): Böhlau. S. 146.

¹⁰⁶ Vgl. Giordan (2003): S. 34.

¹⁰⁷ Vgl. Farrenkopf, Ulrich (2011): *Die Entwicklung des Korsischen zur modernen Kultursprache. Eine Fallstudie zu Sprachausbau und Sprachpolitik*. Bonn: Romanist. Verlag. S. 166.

¹⁰⁸ Vgl. Cerquiglini (2003): S. 104.

inzwischen schon davon ausgehen, dass die Einführung eines regulären Korsischunterrichts an den Schulen eine Priorität ist, die auch schon teilweise umgesetzt wurde.¹⁰⁹

Die französische Regierung hat der Durchsetzung eines Curriculums auf Korsika zugestimmt, dass das Korsische als Unterrichtssprache anerkennt und sogar zum eigenen Gegenstand macht. Seit 1991 ist es bereits möglich, das *CAPES* in Korsisch zu absolvieren und die Sprache zu unterrichten. Der Unterrichtsgegenstand selbst kann seit 1996 in der Sekundaroberstufe besucht werden, während in der Primärbildung hauptsächlich auf bilingualen Unterricht, der auf die Verwendung des Französischen und des Korsischen abzielt, gesetzt wird.¹¹⁰ Die Tatsache, dass die französische Regierung selbst vom „Spezialfall Korsika“ spricht und gezielte Maßnahmen innerhalb des korsischen Schulwesens setzt, lässt einen optimistischen Blick in die Zukunft der korsischen Sprache zu, sowie auch die Verwirklichung der 1923 aufgestellten Idee von Jean-Pierre Lucciardi näherrücken: *„Belemu sperà chi prestu sta lingua sarà insignata accanto a u frencese, in tutte e nostre scòle di Corsica.“*¹¹¹

3.3 Die Auslesefunktion des französischen Schulwesens

Dadurch, dass das französische Schulwesen stark mit Diskriminierung einzelner Gruppen in Verbindung zu bringen ist, lässt sich auf den ersten Blick sagen, dass es zumindest um das Prinzip von Gleichheit, gemäß den Grundsätzen der französischen Revolution, nicht sehr gut bestellt ist. Die Aufgabe der Schule und der Republik Frankreich ist es, die Gleichheit aller Schülerinnen und Schüler zu garantieren, ohne sie aufgrund ihrer sozialen Unterschiede beispielsweise zu segregieren, wie es auch Gesetz verankert ist.¹¹²

Doch gerade in der Schule scheint dieser Grundsatz der Gleichberechtigung aller Schülerinnen und Schüler nicht gegeben zu sein, da die Schule vielmehr als Ausleseinstrument vom Staat eingesetzt wird. Aus diesem Grund gerät auch der republikanische Schulethos von nationaler Identität immer mehr ins Schwanken, da der Aufbau des republikanischen Schulsystems nicht allen SchülerInnen dieselben Chancen auf Bildung zugesteht, sondern den Fortbestand sozialer

¹⁰⁹ Vgl. Farrenkopf (2011): S. 100.

¹¹⁰ Vgl. Broschüre der *Éducation Nationale* zum Thema „Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans les écoles de la République“, vom 22. Jänner 2014. S. 9. Zugriff unter: http://multimedia.education.gouv.fr/2013_langues_regionales/files/assets/downloads/publication.pdf (letzter Zugriff: 24. März 2014)

¹¹¹ Vgl. Gherardi (2007): S. 147. Übersetzung auf Französisch: „Nous voulons espérer que cette langue sera enseignée rapidement et dans toutes nos écoles de Corse avec le français.“

¹¹² Vgl. Artikel 1 der Französischen Verfassung von 1958.

Ungleichheiten im Schulwesen verstärkt und sichert.¹¹³ Man könnte so weit gehen, die französische Schule als Promotor von Ungleichheit zu bezeichnen. Aufgrund des Aufbaus des Schulwesens werden neben sozialer Ungleichheit, auch die ungerechte Verteilung von Bildung gefördert. Und genau dieser Aspekt ist gemeint, wenn von Chancenungleichheit im Bildungswesen die Rede ist: Sie meint den ungerecht verteilten Zugang auf Bildung und die daraus resultierenden Unterschiede in den weiteren Bildungschancen.¹¹⁴

3.3.1 Formen der Auslese und sozialer Ungleichheit

Bevor detailliert auf die konkreten Umstände der schulischen Selektion und der Entstehung von Bildungsungleichheit in Frankreich eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, was man allgemein unter „Selektion“ im schulischen Kontext meint. Der Terminus der Selektion wird in einer Vielzahl von Situationen und Diskussionen verwendet, weshalb es schwer ist, eine allgemeine Definition des Begriffes zu geben. Im schulischen Kontext wird weniger der Begriff der Selektion, als jener der Auslese verwendet, wobei diese innerhalb der westlichen, modernen Gesellschaft als Aufgabe des Schulsystems verstanden wird.¹¹⁵ Schlägt man den Begriff in pädagogischen Handbüchern nach, so finden sich im Grunde sehr ähnliche Formulierungen rund um die Bedeutung von schulischer Auslese. Die Definition von Winfried Böhm umfasst die wichtigsten Punkte und lautet wie folgt:

„Trotz verfassungsrechtlich garantierter Chancengleichheit im Zugang zu höheren Bildungsangeboten und trotz allgemein gestiegener Bildungsbeteiligung werden Schulerfolg und Anspruchsniveau neben dem Charakter und der Gesamtpersönlichkeit des Schülers entscheidend vom Sozialcharakter der Herkunftsfamilie beeinflusst. [...] Schulerfolg und Lebenschancen hängen auch heute noch trotz (oder wegen) differenzierter pädagogischer Ausleseprozesse weitgehend von der sozialen Herkunft ab.“¹¹⁶

Die Auslesefunktion der Schule kann nicht geleugnet werden, auch wenn sie während der Schulzeit nur verschleiert in Erscheinung tritt. Sichtbar wird sie erst, wenn man sich dem Hochschulwesen zuwendet, das sehr stark von sozialen Unterschieden betroffen ist. Während die Schule durch gesetzte Maßnahmen einer ungerechten Verteilung von Chancen auf höhere Bildung entgegenwirken wollte, diente die Eröffnung neuer Bildungszweige, die vor allem für

¹¹³ Vgl. Deer (2008): S. 327.

¹¹⁴ Vgl. Becker, Rolf (2009): *Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91.

¹¹⁵ Vgl. Unterweger-Treven (2005): S. 17.

¹¹⁶ Böhm, Winfried (2000): *Wörterbuch der Pädagogik*. 15. Aufl. Stuttgart: Kröner. S. 42. Zitiert nach: Unterweger-Treven (2005): S. 18.

schwächer gestellte Jugendliche die Chancen erhöhen sollten, nur der Verschleierung der tatsächlichen Auslesefunktion der französischen Schule. Denn das französische Hochschulwesen funktioniert nur über die vorhergehende Selektion, die durch die Institution Schule betrieben wird: „In reality, selection is the backbone of the organization of the whole higher educational system in France, not to say its *raison d'être*.“¹¹⁷

Was sich hierbei aber problematisch und diskriminierend auf bestimmte Gesellschaftsschichten auswirkt, ist die Funktionsweise schulischer Auslese. Diese beruht nämlich hauptsächlich auf Bewertungen schulischer Leistungen, die sich vor allem auf das Demonstrieren theoretischen Wissens stützt, welches dem breiten Durchschnitt entsprechen muss. Auch schulische Leistungen selbst sind stark von der *moyenne*, der Durchschnittsnote, abhängig und messen sich an ihr. Dadurch dass der Praxis durch das französische Schulwesen keine Bedeutung geschenkt wird, werden SchülerInnen, denen praxisnahe Tätigkeiten mehr liegen als das Erlernen theoretischen Wissens, benachteiligt und in weiterer Folge in ihren Berufs- bzw. Bildungschancen beeinträchtigt.¹¹⁸ Trotz der Expansion des höheren Bildungswesens, auch auf der Sekundarstufe II in Form des *Lycées* und seiner verschiedenen Zweige, hat sich nicht viel an der Verteilung und dem Ursprung von sozialer Ungerechtigkeit verändert, sondern der Zugang zu angesehenen Hochschulen hat sich durch den angesprochenen „Bildungsdschungel“ sogar noch verschlechtert.¹¹⁹

Als weiterer wichtiger Punkt muss geklärt werden, was eigentlich mit „sozialen Unterschieden“ gemeint ist. Soziale Unterschiede können sich in vielen verschiedenen Formen ihre benachteiligende Wirkung entfalten, sei es durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion bzw. Ethnie, durch den familiären Hintergrund oder das Geschlecht. Soziale Ungleichheit kann man allgemein in zwei verschiedene Formen unterteilen: die primäre und sekundäre Form. Unter der *primären* Form der sozialen Ungleichheit versteht man die Situation benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres familiären Hintergrunds wenig Interesse an höherer Bildung haben, sich dadurch ihre Interessen schlechter entfalten und sie in weiterer Folge schlechter ausgebildet sind. Folglich erzielen sie nur schwache Leistungen in der Schule, die ihren Aufstieg in die Tertiärbildung beispielsweise verhindert. Folglich kann gesagt werden, dass soziale Unterschiede zu unterschiedlich guten beziehungsweise

¹¹⁷ Deer (2008): S. 333.

¹¹⁸ Vgl. Brauns (1998): S. 110.

¹¹⁹ Vgl. Deer (2008): S. 345.

schlechteren schulischen Leistungen führen.¹²⁰ Hiermit stimmt auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu überein, der bereits in den 1980er Jahren in seinem Werk „Die Erben“ festhielt, dass: „Ein letzter Beleg für die Ungleichheit der Bildungschancen [...] die *Retardierung* und *Stagnation* des Studienverlaufs von Kindern aus den benachteiligten Klassen [ist] [...]“.¹²¹ Auf den Punkt gebracht kann also gesagt werden, dass die *primären* Effekte sozialer Ungleichheit mit den Ausgangsbedingungen der SchülerInnen in Verbindung zu bringen sind, seien es individuelle Kompetenzen, Bildungsabschlüsse oder familiäre Hintergründe.¹²²

Die *sekundäre* Form sozialer Ungleichheit hingegen meint, dass Kinder aus unterprivilegierten Schichten trotz guter oder sogar herausragender, schulischer Leistungen aufgrund ihres sozialen Hintergrunds benachteiligt werden, was durch versteckte Mechanismen der Benachteiligung in der Schule, die in weiterer Folge noch aufgezeigt werden sollen, und durch das Lehrpersonal möglich wird. Somit meint die *sekundäre* Form sozialer Ungleichheit die Übergänge zwischen den einzelnen Schulstufen, die auf gewisse Gruppen benachteiligend wirken.¹²³ Das Fazit kann demnach sein, dass leistungsgerechte Auslese in der Schule keine Realität ist, sondern vielmehr von subjektiver Auslese aufgrund sozialer Unterschiede gesprochen werden kann.¹²⁴

Von Chancengleichheit kann in der Schule so gesehen kaum die Rede sein, da die Funktion der Schule innerhalb der modernen westlichen Gesellschaft nicht nur darin liegt, so vielen Menschen wie möglich zu höherer Bildung zu ermöglichen, sondern all jene, die den festgelegten Standards nicht entsprechen, auszusieben. Dies wirkt sich wie geschildert benachteiligend auf bestimmte Gruppen aus, weshalb es an der Zeit wäre, gezielte politische und pädagogische Maßnahmen zu setzen, um den Zugang zu höherer Bildung nicht nur einer „geistigen“ Elite zu ermöglichen:

„Schulen sollen weniger wie *Siebe* wirken, durch die die Schüler sukzessive fallen und dann relativ wenige Privilegierte, vorwiegend aus den oberen Schichten [...] für die Universitäten überbleiben – sondern eher *pädagogische Netze* gleichen, mit denen wir möglichst viele aus möglichst allen Schichten möglichst weit bringen.“¹²⁵

¹²⁰ Vgl. Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): *Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2007): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster (u.a.): Waxmann. S. 30.

¹²¹ Vgl. Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2007): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Aus dem Französischen von Stephan Egger und Eva Kessler*. (= édition discours, Bd. 41). Konstanz: UVK. S. 18.

¹²² Vgl. Hillmert, Steffen (2009): *Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 227f.

¹²³ Vgl. Ebda

¹²⁴ Vgl. Tillmann (2007): S. 30.

¹²⁵ Haider, Günter (2006): *Mutig in die neuen Zeiten – Schule braucht Aufbruch!*. In: Achs, Oskar; Corazza, Rupert; Gröpel, Wolfgang; Tesar, Eva (Hrsg.) (2006): *Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposium*. Wien: LIT Verlag. S. 93.

3.4 Die Illusion von Chancengleichheit: Diskriminierung durch soziale Klasse nach Pierre Bourdieu

Durch die Auslese der Schülerinnen und Schüler kann ohne Zweifel behauptet werden, dass Bildungschancen weder gerecht verteilt sind, geschweige denn Chancengleichheit in Frankreich besteht. Mit dieser These beschäftigte sich auch der französische Soziologe Pierre-Félix Bourdieu, der sich in seinen sozialen Studien vor allem mit dem Alltagsleben und Gesellschaftsstrukturen Frankreichs beschäftigte. In seinem 1971 erschienenen Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ geht Bourdieu davon aus,

„dass sich die Sozialstruktur moderner Gesellschaften über die Verteilung von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital beschreiben lässt. Die Reproduktion ungleicher Verteilung dieser Kapitalressourcen erfolge, indem privilegierte Familien ihre Privilegien ihren Nachkommen vererben.“¹²⁶

Doch was genau ist unter diesen drei verschiedenen Kapitalsorten zu verstehen?

3.4.1 Soziale Ungleichheit aufgrund der Verteilung des „Kapitals“

Ganz allgemein sei darauf hingewiesen, dass Bourdieu mit seinen Studien zum Thema sozialer Ungleichheit versucht, die Mechanismen offen zu legen, durch die sich gesellschaftliche Strukturen, und die damit verbundenen sozialen Unterschiede, immer wieder reproduzieren, indem er sich in seinen Studien mit den meisten Bereichen des öffentlichen Lebens, wie zum Beispiel Schule, Sprache und Alltagskultur, beschäftigt. Besondere Beachtung verdient sein Werk aufgrund der determinierten Formen sozialer Energie, durch die dezidierte Definition des Kapitalbegriffs und dessen Erscheinungsformen.

Unter „Kapital“ ganz allgemein versteht Bourdieu soziale Energie.¹²⁷ Die Aneignung von Kapital ist bei Individuen und sozialen Gefügen demnach nichts anderes, als eine Aneignung sozialer Energie. Diese Aneignung kann in Form von Vererbung, Akkumulierung oder auch andere Weisen erfolgen.¹²⁸ Bourdieus Kapitalbegriff gliedert sich in drei verschiedene Arten von Kapital, die mehr oder weniger gegenseitig konvertibel sind. (vgl. Abbildung 2) Er unterscheidet das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital.

¹²⁶ Vgl. Becker, Rolf (2009): *Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 482.

¹²⁷ Vgl. Bourdieu, Pierre (1999): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 194.

¹²⁸ Vgl. Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2011): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. 2. Aufl. (= UTB, 2649) Konstanz: UVK. S. 159.

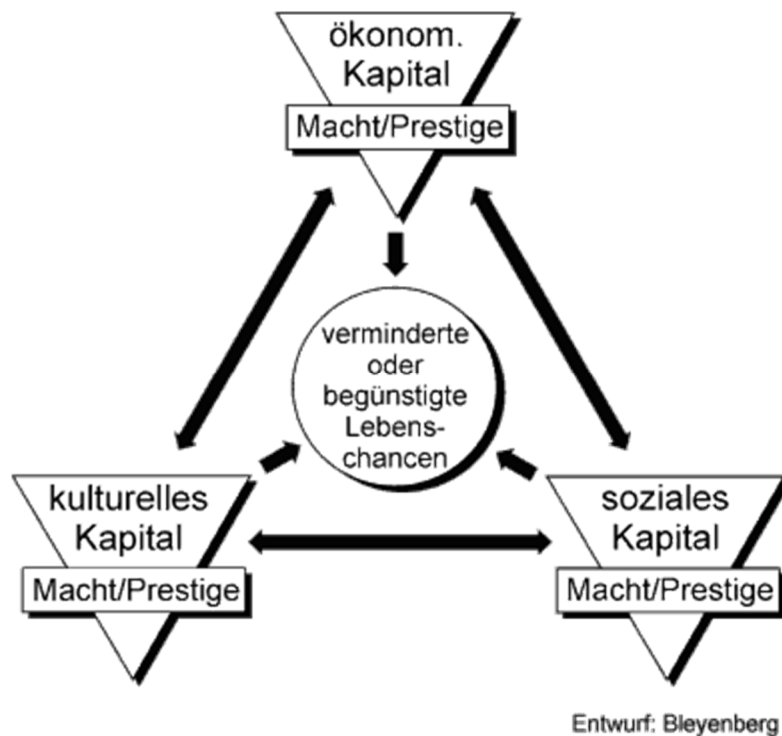


Abbildung 2: Kapitalsorten nach Bourdieu¹²⁹

(1) Ökonomisches Kapital

Als erste Form des Kapitals ist das ökonomische Kapital anzuführen, zu dem alle Formen des materiellen Besitzes zählen, die man direkt in Geld umlegen kann. Bourdieu lässt keinen Zweifel daran, dass dieses Kapital von allen dreien das wichtigste ist, da es allen anderen Kapitalarten zugrunde liegt. Anders herum ist es aber so, dass sich andere Kapitalien nicht direkt auf das ökonomische Kapital zurückführen lassen, weil sie dessen dominierende Rolle – und damit die allgemeinen Reproduktionsmechanismen – verschleiern wollen.¹³⁰

(2) Kulturelles Kapital

Als zweite Form des Kapitals benennt Bourdieu das kulturelle Kapital und meint damit unter anderem durch (außer)schulische Anregung entstandenes Kapital und Bildungstitel. Bei dieser Form des Kapitals unterscheidet Bourdieu drei verschiedene Formen: die objektivierte, inkorporierte und institutionalisierte Form.

¹²⁹ Zugriff unter: <http://www.bleyenberg.de/machtprestige/kapital.gif> (letzter Zugriff: 15. März 2014)

¹³⁰ Vgl. Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hrsg. v. Margareta Steinrücke. Aus dem Französischen von Jürgen Bondler. Hamburg: VSA-Verlag. S. 70f.

a. Objektivierte Form

In dieser Form besteht das kulturelle Kapital aus Büchern, Kunstgegenständen, Bildern, technischen und musikalischen Instrumenten (usw.), lässt sich also meist direkt in Geldbeträgen ausdrücken und leicht in ökonomisches Kapital konvertieren.¹³¹

b. Inkorporierte Form

Diese Form umschreibt das kulturelle Kapital mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums, demnach mit Bildung. Hier kann das Kapital weder durch Geld erworben noch direkt in Geld umgewandelt werden, es kann lediglich durch persönliche Anstrengung erworben werden und ist somit nur an Individuen, keine ganzen Gruppen, geknüpft. Das kulturelle Kapital ist folglich an den Körper und die Herkunft eines Individuums gebunden. Die familiäre Erziehung und das Aufwachsen in einem bestimmten sozialen Umfeld entscheiden darüber, ob es einem leicht, schwer oder nahezu unmöglich gemacht wird, entsprechende Fähigkeiten zu erwerben.¹³²

c. Institutionalisierte Form

Innerhalb dieser Form wird das kulturelle Kapital über Bildungstitel und Zeugnisse definiert, die das kulturelle Kapital für legitim erklären und bestätigen. Bildungstitel sind nicht an ein bestimmtes Qualifikationsniveau gebunden, sondern spielen im Rahmen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten eine entscheidende Rolle. Hier spricht Bourdieu auch oft vom „Bildungskapital“ und meint damit „[...] das verbürgte Resultat der einerseits durch die Familie, andererseits durch die Schule gewährleisteten kulturellen Vermittlung und deren sich kumulierenden Einflüsse [...]“.¹³³ Laut Bourdieu spielt der Faktor Zeit, im Sinne von für die Bildung aufzubringender Zeit, eine wichtige Rolle als Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital.¹³⁴

¹³¹ Vgl. Ebda, S. 59f.

¹³² Vgl. Ebda, S. 55ff.

¹³³ Bourdieu (1999), S. 47.

¹³⁴ Bourdieu (1992), S. 58.

(3) Soziales Kapital

Als dritte Form des Kapitals bestimmt Bourdieu das soziale Kapital, das aus Möglichkeiten besteht, andere um Hilfe, Rat oder Informationen zu bitten, also aus sozialen Ressourcen auf die man zurückgreifen kann. Diese entstehen durch soziale Gefüge, es wird also nicht dauerhaft durch Institutionalisierung abgesichert und muss sich bei Bedarf erneuern. Man muss ein bestimmtes Beziehungsnetz aufbauen; das soziale Kapital dient vor allem dazu, die Chancen der Erhaltung und der Vermehrung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals zu sichern.¹³⁵

Nachdem nun ein kurzer Überblick über die Kapitalsorten Pierre Bourdieus ist, soll nun in weiterer Folge der bei Bourdieu betitelte „Bildungsadel“, der sich durch die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungerechtigkeit seit langer Zeit immer wieder in Frankreich erneuert, zum Gegenstand einer genaueren Betrachtung gemacht werden. Dieser Schritt ist deshalb erforderlich, da soziale Ungerechtigkeiten innerhalb des Hochschulwesens gerade in Frankreich mit dem Begriff der „Elite“ in Verbindung zu bringen ist. Wie bereits aufgezeigt wurde, hat das Bildungssystem Frankreichs den Bildungserfolg all seiner BürgerInnen zu garantieren. Doch genau dieser Gedanke wird in Frankreich in Form eines Paradoxons umgesetzt. Zwar sind, wie bereits erwähnt, die Grundprinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in Frankreichs Öffentlichkeit stetig präsent, jedoch bekennt man sich offiziell zur Ausbildung einer privilegierten Elite. Dieser Umstand wird nicht geleugnet, sondern ganz bewusst akzeptiert und selbstverständlich von einer Generation auf die andere übertragen.¹³⁶

3.4.2 Bildungsadel: die Reproduktion der Elite

Durch eine große empirische Untersuchung veranschaulicht Bourdieu in seinem Werk „Die Erben“ („*Les héritiers*“) die gesellschaftlichen Strukturen Frankreichs in den 1960er Jahren. Vor allem die Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital in Form des „Geschmacks“ stellt eine wichtige Analysekategorie dar. Der Geschmack lässt eine Aufteilung der Gesellschaft in drei Klassen zu: die herrschende Klasse, die über legitimen Geschmack verfügt, die Mittelklasse, die über präventösen Geschmack verfügt, sowie die beherrschte

¹³⁵ Ebda, S. 63f.

¹³⁶ Vgl. Unterweger-Treven (2005): S. 145.

Klasse, die über notwendigen Geschmack verfügt. Die herrschende Klasse verfügt über die Legitimationsmacht im Geschmacksbereich und das Kleinbürgertum versucht diesen Geschmack zu kopieren, was aber aufgrund der unbewussten Unterscheidung zwischen den Klassen nicht funktioniert.¹³⁷ Die beherrschte Klasse sieht sich in diesem Spiel um Geschmack eher ausgeschlossen. Es ist wichtig anzumerken, dass diese drei Klassen nicht in sich geschlossen sind und auch in sich Differenzierungen aufweisen, die sich vor allem durch die Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital widerspiegeln. Als Beispiel führt Bourdieu hier die *rive gauche* und *rive droite* der herrschenden Klasse an. Während die *rive gauche* (u.a. Lehrer, Professoren, Beamte) über viel kulturelles, aber wenig ökonomisches Kapital verfügt, ist es bei der *rive droite* (u.a. Unternehmer, Bankiers, Ingenieure) genau umgekehrt.¹³⁸ Anhand dieses Beispiels kann der Umstand aufgezeigt werden, dass je nach sozialer Klasse auch unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden, die die eine oder andere Form des Kapitals bevorzugen.

Auf den Punkt gebracht könnte man sagen, dass sich niemand dem Spiel von Bildung und Kultur, sowie dem damit einhergehenden sozialen Gefügen, entziehen kann. Soziale Klassen differenzieren sich also durch Bildung, die soziale Herkunft, (außer)schulische Aktivitäten und dem Kontakt zu den „legitimen Künsten“, was unter anderem das Spielen von Instrumenten beinhaltet. Das bereits thematisierte Bildungskapital entsteht nicht nur durch die Schule, sondern es ist stark von der sozialen Herkunft determiniert. „Vielmehr stellt das Bildungskapital das verbürgte Resultat der einerseits durch die Familie, andererseits durch die Schule gewährleisteten kulturellen Vermittlung und deren sich kumulierenden Einflüsse dar.“¹³⁹ Somit sehen sich SchülerInnen aus schlechter gestellten Familien mit einem Problem konfrontiert: wenn in ihren Kreisen der Zugang zu Bildung nicht als wichtig erachtet wird, ist ihr Bildungskapital schwächer ausgeprägt.

Gerade in der französischen Gesellschaft, die immer zu nach der bestmöglichen Bildung sucht und diese durch Zertifikate legitimiert, haben es finanziell schwächer gestellte Familien schwer, den Weg zu höherer Bildung einzuschlagen. Viele Familien sehen sich dazu gezwungen, private Ressourcen zu mobilisieren, oder Nachhilfestunden zu nehmen, um ihren Kindern zu besserem Bildungserfolg zu verhelfen. Diese Notwendigkeit der Zusatzbestrebungen steht im Gegensatz

¹³⁷ Bourdieu (1999), S. 36-39.

¹³⁸ Vgl. Ebda, S. 42.

¹³⁹ Ebda, S. 47.

zum Grundsatz der Chancengerechtigkeit, da finanziell schwächer gestellte BürgerInnen durch das Fehlen an Ressourcen benachteiligt werden.¹⁴⁰

Im Gegensatz zu kulturellem Kapital ohne Titel, stellen Bildungszertifikate quasi eine Notwendigkeit dar, da sie den Träger zur legitimen Teilhabe an der herrschenden Klasse befähigen, und somit als Legitimationsgrundlage innerhalb der Gesellschaft dienen. Höhere Titel sind aber in erster Linie ein Statussymbol, das wenig über die tatsächlichen Qualifikationen und Fertigkeiten aussagt.¹⁴¹ Die Stellung von Bildungsnachweisen spiegelt sich auch im sozialen Gesellschaftsgefüge wider, denn je bedeutender bestimmte Zertifikate sind, desto stärker bemühen sich besser gestellte Familien ihr kulturelles Kapital zu mobilisieren, um einen möglichst hohen Bildungserfolg ihrer Kinder sicherzustellen und den gesellschaftlichen Zielen zu entsprechen. Andererseits ist es aber auch so, dass Familien aus schlechteren Verhältnissen, die ihre Kinder später einmal in einem soliden Beruf sehen, weniger Wert auf Bildungszertifikate legen, und sich daher nicht so stark um die Mobilisierung von entsprechenden Ressourcen bemühen.¹⁴²

Wodurch entstehen nun diese Unterschiede in der sozialen Herkunft und ihre starke Wirkungskraft auf das Bildungswesen? Laut Bourdieu beginnen diese bereits im Elternhaus, denn wer bereits früh von seiner Familie die Signifikanz von Bildung für das weitere Leben vermittelt bekommt, hat ein stärker ausgeprägtes (vererbtes) kulturelles Kapital aufzuweisen. Auch Hildegard Brauns stimmt hiermit überein, denn sie meint, dass schulische Auslese einerseits durch die Distanz zwischen dem Elternhaus und der Bedeutung, die dieses der Bildung zuschreibt, und andererseits die schulische Selektionspraxis, die Kinder mit weniger stark ausgeprägtem Kapital benachteiligt, gemeinsam zu Bildungsungerechtigkeit führen.¹⁴³ Die Aneignung erfolgt vor allem unbewusst und ist demnach nicht rational, sondern inkorporiert. Aufgrund des familiären Umfelds verfügen Kinder aus der herrschenden Klasse über einen Vorteil, da ihr kulturelles Kapital stets höher ausgeprägt ist. Dadurch wird der Umgang mit den Ressourcen kulturellen Kapitals etwas natürliches, eine Kultiviertheit, die sich im Habitus niederschlägt:

„[...] Schulbildung [orientiert sich] so stark an dieser elitären Kultur, dass ein Kind aus kleinbürgerlichem, und viel mehr noch aus bäuerlichem oder Arbeitermilieu nur durch

¹⁴⁰ Vgl. Haider (2006): S. 94.

¹⁴¹ Vgl. Bourdieu (1999): S. 48.

¹⁴² Vgl. Brauns (1998): S. 107.

¹⁴³ Vgl. Ebda, S. 110.

mühsames Ringen erwerben kann, was Kindern aus gebildeten Klassen von Geburt an mitbekommen: Auftreten und Ausdruck, Geschmack und Geist, eine ganze Lebensart, die einer Klasse wie natürlich zukommen, weil sie ihre Kultur bestimmen.“¹⁴⁴

Zum Schluss sei darauf hingewiesen, dass Bourdieu Schule und Familie als „Märkte“ sieht, die den Zugang zu Kultur beeinflussen. „Der Erwerb der kulturellen Kompetenz ist mit anderen Worten nicht zu trennen vom unmerklichen Erwerb eines Gespürs für das richtige Anlegen kultureller Investitionen, eines Anlage-Sinns, der als Produkt der Anpassung an die objektiven Chancen der Verwertung der Kompetenz zugleich die vorweggenommene Anpassung an diese Chancen begünstigt [...]“. ¹⁴⁵ Um Kapital akkumulieren zu können, spielt laut Bourdieu der Faktor Zeit, der eine Übertragung der Kapitalien erschwert, eine entscheidende Rolle, da man für eine Akkumulierung von Kapital sehr viel Zeit investieren muss. Somit beschränkt sich der Erwerb kultureller Kompetenz meist auf den entsprechenden „Markt“ – Familie und Schule – auf dem sich ein Individuum bewegt: „Weil die kulturellen Kompetenzen innerhalb von sozialen Feldern erworben werden, die zugleich als Märkte fungieren und ihnen einen Preis zuteilen, bleiben sie abhängig von diesem Markt.“¹⁴⁶ Aus diesem Grund reproduziert sich die soziale Ungerechtigkeit in Frankreich nicht nur durch das Bildungswesen, sondern vor allem durch die allgemeine Klassenstruktur moderner Gesellschaften, die auf das Individuum abfärben und in seinen Habitus übergehen. Dadurch spiegelt jede/r Einzelne die Gesellschaft wider in der er/sie lebt, und kann sich aufgrund des Reproduktionsmechanismus der Entstehung sozialer Ungleichheit wegen unterschiedlich verteilter Kapitalsorten nicht entziehen.¹⁴⁷ Nach diesem kurzen theoretischen Einblick in die Arbeit Pierre Bourdieus zum Thema Bildungsungleichheit, kann die Conclusio seines Werks mit seinen eigenen Worten wie folgt festgelegt werden:

„Das Bildungswesen sichert aufgrund seiner eigenen Logik die Fortdauer der Privilegien, oder, anders gesagt, steht im Dienst dieser Privilegien, ohne dass die Privilegierten etwas dafür tun müssten [...] weil es völlig ausreicht, die beschriebenen Einflüsse, vom Kindergarten bis zur Universität, ihre Wirkung entfalten zu lassen, um die Fortdauer sozialer Privilegien zu sichern.“¹⁴⁸

¹⁴⁴ Bourdieu; Passeron (2007): S. 37.

¹⁴⁵ Bourdieu (1999): S. 151.

¹⁴⁶ Ebda, S. 151.

¹⁴⁷ Vgl. Becker (2009) : S. 482.

¹⁴⁸ Bourdieu ; Passeron (2007): S. 40f.

Demnach bestätigt sich zum Schluss dieses Kapitels, was bereits am Anfang postuliert wurde: das französische Schulsystem ist, trotz der proklamierten Ideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit nicht neutral und verpflichtet sich selbst offiziell zur Heranbildung einer Elite. Ein Umstand, den man nicht als egalitär bezeichnen kann, der aber dennoch von der französischen Gesellschaft akzeptiert und weitertradiert wird.¹⁴⁹ Die präsentierten Ansätze Pierre Bourdieus weisen eine gewisse Halbwertszeit auf, aber dennoch ist die Aktualität seiner Studien ungebrochen, wie sich auch durch heutige internationale Vergleichstests beweisen lässt. Internationale Vergleichsstudien und Tests, wie die PISA-Studie beispielsweise, zeigen auch heutzutage noch dieselben Tendenzen wie einst die Studien Bourdieus. Auch gegenwärtig ist soziale Gerechtigkeit im Schulwesen noch nicht gegeben, da SchülerInnen aus Akademikerfamilien beispielsweise durch die Funktionsweise des Schulwesens bevorzugt und jene aus Arbeiterfamilien benachteiligt werden.¹⁵⁰ Trotz der teils negativen Ergebnisse, die durch internationale Vergleiche wie die PISA-Studie oder auch Studien durch die OECD offengelegt werden, ist deren Bedeutung für die Schulentwicklung nicht zu unterschätzen, da es durch diese Vergleiche seit den 1990er Jahren eine viel größere Möglichkeit gibt, Schule unter einem weiteren Blickwinkel zu sehen und zu überdenken.¹⁵¹

¹⁴⁹ Vgl. Unterweger-Treven (2005): S. 145.

¹⁵⁰ Vgl. Haider (2006): S. 95.

¹⁵¹ Vgl. Ditton, Hartmut (2009): *Familie und Schule*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 244.

4 Sonderfälle im französischen Schulwesen

Nachdem nun ein allgemeiner, weitgefächerter Überblick über die Schieflagen im französischen Schulsystem gegeben wurde, sollen nun zwei Sonderfälle des Schulwesens einer genaueren Beobachtung unterzogen werden. Hierbei handelt es sich einerseits um sogenannte *zones d'éducation prioritaires*, kurz ZEP, und andererseits um die praktizierte *Laïcité* an französischen Schulen. Worum es sich bei diesen zwei Besonderheiten genau handelt, soll in weiterer Folge aufgezeigt werden, doch zu Beginn sei noch einmal auf das Thema dieser Arbeit hingewiesen, das sich mit der Umsetzung der drei Grundprinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit im Schulwesen beschäftigt.

Im vorhergehenden Kapitel wurden verschiedene Schieflagen im französischen Schulwesen angeführt, die bereits darauf hindeuten, dass es im französischen Schulsektor, trotz der proklamierten Grundprinzipien von *Liberté, Égalité, Fraternité*, tatsächlich nicht besonders gut um diese bestellt ist. Dieser Eindruck verschärft sich, wenn man die nun folgenden Beispiele von ZEP-Schulen und des Laizismus an Schulen genauer betrachtet, da auch diese eine Form von Diskriminierung darstellen, und somit die Umsetzung von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit an französischen Schulen vermissen lassen.

4.1 ZEP-Schulen

Einer der Sonderfälle, die sich im französischen Schulsystem darstellen, ist jener der ZEPs, der sogenannten *Zones d'éducation prioritaires*. Wie es der Name schon verrät, befinden sich ZEP-Schulen in einer Umgebung, die als „prioritäre“ Bildungszonen bezeichnet werden. Und diese findet man vorrangig in unterprivilegierten Vierteln in den Vororten – *banlieues* – großer Städte wie Paris oder Marseille, die von sozialen Problemen, wie Schulversagen, Arbeits- und Perspektivlosigkeit sowie erhöhter Gewaltbereitschaft betroffen sind. Kindern und Jugendlichen, die in diesen marginalisierten Vierteln aufwachsen, wird oft ein Stempel aufgedrückt, da sie in der französischen Gesellschaft das Idealbild „[...] des gesellschaftlich Nutzlosen“¹⁵² repräsentieren, weshalb das Problem, das sich durch die ZEP-Schulen stellt, nicht nur als rein schulisches beschreiben lässt, sondern als allgemein gesellschaftliches.

¹⁵² Castel, Robert (2009): *Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues*. Aus dem Französischen von Thomas Laugtien. Hamburg: Hamburger Edition. S. 9.

Doch neben dem Ort, an dem sich diese Schulen befinden, weisen ZEP-Schulen auch noch andere spezifische Charakteristika auf, weshalb im Folgenden der Versuch einer kurzen Definierung von ZEP-Schulen, mit Hilfe des *DOCA-Reports*¹⁵³, erfolgen soll:

„ZEPs are groups of schools located in areas with a number of social, economic and cultural problems. The national education system and its partners conduct concerted educational schemes in these areas that aim to help as many pupils as possible to get good educational results and better social and professional integration opportunities.”¹⁵⁴

Das Zitat bestätigt die zuvor getätigte Aussage, dass sich ZEP-Schulen hauptsächlich in sozial schwächeren Vierteln befinden. Zusätzlich gibt es auch den Grund wieder, weshalb prioritäre Bildungszonen überhaupt eingerichtet wurden, nämlich um so vielen Kindern und Jugendlichen wie möglich, die Chance auf Bildungserfolg zu geben. Dieser, durchaus positive Grundgedanke von Schulen, die die Chancen auf Erfolg im späteren Leben fördern sollen, steht allerdings im Kontrast zu dem tatsächlichen Umfeld, in denen sich die meisten ZEPs befinden. Wie bereits durch das Zitat klar wurde, befinden sie sich in den marginalisierten Vororten großer Städte, die sehr stark von Migration betroffen sind und somit eine hohe soziale Heterogenität aufweisen, wodurch oftmals auch ein hohes Maß an Problemen, das sich auf die Schulen überträgt, gegeben ist. ZEPs verstehen sich als eine Antwort auf diese Probleme, da sich ihre Anstrengungen hauptsächlich an einer sozial schwächeren und unterprivilegierten Schülerschaft orientieren.¹⁵⁵

4.1.1 Entwicklung der ZEP

Um die Problematik der Diskriminierung durch ZEP-Schulen genauer nachvollziehen zu können, ist es wichtig zu klären, in welchem Zusammenhang und aus welchem Grund sich überhaupt prioritäre Bildungssektoren in Frankreich entwickelt haben. Diese Schulen eignen sich insofern als perfektes Beispiel für diese Arbeit, da : „les Zones d'Éducation Prioritaires

¹⁵³ * „DOCA“ ist die Abkürzung für „*Documentatie Onderzoek Coordinatie Advies*“. Dieser unabhängige Bildungsreport entstand im Auftrag des Europarat Direktors für Bildung und Kultur.

¹⁵⁴ Zay, Danielle (2007): *Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract -2007-2094/001 TRA-TRSPO*. Endreport: 4. France. S. 60. Zugriff unter: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/france_en.pdf (letzter Zugriff: 12.März 2014)

¹⁵⁵ Vgl. Peters, Susan J. (2003): *Inclusive Education: Achieving education for all by including those with disabilities and special educational needs*. Erstellt im Auftrag der „Disability Group“ der Weltbank. S. 20. Zugriff unter: <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Education/EducationIntegreeEN.pdf> (letzter Zugriff: 12.März 2014)

donnent à voir de façon privilégiée l'enjeu du débat entre égalité et équité dans la politique scolaire.“¹⁵⁶

Die Gründung der *zones d'éducation prioritaires* geht auf den Gedanken zurück, möglichst vielen Kindern und Jugendlichen aus unterprivilegierten Vierteln eine höhere Chance auf Erfolg in der Schule und damit im späteren Arbeitsleben zu geben.¹⁵⁷ Als Ort für diese speziellen Bildungssektoren wurden hauptsächlich die Vororte großer Städte ausgewählt, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Zusammensetzung, die stark von Migration geprägt ist, mit einer Vielzahl von (bildungs-)politischen, sozialen, religiösen, kulturellen Konflikten zu kämpfen haben.¹⁵⁸ Die Idee, in diesen benachteiligten Vierteln besondere pädagogische Maßnahmen zu setzen, beschränkt sich keineswegs nur auf Frankreich wobei jedoch Frankreich das erste Land war, das spezielle Zonen vorrangiger Bildung auf nationaler Ebene eingeführt hat.¹⁵⁹ Neben der Grundidee, die Chancen auf Bildungserfolg der betroffenen SchülerInnen zu erhöhen, sollte den Schulen auch die Möglichkeit gegeben werden, neue pädagogische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit örtlichen Behörden und Instanzen zu entwickeln und diese dann in weiterer Folge an den einzelnen Schulen umzusetzen.¹⁶⁰

Dies geschah erstmals im Jahr 1982 nach einem Vorschlag des *ministère de l'Education nationale* (kurz: *MEN*), dem Unterrichtsministerium, obgleich erste Bestrebungen in Richtung von ZEP-Etablissements bereits in den 1970er Jahren aufgekommen waren. Dem Gedanken des Unterrichtsministeriums lag zugrunde, Zonen vorrangiger Bildung in Anlehnung an die Praktiken positiver Diskriminierung gemäß dem anglosächsischen Vorbild der „*communautés éducatives*“ zu schaffen, wobei jedoch bereits zur Zeit der Gründung erster ZEP in den 1980er Jahren die Sinnhaftigkeit solcher speziellen Bildungssektoren hinterfragt wurde.¹⁶¹ Ein bedeutender Aspekt bei der Etablierung einer ZEP ist auch die Region, in der sich diese Zone befinden soll. Es musste darüber entschieden werden, welche Schulen genau in den Sektor der ZEP fallen sowie die Anzahl von Schulen, die dann innerhalb einer *zone d'éducation prioritaire*

¹⁵⁶ Senac, Réjane (2000): *Zones d'Education Prioritaires : enjeux d'une politique*. In : *Revue européenne de migrations intercontinentales*. Vol. 16, Nr. 3. S. 7.

¹⁵⁷ Vgl. Zay (2007): S. 60.

¹⁵⁸ Vgl. Bertucci, Marie-Madeleine (Hrsg.) (2005) : *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures. Sous la dir. de Marie-Madeleine Bertucci et Violaine Houdart-Merot*. Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique. S. 10.

¹⁵⁹ Vgl. EPASI (2007): *Educational Policies that Address Social Inequality. Cyprus case study report 1. Education Priority Zones (ZEP)*. Universität Patras: Institut für Grundschulbildung. S. 2.

¹⁶⁰ Vgl. Bénabou, Roland; Kramarz, Francis; Prost, Corinne (2009): *The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?*. In: *Economics of Education Review*. Nr. 28 (2009). S. 352.

¹⁶¹ Vgl. Chambon, André; Proux, Michelle (1988): *Zones d'Education Prioritaires [Un changement social en éducation ?]*. In : *Revue française de pédagogie*. 83. Ausgabe (1988). S. 31.

zusammengefasst werden sollten, denn dies ist je nach Region in Frankreich unterschiedlich. Man befürchtete also „[...] des conséquences variées, impliquant tout à la fois rupture dans certaines logiques et continuité dans les finalités assignées à l'ensemble du système.“¹⁶²

Unter anderem lagen diese Bedenken nahe, da das Projekt der Zonen vorrangiger Bildung ein radikaler Schritt war, der mit der langen Tradition der Zentralisierung des französischen Schulsystems brach. Neben der *Éducation Nationale*, mussten nun auch weitere Instanzen in den Schulalltag einkalkuliert werden, da die Schaffung von ZEP, wie bereits angesprochen, stark an das Gebiet, in dem sich die einzelnen Schulen befinden, sowie dessen Einwohner gekoppelt ist. Durch diese minimalistische Art der „Dezentralisierung“ sollte den örtlichen Behörden und Schulen aufgrund von gezielten staatlichen Förderungen die Möglichkeit gegeben werden, selbst Entscheidungen in bildungspolitischen Angelegenheiten der Region zu treffen.¹⁶³

Ein Problem das sich heute wie damals mit der Ernennung von *zones d'éducation prioritaires* stellt, ist die Frage nach welchen Kriterien man diesen prioritären Status an ein bestimmtes Gebiet verleiht. Denn im nationalen Vergleich scheinen ZEP in gewissen Regionen beinahe willkürlich eingerichtet worden zu sein. Trotz der bis heute nicht explizit verankerten Kriterien, nach denen eine Zone vorrangiger Bildung eingerichtet werden soll, determinierten A. Chambon und M. Proux in den 1980er Jahren sieben Punkte und Charakteristika, die bei der Öffnung einer neuen ZEP berücksichtigt werden mussten:

- (1) Das Unterrichtsministerium muss mit den Betroffenen der entsprechenden Region eine gemeinsame Entscheidung für die Eröffnung treffen.
- (2) Das betroffene Viertel muss Schauplatz soziopolitischer Bedürfnisse sein und über entsprechende Einrichtungen (Sozialzentren, usw.) verfügen.
- (3) Ein geschultes Team – eine *équipe d'animation effective* – ist für die Bereicherung und produktive Gestaltung der einzelnen ZEP sowie für die Schaffung eines Informationspools für die Einwohner verantwortlich.
- (4) Jede ZEP braucht einen fähigen *coordinateur* der es schafft, alle beteiligten Instanzen (sowohl staatliche, als auch regionale und örtliche) auf einen Nenner zu bringen und die entsprechende Kooperation mit dem Unterrichtsministerium herzustellen.

¹⁶² Ebda

¹⁶³ Vgl. Bénabou (2009): S. 347.

- (5) Mit der Einführung einer ZEP hat gleichzeitig die Demokratisierung der Bevölkerung der entsprechenden Gemeinde zu erfolgen, die dadurch in das Schulgeschehen mit einbezogen werden sollen.
- (6) Eine produktive Zusammenarbeit von Politik, den einzelnen Schulen und den Gemeinden, in denen sie sich befinden, ist unerlässlich, um die Schaffung einer effizienten ZEP, die den Grundgedanken von Chancenerhöhung der SchülerInnen in die Tat umsetzen kann, zu gewährleisten.¹⁶⁴

Durch diese Auflistung wird auch sehr schön die Tragweite der tatsächlichen Veränderung durch das ZEP-Programm deutlich. Wie bereits angesprochen wurde, widerspricht das ZEP-Programm grundsätzlich dem stark zentralistisch geprägten Schulsystem in Frankreich, da neben der *Éducation Nationale* nun auch regionale Instanzen stark an der Gestaltung der Schulen beteiligt sind und diese autonome Entscheidungsgewalt in bestimmten Angelegenheiten besitzen.¹⁶⁵ Die aufgelisteten Faktoren zur Errichtung einer ZEP stammen aus den 1980er Jahren, also aus dem Jahrzehnt in dem diese Zonen erstmals ins Leben gerufen wurden. Auffallend bei der Recherche zu diesen prioritären Bildungszonen ist, dass es in neueren Quellen keine dezidiert genannten Faktoren gibt, die die Gründung einer ZEP nahelegen.

Ganz im Gegenteil wird heute kritisiert, dass es aufgrund des Mangels an festgelegten Voraussetzungen, die künftige ZEP-Gebiete erfüllen müssen, zu einer willkürlichen Vergabe des *prioritaire*-Status kommt.¹⁶⁶ Auffallend bei der Einrichtung von Zonen vorrangiger Bildung ist nämlich, dass sich ihre Entstehung offenbar nicht ausschließlich an geografischen und sozialen Faktoren orientiert, sondern auch stark politisch motiviert ist. Es lassen sich mehrere große Wellen an Gründungen von ZEP in Frankreich festmachen, wobei die ersten in den 1980er Jahren, danach in den 1990er Jahren und schließlich 2005, dem Jahr der Jugendrevolten in den *Banlieues*, entstanden.¹⁶⁷ Und im Verlauf der Jahre wurde der *prioritaire*-Status nicht nur an defavorisierte Gebiete verliehen, in denen viele der SchülerInnen bei nationalen Vergleichen schlecht abschnitten und die Anzahl an SchulabbrecherInnen am höchsten war, sondern unter den eingerichteten Zonen befinden sich auch Gebiete, in denen die Sinnhaftigkeit

¹⁶⁴ Vgl. Chambon (1988): S.32-33.

¹⁶⁵ Vgl. Bénabou (2009) : s. 347.

¹⁶⁶ Vgl. Ebda, S. 345.

¹⁶⁷ Vgl. Delory-Momberger (2012): S. 26f.

einer ZEP aufgrund der stabilen wirtschaftlichen oder sozialen Umstände hinterfragt werden kann.¹⁶⁸

Zur Illustrierung dieser Aussage sei auf das folgende Beispiel hingewiesen: Vor der großen ZEP-Welle von 1990 wurden in vergleichsweise wirtschaftlich und sozial stabilen Regionen Frankreichs, wie den *départements* Aquitaine oder Seine Maritime, eine Vielzahl von ZEP eingerichtet, während es in Marseille, der drittgrößten Stadt Frankreichs mit äußerst schwierigen Vierteln, bis zu dieser Zeit noch keine einzige ZEP-Schule gab. Hierin lässt sich eine Tendenz erkennen, nämlich dass die tatsächliche Einrichtung von Zonen vorrangiger Bildung stark von den politischen Umständen ihrer Region beeinflusst waren und auch immer noch sind.¹⁶⁹ Politische Einflüsse prägen seit jeher die ZEP, wenngleich der Grundgedanke der Bekämpfung von Schulversagen weitestgehend im Zentrum stand. Doch wie das Beispiel aufzeigt, wurde der ZEP-Status auch von örtlichen Politikern benutzt, um über den Status ihrer eigenen Region zu reflektieren.¹⁷⁰

4.1.2 Auswirkungen des ZEP-Status auf Schulen

Mit der Verleihung des *prioritaire*-Status an Schulen geht eine Vielzahl von Veränderungen einher, die diese in ihren Grundzügen verändern können. So bringt der ZEP-Status zwar staatliche Förderungen mit sich, um den Regionen die Möglichkeit zu geben, eigene pädagogische Programme zu entwickeln und durchzuführen, allerdings zeigen Studien, dass sich der Schulalltag auch verändert, sowohl mit positiven als auch negativen Tendenzen. Um diese Veränderungen in eine möglichst positive Richtung zu lenken, wurde das Konzept der ZEP, wie bereits angesprochen wurde, immer wieder umgestaltet und seit Anfang der 2000er Jahre sollen sie den SchülerInnen nicht nur eine gleiche Chance auf Bildungserfolg zugestehen, sondern zur Schaffung einer allgemeinen Basis von Kernkompetenzen in Verbindung mit Fähigkeiten und Grundkenntnissen beitragen.¹⁷¹ Diese Reformen waren breit gefächert, doch haben sich vier Punkte in Zusammenhang mit dem ZEP-Status als konstant präsent erwiesen:

1. Die Gründung der Zonen vorrangiger Bildung bedeutet eine Veränderung des Klassenklimas an den entsprechenden Schulen. Während in den 1980er Jahren die

¹⁶⁸ Vgl. Ebda, S. 352.

¹⁶⁹ Vgl. Ebda, S. 353-353.

¹⁷⁰ Vgl. Henriot-van Zanten, Agnès (1990): *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. S. 199.

¹⁷¹ Vgl. Delory-Momberger, Christine (2012): S. 27.

Klassengrößen an ZEP-Schulen im Durchschnitt noch 7-9% größer waren als an nicht ZEP-Schulen, so hat sich dieser Trend im Lauf der Jahre umgekehrt, da in den späten 1990er Jahren im Durchschnitt eine nicht-ZEP-Klasse um gut zwei SchülerInnen größer war, als eine ZEP-Klasse.¹⁷² Dieser Trend kann einerseits als positiv gewertet werden, da die LehrerInnen durch die geringere Schüleranzahl mehr Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben, andererseits weist dieser Trend aber auf eine negative Tendenz in Bezug auf den *prioritaire*-Status hin, nämlich dass durch die Ernennung einer Schule zur *Zone d'éducation prioritaire* diese weniger attraktiv für SchülerInnen ist.¹⁷³

2. Es ergab sich daraus auch einen Wandel innerhalb der Lehrerschaft an den entsprechenden Schulen, der auf die Verleihung des ZEP-Status zurückgeführt werden kann. Hierbei lässt sich diskutieren, ob sich bei der Ernennung von ZEP-Schulen die Qualität des Unterrichts durch die Lehrerschaft verbessert oder verschlechtert. Um transparent zu machen, was den Lehrkörper an ZEP-Schulen so besonders macht, sei darauf hingewiesen, dass die Schulen ihre LehrerInnen nicht selbst anstellen, sondern die Plätze vom *Ministère d'éducation nationale* zugeteilt werden. Und dies geschieht nach einem ausgeklügelten System, das ältere Lehrpersonen bevorzugt. Zwar können die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Bewerbung Präferenzen angeben, allerdings werden Stellen an ZEP eher an erfahrene, als an neu einsteigende LehrerInnen vergeben. Da die ZEP-Schulen, wie auf den folgenden Seiten noch ausgeführt wird, mit einer Art „Etikett“¹⁷⁴ behaftet sind, finden sich auf den Präferenzlisten der BewerberInnen kaum Schulen, die sich in einem prioritären Sektor befinden, sodass entgegen der Intention des Ministeriums hauptsächlich junge Lehrkörper an diese Schulen versetzt werden.¹⁷⁵ Zwar lockt das Unterrichtsministerium mit Prämien und erhöhter Bezahlung, jedoch kann generell gesagt werden, dass sich der ZEP-Status einer Schule negativ auf ihre Lehrerschaft auswirkt, da diese in unterprivilegierte Schulen gelangt, wobei erschwerend hinzu kommt, dass unerfahrene JunglehrerInnen eine mit einem Stigma behaftete Schülerschaft unterrichten müssen.¹⁷⁶

¹⁷² Vgl. Bénabou (2009): S. 350.

¹⁷³ Vgl. Ebda, S. 352.

¹⁷⁴ Vgl. Henriot-van Zanten (1990): S. 193.

¹⁷⁵ Vgl. Bénabou (2009): S. 351.

¹⁷⁶ Vgl. Ebda, S. 355.

3. Mit der Verleihung eines *prioritaire*-Status werden auch Schwierigkeiten politischer Natur losgetreten, da es durch das Miteinbeziehen vieler entscheidungsberechtigter Instanzen in unterschiedlichen Ressorts, zu einem wahren „jeu des forces“¹⁷⁷ kommt. Bildungspolitische Entscheidungen werden durch das ZEP-Programm an regionale Instanzen übergeben, was als weiteres Problem die regional unterschiedliche Handhabung dieser verursacht. Wie bereits aufgezeigt wurde, gibt es keine festgelegten Kriterien, die zur Schaffung einer Zone vorrangiger Bildung führen, weshalb örtliche Instanzen selbst darüber debattieren müssen, ob sie sich für den *prioritaire*-Status qualifiziert finden oder nicht. Dieser Umstand lässt das Fehlen eines tatsächlichen und festgeschriebenen Bildungsprogramms erkennen, das das Entstehen von ausgeklügelten Bildungsprojekten, die ursprünglich das Ziel einer jeden ZEP-Schule sein sollten, schwierig macht. Umgekehrt lässt die fehlende Kohärenz im Programm auch eine aktive Zusammenarbeit zwischen Schulen vermissen, die gemeinsam erfolgreiche Projekte besser austauschen und adaptieren könnten.¹⁷⁸
4. Nicht zu vernachlässigen ist auch die Haltung von betroffenen Eltern gegenüber bestimmten Schulen. Wie bereits zuvor aufgezeigt wurde, erfreuen sich ZEP-Schulen bei der Lehrerschaft nicht gerade großer Beliebtheit. Ähnlich verhält es sich auch mit den Eltern, die in Frankreich das Recht haben, sich eine Schule innerhalb ihres Gebietes auszusuchen. Es liegt eine sogenannte *Carte scolaire* vor, die die einzelnen Schulsprengel in Frankreich festlegt und auf der die wählbaren Schulen festgelegt sind. Doch diese Karte wird von vielen Eltern mit Absicht umgangen, um ihre Kinder eben nicht in eine Schule mit schlechtem Ruf schicken zu müssen.¹⁷⁹

4.1.3 Das Problem der Heterogenität in ZEP-Schulen

Neben der zuvor aufgezeigten konstant bleibenden Auswirkungen auf Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft sowie die Regionalpolitik, ist und war das größte Problem von ZEP-Schulen seit jeher die heterogen zusammengesetzte Schülerschaft. Zwar wollte man mit der Gründung der Zonen vorrangiger Bildung einem negativen Trend in der sozialen Entwicklung bestimmter Viertel entgegenwirken, allerdings kristallisierte sich schon früh heraus, dass spezielle

¹⁷⁷ Chambon (1988): S. 34.

¹⁷⁸ Vgl. Bénabou (2009): S. 355.

¹⁷⁹ Vgl. Lapeyronnie, Didier (2009): *Rassismus, städtische Räume und der Begriff des „Ghettos“ in Frankreich*. In: Ottersbach, Markus; Zitzmann, Thomas (Hrsg.) (2009): *Jugendliche im Abseits. Zur Situation in französischen und deutschen marginalisierten Stadtquartieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23.

Bildungseinrichtungen die Probleme ganzer Stadt- und Bezirksteile nicht lösen können.¹⁸⁰ Im Gegenteil, denn die Ernennung vereinzelter Gebiete, die ohnedies schon mit einer Vielzahl von (bildungs-)politischen, sozialen, religiösen und kulturellen Konflikten zu kämpfen hatten, führte zu einer weiteren Verschlechterung der Situation.¹⁸¹

Heterogenität der SchülerInnen ist innerhalb jeder Schule ein äußerst wichtiger Faktor. Zwar neigt man in Frankreich dazu alle Schülerinnen und Schüler gleich im Sinne der *Égalité* zu betrachten, wobei dem auch nichts entgegenzusetzen wäre, jedoch wird im Unterricht nicht weiter auf die verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründe der Schülerschaft eingegangen. Gerade in unterprivilegierten Vierteln, in denen sich ZEP-Schulen nun einmal befinden, wäre es wichtig, die Heterogenität der SchülerInnen zu akzeptieren und als weiteren Nutzen zu erkennen, da:

“[...] contrary to generally accepted ideas, pupils from ZEPs are not characterised so much by their homogeneity but rather by their heterogeneity, presenting a far greater range of educational performance and competencies than elsewhere.”¹⁸²

Diesem Zitat kann man entnehmen, dass Heterogenität nicht grundsätzlich als Problem zu werten ist, sondern dass sie als Chance für den Schulalltag betrachtet und als Ressource eingesetzt werden kann. Und gerade Zonen vorrangiger Bildung könnten diese Chance, aufgrund der Vielzahl von ethnischen, sozialen und kulturellen Unterschieden, perfekt nutzen, um ein effizientes und innovatives Lernmilieu zu kreieren.

Vielleicht ist der Schlüssel zu einem, in der Grundidee von *Zones d'éducation prioritaires* verankerten, innovativen und neuen Bildungskonzepts, ja die Anerkennung und Akzeptanz der heterogenen Schülerschaft, die gerade aufgrund ihrer vielseitigen Unterschiede den Nährboden für eine erfolgreiche und bereichernde ZEP schaffen. In den 1980er Jahren schon bezeichnete man die ZEP als „Lieu privilégié d'innovation [...]“.¹⁸³ Allerdings lässt sich dies in Frankreich, mit seiner stark zentralistisch geprägten Schultradition nur schwer umsetzen, was mitunter daran liegt, dass Heterogenität, wie zu Beginn dieses Kapitels angemerkt, als eines der Grundprobleme von ZEP-Schulen angesehen wird.

Dies ergibt sich wohl auch aus der Grundidee des französischen Bildungssystems, das darauf abzielt, *citoyens* – französische BürgerInnen – hervorzubringen, wodurch die Schule ein nationales Ideal zu erfüllen hat. Gerade für solch ein System stellt die vorhandene

¹⁸⁰ Vgl. Chambon (1988): S. 36.

¹⁸¹ Vgl. Bertucci (2005) S. 10.

¹⁸² Zay (2009): p. 193.

¹⁸³ Chambon (1988): S. 36.

Heterogenität ihrer Mitglieder ein Problem dar, da die erwünschten Voraussetzungen der Nation nicht in der Heterogenität, sondern in der Homogenität liegen.¹⁸⁴ Wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit jedoch bereits aufgezeigt wurde, steckt hinter der Idee eines Nationalstaates bzw. hinter jener einer einheitlichen Nation sehr viel mehr, als die potentielle Homogenität der Mitglieder. Die Idee von Homogenität als eine Form von „Einheitlichkeit“ ist ohnehin eher ein von Nationalstaaten erwünschtes Ideal, als tatsächliche Realität, da sich die Bevölkerung kaum aus einer homogenen Bürgerschaft zusammensetzt, sondern ethnische, kulturelle und soziale Unterschiede omnipräsente Realität sind.¹⁸⁵

In einem Staat wie Frankreich, der noch immer stark auf der Idee einer homogenen Bevölkerung aufbaut, entstehen somit vor allem in der Schule Probleme, da auch die Schülerschaft stets heterogen, nicht nur in Bezug auf Ethnie, sondern auch auf Interessenslagen und Persönlichkeiten der SchülerInnen, zusammengesetzt ist. In diesem staatlichen Schulsystem bleibt Heterogenität somit ein „Störfaktor“, denn „La différence est perçue comme un handicap socioculturel [...], elle est comprise non pas comme une richesse mais comme une lacune. La norme reste bien la recherché de l’identique, de la similitude.“¹⁸⁶ Dieses Zitat weist sehr gut auf eines der größten Probleme des französischen Schulsystems hin, nämlich der Drang zur Normierung zugunsten einer vermeintlichen Einheit der Schülerschaft.

4.1.4 Die Frage der Diskriminierung durch ZEP

Wenn die Heterogenität der SchülerInnen schon im Vorhinein als Problem betrachtet wird, so liegt der Verdacht der Diskriminierung und Benachteiligung durch die Zonen vorrangiger Bildung mehr als nahe.

ZEP sind vorrangig bereits durch ihren Namen diskriminierend. Dies mag vor allem in einem Staat wie Frankreich verwundern, der ansonsten durch seine nationalen Ambitionen auch in bildungspolitischen Fragen stark auf Homogenität abzielt. Aufgrund der Tatsache, dass die *Zones d’éducation prioritaires* ein dezidiertes geographisches Gebiet umfassen, erfolgt schon eine kategorische Einordnung, die einen Bedarf an „vorrangiger Bildung“ innerhalb dieses Gebietes vorsieht. Alleine hierdurch heben sich diese speziellen Regionen bereits von anderen Gebieten innerhalb Frankreichs ab, und dies aufgrund des größtenteils negativen Rufs der ZEP.

¹⁸⁴ Vgl. Hauff (1993): S. 25.

¹⁸⁵ Vgl. Ebda, S. 25f.

¹⁸⁶ Bertucci (2005): S. 19.

Daher kann gesagt werden, dass allein der Name dieser prioritären Bildungszonen eine diskriminierende Notion aufweist, was im Grunde gegen das proklamierte Grundprinzip der *Égalité* verstößt.¹⁸⁷

Schon alleine dadurch, dass die meisten ZEP-Schulen in sozial schwächeren Vierteln liegen, wird die dort lebende Schülerschaft benachteiligend behandelt, da die zuvor thematisierte Heterogenität noch immer als Problem, statt als Chance wahrgenommen wird. Zwar können sich ethnische und kulturelle Unterschiede durchaus kritisch auf das Zusammenleben in Vierteln auswirken, jedoch können diese *Quartiers* auch als Zentren und Quelle einer großen „mixité, [...] diversité fonctionnelle [...]“ und somit als ein „[...] espace d’intégration et de socialisation“¹⁸⁸ betrachtet werden, in der Unterschiede keine Problem, sondern eine Ressource darstellen. Käme es hierbei zu einem Umdenken, könnte dies einer der Schlüssel und Wege zu einem egalitären Schulwesen sein, in dem „[...] differences between students, in interests, knowledge, skills, background, home language, attainments or impairments can be resources to support learning.“¹⁸⁹

Abschließend soll nun noch eine Einordnung der Form von Diskriminierung, die durch die Zonen vorrangiger Bildung entsteht, erfolgen. Die Grundidee der ZEP-Schulen stützte sich auf die Praktiken positiver Diskriminierung.¹⁹⁰ Doch im Lauf der Zeit entwickelten sich die *Zones d’éducation prioritaires* in die entgegengesetzte Richtung. Wie durch die vorhergehenden Beispiele aufgezeigt werden konnte, wurde der Grundgedanke der Schaffung von Bildungschancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler nie aus den Augen verloren, jedoch aufgrund gesetzter bildungspolitischer Maßnahmen nicht wirklich in die Realität umgesetzt. Dies liegt unter anderem daran, dass das staatliche Schulsystem Frankreichs, das stark auf eine „gemeinsame nationale Identität“ aufbaut, in einem Konflikt zwischen dem politisch Wünschenswerten und den Bedürfnissen der individuellen SchülerInnen steckt. Schule ist zudem ein Ort, an dem sich vorherrschende Vorurteile einer Gesellschaft reproduzieren und bekräftigen, wodurch Minderheiten wiederum benachteiligt werden. Dies ist ein generelles Problem von Schulen in Staaten, die wie Frankreich auf Homogenität fokussiert sind, denn:

¹⁸⁷ Vgl. Ebda, S. 15.

¹⁸⁸ Ebda, S. 12.

¹⁸⁹ Ainscow, Mel; Booth, Tony (2002): *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies in Inclusive Education. Zugriff unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (letzter Zugriff: 13.März 2014) (*Diese Quelle wird in den nachfolgenden Zitaten unter „Index for Inclusion“ angeführt.) S. 4.

¹⁹⁰ Vgl. Chambon (1988): S. 31.

„Schule soll pädagogisch „ausbügeln“, was politisch in ihr produziert wird. Für den Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität heißt das, daß Schule der Fiktion der Homogenität verpflichtet ist und daher Ausgrenzungen produziert, gleichzeitig aber pädagogische Maßnahmen ergreifen soll, um die aus der Ausgrenzung erwachsenden Verhaltensweisen „Diskriminierung“ und „vorurteilshafte Einstellungen“ zu reduzieren“.¹⁹¹

Und genau in diesem Spannungsfeld von pädagogischen Maßnahmen, die Vorurteile und Diskriminierung beseitigen sollen, und der tatsächlichen Realität befinden sich in erster Linie ZEP-Schulen. Wie schon dargelegt wurde, sollte dabei durch positiv diskriminierende Maßnahmen gegen das Schulversagen in unterprivilegierten Vierteln vorgegangen werden. Doch im Grunde hat die Ernennung in bestimmten Gebieten zu einer ZEP zu keiner Verbesserung, sondern im Gegenteil zu einer Verschlechterung der Situation geführt.¹⁹² Somit kann jene positive Form der Diskriminierung, die zu Beginn der gesetzten Maßnahmen durch ZEP initiiert werden sollte, dennoch aus heutiger Sicht nur als negative Diskriminierung bewertet werden, da ZEP zwar durchaus den Bildungserfolg ihrer SchülerInnen erhöhen sollten, dies jedoch aufgrund der Stigmatisierung und der vorherrschenden Vorurteile diesen Zonen vorrangiger Bildung gegenüber, nicht der Fall ist.¹⁹³ Man könnte fast von einem Versagen des Bildungssystems in Bezug auf ZEP sprechen, da die Benachteiligung der Jugendlichen innerhalb der entsprechenden Viertel nicht vermindert werden konnte und sich ihre Chancen auf Bildungsgleichheit auch nicht verbesserten:

„Die Jugendlichen sind Opfer, Opfer der Diskriminierung, der Bosheit, der Ungleichheiten, des „Systems“, das sie nicht will. Je weniger sie mit der Gesellschaft zu tun haben, desto mehr sind sie überzeugt von ihrer Abartigkeit und der Realität der Diskriminierung.“¹⁹⁴

Somit kann abschließend gesagt werden, dass Jugendliche dem System ausgeliefert sind. Einem System, dass sich zwar bemüht durch gezielte pädagogische Maßnahmen wie den ZEP soziale Segregation und Diskriminierung durch das Schulwesen zu vermindern, dies allerdings aufgrund der vorherrschenden Vorurteile gewissen Gegenden und Bevölkerungsschichten gegenüber, nicht wirklich umzusetzen gelingt, sondern Ungleichheiten im Setting Schule noch verstärkt werden.¹⁹⁵

¹⁹¹ Hauff (1993): S. 114f.

¹⁹² Vgl. Chambon (1988): S. 36.

¹⁹³ Vgl. Bénabou (2009): S. 352.

¹⁹⁴ Lapeyronnie (2009): S. 35.

¹⁹⁵ Vgl. Ebda, S. 23.

4.2 *Laïcité*

Nachdem nun der problematische Fall der *Zones d'éducation prioritaires* und dessen benachteiligende Auswirkungen auf die Schüler- und Lehrerschaft bestimmter Gebiete Frankreichs dargestellt wurde, soll nun ein weiterer Sonderfall des französischen Schulsystems im Zentrum genauerer Betrachtungen stehen, nämlich die praktizierte *Laïcité* an den französischen Schulen. Sie stellt insofern einen problematischen Fall im Schulsystem dar, da sie zwar einerseits sozialer Differenzierung aufgrund von religiöser Glaubenszugehörigkeit entgegen wirken soll, sie andererseits allerdings gerade im Schulalltag nur teilweise mit den Grundprinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in Verbindung gebracht werden kann.

4.2.1 Historischer Hintergrund des Laizismus in Frankreich

Vorerst soll die historische Entwicklung der *Laïcité* genauer thematisiert werden. Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit beschrieben wurde, führte Jules Ferry im 19. Jahrhundert die französische Schule in ihren Grundfesten ein, nämlich die kostenfreie, verpflichtende, laizistische Schule. Das Wort *Laïcité* selbst geht aus dem Griechischen hervor, wo der Begriff *λαϊκισμός* für „Laie“ im Sinne von „nicht-klerikal“ steht, wodurch die Trennung von Kirche und Staat explizit zum Ausdruck gebracht wird. Seit den 1870er Jahren wird das Wort *Laïcité* in den französischen Wörterbüchern, wie dem Larousse, geführt und vor allem dem Bildungssektor zugesprochen.¹⁹⁶ Doch die Diskussionen rund um die Einführung der laizistischen Schule waren keineswegs einfach.

Die *école laïque* war nämlich als Instrument der Bourgeoisie geschaffen worden, um ihre Stellung im Gesellschaftsgefüge zu stärken.¹⁹⁷ Nach der Einführung der laizistischen Schule durch das entsprechende Gesetz vom 28. März 1882, wurde das Thema dieser neuen Form der Schule in der Presse kontrovers diskutiert und galt als sehr umstritten. Man verstand laizistisch in Zusammenhang mit der Schule als konfessionelle Neutralität, die wiederum als Synonym für religionslos gehandelt wurde. Eine der größten Befürchtungen bzw. Streitpunkte war die Frage,

¹⁹⁶ Vgl. Champeil-Desplats, Veronique (2012): *Laïcité et liberté religieuse en France: aux sources de la loi interdisant la dissimulation intégrale du visage dans l'espace public*. In: *Revista Derecho Del Estado*, 29. Zugang unter: <http://search.proquest.com/docview/1438737945?accountid=14682> (letzter Zugriff: 18. März 2013). S. 53.

¹⁹⁷ Vgl. Ozouf, Mona (1984): *L'école de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris: Gallimard. S. 162.

ob man die Religion ganz aus dem Klassenzimmer verbannen würde.¹⁹⁸ Diesem Punkt wollte man durch den Gesetzesentwurf von 1882 entgegenwirken, indem man den SchülerInnen und Eltern einen Tag in der Woche zugestand, an dem die religiöse Bildung der Kinder durchgeführt werden konnte. Hierdurch wurde aber ebenso deutlich, dass Glaube und die Zugehörigkeit zu einer Religion eine Privatangelegenheit sind, die in der Schule als staatliche Institution nichts zu suchen hat. Die Schule hat sich, im Gegensatz zum Elternhaus, der Bildung zukünftiger guter *citoyens* zu verschreiben und sich daher auch nicht mit klerikalen Inhalten zu befassen.¹⁹⁹

Kritiker der neuen laizistischen Schule bezogen sich immer auf die Sorge, dass die Schule in dieser neuen Form, die Religion nur als Privatangelegenheit betrachtet, den SchülerInnen keine Möglichkeit zur Vertiefung der Glaubenslehre gäbe und die *morale* der Kinder sich durch dieses Fehlen von Vermittlung religiöser Werte verschlechtern würde. Doch diesen Argumenten wirkten Ferry und Jules Simon entgegen, indem sie allen Kritikern zum Trotz, darauf hinwiesen, dass die Förderung moralischer Werte – der *morale laïque* – auch ohne ein religiöses Fundament erfolgen könne. Für Ferry hatten kirchliche Angelegenheiten und Inhalte in den Staatsgeschäften, und damit in einer staatlichen Institution wie der Schule, nichts verloren, da die Übermacht der Kirche die Angelegenheiten eines Staates gefährden könne.²⁰⁰ Hierdurch wird klar, dass Ferry durch seine Gesetze den Einfluss der Kirche nicht nur auf die Schule, sondern auf den Staat allgemein begrenzen wollte. Dies setzte er schließlich auch im Jahr 1905 durch, in dem ein Gesetz verabschiedet wurde, das die komplette Säkularisierung des Staates vorsah und Religion aus den Staatsgeschäften verbannte.²⁰¹

Gemäß dieser Intention ist festzustellen, dass die sogenannten *lois Ferry*, die im ersten Kapitel dieser Arbeit beschrieben wurden, nicht nur der entscheidende Schritt zur Säkularisierung der Schule, sondern ganz allgemein zum Ausschluss der Religion aus den Staatsangelegenheiten waren. Wie bereits angesprochen worden ist, verschrieb sich die laizistische Schule der Heranbildung guter StaatsbürgerInnen, die in der Schule die Werte Frankreichs lernen sollten. Das Kreuz war *Marianne*, als Inkarnationsfigur der französischen Republik in den Klassen, gewichen und anstatt religiöser Werte wurde durch das Konzept des Laizismus die Heranbildung der *morale laïque* gefördert. Wie man sich aber vorstellen kann, stieß die Verabschiedung des Gesetzes von 1882 nicht auf großen Anklang, vor allem in Gebieten, in denen der Katholizismus dominierte, jedoch konnte das Gesetz nach Belieben interpretiert

¹⁹⁸ Vgl. Ozouf (1992): S. 73.

¹⁹⁹ Vgl. Champeil-Desplats (2012): S. 354.

²⁰⁰ Vgl. Ozouf (1992): S. 74.

²⁰¹ Vgl. Darcos (2006): S. 41-42.

werden, da es zwar eine laizistische Schule vorsah, allerdings der Lehrkörper in diesem Gesetz nicht dezidiert erwähnt wurde. Aus diesem Grund wurde gut vier Jahre später, nämlich im Jahr 1886, die *laïcisation* der Lehrerschaft per Gesetz verabschiedet und die Ausbildung der Kinder an französischen Schulen nur noch LehrerInnen übergeben, die sich einem rein säkularen Unterricht verschrieben.²⁰²

Dieser Schritt war nachfolgend auf das Gesetz von 1882 durchaus legitim, denn wie sich bald nach dem *rentrée*, dem Schulbeginn im Oktober 1882 abzeichnete, war die *laïcisation* Frankreichs nicht überall gleich ernst genommen worden. Mancherorts wurde sie schneller, andernorts langsamer durchgesetzt, sodass der Laizismus vor allem in katholisch dominierten Gebieten eine leere Phrase war und nicht in die Tat umgesetzt wurde. Auf diese Entwicklungen reagierte Ferry mit seinem im November 1883 verfassten „*Lettre aux instituteurs*“, in dem er die Wichtigkeit der neutralen Werthaltung der Lehrer für die laizistische Ausbildung der Schülerinnen und Schüler hervorhob.²⁰³ Es ging ihm auch darum, diese neue, laizistische Lehrerschaft mit „guter Methoden“ zu rekrutieren und auszubilden, damit ihr späterer Unterricht den Interessen der Republik Frankreich entgegenkam.²⁰⁴

4.2.2 Inhalte des *enseignement laïque*

Man kann demzufolge die *école laïque* auch als die Schule der Republik bezeichnen, da in ihr viele den Sieg der Republik über die Monarchie sehen, und man diesen Siegeszug der Republik als einzig vernünftige Staatsform für ein Land wie Frankreich erkannte, die man auch in der Schule manifestieren wollte.²⁰⁵ Mona Ozouf geht noch weiter, und spricht von einer wahren Inkarnation der Republik durch die Schule:

„[...] l'école laïque n'est pas célébrée comme un lieu d'inculcation mais comme un lieu d'incarnation: celui où prend forme la civilisation républicaine, et qui symbolise donc la grande victoire historique remportée par la gauche française cent ans après la Révolution.“²⁰⁶

Man kann demnach von einer „*école de la République pour la République*“²⁰⁷ sprechen, da sie einerseits durch die Republik begründet wurde und andererseits durch sie die Werte der

²⁰² Vgl. Ozouf (1992): S. 91.

²⁰³ Vgl. Ebda, S. 107f.

²⁰⁴ Vgl. Chanet (1996) : S. 47.

²⁰⁵ Vgl. Ebda, S. 12.

²⁰⁶ Ozouf (1984) : S. 254.

²⁰⁷ Mole, Frédérique (2010): *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes: Presses Univ. de Rennes (u.a.). S. 12.

Republik Frankreich vermittelt werden sollten. Und dies war nur dann möglich, wenn : „[...]l'élève devrait laisser à la porte de l'école ses convictions religieuses, comme ses particularismes ethniques ou régionaux, pour mieux s'ouvrir à la transmission d'un savoir conçu comme universel et émancipateur.“²⁰⁸

Mit diesem Zitat soll auf ein Phänomen, das sich durch die laizistische Schule und die durchgesetzte Zentralisierung im französischen Schulsystem, gemäß dem Gesetz von 1886 weiterentwickelte, übergeleitet werden, nämlich dem Drang zur Vereinheitlichung und Homogenisierung der Schülerschaft. Wie verdeutlicht wurde, waren die Zugehörigkeit zu einer Religion sowie ethnische oder regionale Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer unerwünscht. Somit ging die Säkularisierung der Schule durch die *lois Ferry* auch mit einem Zurückdrängen regionaler Besonderheiten einher, die zugunsten der Glorifizierung der gemeinsamen Heimat weichen mussten. Man könnte fast von einer Verlagerung der Extreme sprechen, denn während die religiöse Ausbildung vor der Etablierung des laizistischen Gedankenguts an Schulen im Jahr 1882 noch immanenter Bestandteil der Schulen war, war diese nach der Einführung des Laizismus verschwunden und gänzlich der Vermittlung patriotischer Inhalte gewichen: „Ainsi la patrie joue, dans l'école laïque, le rôle réservé à Dieu dans l'école congréganiste.“²⁰⁹

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass die Grundaufgabe der laizistischen Schule darin lag, den Schülerinnen und Schüler ein Grundwissen beizubringen, und Grundfertigkeiten wie lesen, schreiben und rechnen zu lehren. Und dies sollte einerseits durch ausschließlich den Idealen des Laizismus verpflichteten Lehrerinnen und Lehrern, sowie andererseits durch neu erstellte Lehrbücher erfolgen. Nach der Durchsetzung des Gesetzes von 1882 gab es eine wahre Flut an neu erscheinenden Fachperiodika und Schulbüchern, die nach dem Konzept der *Laïcité* entstanden waren.²¹⁰ Was all diese neu geschaffenen *manuels* miteinander verband, war ihr Kernziel, das darin lag, den Schülerinnen und Schülern die Liebe zur Heimat Frankreich zu lehren und ihnen die Grundwerte eines guten französischen Staatsbürgers beizubringen. Hierbei orientierte man sich interessanterweise an den Preußen und ihren Idealen: Disziplin, Fleiß und Patriotismus:

„Ainsi, les fondateurs de l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire [...] ont trouvé dans la défaite de 1870 et les explications qu'ils en ont données – la supériorité de l'Allemagne dans le domaine de l'instruction du peuple et des élites – des raisons

²⁰⁸ Massignon, Bérengère (2000): *Laïcité et gestion de la diversité religieuse à l'école publique en France*. In : *Social Compass*, 47 (2000). S. 354.

²⁰⁹ Ozouf (1992): S. 114.

²¹⁰ Vgl. Darcos (2006): S. 135ff.

supplémentaires à leur combat. En faisant le lien entre éducation et patriotisme, ils ont rencontré dans l'opinion un écho sans lequel l'éclosion scolaire des années 1880 n'aurait sans doute pas été aussi facile ni aussi féconde. ²¹¹

Demgemäß waren Patriotismus und Schule eins geworden und die Liebe zur Heimat sowie deren Werte wurden in der Schule durch verschiedene Lieder und Lehrbücher proklamiert. Die Staatsbürgerkunde – *l'éducation civique* – war somit durch die Veränderungen des Schulwesens im späten 19. Jahrhundert zum Herzstück der laizistischen Schule geworden, und diese zielte darauf ab eine Einheit innerhalb Frankreichs herzustellen, die auf der *morale laïque* beruhte. Schulbücher und Lieder sollten diese über Generationen hinweg wahren, indem sie Frankreich glorifizierten und den Patriotismus förderten. ²¹²

4.2.2.1 Lehrbuch : *Le tour de la France par deux enfants*

Als Bibel des *enseignement laïque* kann das Büchlein „*Le tour de la France par deux enfants*“ betrachtet werden. Dieses von Augustine Fouillée verfasste und 1877 veröffentlichte Lehrbuch wurde hundertfach neu aufgelegt und begleitete Schulkinder in Frankreich über Jahrzehnte hinweg. Allein in den ersten zehn Jahren nach der Entstehung dieses Lehrwerks wurden drei Millionen Exemplare gedruckt; bis ins 20. Jahrhundert hinein sollte sich die Anzahl fast verdreifachen. Man kann somit wirklich von *dem* Lehrwerk der französischen Republik sprechen, das ausschließlich auf die Heranbildung guter *citoyens* ausgelegt war. ²¹³ Somit hatte dieses kleine Lehrwerk als „Lehrbuch der Republik“ eine Vielzahl von Zwecken zu erfüllen, die den staatlichen Interessen entgegenkommen sollten.

Der erste wichtige Zweck der erfüllt werden sollte, lässt sich bereits aus dem Untertitel – „*Devoir et Patrie*“ – ablesen. Durch das Büchlein sollte den Kindern vor Augen geführt werden, welche Aufgaben von einem guten Franzosen bzw. einer guten Französin gefordert wurden. Diese wurden, wie bereits erwähnt, in Anlehnung an die preußischen Ideale festgelegt, um durch pflichtbewusstes Arbeiten in der Schule, auch auf ein Pflichtgefühl gegenüber seinem Heimatland abzielen. Das Werk ist beinahe eine Hymne auf den Arbeitseifer und Fleiß, der von guten *citoyens* gefordert wird und das versteckte Ziel des Büchleins schwingt hier und da auch mit, wenn es zum Beispiel heißt: „Oh, dit Julien, j'aime la France de tout mon coeur. Je voudrais qu'elle fût la première nation du monde...“ ²¹⁴ Durch dieses Zitat aus dem Buch wird

²¹¹ Ebda, S. 131.

²¹² Vgl. Ozouf (1992): S. 111-113.

²¹³ Vgl. Darcos (2006): S. 135f.

²¹⁴ Zitiert nach: Ozouf (1992): S. 123.

eindeutig der vorrangige Zweck des Lehrwerks, aber auch der laizistischen Schule allgemein, klar: Frankreich sollte durch die Verbreitung patriotischer Propagandabilder in der Schule nach und nach zur größten Nation der Welt aufsteigen, was nicht weiter verwundert, da sich die Franzosen auch heute noch als die *grande nation* bezeichnen. Und dieses Bewusstsein in den Kindern sollte nicht nur durch die in *Le tour de la France par deux enfants* dargestellten Heimatliebe hervorgerufen werden, sondern durch die allgemeine Glorifikation der Französischen Revolution als *das* bedeutendste Ereignis der französischen Geschichte.²¹⁵ Somit kann als prioritäres Ziel dieses Lehrwerks eindeutig die Heroisierung des Heimatlandes und seiner Geschichte genannt werden, die darauf abzielte, den Patriotismus in Frankreich zu stärken und Frankreich somit durch die *éducation laïque* zu einer unüberwindbaren Einheit zu machen.²¹⁶

Als zweiten großen Zweck, kann man die Homogenisierung des französischen Volkes sehen, da gemäß dem einheitlichen Lehrwerk auch ein einheitliches Bild des Heimatlandes propagiert wurde, weshalb dieses auch nur in einer einzigen Sprache – dem Französischen – erfolgte. Somit stärkte die Verbreitung von *Le tour de la France par deux enfants* auch die Verbreitung des Französischen als einzig zulässige Sprache innerhalb der Republik. Diese Intension wird verdeutlicht, wenn man eine Konversation zwischen den beiden Protagonisten genauer betrachtet:

„Pourquoi donc tous les gens de ce pays-ci ne parlent-ils pas le français? C’est que tous n’ont pu aller à l’école. Mais dans un certain nombre d’années il n’en sera plus ainsi et par toute la France on saura parler la langue de la patrie.“²¹⁷

Es kann nicht geleugnet werden, dass innerhalb der Republik Frankreich nur eine Sprache zulässig ist, und dass es die Aufgabe der Schule ist, einzig in dieser Sprache – der *langue de la patrie* – zu unterrichten, um die Verständigung zwischen allen Französischen und Franzosen zu erreichen, und hierdurch wieder die zuvor angesprochene Einheit im französischen Volk zu erzielen. Ein unbedachter Fauxpas dieses Trends in der frühen *école laïque* durch Jules Ferry, den man an dieser Stelle aber durchaus benennen muss ist jener, dass Zugunsten der Homogenisierung und Vereinheitlichung des Schulwesens in allen Regionen Frankreichs, vor allem durch die Einführung der französischen Sprache als einzig zulässige Unterrichtssprache, der Reichtum an Regionalsprachen und Kulturen stark zurückgedrängt wurde, oder wie es

²¹⁵ Vgl. Jansen (2007): S. 131.

²¹⁶ Vgl. Ozouf (1992): S. 112f.

²¹⁷ Zitiert nach : Gherardi (2007): S. 151.

Mona Ozouf beschreibt: „[...] « l’ethnie dominante » a tué les cultures minoritaires“.²¹⁸ Allerdings muss man sich auch in den Geist zurückversetzen und den Pädagogen des späten 19. Jahrhunderts zugestehen, dass sie das Zurückdrängen der Regionalsprachen und –kulturen vielleicht gar nicht als solches betrachteten, sondern vielmehr als notwendigen Schritt zur Schaffung der nationalen Einheit sahen, die sie durch das laizistisch, republikanische Schulwesen entstehen lassen wollten.²¹⁹

Am Beispiel des angeführten Lehrwerks der Republik konnte aufgezeigt werden, dass Patriotismus in der laizistischen Schule von Jules Ferry propagiert wurde und mit dieser Glorifizierung des Heimatlandes auch eine Homogenisierung Frankreichs einherging. Die Schaffung nationaler Einheit schien erstrebenswert, weshalb der öffentliche Sektor zentralisiert wurde und durch die Schule ein Bild Frankreichs an die Jugend weitergegeben werden sollte, wie diese es auch später an ihre eigenen Kinder und Enkelkinder weitergeben würden, gemäß dem Motto: *Vive la patrie*.²²⁰

4.2.3 Das Konzept der *Laïcité* im heutigen Schulwesen

Wie auf den vorhergehenden Seiten aufgezeigt wurde, durchlief die Einführung der laizistischen Schule eine bewegte Geschichte und nahm einen wichtigen Platz in der Schaffung nationaler Identität in Frankreich ein. Doch welchen Stellenwert hat der Laizismus im Schulsektor Frankreichs heute?

Es ist äußerst schwierig den Terminus der *Laïcité* in seiner heutigen Bestimmung und Verwendung genauer zu definieren, da es eine Vielzahl von verschiedenen Meinungen und Ansichten zu diesem Thema gibt. Festgestellt werden kann allerdings, dass die *Laïcité* auf den ersten Blick durchaus mit den drei Grundprinzipien der Republik übereinstimmt und dem Ziel der *Éducation Nationale* – eine einheitliche *citoyenneté* herzustellen – entgegenkommt. Vor allem deshalb, weil durch die Praktizierung von Laizismus an den Schulen der soziale Zusammenhalt, die Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Religionen sowie ein friedliches

²¹⁸ Ozouf (1986): S. 401.

²¹⁹ Vgl. Ozouf (1992): S. 11.

²²⁰ Vgl. Darcos (2006): S. 129f.

Zusammenleben gefördert werden.²²¹ Man könnte drei Eckpunkte definieren, nach denen sich Laizismus im heutigen Schulwesen einordnen lässt: Meinungsfreiheit, Gleichheit aller Religionen und Neutralität des Staates in privaten Belangen.²²²

Dem praktizierten Laizismus wird im Schulalltag eine tragende, und in Frankreich vor allem idealisierte Rolle zuteil, denn: „*Laïcité* is claimed to be the foundational principle of the French Republic that unifies citizens by promoting tolerance and social inclusion.”²²³ Somit erfüllt sie eine wichtige Funktion für das staatliche Bildungssystem Frankreichs, die nicht nur darin besteht, Kirche und Staat voneinander zu trennen, sondern auch in der Schaffung einer gemeinsamen nationalen Identität, die sich allerdings problematisch auf das Schulwesen auswirkt, wie durch das Beispiel der *Zones d'éducation prioritaires* aufgezeigt wurde. Und auch der Laizismus wirkt sich problematisch auf den Schulalltag aus, wie in weiterer Folge noch dargestellt werden soll, denn:

“[...] differences cannot be introduced either at school or in public places, people [are required] to take into consideration the fact that they are all, first and foremost, subject to the same State laws and that they are all the same citizens belonging to the same republican State.”²²⁴

Aufgrund dieser Tatsache sind alle Schülerinnen und Schüler gleich vor dem französischen Gesetz, der Republik und somit auch in der Schule. Dieser Gedanke bildete eine der Grundlagen für die Einführung des Laizismus im Schulsektor, um dadurch der sozialen Exklusion aufgrund ethnischer, kultureller oder religiöser Differenzen entgegenzuwirken.²²⁵

Es wurde nun schon öfters aufgezeigt, dass Laizismus für die Republik Frankreich einen hohen Stellenwert hat. Doch welche Bedeutung schreiben die Betroffenen diesem Prinzip im Schulwesen zu? Hierfür ist es wichtig die Frage zu erklären, inwieweit Schülerinnen und Schüler sich selbst über ihre Glaubenszugehörigkeit definieren, beziehungsweise ob sie Probleme mit der Toleranz und Akzeptanz anderer Religionen und Glaubensgemeinschaften haben. Wenn man dem *DOCA*-Report²²⁶, der auch bei der Beschreibung von ZEP-Schulen

²²¹ Vgl. Tarhan, Gulce (2011): *Roots of the headscarf debate*. In: Journal of political inquiry. Nr. 4 (2011). S. 19. Zugriff unter: <http://jpi-nyu.org/wp-content/uploads/2011/02/Roots-of-the-Headscarf-Debate-Laicism-and-Secularism-in-France-and-Turkey.pdf> (letzter Zugriff: 17. März 2014)

²²² Vgl. Massignon, Bérengère (2011): *Laïcité in practice. The representations of French teenagers*. In: British Journal of Religious Education, 33:2. S. 161.

²²³ Tarhan (2011): S. 22.

²²⁴ Zay (2007): S. 95.

²²⁵ Vgl. Tarhan (2011): S. 4.

²²⁶ * „DOCA“ steht für „*Documentatie Onderzoek Coordinatie Advies*“, ein vom „European's Commission's Directorate-General for Education and Culture“ unabhängig in Auftrag gegebener Bildungsreport. Zugriff unter: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/france_en.pdf (letzter Zugriff: 12. März 2014)

hilfreich war, Glauben schenkt, spielt die Religionszugehörigkeit für die französische Jugend von heute eher eine untergeordnete Rolle. Bei der Frage, womit sich französische Jugendliche mehr identifizieren, mit ihrer Religion oder Frankreich als ihre Heimat, gaben 46% der muslimischen Befragten an, sich über ihre Religion zu definieren, während im nationalen Vergleich 83% der Befragten in ganz Frankreich angaben, sich in erster Linie über ihre französische Staatsbürgerschaft zu definieren.²²⁷ Somit sei schon einmal festgehalten, dass die Religionszugehörigkeit für die Jugendlichen im Gegensatz zur Definierung über die Staatszugehörigkeit eher eine untergeordnete Rolle spielt.

Eine weitere Frage, die man sich stellen muss ist, welche Vorstellungen junge Franzosen mit der *laïcité* in Verbindung bringen. Für sie scheint Laizismus stark mit Werten verbunden zu sein, die Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft sind. Die Werte, die Schülerinnen und Schüler mit dem Konzept des Laizismus in Verbindung bringen, sind sehr stark mit den Idealen von Freiheit und Gleichheit verbunden und finden durch gegenseitigen Respekt und Toleranz ihren Ausdruck.²²⁸ Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass *Laïcité* heute anders gesehen wird, als noch zur Zeit Ferrys, da heute andere soziale Probleme und Umstände, wie zum Beispiel die Möglichkeiten wodurch sich ZEP und Laizismus miteinander verbinden lassen, berücksichtigt werden müssen.

Ein weiterer Punkt, der sich hier anführen ließe, ist das Tragen von religiösen Symbolen in der Schule, was seit dem Jahr 2004 an allen öffentlichen Schulen verboten ist. Trotz großer Gegenstimmen, vor allem aus muslimischen Kreisen, setzte die Französische Regierung das Gesetz um, das es allen SchülerInnen und LehrerInnen verbietet, religiöse Symbole innerhalb der Schule zu tragen. Dieser Schritt war deshalb so umstritten, weil er sich hauptsächlich auf die *hijab*, das Kopftuch muslimischer Frauen, konzentrierte. Somit können das Gesetz von 2004 und in Folge dessen jenes von 2010, das die *burqa* an allen öffentlichen Plätzen Frankreichs verbot, als Verbannung jeglicher religiöser Symbole, vor allem jener des Islams, aus dem öffentlichen Raum gesehen werden.²²⁹ Die 2004 und 2010 verabschiedeten Gesetze widersprechen im Grunde im laizistischen Grundgedanken, der 1905 bei der grundsätzlichen Trennung von Staat und Kirche gesetzlich verabschiedet wurde: Der Staat hat sich nicht in die Religionsausübung seiner BürgerInnen einzumischen, aber sicherzustellen, dass diese ihren Glauben frei ausleben können. Interventionen aller Art gegen Religionen sind durch diesen

²²⁷ Vgl. Zay (2007): S. 77.

²²⁸ Vgl. Massignon (2011): S. 160.

²²⁹ Vgl. Hunter-Henin, Myriam (2012): *Why the French don't like the Burqa. Laïcité, National Identity and Religious Freedom*. In: International and Comparative Law Quarterly, 61. S. 615.

Gesetzesakt eigentlich ausgeschlossen, doch wie am Beispiel der oben angeführten neueren Gesetze aufgezeigt werden kann, wird der laizistische Gedanke dort umgangen, wo er den Interessen der Republik entgegenkommt, denn für die Republik Frankreich stellen Minderheiten mit ihren (religiösen) Zeichen und Verhaltensweisen eine Bedrohung dar und werden dementsprechend ausgegrenzt. „Wer das Zeichen einer anderen Kultur trägt, wird in seiner Würde nicht anerkannt. [...] Überdies wird er als Gefahr für die Republik beargwöhnt [...]“.²³⁰

Hierbei kann die Frage gestellt werden, inwieweit diese Schritte mit den Grundprinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit vereinbar sind. Diese Frage soll noch in einem späteren Kapitel beantwortet werden. Doch zunächst soll geklärt werden, wie sich die *Laïcité* in der Unterrichtspraxis durchführen lässt, beziehungsweise inwieweit sie sich mit den zuvor aufgezeigten Zielen der laizistischen Bildung – nationale Einheit bzw. nationale Identität – vereinbaren lässt.

4.2.4 Das Paradoxon der „nationalen Identität“ und dessen Auswirkungen auf die *Laïcité* sowie interkulturelles Lernen im Klassenzimmer

Wenn man die heutige Stellung des Laizismus im Schulalltag genauer betrachtet, so könnten die positiven Auswirkungen des laizistischen Schulwesens im Vordergrund stehen, nach denen alle SchülerInnen für gleich erachtet sind, doch vielmehr kann von einer „[...] intercultural education, concerned with making differences a positive factor in the construction of the citizen's identity“²³¹, gesprochen werden. Somit hatte die Einführung des Laizismus auch Auswirkungen auf die Praktiken in den Schulen, die vor allem in den letzten Jahren zu Tage treten. Die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen und der französischen Gesellschaft allgemein, erfordert auch eigens auf diese besondere Situation zugeschnittene Bildungsprogramme, die der institutionellen Diskriminierung entgegenwirken sollen.²³² Dadurch, dass in französischen Schulen viele Kulturen, Ethnien und Religionen aufeinander treffen, sprach man dem interkulturellen Lernen eine größere Rolle zu, um das Verständnis und die Akzeptanz anderen Kulturen gegenüber zu stärken, wobei das Ziel des interkulturellen Unterrichts vor allem auf dem Erwerb einer interkulturellen Kompetenz fokussiert. Es ist aber

²³⁰ Castel (2009): S. 87.

²³¹ Zay (2007): S. 77.

²³² Vgl. Hauff (1993): S. 99.

wichtig hervorzuheben, dass diesen beiden Begriffe – interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz – unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen.

Die interkulturelle Kompetenz als solche lässt sich nur schwer definieren, da es im wissenschaftlichen Diskurs viele unterschiedliche Meinungen darüber gibt, was diese spezielle Form von Kompetenz nun wirklich ausmacht. Prinzipiell lässt sich aber festlegen, dass der Kompetenz-Begriff mit Wissen, aber auch immer mit Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zusammenhang zu bringen ist, weshalb man zwischen interkulturellem Lernen und der interkulturellen Kompetenz differenzieren muss, hier also zwei verschiedene Konzepte vorliegen.²³³ Interkulturelles Lernen kann als Ausgangspunkt für die interkulturelle Kompetenz gesehen werden. Die interkulturelle Kompetenz basiert laut Michael Bryam, der den Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ bereits 1997 verwendete, auf den sogenannten 5 *savoirs*, nämlich *savoir apprendre*, *savoir faire*, *savoir comprendre*, *savoir être* und *savoir s'engager*, beruht.²³⁴ Es handelt sich bei interkultureller Kompetenz also nicht nur um Wissen, sondern auch um Kompetenzen die persönlichkeitsbezogen sind und deren Entwicklung von der Lehrperson nicht gesteuert, sondern nur angeregt werden kann.²³⁵ Die Auseinandersetzung mit dem Kontroversen ist unter anderem einer der wichtigsten Punkte, der zu einer ausgeprägten interkulturellen Kompetenz führt. Allerdings darf nicht nur das Fremde Gegenstand des Unterrichts sein, sondern auch das Eigene. Denn nur wer ein Grundverständnis für die eigene Kultur hat, kann von dieser auch auf andere schließen und diese nachvollziehen.

Hiermit stimmt auch Margit Eisl überein, die ebenfalls meint:

„Acquérir une compétence interculturelle est donc un processus qui doit inclure plusieurs démarches: mise en confiance, découverte des différences mais aussi des similitudes, mise à plat des idées reçues positives et négatives, pour aboutir, en passant parfois par le doute et le conflit, à la réflexion sur l'autre et soi-même, avec l'objectif final de comprendre sinon de s'approprier une partie des stratégies de communication et du système de valeurs de la culture cible.“²³⁶

Dieses Zitat fasst im Grunde alle wichtigen Informationen rund um die interkulturelle Kompetenz und deren Signifikanz für den Unterricht zusammen. Es geht nicht immer nur um Gegensätze, sondern auch um Gemeinsamkeiten, derer man sich bewusst werden sollte, um ein tolerantes Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft führen zu können. Ziel der Schule

²³³ Vgl. Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag. S. 236.

²³⁴ Vgl. Ebda

²³⁵ Vgl. Ebda, S. 236f.

²³⁶ Eisl, Margit (2010): *Grande Nation et Valses éternelles? France – Autriche. Regards croisés. Pistes interculturelles pour la classe de langue*. (Bd. 42, Beihefte zu „Quo vadis, Romania“, hrsg. v. Georg Kremnitz) Wien: Praesens Verlag. S. 278.

sollte es sein, eine Art *common sense* zu schaffen, ein Verständnis über die Bedeutung der Begriffe Kultur und Identität, da sich hinter diesen Termini natürlich unterschiedliche Konzepte verstecken. Diese sollen beispielsweise über die Schulbücher vermittelt werden, die auf politischer Korrektheit beruhen und die SchülerInnen mit dem „Fremden“ konfrontieren, um hierdurch das Verständnis für andere Kulturen, wie es Margit Eisl beschrieben hat, zu stärken.²³⁷ Ein Problem, das sich aber durch die französischen Schulbücher stellt ist, dass sie zwar, wie in anderen europäischen Ländern ebenfalls üblich, marktorientiert produziert werden, sich allerdings das zentralistische Schulsystem Frankreichs in den Inhalten der Bücher niederschlägt. Wie am Beispiel von *Le tour de la France par deux enfants* aufgezeigt werden konnte, begleiten manche Schulbücher die aufwachsende Jugend über Jahrzehnte und mehrere Generationen hinweg. Hierdurch können die Inhalte der *manuels* auch nur schwer angeglichen bzw. erneuert werden, was zu einer Kontinuität der Bildungsinhalte führt.²³⁸

In Verbindung mit dem französischen Schulwesen ist anzumerken, dass interkulturelles Lernen den Interessen der laizistischen Schule entgegenkommt, und dass französische SchülerInnen gemäß der sozialen Zusammensetzung bestimmter Viertel, in denen viele verschiedene Kulturen, Ethnien und Religionen aufeinandertreffen, von klein auf mit anderen Kulturkreisen konfrontiert sind. Man kann im Falle Frankreichs aufgrund der praktizierten *Laïcité* also von einem interkulturellen Klassenzimmersetting sprechen, das alle Schülerinnen und Schüler als gleichwertige *citoyens* anerkennt, die denselben Werten und Gesetzen unterstellt sind.²³⁹ Interkulturelles Lernen bzw. die pädagogischen Maßnahmen, die hiermit einhergehen, sollen eine Lösung für das Problem der Ungerechtigkeit im Schulwesen schaffen.²⁴⁰

Was sich allerdings problematische Auswirkungen gemäß dem Laizismus an französischen Schulen hat, ist das Ziel, eine nationale Identität zu schaffen, die, wie in der historischen Entwicklung aufgezeigt, mit der Homogenisierung der Bevölkerung einhergeht. Und genau dieser Schritt ist in der heutigen Gesellschaft ein äußerst kritisch zu bewertender, da die Heterogenität der französischen Schülerschaft eine Realität ist.²⁴¹ Eine Klasse setzt sich immer aus einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern zusammen, die Individuen mit persönlichen Bedürfnissen und unterschiedlichen Hintergründen sind. Und gerade hierzu steht die *Laïcité* im Gegensatz, da in ihr keine individuellen Besonderheiten, wie ethnische Herkunft oder

²³⁷ Vgl. Gomolla; Radtke (2007): S. 285.

²³⁸ Vgl. Soysal, Yasemin Nuhoglu; Szakács, Simona (2010): *Reconceptualizing the Republic: Diversity and Education in France. 1945–2008*. In: *Journal of Interdisciplinary History*, XLI: 1 (2010). S.98.

²³⁹ Vgl. Zay (2007): S. 111.

²⁴⁰ Vgl. Gomolla; Radtke (2007): S. 286.

²⁴¹ Vgl. Bertucci (2005): S. 61.

Religionszugehörigkeit, zum Tragen kommen können.²⁴² Somit steht das Individuum mit seiner persönlichen Geschichte, seinen Bedürfnissen und seinem Charakter, dem durch die Schule zu vermittelnden und identitätsstiftenden Zugehörigkeitsgefühl der französischen Nation gegenüber.

4.2.5 Die Frage der Diskriminierung durch Laizismus an den Schulen

Es ist durchaus berechtigt, von einer Form der Diskriminierung zu sprechen, die durch den praktizierten Laizismus an den französischen Schulen auftritt. Wie bereits mehrfach diskutiert wurde, sind Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft eine Realität, die weder ignoriert noch durch etablierte Konzepte verhindert werden kann. Da jedoch dem Schulwesen Frankreichs noch immer das republikanischen Prinzip zugrunde liegt, das keinerlei Individualität im schulischen Kontext einräumt und sich auf die Idee stützt, dass Chancengleichheit und sozialer Aufstieg durch persönliche Anstrengung erzielt werden können, entsteht aus diesem auf den ersten Blick vielleicht „gerecht“ wirkenden Gedanken, eine Form der Diskriminierung.²⁴³

Erschwerend kommt in diesem Zusammenhang hinzu, dass oft die Zugehörigkeit zu einer Religion mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie verwechselt wird. Wie gemäß des *DOCA*-Reports in der Befragung der SchülerInnen aufgezeigt wurde, dass diese sich mehr über ihrer Staatsangehörigkeit als über ihre Religion definieren, macht eine Verbindung von Ethnie und Religion keinen Sinn und wirkt sich benachteiligend auf Jugendliche bestimmter sozialer Gruppen aus, da sie aufgrund ihrer Ethnie fälschlicherweise gleich einer bestimmten Religion zugeordnet werden, obwohl sie sich dieser vielleicht gar nicht verbunden fühlen. Kritisch hinterfragt werden muss in diesem Zusammenhang die Einordnung von Personen in ein solches Konstrukt, denn es kann nicht von vornherein angenommen werden, dass die Zugehörigkeit beispielsweise zu einer bestimmten Religion, sich nicht mit den Werten der Republik, die durch die Schule vermittelt werden sollen, verträgt.²⁴⁴

Als Hauptgrund, weshalb eine automatische Vermischung von Ethnie mit einer bestimmten Religion in Frankreich so häufig auftritt, hängt mit den Prinzipien der republikanischen Schule zusammen, die zwar einerseits alle mit einbezieht, andererseits aber auch nach einem bestimmten Prinzip aussondert. Man kann von der „Gleichbehandlung Ungleicher“²⁴⁵ sprechen,

²⁴² Vgl. Castel (2009): S. 84.

²⁴³ Vgl. Ebda, S. 45.

²⁴⁴ Vgl. Ebda, S. 50.

²⁴⁵ Gomolla ; Radtke (2007): S. 285.

die sich in Verbindung mit dem Stiften einer nationalen Identität in der Schule negativ auf das Verhalten gegenüber bestimmter Minderheiten auswirkt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die praktizierte *Laïcité* sich sowohl positiv als auch negativ äußert. Einerseits stimmt sie mit den Grundsätzen der Französischen Republik überein, da sie Gleichheit und Brüderlichkeit nicht ausschließt, sondern fördert. Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich, vor dem Gesetz, der Republik, und damit auch in der Schule. Durch interkulturelle pädagogische Maßnahmen kommt das Prinzip der Brüderlichkeit zum Tragen, da durch die interkulturelle Form des Unterrichts ein Verständnis und ein tolerantes Zusammenleben verschiedenster Bevölkerungsgruppen gefördert werden sollen.²⁴⁶

Andererseits ist es aber auch so, dass durch diese „Gleichbehandlung Ungleicher“ das Prinzip der Freiheit in Sachen Religion im Schulwesen selbst nicht gegeben ist. Durch die Homogenisierung, die alle Schülerinnen und Schüler als gleichwertige Französischen und Franzosen ansieht, wird ihre Freiheit, sich öffentlich zu ihrer Religionszugehörigkeit zu bekennen, stark eingeschränkt. Die Freiheit der Religionsausübung wurde ausschließlich in das private Umfeld ausgelagert, während die Neutralität des Staates für die Wahrung republikanischer Werte verantwortlich ist, die vorsieht, dass keinerlei religiöse Ansichten bzw. Zeichen innerhalb des öffentlichen Sektors etwas zu suchen haben.²⁴⁷

Hierbei schwingt, wie schon oft angesprochen, das Stiften einer nationalen Identität durch die Schule mit, die auf bestimmten Werten beruht. Das französische Schulwesen hat es sich zur Aufgabe gemacht „[de] défendre la liberté religieuse, tout en prenant garde de condamner des pratiques – telles que le port du voile intégral – reposant sur des valeurs auxquelles elle n’adhère pas.“²⁴⁸ Diese Feststellung ist eine Schlüsselaussage zur Diskriminierung durch den praktizierten Laizismus, da in ihm ein Widerspruch begründet ist. Die Republik hat mit ihrer offiziell neutralen Haltung zum Ziel, die Religionsfreiheit ihrer Bevölkerung zu wahren, doch dies scheint nur durch die Homogenisierung ebendieser möglich zu sein, indem Religionen und deren Symbole – als Objekte des Verstoßes gegen die Werte der Republik – aus dem öffentlichen Sektor verbannt werden. Aus diesem Grund kann in Zusammenhang von Religion und Laizismus nicht von *Liberté* im Schulwesen gesprochen werden, sondern vielmehr von einer etwas verborgenen Form der Diskriminierung. Genauer gesagt von einer indirekten Form

²⁴⁶ Vgl. Zay (2007): S. 111.

²⁴⁷ Vgl. Bérengère (2011): S. 161.

²⁴⁸ Champeil-Desplats (2012): S. 63.

der institutionellen Diskriminierung. Von indirekter Diskriminierung kann gesprochen werden, wenn:

„[...] formelle und informelle Handlungsmuster und geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung, [...] institutionalisiert sind. Sie werden in der Organisation Schule bei Selektionen und Promotionen auf alle gleichermaßen angewendet und können auf bestimmte Gruppen diskriminierende Wirkung haben.“²⁴⁹

Dies trifft auf das Konzept des Laizismus im Schulwesen zu, denn Handlungsmuster – wie das Abnehmen des *foulard* oder anderer religiöser Symbole beim Eintritt in die Schule – sind im Gesetz festgehalten und betreffen alle SchülerInnen und LehrerInnen. Damit werden jene Mechanismen unterstützt, die auf die Schaffung einer nationalen Identität durch die Schule abzielen, weshalb sich diese Maßnahmen nicht weniger diskriminierend auf bestimmte SchülerInnen wirken. Somit kann man im Laizismus durchaus auch eine Form der kulturellen Assimilation sehen, die in Frankreich der einzige Weg zur Integration bestimmter Bevölkerungsgruppen zu sein scheint.²⁵⁰

Abschließend sei festgehalten, dass im Fall des Laizismus an Schulen von beiden Formen der Diskriminierung – positiver und negativer – gesprochen werden kann, und zwar aufgrund der diskriminierenden Wirkung, die die *Laïcité* in der Schule auf bestimmte Schülergruppen hat. Einerseits kann von positiver Diskriminierung gesprochen werden, da diese in (pädagogischen) Maßnahmen begründet ist, die darauf abzielen, Benachteiligungen auszumerzen, wodurch allerdings wiederum selbst Diskriminierung erzeugt wird.²⁵¹ Diskriminierung ist auch im Fall des Laizismus evident, da einerseits durch die Ausblendung jeglicher religiöser, ethnischer und kultureller Unterschiede eine Ungleichbehandlung ausgeschlossen werden soll, diese andererseits aber zugleich auch evoziert ist, indem Angehörige einer bestimmten Ethnie oder einer bestimmten Religion durch das Ablegen ihrer Eigenheiten zur Assimilierung mit der nationalen Identität Frankreichs genötigt werden, was wiederum als negative Diskriminierung eingestuft werden kann:

„Der »Eingeborene der Republik« ist mittlerweile französischer Bürger, bleibt aber durch seine ethnische Zugehörigkeit geprägt, die ein potentielles Hindernis für eine vollständige Integration in die französische Gesellschaft. [...] um der französischen Staatsbürgerschaft würdig zu sein, [hatte der „Eingeborene“] eine strikte Konformität mit den Prinzipien der Republik zu beweisen [...] und [musste] auf seine der Assimilation entgegenstehende Herkunftskultur verzichten. Noch heute verlangt der republikanische Universalismus das Aufgeben der Partikularismen [...]“.²⁵²

²⁴⁹ Gomolla; Radtke (2007): S. 275.

²⁵⁰ Tarhan (2007): S. 30.

²⁵¹ Vgl. Gomolla; Radtke (2007): S. 278.

²⁵² Vgl. Castel (2007): S. 86.

5 Inklusive Bildung als möglicher Weg in ein egalitäres Bildungssystem

Im Zusammenhang mit den zuvor angesprochenen Problemen des französischen Schulwesens, die sich unter anderem auf die besprochenen ZEP-Schulen und die praktizierte *Laïcité* zurückführen lassen, stellt sich die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden könnten, um die Situation an den französischen Schulen zu ändern. Eine Möglichkeit könnte der Ansatz einer sogenannten inklusiven Bildung sein. Seit einigen Jahren erfährt der oft als „alternativer Lernansatz“ bezeichnete Entwurf von Inklusion im schulischen Kontext immer mehr Zuspruch, wenngleich die Umsetzung des inklusiven Gedankens an Schulen an gewisse Voraussetzungen geknüpft ist, die im sogenannten *Index of Inclusion*, einem Regelwerk das alle wichtigen Charakteristika einer inklusiven Schule bzw. eines inklusiven Schulwesens im Allgemeinen auflistet, festgelegt sind.

Mögen die Diskussionen um ein inklusives Schulwesen im wissenschaftlichen Diskurs umstritten sein, so kann nichtsdestotrotz gesagt werden, dass sich die Organisation von Schulen, beispielsweise durch einen inklusiven Schulethos, positiv auf den Lernerfolg der SchülerInnen auswirken kann, wie es in weiterer Folge noch genauer beschrieben werden kann. Zunächst soll jedoch der Terminus „Inklusion“ und seine Bedeutung im schulischen Kontext genauer thematisiert werden.

5.1 Definition von Inklusion im schulischen Kontext: der *Index for Inclusion*

Der Versuch einer genauen Definition des Begriffes „Inklusion“ ist ein äußerst schwieriger, da man je nach Kontext etwas anderes darunter verstehen kann. Es ist wichtig hervorzuheben, dass sich der Begriff der Inklusion nicht ausschließlich auf das Bildungswesen beschränkt, sondern auch in anderen Bereichen des Lebens Verwendung findet.

Trotz der genannten Schwierigkeit bei der Definition von Inklusion, sei im Kontext von Schule auf die nachfolgende Beschreibung des Terminus hingewiesen, die dem *Index for Inclusion*, sozusagen dem „Regelwerk“ eines inklusiven Schulwesens, entnommen wurde:

„Inclusion involves change. It is an unending *process* of increasing learning and participation for all students. It is an ideal to which schools can aspire but which is never

fully reached. But inclusion happens as soon as the process of increasing participation is started. An inclusive school is one that is on the move.”²⁵³

Diese Definition stellt fest, dass Inklusion im schulischen Kontext mit Veränderung in Zusammenhang zu bringen ist. Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit beschrieben wurde, ist und war das französische Staatssystem kein statisches, sondern über Jahrhunderte hinweg vielen Wandlungen unterzogen. Dieses Zitat formuliert daher zum einen die optimistische Aussicht auf Veränderung in den weltweiten Schulsystemen, allerdings muss auch, wie weiter beschrieben, hervorgehoben werden, dass Inklusion an den Schulen eher ein Ideal als weitverbreitete Realität ist. Auch in Frankreich verspürt man trotz der thematisierten Reformen, die über Jahrhunderte hinweg zur Gestaltung des französischen Schulwesens beigetragen haben, die Notwendigkeit von Veränderungen, vor allem wenn man sich das proklamierte Motto von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ in Erinnerung ruft.

Dies wird einem besonders bewusst, wenn man sich die dargestellten Kriterien eines inklusiven Schulsettings durchliest, wie sie im *Index for Inclusion* aufgelistet werden. Laut dem Index hat eine inklusive Schule bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen, um auch tatsächlich als inklusiv gelten zu können. Auf die markantesten dieser Punkte sei nun hingewiesen, die bei der Beschreibung eines Beispiels einer inklusiven, französischen Schule – der *École Vitruve* in Paris – noch genauer thematisiert werden sollen. Laut dem Index hat eine inklusive Schule folgende Voraussetzungen zu erfüllen:

1. „Valuing all students and staff equally
2. Restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in the locality
3. Viewing the differences between the students as resources to support learning, rather than problems to be overcome
4. Acknowledging the right of students to an education in their locality
5. Recognising that inclusion in education is one aspect of inclusion in society”²⁵⁴

Diese fünf Punkte – als Eckpunkte eines inklusiven Klassensettings – wurden mit Bedacht ausgewählt, da sie besonders in Kontrast zu den angesprochenen Schieflagen des französischen Schulsystems, vor allem den ZEP-Schulen und dem praktizierten Laizismus, stehen.

²⁵³ *Index for Inclusion*: S. 3.

²⁵⁴ Ebda

Umgekehrt scheint es allerdings auch so, als würden die Grundprinzipien Frankreichs mit diesen Punkten einhergehen, da die Republik Frankreich aufgrund der Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, jeder Schülerin und jedem Schüler dieselben Chancen einräumt, ungeachtet des sozialen, ethnischen oder kulturellen Hintergrunds der einzelnen Personen.²⁵⁵ Dies ist ein äußerst wichtiger Punkt im französischen Bildungswesen, da bereits im 18. Jahrhundert, nach der Revolution von 1789, die Idee einer verpflichtenden, egalitären, laizistischen und kostenfreien Schulbildung aufkam, und diese seit dem 19. Jahrhundert dank der Bemühungen von Jules Ferry allen SchülerInnen in Frankreich zuteil wird.²⁵⁶

Scheinbar stehen diese Eckpunkte aber auch in Kontrast zur tatsächlichen Organisation des französischen Schulsystems. Wie in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt wurde, baut Frankreichs Schulwesen stark auf sozialer Segregation durch Homogenisierung der Schülerschaft auf, was bedeutet, dass SchülerInnen während ihrer Schulzeit einen gewissen Ausleseprozess durchleben, der sie in ihrem zukünftigen Vorankommen im Arbeits- und Bildungssektor beeinflusst.²⁵⁷

Wie aufgezeigt wurde, setzt man durch Maßnahmen im Bildungssektor voraus, dass alle SchülerInnen dieselbe Basis haben, weshalb man also eher von einem „[...] idéal d'intégration au nom de l'assimilation [...]“²⁵⁸ sprechen kann, als von einem tatsächlich egalitären Schulwesen, das allen SchülerInnen dieselben Chancen einräumt. Die genannten Schieflagen im System, als offensichtlichstes Beispiel in diesem Zusammenhang der Laizismus an den Schulen, tun ihr übriges, um Schülerinnen und Schüler eher der Norm anzupassen, als ihre heterogene Zusammensetzung zu akzeptieren und sie durch pädagogische Maßnahmen zu inkludieren, denn: „La norme reste bien la recherché de l'identique, de la similitude.“²⁵⁹ Allein der Versuch, alle SchülerInnen einer Norm, nämlich die Idee einer „*identité commune*“, die durch ein national geprägtes Schulwesen geschaffen werden soll, anzupassen, kann nicht als Teil eines inklusiven Schulwesens betrachtet werden.

Es stellt sich nun die Frage, was Frankreich unternehmen kann, um von einer Jahrzehnte lang andauernden Tradition, die in erster Linie die Homogenisierung der Schülerinnen und Schüler zugunsten der Werte der Republik vorsieht, und dadurch einen Teil der Schülerschaft

²⁵⁵ Vgl. Brauns (1998): S. 39.

²⁵⁶ Vgl. Honig (1964): S. 41.

²⁵⁷ Vgl. Castel (2007): S. 46.

²⁵⁸ Bertucci (2005): S. 14.

²⁵⁹ Ebda, S. 19.

diskriminiert, abzukommen? Robert Castell scheint hierfür die richtigen Ziele gefunden zu haben:

„Im Rahmen der Bildungsförderungsgesetze ließe sich zum Beispiel eine auf die unteren Schichten zugeschnittene Pädagogik entwickeln, die allen Kindern auf der Basis einer reformierten Einheitsschule die nötigen Grundkenntnisse vermittelt, damit sie sich auf die heutige Welt einstellen können. So gesehen wäre deren Sondercharakter nur eine scheinbare Abweichung von jener Form von Universalismus, die die republikanische Erziehung verwirklichen soll: die gleiche Schule für alle. Er wäre eher Hebel einer praktischen Kritik an den elitären Abweichungen von diesem System, das alle Kinder gleich zu behandeln hat, in Wirklichkeit aber als Selektionsinstrument für den Zugang zu den oberen Rängen fungiert, indem es sukzessive diejenigen Schüler demütigt und ausgrenzt, die für den als Jagd nach Exzellenz begriffenen schulischen Wettbewerb zu schlecht gerüstet sind.“²⁶⁰

Dieses Zitat zeigt sehr gut auf, dass es auch in Frankreich noch an einer adäquaten Pädagogik mangelt, die dem jahrzehntelangen Trend der Homogenisierung entgegentritt und die Heterogenität der SchülerInnen endlich als solche anerkennt und in ihre Maßnahmen miteinfließen lässt. Ein Mittel, diese Schwelle der Diskriminierung zu überwinden, wäre beispielsweise eine inklusive Schulbildung, da diese in der Heterogenität und den ethnischen, sozialen und kulturellen Unterschieden der Schülerinnen und Schüler kein Handicap, sondern eine Chance sieht.²⁶¹ Gerade durch die Zunahme von internationalen Vergleichen und Migration befinden sich die europäischen Schulsysteme allgemein im Wandel, weshalb Frankreich die Chance nutzen sollte, um ein wenig über den Tellerrand hinauszublicken und die Expansion eines inklusiven Bildungsangebotes in Erwägung zu ziehen.

5.2 Fallbeispiel einer inklusiven französischen Schule: Die *École Vitruve*

Auch wenn bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde, dass Inklusion im Schulwesen eher ein Ideal als praktizierte Realität ist, so soll dennoch darauf hingewiesen werden, dass es durchaus Schulen gibt, die inklusionsartige Strukturen und Charakteristika aufweisen. Eines der bedeutendsten Beispiele aus Frankreich soll in weiterer Folge noch genauer betrachtet werden – die sogenannte *École élémentaire Vitruve* in Paris.

Die *École élémentaire Vitruve* ist eine Grundschule im zwanzigsten Arrondissement von Paris, die im Jahr 1962 vom französischen Reformpädagogen Robert Gloton im Zuge der

²⁶⁰ Castell (2007): S. 98.

²⁶¹ Vgl. *Index for Inclusion*, S. 4.

pädagogischen Wende in den 1960er Jahren gegründet wurde.²⁶² Es ist wichtig, den Standort der Schule im zwanzigsten Arrondissement hervorzuheben, da dieser Stadtteil zur Zeit der Gründung dieser Bildungsinstitution in einem stark benachteiligten Viertel lag, indem mehr als 50% der Schülerinnen und Schüler zumindest eine Grundschulklasse wiederholen mussten. Somit war die Lernmotivation der Kinder kaum gegeben, weshalb sich Robert Gloton das Ziel setzte, mit ausgeklügelten pädagogischen Maßnahmen die Freude am Lernen wieder in das zwanzigste Pariser Arrondissement zu bringen. Dies sollte aufgrund einer Neuorientierung in der Lehrer-Schüler-Beziehung, beziehungsweise Erwachsenen-Kind-Beziehung allgemein, geschehen. Den SchülerInnen sollte im Rahmen des Unterrichts die Möglichkeit gegeben werden sich selbst zu entfalten und durch autonomes Lernen auch wieder die Freude am Unterricht an die Vitruve Schule zu holen.²⁶³

Die angewandten Lehr- und Lernmethoden in der Vitruve Schule gehen in erster Linie auf den französischen Pädagogen Freinet zurück, der diese wiederum hauptsächlich von den Prinzipien der *Éducation Nouvelle*- Bewegung ableitete.²⁶⁴ Die Vitruve-Schule in Paris ist auch insofern ein gutes Beispiel für diese Ausführungen, da sie vor allem auf den drei Grundprinzipien Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit aufbaut und versucht, diese im Rahmen ihres pädagogischen Programms umzusetzen.

In wenigen Worten zusammengefasst lässt sich sagen, dass *Liberté* – Freiheit – in Form von freiem Lernen während der Exkursionen, die in den sogenannten *classes vertes* angeboten werden, in Erscheinung tritt. *Égalité* – Gleichheit – zeigt sich in der *École Vitruve* durch die praktizierte Inklusion aller SchülerInnen, auch jener mit anderen kulturellen Hintergründen und auch jener mit geistigen oder körperlichen Behinderungen. Last but not least *Fraternité* – Brüderlichkeit – tritt in Form von interkulturellen Praktiken und Austauschen in Erscheinung.²⁶⁵ Somit verschreibt sich die *École élémentaire Vitruve* auch der Heranbildung von französischen *citoyens*, indem diese Prinzipien in den pädagogischen Maßnahmen berücksichtigt und durch die diese aktiv praktiziert werden.²⁶⁶ Ein weiterer bedeutender Punkt in Zusammenhang mit dieser Schule ist auch der, dass sie sich neben den Grundprinzipien von

²⁶² Vgl. Blichmann (2008): S. 83.

²⁶³ Vgl. Ebda, S. 99f.

²⁶⁴ Vgl. Ebda, S. 115.

²⁶⁵ Vgl. Ebda, S. 82.

²⁶⁶ Vgl. <http://www.ecolevitruve.fr/difference/charte.html> (letzter Zugriff: 11.März 2014)

Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, auch jene der ursprünglichen *lois Ferry* verschreibt und somit eine öffentliche, kostenfreie und laizistische Schule ist.²⁶⁷

Die Vitruve Schule baut wie gesagt auf diesen drei Grundprinzipien auf, lässt diese aber auch in ihre schulischen Praktiken einfließen, wie durch die folgende Auflistung einiger pädagogischer Maßnahmen an der *École Vitruve* nochmals verdeutlicht werden soll:

- SchülerInnen haben die Möglichkeit autonom zu arbeiten und sich frei zu entfalten, um somit durch eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen ihre persönlichen Begabungen zu entdecken und zu fördern.
- Projekte und Projektarbeiten sind eine der wichtigsten Lehrmethoden an der Vitruve Schule, da sie alle SchülerInnen gleichermaßen miteinbeziehen und somit das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander durch aktive Zusammenarbeit verbessert wird. Zudem werden durch die praktizierte Inklusion aller SchülerInnen die Akzeptanz und das Verständnis für andere geschult.
- Zahlreiche Schulversammlungen, die regelmäßig stattfinden, geben den SchülerInnen das Recht, ihre Meinung frei zu äußern und dadurch den Schulalltag aktiv mitzugestalten.
- Die bereits von der ersten Klasse an durchgeführten Exkursionen ermöglichen den SchülerInnen frei zu lernen und ihre Eindrücke auch in Form von Beiträgen in der Schülerzeitung mit dem Lehrkörper und den MitschülerInnen zu teilen.
- Die SchülerInnen arbeiten innerhalb des Unterrichts meist in Kleingruppen und viele von ihnen sind mit individuellen Wochenplänen ausgestattet, die die zu erreichenden Lernziele einer Woche dokumentieren. Diese Art der Arbeit ermöglicht den Schülerinnen und Schülern autonom zu arbeiten und zu kontrollieren, wobei auch eine Kontrolle durch die Lehrpersonen möglich ist.²⁶⁸

Diese Auflistung ist lediglich eine kleine Auswahl von pädagogischen Maßnahmen der Vitruve Schule und die Liste ließe sich noch um eine Vielzahl von Praktiken erweitern. Diese genannten Punkte sind sehr gut dazu geeignet, abschließend erneut den *Index for Inclusion* in Zusammenhang mit dieser speziellen Beispielschule zu thematisieren.

²⁶⁷ Vgl. Blichmann (2008), S. 85.

²⁶⁸ Vgl. Ebda, S. 88f.

Wie zu Beginn dieses Kapitels schon aufgezeigt wurde, haben Schulen gewisse Voraussetzungen zu erfüllen, um als inklusive Schulen zu gelten. Als Eckpunkte waren in diesem Rahmen hervorgehoben:

1. „Valuing all students and staff equally
2. Restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in the locality
3. Viewing the differences between the students as resources to support learning, rather than problems to be overcome
4. Acknowledging the right of students to an education in their locality
5. Recognising that inclusion in education is one aspect of inclusion in society”²⁶⁹

Gleicht man diese Punkte nun mit den genannten Praktiken der *École Vitruve* ab, so kann man in ihrem Fall durchaus von einem inklusiven Schulsetting sprechen. Um die Grundstrukturen dieses Schulsettings besser nachvollziehen zu können, sollen nun folgend die wichtigsten Charakteristika für die Realisierung der drei Grundprinzipien noch genauer beleuchtet werden. Des Weiteren soll die Aktualität der Vitruve-Schule anhand des gemeinsamen Konsenses²⁷⁰ eines Teams von Bildungspolitikern, die festgelegt haben in welche Richtung die Schule der Zukunft sich bewegen muss, aufgezeigt werden. Zudem gibt es im deutschsprachigen Raum auch das Konzept der „FELS“-Schulen, das angestrebt werden soll. „FELS“ leitet sich von den vier Kernfunktionen ab, die eine moderne Schule erfüllen sollte. Sie sollte sowohl Familienschule, als auch Erziehungsschule, Lebensschule und Stadtteilschule sein.²⁷¹

5.2.1 Freiheit: *classes vertes* und die Schule als Ort der Demokratie

Wie bereits kurz angesprochen sind Exkursionen ein wichtiger Teil des pädagogischen Programms der Vitruve Schule und werden daher schon mit den jüngsten SchülerInnen seit der

²⁶⁹ *Index for Inclusion*, S. 3.

²⁷⁰ Vgl. Lübking, Hans-Martin (2007): *Initiative für eine neue Schule – „Drei Ziele – drei Schritte“*. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2007): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster (u.a.): Waxmann. S. 116.

²⁷¹ Vgl. Lehmann, Harald (2006): *Besser ist noch nicht gut genug. Die Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen Bismarck (EGG) auf der Suche nach Bildungsgerechtigkeit*. In: Achs, Oskar; Corazza, Rupert; Gröpel, Wolfgang; Tesar, Eva (Hrsg.) (2006): *Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposion*. Wien: LIT Verlag. S. 170.

Einführung im Jahr 1971, ab der ersten Klasse durchgeführt. Ziel der Einführung dieser sogenannten *classes vertes* war es, einerseits die Gemeinschaft an der Schule zu stärken und andererseits diese wiederum zu öffnen, indem die Schule ein Ort des Lernens durch Erlebnisse sein sollte, der das Lernen auch außerhalb des Schulgebäudes und der Stadt durch die Exkursionen möglich machen sollte. Aus diesem Grund führen zweiwöchige Exkursionen die SchülerInnen meist auf das Land, wo sie sich zum einen erholen und neue Eindrücke sammeln können, und zum anderen auch durch begleitende Projekte, mit klassenfremden Kindern zusammenarbeiten. Dadurch werden neben dem autonomen Lernen der SchülerInnen auch die Gruppendynamik und das Verständnis für andere in schulunabhängiger Atmosphäre geschult, was dem Prinzip von Freiheit nahe kommt.²⁷²

Das Prinzip von Freiheit lässt sich auch stark mit jenem von Demokratie in Zusammenhang bringen. Die Vitruve Schule kann auch als Ort der Demokratie oder als „*Démocratie en miniature*“ bezeichnet werden, da die SchülerInnen hier nicht nur zur Schule gehen, sondern das Schulleben im Rahmen der *conseil d'école* aktiv mitbestimmen können.²⁷³ Regelmäßig stattfindende Schulversammlungen geben den Kindern die Möglichkeit ihre Meinung zu äußern und somit auf Missstände selbstständig aufmerksam zu machen. Zudem lassen sich demokratische Strukturen auch in der Organisation der Schule erkennen, da die SchülerInnen innerhalb der Schule Positionen, wie jene des *coordinateur*, *contrôleur de vitesse* oder *médiateur* einnehmen können, um dadurch Demokratie selbst zu leben oder in Anspruch zu nehmen, wie es Blichmann beschreibt: „Die Schüler bekommen die Möglichkeit, als *citoyens* in Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit ihre Rechte und Pflichten wahrzunehmen und nutzen diese.“²⁷⁴

Demnach entspricht dieser Ansatz der Vitruve-Schule, der bereits in den 1960er Jahren verankert wurde, auch stark dem angesprochenen Konsens darüber, in welche Richtung Schule gehen soll. Denn diese soll ein Ort der Demokratie sein, an der das Zusammenleben gefördert und durch individualisierendes Lernen möglich gemacht werden soll.²⁷⁵ Auch dem Buchstaben „F“ im „FELS“-Konzept kommt die Vitruve-Schule entgegen, da sie durch das Bildungsangebot und die enge Zusammenarbeit von LehrerInnen und SchülerInnen eine Art

²⁷² Vgl. Blichmann (2008), S. 104f.

²⁷³ Vgl. Ebda, S. 105.

²⁷⁴ Ebda, S. 106.

²⁷⁵ Vgl. Lübking (2007): S. 116.

„zweites Zuhause“ – eine Familienschule – für die Kinder wird, in dem sie in angenehmer Atmosphäre lernen können.²⁷⁶

5.2.2 Gleichheit: Inklusion aller SchülerInnen

Eine inklusive Schule hat, wie bereits aufgezeigt, gewisse Kriterien zu erfüllen. Das wichtigste befasst sich natürlich mit der Inklusion aller Schülerinnen und Schüler, ohne Berücksichtigung ihres sozialen, ethnischen oder kulturellen Hintergrunds. In der *École Vitruve* gibt es keine Grenzen zwischen den SchülerInnen, die sich aufgrund der heterogenen Herkunft der Kinder ergeben würden. Nicht einmal das Alter der Schülerinnen und Schüler schafft hier eine Grenze, da Lernprozesse an der Vitruve Schule durch gemeinsames Lernen in Kleingruppen stattfindet, die sich aus allen Kindern, älteren und jüngeren sowie jenen mit Behinderungen oder auch verschiedenen kulturellen Hintergründen, zusammensetzen. Die älteren SchülerInnen helfen den jüngeren, wodurch inklusive Werte, wie Zusammenhalt und Akzeptanz, gezielt erlernt werden.²⁷⁷ Des Weiteren werden die Lerngruppen individuell zusammengesetzt, wobei sich die Zusammensetzung nach den speziellen Lernbedürfnissen der Kinder richtet.²⁷⁸

Auch diese Umsetzung des Konzepts der Gleichheit hat nicht an Aktualität verloren, denn auch heute sind die Forderungen nach einer demokratischen Schule, in der soziales Zusammenleben möglich gemacht wird und SchülerInnen von- und miteinander lernen sollen, laut vorhanden.²⁷⁹ Im Vergleich mit dem „FELS“-Konzept kann festgestellt werden, dass die Vitruve-Schule den Buchstaben „E“ und „L“ entspricht.

Durch die Konfrontation mit Unterschieden in sozialer Herkunft, Ethnie und Religion, üben sich die Kinder aktiv in Toleranz und bekommen durch die Mischung aus Lehrinhalten und Austausch mit den anderen SchülerInnen Wissen vermittelt, das ihren Charakter bildet. Somit wird die Vitruve-Schule zur Erziehungsschule. Weiters ist es aber auch so, dass die heterogene Zusammensetzung der Kinder als bereichernde Ressource für den Unterricht betrachtet wird, aus der geschöpft werden kann und soll. Durch das Kennenlernen verschiedener Lebenskonzepte ihrer MitschülerInnen, lernen die Kinder an der *École élémentaire Vitruve* aus ihren Unterschieden, wodurch die Schule zur Lebensschule wird.²⁸⁰ Es ist aber dennoch wichtig

²⁷⁶ Vgl. Lehmann (2007): S. 170.

²⁷⁷ Vgl. Blichmann (2008): S. 97.

²⁷⁸ Vgl. <http://www.ecolevitruve.fr/difference/charte.html> (letzter Zugriff: 11.März 2014)

²⁷⁹ Vgl. Lübking (2007): S. 116.

²⁸⁰ Vgl. Lehmann (2007): S. 170.

hervorzuheben, dass die Zusammensetzung der „FELS“-Punkte alleine nicht den Lernerfolg aller SchülerInnen garantieren kann. Hierbei haben die LehrerInnen eine wichtige Rolle inne, um diesen zu ermöglichen und zu fördern.

5.2.3 Brüderlichkeit: Austauschprogramme

Auch Austauschprogramme stellen an der *École élémentaire Vitruve* einen wichtigen Teil des schulischen Alltags dar. So soll die Schule durch die Zusammenarbeit mit anderen Schulen im In- und Ausland Beziehungen knüpfen und die Schule dadurch öffnen. Das Prinzip der Öffnung der Schule ist ohnehin ein sehr wichtiges für die Vitruve Schule, das sich neben der Zusammenarbeit mit anderen Schulen auch der Öffnung der Schule innerhalb des Viertels verschreibt. Wichtiger Bestandteil ist die Partizipation der SchülerInnen und LehrerInnen an den Ortsversammlungen des *Quartiers*.²⁸¹ Die Zusammenarbeit mit anderen Schulen beschränkt sich nicht nur auf nationalen Austausch, sondern basiert auch auf internationalen Projekten mit Schulen in Italien, Deutschland und Portugal. Visuell tritt diese Zusammenarbeit auch am Schulgelände in Erscheinung, unter anderem durch ein großartiges Bildermosaik im Schulhof, das im Rahmen eines interschulischen Projektes entstand und die Erlebnisse der SchülerInnen darstellt.²⁸²

Auch das dritte Konzept der Brüderlichkeit ist nach wie vor ganz aktuell, da heutzutage seitens der Öffentlichkeit Schulkonzepte gefordert werden, die den internationalen Austausch aufgrund der Idee der Europäischen Union großschreiben. Auch dieser Punkt entspricht dem „FELS“-Konzept, und zwar dem Buchstaben „S“. Durch die Öffnung der Schule anderen Schulen gegenüber, und die Partizipation der SchülerInnen und LehrerInnen an örtlichen Versammlungen, wird eine Brücke zwischen der Schule und dem lokalen Umfeld geknüpft, die sich förderlich auf den Lernerfolg auswirkt. Hierdurch wird die Vitruve-Schule zur Stadtteilschule.²⁸³

²⁸¹ Vgl. <http://www.ecolevitruve.fr/difference/charte.html> (letzter Zugriff: 11.März 2014)

²⁸² Vgl. Büttner, Gerd ; Lenzen, Klaus-Dieter ; Schulz, Gerhild (1995) : *Einfach sprachlos. Interkulturelle Begegnungen zwischen Grundschulkindern in Deutschland und Frankreich. Von der Erfahrung zum Modell.* Münster (u.a.): Waxmann Verlag. S. 106.

²⁸³ Vgl. Lehmann (2007) : S. 170.

5.3 Zusammenfassung

In Hinblick auf inklusive Schulbildung kann im Fall Frankreichs abschließend gesagt werden, dass das französische Bildungswesen eher integrierend als “including”²⁸⁴ bezeichnet werden kann. Trotz der proklamierten Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit im öffentlichen Sektor und der Bemühungen einzelner Schulen, wie der *École Vitruve* in Paris, diese Prinzipien in Form von speziellen didaktischen und pädagogischen Maßnahmen umzusetzen, sind künftig noch viele Maßnahmen zu setzen, um eine Expansion hinsichtlich eines inklusiven Schulverständnisses zu ermöglichen.

²⁸⁴ Gossot, Bernard (2005): *La France vers un système inclusif ?* In: *Reliance* 2/2005 (n°16), S. 31ff. Zugriff unter: <http://www.cairn.info/revue-reliance-2005-2-page-31.htm> (letzter Zugriff: 8. März 2014)

6 Conclusio

In der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, dass das französische Bildungswesen, das sich auf die Grundprinzipien der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit stützt, aufgrund seines komplexen institutionellen Aufbaus und der systematischen Auslesefunktion, die diesem immanent ist, sich nicht wirklich mit den Grundfesten eines egalitären Schulwesens in Verbindung bringen lässt. Durch erziehungspolitische Maßnahmen der letzten Jahre sollte zwar verstärkt an einer Verbesserung der französischen Bildungspolitik gearbeitet werden, um der Produktion sozialer Ungerechtigkeiten durch die staatliche Schule entgegenzuwirken. Allerdings konnte der Vorgang institutioneller Auslese, aufgrund der bei Freinet angesprochenen Trägheit des Schulreformwillens, nicht beseitigt werden. Somit wirkt die französische Schule auch heute noch stark wie ein Filter, der SchülerInnen aussiebt, die den Ansprüchen des staatlichen Bildungswesens nicht gerecht werden.

Diese Ansprüche orientieren sich stark an der Idee einer homogenen Schülerschaft. Die Schülerinnen und Schüler sollen aufgrund des Bildungsangebotes der republikanischen Schule, die gleiche Wissensbasis vermittelt bekommen, wobei alle dasselbe Recht auf Bildungsgleichheit und Bildungserfolg bekommen sollen. Da die Idee eines homogenen Klassenzimmers gerade in der heutigen Zeit keine Realität, sondern lediglich ein weder realisierbares noch erstrebenswertes Ideal ist, muss das republikanische Schulkonzept, mit seinem proklamierten Bildungsziel einer „nationalen“ Identität, stark kritisiert werden. Aufgrund seiner Geschichte ist und war Frankreich zu keinem Zeitpunkt ein homogen zusammengesetztes Land, obgleich die Bestrebungen der Dritten Republik zu einer systematischen Homogenisierung der französischen Bevölkerung führen hätten sollen. Das Ideal eines zentralistisch organisierten, homogen zusammengesetzten Staates konnte trotz der bildungspolitischen Bestrebungen des späten 19. Jahrhunderts nicht umgesetzt werden, weshalb ein Festhalten an dieser Idee gerade in der heutigen Zeit wenig Sinn ergibt. Heterogenität in der Gesellschaft und im Klassenzimmer ist eine Realität, der es sich zu stellen gilt.

Durch die Beschreibung der Missstände im französischen Bildungswesen, seien es die angesprochene Auslesefunktion, das noch immer vorherrschende Ideal einer nationalen Schule oder die anfängliche Unterdrückung von Regionalsprachen, sollte aufgezeigt werden, dass die Idee, die hinter den Grundprinzipien von *Liberté*, *Égalité* und *Fraternité* steckt, in Verbindung mit dem Schulwesen angezweifelt werden kann. Vor allem zwei Sonderfälle im Schulsystem Frankreichs stehen stark im Kontrast zur Idee einer freien, egalitären und brüderlichen Schule,

da durch die Schaffung von ZEP – Zonen vorrangiger Bildung – und der allgemein gültigen *Laïcité*, Ungleichheiten im französischen System nicht bekämpft, sondern verstärkt werden.

Am Beispiel der *Zones d'éducation prioritaires* konnte aufgezeigt werden, dass das Prinzip der Gleichheit im französischen Schulwesen nicht umgesetzt wird. Allein die Tatsache, bestimmte Gebiete der Republik als „Vorrangs bedürftig“ zu bezeichnen, wirkt sich negativ auf jene Schülerschaft aus, die die Schulen innerhalb einer solchen Zone vorrangiger Bildung besuchen muss. Aufgrund der schlechten Reputation von derartigen ZEP-Schulen, wird den Schülerinnen und Schülern eine Art Stempel aufgedrückt, der sie im weiteren Verlauf ihres Bildungs- und Berufslebens beeinträchtigt. Dadurch dass Schulsprengel in Frankreich durch eine *carte scolaire* festgelegt werden, ist die Umsetzung des Prinzips der Freiheit ebenfalls nicht gegeben. Familien müssen Schulen innerhalb ihres Schulsprengels auswählen und können daher, wenn ein ganzer Sprengel als ZEP gilt, dem Stigma der *zones d'éducation prioritaires* nicht entkommen.

Auch aufgrund der *Laïcité* kann gesagt werden, dass sie dem Schaffen sozialer Ungleichheit entgegenwirken sollte, sich diese jedoch durch sie verstärken. Gerade in der heutigen Zeit, in der der Islam in Europa stetig zunimmt, werden Kinder aus muslimischen Familien ebenfalls mit einer Art Stempel belegt, da Religionszugehörigkeit und Zugehörigkeit zu einer Ethnie oft verwechselt bzw. nicht separat betrachtet werden. Dieser Umstand steht in Frankreich im starken Gegensatz zur Idee nationaler Bildung, in der alle SchülerInnen gleich sind. Der Laizismus soll der Homogenisierung der Schülerschaft entgegenwirken, doch durch Maßnahmen wie das Verschleierungsverbot in öffentlichen Gebäuden beispielsweise, werden die betroffenen BürgerInnen Frankreichs diskriminiert. Sie werden dazu aufgefordert einen Teil ihrer Kultur, oder dessen was unter „ihrer Kultur“ im westlichen Abendland verstanden wird, zugunsten der Idee einer nationalen, französischen Identität aufzugeben, stehen aber trotz ihrer Bemühungen am Rand der Bevölkerung, da sie aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit nicht zwangsläufig als französische StaatsbürgerInnen wahrgenommen werden.

Wie aufgezeigt wurde, hat das Bildungswesen Frankreichs eine bewegte Geschichte und viele Veränderungen im Lauf der Jahrhunderte miterlebt. Das republikanische Schulwesen und seine Wertvorstellungen sind stark in der französischen Kultur verankert, sodass es in Frankreich äußerst schwierig ist, bildungspolitische Entscheidungen zu treffen, die nur ansatzweise vom vermeintlichen Ideal der republikanischen Schule abweichen. Doch internationale Vergleichstests machen deutlich, dass auch die Republik Frankreich aufgefordert ist,

entsprechende Maßnahmen im Schulwesen zu setzen, um den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler in Zukunft in eine aussichtsreichere Richtung zu wenden.

Ein Ausweg aus der komplexen Situation zwischen der republikanischen Tradition und der Gegenwart, die gezielter pädagogischer Entscheidungen bedarf, um einen konstruktiven Umgang mit der heterogen zusammengesetzten Schülerschaft zu gewährleisten, ist das Konzept der inklusiven Bildung. Letzteres beruht auf konkreten didaktischen Maßnahmen, die ein produktives Klassenraumsetting entstehen lassen, in dem Schülerinnen und Schüler von- und miteinander lernen. Die Diversität und Heterogenität sind heute Realitäten in europäischen Klassenzimmer, weshalb es an der Zeit ist, etwas gegen den tradierten Kreislauf der Auslese im französischen Bildungswesen zu tun, damit Unterschiede nicht länger zu einer Ausgrenzung aus dem System führen, sondern eine Bereicherung für dieses darstellen. Wie am Beispiel der *École élémentaire Vitruve* in Paris aufgezeigt wurde, gibt es innerhalb des republikanischen Schulwesens durchaus Schulen, die alternative Lehr- und Lernformen mit Erfolg praktizieren, und damit auch dem internationalen bildungspolitischen Trend zu einem interkulturellen Klassenzimmer, in dem eine heterogen zusammengesetzte Schülerschaft eine Quelle produktiven Lernens ist, folgen. Auch die Republik Frankreich könnte diesen neuen Weg in Zukunft einschlagen,

„[...] einen Weg allerdings, der nicht mit ihrer Tradition vollständig bricht, sondern der es ihr erlaubt, ihr eigenes Proprium zu verwirklichen: Dieses würde in einer echten Demokratisierung bestehen, in der die Forderung der Gerechtigkeit mit der Bedingung der Diversität in Einklang gebracht würde.“²⁸⁵

²⁸⁵ Delory-Momberger (2012): S. 31.

7 Résumé en français

Ce travail parle du système éducatif en France et du fait que malgré la déclaration des principes de « Liberté, Égalité, Fraternité » comme devise de la République, l'école française ne peut pas être dénommée une école égalitaire. Pour mieux comprendre cette pensée, un bref aperçu des points les plus importants de ce mémoire seront présentés dans le même ordre que dans le texte allemand.

• L'histoire du système éducatif en France

Dans le premier chapitre, le système scolaire fait l'objet d'une brève description du développement historique et du fonctionnement du système éducatif en France. De plus, il parle de la devise de la République « Liberté, Égalité, Fraternité » enchâssée dans le contexte du domaine public et scolaire. Le système éducatif français que l'on connaît aujourd'hui naquît dans la Révolution Française et il a pris sa forme présente par plusieurs réformes éducatives qui faisaient de l'école un espace de la République. Pendant la Révolution Française, le tiers état luttait pour le droit de participation aux décisions politiques et s'en est pris à l'Ancien Régime et à la royauté qui avait régné sur la France depuis des siècles d'une façon autoritaire et absolutiste. Avec la prise de la Bastille, le peuple se libérait de l'Ancien Régime et la Première République a été fondée en vertu de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Même aujourd'hui, la constitution de la République se base sur les principes les plus importants de cette déclaration et se déclare dans le premier article de la constitution pour « une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. » Par conséquent, l'on peut dire que la Révolution Française était l'évènement le plus important dans l'histoire française et qu'elle était aussi la base de la République moderne que l'on connaît aujourd'hui. C'était aussi pendant la Révolution que la devise de la République a été créée : « Liberté, Égalité, Fraternité » étaient les valeurs absolues du nouvel État et elles sont de même fixées dans le deuxième article de la constitution de 1958: « La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».

Puisque ce mémoire parle du rapport entre cette devise et le système scolaire, il faut avant tout comprendre ce que ces principes veulent dire dans le contexte de l'école. Liberté en général désigne la liberté de choix d'une certaine école et la gratuité de l'école pour tous les citoyens. Le principe de l'Égalité désigne l'égalité de tous les citoyens devant la loi, sans distinction

d'origine, de race ou de religion ; par conséquent elle fait naître une école égale qui garantit les mêmes chances pour tout le monde. Le dernier principe, celui de la Fraternité, désigne une valeur de collaboration et de cohésion sociale qui était importante pendant la Révolution et même aujourd'hui, en salle de classe, pour assurer la mixité de l'enseignement.

La Révolution était un événement marquant pour l'éducation en France, mais il faut quand même évoquer que le système contemporain résulte d'une longue période de changements socioculturels dès l'an 1789. La période entre 1789 et 1905 et souvent décrit comme période de la querelle scolaire, puisque l'échiquier politique et la société française changeaient beaucoup pendant ces années. Cette ère est marquée d'un conflit entre les écoles privées et publiques, mais aussi du conflit entre les Conservateurs et les Républicains. La querelle scolaire se caractérise par plusieurs changements dans le système éducatif qui se distinguent du gouvernement d'une époque à l'autre. Par conséquent, les réformes sous Napoléon Bonaparte dans l'Empire n'étaient pas pareilles à celles de la Troisième République par exemple. Il y a des lois importantes dans l'histoire, comme la loi Guizot (1834) qui est liée à l'introduction de l'obligation de l'enseignement élémentaire de garçons, ou bien la loi Duruy (1867) qui organisait pour la première fois l'enseignement primaire féminin. L'on peut dire que Guizot et Duruy étaient, ensemble avec Jules Ferry, les artisans majeurs du système éducatif national en France.

Jules Ferry est souvent appelé le père de l'école nationale française. Ces lois des années 1880 ont marqué le système éducatif le long des décennies suivantes et elles se caractérisent par l'introduction officielle de l'école de la République, soit une école gratuite, obligatoire et surtout laïque. La laïcité républicaine est sûrement l'acquisition la plus importante de l'époque de Jules Ferry, et c'est elle qui a contribué au « mystique de l'instruction » qui entoure la politique éducative de la Troisième République. À l'époque on disait que l'école était laïque, car elle était républicaine, aujourd'hui c'est à peu près la même idée qui contribue à l'idéal de l'Éducation Nationale.

Ce qui est très important en parlant de l'école de Jules Ferry, c'est le contenu de son enseignement républicain qui avait comme but la création d'une « identité nationale » pour garantir la cohésion du peuple français. Pour cette raison, il fallait que le contenu de l'instruction publique soit marqué par la glorification de la France comme patrie de la « grande nation » et le but de faire naître dans les jeunes Français une certaine fierté pour leur patrie. Ce but a été soutenu par les manuels de l'époque, comme par exemple l'ouvrage scolaire « Le tour de la France par deux enfants ». Dans ce livre, les deux protagonistes découvrent la France en toute

sa beauté, sa grande histoire et les avantages de la langue française sur les langues régionales qui empêchent l'unité linguistique en France. Ce manuel accompagnait les élèves français pour plusieurs décennies et contribuait au but de la Troisième République de créer une France homogène, concernant sa culture, son peuple et sa langue. De plus, la laïcisation du pays s'accompagnait de cette uniformisation de la République.

Cette tendance à l'homogénéisation qui allait en pair avec la suppression de tout ce qui n'était pas conciliable avec la nouvelle identité nationale est l'origine d'un grand problème du système éducatif moderne. Même aujourd'hui, l'hétérogénéité des élèves pose une difficulté pour l'éducation nationale qui se modèle toujours sur l'idée d'une société homogène, bien qu'il soit évident que l'hétérogénéité de la société est une réalité qu'il ne faut pas nier.

- **Le fonctionnement du système éducatif et des écoles comme institutions de sélection : les théories d'inégalités des chances de Pierre Bourdieu.**

L'histoire de la politique éducative en France ne se termine pas avec l'époque de Jules Ferry. Aussi, le 20^e siècle se caractérise par plusieurs changements structurels du système éducatif. À partir des années 1960, l'on constate une vague de réformes de l'enseignement qui avait comme but la consolidation d'un enseignement égalitaire pour tous les citoyens de la France. L'on s'est rendu compte que le système éducatif avait besoin d'un changement pour garantir les mêmes chances dans l'éducation pour tout le monde, sans distinction de l'environnement familial et socioculturel des élèves. Malgré le premier article de la constitution française qui prévoit l'égalité de tous les citoyens, il faut évoquer que l'égalité socioculturelle n'est qu'une illusion dans le cadre scolaire.

C'était Pierre Bourdieu, un grand sociologue français, qui faisait des recherches dans le milieu familial et socioculturel pour dévoiler les démarches scolaires qui étaient responsables pour la reproduction des inégalités sociales déclenchées par le système éducatif. Dans ses recherches, il a découvert que l'individu reflète toute la société, c'est-à-dire que le fonctionnement de la société se manifeste dans l'*habitus* de chaque personne. Puisque la société moderne fait la différence entre les différentes couches sociales, plus ou moins élevées, et à cause du fait que l'accès au domaine éducatif soit dépendant du milieu familial dans lequel les enfants grandissent, il faut insister sur le fait que le système éducatif ne puisse pas être nommé égalitaire à cause du fonctionnement des tissus sociaux en général. La société contemporaine fait preuve d'une tendance négative à la distinction entre les hommes qui se modèle sur ce que Bourdieu

appelle le « capital culturelle, économique et social ». Bourdieu y voit l'ensemble de qualifications et de compétences intellectuelles qui permettent l'accumulation d'une sorte de « capital », qui est dépendant de l'environnement familial et le système scolaire.

C'est-à-dire que les familles d'une couche élevée possèdent plus de capital que celles d'une couche inférieure. Comme le capital peut se transmettre d'une génération à l'autre, les enfants des couches supérieures n'ont pas besoin de certains efforts pour accumuler du capital, puisqu'ils l'acquièrent par voie d'héritage. Par conséquent, les enfants de familles de basses conditions sont défavorisés à cause de leur milieu social. Pour cette raison, l'inégalité sociale est à l'origine de la première et de la plus durable des hiérarchies sociales, c'est-à-dire qu'elle garantit aux familles de la couche élevée la continuité de leurs privilèges hérités, tandis que les familles de la classe inférieure ne peuvent pas échapper de leur situation défavorisée.

Bourdieu a dévoilé que le système éducatif est le meilleur exemple pour montrer cet enjeu de la procédure de sélection dans la société et de la continuité des inégalités sociales. Puisque l'école fonctionne comme une sorte de filtre, elle garantit à la classe supérieure l'accès aux institutions de l'éducation élevée comme les Grandes Écoles. Pour être accepté dans un tel établissement, il faut avoir les meilleures notes et le diplôme de fin d'études d'une école réputée. Pour arriver au niveau nécessaire pour poser sa candidature dans une telle école supérieure, beaucoup d'élèves suivent des cours particuliers qui sont assez chers, en conséquence, ils sont surtout suivis par les enfants de la couche en possession d'un capital économique élevé. Par conséquent, l'accès aux Grandes Écoles est limité à une certaine élite qui acquiert les qualifications nécessaires grâce à leur environnement familial et socioculturel. Du fait que ce résumé n'est qu'un bref aperçu du contenu de ce mémoire, il faut mentionner que les détails des études de Pierre Bourdieu liés aux inégalités scolaires peuvent être vérifiés dans son œuvre « Les héritiers », paru en 1985.

Après ce bref aperçu des conditions de l'inégalité scolaire, l'on peut dire que l'école joue un grand rôle dans la reproduction des inégalités sociales puisqu'elle favorise les gens en possession d'un grand capital, acquis par voie d'héritage, et défavorise ceux qui ne sont pas capable d'accumuler plus de compétences intellectuelles à cause de leur milieu familial.

- **L'enjeu de la politique éducative et la réalité scolaire : ce qui ne va pas dans le système éducatif en France**

En conséquence, le système éducatif ne fait pas ce qu'elle promet, à savoir : de garantir les mêmes chances à tous les citoyens de la France, sans distinctions de leur milieu socioculturel. Passons maintenant à l'école moderne en France qui risque de défavoriser un grand nombre d'élèves à cause de la longue tradition républicaine en milieu scolaire qui insiste sur le fait que les élèves et les Français en généraux soient homogènes. L'hétérogénéité est une réalité à laquelle il faut répondre, surtout à l'école où les différences entre les élèves sont si évidentes. Mine de rien, la France était toujours un pays d'immigration et pour cette raison la population de la République était toujours hétérogène. La « grande nation », comme les Français s'appellent, n'est qu'une création idéologique pour garantir une population unie, bien que cela ne soit pas le cas.

- **Le problème de l'hétérogénéité de la population scolaire à l'exemple des langues régionales**

Comme l'on a appris, la République s'oblige à garantir l'égalité de chances pour tous les citoyens, à l'école et devant la loi en général. À cause du fait que la France insiste sur l'idée que sa société soit homogène, les programmes d'études aux écoles ne correspondent pas à la réalité de la population scolaire multiculturelle. Ce ne sont pas les migrants uniquement qui sont touchés par cette idée de l'unité de l'État, mais aussi les minorités nationales, comme les Bretons, les Basques ou les Corses. À l'époque de Jules Ferry et de la grande centralisation de l'administration de la République, l'homogénéisation de la population française était un des buts les plus importants à atteindre. Le moyen pour y arriver était surtout la langue française qui était longtemps la langue unique à utiliser en classe, les langues régionales commençaient donc à disparaître peu à peu. Heureusement, le gouvernement s'est rendu compte que les langues régionales n'étaient pas une menace pour la langue française et, en 1951, la loi Deixonne prévoyait des leçons facultatives en langue régionale, mais en ce temps-là uniquement pour les Bretons, les Basques, les Catalans et les Occitans.

Le cas du corse est spécial, puisque cette langue régionale uniquement parlée sur l'île de Corse se trouve dans une situation assez solitaire. À cause des conditions géographiques, le corse fait partie des langues italo-romanes, c'est-à-dire qu'il est très proche de l'italien et des dialectes toscans. Il se trouve alors entre deux grandes langues romanes, le français et l'italien. A

l'époque de Jules Ferry, c'était encore l'italien qui était la langue la plus parlée en Corse, mais peu à peu le français commençait à l'expulser comme langue véhiculaire et, surtout, comme langue d'enseignement. À cause de la proximité avec la langue italienne, le corse faisait l'objet de tort par la politique éducative, mais à partir des années 1990 un mouvement s'est établi pour réintroduire le corse comme langue d'enseignement et faisait de ce dernier une propre matière que les écoles sur l'île doivent proposer à tous les élèves. Heureusement, la France a découvert qu'elle était en possession d'une grande variété de langues et de cultures à l'intérieur du pays, particulièrement grâce à la diversité de sa population. Le cas du corse montre très bien qu'il y a de l'espoir que les choses peuvent changer en faveur des groupes défavorisés par le système éducatif.

- **Des cas spéciaux de la politique éducative : les zones d'éducation prioritaires (ZEP) et la laïcité dans le domaine scolaire**

La politique éducative en France est caractérisée par des actions de ce que l'on appelle la « discrimination positive », des actions qui devraient améliorer la situation des groupes défavorisés dans l'espoir de créer l'égalité des chances dans le domaine scolaire.

- **Les ZEP**

Le cas des zones d'éducation prioritaires, un projet qui a été lancé en 1981, est l'un des meilleurs exemples pour montrer une action en signe de la discrimination positive. Pendant les années des grandes réformes scolaires (1960/1970) en France, le gouvernement s'est rendu compte de la situation difficile de certains établissements scolaires qui montraient des tendances négatives de façon que les élèves échouent à l'école, ce qui se manifestait dans leurs notes et le nombre de décrocheurs scolaires. Pour cette raison la création des ZEP était un acte qui a donné aux écoles concernées plus d'autonomie et de pouvoir établir leur propre offre d'études qui correspond parfaitement aux besoins des élèves. D'une certaine façon, les nouvelles écoles ZEP étaient favorisées grâce à l'autonomie qu'ils recevaient par le gouvernement, ce qui n'était pas le cas pour la majorité des écoles « régulières » qui étaient dépendantes de l'administration centraliste de l'Éducation nationale. Au premier abord, la création des ZEP semble avoir contribué à la réalisation de l'idée d'égalité de chances dans le domaine éducatif, mais en y regardant de plus près, il faut souligner que le concept des ZEP défavorise les établissements et les élèves qui sont nommé « prioritaires » dans le système éducatif.

D'une certaine façon, la nomination d'un secteur particulier comme secteur qui a besoin d'un traitement particulier (« prioritaire ») peut être classée parmi les facteurs discriminants qui caractérisent les zones d'éducation prioritaires. De plus, le fait que les écoles en France sont mentionnées dans une carte scolaire qui dénomme les écoles à visiter pour les habitants d'une certaine région contribue à la tendance négative des ZEP. Puisque l'on n'a pas le choix de quitter son propre secteur de la carte scolaire sauf quand on sait s'y prendre avec les moyens nécessaires, les élèves des couches sociales pauvres n'ont pas le choix de fréquenter une autre école. Pour cette raison, il faut mettre en exergue que la liberté de choix d'école n'est pas une option possible pour tous les citoyens de la République. Par conséquent, les jeunes qui doivent fréquenter une école nommée ZEP sont défavorisés en comparaison avec ceux qui fréquentent une école estimée ou même une école privée. Des études dévoilent que l'on trouve moins d'élèves des ZEP dans la formation supérieure, aux universités, et encore moins aux Grandes Écoles auxquelles l'accès est réservé uniquement à l'« élite supérieure » de la France.

En faisant la référence à la théorie d'inégalités des chances de Pierre Bourdieu, l'on peut dire qu'une certaine partie des élèves des ZEP possèdent moins de capital socioculturel que ceux des écoles reconnues, c'est pourquoi ils sont défavorisés et c'est la raison pour laquelle ils ne fréquentent pas si souvent les établissements de grande réputation. Par conséquent, l'on peut aussi dire que la création des ZEP ne correspond pas au principe de l'égalité, puisque les élèves des établissements ZEP sont « stigmatisés » d'une certaine façon et le fait que l'on colle une étiquette aux zones d'éducation prioritaires est la raison pour laquelle l'égalité des chances scolaires ne soit pas une réalité en France.

- Laïcité

Une autre particularité de la République française est la laïcité, la séparation de l'Église et de l'État. Depuis la loi de 1905, l'Église n'a aucun droit d'intervention dans les affaires de l'État, la laïcité à l'école, par contre, a été déjà réalisée dans les années 1880 avec les lois de Jules Ferry. L'école s'obligeait à être une institution gratuite, obligatoire et laïque. Il est sûr que la laïcité républicaine est la grande acquisition de la politique éducative dans l'histoire et qu'elle contribue certainement à l'idée de l'égalité en France.

Malgré cela, il faut insister sur le fait que la laïcité se trouve dans une situation difficile en concernant l'individualité de chaque citoyen de la République. Comme déjà mentionné, le but de la politique éducative à partir de l'époque de Jules Ferry était la création d'une certaine

identité nationale et de valeurs communes qui devaient contribuer à la cohésion du peuple français. La raison pour laquelle il fallait assurer la cohésion de la nation française était le problème que posait l'hétérogénéité des citoyens ainsi que les identités régionales variées que l'on considérait comme menace pour la République française unie.

La laïcité à l'école garantit l'exclusion de toute influence de l'Église sur le système éducatif public, mais les écoles privées qui sont très souvent imprégnées par l'Église catholique sont quasiment exclues de ce grand principe républicain. Cette circonstance n'est pas responsable pour la nuance discriminante de la laïcité, puisque la pensée d'origine, soit la concession d'assurer sans distinction de religion l'égalité de tous les citoyens devant la loi, n'a aucune tendance de tort. Mais au fil des années, la laïcité est devenue un moyen de la République pour bannir toutes les choses qui ne conviennent pas à ce qui est nommé une valeur républicaine. À cause du fait que la France insiste sur l'idée d'une nation unie et homogène, il faut que les gens qui viennent de l'étranger en France s'adaptent aux coutumes de la République. Mais l'intégration se passe plutôt à la faveur de l'assimilation culturelle, c'est-à-dire qu'il faut nier d'une certaine façon ses traces dont l'appartenance à une religion fait incontestablement partie. La religion est souvent considérée comme un moyen d'identification socioculturelle et à cause de la laïcité en France qui regarde la religion comme affaire privée, il faut continuellement satisfaire l'idéal d'intégration au nom de l'assimilation demandé par la République à tous les nouveaux citoyens.

Pour cette raison, la laïcité dans le domaine scolaire peut être considérée comme un facteur discriminant pour certains élèves auxquels la religion tient beaucoup à cœur. De plus, il faut souligner que la laïcité pose un problème interculturel, puisque l'appartenance à une religion et souvent confondue avec l'appartenance à une certaine culture ou ethnie. La religion fonctionne par la suite comme un moyen de coller une étiquette sur une partie de la population française qui ne s'identifie même pas avec les valeurs d'une certaine culture ou religion dont ils devraient faire partie à cause des préjugés dans la société et qui se considèrent plutôt comme citoyen français.

Ce problème est surtout lié à l'Islam qui est souvent regardé comme une menace pour la République française, mais aussi pour tout l'Occident. Les discussions liées à la laïcité aujourd'hui portent souvent sur la question des signes religieux, dont les signes de l'Islam comme la burqa ou le hijab sont très souvent l'objet. Il est interdit aux élèves et aux employés de porter tout signe religieux à l'école, pour cela, les filles musulmanes par exemple, doivent enlever leur foulard en entrant dans l'établissement. Pour cette raison, il faut que les filles

musulmanes s'adaptent aux coutumes de l'école républicaine, ce qui n'est pas compatible avec le principe de la liberté promis dans la constitution française. En réalité, semble-t-il, la République n'assure les principes de liberté, égalité et fraternité qu'à ceux qui renoncent leurs traces et s'assimilent aux valeurs nécessaires pour faire partie de la nation française.

En résumé, il faut mettre les défauts en évidence qui sont responsables des inégalités sociales suscitées à cause du système scolaire. La discrimination de certains élèves n'étant pas capable de s'assimiler à la norme définie de l'Éducation nationale se produit premièrement à cause du contexte familial des élèves, puisque le système éducatif en France favorise les élèves qui appartiennent à la classe supérieure. De plus, c'est le but de l'Éducation nationale – la création d'une « identité nationale » par l'enseignement – qui défavorise un certain groupe d'élèves qui ne se reconnaissent pas dans cette « identité nationale » toute tracée par l'État. Pendant des décennies, la politique éducative de la France n'a pas répondu aux besoins de la société contemporaine et elle a insisté sur son idéal d'une société homogène dans laquelle tous les citoyens ont les mêmes traces et la même origine. Une idéologie notamment dépassée étant donné qu'elle a ses origines au 19^e siècle. Il faut insister sur le fait que la population française n'a été à aucun moment homogène. Par conséquent, il serait bientôt le temps que la France établisse une politique éducative qui réponde aux demandes de l'école moderne.

- **L'éducation inclusive : une solution pour la réalisation de la devise de « Liberté, Égalité, Fraternité » dans le système scolaire ?**

Une possibilité pour bien s'en sortir du processus de sélection qui se déroule le long de la scolarité serait l'adaptation des principes de l'éducation inclusive. Souvent compris comme une sorte d'enseignement alternative mal réputée, l'enseignement inclusif commence à s'établir peu à peu dans les pays d'Europe central. Les pratiques de cette éducation ont été déjà mises en pratique depuis quelques années dans les pays scandinaves et les autres pays de l'OCDE, comme le Canada, notamment connus pour leur politique éducative avancée. C'est frappant que les pays qui adoptent des pratiques inclusives dans leurs programmes scolaires soient des pays éminemment concernés par l'immigration dont la France fait aussi partie depuis des siècles.

Il serait bientôt le temps que la France commence à comprendre qu'il ne suffit pas d'insister sur une tradition éducative qui date du 19^e siècle et qui s'oriente à l'idéal de l'identité d'un peuple uni. De nos jours, il est nécessaire d'aller chercher plus loin pour être compétitif dans le domaine éducatif. La condition requise pour l'établissement d'un enseignement inclusif est de

comprendre que la société d'aujourd'hui est hétérogène. Par conséquent, il faut savoir s'y prendre à l'école et se débrouiller bien avec des élèves différents qui se distinguent par leur origine, leur race ou bien leur religion. Dans l'enseignement inclusif, ces différences ne jouent aucun rôle et ne posent aucun problème pour la vie scolaire. En général, l'inclusion se manifeste plutôt dans les actions et les démarches des professeurs pour faire naître une atmosphère agréable en classe qui permet aux élèves d'apprendre dans un cadre multiculturel, les valeurs importants de notre société: la tolérance et l'acceptation des différences entre les hommes.

La raison pour le succès de l'enseignement inclusif n'est pas surprenant. Pour qu'une école soit nommée « inclusive », il faut qu'elle corresponde aux principes de l'index pour l'inclusion scolaire, publié en 2002. Cet index propose aux écoles de répondre aux besoins de chaque élève et il est basé sur l'idée que le système éducatif doit s'aligner sur l'hétérogénéité des élèves. Par conséquent, ce ne sont pas les élèves qui doivent s'assimiler pour correspondre aux normes fixés par la République, mais par contre, c'est la République qui doit offrir un programme éducatif qui assure l'égalité de chances de tous les élèves sans distinction de culture et d'origine. La France est fière de ses traces et de sa culture, c'est la raison pour laquelle il est difficile d'aboutir à une solution satisfaisante pour tous : les élèves et la République.

Il serait facile d'établir l'enseignement inclusif en France, puisque ce dernier base en fait sur la devise de la République. Liberté, égalité et fraternité sont des valeurs importantes pour l'école inclusive dans laquelle chacun est accepté de sa propre façon. Bien que l'éducation inclusive ne soit pas une réalité en France, il faut souligner qu'il existe au moins une école dans la République qui correspond aux idées de l'index pour l'inclusion scolaire. L'école élémentaire Vitruve à Paris se trouve dans le 20^e arrondissement et a été fondé dans les années 1960 dans le contexte du mouvement de l'éducation nouvelle. À l'époque, l'école se trouvait dans un quartier défavorisé et marqué par une population très hétérogène. La situation de l'école Vitruve a changé au fil des années, c'est la raison pour laquelle elle est assez reconnue aujourd'hui pour l'adaptation de la devise de la République dans son enseignement.

Pour conclure, il faut dire que malgré sa longue tradition d'enseignement républicaine, la France doit aller chercher plus loin pour arriver à créer un système éducatif vraiment égalitaire. Elle doit comprendre que pour y arriver elle ne doit pas rompre avec ses valeurs républicaines, mais qu'elle doit trouver une solution qui regroupe la diversité de sa population et les principes de la République. C'est ainsi que la France pourrait vraiment créer un système éducatif de sa propre façon, un système démocratique et inclusif qui correspond parfaitement aux besoins de l'école moderne.

Abstract

In „*Liberté, Égalité, Fraternité. Die Grundprinzipien der Republik Frankreich im Schulwesen*“ geht es darum, die Umsetzung der republikanischen Grundprinzipien von „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ im französischen Schulwesen zu hinterfragen. Die französische Schule, die offiziell ganz im Zeichen dieser demokratischen Werte steht, mag auf den ersten Blick als bildungstiftende Institution innerhalb eines egalitären Bildungssystems erscheinen, in dem niemand bevorzugt oder benachteiligt wird.

Bei genauerer Betrachtung allerdings stellt sich heraus, dass die drei Grundprinzipien in Bezug auf die Institution Schule oft nicht mehr als leere Worte sind. Das französische Schulwesen in seiner heutigen Form basiert hauptsächlich auf dem Gedanken, dass Bildungserfolg und sozialer Aufstieg durch persönliche Anstrengungen möglich sind. Allerdings wirken sich tradierte Mechanismen des Schulwesens, das hauptsächlich auf der Auslese der SchülerInnen beruht, um gesellschaftliche Konventionen, wie den Zugang zu höherer Bildung für bestimmte soziale Gruppen, beizubehalten, negativ auf die Chancengleichheit im Bildungswesen aus. Dadurch dass die Mechanismen des Schulwesens Kinder aus sozial höher gestellten Familien bevorzugen, werden SchülerInnen aus schwächeren Verhältnissen benachteiligt und in ihrem Zugang zu höherer Bildung eingeschränkt. Dieser Umstand wirkt sich nicht nur benachteiligend auf ihre Schulzeit, sondern auf ihren gesamten späteren Lebensweg aus, da Bildungsabschlüsse von hoch angesehenen Bildungsinstitutionen eine abgesicherte Zukunft in einem höheren Posten versprechen. Sozialforscher wie Pierre Bourdieu beschäftigten sich schon seit langem mit den gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen der Institution Schule, die die soziale Segregation und die Beibehaltung der französischen Gesellschaftsstrukturen verstärken.

Die Gründe für die Auslesefunktion der französischen Schule wurzeln in der bewegten Vergangenheit des französischen Bildungswesens. Über Jahrzehnte hinweg sollten verschiedenste bildungspolitische Maßnahmen dem Problem sozialer Ungerechtigkeit im Schulsystem entgegenwirken. Der Erfolg von Maßnahmen, wie der Schaffung von sogenannten *zones d'éducation prioritaires* (ZEP) beispielsweise, muss jedoch hinterfragt werden, da sie sich oft benachteiligend auf bestimmte Schülergruppen auswirkten und somit sogar zu einer Verstärkung von Bildungsungerechtigkeit führten. Folglich hat das französische Bildungswesen aufgrund seiner republikanischen Tradition gerade heute mit der Heterogenität seiner Schülerschaft und den Bedürfnissen eines modernen Bildungssystems zu kämpfen, weshalb die Umsetzung der Prinzipien von „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ im Schulwesen anzuzweifeln ist.

8 Anhang

8.1 Literaturverzeichnis

BEAUNE, Colette (1993) : *Naissance de la nation France*. Paris: Gallimard.

BECKER, Rolf (2009): *Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BECKER, Rolf (2009): *Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BELL, David A. (2001): *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1680-1800*. Cambridge: Harvard University Press.

BERTUCCI Marie-Madeleine (Hrsg.) (2005) : *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Sous la dir. de Marie-Madeleine Bertucci et Violaine Houdart-Merot. Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique.

BLANC, Jòrdi (2007): *Jaurès et l'enseignement des langues régionales à l'école de la république*. In : Lieutard, Hervé ; Verny, Marie-Jeanne (2007) : *L'école française et les langues régionales. XIX^e – XX^e siècles. Actes du colloque RedOc-C.E.O. Communications recueillies et éditées par Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

BLICHMANN, Annika (2008): *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die „Ecole élémentaire Vitruve“ im Horizont der Geschichte*. Jena: IKS Garamond

BÖHM, Winfried (2000): *Wörterbuch der Pädagogik*. 15. Aufl. Stuttgart: Kröner.

BOURDIEU, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hrsg. v. Margareta Steinrück. Aus dem Französischen von Jürgen Bondler. Hamburg: VSA-Verlag.

BOURDIEU, Pierre (1999): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2007): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Aus dem Französischen von Stephan Egger und Eva Kessler. (= édition discours, Bd. 41). Konstanz: UVK.

- BRAUNS, Hildegard (1998): *Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens*. Opladen: Leske + Budrich.
- BÜTTNER, Gerd ; Lenzen, Klaus-Dieter ; Schulz, Gerhild (1995) : *Einfach sprachlos. Interkulturelle Begegnungen zwischen Grundschulkindern in Deutschland und Frankreich. Von der Erfahrung zum Modell*. Münster (u.a.): Waxmann Verlag.
- CASTEL, Robert (2009): *Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues. Aus dem Französischen von Thomas Laugstien*. Hamburg: Hamburger Edition.
- CERQUIGLINI, Bernard (Hrsg.) (2003) : *Les langues de France. Sous la direction de Bernard Cerquiglini. Textes rassemblés par Michel Alessio et Jean Sibille*. Paris : Presses Universitaire de France.
- CHANET, Jean-François (1996) : *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- DARCOS, Xavier (2006): *L'école de Jules Ferry. 1880-1905*. Paris: Hachette Littératures.
- DECKE-CORNILL, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- DEER, Cécile (2008): *Different Paths, Similar Effects: Persistent Inequalities and Their Sources in European Higher Education*. In: Holsinger, Donald B.; Jacob, W. Jacob (Hrsg.): *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2012): *Der Umgang mit Diversität als ein fundamentales Problem der französischen Schule*. In: Schelle, Carla; Hollstein, Oliver; Meister, Nina (Hrsg.) (2012): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster (u.a.): Waxmann.
- DITTON, Hartmut (2009): *Familie und Schule*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EISL, Margit (2010): *Grande Nation et Valses éternelles? France – Autriche. Regards croisés. Pistes interculturelles pour la classe de langue*. (Bd. 42, Beihefte zu „Quo vadis, Romania“, hrsg. v. Georg Kremnitz) Wien: Praesens Verlag.
- EPASI (2007): *Educational Policies that Address Social Inequality. Cyprus case study report 1. Education Priority Zones (ZEP)*. Universität Patras: Institut für Grundschulbildung.

FABELLINI, Simona (2010): *Sprachkonkurrenz auf Korsika vom 19. zum 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.

FARRENKOPF, Ulrich (2011): *Die Entwicklung des Korsischen zur modernen Kultursprache. Eine Fallstudie zu Sprachausbau und Sprachpolitik*. Bonn: Romanist. Verlag

FREINET, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg*. 2. Aufl. (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. Theodor Rutt) Paderborn: Schöningh.

FUCHS-HEINRITZ, Werner; König, Alexandra (2011): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. 2. Aufl. (= UTB, 2649) Konstanz: UVK.

GHERARDI, Eugène (2007): *Jean-Pierre Lucciardi, « hussard noir » et pionnier de l'enseignement de la langue corse*. In : Lieutard, Hervé (Hrsg.) : *L'école française et les langues régionales. XIX^e – XX^e siècles. Actes du colloque RedOc-C.E.O. Communications recueillies et éditées par Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny*. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.

GIORDAN, Henri (2003): *La reconnaissance des langues régionales ou minoritaires*. In : Giordan, Henri (Hrsg.) (2003) : *Les langues régionales ou minoritaires dans la République. Textes réunis et présentés par Henri Giordan et Tangi Louarn*. Toulouse : IEO Éditions.

GOMOLLA, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HAIDER, Günter (2006): *Mutig in die neuen Zeiten – Schule braucht Aufbruch!.* In: Achs, Oskar; Corazza, Rupert; Gröpel, Wolfgang; Tesar, Eva (Hrsg.) (2006): *Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposion*. Wien: LIT Verlag.

HAUFF, Mechthild (1993): *Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft*. Münster (u.a.): Waxmann.

HEID, Helmut (1988): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit*. Weinheim: Beltz.

HENRIOT-VAN-ZANTEN, Agnès (1990): *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

HILLMERT, Steffen (2009): *Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HONIG, Elisabeth (1964): *Die französischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg im Spiegel der pädagogischen Fachpresse Frankreichs*. In: Lichtenstein, Ernst (Hrsg.): *Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Ratingen: Alois Henn Verlag.

JANSEN, Christian; Borggräfe, Hennig (2007): *Nation. Nationalität. Nationalismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

LAPEYRONNIE, Didier (2009): *Rassismus, städtische Räume und der Begriff des „Ghettos“ in Frankreich*. In: Ottersbach, Markus; Zitzmann, Thomas (Hrsg.) (2009): *Jugendliche im Abseits. Zur Situation in französischen und deutschen marginalisierten Stadtquartieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LEHMANN, Harald (2006): *Besser ist noch nicht gut genug. Die Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen Bismarck (EGG) auf der Suche nach Bildungsgerechtigkeit*. In: Achs, Oskar; CORAZZA, Rupert; Gröpel, Wolfgang; Tesar, Eva (Hrsg.) (2006): *Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposium*. Wien: LIT Verlag.

LÜDI, Georges; Py, Bernard (2002): *Etre bilingue*. 2. Ausgabe. Wien (u.a.) : Peter Lang.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2011): *Einführung in die Landeskunde Frankreichs. Wirtschaft – Gesellschaft – Staat – Kultur – Mentalität*. 3., aktualisierte u. erw. Aufl. Stuttgart (u.a.): Metzler.

MAURIN, Louis (2011) : *Inégalités sociales. Grandes tendances*. In : L'état du monde (2011) : *L'état de la France. 2011-2012*. Paris : Ed. La Découverte.

MÉLENCHON, Jean-Luc (2004): *Causes républicaines*. Paris : Éd. du Seuil.

MOLE, Frédérique (2010): *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes: Presses Univ. de Rennes (u.a.).

OZOUF, Mona (1984): *L'école de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris: Gallimard.

OZOUF, Mona (1992): *L'École, l'Église et la République. 1871-1914*. Paris: Éd. du Seuil.

PETERS, Susan J. (2003): *Inclusive Education: Achieving education for all by including those with disabilities and special educational needs*. Erstellt im Auftrag der „Disability Group“ der Weltbank.

Zugriff

unter:

<http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Education/EducationIntegreeEN.pdf> (letzter

Zugriff: 12.März 2014)

RINDLER SCHJERVE, Rosita (2011): *Aktuelle Tendenzen in der europäischen Sprachenpolitik*. In: Cichon, Peter; Michael Mitterauer (Hrsg.): *Europasprachen*. (= Studien zu Politik und Verwaltung, hrsg. v. Christian Brünner, Wolfgang Mantl, Manfred Welan. Bd. 103). Wien (u.a.) : Böhlau.

SCHMIDT, Bernhard (2005): *Frankreich Lexikon. Schlüsselbegriffe zu Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Geschichte, Kultur, Presse- und Bildungswesen*. 2. überarb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (2007): *Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2007): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster (u.a.): Waxmann.

UNTERWEGGER-TREVEN, Silke (2005): *Die Idee der Elite und deren Realisierung durch die Institution Hochschule*. (= Aspekte Pädagogischer Innovation, Bd. 26) Frankfurt am Main: Peter Lang.

YOUNG, Andrea (2012): *Teacher Training within the Context of Linguistic Competences of Pupils with Migrant Background. The French Context*. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina; Ralle, Bernd (Hrsg.) (2012): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster (u.a.): Waxmann.

ZAY, Danielle (2007): *Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract -2007-2094/001 TRA-TRSP0*. Endreport: 4. France. Zugriff unter: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/france_en.pdf (letzter Zugriff: 12.März 2014)

- **Artikel**

BÉNABOU, Roland; Kramarz, Francis; Prost, Corinne (2009): *The French zones d'éducation prioritaire : Much ado about nothing ?*. In: *Economics of Education Review*. Nr. 28 (2009). S. 345-356.

CHAMBON, André; Proux, Michelle (1988): *Zones d'Education Prioritaires [Un changement social en éducation ?]*. In : Revue française de pédagogie. 83. Ausgabe (1988). S. 31-38.

CHAMPEIL-DESPLATS, Veronique (2012): *Laïcité et liberté religieuse en France: aux sources de la loi interdisant la dissimulation intégrale du visage dans l'espace public*. In: Revista Derecho Del Estado, 29. Zugang unter: <http://search.proquest.com/docview/1438737945?accountid=14682> (letzter Zugriff: 18. März 2014).

CHANET, Jean-Francois (2005): *Instruction publique, éducation nationale et liberté d'enseignement en Europe occidentale au XIXe siècle*. In : Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education (= 41:1-2). S. 9-29. Zugriff unter: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923042000335448> (letzter Zugriff: 26. März 2014)

GOSSOT, Bernard (2005) : *La France vers un système inclusif ?* In: Reliance 2/2005 (n°16), S. 31ff. Zugriff unter: <http://www.cairn.info/revue-reliance-2005-2-page-31.htm> (letzter Zugriff: 8. März 2014)

HIMMELMANN, Gerhard (2002): *Demokratie heute*. In: Soziologische Revue. Hrsg. v. Grundmann, Matthias (u.a.). Band 25, Heft 4, Seiten 408–417.

HUNTER-HENIN, Myriam (2012): *Why the French don't like the Burqa. Laïcité, National Identity and Religious Freedom*. In: International and Comparative Law Quarterly, 61. S. 613-639.

LOTTER, Wolf (2003): *Die Ausnahme und die Regel*. In: brand eins, Heft 8 (2003). S. 44-51. Zugriff unter: http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZECH&DOKV_NO=BE200308197&DOKV_HS=0&PP=1 (letzter Zugriff: 26. März 2014).

MASSIGNON, Bérengère (2000): *Laïcité et gestion de la diversité religieuse à l'école publique en France*. In: Social Compass, 47 (2000). S. 353-366.

MASSIGNON, Bérengère (2011): *Laïcité in practice. The representations of French teenagers*. In: British Journal of Religious Education, 33:2. S. 159-172.

SENAC, Réjane (2000): *Zones d'Education Prioritaires : enjeux d'une politique*. In : Revue européenne de migrations interantionales. Vol. 16, Nr. 3. S. 7-28.

SOYSAL, Yasemin Nuhoglu; Szakács, Simona (2010): *Reconceptualizing the Republic: Diversity and Education in France. 1945–2008*. In: Journal of Interdisciplinary History, XLI: 1 (2010). S. 97 – 115.

- **Internetseiten und –quellen**

Broschüre der *Éducation Nationale* zum Thema „*Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans les écoles de la République*“, vom 22. Jänner 2014. S. 9. Zugriff unter: http://multimedia.education.gouv.fr/2013_langues_regionales/files/assets/downloads/publication.pdf (letzter Zugriff: 24. März 2014)

Collectivité territoriale de Corse (2005): *PRDF « Lingua è cultura corsa », Plan de Développement de l'enseignement de la langue et de la culture corses et de son apprentissage tout au long de la vie*. Zugriff unter : www.corse.fr/file/58714/ (letzter Zugriff: 24. März 2014)

Die Französische Verfassung. Zugriff unter: http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#titre_1 (letzter Zugriff: 25. März 2014) bzw. unter : <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html> (letzter Zugriff: 24. März 2014)

Die Menschenrechtserklärung von 1789. Zugriff unter: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp> (letzter Zugriff: 25. März 2014)

Der Wahlspruch der Republik Frankreich. Zugriff unter: <http://www.france.fr/institutions-et-valeurs/devise-de-la-republique-francaise.html> (letzter Zugriff: 25. März 2014)

Homepage des französischen Unterrichtsministeriums. Informationen zur *école élémentaire*. Zugriff unter: <http://www.education.gouv.fr/pid34/ecole-elementaire.html> (letzter Zugriff: 26. März 2014)

Homepage des französischen Unterrichtsministeriums. Informationen zur *école maternelle*. Zugriff unter: <http://www.education.gouv.fr/pid35/ecole-maternelle.html> (letzter Zugriff: 26. März 2014)

Larousse Encyclopédie: La *Révolution Française*. Zugriff unter : http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/R%C3%A9volution_fran%C3%A7aise/140733 (letzter Zugriff: 26. März 201)

Werte der *École élémentaire Vitruve*. Zugriff unter : <http://www.ecolevitruve.fr/difference/charte.html> (letzter Zugriff: 11. März 2014)

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Aufbau des französischen Bildungssystems. Zugriff unter:
<http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i1298.asp> (letzter Zugriff: 25. März 2014)

Abbildung 2. Die Kapitalsorten nach Pierre Bourdieu. Zugriff unter:
<http://www.bleyenberg.de/machtprestige/kapital.gif> (letzter Zugriff: 24. März 2014)

8.3 Glossar

Ancien Régime	Staatsform und Gesellschaftsordnung vor der Französischen Revolution
Apprentissage	berufliche Lehre
BAC	<i>Baccalauréat</i> Matura/Abitur
Banlieue	Vorort
CAPES	<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire</i> Lehramtsberechtigungsprüfung
Carte Scolaire	Schulbezirkskarte
CE	<i>cours élémentaire</i> Schulstufe in der Grundschule
Charte européenne des langues régionales	Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen
Chef de l'État	Staatsoberhaupt
Citoyen	BürgerIn
Citoyenneté	Bürgerschaft
Classes préparatoires	Vorbereitungsklassen für den Zugang zu einer <i>Grande École</i>
CM	<i>cours moyen</i> Schulstufe in der Grundschule
Collège	obligatorische Gesamtschule der Sekundarstufe I
Communautés éducatives	Bildungssektoren/-viertel
Concours d'entrée	Aufnahmeprüfung

Conseil d'école	Schülerversammlung
Contrôleur de vitesse	Geschwindigkeitskontrollleur
Coordinateur	Klassensprecher
CP	<i>cours préparatoire</i> Schulstufe in der <i>école maternelle</i>
Crèche	Kinderkrippe
Déclaration des droits de l'homme et du citoyen	Erklärung der Menschenrechte
Décret impérial	kaiserliches Dekret
Département	Verwaltungsbezirk
DNB	<i>Diplôme National du Brevet</i> Mittlere Reife (Abschluss des <i>Collège</i>)
École primaire élémentaire	Grundschule (Primarschule)
École maternelle	Vorschule
École Normale Supérieure	Lehrerbildungsanstalt (Dritte Republik)
École primaire	Grundschule
École privée	Privatschule
École publique	öffentliche Schule
Éducation inclusive	inklusive Schulbildung
Égalité	Gleichheit
Égalité naturelle	die naturgemäße Gleichheit aller Menschen
Égalité légale	die Gleichheit aller vor dem Gesetz
Enseignement mutuel	Bildungswesen, das auf gegenseitig unterstützendem Lernen aufbaut

Équipe d'animation	Promotionteam
Foulard	Kopftuch
Fraternité	Brüderlichkeit
Grandes Écoles	Elitehochschulen
la Grande Terreur	Terrorherrschaft 1793 – 1794 (Periode der Französischen Revolution)
Gratuité (de l'enseignement)	Schulgeldfreiheit
IUT	<i>Instituts Universitaires de Technologie</i> Technische Universitäten
Laïcisation	Verbreitung des Laizismus
Laïcité	Laizismus
Liberté	Freiheit
Loi	Gesetz
Lycée	Gymnasium (Sekundarstufe II)
Lycée d'enseignement technologique	Technisches Gymnasium
Lycée professionnel	Berufsgymnasium
Manuel	Lehrbuch
Médiateur	Streitschlichter
Ministère de l'Éducation nationale	Unterrichtsministerium
Monarchie de Juillet	Julimonarchie 1830-1848
Morale laïque	laizistische Wertvorstellungen
Moyenne	die Durchschnittsnote
Patois	Dialekt

Quartier	(Stadt-)Viertel
Querelle scolaire	Schulstreit
Raison d'être	Daseinsberechtigung
Rapport	Bericht
Restauration	die Zeit nach Napoleon Bonaparte 1814-1830
Rive gauche	das linke Ufer
Rive droit	das rechte Ufer
Salle d'asile	Urform der Vorschule zur Zeit der Julimonarchie (1830-1848)
Second Empire	Zweites französisches Kaiserreich 1848-1851
STS	<i>Sections de Techniciens Supérieurs</i> berufsbezogene, technische Hochschule
Terre de liberté	Land der Freiheit
Tiers état	der „Dritte Stand“ (unterste Schicht der französischen Gesellschaftsordnung vor der Französischen Revolution)
Tronc commun	gemeinsamer Grundlehrplan
„Vive la patrie!“	„Es lebe die Heimat!“
ZEP	<i>Zones d'éducation prioritaire</i> Zonen vorrangiger Bildung

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

- Name: **Maček Daniel**
- Staatsangehörigkeit: Österreich
- Geburtsdatum: Mai 1991
- Geburtsort: Deutschlandsberg

Bildungsweg

- Volksschule Gralla (1997- 2001)
- Bundesgymnasium Leibnitz (2001-2009): AHS Matura mit Auszeichnung
- Universität Wien (seit dem Sommersemester 2010): Lehramtsstudium in den Unterrichtsfächern Französisch und Geschichte
- *Université Paris I Panthéon-Sorbonne* (2011/2012, Fachrichtung: Geschichte)

Arbeitserfahrungen

- Au Pair in Mont-Saint-Hilaire, Quebec, Kanada (alljährliche Aufenthalte mit unterschiedlicher Dauer seit dem Jahr 2009)
- Sprachassistentin in der *Académie de Versailles*, Frankreich (Oktober 2011-März 2012)
- Fremdenführer in der Spanischen Hofreitschule Wien (Dezember 2012 bis heute)

Sprachenkenntnisse

- Deutsch: Muttersprache
- Englisch: fließend in Wort und Schrift
- Französisch: fließend in Wort und Schrift
- Spanisch: Grundkenntnisse

„Trotz verfassungsmäßig garantierter Chancengleichheit im Zugang zu höheren Bildungsangeboten [...] werden Schulerfolg und Anspruchsniveau neben dem Charakter und der Gesamtpersönlichkeit des Schülers entscheidend vom Sozialcharakter der Herkunftsfamilie beeinflusst [...] Schulerfolg und Lebenschancen hängen auch heute noch Trotz (oder wegen) differenzierter pädagogischer Ausleseprozesse weitgehend von der sozialen Herkunft ab.“

(Winfried Böhm, 2000, S.42)